

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

МЕДІАПСИХОЛОГІЯ:  
НА ПЕРЕТИНІ ІНФОРМАЦІЙНОГО  
ТА ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРІВ

**Монографія**

За науковою редакцією Л. А. Найдьонові, Н. І. Череповської

Київ- 2014

УДК 159.98:316.62:316.774

ББК 88.55

М 42

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,  
протокол № 13/13 від 12 грудня 2013 року

Рецензенти:

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

*П. Д. Фролов, кандидат психологічних наук*

М 42 Медіапсихологія: на перетині інформаційного та освітнього просторів: монографія / [О. Т. Барішполець, 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 ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. - К. : Міленіум, 2014. - 348 с.

ISBN

У монографії представлено результати науково-дослідної роботи “Соціально-психологічні аспекти взаємодії інформаційного та освітнього просторів України”, що виконувалася лабораторією психології масової комунікації та медіаосвіти протягом 2009–2013 років. Медіапсихологію розглянуто як нову галузь, що інтегрує напрацювання психології та наук із соціальних комунікацій і виступає концептуальною основою медіаосвіти. Головну увагу приділено найбільш дискусійним проблемам взаємодії медіа та освіти: візуальному догмату сучасних медіапрактик, проблемам медіанасильства і медіазалежності. На основі емпіричних досліджень виокремлено три прикладні напрями медіапсихології: вікову, педагогічну та сімейну. Виявлено особливості соціалізації дитини під впливом сучасних медіа, запропоновано віков-періодизацію медіаризиків, індивідуально-психологічну типологію медіапрактик старшокласників. Педагогічну медіапсихологію покладено в основу шкільної та позашкільної моделей медіаосвіти, узагальнених принципів формування медіакультури учнів та педагогів. У медіапсихологічних дослідженнях розглянуто різноманітні чинники взаємодії сім’ї з медіапростором, зокрема такі як образ сім’ї в українських теленовинах і вплив популярних телесеріалів. Запропоновано модель сімейної медіаосвіти.

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

УДК 159.98:316.62:316.774

ISBN

НББК 88.55

*Видано державним коштом. Продаж заборонено*

© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2014  
© О. Т. Барішполець, О. Л. Вознесенська, О. Є. Голубева, Г. В. Мироненко,  
Л. А. Найдьонова, Н. О. Обухова, Н. І. Череповська, 2014

<b>Вступ</b> .....	5
<b>Розділ 1. Теоретичні та методологічні основи медіапсихології</b> .....	
1.1. Предмет медіапсихології як нової наукової галузі.....	9
1.2. Перспективи і принципи медіапсихології.....	25
<i>Література до розділу</i> .....	34
<b>Розділ 2. Медіапсихологія інформаційного простору у взаємодії з освітою</b> .....	35
2.1. Медіапрактики і медіапотреби суб'єктів взаємодії: медіаресурси і медіаризики процесів 'нтерсуб'єктної взаємодії.....	35
2.2. Часові виміри медіареальності.....	47
2.3. Феномен візуального інформаційного простору: взаємодія людини і медіа.....	58
2.4. Медіаперцептивна комунікація - новий вид візуальної практики людини в медіагенному середовищі.....	67
2.5. Проблема візуального медіасприймання.....	76
2.6. Взаємодія інформаційного та освітнього просторів у відтворенні об'єктивно і деформовано відображених соціальних реал'ій.....	87
<i>Література до розділу</i> .....	105
<b>Розділ 3. Актуальні проблеми взаємодії освіти з інформаційним простором</b> .....	109
3.1. Проблема медіанасильства та інших форм негативного впливу медіа.....	109
3.2. Медіазалежність як неконструктивна форма взаємодії особистості з інформаційним простором.....	118
<i>Література до розділу</i> .....	143

<b>Розділ 4. Медіасоціалізація дитини. Вікова медіапсихологія...</b>	<b>145</b>
4.1. Зміни соціалізаційних механізмів в інформаційн доб....	145
4.2. Вікові особливості взаємодії дитини з медіа в родинному контексті.....	152
4.3. Медіапсихологічна вікова періодизація.....	167
4.4. Медіапсихологічні портрети старшокласників. Тендерні особливості медіакультури школярів.....	191
4.5. Психологічні особливості медіасоціалізації в індивідуальному просторі навчання.....	206
<i>Література до розділу.....</i>	<i>215</i>
<b>Розділ 5. Медіапсихологія освітнього простору у взаємодії зі світом медіа. Педагогічна медіапсихологія.....</b>	<b>217</b>
5.1. Соціально-психологічна модель шкільної медіаосвіти...	217
5.2. Позашкільля - осередок дитячої медіатворчості.....	235
5.3. Медіапсихологічна компетентність шкільних педагогів ...	242
5.4. Медіаосвітні і медіапедагогічні принципи формування особистісної медіакультури учнів.....	250
5.5. Медіапсихологічні принципи і психологічні механізми формування візуальної медіакультури учнів. . . .	261
<i>Література до розділу.....</i>	<i>267</i>
<b>Розділ 6. Сімейна медіапсихологія.....</b>	<b>269</b>
6.1. Сім'я як підсистема у взаємодії різних суб'єктів інформаційного та освітнього просторів.....	269
6.2. Родинні чинники формування медіакультури дитини молодшого шкільного віку: аналіз результатів емпіричного дослідження.....	277
6.3. Спільне медіадозвілля родини.....	287
6.4. Серіал як спільна медіаподія сімей з дітьми молодшого шкільного віку і джерело формування сімейних цінностей у дітей.....	305
6.5. Образ сім'ї в новинах телеканалів.....	317
6.6. Психолог'я сімейної медіаосвіти.....	328
<i>Література до розділу.....</i>	<i>340</i>
<b>Висновки.....</b>	<b>343</b>

## ВСТУП

У монографії розглядаються питання розвитку нової галузі соціально-психологічного знання - медіапсихології. Позиція, з якої вибудовується нова галузь, - освітня: які, власне, психологічні знання потрібно враховувати педагогу, щоб підготувати вчасно дитину до ефективної взаємодії із сучасним світом медіа.

Ця розвідка - результат роботи колективу науковців, які протягом трьох років досліджували взаємозв'язок системи освіти з медіасистемою, намагалися віднайти ключові точки взаємодії, визначити психологічні закономірності впливу медіа на дитину на різних рівнях системи освіти.

Монографія складається із шести розділів, у яких послідовно розкриваються психологічні механізми взаємодії освіти зі світом сучасних медіа.

У першому розділі представлено теоретичні і методологічні основи медіапсихології. Медіапсихологія постає як наука зі своїм окремим предметом, місією, історичним контекстом. Формуються основні методологічні принципи. Визна-

чається основна модель перетину інформаційного та освітнього просторів - медіаосвіта. Пропонуються рефлексивний і ресурсний підходи до взаємодії інформаційного і освітнього просторів. Медіаосвітня спільнота розглядається як модератор взаємодії.

У другому розділі розкриваються основні поняття медіапсихології інформаційного простору у взаємодії з освітою: медіапрактики і медіапотреби суб'єктів взаємодії; медіа-ресурси і медіаризики; часові виміри медіареальності; медіа-перцептивна комунікація; об'єктивне і деформоване відтворення соціальних реалій.

Третій розділ висвітлює найактуальніші проблеми взаємодії освіти з інформаційним простором. Насамперед це проблема медіанасильства та інших форм негативного впливу медіа - моделювання і культивування як механізмів впливу жахів, еротики, хибного образу тіла тощо. Розглянуто також системи регуляції і співрегуляції медіаризиків, зокрема світовий досвід упровадження графічних позначок медіапродукції. Окремо аналізується проблема медіазалежності як неконструктивної форми взаємодії особистості з інформаційним простором. Пропонується мотиваційно-темпоральна модель адаптації людини в інформаційному просторі і практикум медіаграмотного користування комп'ютером та інтернетом.

Четвертий розділ присвячено віковій медіапсихології, що започатковує концептуальний аналіз різних аспектів медіасоціалізації дитини. Представлено зміни соціалізаційних механізмів в інформаційну добу, медіапсихологічну вікову періодизацію розвитку дитини на основі особливостей її взаємодії з медіа. Особлива увага приділяється віковим особливостям взаємодії дитини з медіа в родинному контексті. Створено медіапсихологічний портрет старшокласниці, що дає змогу проаналізувати тендерні особливості медіакультури школярів.

У п'ятому – розділі конструюються основи педагогічної медіапсихології медіапсихології освітнього простору вза-

емодії зі світом медіа. Психологічні засади медіаосвіти різних рівнів і моделей обґрунтовуються на основі аналізу світового досвіду. Детально представлено соціально-психологічну модель шкільної медіаосвіти. Розглядається вплив медіа на соціалізацію учнів в індивідуальному просторі навчання в школі-екстернаті, що є своєрідною організаційною моделлю школи майбутнього з переважно дистанційною формою навчання. Окреслено медіапедагогічний потенціал позашкілья як осередку дитячої медіатворчості. Визначаються принципові індикатори і критерії медіапсихологічної компетентності педагогів.

Шостий розділ розкриває теоретичні і практичні засади медіапсихології сім'ї як інституту медіаосвіти. Сімейна медіапсихологія як окремий дуже перспективний напрям досліджень спирається на системний підхід: сім'ю розглянуто як підсистему у взаємодії різних суб'єктів інформаційного та освітнього просторів. Розкрито роль сім'ї у взаємодії дитини з медіа. Показано, як телевізор, стаючи членом сім'ї, змінює межі сімейної системи і впливає на емоційний розвиток дитини в процесі медіасоціалізації. Аналізується образ сім'ї в новинах телеканалів, тендерні стереотипи популярних телесеріалів. Родинні чинники формування медіакультури аналізуються відповідно до віку дитини. Особлива увага приділяється молодшому шкільному віку, спільному медіадозвіл्लю родини. Медіаактивність членів сім'ї різних поколінь пов'язана з моделями сімейної медіаповедінки та наслідуванням медіауподобань. Медіапсихологія реалізується в рекомендаціях щодо організації сімейної медіаосвіти.

Монографію створено за результатами виконання науково-дослідної роботи "Соціально-психологічні аспекти взаємодії інформаційного та освітнього просторів України" (2009-2013 роки) колективом авторів у складі: О. Т. Баришполец (2.6; 4.4; 5.3), О. Л. Вознесенська (4.2; 5.5; 6.1-6.4; 6.6), О. Є. Голубева (5.2), Г. В. Мироненко (2.2; 3.2),

Л. А. Найдьонова (Вступ; Висновки; 1.1; 1.2; 2.1; 3.1; 4.1; 4.3; 5.1), Н. О. Обухова (4.5), Н. І. Череповська (2.3-2.5; 5.4; 5.5).

Автори сподіваються, що монографія стане в пригоді медіапедагогам, студентам педагогічного профілю та широкій аудиторії читачів, які прагнуть зважити всі психологічні переваги і всі ризики сучасних медіа для дітей, визначити орієнтири своєї стратегії регулювання дитячих медіапрактик.



## Розділ 1

# ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МЕДІАПСИХОЛОГІЇ

### 1.1. Предмет медіапсихології як нової наукової галузі

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

Формування нової галузі – це насамперед становлення спільноти науковців, які ідентифікують себе з нею. Спільнота створює новий порядок дискурсу, здійснює рефлексію, прагне інституалізувати нову галузь. У боротьбі дискурсів за закріплення специфічного значення символів, слів, термінів у мінливому і плінному полі спілкування, що забезпечує соціальну практику, реалізуються владно-підвладні стосунки носіїв дискурсів. Тож побудову міждисциплінарної галузі можна розглядати як

“відвойовування” в суспільному дискурсі власної владної території. І в нинішню епоху переважання економічного чинника таке захоплення території може стати стабільним тільки тоді, коли воно буде базуватися на пропозиції, цікавій іншим учасникам діалогу. Тому найважливішим питанням утворення нової галузі є таке: що саме може запропонувати медіапсихологія своїм найближчим “науковим сусідам”, що б задовольнило їхні інтереси таким чином, аби врівноважити зміни концептуальних територій сучасного розподілу в на—ці?

*Медіапсихологія* синтетична фундаментальна дисципліна, спрямована на побудову нового формату дискурсу, корисного і медіавиробникам, і медіаспоживачам, і модераторові цієї взаємодії - медіаосвітянам. Тобто психологічне ядро нового галузевого знання має повернутися до користувачів різними ресурсовими гранями та визначити тематику, яка відповідала б на актуальні запити, потреби.

Медіапсихологічна тематика складалася історично. Тільки-но медіа набувають масовості, виникає потужне соціальне замовлення громадськості до науки, і тому медіа стають предметом психологічного дослідження. Коло питань постійно розширюється: кіно, радіо, телебачення, інтернет визначають епохи медіапсихологічних досліджень.

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

До перших емпіричних досліджень, які можуть бути кваліфіковані як медіапсихологічні, відносять роботи американського психолога Гуго Мюнстерберга (1863 - 1916). Він уперше розпочав психологічне дослідження впливу фільмів на аудиторію, виокремив своєрідну візуальну мову рухливих фотографій, розробив її грама-тичні конструкції. Ці результати було опубліковано 1916 р. у книзі “The Photoplay: A Psychological Study”, яку можна вважати першою науковою монографією з медіапсихологічної тематики.

До перших медіапсихологічних методів можна віднести шкалу для вивчення ставлення до фільмів. Щоб підтвердити тезу про те, що фільми підбивають молодь на погану поведінку, відомий американський психолог Луїс Тьорстоун (1887 - 1955) 1928 р.

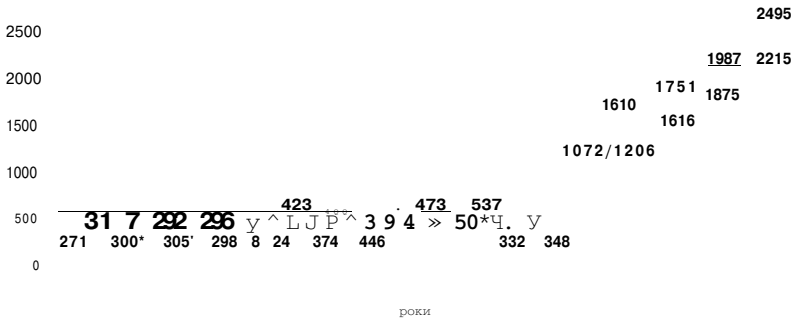
створив п'ятибальну шкалу вимірювання атитюдів, яка стала класичним інструментом вимірювання.

У 1935 р. Г. Кантріл разом із Дж. Олпортом випустили книгу "Психологія радіо". А 1938 р. трапилася масова паніка, яку викликала радіотрансляція фрагментів книги Г. Велса "Війна світів" про захоплення Америки космічними прибульцями. Фантазію слухачі сприйняли як репортаж про реальні події. Цей випадок відчутно підігрів зацікавленість психологів вивченням впливу медіа.

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

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

Кількість робіт, у яких поєднуються дискурси двох галузей - психології та медіа, невпинно зростає. Яким чином це відбувалося протягом останніх трьох десятиліть, показує аналіз журнальних статей відомого міжнародного видавництва "SAGE", що випускає понад півтисячі різноманітних наукових журналів, із яких 25 присвячено дослідженням медіа і комунікації, та сотні психологічних часописів. Інформаційний сервіс видавництва дає змогу поррахувати щорічну кількість журнальних статей, "яких трапляються поряд одне з одним слово "психологія" і слово "медіа" (рис. 1).



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

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

У 1980 р. в одній із наймасовіших фахових психологічних асоціацій (Американській психологічній асоціації - АПА) відкрито відділ медіапсихології та технологій (<http://www.apa.org/divisions/div46/>), робота якого зосереджується на забезпеченні провідної ролі психології в різних медіа (радіо, телебачення, кіновиробництво, відео, газетодрукування, журнали, новітні технології). В арсеналі використовуваних цим відділом засобів проведення досліджень впливу медіа на людську поведінку, підтримка спілкування між психологами і представниками медіа, вдосконалення підготовки педагогів і практиків галузі медіапсихології, а також фахівців інших профілів.

Показником розвитку медіапсихологічної спільноти є випуск спеціальних журналів:

- з 1988 р. щоквартально видається європейський журнал з медіапсихології німецькою мовою (з 2007 р. – англійською) *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications* (<http://www.hogrefe.com/periodicals/journal-of-media-psychology/>);

- з 1999 р. щоквартально виходить журнал *Media Psychology* (<http://www.tandfonline.com/pricing/journal/>).

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

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

Тематику медіапсихології окреслили 1998 р. Ділі Фрідленд і Бернард Лускін (тогочасні президенти медіапсихологічного відділу АПА), узагальнивши результати робочої групи “Психологія і нові технології”. Вони виокремили три напрями: дослідницький, технологічний і презентаційний (табл. 1). Саме ці перспективи протягом десятиліття визначали напрями концентрування зусиль медіапсихологів у взаємодії з іншими фахівцями і, відповідно, місце медіапсихології в системі наук, її концептуальну територію. У таблиці представлено й дещо інші акценти визначення медіапсихології російськими дослідниками. Так, Д. О. Смирнов і М. В. Зубахін наголошують, що занурення сучасної людини в медійне поле формує в неї *специфічний план психічної реальності*: інше, ніж у минулі часи, сприймання світу, людей, культурних надбань і самої себе. У зв'язку з цим перед психологом відкривається нова перспектива наукового дослідження і практичної діяльності, яку автори й позначають терміном “медіапсихологія”.

**Тематичні напрями медіапсихології  
(варіанти структурування завдань)**

Російські автори	Американські автори
<p><b>медіапсихологія:</b> у вузькому значенні - як пошук психологічних <i>закономірностей сприймання</i> аудіовізуальних текстів;</p> <p><b>медіанавчання:</b> як розроблення <i>методів організації групової роботи</i> з відеосюжетами;</p> <p><b>медіапсихотерапія:</b> як пошук <i>методів самозмін</i> (особистішого зростання, психологічної допомоги) за посередництвом медіатекстів.</p>	<p>у термінах психічних процесів індивідів і великих груп <i>-розкриття ефектів</i> культивуації настановлень, стереотипів, цінностей, мрій засобами медіа; <i>забезпечення психологічним знанням індустрії</i>розвитку інформаційних технологій - продуктів для комерції, освіти, розваг, сфери управління; <i>забезпечення адекватного формування псіфеномена</i> в суспільній свідомості, зокрема щодо присутності психологів у медіа, стратегії і тактики висвітлення психології як дисципліни.</p>

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

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

Основні проблеми розвитку медіапсихології окреслив автор одного з перших англomовних підручників з медіапсихології Девід Джилз [8]. їх і сьогодні не можна вважати подоланими:

1) швидкість розвитку медіа випереджає традиційні терміни проведення досліджень;

2) спеціалізовані знання розвиваються без необхідного рівня узагальнень;

3) надмірна зосередженість АПА на регулюванні образу психології в (псі-феномена) медіа.

Завдяки фундаменталізації може бути і забезпечена соборність медіапсихології (об'єднання різногалузевих знань), і подола-

на гетерохронність розвитку (так ми називаємо першу сформульовану Д. Джилзом проблему медіапсихології). Для цього медіапсихологію потрібно будувати на новій методологічній основі як рефлексивну практику, яка поєднувала б медіавиробника, медіаспоживача і медіаосвітянина (масового модератора їхньої взаємодії). Бачення сучасної медіапсихології - це діалогічне рефлексивне соціально-психологічне дослідження в дії. Таке бачення визначає і основи методології, зокрема мультиметодний підхід з наданням переваги активним методам дослідження в дії.

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

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

Психологічне знання є дієвим - воно змінює людину і змінює маси. Що більше психологічне знання перетворюється на виробничий ресурс, то потужніший тиск справляють маси на психологічну спільноту. Адже маси не чекають, а перехоплюють ініціативу дослідження і пошуку психологічних знань як своїх власних ресурсів дії. Саме тому світова спільнота медіапсихологів перебуває в постійному пошуку для забезпечення лідерських позицій - створенні нових знань. Соціальне замовлення на медіаосвіту, сформульоване досить давно, постійно оновлюється і доповнюється разом із розвитком самих медіа. На нашу думку, медіаосвіта має виконувати роль певного зворотного контакту в інформаційному зв'язку поколінь. Це своєрідний рефлексивний цикл саморегуляції обернення медіа до самих себе завдяки свідомості інших людей, що сприяє розвитку взаємодії медіавиробника і медіаспоживача.

Психологічний бік цього процесу і має розглядати *медіапсихологія як своєрідна вершинно-глибинна розподілена рефлексія взаємодії великих груп*. Характеристика “глибинна” змовлена опертям на ті внутрішні психологічні й соціально-психологічні механізми, які свідомо чи інтуїтивно використовують медіавиробники, щоб досягти успішної взаємодії з аудиторією. У цій спрямованості на успішність вони неминуче ґрунтуються на психологічних закономірностях сприймання і, відповідно, дедалі більше психологізуються. Така психологізація відбувається, по суті, як збагачення психологією журналістської діяльності, як використання психології в маркетингу просування інформаційної продукції тощо. Що точніше вираховується інформаційна потреба цільової аудиторії, що яскравіші способи утримання уваги глядача, то ефективніша взаємодія.

Медіа від самого початку їх створення технологізують психологічні знання і, відповідно, працюють на полі прикладної психології (навіть іще до виокремлення самої психології в самостійну науку). Сформатовані в межах медійного дискурсу психологічні знання корпоратизуються: вони стають не по-осто фаховими (доступними медійникам, аудиторіям - ні) з ними пов'язується отримання конкурентних переваг в інформаційному просторі (саме тому в межах певних ноу-хау окремі компанії захищають психологічні знання як інтелектуальну власність).

Через жорстку конкуренцію психологічні знання, як і технічно-технологічні, перевідкриваються шляхом аналізу результатів впливу, реконструюються за допомогою аналогів, відбувається їх дифузія, поширення і вирівнювання в медіаіндустрії, і ці процеси постійно пришвидшуються. Зокрема, розвиваються методи вивчення аудиторії, її реакцій, потреб психологічних особливостей, способів взаємодії.

Перебуваючи у власних межах, психологія не повністю використовує напрацьовані в прикладній сфері знаннєві психологічні ресурси. Психологи, які працюють для забезпечення ефективності медіа, вбудовані в економічну систему, мають певні обмеження захисту інтелектуальної власності та комерційної таємниці. Проте необхідність покращення фахової підготовки потребує узагальнення нових знань як базових. Тому з певною затримкою від часу створення ці комерціалізовані знання стають



транспарентними, прозорими і, відповідно, доступними для представників фахової спільноти (для здобуття конкурентних переваг уже створено нові знання).

Разом із тим масова аудиторія як груповий суб'єкт взаємодії теж не залишається на одному і тому ж самому рівні психологічної компетентності. Більше того, розвиток аудиторії, її смаків, інформаційних потреб є неодмінною складовою подальшого розвитку самих медіа. Технології для компетентної аудиторії мають бути вже іншими, складнішими, тоншими, іронічнішими, діалогічнішими - врешті, рефлексивнішими. Із жорстких, однозначних маніпуляцій вони перетворюються на рефлексивні ігри з далеко не наївною аудиторією (вона знає, що відбувається маніпулятивна гра, але допускає її в межах власних інтересів, контролюючи і управляючи кнопкою вимкнення). Медіапсихологія сприяє рефлексії, допускаючи провокацію суспільного діалогу про психологічні впливи медіа (насамперед освітніми засобами) та інтервенцію соціально-психологічного дискурсу в соціальні комунікації.

Поєднання окресленої вище глибинної психології із вершинною - у забезпеченні —ефлексивного діалогу між медіавиробником і медіаспоживачем проілюструємо на прикладі рефлексії стосунків медіа із замовником. В умовах, коли медіа лише виконували функцію обслуговування влади, певних політичних партій, зусилля медіавиробників були спрямовані на виконання замовлення. У нинішні часи - часи медіакорпорацій - стосунки медіа із замовником значно ускладнилися. Чимдалі більше функцій замовника перебирають на себе самі медіа, репрезентуючи цільову аудиторію (наскільки вони розуміють її потреби). Не відкидаються при цьому і стосунки з владою, але вони також комерціалізуються.

Боротьба за свободу слова (незалежно від того, чи це ідеологема, чи зручне для маніпулювання гасло) справді виступає засобом виправдання комерціалізації медіа. Реклама, як економічний важіль унезалежнення медіа, дає змогу мати власну позицію, навіть щодо вибору замовника. Стосунки із владою (зважаючи на велику різноманітність медіа та суперечності влади) дедалі більше опосередковуються образом аудиторії. Медіа потенційно стають самостійним гравцем, звертаючись безпосередньо до громадянського суспільства - але з огляду на

адміністративно-владно-комерційні стосунки і, головне, в міру власного (професійно деформованого) розуміння громадянського суспільства.

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

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

Перша позиція: для медіа характерні *крайнощі* (або рай, або пекло), виловлювання екстраординарних, незвичних подій-сенсацій (катастрофи, скандали). Наслідком є те, що крайнощі сприймаються як норма, ними у свідомості заповнюється континуум і водночас вимивається звичайна середня маса. На цій основі може відбутися деформація "ілюзорної репрезентації громадської думки", коли власна досить радикальна позиція журналіста приписується всьому суспільству (людям, народу, публіці, пересічним громадянам). Соціально-психологічна компетентність стосовно громади і формування громадської думки є неодмінною складовою протистояння цій професійній деформації.

Друга позиція, притаманна журналістам-новинникам, виникає внаслідок диктату новизни, швидкого старіння інформаційних прецедентів. Ідеться про *карусельну свідомість* - деформацію психологічного часу, переакцентування швидкоплинності, миготіння фактів і, відповідно, про відсутність історичної позиції, аналітичного розуміння, опрацювання та узагальнення інформації. Гонитва за швидкістю і новизною протистоїть глибині осягнення, зумовлює поверховість. Звісно, перелік фахових деформацій можна продовжувати, специфікувати і т. ін. Проте останні дослідження чинників успішності самореалізації в професії доводять: розвинута рефлексія забезпечує протистояння професійним деформаціям.

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

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

Медіапсихологію, безумовно, можна вважати насамперед *прикладною* наукою. Вона збирає та узагальнює прикладні напрацювання, створювані медіавиробниками, відновлює психологічні закономірності взаємодії з аудиторією, які несвідомо чи приховано експлуатуються в медіаіндустрії. У цьому плані медіапсихологія вибудовує *метамову* для розуміння механізмів медіатехнологій ширше, ніж технологічне їх використання, підносячи рівень рефлексії психологічних знань у цій суспільній сфері на наступний щабель - рівень медіакритики. Суттєвим є те, що медіапсихологія не обмежується збиранням знань із галузі медіавиробництва (у тому числі досягнень у галузі інформаційних технологій), а намагається повернути ці знання медіавиробникам на новому рівні узагальнення.

Медіапсихологія є не тільки прикладною наукою. По-перше, медіапсихологія не є прикладною галуззю, замовником якої безпосередньо виступають медіавиробники. Навпаки, *медіапсихологія сприяє поширенню психологічного знання за межі виробництва* - у масову аудиторію. Лише на першому рівні "маніпулятивної війни медіа й аудиторії" така позиція медіапсихології може бути сприйнята як дія проти медіавиробника. Проте якщо медіавиробник ставить за мету жорстке маніпулювання, тоді медіапсихологія буде й справді виступати проти такого виробника. На щастя, таких медіа стає дедалі менше, медіапростір на наших очах перетворюється на майданчик спільної творчості медіа та аудиторії, залучених до рефлексивної гри, яка приходиться на зміну маніпулятивним війнам. Щоправда, для повнішої реалізації цієї тенденції потрібні висока психологічна компетентність масової аудиторії, її креативність та рефлексивність.

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

Крім того, що медіапсихологія надбудовується над прикладним психологічним знанням, здобутим різноманітними медіавиробниками, аналітичним полем її роботи стають досягнення інших наукових галузей. Отже, медіапсихологія визначається насамперед як *синтетична* наука. При цьому на відміну від всеосяжної медіаології (науки про медіа, еквівалент *mediastudy* - дослідження медіа) медіапсихологія має вужчий обсяг поняття і специфічну вибіркoвість, зумовлену концептуальними підвалинами психологічної науки. Медіапсихологія використовує теорії, концепти і методи психології для вивчення впливу медіа на індивідів, групи, культуру.

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

З огляду на це в самій психології, що є доволі розгалуженою наукою, добираються знання, які є необхідним підґрунтям для фундаментального розуміння прикладних медіапсихологічних механізмів і закономірностей. Передумовою тут виступають досягнення сучасної загальної психології: когнітивної психології, класичної психології уваги, сприймання, мислення, психології емоцій, переживань, мотивації, спілкування. Не менш важливою є інтеграція здобутків вікової та педагогічної психології, особливо психології розвитку (С. Д. Максименко). Особливе місце займає психологія творчості, зокрема творчого сприймання (В. О. Моляко).

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

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

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

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

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

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

Нагальним завданням розвитку *медіапсихології групових соціальних суб'єктів* є переосмислення психологічних властивостей аудиторії (зокрема віднесення її до тимчасової великої групи). Перспективним може виявитися, наприклад, концепт перманентних груп як форми існування цільової аудиторії певних телепередач, який частково відбиває також онтологію функціонуючих протягом тривалого часу віртуальних спільнот (наприклад, на основі численних платформ соціальних мереж).

Не менш важливими завданнями є виявлення психологічних детермінант виникнення та закономірних етапів розвитку *віртуальних спільнот*, вивчення динамічних процесів у віртуальних групах (наприклад, групового тиску, норм та санкцій) та їхньої взаємодії з територіальними спільнотами, зокрема визначення місця медіа у формуванні феноменів колективного (масового, групового) свідомого і несвідомого. Потребують концептуалізації та вивчення взаємні трансформації цих соціальних утворень: виділення соціально-психологічних вимірів віртуальності та їхнього впливу на особливості творчості віртуальних спільнот; вивчення феномена флеш-мобу (“летючого натовпу”), ініційованого, як правило, у кіберпросторі та здійсненого в реальній колективній дії, його зв'язку з іншими формами громадської участі.

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

Додатковою складовою соборної медіапсихології має стати і політична психологія, в якій напрацьовується комплекс знань про владно-підвладні стосунки та способи комунікації, особливо важливі в громадянському суспільстві, адже інформаційний простір не є відокремленим від простору громадської та політичної участі. Під цим напрямом можуть бути зібрані й дослідження *віртуальної демократії* в кіберпросторі, репрезентації українською молоддю своїх особливостей у міжнародних віртуальних іграх (E-republic), які додадуть нові штрихи до портрету української ментальності. Це і вивчення

ефективності різних медіа як засобу мобілізації політичної активності, і розвиток волонтерських медіарухів, і багато іншого.

Медіапсихологія має стати фундаментальною основою масової медіаосвіти, завдяки якій інституалізується *медіаорієнтаційна функція освіти* - керування інформаційною поведінкою особистості з перспективою трансформації процесу керування в самокерування [6]. М. М. Слюсаревський, проаналізувавши перетворення сучасного світу, самих медіа та освіти загалом, логічно обґрунтував нагальну потребу в такому медіаорієнтуванні дитини. У світі розгортається ноосферна криза (руйнація старих культурних цінностей, традицій, інституту сім'ї), яка в психологічному вимірі переживається як конфлікт безвиході існування і веде до спроб людини втекти від реальності. Зміни у світі медіа потребують осмислення і переосмислення, але висновки застарівають швидше, ніж сама медіасфера розвивається, медійники перебувають у процесі драматичних змін. Разом з тим середовище існування сучасної дитини насичене різноманітною медіапродукцією, яка представляє мозаїчну культуру мас-медіа, має риси поверхового інфотайменту, змінює процеси первинної соціалізації дітей. На тлі цих тенденцій здається, що сучасній освіті конкурувати з медіасферою як значно потужнішим інститутом соціалізації зовсім безперспективно. Проте існує конструктивний шлях: освіта "має стати на чолі цього масового походу [дитини – *Aem.*] в інформаційну круговерть сучасного світу, очолити його і тим самим узяти під свій контроль, надати йому в міру можливості впорядкованого і конструктивного характеру, наситити світоглядно, змістовно і збагатити технологічно [там само, с. 11-12]. Належно організована медіаосвіта повинна забезпечити як захищеність, так і продуктивність особистості у світі медіа. Але без ґрунтовної медіапсихологічної основи досягти такої якісної незабюрократизованої медіаосвіти буде надзвичайно важко, практично неможливо.

Адже відомо, що нині відбувається зміна характеристик чуттєвої тканини свідомості, яка базується не тільки на фізичному світі, обмежену ситуацією безпосереднього спілкування і переданому словами через слуховий аналізатор смислу. Завдяки масовій грамотності додався текстово закодований зоровий канал передавання смислів. Телебачення принесло візуалізацію смислів, інтенсифікувало калейдоскопічне мислення образами. Комп'ютер

забезпечуючи нові формати взаємодії, зумовлює подальші трансформації чуттєвої тканини. Відповідно розвиваються і нові психологічні властивості. Щоб урівноважити візуальне кліпове мислення готовими зоровими образами і формами (поглиnutими свідомістю інтраектами, інформаційними психічними вірусами<sup>1</sup>), розвивається монтажне мислення, яке передбачає не лише оперування образами, а і їх смислове опрацювання, переосмислення.

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

Рефлексія - це переосмислення, надання нового смислу подіям і ситуаціям, завдяки чом розвивається життєвий світ суб'єкта - психологічне середовище його існування. Рефлексія власного життя сьогодні здійснюється не в епістолярному жанрі (як це відбувалося переважно в минулих століттях) і навіть не стільки формі опосередкованої мобільної розмови, а форматах віртуальної дії. Найімовірніше, відбуватиметься зміна співвідношення між раціональним та інтуїтивним на користь останнього (одночасність процесів забезпечуватиме їх пришвидшення). При цьому проблема надійності, яка досі вирішувалася свідомим поопераційним контролем, теж має трансформуватись у дещо інше. Можливо, якась частина рефлексивного контролю передаватиметься комп'ютеру (технократичний шлях). Проте більш імовірним видається напрацювання нових рефлексивних способів поза вербалізованою свідомістю (з ними експериментують мистецтво та арт-терапія). Буде цей шлях життєздатним або ж виявиться фантазійною оманною - покаже час. Доведені за науковими стандартами нові знання в будь-якій сфері медіапсихології не варто ігнорувати.

<sup>1</sup> Психічний (інформаційний) вірус, або мем (за Р. Броуді), як і будь-який інший вірус, використовує зовнішні механізми для створення максимально можливої кількості власних копій. Мем – це реплікатор, який розмножується за посередництвом людської свідомості, здатної копіювати інформацію.



## 1.2. Перспективи і принципи медіапсихології

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

Медіапсихологія як наука має синтетичний, соборний характер, вона є новою метамовою і новим форматом дискурсу. Структура *міжгалузевих* зв'язків медіапсихології та зустрічних напрямів інтеграції відображає фундаменталізацію прикладних психологічних знань медіавиробництва та адсорбцію медіапсихологічного підґрунтя базових психологічних галузей.

Основоположною засадою бачення майбутнього медіапсихології є її розуміння як діалогічного рефлексивного соціально-психологічного дослідження в дії. Забезпечення рефлексивного діалогу між медіавиробником і медіаспоживачем відбувається в єдиному циклі вершинно-глибинної розподіленої рефлексії взаємодії великих груп. Медіаосвіта має виконувати роль регулятора якості зворотного зв'язку в інформаційному посередництві поколінь, створюючи рефлексивний цикл обернення медіа до самих себе завдяки свідомості інших людей.

Психологічний бік цих процесів якраз і повинна розглядати медіапсихологія. Найбільш перспективним методом має стати організація колективних медіаосвітніх дій-досліджень, завдяки яким будуть створюватися події, проекти і збиратися дані для наукових узагальнень. Психожурналістика провокуватиме суспільний

діалог про психологічні впливи медіа, тим самим змінюючи механізми впливу. Завдяки медіаосвітньому рухові здійснюватиметься інтервенція соціально-психологічного дискурсу в соціальні комунікації та загалом науки про медіа.

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

Аналіз взаємодії інформаційного та освітнього просторів дав змогу виявити точки перетину, вплив на які зробить можливим психологічно ефективно вдосконалення. Головною зоною перетину виступає *медіаосвіта* - окремий напрям освіти, спрямований на підготовку дитини до здорової та розвивальної взаємодії з інформаційним простором. Дитина перебуває в самостійному плаванні в океані інформації; учитель - це маяк, який указує напрям. А в певний момент він має стати і лоцманом, щоб допомогти розпізнати і подолати небезпеки на шляху, і компасом, який дає змогу орієнтуватися в тумані, коли маяка не видно, і картою, яка допомагає попередньо визначити маршрут і краще усвідомити мету. Так і медіаосвіта має забезпечувати людині необхідну оснащеність для самостійної подорожі протягом усього подальшого життя (і самоосвіта, і безперервна освіта базуються сьогодні на ефективності взаємодії особистості з медіа).

Тому для здійснення *навігаційної* функції щодо інформаційної поведінки дитини насамперед потрібно мати відповідні реальності уявлення про інформаційний простір, або інформаційне середовище. *Медіаландшафт* (Mediascape) - найбільш цілісне відображення інформаційного середовища. Цей термін запропонував американський антрополог Арджун Аппадурай у 1986 р., аби підкреслити повсюдне поширення засобів масової комунікації в сучасних суспільствах. Мається на увазі не лише доступність множинності типів комунікації, а й те, що вони пронизують геть усе, стають невіддільною частиною повсякдення, перетворюються на вирішальний чинник життя людей у сучасному світі. Медіаландшафтом називають результат аналізу розвитку сис-

теми медіа, який фіксує наявні тенденції та перспективи медійних індустрій та ринку. Без розуміння питань власності, джерел прибутків та економічних механізмів регулювання світу медіа не можна збагнути, що насправді відбувається в цій сфері. До медіаландшафту включають також аналіз стану правового поля медіа, журналістської освіти, діяльності медійних громадських організацій. Сюди ж відносять і стан медіаосвіти в країні, адже медіаграмотність населення є суттєвим показником функціонування демократичної системи медіа. Медіаландшафт, як і когнітивний ландшафт, - поняття, які дають змогу по-новому описати взаємозв'язки нової галузі з науковим світом і споживачами медіапсихологічних знань.

Подальша розбудова медіапсихології на перетині інформаційного та освітнього просторів в епоху постмодерну має спиратися на три принципи: спільної концептуальної території складного когнітивного ландшафту, і мультиметодного вимірювання.

*Принцип спільної концептуальної території* медіапсихології розкривається через три змістові складові:

-*міждисциплінарність*, яка постулює створення поля інтерсвідомості, необхідного для розуміння медіапсихологічних феноменів, які існують як саме такі полісуб'єктні сутності;

-*діалогічність дискурсу*, що передбачає побудову балансу інтерпретацій, зсув “гравітаційного поля” медіапсихологічного мислення саме до інтерпретацій ( цій реальності не існує “чистих”, вільних від суб'єкта фактів, інтерпретації різні і суперечливі, тому має б—ти забезпечено баланс між цими сторонами реальності);

*контекстуальність*: інтерпретації дослідника мають враховувати не тільки розмаїтість смислів, що вкладають у факти учасники подій (наприклад оператори соціальних комунікацій або суб'єкти освітніх інновацій), але й залежність власне дослідницької позиції від її вбудованості в різні життєві контексти або спільноти, до яких належить науковець. Контекстна вбудованість спирається на думк П. Бурдьє про те, що дослідник вписаний соціальне поле зі специфічними стосунками конкуренції і владними умовами, які породжують певний габітус, тобто патерни диспозицій, або зра-

зки ставлень до дії, серед інших учасників, що також належать цьому полю (див. [7]).

Рефлексивна методологія згідно з принципом спільної концептуальної території полягає в постійному оцінюванні відносин між знаннями і способами вироблення цих знань з урахуванням різнорідних елементів (лінгвістичних, соціальних, політичних, смислових, теоретичних і повсякденних), залежно від системи взаємодії яких емпіричний матеріал дослідження конструється, інтерпретується і виписується для подальшого представлення (внесення в інформаційний простір).

Тут важливими є груп-рефлексивні [2] компетентності: уміння працювати з “багатоповерховими” різносуб’єктними і різношаровими реальностями, уміння відділяти особливості оформлення дискурсу від позицій суб’єктів у діалозі щодо проблеми, уміння вибудовувати комунікативні мости шляхом створення метадискурсу, здатність перетворювати антагонізми в спільний ресурс розмаїтості, уміння реалізовувати лідерство в комунікації, не порушуючи паритетності суб’єктів, тощо.

Багатоповерховість реальності - це наслідок плюралізму думання, коли визнається правдивість різних інтерпретацій; вони співіснують, і кожна має право на існування як така, що відповідає реальності. До багатоповерховості реальності також потрібно відносити перетворення смислів і в часовій перспективі, які називають парадоксом прогнозуальника: те, що виглядає як благо в найближчій перспективі, віддаленій перетворюється на свою протилежність.

*Принцип складного когнітивного ландшафту.* Метафора когнітивного ландшафту використовується нами для позначення всієї сукупності когнітивних і, наголосимо, метакогнітивних здатностей людини, необхідних для життя в інформаційному суспільстві, інноваційного всотування (моніторингу, трансферу, генерації, експлуатації) знань [1]. При цьому йдеться не тільки і не стільки про людину як окремого індивіда чи особистість, а про людські спільноти, в які вбудоване наше життя. Співвідношення когнітивної системи особистості і когнітивних систем інших людей, з яки-

ми вона вступає у взаємодію в мережі міжособових стосунків у певних спільнотах, і визначає особливості когнітивного ландшафту.

Ландшафт як географічне поняття позначає цілісність, визначену сталим співвідношенням елементів. У мистецтвознавчій традиції, як використовує постмодерністська філософія, ландшафт конститує багатомірність структур буття і людського мислення, задає рамки знання для функціонування поєднаних словоформ (простір, поверхня, глибина). У психотерапії метаформа ландшафту означає загальні межі життєвого простору людини, який вміщує найрізномірніші елементи [3].

Когнітивний ландшафт - поняття, яке дає можливість означити особливості когнітивної взаємодії людей у їхній спільності (те, що збігається в побудові когнітивного простору понятійних апаратів) та відмінності (індивідуально-типологічні зумовленості, інформаційні метаболізми, когнітивні стилі, стратегії творчості, саморегуляції, взаємодії тощо). Когнітивний ландшафт включає в себе і нормативні регулювання, і рефлексивні механізми самоуправління. У когнітивному ландшафті медіапсихологічного знання все більшої ваги набувають метакогнітивні аспекти, які на сьогодні є одним із найперспективніших напрямів дослідження. На нашу думку, введення поняття з таким широким логічним обсягом дає багато ступенів свободи у формуванні стратегій подальшого дослідження тих зв'язків, які раніше не могли бути проаналізовані внаслідок надмірної редукції складності сучасного світу [2].

Медіапсихологія, перебуваючи на перетині взаємодії різних фахових спільнот, спроможна окреслити власну концептуальну територію саме завдяки таким сучасним методологічним багаторівневим поняттям-метафорам, як когнітивний ландшафт. Вважається, що метафоричне мислення як здатність до одночасного усвідомлення чогось на декількох рівнях символічної діяльності є неодмінною складовою практичної психологічної роботи. Медіа, як індустрія опосередкування суспільної взаємодії, завжди оперувала - своїй діяльності саме метафорами. Для адекватної роботи із знаннями такого типу слід у науковому дискурсі не відмежовуватись від метафор, нібито "очищаючи" науку, а вибудовувати рефлексивну метамову, яка поєднувала б ці різні типи дискурсу в одному

форматі, утверджувати новий порядок дискурсу медіапсихологічної спільноти.

Наведемо приклад, який стосується протистояння дискурсів на полі дитячих медіа, зокрема дитячого телебачення, що демонструє необхідність нового формату дискурсу.

За найширше поняття, що покладено в основу означення концептуальної території медіапсихології, взято поняття медіакультури. Воно має потужний потенціал інтегрування знахідок, зроблених у різних галузях медіапрактики і теорії, комунікації і маркетингу, мистецтва і культурології, філософії і педагогіки. Медіакультура пов'язує медіапсихологію і практику медіаосвіти. Принцип “складного когнітивного ландшафт” може бути розкрито через три змістові складові:

-*цільність невизначеності* дискурсивних полів і позицій суб'єктів: розрізнення невизначеності, як мають враховувати наші теоретичні побудови, - від найнижчого рівня “тверде” до “по”ожне” на протилежному полюсі, з п'оміжними рівнями “м'якого (залежне від свідомих стосунків суб'єктів) і “туманного” (залежне від несвідомих стосунків суб'єктів);

-*діапазони різноманітності*, які описуються цілою низкою категорій: від змісту (факти й інтерпретації) до когнітивних стилів, стратегій, жанрів, фольклору тощо;

-*ступінь цілісності* інформаційної поведінки у всіх процесах породження й адсорбції інформації: від виклику (створення вакууму, в якому має виникнути інформація) до експлуатації (конвертації інформації в іншу форму ресурсів міжлюдської взаємодії - гроші, статус, послуги, стосунки).

На основі узагальнення досягнень психології менеджмент-знань запропоновано процесуальну (інноваційно-адсорбційну) модель медіакультури школяра, яка охоплює повний цикл інформаційної поведінки у взаємодії з медіапростором: від інформаційного виклику, який може приходити, усотуватись із медіа через пошук, через подальші інтеграцію і засвоєння, генерацію й обмін, до послуговування віднайденими чи новоствореними знаннями, їх експлуатації. У цьому циклі акцентується продуктивний характер вза-

ємодії школяра з медіапростором, що й визначає особливості медіа-освітнього процесу, якого потребує сьогодні Україна.

У діалогічній побудові сучасного знання важливою є зорієнтованість на дієвість практичного використання знань, врахування суб'єкта-споживача, конструювання таких концепцій, які могли б використовуватися дітьми, змінювати їхній світогляд, уявлення про світ і нас у ньому, а відповідно й змінювали б сам світ. Так, ключова роль в оцінці медіакультури належить визначенню особливостей взаємодії особистості з медіавіртуальністю, яка сьогодні має великий вплив на когнітивний ландшафт нового покоління.

Виокремлено п'ять соціально-психологічних вимірів і відповідно запропоновано систему індикаторів медіавіртуальності, які охоплюють контекстуальність, реалістичність, інтерактивність, керованість і ресурсність взаємодії особистості з медіапростором. Саме в цих вимірах взаємодії дитини з медіавіртуальністю медіаосвітянин має докладати своїх зусиль, впливати на розвиток медіакультури особистості учня. І здійснюватися це має взаємодією і учня, й учителя з медіапростором - у творчому продуктивному процесі, результати якого використовуються в реальному спілкуванні, навчально-дослідницькій та громадській роботі учнів та студентів.

Отже, теорії середнього рівня в медіапсихології мають враховувати складний когнітивний ландшафт багатосуб'єктності.

Аналіз тих очікувань, що існують сьогодні середовищі в суб'єктів, які мають свої інтереси в медіапросторі (і медіавиробники, і медіаспоживачі), стає передумовою до формулювання третього принципу подальшого розвитку медіапсихології - мультиметодного вимірювання.

*Принцип мультиметодного вимірювання* може бути розкритий через такі складові:

-*триангуляція* взаємна перевірка отриманих даних (конвенція "пакування" знань);

-*діапазон нереактивності*<sup>2</sup> - конструювання методів, у яких варіюється різний ступінь впливу дослідника на досліджуваного, а відтак різний масштаб *спільного контуру дослідження* [2], до якого включено і дослідника, і досліджуваного;

-*врахування суб'єктивного часу* в інтерсуб'єктності, а значить, використання поряд із ретродукцією абдукції<sup>3</sup> як способів аналітичної обробки даних, врахування феномена *апреку* (зміни минулого часу на майбутнш)<sup>4</sup> та ін., особливо з огляду на швидкість змін, характерну для сьогодення.

Три принципи побудови медіапсихології враховують пост-модерні тенденції розвитку знання і є підставою для створення успішної стратегії розвитку нової галузі.

Від психологів зазвичай очікують експертної позиції у форматі: “цього не робіть, буде погано” (або “це робіть, буде добре”) тому-то. Цей формат дискурсу передбачає чіткість, однозначність і аргументованість твердження. Стан розвитку науки і стан досліджуваної реальності не сприяє очікуваному формату знання. Часто,

<sup>2</sup> До нереактивних методів належать такі: спостереження за траєкторією руху - експертне інте-в'ю, техніка загубленого листа, розповіді історій, аналіз архівних даних - аналіз контенту інтернет-1 лог-файлів тощо.

<sup>3</sup> На відміну від індукції і дедукції *ретродукція* (Н. Хенсон) та *абдукція* (М. Алвессон) враховують зсув інтерпретації отриманих фактів щодо конструювання пояснювального концепту [7].

<sup>4</sup> Психоаналітичну концепцію *апреку* запропонував А. В. Россохін [5, с. 250-252]: ретроспективно друга подія надає першій значення, яке існувало до того лише в стані віртуальності, поруч із цілою низкою інших можливостей. Це фіксує лише одну з різних можливостей розвитку психічної матриці першої події. Цей новий смисл першої події прогресивно впливає уже на потенційні значення другої події (третьої, четвертої), знову вибираючи і пробуджуючи одне з них. Так створюється ретроспективне відлуння. Психічна організація не перестає змінюватися з плином часу. Травма переживається не тільки в минулому - вона може трапитись у взаємодії теперішнього моменту з минулим. Тому психічна причинність не є регресивною - проблеми людини не обов'язково пов'язані з минулим, і концепція часу є прогресивною тією ж мірою, як і регресивною та являє собою деревовидну структуру, яка постійно пробуджує не виражені раніше потенції.



коли психолог підпорядковується очікуваному формату, він потрапляє в хибні дискредитаційні або й навіть смішні ситуації, виглядає щонайменше як дивак. Тому першою стратегією медіапсихолога у взаємодії зі споживачами створеного знання є рефлексивне управління очікуваним форматом спілкування. Цей перехід виглядає ніби як досить своєчасний, адже перший етап – засвідчення існування психолога в медіапросторі – уже реалізувався, є попит і на коментарі, і на роботу психолога в команді виробників. Хоча в цьому напрямі теж потрібно проводити подальше розширення співпраці і покращення її якості. Але головне – потрібна консолідація психологів у виробленні стратегії лідерства, коли йдеться про створення медіапсихологічного метадискурсу. Одночасно зі стратегією перебудови очікувань важливо шукати спосіб, який давав би змогу конструктивно відповідати очікуванням, формувати чіткість позиції, забезпечувати силу аргументації.

Підсумовуючи результати проведеного аналізу проблем і перспектив медіапсихології, можна зробити такі *висновки*.

Розвиток медіапсихології як гуманістичної соціально-психологічної галузі зумовлений потребами медіаосвіти, що забезпечуватиме підготовку людини до ефективного існування в інформаційну добу новітніх медіа.

Когнітивний ландшафт медіапсихології, який об'єднуватиме концептуальні апарати декількох галузей і практик, має бути принципово діалогічним, що досягатиметься за рахунок інтенсифікації рефлексивних складових комунікації і спільного досвіду.

Реалізація проекту розвитку медіапсихології як нової соціально-психологічної галузі може визначатися трьома принципами рефлексивної організації сучасного полісуб'єктного знання: спільністю концептуальної території, складністю когнітивного ландшафту, мультиметодністю вимірювання.

Побудова медіапсихології як сучасної дисципліни має ґрунтуватися на уникненні бюрократичних форм інституалізації і формуватись як концептуальна територія, що поділяється з іншими галузями як спільний ресурс.

Ідентифікація медіапсихологічної спільноти має відбуватися на основі створення професійної спільноти, заснування спеціальних медіа для забезпечення лідерства в побудові нового формату метадискурсу.

## *Література до розділу*

1. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: навч. посіб. / за ред. Л. А. Найдьонової, О. Т. Боришпольця. - К. : Міленіум, 2010. - 440 с.
2. *Найдьонов М. І.* Формування системи —флексивного управління в організаціях : монографія / М. І. Найдьонов. К. : Міленіум, 2008. - 484 с.
3. *Найдьонова Л. А.* Соціальні мережі як ландшафт роботи з клієнтом - “малому світі” сусідства / Л. А. Найдьонова // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / АПН України, Ін-т соц. та політ. психології. - К. : Міленіум, 2008. - Вин. 20 (23). - С. 182–190.
4. Основи соціальної психології : навч. посіб. / за ред. М. М. Слюсаревського. — К. : Міленіум, 2008. - 496 с.
5. *Россохин А. В.* Рефлексия и внутренний диалог в измененных состояниях сознания. Инте—сознание в психоанализе / А. В. Россохин. - М. : Когито-Центр, 2010. 304 с.
6. *Слюсаревський М. М.* Медіаорієнтаційна функція освіти як відповідь на виклики інформаційної доби / М. М. Слюсаревський // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. - К. : Міленіум, 2013. - Вип. 33 (36). - С. 3-17.
7. *Alvesson M.* Reflexive Methodology. Newvistas for Qualitative Research / Mats Alvesson and Kaj Skoldberg. - LosAngeles - London - New Delhi - Singapore - Washington DC : SAGE, 2009. - 350 p.
8. *Giles D.* Why I study Media Psychology / D. Giles // The Psychologist. - 2001. - Vol. 14. -№27. - P 80-81.

## РОЗДІЛ 2

# МЕДІАПСИХОЛОГІЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ У ВЗАЄМОДІЇ З ОСВІТОЮ

### 2.1. Медіапрактики і медіапотреби суб'єктів взаємодії: медіаресурси і медіаризики процесів інтерсуб'єктної взаємодії

Вплив медіа на розвиток особистості відбувається в результаті взаємодії різних суб'єктів впливу: самої особистості; людей із найближчого її оточення, яке може визначати характер і норми взаємодії з медіа (родина, друзі, вчителі, інші люди); авторів і виробників медіатворів; працівників різних медіа, які забезпечують безперебійну роботу інформаційних каналів (вчасний вихід в ефір, випуск газети і т. п.), управлінців системи медіа різного рівня тощо. Крім того, до групових суб'єктів, яких включено до системи впливу, можна віднести населення країни в цілому, адже саме на врахування громадської думки у вигляді рейтингів споживання тих чи тих медіа орієнтується діяльність певних медіа як одиниці ведення комерційної діяльності.

Медіапрактики - це узвичаєні способи взаємодії суб'єктів з медіа, які формують медіасередовище існування. Медіапрактики складаються з певних повторюваних дій інформаційної поведінки суб'єкта, спрямованої на створення і споживання (пошук, засвоєння, обмін, експлуатацію) інформації, а також на створення образу себе в інформаційному просторі. Медіапрактики надають суб'єктові ресурси для його існування і розвитку, але з ними пов'язані і певні ризики.

Використання медіа має ресурс *компанійськості*, що дає змогу розвивати й підтримувати дружні стосунки. Можна разом дивитися телевізор, слухати музику, грати в комп'ютерні ігри. За допомогою інтернету можна спілкуватися, перебуваючи на великій відстані один від одного, легко досягаючи відчуття перебування в компанії, розширення мережі спілкування.

Є і ризики надмірного використання медіа для реального фізичного спілкування. По-перше, опосередковані медіа стосунки створюють ефект *полегшеної соціальності* - коли можна легко вийти з контакту (з власної ініціативи перервавши зв'язок) у разі виникнення якихось негараздів, не треба вчитися їх долати. По-друге, є ризик *заміщення реальних стосунків* парасоціальними (однобічним спілкуванням із медіаперсонажами).

Одна з ресурсних можливостей медіа - *відволікання від буденності*, утеча до віртуальних світів від неприємностей, міжособових негараздів або рутини. Іноді перемикання уваги за допомогою медіа додає людині сили потім подолати проблеми. Можливість зняття болю за допомогою медіа стосується не тільки маленьких дітей: що старші діти, то більше йдеться не про фізичний, а про психологічний біль, душевні страждання.

Ризик невинувато частих і тривалих утеч у світ медіа полягає насамперед у *задавненні проблем*, що потребують вчасного розв'язання. Є ризик звикнути до використання тільки відтяжних стратегій подолання, які мають досить обмежений діапазон ефективності. Непомірне використання втечі для регуляції власних станів може перетворитися на проблему повернення до реальності.

Часто медіа використовують тільки за звичкою, людина відчуває несвідоме бажання це зробити (увімкнути телевізор, пограти в гру, послухати музику), щоб повернути собі комфортний стан. Сформована звичка стає важливою для людини як спосіб збере-

ження цілісності особистості. Звички сприяють *стабілізації* життя. Проте важливо пам'ятати, що будь-яка звичка - це те, чим людина володіє, а не те, що починає володіти людиною. Розмивання цієї межі призводить до формування *залежності*.

Медіа використовують діти й підлітки для навчання в широкому сенсі слова, отримання інформації, створення портрету реальності. Це пряма й первинна функція медіа, яка пропонує все більше додаткових технологічних рішень, що враховують активність споживача: пошукові сервіси, енциклопедії, тематичні сайти тощо. *Легкість і швидкість* отримання інформації з медіа - важливий ресурс розвитку особистості. Можуть покращитися результати навчання, оформитися зони глибоких особистих інтересів, відбувається збагачення внутрішнього світу. Водночас отримання потрібної інформації може супроводжуватися так званим мимовільним навчанням, при цьому можуть формуватися неправильні життєві орієнтири, нав'язуватися небажані теми та способи дії. Важливо пам'ятати, що є така інфо-мація, яка здатна змінити внутрішній світ особистості (не знав був однією людиною, дізнався став іншою), і цей процес незворотний.

Медіа може стати ресурсом структурування (заповнення) часу, наприклад часу вимушеного очікування, нудної поїздки в транспорті, проміжку між якимись іншими подіями. Таке збування, "вбивання" часу інколи може стати ресурсом особистості, адже його структурування - одна з важливих потреб. Але потрібно пам'ятати, що людина має сама *керувати власним бюджетом часу*, визначати баланс між різними його статтями, зокрема тими, що витрачаються на відновлення і розвиток, на роботу і відпочинок, на фізичне й духовне, на себе й інших, на віртуальний і реальний світ. Довготривале порушення балансу потребує компенсації, інакше виснажує, може призвести до хронічного стресу і навіть до психічного зламу.

Медіа можна використовувати для *регулювання власних психологічних станів*. Розслаблення - одна з тих ресурсних можливостей медіа, яка використовується найчастіше; це звичайна практика дітей різного віку. Для релаксаційного ефекту вибирають відповідний контент із спокійним ритмічним рисунком. Інколи розслабленням підлітки називають зняття психологічної напруженості (наприклад русі), для чого підходять інші енергійні ритми. Тут потрібно

враховувати, що розслаблення - це один із полюсів нормальних для людини станів, протиположним до якого - напруження. Ресурсним станом розслаблення може стати тільки тоді, коли він чергується з напруженням. Інакше постійне розслаблення (або штучне утримування себе на цьому полюсі) втрачає ресурсну природу, а то й перетворюється на особистісну проблему.

Медіа можуть також *збуджувати, стимулювати* людину. Таких відчуттів часто шукають у медіа підлітки. Дорослих інколи дивує тяга дитини до медіа-продукції, що містить містику, жахи та страхіття, в якій є сцени психологічного напруження, катастроф і паніки, де показують нажаханих людей. У парадоксальному бажанні дитини відчувати страх, особливо в контрольованих умовах споживання медіапродукції (коли реально ніщо не загрожує), немає нічого дивного. Приблизно з 5-6 річного віку дитина вступає в новий етап спілкування з тим, чого вона боїться (до цього віку єдиним способом було уникання страшного). Дитина шукає жакливе для того, щоб відчувати зіткнення з невідомим і невизначеним, торкнутися іншого світу. Діти збираються в г-упи і ходять в "страшні місця, щоб постояти на межі двох світів - знайомого, обжитого світу повсякденності та входу до іншого світу. Цим "страшним" місцем може стати горище, погріб, кладовище, сміттєпровід, просто темний закуток у під'їзді. Коли дитині йти туди самій лячно, вона підкріплює себе компанією, особливо з участю трохи старших дітей. Інтуїтивно дитина відчуває межу своєї готовності, де їй потрібно зупинитись у наближенні до страшного, щоб повернутися назад неушкодженою. Вона прагне випробувати свою хоробрість і хоче тренувати її. Старшій дитині, яка продовжує своє випробування, цей ресурс випробування себе можуть надати медіа.

Новітні медіа (інтернет, зокрема соціальні мережі) здатні надати додатковий ресурс *експериментування власною особистісною ідентичністю*. Так, підлітки часто уявляють себе старшими за свій реальний вік, досвідченішими, мужнішими або симпатичнішими, видають себе за особу протилежної статі, за когось знайомого або вигаданого. У молодшому підлітковому віці (11-13 років) до такого експериментування вдається значна більшість, у 14-16 років - приблизно половина підлітків, у віці 17-19 років експериментаторів стає ще вдвічі менше. Таке зменшення експериментів пояснюється тим, що в їх результаті протягом кількох років підлітки

визначають стабільне ядро своєї ідентичності, глибше розуміють себе, і потреба випробувати “межі” своїх можливостей слабшає. Виявлено закономірність: що більше молода людина презентує фальшиву ідентичність в інтернеті, то вища ймовірність її низької самооцінки, високого рівня тривожності, слаборозвинених соціальних навичок. Видавання себе за іншу, досконалішу ідеалізовану особистість (якою вона не має шансів стати такою в реальності) ще більше пригнічує людину й загрожує погіршити її психологічний добробут у реальному житті поза соціальними мережами.

Список ресурсних можливостей медіа не може бути вичерпним, адже вони постійно розвиваються і пропонують не тільки нові технологічні рішення, а й психологічні знахідки. Головна медіа-психологічна ідея полягає в тому, щоб забезпечити збалансоване розуміння ризиків і ресурсів медіа, меж між якими встановлює сама людина.

Медіапсихологічна місія дорослого - допомогти дитині виробити адекватні орієнтири щодо медіа як частини життєвого світу, розібратися в особливостях медіареальності й опанувати її, щоб збільшити її ресурсні можливості та зменшити ризики негативних впливів.

У цьому контексті розгляньмо ресурси і ризики впливу медіапрактик на різні психологічні аспекти розвитку дитини: інтелектуальний, емоційний, соціальний.

*Проблема медійного впливу на інтелектуальний розвиток дитини має досить довгу історію досліджень. Передусім дослідників хвилювало зменшення бажання читати під впливом телебачення. Виявлено: ті діти, що багато дивляться телевізор, у середньому відстають у розвитку навичок і внутрішньої мотивації до читання від дітей, які приділяють телебаченню менше часу. Другий ризик негативного впливу екранних медіа - гальмування творчості та фантазування. Механізми такого впливу пов'язані зі зменшенням спонтанності через знерухомлення погляду - насадження візуальних шаблонів, які можуть знижувати самостійну активність пошуку й образного мислення.*

Висловлено п'ять гіпотез, які передбачають наявність зворотного зв'язку між телебаченням і креативністю, що зумовлений: 1) зсувом вільного часу (популярність телебачення призводить до перерозподілу часу на його користь, залишаючи значно менше для

суто творчих справ), 2) візуалізацією готових образів (насадження цих образів залишає менше місця власній уяві), 3) пасивністю (низький рівень інтелектуальних зусиль, характерний для глядачів телебачення, може зафіксуватись як референтний, на який людина орієнтуватиметься і в інших сферах діяльності), 4) пришвидшеним ритмом зміни образів на екрані (залишається мало часу на опрацювання інформації у власному темпі, що знижує глибину мислення), 5) збудженням (унаслідок демонстрації насильства, еротики, так званого екшну телебачення підштовхує глядача до активної імпульсивної поведінки замість прагнення до спокою, необхідного для творчості).

Одна з класичних проблем медійного впливу на людину стосується розвитку *критичного мислення* - умілого, оснащеного, самостійного, здатного протистояти медійним маніпуляціям. Розвиток критичного мислення - одне з найважливіших завдань медіаосвіти.

Загальновідомо, що медіа забезпечують ширшу поінформованість дитини про той великий світ, який недоступний безпосередньому вивченню через власні дії. Це спосіб створення ілюзії розуму, адже абстрактна інформація не розвиває автоматично уміння нею користуватись. Саме доросла людина може і повинна спрямувати підлітка на ті напрями роботи, що розвивають особистість, її творчий потенціал. Так, наприклад, старшокласники легко отримують із медіа інформацію про пташиний грип, навіть розкажуть про генетичну структуру вірусу (всю цю інформацію вони швидко знаходять за контекстним пошуком в інтернеті). Проте попросіть оцінити їх особистий ризик заразитися цим вірусом – і діти часто не знають навіть з чого почати. Як віднайти сенс у різних джерелах, що дають суперечливі дані? Як розділити питання на складові для подальшого оцінювання цих компонентів (наприклад, імовірність зааження грипом від птахів та від іншої особи)? Як це може статися, що потрібно врахувати для біологічного оцінення індивідуальних шансів інфікування? Чи може дитина оцінити власну соціальну мережу контактів для того, щоб визначити ризик? Що знає про вакцинацію і кросіmunітет? Чи всі люди мають однакову вразливість у разі ймовірного контакту з вірусом? На обізнаність щодо цих практичних питань вправність користування інтернетом може вплинути зовсім мало.



Сучасний світ, насичений інформаційно-комунікаційними технологіями, вимагає від людини багатьох умінь, які раніше були потрібні лише вузькому колу фахівців. Уміння ефективно працювати в потужних потоках інформації потрібне в багатьох виробничих галузях, у більшості сучасних професій. Тому так важливо для підлітка, що готується до дорослого продуктивного життя, вибору професії і майбутніх кар'єрних досягнень, ефективно взаємодіяти із сучасним інформаційним світом, опосередкованим різними медіа.

На межі тисячоліть американські науковці виділили *десять інтелектуальних навичок, необхідних для ефективної взаємодії інформаційним простором* (висновки 1999 р. підтверджено даними National Research Council 2006-го). Саме розвиток цих навичок мали на увазі, коли розробляли дитячі комп'ютерні ігри, які можна використовувати в навчанні з розвивальною метою:

1) постійне обдумування (розв'язання проблеми потребує декількох днів роздумів, залучення різноманітних ресурсів);

2) керування складністю (розв'язання проблеми потребує врахування особливостей функціонування складної системи з непередбачуваними наслідками, як, наприклад, подолання епідемії чи якихось екологічних проблем);

3) випробовування рішень (вирішуючи завдання, потрібно не тільки враховувати оцінку наявної ситуації, а й скласти план утілення прийнятого рішення);

4) керування проблемою в разі недосконалого рішення (треба бути готовим до того, що власні дії і втручання в ситуацію не завжди ведуть до задуманих результатів, іноді потрібно перебудувати плани розвитку дії, зважаючи на досягнутий зворотний зв'язок із досвідом реалізації рішення);

5) організація і навігація інформаційних структур та оцінювання інформації (треба збирати й оцінювати інформацію з різних джерел і документів, аналізувати погляди різних людей, які можуть бути суперечливими);

6) співпраця (це ключовий принцип сучасного інформаційного світу, в якому потрібно бути разом);

7) комунікація з іншими аудиторіями (здатність віднайти спосіб і представити результати своєї роботи іншим людям, які не брали участі в спільному процесі);

8) очікування неочікуваного (цей парадокс похідний від складності світу, в якому неможливо лінійно передбачити всі події, тому потрібно бути готовим до усіляких несподіванок, навіть якщо їхня імовірність надзвичайно мала);

9) передбачення змін технологій (останні постійно змінюються, а інтелектуальні навички розв'язання проблем мають бути такими, щоб їх легко було переносити в нові умови);

10) абстрактне думання про інформаційні технології (мета - не засвоєння технології, а осмислення її функціональних можливостей, того, як вона може стати ресурсом розв'язання проблем).

Отже, медійний вплив на інтелект залежить від стратегії використання медіа людиною, від того, яким чином вона вбудовує медіапрактики у свої повсякденні завдання і життєві смисли.

Розгляньмо головні наслідки *медійного впливу на емоційно-вольову сферу особистості*. Серед негативних наслідків - відрив емоції від дії, емоційне перевантаження і зростання байдужості. Останнім часом багато дискусій розгортається навколо теми формування *медіазалежності* - такого розладу вольових процесів, коли потреба в медіа стає слабоконтрольованою, людина не може опанувати бажання дивитись і дивитись на екран (грати і грати в компютерну гру), дарма що інші потреби відсуваються на другий план, залишаються незадоволеними. Особливо потенційно небезпечним є занурення у віртуальність, яке дає привабливу насолоду потокового стану. Проте самі собою медіапрактики не можуть бути причиною вольових розладів.

Простежмо вікові особливості розвитку вольових процесів, бо саме ці механізми пов'язані з формуванням найболючішої проблеми - розвитку медіазалежності.

Одна з найперших ситуацій, коли говорити про розвиток вольових процесів, стосується віку 2-3 років. Вона пов'язана з відчуттям повного опанування ситуації, повного підпорядкування матеріалу волі дитини, коли та легко може щось створити чи знищити за своїм бажанням. Таке відчуття може, наприклад, дати взаємодія з вологим піском, податливим силі творчого наміру дитини. Тільки внутрішній екран фантазії дає дитині відчуття власної влади та волі. Зовнішній екран медіа не дає відчуття повної влади, якщо взаємодія з ним не будується за законами дитячої психології, відповідно до вікових та індивідуальних потреб розвитку дитини.

Навіювання, нав'язування ритму, ініціювання змінених станів свідомості - це вплив, який може помітно загальмувати розвиток вольових процесів у дитини. У молодшому шкільному віці (близько 10 років) воля дитини розвивається через організованість на основі формування вольової звички. Дитині дуже важливо відчувати на прикладі якоїсь нескладної, посиленої, але не зовсім бажаної дії, що внутрішні стани їй цілком підвладні. Спочатку, наприклад, дитині не хочеться застеляти ліжко, чистити зуби, прибирати свої речі чи щось подібне. Дорослий своїми вимогами систематично допомагає їй примусити себе це робити. Коли сформується звичка, дитина відчуває, що може сама керувати собою і це посилено, неважно і навіть приємно. Так дитина готується до наступних вольових завдань - подолання конфлікту між тим, що хочеться робити, і тим, що потрібно (не за зовнішніми вимогами, а за внутрішнім переконанням).

Одна з тем, на прикладі яких варто формувати вольові звички і тренуватися долати внутрішні конфлікти, медіапрактики. Своєрідне змагання із затягувальним медійним впливом може стати гарним тренажером волі для підлітка.

Оскільки воля - вища психічна функція, спочатку вона формується як розподілене між дорослим і дитиною вміння, яке потім дитина зможе застосовувати самостійно. Місія дорослого - допомогти не тільки на етапі розподілення волі, а й вчасно надати дитині самостійність. Якщо всі етапи вольового розвитку дитина пройшла вчасно й успішно, ризик формування медіазалежності стає мінімальним.

Коли дитина має комфортні стосунки з найближчим оточенням (батьками, друзями), у неї не виникає потреби втікати від негараздів у світ медіа - ризик формування залежності знижується. Так само значно знижується ризик медіазалежності (як і будь-якої хімічної залежності), якщо бюджет часу дитини збалансований (є час на різні практики - і віртуальні, і тілесні, і духовні), якщо вона має улюблену справ, захоплення та обов'язки.

Отже, психологічна компетентність батьків і відповідальне виконання ними батьківства - найкращий запобіжник від формування медіазалежності.

Ризики впливу медіа на соціальний розвиток дитини пов'язані насамперед з викривленням стосунків, що останнім часом

усе частіше пов'язують з так званим парасоціальним спілкуванням. Медіа пропонують зразки міжособових стосунків і сценарії їх реалізації, культивують певні норми, розширюючи завдяки екрану соціальний досвід дитини. Соціальні стосунки зображують у різних життєвих контекстах (дружба, любов, ви–обничі та сусідські стосунки). Зразки можуть бути позитивними – просоціальними, конструктивними, і негативними – антисоціальними, деструктивними. Крім того, існує особливе явище парасоціальних стосунків із медіаперсонажами, які теж можуть мати позитивний і негативний вплив на розвиток особистості. Телевізійні герої (як справжні знаменитості, так і видумані художні образи) стали частиною тієї мережі особистого спілкування, з представниками якої особистість поділяє свої цінності, прагнення, настановлення, з якими має спільні когніції та емоційні стани, за якими моделює свою картину світу.

Уперше поняття *парасоціальності* ввели американські дослідники Дональд Хортон і Річард Вол 1956 р. в надрукованій у журналі “Психіатрія” статті “Масова комунікація і парасоціальна взаємодія: спостереження інтимності на відстані”. Спочатку парасоціальну взаємодію означували як уявлювану безпосередню (face-to-face) взаємодію, що виникає між медіаперсонажем і його аудиторією. Поведінка цих персонажів – ході кожної інтерактивної події (участь у телепрограмі, ток-шоу, інтерв'ю тощо) допомагає глядачеві сформуванню думки про цей персонаж, яка потім переноситься в наступний парасоціальний епізод взаємодії. У певному сенсі телеглядач “зустрічається” з виконавцем у ході перегляду телепрограми. З часом ці “зустрічі” можуть привести до формування у глядача відчуття психологічної близькості, характерної для динаміки дружніх стосунків. Що інтенсивнішими стають парасоціальні стосунки, то більшу прихильність виявляє глядач до улюбленого шоу (серіалу, проекту, передачі). Реакція на втрату контактів з віртуальним персонажем стає близькою за психологічним змістом до реакції на руйнування реальних соціальних стосунків. Певні парасоціальні епізоди можуть ритуалізуватися, стаючи невіддільною частиною повсякденного життя глядача: ретельно планованою, дуже важливою (згадаймо, як безлюдніли вулиці під час перегляду перших телесеріалів). Парасоціальні стосунки спонукають його підтверджувати лояльність персонажеві, яка проявляється,

наприклад, у вживанні рекомендованих продуктів, участі в есемес-голосуваннях за улюбленого героя тощо.

Низка досліджень парасоціальності як властивості телеперсонажа дала змогу виокремити характеристики, що сприяють формуванню парасоціальних стосунків. Згадаймо відому концепцію медіаперсонажа, який руйнує “четверту стін” (Ф. Ауер): у тривимірному просторі нашого життя “четверта стіна” - це екран, уявна перепона між персонажем і аудиторією. Ця перепона зникає завдяки певним особливостям медіаперсонажа: 1) він обізнаніший порівняно з тими, з ким йому доводиться взаємодіяти в сюжеті, і порівняно з аудиторією “за стіною”; 2) він допомагає глядачеві усвідомити, що програма - це просто фікція; 3) підвищує рівень близькості з аудиторією завдяки інтерактивному змістові спілкування, прямо звертається до аудиторії, управляє припущеннями та відповідями (стає на бік глядача й імітує процеси групової рефлексії, спільного переосмислення ситуації).

Вплив парасоціальних відносин ми опишемо через зміни часоп-“остору життєвого світу особистості, який набуває властивостей “не тут” і “без потім”. Це перший напрям змін життєвого простору внаслідок інтенсивного спілкування з медіа. Для з’ясування цих змін у межах системного підходу було проведено аналіз особливостей функціонування сімейної системи. Відомо, що межі сімейної системи (правила, що визначають, хто і як може брати участь у взаємодії) пов’язані з особливостями взаємодії всередині системи між членами с’м’ї. Якщо зовнішні межі дуже жорсткі, то це призводить до злиття всередині сім’ї, розмивання індивідуальних меж. Навпаки, якщо зовнішні меж’ розмиваються, то виникають бар’єри між членами родини, часом перетворюючи її в роз’єднану сім’ю, члени якої практично не спілкуються між собою. Переймаючи інформаційну інтенцію (спілкування як обмін інформацією), дитина за цим зразком вибудовує власні правила спілкування з іншими людьми, замість співпереживання лише обмінючись інформацією. Перетворення телевізора на “члена сім’ї”, неможливість відділити сім’ю від інформаційного простору призводять до роз’єднаності сім’ї, зростання емоційної дистанції між її членами [16].

Дитина вибудовує парасоціальні стосунки з медіаперсонажами, не здобуваючи при цьому повноцінного досвіду емоційних кон-

тактів. Переживання кіновидовища, на відміну від реального переживання, не дає досвіду участі в події. Фільм, як "машина почуттів" (за Е. Мореном), виконує частину психічної ро"оти за глядача. Відчуваючи страх або гнів, дитина привчається бути пасивною, бо перебуває в спокійній ситуації, не бере реальної участі в екранних подіях. У результаті пе'еважання досвіду парасоціальних (однобічних, без зворотного зв'язку, без наслідків власних дій) стосунків емоційне життя дитини суттєво змінюється. Надлишок емоцій, викликаних медіатекстами, призводить до дефіциту емоційної енергії в реальних відносинах, які при цьому стають прохолоднішими і байдужішими. Механізм підміни реального міжособового досвіду дитини парасоціальними стосунками, для яких характерний розрив емоційності й участі в події, ми називаємо тенденцією "не тут".

У життєвому світі дитини починає переважати тенденція просторового руйнування єдності часопростору "тут і тепер": переживаючи емоції слідом за екранною реальністю, залучаючись до неї без реальної участі, вибудовуючи відносини з медіапе"сонажами "там", у віртуальному світі, дитина інтенсивно живе "не тут". Навколишня територіальність ві"туалізується, на неї починає переноситися легкість життя "не тут", яка не вимагає особистої участі, дій, докладання зусиль, щоб опиратися реальності, не вимагає відповідальності за її впорядкування і власних внесків у неї.

Другий напрям зміни життєвого світу внаслідок інтенсивного спілкування з медіа концептуалізувано, виходячи з емпіричного дослідження Г. В. Мироненко (його результати представлено в розділі 2.2). У підлітків, "важких" споживачів телепродукції (час експозиції перевищує 4 години на добу), відбувається помітна зміна суб'єктивної одиниці часу, з якою пов'язані всі нейродинамічні характеристики особистості, у бік її збільшення, порушується орієнтація в часі [3]. У сприйнятті реального часу втрачається відчуття його плину, він наче "розтягується" і водночас "пролітає" зовсім непомітно. Дитина, вступаючи в спілкування з віртуальним світом, ніби "зависає в часі". З одного боку, дитина залишається в теперішності, а з другого - перебуваючи в ній "не тут", вона виявляється не тотожною переживанню теперішнього моменту як неповторного "тепер" власного життєвого світу.

Життєвий світ особистості, в якому переважають тенденції "не тут" і "без потім", - ось результат стихійного і безконтрольного

медійного впливу. Життєвий світ такого своєрідного віртуального “робінзона” ізольований від фізичної і соціальної території існування та позбавлений майбутнього часу.

Особливо небезпечними можуть ставати парасоціальні стосунки дружби та закоханості, якщо вони замішають і витісняють реальні стосунки. Виконуючи ту ж саму функцію в життєвому світі особистості, парасоціальні стосунки перетворюють його на замкнуту робінзонаду з ілюзією щастя. Якщо дитина живе життям свого кумира, це утруднює розвиток її реальних міжособових стосунків. Коли дівчинка вперше закохується в ідеального медіаперсонажа, це може ускладнити згодом вибір реального партнера й побудову реальних стосунків, які, найімовірніше, не відповідатимуть ідеальному зразкові.

## 2.2. Часові виміри медіареальності

Новітні інформаційно-комунікаційні технології породжують особливий життєвий простір - нову віртуальну реальність фрагментарності, колажності, мозаїчності, кліповості, позачасовості. Поширення і застосування мультимедіа приводить до змін у психологічній структурі людської діяльності, розширює можливості соціальної та психологічної взаємодії людей, зумовлює утворення нових форм життєвої організації, комунікації нового досвіду переживання часу.

В епоху медіатизації та інтернетизації суспільства спостерігається зміна біологічних і соціальних ритмів життя. Так, освітній період не закінчується з початком професійної діяльності, а триває все частіше протягом усього життя. Багато пенсіонерів продовжують працювати, а іноді й навчатися, ведуть активний спосіб життя, мандрують. Так само досить різним щодо часу може бути і початок трудового періоду: хтось починає працювати, досягнувши повноліття, хтось – раніше, а хтось і в тридцять років продовжує навчатися. Порушується ритмічність та послідовність часу життя, виникає свого роду “часова аритмія” сучасного суспільства. Якщо провести аналогію з роботою серця, серцевими ритмами, то за умови

нормального функціонування серцево-судинної системи людина звичайно не відчуває його биття, не помічає його ритму. Якщо ж з'являються розлади у вигляді аритмії, то хворий починає явно відчувати перебої в роботі серця, завмирання або ж посилене хаотичне серцебиття. Щось дуже схоже відбувається і з сучасною людиною: вона все частіше відчуває прискорення та хаотичність часу.

Віртуальний світ мультимедіа суттєво розширює та видозмінює як просторові, так і темпоральні межі взаємодії людей. Правомірно припустити, що виникає унікальний часопростір медіареальності, який має свої закони існування. Аналізуючи теоретичні напрацювання дослідників щодо особливостей віртуальної реальності, ми виокремили специфічні характеристики часових вимірів медіареальності.

*Колажність, мозаїчність, недиференційованість медіапростору* - це його розщепленість на велику кількість епізодів, неупорядкованість подій у ньому, порушення хронологічного ритму й часової послідовності цих подій, випадкові розриви у їхній послідовності, недиференційований час, який прирівнюється до вічності ("позачасовий час" за М. Кастельсом). Змішування часів у засобах масової комунікації, що відбувається всередині одного і того ж каналу або за вибором споживача, створює часовий колаж, у якому "...не тільки змішуються жанри, але і їхнє часове розгортання перетворюється на синхронний горизонт без початку і кінця, без будь-якої послідовності" [23, с. 429]. Історія спочатку організується відповідно до наявного, доступного матеріалу, а потім підпорядковується комп'ютеризованій можливості вибирати у вікнах миттєвості, які можна поєднувати чи розподіляти залежно від певних потреб. Шкільна освіта, розваги за допомогою ЗМК, спеціальні репортажі новин чи реклама організують темпоральність так, як це їм зручно, тому досягнення культури, що містяться в усьому людському досвіді, позбавлені часової послідовності. Уся впорядкованість значних подій втрачає свій внутрішній хронологічний ритм, і часова послідовність цих подій встановлюється залежно від соціального контексту їх використання. З'являється культура циклічності, недиференційованого часу [там само].

Згідно з М. Маклугеном, людина, яка навчилася читати раніше, ніж дивитися телевізор, засвоює культурну спадщину і свій власний досвід відповідно до логіки розгортання тексту, вербаль-



них понять, життєвого шляху, що триває в часі, тоді як “телевізійне покоління” являє собою “східних мудреців, які заглядають усередину себе і містять 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 [44].

*Пластичність* – рухомість, оберненість, зворотність часу і подій у медіапросторі. Час медіареальності можна легко повернути назад, 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) [25; 29; 37].

*Конденсованість, миттєвість, стиснення* - стрімкість, миттєвість зміни подій у медіасередовищі, необмеженість можливостей пересування у віртуальному просторі, стиснення часових інтервалів між подіями, спрямоване на “миттєвість” [23]. Інформаційні повідомлення інтернет-реальності пов’язані між собою гіперпосиланнями та існують – єдиному моменті часу [18; 19].

*Розтягування* подовження часу майже до нескінченності. Дж. Сулер описує дві кіберкомунікативні ситуації - синхронну й асинхронну, в яких ситуативний час розтягується майже до безконачності. Так, під час “синхронної комунікації”, яка передбачає, що користувачі одночасно переб’яють за комп’ютером чи в інтернеті хоча й не “тут”, але “зараз”, у реальному часі (наприклад, чат-кімнати, skype тощо), для відповіді співрозмовникові згідно з етикетом відводиться від декількох секунд до хвилини, а то й більше - це значно триваліша затримка, 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 й тут допустимий часовий крок визначається негласними нормами чинного етикету). Іншими словами, кіберпростір створює унікальний темпоральний простір, у якому за умови тривалого здійснення інтеракцій інтерсуб’єктивний час взаємно подовжується (розтягується). Це забезпечує комфортну “зону рефлексії”, тож порівняно зі спілкуванням face-to-face співрозмовники мають значно більше часу для обмірковування і складання відповіді. Практично всі юзери-новачки, зазначає автор, змушені проходити 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 [38]. Якщо ж взяти до уваги результати досліджень Б. Й. Цуканова, згідно з якими кожен з нас має власну одиницю часу, яка визначає швидкість нашого внутрішнього годинника [41], то можна припустити наявність 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 ха”актеристики, як “пастка для часу”, “розкрадачі часових ресурсів”. Нестійкість медіареальності породжує розмивання часових меж “минуле - теперішнє – майбутнє”, зумовлює перетворення та втрату відчуття реального часу, стирання межі між віртуальною і справжньою реальністю, розмивання та притуплення психологічного відчуття реальності, відчуження від реальності і віртуалізацію свідомості, що може призводити до збільшення експозиції контакту з мультимедіа та спричинювати виникнення залежності від мультимедійних засобів. У результаті виникає своєрідне замкнене коло, в якому людина ризикує поступово зануритися в ілюзорну дійсність. Такі трансформації свідомості потенційно приховують - собі істотні ризики для розвитку особистості. Зокрема, можна прогнозувати такі негативні наслідки: 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 реальних стосунках; парасоціальне спілкування.

Зазначені ресурси і ризики медійного впливу потребують більш глибокого осмислення і вивчення, насамперед з метою обґрунтованого прогнозування наслідків такого роду вплив, усвідо-

млення міри особистої відповідальності за способи взаємодії з мультимедіа та формування навичок збалансованого використання реальних і віртуальних практик. Можна очікувати, це сприятиме оптимізації виховання особистості як суб'єкта власної життєдіяльності.

Отже, мультимедійні технології створюють унікальний темпоральний простір, специфічність характеристик якого, імовірно, визначає особливості часових переживань “ мешканців ” цієї нової реальності.

Для виявлення модифікацій психологічного часу особистості в мультимедійному просторі нами було проведено серію досліджень, у яких ми й спробували віднайти відповідь на запитання: а що ж 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 (хвилини) телеглядачів у ситуації безпосереднього перегляду ними відеопродукції [3]. Попередньо досліджувану аудиторію телеглядачів було поділено на т”и групи за т”ивалістю споживання телепродукції: “індиферентні”, “зацікавлені” та “залежні”. У результаті дослідження було встановлено, що середні значення суб'єктивної тривалості одиниці часу “індиферентних” менші, “зацікавлених” - менші або рівні, а “залежних” - більші порівняно з її фізичною величиною, п’ичому для “інди—ерентних” і “зацікавлених” телеспоживачів суб'єктивна тривалість хвилини в лабораторних умовах дещо зменшується на початку та плавно збільшується нап’икінці перегляду відеопродукції, у “залежних” випробуваних суб'єктивна тривалість хвилини спочатку зменшується значно різкіше, ніж в “індиферентних” і “зацікавлених”, а потім так само різко збільшується. Виявлені особливості зміни суб'єктивної тривалості хвилини реципієнтів у ситуації безпосередньої рецепції ними відеопродукції зображено нарис. 2.

Обидва графіки динаміки суб'єктивної тривалості хвилини телереципієнтів відповідають особливостям динаміки переживання часу протягом дня, що полягають у перевідмірюванні та недооцінці часових інтервалів у ранкові і вечірні години та їх недовідмірюванні і переоцінці вдень (J. Aschoff, D. Pfaff, E. Poppel). Виходячи з розуміння переживання часу як адаптивної функції живого органі-

зму і розглядаючи суб'єктивну тривалість хвилини як психологічний корелят активації психіки, вищезазначену закономірність переживання часу протягом дня, на нашу думку, можна вважати проявом загального адаптивного синдрому (ЗАС), описаного Г. Сельє. Відповідно, виявлені особливості зміни суб'єктивної тривалості хвилини в умовах рецепції відеопродукції ми розглядали як певний аналог ЗАС. Зокрема, під час проведення експерименту ми мали змогу спостерігати прояв трьох фаз ЗАС - реакцію тривоги, фазу опору та фазу виснаження.

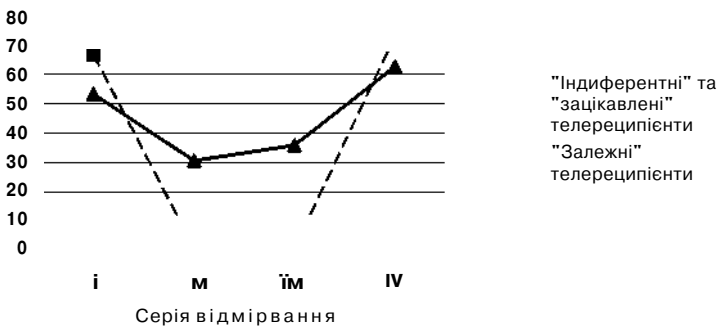


Рис. 2. Динаміка суб'єктивної тривалості хвилини телереципієнтів залежно від тривалості рецепції ними телепродукції

На основі отриманих результатів було зроблено висновок про наявність дезадаптивних трансформаций уявлень про фізичну тривалість одиниці часу "залежних" телеспоживачів: стресогенним чинником у цьому випадку стає втрата контролю над процесом споживання відеопродукції, яка супроводжується дезадаптивною втратою відчуття часу і відчуженням від реальності.

Також було встановлено, що телеглядачі з надмірною тривалістю споживання відеопродукції мають дисгармонійний часовий профіль, який характеризується порушенням зв'язності, узгодженості минулого, теперішнього і майбутнього, відсутністю майбутньої домінанти, невизначеністю та вкороченням часової перспективи, нерозвиненим практичним і водночас ціннісним ставленням до часу, що є проявом дезадаптації та конфлікту між ціннісним і пове-

дінковим аспектами формування часових уявлень в умовах телекомунікаційного впливу [3].

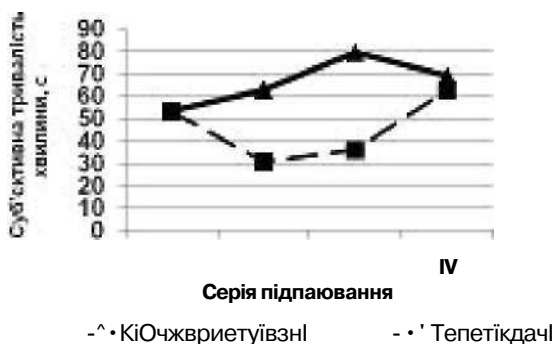
Отже, маємо підстави стверджувати, що тривале телеспоживання і справді призводить до “розмивання” просторово-часових уявлень молодой людини, відсторонення її від реального світу, випадіння з реального часу: залежна особистість неспроможна адекватно і раціонально моделювати своє майбутнє, її плани часто виявляються нереалістичними, відображають занадто високі домагання і надмірну безкомпромісність у виборі життєвих цілей.

Друга серія експериментального дослідження була спрямована на виявлення модифікації уявлень про тривалість одиниці часу (хвилини), що безпосередньо переживається кіберкористувачами в лабораторних умовах онлайн-практик [4]. Стимульним матеріалом став віртуальний контент соціальних мереж (у кожному індивідуальному випадку було відібрано такі ресурси, як “Вконтакте”, “Однокласники”, “Facebook”).

На початку “занурення” у віртуальний простір у соціальних кіберкористувачів спостерігалось збільшення суб’єктивної тривалості одиниці часу, що свідчить про поступове послаблення у випробуваних напруженості. Під час наступної серії відмірювань спостерігалось збільшення суб’єктивної тривалості хвилини випробуваних і відповідно тривало зниження їхньої активації. По закінченні перебування в інте’неті у кіберкористувачів спостерігалось поступове зменшення суб’єктивної тривалості хвилини, причому в більшості випадків відмірювана випробуваними хвилина набувала більших значень порівняно із суб’єктивною тривалістю хвилини до “занурення” у віртуальний простір.

Безперечний інтерес як у науковому, так і в практичному аспекті становить зіставлення виявлених особливостей суб’єктивної тривалості одиниці часу користувачів онлайн-соціальних мереж з аналогічними уявленнями телеспоживачів, які нам вдалося встановити у вищезгаданому дослідженні. На відміну від уже розглянутого вище графіка динаміки суб’єктивної тривалості хвилини телереципієнтів (див. рис. 2), графік динаміки цих показників для кіберкористувачів не відповідає особливостям динаміки переживання часу протягом дня, більше того - він має прямо протилежний вигляд (рис. 3). Поступове збільшення суб’єктивної тривалості хвилини протягом другої і третьої серій відмірювання свідчить, що

кіберкористувачі, занурюючись в інтернет-середовище, не переживають реакцію тривоги і фазу опору як таку. Важливо наголосити, що такий “розслаблений” стан випробуваних тривав безпосередньо до моменту їхнього виходу з онлайн-режиму. Тож повернення до реальності, у реальний час супроводжувалося випробуваних зменшенням суб’єктивної тривалості хвилини.



*Рис. 3.* Динаміка суб’єктивної одиниці часу випробуваних залежно від тривалості їхнього перебування в полі дії електронних інформаційно-комунікаційних технологій

Можна припустити, що у випадку перебування в просторі онлайн-соціальних мереж послідовність і прояв фаз загального адаптивного синдрому видозмінюються, а сам цикл ЗАС, відповідно до класичної схеми Сельє, повністю не завершується що може бути причиною виникнення дистресу.

Проведене експериментальне дослідження дало змогу виявити такі особливості зміни суб’єктивної тривалості одиниці часу в користувачів онлайн-соціальних мереж:

змодельований в експерименті вплив тривалості перебування користувачів у полі дії електронних інформаційно-комунікаційних технологій на суб’єктивну тривалість одиниці часу демонструє механізм такого роду впливу і може розглядатися як ситуативний аспект загального адаптивного синдрому, який по-різному проявляється кіберкористувачів і телеспоживачів;

- у телеспоживачів перегляд відеопродукції є стресогенним чинником, унаслідок дії якого суб'єктивна тривалість хвилини зменшується на початку відеорецепції і збільшується наприкінці цього процесу, виступаючи адаптивною функцією для збереження та узгодження залежності між “зовнішніми” і “внутрішніми” мінливостями психіки;

- у кіберкористувачів виявляються дезадаптивні модифікації уявленень про фізичну тривалість хвилини, що демонструють *феномен віртуального розтягнення суб'єктивного часу випробуваннях*, 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

Для більш повного осмислення виявлених закономірностей ми провели також серію постекспериментальних глибинних інтерв'ю з активними користувачами інтернету (переважно онлайн-соціальних мереж), у ході яких було зафіксовано низку феноменів:

*Ілюзія насиченості онлайн-життя* проявляється у своєрідному поєднанні переживання прискорення, миттєвості часу та відчуття внутрішньої спустошеності після перебування в мережі: “Зайшов на свою сторінку, прочитав-відповів на повідомлення, переглянув новини, події, нові фото друзів, відеоролики... і пройшло 2-3 години, а здається, що пара хвилин. До речі, зазвичай так і плануєш - зайти на пару хвилин... Потім виникає відчуття якоїсь порожечі, хоча начебто і займався чимось, щось робив... - з'являється неприємне відчуття марнування часу...”. Виявлений феномен певною мірою пояснюється тим, що за період пасивного споглядання життя інших у мережі власне життя користувача яким було, таким і залишилося, реально в ньому нічого не відбулося. Схожим із зафіксованим нами феноменом є описаний О. І. Маховською в контексті впливу телебачення на психологічний час людини ефект “подовження життя”: сучасне телебачення пропонує своїй аудиторії такий собі “часовий концентрат” телеподій, який викликає у глядача почуття повноти і насиченості життя. Насправді ж це виявляється ілюзією, адже реально глядач просто пасивно спостерігає за життям інших, причому звичайно встигає схопити лише зовнішню канву телеподій, не заглиблюючись переживання телегероїв [27].

*Дистанційна упередженість:* частина користувачів у соціальних мережах здебільшого відстежують життя інших і значно менше розповідають про себе. Поки вони спостерігають за іншими, їхнє власне життя минає марно, тобто, по суті, у соціальних мережах відбувається нібито проживання “життя інших”. Враховуючи той факт, що люди намагаються презентувати себе на сторінках мережі з найкращої сторони, у тих, хто більше спостерігає за життям інших, складається ілюзія, що останні більш щасливі. Звідси може виникати відчуття невдоволення власним життям, заниження самооцінки, депресивні настрої. До речі, щось схоже відбувається і з телеманами, фанатами серіалів. У цьому випадку також ідеться про проживання чужих життів. У певний момент глядач починає переживати, а потім і думати, і мріяти як телегерої, забуваючи, що вони видумані персонажі і життя їхнє вигадане. А от власне життя - воно справжнє, але минає воно намарно біля телевізора, одномаїтно і без яскравих подій.

*Віртуальне прискорення суб'єктивного часу* - відчуття значно більшого прискорення плину часу під час віртуальних практик порівняно з реальними практиками. Випробувані зазначають, зокрема, що час, проведений “носом” комп'ютер, значно відрізняється від часу, проведеного “носом у книжку; що чотири години занурення в соціальні мережі пролітають набагато швидше і непомітніше, ніж ті ж самі чотири години читання книжки. Одним з пояснень виявленого феномена може бути відмінність “форматів” інформації: якщо книга - це насичений, щільний і, головне, єдиний, суцільний потік інформації, то інтернет - це *дискретний мультимодальний* контент *одночасного* підключення кількох онлайн-месенджерів (Google, Chrome, Gmail, ICQ, Skype і т. п.) з можливістю суміщення різних функцій (веб-серфінгу, пошти, обміну миттєвими повідомленнями, перегляду френстрічки тощо), не кажучи вже про одночасне використання кількох девайсів. Така мультимодальність та одночасність дії стимулів потребує відповідної реакції - постійного і швидкого перемикавання уваги користувача онлайн-вої мережі, що, імовірно, і зумовлює помітні зміни відчуття часу.

А втім, пояснити виявлений феномен можна специфічним психологічним “станом поток”, який виникає під час взаємодії людини з медіареальністю: одночасного сприймання інформації та безпосереднього діяння, насиченого глибокою зацікавленістю. На



переканання О. Є. Войскунського, “потоківий стан” характеризується насамперед появою відчуття перенесення в нову реальність і втратою відчуття часу [17].

Отримані результати дослідження засвідчують наявність змін у переживанні часу випробуваною аудиторією медіакористувачів і дають підстави припустити, що в умовах впливу новітніх інформаційно-комунікаційних технологій відбувається *двоакісна модифікація суб’єктивного часу* сучасної людини - одночасна його *акселерація* (прискорення) та *інфантилізація* (розтягування): час в онлайновому просторі начебто подовжується і водночас минає непомітно. Спостерігається своєрідне “зависання” в часі, відсторонення від часу в ході безпосередньої вірт”альної взаємодії з мультимедіа і суб’єктивне відчуття “згорнутості”, “миттєвості” часу після повернення до реальності.

Сформульовані припущення та виявлені особливості переживання віртуального часу потребують більш ґрунтового аналізу. Ми плануємо дослідити темпорально-мотиваційні стилі взаємодії молоді з мас-медіа, визначити оптимальні стильові особливості темпоральної взаємодії з медіареальністю, описати види структурування часу в інтернеті.

Отже, можемо зробити такі *висновки*: медіареальність дає змогу маніпулювати часом, створюючи ілюзію його зю– “отності, тим самим заперечуючи його плінність. Сучасна молодь “цифрове покоління” позбавляється можливості засвоювати культурну спадщину і сві– власний досвід відповідно до логіки розгортання послідовності життєвих подій у часі. Натомість у нього формується байдужість до плину часу, небажання помічати його плінність, з’являється відчуття, що час нібито зупинився. Такі модифікації суб’єктивного часу психологічно означають його одночасну акселерацію та інфантилізацію і можуть призводити до дезінтеграції просторових відчуттів та часових уявлень реципієнтів: час і простір стають для них менш стабільними і зрозумілими, менш цілісними, більш заплутаними і позбавленими природної послідовності. Невизначеність часопростору може виявлятися у порушенні зв’язності, узгодженості часових модусів (минулого, теперішнього і майбутнього), відсутності майбутньої доміанти, розмитості та вкороченні часової перспективи, нерозвиненості практичного ставлення до часу, невмінні ефективно його використовувати.

### 2.3. Феномен візуального інформаційного простору: взаємодія людини і медіа

Стрімкий розвиток новітніх технологій і візуальних медіатехнологій зокрема, примат візуального “технічного”, “техногенного” образу (В. Флюссер [40]; Н. М. Сосна [36]) у добу “цивілізації образ” (П. Віріліо [15]) та “конічного повороту” в культ”і (Г. Боем [43]), індустріальна “технічна відтворюваність образів (В. Беньямін [10]), виробництво й споживання образів як ознака “сучасного” суспільства (S. Sontag [45]), нові фо–мати, режими, умови візуальної перцепції в повсякденні людини усе це сприяло утворенню такого соціокультурного феномена, як *візуальний інформаційний простір*.

Взаємодія людини з новим феноменом інформаційного простору - візуальним, а точніше - медіавізуальним, часто представлена як взаємодія, комунікація людини з медіа і є об’єктом дослідження багатьох наук: комунікології, інформатики, журналістики, соціології, психології, антропології тощо. Так само взаємодія людини з медіа в площині *сприймання медіапоєднання* вивчається на межі багатьох наукових дисциплін: культурології, мистецтва, психології і медіапсихології. Надважливу роль у розумінні феномена “людина - медіа” відіграють також думки, концепції відомих медіатеоретиків, філософів та медіафілософів.

У сучасному світі, перенасиченому медіаінформацією й візуальною зокрема, актуальним стало гасло відомого канадського соціолога, мислителя Г. М. Маклугена щодо активного вивчення потенціалу медіакомунікацій, їхнього впливу на людину, а також висунута ним ідея щодо необхідності “візуальної грамотності” (тобто візуальної медіакультури особистості), яка б базувалася на адекватному медіасприйманні та розумінні медіавізуальних образів [26].

Тому філософським підґрунтям нашого дослідження взаємодії людини з медіа стали ідеї “глобального села” й “електричної доби” Г. М. Маклугена, а також теорія “діалогу культур” М. М. Бахтіна - В. С. Біблера [12]. Спільним для цих підходів є, поперше, визнання вченими важливості, *плідності діалогу культур* у

соціумі (М. М. Бахтін, В. С. Біблер, Г. М. Маклуген); по-друге, *актуальність діалогу культур* у добу інтенсивної глобалізації інформаційного суспільства, яка супроводжується бурхливим розвитком медійних технологій, не піддається жодному сумніву (В. С. Біблер, Г. М. Маклуген); по-третє, затвердження “діалогу культур” в умовах глобалізації *як методології* для підвищення ефективності освітнього процесу й медіаосвітнього зокрема (В. С. Біблер, Г. М. Маклуген).

У цьому контексті “діалог” як обмін інформацією в процесі комунікації, опосередкованої недійними засобами, являє собою взаємодію між двома системами: *візуально-смысловим, переважно екранним медіатекстом і образно-смыисловою сферою свідомості реципієнта*.

Такий “діалог” знаходить обґрунтування в теоріях інформації та комунікації, що розроблялися багатьма вченими, і передусім зарубіжними (В. Вівер, Н. Вінер, Г. Лассвелл, Г. М. Маклуген, Д. Мак-Квейл, К. Шеннон та ін.). Серед українських вчених, які досліджували питання масової комунікації та інформації, слід відзначити таких дослідників, як В. Ф. Іванов, Б. В. Потятиник, Г. Г. Почепцов, В. В. Різун та ін. Психологію масової комунікації в медіапсихологічному аспекті в Україні вивчає колектив лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України (завідувач лабораторії - Л. А. Найдюнова).

Класична теорія інформації К. Шеннона - Н. Вінера, яка презентує відому модель комунікації (*відправник кодує повідомлення й передає його за допомогою каналу зв'язку; це повідомлення, долаючи природні перешкоди, досягає одержувача*), хоча й розроблена для технічних запитів, у загальних рисах є цілком придатною схемою для багатьох типів комунікації. Наприклад, комунікація типу “face-to-face” передбачає, що джерелом інформації є певна людина (відправник), її інформація як знання та емоції (повідомлення) у формі вербальних висловлювань (сигнал - звук, канал - повітря) досягає апарату сприйняття мови слухача (одержувач), де знову перетворюється у знання та емоції [14].

Перетворення одержаної інформації становить важливу фазу комунікації – *реакцію на повідомлення* – як вплив на реципієнта отриманої інформації, її опрацювання. Позицію вплив, реакції

одержувача додав Г. Лассвелл, який трактує комунікацію як процес, у ході якого хтось комусь щось повідомляє, застосовуючи певні засоби і досягаючи певного ефекту. Тобто модель взаємодії людини і медіа, за Г. Лассвеллом, містить такі складники: хто? що повідомляє? яким каналом? ком? з яким ефектом/результатом? Остання позиція “впливу/реакції” надала технічній моделі виразного психологічного забарвлення. У контексті реакції реципієнта на отримане повідомлення також доречно згадати й бігевіоральний підхід теорії масової комунікації, який перегукується з розглянутою схемою [1]. З огляду на те, що будь-яка взаємодія людини з іншим об’єктом (із зовнішнім середовищем, іншою людиною, “к’льтурним текстом”) - це, по суті, її *психологічний зв’язок* із цим об’єктом, завдяки чому вона отримує інформацію, ми застосовуємо класичну інформаційно-комунікаційну модель Шеннона - Вінера - Лассвелла як *інформаційно-комунікативну*, що передбачає наявність соціально-психологічної складової.

Саме вплив інформації на пізнавальну сферу/інтелект, емоції та поведінку одержувача досліджує медіапсихологія. Вона використовує як спрощену модель Шеннона - Вінера (відправник, як джерело інформації, перетворився у *медіаєвиробництво*; повідомлення набуло різноманітних форм *медіатексту*, а одержувач став *медіаспоживачем*: реципієнтом, глядачем, слухачем), модель Г. Лассвелла, так і модифіковані їхні версії, наприклад модель Г. Малетцкі та ін. [14].

Медіапсихологія, як порівняно нова галузь психології, має свої підрозділи досліджень. Так, за П. Вінтерхофф-Шпурком, на вивчення медіавиробництва спрямована психологія медіавиробництва, глядацька аудиторія є предметом соціологічних досліджень, психології медіасприймання, вікової медіапсихології. Медіатекстову продукцію в медіапсихологічній площині досліджують методами контент-аналізу, дискурс-аналізу, арсенал яких, на нашу думку, можна доповнити і збагатити як методами культурології, семіології (семіотики), візуальної комунікації, так і методами стимулювання розвитку критичного мислення, творчого сприймання. Що ж до вивчення аудиторії в медіапсихологічному ключі, то тут вагомих результатів можна досягти також завдяки методам окремих підрозділів психології творчості й творчого візуального сприймання зокрема.

Осмилюючи інформаційну модель комунікації в площині медіапсихології, ми дійшли розуміння того, що сучасна взаємодія людини з візуальним медіатекстом, як правило, вилучає з поля зору реципієнта його потенційного “суб’єкта спілкування” - автора (авторів) повідомлення: медіавиробника, журналіста. Так, наприклад, якщо під час читання книжки або потому читач може подумки вести діалог, погоджуватися чи сперечатися з автором - розлогість процесу читання дає змогу робити це, то в процесі сприймання візуального медіатексту для глядача іншим комунікатором спілкування стає сам медіатекст, а точніше - його візуально-смысловий (емоційно-інтелектуальний) конструкт. Віднині глядач активно “спілкується” з репрезентованими в медіатексті учасниками подій, вигаданими персонажами, віртуалізованими героями, кумирами з реального світу, встановлюючи так звані парасоціальні стосунки (Л. А. Найдонова), а також із візуально відтвореними подіями, відображеними репортажами, прямими трансляціями тощо. Відтепер сам візуальний медіатекст стає не стільки предметом взаємодії, скільки другим суб’єктом комунікації [2].

Комунікація “сам на сам” з культурним текстом тісно перетинається з вищезгаданою теорією “діалогу культур” М. М. Бахтіна – В. С. Біблера, згідно з якою діалог відбувається за допомогою “культурних текстів” (у нас - візуальних медіатекстів) та завдяки їхньому змісту, смысловому наповненню.

Когнітивне опрацювання інформації загалом і сприйнятого культурного тексту/медіатексту зокрема відомий медіатеоретик Д. Мак-Квейл визначає як внутрішньоособистісний *рівень* комунікації [1]. Російський дослідник І. П. Яковлев внутрішньоособистісну комунікацію трактує вже як *різновид* комунікації і припускає, що, можливо, саме вона і є найбільш важливою частиною людської комунікації. Він також зазначає, що внутрішньоособистісна комунікація (дехто розглядає її як *автокомунікацію*) має різні форми вияву. Це можуть бути: 1) внутрішні діалоги із самим собою або з кимось іншим; 2) розмірковування з приводу снів; 3) робота уяви: фантазії, історії, креативні ідеї; 4) споглядання свого внутрішнього світу; 5) аналіз самого себе, своїх думок, вчинків у порівнянні з іншими; 6) емоційні реакції на події; 7) *обмірковування* минулих подій, *раніше побаченого* або прочитаного; 8) обговорення із самим

собою цінностей, планів на майбутнє, стосунків з іншими людьми та інші види розумової та чуттєвої діяльності [42].

Нам невідомі психологічні дослідження, посилення, які б виокремлювали та вивчали автокомунікацію саме *в процесі перегляду візуальних медіатекстів* або потому. З усіх вищезазначених виявів внутрішньоособистісної комунікації нашому контексту найбільше відповідає позиція “обмірковування раніше побаченого...”, та й то лише як “опрацювання інформац...ї” після перегляду. Однак чи може автокомунікація, як “self-to-self”, актуалізуватися під час перегляду? Це нашоєхує на думку, що автокомунікація, яка відбувається у внутрішньому психічному плані суб’єкта, у процесі перегляду вже не є суто аєгаокомунікацією, а це, власне, *внутрішня комунікація суб’єкта іншим суб’єктом – візуально-смысловим наповненням медіатексту, його змістом і формою*.

Взаємодія людини з культурним текстом і візуальним та медіавізуальним зокрема висвітлюється у філософському, культурологічному, мистецтвознавчому аспектах, а також з позицій візуальної комунікації. Особливу вагу для нашого дослідження взаємодії “людина - медіатекст” мають праці Г. Вольфліна і В. М. Розіна, які розглядали цю взаємодію як механізм візуального сприймання [13; 34].

Візуальне сприймання стало предметом ґрунтового дослідження в ґештальтпсихології (М. Вертгаймер, В. Келлер, К. Кофка та ін.). Вагомий внесок у розвиток психології сприймання належить теорії “конструктивного сприймання” (Г. Гельмгольц, Дж.Брунер, “ . Грегорі, І. Рок), теорії “прямого сприймання” (Дж. Гібсон, Дж. Каттінґ) та ін. Тією або іншою мірою візуальне сприймання досліджували Л. С. Виготський, М. М. Волков, П. І. Зінченко. В. П. Зінченко, Б. В. Раушенбах, С. Л. Рубінштейн та ін. Безумовно визначною постаттю в дослідженні візуального сприймання є німецький учений, послідовник ґештальтпсихологічної школи Р. Арнгейм [8]. Саме він у 50-ті роки минулого століття першим запропонував такі поняття, як “візуальна культура”, “візуальне мислення”, які для дослідників візуального й медіавізуального стали системотвірними.

Розвиток людської психіки й процесів сприймання зокрема, їхню зумовленість і залежність від соціокультурного оточення індивіда вивчали свого часу Л. С. Виготський та О. Г. Асмолов. Ево-

люційні зміни візуального сприймання людини, які детермінуються трансформаціями в мистецтві, культурі, світогляді різних часів, уперше дослідив у своїх мистецтвознавчих розвідках Г. Вольфлін [13]. Сучасний мислитель і культуролог В. М. Розін зосередив свою увагу на виявленні психологічних змін візуального сприймання, зумовлених сучасними засобами масової комунікації: фотографією кінематографом, телебаченням тощо [34].

Творчий підхід до візуального медіасприймання ґрунтується не так на психологічних особливостях сприймання “конструювати” образи сприйнятого, як на актуалізації творчого потенціалу самого реципієнта і його творчого медіасприймання зокрема. Саме в цій площині актуальними є ідеї творчості як ознаки особистості, її спосіб ставлення до світу Д. О. Леонтьєва; концепція ролі “мужності” під час “зустрічі” зі світом Р. Мея [30] і світом медіареальності зокрема; міркування про зв’язок творчості з доланням перешкод С. Мадді; окремі положення психології творчого сприймання В. О. Моляко, а також авторські практичні розробки стимулювання розвитку творчого медіасприймання (наприклад Н. І. Череповської [6; 7]).

Взаємодія людини з медіавізуальним інформаційним простором забезпечується візуальним сприйманням як основним *механізмом* цієї нової внутрішньої комунікації. Дослідники вважають, що зміна кожної культури породжує новий тип візуального сприймання та бачення, який еволюціонує стрибками [34]. Спочатку змінюється художнє бачення, яке поступово детермінує зміни в сприйманні-баченні спочатку певних груп, а потому й суспільства в цілому. Утім, еволюція сприймання-бачення визначається не лише трансформаціями в мистецтві, а й змінами у всіх підсистемах візуальної культури - архітектурі, одязі, зовнішньому вигляді речей, дизайні знарядь, технологій тощо. Так, постіндустріальна цифрова доба створила специфічні, опосередковані медіазасобами та новітніми технологіями, передумови для розвитку нового типу візуального сприймання техногенних образів і візуальних медіатекстів - візуального медіасприймання. Новизна нового сприймання ґрунтується на принципах техногенності, комунікативності, психологічності.

*Принцип техногенності* полягає в *опосередкованості* візуальними медіазасобами об’єктів сприймання. Опосередкованість

виявляється у двох планах: по-перше, у площині технічного створення як візуалізації ідей, образів-уявлень у нерухоме зображення, зображення в русі або інтегрований тип зображення (наприклад рухома фотографія); по-друге, у презентації візуалізованої ідеї знову ж таки через медіазасоби. Так, нині екранні медіазасоби, як індивідуального користування, так і суспільного призначення (на влицах міста, у транспорті, в офісах тощо), набувши значного поширення, суттєво переважають традиційні - друковані поліграфічні (крім фотографії). Тому "поліекранна культура" стає для нас останнім часом тотальним оточенням, набуває всеохопної популярності серед користувачів візуальних медіазасобів і особливо серед молоді. Також варто зауважити, що завдяки повсюдному розміщенню зображень, екранів у містах новий тип сприймання здатний актуалізуватися всюди - як у приватному житті, так і на вулиці, у метро, на роботі - будь-де, де є місце для друкованої реклами, оголошень, й особливо там, де є електричний струм та екрани.

Отже, принцип техногенності як формування системи "людина - медіазасіб" відображає передусім взаємодію людини з візуальними медіазасобами, що є обов'язковою передумовою візуального медіасприймання.

*Принцип комунікативності* ґрунтується на традиційному розумінні сприймання будь-якого візуального тексту (картини, скульптури, театральної вистави тощо) як специфічного "спілкування", "взаємодії", "комунікації", "діалог" між реципієнтом і самим твором. Утім, відмітною рисою сучасного "культурного діалогу" порівняно з традиційним є його опосередкованість медіазасобом та "спілкування" з візуальним медіатекстом. Ним може бути, наприклад, фотографія (навіть друкована) або фільм, відеоролик чи анімація тощо. Відповідно до виду медіазасобу, медіаформату реалізується певний вид комунікації глядача з візуальним медіатекстом. Так, фотографію людина може розглядати як на самоті, так і разом з кимось; у кінотеатрі людина, навіть якщо вона прийшла не сама, залишається наодинці з фільмом, сприймає його уважно, напружено, самовіддано; телебачення в домашніх умовах робить сприймання телеглядача розслабленим, не таким напруженим [34].

Крім того, візуальні медіатексти часто-густо постають саме як "світи", "космоси" візуально-сміслових конструктів. Глядач "спілкується" не так з авторами репрезентованої реальності, як зі



створеними ними образами - героями, персонажами, "проживає" життя в різних частинах світу, у різні історичні епохи. "яке сприймання-бачення за своєю суттю вже не є традиційним сприйманням, а являє собою і справді багатосмислово тривалу перцептивну комунікацію за допомогою медіазасобів саме з іншою, віртуальною, реальністю. Роль особистості автора, журналіста, знімальної групи як віртуального суб'єкта спілкування з перцепієнтом нині поступово "нівелюється", "зникає": замість нього залишається тільки образне, змістове наповнення медіатексту.

Така комунікація завдяки техногенній, віртуальній природі самих візуальних медіатекстів хоч і є сурогатною, а проте досить затребувана, актуальна - особливо в молодіжній аудиторії. Так, дослідження, проведене 2011 р. в середовищі студентської молоді виявило, що 56,4% респондентів вважають візуальні медіаперегляди саме комунікацією, 33,7% вагалися відповісти однозначно і лише 9% опитаних стверджували, що такої комунікації не відбувається. Тобто понад половину респондентів мають досить глибоке розуміння поняття комунікації, поширюючи його і на сприймання чужих думок та ідей, виражених продуктах людської діяльності й візуальних медіатекстах зокрема.

Актуальність такої внутрішньої медіаопосередкованої комунікації зумовлена виникненням нових технологічних явищ, які сприяли появі нової, медіавізуальної реальності та змінили уявлення людини про світ реальний, а це спонукало відтак до появи нових ідеалів, нових героїв, нового стилю буття цифрової доби.

Специфіка принципу медіакомунікативності у системі "людина - медіатекст" полягає передусім у тому, що традиційна внутрішня комунікація сучасної людини - її "діалог" із самою собою, своїми думками, внутрішній діалог з іншим/іншими, які існують у "еальному світі або ж у власних фантазіях, снах, - розширилася до "діалог" з новим, техногенним культурним текстом, опосередкованим медіазасобами, який є елементом інформаційного простору й візуального медіапростору зокрема.

*Принцип психологічності* взаємодії людини з медіавізуальним, віртуальним світом охоплює декілька внутрішніх планів суб'єкта-глядача, пов'язаних з візуальним медіасприйманням. Перший - це *ресурсний аспект взаємодії медіавізуальним* як уможливлення ілюзорного здійснення бажаного завдяки сприйман-

ню візуальних медіатекстів, а також як задоволення різноманітних психологічних потреб: рекреаційних, гедоністичних, розважальних, пізнавальних, комунікативних, творчих тощо. Результати дослідження 2011 р. показують, що найважливішим ресурсом перегляду візуальної медіапродукції студентська молодь вважає отримання нової, цікавої інформації (38,5%).

Другою, не менш важливою, психологічною площиною візуального медіасприймання є безпосереднє *емоційно-когнітивне опрацювання* суб'єктом сприйнятого/переглянутого. Візуальні медіатексти як складні візуально-сміслові системи надзвичайно різноманітні за видами, форматами, жан"ами; за своїм змістом вони часто-густо наповнені цілими "світами" - візуально й емоційно насиченими, різноманітними за тематикою, безмежними за географією, згорнутими/розгорнутими в часі, яскравими, видовищними тощо. Усе це саме по собі є новим у психології "діалог" людини з культурними текстами і новим способом їх "читання" як когнітивного опрацювання.

А втім, сучасний кіноглядач, телеглядач у процесі перегляду легко розуміє й інтерпретує *мову* медіатекстів: особливості технічних прийомів монтажу, переміщення камери, незвичайні ракурси, численні плани, лінії викладу, застосування багаторазових експозицій на один кадр або перемикання кількох знімальних камер - телестудії. Він також здатен адекватно "зрозуміти" візуальну подачу так званої кінематографічної географії, послідовність перебігу подій у сюжеті, відтворення часу як його відтворення похвилинно або протягом життя персонажа чи, навпаки, поринання в минуле або прорив у майбутнє тощо. Тобто сучасний глядач *розуміє* мову нової візуальної знакової системи, і це також є новим у візуальному сприйманні людини. Крім того, розуміючи мову різноманітних візуальних медіатекстів, сучасна людина використовує різні *способи когнітивної обробки* (аналітичні, креативні та інші) візуальної інформації, які застосовуються в різних умовах та *режимах* (пасивні, активні, активно-креативні) медіасприймання.

Наступною, третьою, психологічною площиною візуального медіасприймання ми умовно вважаємо *практичну*. Так, перцепіент, сприймаючи візуальне з медіареального світу, іноді/часто здатен *переносити* переглянуте в навчання, побут або поведінку, реалізувати запозичене для втілення своїх креативних ідей, задумів. До

того ж переглянуте часто-густо стає для глядача стимулом для комунікації з іншими людьми.

Суть принципу психологічності як системи “людина - віртуальний світ” полягає в актуалізації внутрішньої роботи людини щодо медіавізуальної реальності. Ідеться про: *мотиви* споживання репрезентованої, ілюзорної, технічно обумовленої віртуальної реальності; *режими й способи опрацювання* віртуальної візуальної інформації; *здатність до перенесення* візуально сприйнятого в різні практичні сфери: побут, комунікацію, творчість тощо.

Узагальнюючи вищевикладене, можна сказати, що феномен візуального, а точніше медіавізуального, інформаційного простору полягає у виникненні нового виду внутрішньої комунікації людини з тематично-образними конструктами візуальних медіатекстів, психологічним механізмом якої є візуальне медіасприймання людини. Взаємодія “людина - візуальний медіатекст” здійснюється за принципами “техногенності”, “комунікативності”, “психологічності”.

## 2.4. Медіаперцептивна комунікація - новий вид візуальної практики людини в медіагенному середовищі

Нині в інформаційному просторі склалася ситуація, яку можна визначити як “медіальний” поворот. Прийшовши на зміну “конічному”, він передусім легітимізує надмірне, тотальне поширення візуальної інформації за допомогою медіавізуальних образів. Середовище сучасної людини в мегаполісі В. В. Савчук називає медіагенним: тут візуальні образи створюють нову реальність і певною мірою перекривають доступ до справжньої реальності. Крім того, в умовах візуального інформаційного засилля медіагенні візуальні образи, медіавізуальні тексти стають внутрішніми ком“нікаторами перцепієнта - людини, яка їх сприймає, так би мовити, “співрозмовниками” глядача.

Новий вид комунікації глядача з візуальними медіапристроями, новою техногенною реальністю та способами опрацювання цієї реальності є новою візуальною практикою людини, яка заслуговує на окреме визначення. Саме тому, незважаючи на переобтяженість наукової термінології, ми пропонуємо ввести нове поняття “медіаперцептивна комунікація”, яке розкриває соціально-психологічну сутність феномена візуального, медіагенного інформаційного простору. Необхідність цього кроку пояснюється просто: якщо виникає щось нове, зумовлене розвитком, змінами в людській культурі, воно передусім має бути описаним, означеним понятті, а вже потім дослідженим та поясненим.

*Медіаперцептивна комунікація* становить інформаційно-смысловий аспект перцептивної та постперцептивної взаємодії глядача з візуальним медіатекстом, у якому репрезентовано візуально-смысловий конструкт іншої людини/інших людей. Результатом такої взаємодії може бути утворення іншої/нової образно-смыслові структури реципієнта.

Правомірність назви зазначеного феномена можемо пояснити таким чином. Якщо психологічна взаємодія глядача з інтелектуальною медіапродукцією здійснюється через перцепцію, а сама перцепція технологічно опосередковується, то її можна вважати *медіаперцептивною*. Медіаперцептивна взаємодія має виразний *комунікативний* характер, тому одним з первинних визначень комунікації було саме “робити спільним” - що й відбувається під час візуального сприймання медіатексту, його інтелектуальної обробки [5]. Тобто йдеться про умовне “злиття” у свого роду психологічне “спільне” репрезентованого візуально-смыслового медіаконструкта, створеного іншими, та образного, смыслового досвіду глядача, результатом чого може бути (або не бути) утворення нової образно-смыслові структури перцепієнта.

Комунікативність медіаперцептивної взаємодії полягає також у розширенні процесу безпосереднього медіасприймання до медіаперцептивної діяльності як “культурного діалог” глядача з візуальним медіатекстом. Медіаперцептивну комунікативну діяльність можна розглядати як тимчасове “зіткнення”, поєднання, можливу інтеграцію двох систем смислів - техногенної візуально-предметної (надруковані фотографії, фотокартинки) або візуально-віртуальної (фотозображення, фільми, відео, анімація) системи ме-

діакультури зі змістом свідомості, образно-сміслового, практичного досвіду особистості. Саме завдяки такому “зіткненню”, “злиттю”, “зустрічі” цю інфо–маційно-комунікативну взаємодію людини з культурним текстом медіатекстом - і можна тлумачити як новий вид внутрішньої комунікації. (Разом із тим зауважимо, що термін “медіаперцептивна комунікація” наразі є, так би мовити, робочим, що дає змогу уточнювати його в процесі подальшого дослідження означеного ним феномена).

*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 сукупно становить сутність розумного й навіть творчого бачення світу.

Природа медіаперцептивної комунікації (надалі МПК) розкривається через низку її ознак, серед яких техногенні, комунікативні, психологічні. Кожна група ознак ґрунтується на відповідних принципах медіасприймання.

Перша група *техногенні ознаки*:

1. *Опосередкованість МПК медіазасобами* як її перша й визначальна характеристика.

2. *Технічна обумовленість актуалізації МПК*: різноманітними видами медіазасобів (кіно, ТБ, відео, інтернет, фотографія, поліграфія), *медіаформатами* (художній фільм, документальний фільм, телепрограма, телесеріал, відеоролик, фотозображення, фотокартинка), а також *локалізацією* візуальної презентації як місцем здійснення сприймання (на вулиці, у транспорті, у кінотеатрі, інтернет-кафе, на роботі, вдома тощо) *ть умовами медіасприймання* (під час руху вулицею, дорогою на роботу; цілеспрямовано в транспорті, щоб збавити час або відшукати потрібну інформацію; під час відпочинку вдома, щоб розслабитися, тощо).

3. *Вираженість особистісного ставлення* потенційного користувача до індивідуального візуального медіапристрою: 1) одухотворення медіапристрою - як розмова з ним, висловлювання вдячності за “співпрацю”, надання йому імені, як живій істоті; 2) придбання для нього нових аксесуарів, додаткового оснащення; 3) іміджева репрезентація себе демонструванням модного, престижного гаджета; 4) “культ” медіапристрою(-їв), справжнє “поклоніння” технологіям; 5) “нерозлучність” із гаджетом протягом

дня (як 24/7): під час їжі (вдома, у кафе), у транспорті, на роботі, у гостях, під час спілкування з іншими, у відпустці; 6) психологічна залежність від медіазасобу, коли людина без нього відчувається некомфортно (наприклад, без мобільного телефону або планшета, без фотокамери); 7) визнання беззаперечного пріоритету за певним медіазасобом (наприклад, за ноутбуком чи планшетом порівняно зі стаціонарним комп'ютером) тощо.

Зазначені характеристики МПК, що стосуються саме її інструментального аспекту, ми виокремили в так складову, як комунікація “сам на сам із гаджетом”, або “self-to-gadget”.

Іншу групу утворили *комунікативні ознаки*:

1. *Відстороненість комунікації* – пов'язана з просторовою і часовою віддаленістю комунікаторів: авторів медіатекстів, які щось повідомляють, до когось звертаються, і реципієнта, який сприймає повідомлення та реагує на нього (на відміну від прямої комунікації суб'єктів “віч-на-віч”).

2. *Віртуальний характер медіаперцептивного комунікативного акту*, який актуалізується за допомогою техніки, що зумовлює вже згадану відстороненість у часі і просторі.

3. *Однібічний, “монологічний” характер* як свідчення асиметрії комунікації людини з медіатекстом (як і будь-якої взаємодії глядача з іншим культурним візуальним текстом, наприклад картоною, виставою, архітектурним об'єктом, видовищем тощо). У цій комунікації медіатекст виконує роль активного спрямованого повідомлення, а глядач, підпорядковуючись його цілісності, найчастіше не може вплинути або змінити його.

4. *Часткова “інтерактивність”*, більшою або меншою мірою обумовлена технічними можливостями медіазасобу чи медіаформату, деяких медіатехнологій. Наприклад, на телешоу можна зателефонувати, рекламу можна вимкнути, у відеогрі програмою передбачено різноманітні операції-дії, які гравець обирає на власний розсуд, тощо.

5. *Двоїстість природи медіатексту*: сам медіатекст як візуально-предметна (надруковане фотозображення чи картинка) або візуально-віртуальна (фільм, телепрограма, відеоролик, анімація) система є водночас і *предметом*, і *другим суб'єктом комунікації*, який так само має свої ознаки: з) *репрезентативність* як змісту, так і форми візуального медіатексту, яка відображає чиесь

суб'єктивне бачення світу, сконструйовану кимось реальність; б) *ілюзорність* форми візуального медіатексту, яка має три вияви: 1) візуалізоване зображення найчастіше відтворює те, чого не існує на момент перцепції: *образи-симулякри* телеведучих, персонажів програм, події тощо; 2) візуалізовані образи, навіть у разі прямої трансляції, являють собою *техногенний, технічний код* (плями, смуги, пікселі); 3) за своїм змістом медіатекст може бути *сисловою ілюзією* вигаданих візуально-образних світів, героїв, а також візуалізацією певних жанрів (фантастики, фентезі, містики тощо).

6. *Візуальна привабливість медіатексту як суб'єкта спілкування* - забезпечується низкою застосовуваних візуальних ефектів, спрямованих передусім на утримання уваги глядача. Це якість зображення (чіткість як висока роздільна здатність), яскравість (насиченість кольорів), добре виконані технічні спецефекти тощо. Отже, внутрішня комунікація глядача ("сам на сам із медіатекстом", або "self-to-mediatext") спрямована не так на відсутнього "тут і зараз" автора/авторів візуального медіатексту, як на його зміст, форму, його персонажів, героїв; навіть події розглядаються як окрема складова МПК.

Третя група - *психологічні ознаки*:

1. *Обумовленість МПК як взаємодії візуальним медіатекстом природною потребою людини у візуальному, візуальних ілюзіях*. В основі потягу саме до візуальних медіаілюзій лежить бажання людини задовольнити свою потребу в ілюзо"ній реалізації нездійсненого: візуальні медіатексти часто-густо "матеріалізують" привабливі для глядача "уявні ситуації", в яких (як у грі), на думку Л. С. Виготського, може відбуватися ілюзорна реалізація бажань, що не можуть бути втіленими в реальному житті. Завдяки реалізації бажань суб'єкт сприймання або гри отримує задоволення. Саме тому медіаперцептивна комунікація глядача з візуальним медіатекстом може бути для глядача як *психологічними ресурсами*, так і *джерелом ризиків*. Психологічні ресурси МПК (зокрема перегляд візуальних медіатекстів) передбачають, наприклад, можливість задоволення широкого діапазону соціально-психологічних потреб - від рекреаційних, пізнавальних, гедоністичних, компенсаторних до отримання актуальної візуально-сислової інформації, набуття нового духовного, практичного, соціального досвіду. До психологічних ризиків слід віднести негативні контенти, які здатні завдавати

психологічної шкоди, особливо неповнолітнім, призводити до інформаційної втоми, інформаційного перевантаження, медіазалежності.

Ризики також становлять реальну небезпеку підміни фактів дійсності у свідомості глядача медіавізуальною симуляцією, уникнення суб'єктом реального життя на користь медіареальності тощо. Переважно дозвіллево-розважальний характер візуальних переглядів призводить до того, що візуальна МПК починає забирати в глядача усе більше і більше його вільного часу. Це підтверджує припущення, що внутрішня комунікація людини з медіатекстом сьогодні вже на рівних "конкурує" з міжособовою комунікацією.

2. *Реалізація медіаперцептивної комунікації на когнітивному рівні за допомогою різних режимів сприймання і способів опрацювання візуальної інформації.* Так, наприклад, пасивний режим взаємодії з медіатекстом передбачає поверхове, побіжне, неуважне, "фотографічне" сприймання, в якому немає місця для аналізу, повноцінного "діалог"; пасивне сприймання можна порівняти з візуальною "сліпотою" (несприйняттям), що є психологічним захистом суб'єкта від візуального перенасичення або, навпаки, способом розважатися, доповнити відпочинок задля відновлення сил. *Активний* режим медіаперцептивної комунікації передбачає уважне, цілеспрямоване сприймання візуальних ідей, думок, систем цінностей, "світів" іншого/інших, опосередкованих медіатекстом. Форма активного внутрішнього діалогу з медіатекстом базується на аналізуванні, критичному осмисленні, аргументованому оцінюванні сприйнятого. Діалогічність такого "спілкування" - це одна з форм *внутрішньоособистісної комунікації*, яку ми вище визначили як "self-to-mediatext" і яка лежить у площині мисленнєвої активізації, внутрішньої роботи розуму і почуттів реципієнта; у такому діалозі другий суб'єкт комунікації (як правило, не автор медіатексту, а персонаж телепередачі, вигаданий герой фільму, відображена подія тощо) завжди реально відсутній - він віртуальний і "живе" на екрані; якщо ж "діалог" після перегляду триває і далі (постмедіаперцептивна фаза), тоді другий "комунікатор" з екрана "переміщується" у зміст свідомості глядача. А проте активний режим медіаперцептивної комунікації може набувати і протилежної форми сприймання, яка передбачає поверхове й узагальнене опрацювання інформації але при цьому значного її обсягу; швидке перемикавання з



одного типу візуальної інформації на інший, майже одночасне опрацювання декількох візуальних медіатекстів.

*Активний креативний* режим сприймання в ході медіаперцептивної комунікації з візуальним медіатекстом (або потому) передбачає переосмислення глядачем переглянутого, виникнення у нього власних ідей, асоціацій, образів, смислів на рівні думок. Креативність сприймання полягає також у здатності подумки *творчо переносити* переглянуте і переосмислене в іншу, практичну площину: поведінку, побут, комунікацію, власні творчі задуми тощо. Відрізняється від прямого застосування побаченого (візуальний майстер-клас, рекламована продукція) саме оригінальністю вибору сфери застосування або подальшого творчого опрацювання сприйнятого.

3. *Практичне застосування переглянутого* як результат прямого перенесення сприйнятого в реальність. Може здійснюватися: а) з огляду на попередньо визначену *мету перегляду* того чи того візуального медіатексту(-ів), наприклад: індивід збирається переглянути фільм, щоб відпочити або отримати інтелектуальне задоволення; ознайомитися з експонатами віртуальної фотовиставки, щоб оптимізувати комунікацію з кимось іншим; дослідити рекламу, щоб з'ясувати для себе, як діє той чи той лікувальний засіб. Далі – практичне втілення креативних ідей, які з'явилися під час перегляду; б) *спонтанно як безпосереднє перенесення віртуального в реальне*, тобто запозичення у свій побут, стосунки, поведінку того, що було сприйнято, побачено [7].

У цілому психологічні ознаки МПК - мотивація візуальних переглядів, емоційно-когнітивне опрацювання візуальних медіатекстів, креативне переосмислення переглянутого, його практичне застосування в різних сферах життя – по суті, окреслюють *нове багатомірне поле внутрішнього життя людини у площині віртуального медіавізуального простору*. Цей вияв психологічного зв'язку людини з новою, техногенною, реальністю ми означили як “сам на сам з віртуальним”, або “self-to-virtual”.

Отже, медіаперцептивна комунікація як інформаційно-смысловий аспект взаємодії людини з медіавізуальним світом у цілому є соціально-психологічним чинником, який актуалізує візуальний медіагенний простір, а її складові - своєрідними медіапсихологічними вимірами цього простору в його технічно-інструментальній, комунікативній і психологічній площинах (рис. 4).

## МЕДІАПЕРЦЕПИВНА КОМУНІКАЦІЯ

інформаційно-смісловий аспект перцептивної та постперцептивної взаємодії глядача з візуальним медіатекстом, результатом якої може бути творення іншої або нової образно-смісловієї структури

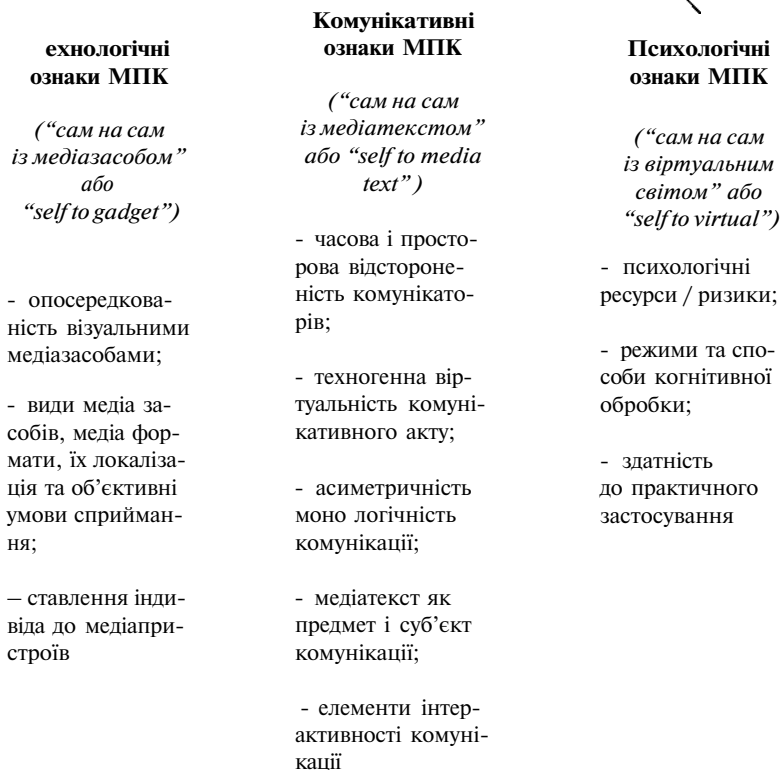


Рис. 4. Медіаперцептивна комунікація: медіапсихологічний феномен

Так, параметри МПК “сам на сам з гаджетом”, або “self-to-gadget”, не тільки відображають інструментальний бік взаємодії людини з візуальними медіапристроями, її ставлення до них, а й, хоча опосередковано, утім однозначно, натякають на психологічну готовність людини до ймовірних психофізіологічних трансформацій її самої в недалекому майбутньому. Звичка щоденно користуватися медіазасобами, які надають особистості доступ до інформації, нових знань, а також багато інших можливостей, поступово підводить її до розуміння “розумної необхідності”, наприклад, мозкової імплантації (чипування), зв'язку мозку із зовнішніми пристроями (нейрокомп'ютерний інтер'ейс), розширення можливостей мозку за рахунок його “злиття” з комп'ютером (екзокортекс), монтування наноекранів в окулярах, а згодом і на сітківці ока тощо.

Виявленість па”аметра МПК “сам на сам з медіатекстом”, або “self-to-mediatext”, свідчить про виникнення нового виду внутрішньої комунікації, яка поширилася на нові об'єкти - техногенні культурні тексти й зокрема візуальні медіатексти. Така комунікація з боку глядача має ознаки сурогатного спілкування і найчастіше апелює не так до автора повідомлення, як до самого медіавізуального об'єкта, його візуально-сміслового аспекту. Крім того, комунікація “сам на сам з медіатекстом” забирає чимало вільного часу, відволікаючи людину від реальної комунікації з іншими людьми. Цей незаперечний факт – надання сучасною людиною й особливо молоддю пріоритету медіаперцептивній комунікації з медіатекстами - багато спеціалістів коментують як причину виникнення аутичних тенденцій у поведінці.

Найвиразнішим медіапсихологічним виявом МПК слід визнати її ознаку “сам на сам з віртуальним”, або “self-to-virtual”. Головними є не тільки мотиваційна, емоційна, когнітивна, креативна та прагматична складові МПК, хоча, безумовно, і вони також, бо відображають психологічний зв'язок людини зі створеним нею новим, візуальним світом. Найголовнішим видається те, що штучно створена техногенна - медіагенна - віртуальна реальність стає нині щоденною необхідністю, доконечною потребою майже для кожного, а часом навіть починає витісняти дійсність.

Усе вищезазначене красномовно свідчить про те, що сучасна людина, по-перше, *створила новий, “третій” світ* - техногенну, віртуальну цифрову інформаційну “реальність”, тобто світ немате-

ріальних візуальних образів і різноформатних текстів; по-друге, вона *почала взаємодіяти із цим віртуальним світом як іншим суб'єктом комунікації*; більшою або меншою мірою психологічно істотно *наблизилася до нової, іншої форми свого існування*. Усвідомлення готовності до нього - лише справа часу...

## 2.5. Проблема візуального медіасприймання

Роль візуального в житті людини є, безумовно, значущою. Народна мудрість каже, що краще один раз побачити, ніж десять разів почути. Ця формула визначає не лише пріоритет саме зорової модальності в обробці інформації, а й певною мірою відображає сутність людини: людина за своєю природою є істотою візуальною (Дж. Р. Грегорі). Леонардо да Вінчі, наголошуючи на ролі зору для людини, свого часу писав, що очі, так звані вікна душі, – це головний інструмент, за допомогою якого можна в усій величч та пишноті споглядати незліченні творіння природи. На переконання Б. Г. Ананьєва, є всі підстави вважати зорову систему домінантною для людини – і не тому, що вона наймогутніше джерело інформації про зовнішній світ (слухова й мовленнєва системи є не менш значущими), а тому, що саме вона здатна перетворювати незриме зримає, *візуалізувати* будь-які чуттєві сигнали.

Пріоритетність візуального пов'язана також з особливостями філогенезу сприйняття людини, яка, ще не маючи мови, накопичувала досвід, спираючись переважно на інформацію, що надходила із зовнішнього світу завдяки зору. Можливо, саме тому “довіра” до візуального у нас є природно зумовленою. Так, наприклад, можна багато разів чути про якусь подію у світі й бути байдужою до неї. Однак, побачивши на екрані документальні кінокадри, відео, людина може раптом гостро перейнятися побаченим: сприйнята візуальна інформація “робить” нас свідками, сучасниками події; побачена “на власні очі”, вона стає “правдою”. Крім того, візуальне сприйняття людини є не лише провідним каналом отримання інформації із зовнішнього світу: завдяки йому вона краще запам'ятовує, зберігає інформацію.

Візуальне сприймання як безпосередній процес являє собою передусім психофізіологічний, зоровий оптичний акт. Утім, як вважають спеціалісти, візуальне сприйняття є переважно (на 90%) розумовою діяльністю, що виявляється в активізації процесів уваги, мислення, пам'яті як попереднього візуального досвіду, уяви та візуального сприймання, яке й детермінує ці процеси. Візуальне сприймання умовно складається із двох основних фаз: оптичної зорової перцепції інформації та її когнітивного опрацювання. Тому візуальне сприймання, як когнітивний процес, передбачає ментальні схеми, візуальні еталони й відповідно прямо залежить від культури, в якій існує, виховується людина. Ця думка уточнюється наступною: візуальне сприймання людини трансформується разом з еволюцією візуальної культури й візуальної медіакультури зокрема.

Наведені твердження ґрунтуються на таких положеннях:

1. *Культура формує психіку людини* (Л. С. Виготський, О. Г. Асмолов). Поза культурою дитина не може стати людиною. Тривала ізоляція від соціально-культурного середовища також деформує психіку дитини/людини. Прикладом можуть бути випадки “виховання” дітей хижими тваринами або діти-“мауглі, які виростили в асоціальному середовищі сучасних “кам’яних джунглів”, а також “здичавілі” люди, які довго перебували в ізоляції поза соціальним культурним середовищем.

2. *Зміна культури передбачає зміну візуального сприймання* (Г. Вольфлін, Б. В. Раушенбах, В. М. Розін). Це опосередковано підтверджується специфікою створення візуально-образних мистецьких систем та відповідно специфікою їх сприймання в різні історичні та культурні часи. Необхідно зауважити, що візуальне сприймання еволюціонує/змінюється не на психофізіологічному рівні, а на рівні психіки та її візуальних структур.

Наприклад, реалістичні зображення тваринного світу з палеолітичних печер сучасний глядач може сприймати лише поверхово: вони не мали на меті реалістично відобразити навколишній світ, а були лише знаками, візуальними опорами абстрактних понять у магічно-ритуальних діях прадавніх людей. Саме тому ці зображення на стінах і стелях не є організованими на площині, а розташовані хаотично, перекриваються одне одним тощо, і сприйма-

ються вони лише як візуальні орієнтири більш складних, світоглядних уявлень.

Іншим типом зображення і, відповідно, іншим типом візуального сприйняття є давнє єгипетське мистецтво, а також зображення середньовічних ікон. Сучасному глядачеві сприймати їх нині не так уже й легко, оскільки для цього потрібні додаткові галузеві знання, спеціальна підготовка. Утім, тодішні “сучасники” кожної згаданої історичної доби цілком адекватно сприймали та розуміли символічні зображення. Навпаки, зображення античних часів, доби Ренесансу, класичного європейського мистецтва Нового часу - зображення культур раціонального типу - були цілком зрозумілими для своїх сучасників і такими залишаються для нас. Їх сприйняття мало чим відрізняються від сприйняття, наприклад, традиційних фото-зображень.

Нове у сприйманні візуального з'явилося з появою “зображення в русі” - рухомого зображення з його особливою “екранною мовою”, а також зі специфікою організації візуального ряду: “кліповістю” (швидкістю зміни зображень), їхньою “мозаїчністю” (подачею різних, не пов'язаних між собою візуально-смыслових фрагментів, їхньою строкатістю) тощо. А проте нині дорослий глядач розуміє такі речі, як “монтаж” візуальних елементів, логіку його викладу, смисл різних “планів” подання візуального, “географію” і “час” події, чітко розрізняє зображення “реальності”, “марень”, “снів” та ін. [34]. На противагу дорослим (що, власне і доводить формування візуального сприймання у відповідному культурному контексті) малі діти багато чого ще не розуміють, споглядаючи, наприклад, рухомі зображення на екрані, і тому постійно уточнюють, перепитують у дорослих - вибудовують, так би мовити, своє сприймання під задану візуальну структуру.

3. Нині ми спостерігаємо *перехід традиційної аналогової візуальної медіакультури в цифрову*, характерними особливостями якої є: 1) візуальна перенасиченість/надмірність, 2) тотальність візуального як медіагенне середовище сучасних мегаполісів, 3) необмежений доступ до візуальної інформації, 4) поліекранність, 5) потреба спрощеній візуалізації надлишку загальної інформації 6) надання переваги візуальному на противагу вербально-текстовому тощо.

Усе це створює той візуально-інформаційний хаос, який спричинює появу у дитини небажаних когнітивних трансформацій: а) нездатності до концентрованої, тривалої уваги; б) непомічання, нехтування деталей; в) розпорошеності думок; г) поверхового опрацювання візуальної інформації - замість аналітичної, критичної її обробки та ін. *У цілому це призводить до того, що унеможливується селекція, систематизація та ієрархізація інформації, не виробляється потреба шукати в ній смисли та цінності.* Зрозуміло, що така особистість стає доступною мішенню для маніпулювання, пропагандистських впливів з боку ЗМК, особливо в умовах інформаційної війни, ідеологічної агресії. Така людина, особливо молода, не здатна повноцінно функціонувати в інформаційному суспільстві.

Утім, є й деякі позитивні вияви нового когнітивного стилю молоді, що виник як адаптація до надміру інформації. Це опрацювання значних обсягів інформації (хоча й поверхове), швидке перемикання уваги (хоч увага і не є довготривалою), схильність до полізадачності (щоправда, за рахунок якості розв'язання кожної задачі) та ін. Ми є очевидцями процесу трансформації когнітивної сфери дітей, “цифрових від народження” [24; 32; 35], і візуального сприймання зокрема. Ці зміни зумовлені переходом традиційної візуальної культури у візуальну медіакультуру, а її аналогового технічного забезпечення – у цифрове.

Однак трансформаційні зміни психічного стосуються не лише процесу сприймання як зорової перцепції та когнітивної обробки сприйнятого, а й розумового процесу бачення. Природа бачення полягає в тому, що людина має не лише сприймати об'єкт очима, означувати, інтерпретувати його, а й сприймати сутність об'єкта розумом, тобто має *розуміти* світ очима, бачити *незримо*. Якщо процес “дивитися” ототожнюється із процесами зо”рової перцепції й когнітивної операціональної обробки, то “бачити” - з розумовими процесами осмислення, інтерпретації візуальної інформації, з апцепцією. Звідси випливає, що дивитися і бачити – не одне і те ж саме [13; 21; 33; 34].

Уперше до поняття “бачення” та закономірностей його еволюції звернувся у своїх мистецтвознавчих дослідженнях Г. Вольфлін. За його словами, “бачення не є чисто механічним актом, а обумовлене душевними якостями” [13, с. 29]. Це перегуку-

ється з думкою Г. Гельмгольца (1910) про те, що візуальне сприймання є результатом злиття візуальних вражень від об'єкта сприйняття та активності людини, яка “посилає” назустріч ці’ інформації “згустки” свого минулого досвіду, уже означеного та осмисленого, інтегрованого в загальній структурі її свідомості. Тобто першим кроком у візуальному сприйманні є діяльність *візуального обстеження* предмета, що сприймається, другим - *конструювання* усвідомленого сприйнятого. Якщо перший крок становить зорове сприймання, то другий - візуальне.

Так само бачення, пов'язуючи зорову та інтелект”альну обробку візуальної інформації, передбачає ще й “зустріч” смислів - поєднання результатів візуального сприймання об'єктивного світу з минулим с’б’єктивним досвідом глядача, який не лише переноситься на об'єкт сприймання, а й переосмислюється в новій, творчій площині [38]. Пояснимо: що багатший візуально-смысловий досвід індивіда, то більше в нього можливостей “побачити” сутність сприйнятого; або: що більше глядач здатен саме до уважного, аналітичного, критичного *осмислення* сприйманого, встановлення спільних зв'язків з раніше сприйнятим, а також його *переосмислення*, то оптимальнішим буде його бачення. Тобто бачення визначає якість сприймання в його інтелектуальній фазі, яка є більш високим рівнем осмислення візуальної інформації.

Наведемо простий приклад із чашкою чаю. Одна людина побачить на столику лише білу чашку з чаєм (поверхове сприймання); друга побачить на столику те ж саме й водночас дещо більше: біл-порцелянову чашку, стилізовану у формі піали й розписану в орієнтальному стилі, наповнен— зеленим чаєм, який парує (активне уважне сприймання); третя білу порцелянову чашку, стилізовану у формі піали й розписану в орієнтальному стилі, наповнену зеленим чаєм, який парує, при цьому відстежить рух пари й визначить “на око” температуру напою, а ще, імовірно, за запахом зможе визначити сорт чаю (розумне бачення невидимого - температури, смаку); інша людина також побачить усе вищеописане, ще й до того ж зможе углядіти у цьому всьому символ позитивної інтеграції традицій різних культур і, можливо, зробить висновок щодо користі глобалізації в цьому випадку або згадає щось із поезії Мо-Цзи...

Отже, *дивитися* — це просто віддзеркалювати об'єкт сприймання, пасивно його відображати без спеціального настановлення



побачити невидиме, глибинну сутність об'єкта сприйняття. Навіть дивитися активно (уважно, детально), однак без висновків щодо суті сприйнятого, ще не є баченням.

*Бачити* - процес не лише активного сприймання, яке передбачає фіксацію, означення того, що сприймається, зіставлення його з минулим смисловим досвідом, а й усвідомлення смислу невидимого, його інтерпретація, оцінювання. Це - *розумне бачення*. Так, біблійний приклад сприйняття Христа людьми ілюструє не тільки їхню недолугість, а й різницю між різними способами сприйняття: "вони своїми очима дивляться і не бачать" (Новий Заповіт, "...р. 4:12).

Розумне бачення, як вищий рівень сприймання, може бути ще й *творчим баченням*, таким, що приводить до переосмислення побаченого, породження нових думок, ідей та смислів. Розумне бачення, і творче зокрема, завжди є свідомою візуальною задачею. "Бачити зображення значить прочитати його як текст, спеціально налаштуватися на розкриття можливих і неможливих символів та відношень, які він охоплює, тобто віднайти той контекст, у якому це зображення постає", - стверджує О. В. Черневич (цит. за: [34, с. 7]). Ця думка цілком правомірна і щодо візуальних медіатекстів.

Словом, бачення – це не лише складний цілісний когнітивний процес, який пов'язує зорове й візуальне сприймання, мислення, пам'ять, попередній досвід людини, вимагаючи від неї готовності до свідомого сприйняття, належної уважності; бачення завжди передбачає ще й активну взаємодію перцептивних вражень від об'єкта сприйняття з минулим досвідом, системою цінностей та смислів, творчою уявою особистості.

Виходить, *бачення як візуальна задача* має певні етапи. Так, *розумне бачення* закономірно поєднує в собі внутрішню *готовність* до осмисленого, активного сприймання; *фіксацію* на об'єкті сприйняття, його зорове "обстеження"; *інтерпретацію* сприйнятого; *критичне осмислення* та *оцінювання* сприйнятого на підставі аналізу; і головне - *конструювання* суттєвих, невидимих зв'язків видимого образу, його глибинне осмислення. У разі *творчого бачення* додатково актуалізується ще й такий акт, як *переконструювання* невидимих зв'язків образу сприйнятого - переосмислення сприйнятого та конструювання нового образу, нової/іншої образно-смислової структури.

Отже, якщо *розумне бачення* являє собою когнітивну здатність людини побачити те, чого не видно, що є невидимим або прихованим у зображенні чи у візуальному об'єкті сприйняття, а *творче бачення* приводить до переосмислення сприйнятого на підставі виявлених невидимих смислів та зв'язків, то сам феномен бачення, як уже зазначалося, можна вважати виявом вищого рівня візуального сприймання як візуального мислення. Бачення не можна навчити, однак його можна розвивати.

В умовах медіавізуального простору в людини виникає не лише новий тип сприймання - медіасприймання, а й *новий тип бачення*, пов'язаний з об'єктами сприйняття. Так, сучасні дослідники умовно виокремлюють їх "так звані "світи", або "реальності". Сприймання людиною цих "реальностей" і зумовлює формування певних типів сприймання-бачення [11]. Звичайно візуальне сприймання актуалізується та здійснюється двох онтологічних вимірах: зовнішньому і внутрішньому— .

У зовнішньому світі світі *extra* - сприйняття навколишнього середовища, докільля спрямоване на візуальне пізнання зовнішнього матеріального світу: фіксацію, оцінювання, інтерпретацію об'єктів сприйняття. Ще донедавна майже вся візуальна інформація надходила до людини із зовнішнього, реально існуючого світу. І так тривало не одне тисячоліття. Таке сприйняття навколишнього укорінене в психофізіологічній природі людини, є органічним для неї. У світі *extra* вона сприймає просторові і якісні ознаки зовнішнього світу безпосередньо й завжди в теперішньому часі.

Внутрішній світ людини - світ *intra* - це психічна сфера образів її пам'яті, уяви, сновидінь та інших візуальних психологічних феноменів. На відміну від світу *extra*, світ *intra* є внутрішньою реальністю, тобто продуктом людської свідомості. Здатність бачити внутрішні картини, породжені минулим досвідом людини, також є органічною властивістю її свідомості, яка мотивується емоційно-психологічними стереотипами особистості, її потребами щодо зовнішнього середовища й себе самої. Образи-уявлення, сюжети внутрішньої реальності, на відміну від зовнішньої, переживаються людиною, як правило, яскравіше, інтенсивніше, хоча самі по собі (знову ж таки на відміну від реальних) найчастіше поступаються чіткістю, яскравістю тощо. Внутрішнє бачення відбувається завжди в нинішньому часі, але образи, які візуалізуються свідомість, по-

ходять з минулого. (Тут можна згадати про внутрішню особисту комунікацію людини). Іноді образи внутрішнього бачення проникають у світ *extra*, зокрема у мистецтво та інші візуальні практики, у формі художніх образів. Візуалізовані в матеріалі/речах художні образи стають об'єктами штучної, “другої” природи, тобто світу *extra*.

З моменту винаходу фотографії як техногенного візуального образу, а пізніше - кінематографа, телебачення, новітніх екранних технологій з'являється нова реальність для візуального сприйняття людини, причому реальність інструментально опосередкована - це світ *inter*, або *візуальна медіареальність, візуальний медіапростір, медіагенне середовище*. Саме медіареальність зумовлює появу нового типу сприймання й відповідно нового типу бачення: сприймання техногенних образів та їхніх візуально-сміслових систем - медіатекстів. Сприймання таких об'єктів здійснюється, як правило, за допомогою екранного медіапристрою - екрана кінотеатру, телевізора, комп'ютерного монітора, дисплея мобільного телефону, відеокамери, за допомогою великих і малих вуличних екранів, екранів електронних гаджетів. Важливою відмінністю нового типу сприймання зовнішнього і внутрішнього світів від попередніх способів є те, що сприйняття у світі *inter* – це сприймання саме віртуальної – еальності, реальності “третього”, символічного, ілюзорного світу світу, якого реально не існує. Тому сприймання віртуальної візуальної медіареальності можна вважати новим типом сприймання-бачення людини.

*Новий тип сприймання* – це медіасприймання. У широкому розумінні - це сприймання візуальної інформації техногенного, синтетичного світу у форматі друкованого фотозображення, а також (і переважно) у віртуальному форматі екранних медіа; це “комунікація без слів” між інформаційно насиченим образно-смісловим конструктором медіатексту і свідомістю глядача. Розвинуте візуальне медіасприймання передбачає не лише розуміння умовностей, особливостей візуальних медіатекстів різного виду, формату, жанру тощо, а й критичне осмислення змісту й форми сприйнятого.

Відповідно, *новий тип бачення* виявляється: 1) у здатності перцепієнта побачити у візуальній медіапродукції більше, ніж там, здавалося б, зображено, що зумовлено її репрезентаційністю, ілю-

зорністю, сутністю образів та смислів (у тому числі й прихованих або маніпулятивних), їхнім впливом на свідомість, емоції, поведінку людини тощо; 2) у такому рівні критичного осмислення сприйнятого медіатексту, який забезпечує глибинне розуміння не лише візуально-смыслового конструкта, а й самого візуального “медіазасобу як повідомлення”, визначає місце людини у взаємодії із медіазасобами, робить можливою рефлексію щодо користі або шкоди від взаємодії з медіатекстом, сприяє глобальному баченню світу медіареальності загалом.

Візуальне медіасприймання та бачення мають низку *особливостей*:

по-перше, застосування в процесі перегляду таких додаткових інструментально-технологічних засобів, як дистанційний пульт, клавіатура, “миша”; вони дають людині змогу *втручатися своїми діями* в зо“раження, змінювати, перемішувати, вимикати його, що зумовлює *інтерактивність* її взаємодії з даним медіатекстом медіазасобом і тому є *новою* візуальною практикою;

по-друге, наслідком такої інтерактивності суб’єкта у взаємодії з візуальним медіатекстом є *невідповідність між автоматизованими рухами по керуванню інструментальними засобами і сприйманням зображення*: око ще не встигло “озгледіти” та “усвідомити” сприйняте, як рука вже автоматично “натисла” кнопку - змінила зображення: видалила його, перемістила на інший канал, прибрала/вимкнула. При цьому сприйняття “побігло” далі: без фіксації, інтерпретації, осмислення сприйнятого;

по-третє, новому типу сприймання властива зміна (спотворення) його *темпоральної природи*. Глядач, взаємодіючи з візуальними медіатекстами, часто-густо переживає відчуття прискореного плину часу: “тільки-но сів грати, а вже і ранок!”;

по-четверте, стрімке зростання обсягів візуальної інформації, її надмір, зумовлений розвитком технологій, а також технологічна інтерактивність між суб’єктом і візуальним медіатекстом - усе це може призводити зрештою до виявів *хаотичності сприймання, фрагментарності мислення, споглядальності, нездатності зосереджуватися*. Саме ці психологічні “надбання” не лише відображають трансформаційні зміни сприймання, а й провокують порушення природи розумного бачення сутності образів і речей, ускладнюють і без того складну проблему “бачення”.

Разом з тим зрозуміло, що візуальний медіапростір нині є реальністю, а візуальні медіазасоби та медіатехнології, по суті, засобом освоєння світу в його комунікативних, інтелектуальних, психологічних, художніх та багатьох інших аспектах. Утім, неабиякі можливості, надані новітніми візуальними медіатехнологіями людині, з одного боку, і її психологічна невідповідність до використання цих можливостей - з другого, становлять очевидну суперечність постіндустріального, інформаційного суспільства цифрової доби. Крім того, поверхове сприймання, низький рівень критичного осмислення сприйнятого є серйозною загрозою для збереження самоїдентичності особистості. Звідси - *проблема оптимального сприймання-бачення*, коли йдеться про новий його тип. Ця проблема має кілька аспектів.

*Філософський* аспект нового сприймання-бачення відкриває можливості застосування візуальних технологій як способу "розширення" функцій самої людини (дивитися більше, бачити далі, споглядати те, чого не побачиш у реальному житті). Однак це "розширення" відбувається за рахунок умовної "ампутації" візуального мислення суб'єкта, його відмови від удосконалення власних здібностей, вважає Г. М. Маклуген [26]. Людина, по суті, перетворюється на придатак до машин/апаратів/засобів і візуальних медіазасобів зокрема, тобто, висловлюють побоювання В. Беньямін і В. Флюссер, *стає психологічно залежною* від них [10; 40].

У *соціально-психологічному* плані варто зазначити таке: якщо раніше проблема інтелектуального сприймання та розумного бачення найчастіше стосувалася передусім обмеженого кола професіоналів, знавців, спеціалістів художніх, мистецьких та деяких інших практик і полягала у здобутті специфічних, експертних знань, практичних умінь, то нині ця проблема наблизилася до повсякденного життя вже широкого загалу і молоді зокрема. Так, розвиток аматорських візуальних медіапрактик передбачає засвоєння передусім *практичних інструментальних умінь* по створенню власного візуального медіаконтенту і часто супроводжується нерозумінням своєї *відповідальності за створене*, а також невмінням *адекватно сприймати візуальну медіапродукцію*, створену і репрезентовану іншими, особливо в умовах інформаційної ворожої агресії, що все разом узятє далеко не завжди усвідомлюється людиною. Сьогодні завдяки мультимедійним засобам та спілкуванню в соціальних ме-

режах простір особистої комунікації значно розширився, а тому проблема сприймання-бачення також “поширилася” – як на візуальну діагностику потенційних комунікаторів (“друзів-френдів”), так і на площину особистої адекватної візуальної самопрезентації молоді у віртуальному просторі.

Так само медіапсихологічний аспект проблеми нової візуальної практики сприймання-бачення передбачає вирішення не однієї психологічної задачі. Зокрема, важливим питанням, пов’язаним з новим типом сприймання-бачення, є проблема існуючого надміру візуальної медіаінформації, практично необмеженого доступу до неї, наявності у перцепієнта вільного часу для переглядів, з одного боку, а з другого, ще більше поглиблюють і так складну проблему: а) існування неоднозначного психологічного впливу на формування соціальних, моральних, художніх, естетичних цінностей, інтересів молоді й особливо неповнолітньої; б) її невідготовленість до фільтрації, селекції інформації, критичного осмислення змісту й форми сприйнятого, його переосмислення; в) нездатність до “самоцензури” – розумного інформаційного самообмеження; невиробленість у молодіжній глядацької аудиторії навичок психологічного самозахисту щодо шкідливих медіаконтентів та сформованого медіаімунітету.

Ще однією медіапсихологічною проблемою в контексті нового типу сприймання-бачення, як уже зазначалося вище, є еволюційна трансформація когнітивного опрацювання візуального сприймання-бачення, що призводить до зміни пріоритетності способів сприймання: традиційні способи сприймання візуальної інформації (коли воно зосереджене, лінійне, аналітичне, критично осмислене) все більше поступаються новим (узагальненому, фрагментарному, мозаїчно-кліповому, полізадачному сприйманню).

Нині медіатеоретики, вчені, дослідники, освітяни мають звернути свою увагу саме на медіапсихологічний аспект проблеми сприймання-бачення. Ідеться про візуальне медіасприймання нового, віртуального, техногенного, “третього” світу, створеного людиною, новий тип її внутрішньої комунікації з цією медіавізуальною реальністю та “озброєння” особистості системою знань, навичок, умінь, які дали б їй змогу якнайкраще адаптуватися до умов нового візуального медіагенного середовища та повноцінно існувати/функціонувати в ньому.

## 2.6. Взаємодія інформаційного та освітнього просторів у відтворенні об'єктивно і деформовано відображених соціальних реалій

Взаємодія просторів як соціальний процес. Взаємодія інформаційного та освітнього просторів суспільства є одним із найдавніших соціальних процесів. Він бере початок з виникнення писемності, яка одразу ж взяла на себе дві основні функції: перша - стала засобом не безпосередньої, а опосередкованої комунікації, тобто передавання певної важливої інформації на часові та просторові відстані, друга - стала засобом збереження і передавання знань теж у часі й просторі, тобто мала обслуговувати науку й освіту в їхніх тодішніх, зародкових, формах. Обидві соціальні функції як основні збереглися за писемністю й до сьогодні, поширившись на всі без винятку засоби масової комунікації, що виникали опісля. Власне, усі подальші винаходи в галузі комунікації - від друкарського верстата (далі: фото- і кіноапарат, телефон і телеграф, променева трубка кінескопа) і до об'єднання комп'ютерів в єдину систему - майже одразу після впровадження ставали поліфункціональними, обслуговуючи не лише масові комунікації, а й навчальну сферу, наукові пошуки і т. ін.

У наш час процес взаємодії інформаційного та освітнього просторів іще більше поглибився і не лише у зв'язку із запровадженням технічних нововведень, а – завдяки особливостям функціонування кожного з просторів. Освіта покликана відкривати дитині фундаментальні істини у вигляді знань з різних галузей, інформаційний простір - надавати їй комплекси соціальної та художньо-естетичної інформації, навколишнє середовище - формувати духовні, морально-етичні настановлення у формі життєвого досвіду. Усі три простори є не просто джерелами інформації. Вони формують духовні цінності як усієї спільноти, так і кожної особистості зокрема. Як, у який спосіб? Шляхом сприймання, розуміння та інтеріоризації (засвоєння) інформації. Вона перетворюється на духовні цінності особистості за двох обов'язкових умов. Перша: разі позитивної взаємодії суб'єкта (ус'х трьох

просторів) з уже сформованими духовними цінностями юної особи, тобто якщо отримувана інформація не суперечитиме засвоєним раніше знанням та морально-етичним настановленням людини. Друга: коли суспільство має добре розвинену медіаосвіту у всіх її різновидах – від сімейного медіавиховання (перших контактів дитини з медіасередовищем, формування медіакультури дитини - підлітка - юнака в системі шкільної освіти, різноманітних формах позакласного залучення дітей у медіатворчу діяльність) до широкої медіапросвітницької роботи серед усіх верств населення.

Нині під медіаосвітою розуміють не тільки певний компонент шкільної чи вищої освіти, а й довгострокову суспільно-просвітницьку діяльність, що поширюється на дітей і дорослих. Прихильники медіаосвіти трактують її насамперед як безупинний розвиток особистості в суспільстві, як виховання активних інформованих громадян, наділених культурою спілкування із ЗМК і за посередництвом ЗМК, які є одним з основних соціетальних елементів інформаційного суспільства. Медіаосвіта - це не лише обов'язкова умова, а й універсальна форма взаємодії трьох основних просторів, що постійно впливають на людину.

Далеко не риторичним є і таке запитання: а вони, ті цінності, які формуються нині усіма трьома агентами впливу, є вищими порівняно зі вчорашніми чи нижчими? А відтак: прогресують спільнота й особистість чи деградують? Результати попередніх досліджень однозначно свідчать: відбувається суперечливий розвиток особистості у процесі формування її духовних цінностей зокрема і соціалізації особистості загалом. І це є лише одним із багатьох виявів суперечливого розвитку соціального процесу взаємодії просторів. Почасти вона переходить від співбуття до протистояння соціальних інститутів, зокрема масової комунікації та освіти. Протистояння не декларованого, навіть невидимого, а проте реального, давнього і багатогранного.

На перший погляд усе має цілком благопристойний, цивілізований вигляд. У суспільстві є система освіти, покликана формувати й розвивати інтелект людини, її культуру. І є система масової комунікації, призначення якої - усебічно інформувати спільноту про все, що відбувається в ній і навколо, тим самим формувати й розвивати інтелект людини і її культуру. Так мало б бути... в ідеалі. Реально ж часто-густо маємо парадоксальну



ситуацію. Діючи на спільному полі, яким є масові настрої і свідомість, маючи близькі цілі, обидва інститути суспільства насправді грають не близькі, а то й протилежні ролі. Система освіти і зокрема новий її елемент - медіаосвіта - спрямовані на формування свідомого громадянина з розвиненим інтелектом, аналітичними здібностями. Система масової комунікації теж здійснює формувальний вплив, але з протилежним результатом: її продуктом є слухняна, довірлива особистість, думки і дії якої можна щоразу коригувати потрібним чином. У цій ситуації третій суб'єкт впливу (сім'я, навколишнє середовище) формує скептичне, нігілістичне ставлення молоді до отримуваної з інших джерел інформації.

Чому так відбувається? Найпростіше було б пояснити це тим, що освіта є сталою, однією з найконсервативніших систем і за цілями, і за методами діяльності. Масові ж комунікації натомість - це гнучка, динамічна система. Сьогодні вони стали до того ж основним знаряддям політики, управління суспільством, а тому дуже сприйнятливі до використання маніпулятивних технологій. У ринкових умовах ця сприйнятливість значно посилюється ще й винахідливістю творців та розповсюджувачів медіапродукту. Саме ринкові умови і є головною детермінантою суперечливого розвитку соціального процесу взаємодії інформаційного та освітнього просторів.

Оскільки маніпулятивні технології в засобах масової комунікації розвиваються все інтенсивніше, у більшості цивілізованих країн у відповідь на це як необхідний захід було запроваджено *обов'язкову медіаосвіту в середній та вищій школі*. Актуальним є такий крок і в Україні. Красномовним підтвердженням можна вважати факт широкої підтримки педагогічною громадськістю ідеї запровадження медіаосвіти. Восени 2010 р. Національна академія педагогічних наук України схвалила концепцію проведення всеукраїнського експерименту, а вже весною 2011 р. колективи майже ста шкіл у різних регіонах країни погодилися викладати як нормативний предмет медіакультуру для старшокласників. Вони виходять із сучасних реалій, які є наслідком складної, неоднозначної взаємодії інформаційного та освітнього просторів суспільства.

А там спостерігаються і справді суперечливі явища. Сучасне інформаційне середовище стало для нового покоління визначальним соціалізувальним чинником. Як відомо, нині школяр проводить за монітором комп'ютера чи/та біля телевізора в середньому від 3 до 5 годин щодня, тобто постійно перебуває під впливом інформаційного простору. Дитина, підліток у своїх щоденних контактах із соціумом отримують три масиви інформації: освітню (від учителів, з підручників та інтернету), медійну (від різних засобів масової комунікації) та повсякденну (в міжособовому спілкуванні). Ці три масиви впливають на юну особистість загалом стихійно, розрізнено; у рідкісних випадках вони бувають якимось чином взаємленими, здебільшого через інформаційні домагання дитини.

Стихійність споживання інформації посилюється ще й нерівномірним розвитком та станом засобів масової комунікації. На різних етапах комунікативних взаємин людей домінуючими виявляються ті чи ті засоби, деякі згодом відходять на третьорядні ролі, а інші зникають узагалі. Зміни в матеріальній базі інформаційного середовища одразу ж відбиваються і на культурі споживання інформації. Як справедливо зазначає французький театральний критик Жорж Елгозі, людство зробило два найвеличніші винаходи: книгодрукування, щоб книга навчила нас думати, і телевізор, щоб телебачення відучило нас це робити. Сюди ж варто додати ще й інтернет, який безпощадно, як те болото, втягує віртуальні світи, щоб люди розучилися спілкуватися одне з одним.

Отже, перебування особистості, яка ще формується, в інформаційному середовищі не може бути неконтрольованим. Адже взаємодія просторів за наслідками може бути не лише конструктивною, а й деструктивною, досягаючи при цьому різних рівнів: від випадкових дій та акцій до узгодженого, спланованого співробітництва. Усі три потоки інформації до моменту сприйняття їх дитиною мають бути не просто узгодженими (і щодо часу впливу, і кількісно) та оціненими під кутом зору пріоритетів, а становити єдиний потік із взаємообумовленими складовими. Взаємопов'язаними мають бути функції, соціальні ролі трьох п'овідних соціальних інститутів - освіти, масової інформації та сім'ї. Зауважимо, що саме сім'я повинна спрямувати всі, у тому числі й позасімейні, контакти дитини в соціалізувальне річище). Тому-то вивчення медіакультури як нормативного шкільного предмета,

підтримане медіавихованням у сімейному колі, якраз і має скеровувати щоденні потоки телевізійної та інтернет-інформації в освітнє річище, адже вони будуть об'єктами аналітичного розгляду на уроках, а не лише предметом принагідних виховних розмов учителя з учнем.

*Трансформації інформації.* Нині нам мало не щодня доводиться спостерігати, як з приводу однієї і тієї ж самої події може з'являтися дуже різна інформація. Загалом має сенс говорити про три види інформації: істину – достеменно відображення реалії, ні на йоту не спотворену її сутність; правду - у якій до сутності додано віру, переконаність у її істинності; брехню - навмисне спотворену сутність. Істина не є чимось прекрасним, правда – святим, а брехня - огидним. Це лише назви трьох різновидів інформації, з яких складається як інформаційний простір суспільства в цілому, так і світогляд кожної людини зокрема.

А втім, досить часто між учасниками комунікації курсує і ненавмисне спотворена інформація, яку теж називають брехнею, причому абсолютно незаслужено. З натяжкою її ще можна було б назвати *лжеінформацією*. Це ненавмисне спотворена сутність, яка з'являється під дією особистісних смислів, та й у цілому тезауруса комуніката, його мотивацій та спонук до сприйняття інформації і, безумовно, змісту повідомлення. Усе це (в більш ускладненому вигляді) відбувається і між учасниками масової комунікації.

Проводячи дослідження, ми поставили в анкеті таке запитання: “Як часто ти можеш перетворювати подумки переглянута телепередачу, змінюючи сюжетну лінію, поведінку героїв, вигадуючи іншу кінцівку?”. Метою було виявити творчу здатність школярів інтерпретувати отримвану інформацію. Виявилось, що 28,5% опитаних (792 особи із 2802) роблять це щодня та майже щодня в ході перегляду телепередач. Основна маса юних респондентів по своєму інтерпретує побачене шотижня або дещо рідше. І лише п'ята частина опитаних зазначила, що такої здатності за собою не помічала, хоча вони так само інтерпретують інформацію, причому щодня, - тільки непомітно для самих себе.

Чому так поводяться отримувачі медійної інформації? Бо кожен має свою, суто індивідуальну морально-етичну базу, тобто комплекс засвоєних соціальних норм, постійно поповнюваний “свіжими” стереотипами, і на основі цього індивідуального

стабільного психічного утворення оцінює всю ту інформацію, яка надходить. Тим часом позасвідоме здійснює подальшу селекцію інформації, щось залишаючи на поверхні пам'яті для використання “найближчим часом”, щось заховуючи в її глибини “на потім”, а щось пропускаючи одразу повз увагу.

Ще вищі показники було зафіксовано, коли школярі відповіли на запитання “Як часто ти можеш надати несмішному фрагменту телепередачі гумористичного забарвлення?”. Щодня і майже щодня таке трапляється із 42% опитаних, з рештою – зрідка, і лише 12% десятикласників відповіли негативно. Переважна ж більшість людей, залежно від настрою в момент сприймання, надає інформації свого забарвлення “за повною шкалою”: від комічного до трагічного, від скепсису до зневаги та зневіри в побаченому й почутому.

Тим часом у повсякденному спілкуванні трансформації (перетворення) інформації під впливом означених вище чинників відбуваються безперервно. Мимовільно, без жодного наміру, сприймають і передають інформацію в зміненому вигляді всі люди без винятку, бо в кожній людині свої інтерпретаційні межі. І лише окремі особи спотворюють її з певним наміром, тобто вдаються до пліткування, наклепів та інших різновидів навмисного спотворення інформації, тобто брехні. У першому випадку відбувається *трансформація* інформації, у другому - її *деформація* - акт, учинюваний з певним заздалегідь обдуманим *наміром*. Одним із таких актів є *сепарація*, тобто відбір потрібної інформації та абстрагування від зайвої. Здійснюється він кожним учасником інформаційного процесу - від першоджерела до споживача. Це усвідомлювані, тобто здійснювані з певними намірами, акти, спектр яких доволі широкий – від найблагородніших до лиховісних. До подальшого розгляду візьмемо не крайні, а більш помірковані наміри. Наприклад, соціологічна фірма відстежує стан громадської думки і, звісно, будучи зацікавленою в оприлюдненні результатів своїх наукових спостережень, виносить їх на прес-конференцію. Науковець (узгальний) подає не всі виявлені результати дослідження, а лише ті, які, *на його переконання*, найповніше і найточніше відображають сутність досліджуваного явища. Це перший етап сепарації інформації. На наступному етапі її сприймає журналіст. Він виносить з прес-конференції ті результати дослідження суспільних

явищ, які, *на його переконання*, є найактуальнішими на цей момент. На третьому етапі інформація готується до опублікування. Що подасть на шпальти газети чи в ефір редактор? Ті результати дослідження суспільних явищ, які, *на його переконання*, відповідають редакційній політиці. Нарешті на завершальному етапі інформацію отримує комунікат. І він відбере для себе лише ту її частину, яка найбільшою мірою відповідатиме його соціальним настановам, потребам та інформаційним інтересам.

Ще складнішими й більш дозованими будуть процеси сепарації, коли прес-конференцію проводитиме політик. Він подасть журналістам лише ту частину інформації про певну подію і в такому її потрактуванні, щоб це було вигідно для його політичних ролей і цілей. Подальші - аж до заключного - процеси відбору інформації відбуваються вже під впливом ставлення до цього політика (як першоджерела) журналістів та споживачів, яке може відігравати й вирішальну роль частці й характері (потрактуванні) сприйнятої інформації.

*Маніпулятивні технології - знаряддя конфронтації просторів.* Маємо відразу зробити три обов'язкові зауваги. Перша: ідеться про сприйняття соціальних реалій, відтворених у засобах масової комунікації. Друга: якщо ми говоримо про освітній простір, то розуміємо, що об'єктом його впливу є переважно особа шкільного віку; отже, і подальша розмова точитиметься саме навколо цього об'єкта. Третя заувага: соціальну інформацію дитина (підліток, юнак) отримує ще з одного не менш впливового й змістовного джерела – навколишнього середовища; воно теж є простором життєдіяльності юної особистості, до того ж активним, формувальним чинником.

Маніпулятивний вплив масової комунікації на свідомість та настрої людей помічено давно. Понад століття тому було доведено, що газета здатна не тільки пропагувати певні ідеї та агітувати за них, а й об'єднувати однодумців навколо цих ідей. Здатність ЗМК до маніпулювання свідомістю суттєво посилилася внаслідок масового впровадження телебачення та інтернет-мережі. Поширювачами інформації вони використовуються не спорадично, а на основі осмислених, обґрунтованих і перевірених технологій. З'явилася навіть така професія - політичний технолог, якою успішно оволодівають люди з витонченим розумом, спрямованим на безпе-

первний пошук нових способів масового зомбування людей. Чи ж може бути ще щось більш протиприродне сутності homo sapiens?!

Одним з найефективніших методів маніпулювання свідомістю є *звернення до людини-авторитета*. Це може бути відома політична постать, діяч науки чи представник іншої професії. Його ім'я не повідомляється. При цьому для більшої переконливості цитуються документи, наводяться оцінки експертів, свідчення “очевидців” та інші матеріали. Використовуються такі штампи: “Учені на підставі багаторічних досліджень виявили...”, “Джерело з найближчого президентського оточення, що побажало залишитися невідомим, повідомляє...”. Які вчені? Яке джерело? Інформація, що повідомляється таким чином, у більшості випадків є неправдою. Посилання на неіснуючий “авторитет” додає їй солідності і ваги в очах обивателів. При цьому джерело не ідентифікується, тож ніякої відповідальності за помилкове повідомлення журналісти не несуть.

Наприклад, багатотисячну демонстрацію супротивників чинного режиму розганяють за допомогою кийків і сльозогінного газу. Розгін супроводжується жорстоким побиттям учасників демонстрації (у тому числі жінок, людей похилого віку), а також арештами лідерів політичної опозиції. Наступного дня журналісти буденним і діловим тоном, без емоцій, мимохідь розповідають нам, що, мовляв, напередодні відбулася чергова акція протесту, органи правопорядку змушені були застосувати силу, заарештовано стільки-то порушників громадського порядку, проти яких по”ушено кримінальні справи “відповідно до чинного законодавства” і т. ін. Такий прийом дає ЗМК змогу зберегти ілюзію об’єктивного висвітлення подій, проте девальвує значущість того, що сталося, створює у масовій аудиторії уявлення про цю подію як про щось звичайне, не варте уваги і, тим більше, суспільної оцінки.

Коли потрібно знизити актуальність якогось явища чи викликати до нього негативне ставлення, часто використовують метод *“абалакування”*. При цьому супротивника безупинно вихваляють, говорячи про його винятковість, постійно тримаючи на слуху його ім'я, явно перебільшуючи його здібності. Дуже швидко це всім на’ридає, ім'я цієї людини викликає роздратування. Авторів же не звинуватиш у навмисній дискредитації, тому що формально вони доклали для вихваляння всіх зусиль.

Під час виборів цей прийом активно застосовують у формі “інфо—маційного вибух”, або масованого “зливу компромату”. Мета викликати втому і байдужість у люде“, відбити у виборців бажання цікавитися тим, що насправді являє собою той чи той кандидат. Нерідко метод “забалакування” застосовують для створення так званого інформаційного “шуму”, коли за потоком другорядних повідомлень потрібно сховати якусь важливу подію чи головну проблему.

У сучасному світі емоції, які ми переживаємо, значною мірою є результатом індукції, викликані засобами масової комунікації. Створення *емоційного резонансу* - одне з головних завдань більшості інформаційних повідомлень і розважальних шоу. При цьому ефект досягається лише використанням інтонації, з якою радіо- чи телеведучі зачитують нам інформацію про події в країні й у світі. Коли йдеться про трагічні події (катастрофу, війну, терористичний акт) інтонації звичайно сповнені шляхетної скорботи чи обурення на адресу винуватців. Якщо ж, приміром, слідом за цим іде повідомлення про чергову зустріч глави держави із шахтарями (студентами, учителями, лікарями), добре помітно, як екранна телефізіономія миттєво перетворюється й у її голосі починають виразно проступати “конструктивний оптимізм” та впевненість у щасливому майбутньому нації. Цей прийом називається “емоційним підлаштовуванням під ситуацію”. Таким нехитрим способом формується емоційне ставлення масової аудиторії до тієї чи тієї події.

Більш складним випадком застосування емоційного резонансу є численні телесеріали, а також розважальні шоу, щодня представлені на сучасному телебаченні. Дійства в них сягають високої емоційної напруги: герої серіалів постійно з’ясовують відносини на підвищених тонах, бурхливо виявляють свої емоції. Сюжети цих фільмів покликані тримати глядача в постійній емоційній напрузі: “А що ж буде далі?”. Професійно підготовлені учасники шоу, що грають роль “простих людей з вулиці”, розповідають свої “життєві історії” яскраво й емоційно, постійно прагнучи звести рахунки зі своїми кривдниками безпосередньо в “прямому ефірі”. Обов’язковий елемент таких телешоу - бійка чи “урхливе з’ясування відносин, покликані емоційно “завести” глядацьку аудиторію, зачепити її за живе. Усе це робиться для ство-

рення в глядачів емоційної залежності. Звикнувши отримувати “доз” гострих емоційних переживань із цього джерела, людина й надалі віддаватиме йому перевагу. У такий спосіб телевізійні боси створюють для себе постійну аудиторію серіалозалежних, шоузалежних людей, зомбують їх, щоб прив'язати саме до такого способу отримання гострих емоційних переживань. А постійна аудиторія — це вже товар, який можна дуже вигідно продати рекламодавцям. Мас-медійні зомбі, як і будь-які наркомани, будуть намагатися підтримувати свій “кайф” без кінця і краю, а значить будуть нестримно поглинати все нову і нову телепродукцію, щедро розбавлену комерційною і політичною рекламою.

Нині на озброєнні телевізійників не лише нові методи маніпулювання, а й давно випробувані прийоми. Скажімо, *ефект первинності*: у разі надходження суперечливої інформації (перевірити яку неможливо) ми схильні віддавати перевагу тій, яка надійшла першою. Змінити ж уже сформувану думку дуже важко. Слід зазначити, що ще 1925 р. американський психолог М. Лундт сформулював “закон передування”, відповідно до якого будь-яке перше повідомлення про той чи той факт, подію робить більш сильний вплив на аудиторію, ніж усі наступні. Тій людині, яка першою повідомила інформацію, належить пріоритет у задоволенні інформаційної потреби і, як наслідок, формування первинного психологічного настановлення щодо факту чи події. Джерело інформації, яке першим повідомляє про значущі події, стає більш привабливим для аудиторії, ніж інші. Це сприяє формуванню і закріпленню прихильності до цього джерела в майбутньому порівняно з тими, хто діє не так оперативно. Не менш часто й успішно використовують *ефект присутності*, коли на екрані з'являється “учасник (свідок) події” або заднім числом фабрикується знімання “реальних” подій. Виникає могутній ефект присутності, глядачі начебто “вкинуті” в реальну дійсність, при цьому вони навіть не підозрюють, що це всього лише дешевий трюк.

Досвідчені коментатори включають у текст так звані *двосторонні повідомлення*, що містять аргументи за і проти певної позиції. Цей прийом ніби випереджає аргументи опонентів і сприяє створенню певного імунітету проти них. У тексті повідомлення дозуються позитивні і негативні елементи. Для того щоб позитивна оцінка виглядала більш правдоподібною, до характеристики



описуваної точки зору додають трішки критики, а ефективність осудливої позиції збільшується у випадку додавання елементів похвали. Усі критичні зауваження, фактичні дані, порівняльні матеріали при цьому добирають так, щоб необхідний висновок був досить очевидним. Здійснюють добір таких фактів, які здатні посилити чи послабити враження від певних висловлювань. Коментатор оперує порівняльними матеріалами для посилення важливості, демонстрації тенденцій і масштабності подій, явищ. Висновки не входять у текст, їх повинні зробити телеглядачі, адже для них і призначена інформація.

Будь-які маніпулятивні технології застосовуються витончено, навіть вишукано, зі збереженням видимості об'єктивності й неупередженості, у формі об'єктивного відображення дійсності. Новинні передачі на телеканалах заповнені повідомленнями про вбивства, загибель людей, аварії, знущання, згвалтування і всілякі інші біди. Ці халепи і справді мають місце, ними сповнене наше життя. Але який ефект з тієї об'єктивності?

На дітей і підлітків ці повідомлення справляють сильніший психотравматичний вплив, ніж фільми жахів. Адже з 9-10 років, а то й раніше дитина вже здатна відрізнити віртуальну реальність (створену на знімальному майданчику) від справжньої, яка часто-густо, щодня й повсюдно виявляється не менш жахливою, ніж вигадана авторами художнього фільму. Наслідки психотравматичного впливу теленовин на дорослих дещо інші: когнітивна складова інтелекту притлумлюється емоційною. Перегляд телепередач сповнює людину враженнями про нашестя різноманітних за формами, змістом і сутністю бід, які виникають безперервно, кожна з яких має своє локальне пояснення, зате всі разом вони не піддаються осмисленню й роз-мінню. Якось щоденна кара вищих сил! Але чому, за що і навіщо поясненню не піддається.

Але в цілому повинь теленовин-жахів пояснити просто: створюються вони за тими ж сценаріями, що й фільми жахів. Ось на голови людей (чи окремої людини) звалилося нещастя, а вже за мить прийшли рятувальники (міліціонери, пожежники, лікарі або хтось інший) - і зло подолане. А якщо воно й не відступило, то винен чиновник місцевого масштабу, проти якого прокуратура розпочала слідство.

Банальна схема масованих атак повідомлень-жахів робить очевидною мету інформаційної політики: заповнити передачі новинами-страхачками так, щоб не вистачило ефірного часу на важливі соціальні, економічні, політичні повідомлення. Щоб глядач не вийшов за межі розпачливого вигуку: “Та що ж це робиться!”, щоб у нього не лишилося інтелектуальних сил для осмислення гли”инних причин, виявлення механізмів свого життєпобування.

Експлуатація емоцій має і протилежні змістові наповнення. Відомо, що кожна молода людина любить слухати музику, адже не випадково її називають поезією серця. Отже, теле- і радіопередачі мають бути наповнені мелодіями – і що примітивнішими, то краще. Не має значення (для інформполітиків), що спотворюється емоційна культура молодих людей: головне - щоб вони бездумно стрибали гопки.

У такий же спосіб можна *паразитувати на почуттях гумору*. І з екранів телевізорів майже щодня сходять феєричні шоу, які збирають рекордні маси телеглядачів, бо тут висміюються навіть перші особи держави. А чому такі сміливі шоумени? І чому їм дозволену аж так відверто кепкувати? Бо вони спрямовують емоції телеглядача на висміювання далеко не першозначущих окремих вад окремих осіб, бо вся пара соціального невдоволення (“системою”, штучно створеними умовами) ще на стадії зародження випускається “ свисток”. Посміялися люди біля екрана, погомоніли про побачене з ”лижніми - та й нехай усе залишається таким і далі.

На озброєнні сучасних засобів масової комунікації десятки й сотні маніпулятивних технологій. А ще ж свої технології впливу на суспільство мають органи влади, інтенсивно використовуючи для цього ЗМІ. Основним елементом управління суспільством є відволікання уваги громадян від важливих проблем та їх вирішення. Задля цього інформаційне середовище постійно насичується малозначущими повідомленнями, аби в такий спосіб не дати людям можливості отримувати важливі знання щодо економіки, політики та інших вітальних галузей. Відволікаючи увагу громадян від актуальних соціальних проблем, перемикаючи їхню увагу на теми, які не мають реального значення, до того ж більше тиснучи на емоції, а не на зміст, можна заблокувати здат-

ність людей до раціонального аналізу, критичного осмислення подій.

Коли владним колам треба прийняти непопулярне рішення, його подають у засобах масової комунікації як “болюче і необхідне”, але запевняють, що це станеться “не сьогодні”. І людям простіше погодитися на жертви в майбутньому, адже до того часу, сподіваються вони, щось же зміниться на краще. Або ще розігрується штучно певна ситуація, щоб люди самі вимагали вжити тих заходів, на які й розраховував уряд.

Маніпулятивні технології попри їхню різноманітність ґрунтуються в більшості випадків на небагатьох методах. Суб’єкт з корисливою метою дозує співвідношення істини/брехні в такий спосіб, щоб реципієнт не запідозрив нещирості повідомлення. А сутність у ньому може бути спотворена *незначною мірою, істотно* або й *повністю*. У першому випадку маємо правдиву інформацію з фрагментами неправди. До масиву достовірної інформації додано елементи фальшованої. Але без порушення (навпаки – з безумовним дотриманням!) принципу “бреши, та міру знай”: фрагменти фальші в масиві істини не повинні бути помічені і весь масив інформації має сприйматися як єдине несуперечливе ціле. Реципієнт мусить проковтнути з наживкою і гачок, не помітивши його. Власне, так має бути й у разі, коли до масиву повністю спотвореної інформації додається часточка правди і всі елементи достовірної інформації замінюються відповідниками - антиподами. Усім відомо, як часто та ефективно використовується різновид брехні, що розпочинається правдивим повідомленням. Розповідається про незаперечний факт, що мав місце, потім поступово додаються факти з деяким домислом, далі - спотворені і зрештою - повністю вигадані. А на обрамлення - незаперечне узагальнення, висновок, резюме, які органічно впливають з реального факту.

Отже, за рівнем фальшування дійсності можна виокремити такі типи інформації:

- *правда, та не вся*. У цілому інформація відповідає істині, але з неї вилучена певна частина, яку, на думку комуніканта, не повинен знати реципієнт. Потім можна зробити невинне личко: “Я теж цього не знав”;

- *ложка дьогтю в діжці меду.* У повідомлювану істину суб'єкт “вклинює” фрагмент вигадки, який, за задумом, має бути не поміченим споживачем інформації, але сприйнятим. У ...азі викриття можна вибачитися: “За що купив...”, “А я думав, що о” ;

- *ложка меду в діжці дьогтю.* Повністю сфальшовану інформацію розпочинають фактом, який насправді мав місце. Інколи, для ефективності, і завершують подібним. Повідомлення оформляється за методом “ляльки”, коли пачку нарізаного паперу обрамляють зверху й знизу двома справжніми купюрами.

За рівнем логічної впорядкованості лжеінформація в медійних повідомленнях буває трьох видів: невпорядкованою, посередньо упорядкованою, вищою мірою впорядкованою.

*Невпорядкована.* Істинна інформація змішується з фальшованою хаотично, безсистемно. Читаючи такий текст, слухаючи таку тираду, людина не може повністю зрозуміти істинну інформацію (вона ж бо не впорядкована) і легко може її переплутати з такою ж хаотично розкиданою лжеінформацією.

*Посередня упорядкованість.* Істина з брехнею може бути змішана раціонально, системно. Але ця впорядкованість ґрунтується на певній логічній помилці (свідомо закладеній). Найчастіше застосовується переінтерпретація тексту. І найлегше: оскільки багато слів у нашій мові мають по кілька різних значень, можна скористатися суто мовними особливостями для підміни понять, спотворення смислу почутого, тенденційного тлумачення тексту. Тобто, застосовуючи суто мовну еквілібристику, видати чорне за біле, потім - навпаки, посилаючись щоразу на конкретне джерело.

*Упорядкованість вищого гатунку.* Істина й брехня перемішуються в такий спосіб, що сам факт змішування сприймається не як метод, не як політтехнологія, а як реальне соціальне переплетіння, отакий собі букет життєвих суперечностей. Отже, чистої води лжеінформація має сприйматися як чистінька правда.

Найвищого рівня маніпуляції з інформацією досягаються тоді, коли планується не тільки лінія поведінки, а й сама подія, програмується явище. Так робиться в політиці, сфері управління соціальними процесами. Це є найнеефективнішим, коли “подія відбувається”, “явище настає” саме так, як їх планував ще “до того”

лідер. Тепер його слова збулися, себто вони були “пророчі”, його вказівки зреалізувалися, бо були “науково обґрунтовані”. І відтепер на всіх радіо- й телеканалах, шпальтах друкованих ЗМІ можна говорити не про те, що сталося так, як і планувалося, а про те, що процес дістав своє природне, логічне завершення, бо політика була життєва. Увесь цей мас-медійний галас подається як експромт з приводу “події”, що “несподівано” настала, хоча і подія, і розмови навколо неї планувалися детально.

*Особливості сприйняття особистістю відтворених соціальних реалій.* Безумовно, обидва простори як інститути суспільства, покликані виконувати соціалізувальну роль, в ідеалі мали - сприяти лише об'єктивному сприйняттю дитиною соціальних реалій. Як свідчать наші опитування, старшокласники вже мають достатній життєвий досвід і цілком сформовані комплекси соціальних норм, щоб виявляти відхилення від реалій у повідомленнях та коментарях тележурналістів, виступах політиків чи в художній телеінформації.

Зрозуміло, що особистість не є цілісною структурою. У ній вживаються водночас два протилежні настановлення щодо зовнішньої реальності: перше враховує реальність, бо оцінює її, друге ж її ігнорує, бо над оцінками домінують бажання очікування, сподівання чи інші емоційні утворення, тоді як спостережувана реальність їм не відповідає.

Особистість сприймає соціальні реалії безпосередньо й опосередковано. У першому випадку йдеться про особисті контакти: участь у подіях, пряме спостереження за ними і т. ін., у другому - про інформацію щодо реалій, отриману від засобів масової комунікації, або від безпосередніх учасників, або ж від опосередкованих: телеглядачів, радіослухачів, читачів газет і т. п.

Та головне в іншому. Особистість сприймає реалії, по-перше, на основі *свого ціннісного* бачення світу: з позицій своїх духовних цінностей, власних соціальних потреб, усвідомлених та неусвідомлюваних інформаційних інтересів; по-друге, на ґрунті небайдужого, чуттєвого відображення дійсності.

Скоріше об'єктивно, ніж деформовано, сприймає соціальні реалії та людина, яка:

- має справжнє уявлення щодо тих реалій, яких проходить її життєдіяльність,

- керується певним комплексом моральних, духовних цінностей і з цих позицій сприймає інформацію про події, що відбуваються навколо;

- не вдовольняється отриманою інформацією та її інтерпретацією і намагається віднайти в різних джерелах повідомлення про ті чи ті події та інші, більш ґрунтовні, коментарі;

- має сформовані настановлення щодо своїх життєвих стратегій, своєї лінії поведінки в тих чи тих ситуаціях і, керуючись цими настановленнями, сприймає лише ту інформацію яка сприятиме реалізації нею своїх соціальних ролей тощо.

Та попри все сприймання як психічний акт є винятково суб'єктивним: молодь суб'єктивно, і не інакше, сприймає медіапродукцію (як об'єктивну, так і деформовану) і відтворює її лише в міжособовому спілкуванні, яке є суб'єкт- суб'єктивним. Отже, не може бути й мови про об'єктивне відтворення.

Виняткову роль відіграє *ефект медіатора*. Традиційно люди мало доіряють повідомленням засобів масової комунікації. Але набагато охочіше вірять близьким чи й незнайомим людям, чий повідомлення сприймаються з більшою довірою. Ефективний інформаційний вплив на людину здійснюється не безпосередньо засобами масової комунікації, а через шанованих нею, знайомих їй авторитетних людей (лідерів думки) - трансляторів думок і чуток. Неофіційні міжособові комунікації для людей більш значущі, ніж офіційні повідомлення ЗМК. Інакше кажучи, пропагандистський вплив ЗМК завжди є опосередкованим.

Люди ніколи не переказують одне одному казенні формули і лакейські гімни владі - у своєму колі вони переповідають одне одному те, що вважають важливим і цікавим. ЗМК важливі тільки тим, що постачають зміст, ідеологеми і фактуру (приводи) для масових "розмов" - реальної політичної дискусії в низах. Політичні ініціативи і ситуації можна транслювати на низовий рівень (рівень масових комунікацій) лише тією мірою, якою вони драматичні, драматизовані, тобто перетворені на цікавий і доступний для споживача сюжет (плітку, анекдот, сценарій, міф). Сьогодні газети, журнали і телевізійні програми під виглядом поширення новин часто-густо займаються творенням і поширенням правдоподібних чуток, здатних ретранслюватися на рівні міжособових комунікацій.

Розгляньмо докладніше механізм сприймання такої інформації. Одержавши інформаційне повідомлення, реципієнт не відразу може вирішити, сприйняти чи відкинути його. Свідомо чи на підсвідомому рівні він шукає поради серед людей свого оточення, насамперед у так званих лідерів думки своєї групи. Лідери думки - це високоавторитетні члени групи, думки і поради яких з певних питань мають особливу цінність для інших. Саме вони відіграють вирішальну роль у формуванні ставлення основної маси реципієнтів до проблеми, відображеної в пропагандистському повідомленні.

Це явище знайшло відображення в моделі двоступеневого потоку комунікації, розробленій в середині 50-х років ХХ ст. у США П. Лазарсфельдом. У ній враховуються, по-перше, взаємодія між джерелом і авторитетами мікросоціального рівня, що позначаються як лідери думки, або медіатори (посередники); по-друге, взаємодія медіаторів з членами мікросоціальних груп. У практиці інформаційно-психологічного впливу ЗМК це, зокрема, призвело до того, що, з одного боку, пропагандистські і рекламні повідомлення все більше орієнтуються на лідерів, а з другого - для оприлюднення повідомлень почали використовувати осіб, думки яких значущі для інших. Американські фахівці вважають: щоб сформувати думку широкої аудиторії з якогось питання, достатньо обробити лише 10% її загалу лідерів думки, або медіаторів, які й ретранслюють повідомлення на масовий рівень.

Вищим рівнем процесу сприймання медійного тексту є його значеннєве сприймання, у процесі якого знаки, що містяться в ньому, набувають суб'єктивного значення для реципієнта і виступають для нього в певному значеннєвому зв'язку між собою, що створює судження, умовиводи і відповідний контекст. У процесі інтерпретації інформація, отримана через ЗМК, перетворюється в знання, пройшовши процеси сприймання медійного змісту й адекватного його розуміння. Через інтерпретацію оптимізуються процеси рецепції інформації і пізнання аудиторією ідеальної реальності, її співвіднесення з реальною дійсністю. Не можна при цьому не враховувати те, що пізнавальна діяльність людини характеризується єдністю інтелектуального і почуттєвого. У процесі сприймання медійного тексту "вмикається" не тільки розум людей, а і їхня уява, здатність до ідентифікації з персонажами тво-

ру, мобілізується особистий досвід людини для розкриття значення тексту й інтуїтивного його розуміння. Інтерпретація забезпечує тлумачення медійного змісту, що відбиває певну матеріальну чи духовну реальність. При цьому звичайно відбувається зіставлення різних фрагментів і образів відбитої дійсності з відображуваними реальними явищами і процесами: реципієнт і свідомо, і підсвідомо прагне виявити *ступінь істинності, міру соціального реалізму* сприйманої інформації.

Особливі труднощі виникають у реципієнта в ході аналізу й інтерпретації *телевізійного змісту*. Мова телебачення, як відомо, відрізняється особливою мозаїчністю, представляючи навколишню дійсність переважно у вигляді коротких за тривалістю, різних за змістом фрагментів, що відбивають різноманітні явища, найчастіше не пов'язаних між собою логічними або темпоральними зв'язками. Документальні відеокадри і фотографії, вставлені у телевізійний твір, сприймаються аудиторією як саме життя в її реальності і дійсності, що сприяє зниженню критичності сприйняття телепоказу, притлумленню здатності аудиторії до аналізу і верифікації одержуваної при цьому інформації.

Суть впливу телебачення полягає в тому, що масова аудиторія поставлена в становище вимушеного, переважно чуттєвого, освоєння, а не раціонального пізнання медійних феноменів. На відміну від письмових текстів телевізійний зміст із його скороминущим впливом на аудиторію важче піддається аналізу та інформаційній верифікації. Безупинний потік миттєвих яскравих, емоційно насичених аудіовізуальних образів набагато складніше осмислити, ніж газетні чи журнальні публікації, до яких можна звернутися неодноразово, аналізуючи зміст, звіряючи висновки. Унаслідок того, що телевізійне зображення впливає на аудиторію значною мірою на рівні підсвідомості, існують певні когнітивні бар'єри, що заважають телеглядачеві виявляти елементи ірраціональності телепоказу, знаходити логічні неузгодженості між різними фрагментами телевізійного аудіовізуального тексту. Експресивні візуальні й акустичні образи, з надлишком наповнюючи сучасний телепоказ, налаштовують масову аудиторію на чуттєве освоєння змісту телепередач, притлумлюючи її раціональні когнітивні здібності.



Ця властивість посилюється впливом тенденцій, що виявилися в розвитку комерційного телемовлення останнім часом, зокрема тенденції поглиблення процесу дераціоналізації змісту телепередач: спостерігається послаблення ролі слів при одночасному посиленні значення музики, що стає сполучним елементом в умовах логічної незв'язності демонстрованих епізодів; прискорюється темп змінюваності телевізійних кадрів, унаслідок чого глядач не встигає осмислити побачене; застосовується сюрреалістичний монтаж, що підвищує ступінь експресивності показу на шкоду його значеннєвим характеристикам. Багатогодинні щоденні перегляди телепередач занурюють сучасного глядача в ідеальну реальність, що дуже відрізняється від навколишньої дійсності. Ідеальну у всіх значеннях цього слова: і бажану, і штучно створену, і уявлювану.

### *Література до розділу*

1. *Мак-Квейл Д.* Теорія масової комунікації / Деніс Мак-Квейл ; пер. з англ. Оля Возна, Галина Статків. – Львів : ЛПОПИС, 2010. - 538 с.
2. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: навч. посіб. / за ред. Л. А. Найдьонової, О. Т. Баришпольця. - К. : Міленіум, 2010. - 440 с.
3. *Мироненко Г. В.* Вплив масової комунікації на часові уявлення підлітків : авто"еф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 "Соціальна психологія; психологія соціальної роботи" / Г. В. Мироненко. –К., 2007. - 19 с.
4. *Мироненко Г. В.* Суб'єктивна тривалість одиниці часу користувачів онлайнних соціальних мереж / Г. В. Мироненко // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. - К. : Міленіум, 2011. - Вин. 27(30). - С. 167-180.
5. *Пітере Дж. Д.* Слова на вітрі: Історія ідеї комунікації / Дж. Д. Пітере ; пер. з англ. А. Іщенко. - К. : Вид. дім "Києво-Могилянська Академія", 2004. - 302 с.
6. *Череповська Н. І.* Медіакультура і медіаосвіта чнів ЗОШ / Н. І. Череповська. – К. : Шкільний світ, 2010. - 128 с.
7. *Череповська Н. І.* Медіаперцептивна комунікація: ресурси перегляду візуальних медіатекстів / Н. І. Череповська // Актуальні проблеми психології Т. XII. Психологія творчості : зб. наук. праць Ін-ту психо-

- лопі імені Г. С. Костюка НАПН України. - К. : Фенікс, 2012. - Вин. 15. - Ч. I- С. 407–416.
8. *Арнхейм Р.* Искусство и визуальное восприятие : пер. с англ. / Р. Арнхейм. - М. : Архитектура-С, 2007. - 392 с.
  9. *Асмолов А.Г.* Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. - 3-е изд., испр. и доп. - М. : Смысл, 2007. - 527 с.
  10. *Беньямин В.* Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости: Избранные эссе : пер. с нем. / В. Беньямин ; под ред. Ю. А. Здороваго. - М. : Медиум, 1996. - 240 с.
  11. *Березовчук Л.* Инструментальные и психологические основания интерактивности в контексте современных визуальных практик / Л. Березовчук // Искусство и новые технологии: Методологические проблемы современного искусствознания. - СПб. : РИК РИИИ, 2001. - Вып. 7. - С. 39-72.
  12. *Библер В. С.* Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры (На путях к гуманитарному разуму) / В. С. Библер. - М. : Гнозис, 1991. - 176 с.
  13. *Вельфлин Г.* Основные понятия истории искусств / Генрих Вельфлин. - М. : Изд. В. Шевчук, 2009. - 344 с.
  14. *Винтерхофф-Шпурх П.* Медиапсихология. Основные принципы / П. Винтерхофф-Шпурх. - Х. : Гуманитар. Центр, 2007. - 288 с.
  15. *Вирильо П.* Машина зрения / П. Вирильо ; пер. с фр. А. В. Шестакова ; под ред. В. Ю. Быстрова. - СПб. : Наука, 2004. - 140 с.
  16. *Вознесенская Е. Л.* Учиться никогда не —ано. Учебник для неравнодушных родителей / Е. Л. Вознесенская. К. : Золоті ворота, 2012. - 268 с.
  17. *Войскунский А. Е.* Психологические исследования феномена интернет-аддикции [Электронный ресурс] / А. Е. Войскунский - Режим доступа : [www.psychology.ru/internet/ecology/04.htm](http://www.psychology.ru/internet/ecology/04.htm).
  18. *Выготский С. В.* Виртуальная реальность как массовая галлюцинация [Электронный ресурс] / С. В. Выготский. - Режим доступа: [http://www.medicform.net/comp/comp\\_psych29.htm](http://www.medicform.net/comp/comp_psych29.htm).
  19. *Выготский С. В.* Психиатрия недооценивает интернет-зависимость [Электронный ресурс] / С. В. Выготский. - Режим доступа: <http://www.medmfа.r/article/27/116160/htm>.
  20. *Выготский С. В.* Психология развития человека / С. В. Выготский. - М. : Смысл; Эксмо, 2005. - 1136с— (Б-ка всемирной психологии).
  21. *Даниель С. М.* Искусство видеть. О творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о воспитании зрителя / С. М. Даниель. - Ленинград : Искусство, 1990. - 224 с.

22. *Иванов Д. В.* Виртуализация общества / Д. В. Иванов // Социология и социальная антропология. - СПб. : Алетей, 1997. - С. 27-32.
23. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. - 608 с.
24. *Керделан К.* Дети процессора: Как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых / К. Керделан, Г. Грезийон; пер. с фр. А. Луцанова. - Екатеринбург : У-Фактория, 2006. - 272 с. - (Серия “Психология детства: Современный взгляд”).
25. *Коловоротный С. В.* Виртуальная реальность: манипулирование временем и пространством [Электронный ресурс] / С. В. Коловоротный. – Режим доступа : <http://www.mtests.ru/articles/378>.
26. *Маклюэн Г. М.* Понимание медиа: Внешние расширения человека / Г. М. Маклюэн ; пер. с англ. В. Николаева ; загл. ст. М. Вавилова. - 3-е изд. - М. : Кучково поле, 2011. - 464 с.
27. *Маховская О. И.* Телемания / О. И. Маховская. - М. : Изд. дом “Вильямс”, 2008. – 272 с.
28. *Минаков А. В.* Некоторые психологические свойства Интернета как нового слоя реальности [Электронный ресурс] / А. В. Минаков. - Режим доступа : <http://flogiston.ru/articles/netpsy/minakov>.
29. *Моль А.* Теория информации и эстетическое восприятие / А. Моль. - М. : Мир, 1966. - 352 с.
30. *Мэй Р.* М—жество творить: Очерк психологии творчества : пер. с англ. / Р. Мэй. Львов : Инициатива; М. : Ин-т общегуманитар. исслед., 2001. – 128 с. – (Серия “PsychologiaVera”).
31. *Носов Н. А.* Виртуальная психология / Н. А. Носов. - М. : Аграф, 2000. - 432 с.
32. *Палфри Джон.* Дети цифровой эры / Палфри Джон, Гассер Урс ; [пер. с англ. Н. Яцюк]. – М. : Эксмо, 2011. - 368 с. – (Серия “Психология нового поколения”).
33. *Раушенбах Б.* Геометрия картины и зрительное восприятие / Б. Раушенбах. - СПб. : Азбука-классика, 2002. - 320 с.
34. *Розин В. М.* Визуальная культура и восприятие. Как человек видит и понимает мир / В. М. Розин. – Изд. 2-е. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 224 с.
35. *Смолл Г.* Мозг он-лайн. Человек в эпоху Интернета / Гэри Смолл, Гиги Ворган ; пер. с англ. Б. Козловского. - М. : Колибри, Азбука-Аттикус, 2011. - 352 с.
36. *Сосна Н.* Фотография и образ: визуальное, непрозрачное, призрачное / П. Сосна. - М. : Новое литературное обозрение, 2011. - 200 с.
37. *Субботский Е. В.* Индивидуальное сознание как система реальностей / Е. В. Субботский // Традиции и перспективы деятельностного

- подхода в психологии. Школа А. Н. Леонтьева / под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Здай, О. К. Тихомирова. - М. : Смысл, 1999. - С. 125-160.
38. СулерДж. Люди превращаются в Электроников. Основные психологические характеристики виртуального пространства [Электронный ресурс] / Дж. Сулер. - Режим доступа : <http://www.flogiston.ru>.
39. Федорова А. В. Медиаобразование: вчера и сегодня / А. В. Федорова. - М. : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО "Информация для всех", 2009. - 234 с.
40. Флюссер В. За философию фотографии / Вилем Флюссер ; пер. с нем. Г. Хайдаровой. - СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2008. - 146 с.
41. Цуканов Б. Й. Время в психике человека / Б. Й. Цуканов. - О. : Астропринт, 2000. - 216 с.
42. Яковлев И. П. Ключи к общению. Основы теории коммуникаций / И. П. Яковлев. - СПб. : Авалон; Азбука классики, 2006. - 240 с.
43. Boehm G. Wiederkehr der Bilder / G. Boehm (Hg.). - Mbnchen : W. Fink Verlag, 1994. - 138 s.
44. McLuman M. Understanding Media. The extensions of man / M. McLuman. - GINGKO PRESS Inc., 2003. - 611 p.
45. Sontag S. On Photography / S. Sontag. - New York : Farrar, Strauss and Giroux, 1978. - 189 p.

## Розділ 3

# АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ ОСВІТИ З ІНФОРМАЦІЙНИМ ПРОСТОРОМ

### 3.1. Проблема медіанасильства та інших форм негативного впливу медіа

З позицій системи освіти медіапсихологічні знання мають насамперед розкривати механізми опанування найактуальніших проблем впливу медіа на здоров'я і розвиток дитини. Освіта в цьому сенсі виконує замовлення батьківської громадськості, свідомих батьків. Ці замовлення відбивають зростаючі ризики медійного впливу і нагальну потребу в ресурсах для профілактики і подолання зазначених проблем. Зрозуміло, що існують ризики впливу медіа, які важко піддаються рефлексії, які батьки не здатні наразі осмислити, виходячи із власного досвіду регулювання медіапрактик дитини. (Візьмімо, наприклад, зв'язок між тривалістю перегляду телепрограм і ризиком надлишкової ваги дитини). У цьому розділі пропонується аналіз двох найактуальніших, на думку батьків, проблем - медіанасильства і медіазалежності, які виступають яскравими мотиваторами розвитку медіаосвітніх практик.

Поняття “медіанасильство” сьогодні застосовують для характеристики певних жанрів, окремих сцен і характеру взаємодії в комунікаційному процесі. Розрізняють кілька видів медіанасильства: контактне фізичне насильство (зображення ударів, ляпасів, штурханів тощо), озброєне насильство (із застосуванням вогнепальної, тупої або різальної зброї), насильство проти злочинців, фізичні тортури, воєнне насильство. До медіанасильства відносять також зоб—аження погроз фізичного насильства та *психологічне* насильство коли люди піддаються публічному приниженню.

Вплив сцен насильства, представлених у медіа (фільмах, іграх тощо), - тема, яка найчастіше потрапляє в епіцентр громадського обговорення. Від початку 1920-х років проведено тисячі наукових досліджень, покликаних виявити закономірності впливу медіанасильства, розроблено різні теорії, які пояснюють механізм впливу переглянутих сцен насильства на розвиток особистості. Можна виділити основні наслідки експозиції (демонстрування) сцен насильства на розвиток особистості: схильність до *імітації*, яка збільшує частоту насильницьких дій у реальному житті під впливом медіа; *агресивність* - формування особистісних рис глядача, схильного до насильницьких дій; *заякування* — відчуття страху і зростання частоти переживання тривожних станів, які пригнічують розвиток особистості.

Загалом медіаконтент рідко має прямий і якийсь окремий вплив на наші дії. Ми дістаємо від медіа здебільшого ментальні враження - поняття, переживання, які змішуються з усіма іншими поняттями, нормами, цінностями, переживаннями, здобутими нашим досвідом з багатьох джерел (сім'я, школа, спілкування з однолітками тощо). Власний досвід і враження інших людей із безпосереднього оточення зазвичай виявляються вагомішими, ніж враження, здобуті з медіа.

Є багато досліджень, які показують: зображення насильницьких дій у фільмах і телепрограмах може призводити до їх *імітації* - наслідування глядачами, особливо маленькими дітьми. Батьки також наводять багато прикладів, коли діти повторюють у своїх іграх окремі елементи телепередач, зокрема й побачені на екрані насильницькі дії. Діти більше схильні імітувати їх в іграх. Сцени насильства, зображені в мультфільмах або з боку тих персонажів, з якими дитина не може себе ідентифікувати, мають менший потен-

ціал для наслідування. Підлітки також схильні імітувати побачені в телесеріалах нові та яскраві форми взаємодії між угрупованнями однолітків (банди, бригади, кліки називаються телевізійними іменами, переймаючи зовнішні ознаки і звички, зокрема й кримінального забарвлення). Проте опозицію цим спостереженням становлять численні національні дослідження історії життя американських злочинців і девіантних підлітків. Зв'язку між експозицією медіанасильства (і навіть схильністю дивитися жорстокі сцени) і злочинами не виявлено. Набагато впливовіші чинники, за наявності яких можна передбачити ймовірність кримінальної поведінки: алкоголізм і наркоманія батьків, які призводять до недоглянутості та занедбаності дитини; низький освітній рівень і бідність батьків, що заважає їм відповідально виконувати батьківські обов'язки; кримінальна ситуація в місці проживання, членство в кримінальних підліткових і молодіжних угрупованнях тощо. Проведені ще в Радянському Союзі дослідження біографії злочинців, засуджених за особливо жорстокі злочини, дали змогу з'ясувати, які обставини зумовлюють формування жорстокості як риси особистості: це *байдужість до дитини боку найближчих людей*. Навіть насильство, вчинене щодо дитини, не так прямо було пов'язане з формуванням жорстокості. Гірше, коли дитина весь час відчувала, що вона нікому не потрібна, наче її й не існує зовсім. Тоді формується жорстокість, яку людина не усвідомлює як щось особливе, не відчуваючи ніякої провини за неї.

Найдосліджуваніша гіпотеза - що медіанасильство викликає зростання *агресії* у глядача - має значну кількість теорій. Терміном "агресія" позначають будь-яку довільну дію з наміром завдати емоційної, фізичної, психологічної або соціальної шкоди іншим. Актами агресії вважають завдання ударів, обзивання, лайки, крики, поширення чуток, приставання, тикання, кидання речей тощо (якщо це відбувається не випадково). Розрізняють три основні типи агресивної поведінки: фізичну агресію, вербальну агресію, агресію в стосунках (конфронтація, вилучення, цькування). Крім агресивної поведінки, виділяють агресивні емоції, агресивні риси особистості, агресивне мислення тощо.

У ставленні до згаданої гіпотези можна виділити три позиції: "драматичних" прихильників ідеї спричинення агресії медіанасильством (доводять наявність прямого впливу медіанасильства на роз-

виток агресії глядача), “опозиціонерів” (стверджують, що прямого впливу немає або він дуже слабкий та обмежений багатьма обставинами) і “раціоналізаторів” (зосереджуються на вивченні умов та обставин, здатних посилити чи послабити негативний вплив).

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

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

Ще один експеримент: після демонстрації фільмів (з прямою фізичною агресією, непрямую агресією в стосунках і без агресії) визначають непряму агресивність учасників - їм пропонують оцінити учасників і запропонувати (умовно) певну кількість грошей кожному як винагороду за експеримент. Виявлено, що після фільмів зі сценами агресивних дій (і прямої, і непрямой форм) стає більше негативних оцінок і сума пропонованої винагороди інших учасників зменшується.

Є дві найвпливовіші теорії, які пояснюють механізм впливу екранного насильства на зростання агресивності глядачів короткотривалій перспективі (безпосередньо після перегляду): теорія когнітивного праймінг (Л. Берковіц [22]) і теорія перенесення збудження (Д. Зільман [27]).

Сприймання екранного насильства може активізувати набір асоціацій, які пов'язані з агресивним мисленням та емоціями, тобто створюють *когнітивний прайм* (першість), певну інтерпретаційну схему. Надалі цей прайм діє як фільтр, який викривляє подальше сприймання: агресивна схема інтерпретації подій легше активізується. Наприклад, одна дитина випадково штовхнула іншу (якщо не було наміру штовхнути, то це не була агресивна дія), але під впливом активізованого прайму перша думка, яка відтак приходить



голову: “це він спеціально мене штовхнув, потрібно дати здачі”, а відповідно зростає частота агресивних дій.

Отримані результати експериментів можна пояснити дією *механізму фізичного та емоційного збудження* під впливом перегляду насильницького контенту. В експериментальних умовах після демонстрації фільмів зі сценами насильства групі дітей і підлітків серед них різко (і статистично значуще) зростає кількість сутичок (штовханини, штурханів, торкань). Це пов'язано з тим, що при збудженні зростає потреба в рухах, а відповідно й імовірність перетину рухових траєкторій на фізичному рівні в гурті людей. Механізмом збудження пояснюється посилення фізичної агресії під впливом поєднання насильницьких та еротичних сцен, від яких збудження зростає, а підліток іще не має досвіду усвідомлення і регулювання своїх відчуттів (не може розпізнати сексуальне збудження за внутрішніми, тілесними відчуттями, не здатний відрізнити один тип збудження від іншого, не виробив ефективних способів опанування цих відчуттів).

Проведені в Америці та Європі у 1980-х роках дослідження впливу побаченого теленасилля на агресивність поведінки підтвердили: зв'язок є. Дівчатка і хлопчики всіх вікових категорій, які споглядають сцени телевізійного насилля, помітно агресивніші, ніж ті, хто не бачив таких сцен. Особливо виразний цей прямий зв'язок у дітей молодшого шкільного віку, а в підлітків він посилюється тоді, коли в телеформаті сцени насильства поєднуються з еротикою. Ця закономірність справджується і щодо впливу відео-, комп'ютерних ігор та ігор на мобільних телефонах.

У довготривалій перспективі вплив медіанасильства на агресію глядача дослідники пов'язують з іншими механізмами, описаними теоріями соціального навчання (А. Бандура [21]) і десенсибілізації (К. Гаррісон, Дж. Кантер [25]).

*Теорія соціального навчання.* Спостерігаючи за соціальним світом, дитина мимовільно навчається. У цьому процесі навчання під впливом медіанасильства в глядача формуються особливі соціокогнітивні структури: інтерпретаційні схеми (картини світу як ворожого середовища, від якого потрібно захищатися); агресивні сценарії розв'язання соціальних проблем (шаблонні історії, які зберігаються в пам'яті й налаштовують діяти певним чином); норма-

тивні уявлення (про прийнятність агресії як норми поведінки в суспільстві).

Усі ці структури утворюються під впливом багаторазового спостереження за сценами насильства, коли людина навіть не усвідомлює процесу навчання. Що більше людина вірить у реальність, правдивість зображеного в медіа, то активніше діють механізми соціального навчання. Що більше глядач упізнає в зображеній ситуації обставини власного життя, а в зображених героях - себе, то дієвішими стають соціальні уроки, взяті з медіа. Усвідомлення механізмів соціального навчання (доступне старшим, але недосяжне для маленьких дітей) здатне кардинально змінити наслідки медіанасильства. Дружнє спілкування з дорослим з приводу побаченого може внести позитивні зміни в соціокогнітивні новоутворення і перервати дію небажаних впливів.

*Теорія десенсибілізації (меншення чутливості)* пропонує інше пояснення механізму довготривалих наслідків медіанасильства. Десенсибілізація - це зменшення психологічної реактивності на насильство в разі тривалого спостереження за ним чи його уявлення, тобто воно перестає бути таким неприємним для людини, яким було раніше. Негативні емоції перешкоджають їй думати, фантазувати про насильство і вдаватися до агресивних дій. Коли людина бачить багато насильства, вона стає до нього значно байдужішою, негативні емоції вже не так і дошкуляють їй. Усе частіше їй відвідує думка, що насильство - це норма, раз воно так часто трапляється.

Перше лонгітюдне дослідження впливу медіанасильства на вияв агресії у глядачів було проведено 1960 р. в США з 856 хлопчиками дошкільного віку. Виявилось, що діти, які були свідками теленасилля, статистично відрізнялися за рівнем агресивності й антисоціальної поведінки навіть 10 років потому, коли стали випсцниками школи.

Перше міжнародне лонгітюдне трирічне дослідження з участю США, Нідерландів, Фінляндії, Польщі та Ізраїлю припало вже на 1980-ті роки. У ньому взяли участь 7-8-річні хлопчики й дівчатка, яких спостерігали до 11-річного віку. Перегляд телевізійних сцен насильства першокласниками дав змогу передбачити їхню більшу агресивність через 3 роки (і для дівчаток, і для хлопчиків). Проте закономірність не підтвердилась у Нідерландах, не була значущою для дівчаток Фінляндії і США, а в Польщі не підтвердилась

для хлопчиків. В Ізраїлі зв'язок між медіанасильством і агресивністю було зафіксовано тільки в середовищі міських дітей. Отже, виявлені зв'язки не були сталі, тобто стосувалися не всіх реципієнтів. Це підштовхнуло до дослідження тих чинників, які впливають на зв'язок між медіанасильством і агресивністю глядачів.

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

Для того щоб оцінити вплив сцен насильства на розвиток особистості, важливо враховувати не тільки наявність таких подій, а й певні їхні характеристики та супровідні обставини насильницьких дій - *контекст медіанасильства*. Дослідження показали, що діти віком від 7 років уважають фізичне насильство в мультфільмах та анімаційних фільмах менш правдоподібним, а отже, не сприймають його так само серйозно, як насильство в продукції з участю реальних людей. Крім того, доведено, що діти віком від 7 років і старше вже помітно менше піддаються відчуттям страху й агресії, коли в мультфільмах є сцени насильства. Діти до 7-ми справді сприймають насильство в мультфільмах серйозно, тому що вони ще неспроможні правильно розрізнити його тут і в реалістичних фільмах. Однієї сцени насильства може бути достатньо, щоб зробити продукт цілком непридатним для маленьких дітей.

Норвезькі медіапедагоги дійшли висновку: дитина, яка має добрі стосунки з батьками, однолітками та іншими людьми, коли немає насильства ні в її найближчому середовищі, ні в ідеології суспільства, живе в безпечних соціальних умовах, любить школу, не відчуває фрустрації через неможливість задовольнити потреби, тобто не має причин для агресії, - така дитина, найімовірніше, не стане агресивнішою від контактування з медіанасильством.

Отже, проблема впливу медіанасильства на розвиток особистості не має однозначного розв'язку, проте оприявнює чимало прихованих підстав, що пояснюють причини таких впливів, дає змогу виявити чинники, які збільшують або зменшують ризики негативного впливу.

Протиставити ймовірним негативним впливам можна і потрібно насамперед *регулювання медіаекспозиції та медіаконтенту*.

Це перша противага. Бажану експозицію - скільки часу дивитися телевизор, перебувати в інтернеті - визначають індивідуально з урахуванням загальних вікових орієнтирів, фізичного та психологічного стану, мети і бюджету часу, інших життєвих обставин. Варто обмежувати потенційно шкідливий для дітей відповідного віку медіаконтент (сцени насильства, жахи, еротичні сцени та статеві взаємини, зображення дискримінації, вживання наркотиків, брутальна мова), про який можуть завчасно повідомити спеціальні графічні позначки. Інформацію про систему позначок для відео- та комп'ютерних ігор можна знайти на сайті <http://www.pegi.info> (Пан'європейська гейм інформація).

Грунтовний аналіз вікових особливостей сприймання медіапродукції дітьми різного віку покладено в основу сучасної системи регулювання телепростору в багатьох європейських країнах. Об'єднаними зусиллями медіавиробників і державних органів розро'лено і впроваджено спеціальні позначки, які інформують споживачів про головні ризики й імовірні негативні наслідки перегляду саме цієї продукції. Найбільш диференційован, так звану нідерландську, систему *Kijkwijzer* (кіквайзер - телегід, розумний перегляд), розробив НІКАМ (NICAM - Нідерландський інститут класифікації аудіовізуальних медіа).

*Кіквайзер* назва нідерландської рейтингової системи, що використовується з 2001 р. для інформування про можливий шкідливий вплив фільмів, телевізійних програм, відео, зокрема музичних, DVD на дітей та молодь. Мета системи - інформування, насамперед батьків, про можливі шкідливі впливи медіапродукції, а також надання батькам допомоги по контролю за використанням медіа їхніми дітьми.

Кіквайзер має п'ять вікових категорій: AL (для будь-якого віку), 6 (не рекомендовано дітям віком до 6 років), 9 (не рекомендовано, відповідно, дітям віком до 9 років), 12 (дітям до 12 років) і 16 (дітям до 16 років). Вибір чотирьох вікових меж, нижче від яких продукція може бути шкідливою, вимагає від батьків, щоб вони на практиці з'ясували для себе, як саме вікові категорії співвідносяться з їхніми дітьми, враховуючи індивідуальні особливості й інші життя дитини.

Ризики від перегляду *еротичних сцен* різні для малих дітей і підлітків. Зовсім малі діти можуть хибно зрозуміти такі сцени як

насильство і злякатися, діти 8-12 років часто почуваються ніяково, незручно, коли бачать зображення сексу й іншу інтимну поведінку. Підлітки прагнуть інформації про секс, бо в цей час формується їхня сексуальна ідентичність, вони активно пізнають себе. На жаль, зображення сексу в медіа дуже далеке від реальності, а тому загрожує формуванням хибних уявлень, що може завдати дитині неоправданної шкоди. Крім того, медіа можуть збуджувати в підлітків нездоровий інтерес до сексуального життя людини, підштовхувати їх до ранньої, часто навіть збоченої, сексуальної поведінки.

Під *дискримінацією* розуміють будь-яку поведінку (у тому числі і висловлювання), коли до окремих груп населення ставляться як до нижчих чи то за ознакою раси, кольору шкіри, національної або етнічної належності, чи то за ознакою статі, релігії тощо. Можливий шкідливий вплив дискримінації в аудіовізуальних медіа полягає в тому, що діти починають вважати такі дії нормальними.

Зображення в аудіовізуальній продукції процесу виготовлення, споживання важких *наркотиків* (наприклад героїну, кокаїну) і зловживання легкими наркотиками (гашишем, марихуаною) та *алкоголем* також може шкідливо впливати на юних глядачів. Справа в тому, що діти звикають до такої тематики і відтак сприймають це як нормальне явище. Якщо використання наркотичних речовин показано в позитивному світлі, то діти й підлітки можуть навіть вважати таку поведінку вартою наслідування.

Багато прикладів вживання медіаперсонами *брутальної лексики*, зокрема нецензурної лайки, нерідко підштовхують дітей до ідентифікації себе з ними й наслідування такої їхньої поведінки.

Другою противагою негативному впливу медіанасильства має стати запровадження батьками *правил користування медіа*. Важливо, щоб такі правила були. Навіть якщо вони недосконалі - це краще, ніж ніяких правил. Якщо дитина порушує чинні правила, вона перебуває в іншому стані (напруженішому, настороженішому) - цей стан сам собою має профілактичний ефект. Найдієвіші ті правила, які мають розгалужену систему санкцій за їх невиконання (за маленьке порушення - маленьке покарання, за більше - і покарання більше). Дитина все одно інколи порушує правила; якщо їй відомі санкції - вона це робить більш усвідомлено. Доведено, що людина найкраще дотримується тих правил, у створенні яких сама брала участь. Відчуття причетності до створення правил зменшує

спротив. Добре, якщо правила взаємні - створюються не лише для дитини, а й для всієї сім'ї. Найкраще впливає на виконання дітьми правил те, що їх виконують і батьки. Варто час від часу переглядати правила, щоб вони найбільше враховували інтереси учасників спільного договору про використання медіа.

І головне для профілактики негативних впливів - *ефективне спілкування дітьми щодо медіа*. Ефективним буде таке спілкування, коли дитина вільно може спитати про те, що їй дійсно зацікавило в побаченому, розказати про те, що їй схвилювало, висловити своє ставлення і розвинути думку, відкрити для себе щось нове. Інколи малій дитині важко висловити свої думки та почуття словами, тоді можна підказати інші способи спілкування – невербальні, наприклад малювання з подальшим обговоренням. Дуже важливо уважно слухати й підтримувати розмову, щоб спілкування було приємним.

Спілкування має бути взаємним. Дитині буде цікаво, коли вона відчуватиме, що й вам цікаво щось розказати і послухати. Інколи дитина (особливо старшого віку) не хоче спілкуватися, тоді варто вибрати кращий час.

Організовані ситуації спілкування з дитиною, якщо вони стали традицією, приємною звичкою, частиною культури сім'ї - це гарний профілактичний засіб проти багатьох негараздів і ризиків. Гарний привід для спілкування створює *спільний перегляд* як форма організації сімейного дозвілля. Детальному розгляду цих аспектів буде присвячено розділ 6.

### 3.2. Медіазалежність як неконструктивна форма взаємодії особистості з інформаційним простором

*Концептуальні моделі медіазалежності в зарубіжній та вітчизняній психології.* Новітні інформаційно-комунікаційні технології, безумовно, впливають на всі аспекти нашого життя, значно підвищуючи його якість, створюючи нові можливості, виступаючи

дієвим інструментом організації життя, праці, проведення вільного часу, а також відкриваючи нові можливості для спілкування. Однак тотальне поширення та використання ІКТ породжує водночас і низку проблем. Так, поряд з очевидною неспроможністю практичного засвоєння людиною всього того, що виробляється і пропонується у вигляді інформації, поряд з проблемою критичного добору інформації повсякчас констатуються випадки медіазловживань, які можуть призводити до таких небажаних наслідків, як, наприклад, психологічна залежність. У зв'язку із цим ми поставили перед собою завдання: актуалізувати необхідність дослідження особливостей взаємодії людини з мультимедіа, окреслити психологічні ризики такого роду взаємодії, спрогнозувати можливі наслідки медіавпливу, щоб таким чином посприяти ефективній адаптації людини в сучасному інформаційному просторі.

Незважаючи на те, що проблема медіазалежності досі не дістала належного офіційного визнання (зокрема не увійшла до класифікатора психічних розладів DSM-V під жодною з назв), у численних працях наразі констатується поява і дається перелік ознак залежності від мультимедіа, насамперед від комп'ютерних ігор та інтернету. Це дає підстави говорити про медіазалежність як цілком реальний феномен. Однак уніфікованого науково обґрунтованого визначення цього феномена поки що немає. Проведений нами теоретичний аналіз показав, що більшість концептуальних моделей розроблено в контексті проблеми комп'ютерної і мережевої залежності, при цьому вони мають розрізнений і суперечливий характер (О. С. Андрєєв, А. В. Анциборов, О. П. Белінська, О. Є. Войскунський, О. В. Котляров, А. Є. Жичкіна, R. A. Davis, I. Goldberg, D. N. Greenfield, J. M. Grohol, M. H. Orzack, M. A. Shotton, P. Wallace, D. M. Wieland, K. S. Young та ін.).

Серед найбільш поширених підходів, що пояснюють природу виникнення та вияв залежностей від мультимедіа, умовно можна виділити такі:

- *медичний (психіатричний)*: інтернет-залежність розглядається як окрема нозологічна група, а саме як типовий компульсивно-обсесивний розлад. При цьому до інтернет-залежності адаптуються критерії традиційних хімічних залежностей (алкоголізму, наркоманії), відповідно до яких діагностуються аналогічні симпто-

ми, насамперед толерантність, компульсивність і абстинентний синдром (I. Goldberg, K. S. Young, O. B. Котляров та ін.);

- *психологічний*: ідеться не про інтернет-залежність як таку, а про проблемне (надмірне) використання інтернету як однієї з можливих стадій розвитку залежності або ж як проміжної стадії між нормою і сформованою залежністю. При цьому використовуються діагностичні критерії нехімічних залежностей: дистрес та розлади у психофізіологічній, психологічній, міжособовій, сімейній, економічній чи соціальній сферах життя “адикта”. У межах цього підходу виділяють особливості, характерні для типу особистості з адиктивним потенціалом, який і розглядають як основний чинник ризику розвитку психологічної залежності загалом та “проблемного використання” інтернету зокрема. Адиктивних, залежних за складом свого характеру людей можна класифікувати як обсессивно-компульсивний тип, представники якого вирізняються певним складом емоційної сфери, спілкування, специфічним досвідом людських взаємин, особливими параметрами когнітивних процесів (О. Г. Асмолов, О. Є. Войскунський, О. А. Ліщинська, Н. О. Цветкова, А. В. Цветков та ін.);

– *кібернетичний*: акцент зміщується з “проблемного використання” інтернету користувачем на специфічні “адиктивні характеристики” самого кіберсередовища. У цьому випадку мультимедіа лише визначають тип залежності та особливості її вияву. Психологічні залежності від гри, сексу чи придбання речей, стверджують прибічники цієї позиції, існували й раніше, просто сьогодні вони поширилися ще й на комп’ютерно-віртуальну сферу, точніше – модифікувалися, набувши кібернетичного відтінку. Тому як проблемне використання інтернету, так і залежність від нього не є самостійними розладами поведінки [20].

Ми розглядаємо *феномен медіазалежності є соціально-психологічному аспекті*, зокрема в контексті визначення медіакультури особистості, а саме як ізолювально-деградаційний вияв особистішої медіакультури, що характеризує низький рівень її розвитку. Зважаючи на дифузний характер досліджень явища залежності від мультимедіа, такий підхід, на нашу думку, сприятиме більш повному та інтегративному вивченню окресленої проблеми.

*Мотиваційно-темпоральна модель адаптації людини в інформаційному просторі*. Проведений теоретико-методологічний



аналіз різних концептуальних моделей медіазалежності засвідчив досить детальний опис причин, симптомів, способів і методів профілактики/терапії цього нового виду адикції. При цьому чіткі, науково обґрунтовані критерії і механізми формування такого роду залежної поведінки досі не напрацьовані. Тому завданням концептуального етапу нашого дослідження було визначення критеріїв норми та патології використання інформаційно-комунікаційних технологій та пошук механізмів формування різних форм зловживання мультимедіа. У ході реалізації зазначеного етапу розроблено концептуальну модель формування медіазалежності як пасивної форми адаптації особистості в умовах впливу інформаційно-комунікаційних технологій (рис. 5).

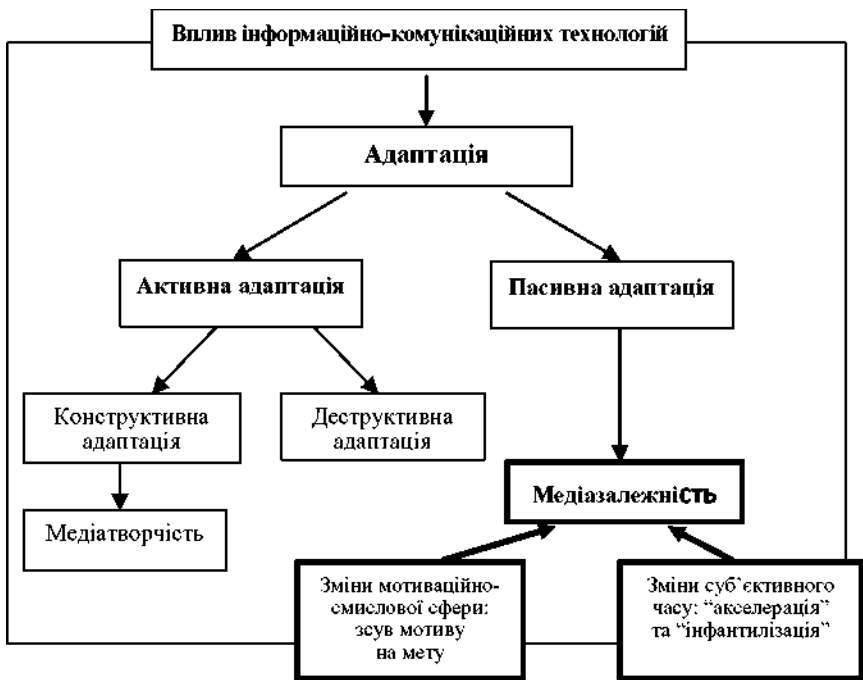


Рис. 5. Темпорально-мотиваційна модель формування медіазалежності як пасивної форми адаптації людини в умовах впливу ІКТ

В умовах медіатизації світу сучасна людина має бути спроможною усвідомлювати різного роду ефекти впливу інформаційно-комунікаційних технологій і вибудовувати відповідні моделі інформаційно-комунікаційної поведінки. Для цього потрібно реконструювати свою власну систему особистості, підлаштувавшись таким чином до нових, мінливих середовищних умов, тобто *адаптуватися* до вимог медіатизованого простору.

Адаптація може бути стереотипною (пасивною) або ж творчою (активною). При цьому характер змін (результатів) унаслідок пристосування буває різним: прогресивним, конструктивним (створення нової реальності, саморозвиток суб'єкта) або регресивним, деструктивним (руйнування світу, деградація особистості). Творча конструктивна адаптаційна поведінка є однією з найважливіших умов для успішної адаптації й самореалізації особистості в сучасному світі, а до того ж, як вважають дослідники (наприклад В. О. Моляко, Н. І. Череповська), 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, створення на основі власної особистісної системи нової/іншої віртуальної реальності, яка гармонійно доповнює традиційну фізичну. У цьому випадку йдеться про конструктивний спосіб творчої адаптаційної поведінки в медіатизованому просторі - *медіаторність*. Але творче використання мультимедіа може мати і деструктивний характер, прикладом чого є хакерство як один із наслідків викривлення пізнавальної активності, опосередкованої інтернетом.

У випадку пасивної, нетворчої адаптації людина підпорядковує своє життя сучасним мультимедіа, використовує інформаційно-комунікаційні технології здебільшого як заміники реального життя, реального спілкування, як засіб зміни, полегшення свого психоемоційного стану, як спосіб розважитися, розслабитися, відволіктися, утекти від реальності. Прикладом такого роду адаптації може бути зафіксований дослідниками телевізійної комунікації феномен "пасивного задоволення" сучасного телеглядача: вмикаючи телевізор, людина на рівні підсвідомості автоматично налаштовується на отримання задоволення, при цьому зазвичай воліє займати пасивну

позицію спостерігача. Керуючись бажанням досягти позитивного самопочуття й уникнути неприємних відчуттів, телеглядачі охочіше сприймають менш напружений і більш розважальний (легкий) матеріал [12]. Учені-медіапсихологи (Дж. Комсток, Н. Постман та ін.) ще минулого століття вдало спрогнозували визначальну і найвпливовішу властивість сучасних медіа - розважальність, так званий жанр *infotainment*. У цьому сенсі досить ілюстративним є протиставлення Н. Постманом уявлень Дж. Оруелла та О. Гакслі щодо особливостей взаємодії суспільства та інформації: “Оруелл боявся тих, хто приховував від нас інформацію. Гакслі - тих, хто завалював нею настільки, що вберегтися від неї можна, хіба що занурившись у себе або ставши абсолютно пасивним. ... У 1984 році ... людей будуть контролювати тим, що завдаватимуть їм болю. ... У прекрасному новому світі їх будуть контролювати, надаючи їм задоволення” (цит. за: [13, с. 252]). Розуміючи під медіарозвагами передусім емоційний стан людини, дослідники зазначають, що 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 малопов’язаний із його життєво важливими цілями і ресурсами вирішення проблем, тобто як такий, що не вимагає власної активності [там само].

Результати моніторингу рівня медіакультури населення України [8] підтверджують, що шкільній молоді більшою мірою притаманні настановлення на отримання задоволення в процесі споживання медіаінформації і меншою мірою - настановлення на розуміння сутності інформації, мети її поширення, її підтексту, на формування вміння добирати та оцінювати інформацію.

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. На поведінковому рівні це виявляється в багатогодинному перебуванні перед телеекраном чи монітором комп’ютера, безцільному блуканні телевізійними каналами або ж сайтами інтернету. Такі вияви медіазалежної поведінки ми визначили поняттям *компульсивного медіасерфінгу* – патерну інформаційної поведінки, зумовленої формуванням нав’язливої, неперебор-

ної потреби постійного, але поверхового, стрибкоподібного, без жодного порядку і сенсу поглинання інформації.

В основі формування такого роду залежної поведінки лежить *механізм перетворення внутрішньої мотивації* медіаспоживачів, а саме перетворення способу дії, засобу досягнення певної мети в нову мету (зсув мотиву на мету, за О. М. Леонтьєвим). Так, мотив пошуку нової інформації (веб-серфінг) підміняє собою саму мету отримання та обговорення нової інформації, тобто користувач здійснює веб-серфінг заради нього самого, переглядаючи величезні обсяги інформації без будь-якої практичної потреби, лише для отримання вражень від нових знань та через їхню доступність. При цьому людина перебуває у специфічних психологічних станах “адсорбції” і “поток” (за Л. А. Найдоною) - одночасного сприймання інформації та безпосереднього діяння, насиченого глибокою зацікавленістю. Саме через це постає проблема диференціації норми і патології використання медіа, оскільки наведена вище характеристика діяльності медіазалежного користувача тісно межує з описом суб’єкта, захопленого процесом пізнання, творчості, випробування себе.

Отже, формування медіазалежності як ізолювально-деградаційного вияву медіакультури зумовлене особливостями адаптаційної поведінки людини в умовах впливу ін’ормаційно-комунікаційних технологій. Пригніченість або брак суб’єктивної активності медіаспоживачів, пасивне пристосування є визначальними детермінантами виникнення низки новітніх психологічних розладів: медіазалежності, ігromanії, різних виявів утечі до віртуальних світів.

Соціально-психологічним механізмом формування медіазалежності вважають трансформацію внутрішньої мотивації особистості, перетворення мультимедіа із засобу досягнення певних цілей у спосіб життя людини. Зміни мотиваційної активації діяльності, опосередкованої ІКТ, виявляються у зростанні часу взаємодії з мультимедіа, нав’язливого бажанні збільшувати час перебування віртуальному просторі.

Віртуальна реальність дає змогу маніпулювати часом, створюючи ілюзію його зворотності, тим самим заперечуючи його плінність, що може бути потенційно небезпечним для кіберкористувачів, схильних до залежної поведінки. До того ж сформоване небажання помічати плінність часу, уявлення про те, що час ніби-

то зупинився, психологічно означають інфантилізацію суб'єктивного часу кіберкористувачів, що є не тільки соціально шкідливим, а й насамперед небезпечним для самої особистості.

Щоб запобігати поширенню медіазалежності й віднайти ефективні способи збереження психологічного здоров'я людини в умовах впливу інформаційно-комунікаційних технологій, за першочергові науково-практичні завдання слід визнати розроблення і впровадження медіаосвітніх практик, стимулювання медіаторчості, підвищення рівня як особистісної, так і суспільної медіакультури.

*Проблема онлайн-безпеки.* Спеціалісти в галузі інтернет-психології звертають увагу на існування специфічних інтернетних загроз і небезпек. Передусім вони підстерігають дітей і підлітків. Щодо цієї вікової групи кіберкористувачів L. J. Magid виділяє такі чинники ризику:

- *доступність небезпечної інформації:* діти дістають необмежений доступ до матеріалів, які мають сексуальний, агресивний, антисоціальний характер або ж спонукають до небезпечних чи протизаконних дій. Діти можуть не тільки самостійно відшукувати таку інформацію, але й випадково виявляти її на чатах, своїх поштових скриньках тощо;

- *переслідування:* діти можуть отримувати інтернетом чи мобільним телефоном особисті послання агресивного, непристойного чи погрозливого змісту. Зловмисники часто використовують інтернет для переслідування своїх жертв;

- *загроза безпеці, негативні наслідки щодо фінансів чи дотримання закону:* діти можуть надавати конфіденційну інформацію про себе чи своїх близьких (наприклад, повідомити віртуальному співрозмовникові номер кредитної картки батьків); вступати в перемовини про особисту зустріч з людьми, які зовсім не проти скористатися їхньою довірою із злочинними намірами; завантажувати заражені файли, що пошкоджують вірусами комп'ютер чи роблять можливим проникнення хакерів. Особливо спеціалісти наголошують на небезпеці розпусних дій щодо неповнолітніх користувачів інтернету: для педофілів чати, форуми і сайти є місцями безпечно-го перебування і легалізації [9]. Отже, онлайн-безпека залишається в Україні актуальною проблемою, яка вимагає свого розв'язання як у технологічному, так і в соціально-психологічному, освітньо-виховному, етично-правовому аспектах.

На думку Н. М. Бугайової [1], робота в інтернет-мережі має охоплювати такі рівні безпеки: *технічний* (удосконалення технологій щодо підвищення їхньої екологічності); *програмний* (розроблення та використання “захисних” програм); *інформаційний* (моніторинг, фільтрація якості контенту інформаційного простору); *медичний* (превенція та лікування порушень, викликаних несприятливим впливом інформаційно-комунікаційних технічних пристроїв: ідеться, власне, про *медіагігієнічний підхід* як систему психофізіологічної профілактики негативних ефектів впливу інформаційно-комунікаційних технологій, необхідність застосування якого було обґрунтовано в наших роботах [7]); *психологічний* (підвищення самоконтролю, самосвідомості і соціальної адаптації, профілактика кіберадикції); *соціальний* (підвищення інформаційної культури кіберкористувачів, проведення освітньої і просвітницької роботи; іншими словами, мається на увазі необхідність підвищення рівня медіакультури та впровадження в навчальний процес медіаосвітніх практик); *правовий* (регулювання питань мережевої безпеки та боротьба з економічними й програмно-технічними злочинами).

Аудиторія користувачів інтернету постійно зростає, причому значний її сегмент становлять діти і підлітки, які повною мірою не усвідомлюють тих загроз, що можуть очікувати на них у віртуальному просторі. Більше того, і самі дорослі часто недостатньо поінформовані та не готові до вирішення питань онлайн-безпеки як своїх дітей, так і себе особисто. За результатами дослідження інтернет-ризиків для українських дітей та їхніх батьків, проведеного Інститутом соціології НАН України [9], можна констатувати недостатній рівень інформування населення про правила безпечної роботи в інтернеті як щодо наявності потенційних ризиків, так і щодо способів запобігання цим ризикам. Вартим особливої уваги, на наш погляд, є з’ясований у ході дослідження факт значної розбіжності між упевненістю дітей у своїй поінформованості і реальним рівнем інформування, що зумовлює досить ризиковану поведінку дітей в інтернеті.

Тому сьогодні суспільству загалом та фахівцям цієї галузі зокрема треба об’єднати свої зусилля і вдатися до необхідних заходів, щоб захистити користувачів від небезпек кіберпростору та навчити їх правил безпечної ІТ-опосередкованої діяльності. З цією метою в лютому 2010 р. Міністерством освіти і науки було реко-

мендовано провести в школах з нагоди Дня безпечного інтернету інформаційні заходи для дітей і батьків, присвячені родинній онлайн-безпеці. Відповідно в багатьох навчальних закладах відбулися конкурси, відкриті уроки, вікторини, батьківські збори, під час яких учасники опановували правила безпечного користування інтернетом. 9 лютого 2010 р. Коаліція за безпеку дітей в інтернеті провела освітню конференцію, присвячену європейському Дню безпечного інтернету, який відзначають понад 50 країнах світу в перший вівторок лютого.

До речі, День безпечного інтернету відзначають в Україні вже вдруге. І якщо раніше основною метою таких заходів було привернути увагу громадськості та державних інституцій до проблеми захисту дітей у глобальному інформаційному просторі, то тепер організатори звертаються безпосередньо до батьків. Саме батьки несуть відповідальність за безпеку дітей, тому саме вони й повинні підвищувати рівень медіакультури - як свій власний, так і своїх дітей.

У ході проведення емпіричного дослідження взаємодії старшокласників з інтернетом, одним із завдань якого було визначення рівня усвідомлення школярами ресурсності та небезпеки інтернет-практик, нами було проведено вивчення особливостей переживання кіберкористувачами суб'єктивної безпеки в інтернеті з використанням методики спрямованих асоціацій (або примусових зв'язків). Об'єктом оцінювання для випробуваних став концепт "інтернет". При цьому асоціації продукувалися досліджуваними щодо таких категорій, як "колір" і "тварина".

Дослідження проводилося на вибірці старшокласників із 352 осіб (205 дівчат і 146 хлопців). Досвід роботи в інтернеті від одного до трьох років мали 45% випробуваних, а 47% витрачали на перебування в мережі в середньому від однієї до чотирьох годин щодня.

Аналіз змістових характеристик кольорів, з якими випробувані асоціювали інтернет, демонструє переважання "приймальної-позиції в їхньому ставленні до мережі. Так, 85% досліджуваних у своїх асоціаціях використовували основні кольори (30% - синій, по 20% - зелений і червоний, 15% - жовтий), по 5% респондентів асоціювали інтернет з білим і фіолетовим кольорами.

Третина респондентів (30%) асоціює інтернет із синім кольором, що свідчить про переживання почуття довіри і близькості. Інтернет-практики в багатьох актуалізують переживання підконтрольності та впорядкованості того, що відбувається, - 20% респондентів для характеристики інтернету вибирають зелений колір. Так само кожен п'ятий респондент переживає почуття радості і збудження, готовність діяти (вибір червоного). Для частини (15%) випробуваних мережа - це спосіб розважитися, пережити якусь пригоду і відчутти "легкість буття" (вибір жовтого). Деяких старшокласників (5%) інтернет приваблює своєю "театральністю" і таємничістю (вибір фіолетового), що зумовлено передусім його анонімністю. (іншими словами, переважній більшості (95%) респондентів інтернет-активність дає змогу задовольнити базові потреби й актуалізувати комфортний для себе афективний стан.

Найбільш цікавими з огляду на мет нашої роботи є два показники, визначені в ході дослідження: 1) вибір екстенсивних кольорів (червоного і жовтого), що свідчить про схильність кіберкористувачів нашої вибірки до розширення сфер активності, прагнення новизни і вираженої комунікативності в інтернеті; 2) відторгнення нейтральності (сірого кольору), що відображає бажання долучитися до всіх можливих видів інтернет-практик і високу зацікавленість щодо них усіх.

Аналіз виявлених асоціацій щодо категорії "тварина" засвідчив, що більшість користувачів сприймають мережу як могутню, сильну, швидку та активну технологію, яка володіє неабиякою владою: 45% випробуваних асоціюють інтернет з левом, 15% - з тигром. Так, за словами одного з випробуваних, "лев - цар звірів, а інтернет - цар інформації!". При цьому респонденти змальовували образ лева або тигра як сильної, енергійної, могутньої, мудрої, але не агресивної, не злої тварини, тобто такої, що не сприймається як дуже хижа і небезпечна.

Група асоціацій з такими тваринами, як заєць, миша, рись, гепард додатково підкреслює динамічність, енергійність, активність образу інтернету. Багато випробуваних (25%) асоціювали мережу з кішкою, яка викликає переживання чогось близького, рідного, затишного, домашнього, приємного, водночас приваблює своєю загадковістю. А ще 2% респондентів порівнювали мережу з панте-



рою - елегантною, загадковою, швидкою, дещо непередбачуваною, а тому потенційно небезпечною.

Частиною випробуваних (10%) була запропонована асоціація, пов'язана з надійністю, вірністю, передбачуваністю та розумністю інтернету: вірний пес, собака - друг людини. У деяких випробуваних (2%) асоціації з інтернетом мають позитивне, яскраве емоційне забарвлення, зумовлене, найімовірніше, різноманітністю, багатогранністю, розважливістю, захопливістю інформаційної наповненості мережі (павич, півень, метелик, папуга, мавпа). Лише в поодиноких випадках випробувані ставляться до такого різнобарвного контенту критично: "Інтернет нагадує ворону, яка багато знає, але серед того її знання часто трапляється непотріб".

Дуже незначна група асоціацій відображає негативне ставлення випробуваних до мережі. Так, лише окремі респонденти асоціюють інтернет із вовком, шакалом, лисицею - небезпечними, хитрими та підступними хижачками. Інші сприймають інтернет небезпечним насамперед через наявність в ньому вірусів, які асоціюються з голками дикобраза чи їжака.

Така, здавалося б, традиційна асоціація інтернету з "павуком, що плете павутиння", серед наших випробуваних траплялася досить рідко. Можливо, респондентам видається банальним порівнювати мережу з павуком і павутинням, однак характеристики таких асоціацій залишалися незмінно негативними: "затягує... якщо почнеш користуватись, то вже не зможеш перестати".

Отримані дані певною мірою підтверджують передбачувані багатьма дослідниками ефекти інтернет-п'актик. Так, А. Є. Жичкіна вказує на те, що опосередкована комп'ютером взаємодія вирізняється часом навіть більшою, аніж у реальному спілкуванні, емоційністю контактів, менш вираженим негативізмом, більшою увагою до міжособової проблематики, і пояснює це характерним для віртуального спілкування переживанням суб'єктивної безпеки [14].

Так само В. К. Нестеров наголошує, що особливістю довірливого спілкування в інтернеті, порівняно з реальним, є емоційна забарвленість, яка, за висловом автора, "прямо провокується" такою особливістю віртуальних комунікацій, як *анонімність*. Завдяки цьому, по-перше, зникає детермінованість учинків: людина робить не те, що повинна, а те, що хоче; по-друге, образ партнера набуває таємничості - непізнане завжди притягує; і якщо людина відкрива-

сться, то це надає відносинам певної інтимності; по-третє, свобода від будь-якої відповідальності, випадковість зустрічей і завжди реальна можливість у будь-який момент перервати зв'язок і назавжди зникнути в безмежній мережі дають людям змогу бути більш відвертими, аніж у реальному житті [18].

Отже, в ході проведеного дослідження ми зафіксували факт *надмірної довіри до інтернету* серед учнівської молоді. Результати дослідження засвідчили, що:

- переживання кіберкористувачами суб'єктивної безпеки в мережі зумовлене насамперед анонімністю та редукованістю неverbальних компонентів віртуального середовища;
- образ інтернету випробувані пов'язують з відчуттями, які асоціюються з енергійністю, динамічністю, різноманітністю, водночас упевненістю, легкістю, спокоєм, довірливістю та комфортом;
- опитана інтернет-аудиторія зовсім не намагається відгородитися, захиститися від можливої агресивності, небезпечності мережі, адже остання не сприймається як загрозна і не викликає відчуття тривоги й неспокою.

*Медіакультура взаємодії кіберпростором.* В умовах невідворотного інтенсивного розвитку й поширення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) суттєво змінюється функціонування всіх соціальних систем, зокрема системи освіти. Наукова психолого-педагогічна спільнота неодмінно має враховувати специфіку взаємодії інформаційного та освітнього просторів, щоб забезпечити адекватне вимогам сьогодення медіаосвітнє навчання учнів, спрямоване на розвиток медіакультури. На наш погляд, саме високий рівень медіакультури є тією суттєвою необхідністю в епоху мультимедійних технологій, тим превентивним заходом, який допоможе людині XXI століття бути медійно та інформаційно грамотною і компетентною, творчою та автономною особистістю. Такий підхід реалізується в запропонованій колективом лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України *Концепції впровадження медіаосвіти в Україні*: “Шкільна медіаосвіта має бути спрямована на виховання свідомого, компетентного споживача медіа та стимулювати розвиток спеціальних знань, умінь, навичок у сфері медіа. Основне завдання медіаосвіти полягає в системному та компетентному вихованні підростаючого покоління, яке повинно навчитися

не лише адекватно користуватися різноманітними медійними засобами, а й розумітися на закономірностях їх функціонування, знати-ся на особливостях технологій впливу ЗМК, але головне - критично мислити, ...озвивати особистісне, оціночне ставлення до продукції мас-медіа"[ 3].

Тотальна комп'ютеризація та інтернетизація навчального процесу зумовлюють багато як загальних, так і специфічних проблем, пов'язаних з особливостями взаємодії учнів з комп'ютером та інтернетом. Зокрема, особливого значення набуває *медіагігієнічна проблема*, пов'язана з безпекою та комфортом використання мультимедіа, охороною здоров'я кіберкористувачів, профілактикою виникнення залежності і деструктивних кіберпрактик тощо. Від успішного розв'язання цієї проблеми залежатиме, наскільки "цифрове покоління" буде здоровим у фізичному та психологічному плані. У цьому ж контексті стають актуальними питання ефективності використання комп'ютера та інтернету в навчальному процесі.

Загальновідомо, що запобігти захворюванню завжди легше, ніж його потім лікувати. Тому важливо від самого початку формувати правильні навички користування новими ІКТ, оскільки самі по собі технології є нейтральними і їх не можна вважати шкідливими для здоров'я, на відміну від шкідливих звичок їх застосування.

*Правила медіагігієни* – це те найперше і найпростіше, про що повинен знати будь-який кіберкористувач. На жаль, найчастіше ми стикаємося із нехтуванням санітарно-гігієнічних норм, несерйозним ставленням до їх виконання. До того ж ці норми не завжди всім і відомі. У результаті – незчисленні факти негативного медіавпливу на людину, зумовлені порушенням психофізіологічних норм та ергономічних вимог до роботи за комп'ютером. Такі порушення найчастіше пов'язані з нервовою системою, кістково-м'язовою системою, опорно-руховим апаратом та органами зору.

Так, одним з найпоширеніших порушень кістково-м'язової системи є "синдром зап'ястного канал": постійне напруження зігнутих у ліктях рук, особливо зап'ястя і кисті, може провокувати запальні (ревматичні) захворювання суглобів, симптомами яких є набряк, біль, відчуття оніміння пальців, у крайніх випадках можлива втрата чутливості, атрофія м'язів деяких ділянок. Запалення суглобів особливо небезпечні тим, що перші ознаки хвороби не викликають людини особливого занепокоєння (вони непомітні).

Тому захворювання прогресує і може викликати ускладнення, наприклад фіброз, тобто обмеження, а надалі втрату рухливості.

Недотримання правильної постави під час роботи за комп'ютером зумовлює нерівномірну роботу м'язів і викривлення хребта. У результаті можливі такі ускладнення, як головні і шийні болі, больові відчуття в руках і кистях, грижі міжхребетних дисків поперекового і шийного відділів, остеохондроз.

Сучасні монітори практично безпечні для користувачів, і все ж вони залишаються джерелом небезпеки для органів зору, оскільки можуть викликати зоровий стрес, перенавантаження очей, що тягне за собою погіршення гостроти зору, а також інфекційні захворювання слизової оболонки очей.

Недотримання правил користування комп'ютером та інтернетом може викликати астеноневротичні та психоемоційні порушення. Так, багато комп'ютерних ігор вимагають від користувача швидкої реакції у відповідь, що супроводжується нервовим напруженням. Якщо ж йдеться про дитину, то навіть короточасна концентрація нервових процесів викликає у неї втому. Відповідно, працюючи за комп'ютером, дитина може відчувати своєрідний емоційний стрес: у неї послаблюється пам'ять, порушується сон, вона не може зосередитися, стає збудливою, дратівливою, образливою. Такий стан б"в описаний психотерапевтом і психоаналітиком Крегом Бродом як "технологічний стрес" ще 1984 р. ( див. [16]).

У низці робіт наводяться описи окремих випадків епілептичних реакцій, викликаних користуванням комп'ютером чи ігровою приставкою. Як правило, йдеться про дітей, які годинами грали в комп'ютерні ігри. Слід зауважити, що такі випадки трапляються рідко і медичні причини, які викликають подібні реакції, залишаються нез'ясованими. Звичайно, малоімовірно, щоб навіть досить тривала гра викликала епілептичний напад, а проте всі перераховані вище прояви можуть спостерігатися [там само].

Повсякчас констатуються випадки зловживання комп'ютером та інтернетом, які можуть призводити до таких небажаних наслідків, як *психологічна залежність*. Кількість кіберзалежних осіб на сьогодні точно невідома, найчастіше йдеться про 10% користувачів у всьому світі. Російські психіатри вважають, що в Росії ця частка становить приблизно 4-6% користувачів, така сама кількість припускається і в Україні.

Загалом думок та припущень щодо впливу інформаційно-комунікаційних технологій на здоров'я людини дуже багато. Відповідно і ставлення до них варіює від повної відмови чи заборони використання комп'ютера, або ж повного ігнорування та байдужості щодо подібних проблем, і до патологічного користування комп'ютерними мережами. Однак навіть ті користувачі, які постраждали від технологій, не завжди знають, як і чому це сталося, не мають чіткого уявлення про те, як уберегтися від невидимої небезпеки. Дотримання елементарних гігієнічних правил та норм користування комп'ютером могло б суттєво зменшити ризики негативного впливу І'Т.

Якщо практика свідчить, що особливо шкідливим є тривале та часте користування технологічними засобами, то розумніше за все було б обмежити саме тривалість. Необхідно встановити максимальний ліміт часу для користування комп'ютером чи перебування в інтернеті і дотримуватися його, періодично вимикати комп'ютер, влаштовувати дні відпочинку від технологій. Але якщо це навіть і неможливо, наприклад, якщо у дорослих робота безпосередньо пов'язана з використанням комп'ютера чи інтернету, то необхідно краще організувати робочий час, фрагментувати його, чергуючи з відпочинком, і не використовувати комп'ютер чи інтернет більше, аніж у тому є потреба.

Найпростішим і необхідним способом профілактики є правильна організація робочого дня та облаштування робочого місця. Згідно з рекомендаціями офтальмологів загальна тривалість роботи на комп'ютері не повинна перевищувати чотири години на добу. Через кожні 20-30 хвилин необхідно давати очам відпочинок, виконуючи відповідні вправи. Після кожних двох годин роботи влаштовувати 15-хвилинні перерви, під час яких виконувати комплекси вправ для кистей рук.

Батькам перш за все слід сп'обувати регламентувати час, який їхня дитина витрачає на комп'ютерні ігри чи інтернет. Для того щоб дитина не забувала про перерви, можна запрограмувати комп'ютер так, щоб він періодично нагадував про це звуковим сигналом або попередженням, або ж просто завести будильник. Під час паузи рекомендується, щоб дитина вставала зі стільця, а не сиділа перед монітором. Також слід обмежити час перебування дити-

ни перед компютером, якщо вона одужує після хвороби, оскільки в такі періоди імунний захист організму особливо ослаблений.

Сьогодні відповідно до вимог сучасного санітарного законодавства розроблено цілу низку гігієнічних норм щодо використання персональних комп'ютерів. Проблема полягає в тому, що ці норми недостатньо систематизовані та слабо популяризуються, а тому не завжди відомі пересічному користувачеві ІКТ; до того ж вони не завжди враховують сучасний стан розвитку мультимедійних технологій.

Особливо гострим сьогодні є питання безпечної роботи за комп'ютером дітей дошкільного віку. Важливість розроблення цієї проблематики зумовлена, з одного боку, браком достатньої науково обгрунтованої інформації про специфіку впливу комп'ютера на дитячий організм, а з другого боку, поширенням практики використання ІКТ дітьми дошкільного віку.

Як відомо, організм дитини 5-6 років перебуває у стані інтенсивного розвитку. Так, у цей період формується кісткова система, зокрема кисть руки. Суттєвих перетворень зазнає важлива для навчання функція довільної уваги. Відбувається становлення нормальної зорової рефракції очей. Акомодаційна система ока дитини вже готова до зорових навантажень, але різке їх наростання є небезпечним. Тому будь-яка робота для дошкільнят, у тому числі і тривале їх спілкування із комп'ютером, має строго нормуватися. Наприклад, результати досліджень свідчать, що неспокій, розгубленість, втома починають виявлятися у дитини вже на 14-й хвилині роботи за комп'ютером, а після 20-ї хвилини у 25% дітей фіксуються "збої" як з боку центральної нервової системи, так і з боку зорового апарату. Тому згідно з гігієнічними нормами дитина дошкільного віку має проводити перед комп'ютером не більше як 20 хвилин на день два рази на тиждень, і обов'язково під наглядом дорослих. Однак дуже часто таких норм ніхто не дотримується: дорослим зручно, коли дитина чимось зайнята і мовчить.

Дуже важливим аспектом є стан психологічного здоров'я користувачів ІКТ, особливо дітей. Адже комп'ютер створений дорослими людьми, які, за невеликим винятком, пропонують дитині поринути в дорослий, часто ворожий і незрозумілий світ. Отож більшість комп'ютерних програм не відповідає за своєю формою, обся-

гом, якістю представленої продукції віковим, фізіологічним і психологічним нормам розвитку дитини.

Трапляється, що батьки взагалі не допускають спілкування дитини з комп'ютером, керуючись при цьому досить поширеною думкою про те, що комп'юте' є шкідливим. Зрозуміло, сидіння за комп'ютером не додає здоров'я дитині - у тому розумінні, у якому додають заняття спортом. Але ж і про читання книжок можна сказати те саме. Отож має бути “золота середина”: можна і треба користуватися комп'ютером, але “з розумом”, не втрачаючи контролю, не перетворюючи комп'ютер та інтернет з інструменту чи засобу на спосіб життя. Для цього перш за все слід обмежити тривалість роботи за комп'ютером, правильно облаштувати робоче місце, проводити гімнастику для очей, використовувати тільки якісні програми, які відповідають віковим психофізіологічним особливостям користувача.

Ситуація, коли діти проводять багато часу в інтернеті, зокрема в соціальних мережах, виникає найчастіше тоді, коли їм бракує уваги та розуміння з боку батьків та близького оточення. У мережі діти компенсують недоліки реального спілкування. Тому головна умова профілактики інтернет-залежності – створення сприятливих умов для гармонійного розвитку дитини. Це насамперед забезпечення довірливих, дружніх стосунків у родині, а також активна участь батьків у формуванні дозвілля їхніх дітей: дайте дитині можливість вибирати й відвідувати цікаві для неї гуртки і спортивні секції; організуйте спільні походи до музеїв, театрів, виставок; стежте за тим, щоб дитина спілкувалася зі своїми однолітками в реальному житті.

Якщо вже так сталося, що дитина проводить увесь свій вільний час в інтернеті, то поцікавтесь, які сайти вона відвідує і що там робить, у які ігри грає. Складіть разом список цікавих та корисних сайтів, підберіть розвивальні логічні ігри, поясніть їхні переваги, наголосіть на недоліках рольових ігор, які більшою мірою здатні відривати від реальності і тим самим спричинювати формування залежності. Важливо встановити часові межі перебування в інтернеті і чітко їх дотримуватися. При цьому не допускайте, щоб – дитини формувалося ставлення до інтернету як до надцінності, не використовуйте як покарання можливість перебувати в ньому. Просто поясніть їй пріоритети: спочатку домашні завдання, а вже

потім - інтернет. Дуже важливо стимулювати творче використання інтернету: спробуйте зацікавити дитину веб-дизайном, комп'ютерною графікою, анімацією. Головне пам'ятайте: дитині потрібна допомога зацікавленого дорослого, а не такого, що просто критикує і забороняє.

Важливу роль у збереженні здоров'я "цифрового покоління" мають відігравати всі учасники освітнього процесу. Навіть якщо комп'ютерні класи у школах мають обмежену кількість техніки або ж ще не під'єднані до інтернету і це справа відносно далекої перспективи, а все ж ігнорувати питання профілактики розладів здоров'я, пов'язаних з використанням комп'ютера, уже неможливо.

Отже, проблема впливу на людину новітніх інформаційно-комунікаційних технологій має розв'язуватися у вигляді комплексного проекту, який містив би як теоретичні розробки, так і практичні рекомендації насамперед для педагогів і батьків, а також вимоги до спеціалістів (програмістів, інтернет-дизайнерів, usability-спеціалістів), які беруть участь у розробленні навчальних та ігрових програм.

Комп'ютер, маючи величезний потенціал ігрових та навчальних можливостей, справляє значний вплив на дитину, але, як і будь-яка техніка, він не має самоцінності, і тільки шляхом доцільно організованої взаємодії дорослого (батьків і педагогів), дитини і комп'ютера можна досягти позитивного результату. Те, яку позицію займає вихователь щодо кіберпрактик, які цілі ставить перед собою та якими шляхами досягає їх реалізації, визначає характер впливу, який справляє комп'ютер на дитину. І якщо сьогодні ми говоримо про практику використання комп'ютера в роботі навіть з дітьми дошкільного віку, то маємо всебічно і глибоко вивчити теоретичні, дидактичні і методичні аспекти такої роботи.

Важливими напрямками вирішення освітянами окреслених вище питань є *усвідомлене ставлення* до технологічних інтервенцій у життя сучасної людини, *обізнаність* щодо соціально-психологічних особливостей соціалізації дітей в інтернетизованому просторі, *медіаграмотне використання* ІКТ в освітній сфері, *формування медіакомпетентності* як інтегративної якості особистісної медіакультури. Розвиток системи освіти в таких напрямках дасть змогу запобігати переходу потенційних ризиків взаємодії з ІКТ в реальні проблеми, сприятиме ефективному використанню інтерне-



ту як потужного дидактичного ресурсу в навчальному процесі, забезпечить конструктивну і продуктивну інтеграцію комп'ютерних технологій в освітню діяльність.

Ключове питання активної конструктивної творчої адаптації досить консервативної освітньої системи до динамічного світу мультимедіа - це насамперед питання тих *навичок*, які мають формуватися у педагогів та учнів в умовах взаємодії освітнього та інформаційного просторів.

Вітчизняні педагоги-дослідники З. С. Седаметова і В. А. Темненко, спираючись на праці зарубіжних фахівців, описують *п'ять базових навичок (5C's) людини XXI століття*:

- критичне мислення (critical thinking);
- творче вирішення завдань (creative problem solving);
- спілкування (communications);
- співробітництво (collaboration);
- побудова кроскультурних відносин (cross-cultural relationship building).

У контексті аналізу зазначених навичок дослідники порушують важливе питання: яким же має бути ефективний педагог XXI століття? Знову звертаючись до досвіду обговорення цього питання зарубіжною освітянською спільнотою, вони наводять п'ять характеристик ефективного викладача/вчителя інформаційної епохи:

- *здатність передбачати майбутнє*: ідеться про такі якості педагога, як розвинена інтуїція, гнучкість та аналітичність, мислення, прогресивність, спонтанність;

- *високий рівень пізнавального інтересу і прагнення навчатися протягом усього життя*: педагог має бути відкритим до нового досвіду, орієнтованим на процес і результат, здатним формулювати відкриті питання;

- *рівноправність у взаєминах учнями*: важливо володіти навичками міжособових стосунків, моделювання ефективної комунікації;

- *уміння навчати й оцінювати учнів усіх рівнів*: викладач має бути "ситуаційним лідером", оцінювати кожного і всіх студентів щодо "здатності до навчання" і "прихильності до навчання";

- *здатність відрізняти ефективні та неефективні технології*: ефективний учитель має бути експертом галузі освітнього та

неосвітнього використання інформаційно-комунікаційних технологій [10].

У рамках усеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти в загальноосвітніх навчальних закладах нами було проведено дослідження рівня медіакультури старшокласників. Для оцінювання наявного рівня медіакультури досліджуваних ми скористалися параметром *емоційно-вольової регуляції інтернет-практик*. При цьому виходили з того, що емоційно-вольова регуляція інтернет-практик охоплює змістову та енергетичну компоненти, які виявляються в рівні активації психічних станів (стан “адсорбції”, “стан потік” за Л. А. Найдьоною), визначають ефективність інтернет-практик і відповідають певному рівню медіакультури особистості.

Відповідно до визначеного параметра було розроблено шкали темпоральної активації, мотиваційної активації, лояльності до інтернету (позитивного ставлення та емоційної прив’язаності до інтернету). Зазначені шкали були включені в анкету для визначення рівня медіакультури старшокласників, розроблену колективом лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти. В опитванні взяло участь 2802 респонденти.

Аналіз результатів дослідження показав, що більшість старшокласників (86%) користуються інтернетом майже щодня і лише 4% не користуються ним узагалі. При цьому на користування інтернетом молодь витрачає в середньому 4 години щодня. Отже, більшість сучасних старшокласників половину свого “робочого” дня перебувають в інтернеті, тобто є активними кіберкористувачами.

Понад половину опитаних старшокласників призналися, що звичайно перебувають в інтернеті довше, аніж запланували. При цьому більшість респондентів зазначили, що взагалі не планують свій онлайн-час. Що ж до самооцінки необхідності зменшення часу свого перебування в інтернеті, то думки респондентів розподілилися рівномірно: частина погодилася з необхідністю обмеження, частина не визначилася, а частина взагалі не бачить такої необхідності. Отримані за шкалою темпоральної активації результати свідчать про те, що учнівська молодь активно користується інтернетом, не маючи при цьому навичок ефективної організації та регуляції свого часу перебування в інтернеті, що визначає низький рівень їхньої медіакультури. Більшість старшокласників інтернет

приваблює насамперед як засіб комунікації. Крім того, учні часто використовують інтернет-технології в навчанні, а також для того, щоб ознайомитися з цікавою для них темою, новинами і для загальної обізнаності (рис. 6).



*Рис. 6.* Розподіл відповідей старшокласників на запитання “З якою метою ти користуєшся інтернетом?”

Найбільш поширеною серед інтернет-практик учнівської молоді є практика користування соціальними мережами. Інтернет-активність старшокласників часто пов’язана з пошуком інформації для навчання, задоволення своєї цікавості з певної теми, переписування музики і перегляду фільмів (рис. 7). Більшість старшокласників у віртуальному спілкуванні надають пріоритет соціальним мережам, половина з них при цьому використовує відеосервіси на кшталт YouTube як засіб перегляду відеороликів, фільмів, прослуховування музики і як можливість “поділитися” улюбленою медіапродукцією з іншими користувачами соцмереж.

Отримані за шкалою мотиваційної активації результати свідчать про те, що мотивація інтернет-практик учнівської молоді суттєво зміщується з переважного використання інтернету як інформаційного засобу на використання його комунікаційних ресурсів. При цьому виявляється чітка тенденція налаштованості старшокласників більшою мірою на отримання задоволення від користування інтернетом і меншою мірою настановлення на розуміння сутності інтернет-контенту, мети його поширення, підтексту, формування

вміння добирати та оцінювати контент, створювати власну медіапродукцію. Переважання гедоністичних мотивів, мотивації “пасивного задоволення” визначає низький рівень медіакультури респондентів і розглядається нами як потенційний ризик формування залежності від інтернету.



Рис. 7. Розподіл відповідей старшокласників на запитання “Як часто ти вдаєшся до таких видів інтернет-практик?”

Отримані за шкалою лояльності до інтернету результати свідчать про виражену лояльність (позитивне ставлення та емоційну прив’язаність) учнівської молоді до інтернету. Лояльність до інтернету зумовлюється насамперед вираженням почуттям суб’єктивної безпеки і соціального комфорту під час перебування в мережі.

На виконання завдання по впровадженню в загальноосвітній процес спецк “су для старшокласників “Медіакультура” ми роз”обили модуль “Медіакультура взаємодії з інтернет-реальністю” та комплекс практичних завдань для учнів 10 класу (рис. 8).

В основу розробленого модуля покладено методіку навчання, яку ми пропонуємо реалізувати вигляді *схеми ступенеого формування медіакультури взаємодії інтернетом.*

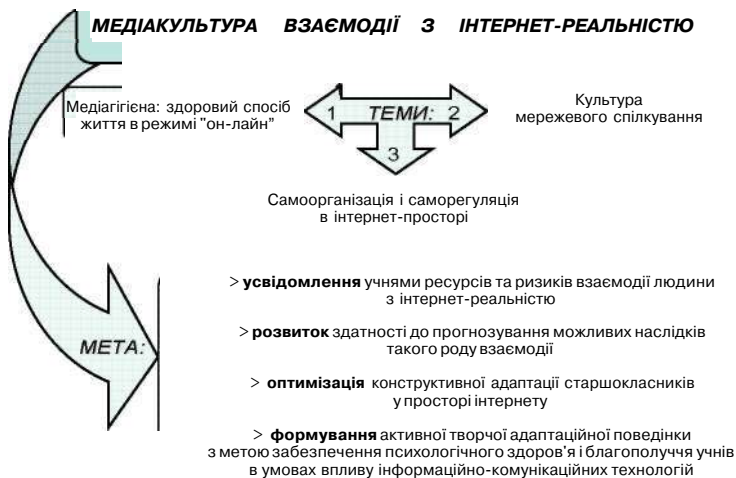


Рис. 8. Модуль “Медіакультура взаємодії з інтернет-реальністю”

Перший ступінь - формування *медіаобізнаності* на основі теоретичного аналізу ресурсів та ризиків інтернет-реальності, а саме обізнаності щодо:

- неоднозначності та суперечливості ефектів впливу інтернету на людину;
- переваг і недоліків мережевої комунікації;
- особливостей активної та пасивної форм адаптації в інтернет-просторі;
- можливих наслідків неконструктивної, пасивної взаємодії з мережевим контентом.

Другий ступінь – формування *медіаграмотності* через практичне засвоєння медіаосвітніх умінь користування інтернетом. Пропонується *практикум медіаграмотного користування інтернетом*, метою якого є формування медіаосвітніх умінь:

- цілеспрямованого пошуку інформації в мережі;
- критичного оцінювання мережевого контенту, розмежування віртуального і реального;
- аналізу, систематизації, структурування та узагальнення/інтеграції отриманої в мережі інформації;

- планування та самоконтролю частоти і тривалості перебування в просторі інте-нету.

Третій ступінь розвитку *медіакомпетентності* як інтегративної якості особистісної медіакультури, яка може виявлятися у формуванні конструктивного індивідуального стилю взаємодії з інтернет-реальністю.

Зміст комплексу практичних завдань зорієнтований на методи активного навчання учнів. Відповідно пропонуються завдання і вправи такого типу:

– *репродуктивні завдання*, спрямовані на формування умінь оволодівати теоретичними знаннями змісту модуля. Передбачається самостійне опрацювання учнями теоретичного матеріалу, навчальної, науково-методичної літератури для пошуків відповідей на поставлені в завданнях питання.

Приклад. Тема 1, завдання 1: “Охарактеризуй неоднозначність та суперечливість впливу інформаційно-комунікаційних технологій на людину. Назви можливі ресурси та ризики такого роду вплив—”;

*завдання на виконання навчальних проектів (групових)*, спрямовані на формування умінь використовувати набуті знання для нестандартного розв’язування задач, оволодіння навичками роботи в команді. Передбачається активізація інтелектуальної діяльності, творчого мислення і ком“нікативних навичок учнів.

Приклад. Тема 2, завдання 1: “Об’єднавшись у підгрупи (по 4-5 осіб), розробіть “Етичний кодекс користувача інтернет”. Підготуйте п“езентацію своєї розробки в інтернеті (на сторінці в соцмережі, у “ЖЖ” тощо). Обговоріть з іншими підгрупами однокласників свою ро”оту, використовуючи засоби інтернет-спілкування (Skype, ICQ, соціальні мережі тощо)”;

- *завдання на моделювання конкретних ситуацій*, спрямовані на формування умінь використовувати набуті знання для творчого вирішення задач. Передбачається самостійне конструювання учнями особистих знань.

Приклад. Тема 2, завдання 2: “Напиши сценарій твоєї поведінки в таких ситуаціях...”

Більшість завдань розроблено в соціально-психологічному контексті: перша частина завдання виконується учнем самостійно в форматі домашньої роботи, друга частина “відкривається” в кому-

нікацію, тобто обговорюється в класі. Учитель при цьому виконує функцію модератора, *обоє 'язково! використовуючи вміння і навички психологічного супроводу.*

### *Література до розділу*

1. *Бугайова Н. М.* Особливості соціальної взаємодії в кіберпросторі та ризику віртуального середовища [Електронний ресурс] / Н. М. Бугайова. - Режим доступу : <http://psy-science.com.ua/departament/Tezy-konfer-2010/bugayova.doc>.
2. Вознесенська О. Сім'я в інформаційному суспільстві: зміна норми / Олена Вознесенська // Психологічні перспективи. - Луцьк, 2010. - Спец. випуск. - С. 16-26.
3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні// Освіта. - 2010 (7-14 липня). № 32. - С. 3-4.
4. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: навч. посіб. / [О. Т. Баришполець, Л. А. Найдюнова, Г. В. Мироненко та ін.]; за ред. Л. А. Найдюнової, О. Т. Баришпольця. - К. : Міленіум, 2009. 440 с.
5. *Мироненко Г. В.* Динаміка уявлень реципієнтів відеопродукції про тривалість одиниці часу / Г. В. Мироненко // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-т— психології ім. Г. С. Костюка АПН України. - К., 2006. - Т. 8. - Ч. 8. С. 162-170.
6. *Мироненко Г. В.* Інформаційно-технологічна безпека школяра: медіа-пенічний підхід / Г. В. Мироненко // Соціальний педагог. - 2009. - №10(34). - С. 48-56.
7. *Мироненко Г. В.* Медіазалежність, або Коли метафора витісняє реальність. Психологічні ризики перебування підлітків у віртуальних соціальних мережах / Г. В. Мироненко // Управління освітою : часопис для керівників освітньої галузі. - 2011 - № 18 (270). - С. 14-16; № 20 (272). С. 11-12.
8. Моніторинг медіакультури населення України. Червень 2008 - Липень 2011 : інформ. бюл. / за ред. Л. А. 'айдюнової, О. Т. Баришпольця. - К., 2010. - 52 с.
9. Підвищення безпеки роботи та перебування в Інтернеті [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://www.onlandia.org.ua>.
10. *Седаметова З.* ІТ-освіта 21-го століття: технічні можливості та очікувані навички педагога та учня / З. Седаметова, В. Темненко // Інфо—матика та інформаційні технології в навчальних закладах. - 2011. № 4/5. - С. 26-32.

11. *Череповська Н. І.* Медіаосвіта в сучасній школі / Н. І. Череповська // Соціальний педагог. - 2009. - № 6 (30). - С. 15-26.
12. *Акинфиев С. Н.* Развлекательная составляющая современного –осийского телевидения [Электронный ресурс] // Медиаскоп. - 2008. Выш. № 2. - Режим доступа : [www.mediascope.ru/node/230](http://www.mediascope.ru/node/230).
13. *Винтерхофф-Шпурк 77.* Медиапсихология. Основные принципы / П. Винтерхофф-Шпурк - Х. : Гуманитар. Центр, 2007. - 288 с.
14. *Жичкина А.Е.* Особенности социальной перцепции в Интернете / А. Е. Жичкина // Мир психологии. - 1999. - № 3(19). - С. 72-80.
15. Как справиться с компьютерной зависимостью. - М. : Зксмо, 2008. - 224 с.
16. *Керделлан К.* Дети процессора: Как Интернет и видеогры формируют завтрашних взрослых / К. Керделлан, Г. Грезийон - Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 272 с.
17. *Кузнецова Ю. М.* Психология жителей Интернета / Ю. М. Кузнецова, Н. В. Чудова – М. : ЛКИ, 2008. - 224 с.
18. *Нестеров В. К.* К вопросу об эмоциональной насыщенности межличностных комм–никаций в Интернете [Электронный ресурс] / В. К. Нестеров. Режим доступа: <http://flogiston.ru/projects/articles/netemotions.shtml>.
19. *Осорина М. В.* Секретини мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина - СПб. : Питер, 2009. - 298 с.
20. Человек и новые информационные технологии: завтра начинается сегодня / [авт. текста Е. Ван Поведская]. - СПб. : Речь, 2007. - 320 с.
21. *Bandura A.* Social learning theory / A. Bandura. - Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall, 1977. - 247 p.
22. *Berkowitz L.* Some effects of thoughts on anti- and prosocial influences of media events: A cognitive-neoassociational analysis / L. Berkowitz // American Psychologist. - 1984. - №45. - P. 494 - 503.
23. Children and youth in the digital mediaculture: from a Nordichorzon / Ed. By Ulla Carlsson. - NORDICOM University of Gothenburg, 2010. - 251 p.
24. *Comstock G.* Media and the American child / G. Comstock, E. Scharrer. - ELSEVIER Academic Press, 2007. - 373 p.
25. *Harrison K.* Cantor J. Tales from the screen: Enduring fright reactions to scary media / K. Harrison, J. Cantor // Media Psychology. - 1999. - № 1. - P. 97-116.
26. *Kirsh S. J.* Media and youth: a developmental perspective / Steven J. Kirsh. - Wiley-Blackwell, 2010. - 312 p.
27. *Zillmann D.* Television viewing and physiological arousal / D. Zillmann J. T. Cacioppo & R. E. Petty (Eds.) // Responding to the screen: Reception and reaction process. - Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum, 1991. - P. 103-133.



## Розділ 4

### МЕДІАСОЦІАЛІЗАЦІЯ ДИТИНИ. ВІКОВА МЕДІАПСИХОЛОГІЯ

#### 4.1. Зміни соціалізаційних механізмів в інформаційну добу

Медіа - частина світу, або зовнішнього середовища, у якому відбувається розвиток особистості. Кожна дитина від свого народження стає частинкою надскладної системи світів, що перетинаються між собою, надбудовуються чи співіснують у сусідстві один з одним, заходять у різноманітну взаємодію. Особистість буде свій життєвий світ, поєднуючи зовнішні і внутрішні психологічні простори та часові виміри. Для того щоб навчитися жити й успішно діяти в складному середовищі, дитина, що тільки-но входить - життя, має усвідомити багатовимірність Усесвіту, що розгортається перед нею, як осягнену розумом цілісність, стосовно якої можна самовизначитися, віднайти своє місце і прокласти власний шлях.

Соціалізація - це процес долучення дитини до світу дорослих, засвоєння його структури, законів існування і способів перетворення. Культура людства, будь-якої етнічної спільноти містить

у собі модель світ, створену попередніми поколіннями. За допомогою просторових і змістових орієнтирів культурної моделі, що передається багатьма каналами (і через сімейний уклад, і через образи колицької, і через спільні ритуали), дитина у власних розвідках і комунікації будує свою індивідуальну картину світу й відповідно діє.

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

На межі тисячоліть в активний ужиток увійшло поняття *медіасоціалізації*, яким позначають процес розвитку особистості під впливом медіа (кіно, телебачення, інтернету). Саме завдяки медіа дитина сьогодні має змогу отримувати інформацію про світ дорослих, усотувати в себе зразки міжособового спілкування, сценарії та норми соціальної поведінки. Аудиторія медіа, яка активно споживає їхню продукцію, сьогодні значно помолодшала, а їхній вплив на процес соціалізації поширюється на все більш ранні етапи розвитку особистості. Ідеться, зокрема, про екранні медіа. Так, у 1930-ті роки дорослих хвилював вплив негативних персонажів кінофільмів на молодих юнаків і дівчат, через півстоліття - вплив героїв телесеріалів на підліткові субкультури. Нині одне з найгостріших питань медіасоціалізації - вплив віртуальних світів комп'ютерних ігор на емоційний, інтелектуальний та соціальний розвиток психіки дитини дошкільного віку.

Проблема медіасоціалізації як особливої форми передавання культурного досвід наступним поколінням загострюється у зв'язку з кризою сім'ї. Батьки приділяють усе менше часу безпосередньому спілкуванню з дітьми, а ті все більше час контактують з медіа.

Дослідження медійного впливу на дитину мають враховувати загальний контекст взаємодії дитини і дорослого - як у культурно-історичному плані, так і в конкретному випадку окремої родини.

Те, що трапилося в житті однієї дитини, може стати в пригоді іншій, а може бути й зовсім непридатним, бо діють інші обставини. Який досвід слід брати на озброєння, а які події випадкові, унікальні й не повторюватимуться в житті інших дітей?

Для того щоб осмислити особливості нового типу соціалізації дитини в інформаційному суспільстві, потрібно згадати, що являє собою *традиційний шлях соціалізації*. Простежмо його на прикладах розвитку моделі світу наймолодших дітей. У народній традиції побудова базової системи координат починалася відразу після народження немовляти і спрямовувалася за допомогою текстів материнського фольклору. Тексти ці легко запам'ятовувалися завдяки ритму і простоті образів, передавалися із покоління в покоління як загальновідомі найвдаліші за формою і змістом культурні програми.

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

Особливості сприймання колискових пісень визначають їхню впливовість на психіку дитини: їх співають увечері, коли та перебуває в стані “передсну” (розслаблене тільки, заплюшені оченята), голос - головне на тлі тиші й навколишньої темряви. Цей стан дже схожий з умовами гіпнотичного впливу. Своєрідна спільна медитація. Ритм колискової узгоджується з ритмом дихання і серцебиття матері та дитини, це відіграє важливу роль у відк—итті душі назустріч співу. Мати й дитина стають єдиним цілим енергоінформаційною системою, яку веде цей спільний ритм. Тому інтонації, образи пісні дитина всотує і закріплює в глибині свого ества. Дитина не розуміє, просто “впускає в себе” цей образ і запам’ятовує його. У подальшому ці образи стають основою формування символічного мислення дитини, без якого неможливе розміння світу та себе, усвідомлення сенсу власного існування. Навіані дитині сенсові основи стають глибинним, сутнісним підґрунтям внутрішнього світу особистості, найчастіше недоступним потім свідомості дорослої людини.

Сучасні дитячі психологи стверджують, що найбільше маленька дитина боїться хаосу, навали вражень від подій зовнішнього і внутрішнього життя, які їй потрібно якось організувати, щоб зрозуміти й опанувати. Для цього край потрібні образно-понятійні опори, до яких дитина прив’язуватиме мінливі події життя, організовуватиме їх у деяке зрозуміле ціле. Ці опори дитина дістає зі звернених до неї слів (текстів) дорослих. Ось чому зміст (предметний і символічний) таких звернень надзвичайно важливий — адже він закладає основи світогляду людини.

У перші роки свого життя дитина виконує таку величезну роботу із засвоєння світу, в який прийшла, що дорослим це навіть неможливо уявити. І саме в цей процес первинної орієнтації нині втручаються сучасні інфант-медіа (інд—стрія продукції для найменших дітей). Рання медіасоціалізація це коли замість колискової і власних розповідей батьки пропонують дитині мультфільми. Сприймання з екрана має деяку психологічну схожість із трансовими медитаційними станами, але вони не синхронізовані тілесними ритмами з близькою людиною, не дають відчуття базової безпеки та захищеності. Дитина не може критично сприймати зміст медіаповідомлення, він входить її психіку як культурна програма,

але якість цього соціального гена (або інформаційного вірусу) не пройшла випробування багатьма попередніми поколіннями.

Наука ще тільки починає досліджувати наслідки медіасоціалізації, але вже сьогодні можна говорити про ризик некритичного засвоєння дитиною в ранньому віці безлічі образів, які стають для неї відтак хибними орієнтирами або засмічують її психіку непотребом.

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

Другий приклад традиційних форм первинної соціалізації дитини дає аналіз *спільних побутових практик*, зокрема сімейної трапези. Російські дитячі психологи проаналізували роль загальносімейних сніданків (обідів, вечер) для розуміння дитиною соціального простору сім'ї, який стає прообразом будови всього суспільства. Простір накритого столу - це поле опрідметнених стосунків усіх членів сім'ї, які стають доступними для розуміння дитини. Розставлені тарілки позначають місце й особистісний простір, виокремлений для кожного учасника сніданку. Тарілка - зона особистої відповідальності, позначка місця, яке підтверджує існування людини навіть за її відсутності. Ось чому так важливо для малої дитини мати своє місце, яке додатково підтверджує, що дитина є - адже малюк це може зрозуміти тільки через інших. У ситуації спільного харчування для багатьох дітей уперше з'являється тема справедливого розподілу, особистої частки кожного. Спільні предмети, якими доводиться користуватися (солонка, цукерниця) втілюють дух співробітництва в спільному просторі. Трапеза за спільним столом - одна з найважливіших домашніх ситуацій, коли малюк навчається усвідомлювати себе в спільному просторі взаємодії з іншими людьми. Тут у дитини закладається розуміння таких базових відносин, як моє-твоє, спільне-особисте, розуміння свого місця в групі людей, відносин підпорядкування і рівноправності (хто головний у цій ситуації; що кому можна робити, а що не можна), зіставлення власних бажань і природної обмеженості можливостей; мала дитина звикає враховувати як присутніх, так і відсутніх членів родини. У житті традиційної сім'ї стіл завжди був соціальним центром домівки.

Сьогодні, в епоху медіасоціалізації, центром сімейного життя часто стає телевізор, який задає час і ритм вечірніх ритуалів у спільноті. Перед телевізором сім'я вживає їжу (часто беруть, хто що хоче, і сідають, де хочуть), що не дає дитині певних орієнтирів соціальної реальності. Живе спілкування замінюється переглядом передач. Переживання за персонажів, навіть яскраві й емоційно насичені, не потребують, власне, ніякої дії (на відміну від реально-го життя, де емоція обов'язково реалізується в дії), тому можуть надавати тільки приклад пасивності та споглядальності. Відірвані від дії бажання здатні підірвати майбутню мотивацію, пригнітити природну активність дитини.

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

Надзвичайно важливий для соціалізації дитини її *активний тілесний пошук орієнтації в просторі*, можливість пересування, вимірювання світу собою. Натомість дитина нерухома, із застиглим поглядом, сидить перед екраном, перебуваючи в стані адсорбції - напруженого всотування динамічно змінюваних картин, які неможливо осягнути тілесно за допомогою єдиного доступного для дитини інструменту пізнання (дотягнутися, доторкнутися, перемістити, щось змінити в тому світі). Штучне гальмування власної тілесної активності дитини в ранньому віці може призвести до довготривалих негативних психологічних наслідків. Тому більшість дослідників раннього дитинства виступають за жорстке обмеження контакту дитини з екраном.

Дослідження підтверджують: до двох років екран узагалі не потрібен як дитяча практика, він заважає здоровому психофізіологічному розвитку. У віці 3-5 років телеперегляд має бути строго обмеженим (рекомендовано не більше 15-30 хвилин на день), щоб не відбирати час в інших практик, значно потрібніших для повноцінного розвитку особистості дитини.

Приблизно зі старшого дошкільного віку (5-6 років) дитина стає в цілому готовою за психофізіологічними показниками розвитку до сприймання екранних медіа (кіно, телебачення, інтернету), хоча внутрішня конкуренція різних практик у єдиному бюджеті вільного часу тільки наростає. Психофізіологічні вимоги телеперегляду - знерухомлення, звуження поля зору (звичайно діапазон ру-

хів ока – кут охоплення - становить 90-120 градусів, а під час перегляду він звужується до 7 градусів) - так само важкі для дитини цього віку. Довготривалий контакт з розташованим на однаковій відстані об'єктом викликає перенапруження м'язів дитячого ока, їхній спазм, що запускає механізм формування міопії (короткозорості). Крім того, на думку психологів, вільний рух очей пов'язаний із психологічною свободою особистості і це ознака спонтанності - неодмінного компонента творчої активності. Знерухомлення очей веде до заціпеніння тіла, а відтак - до гальмування волі. Що більше дитина дивиться на екран, то менше в неї залишається часу для спонтанності. Через це вона мимовільно підпорядковується нав'язаним кимось іззовні ритмам, сюжетам і програмам.

Проведені 2006 р. дослідження американських науковців показали, що екранні медіа здатні викликати змінені стани свідомості - адсорбцію і поточковий стан. *Адсорбція* - це тимчасове припинення інтеграції емоцій, пізнання і досвіду, коли інформація з реального світу не обробляється звичним способом, на нього взагалі не звертають увагу. Зосереджена на всотуванні екранної інформації дитина не відчуває також і своїх емоційних станів, зокрема наростання тривоги, не відчуває плину часу. *Поточковий стан* схожий на адсо-бцію тим, що увага теж надмірно зосереджена (у цьому випадку на виконуваному завданні) – так, що спотворюється відчуття часу, він минає зовсім непомітно. Але на відміну від адсорбції (коли негативні емоції фрустрації ще мають шанс просочитись у свідомість) у стані потоку людина переживає таку яскраву насолоду й незрівнянний успіх від своїх дій “ зоні” екранної реальності, що постійно прагне максимізувати свої пізнавальні та фізичні зусилля. Ці *змінені стани свідомості* сьогодні використовують у медичних закладах для того, щоб зменшити реакцію на болісні процедури (захоплена відеогрою дитина навіть не помічає, що їй зробили укол, якого вона раніше страшенно боялася). Тобто сучасні медіа мають ресурс своєрідної психологічної анестезії, що, як і хімічне знеболювання, треба використовувати в міру, щоб не перетворити з позитивної можливості на додаткову проблему залежності.

Коли дитина діє у віртуальному світі гри, усі її м'язи напружуються, але їхні рухи водночас і гальмуються, адже при цьому не треба діяти (бігати, стрибати, розмахувати руками), як у реальному світі, а лише рухати пальчиком по екрану мобільного чи кистю ру-

ки з мишкою. Усі інші загальмовані рухи - це накопичена в тілі дитини напруга, яка стає додатковим стресом, утруднює розуміння власного здерев'янілого тіла. Відставання в дослідженні можливостей власного тіла (через розподіл бюджету часу переважно на медіапрактики) в дошкільному і молодшому шкільному віці виливається в ускладнення розуміння себе в підлітковому віці, коли через статеве дозрівання додається ще й чинник гормональної перебудови організму. Втрата контакту з тілом знижує впевненість дитини в собі, викликає відчуття слабкості, гальмує здорову активність. А відповідно, дитина втрачає соціальний статус у групі однолітків, змушена поступатися в підліткових іграх за владу, лідерство і прихильність. Нерозв'язані підліткові проблеми часто визначають характер, а значить, ' долю дорослої людини.

Отже, медіасоціалізація - нове явище інформаційного суспільства (а можливо, і людської цивілізації загалом), пов'язане з руйнацією традиційних способів уведення/входження дитини у світ дорослих та кризою сім'ї як суспільного інституту. Період, за який відбулися зміни, ще недостатній для того, щоб повноцінно проаналізувати наслідки і зробити однозначні висновки. Психологічна логіка аналізу душевного світу дитини в умовах медіасоціалізації викликає неабияку занепокоєність через виявлені тенденції. Тому потрібно підвищувати рівень медіапсихологічної компетентності батьків, відповідальних за забезпечення умов для повноцінного розвитку особистості дитини.

## **4.2. Вікові особливості взаємодії дитини з медіа в родинному контексті**

Сучасні засоби масової інформації, повною мірою використовуючи різноманітні технологічні інновації, сприяють подоланню меж - географічних, економічних, духовних - у поширенні величезних обсягів і різних типів інформації. Але ці переваги інформаційного суспільства стають водночас недоліками, коли йдеться про їхній вплив на розвиток особистості дитини. Педагогічні спостере-



ження й спеціальні дослідження показали, наскільки сильно впливають мас-медійні образи на дитячу свідомість. Це пов'язано передусім з підвищеною віковою сензитивністю, що й зумовлює, власне, ефективність формування соціальних настановлень і мотивацію поведінки дитини [7]. Визначення вікових особливостей сприймання медіапростору та впливу інформації на формування дитячої особистості залежно від стадії розвитку дитини є актуальним завданням вікової медіапсихології.

На наш погляд, теорія Еріка Еріксона пропонує найбільш цілісний підхід до розв'язання проблем зростання та розвитку людини, оскільки органічно поєднує як поведінковий, так і соціальний, духовний і соматичний компоненти. Еріксон розглядає особистість не ізольовано, а у взаємодії із середовищем, суспільством, у процесі соціалізації, а трансформацію особистості й процес дорослішання - під кутом зору розвитку людини як суспільної істоти, з огляду на її психологічні й соціальні характеристики. Згідно з концепцією Еріксона, перші п'ять стадій охоплюють період розвитку від народження до 18 років [2]. Крім *епігенетичної теорії розвитку людини*, ми спираємося в побудові нашої періодизації взаємодії дитини з медіа в родинному контексті на *теорію розумового розвитку Ж. Піаже* та новітні розробки - *бодинамічну теорію Л. Марчер і Л. Олларса* [10].

Розгляньмо відтак стисло, у загальних рисах періодизацію розвитку дитини. За Е. Еріксоном, на *першій стадії* - від моменту народження до 18 місяців - формується базове почуття *довіри-недовіри*. Дитина повністю залежить від дорослих, які задовольняють її потреби, і в неї, звісно, формується щира прихильність до дорослого. Базова довіра розвивається, якщо дитина покладається на близьких, її потреби (в їжі, спілкуванні, русі) задовольняються, вона отримує увагу та любов батьків. Перший соціальний рух дитини - до людей, які піклуються про неї, навіть якщо вони при цьому поза полем зору.

За бодинамічною теорією цей період охоплює три стадії розвитку: на першій - від внутрішньоутробного періоду розвитку до 1-го місяця після народження - формується *структура існування*; на другій - від народження до 1,5 року - *структура потреб*; на третій - від 8 місяців до 2,5 року - *структура автономії*, коли дитина вчиться досліджувати світ навколо себе й усвідомлювати свої

почуття та імпульси як ті, що їй належать, як автономні від батьків. Згідно з Піаже розглянута стадія відповідає *сенсомоторному розвитку* дитини: маля використовує вроджені способи поведінки, може здійснювати внутрішні дії, має уявлення про навколишній світ, починає мислити.

*Друга стадія*, за Е. Еріксоном, – від 1,5 до 3 років - має назву *автономність – сором, сумнів*. Коли дитина довіряє своєму світові, вона прагне відділитися від піклувальників і “стати на ноги”, що супроводжується “ні” дитини як фактом її окремішності і виявленням її автономності. Якщо ті, хто про неї піклується, підтримують здоровий баланс обмеженого і дозволеного, що захищає дитину від небезпечного досвіду та підсилює автономію, у дитини розвивається здорова уява, здатність стримувати себе, поступатися своєму тілу, емоціям і сексуальності. За бодинамічною теорією, це вік формування *структури волі*: дитина вчиться переживати свою здатність бути сильною у світі, відстоювати своє Я, казати “ні”, виявляти гнів. Причому зразки для вияву гніву вона наслідує, а джерелом можуть стати як батьки, так і мас-медіа.

Зауважимо, що Е. Еріксон завжди наголошував на умовності наведених ним термінів розвитку. Він вважав, що цілком можливі варіації в темпах й інтенсивності виникнення тих чи тих вікових проблем. Головне - їхня послідовність, яка завжди зберігається. До цього додамо, що інформаційне суспільство, сучасні мас-медіа впливають на розвиток дитини, змінюючи вік який відповідає тій чи тій стадії за Еріксоном.

Через особливості і цілком зрозумілі труднощі вивчення респондентів наймолодшої групи дослідники рідко залучають цю вікову аудиторію медіа до опитувань. Але розвиток уваги до телевізора починається вже від народження дитини: новонароджені реагують на звуки, що йдуть від телевізора та радіо, перестають їсти і повертають голову в бік звуків. Крім того, дитина мацає екран телевізора, коли бачить знайомі образи, грається з пультом, реагує на музику, гучні, незвичні чи, навпаки, улюблені звуки. Особливо захопливий контент телебачення - реклама, музичні заставки – здатні привернути увагу немовляти більше ніж на кілька секунд. На стадії доопераційного, наглядного мислення, за Ж. Піаже, на увагу дитини впливає помітність об'єкта сприймання - інтенсивність, рух, контраст, зміни, несподіванки, протиріччя (див. [8, с. 133]). Дітей

2-3 років особливо захоплюють швидкі зміни дій. Немовля і маля реагують на програми, в яких є енергійна музика, звукові ефекти, анімація, активний темп, гумор, звуки сміху, жіночі та дитячі голоси, а також на знайомий для них контент, де є короткі фрази, усмінені обличчя, привабливі тваринки, кольори, форми [9, с. 72-73].

Як свідчать дослідження маленькі діти краще запам'ятовують відеоряд (Bagget, 1979, див. [15, с. 396]). До кінця другого року життя вони вже вирізняють улюблені програми [9, с. 69]. Ван Евра (Van Evra, 1997) вважає, що через неспроможність критично мислити під час перегляду телевізора діти сприймають зміст телепередач як реальність. Дворічні діти зовсім не розуміють репрезентативного характеру телевізійних образів, вони можуть навіть розмовляти з телевізором. Маленьким дітям важко зрозуміти відмінності між акторами і персонажами, яких вони грають (Dogg, 1980; Fitch et al., 1993), див. [15, с. 61]). До трьох років діти думають, що об'єкти, які вони бачать на екрані, і справді перебувають - телевізорі як фізичному об'єкті. Але навіть дуже маленькі діти володіють прийомом перегляду, коли повна увага спрямовується на джерело інформації лише тоді, коли вони почули щось цікаве, а в інший час увага зосереджується на чомусь іншому. При цьому діти все ж таки частково прислуховуються до джерела інформації (Rolandeli, Wright, Huston, Eakins, див. [там само]).

Телебачення - як майже єдине медіа у світі дитини раннього віку - істотно впливає на її розвиток. Десятирічні дослідження англійського логопеда Саллі Уорд показали, що у 20 % обстежених дітей віці 9 місяців уже спостерігаються затримки фізичного розвитку, якщо батьки користувалися телевізором як нянькою (див. [8]). Коли ж діти дивилися телевізор і далі, то більшість із них до трирічного віку відставали у своєму розвитку вже на цілий рік і тим самим під загрозою опинявся весь їхній подальший розвиток.

Згідно з теорією Е. Еріксона *третьє стадія* триває від 3 до 5 років, а її назва – *ініціатива (заповзятливість) – провина*. Розвинувши автономність, дитина починає досліджувати свій власний світ і, відповідно, діяти в ньому: вона спостерігає дії дорослих, імітує їх, може впродовж кількох годин грати в уявні ігри. Це вік активної фантазії та її словесного вираження. У цей період у дитини прокидається сумління. У поведінці вона вже керується своїм власним розумінням, що добре, а що погано, починає вчитися мораль-

ної та соціальної відповідальності. На цій стадії відбувається статева ідентифікація, і дитина пробує “залицятися” до людей протилежної статі. Якщо ми звернемося до бодинамічної теорії, то виявимо, що у віковий період від 3 до 6 років закладається структура *любов – сексуальність* - здатність інтегрувати почуття любові із сексуальними почуттями.

На цих трьох стадіях розвитку формується Я-концепція дитини: вона зіставляє і визначає свій статус за трьома компонентами: чи можу я любити і бути любимою? чи можу я керувати обставинами моєї поведінки? чи є в мене навички та вміння, аби робити те, що мені потрібно в цьому світі?

Згідно з Ж. Піаже, у цей період у дитини формується *доопераційне, наглядне мислення* (у віці від 1,5 до 7 років): когнітивні процеси характеризуються егоцентризмом, мислення сконцентроване на одному чи кількох аспектах безпосереднього поля діяльності, дитина переходить від сенсомоторних відчуттів “тут і тепер” до формування уявлень про об’єкти.

*Дошкільники - від 3 до 6 років* – часто привертають увагу дослідників як споживачі медіапродукції: телевізор входить у світ дитини як постійний об’єкт уваги, і в маляти поступово зароджується інтерес до телеконтенту [9, с. 73]. У віці 3-х років діти починають розуміти, що об’єкти, які вона бачить на екрані, можуть і не існувати в повсякденній реальності. Діти 4-річного віку усвідомлюють, що об’єкти медіаконтенту представляють реальність, якої може й не бути, і здатні відрізнити їх від реальних референтів [2, с. 157]. Ближче до 5-6 років діти віддають перевагу більш швидким за темпом та більш складним за змістом телепередачам [9, с. 74]. У них немає сумнівів щодо правдивості реклами. Діти вважають зміст програм реальним, якщо актори - як і в новинах - виглядають реально (Догг, 1983, див. [8, с. 136]), але орієнтуються вони на внутрішні критерії: якщо мультфільм намальований, то він - видумка, у ньому немає живих акторів [9, с. 77]. Основна мета взаємодії дитини з медіа - порівняння медіаконтенту з об’єктами реального світу [там само, с. 155].

Діти цього віку здатні розуміти та реконструювати окремі епізоди програми та сцени, але їм важко пов’язати все це в логічну послідовність, стежити за хронологічним розвитком сюжету, оцінювати важливість чи другорядність інформації - вони сконцент-

ровані на теперішньому, тобто живуть тільки теперішнім часом [там само]. Вони можуть неправильно інтерпретувати побачене по телевізору, оскільки ще не розуміють, що це не відбувається насправді, а зроблено за допомогою монтажу [16, с. 399].

У цьому ж віці у дитини розвивається *здатність розрізняти жанри* - виокремлювати рекламу, мультфільми, дитячі рольові передачі, новини, телешоу. У дошкільному віці виявляються також відмінності в перевагах, пов'язаних зі статевою належністю [9, с. 74].

Кілька слів скажемо про вплив мас-медійного простору на мовний розвиток дитини: виявлено негативну кореляцію між тривалістю перегляду телепередач і мовною компетенцією дошкільників, тому що діти з більш розвинутими мовними здібностями менше дивляться телевізор. Діти, яким дозволяють дивитися телевізор частіше, гірше вміють читати, гірше відрізняють реальне від вимислу; них помітно менше розвинуті уява, мова.

За даними досліджень, діти у віці 4-5 років здатні за допомогою телевізора управляти своїм настроєм. Телебачення негативно впливає і на психомоторику дитини. Крім того, у неї порушується формування просторового і кольорового зору - сприйняття перспективи і тонких відтінків кольорів. Телебачення пропонує вже сконструйовану на екрані реальність, дитина споживає готові образи, тому в неї формуються пасивні внутрішні уявлення, позбавлені індивідуальності, знижується (на чверть) творчий потенціал. У дітей, які постійно споживають продукцію ЗМК, помітно примітивізуються почуття.

У цьому віці вже спостерігається ідентифікація з телеперсонажами - з дітьми або ж із тваринами - через маленький зріст чи підпорядковане становище, що нагадує маленьким глядачам ситуації власної безпомічності [9, с. 89]. Телеперсонаж для дитини є засобом підтвердження самооцінки, вірувань, настановлень, світогляду. Оцінюючи персонаж, діти цього віку звертають увагу передусім на його зовнішність: "потворна" людина "погана" людина. Дошкільники бояться монстрів або мутантів і всіякого іншого спотворення природних форм. Таким чином виявляється їхня залежність від соціальних очікувань і стереотипів сприймання [там само, с. 86]. Моральність поведінки діти оцінюють, керуючись оцінками, які панують у суспільстві.

Що ж до гумору, то дошкільникам подобаються візуальний комізм, безглузда гра слів з цікавим звучанням. Смішними їм видаються комічні сцени, чийсь падіння, абсурдні, недоречні поєднання елементів, шахрайство, обман, нездатність дорослих щось робити, навіть просте перекручування слів (Valkenburg, Jassen, 1999, див. [8, с. 119]).

Згідно з результатами досліджень різні ЗМК спричинюють різні типи когнітивних дій: радіо, наприклад, сприяє розвитку уяви більшою мірою, ніж телебачення, і діти краще запам'ятовують вербальну інформацію, отриману через радіо, а от візуальна інформація, події і відомості загального характеру сприймалися ними краще, коли їх надавали за допомогою телебачення (Grinfield, Farrar, Beagles-Ross, 1986; Grinfield, Beagles-Ross, 1988, див. [16]). Телебачення в цьому віці може певною мірою сприяти розвитку просоціальної поведінки - щедрості, прагнення до кооперування, здатності відстрочувати задоволення, соціальної інтеграції сором'язливих дітей і т. ін. Але міра негативного впливу залишається при цьому все ж таки вдвічі більшою, ніж позитивного [9, с. 122-123].

*Четверта стадія* за Е. Еріксоном - це вік від 6 до 11 років. Дослідник назвав її *працьовитість - неповноцінність*. У шкільні роки нові біологічні ритми дають дитині змогу успішно опанувати подальші вміння, необхідні для дорослого життя. Найбільш важливі - кооперація, взаємозалежність і здорове почуття змагання. Оточення дитини на цій стадії вже не обмежується домом і сім'єю, значний вплив справляє і школа. Дитина намагається випробувати себе, адаптуватися до самостійного життя.

Бодинамічна теорія Л. Марчер і Л. Олларса, доповнюючи епігенетичну модель розвитку людини за Е. Еріксоном, виокремлює два різних періоди розвитку дитини в цьому віці: в інтервалі від 6 до 8 років у дітей уже складається власна *структура думок* - здатність формувати власну чітку думку, а становлення структури *"солідарність - дія"*, що відображає ставлення дитини до групи, припадає на період від 7 до 12 років. Перший період характеризується виробленням власної думки, основна проблема другого періоду - вибудовування балансу між особистими потребами і потребами групи.

Ж. Піаже вважає, що в цей період (від 7 до 12 років) формуються *конкретно-операційні структури*: дитина вже здатна транс-

формувати у своїй свідомості досвід взаємодії з конкретними об'єктами, засвоює систему класифікації, групує об'єкти у класи, може порівнювати, домислювати ті об'єкти та їхні частини, які безпосередньо не потрапляють у поле сприймання (що дуже важливо, коли йдеться про взаємодію з медіапростором і медіасоціалізацію особистості). Ця вікова група викликає значний інтерес у дослідників проблем вікової медіапсихології: у дітей уже високий рівень володіння мовою, вони здатні сприймати точку зору іншого, вибудовувати смисли і значення, відповідні лінії сюжету; вони краще розпізнають основний зміст, реконструюють лінію оповідання, переплітають її з власними інтерпретаціями, виходять за межі "тут і тепер".

За даними В. В. Абраменкової, технократична цінність телебачення, екрана превалює у другокласників над усіма іншими цінностями [7, с. 379]. Але привабливими для них є передусім ті програми, які нагадують власне життя, наприклад, фільми про життя родини [9].

Згідно з дослідженнями Уейсса і Уїлсона, якщо програма, фільм вважаються дітьми початкових класів реалістичними, то вони надають більшого значення аналогічним емоційним подіям і у своєму житті (Weiss, Wilson, 1998, див. [16]). Діти віком від 5 до 8 років отримують задоволення від вербального гумору, це ще більш сильно виражено у дітей 8-12 років (Valkenburg, Jassen, 1999, див. [8, с. 119]). Цікаво, що діти 7-8 років моральність вчинку людини можуть оцінити лише тоді, коли вона вже майже здійснила правопорушення, тобто вони орієнтуються на безпосередні індикатори поведінки [3, с. 88]. У цьому віці діти часто відчують страх перед якимись тваринами, темрявою, надприродними силами (примарами, відьмами, монстрами), об'єктами, які є незвичними для них або які діють якимось дивно [там само, с. 92]. Дослідження підтверджують негативний вплив телебачення на результати виконання дітьми певних творчих завдань, пов'язаних з мисленням, вирішенням задач, здатністю писати. Показники творчих здібностей дітей, які живуть без телебачення, значно вищі, ніж тих, які дивляться телевізор [6, с. 412]. Дослідження показують, що цей вік - особливо 9 років - характеризується найбільшою концентрацією візуальної уваги (понад 70 % часу) при перегляді дітьми телепередач (Anderson, Field, 1984, див. [8, с. 91-92]).

У віці 8 років у дітей поступово розвивається здатність розрізняти реальність і вигадку за критеріями сконструйованості, фізичної реальності, можливості, вірогідності та формальних ознак [9, с. 76-77]. Вони часто виступають зі своєю інформацією і висновками, можуть встановити взаємозв'язок між окремими елементами ситуації чи події, упевнено обирають програму із запропонованих. З 10-12 років (фаза формально-операційного мислення) дитина або підліток може вловлювати загальні закономірності і мислити теоретично. Дослідники припускають, що перегляд ТБ безпосередньо впливає на виникнення у дітей цієї вікової групи концептів “реалістичного” і “фантастичного”. Мультфільми користуються найбільшою популярністю серед дітей 6-8 років (це підтверджують результати дослідження австралійських медіапсихологів), тоді як діти 9-12 років віддають перевагу різним видам шоу із драматичним сюжетом (телесеріалам, розширеним блокам новин).

У цьому віці стають більш виразними актуальні стійкі медіауподобання дітей за статевою ознакою, незважаючи на глибинні зміни ставлення до проблем тендерної рівності та соціалізації [там само, с. 75]. Експерименти також свідчать про зміни в тендерних настановленнях дітей 9-12 років завдяки телевізійним шоу в бік менш традиційних [16, с. 372]. Відомо, що діти цього віку використовують сексуальний контент ЗМК для самоосвіти [9, с. 166]. Діти, старші за 10 років, уже можуть самі визначити “неправильні” дії, їм уже зрозумілі аморальні наміри. У цьому ж віці вони показують недовіру до реклами. Для підлітків віком 10-14 років телебачення часто стає джерелом найбільш негативних моделей соціальної поведінки. Моделювальні ефекти особливо посилюються віці від 8 до 12 років, а потім повільно йдуть на спад [там само, с. 310].

Дослідження дітей 9-10 років свідчать про те, що емпатійні переживання як у хлопчиків, так і в дівчаток виникають тільки ставленні до теле-“друзів” (Zillirman, 1991; Dorr, 1984, див. [8, с. 118-119]). Але телебачення може стати водночас і засобом культурної ідентифікації та інтеграції [9, с. 190-192].

Виявлено загальну тенденцію негативної кореляції між шкільними успіхами і тривалістю переглядів телебачення [8, с. 155]. До цього ще слід додати, що ті, хто часто дивився телевізор у передпідлітковому віці, частіше карали своїх дітей через багато років, ніж ті, хто менше дивився телебачення в критичному віці



між 8 і 12 роками (Eron and other, 1972, 1984, 1986, див. [16, с. 324]).

*П'ята стадія* за Еріксоном – *ідентичність -рольовий хаос* - охоплює вік від 11 до 18 років. Перехід від дитинства до дорослого стану викликає фізіологічні та психологічні зміни; останні виявляються як внутрішня боротьба між прагненням до незалежності, з одного боку, і бажанням зберегти залежність від тих, хто про дитину піклується, бажанням бути вільним від відповідальності за своє доросле життя - з другого боку. Головне утруднення цієї стадії - ідентифікаційна сплутаність, нездатність пізнати своє Я. Підліткам властиво створювати для себе уявний ідеал сім'ї, релігії, суспільства, виробляти й переймати теорії і світогляди, які обіцяють примирити всі суперечності і створити гармонійне ціле. Згідно із Ж. Піаже, від 12 років починається *формально-операційна стадія*: у дитини формується здатність мислити абстрактно, логічно; вона мислить не тільки наглядно, а вже може вибудовувати гіпотези, розуміти пропорції; мислення стає раціональним і систематичним [8].

Ухвалені в різних країнах закони про медіакомунікації щодо обмежень на телеперегляд, використання певних комп'ютерних ігор, інтернет-контенту для дітей різного віку покликані сприяти просуванню ефективних процедур, стандартів, систем або інших механізмів для забезпечення простого й повного доступу до інформації, необхідної для ефективного використання технологій, які давали б змогу блокувати медіанасильство [10].

Завдяки аналізу та узагальненню досліджень щодо впливу медіа на розвиток дитини залежно від її віку, беручи до уваги вікові особливості розвитку дитини, можемо відтак перейти до побудови *вікової періодизації взаємодії дитини медіа в родинному контексті*. Зауважимо, що така періодизація здійснюватиметься не тільки на основі впливу сцен насильства на психіку дитини, а й за критеріями психосоціального та фізичного розвитку дитини в кожен віковий період.

Підлітки – *від 12 до 18 років* - також привертають пильну увагу дослідників впливу медіа. Для підлітків 12-15 років традиційні цінності спілкування з дорослими та ровесниками залишаються визначальними, але водночас спостерігається медіаорієнтація на засвоєння набуття [7, с. 374]. Судження дітей про те, що від-

повідас критерію фактологічності, фізичної реальності, стають схожими з оцінками дорослих [2, с. 156-158]. Підліток може пропускати неістотну інформацію, концентруватися на важливих елементах [8, с. 136]. Завдяки дослідженням виявлено винятково негативну залежність виразності мови підлітка, його математичних здібностей і навичок читання від частоти телепереглядів.

Хочемо звернути увагу на зв'язок, який існує між нав'язуванням дівчаткам з боку ЗМК еталонів краси, незадоволеністю власним тілом та розладами харчової поведінки [9, с. 171-172]. Спостерігається вплив медіа на політичні настановлення та знання (але не на політичну активність) підлітка [там само, с. 192-195], на формування в підлітковій аудиторії масового споживача, відкидання критики і проповідування помірних поглядів (Morgan, Shanahan, 1991; 1995, див. [16, с. 296]). Молоді до того ж подобається, коли жартують над якоюсь авторитетною особою (Valkenburg, Jassen, 1999, див. [9, с. 119]).

Отже, підсумуємо результати дослідження. На наш погляд, існує шість вікових груп, кожна з яких має свої особливості взаємодії з медіапростором.

### **1. Від зачаття до 18 місяців:**

- взаємодія з медіа відбувається за посередництвом дорослого, що піклується про дитину: на внутрішньоутробній стадії розвитку маля розвиває емоції через переживання матері, що спілкується з медіа, після народження дорослі читають дитині книги, садять перед телевізором, вмикають радіо;
- дитина реагує на звуки від телевізора та радіо; увага до медіа залежить від помітності об'єкта сприймання – його інтенсивності, рухливості, контрастності, змінюваності, несподіваності, суперечливості;
- дитина навчається, наслідуючи моделі поведінки дорослого;
- дитина сприймає зміст телепередач як реальність.

У цей період завдяки читанню дорослими книг у дитини починає формуватися уява; вона засвоює певні соціальні норми і правила поведінки, прийнятні соціальні моделі; відбувається актуалізація образів колективного несвідомого, що позитивно впливають на психічний розвиток немовляти; через розмову з дорослим роз-

виваються пам'ять, увага, мова і мовлення дитини; з'являється відчуття ритму, музичної гармонії. Разом з тим спілкування дитини з медіа справляє негативний вплив на сенсомоторний розвиток дитини (затримка фізичного розвитку, зменшення природної рухливості); це також формування страхів, сприймання світу як небезпечного; вияви гніву як захист від страхів; початок формування медіазалежності (як пасивної реакції на неможливість висловлювати свої бажання, задовольняти свої потреби). Можемо також констатувати вплив на розвиток дитини емоцій, які медіаінформація викликає дорослого.

## **2. Від 18 місяців до 3 років:**

- залежність від дорослих залишається, але через зростання автономності дитина вже може впливати на вибір медіа;
- дорослі обмежують власні імпульси та емоційні вияви дитини відповідно до усталених моделей поведінки;
- дитина реагує на швидкі зміни зображень на екрані;
- вона краще запам'ятовує відеоряд;
- у дитини з'являються улюблені телепередачі.

До переліку процесів, характерних для попередньої стадії розвитку, слід додати розвиток у дитини здатності до співчуття (завдяки читанню) та когнітивних здібностей (через навчання читання); психомоторний розвиток дитини, зумовлений потребою рухатися під звуки музики, відчуттям ритму. Негативний вплив телебачення виявляється у затримці розвитку вольових якостей, наслідванні дітьми моделей взаємодії в соціумі (насильства, жорсткості, сприйняття себе як жертви).

Вважаємо, що до 3-річного віку медіа взагалі, а телебачення зокрема завдають великої шкоди розвитку дитини, тому в цьому віці таку взаємодію недостатньо обмежити - її потрібно навіть захищати. Період від 3 до 8 років має свої особливості, пов'язані з формуванням різних психічних утворень, що й визначає виокремлення цих стадій розвитку та необхідність обмеження взаємодії дитини з мас-медіа.

## **3. Від 3 до 6 років:**

- власний вибір медіа, здатність розрізняти жанри;
- телевізор - об'єкт постійної уваги дитини, її зосередженість на візуальних ефектах;

- розуміння відмінностей образів реальності і медіаобразів;
- концентрація на теперішньому часі;
- здатність розуміти і реконструювати окремі епізоди та сцени програми;
- парасоціальна взаємодія;
- наслідування моделей взаємодії, запозичених з мультфільмів;
- моделювання соціально-психологічної реальності на основі інформації, почерпнутої з медіа (поведінка просоціальна або анти-соціальна);
- залежність від зовнішніх настановлень, когнітивних стандартів “добре - погано”, оцінка медіаконтенту на основі ставлень соціуму;
- реальна або бажана ідентифікація з героями;
- розрізнення журнальної і книжкової культури.

Цей період характеризується негативним впливом телебачення на формування просторового і кольорового зору (сприйняття перспективи і тонких відтінків кольорів), а також відстеження логічної послідовності сюжету; затримкою розвитку мовлення, уяви; розвитком страхів, підвищеною тривожністю в поєднанні з більшою агресивністю; зниженням творчого потенціалу; затримкою розвитку емпатії, примітивністю почуттів; підпорядкованістю соціальним очікуванням, стереотипам; наслідуванням моделей взаємодії у соціумі (агресора, жертви) через ідентифікацію з героями. Спостерігається і короткотривалий позитивний ефект розвитку мови, розширення словника дитини під впливом спеціальних дитячих розвивальних передач, формування позитивних соціальних настановлень, а також розвитку просоціальної поведінки, соціальної інтеграції.

#### **4. Від 6 до 9 років:**

- подальше удосконалення мови, здатності приймати точку зору іншого, вибудовувати смисли і значення, відповідні лінії сюжету;
- вихід за границі “тут і тепер”;
- ідентифікація себе з героями;

- оволодіння навичками розуміння оповідальних схем, здатністю розпізнавати основний зміст і реконструювати “лінію-оповідання, додаючи власні інтерпретації;
  - вибір програм, які нагадують власне життя;
  - труднощі з оцінюванням реальності телевізійних образів;
  - розширення діапазону прийомів щодо розподілу уваги;
  - отримання задоволення від вербального гумору;
  - орієнтування при оцінюванні моральності вчинку людини на безпосередні індикатори поведінки;
- зростання потреби в спілкуванні щодо медіаконтенту.

У цьому віці завдяки читанню в дитини формуються уява, логіка, схеми структурування матеріалу, власна думка, здатність робити висновки, оцінювати моральність; відбувається розвиток пам’яті та когнітивних здібностей, становлення рольового репертуару через ідентифікацію з різноманітними героями книг, моделювання поведінки. Читання преси - газет і журналів – приводить, крім позитивних ефектів, до виникнення ідеальних образів; власна позиція часто формується під впливом друкованого видання без належної критичності та усвідомлення, а моральність вчинку оцінюється звичайно на основі приписів соціуму. Телебачення зумовлює формування власної точки зору здебільшого як усередненої, як у всіх; впливає на розвиток творчості, мислення, емоцій, здатність писати, показник оригінальності мислення; може викликати збіднення рольового репертуару через малий вибір об’єктів для ідентифікації в телеконтенті, призводити до наслідування дітьми моделей взаємодії у соціумі (насилля, жорстокого поводження, сприйняття себе як жертви), моделювання поведінки. Однак дослідники відмічають водночас і стимулювальний потенціал взаємодії дитини з телебаченням для розвитку дитячої уяви і гри.

### **5. Від 9 до 12 років:**

- сильна тяга до медіа, експериментування з усім спектром жанрів;
- здатність розрізнити справжнє і вигадане за критеріями сконструйованості, фізичної реальності, імовірності, вірогідності та формальних ознак;
- зрозумілість аморальних намірів людини, недовіра до реклами;

- уміння відрізнити відеопереживання від реальних; емпатійне ставлення до теле-“друзів”;
- самостійність вибору та когнітивні копінгові стратегії;
- формування стійких медіауподобань дітей за статевою ознакою.

Крім уже згаданих вище ефектів від читання дитиною книжок, слід звернути увагу в межах цього періоду на негативні наслідки занурення дитини у вигаданий світ, зокрема пор-шення її зв'язків із соціальним середовищем, та позитивні аспекти можливості обговорення змісту книг з друзями та родиною. Радіо звичайно сприяє розширенню музичної освіти та розвитку компетенцій дитини. Могутнім засобом культурної ідентифікації та інтеграції, пізнання інших великих соціальних груп є сьогодні телебачення. Утім, цілком очевидними є і його негативні впливи: телебачення знижує поріг чутливості до жорстокого поводження; істотно гальмує процес смислоутворення; значною мірою обмежує ідентичність хлопчиків, нав'язуючи їм образи супергероїв, та ідентичність дівчат, надмірно ідеалізуючи красу; спричинює знецінювання людського життя і моральних ідеалів, схиляє до агресивно-насильницької поведінки; зумовлює ідеалізацію персонажа-злодія, інверсію понять позитивного і негативного героя, посилюючи відповідні моделювальні ефекти; часто породжує зміни в тендерних настановленнях дітей; стає чинником зниження шкільної успішності; підштовхує до використання сексуального контенту ЗМК для самоосвіти. На цьому етапі значну роль у житті дитини починає відігравати комп'ютер. Він істотно впливає на розвиток пізнавальної сфери дитини та можливості її спілкування з однолітками, зокрема щодо ігор. Разом з тим цей вплив часто має негативне забарвлення: створення ідеальних образів; моделювання агресивної поведінки героїв кіберігор; затримка фізичного розвитку дитини через гіподинамію, апатію, втрату інтересу до інших видів активності, дратівливість та тривожність; можливість розвитку комп'ютерної залежності; порушення зв'язків із соціальним середовищем.

У період з 8 до 12 років, коли формується власна думка дитини, вибудовуються моделі її міжособового спілкування, взаємодія з мас-медіа, на наше переконання, є навіть необхідною, але обов'язково за умови контролю з боку батьків за змістом, контентом і часом взаємодії. А тому не можна об'єднати в одній групі

13-і 7-річних дітей, як це пропонує, наприклад, О. В. Федоров або канадські чи американські медіапсихологи. Адже перед дітьми цих вікових груп стоять дуже різні завдання розвитку.

**6. Від 12 до 18 років:** як показують дослідження, після 12 років підліток здебільшого вже сам регулює свою взаємодію з медіа; батьки практично не в змозі контролювати цей процес, адже група однолітків стає для підлітка більш авторитетною і важливою. Тому цю вікову групу ми можемо визначити цілісно, без поділу на підлітків і старшокласників, як це пропонують робити інші дослідники медіа.

### 4.3. Медіапсихологічна вікова періодизація

Для обґрунтування медіапсихологічних підстав зміни принципів співрегуляції інформаційного простору в Україні (на першому етапі – впровадження позначок медіаризиків телепродукції) було проведено дослідження думки батьків щодо впливу телебачення на їхніх дітей. На основі цього дослідження розроблено вікову періодизацію медіаризиків, яку й було покладено в основу алгоритму оцінювання потенційної шкоди, що може бути завдана дітям різного віку внаслідок перегляду телепродукції.

Масове репрезентативне опитування батьків дітей різного віку, результати якого наводяться нижче, було проведено лабораторією психології масової комунікації та медіаосвіти Інститут соціальної та політичної психології НАПН України в липні 2012 р. на замовлення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення за фінансової підтримки Ради Європи (у межах проєкту “Впровадження європейських стандартів в українському медійному середовищі”). За квотною вибіркою, побудованою за ознакою пропорційної відповідності кількості батьків, що мають дітей певного віку, генеральній сукупності, з урахуванням їхнього місця мешкання (село/селище міського типу/місто/обласний центр) з районуванням масштабі області, опитано 1601 респондента за блан-

ковим методом і 395 - з використанням мобільної мультимедійної технології.

Усі показники наведено відсотках від кількості опитаних кожної категорії респондентів, насамперед батьків дітей різного віку, або в описових статистичних показниках за вибіркою масового опитування (N=1601). У випадку наведення результатів вимірювання з використанням мобільної мультимедійної технології (N=395) це спеціально зазначено (<sup>ММГ</sup>).

Масове опитування охопило глав повних і неповних сімей (відповідно 69,9 % і 29,4 % від усіх респондентів), що загалом відповідає співвідношенню повних і неповних сімей в Україні. Неповні сім'ї були двох видів: ті, де батько або мати не проживає разом з дітьми, але бере участь у вихованні (17,7 %), і ті, де батько або мати не проживає разом з дітьми і не бере участі в вихованні (11,7 %). Серед респондентів було 27 % чоловіків і 73 % жінок, що не відповідає співвідношенню в генеральній сукупності, але загалом відображає рольовий розподіл залученості батьків і матерів до регуляції взаємодії дитини з телепростором. 63 % опитаних сімей представляють нуклеарний тип, у 37 % респондентів батьки чоловіка або дружини проживають разом з опитаними.

Сім'ї, що мають одну дитину, становили 55 % серед усіх опитаних, дві дитини - 38,2 %, три - 5,2 %, чотири і більше дітей - 1,6 %. Загалом було опитано 52 % респондентів, що мають синів різного віку, і 48 % тих, хто має доньок.

*Дві третини батьків не вважають телепродукцію безпечною для їхніх дітей.* Кожному п'ятому батькові і кожній шостій матері важко оцінити, чи є телепродукція безпечною для їхньої дитини (рис. 9). Лише 15 % чоловіків і близько 17 % жінок згодні з твердженням *“Я вважаю сучасну телепродукцію безпечною для моєї дитини”*.

Оцінка рівня безпечності телепродукції батьками залежить від віку дітей (рис. 10). *Загалом, чим старшими стають діти, тим безпечнішою для них вважають батьки телепродукцію.* Утім, це не рівномірний процес. Приблизно з 12-річного віку дитини батьки починають вважати телепродукцію більш безпечною (зростає кількість батьків, які погоджуються з оцінкою безпечності телепродукції). Проте навіть серед батьків старших дітей (14-17 років) кількість тих, хто оцінює телепродукцію як безпечну, не перевищує



чверті від усієї батьківської спільноти. А кількість батьків, що не погоджуються з тезою про безпечність телепродукції для їхніх дітей, не опускається нижче 57%. Найбільш небезпечним вплив телепродукції на дитину вважають батьки 11-річних підлітків.

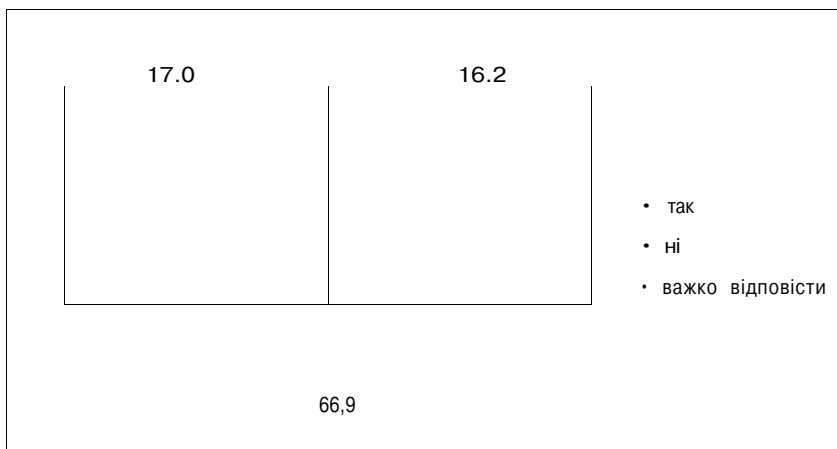


Рис. 9. Розподіл відповідей батьків щодо твердження “Я вважаю сучасну телепродукцію безпечною для моєї дитини” (у %)

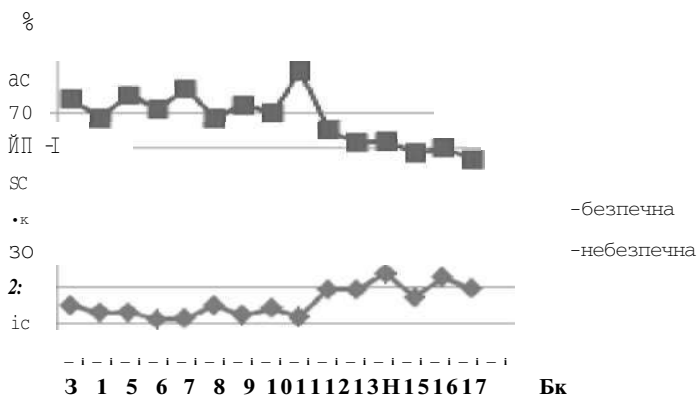


Рис. 10. Динаміка оцінювання батьками безпечності телепродукції залежно від віку дітей (у %)

Суттєвих відмінностей щодо оцінювання рівня безпеки впливу телебачення на дитину серед батьків і матерів не спостерігається.

Переважає більшість батьків (79,3 %) вважають, що їхні діти споживають телепродукцію щодня. *Перегляд телевізійних програм - це повсякденна дитяча практика* (рис. 11).

*Діти, які не мають практики щоденного перегляду телебачення, перебувають у меншості: тільки кожний шостий із дітей, на думку батьків, дивиться телевизор 1-2 рази на тиждень. Лише 4,2 % дітей перебувають у контакті з телепростором щомісяця і рідше, 2,5 % батьків важко відповісти на запитання. Середня тривалість контакту дитини із телепростором, на думку батьків, становить 2 години 14 хвилин будні і 3 години 2 хвилини вихідні дні.*

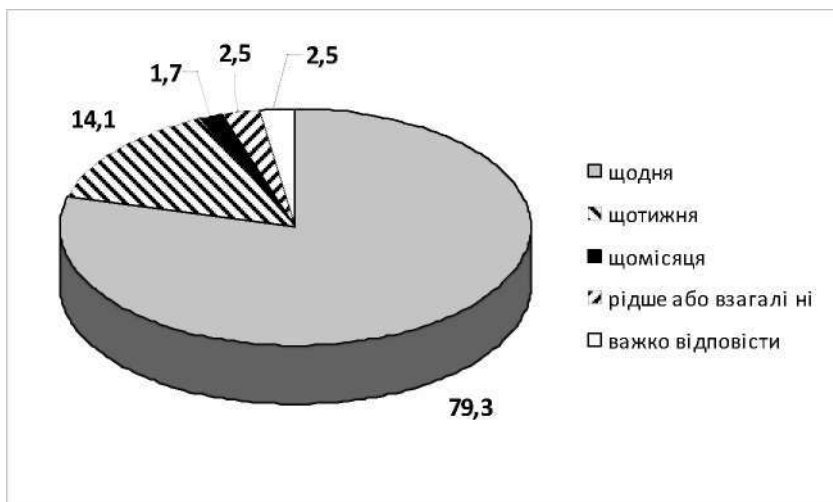


Рис. 11. Розподіл відповідей батьків на запитання “Як часто дивиться телевизор Ваша дитина?” (у %)

Щоденно витрачають на перегляд телепередач:

- діти дошкільного віку (3–5 років) - 1 годину 46 хвилин;
- школярі молодших класів (6-9 років) - 2 години 33 хвилини;
- підлітки (10-15 років) - 2 години 44 хвилини;
- старшокласники (16-18 років) - 2 години 35 хвилин.

За світовими стандартами дітей, що дивляться телевізор у середньому менше ніж 1 годину на добу, називають “легкими” споживачами телепродукції (вони становлять 42 % від усіх дітей в Україні), а тих, хто витрачає на перегляд більше 4-х годин, - “важкими” споживачами (їх 11 %) (рис. 12). Важкий тип споживання телепродукції вважають шкідливим для здоров’я і розвитку дитини; наслідки можуть бути тим гіршими, чим раніше розпочалося зловживання нерухомим зануренням у телеперегляд.

Аналіз вікової динаміки розподіл” типів споживачів показує, що значне зростання кількості “важких споживачів спостерігається в 6-річному віці - коли дитина йде до школи, “отримуючи” вільний час поза батьківським контролем (поки ті не повернулися з роботи). Другий пік припадає на 8-9-річний вік - коли закріплюються перші зразки довільної споживацької поведінки і формуються зачатки вольового додання спокус, зокрема й бажання пасивного відпочинку перед екраном телевізора. Кількість “важких” телеспоживачів цього віці вперше перевищує 10 %.

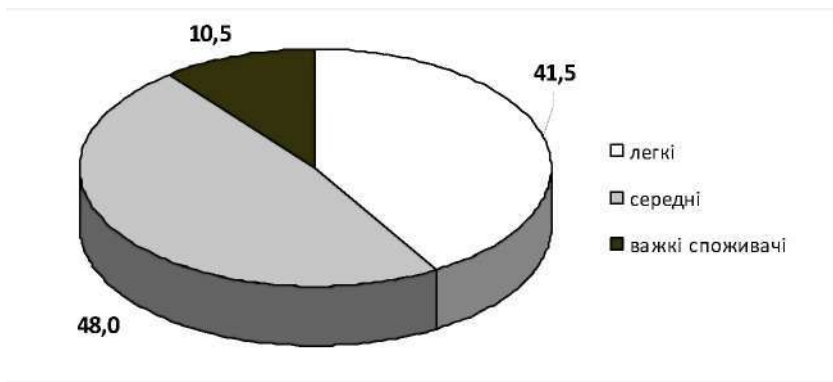


Рис. 12. Розподіл дітей за типами споживання за оцінками батьків (у %)

*Основний спосіб регулювання взаємодії дитини телепростором - родинні правила — використовує менш як половина (46 %) батьків. Серед усіх сімей лише 11 % мають правила, що поширюються на всіх членів родини; у 34 % сімей правила діють тільки щодо дітей. Майже половина (46 %) опитаних батьків*

повідомили, що в родині немає правил перегляду телепрограм. Важко відповісти на це запитання 5 % батьків.

*Діти активніше беруть участь у створенні чи зміні правил, якщо ті стосуються всіх* (64% дітей таких сім'ях залучені до співрегуляції взаємодії з телепростором у вигляді спільної роботи над правилами). У тих сім'ях, де правила мають одностороннє спрямування (діють тільки щодо дітей), останніх набагато менше (39 %) залучено до співрегуляції.

*Частіше немає правил перегляду телепрограм у неповних сім'ях*, де один з батьків не тільки не проживає разом із дітьми, а й не бере участі у вихованні (53 % таких сімей не мають правил); - повних сім'ях без правил обходяться 44 % опитаних. Сімейні правила перегляду телепередач стосуються переважно фізіогігієнічних обмежень (часу перегляду, відстані до екрана тощо) - 40,4 % батьків обирають такий варіант відповіді. Майже третина батьків (32,4 %) будує сімейні правила за принципом забо'они: забороняємо перегляд усього, що не відповідає уявленням сім'ї про користь і шкоду. Спрямованість правил на забезпечення поступовості долучення дитини до телепростору підтвердили 14 % батьків.

Діти різного віку мають певні особливості психічного розвитку, що суттєво впливають на сприймання медіапродукції. Те, що злякає, вразить маленьку дитину, що може нашкодити їй, старшій виявиться цілком під силу. Якщо дитина вже має досвід щодо певних явищ, це дає їй змогу адекватно оцінювати правдивість зображення в медіа. А якщо через вік дитина ще не стикалася з такими реаліями, медіа можуть нав'язувати викривлені орієнтири про ті чи ті сторони буття і завдавати цим шкоди. В одному віці дитина схильна наслідувати та імітувати взяті з медіа зразки поведінки, в іншому - здатна бути критичнішою, приймати власне рішення щодо того, якою їй бути.

Кодувальники телепродукції користуються спеціальною системою запитань, які передбачають однозначну відповідь ("так" або "ні") щодо певних ознак телепродукції. На основі цих відповідей спеціальна програма робить висновок про наявність ризиків перегляду продукції дитиною певного віку. Попри те, що висновок формується автоматично, важливою складовою роботи кодувальника є усвідомлення ним її наслідків. Відповідальне ставлення

зумовлюється чітким розумінням ціни помилки: продукція стає доступною для дітей, а відтак може завдати їм шкоди.

Негативний вплив медіапродукції на дитину зумовлений низкою механізмів. Насамперед це відповідність інформації досвідові дитини, рівень розвитку її когнітивної системи (здатність до розрізнення реальності і вигадки, наміру і наслідків, уміння відсторонитися від побаченого як несправжнього тощо), рівень розвитку емоційно-вольової системи (здатність протистояти нав'юванню і зараженню, які стимулюють бездумне повторення і копіювання дії; уміння чинити спротив спокусам і звабленню тощо). Усі ці механізми враховано при створенні алгоритму кодування телепродукції інструментами національної системи захисту дитини. Кодувальники, звичайно, мають бути обізнані щодо загальних закономірностей впливу телебачення на дитину, оскільки таке ознайомлення позитивно впливає на робочу мотивацію і підвищує якість кодування.

Нами складено стислий *перелік медіаризиків для дітей* різного віку, який узагальнює світовий і вітчизняний досвід наукових досліджень у цій сфері. Залежно від віку дитини телепродукція може завдавати їй тієї чи тієї шкоди:

– *до 6 років*: налякати і дуже сильно вразити; спонукати повторювати дії, які можуть завдати шкоди здоров'ю і життю; викривити мовний розвиток, засмітити мовлення; призвести до зайвої ваги через знерухомлення;

– *до 9 років*: викривити уявлення про світ; затримати моральний розвиток; спонукати до наслідування небажаних вчинків налякати, вразити і змусити ніяковіти;

– *до 12 років*: запропонувати шкідливі способи спілкування з однолітками і дорослими; загальмувати розвиток соціального інтелекту; спонукати до невиправданого експериментування; призвести до руйнування цінностей;

– *до 16 років*: викривити формування ідеалів, насадити шкідливих кумирів; загальмувати становлення ціннісних орієнтацій; спонукати до набуття сексуального досвіду; заохотити до невиправдано ризикованих перевірок своїх обмежень.

Розгляньмо відтак в узагальненому вигляді психологічні особливості, що змінюють вплив медіа на дитину до 18-річного

віку. Ці особливості зумовлені тими *основними вміннями*, які дитина опановує в різні вікові періоди:

-*на межі 6–7 років*: розрізняти реальність і свої фантазії; розуміти, власними чи чужими є певні емоції та переживання; відсторонюватися від впливу візуальних образів;

-*на межі 9–10 років*: розуміти штучність образів медіа; розрізняти наміри і вчинки (що хотів зробити і що зробив); усвідомлювати наслідки дій; долати спокуси;

-*на межі 12–13 років*: розуміти свою позицію і спосіб спілкування з урахуванням статусів; розрізняти гумор, сарказм, іронію; управляти своїми емоціями, розуміти складні емоції; бути критичним, підбирати аргументи для обстоювання своєї позиції;

-*на межі 15–16 років*: мати ідеали (але часто ідеалізує кумира); мати певні ціннісні орієнтації (але при цьому бракує досвіду їх обстоювання); розуміти кримінальний бік власних дій (але вже може мати відповідні проблеми); формувати сексуальність (але не має досвіду тривалих стосунків); перевіряти свої обмеження.

Близько 40–50 % дошкільників, на думку батьків, лякаються, переживають страх через те, що побачили по телебаченню (рис. 13). Після 12 років дітей, що лякаються жахів, показаних по ТБ, залишається менше третини, а серед 16-річних - усього 10 %. У всіх вікових категоріях дітей, які свідчать результати опитування батьків, приблизно удвічі більше тих, кого лякає побачене по телебаченню, ніж тих, які лякаються своїх фантазій. Частка дітей, яким подобається споглядати страшне, стає рівною часткою зляканих власними фантазіями, із 6 років; до цього віку лякатися “подобається” вдвічі меншій кількості дітей, а з 11 років привабливість страшного стає більшою, ніж переляк від власних фантазій.

Що ж до споглядання еротичних сцен, то діти дошкільного віку більше лякаються побаченого, ніж ніяковіють, сприймаючи ці сцени як вияв насильства (рис. 14). З 9 до 12 років зростає частка дітей, у яких споглядання сексуальних сцен викликає зніяковіння, котре помічають батьки. Після 12 років частка дітей, які ніяковіють, коли бачать по телевізору еротичні сцени, поступово спадає, досягаючи в 16-річному віці 26 %.

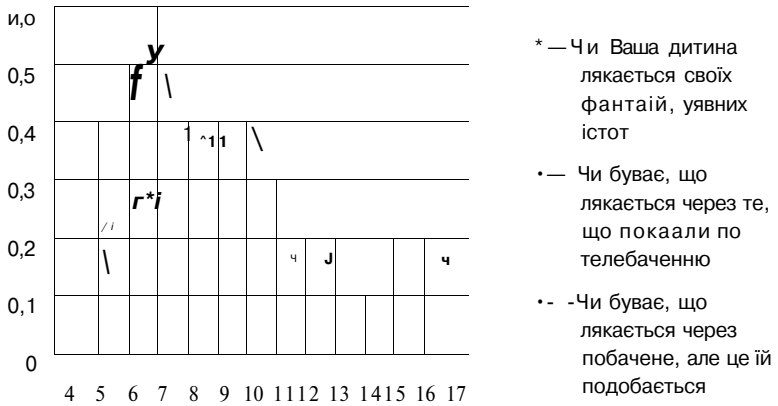


Рис. 13. Характер відчуттів дітей унаслідок переживання ними страху (у %)

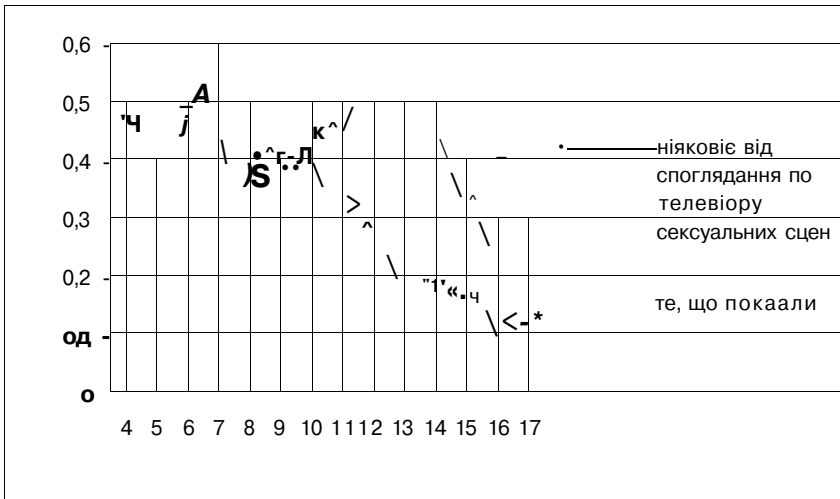


Рис. 14. Характер реагування дітей при спогляданні еротичних сцен по телевізору (у %)

З віком змінюється і ставлення дітей (критичне або некритичне) до побаченого (рис. 15). До 6 років дітей, які приймають на віру все те, що показують по телебаченню, більше, ніж тих, хто критично ставиться до ТБ, тобто хто розуміє, чому саме так вчинив телеперсонаж, над чим можна сміятися, а що вже занадто. Після 9 років критичність помітно зростає, більшість дітей починають розуміти межі адекватного гумору та причини тих чи тих учинків телеперсонажів.

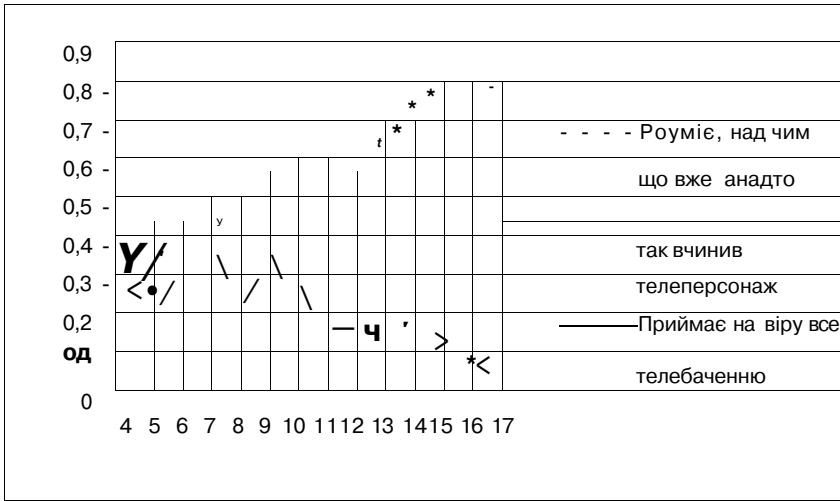


Рис. 15. Критичність ставлення дітей до побаченого по телевізору (y %)

З віком, як показало дослідження, змінюється і розуміння реальності телеконтексту (рис. 16). До 9 років серед малих телеглядачів більше тих, які розмірковують про несправжність того, що показують по ТБ, порівняно з кількістю тих, хто розуміє, що в рекламі не все є правдою. Після 12 років ситуація змінюється: кількість тих, хто критично ставиться до реклами (60-80 %), починає переважати над кількістю тих дітей (50-60 %), хто усвідомлює несправжність показаного. У 12-річному віці змінюється й співвідношення комунікації про справжність і критичних міркувань. Серед дітей, молодших за 12 років, кількість тих, хто цікавиться справжністю, на 10-30 %



більша, ніж тих, хто вже самостійно критично міркує, і на 10-40 % більша, ніж тих, хто не вірить у правдивість реклами. Натомість серед дітей, старших 12 років, на 10-30 % більше тих, хто розмірковує про несправжність показаного, і на 10-50 % - тих, хто критично ставиться до реклами, порівняно з тими, хто й далі запитує дорослих про правдивість телеінформації.

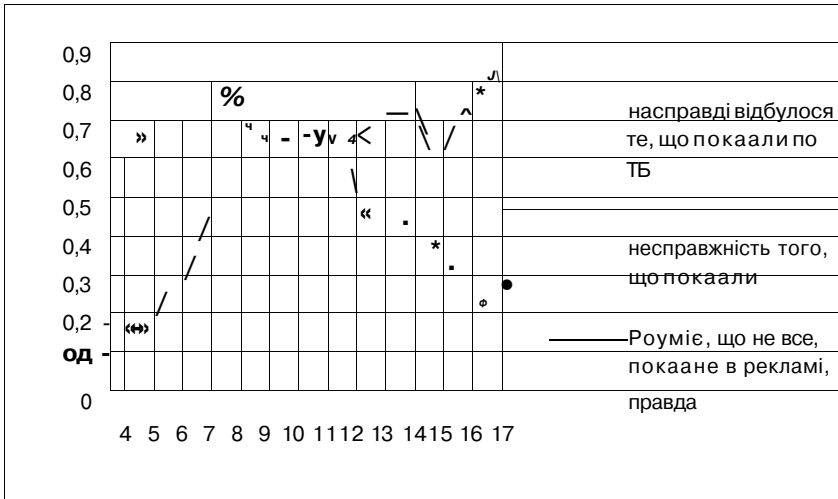


Рис. 16. Зміна з віком розуміння дітьми реальності телеконтенту (y %)

До 6 років, на думку батьків, більшість дітей не розуміють, що не все, показане по телебаченню, можна повторювати в реальному житті (рис. 17). Тих, хто розуміє, що не все показуване можна повторювати, серед дітей до 6 років менше, ніж тих, хто поводить-ся з іншими дітьми, як телегерої. Таке ж співвідношення зберігається і в наступній віковій категорії (серед дітей до 9 років). І лише після 12 років дітей, які розуміють, що не все побачене можна повторювати, стає більше, ніж тих, хто повторюють дії персонажів та їхні слова. Кількість дітей, які сприймають побачене по телебаченню як інструкцію, зменшується з віком не так виразно, як коли це йдеться про інші форми поведінки наслідування: від 30 % 6-річному віці до 7 % 15-річному.

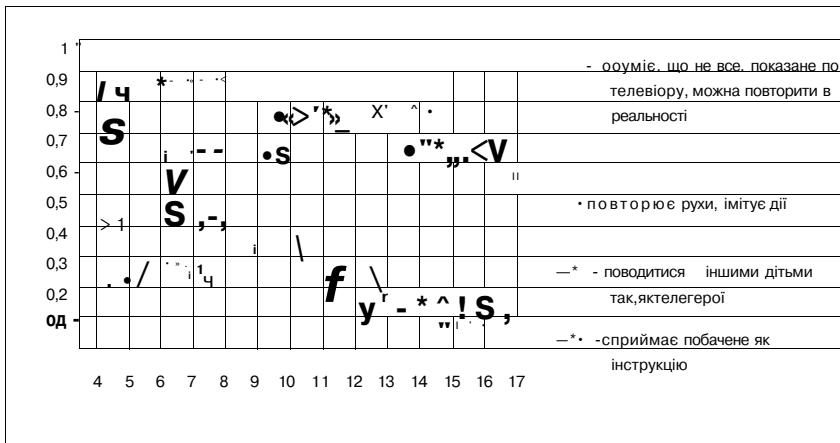


Рис. 17. Зміна з віком розуміння дітьми доречності наслідування побаченого по телевізору (у %)

З віком змінюється вразливість дитини щодо побаченого по ТБ. Від 6 до 12 років приблизно половина дітей застигає перед телевізором, не помічаючи нікого і нічого навколо себе (рис. 18). До 12 років кількість вразливих, на думку батьків, дітей коливається між 35 і 50 %. Надалі, з 12 до 16 років, кількість дітей, які повертаються весь час до того, що їх вразило, знижується майже на 20 % (з 39 до 22 %). Лише після 16 років частка таких дітей істотно зменшується. Отже, вразливість дитини з віком послаблюється.

Зміст ризиків батьки обговорювали під час проведення фокус-групового дослідження, результати якого було узагальнено для кожної вікової підгрупи на основі уявлень батьків дітей відповідного віку.

Далі наводимо детальну психологічну характеристику вікових груп з розглядом основних медіаризиків та механізмів, які можуть змінити впливовість медіа. Обізнаність тренера щодо питань вікової медіапсихології є неодмінною складовою підготовки до проведення тренінгу кодувальників, адже забезпечує науково обгрунтовані аргументи при роз'ясненні особливостей кодування телепродукції.



Рис. 18. Зміна з віком вразливості дитини щодо побаченого по телевізору (у %)

## Медіаризики для дітей раннього віку

Сприймання з екрана має деяку психологічну схожість із трансовими медитаційними станами, близькими до співання колискової, але вони не синхронізовані тілесними ритмами з близькою людиною, не дають відчуття базової безпеки і захищеності. Зміст медіа-повідомлення дитина не може критично сприймати, він входить у її психіку як культурна програма, але якість цього соціального гена (або психічного вірусу) не пройшла випробування багатьма попередніми поколіннями. Подані не з голосу близької людини (в єдиній синхронізованій ритмами енергоінформаційній системі), відчужені екранні візуальні образи здатні гальмувати власні фантазії дитини, а отже, основи її творчої активності.

Дитина раннього віку розвивається в русі: надзвичайно важливими для соціалізації дитини є її активний тілесний пошук орієнтації в просторі, можливість пересування, вимірювання світ-собою. Тіло дитини – це головний “вимірювальний прилад”, за допомогою якого малюк опановує фізичний простір (куди доповзу, дотягнусь, заліз або куди не зможу доповзти, дотягнутися, залізти).

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

Часто експерименти малюка з простором заважають заклопотаним своїми проблемами батькам. Замість самостійних подорожей і експериментів у реальному світі батьки пропонують дитині посидіти перед екраном телевізора чи комп'ютера, пограти в ігри на мобільному телефоні. Найпершим ризиком медіасоціалізації стає зменшення тілесної активності: що більше дитина спілкується з медіа, то менше часу залишається на активне засвоєння схеми тіла і за його допомогою – навколишнього світу. Це основний матеріальний ризик медіасоціалізації, який вимірюється бюджетом часу дитини, витраченого на активні її дії і реальну взаємодію з дорослим.

Дитина нерухомо сидить перед екраном із застиглим поглядом, перебуваючи в стані адсорбції - напруженого всотування динамічно змінюваних картин, які неможливо досягнути тілесно, за допомогою єдиного доступного дитині інструменту пізнання (дотягнутися, доторкнутися, перемістити, щось змінити в цьому світі). Яку перспективу дорослішання матимуть діти з такого примусово пасивного формату передавання культурного досвіду, який не здатний відгукнутися на насущні потреби дитини?

Оскільки своє місце в реальному світі дитина починає стабільно усвідомлювати після трьох років, штучне гальмування власної тілесної активності дитини в ранньому віці може призвести до довготривалих негативних психологічних наслідків. Тому більшість дослідників раннього дитинства виступають за жорстке обмеження контакту дитини з екраном.

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

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

Загалом найважливіші практики для дошкільного віку - це "розвідки" реального фізичного та соціального світу й часто недооцінювана дорослими справа створення "секретного дитячого світ" фантазій і символів, нерозривно пов'язана з грою. Саме цей дитячий світ з його прадавньою, майже містичною символікою (страшилками, забороненими й цікавими місцинами, дворовими компаніями, секретами, таємницями та багатьма іншими атрибутами дитячої субкультури) дає змогу дитині стати надалі повноцінним творцем дорослої людської культури.

Медійні впливи мають потенційну можливість змінити традиційні закономірності соціалізації, але тільки з вини дорослого, коли той нехтуватиме суттєвими природними потребами дитини, безвідповідально підмінюючи соціалізацію тотальною медіасоціалізацією. Увага до дитячого світу, спільні справи, щирий відгук на потреби дитини, постійне спілкування з приводу побаченого, особливо якщо це схвилювало і вразило малюка, — ось, власне, ті дії батьків, які здатні запобігти негативним медійним впливам.

У дошкільному віці саме на батьках лежить відповідальність щодо забезпечення здорового балансу між віртуальними і реальними просторово-тілесними практиками. Здоровий фундамент упевненості у власній умілості, збережений емоційний контакт із близькою людиною - це надбання раннього і дошкільного віку, які становлять основу психологічного благополуччя дитини.

## Медіаризики на межі 6 років (що розділяє вікові періоди дошкільного і молодшого шкільного віку)

Діти починають визнавати анімаційні фільми/мультфільми як нереальні ближче до 6 років. До 7 років вони звичайно ще не здатні розрізняти адекватно фантазію та реальність у медіа. За даними досліджень Інституту соціальної та політичної психології НАПН України (рис. 19), батьки вважають, що у віці 6 років багато дітей (54 %) можуть відрізнити свої фантазії від реальності, але лише після 12 років це може зробити вже переважна їх більшість (близько 80 %). Так, до 6 років майже всі діти вірять, що подарунки приносять Дід Мороз, Святий Миколай, що й справді існують інші казкові персонажі. З віком частка дітей, що вірять реальність казки, стрімко падає, зменшуючись до 12 років до 9 %. Частка дітей, які ніби переносяться в нереальний світ телевізійних персонажів, на думку батьків, не має таких істотних відмінностей: у віці 4-10 років таких дітей близько 20 %, а з 11 до 18 років - близько 10 %.

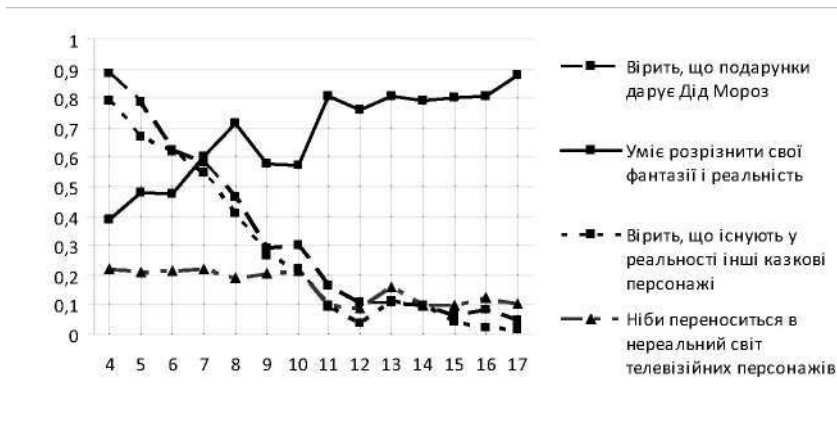


Рис. 19. Розрізнення дітьми реальності та фантазії (у %)

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

2,5-3 років робить видатне відкриття, що її “каляки-маляки”, графічні сліди, які залишає палець на піску або олівець на папері, виявляється, можуть означати ще щось, крім того, чим вони є сам, собою: маму, тата, булку, песика - усе, що вона захоче. Недосконалість форми не має особливого значення, дитина дістає нову можливість говорити образотворчою мовою про все, що для неї важливо. Це нова знакова система, за допомогою якої дитина будує свою версію картини світу. Після такої революції символізації дитина дістає змогу подвоювати світ, перебувати одночасно світі зовнішньому, видимому (тут і тепер), і у світі своїх фантазій (там і тоді), який виникає у зв'язку з реальними подіями і речами. (льшість звичних і значущих речей, які оточують дитину, уявляються у фантазіях як учасники багатьох подій. У дитини наче з'являється свій внутрішній психічний екран, на якому можна ви-кликати будь-який образ, котрий розгортається часом у драматичні ситуації, та ще й так швидко, як це не буває у разі звичайного плину часу. Фантазії дають дитині відчуття власної сили, що контрастує з реальністю фізичного світу, де речі ще не підпорядковуються волі невмілої дитини. Якщо не розвивати контакт дитини з реальним світом у цьому віці, не підтримувати її самооцінку, у неї виникає велика спокуса втекти світ фантазії, де все легко виходить.

### *Нерозвинене самоусвідомлення переживань*

Оскільки в дитини ще недостатньо розвинене самоусвідомлення, їй важко розрізнити, що реальність, а що - власні переживання і фантазії з приводу якогось предмета. Діти без підтримки дорослого не можуть зменшити враження від побаченого, пояснивши собі, що це відбувається не насправді.

Дитина живе у двох світах - реальному світі повсякденності, де її оберігають дорослі, і накладеному на буденність невидимому іншим людям фантазійном— світі. От наче стоїть звичайна шафа, а ось — за її дверцятами уже простір іншого світу, з якого неочікувано визирає страшна невідомість. Ці перетворення миттєві, дитині не підвладні. Дорослі своєю присутністю утримують дитину в матеріальному світі, близькість мами здається кращим укриттям, ніж будь-які стіни та замки. Адже навіть непомітна пляма на стіні, коли батьки заснули чи кудись вийшли, може перетворитися на

двері, з яких вилізе рука і схопить... (типовий сценарій страшилок із дитячого фольклору).

Якщо дитині до 6-7-річного віку важко розмежовувати реальність і свої враження про неї, то так само їй складно визначити, що вигадка, а що реальність медіапродукції.

### *Висока візуальна чутливість*

Дітям віком до 7 років властивий високий рівень візуальної зосередженості, їх можуть злякати окремі зображення, наприклад образи гротескних істот із жанру фентезі чи тварин, які агресивно поводяться або змінюють свою форму. Ці персонажі дуже схожі на страшні фантазії, легко переміщуються в таємничий дитячий “паралельний світ”. Зображення тварин і дітей, що піддаються фізичній загрозі або насильству, також здатні сильно вразити малу дитину.

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

Діти в цьому віці експериментують з віртуальним світом, використовують інтернет для пошуку аудіовізуальної медіапродукції, перегляду мультфільмів та фільмів, починають долучатися до соціальних мереж, користуються мобільними телефонами. Недостатня вправність у написанні текстових повідомлень не має вводити в оману: можливість кібербулінгу існує, особливо тоді, коли діти стикаються зі шкільним булінгом. Характеристики жертв і булерів, виявлені психологами, підкажуть батькам і дорослим, хто з дітей потребує особливої уваги і допомоги в побудові дитячих стосунків.

У віці близько 8-9 років діти починають розуміти штучність природи всіх медіапродуктів. Вони вже здатні відрізнити фантастику (вигадку) від реальності, відмежувати реальність актора від реальності його героя, осягнути несправжність медійних подій.



Проте дистанціюватися від найреалістичніших вигаданих медіапродуктів дитині важко ще принаймні до 12 років, коли її психіка стає вже краще підготовленою до виконання таких завдань.

### *Розуміння мотивів дій і наслідків*

Здатність співчувати іншим людям - суттєвий момент, який змінює результати медійного впливу на дитину. До 9 років (приблизно) діти ще не здатні поставити себе на місце іншого. Це значно утруднює розуміння мотиву, який лежить в основі дії актора – чому він вчинив саме так у тій чи тій ситуації. Діти, молодші 9 років, не можуть також без сторонньої допомоги визначити наслідки поведінки, зображеної в медіа. Саме тому 9-річні можуть позитивно оцінювати поведінку, яку спостерігають завдяки медіапродукції, навіть якщо ця поведінка і не така як слід.

### *Самоконтроль і спокуса наслідування*

У дітей до 9 років порівняно з більш старшими дітьми меншою мірою розвинений самоконтроль. Це означає, що вони значно частіше піддаються спокусі наслідувати поведінку, яку зображують медіа.

Результати численних досліджень показують, що діти віком від 9 років і старші значно критичніше, ніж діти віком 8 років і молодші, ставляться до реклами, фільмів зі сценами насилля та іншої медіапродукції. З 10-річного віку дітям починає подобатися дивитися медіапродукти, призначені для дорослих. У цьому намаганні розширити свій соціальний досвід у віртуальному світі полягає найбільша вразливість дітей цього віку до кібербулінгу.

## **Медіаризики на межі 12 років (що розділяє вікові періоди молодшого підліткового і підліткового віку)**

### *Соціальний інтелект*

Між 10 й 11 роками діти починають бачити світ по-іншому. У цьому віці вони вже розуміють, що люди належать до певних соціальних груп і що ці групи відрізняються між собою. Так, приблизно в 10-11 років відбувається зміна ставлення до батька (раніше: усі чоловіки - як батько, а тепер: батько - як усі чоловіки). Діти стають здатними зрозуміти поведінку інших людей, оскільки вже мають певне уявлення про їхнє соціальне походження. З цього

віку діти все частіше використовують фільми і телевізійні програми, щоб розширити свій соціальний досвід, дізнатися про нові можливості, подивитися, як герої розв'язують ті ж самі проблеми, які мають і вони. Адекватно та раціонально сформувані свою думку про абстрактніші соціальні загрози, такі як загроза війни в далеких країнах або інші, здавалося б, дуже реалістичні небезпеки, діти стають здатні лише приблизно на межі 12-річного віку.

### *Розуміння гумору й абстрактне мислення*

З 10-річного віку здатність дітей абстрактно мислити швидко розвивається, а тому вони вже можуть оцінити більш абстрактні типи гумор, такі як пародія, іронія, сатира. Розвинутий внутрішній план розумових дій дає змогу зі злитого враження виділити окремі складники, відділити подію від враження про неї, осягнути можливість різних вражень про одну й ту ж саму подію. Діти віком від 9 до приблизно 12 років здатні візуальну картину того, що вони бачать, пов'язати з абстрактним значенням побаченого і загальним (але поки що обмеженим) знанням про світ навколо себе. Діти цього віку вже цілком спроможні виявити основну ідею фільму та встановити зв'язки між ранніми і пізнішими сценами в медіапродуктах.

### *Емоційний розвиток і критичність*

Діти цього віку вже не лякаються, зіткнувшись із зображеннями в медіа загрозами, а використовують власні засоби відсторонення для приглушення страху. Вони стали значно вправнішими, тож уже здатні керувати своїми внутрішніми станами краще, ніж менші діти, їм під силу зрозуміти свій страх та оцінити ризик, пов'язаний з удаваною загрозою або її імітацією (якщо є достатнє підтвердження того, що загроза несправжня), а також подумки “відійти вбік” і дати об'єктивну оцінку.

Тільки приблизно з 12 років діти стають спроможними адекватно відрізнити співчуття до інших від своїх власних почуттів і зіставляти ці почуття із загальними рамками морального розуміння. Діти також стають більш критичними до того, що вони бачать і чують, завдяки розвитку їхніх емоційних здібностей. Вони очікують на більш переконливі дії, шукають героїв, які були б психологічно подібними до них, і частіше потребують “соціальних уроків” для свого соціального й емоційного розвитку.

### *Брак досвіду (орієнтирів) для розуміння деяких тем*

Споглядання сцен вживання психоактивних речовин, дискримінаційної поведінки та статевих актів може так само, як і раніше, призводити до небажаних наслідків і почуттів у 12-річних дітей, бо вони все ще не мають стійкої адекватної системи відліку для оцінювання цих явищ. Якщо власного досвіду бракує, то під впливом медіа може спотворюватися в цілому картина світу; тоді її орієнтири не відповідатимуть дійсності, а отже, негативно впливатимуть на ставлення, стосунки та поведінку дитини.

Попри те, що традиційний булінг у цьому віці відходить на задній план, цей період залишається найбільш критичним для кібербулінгу. Підлітки вже здатні звершити суїцид, можуть завдати значної шкоди іншій дитині, тому булінг набуває часто екстремальних форм і наслідків. Бажання відчувати себе дорослим може зіграти дуже негативну роль розвитку сценаріїв кібербулінгу.

### **Медіаризики на межі 16 років (що розділяє вікові періоди старшого підліткового і молодшого юнацького віку)**

#### *Ідеалізація кумирів*

Підлітки схильні ідентифікувати себе з реалістичними героями. Пізній дитячий і підлітковий вік - період, коли діти часто ідеалізують психологічні та соціальні характеристики медійних героїв або зображуваних медіа діячів, створюють собі кумирів.

#### *Моральний розвиток і кримінальні проблеми*

Діти старшого віку, переглядаючи різноманітний медіаконтент, також краще, ніж діти віком 12-15 років, зіставляють “дорослі” поняття добра і зла. Проте це не означає, що така здатність опановувати медіаконтент гарантує правильне розуміння будь-якої медіапродукції.

Юнаки і дівчата перебувають у постійному пошуку нової ідентичності, а тому їх цікавить у медіа інформація та ідеї, які можна було б для цього використати. Медіа пропонують дітям численні приклади кримінальної поведінки, і добре відомо, що молодь, особливо хлопчики, часто ідентифікує себе саме з кримінальними медійними героями. Дослідження свідчать, що популярність

кримінальної поведінки серед молоді сягає піку в період дорослішання, а потім іде на спад. Це стосується таких злочинів та порушень правопорядку, як бійки, вандалізм, крадіжки в магазинах. Ризикована хуліганська поведінка має ореол привабливості для молоді, адже вона часто відчуває, що їй, на відміну від дорослих, майже немає чого втрачати.

### *Перевірка обмежень, емоційні особливості, вплив груп*

Молодь досліджує межі своїх можливостей, прагне ризикованої, захопливої поведінки. Перегляд фільмів зі сценами насильства дає їй змогу умовно задовольнити свої потреби в гострих відчуттях, пережити збудження, відчути “адреналін”. На цю потребу накладається вплив групи ровесників, який так само сягає свого піку в цьому віці. Молоді люди нібито змагаються між собою, хто побачить більше страшнішого, що підштовхує їх до продовження переглядів. Намагаючись з’ясувати межі своїх можливостей, підлітки часто схильні переоцінювати себе і часто переживають справжній переляк після перегляду особливо приголомшливих фільмів жахів, які важко “перетравити” навіть дорослому. Передбачено, що старшим підліткам і дорослим, які не люблять фільми такого роду, має бути надана можливість самим вирішувати щоразу, дивитися чи не дивитися їх. Саме для цього і використовують відповідні позначки.

### *Стосунки і сексуальність*

У період статевого дозрівання молоді люди часто використовують медіа для отримання інформації зі сфери сексуальності та міжстатевих стосунків. Телевізійні програми і фільми, однак, не завжди дають правильні, точні уявлення про те, яке життя насправді. Оскільки молодим людям ще однозначно бракує життєвого досвіду для розуміння цього, деякі презентації сексуальності для молоді віком до 16 років можуть навязувати їй хибні уявлення щодо належної сексуальної поведінки а’о відповідного ставлення до чоловіків і жінок.

На основі попереднього фокус-групового дослідження батьків було складено *перелік ризиків для дітей від перегляду ними невідповідної їхньому вікові телепродукції*. За результатами масового опитування батьків [4] в цьому переліку виокремлено три групи ризиків, здатних з різною силою впливати на реципієнтів.

До першої групи ризиків (табл. 2) увійшли характеристики телепродукції, які можуть, на думку більш як половини батьків, завдати значної шкоди дитині. Переважна більшість батьків шкідливим для дитини вважають показ сцен *сексу* без згоди, насильницького сексу. До найшкідливіших, вважають батьки, належать також сцени показу одностатевих сексуальних стосунків, споживання або виготовлення наркотиків, вживання брутальної мови. Друге місце в цій групі ризиків посідають *фізичні тортури* (умисне заподіяння болю і страждань). До першої групи належать також різні аспекти виявлення *жорстокості й насильства* з важкими наслідками (поранення, убивство, мертві тіла, смерть), тому числі суїцид.

Таблиця 2

**Результати масового опитування батьків щодо ризиків перегляду дітьми невідповідної телепродукції:  
перша група ризиків**

<b>Зміст сцени</b>	<b>Частка батьків серед загальної кількості опитаних (у %)</b>
показ сексу без згоди, насильницького сексу	91,5
фізичні тортури, умисне заподіяння болю і страждань, коли звук та зображення підкреслюють, як боляче жертві	87,4
показ одностатевих сексуальних стосунків	86,9
споглядання мертвих <b>півнечених</b> тіл	86,5
<u>РІЗНИМ ступенем розкладання</u>	
серйозні тілесні рани та ушкодження (юшить кров, <u>перерізане горло, відірвані кінцівки</u> )	86,4
<u>б</u> ивство людей, насильницька смерть	85,8
жорстоке поводження з тваринами, завдання їм <u>страждань (побиття, знущання)</u>	85,8
суїцид чи спроби самогубства	84,5
споживання або виготовлення наркотиків	82,8
жорстоке поводження з дітьми, завдання їм <u>страждань (ляпаси, хапання за вухо, побиття, знущання)</u>	82,8
жорстока бійка (дари руками і ногами, боротьба, <u>задушення</u> )	81,5
вживання брутальної мови	81,1

До другої групи ризиків (вибір 70-80 % батьків) віднесено ті сцени, що згадувалися вже раніше в більш екстремальних формах, - зображення сексу і споживання наркотиків (традиційний секс вживання алкоголю і тютюну), а також містики і жахів, приниження (дискримінації) людини (табл. 3).

Таблиця 3

**Результати масового опитування батьків щодо ризиків перегляду дітьми невідповідної телепродукції:  
друга група ризиків**

Зміст сцени	Частка батьків серед загальної кількості ОПИТАНИХ (%)
показ сексуальних актів МіЖ ЧОЛОВІКОМ і ЖІНКОЮ	78,5
вживання алкоголю	77,0
містика і жахи	71,9
тютюнокуріння	70,8
приниження людини, відмінної ВІД ІНШИХ	70,4

До третьої групи ризиків, виділених також більшістю батьків (від 50 % до 70 % опитаних), віднесено кримінальну тематику, натуралістичні зображення ненавмисно спричиненого страждання (хвороби, катастрофи), показ злих насмішок, наляканих людей (табл. 4). На думку батьків, найменше з перерахованого дитині може зашкодити показ насильства, вчиненого проти злочинців.

*Отже, у результаті проведеного дослідження виділено основні групи шкідливого контенту: секс, насильство, наркотики, брутальна мова, жахи, дискримінація, кримінал, природні страждання тощо. Визначено, що оптимальна кількість позначок у системі не має перевищувати 7 знаків. Запропонована нами класифікація ризиків, структура виділених груп відповідають уявленням батьків більшості європейських країн, де використовується аналогічна (нідерландська) модель.*

Таблиця 4

**Результати масового опитування батьків щодо ризиків  
перегляду дітьми невідповідної телепродукції:  
третя група ризиків**

Зміст сцени	Частка батьків серед загальної кількості опи- таних (у%)
показ злочинів з виправданням їх допустимості	68,9
страждання через важку смертельну хворобу чи травми	67,9
демонстрація “тупого” гумору, злих насмішок	67,6
демонстрація повністю оголеного людського тіла	66,7
натуралістичне зображення воєнних дій, тероризму	65,2
показ антигромадських дій	63,9
натуралістичне зображення катастрофи, стихійного лиха	61,0
показ дуже наляканих людей	59,2
наси́льство, вчинене проти злочинців	57,2

#### **4.4. Медіапсихологічні портрети старшокласників. Тендерні особливості медіакультури школярів**

Перетин інформаційного та освітнього просторів не є публіцистичним образом чи якимось іншим алегоричним словоутворенням. Це наукова категорія, яка позначає процес взаємодії двох інститутів суспільства у формуванні особистості сучасного громадянина. Вони, а також соціальне середовище (кожен сам по собі і всі три разом у взаємодії) є головними агентами впливу на процеси соціалізації дитини, підлітка, юнака, а потім і дорослої людини. Юна особа у своїх щоденних контактах із соціумом отримує три комплекси інформації: освітню (від учителів, з підручників, інтер-

нету та інших джерел), медійну (від різних засобів масової комунікації) та повсякденну (в міжособовому спілкуванні). Ці три масиви надходять у користування людини загалом стихійно, розрізнено. Головним чинником їх увзаємлення виступають інформаційні домагання дитини.

Тим часом для її ж гармонійного розвитку ці три потоки інформації мають не просто узгоджуватися кількісно та в часі з визначенням пріоритетів, а становити єдиний потік із взаємозумовленими складовими. Вивчення медіакультури як нормативного шкільного предмета, підтримане медіавихованням у сімейному колі, здатне спрямувати щоденні потоки теле- й інтернет-інформації в освітнє річище, адже вони будуть об'єктами аналітичного розгляду на уроках, а не лише предметом принагідних виховних розмов учителя з учнем. Якщо молода особистість формується в самісінькому епіцентрі перетину трьох просторів, то об'єднавчим формотворним началом тут має стати медіаосвіта.

*Дозвілєві практики десятикласників.* У ході низки опитувань учнів середніх навчальних закладів, які провела протягом останніх п'яти років лабораторія психології масової комунікації та медіаосвіти (загалом ними охоплено понад 5 тисяч школярів), обов'язково відстежувалися стан та поширення різновидів дозвілєвих захоплень молоді. По-перше, тому, що особливості використання вільного часу є одним з основних чинників формування загальної, а також медійної культури кожної людини. А по-друге, коло захоплень, їхня інтенсивність та повнота - це також потужні детермінанти соціалізації молоді, формування її громадянських якостей, зокрема аналітичності, коли йдеться про споживання соціальної інформації. Серед досліджуваних дозвілєвих захоплень значна частка припадає на різні види перебування юнаків і дівчат в інформаційному середовищі, які безпосередньо пов'язані з використанням різноманітних медійних засобів.

Потужну роль у розвитку контактів з мас-медіа відіграють емоції респондентів. Одна з найсильніших серед них - *насолада* - була предметом дослідження під час проведення низки опитувань. Нас цікавило, яку насоладу отримують учні, скажімо, від читання художньої літератури, спілкування в інтернеті перегляду



телефільмів і т. ін. Рівень насолоди вимірювали за п'ятибальною порядковою шкалою, від найвищого до нульового.

Отже, коли дитина вмикає телевізор чи комп'ютер, перед нею одразу постає вибір... Вибір чого? І чому дитина, усвідомлюючи потребу в одному, насправді опиняється перед чимось іншим? Вона здійснює певний вибір, але неусвідомлюваний. Дитиною керує бажання отримати насолоду, як це було під час попередніх контактів із засобами масової комунікації. Почуття насолоди - одна з найсильніших емоцій, яка виникає і досягає максимуму в процесі сприймання медійної інформації. На відміну від задоволення насолода позбавлена оціночних елементів і є однією з потужних спонук до подальших контактів з її збудником. Для молоді, особливо підлітків, у яких чуттєве домінує над раціональним, вона стає, поперше, визначальною у виборі контактів з медійним середовищем, а по-друге, системотвірною не лише у формуванні комплексу захоплень, а й комплексів особистісних рис.

Рейтинг дозвіллевих уподобань учнів експериментальних шкіл має такий вигляд. Зазвичай вільний час проводять в інтернеті четверо з п'яти опитаних. На другому місці - прослуховування музики, далі - перегляд телепередач, особисте спілкування з друзями та заняття спортом. До наступної п'ятірки дозвіллевих уподобань увійшли комп'ютерні ігри, відпочинок у сімейному колі, читання художніх творів, газет і журналів та відпочинок на природі.

Дещо іншу картину розкриває частота використання різновидів дозвілля. Щодня і майже щодня слухають музику майже 90 % опитаних. Користування інтернетом за показником частоти відійшло на друге місце, на третьому залишився перегляд телепередач, на четверте піднялося читання журналів, на п'яте - читання художньої літератури.

Ще інакше характеризує сучасну молодь рівень насолоди, отримуваної в процесі сприймання соціальної інформації. Найбільшу і велику насолоду учням дає в першу чергу міжособове спілкування: де ж іще так цікаво можна обмінятися почуттями, враженнями, роздумами і т. ін.? Тим часом спілкування в інтернеті відходить на третє місце. Його випереджає перегляд фільмів у кінотеатрі, адже, по суті, це різновид міжособового спілкування, в якому перегляд фільму є лише приводом і тлом. Далі йде перегляд телефільмів і серіалів - найбільшу та велику насолоду від них

отримують 55,6 % опитаних. Такий рівень насолоди від читання художньої літератури відзначили лише 31,3 % респондентів. Останніми в рейтинг отримуваної насолоди йдуть комп'ютерні ігри.

Не менш цікавими виявилися *гендерні* спостереження. Дівчатам більшу насолоду, ніж хлопцям, дає читання художньої літератури, перегляд телефільмів і відвідування кінотеатрів, а також особисте спілкування. З однаковою насолодою спілкуються в інтернеті учні обох статей. Лише від комп'ютерних ігор найвищу насолоду отримують переважно хлопці (їх серед опитаних ніж дівчат).

*Медіапортрет десятикласниці.* Є в прикладній соціології така процедурна – первинна обробка анкет. Дослідник, отримавши їх від інтерв'юера, перш ніж передати операторові комп'ютерного набору, ретельно переглядає кожну на якість заповнення. І починає з кінця, де зазвичай розташовані питання демографічного блоку: вік, стать, освіта і т. ін. Якщо вони залишені без відповіді, анкету вибраковують: уміщену в ній інформацію неможливо співвіднести із соціальним статусом респондента, а отже, і проаналізувати.

Такі анкети трапляються рідко. Ця теж була заповнена добросовісно: стать - жін., вік - 16 р., клас – 10, школа - І замість звичайної типології (міська, сільська; загальноосвітня, л...це–, гімназія і т. ін.) дівчина написала: “життя”. Такою гіркою іронією, жалістю до себе і гордістю за себе, і ще чимось не вимовленим повіяло від цього лаконічного запису, що не можна було не перечитати всі відповіді на питання анкети й окремо їх не проаналізувати. Адже у психології є *метод аналізу окремої анкети*. Бо її заповнювала людина, інтелект якої, вся психіка зумовили вибір відповідей. Відповіді на питання анкети є відображенням тієї змістової частини особистості респондента, якої стосується проблематика опитування. Отже, за ними можна побачити визначальні структури особистості, які й “надиктовують” респондентові, що слід обвести кружечком чи дописати вільному рядку. Простіше кажучи, можна побачити саму людину.

Наша вихованка “школи життя” у вільний час щодня користується інтернетом, часто (майже щодня) дивиться телепередачі, читає художню літературу та журнали, виїжджає відпочити на при-

роді, любить рукоділля, відвідує друзів і сама приймає гостей. Доволі розмаїтий набір дозвіллевих уподобань розкривав особистість, яка розвивається різнобічно. І раптом новий сюрприз.

Наприкінці переліку різновидів дозвілля ми поставили “інше (напишіть, що саме)”, маючи на увазі не враховані нами уподобання: всіх-бо не вмістити в анкеті. І вона відповіла знову так, як ніхто з трьох тисяч опитаних нами її ровесників: *думаю*. Можна оцінити відповідь з банального боку: звісно ж, найпродуктивніше думається у вільний час, коли життєві обставини не тиснуть на мізки. Та чомусь привернула до себе увагу незвична для юного віку прагматична філософія: не кинутися заб”вати в емоційному спалахові дозвілля про уроки “школи життя”, а обдумати їх, раціонально зважити почуте, побачене, пережите.

Ще одна винятковість. Респондентка іноді (може раз на тиждень) слухає музику, тоді як нею захоплюються всі: у нашому опитуванні 80,1 % школярів. Бо її називають поезією серця. Дівчині не до душі музичні уподобання батьків - їй подобається музика, якою захоплюються друзі. З ними вона її слухає та обмінюється враженнями.

На перший погляд вона доволі індиферентна і до телебачення. Передачі постійно дивиться “за звичкою, без мети”, “тому що інші дивляться”. Зрідка - “задля розваги”, “щоб розслабитися”, “щоб побачити щось красиве”. Але подальші відповіді розкривають доволі сформоване критичне мислення. Під час перегляду фільмів, телепрограм, відеосюжетів дівчина постійно аналізує їхній зміст, поведінку героїв, образи, оцінює побачене, відкидає те, що не відповідає її цінностям. Також вона часто порівнює медійні моделі життя з реальними, здатна побачити приховані смисли, подумки доповнює переглянуте своїми ідеями, змінюючи сюжетну лінію, поведінку ге”оїв, вигадуючи іншу кінцівку. Їй властиво також “застосовувати” фрагменти побаченого у своїй поведінці, у спілкуванні, шукати в переглянутому нові смисли, інший сенс життя.

Однак яке ж суперечливе її критичне мислення! Вона часто аналізує фільми і телепередачі під різними кутами зору, свідомо зіставляє почуте в передачах з раніше отриманою інформацією. І ніколи не переглядає передачі різних каналів, щоб зіставити різні тлумачення подій, ніколи не звертається до інших джерел за більш

розлогими повідомленнями та коментарями. Хоча що тут особливого – багато її ровесників (20,7 %) роблять так само.

Результатом критичного сприйняття телеінформації є тверезі оцінки, які дає наша десятикласниця телебаченню загалом. Вона скоріше не згодна з тим, що телебачення правильно відображає справжнє життя. Навпаки скоріше згодна, що телебачення створює образ світу, далекий від реальності. Підсумком таких поглядів є однозначне переконання: “Є такі передачі, які я не дивитимуся ні за яких обставин”.

У юної телеглядачки доволі високий рівень селективності. Вона завжди знає, яка інформація їй зараз не потрібна, і тому постійно відбирає з програм телебачення те, що вважає вартим її уваги. Як сформулувалася така вибірковість, почасти пояснює відповідь на запитання анкети “Чи є у твоїй сім’ї певні правила перегляд-телепередач?”. Дослівно: “Так. Татові передачі - пріоритет, потім братові, потім – матеріні”. Ось такий телеглядацький “домострой”, встановлений, схоже, матір’ю (а не мамою!), полишив для найменшої доньки мінімум сіме’ного телечасу.

І її допитлива особистість знайшла для себе вдоволення в інтернеті. Тут у неї вже виробився доволі високий рівень кіберкультури. Тим паче, інтернет виявився дуже зручним посібником у навчанні. Респондентка щодня звертається до тематичних сайтів, пошукових серверів (Гугл, Яндекс), бо тут можна знайти всю інформацію для навчання в готовому вигляді. Не те, що в шкільній бібліотеці, куди дівчина заходить час від часу. А ще вона щодня користується інтернетом, аби побачити щось красиве, поспілкуватися, ознайомитися з темою, яка її зацікавила.

Діяльність респондентки в інтернеті доволі розмаїта. Вона часто переписує музику, фільми, вміщує свої коментарі до новин, користується соціальними мережами, надсилаючи електронні листи, обговорює з друзями-інтернавтами новини свого досвіду, пізнання, свої емоції. Та ще іноді шукає нові знайомства.

Але ніколи не заходить у мережі, том” що інші так роблять. І хоча юне створіння виховує “школа життя”, уроки якої часто суворі, дівчина ніколи не звертається до інтернету, щоб отримати гострі відчуття, пов’язані з динамічними медіатекстами чи, навпаки, щоб забути, відволіктися від проблем, поринувши у віртуальний світ. Така не стане кіберзалежною. Тим більше, що правилом само захи-

сту від потенційних небезпек в інтернеті вона обрала аж надто доросле: "не ставати параноїком і дурнем". Тобто не сидіти до безтями в інтернеті і не вірити наосліп усьому, що там подається. Бо й сама стикалася з випадками нав'язування непотрібної та неправдивої інформації, спонукання до насильства, агресії, нетерпимого ставлення до інших. Маючи такий досвід, наша десятикласниця вважає використання інтернету абсолютно безпечним для себе.

Утім, наша героїня, коли шукає щось в інтернеті, іноді відволікається на побічну інформацію. І, головне, ніколи не планує, скільки часу перебуватиме в мережі. При цьому сама повністю згодна, що їй слід усе ж таки зменшити цей час.

Однак це все дрібні перешкоди порівняно зі сформованою системою переконань. Респондентка зовсім не згодна з тим, що віртуальний світ інтернету більш привабливий, ніж реальна дійсність, що в тому світі можна забути власні труднощі й проблеми, що її особисте життя буде нудним і порожнім без інтернету.

Переконання підтверджуються поведінкою. Дівчина ніколи не грає в онлайніві та комп'ютерні ігри, вся її активність у мережі раціональна й цілеспрямована. І головне - найбільшу насолоду їй дає особисте спілкування. Завдяки йому вона щодня обмінюється думками, враженнями, емоціями. Разом прослуховують музику, переглядають записи фільмів і т. ін. Безпосереднє спілкування стало для неї щоденною наснагою до творчості.

Аналіз окремих анкет, заповнених учнями, які найбільшу насолоду отримують від читання художньої літератури, виявив достатній рівень їхньої соціалізації, у тому числі й медійної. Певно, помітну роль тут відіграла пристрасть до читання, яка змушує мислити, аналізувати, зіставляти прочитане з реаліями життя, доходити власних висновків.

А ось анкета десятикласника, якому найбільшу насолоду дають комп'ютерні ігри, велику - особисте та віртуальне спілкування, посередню - перегляд телефільмів, а читання художньої літератури та перегляд фільмів у кінотеатрі - аніякої. Відповідними є і домінуючі форми дозвілля: юнак займається спортом, майже щодня користується інтернетом і дивиться телепередачі, зрідка слухає музику і ніколи не читає художніх книг та газет, не відвідує кінотеатри й не слухає радіо. Готуючись до уроків, він щодня заходить на пошукові сервери й довідкові сайти і ніколи - до шкільної чи іншої

бібліотеки. Перебування цього юнака у віртуальному світі досить інтенсивне: щодня приблизно 4 години в інтернеті і майже три години біля телевізора. Телепередачі дивиться переважно задля розваги, поліпшення настрою, щоб розслабитися й відпочити. І ніколи - задля того, щоб отримати творчі ідеї чи гострі відчуття від динамічних медіасюжетів. Він лише зрідка обговорює з батьками переглянуті телепередачі, бо й вони їх дивляться разом з ним лише час від часу. Тобто наяву споживацький, та й то примітивний, підхід до медіасередовища: отримати насолоду.

*Контактери, інтернавти та інші мани. Спроба типології.* Якщо взяти за домінуючу ознаку на...вищий рівень оптимальної насолоди, то можна виділити *шість типів медіаособистостей*: книголюби, телемани (за аналогією з давньою назвою “меломани”), кіномани, інтернавти, контактери і лудомани. Як і риси характеру, що мають місце в структурі кожної особистості, так і в кожному з названих типів поряд з домінуючою представлені ознаки інших типів, менш виражені чи й зовсім нерозвинені. Розгляньмо *рейтинг* типів споживачів соціальної інформації, складений за результатами проведеного нами опитування учнів експериментальних шкіл.

*Контактери* виявилися найбільшою групою: 84,1 % всіх опитаних учнів експериментальних шкіл отримують найбільшу та велику насолоду від спілкування з ровесниками. Дещо більше, ніж хлопці, спілкуються дівчата, міські школярі - аніж сільські. Міжособове спілкування користується найбільшою популярністю серед молоді, бо де ж іще з такою насолодою можна обмінятися враженнями від побаченого, думками та висновками щодо нього. Саме в міжособовому спілкуванні реалізується можливість “показати” себе в колі друзів, щоб вони визнали твої спостереження найяскравішими, а твої висновки - найвагомішими, тобто почуватися лідером своєму середовищі.

*Кіномани* - учні, для яких найбільшою насолодою є перегляд фільмів у кінотеатрі. Це одна з найчисленніших груп респондентів (65,1 % опитаних). Охочіше, ніж хлопці, “бігають у кіно” дівчата, міські, а не сільські школярі. Утім, у рейтингу дозвіллевих практик учнів відвідування кінотеатрів не посідає високих позицій: це со-

годні надто дороге для школяра задоволення. Та й мережа кінотеатрів що в місті, що на селі суттєво скоротилася.

*Інтернайти* - любителі віртуального спілкування. Найбільшу і велику насолоду мають від нього 61,2 % опитаних. При цьому не виявлено якихось тендерних чи регіональних відмінностей. Віртуальне спілкування в інтернеті виглядає, звичайно, збідненим порівняно з безпосереднім, живим, йому бракує емоційної розмаїтості, виразу обличчя, інтонаційних особливостей і т. ін., а головне - важко, а в більшості випадків і неможливо відчувати себе лідером аналітичної роботи в інформаційному середовищі.

*Телеманами* поймаємо любителів просиджувати більшу частину дозвілєвого часу біля “ящика” й отримувати найбільшу насолоду від перегляду серіалів і телефільмів. Такі учні в масиві респондентів становлять 56,6 %, причому дівчат серед них майже вдвічі більше, ніж хлопців.

*Книголюби* найбільшу насолоду отримують від читання художньої літератури. Йому вони віддають перевагу у використанні вільного часу. Дівчат тут удвічі більше, ніж хлопців, міських учнів - утричі більше, ніж сільських. А загалом частка таких учнів серед опитаних лише 32,1 %.

*Людомани* - ще одна група за дозвілєвими уподобаннями. Звісно, назва дещо “перебільшена” – так називають людей, уже хворих на іг’оманію. Але якщо учневі найбільшу і велику насолоду дають комп’ютерні ігри, то це вже основна ознака залежності. А про неї згадали 29,4 % респондентів, серед них хлопців уп’ятеро більше, ніж дівчат. Однакові рівні насолоди від ігор мають учні що в місті, що на селі.

*Взаємодіючі детермінанти.* Під час опитування учнів експериментальних шкіл досліджувалися лише ті аналітичні здібності, які молода особистість має виявляти в ході адекватного функціонування в інформаційному середовищі. Ці здібності вимірювалися системою індикаторів, сформульованих у вигляді суджень, у яких були закладені окремі характеристики критичного сприймання та оцінювання медіатекстів. Рівень критичності вимірювався порядковою шкалою, індикатори якої фіксували частоту вияву характеристик: *постійно* (щодня), *часто* (майже щодня), *іноді* (приблизно

щотижня). На цій частині отриманих результатів і варто зупинитися детально.

Важливим елементом медіакультури особистості є її здатність до селективної роботи в медіасередовищі. Вона розпочинається зі знання, яка інформація людині необхідна саме зараз чи й узагалі, а яка наразі не потрібна. Постійно і часто, тобто щодня і майже щодня, керуються цим знанням дві третини опитаних десятикласників. Безпосередня селективна робота вимірювалася індикатором-судженням “Я відбираю з програм телебачення те, що вважаю за потрібне переглянути”; його зазначила ще більша кількість учнів - 68,8 % опитаних. Селективний підхід за всіма індикаторами найчастіше виявляють учні-книголюби. Припускаємо, що читання художньої літератури, формуючи самостійність мислення, впливає тим самим і на розбірливість щодо телевізійного меню. На другому місці – телемани, оскільки вони, певно, орієнтуються на ті телепередачі, які дають їм найбільшу насолоду. На третьому - контактери: у повсякденному особистому спілкуванні також формується ставлення й інтерес до тих чи інших телепередач.

На основі селективності формується здатність постійно планувати наперед, що саме дивитися по телебаченню. Постійний вияв такої здатності властивий 47,2 % респондентів, у першу чергу телеманам завдяки доброму орієнтуванню в телеефі<sup>1</sup>і. За ними книголюби, але з іншої причини: аби “відключатися” від улюбленого читання на перегляд лише необхідного. Певно, такий самий мотив спонукає частину лудоманів щодня планувати перегляд телепередач, аби поменше відриватися від комп’ютерних ігор.

Дві третини інтернатів постійно і часто знають, яка інформація їм не потрібна. І навпаки: особистісні орієнтири на інформацію майже не розвинені у тих респондентів, які не отримують насолоди від віртуального спілкування. Те ж саме спостерігається і щодо плановості перебування в телепросторі: чим вищий рівень насолоди від віртуального спілкування, тим більша кількість респондентів планує наперед, що саме буде дивитися по телебаченню, яка саме інформація їм буде потрібна. Тобто між рівнем насолоди й орієнтуванням в інформаційному середовищі існує пряма залежність.



Чому це так? Відповідь, мабуть, слід шукати в особливостях віртуального спілкування. Океани інформації, якою заповнений інтернет, інтернавт ділить передусім на дві групи: треба/не треба. І цілеспрямовано йде за потрібною адресою, знаючи заздалегідь, що слід шукати. Це, власне, уже професійна звичка, яка проявляється і в інших медіасередовищах, зокрема в телепросторі. Поряд із цим, переглядаючи теленовини, лише 11 % інтернавтів постійно відчують потребу віднайти тлумачення подій в інших джерелах, тоді як 18 % такої потреби не відчують ніколи і ще чверть відчують її зрідка. Тобто вже на рівні потреб в аналітиці поряд з максимальними розвиненими орієнтаційними вміннями в інтернавтів спостерігаються недорозвинені аналітичні задатки, що й підтвердили наші подальші спостереження.

А втім, слід було б відразу висловити таку заувагу. Розвиток аналітичних здібностей, як і в цілому соціалізація дитини, відбувається під впливом багатьох чинників. Медійні види дозвілля, медіапрактики загалом, занурення в інформаційне середовище суспільства є лише окремими, хоч і потужними, але не головними детермінантами формування молодого особистості. Однак вони доволі суттєві, щоб не враховувати їх навчальній та виховній роботі.

Однією з інформаційних потреб критично мислячої особи є *пошук тлумачення подій у різних джерелах*. Щодня і майже щодня цю потребу відчують 29,1 % учнів експериментальних шкіл. Вона властива найбільше дітям-книголюбам та дещо менше - телеманам. Після перегляду телепередач постійно і часто звертається до інших джерел за більш розлогими повідомленнями та коментарями четверта частина десятикласників. А серед них найбільше книголюбів, потім - телеманів. Третина опитаних учнів свідомо зіставляє почуте в телепередачах із раніше отриманою інформацією. У цій групі респондентів знову на першій сходинці любителі читання художньої літератури, а на другому місці - учні, яким найбільшу насолоду дає перегляд телефільмів і серіалів. Вони ж на перших двох місцях і в деяких інших випадках застосування практик критичного мислення: постійно і часто переглядають кілька передач різних телеканалів, щоб зіставити різні тлумачення подій, аналізують фільми (телепередачі) під різними кутами зор таїн.

Пояснити це можна особливостями впливу джерела інформації на її споживача. Читання, як відомо, стимулює осмислення прочитаного, що розвиває аналітичність, а та, як властивість особистості, вимагає подальшої постійної аналітичної роботи. Тим часом прихильників телепередач звертатися до інших джерел спонукає зовнішній подразник: дискретність, кліповий, фрагментарний характер телебачення. Це збуджує потребу поповнити уяву чи знання тим, що залишилося за кадром.

Розбіжність позицій цих двох груп респондентів виявилася і щодо оцінювання власної здатності *відділяти правду від брехні в будь-якому медіаповідомленні*. Цю розвинену аналітичну здатність до сформованого критичного мислення як власно набуту відзначила третина всіх опитаних учнів. На першому місці знову книголюби, а телемани - на п'ятому з різницею більш як у 10 %.

Пояснення знаходимо знову ж таки в психологічних особливостях різних типів сприймання медіаінформації. Як відомо, сам процес читання вимагає великих аналітичних зусиль і завдяки їм розвиває об'єктивність, здатність до зважених висновків і рішень, активує пам'ять. Увага читача концентрується на змісті твору, не відволікається на побічні подразники. Тим часом телепередача не вимагає зусиль для розуміння, візуально-звукова інформація подається повністю готовою до сприймання, а моментальна змінюваність сюжетів змушує щоразу концентруватися на кожному з них окремо, не спонукаючи до встановлення логічного зв'язку між ними і не даючи на це часу.

В анкету було включено блок суджень, які пропонували учням оцінити частоту їхньої аналітичної роботи під час перегляду телепередач або одразу потому. Отримані результати ми проаналізували також у поєднанні з рівнями насолоди, беручи до уваги спочатку максимальні показники. У всіх випадках виявилася одна й та ж сама закономірність. Аналізують зміст телефільму, візуальні ефекти й образи, оцінюють переглянуте на основі свого аналізу, мають здатність виявляти приховані смисли, відзначають схожість або встановлюють аналогію з іншими джерелами, подумки доповнюють переглянуте своїми ідеями, зрештою, здатні надати несмішному фрагментові гумористичного забарвлення ті учні, яким дають найвищу насолоду різні види спілкування, передусім безпосереднє спілкування під час зустрічей та відвідин кінотеатрів.

На третьому місці – спілкування, опосередковане інтернетом. Четверте місце в аналітичній роботі над телепередачами, залежно від найвищого рівня насолоди, займають телемани, потім - любителі комп'ютерної гри, і на останньому місці - книголюби.

Чим обумовлені такі результати статистичного аналізу, які, на перший погляд, суперечать логіці повсякденного мислення? Здавалося б, на перших, а не на останніх місцях мають бути книголюби, адже читач на відміну від глядача більше розмірковує, щорозуміти ту чи ту ідею твору, у нього активніша увага, ширший понятійний апарат, багатший словниковий запас і т. ін.

Пояснити виявлений феномен можна, вочевидь, психологічною близькістю міжособового спілкування і телебачення, найдавнішого й одного з наймолодших способів соціальної комунікації. - в першому, і в другому чуттєве й 'аціональне мають найповніший вияв у всьому їхньому різнобарві. Вони близькі за насиченістю емоціями, навіть за темпом: так само дискретні і кліпові.

Та обставина, що книголюби в аналізі телепередач відійшли на останнє місце, має своє пояснення. За характером сприймання інформації вони - індивідуалісти, зрештою, як і телемани та любителі комп'ютерних ігор. Навпаки, різні види спілкування стимулюють аналітичну роботу тому, що в розмові учень дістає можливість продемонструвати знання предмета обговорення, визнання друзями його спостережень та висновків підвищує самооцінку і впевненість.

Більше як половина учнів експериментальних шкіл мають від особистого спілкування насолоду найвищого рівня. І в цій групі понад 80 % респондентів вважають, що телебачення дає їм змогу отримати цікаву інформацію. Для чого? Не задля задоволення просто побачити щось цікаве. Бо 49,8 % респондентів саме цієї групи вважають, що телебачення дає матеріал для подальшої активної комунікації, 42,7 % - для посилення позиції в суперечках, коли побачене використовується як аргумент у спілкуванні. Дві третини учнів отримують від телепередач інтелектуально-емоційне задоволення і з насолодою спілкуються, а потім знову дістають задоволення від перегляду і насолоду від обговорення побаченого. Тобто досить часто ми спостерігаємо взаємне стимулювання чинників: медіаінформація посилює насолоду від різних видів комунікації, а

високий рівень насолоди спонукає до подальших активних медіаконтактів.

Взаємовплив виявлено і щодо випадків аналітичної роботи учнів з медіаінформацією. Чим вищу насолоду отримують молоді люди від того ж міжособового спілкування, тим більша їх кількість щодня і майже щодня аналізує зміст телепередач, візуальні ефекти, образи, оцінює переглянуте на основі свого аналізу, здатна побачити приховані смисли і т. ін. Навпаки: у міру спаду рівня насолоди стрімко знижуються показники аналітичної активності учнів. Такі ж статистичні залежності, - а вони є математичними аналогами досліджуваних соціальних явищ, - виявлено і в інших групах споживачів медіаінформації: інтернаутів, телеманів, книголюбів та ін. Тобто особистісне спілкування не лише домінує за рівнем насолоди, а й визначає рівні позитивних емоцій в інших видах дозвілля. Ті респонденти, які отримують найбільшу насолоду від читання художньої літератури, дістають найбільшу насолоду від міжособового спілкування та відвідин кінотеатрів. Та ж сама тенденція помічена і в середовищі телеманів.

Чітка тенденція простежується щодо статистичних залежностей між найвищим рівнем насолоди і високою частотою аналітичної роботи учнів (у % до кількості опитаних, які відповіли на обидва запитання). Це видно з рейтингу дозвіллевих уподобань за найвищим рівнем насолоди тих учнів, які щодня і майже щодня аналізують зміст телепередач, візуальні ефекти, образи (табл. 5). Показники чітко корелюють між собою, що відображається у відповідній тенденції: перші три групи учнів, які дістають найвищу насолоду від різних видів спілкування, виявляють відповідно і вищу частотність аналітичної роботи над медіатекстами. Інші три групи - це індивідуалісти в контактах з медіасередовищем, вони отримують медіаінформацію здебільшого на самоті. І що менше насолоди із цих контактів, то нижча частотність аналітичних зсиль. І навпаки: різні види спілкування стимулюють аналітичну роботу, причому що інтенсивніший той чи той різновид спілкування, то активніше ведеться аналітична робота.

Дуже близькі показники зафіксовано за відповідями учнів, які щодня і майже щодня оцінюють переглянуте на основі свого аналізу, а також можуть надати навіть несмішному фрагменту гмористичного забарвлення. В анкеті було сформульовано кілька

суджень, які містили сформований погляд на мас-медіа, усталені висновки досвідченого телеглядача, свого роду соціальні настановлення, наприклад: “Телебачення загалом правильно відображає справжнє життя”. Більш як третина респондентів поділяє цю точку зору, і перші серед них - телемани. Вони ж на першому місці і щодо протилежної позиції: “Телебачення створює образ світу, далекий від реального”. Тобто прихильники першого стереотипу демонструють кліпове мислення, сформоване телебаченням. Друге настановлення властиве аналітичному мисленню, сформованому в процесі загальної соціалізації молодой людини.

Таблиця 5

**Рейтинг дозвіллевих уподобань учнів, схильних до аналітичної діяльності, з найвищим рівнем насолоди (у %)**

Позиція	Типи споживачів соціальної інформації	Частота споживання	
		щодня	майже щодня
	контактери		<u>59,1</u>
	<u>відвідувачі кінотеатр</u>	<u>43,1</u>	<u>28,2</u>
	штернавти	<u>36,2</u>	<u>26,1</u>
	телемани	<u>24,5</u>	<u>14,7</u>
	<u>лудомани</u>	<u>20,2</u>	<u>12,3</u>
	книголюби	<u>19,2</u>	<u>9,5</u>

Вище згадувався цікавий індикатор критичного мислення: здатність надати несмішному фрагменту телепередачі гумористичного забарвлення. Основна маса пересмішників (54,8 % респондентів) отримують найвищу насолоду в міжособовому спілкуванні. Виявлено ту ж саму статистичну залежність: що нижчий рівень насолоди від прямих контактів, то менше випадків здатності помічати суперечність сюжету - об’єктивної підстави для гумористичної оцінки медіатексту.

Варто зробити ще одну заувагу щодо цієї групи респондентів. Надати несмішному фрагменту гумористичного забарвлення означає здатність бачити суперечність у повідомленні, що властиво критичному мисленню. І якщо ця здатність найменше виражена у книголюбів, то виникає запитання: а що саме з художньої літератури читає нинішня молодь? Яка в прочитаному загалом

частка творів психоаналітичних, гумористичних, сатиричних, а яка - беззмістовного читива, геть позбавленого підтексту. Тож у подальших опитуваннях учнів варто глибше дослідити змістові характеристики різновидів медіаінфо—мації: художньої літератури, телефільмів, музичних творів і т. ін. за їхніми стилями.

Отже, дослідження медіакультури учнівської молоді дали змогу виявити залежність рівнів критичного мислення, частотності аналітичної роботи учнів у медіасередовищі від їхніх дозвіллевих захоплень. Помічено стало тенденцію: на розвиток аналітичних здібностей найбільший вплив мають різні види міжособового спілкування та читання художньої літератури. Виявлено взаємостимулювальний вплив дозвіллевих практик і критичного мислення: що вищі рівні насолоди від отримуваної медіаінформації, то активніше вдаються учні до її аналізу, вибору джерел інформації, відводячи більшу частину свого дозвіллевого часу на перебування в медіапросторі.

#### 4.5. Психологічні особливості медіасоціалізації в індивідуальному просторі навчання

Особливої уваги і вивчення потребують питання впливу мінливих зовнішніх умов на процес становлення підростаючого покоління, аналізу психологічних основ його вибіркового ставлення до свого оточення та формування системи внутрішніх поведінкових регуляторів. Крім того, з огляду на значне збільшення й розширення потоку інформації та її легкодоступність для підлітка важливо з'ясувати вплив аудіальних медіа, зокрема музики, на особливості соціалізації підростаючого покоління та формування у нього ціннісно-нормативних уявлень, переконань, ціннісних орієнтацій.

Щоб з'ясувати особливості медіасоціалізації підлітків, слід розглянути б'льш детально поняття *комунікації засобами медіа*.

Кожен період життя ставить перед людиною складні завдання розвитку, що вимагають для свого вирішення особливих навичок та інших підходів. Передусім це стосується перехідних етапів

розвитку суспільства в цілому, коли відбувається відмова від старих соціально-колективістських цінностей, а нові, раціонально-економічні, ще не сформовані. Перед підростаючим поколінням неминуче постають два головні завдання: досягнення деякої автономії від батьків і формування ідентичності, створення цілісного Я. Підліток повинен опанувати нові соціальні ролі, навчитися інтегрувати життєвий досвід, розвинути здатність до емоційної та когнітивної регуляції. Але сучасні соціальні умови продукують величезну різноманітність зразків для наслідування, що є привабливими для зростаючої людини, але не стали звичними і схвалюваними в суспільстві. Засоби масової інформації - один із важливих чинників, що обумовлюють розвиток особистості, а також є джерелом зразків поведінки та образів-типажів, модельних і референтних для молодшої людини. Спрямованість особистості традиційно розглядається на рівнях когнітивної, емоційної і поведінкової складових. Розвиток навичок соціальної взаємодії відбувається в багатьох сферах, у тому числі і в медіапросторі.

Сучасний підліток переважно більшість свого часу витрачає на взаємодію з однолітками. Серед спільних інтересів цього віку значне місце належить музичним уподобанням, які суттєво впливають не тільки на взаємодію у своїй соціальній групі, а й на навчальний процес і формування культури в цілому. Для підліткового віку характерні *наслідування поведінки та ідентифікація себе із популярними музичними виконавцями*. Підлітки прагнуть належати до обраної групи однолітків, що є для них референтною; у них виникає об'єднавче почуття "ми", що підвищує рівень психологічної значущості кожного і допомагає підлітку звільнитися від переживань, викликаних конфліктом зі світом дорослих і панівною культурою дорослих [2]. Музичні уподобання підлітків є суттєвим чинником комунікації, вони впливають на формування культури особистості та розвиток культури в цілому. Тому субкультура підлітків, зокрема їхня музична культура, є засобом об'єднання нового покоління і його заявою на своє, особливе, місце в суспільстві.

Одним з універсальних механізмів соціалізації вважають *інкультурацію*, або культурну соціалізацію, як безперервне передавання й відтво"ення культурного досвіду людства, долучення індивідів до "своєї" культури, засвоєння ними її норм і цінностей [3].

*Аудіальна культура суспільства* являє собою сукупність матеріальних і духовних цінностей, пов'язаних зі сприйманням, породженням, опрацюванням і передаванням звукової інформації. *Аудіальна культура особистості* – це інтегративна здатність людини сприймати, інтерпретувати і передавати шумову, звукову, мовну та музичну інформацію [там само]. Важливими функціями аудіальної культури, на наш погляд, є такі: адаптаційна, комунікативна, знаково-семіотична, інформаційно-когнітивна, функція історичної спадкоємності і трансляції соціального досвіду, аксіологічна, адаптивна.

Треба мати на увазі, що аудіальна медіакультура суспільства впливає на соціалізацію людини не тільки за допомогою трансляції певної інформації, а й через подання певних зразків поведінки популярними персонами (кумирами). Ефективність цього впливу визначається тим, що люди відповідно до своїх вікових та індивідуальних особливостей схильні ідентифікувати себе з ними, сприймаючи при цьому властиві їм зразки поведінки, стиль життя і т. ін. Проблему соціального виховання підростаючого покоління засобами музики вивчали такі відомі дослідники, як Е. Г. Багіров, В. І. Дряпіка, І. Д. Зверева, Л. Г. Коваль, О. Я. Ростовський, Ю. Є. Юцевич. Багато дослідників, навіть заповзяті прибічники концепції потужного медіавпливу, визнають, що цей вплив усе ж таки не є тотальним, поширюється не на всіх, неоднаково впливає на різних дітей і залишає в дитячій свідомості неоднакові сліди. Кінцевий результат впливу залежить від багатьох чинників, зокрема таких, як вік дитини, ступінь сформованості (“зрілості”) її психіки, особливості особистого досвіду, соціальне оточення, статус референтних соціальних групах тощо.

Розвиток медіааудіальної культури, на наш погляд, слід розглядати як розвиток здатності сприймати зміст аудіального тексту, аналізувати його через синтез, аргументовано оцінювати одержану інформацію та передавати враження від сприйнятого у вербальній і невербальній формах. Теорії соціалізації розглядають дуже широкий спектр наслідків впливу ЗМК. Тим самим вони допомагають нам зрозуміти, наскільки комплексним і всеосяжним є вплив мас-медіа. Деякі аспекти впливу ЗМК на молоде покоління досліджували В. В. Авраменкова, Л. В. Мардахаєв, А. В. Мудрик, Л. Фестінгер, Дж. Мід, Р. Берне та ін.



Усі види соціальної взаємодії, переконані прихильники когнітивного підходу, спираються на зіставлення людиною засвоєної нею картини світу і тієї картини, яку їй пропонує соціальне середовище. Їхній збіг викликає коносанс, або незбіг - дисонанс, якого людина намагається позбутися, вдаючись до якихось додаткових засобів. Такими засобами часто стають аудіальні образи медіапростору, що дають змогу в символічній формі компенсувати згадану вище невідповідність, або дисонанс. Додаткові символічні аудіальні образи мають бути прожиті та інтегровані в Я-концепцію особистості. Тоді, власне, і доцільно говорити про змістовний виховний та соціалізувальний вплив. Деякі дослідники, наприклад Най і Ердрінг, спостерігали зниження інтенсивності реальної взаємодії і втрату зв'язків з навколишнім світом під впливом медіа (див. [2]). Ця обставина може означати, що існує якийсь критичний поріг, перевищення якого і призводить до негативного впливу на соціальну життєдіяльність особистості.

Потенційні деструктивні впливи медіасередовища на перебіг соціалізації найчастіше пов'язують з такими його властивостями, як:

- 1) надмірна агресивність;
- 2) віртуальний характер (що нібито руйн'є зв'язок людей з реальністю, становить загрозу для соціальних зв'язків);
- 3) "мозаїчність", нецілісність, розірваність (що руйнує, "розщеплює" людську психіку).

Медіасередовище приховує в собі як значний соціалізаційний потенціал, так і численні ризики для різних категорій дітей, зокрема тих, які навчаються за індивідуальною формою навчання та в загальноосвітніх навчальних закладах. *Загальні форми організації навчання* часто називають його *організаційними системами*. У різні періоди розвитку суспільства перевага надавалася тим чи тим організаційним системам навчання. Найдавнішою формою, яка бере свій початок у глибині віків, є *індивідуальна форма навчання*. Суть її полягає в тому, що учитель спілкується з учнем "сам на сам", учень виконує завдання індивідуально. Прикладом безпосередніх та індивідуальних контактів учителя з учнем у сучасних умовах є репетиторство. Головною цінністю індивідуального навчання є те, що воно повністю індивідуалізує зміст, методи і темпи навчальної діяльності дитини; має можливості для здійснен-

ня систематичного й оперативного контролю за ходом і результатами діяльності учня; дає змогу своєчасно вносити необхідні корективи як у діяльність учня, так і в діяльність учителя. Індивідуалізацію ми розглядаємо не тільки як право учня на індивідуальну увагу вчителя, різний рівень складності завдань у межах традиційної школи, а й значно ширше - як можливість вільного вибору моделі отримання освіти, як процес становлення специфічної галузі - індивідуальної освіти.

Серед форм індивідуальної освіти *за ступенем самостійності* розрізняють екстернат, класи підвищеної індивідуальної уваги, індивідуальне навчання; *за системою взаємодії* в системі “вчитель - учень” очну, заочну та дистанційну; *за мотивацією* - обрану у зв'язку з— станом здоров'я, високими навчальними можливостями, педагогічною занедбаністю, професійними заняттями спортом чи мистецтвом, сімейними обставинами, психологічними проблемами тощо. Як відомо, *екстерн* - це той, хто навчається самостійно і потім складає іспити за курс навчального закладу. *Екстернат* - система освіти екстернів.

У нашому дослідженні ми ставили перед собою мету визначити вплив музики на соціалізацію учнів різних форм навчання, зокрема загальної та індивідуальної. Для реалізації поставленої мети було розроблено та апробовано анкету “Комунікація засобами музики”. У ній використано такі критерії оцінювання:

- *комунікація* - визначає інтенсивність та зміст безпосереднього спілкування (реальна комунікація) та спілкування за допомогою медіазасобів (віртуальна комунікація), тобто пов'язаного з музикою. Цей параметр охоплює 13 шкал, які описують реальне спілкування з приводу музики з різними соціальними групами (друзі, сім'я, педагогічний колектив освітнього закладу), її обговорення, обмін відповідною інформацією і ресурсами;

- *час контакту* — відповідає кількості часу взаємодії, що витрачається на прослуховування музики. Для вимірювання цього параметра використовується 2 шкали, що відображають час прослуховування музики за допомогою різних технічних засобів;

*музичні уподобання як засіб комунікації* - визначає вплив особливостей музичних смаків на інтенсивність та зміст комунікації. Параметр описують 2 шкали, які відображають взаємозв'язок музичних уподобань з комунікацією;

- *усвідомлення впливу музики* – характеризує вплив музики на психологічне, соціальне, фізіологічне благополуччя підлітка. Для опису параметра використовується 6 шкал, які відображають мотивацію та усвідомлення впливу музики на особистість.

У нашому емпіричному дослідженні (2013 р.) музику було розглянуто як засіб підтримки комунікації з різними соціальними групами (учителями, батьками друзями) та визначено її вплив на соціалізацію учнів, які навчаються за індивідуальною формою навчання.

На першому етапі було проведено статистичну обробку 72 анкет учнів індивідуальної форми навчання і (для порівняння) анкет учнів, які навчаються в загальноосвітніх школах м. Києва. Середній вік дітей, які брали участь в анкетуванні, 14-16 років; це переважно учні 9-11 класів. У вибірці дещо більшу частку становили дівчата (56,9 %), меншу - хлопці (відповідно 43,1 %). На основі отриманих результатів було здійснено порівняльний аналіз комунікативних характеристик учнів індивідуальної форми навчання з відповідними характеристиками старшокласників загальноосвітніх шкіл. На другому етапі ми опитали школярів, які навчаються за екстернатною, індивідуальною формою навчання, та провели порівняльний аналіз цих результатів з результатами опитування учнів старших класів загальноосвітніх шкіл.

У ході емпіричного дослідження було з'ясовано, що незалежно від форми навчання сучасні підлітки використовують для прослуховування музики різноманітні технічні засоби: 65,5 % респондентів користуються телефоном і комп'ютером, 34,7 % - MP3-плеєром. Підлітки індивідуальної форми навчання, коли їм потрібно обмінятися музичною продукцією, віддають перевагу віртуальній ком-нікації: в інтернеті музику знаходять 84,7 % опитаних, у друзів лише 22,2 %, створюють її самі 8,3 %. На відміну від учнів індивідуальної форми навчання учні ЗОШ (загальної форми) беруть музичні композиції для прослуховування у середовищі друзів 58,8 %, в інтернеті - 41,2 %. У них переважає реальна комунікація з приводу пошуку музичних творів та подальшого обміну ними, оскільки, відвідуючи щодня навчальні заклади, вони мають можливість спілкуватися з однолітками, з якими після обміну музичними файлами прослуховують музику на вулиці (61,8 %), у транспорті (20,6 %), спеціально відведених місцях (11,8 %). На

відміну від учнів ЗОШ переважна більшість екстернів віддає перевагу прослуховуванню музики на самоті, значно менше - на вулиці (44 %) і зовсім мало - у спеціально відведених місцях (9,7 %). Означилася тенденція до ізольованого споживання музичної продукції, враховуючи те, що третина респондентів слухає музику понад три години в будній день і майже половина з них вважає, що музика не впливає на зміцнення наявних контактів у реальному та віртуальному спілкуванні. Разом з тим майже кожен другий підліток (45,8 %) переконаний, що музика об'єднує його з друзями. Звідси випливає незаперечний висновок: *музика сьогодні є важливішим комунікативним компонентом соціалізації дітей.*

Підтримка з боку батьків особливо важлива для дітей у підлітковому віці, адже саме в період дорослішання, визначення своєї соціальної ролі вони часом відчують самотність, емоційну нестабільність та незадоволеність собою. Враховуючи те, що учні індивідуальної форми навчання більше часу проводять з батьками, ніж з учителями і друзями, лише 12,5 % із них вважають, що батьки не цікавляться їхніми музичними уподобаннями, - на відміну від учнів ЗОШ, 44,1 % яких переконані, що батькам усе одно, що і кого вони слухають. Це свідчить про те, що вплив батьків на становлення особистості дитини, її соціалізацію та розвиток уадіальної культури та культури в цілому залишається однозначно недостатнім.

Щоб отримати нову інформацію, екстерни використовують уже добре знайомий їм віртуальний спосіб, і лише 5,6 % опитаних учнів знайомляться з новими людьми, розширюючи при цьому соціальні контакти в реальному житті. Навпаки, 38,2 % учнів ЗОШ використовують музику для налагодження контактів з незнайомими людьми.

Прикро, але, як виявилось, учителі сьогодні явно недостатньо використовують музику як ресурс полілогу з учнями для отримання ними додаткових комунікативних навичок: 16,8 % опитаних учнів слухали з учителями музику разом і тільки 13,9 % слухали та обговорювали. В учнів індивідуальної форми навчання така тенденція проступає ще більш виразно: 5,9 % опитаних слухають, 3 % слухають та обговорюють музику з учителями.

Музичні уподобання своїх батьків досить добре знають екстерни, деякі знають тільки стиль і не знають виконавців. При цьому 37,5 % респондентів слухають та обговорюють музичний контент,

43,1 % позитивно оцінюють музичні смаки своїх батьків, вони їм подобаються. Завдяки музиці посилюється гармонійна емоційна складова відносин між батьками і дітьми, розвивається творчий потенціал їхніх стосунків, який сприяє формуванню комунікативних навичок дітей у соціальному середовищі та підвищує рівень їхньої аудіальної медіакультури. На відміну від учнів-експертів тільки 9 % учнів ЗОШ знають виконавців музичних творів, які слухають батьки, 6 % слухали їх разом, 2,9 % слухали та обмінювалися враженнями. Музичні уподобання своїх батьків поділяють 11,8 % дітей, байдужі до них 20,6 %, більшості ж дітей (58,4 %) смаки їхніх батьків не подобаються взагалі.

Для дітей підліткового віку дуже важливим є прийняття їх групою. Особливо це актуально для учнів індивідуальної форми навчання, які емоційно дуже вразливі. Більшість із них мали негативний досвід спілкування з однолітками у звичайних школах. Такі діти використовують прийнятні для них способи спілкування з однолітками, і, як видно з попередніх даних, в учнів “Школи екстернів” щодо обміну музичними творами переважає віртуальна комунікація. А проте 44,3 % учнів-екстернів слухають та обговорюють з друзями музику, тим самим підтримують і зміцнюють взаємодію з однолітками, підтримують емоційні контакти (36,1 % подобається музика, яку слухають друзі). У порівнянні з учнями “Школи екстернів” лише п’ята частина (20,6 %) учнів ЗОШ використовує реальну комунікацію, щоб обговорити з друзями музику, та десятий (11,8 %) подобається музика друзів.

*Музичні уподобання як засіб комунікації:* підлітки слухають різноманітну музику, розподіл за музичними напрямками був майже однаковий. Не виявлено зв’язку між тим, якому стилю учні віддають перевагу, і їхньою успішністю в навчанні.

*Усвідомлення впливу музики на психологічне, соціальне, фізіологічне благополуччя:* більше ніж половина опитаних підлітків (55,9 %) визнає вплив музики на себе і вважає його позитивним. Третина опитаних (32,4 %) згодна з тим, що музика покращує самопочуття; не визнають впливу музики 44,1 % респондентів. Більш як третина учнів (незалежно від форми навчання) вважає прослуховування музики абсолютно безпечним, решта - що можливий вплив на самопочуття, психологічний стан і соціальне благополуччя. Третина учнів різних форм організації навчального процесу ви-

знає вплив музичного супроводу під час гри в комп'ютерні ігри та вважає, що музика покращує їхні результати в грі. Це свідчить про те, що музика, справляючи підсилювальний вплив на емоційний компонент, ще більше заохочує дітей до гри та посилює комп'ютерну залежність.

*Час контакту:* 38,9 % учнів-екстернів слухають музику від 1 до 3 годин упродовж дня, переважно в інтернеті (65,3 %). Можна припустити, що саме в інтернеті музика слугує їм тлом під час іншої діяльності. Так само 23,5 % учнів звичайних шкіл протягом 1-3 годин щодня використовують музичне тло для стимулювання діяльності в інтернеті. Як показало дослідження, 63,9% батьків екстернів ніколи не обмежували час, який діти проводили за прослуховуванням музики, 20,8 % - обмежували інколи і лише 2 % обмежували завжди. Враховуючи те, що діти прослуховують музику переважно в інтернеті, ми зробили висновок, що батьки дітей-екстернів не контролюють час перебування дитини у віртуальному просторі. Із цього погляду батьки дітей ЗОШ більше уваги приділяють дітям, контролюючи прослуховування ними музики в інтернеті: 17,6 % батьків роблять це завжди, 29,4 % - обмежують інколи. На жаль, 47,1 % батьків ніколи не вдаються до таких обмежень.

Більш як половина дітей, які навчаються індивідуально, знаходять час для спорту і музики, читають художню літературу, відпочивають у сімейном' колі, дивляться телевізор; чверть опитаних (25 %) грають у компютерні ігри. Результати дослідження свідчать, що в умовах індивідуального навчання медіасоціалізація має свої специфічні особливості: учень соціалізується, долучаючись до соціального життя, засвоюючи характерні соціальні ролі в основному під впливом сім'ї та засобів масової комунікації. Вплив учителя та однолітків при цьому, зрозуміло, мінімізується. На нашу думку, індивідуалізація навчального процесу дає поштовх до пошуку, самовизначення, осмислення відповідальності, але водночас ускладнює застосування отриманих знань та ідентифікацію себе в реальному житті. Отож поділені медіауподобання сприяють прийняттю підлітка групою однолітків.

Медіауподобання підлітків - це додатковий чинник соціалізації, який підсилює зв'язки, що вже склалися в реальному спілкуванні. Надмірна зануреність дитини в медіапрактики негативно впливає на її соціалізацію, особливо якщо бракує спеціально орга-

нізованої комунікації з приводу медіауподобань і медіапрактик. Занадто індивідуалізовані музичні уподобання можуть призводити до ізоляції дитини від найближчого оточення. Батьки, у переважній більшості підтримуючи музичні смаки своїх дітей, формують у них толерантне ставлення до інших та відповідні настановлення щодо розвитку культури в цілому.

У ході дослідження виявлено високий рівень (слухають та обговорюють музику 91,7 % опитаних) соціалізувального комунікативного компонента аудіальної медіакультури учнів індивідуальної форми навчання (“Школа екстернів”), тоді як в учнів загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва, які не вивчали курс медіакультури, цей рівень значно нижчий (відповідно 27 % опитаних).

Індивідуалізація навчання, яка передбачає самостійне оволодіння навчальним матеріалом, творчий підхід педагога до кожної дитини і високий рівень творчості самих дітей (більшість дітей професійно займаються музикою і спортом), сприяє розвитку культури в цілому й аудіальної медіакультури зокрема.

Отже, у результаті проведеного нами дослідження визначено тенденції розвитку аудіальної медіакультури реальному житті та в спеціально організованому творчому навчанні учнів. Як показав усеукраїнський експеримент з упровадження навчального курсу “Медіакультура” в загальноосвітніх закладах, 79,6 % учнів загальноосвітніх шкіл, які вивчали цей курс, мають високий рівень аудіальної медіакommunікації як складової медіакультури. Переконані, що особливості аудіальної медіакультури, яка є не менш значущою в психологічному плані, ніж візуальна, мають бути враховані в подальшому розвитку системи освіти в добу інформаційно-комунікаційних технологій, коли істотно зростає роль неформальної освіти. В умовах упровадження дистанційних форматів освіти медіапсихологічні закономірності набуватимуть, безперечно, усе більшої ваги.

### *Література до розділу*

1. *Алексєєнко А. Ф.* Соціалізація особистості: можливості й ризики : наук.-метод. посіб. / Т. Ф. Алексєєнко. - К. : Пед. думка, 2007. - 152 с.
2. *Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: навч. посіб.* / [О. Т. Барішполець, Л. А. Найдьонова, Г. В. Мироненко та

- ін.] ; за ред. Л. А. Найдьонової, О. Т. Баришпольця. - К. : Міленгм, 2009. - 440 с.
3. *Обухова Н.* “Колір музики”: Розвиток аудіальної культури—и в медіаосвіті / Н. Обухова // Простір арт-терапії. - 2012. - Вип. 2 (12). С. 46-54
  4. Оцінки і ставлення батьків дітей різного віку до впровадження нової системи позначок телепродукції, що може шкодити здоров'ю і розвитку дитини / за ред. Л. А. Найдьонової // Звіт Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення за 2012 рік. - К., 2013. - С. 144-178.
  5. *Петрунько О. В.* Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі : монографія / О. В. Петрунько. - Полтава : Укрпромторгсервіс, 2010. - 480 с.
  6. *Рось А. О.* Інформаційні ресурси: сутність і класифікація / А. О. Рось, С. М. Пустовіт // Національний науково-дослідний центр оборонних технологій і безпеки України: наук.-техніч. зб. - 1999. - № 3. - С. 25-34.
  7. *Абраменкова В. В.* Социальная психология детства : учеб. пособие / В. В. Абраменкова. - М. : ПЕР СЗ, 2008. - 431 с.
  8. *Винтерхофф-Шпурк 77.* Медиапсихология: основные принципы : пер. с нем. / П. Винтерхофф-Шпурк ; науч. ред. А. А. Киселева. - Х. : Гуманитар. центр, 2007. - 286 с.
  9. *Лемиш Д.* Жертвы зкрана. Влияние телевидения на развитие детей / Д. Лемиш ; пер. с англ. С. Д. Грековой. - М. : Поколение, 2007. - 304 с.
  10. *Марчер Л.* Травма рождения: метод ее разрешения / Л. Марчер, Л. Олларс, П. Бернард ; пер. с англ. Т. Н. Та-асовой // Московский психотерапевтический журнал. - 2003. - № 1. 45 с.
  11. *Мудрик А. В.* Социализация / А. В. Мудрик // Магистр. - 1993. - № 3. - С. 40-50.
  12. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика / А. В. Мудрик; под ред. В. А. Слостенина. - 3-е изд., испр. и дон. - М. : Академия, 2000. - 200 с.
  13. *Розум С. 77.* Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. - СПб. : Речь, 2006. - 365 с.
  14. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 2 / Г. К. Селевко. - М. : НИИ школьных технологий, 2006. - 816 с.
  15. *Федорова А. В.* Права —ебенка и проблема насилия на —оссийском зкране / А. В. Федоров. Таганрог : Изд-во Кучма, 2004. 418 с.
  16. *Харрис Р.* Психология массовых коммуникаций: секреты воздействия управления сознанием, информационнои безопасности, манипулирования общественным мнением, информационнои войны и информационнои насилия / Р. Харрис. - 4-е междунар. изд. - СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК ; М. : Олма-Пресс, 2001. - 448 с.



## Розділ 5

# МЕДІАПСИХОЛОГІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ У ВЗАЄМОДІЇ ЗІ СВІТОМ МЕДІА. ПЕДАГОГІЧНА МЕДІАПСИХОЛОГІЯ

### 5.1. Соціально-психологічна модель шкільної медіаосвіти

Колись батьки боялися “вулиці”: щоб там не образили дитину, щоб не затягли в погану, кримінальну компанію. Усе, що втримувало дитину вдома, - це було добре, зменшувало ризики, на які могла наразитися дитина в неконтрольованому батьками просторі. Сьогодні ситуація кардинально змінилася. Старі ризики “вулиці” не зменшуються, але з’явилися і нові. Діти зникають з вулиці: на ігрових майданчиках гуляють хіба що мами з діточками в колясочках. Старші діти годинами сидять перед телевізором, комп’ютером, “переселяються” у віртуальний світ соціальних мереж та онлайн-ігор. Цей новий світ, вхід до якого дарує інтернет, виглядає сьогодні як “дикий захід, коли шериф спить”. Уседозволеність і вседоступність зваблює і зачаровує дитину, дає їй ілюзорне відчуття дорослості. Це новий простір, який батьки не можуть контролю-

вати, але й не усвідомлюють його ризиків, самі будучи дітьми доцифрової епохи. І справді, ми прийшли в цей віртуальний світ уже дорослими.

Як там живеться дитині, хто її захистить від травматичних вражень унаслідок споглядання жахливих чи занадто відвертих сцен? Хто їй вчасно пояснить і навчить розбиратися, яка інформація правдива, а яка - напівправдива або й справжній обман? Як зорієнтуватися у швидких і перевантажених потоках інколи геть непотрібної інформації? Що можна безпечно робити, а що загрожує надмірними ризиками, може нашкодити дитині чи перетворити її саму на агресора?

Як узагалі допомогти дитині підготуватися до взаємодії з новою реальністю, яка доступна тільки завдяки медіа - тим каналам, що дають доступ до ширшого світу, ніж той повсякденний простір існування, до якого ми вже звикли? Сучасні медіа - це інтернет (тому числі мобільний), телебачення, кіно, газети, журнали. Медіа інформують, визначають, яка інформація є важливою, конструюють зразки героїв і невдах, пропонують цінності і норми. Медіа стали настільки важливою частиною нашого життя, що полишати дитину на самоті із цим новим світом неприпустимо, а не навчати правил взаємодії з медіа – небезпечно.

І справді, у відповідь на ці виклики з'являється *медіаосвіта* - новий напрям підготовки дитини до ефективної взаємодії з медіа. Не використання телевізора для того, щоб краще навчити біології, історії чи іншого предмета, а навчання того, як краще використовувати телевізор й інтернет у власному житті. Які ризики вони приховують, коли й чим можуть нашкодити і як можна використати їхні ресурси для щасливого, успішного життя? Медіаосвіта як окремий освітній напрям з'явилась у 1950-х - з початком епохи масового поширення телебачення. Тоді вперше курси медіаграмотності почали вводити у навчання старшокласників. Сьогодні в школах усіх розвинених країн медіаосвіту викладають як окрему навчальну дисципліну. ЮНЕСКО визначає медіаосвіту як одне з невід'ємних прав людини.

В Україні медіаосвіта почала системно розвиватися лише останнім часом. У 2010 р. Національна академія педагогічних наук схвалила Концепцію впровадження медіаосвіта, яка пройшла до того громадське обговорення, її проект було опубліковано в осві-

тянських газетах. І вже наступного 2011-го року було розпочато всеукраїнський експеримент, мета якого – визначити найкращу для наших умов модель масової медіаосвіти (Наказ МОН молодьспорт №886 від 27 липня 2011р.).

Ми не можемо механічно запозичити пе–евірені моделі інших країн. Адже, по-перше, вони вже застарілі світ медіа змінився за останні півдесять років (з поширенням соціальних мереж), і в усіх країнах ці моделі нині переглядають. По-друге, в інших країнах батьки сьогоднішніх дітей уже вивчали в школі медіаосвіту, тому кращий сімейний медіаімунітет виконує багато функцій підготовки дитини до ефективної взаємодії з медіа. По-третє, медіаосвіта має стати частиною української системи освіти; пряме перенесення підходів, що працюють в інших системах, може виявитися неадекватним. Тому потрібен період експериментальної перевірки ефективності нашої вітчизняної моделі медіаосвіти.

Згідно з Концепцією впровадження медіаосвіти в Україні, схваленою Президією НАПН України, у травні 2010 р. розпочато *всеукраїнський медіаосвітній експеримент*, який є важливим етапом у масовому впровадженні медіаосвіти. В експериментальному режимі планується провести апробацію медіаосвітніх інновацій, визначити ефективність окремих компонентів і створити варіанти оптимального об'єднання компонентів з урахуванням місцевих особливостей.

У цьому розділі ми спробуємо проаналізувати провідні компоненти вітчизняної соціально-психологічної моделі медіаосвіти і концептуальної рамки медіаосвіти дітей різного віку, підбити підсумки першого року всеукраїнського експерименту.

*Вітчизняна соціально-психологічна модель медіаосвіти* інтегрує сучасні досягнення зарубіжної медіаосвіти, критично переосмислює її більш як піввіковий досвід, адаптує його до українських реалій, істотно посилюючи інноваційне наповнення медіаосвітньої підготовки, її психологічну складову. В основу вітчизняної моделі покладено соціально-психологічний підхід, у межах якого медіакультуру розглядають як продукт і водночас умову взаємодії суб'єктів інформаційного простору. При цьому на відміну від наявних підходів суб'єктами вважають не лише медіавиробника і споживача, а й медіапедагога - модератора їхньої взаємодії. Ключові засади вітчизняної моделі спираються на розуміння процесу взаємодії

суб'єктів у сучасному інформаційному просторі, де відбувається не лише створення і передавання інформації, а й формування і самоперетворення суб'єктів взаємодії. Медіа, які раніше виконували роль передавачів інформації, потім усвідомлювали себе як виробники інформації, нині стають організаторами (навігаторами) комунікації інших суб'єктів. Споживачі медіа, які раніше пасивно "приймали" як реципієнти відправлене через канал медіаповідомлення, сьогодні стають повноцінними суб'єктами інформаційно-комунікаційної взаємодії (авторами, агентами, навігаторами взаємодії).

Вітчизняна модель передбачає поєднання захисної, естетичної, критичної і творчої моделей медіаосвіти. *Захисна модель* формує медіаімунітет, використовуючи ідею щеплення: розказуючи про ризики, наприклад маніпулювання нашою свідомістю з боку медіа, ми готуємо дитину до протистояння негативним впливом. Недолік цієї моделі - посилення в дитини відчуття жертви. Тому захисну модель заслужено критикують і в більшості країн від неї відмовились, цю функцію виконує сімейний медіаімунітет. У наших умовах елементи цієї моделі досі залишаються необхідними. *Естетична модель* сягає корінням у нашу історію, адже це єдина модель, яка використовувалася в Радянському Союзі у межах кіноосвіти, позашкільних і позакласних гуртків, фотостудій, шкільних газет тощо. Справді, формування естетичного смаку виконує функцію власне медіафільтра, що має вберігати дитину від шкідливих впливів. *Критична модель* спрямована на розвиток критичного мислення - ядерного механізму медіаграмотності, здатності самостійно вибудовувати обґрунтоване й адекватне ставлення до медіапродукції. Критичне мислення особливо потрібне громадянам України, оскільки ми нащадки тоталітарного режиму, в умовах якого самостійно мислити було часом дуже небезпечно - іще наші діди могли за це бути і розстріляними, і висланими. Не так легко позбавитися від цього внутрішнього психологічного гніту. Елементи критичної моделі Україні дуже потрібні. *Творчу модель* вважають сьогодні в усьому світі найбільш ефективною: створюючи власну медіапродукцію, дитина найкраще розуміє механізми впливу медіа, починає критичніше ставитися до іншої медіапродукції і при цьому не пригнічується, а навпаки, насажується процесом навчання.

Вітчизняна модель медіаосвіти, яка інтегрує корисні для наших умов елементи, акцент робить на спілкуванні, психологічно

правильній організації процесу взаємодії з інформаційним середовищем на всіх етапах - від отримання виклику нинішньому рівню знань до створення інновацій і використання отриманих результатів. Об'єднання компонентів, ефективність яких доведено міжнародним досвідом, відбувається на основі соціально-психологічних технологій активного навчання, вибудовування паритетної конструктивної взаємодії, набуття спільного досвіду в спільноті та її групової рефлексії.

Пріоритетними напрямками створення цілісної системи шкільної медіаосвіти є впровадження курсу медіакультури для старших класів з урахуванням особливостей переходу до профільного навчання. Цей компонент медіаосвіти має стати інтеграційною ланкою, майданчиком для здійснення старшокласниками рефлексії власних медіапрактик, усвідомлення ефективності саморегуляції взаємодії з медіапростором. Система шкільної медіаосвіти не починається в старших класах – навпаки, ідеться про те, що кожен віковий період має специфічні медіаризики, на профілактику яких і має бути спрямована медіаосвіта, котра створює базу для вирішення наступних завдань розвитку в подальших вікових періодах. Передбачається розроблення психологічно обґрунтованих навчальних програм інтегрованої освіти для молодших і середніх класів загальноосвітніх шкіл (поширення практики інтеграції медіаосвітніх елементів у навчальні програми з різних предметів), створення низки факультативних медіаосвітніх програм для дітей різного віку (а особливо для підлітків), активізація роботи гуртків, фото-, відео- та анімаційних студій, інших позакласних форм учнівської творчості медіаосвітнього спрямування.

Мета медіаосвіти – оптимізація процесу вбудовування віртуального світу в повсякденні практики дитини, аби це не шкодило її здоров'ю і розвитку та забезпечувало збалансований розвивальний індивідуальний і соціальний ефект. Форми медіаосвіти можуть бути різними:

- *інтегрована* (у межах уроків з різних дисциплін, що вивчаються дітьми). Забезпечується обов'язковим поєднанням двох складових: 1) використання медіа (засобів, текстів - у широкому розумінні як зразків медіапродукції, у тому числі екранної, аудіовізуальної), 2) медіаосвітня мета, завдання і рефлексія її реалізації

(висновки, підсумки, результати, повернені дітям діалозі щодо їхньої взаємодії з медіа);

- *формалізована* (курси “Медіакультура” в межах варіативної складової): адаптовані до віку дитини комплексні заняття, спрямовані на розуміння і порівняння різних медіа як єдиної розгалуженої і взаємопов’язаної інформаційної системи (преса –книга, газета, журнал; кіно, телебачення, відеогра, інтернет, мобільний зв’язок тощо), а відтак і гармонізації різних пасивних і активних практик (читання, слухання, створення фото, відео, анімації, використання ІКТ, новітнє медіамистецтво і т.ін.);

- *позакласна*: факультативи (гуртки) за окремими напрямами підвищення творчої кваліфікації дітей у межах окремих медіапрактик (шкільні газета, радіо, телебачення, інтернет-портал, фотостудія, анімаційна студія, кіностудія тощо);

- *позашкільна*: участь у дитячих медіафестивалях різного рівня, конкурсах, заняття в будинках творчості, спеціалізованих закладах тощо.

Згідно із соціально-психологічною моделлю завдання медіаосвітніх курсів (програм) мають формулюватися так, щоб сприяти ефективній взаємодії суб’єктів сучасного інформаційного простору на різних рівнях. На *індивідуальному* рівні це розвиток медіакультури дитини, що забезпечує здоров’я і розвиток у поствіртуальному світі (охоплює медіаімунітет, медіафільтри, стратегії та інструменти саморегуляції медіапрактик, індивідуальний медіастиль тощо); на *груповому* – забезпечення конструктивних форм спілкування в групі і міжгруповій взаємодії з приводу медіапрактик, створення умов для спільної медіаторчості тощо; на рівні *спільнот і великих груп* - сприяння оздоровленню інформаційного простору як спільного блага, формування паритетного діалогу між медіавиробником і медіаспоживачем, запобігання трагедіям нищення спільного ресурсу нерегульованим споживанням. Медіаосвіта, яка має багатозарову структуру завдань, згідно з вітчизняною моделлю має спиратися передусім на принципи інформаційної екологічності і балансу.

У межах всеукраїнського експерименту робочі групи вчителів мають розробити авторські курси медіаосвіти для дітей різного віку. Ці навчальні курси спрямовані на виконання таких *завдань*:

– переконати дитину в необхідності саморегуляції та спільної, з найближчим оточенням (батьки, однолітки), співрегуляції

взаємодії з віртуальним світом, щоб забезпечити баланс віртуальних і територіальних практик дитини, необхідних для гармонійного розвитку і здоров'я (зокрема профілактики надмірного захоплення медіа, запобігання формуванню медіазалежностей, протистояння гіподинамії і тотальній віртуалізації комунікативних та ігрових практик дитини);

- розкрити закономірності функціонування світу медіа, з яким дитина стикається у своєму повсякденному житті (для розвитку розуміння сучасних способів відображення реальності; формування індивідуального естетичного смаку, моральних та соціальних фільтрів інформаційного сміття, маркетингових втручань, маніпуляцій та інформаційного перевантаження);

- допомогти дитині стати активним користувачем (а не пасивним споживачем) і творцем інформаційного простору, носієм і творцем локальної та глобальної медіакультури (організувати спільний досвід поваги гідності іншого і паритетної комунікації з іншими в аспекті цифрової, соціально-майнової нерівності, національно-релігійної, інтелектуальної, фізичної різноманітності тощо і відповідно специфіки медіапрактик, медіауподобань, медіасубкультур);

- сприяти розвитку тих психічних новоутворень (когнітивних, емоційно-вольових, соціальних), що убезпечують від негативного впливу медіапродукції в даному віці та створюють профілактичний ефект щодо ризиків медіа, характерних для наступного вікового періоду.

В основу вітчизняної соціально-психологічної моделі, що реалізовується шляхом розроблення медіаосвітніх програм для дітей усіх вікових категорій, покладено *першу п'ятірку загальних принципів здійснення медіаосвіти*: 1) посилення рухової активності; 2) ресурсне передавання знань; 3) комунікативна пропедевтика; 4) гнучке і розмаїте змістове наповнення занять; 5) циклічність побудови програм і врахування сензитивних періодів медіаризиків.

*Принцип посиленої рухової активності*: під час медіаосвітніх занять має бути передбачено чергування моторики різного рівня, зокрема пересування дітей у межах класу (обмін місцезнаходженням підгруп, перехід з групи в групу і т. ін.), переміщення предметів, а також вихід на живу природу і відвідування різних цікавих місць для розуміння особливостей їхнього медійного відображен-

ня; використання різних тілесних поз для отримання різних ракурсів, репортажів про спортивні події і т. ін (з урахуванням техніки безпеки), дрібної моторики, наприклад під час виготовлення пластилінових зразків для анімації, тощо.

*Принцип ресурсного передавання знань:* активізувати знання, які дитина вже має (отримала завдяки неформальній стихійній медіаосвіті). Організуючи спільну дію дітей, педагог визначає неповноту (дефіцит) їхніх знань, бачить помилки і визначає напрям розвитку, відповідно активізує потребу в знаннях (створює виклик, який мотивує дітей); спираючись на відому дітям інформацію надає їм для виконання практичних дій потрібну, але ще невідому інформацію.

*Принцип комунікативної пропедевтики:* під час медіаосвітніх занять діти долучаються до конструктивної міжособової комунікації відповідно до вікових особливостей і ситуації в конкретному дитячому колективі. Живе, неформалізоване спілкування здатне виявляти приховані конфліктні стосунки між окремими дітьми або підгрупами, зумовлені їхніми різними медіауподобаннями. Програми мають спрямовуватися на наб'ття дітьми спільного досвіду командної роботи, що дає змогу об'єднати різні здібності дітей, враховуючи вже усталені стосунки. Так, наприклад, використовувати як мотивувальний виклик порівняння дітей між собою допускається лише за умови системної профілактики булінгу (що унеможливує знущення групи над інакшими дітьми, посилення цькування тощо).

*Принцип гнучкого і розмаїтого змістового наповнення занять:* гнучке пристосування до потреб дітей, їхніх захоплень, моди, актуальної медіаситуації. Надання дітям можливості вільно обговорювати власні медіапрактики між собою і з дорослим (демонстрація конструктивних способів комунікації).

*Принцип циклічності програм і врахування сензитивних періодів:* добір медіаматеріалу для занять визначається віковими особливостями дітей, що робить їх особливо чутливими до певної тематики. У сензитивний період необхідні для становлення медіакультури психічні новоутворення формуються легше (з докладанням меншої кількості зусиль), ніж до або після цього вікового періоду. Оскільки вікова періодизація не повною мірою враховує індивідуальні відмінності дітей, потрібна циклічність: повторення занять,



спрямованих на формування новоутворень, у наступному класі (віковому періоді) для закріплення і підсилення ефекту. Закріплення досягнень попереднього циклу має відбуватися на іншому змістовому матеріалі (але на базі порівняння кількох доступних для дітей медіа).

Вікові особливості взаємодії дітей з медіа, що обов'язково повинні враховуватися в сензитивний віковий період і на яких, відповідно, мають базуватися медіаосвітні програми, узагальнено у двох рефлексивних стратегіях впливу. Перша стратегія - рефлексивне управління розвитком психологічних новоутворень дитини, які зменшують ризики негативного впливу на неї з боку медіа (відповідальність за регулювання взаємодії з медіа покладається переважно на дорослих). Друга стратегія передбачає рефлексивне управління розвитком *рефлексивних* новоутворень дитини, які дають їй змогу самостійно і відповідально регулювати баланс ресурсів і ризиків під час взаємодії з медіа.

Кожна із стратегій базується на сукупності *головних ідей*. Головні ідеї медіаосвіти в молодшому шкільному віці (1-4 класи) такі: вторинність (штучність) інформаційного світу; отримання задоволення від реального світ, своїх реальних дій у ньому; розуміння необхідності вибірковості, дозування контакту з медіа, обережності під час взаємодії з медіа. Головні ідеї медіаосвіти в підлітковому віці (5-9 класи) – створення середовища повноцінного, реального розвивального спілкування дітей щодо їхніх медіапрактик і медіа-уподобань для забезпечення розуміння розмаїтості і взаємозв'язків світу медіа як культурного досягнення людства (носія цінностей, норм, зразків), розвиток навичок самоуправління взаємодією з медіа, управління ризиками і ресурсами, пов'язаними з медіа.

Вікову специфікацію медіаризиків ' відповідних психологічних новоутворень, які формуються в дитини певного віку і здатні значно зменшити, а то й анігілювати негативні наслідки медіавпливу, представлено в табл. 6. Розроблення вікової специфікації медіаризиків спирається на аналіз механізмів впливу медіа на дитину [12] та узагальнення результатів усеукраїнського масового опитування батьків дітей різного віку [2].

**Ризики впливу медіа для дітей різного віку і відповідні ресурсні психологічні новоутворення**

Віковий період	Ризики	Вікові новоутворення, що зменшують ризики медіавпливу
1 клас (6-7 років)	<p>Візуальна вразливість (картини, що вразили, довго тримаються в пам'яті, лякають, тривають);</p> <p>копіювання небажаної поведінки (повторення слів, дій);</p> <p>зміна сімейних правил і медіапрактик під тиском значущих груп однолітків (перегляд усупереч своїм бажанням, для інтеграції в групу)</p>	<p>розуміння штучності медіапродукції (операції когнітивного відсторонення від емоційно вражаючих впливів - "воно ж не справжнє");</p> <p>покладання на власну вибірковість; внесок у створення сімейних правил користування медіа (розподілений вольовий процес як основа для формування вольової звички на наступному віковому етапі 9-10 років);</p> <p>самооцінка виконання правил (наприклад, під час телеперегляду, гри на комп'ютері або мобільному); задоволення від процесу створення нового медіапродукту як від творчості;</p> <p>узгодження дій під час спільної творчості, прийняття відмінності інших людей</p>
2 <sup>^</sup> с~ (7-8 років)	<p>Надмірне захоплення медіарозвагами, зниження мотивації до навчання;</p> <p>потяг до переживання страшного;</p> <p>копіювання агресивної поведінки</p>	<p>розрізнення медіарозваги і медіасправи;</p> <p>розрізнення фантазії, вигадки, обману і правди;</p> <p>планування бюджету часу на медіарозваги;</p> <p>розрізнення героїв і антигероїв у медіа (з кого брати, а з кого не брати приклад);</p> <p>самоопанування; визначення коли, чому і навіщо дивитися страшно</p>
(8-9 років)	<p>Формування споживання під впливом <u>ресурсів</u>; <u>готовність ку-</u></p>	<p>критичне осмислення отриманої з медіа інформації;</p> <p><u>оволодіння способами перевірки</u></p>

<b><u>Віковий період</u></b>	<b>Ризики</b>	<b><u>Вікові новоутворення, що зменшують ризики медіавпливу</u></b>
<b>4<sup>^</sup>с~</b> (9-10 років)	<p>пити непотрібний товар, виконати запропоновану (нав'язану) дію;</p> <p>надмірна довірливість до інформації, переживання з п'иводу "кінця світу (катастроф, негативних прогнозів)</p>	<p>інформації;</p> <p>первинне розуміння комерційної природи реклами;</p> <p>загальне відчуття безпеки, захищеності, власної спроможності;</p> <p>занурення в спільну справу створення медіапродукту (протиставлення потоковому стану комп'ютерної гри);</p> <p>перехід від сприймання (про що показують) до сприймання (для чого це показують)</p>
<b>5<sup>^</sup>с~</b> (10-11 років)	<p>Копіювання небажаних норм стосунків і ставлення;</p> <p>прагнення отримувати полегшену інформацію (небажання самостійно читати)</p>	<p>розуміння неповного збігу наміру і дії персонажа, завдання ненавмисної шкоди іншому;</p> <p>усвідомлення наслідків дій персонажів (продовження медіатвору);</p> <p>здатність розмежовувати реальний і віртуальний світи (на прикладі обговорення соціальної інтернет-мережі);</p> <p>формування вольової звички (зменшення зусиль на виконання того, до чого звик, а колись здавалося важким);</p> <p>перехід до самостійного регулювання бюджету часу</p>
<b>5<sup>^</sup>с~</b> (10-11 років)	<p>Пе"едчасна цікавість до "дорослого" зміст-медіа (теми сексуальності, інтимних стосунків);</p> <p>пік зростання часу перегляду, пошук соціальних уроків, розширення явлень про сімейні стосунки за межі бать-</p>	<p>розуміння різних жанрів медіа, різних мовних кодів;</p> <p>і власних смаків серед осмислення розмаїтих тем медіа (порівняти, як змінилися медіауподобання з 1 до 5 класу);</p> <p>сприймання дорослості і дорослих медіа (система застережних позначок);</p> <p><u>оволодіння різними способами ко-</u></p>

<b>Віковий період</b>	<b>Ризики</b>	<b>Вікові новоутворення, що зменшують ризики медіавпливу</b>
(11-12 років)	<p>ківської сім'ї; експериментування із власною кіберперсоною в соцмережах (е-ідентичністю), неадекватна самооцінка; необережні дії в кіберпросторі</p> <p>Затримки розвитку вольових процесів (надмірне захоплення медіа); засвоєння вульгаризованих тендерних ролей під впливом медіа</p>	<p>ристування медіа (онлайнове навчання); спроможність управляти власним часом (медіаресурси і медіа розваги) <i>Актуальне тематичне навантаження медіапродуції, що рекомендується використовувати на аняттях:</i> цінність сімейних стосунків, утверджувана в медіа; справжній чоловік/справжня жінка (сензитивний період тендерного розвитку); яким я буду батьком/ матір'ю (профілактика ускладнень стосунків з батьками в підлітковому віці); відчуття власної гідності та повага до інших (профілактика складнень стосунків з однолітками)</p>
7^с~ (12-13 років)	<p>Засвоєння вульгаризованих моделей романтичних стосунків під впливом медіа;</p>	<p>переважно ресурсне використання медіа; оволодіння способами пошуку потрібної інформації в медіа; сприйняття багатомовності сучасних медіа; ціннісне ставлення до міжособових стосунків; розрізнення вчинку в реальному і віртуальному світах; розширення діапазону способів саморегуляції за допомогою і без допомоги медіа</p> <p>розуміння позицій медіавиробника, етики в медіапросторі; уміння відстоювати власну думку, <u>пошук аргументів медіа (подаль-</u></p>

**Віковий  
період**

**Ризики**

**Вікові новоутворення, що зменшують ризики медіавпливу**

заміщення реальних стосунків спілкування віртуальними персонажами;  
передчасна сексуалізація

ший розвиток критичного мислення);  
вирізнєння героїв та їхніх друзів - медіа (сензитивний період розвитку дружби);  
розуміння відмінності між віртуальною і реальною дружбаю;  
допомога другу з використанням медіа і без них;  
керовані експерименти з тимчасовою медіаізоляцією (усвідомлення медіапотреб і медіазалежностей)

8<sup>^</sup>с~  
(13-14 років)

Медіа пропонує/ викривляє норми міжособових стосунків, світогляд;  
спрощене розуміння зв'язку любові і сексу;  
відповідальність за медіавчинок

розуміння прихованого змісту медіаповідомлень, багатозначності, суперечливості, невизначеності і складності світу медіа;  
довизначення і співтворення, активна роль користувача медіа;  
осмислення поняття “вчинок” і “спільний вчинок” з медіа і без них;  
свобода вибору і відповідальність у віртуальному і ширшому реальному світі;  
масова поведінка і груповий тиск (наприклад, місії філістерів та процесорів);  
сприйняття інформаційного простору як спільного блага, трагедії спільного добра в разі використання без самообмежень;  
самооцінка якості регулювання медіапрактик;  
ревізія сімейних правил користування медіа

9 клас  
(14-15

Медіа відволікають від професійного ви-

переосмислення своїх дитячих медіапрактик і самовизначення

<p>Віковий <u>період</u> років)</p>	<p>Ризики</p> <p>боруісамореалізації, планування кар’єрного розвитку</p>	<p>Вікові новоутворення, що зменшу- <u>ють ризики медіавпливу</u> нових медіауподобань; розвиток особистісної і групової рефлексії балансу віртуальних і реальних практик; ресурне ставлення до медіа; <u>протистояння маніпулюванню</u></p>
---	--	--

Описаний ресурсно-рефлексивний підхід до медіаосвіти на основі повсякденних медіапрактик дитини запропоновано як концептуальну рамку для розроблення авторських медіаосвітніх програм для різних класів. Програми створюватимуться й апробуватимуться протягом усього періоду проведення всеукраїнського експерименту.

Дослідно-експериментальну роботу “Науково-методичні засади впровадження вітчизняної моделі медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів” (2011–2016 роки) розпочато на базі загальноосвітніх навчальних закладів Автономної Республіки Крим, Дніпропетровської, Запорізької, Київської, Луганської, Львівської, Миколаївської, Полтавської, Черкаської областей та м. Києва.

Головний напрям розвитку медіаосвіти згідно із соціально-психологічним підходом – це створення колективного суб’єкта, а саме професійної спільноти медіапедагогів, як модератора взаємодії дитини з медіа. На запуск цього процесу і було спрямоване проведення низки спеціальних заходів: 1) організації медіаосвітніх шкіл (літніх і зимових) для методистів обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти (насамперед тих областей, де розпочато експеримент); 2) започаткувати низки кушових науково-методичних семінарів з учителями шкіл-учасників експерименту (Полтаві, Дніпропетровську, Миколаєві, куди було запрошено місцевих учасників і представників інших областей). Завдяки партнерам – медіаосвітньому консорціуму МБФ “Академія української преси” – було проведено виїзні заходи (на 6 днів для медіаосвітньої школи і на 2-3 дні – для семінарів), що дало змогу максимально зосередитися на темі, інтенсифікувати безпосереднє міжособове

спілкування на горизонтальному рівні, яке є важливим компонентом формування спільноти.

Не менш важливим компонентом формування спільноти була реалізація організаційної схеми міжгрупового спілкування через взаємодію коаліцій. Оскільки коаліції краще формувати за територіальним принципом, як побудовано і сам менеджмент експериментальної діяльності, відразу розпочато роботу з організації повноцінних творчих груп із самостійною груповою динамікою в межах кожної області (для цього збільшується кількість шкіл, що виступають експериментальними базами в межах області, започатковуються регіональні експерименти). Формуванню конструктивної взаємодії сприяє регіональна спеціалізація, що, власне, починає складатися в межах експерименту як результат самовизначення експериментальних навчальних закладів з урахуванням місцевих умов упровадження інновацій.

Протягом першого року експерименту регіональні мережі педагогів-експериментаторів забезпечували конкретизацію вітчизняної соціально-психологічної моделі впровадження з урахуванням наявних ресурсів. Спеціалізація починає певною мірою увиразнюватися в АР Крим, Луганській, Дніпропетровській, Запорізькій і Миколаївській областях. Інші регіональні мережі протягом першого року експерименту не сформували виразної специфіки, але успішно працюють згідно із загальною програмою експерименту: проводять педагогічні ради, батьківські збори і дискусійні групи батьків. У більшості шкіл уже в перший рік експерименту розпочали викладати курс за вибором “Медіакультура” в 10 класах.

Медіаосвітня мережа експериментаторів в АР Крим опрацьовує вітчизняну модель медіаосвіти на базі співпраці ЗНЗ (початкова школа) з Кримським республіканським підприємством “Кіновідео-прокат” та Асоціацією кіноосвіти та медіапедагогіки. Специфіка змісту роботи цієї регіональної мережі продиктована завданням максимально інтегрувати накопичений в Україні досвід кіноосвіти, що потребувало залучення насамперед педагогів молодшої шкільної ланки. Проведено низку засідань регіональної творчої групи, що дало змогу підготувати вчителів початкових класів до впровадження інтегрованої медіаосвіти; апробовано окремі інтегровані медіаосвітні уроки; активізовано роботу медіаклубів; учителі взяли участь фестивалі документального кіно.

Модель медіаосвіти, що апробується в Дніпропетровській області, спрямована головним чином на дистанційне забезпечення підвищення медіаосвітньої компетентності педагогів на базі порталу ОІГШО - Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Зрозуміло, що за такої моделі важливою складовою є суттєве збільшення кількості учасників: крім експерименту всеукраїнського рівня, у Дніпропетровській області започатковано медіаосвітній експеримент регіонального рівня, в якому беруть участь понад 30 шкіл. Експериментальні школи успішно провели підготовку педагогічних, батьківських і учнівських колективів до впровадження курсу “Медіакультура”, активно використовуючи дистанційні методи навчання, віртуальні освітні веб-середовища, банки електронних засобів навчання тощо.

Ключовим чинником спеціалізації роботи в Запорізькій області стала організація за ініціативою обласного управління освіти міжнародного медіафестивалю (Москва - Запоріжжя), у межах якого учні завдяки інтернет-технологіям змогли взяти участь у майстер-класах провідних кінопедагогів і митців, долучитися до процесів самостійної медіаторчості. Ця спільна справа стала стрижнем розвитку медіаосвіти в регіоні. Важливим компонентом становлення медіаосвіти є створення першого всеукраїнського медіаосвітнього порталу “Вісник мрії”, який поєднав творчість дітей і дорослих, став спільним ресурсом усіх медіапедагогів (так, зокрема, створено відеозвіти всіх медіаосвітніх заходів 2012 р., розпочато формування відеобібліотеки медіаосвітніх лекцій провідних фахівців галузі). Підготовка (двотижневі курси) вчителів медіаосвіти проводилася на базі ОІ(ШО за розробленою регіональним координатором авторською програмою.

Робота регіональної мережі на базі ОІГШО Луганської області набуває специфіки за двома параметрами: 1) поєднання процесів упровадження медіаосвіти з іншими інноваціями у сфері інноваційно-комунікаційних технологій (наприклад в умовах використання класу нетбуків); 2) переважне залучення до викладання медіаосвіти шкільних психологів. В області систематично проводилися науково-методичні семінари з проблем упровадження медіаосвіти, організовувалися виступи на професійних конференціях і в місцевих засобах масової інформації. Активізувалася робота гуртків



медіаосвітньої тематики, проведено фестивалі дитячої та юнацької творчості.

Головним напрямом підготовчого етапу в Миколаївській області було визначення діапазону варіювання моделей шкільної медіаосвіти, які мають різноманітні конфігурації: це і модель медіаосвіти, інтегрована навколо бібліотеки, це і кушований варіант медіаосвіти для сільських малокомплектних шкіл району, це й інтегровані авторські програми впровадження медіаосвіти в курси мови, інформатики та інші предмети. В ОІГШО розроблено стратегію розвитку медіаосвіти в області, проведено підготовку педагогів і педагогічних колективів, аналізуються відгуки батьків і учнів. У школах активізувалася позакласна медіаосвітня діяльність. Так, зокрема, створено телерадіокомпанію “Доманівщина”, оформлено кабінет медіаосвіти, шкільне телебачення “38-й меридіан”, працюють шкільні сайти і портали, на яких висвітлюються результати дитячої медіаторчості.

У Києві за сприяння Київської міської ради проведено низку круглих столів, які об’єднали педагогів у кожному із районів міста. У зв’язку із такою широкою інформаційною кампанією значно розширилося коло шкіл, залучених до медіаосвітньої діяльності (з 4 до 20). Вітчизняна модель медіаосвіти в Києві відпрацьовується на базі Науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка. Тут започатковано творчу робочу групу психологів з проблем розвитку медіапсихології як основи супроводу шкільною психологічною службою процесу впровадження медіаосвіти в столиці. Одним із напрямів експериментальної роботи стало налагодження взаємодії шкіл із позашкільними навчальними закладами, зокрема у формі проекту “Сімейна медіаосвіта” (Подільський район) і дитячої анімаційної студії (Солом’янський район). Завдання підготовчого етапу виконано в більшості шкіл, проте потрібно надолужити втрати часу, зокрема активізувати підготовку педагогів, які викладатимуть курс “Медіакультура”.

Важливим компонентом формування медіаосвітньої фахової спільноти є набуття спільного досвіду та його рефлексія. Для цього було проведено дві спільні акції: 1) перший зріз оцінки медіакультури учнів експериментальних і контрольних навчальних закладів (вхідна діагностика); 2) спільне учасницьке дослідження (прове-

дення старшокласниками, які вивчали курс медіакультури, інтерв'ю з молодшими школярами на тему “Діти і телебачення” з подальшою підготовкою твору-звіту на всеукраїнській конкурсі). Важливо, що в цих акціях усі учасники експерименту виступали в ролі єдиного колективного суб'єкта, що взаємодіє із зовнішніми інституціями. У першій акції це були науковці, які налагодили з керівниками регіональних мереж паритетні стосунки взаємодії. Так, зокрема, було проведено спільне обговорення інструментарію для діагностики рівня медіакультури, а відтак вироблено пропозиції щодо удосконалення анкети та організації процедури проведення, яку було враховано. Спільний досвід, набутий завдяки проведеній акції, і результати діагностики учасники експерименту аналізували на практичних семінарах.

У другій акції до спільного контуру взаємодії додається ще один зовнішній суб'єкт-замовник - Міжвідомча робоча група з розроблення і впровадження національної системи позначок телепродукції, що може шкодити здоров'ю і розвитку дитини. Використання результатів спільного учасницького дослідження (цитат із найкращих дитячих творів-звітів) на сайті Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення свідчить про важливість спільного досвіду, отриманого під час проведення цієї акції, і для спільноти медіапедагогів, і для дітей - учасників експерименту.

Аналіз результатів першого етапу впровадження медіаосвіти, проведений для перевірки ефективності вітчизняної моделі, дав змогу зробити певні *висновки*.

У ході реалізації вітчизняної моделі медіаосвіти необхідно враховувати взаємодію суб'єктів сучасного інформаційного простору щонайменше на трьох рівнях: особистісному, груповому, спільнотному. Тільки така конфігурація медіаосвітньої моделі буде для школи оптимальною. Необхідність урахування вікової динаміки розвитку дитини диктується принципом інформаційної екологічності, який знайшов відображення в п'яти основних принципах побудови шкільних медіаосвітніх програм. Виокремлено дві рефлексивні стратегії медіаосвітньої взаємодії педагога з учнями: профілактика медіаризиків (молодший шкільний вік) і сприяння становленню саморегулювання балансу медіаресурсів і медіаризиків (підлітковий вік). Для зниження медіаризиків запропоновано концеп-

туальну рамку врахування в медіаосвіті сензитивних періодів розвитку особистісних новоутворень.

Важливим досягненням першого етапу всеукраїнського експерименту є становлення фахової спільноти медіаосвітян завдяки активізації міжособової комунікації, міжгрупової взаємодії і регіональної спеціалізації, організації та рефлексії спільного поділеного досвіду. Проведений аналіз означає орієнтири для подальшого розгортання медіаосвітнього експерименту, передусім поширення медіаосвітнього руху на засадах учасницьких технологій паритетної зацікавленої рефлексивної взаємодії.

Розширення бази експериментальної апробації вітчизняної медіаосвітньої моделі відбувається за рахунок започаткування майже в усіх областях регіональних медіаосвітніх експериментів на основі впровадження дисципліни “Медіакультура” - курсу за вибором для учнів 10 класів, програму якого було схвалено свого часу МОНмолодьспорту. Лабораторія психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України готова надавати наукові консультації щодо впровадження медіаосвіти на регіональному рівні.

Насамкінець, скориставшись нагодою, хочемо широко подякувати і побажати подальших успіхів усім учасникам експерименту, усім ентузіастам медіаосвіти.

## 5.2. Позашкілля - осередок дитячої медіатворчості

Сучасний український медіапростір можна охарактеризувати, з одного боку, як такий, що активно розвивається, а з другого - як сповнений кількісно величезної, проте суперечливої і несистемної інформації. Це не завадило, а навпаки, стало причиною формування споживацького ставлення до продукції мас-медіа і загального зниження культурного рівня населення. Спостерігається зростання кількості випадків телевізійної і комп’ютерної залежностей, а деякі психологи оперують навіть поняттям “*теледиму*”.

У зв'язку з розвитком нових інформаційних і комунікаційних практик до нашої мови увійшли такі слова, як медіамистецтво, медіакультура, медіасвідомість, медіатехнології тощо, які фіксують увагу на появі знакових посередників особливого роду. Завдяки своїм якісним особливостям вони дають змогу класифікувати сучасний світ як світ медіатизований, керований процесами універсализації ідеї комунікації. За даними досліджень, пріоритет у сучасному вітчизняному медіапросторі за силою та якістю впливу залишається за телепродукцією (на відміну від країн Європи й Заходу, де першість усе більше завойовує інтернет). Людина розвивається в особливому візуальному просторі, що формує специфічні психічні процеси сприймання інформації.

Актуальність упровадження основ медіаосвіти та цільового підвищення рівня медіакультури населення є цілком очевидною. З наповненням інформаційного простору і все більшою його доступністю в Україні проблеми медіакультури та медіаосвіти набувають загальнодержавного значення. Сучасних медіаосвітніх програм та організації ефективних медіаосвітніх практик потребує і *система позашкільної освіти*. За формою організації позашкільна освіта має певні переваги - добровільність участі та вузьку спеціалізацію за мотивами та інтересами дитини.

Розгляньмо для прикладу таку організаційну форму позашкільної медіаосвіти, як *дитяча медійна студія*. Медіапсихологи досліджують її в різних аспектах:

- як вид дитячого об'єднання (нормативне розуміння);
- як форму дитячо-дорослого співтовариства (організаційно-педагогічний погляд);
- як модель соціальної взаємодії (соціально-психологічний варіант тлумачення).

Зосередившись на розумінні студії як моделі соціальної взаємодії в установах позашкільної освіти дітей, спробуймо охарактеризувати різні аспекти організації [11]:

- як специфічне середовище, що сприяє творчості (спонтанній творчості) всіх суб'єктів, які беруть участь у роботі студії; середовище, що вирізняється неповторністю, історичною унікальністю;
- як специфічну студійну (творчу) діяльність - пошук нових шляхів і засобів творчої виразності;

- як процес творчості і творчого розвитку, що відбивається і на се—єдовищі, і на людині;

як місце присутності (перебування) дитини, де зміст буття складається в процесі творчого спілкування, творення, освоєння діяльності і виявляється в самоствердженні, творчому продукті, авторській позиції (позиції творця) як суб'єктивній значущості творчого продукту;

- як зміну суб'єктивної реальності людини - творчий саморозвиток, процес саморуку, самостановлення, головним чинником розго—тання якого є внутрішня творча активність;

як породження культурного зразка - вплив творчо розвине-ного суб'єкта на середовище життєдіяльності, гнучке опосередко-ване втручання, організацію роботи студії засобами й способами творчості.

Розвивальний потенціал студійних об'єднань в установах позашкільної освіти можна розділити на три р'вні: базовий, середній, вищий.

Базовий рівень передбачає долучення школяра до діяльності студійного об'єднання. Істотне значення при цьому має ступінь вираженості у вихованця певних здібностей. Тут спостерігається явне виокремлення двох векторів: соціальної взаємодії в студії обдарованих учнів і соціального виховання в студії школярів, які не мають яскраво виражених здібностей цієї сфері творчої діяльності.

Другий - середній - рівень реалізації розвивального потенці-алу студії в установах і дитячих об'єднаннях позашкільної освіти передбачає:

- організацію соціального досвіду спільної творчої (худож-ньої, дослідницької, соціальної, технічної) діяльності, досвіду де-монстрації результатів творчого процесу, досвіду споглядання та сприймання творів, досвіду спільного дослідження, досвіду спіль-ної реалізації проектів;

- систематичне навчання способів вирішення творчих за-вдань у ході спільної чи індивідуальної наукової, художньої або соціальної діяльності, що сприяє формуванню специфічного проек-тного мислення;

- розвиток критичного мислення - освоєння засобів конструювання і реалізації ціннісного ставлення до себе і світу; формування самостійної, осмисленої позиції; розвиток рефлексивності;

- формування адекватного уявлення про свої можливості в різних видах творчої діяльності.

Вищого, третього, рівня досягають вихованці, які тривалий час б—али участь у роботі дитячої студії. Він передбачає:

спрямованість школяра на екзистенційні, ліберальні цінності (“людське життя”, “свобода”, “демократія”, “ краса-гармонія”, “наукова істина”, “самовираження”, “пізнання”);

- ідентифікацію з тією чи тією групою творчої інтелігенції (фотографи, актори, журналісти, режисери), сприйняття творчості як сенсу життя, інтеріоризацію авторської позиції, авторського ставлення до навколишньої дійсності, ідентифікацію себе як творця;

- розвиток загальних здібностей (розумових, тонкості і точності рухів руки, пам’яті, мови, комунікативних навичок), що визначають успіхи людини в найрізноманітніших сферах діяльності, а також здібностей до творчості.

Якими можуть бути сучасні дитячі медіастудії?

В установах позашкільної освіти дітей сьогодні представлені чотири різновиди студії, пов’язані з відповідними сферами людської діяльності: наукою, мистецтвом, комунікацією, технікою. Медіаторчість, як принципово новий вид діяльності і навіть буття індивіда, претендує на визнання її як окремого, інтегративного, виду творчості. Ідеться про створення медійного продукту як творчо активний метод розвитку медіакультури й особистісного зростання людини. Під створенням медіапродукту ми розуміємо інтегрований підхід до відомих галузей творчості. Наприклад, якщо людина написала твір, це, безперечно, літературне мистецтво. Але якщо вона, крім цього, ще й знайшла малюнки, оформила ними твір, озвучила певні уривки та розповсюдила все це в мережі - це вже складна медійна творчість. Тож існування продуктів творчості в медійному середовищі є основним критерієм визначення медійного продукту.

Охарактеризуймо для порівняння медійне середовище. Використання інтернет-терміна “WEB” зовсім не випадкове, адже, за визначенням Дж. Калаканіса і Т. ”Рейлі, інтернет давно вийшов за межі технічного і технологічного розуміння, набувши соціального та соціокультурного статусу [10; 14].

Медійне середовище WEB 2.0 - індивідуалізований медійний простір, центральне місце в якому належить особистому медійному пристрою, котрий персоналізує комунікацію: швидко доставляє її до користувача. Маючи зовнішні ознаки процесу індивідуалізації, такий простір відповідає всім традиційним характеристикам ЗМК (централізація комуніканта, масовість, періодичність). Проте різні медіапристрої – озосереджені в п–осторі: телевизор – в одній кімнаті, комп'ютер в іншій, телефон у кишені. Покоління WEB 2.0 – це люди, які вже навчилися користуватися інтернетом, шукати і читати інформацію; тепер вони опановують навички розміщення та створення контенту (інформації) на різних інтернет-ресурсах, навички передавання інформації іншим користувачам та інтернет-спілкування між користувачами (соціальні мережі), а також навички використання різних платформ і конструкторів для створення своїх інформаційних ресурсів. Для цих учасників медійний простір залишається ще досить розрізненим: окремо - простір інтернету, окремо – мобільний зв'язок, окремо - телебачення, кінотеатри тощо. Медійний простір передбачає певну міру пасивності та формування споживацького ставлення до інформації. Доречно говорити про те, що така форма взаємодії з медійним простором базується на розважальних, комунікативних, емоційних, інтелектуальних, пізнавальних потребах особистості; медійні потреби при цьому не виокремлюються.

Медійне середовище WEB 3.0 - медійний простір, визначальними ознаками якого є активність користувача у створенні контенту, саморегульоване соціально-медійне середовище. Головна ідея Web 3.0 полягає в тому, що користувач, який досі одноосібно був залучений у процес формування контенту, відтепер творить колективно з іншими учасниками; крім інших користувачів, є експерти напрямів, причому статус користувача може бути змінений на експертний, так само як і форма співпраці творця контенту. Експерт має виступати своєрідним модератором репрезентованого контенту. Головною соціально-психологічною ознакою такого медіапростору є інтеграція досі розрізнених медійних практик - телефону, телебачення, друкованих медіа, кіно тощо.

Беручи до уваги особливості медійного середовища, спробуймо визначити сутність і закономірності функціонування медійної студії.

Створення медійного продукту - завдання досить складне. Усі процеси й етапи створення медійного продукту підпорядковані головній меті – творчій комунікації за допомогою образів, опосередкованих технічними пристроями. Не обов'язково мати здібності до малювання, музики, літератури тощо - важливо мати образи й засоби їхнього втілення. Медіамистецтво стає тим мистецтвом, що поєднує творчі досягнення інших художніх сфер і сучасних медійних технологій.

Медійний продукт відкриває перед дітьми можливість творення за допомогою простих засобів динамічного світу з рухомими персонажами. Створення мультиплікації можна уявити у вигляді такої схеми: емоції - засоби вираження - засоби втілення. Саме тому робота студії пронизана емоційністю й емоційними виявами, тобто тут безпосередньо працює емоційна сфера дитини. Це той ресурс, який дає змогу, з одного боку, створювати різноманітних цікавих персонажів, а з другого - виявляти себе, риси своєї особистості, тобто має місце гармонізувальна й розвивальна дія.

В основу роботи дитячої медійної студії покладено кілька важливих *принципів*.

Провідна ідея - робота студії базується на *створенні певного медіапродукту*. Це може бути відеопродукт (створення фільмів), продукт журналістики (створення та підтримка порталу), анімація (створення анімаційного фільму), фотографія (альбом фотографій, фотоколаж, фотовиставка) тощо. Найголовніше - створення в медійній студії кінцевого медійного продукту і використання певної моделі його поширення.

*Принцип єдності відчуття і дії* втілюється в комплексному застосуванні під час занять основ предметних творчих галузей (фотографії, анімації, відео, дизайну), навичок взаємодії з технічними пристроями (комп'ютером, фотокамерою, відеокамерою) та програмними продуктами (програмами обробки), навичок соціального маркетингу (презентації та поширення в медійному середовищі).

*Принцип актуальності* виявляється в тому, що тематика занять є формою для наповнення дитячою фантазією, відчуттями, роздумами.

*Принцип групової динаміки* реалізується в ході колективної роботи над медійним продуктом – від обґрунтування ідеї, розроблення сценарію і до групової роботи на знімальному майданчику. У



цьому принципі знаходить утілення як ідея розподілу діяльності (один учень пропонує ідею, другий розробляє сценарій, третій його втілює і т. д.), так і ідея цілісного кінцевого продукту, про який кожен з учасників його творення може сказати: “Це я!”. Ще однією ідеєю, утіленою в цьому принципі, є *ідея групової компетентності*. Групова компетентність - особливість сприймання медійного (екранного) продукту залежно від певних характеристик учасників медіастудії:

- індивідуальних (медійні потреби, медійна компетентність, основні медійні навички, попередній медійний досвід);

- групових (емоційне єднання, загальний культурний рівень групи, підсилення та спрощення емоційних реакцій, групові цінності тощо);

- соціально-культурних (соціально-культурний контекст).

Іншими словами, кожен учасник студії (у тому числі і керівники, педагоги) робить свій внесок в індивідуальний розвиток окремої особистості.

*Принцип цінності* особливо важливий для розвитку особистості. Саме процес творчої діяльності є найбільшою цінністю, інструментом розвитку особистості, а результат творчості відбиває особистісні зміни.

У процесі спільної творчої діяльності в медійній студії між її учасниками відбувається різнорівнева медійна комунікація (табл. 7).

Отже, медіаторність відображає найвищий рівень розвитку особистості в медіастудії, проте без опанування технічних навичок і навичок сучасного спілкування навіть наблизитися до цього рівня неможливо.

Медіамова в сучасній культурі виконує функцію особливого комунікаційного коду, відкритого свідомості різних людей незалежно від їхнього соціального статусу, рівня освіти, природних нахилів тощо. Об'єднання кодів різних мов у сучасному медіатексті являє собою в цілому складну структуру збереження та передавання змісту, де створюються умови вибудовування більш гнучкого співвідношення форм емоційного і логічного інтелекту. Нові динамічні інструментальні засоби - мультимедіа, гіпермедіа - служать для організації ідей, досвіду, знань та емоцій людини на основі розвинутих інтермедіальних відносин.

**Рівні медіакомунікації під час спільної творчої діяльності**

Рівень медіако- <u>мунікації</u>	Рівень медіа- <u>соціалізації</u>	Зміст	Індикатори
простий інформаційний	присутність у ме- діасередовищі	насиченість простору медіа- <u>пристроями</u>	технічні навички
	інструмен- тальний	наслідування дій оточення або перші само- стійні спроби <u>використання</u>	взірці викорис- тання
відкритий взаємний	операційний	оволодіння на- вичками пошу- ку, аналізу та вибор> інфор- мації	володіння ношу- ковими система- ми, розуміння смислу цифрової мережі спілкуван- ня_____
	функціональний	освоєння про- <u>грам</u>	навички віртуаль- <u>ного спілкування</u>
творчий	термінальний <u>(ціннісний)</u>	створення про- <u>дукту</u>	створені артефак- ти_____
	творчий	творча дія	створений твор- <u>чий продукт</u>

### 5.3 Медіапсихологічна компетентність шк.льних педагогів

Подиву гідний той ентузіазм, з яким педагогічна громадсь-  
кість майже сотні шкіл взялася впроваджувати в експерименталь-  
ному порядку курс за вибором “Медіакультура” для учнів 10 класів.  
Ентузіазм зумовлений розумінням нинішніх реалій, усвідом-  
ленням того, що для української спільноти проблема медіаосвіти  
перейшла зі сфери побажань у практичну площину через цілу низ-  
ку об’єктивних чинників. Ідеться передусім про глобалізаційні

процеси входження України у світове інформаційне суспільство з усіма його перевагами, вадами та небезпеками для людини.

Одним із завдань емпіричних досліджень, які проводить лабораторія психології масової комунікації та медіаосвіти, є вивчення думки освітян щодо стану медіакультури дітей і підлітків та підвищення її рівня. У 2009 - 2010 роках нами проведено локальні опитування вчителів окремих шкіл Києва, кількох обласних центрів, низки міст, районних центрів та сіл, а в травні 2011 р. - всеукраїнське репрезентативне опитування педагогів середньої ланки освіти.

Метою цих опитувань було:

- з'ясувати, які завдання щодо розвитку медіакультури молоді ставлять перед школою практики вітчизняної педагогіки, що вони вкладають у поняття "медіаосвіта";

- виявити рівень медіаграмотності вчителів, їхнього уміння використовувати медіазасоби в навчальному процесі, а також методологічну та методичну готовність до реалізації завдань з формування медіакультури молоді;

- отримати інформацію про те, який внесок робить середня школа у формування медіакультури учнів, адже цей процес є складовою частиною соціалізації дитини незалежно від того, є відповідний предмет у шкільній програмі чи ще немає.

У ході опитування отримано надійну інформацію, яка адекватно відображає настрої та погляди педагогічної спільноти і дає підстави для низки узагальнень.

Зокрема, аналіз відповідей на перший блок запитань, які стосуються *ставлення вчителів до самої ідеї впровадження медіаосвіти*, показав: шкільні педагоги добре поінформовані про те, що в багатьох зарубіжних країнах медіаосвіта підлітків стала обов'язковим складником загальної освіти; про цей аспект міжнародного освітянського досвіду знає майже половина опитаних учителів, ще третина про нього чула, і не знають про це менш як 20 %; при цьому 60% респондентів вважають, що медіаосвіта - це справа саме середньої школи, а викладання медіакультури, на думку третини опитаних, має бути обов'язковим складником шкільної програми.

На запитання *"Як би Ви поставилися до того, щоб у Вашій школі систематично навчали дітей культури перегляду телепередач?"* схвально відповіли 77,4% опитаних учителів, а негатив-

не ставлення висловили лише 2,6%. Підтримка ідеї впровадження (бути чи не бути медіаосвіті) корелює з показниками *моніторингу* рівня медіакультури населення України, який здійснює лабораторія з 2007 р. Під час усеукраїнських репрезентативних опитувань дорослого населення, учнівської та студентської молоді позитивне ставлення до впровадження медіаосвіти висловили дві третини дорослого населення. Ще вища частка таких - 75,8% - серед тих батьків, які привчають своїх дітей ще змалку дивитися телепередачі вибірково. Байдуже поставилися до порушеної проблеми лише 9,4% опитаних батьків - в основному ті, що не привчали дітей до селективного споживання телепродукції і не надавали цьому належного значення. Тобто громадська думка в Україні цілком дозріла до висновку: пора й нам виходити на рівні, досягнуті в цій сфері розвиненими країнами - Канадою, Великою Британією, Швецією, Австралією та ін.

В анкеті учителя ми поінформували педагогів про згадані вище результати опитування населення і запитали, які обставини могли вплинути на такі відповіді більшості респондентів, зокрема батьків. Педагоги конструктивно оцінюють мотиви старшого покоління. На перше місце вони поставили бажання батьків, аби їхні діти мали високий рівень медіакультури, але для медіавиховання дітей їм бракує часу. До того ж батьки самі потребують допомоги школи в цьому питанні. Незначна частина вчителів вказала на нездатність і небажання батьків займатися медіавихованням своїх дітей, тому вони намагаються перекласти цю проблему на школу. Отже, і моніторингові дослідження, і спеціальні опитування, проведені протягом трьох останніх років, фіксують сталу тенденцію підтримки широкими колами дорослого населення, педагогічною спільнотою, учнівською молоддю ідеї запровадження медіаосвіти в навчальний процес. Отримані результати свідчать про можливість продуктивної співпраці сім'ї і школи у формуванні медіакультури дорослого покоління.

Чималий інтерес становлять відповіді вчителів на запитання: *“З якого віку слід навчати дітей медіакультури?”*. Більшість опитаних вважає, що це треба починати робити із 7-9 років, тобто десь із третього-четвертого класу, на що й можна було б посилатися при подальшому розробленні шкільних програм з медіаосвіти. Але цікавими є і крайні позиції. Учителі з невеликим досвідом ро-

боти, з нижчими кваліфікаційними рівнями зазначили вік 14-16 років, наголошуючи при цьому на завданнях формування медіаграмотності молоді. Частина ж опитаних вважає, що медіакультура слід прищеплювати вже в 1-2 роки. Це вчителі вищих кваліфікаційних рівнів, з великим педагогічним стажем. Їхню позицію можна трактувати таким чином: медіаосвіта є складовою частиною загального процесу соціалізації особи і тому медіакультура дитини має формуватися одночасно з формуванням її загальної культури. Що фактично й починається з колиски. Отже, йдеться про новий важливий напрям - сімейну медіапедагогік, її організаційну підтримку та методичне забезпечення.

Про доволі високу медіапсихологічну компетентність учителів свідчить визначення ними пріоритетів у колі основних завдань, які повинна вирішувати медіаосвіта в сучасній українській школі. Перша за рейтингом група завдань зводиться до виховання громадянина з власною життєвою позицією. Задля цього медіаосвіта повинна готувати молодь до активного життя в суспільстві, розвивати у дітей здатність сприймати й розуміти медіатексти та критично мислити, уміння аналізувати зміст культурної, політичної та іншої інформації, фільтрувати й добирати необхідну медіаінформацію, орієнтуючи дітей на свідоме, планове споживання медіапродукції. За важливі функції медіаосвіта педагоги визначили, з одного боку, розвиток естетичного сприйняття медіатворів, а з другого - навчити дітей захищатися від шкідливого впливу мас-медіа, застосовувати психотехніки самозахисту від травматичної, надмірної чи непотрібної медіаінформації.

Друга за рейтингом опитування група завдань медіаосвіта стосується проблеми медіаграмотності: навчати дітей практичних умінь працювати з медіатехнікою, поглиблювати їхні знання завдяки використанню медіазасобів. У цьому ж ряду і завдання розвитку комунікативних здібностей дітей, від чого так могутньо, але непомітно й незримо відгороджують дитину що телебачення, що інтернет. (Звичайно, за умови непомірного захоплення ними, тобто випадку низького рівня медіакультури).

Третя група завдань медіаосвіта пов'язана з розвитком у дитини прагнення до самовираження через медіа, формуванням умінь та навичок створення медіатекстів.

Відповідаючи на запитання анкети, учителі деталізували ці завдання. Уроки медіакультури повинні навчити учнів орієнтуватися в інформаційних потоках суспільства, мати власну позицію щодо кожного медіатексту, яка формується на основі аналізу, аргументованої критики змісту та форми вираження. Усе це (і ще багато іншого) якраз і окреслює основне завдання медіаосвіти - готувати компетентного, грамотного споживача медіапродукції.

Навчальні заклади середньої ланки частково вже займаються формуванням медіакультури дітей. Проведені нами опитування вчителів, особливо всеукраїнське, дали змогу виявити міру нинішньої участі школи у формуванні медіакультури дітей. Адже об'єктивно і учні, і вчителі є постійними учасниками інформаційних процесів у суспільстві, і на цьому ґрунті між ними відбувається постійна, безперервна взаємодія. Так, 41% опитаних учителів відповіли, що вони привчають своїх учнів дивитися передачі вибірково, ще 44,5% звертають увагу дітей на окремі, ко"исні, на погляд педагогів, телепередачі. Негативно відповіли, бо "не мають на це часу і можливостей", менш як 20% респондентів.

Понад 40% педагогів пояснюють дітям, чому шкідливо переглядати все підряд, радять їм самостійно аналізувати телепрограми, що друкуються в пресі; обов'язково, звертати увагу на анонси передач. Але, як свідчить і зарубіжний досвід, і як вважають опитані вчителі, тільки системно організована медіаосвіта дасть змогу дитині орієнтуватися в загальних інформаційних потоках, навчить фільтрувати медіаінформацію, добирати передусім потрібну саме їм, структурувати інформаційні масиви, запам'ятовувати та застосовувати все це своїй життєдіяльності.

Понад 85% опитаних учителів, - хто завжди, а хто інколи, - обговорюють з учнями побачене ними по телебаченню, і лише 14,3% у спілкуванні з учнями не торкаються того, що ті дивляться. Предметом обговорення в першу чергу є зміст телепередач та окремі їхні фрагменти, моральні і художньо-естетичні аспекти, поведінка та взаємини героїв, тобто аналіз передач з позицій соціальних норм суспільства. Під час таких обговорень переглянуте аналізується з позицій відповідності його реаліям життя. І, нарешті, звертається увага на творчість комуніканта: манери тележурналіста, роботу режисера, форми зовнішньої презентації телепередач, фонові деталі та ін. У цілому ж розставляння акцентів предметах

обговорення приблизно однакове у вчителів різного віку, кваліфікації та педагогічного стажу, що свідчить про їхню високу медіакомпетентність, в основі якої - громадянська позиція українського вчителя. Звісно, під час таких обговорень, а вони завжди неформальні, відбувається зіткнення різних позицій, часто-густо неординарних, особливо у молоді. І як поведуться в цих ситуаціях педагоги? Результати опитування показали, що вчителі по-різному ставляться до позиції учня щодо обговорюваної телепередачі: 62,9% намагаються донести до учнів та аргументувати власну думку, 31,2% погоджуються з аргументами учня, 4,6% наполягають на своїй позиції, і лише одиниці під час дискусії позбавляють учнів слова.

Отже, під час шкільних обговорень телепередач панує загалом демократична консенсуальна атмосфера. Помічено і деякі особливості. Що вища кваліфікаційна категорія наших респондентів, то вища частка тих, хто намагається аргументовано переконати учня у своїй правоті. Тоді як у випадку "погоджуюся з аргументами учня" спостерігається протилежна картина: цей варіант відповіді частіше обирали вчителі нижчого кваліфікаційного рівня. Те ж саме можна сказати і про варіант наполягання на своїй позиції: що нижча кваліфікація вчителя та менший його педстаж, то вища його авторитарність. Учителі м. Києва виявилися більш авторитарними порівняно з периферійними колегами, найбільш демократичну поведінку під час суперечок з учнями демонструють сільські педагоги.

Оці неформальні, поза межами варіативного курсу "Медіакультура", обговорення телепередач мають неабияке виховне і пізнавальне значення. Адже 55,8% опитаних учителів зазначають, що вони спонукають дітей передусім висловлювати особисту оцінку щодо змісту і форми передачі. А ще вчать поглиблено аналізувати інформацію, зіставляти побачене із життєвими реаліями, а духовні цінності передачі зіставляти з морально-етичними нормами суспільства. Нарешті, учителі допомагають учням скласти художньо-естетичну оцінку побаченого, виявити логічні суперечності в текстах телевізійних передач, у діях їхніх учасників.

Участь шкільних педагогів у медіавихованні дітей зумовлена також інтенсивним вторгненням комп'ютерних технологій у навчальний процес. Так, лише 28,7% опитаних учителів зазначили, що в їхніх школах ці технології не використовуються, а майже три чвер-

ті респондентів повідомили, що використовуються для викладання більшості або ж окремих предметів. При цьому майже половина вчителів на запитання *“Якщо такі технології використовуються, то як часто?”* відзначили їх регулярне використання на всіх або на приблизно половині уроків.

Особисто учителі у своїй педагогічній діяльності використовують практично всі засоби масової комунікації. Найінтенсивніше (72,8% опитаних) використовують публікації журналів, інтенсивно (69,7%) - інтернет, дві третини черпають потрібну інформацію з газет, менше половини - з телепередач. Значно меншою мірою використовуються кінофільми та відеозаписи (28,7%), а також радіопередачі (14,3%).

Понад дві третини вчителів (69,9%) час від часу використовують медіазасоби на своїх уроках, регулярно - лише 12,7%; відповідь *“ніколи”* вибрали 17,4% опитаних. Виникає думка, що оснащення шкіл новітньою технікою іде інтенсивніше, аніж оволодіння нею, практичне її використання. Певною мірою це підтверджують і відповіді на запитання *“Для чого саме Ви використовуєте комп’ютерні технології у своїй педагогічній діяльності?”*. Більше частина опитаних (62,9%) з допомогою комп’ютера входить в інтернет задля пошуку додаткової інформації в ході підготовки до уроків і ще третина – для підготовки дидактичних матеріалів. Четверта частина вчителів використовує комп’ютер для тестування знань учнів. А от на другому місці, а це зазначили майже 40% опитаних, виявилася презентація тем і матеріалів на уроках. Показав картинку на екрані - значить, розкрив можливості комп’ютера (поверхово, примітивно), отже, продемонстрував: *“Ось що ми вміємо!”*.

Поверховість у використанні новітніх технологій підтвердили й оцінки власного досвіду: лише близько третини опитаних зазначили, що вони провели по кілька успішних уроків. І трохи більше (6,7%) постійно використовують на своїх уроках комп’ютерні технології і навчають цього колег. Сюди ж можна віднести відповіді щодо сенсу використання на уроках комп’ютерних технологій. То добре, що 57,2% учителів переконалися: навчання стає цікавішим для учнів. Але ж майже вдвічі менше (30,9%) учителів вказали на якісний результат: навчання стає більш активним та усвідомле-



ним. Близько 20% шкільних педагогів вважають, що ефективно навчати можна і без комп'ютерних технологій.

Про рівень медіаграмотності вчителя можна судити вже з факту високої підтримки педагогічною спільнотою ідеї впровадження медіаосвіти в навчальний процес, а отже, й усвідомленої своєї готовності до цього, активного впливу на формування медіапотреб та інтересів учнів. Більшість опитаних (69,1%) помічають, як під впливом телебачення формуються манери поведінки школярів, стиль їхнього спілкування. Понад третину учителів вважають, що телепередачі суттєво впливають на розваги підлітків, їхнє ставлення до старших і ровесників. Красномовним є показник: лише 3,6% вчителів зазначили, що телебачення не справляє формувального впливу на дітей. Як і інший: лише 9,1% вчителів не стежать за появою новинок у технічних засобах зв'язку, а переважна більшість стежать, хоч і з різною мірою регулярності.

Понад 80% опитаних педагогів зазначили, що вони є постійними або епізодичними користувачами інтернет-мережі. Ще 5,3% нею майже не користуються, хоч і вміють. Зовсім не користуються послугами інтернету лише 4,1% опитаних учителів. Входять учителі в мережу в основному вдома і на роботі. Лише десята їх частина відвідує інтернет-кафе та комп'ютерні клуби. Прикро, утім, що вони туди ходять лише для того, щоб самим скористатися послугами Світової Павутини. Адже саме в цих розважальних закладах багато їхніх вихованців, уражених лудоманією, просиджують за моніторами до глибокої ночі.

На запитання *“З якою метою Ви користуєтеся інтернетом?”* переважна більшість (80,9%) учителів відповіли, що вони шукають у мережі інформацію для роботи; 50,5% ознайомлюються з останніми новинами, поточними повідомленнями; ще третина шукає інформацію, яка цікавить особисто (кулінарія, спорт, живопис тощо). Тобто на першому плані у шкільних педагогів – задоволення інформаційних потреб для здійснення професійних та інших соціальних функцій. Друге місце - за комунікативними потребами: учителі надсилають повідомлення електронною поштою, спілкуються в чатах, беруть участь у форумах, конференціях, дехто шукає друзів, нові знайомства. На третє місце вийшла потреба в задоволенні культурних потреб: 16,7% вчителів знаходять і переписують музику, фільми, дехто читає анекдоти й гумор, дехто просто блукає

мережею. Частина долучається до медіаторчості: ведуть власний сайт, розміщують в інтернеті свої коментарі до новин, а також створюють сайти на замовлення, поширюють рекламу тощо.

Цікавим видається і такий факт. На запитання *"Як часто Ви звертаєтесь за консультаціями до своїх учнів щодо інтернету чи комп'ютера?"* 45,3% опитаних учителів відповіли, що роблять це зрідка, ще 42,7% не зве—таються по допомогу ніколи. Небагато - приблизно кожен десятий консультується у своїх учнів постійно. Та головне - інше. Виявляється, серед тих, хто не звертається до учнів зовсім або ж звертається зрідка, переважають учителі нижчих кваліфікаційних рівнів з малим педагогічним стажем. Постійно звертаються за консультаціями до учнів в основному вчителі вищих кваліфікаційних категорій з багаторічним досвідом роботи. У зарубіжній медіалітературі також зафіксовано цей феномен, йомдали назву "курчата навчають квочк". Витлумачити причину виявленого в ході опитування явища можна так: у школі склався творчий симбіоз старшого і молодого поколінь, зумовлений педагогічною мудрістю і життєвим досвідом учителів та гострим, метким розумом учнів.

## 5.4. Медіаосвітні і медіапедагогічні принципи формування особистісної медіакультури учнів

Актуальність упровадження медіаосвіти в загальноосвітній школі нині вже не викликає сумнівів у переважній більшості спеціалістів, досвідчених педагогів, батьків. Однак ця проблема досі залишається не розв'язаною, оскільки останнім часом вона змістилася в дещо іншу площину: ідеться про підготовку медіапедагогічних кадрів та озброєння їх дієвим методичним інструментарієм для формування медіакультури учнів. Належна ефективність викладання медіаосвітніх курсів і формування особистісної медіакультури зокрема може бути досягнута лише за умови ґрунтовно розроблених психолого-педагогічних засад, які мають враховувати як традиційні медіаосвітні, медіапедагогічні підходи, так і нові, медіапсихологічні.

**Медіаосвітні теорії, підходи та їхні функціональні напрями.** Світова практика в галузі медіаосвіти дає змогу ознайомитися з наявним зарубіжним досвідом, перейняти з нього найкраще та адаптувати його до вітчизняних умов (табл. 8). Огляд історії медіаосвіти показує, що в першій третині ХХ ст. спочатку виникли “захисні” медіаосвітні теорії, які ставилися негативно до медіа й медіаконтентів. Пізніше, у 20-30-ті роки, особливо популярними стали “практичні” теорії медіаосвіти, спрямовані на оволодіння медіапристроями, і гурткові форми роботи. У другій половині минулого століття і на початку нинішнього з’явилося чимало медіаосвітніх теорій різного змісту і спрямованості.

Таблиця 8

**Медіаосвітні теорії: педагогічні цілі і психологічні механізми формування медіакультури особистості**

Медіаосвітні теорії	Суть теорії	Педагогічна мета	Провідний психологічний механізм
<b>ін’єкційна/протекційно-ністська</b> (F. R. Lea vis, D. Thompson)	медіа справляють сильний, переважно негативний вплив і є злом для неповнолітніх	вивчати типологію медіавпливів, підводити до розуміння відмінності між реальністю і медіатекстом	психологічна готовність як критичне ставлення до медіа
<b>теологічна</b> (J. J. Pungent, T. Zasera, B. M. Духанін)	медіа формують певні духовні, етичні цінності (близька до “ін’єкційної” та “етичної” теорій)	долучити аудиторію до тієї чи тієї моделі поведінки, до ціннісних орієнтацій, релігійних поглядів	психологічна готовність як критичне ставлення; пошук, селекція певних цінностей
(М. З. Урицький, С. М. Пензін, С. М. Одинцова, М. Ф. Хилько, М. Берон, <u>Д. Розенташ.</u> )	медіа здатні формувати певні етичні/моральні принципи аудиторії, особливо неповнолітніх	вивчення етичних аспектів медіа і медіатекстів	психологічна готовність як критичне ставлення; пошук, селекція певних цінностей
<b>ідеологічна</b> (A. Gramsci, <u>J. Ellul</u> )	медіа є засобом (агентом) провідної ідеології, яка	навчати вміння виявляти, чий інтересам сл-	психологічна готовність як критичне став-

Медіаосвітні теорії	Суть теорії	Педагогічна мета	Провідає психологічний механізм
	цілеспрямовано маніпулює громадською думкою в інтересах певної групи (клас, нації, раси, релігії, регіону, соціально-політичного прошарку)	жить та чи та медіаінформація, які групи обслуговує, на які групи розрахована	лення до медіа; критичне мислення
<b>екологічна</b> (М. Ф. Хилько, Б. Ф. Потятиник)	синтез положень, узятих з “ін’екційної”, “естетичної”, теорій і теорій “етичної”, “критичного мислення”	навчати “екологічних принципів” взаємодії з віртуальною реальністю	психологічна готовність як критичне ставлення до медіа; критичне мислення
<b>критичного мислення</b> (Ж. Гонне, Л. Мастерман, Д. Букінгем, Р. Фергюсон, Л. М. Сімелі, Е. Уотс Пейліоте)	спирається більше на негативні аспекти медіа; медіа є “четвертою владою”, працюють за принципом “порядок денний”	навчати аудиторію аналізувати, виявляти маніпулятивні дії медіа; вивчати медіавпливи за допомогою дешифрування застосованих “кодів”; критичне оцінювання, автономне ставлення до медіа	психологічна готовність до свідомого сприймання медіа інформації; аналітичне, критичне мислення
<b>культуро-логічна</b> (“діалог”: Piette, Giroux; К. Безелгет, Е. Гарт, Д. Баукер, Д. Консідайн, Е. Хейлі, Брунер, Теллі, Б. Дункан, К. Ворсноп, N. Andersen, J. J. Punrente)	медіа скоріше пропонують, ніж нав’язують інтерпретацію медіа текстів; аудиторія постійно перебуває в процесі діалогу з медіатекстами їх оцінювання, вона не просто “зчитує” інформацію, а вкладає різні	допомогти учням зрозуміти, як медіа можуть збагатити їхнє сприйняття, знання	психологічна готовність до свідомого сприймання медіаінформації, її селекції; “комунікація” (“культурний діалог”) перцепивента з медіатекстом; критичний аналіз та аргументована оцінка

Медіаосвітні теорії	Суть теорії	Педагогічна мета	Провідає психологічний механізм
<b>семіотична</b> (Р. Варт, К. Метц, У. Еко)	значення у сприйнятті медіа-тексти, самостійно <u>їх оцінює</u> наголошує на проблемах мови медіа, на соціальному або політичному змісті; медіа часто прагнуть завуалювати багатозначний знаковий характер своїх текстів, що загрожує свободі споживання інформації; “коди” і “граматика” медіа-текстів - <u>основний зм.ст</u>	навчити учнів “п” авильно читати” медіатекст - ознайомити їх з правилами декодування медіа-тексту, описом його змісту, асоціацій, мовних особливостей тощо; здійснення критичного аналізу, однак без наголошування на маніпулятивному змісті	психологічна готовність до свідомого сприймання медіаінформації, її селекції; аналітичне, критичне мислення
<b>задоволення потреб аудиторії</b> (Дж. Гріпсруд)	звертає увагу — більше на позитивні аспекти медіа; основою служить теорія “споживання”; медійний вплив на аудиторію є обмеженим, учні можуть самі обирати й оцінювати медіатекст відповідно до своїх <u>потреб</u>	навчити учнів — брати з медіа максимум користі відповідно до своїх бажань і схильностей	задоволення психологічних потреб (пізнавально-інформаційних, розважальних, інтелектуально-емоційних та ін.); добір медіаінформації
<b>естетична</b> (S. Halls, P. Whannel, Ю. М. Усов та ін.)	спирається на — вивчення мови медіакультури, авторського світу творця художнього медіатексту, <u>історію медіа-</u>	навчити учнів критично аналізувати художні медіатексти, інтерпретувати і кваліфіковано їх <u>оцінювати;</u>	критичний аналіз, оцінювання; естетичне сприймання

Медіаосвітні теорії	Суть теорії	Педагогічна мета	Провідний психологічний механізм
	культури (історія фотографії, кіно)	розвивати естетичне художнє сприймання	
<b>практична</b>	підвищена увага до вивчення технічного аспекту, функцій медіатехніки; задоволення технічних і практичних потреб	формування практичних умінь і навичок у роботі з медіатехнікою та створення власних медіатекстів	задоволення потреби в оволодінні медіазасобом; засвоєння практичних умінь щодо володіння медіатехнікою; створення власних медіатекстів
<b>соціо-культурна</b> (О. В. Шариков)	аналіз перспектив розвитку медіа, осмислення його соціальної ролі; підведення суспільства до думки про необхідність медіаосвіти для широких верств населення		психологічна готовність до підвищення особистісного рівня медіакультури

Усі медіаосвітні теорії, підходи можна розподілити на кілька напрямів відповідно до пріоритетних функцій медіапедагогічного процесу. Так, до *захисного* напрямку належать теорії, які вважають медіазасоби злом або чинником переважно негативного впливу на неповнолітніх. Це “протекціоністська” (Ф. Р. Левіс, Д. Томсон), “теологічна” (Дж. Пангент, М. О’Мейлі; Т. Засепа; В. М. Духанін) “етична” ( ” . М. Пензін), а також певною мі”ою “ідеологічна” (А. Грамскі, Дж. Елал) та “екологічна” (М. Ф. Хилько, Б. В. Потятиник) медіаосвітні теорії.

Окремим напрямом можна вважати теоретичні розробки, спрямовані на *розвиток аналітичного, критичного мислення* учнів щодо медіа й медіапродукції зокрема. Це передусім теорія розвитку критичного мислення (Ж. Гонне; Л. Мастерман; Д. Букінгем; Р. Ферпосон, Л. М. Сімелі, Е. Уотс Пейліоте.). Розвиток аналітичного, критичного мислення перцепієнтів під час сприймання куль-

турних медіатекстів передбачають також “культурологічна” (К. Безелгет,; Дж. Баукер,; А. Гарт,; Б. Дункан, К. Ворсноп) і “семіотична” (Р. Барт,; К. Метц,; У. Еко,) теорії медіаосвіти.

“стетична” теорія (С. Галс, П. Ванел, Ю. М. Усов), хоча й збігається де в чому з культурологічним, семіотичним підходами, разом з тим спрямована більшою мірою на оцінювання художніх медіаторів й уособлює окремий - *художньо-естетичний* – підхід.

Медіаосвітні теорії “задоволення потреб” медіаспоживачів та “практична” як оволодіння медіатехнічними пристроями - спрямовані *на реалізацію бажань аудиторії*: чи то в обранні певних медіатекстів, чи то у використанні певних медіазасобів для реалізації власних цілей практичного характеру [1].

Оскільки вітчизняна медіаосвіта перебуває не лише в процесі становлення, а й у “культурному діалозі” із системою світового медіаосвітнього досвіду та практики, вона має певну “переваг” - відбирати та обирати найкраще з досягнутого. Узагальнюючи досвід зарубіжних колег, за теоретичне підґрунтя вітчизняної медіаосвітньої моделі ми взяли комплекс основних положень з розглянутих вище теорій, а саме: 1) з *теорії розвитку критичного мислення* (Л. Мастерман, Ж. Гонне, Р. Фергюсон, Д. Букінгем та ін.), 2) з *культурологічного підходу* (К. Безелгет, Е. Гарт, Дж. Баукер, Б. Дункан, К. Ворсноп), 3) із *семіотичної теорії* (Р. Барт, К. Метц, У. Еко), а також деякою мірою з *теорій 4) задоволення потреб* (Дж. Гріпсруд) та б) *естетичної* (С. Галс, П. Ванел, Ю. М. Усов). Зазначені медіаосвітні підходи, хоча й вважаються певною мірою застарілими, утім, мають важливе спільне - *спрямованість медіаосвітнього про“есу на розвиток як аналітичного, критичного мислення в процесі “діалогу” медіатекстами, так і аргументованого їх оцінювання, а також автономного ставлення до медіапродукції загалом й візуальної інтелектуальної медіапродукції зокрема* [5].

Зауважимо, що поряд з критичним мисленням так само важливим у формуванні медіакультури учнів є *творче медіасприймання*, тому теоретичним підґрунтям стимулювання розвитку творчого медіасприймання стали *загальні положення психології творчості* (В. П. Зінченко, В. О. Моляко і його школа), а також *методичні розробки в медіапсихологічному контексті* з формування візуального творчого медіасприймання (Н. І. Череповська [6-9]). Крім того, працюючи над розробленням психолого-педагогічних засад віт-

чизняної медіаосвіти, ми тим самим визнаємо необхідність поглиблення інтеграції медіапедагогіки з медіапсихологічною наукою.

*Загальні медіаосвітні та педагогічні принципи.* Формування медіакультури особистості ґрунтується на основних положеннях - принципах, що визначають:

1) систему вимог до медіаосвіти як специфічного освітнього напрямку;

2) систему вимог до змісту, організації й методики викладання медіаосвітнього курсу;

3) психологічні механізми, які б забезпечували таке формування.

Відповідно система вимог щодо медіаосвітнього процесу формування особистісної медіакультури має три умовні плани: 1) медіаосвітній, 2) медіапедагогічний, 3) медіапсихологічний.

Отже, можемо сформулювати *загальні принципи медіаосвіти*. Медіаосвітні принципи формування медіакультури особистості відображено в низці загальних системотвірних психолого-педагогічних вимог, які розкриваються в таких положеннях:

- в умовах інформаційного суспільства, повсюдного поширення медіакультури як нової реальності медіаосвіта є *обов'язковою*;

- медіаосвіта пов'язана з динамічними змінами в інформаційному та медійному просторах, і саме тому медіаосвітній процес має тривати протягом *усього життя людини*;

— особливою місією медіаосвіти є роз'яснення *ілюзорності та репрезентативності* медіапродукції і візуальної зокрема, яка не є точним відбиттям реальності; якщо ілюзорність полягає передусім – технічній природі медіавізуального образу, то репрезентативність у смисловому конструюванні іншої “реальності”, яка презентує ті чи ті ідеологічні, моральні цінності, інтереси, за якими стоять певні групи людей, впливові авторитети бізнесові корпорації, політичні сили й просто авторське бачення реальності журналістськими, а тим більше мистецькими професійними колами;

- медіаосвіта - *дослідницький процес*: практичні завдання мають переважати над інформаційно-теоретичною частиною; медіаосвіта дає учням загальні знання з медіаісторії, висвітлює законо-



мірності функціонування ЗМК, сприяє формуванню індивідуального *медіаіміунітету* щодо негативного аспекту медіареальності;

- медіаосвіта має формувати *критичне мислення*, орієнтувати молодь на критичне сприймання медіапродукції, відчувати від пасивного й бездумного її споживання, спрямовувати на розвиток *автономного ставлення до інформації* загалом і медіапродукції зокрема;

- медіаосвіта як особлива галузь знань формує не лише свідомого компетентного медіаспоживача, а людину з незалежним від стереотипів мисленням, стимулює *розвиток її творчого потенціалу* як у процесі сприймання медіатекстів, так і створенні власних медіаконтентів;

- набуті знання, навички, уміння повинні мати *практичний вихід* та реалізовуватися у взаємодії з медіа, навчанні, утіленні власних ідей, побутовій, поведінковій, комунікативній сферах тощо;

- медіаосвіта є новою формою *інтерактивної взаємодії* між учнями і вчителем, передбачає умови для діалогу, взаємного навчання;

- медіаосвіта спрямована насамперед на *групову форму навчання* й оптимізацію комунікативних здібностей учнів;

- динамічні зміни в галузі ЗМК вимагають забезпечення педагогічного процесу винятково *активними, творчими, демократичними кадрами* [13].

Загальні принципи вітчизняної моделі медіаосвіта доповнено й уточнено важливими *соціально-психологічними принципами*, обґрунтованими в Концепції впровадження медіаосвіта в Україні. Серед них такі:

- *принцип особистісного соціально-психологічного підходу* до вікових, індивідуальних та соціально-психологічних особливостей, наявних медіауподобань і рівня сформованості медіакультури особистості;

- *принцип перманентного оновлення* змісту як використання актуальних інформаційних прецедентів, поточних новин, сучасних комплексних медіафеноменів, популярних у молодіжному середовищі; як дотримання балансу між актуальною сьогоденністю та історичними надбаннями;

- *принцип орієнтації на розвиток інформаційно-комунікаційних технологій* як використання медіаосвітою передових досягнень інформаційно-комунікаційних технологій для організації ро-

боти медіапедагогів, формування спільних інформаційних ресурсів, полегшення комунікації та координації в середовищі взаємодії учасників медіаосвітнього руху;

- *принцип пошанування національних традицій* як урахування медіаосвітою національної та етнолінгвістичної специфіки медіапотреб учнів і педагогів;

– *принцип пріоритету морально-етичних цінностей* як спрямованість медіаосвіти на захист суспільної моралі і людської гідності, протистояння жорстокості і різним формам насильства, сприяння утвердженню загальнолюдських цінностей, зокрема ціннісному ставленню особистості до суспільства й держави, до людей, природи, мистецтва, праці і самої себе;

*принцип громадянської спрямованості* медіаосвіти як набуття нею форми медіаосвітнього руху, чинник сприяння розвитку в країні громадянського суспільства;

- *принцип естетичної наснаженості* як використання медіаосвітою кращих досягнень різних форм сучасного мистецтва та естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва, музики, художньої літератури, кіно, фольклорних практик тощо;

- *принцип продуктивної мотивації* як спрямованість медіаосвіти на розкриття творчого потенціалу молоді [1].

Отже, якщо загальні принципи медіаосвіти становлять її теоретичне підґрунтя, то медіапедагогічні спрямовані передусім на практичн} реалізацію завдань медіаосвітнього процесу.

*Медіапедагогічні принципи формування особистісної медіакультури учнів.* Педагогічні, а точніше медіапедагогічні, принципи базуються на таких основних вимогах, як *організація умов* медіаосвітнього процесу, *провідний метод* формування медіакультури учнів, *добір* навчального матеріалу.

1. *Принцип загальної організації медіаосвітнього процесу.* Суть принципу полягає у створенні відповідних умов, які б уможливили реалізацію систематичної практики по засвоєнню спеціальних прийомів критичного мислення, творчого сприймання медіатекстів, а відтак сприяли формуванню настановлень свідомості особистості щодо критичного підходу в галузі медіа, творчої інтерпретації різноформатних медіатекстів. Засвоєння людиною загального настановлення на критичне осмислення, творче сприймання

медіатекстів дають їй змогу в процесі опрацювання медіаінформації звертатися до того чи того набору прийомів.

Мисленнєві настановлення найкраще формувати на спеціальних заняттях, де розвиток критичного мислення і творчого сприймання стимулюється завдяки застосуванню конкретних вправ та прикладів. Саме такі систематичні, упорядковані заняття можуть перетворити мисленнєві операції (вправи) звичку/навичку, довести їх до автоматизму.

На думку низки спеціалістів, найбільш ефективним з погляду стимулювання розвитку критичного, творчого медіасприймання було б не інтегрувати його якимось непомітно в навчальний процес у ході вивчення різних предметів, а відвести для цього певний час. Багато хто з авторитетних учених [8] вважає, що однієї години щотижнево протягом усього навчального циклу було б цілком достатньо для того, що-о знайти учнів з прийомами критичного мислення, творчого медіасприймання та закріпити їх у процесі виконання практичних завдань. Не менш важливою передумовою розвитку критичного мислення і творчого сприймання є психологічна готовність особистості до свідомого, активного споживання медіапродукції, на відміну від пасивного рекреаційного, розважального [там само].

Вищенаведені міркування схилиють до думки про необхідність упровадження саме *цільової медіаосвіти* в ЗОШ на уроках медіакультури або, як варіант, систематичних занять факультативу чи гуртка [8; 13].

*2. Принцип методики медіадосліджень.* Стимулювання розвитку критичного мислення, візуального медіасприймання і творчого зокрема, на нашу думку, доцільно здійснювати в спеціальному форматі – форматі дослідження, точніше - медіадослідження. Це пояснюється складністю як самого явища медіакультури, так і її елементів, що й вимагає більш структурованого методичного інструментарію, яким є метод дослідження. Метод дослідження, як наукового, так і запропонованого нами мшї-медіадослідження, завжди передбачає: 1) мету, 2) спосіб, за допомогою якого можна досягти цієї мети, і 3) результати, які передбачається отримати по його завершенні. Тобто формат медіадослідження організовує, уніфікує процес стимулювання розвитку як аналітичного, критичного мислення учнів, так і їхнього активного, творчого медіасприймання [2; 4; 13].

Застосовувати метод медіадослідження можна не лише в процесі виконання практичних завдань, працюючи індивідуально, у парах, невеличких групах, усім класом на уроках, а й у форматі дискусій, диспутів, виховної години, роботі медіаклубів, медіагуртків[4; 8; 13].

3. *Принцип добору навчального матеріалу.* Загальний принцип добору матеріалу для дослідницьких занять ґрунтується на положенні “від простого до складного”. Наприклад, спочатку добираємо й опрацьовуємо медіатексти для розвитку операцій, алгоритмів критичного мислення, уміння обґрунтовувати свою думку, віднаходити й застосовувати потрібні докази, аргументовано доводити іншим свою думку; відтак переходимо до формування вміння нестандартно інтерпретувати, творчо переосмислювати сприйняті спочатку нескладні медіатексти, а потім уже й медіамистецьку продукцію (відеоарт, діджитал-арт, сайєнс-арт, нет-арттощо).

Як навчальний матеріал для медіадосліджень можна використовувати: друковані тексти з газет і журналів, зразки поліграфії, візуальні й аудіовізуальні медіатексти, електронні медіатексти різного медіаформату, жанру тощо. Дібрані таким чином медіатексти можуть бути створеними як професіоналами, так і аматорами, як дорослими, так і дітьми чи дітьми разом з дорослими.

Важливими *критеріями* добору медіатекстів для проведення медіадосліджень є:

- 1) відповідність змісту та форми медіатексту поставленій меті конкретного медіадослідження;
- 2) актуальність проблематики для кожної вікової аудиторії;
- 3) у медіатексті не повинно бути елементів порнографії, неприємних фізіологічних подробиць, навіювання, гострого психологічного нап’уження, страху тощо – усього того, що підходить під визначення “психологічних ризиків” [8].

Крім вищезазначених вимог до добору навчального матеріалу для проведення медіадосліджень, обов’язковою вимогою є його постійне оновлення, хоча в “арсеналі” медіапедагога можуть залишатися й зразки так званої медіакласики. Зауважимо, що система вимог до медіаосвітнього процесу формування особистішої медіакультури має ще й медіапсихологічний аспект, який буде розглянуто в підрозділі 5.5.

## 5.5. Медіапсихологічні принципи і психологічні механізми формування візуальної медіакультури учнів

Система вимог щодо медіаосвітнього процесу формування особистісної медіакультури, крім загальномедіаосвітньої, медіапедagogічної, передбачає також і медіапсихологічну складову.

Взаємодія медіавізуального інформаційного та освітнього просторів окреслює практичну площину існування соціокультурного феномена візуальної медіакультури та системи освіти. Моделлю процесу їхньої активної взаємодії є медіаосвіта з позицій медіапсихології. Предметом медіаосвіти в контексті візуальної медіакультури є оптимізація медіаперцептивної комунікації молоді з інтелектуальною медіавізуальною продукцією як розв'язання проблеми нового сприймання-бачення.

Проблема візуального сприймання-бачення існувала завжди, нині ж вона ускладнилася ще більше: по-перше, у зв'язку з технологічною революцією, її впливом на загальну культуру й візуальну культуру зокрема до традиційного сприймання-бачення додається новий тип сприймання - медіасприймання, новий тип бачення як осмислення/переосмислення нової, віртуальної медіавізуальної реальності; по-друге, новий тип візуального сприймання-бачення в операціональній площині набув певних когнітивних трансформацій, які суперечать традиційним лінійним способам опрацювання інформації; по-третє, суперечність технічних можливостей та психологічна невідповідність людини до цих можливостей як брак спеціальних знань, умінь щодо адекватного сприймання-бачення різнопланової візуальної інформації, їх критичного осмислення та переосмислення, як того потребує наш час, сучасна культура; по-четверте, неоднозначний вплив медіавізуального інформаційного простору на соціалізацію молоді, її духовний, естетичний розвиток потребують негайного впровадження медіаосвіти, вітчизняний формат якої перебуває у процесі становлення.

Медіаосвіта як нова галузь в українському освітньому просторі має свої, суто їй властиві, внутрішні проблеми: 1) медіаосвіта

досі не утвердилась як складова загальної освітньої системи, тож відповідно й досі не введено спецкурси цієї дисципліни в школі; 2) дається взнаки незабезпеченість кадрами, оскільки наразі немає цілеспрямованої, системної підготовки медіапедагогів; 3) бракує методичного забезпечення, дієвого практичного психолого-педагогічного інструментарію тощо.

А проте медіаосвіта поступово й наполегливо прокладає свій шлях до школи, наприклад у форматі всеукраїнського експерименту або у вигляді факультативних занять, організованих ентузіастами-педагогами. Утім, взаємозв'язок медіавізуального та освітнього просторів у медіаосвітній площині нині в школі найчастіше реалізується у форматі *медіаінструментального оснащення навчального процесу*. Це застосування візуальних медіапристроїв у процесі викладання різних шкільних предметів, наприклад для ілюстрування навчальної теми або її поглибленої презентації; використання візуального медіаконтенту як візуального супроводу дискусії; практичне оволодіння візуальними медіазасобами на уроках інформатики; застосування візуальних медіапристроїв з метою створення медіаконтентів у позакласній, гуртковій, факультативній роботі тощо.

Зрозуміло, що медіаінструментальний підхід не може повністю розв'язати проблему сприймання-бачення у світі візуальної медіареальності. Успішне розв'язання цієї проблеми залежить передусім від цілеспрямованого *формування психологічних якостей особистості*, що дасть їй змогу оптимально функціонувати в сучасному медіагенному середовищі. Формування візуальної медіакультури молодої людини передбачає набуття нею таких якостей, як: 1) готовність свідомо ставитися до медіапродукції; 2) активність, критичність сприймання/мислення: розуміння суті репрезентованого, ілюзорного; уміння бачити смисли, і приховані в тому числі, задіяні технології, і зокрема маніпулятивні; 3) творче медіасприймання світу медіареальності в цілому й кожного конкретного медіатексту окремо; 4) автономне ставлення до будь-яких різновидів, форматів медіапродукції.

Утім, щоб сформувати всі ці та інші якості медіакультурного глядача і суб'єкта медіатворення, потрібен справді тісний взаємозв'язок між медіавізуальним інформаційним та освітнім просторами у форматі медіаосвіти, центральним утворенням якої має стати медіапсихологія (рис. 20).



Рис. 20. Взаємозв'язок між медіавізуальним інформаційним та освітнім просторами

Чому, власне, ми зосереджуємо увагу саме на медіапсихології? Тому що медіапсихологія є наукою не лише про впливи медіа на емоції, розум, поведінку, комунікацію, творчість людини, а й наукою про зворотні дії людини щодо медіа. Так, медіапсихологія досліджує процеси регуляції індивіда у світі медіареальності; *способи когнітивного опрацювання* сприйнятого медіавізуального; різноманітні психологічні варіанти *взаємодії людини* з медіапристроями, техногенним візуально-смысловим віртуальним контентом; *визначення свого місця* в цьому штучно створеному світі та багато іншого. Саме тому медіапсихологія спроможна прогнозувати і спрямовувати розвиток таких психічних якостей, як здатність до саморегуляції, критичність мислення, креативність сприймання-бачення тощо. Так само ці особистісні якості спроможні не лише оптимізувати процес медіаперцептивної комунікації учня з медіа-текстом будь-якого формату, а й, відповідно, підвищити загальний рівень особистішої медіакультури молоді, її медіакомпетентності.

Розвитку зазначених психічних якостей сприяє систематична активізація певних психологічних механізмів у процесі викладання медіаосвітніх курсів з медіакультури. Перед тим як визначити психологічні механізми, важливі для становлення особистісної візуальної медіакультури, необхідно уточнити методологічну основу формування медіакультурних якостей учнів. Йдеться про комплекс положень найвідоміших медіаосвітніх теорій, передусім таких як теорія розвитку критичного мислення, культурологічна, семантична теорії [2], а також положення вітчизняної психології творчості

(В. О. Моляко) та методичні розробки з формування візуального творчого медіасприймання [4; 5; 8; 13].

Аналіз змісту провідних медіаосвітніх теорій, їхньої педагогічної мети підводить до певних висновків. По-перше, кожен з медіатеорій можна застосовувати відповідно до поставленої мети, теми, певної групи практичних завдань. Наприклад, розвиваючи здатність до критичного мислення в процесі аналізу теленовин, доцільно застосовувати теорії критичного мислення; також доречно розвивати критичне мислення не лише на матеріалі теленовин, а й використовуючи інші формати медіатекстів (фільми, відеоролики) за допомогою вже культурологічної або семіотичної теорій; застосовувати прийоми естетичної теорії доцільно в процесі виховання естетичних смаків учнів, розуміння ними екранної мови, розвитку вміння оцінювати художні медіатексти; формуючи медіаімунітет учнів, можна застосовувати засоби захисної (інекційної, протекціоністської) теорії тощо. По-друге, усі згадані вище теорії багато в чому схожі між собою і майже кожна з них передбачає на практиці розвиток таких універсальних якостей людини, як цілеспрямованість на засвоєння медіаосвітнього курсу та аналітичне, критичне сприймання й осмислення медіатекстів.

Поряд із психологічною готовністю до медіаосвіти та здатністю до критичного мислення важливою когнітивною якістю людини є її здатність до творчості, творчого опрацювання інформації і медіатекстової зокрема. Тому хочемо звернути особливу увагу на значущість стимулювання розвитку цієї універсальної якості для формування медіакультури учня. Так, запропонований нами *Модуль 2 "Візуальна і аудіовізуальна медіакультура"* та інші практичні розробки передбачають, крім стимулювання критичного мислення, розвиток творчого потенціалу учня й заохочення його до творчого медіасприймання зокрема [2; 4–6; 8; 13].

Близькою до творчого осмислення інформації є здатність людини до перенесення, практичного застосування сприйнятого в будь-яких сферах життя у якійсь новій, незвичній ситуації. Близьким до практичної площини є і комунікаційний план, який оптимізується завдяки переглянутій медіавізуальній інформації, власноруч створеним медіаконтентам.

Отже, формування візуальної медіакультури визначають такі *медіапсихологічні принципи*:

1) *принцип цілеспрямованості та саморегуляції особистості* щодо свідомого ставлення до медіакультури в цілому, підвищення



рівня власної медіакультури зокрема, та щодо керування своєю взаємодією з візуальним медіакультурним контентом;

2) *принцип критичного сприймання/мислення* як конструктивний аналіз та аргументоване оцінювання на підставі аналізу, бачення прихованих смислів медіатекстової інформації;

3) *принцип творчого медіасприймання* як творче опрацювання, переосмислення/реструктурування змісту та форми медіатекстів;

4) *принцип прагматичного ставлення до медіаінформації* як практичного застосування сприйнятого в різних сферах своєї життєдіяльності (навчання, роботі, дозвіллі, відпочинку, реалізації власних ідей, побуті, поведінці тощо);

5) *принцип комунікації* як оптимізація спілкування з іншими завдяки отриманій інформації, переглянутим художнім візуальним медіатекстам, створенню власних медіатворів;

6) *принцип автономності особистості* щодо будь-якої інформації і медіавізуальної зокрема.

Психологічні медіаосвітні принципи реалізуються за допомогою *медіапсихологічних механізмів*. Механізми є, власне, тими засобами, удосконалення яких веде до формування потрібних особистісних якостей. Так, наприклад, систематична активізація психологічного механізму критичного мислення може сприяти формуванню таких психологічних якостей, як здатність до критичного аналізу та аргументованого оцінювання, критичне ставлення до медіапродукції і критичний стиль мислення загалом. Отже, стимуляція “запуск” психологічних механізмів забезпечує реалізацію потрібного педагогічного впливу, спрямованого на формування певної особистісної риси учня.

У нашому контексті психологічні механізми забезпечують успішне формування медіакультури учнів, що виявляється в їхній здатності: 1) до саморегуляції; 2) до критичного мислення, 3) до творчого медіасприймання, творчого мислення; 4) до перенесення переглянутої медіавізуальної інформації в практичну площину; 5) до оптимальної комунікації на підставі сприйнятої, осмисленої, оціненої різноформатної медіапродукції за допомогою ефективного застосування медіазасобів та мультимедійних технологій; 6) до автономності як неупередженого ставлення до будь-якої інформації.

Вважаємо, що саме завдяки розвитку психологічних механізмів у перебігу медіаосвітнього процесу за сприятливих медіапедагогічних умов завдяки медіапсихологічним засобам може бути

сформована особистісна медіакультура учнів, тому числі і їхня візуальна медіакультура.

У рамках всеукраїнського експерименту у 2011 р. було проведено емпіричне дослідження візуальної медіакультури старшокласників ЗНЗ, одним із завдань якого було виявлення особливостей когнітивних способів обробки візуальних медіатекстів – критичного мислення і творчого сприймання. Результати дослідження *критичного мислення* показали, що найчастіше аналізують візуальні медіатексти та оцінюють їх на підставі аналізу приблизно по 28% учнів; здатні “побачити” приховані смисли медіатекстів 26,5% опитаних старшокласників. ”а показником *творчого сприймання* респонденти самовизначилися так: 25% учнів, переглядаючи візуальні медіатексти, здатні встановити їх аналогію з іншими “жерелами; подумки доповнюють переглянуте 26% опитаних, а “відкидають” зайве, на їхню думку, 20%; здатні змінити подумки сюжетну лінію, поведінку героїв, вигадати іншу кінцівку близько 17% учнів; внести в несмішний фрагмент нотки гумору - 23,5% респондентів.

Отримані дані свідчать про те, що за шкалою “часто” лише близько третини опитаних старшокласників інтелектуально активно опрацьовують візуальну медіаінформацію різноманітних форматів; за шкалою “постійно” показник активної інтелектуальної обробки інформації ненабагато перевищує 10% за кожним із зазначених вище індикаторів. Звідси випливає, що менш як половина опитаних старшокласників експериментальних шкіл “постійно” й “часто” аналізують та переосмислюють сприйняту візуальну медіаінформацію. Отже, результати проведеного дослідження переконливо свідчать про існування проблеми індивідуальної медіакультури учнів на рівні когнітивної обробки медіавізуальної інформації. Це підтверджує необхідність нагального впровадження медіаосвіти у школи, оснащення медіаосвітнього процесу не лише сучасною технічною базою, а й досвідченими педагогічними кадрами та ефективним методичним інструментарієм.

У 2013 р. ми провели дослідження, метою якого було з’ясувати ефективність медіаосвітнього курсу щодо розвитку таких важливих в умовах медіареальності якостей людини, як критичність мислення і креативність сприймання. Аналіз зібраних упродовж 2011-2013 років даних показав, що в учнів, які вивчали медіаосвітній курс, показник *аналізування змісту* візуальних медіатекстів зріс на 10,5%, показник *оцінювання* тексту на підставі попереднього аналізу - на 7,1%, здатність *бачити приховані смисли* – на

5%. Було виявлено зростання здатності учнівської молоді до творчого медіасприймання. Так, можуть *доповнити подушки* відеосюжет, кінофільм власними ідеями, образами, думками 61,7% опитаних; *встановити смисловий зв'язок* між змістом інформації і знаками, символами або кольорами, які її супроводжують, – 45,1%; *переосмислити, перетворити* – “перекласти” мовою гумору несмішний фрагмент відеосюжету, кінофільму – 63,2% респондентів.

Отже, навіть такі фрагментарні результати показують, що медіаосвіта у форматі медіапсихологічних знань і практичних розробок може істотно допомогти у вирішенні суспільно важливих завдань, висунутих часом. Візуальна медіакультура, особливо в останніх її технологічних версіях, є відносно “молодим” історичним явищем, а тому суспільство ще не встигло напрацювати увесь комплекс необхідних знань щодо адекватних, оптимальних способів взаємодії із цим феноменом. Саме тут криється причина затребуваності медіаосвіти і медіапсихології суспільством цифрової доби. Крім того, згідно з прогнозами візуальні технології з часом тільки удосконалюватимуться, а відповідно вимагатимуть від глядачів постійного зростання особистісної культури сприймання, тобто медіаосвітній процес як модель тісної взаємодії медіавізуального та освітнього просторів залишатиметься завжди актуальним, а навчання медіакультури має тривати протягом усього життя людини. Сама ж медіаосвіта, як цілеспрямований психолого-педагогічний вплив на молодь з метою розвитку її особистісної медіакультури й візуальної зокрема, має також постійно розвиватися в медіапсихологічному контексті відповідно до вимог часу.

Головними напрямками найближчих медіапсихологічних досліджень мають стати такі: визначення місця психології та медіапсихології в медіаосвітньому процесі, з'ясування вікових особливостей і психологічних змін візуального медіасприйняття, виявлення медійного впливу на дітей різного віку, формування оптимальних стилів взаємодії людини з медіа та ,х універсальне застосування.

### *Література до розділу*

1. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні // Освіта. - 2010. № 32 (7-14 липня). С. 3–4.

2. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / —ед.-поряд. В. Ф. Іванов, О. В. Волощенко ; за наук. ред. В. В. Різуна. К. : Центр вільної преси, 2012. — 352 с.
3. Оцінки і ставлення батьків дітей різного віку до впровадження нової системи позначок телепродукції, що може шкодити здоров'ю і розвитку дитини: Аналітична довідка / ред. Л. А. Найдьонова ; "едіаосвітній консорці"м. - К., 2012. — 38 с.
4. Практикум "Медіакультура": Робочий зошит курсу за вибором для учнів 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Л. А. Найдьонова, О. Т. Баришполець, О. Є. Голубева та ін. ; [упо—яд. Г. В. Мироненко] ; Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. К., 2012. - 84 с.
5. Програма курсу за вибором для учнів 10-го класу загальноосвітніх навчальних закладів "Медіакультура" / Л. А. Найдьонова, О. Т. Баришполець, О. Є. Голубева та ін.; Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. К., 2012. - 43 с.
6. *Череповська Н. І.* Візуальна медіакультура: розвиток критичного мислення та творчого сприймання. Методичні рекомендації до медіаосвітнього курсу "Медіакультура" для старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів / Н. І. Череповська. - К, 2014. - 116 с.
7. *Череповська Н. І.* Медіакультура та медіаосвіта учнів ЗОШ. Візуальна медіакультура / Н. І. Череповська - К. : Шкільний світ, 2010. - 128 с.
8. *Череповська Н. І.* Ме—іаосвіта в сучасній школі / Н. І. Череповська // Соціальний педагог. 2009. - № 6. - С. 15-26.
9. *Череповська Н. І.* На допомогу медіапедагогові: Методика дослідження візуальних медіатекстів на роках з медіа к—льтури / Н. І. Череповська // Соціальний педагог. — 2011. - № 4 (64). С. 43—48.
10. *Іванов Д. В.* Виртуалізація общества / Д. В. Іванов. - СПб. : Петербургское востоковедение, 2000. — 96 с.
11. *Марасанов Г. И.* Соціальна компетентність: психологічне умовля розвитку в юнацькому віці / Г. И. Марасанов, Н. А. Рототаєва. - М. : Когіто-Центр, 2003. - 171 с.
12. Медійна і інформаційна грамотність: програма навчання педагогів / под ред. Алтона Гріззла і Кзролайн Уілсон ; Ін-т ЮНЕСКО по інформаційним технологіям в освіті. - UNESCO, 2012. - 200 с.
13. *Федоров А. В.* Медіаосвіта: історія, теорія і методика / А. В. Федоров. - Ростов-на-Дону : ЦВВР, 2001. - 708 с.
14. *Swisher K.* Prankster Jason Calacanis Talks About His Apple iPad Hoax [Електронний ресурс] / Kara Swisher // The Wall Street Journal. - 2010. - February 1. - Режим доступу: <http://radar.oreilly.com/archives/2007/10/web-30-semantic-web-web-20.html>

## Розділ 6

# СІМЕЙНА МЕДІАПСИХОЛОГІЯ

### **6.1. Сім'я як підсистема у взаємодії різних суб'єкт'в інформаційного та освітнього просторів**

Сім'я є найбільш значущою частиною світу дитини, незважаючи на величезний вплив на неї ЗМК та інших соціальних інституцій. У сім'ї відбувається первинна соціалізація, тут діти набувають перших навичок взаємодії і спілкування, освоюють головні соціальні ролі, осмислюють базові норми та цінності. Також, свідомо або й несвідомо, у сім'ї діти вчаться сприймати і використовувати медіаінформацію. “’ама на батьках лежить місія першими навчити своїх дітей основ інформаційної поведінки і безпеки, призвичаїти до культури добору та сприймання медіапродукції” [21, с. 166]. Дорослі члени родини відповідальні за розвиток здатності дитини сприймати, оцінювати й розуміти інформаційні повідомлення.

Але в інформаційному світі на дитину чатують й особливі небезпеки. “Медіареволюція тільки починається. Екрани стають

усе більш і більш важливою частиною нашого повсякденного життя. Великі екрани перетворюють наші вітальні в домашні кінотеатри. А маленькі переносні екранчики дають нам змогу робити практично все, що завгодно і де завгодно. Усе це, звісно, чодово, але негативним моментом є той факт, що нам важко стає контролювати споживання медіа нашими дітьми” [9, с. 264].

Результати дослідження Інституту соціальної та політичної психології НАПН України свідчать, що найпоширенішим способом проведення вільного часу всіх вікових категорій населення України є перегляд телепередач. Більше ніж дві третини населення України дивляться телевізор щодня - і діти, і батьки; причому в сім'ях, де є діти, телевізором користуються вдвічі частіше, тут він частіше буває увімкненим.

Спробуймо проаналізувати, яку роль відіграє сім'я взаємодії дитини з медіа. Це одна з найбільш досліджуваних тем у світовій практиці. Як показують емпіричні дослідження наших західних колег, батькам властиво переоцінювати час, проведений дитиною перед телевізором [10; 20]. Крім того, оцінюючи улюблені телепередачі і відеофільми своїх дітей, батьки зазвичай проекують на них свої смаки. У захопленні комп'ютером батьки часто бачать тільки позитивні моменти: дитина відволікається від вулиці, уникає поганих компаній [20, с. 373]. Третина батьків вважає, що телевізор і комп'ютер є засобом навчання дітей, а третина - що екран руйнує психіку дитини [там само].

Вплив телебачення на сімейне життя розглядає Р. Харріс. Хоч традиційно і вважають, що телебачення впливає на особистість негативно, але, на думку Харріса, це занадто однобокий і спрощений умовивід. Іноді сімейний телеперегляд може позитивно впливати на спілкування та взаємодію в сім'ї - коли кожен говорить про те, що бачить, коли вся родина сміється або плаче разом. Іноді - коли телебачення провокує сварки між членами родини через вибір передачі, вживання їжі під час перегляду, час дитячого сну, поршення дітьми заборон батьків щодо перегляду певних передач - телебачення має негативний вплив [26]. Реклама може зумовлювати дитячо-батьківські конфлікти і впливати на загальне почуття благополуччя та щастя як дітей, так і батьків - через здатність чи нездатність сім'ї купити ті чи ті товари. Діти підпадають під “чари” реклами значно більше, ніж дорослі, оскільки з когнітивних причин

ще не здатні критично ставитися до пропонованого з екрана, вимагають від батьків купувати рекламований товар і провокують формування споживацьких звичок у дорослих членів сім'ї.

Від батьків залежить і розвивальний вплив телебачення на дитину. Наприклад, позитивний ефект від перегляду “Вулиці Сезам” буде сильнішим, якщо батьки обговорюватимуть програму з дітьми або поєднують її з навчанням. Це передбачає, що телебачення може стати каталізатором неформальної освіти в сім'ї [там само].

Ще кілька зауважень щодо впливу телебачення і комунікацій у родині на розвиток мовлення дитини. Дослідження Т. Нельсона довели існування негативної кореляції між тривалістю перегляду телепередач та оволодінням мовленням і мовою (див. [14]). Але ці дві змінні залежать від комунікативної поведінки матері. Дитина дивиться телевизор тим більше, чим менше уваги їй приділяє мати, чим рідше батьки залучають дитину до бесіди. Отже, діти, яким бракує батьківської уваги, демонструють уповільнений мовний розвиток. Якщо батьки спонукатимуть дітей коментувати те, що відбувається на екрані, телебачення стимулюватиме розвиток мовлення і мови, діти вчитимуться запитувати і пояснювати. Телебачення само по собі мало впливає на навички читання, утім воно конкурує з читанням як способом проведення вільного часу. А найбільшою мірою навички читання формує сім'я.

Соціальне походження сім'ї відіграє роль одного з основних посередників процесу впливу телевізійного насильства на дитину. Домашнє оточення дитини сповідує певну систему цінностей та виховних принципів цілому і ставлення до насильства зокрема. Д. Леміш стверджує, що діти, які зростають у сім'ях, що відкидають насильство, дивляться менше жорстоких телепрограм і це менше впливає на них. І навпаки - у сім'ях, де нормою є тілесні покарання, а телебачення – майже єдиний спосіб проведення дозвілля без контролю батьків над обсягом і змістом програм, діти більше підпадають під вплив насилля з екрана [20]. Дехто вважає, що насильство є частиною соціального світу сучасної дитини, тому телебачення може сприяти експериментуванню дитини з різними почуттями (страхами, переживаннями), інтеріоризації уявлень про добре і погане, дозволене і недозволене, становленню захисних механізмів [там само].

Мас-медіа формують настановлення, що є, власне, когнітивно-афективними оцінками людей, змістів і предметів. Це проявляється в ефектах моделювання і культивуваці. Особливе значення має формування настановлень через інформаційний простір у сім'ї. ЗМК надають інформацію, яку діти та підлітки передають одне одному (і батькам теж), очікуючи коментарів і оцінок. У цьому процесі, де сильним є особистий вплив, формуються настановлення та думки.

Дослідники вважають, що яким би негативним не був вплив телебачення на дітей, його можна послабити і спрямувати в позитивне річище, якщо поговорити на цю тему в сім'ї [28]. Розмова може бути про обман у рекламних кліпах, про стереотипне зображення окремих груп, про аморальні цінності надлишок сцен сексу і насильства. Батьки можуть спитати дитин, чи подобається їй передача і чому, - таким чином вони краще зрозуміють, які уявлення складаються в їхніх дітей. Корисною буде реакція самих батьків на ту чи ту телепередачу, що може збалансувати викривлену реальність телебачення. Наприклад, батьки можуть виказати свої побоювання, побачивши сцену насилля, і поділитися з дитиною спогадами про своє дитинство, коли вони самі відчували страх, спостерігаючи по телевізору щось подібне.

Згідно з дослідженнями, перегляд передач, особливо коли до нього ставилися як до важливої частини сімейного життя, значно полегшував спілкування в сім'ї батьків з дітьми віком 11 років [26]. Сімейні обговорення допомагають дітям освоїти інформацію, що їх тривожить, яка їм незрозуміла без "переклад" батьків. Беручи участь у дискусії під час перегляду теленовин, діти дізнаються про події у світі. Телебачення можна використовувати як каталізатор діалогу на різні теми в колі сім'ї. Для дітей і батьків завжди "складною" була і є тема сексу та насильства - цю розмову значно полегшать телепрограми, п'єсовані цій темі [там само].

Телебачення не обов'язково ізолює членів сім'ї одне від одного. Навпаки, спільна медіаподія може об'єднати всю родину і дати привід поговорити й на інші теми. Такий підхід може допомогти членам сім'ї довідатися про реакцію одне одного на ті чи ті теми й ситуації, а дискусія - стати стимулом для когнітивного, емоційного та особистісного зростання.



Багато досліджень присвячено впливові сцен насильства на психіку дитини, що дало змогу запропонувати заходи щодо зменшення цього впливу. Американський медіапедагог Е. Томан наголошує на певних правилах медіаповедінки, дотримання яких дає змогу подолати негативний вплив сцен насильства. Більшість із цих правил можна застосувати в родині, наприклад: обмеження часу, який діти проводять за переглядом сцен насильства; навчання дітей розрізняти реальність і вимисел; вивчення альтернативних варіантів вирішення міжособистісних конфліктів тощо [31]. Крім того, можливості медіаосвіти, екранних мистецтв, інтернету, комп'ютерної анімації, інтерактивної гри можна активно використовувати для розвитку творчих і комунікативних здібностей дітей, їхнього критичного мислення, естетичного сприймання і смаку.

Взаємодію сім'ї з інформаційним простором, на наш погляд, треба розглядати з позиції системного підходу. Сім'я як система - це мала група, що діє, функціонує, розвивається за своїми законами, усі елементи цієї системи взаємопов'язані, зміна одного елемента приводить до змін у системі в цілому. Тож до сім'ї як групи можна застосувати концептуальну інноваційну модель медіакультури, побудовану на основі схеми інформаційної поведінки в контексті управління знаннями - від їх пошуку до експлуатації [6]. Згідно з теорією виробництва знань (теорією змішування знань у групі), ядром створення знань є змішування неявних мовчазних практичних знань здобутків індивідуального досвіду членів родини з подолання якихось проблем, прийняття рішень, вирішення завдань - і явних, висловлених знань. У сім'ї як мікросоціумі, малій групі відбуваються процеси трансформації знань через поєднання досвіду членів сім'ї, результатом чого є соціально-комунікаційні інновації. Завдяки соціалізації, екстернаціоналізації, інтерналізації дитина отримує знання і досвід дорослих членів сім'ї [там само]. Взаємопов'язаність членів сім'ї як елементів цілісної системи дає змогу використовувати цю модель як адекватну для медіаосвіти родини.

Дорослі члени сім'ї навчаються через досвід дитини - досвід взаємодії в інформаційному суспільстві (часто діти навчають бабусь і дідусів користуватися мобільними телефонами, комп'ютерами, іншими медіапристроями). Якщо хтось у сім'ї використовує інтернет, уся родина долучається до обміну інформацією з багать-

ма користувачами мережі, впливаючи своїм досвідом та знаннями на безпосереднього користувача через “змішування” знань у сім’ї. Тобто члени сім’ї в цьому випадку зі споживачів ін’ормації перетворюються на виробників знань, сім’я здатна до трансформації знань, породження інновацій [20]. У багатьох сім’ях існує розподіл ролей щодо взаємодії з медіапростором. Це ролі з різними функціональним наповненням, включаючи функції пошуку, абсорбції знань з медіасередовища, систематизації, інтеграції, передавання знань іншим членам родини, експлуатації знань для отримання вигод.

*Межі сім’ї* – одне з головних понять сімейної психології і психотерапії. Термін “межі” використовують, щоб мати змогу описати стосунки між сім’єю і соціальним оточенням, а також між різними підсистемами всередині сім’ї (індивідами, діадами, тріадами). Сімейні терапевти розглядають розвиток меж як один з важливих параметрів еволюції сімейних структур. Межі визначають структуру родини і, відповідно, зміст її життя. Межі системи або підсистеми являють собою правила, що визначають, хто і як бере участь у взаємодії. Згідно з дослідженнями в цій галузі, жорсткі межі сім’ї призводять до розмивання меж усередині сім’ї, у міжособовій взаємодії, до злиття, заплутаності сімейної системи. І навпаки: якщо зовнішні межі нуклеарної сім’ї розмиті, а сім’я “вбирає в себе” багато поколінь, навіть сторонніх людей, жорсткість меж між членами сім’ї катастрофічно зростає, навіть до формування роз’єднаної сім’ї, коли всі її члени майже не спілкуються одне з одним, не мають спільних інтересів - функціональність сім’ї опиняється під загрозою.

Безмежність інформаційного простору навколо сім’ї, невідзначеність його меж, зарахування телевізора до “членів сім’ї”, можливість спілкуватися на відстані за допомогою медіа та інші ознаки інформаційного суспільства призводять до розмивання меж сім’ї і, як наслідок, роз’єднаності членів родини, зростання емоційної відстані між ними, зниження згуртованості. Як показують дослідження, батьки спілкуються з дитиною в середньому 12 хвилин на день [23]. Р. Пацлаф вважає, що це явно недостатньо для нормального розвитку дитини. Але між собою дорослі спілкуються, мабуть, ще менше. Чи достатньо цього для розвитку і гармонійного функціонування родини? Як можна підтримувати

емоційну близькість за допомогою мобільного телефону? Фізична відстань і наявність посередника, брак емоційного невербального компонента спілкування призводять до збільшення емоційної дистанції між членами родини та поглиблення особистої відмежованості кожного з них, відособленості кожного у власній родині, нездатності надавати підтримку одне одному та отримувати таку навзаєм.

Постає питання: а чому так відбувається? Чому дорослі рідні люди приділяють уваги одне одному менше, ніж кожен з них - телевізорів? Як вважає В. В. Різун, “особливістю мас-медійних комунікацій є низький рівень комунікаційної інтенції (брак спеціальної уваги професійних комунікаторів до цілей масового спілкування). Переваг віддають інформаційній інтенції, тобто виробничо-інформаційному цілепокладанню... Інформувати є інтенцією, виробничим завданням працівників інформаційної індустрії” [9]. Отже, і спілкування в родині наб,ває рис обміну інформацією; інформаційна інтенція переважає том’, що телебачення стає основною формою проведення дозвілля сімї, насущною потребою її членів.

Дитина, будучи активним учасником сучасного інформаційного простору, сприймає цю інформаційну інтенцію як основну і вчиться спілкуватися за зразками, які надають їй представники мас-медійних комунікацій. Із життя дитини зникають спілкування заради спілкування, гра, почуття. На перше місце виходять “інформаційна” і “споживацька” інтенції: що мені це спілкування дасть, що нового я з цього зможу взяти. Спілкування дитини перетворюється із взаємообміну почуттями, радіщами та прикростями, спонтанністю, сміхом і теплотою на сухий та суворий обмін інформацією. Якщо дитина надає інформацію, але не отримує у відповідь належну кількість інформації для обміну, спілкування переривається.

Не можна залишити поза увагою і питання переживання емоцій - реальних і викликаних медіатекстами. Родина завжди була для людини тим місцем, де вона могла максимально розкритися, бути собою, відчутти емоційне тепло, близькість, отримати підтримку в складній ситуації. Але сьогодні справжні емоції людини підмінюються емоціями, які вона переживає під час перегляду вигаданих історій на екрані. Е. Морен, аналізуючи процеси партиципації (проекції-ідентифікації), що виникають під час взаємодії з кіновидовищем, робить висновок про роботу фільму як

допоміжної машини почуттів, тому що фільм виконує замість глядача частину його психічної роботи [30]. Реальність кінопроекції не є реальністю, хоч такою і здається. Видовище, що емоційно переживається глядачем (на відміну від реального переживання), не дає йому досвіду, що є неодмінним наслідком реального переживання. У глядача немає ані ризику, ані ангажованості, він не піддається небезпеці. Він відчуває страх чи гнів, чи радість, але водночас він у спокої, він пасивний, він знає, щоподіб, які відбуваються на екрані, його не зачеплять. Така не—сальна реальність фільму краща за небезпечну реальність життя бурю на морі, автомобільну катастрофу, адже ця реальність дає змогу відчувати водночас і безпеку, і сп'яніння ризиком. Глядач перебуває поза дією, він не бере участі в ній. Але якщо партиципация глядача не виражається в діях, вона знаходить своє відображення в емоціях, стає внутрішньою, тою, що відчувається. Пасивність глядача, що призводить до регресу, робить його сентиментальним, чутливим, сльозливим [там само]. Надлишок емоцій, викликаних медіатекстами, емоційне перенавантаження, підвищена чутливість до медіатекстів призводять до дефіциту емоційної енергії в реальному житті, прохолодності та байдужості в реальних стосунках.

Отже, дитина, що призвичаїлася в сім'ї до такої нереальної реальності і викривленого переживання почуттів та емоцій, виходить у реальний світ зовсім не підготовленою до взаємодії з ним. Батьки “дітей екрана” не можуть навчити їх переживати і виражати реальні емоції. Партиципация відбувається лише через екран та екранні персонажі, що стають надалі друзями, з якими дитина буде парасоціальні стосунки.

В. В. Абраменкова на основі емпіричних досліджень дійшла висновку, що феномен екрана як системи глобального впливу на дитячу аудиторію сприяє змінам у системі цінностей, коли людське спілкування поступається місцем технократичному, опосередкованому медіаспілкуванню, коли співрозмовник стає непотрібним. Змінюються базові потреби дитини - у грі, спілкуванні тощо. Відбувається трансформація традиційної картини світу дитини в іншу - віртуальну реальність, що призводить до особливих, змінених, станів свідомості. Екран стає конструктором “нової моралі”, нових етичних норм [10, с. 380]. Як бачимо, змінюються форми соціалізації дитини: поступово витісняючи традиційні її

форми, екран як сукупний абстрактний дорослий здійснює "медіасоціалізацію", породжуючи парастосунки.

Підсумовує наші міркування далеко не втішний висновок. Завдяки інформатизації суспільства відбувається руйнація сімейних цінностей, члени родини віддаляються одне від одного, їхня емоційна близькість зменшується, хоча потреба - залишається. На тлі медіасоціалізації істотно спотворюється емоційна сфера дитини: ідеться про підвищену чутливість до емоційного тону медіатексту і байдужість у реальному житті. Можна прогнозувати зміну норм життя родини за структурними параметрами згуртованості і гнучкості в бік зменшення згуртованості й гнучкості функціонування сімейної системи та управління нею, збільшення емоційної дистанції. Те, що раніше вважали дисфункцією сім'ї, усе частіше стає нормою. Медіасоціалізація призводить до парасоціальних стосунків дитини: якщо хтось не подобається, його можна "вимкнути" - ці моделі поведінки переносяться в живе спілкування, у соціум.

Отже, ми розглядаємо сім'ю як підсистему у взаємодії освітнього та інформаційного просторів. І тому надалі залишаємося переконаними в тому, що лише в родині можливе відновлення здорових стосунків, гармонійний розвиток дитини.

## **6.2. Родинні чинники формування медіакультури дитини молодшого шкільного віку: аналіз результатів емпіричного дослідження**

Медіа як феномен сучасного інформаційного суспільства фактично являє собою систему неформальної освіти та просвітництва різних груп населення, суттєво впливає на засвоєння соціальних норм, формування ціннісних орієнтацій особистості, становлення соціального досвіду та навичок соціокультурної взаємодії. Саме завдяки засобам масової комунікації відбувається процес укорінення цінностей та моделей поведінки, що домінують на певному етапі розвитку суспільства.

Саме тому зв'язки між молодим поколінням і глобальною медіасистемою містять певний конфлікт. З одного боку, медіа надає дітям та молоді небачені досі можливості для розширення кругозору, ознайомлення з іншими культурами, долучення до освітнього процесу на основі сучасних інформаційних технологій, з другого комерційні засади медіаструктур створюють умови для проникнення антигуманних, антидуховних, аморальних програм у свідомість дітей та молоді, які ще не сформували власного ставлення до моралі, етики, естетики.

Відтак постає питання щодо ролі родини у формуванні медіакультури дитини. Як сучасні діти і молодь, чиє життя наповнене різними медіа, сприймають їх? Які медіа користуються серед дітей найбільшою популярністю? Яку емоційну реакцію вони викликають? Чи має сім'я вплив на медіауподобання дитини?

Проведене нами емпіричне дослідження ставило за мету визначити місце та роль сім'ї в медіасоціалізації особистості, щоб з'ясувати, які родинні чинники найбільшою мірою впливають на формування медіакультури дитини молодшого шкільного віку. *Об'єкт емпіричного дослідження* - групова взаємодія з інформаційним простором, *предмет* - сімейні моделі медіаповедінки.

*Гіпотезу* було сформовано таким чином: родина - об'єкт медіавпливу; батьки стосовно дітей є трансляторами моделей поведінки взаємодії з медіа і трансляторами цінності медіасередовища, а діти - наслідувачами цих моделей взаємодії.

*Методичний інструментарій*: анкета зустрічного опитання сім'ї з погодженими варіантами анкет для батьків і дітей "Якість взаємодії з медіа в родині" (автори - О. Л. Вознесенська, О. Є. Голубева).

*Основні категорії аналізу*:

- час контакту з медіа;
- керованість контактів з медіа;
- якість контактів з медіа;
- роль медіа в життєдіяльності родини;
- взаємна обізнаність дітей і батьків щодо медіауподобань одні одних;

- рівень усвідомлення ресурсності та небезпеки медіа.

Дослідження проводилося в лютому-березні 2011р. в м. Києві. Для перевірки гіпотези було обрано сім'ї, діти яких здобувають додаткову освіту у творчій сфері образотворчому мистецтві, музиці, хореографії тощо.

У проведеному за допомогою анкети опитуванні взяли участь сім'ї вихованців Будинку дитячої творчості Подільського району і Центру дитячої та юнацької творчості Солом'янського району, що виховують дітей молодшого шкільного віку. Загальна кількість опитаних - близько 200 сімей (400 осіб). Середній вік дорослих членів – один, що взяли участь в анкетуванні, 37 років. Середній вік дітей – 8 років, переважна їх більшість (60,6%) демонструють високий рівень успішності (10-12 балів), тобто є активними і мотивованими на навчання (про це свідчить і відвідування ними закладів позашкільної освіти). Серед опитуваних дітей більшість (84%) становили дівчата. Вибірка відповідає реальній ситуації в центрах дитячої та юнацької творчості. До творчої діяльності в молодшому шкільному віці долучаються переважно дівчата, а мами частіше за батьків доглядають та супроводжують на заняття дитину цього віку.

Опитування проводилося під час занять творчих гуртків з батьками, що очікують на дитину, і після (або до) занять з дитиною. Батьки відповідали на запитання анкети самі, з дітьми анкетування проводилося як інтерв'ю.

Крім цього, додатково було проведено опитування студентської молоді щодо особливостей її взаємодії з медіа. Дослідження проводилося серед студентів спеціальності “Психологія” Київського національного університету імені Тараса Шевченка та кафедри соціології Інституту міжнародних відносин і журналістики Київського національного університету культури і мистецтв. Середній вік досліджуваних - 20 років. Загалом було опитано 137 студентів. Ми розглядали молодих людей передусім як майбутніх батьків. Студентам пропонувалися запитання з варіантами відповідей, що стосувалися особливостей їхньої взаємодії з медіа, правил користування медіа, що існують у сім'ї, емоційного наповнення цієї взаємодії, рівня медіакомпетентності - здатності до аналізу медіаконтенту, частоти обговорення з іншими, а також особливостей спілкування за допомогою медіа. Певна кількість запитань, що пропонувалися студентам, були ідентичні запитанням в анкеті для батьків та дітей

“Якість взаємодії з медіа в родині”. Результати опрацьовувалися за допомогою комп’ютерної програми “ОСА” і контент-аналізу.

Наводимо основні результати проведеного нами опитування. *Медіаактивність різних поколінь* можна з’ясувати, порівнявши витрати часу на різні види активності людини, у тому числі взаємодію з медіа та спілкування, трьох вікових групах (табл. 9).

Таблиця 9

**Витрати часу реципієнтами на дозвілля з медіа (хв/день)**

Вид діяльності	Діти	Студентська молодь	Дорослі
<u>перегляд телепередач</u>	71,3	62,3	<b>90,9</b>
<u>пошук інформації в інтернеті</u>	34,4	<b>112,2</b>	59,5
<u>прослуховування радіопередач</u>	37,0	<b>69,1</b>	50,3
<u>розваги на комп’ютері</u>	55,4	<b>80,8</b>	47,9
<u>читання художніх книг</u>	49,3	51,4	59,2
<u>читання газет, журналів</u>	35,6	<b>26,2</b>	34,1
<u>особисте спілкування</u>	120,1	<b>249,7</b>	154,1
<u>спілкування вштернеті</u>	30,6	<b>101,3</b>	43,3
<u>спілкування по мобільному зв’язку</u>	<b>83,4</b>	51,2	63,6
<u>слухання музики</u>	<u>46,8</u>	<b>154,2</b>	<u>63,3</u>
<u>майстрування, рукоділля, творчість</u>	46,4	36,4	42,9
<u>гра в комп’ютерні ігри</u>	45,2	44,5	31,0
<u>заняття спортом</u>	<u>56,1</u>	<b>124,5</b>	<u>47,0</u>
<u>прогулянки на природі</u>	<b>82,7</b>	63,2	73,3



Зрозуміло, що кількість часу, присвячуваного тим чи іншим видам діяльності, різна у різних поколіннях. Відразу ж впадає у вічі, що студенти помітно більше, ніж інші покоління, проводять часу в інтернеті - понад три з половиною години, тоді як до-ослі витрачають на це відповідно менше ніж дві години, а діти трохи більше ніж годину. Якщо більш детально проаналізувати розподіл часу, який молода людина витрачає в інтернеті, то побачимо, що близько половини часу йде на пошук корисної інформації, адже інтернет - найбільше джерело інформації для підготовки до семінарів, заліків, іспитів, написання рефератів та інших навчальних робіт; на спілкування вит-ачається третина часу, а п'ята частина (20%) - на медіатворчість створення власного медіаконтенту та поширення його мережею. Кожен другий студент вважає інтернет важливою частиною свого життя, а кожен п'ятий не може собі уявити, що зміг би обходитися без інтернету більш-менш тривалий час; так само майже кожен п'ятий студент (18%) почувається зовсім безпомічним без нього.

Прикметно, що телепередачі цікавлять сучасну українську молодь значно менше, ніж дітей і дорослих (останні лідирують у цьому виді дозвілля). Додамо, що серед студентів теледозвілля цікавить більше хлопців, ніж дівчат (як і серед дорослих), - 87 та 40 хвилин щодня, відповідно. Музики молодь потребує майже тією ж мірою, що й інтернету (дорослі і діти на ті ж самі розваги витрачають відповідно майже дві і менш як півтори години). Як і у випадку з телепередачами, хлопці витрачають на слухання музики та радіо майже вдвічі більше часу, ніж дівчата. На читання сучасні українці всіх поколінь витрачають, на жаль, значно менше часу, ніж на електронні розваги: на книги - менш як годину на день, на друковані ЗМК (газети, журнали) - близько півгодини. Добрим знаком видається те, що молодь, особливо хлопці, захоплюється спортом - на це йде в середньому дві години на день (у хлопців - більше ніж три з половиною години, у дівчат - 40 хвилин).

Окремо було визначено тривалість спілкування, адже спілкування та соціальна активність є однією з провідних рис життя студентської молоді, так само, як дихання, вони потрібні для розвитку дитини молодшого шкільного віку. З'ясувалося, що на особисте спілкування припадає лівова частка часового ресурсу молоді людини (майже шість годин на добу), тоді як дорослі спілкуються

близько двох з половиною годин, а діти - близько двох годин. Мобільний телефон найбільшою популярністю користується дітей - на телефонні розмови вони витрачають щодня майже півтори години; дорослі спілкуються телефоном близько години на день, а молодь - лише 50 хвилин, віддаючи перевагу особистому спілкуванню.

Результати опитування ще раз підтвердили, що спілкування в мережі не може замінити особистої, "живої" взаємодії, не дає особливого відчуття заспокоєння чи прийняття, не впливає на самотність чи безпеку. Щодо самопрезентації молодих людей у мережі, то вона здебільшого не відрізняється від самопрезентації в реальному житті.

Досить часто молодь користується одночасно кількома медіа або використовує медіа як тло для інших справ - занять спортом, прогулянок, спілкування. Можна навіть припустити, що цілком можливим є "поєднання" спілкування та комп'ютерних розваг та ігор. Телебачення, як і друковані мас-медіа, у студентському віці вже не відіграють роль провідних медіа, не захоплюють і не займають молодь. Певні побоювання викликає поширення комп'ютерних ігор та розваг серед дітей молодшого шкільного віку.

*Керованість контактів медіа в родині.* Розгляньмо, як визначають батьки та діти час своєї взаємодії з медіа (табл. 10). Кожного буднього дня дитина проводить близько години в інтернеті, стільки ж - за комп'ютерними іграми, майже півтори години - перед телевізором (загалом близько трьох годин на добу). І це дитина, яка й так надмірно завантажена і в школі, і в системі позашкільної освіти! А що ж тоді казати про дітей, які після школи відразу ж ідуть додому без додаткових занять?! Кількість часу, проведеного дитиною перед телевізором і за комп'ютером, у вихідний день зростає майже вдвічі!

Що ж до віку, з якого дитина починає користуватися різними медіазасобами, то помічено значущі кореляції між відповідями батьків і дітей стосовно інтернету та мобільного телефону (коефіцієнт кореляції Пірсона 0,71 і 0,72 на рівні значущості 1 %). Звісно, цими медіа дитина користується вже свідомо, і її відповіді більш-менш відповідають реальному стану справ. Дещо інша ситуація, коли йдеться про вік, з якого дитина починає користуватися телебаченням, - тут не виявлено значущих кореляцій. Вік дитини, яка починає дивитися телевізор, такий, що вона не пам'ятає, коли це

було. Часто дитина стверджує, що телевізор вона дивиться від народження. Можна припустити, що телебачення є не просто дозвіллям цих родин, а навіть тлом для всіх їхніх справ і спілкування. Як не дивно, відповіді батьків і дітей майже повністю збігаються за кожною позицією. Тобто можна стверджувати, що батьки досить добре обізнані, чим саме і скільки часу займається їхня дитина. Але чи розуміють батьки, що контактами дитини з медіа потрібно керувати, а ще - навчати її цього?

Таблиця 10

**Розподіл відповідей батьків і дітей на запитання “Скільки часу дитина проводить перед телевізором, в інтернеті, за комп’ютерними іграми?”**

	Витрати часу на користування медіа					
	у будній день (хв.)		у вихідний день (хв.)		не знаю (%)	
	"ба^и"	ltoT	б^и~^	^	"б^ь^и"	^taT
телевізор	78	82	144	142	6,9	6,3
т^нет"	48	50	82	83	6,3	7,4
комп’ютерні щц_____	47	54	87	93	8,6	7,4

Дуже цікаві відповіді отримано на запитання "Чи встановлено у Вашій сім’ї правила користування телевізором?". Виявилось, що лише в 40,5 % сімей є такі правила, чіткі та усвідомлювані і дітьми, і батьками. У 20,2 % сімей таких правил немає взагалі, із цим погодилися і батьки, і діти. В інших сім’ях або батьки вважають, що правила є, а діти це заперечують (16,7 %), або ж навпаки (8,9 %). Коefіцієнт Гудмана (0,237) показує, що частіше батьки таки визначають правила, але дітьми вони не усвідомлюються. Буває, що батьки встановлюють правила неусвідомлено і діти їх виконують (коefіцієнт Гудмана 0,092), тобто дитина несвідомо наслідує моделі медіаповедінки батьків. Можемо взяти на себе сміливість екстраполювати ці результати взагалі на правила, що існують у сім’ї.

Але все ж таки певна “медіапросвіта” в сучасній сім’ї відб-вається. Як правило, батьки здійснюють її методами заборон та лімітування часу, який дитина проводить, взаємодіючи з медіа (32,6 % обмежують завжди, а 44,6 % - інколи, лише 14,3 % не обмежують ніколи, як це впливає з відповідей дітей). Більш як по-

ловині (51,4 %) сімей батьки привчали дитину дивитися телепередачі вибірково, також у більшості (64 %) сімей потрібно узгоджувати з іншими членами родини своє користування компютером, інтернетом, телевізо—ом. Але ж решта (майже половина!) дітей - молодших школярів може дивитися телевізор безконтрольно!

Цікаві відповіді ми отримали від студентів щодо взаємодії з медіа в їхніх батьківських сім'ях. Виявилось, що, на жаль, лише у 29 % сімей батьки привчали д'тей дивитися телепередачі вибірково, у третині - ні, а в інших батьки взагалі не надавали цьому значення. Тобто, за свідченнями тих, хто в найближчому майбутньому самі стануть батьками, майже удвічі рідше це покоління навчали в сім'ї взаємодії з медіа. Як показали відповіді 40% опитаних, у їхніх сім'ях ніколи не обмежували час, який вони проводили за телепереглядом, а згідно з відповідями 47%, цей час обмежували лише інколи. Батьки, мабуть, вважали, що діти, як і дорослі, спроможні самі потурбуватися про своє дозвілля. Отримані результати можна інтерпретувати й по-іншому: оскільки батьки самі переважно більшість свого вільного часу проводять перед екраном, то не надають значення, скільки часу витрачають на це їхній син або їхня донька. До цього слід додати, що у двох третинах сімей студентів - майбутніх батьків — зовсім немає правил корист'вання телевізором! Вони є лише в сім'ях 20,8 % опитаних. А в сім'ях 70,8% не потрібно узгоджувати з іншими членами родини своє користування компютером, інтернетом, телевізором ("так" на запитання щодо такого узгодження відповіли лише 22,2% опитаних).

На запитання *"Чи дивилися Ваші батьки разом Вами телепередачі, які Вас цікавили?"* "завжди" відповіли менше ніж 7 % опитаних, "завжди дивилися та обов'язково обговорювали їх зі мною" - лише 5,6%, "інколи" - 72%. В інших сім'ях у батьків не було на це часу або вони не надавали цьому значення. Відрадно, що практично кожен другий опитаний студент зміг назвати *сімейну медіаподію* - спільне дозвілля батьківської сім'ї. Такою подією майже половина студентів (47,2%) визначили художній фільм, більш як третина (36,1%) — телевізійну передачу, майже четверть студентів (23,6%) разом з батьками відвідують кінотеатри, 13,9% грають у комп'ютерні ігри, 12,5% читають пресу. У цьому контексті цікавим видається те, що традиції спільної художньої творчості (створення подарунків власними руками одне для одного, виготовлення писанок

до Великодня, новорічних прикрас тощо) є в родинях лише 22,2% опитаних студентів, у родинях 52,8% їх зовсім немає. Можемо зробити висновок, що сучасні батьки надають більше уваги взаємодії дитини молодшого шкільного віку з медіа - порівняно з батьками сучасної молоді, які були в цьому віці 10-15 років тому.

Результати нашого дослідження доводять, що батьки здебільшого намагаються перекласти відповідальність за медіаосвіту дитини на загальноосвітню школу (62,9 %); вони не мають часу на довгі бесіди з дитиною - молодшим школярем. При цьому особисто батьки в цілому не зацікавлені в таких програмах, готові взяти в них участь лише 21,8 %, ще 26,9 % згодні на сімейні програми, а вдвічі більша кількість (39,4%) однозначно наполягають на медіаосвітніх програмах лише для дітей у рамках загальноосвітніх закладів. Дві третини (70,3%) батьків переконані, що однозначно потрібно навчати школярів культури перегляду телепередач, користування комп'ютером та іншими засобами масової інформації, тільки не збираються це своє переконання втілювати в життя самостійно... А як можна навчити дитину культури перегляду телепередач у стінах школи, коли діти дивляться телевізор лише вдома і саме батьки є тим прикладом, на який вони орієнтуються в цьому "навчанні"?

На наш погляд, вибір батьками загальнообов'язкової медіаосвіти для своїх дітей - молодших школярів - свідчить про інфантильність батьків, які роблять дитину ще більш інфантильною, ніж вони самі. Саме це переконує нас у тому, що медіаосвіта має починатися з батьків. У сім'ї, з батьками дитина здобуває перший досвід спілкування як з людьми, так і з медіа. Те, як батьки ставляться до медіа, відтак впливатиме на весь життєвий досвід дитини. Як у такому випадку можна ігнорувати участь батьків у медіаосвіті? Саме тому слід звернути увагу на розроблення сімейних медіапрограм та навчальних курсів для батьків у рамках або загальнообов'язкової, або ж позашкільної освіти.

Як показали результати дослідження, дорослі члени сім'ї лише частково усвідомлюють, чим загрожує їхнім дітям неконтрольоване "занурення" у світ медіа, і намагаються завантажити дитину таким чином, щоб у неї не залишалася часу для спілкування з медіа - комп'ютером, телевізором тощо. Тому розпочинати впровадження сімейної медіаосвіти треба, на наш погляд, з тих, хто сам цього хоче, хто бачить її актуальність і готовий до співпраці заради

розвитку дитини. Наступним етапом буде поширення медіаосвітніх програм через “зараження”. Батьки, які здобули медіаосвіту, брали участь у сімейних програмах, утворюють особливу групу - групу лідерів думок (що очевидно, тому що наш світ – світ мас-медіа, інформаційний світ: хто володіє інформацією, той “править” світом), що, зрештою, мотивуватиме інших, менш соціально активних, батьків до здобуття медіаосвіти.

Отже, актуальність медіаосвіти для сімей, де діти навчаються в системі позашкільної освіти, очевидна. Але потрібні спеціальні заняття на початку навчання спрямовані на мотивацію батьків, усвідомлення ними своєї ролі у формуванні медіакультури дитини. На цих заняттях має надаватися інформація про медіасоціалізацію дитини, вплив різних медіа на розвиток дітей, вікові особливості взаємодії дитини з медіа в родинному контексті, медіазалежності та форми їх подолання, культуру обговорення медіапродуктів з дітьми, особливості взаємодії дитини з інтернетом. Крім цього, видається важливим упровадження альтернативних стратегій медіаосвіти, що мають ознаку асинхронності.

Резюмуючи отримані результати, наголосимо, що більшість сімей, які виховують дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, взаємодіють з медіа на рівні споживання без достатньої критичності сприймання; близько п'ятої частини сімей виявляють середню активність, вибірково ставляться до медіаконтенту, тобто достатньо медіаобізнані. І тільки близько 7 % сімей можна віднести до високоактивних у медіапросторі, оскільки їхні члени створюють і поширюють власний медіаконтент. Чіткі та усвідомлювані правила користування медіа існують у менш ніж половині сімей, і, можна припустити, ці результати екстраполюються на інші правила сім'ї. Незбіг між відповідями батьків і дітей може свідчити про порушену сімейну ієрархію, викривлену комунікацію всередині родини, порушення процесів консолідації і сімейної згуртованості.

Відповідальність за медіаосвіту своєї дитини батьки перекладають на загальноосвітню школу, їм бракує мотивації для підвищення власного рівня медіакомпетентності. Це свідчить про інфантильність батьків, що робить їхню дитину ще більш інфантильною, ніж вони самі. Вважаємо за необхідне належним чином мотивувати батьків, аби спонукати їх до підвищення свого медіаосвітнього рівня, до більш активної участі в сімейних медіаосвітніх програмах.

### 6.3. Спільне медіадозвілля родини

Чи відбувається в родині спілкування щодо медіаконтенту? Чи обізнані члени родини щодо медіауподобань одне одного? Що таке моделі сімейної медіаповедінки і чи можуть діти успадковувати медіауподобання своїх батьків? Спробуймо відтак відповісти на ці запитання.

*Спілкування в родині щодо медіаконтенту.* Саме в молодшому шкільному віці у дитини виникає потреба в спілкуванні щодо медіаконтенту. Це той вік, коли в неї формується структура думок - здатність визначати та відстоювати власну тверду позицію. Тому цілий блок запитань було присвячено саме обговоренню медіаконтенту з різних джерел та висловленню власних думок щодо сприйнятого.

Порівняймо, як ставляться до обговорення медіаконтенту діти і молодь. Найчастіше і діти, і студенти обговорюють медіаконтент з друзями, значно менше - з батьками й лише іноді - з учителями (табл. 11). Учителі не належать до референтної щодо медіакомпетентності групи дитини і молодої людини. Разом з тим насторожує той факт, що лише 27,4 % дітей постійно обговорюють з батьками те, що їх схвилювало або зацікавило.

Таблиця 11

#### Розподіл відповідей на запитання анкети “Як часто ти обговорюєш з іншими зміст переглянутих фільмів, телепрограм?” (у %)

	Постійно		іноді		Ніколи	
	діти	студенти	діти	студенти	діти	студенти
друзями	39,4	80,6	45,1		12,6	19,4
батьками	27,4	52,8	46,9	41,7	22,9	4,2
чителями	9,1	19,4	21,1	31,9	65,7	45,8

Як бачимо, молодь схильна частіше, ніж діти, обговорювати побачене. Добре те, що в половині випадків місцем обговорення стає сім'я молодої людини. До цього додамо, що найчастіше пред-

метом обговорення молодих людей стають зміст та окремі епізоди (73,6 %), поведінка героїв, їхні стосунки, прояв емоцій (68,1 %), акторська майстерність (61,1 %). Приділяють увагу молоді люди також лексиці, окремим висловам (50 %), роботі режисера (40,3 %) та зовнішності героїв (40,3 %). Така висока активність та розмаїтість тем для обговорення щодо медіаконтенту свідчать, на наш погляд, про розвинуту здатність до аналізу, добору, класифікації медіаконтенту, тобто про досить високий рівень медіакомпетентності студентської молоді.

Кореляційний аналіз відповідей батьків і дітей довів, що під час обговорення телепередач завжди висловлюють свої думки та ставлення до змісту і батьки, і діти 20,4 % сімей; у 23,5 % вони так роблять інколи (табл. 12). А от у 12,3 % сімей часто висловлюють своє ставлення лише дорослі, а діти - ніколи! У 14,8 % сімей така поведінка більше властива дорослим, ніж дітям, а в 11,1 % - навпаки, діти висловлюють свої думки частіше за батьків. Цікаво також, що коефіцієнт Гудмана показує вплив саме відповідей дітей на відповіді дорослих. Виявляється, що дітям таке обговорення видається цікавішим, вони більш вільні у висловленні своїх думок, стимулюють до цього навіть батьків. Але, мабуть, діти не завжди розкривають своє ставлення перед батьками; можливо, вони обговорюють це з друзями чи іншими родичами, наприклад братами і сестрами.

Таблиця 12

**Кореляція відповідей батьків і дітей щодо частоти обговорення різного медіаконтенту (у %)**

<b>Відповіді дітей/батьків</b>	<b>ак, завжди</b>	<b>ак, іноді</b>	<b>Ні, ніколи</b>
<u>так, завжди</u>	<u>20.4</u>	<u>14.8</u>	<u>12.3</u>
<u>так, іноді</u>	<u>11.1</u>	<u>23.5</u>	<u>9.3</u>
<u>ш, ніколи</u>		<u>6.2</u>	

Проаналізуємо відтак відповіді на запитання дитячої анкети *“Якщо ти кимось обговорюєш переглянуту телепередачу, то чи висловлюєш своє ставлення до неї?”* (табл. 13). Як бачимо, діти найчастіше намагаються висловити свою думку щодо медіаконтенту друзям і батькам. Учителі не належать до числа референтних для дитини осіб щодо медіа. Це підтвердило нашу гіпотезу щодо



необхідності впровадження саме сімейних моделей медіаосвіти в рамках позашкільної системи: саме батьки є для дітей трансляторами моделей поведінки взаємодії з медіа і трансляторами цінності медіасередовища. До цього слід додати, що батьки схильні під час обговорення телепередач висловлювати своє ставлення до них: завжди так роблять майже 49 % дорослих, іноді - 41 %.

Таблиця 13

**Розподіл відповідей на запитання дитячої анкети  
“Якщо ти з кимось обговорюєш переглянуту телепередачу,  
то чи висловлюєш своє ставлення до неї” (у %)**

	<u>ак, завжди</u>	<u>ак, іноді</u>	<u>Ні, ніколи</u>
<u>ГМ</u>	<u>41,1</u>	<u>38,9</u>	<u>16,6</u>
<u>БатГМ</u>	<u>31,4</u>	<u>43,4</u>	<u>20,6</u>
<u>чителям</u>	<u>13,1</u>	<u>18,3</u>	<u>60,0</u>

Цікавими видаються також результати кореляційного аналізу відповідей батьків і дітей на запитання щодо *частоти обговорення контенту різних медіа* (табл. 14).

Таблиця 14

**Розподіл відповідей на запитання “Як часто з дітьми  
ви обговорюєте?” (для батьків) та “Як часто з батьками  
ти о...говорюєш...?” (для дітей) (у %)**

<u>ГМ</u>	<u>Ч^о</u>		<u>ін^дТ</u>		<u>Н^к^</u>	
	<u>д^Г</u>	<u>д^Г</u>	<u>д^Г</u>	<u>д^Г</u>	<u>д^Г</u>	<u>д^Г</u>
<u>телепередач!</u>	<u>29,7</u>	<u>22,9</u>	<u>47,4</u>	<u>42,3</u>	<u>17,7</u>	<u>30,9</u>
<u>ршл^</u>	<u>15,4</u>	<u>22,3</u>	<u>27,4</u>	<u>34,9</u>	<u>38,3</u>	<u>36,0</u>
<u>фл^и</u>	<u>31,4</u>	<u>28,6</u>	<u>47,4</u>	<u>44,0</u>	<u>12,6</u>	<u>22,9</u>
<u>рекламш ролики</u>	<u>10,9</u>	<u>11,4</u>	<u>19,4</u>	<u>21,7</u>	<u>49,1</u>	<u>57,7</u>
<u>к 7</u>	<u>24,6</u>	<u>18,3</u>	<u>37,7</u>	<u>31,4</u>	<u>24,0</u>	<u>40,6</u>
сайти та інший контентінтер- нету	12,6	13,1	18,2	19,4	52,0	56,6
комп'ютерні програми	12,0	12,0	17,7	14,3	50,9	61,7
комп'ютерні і телефонні ігри	17,1	14,9	26,9	28,0	36,0	45,1

Зосередьмося відтак на порівняльному аналізі відповідей батьків і дітей. Як видно з таблиці 14, найчастіше в сім'ях звертаються до обговорення медіаконтенту з книг, фільмів і телепередач, найрідше – з реклами, комп'ютерних програм, сайтів та інтернет-контенту. Але відповіді батьків і дітей відрізняються: батьки частіше, аніж діти, вважають, що обговорюють з ними книги, телепередачі, музику. Що ж до серіалів, то тут ситуація протилежна: діти стверджують, що батьки часто обговорюють з ними серіали, дорослі ж члени сім'ї так не думають. Спостерігаємо увагу дітей до серіалів – у контексті обговорення – та зневажливе до них ставлення батьків, що, на наш погляд, негативно впливає на розвиток дитини і формування її медіакультури. Отже, батьки стимулюють дитину, щоб вона висловлювала свої думки щодо прочитаних книжок, а от коли йдеться про телепередачі, то тут діти беруть ініціативу на себе; вони потребують оцінок дорослого, але не завжди висловлюються самі, щонайменше не хочуть виявляти своє ставлення перед дорослими.

Заслуговують на увагу і результати кореляційного аналізу відповідей щодо обговорення контенту різних медіа. Частоту обговорення книжок і телепередач характеризують коефіцієнти кореляції Пірсона та Спірмена, значущі на рівні 1 %; коефіцієнт Гудмана свідчить про взаємовплив відповідей, але це більшою мірою вплив відповідей батьків на відповіді дітей, ніж навпаки. Тобто обговоренню книжок і телепередач у сучасних сім'ях, що виховують дитину молодшого школяра, надається значна увага.

—озгляньмо й проаналізуємо відповіді батьків і дітей на запитання щодо ініціювання обговорення медіаконтенту (табл. 15). Порівняльний аналіз відповідей батьків та дітей свідчить, що батьки вважають, що саме вони частіше стають ініціаторами обговорення книг. А діти вбачають у батьках частіше ініціаторів обговорення телепередач, рекламних роликів, сайтів та інтернет-контенту, комп'ютерних і телефонних ігор. І навпаки, батьки вважають, що діти частіше виступають ініціаторами обговорення телепередач, діти ж вважають, що самі частіше пропонують обговорення фільмів і музики, ніж думають про це батьки. Звідси випливає, що батьки не завжди прислуховуються до бажань дитини, воліючи обговорювати те, що їм самим цікаво, або те, що, на їхній погляд, корисно обговорити з дитиною. Має місце певне викривлення пам'яті бать-

ків: обговорення книги запам'ятовується краще і надовше, ніж обговорення сайтів або комп'ютерних ігор. А в дитини навпаки - їй цікавіше обговорювати інтернет-контент, ігри й телепередачі, вона реагує на ініціативу батьків у цьому випадку більш жваво і запам'ятовує надовше. Водночас бачимо байдужість та неухважність батьків щодо зацікавленості дитини контентом серіалів. Важливо також, що відповіді батьків і дітей щодо ініціативи в обговоренні фільмів та комп'ютерних програм не мають значущих розбіжностей.

Таблиця 15

**Розподіл відповідей батьків і дітей на запитання "Хто найчастіше стає ініціатором обговорення медіаконтенту"**

	<u>Батьки</u>	<u>Діти</u>	<u>Батьки</u>	<u>Діти</u>	<u>Батьки</u>	<u>Діти</u>
Медіа						
<b><u>W^T</u></b>	<u>33,7</u>	<u>18,3</u>	<u>18,9</u>	<u>16,6</u>	<u>40,6</u>	<u>41,1</u>
<u>телепередач!</u>	<u>17,7</u>	<u>25,1</u>	<u>22,9</u>	<u>14,3</u>	<u>41,7</u>	<u>43,4</u>
<u>серіали</u>	<u>17,7</u>	<u>21,7</u>	<u>8,0</u>	<u>14,9</u>	<u>39,4</u>	<u>37,7</u>
<u>фїл^и"</u>	<u>20,0</u>	<u>21,7</u>	<u>11,4</u>	<u>16,0</u>	<u>51,4</u>	<u>46,9</u>
<u>рекламш ролики</u>	<u>7,4</u>	<u>14,9</u>	<u>12,0</u>	<u>8,6</u>	<u>34,9</u>	<u>37,1</u>
<u>музика</u>	<u>14,3</u>	<u>13,1</u>	<u>11,4</u>	<u>18,9</u>	<u>45,1</u>	<u>36,6</u>
сайти та інший	12,6	19,4	7,4	5,7	32,0	32,0
<u>контентштернету</u>						
комп'ютерні	9,1	13,7	9,7	6,3	31,4	33,1
<u>програми</u>						
КОМП'юТерН!	9,1	16,6	14,9	10,3	36,0	37,1
<u>ї телефонш ігри</u>						

Розгляньмо результати кореляційного аналізу відповідей батьків і дітей (див. табл. 15) щодо частоти обговорення контенту різних медіа. Щодо частоти обговорення *книжок* коефіцієнти кореляції Пірсона та Спірмена значущі на рівні 1 %, коефіцієнт Гудмана показує більший вплив відповідей батьків на відповіді дітей. Що ж до частоти обговорення *телепередач*, то часто обговорюють

їхній зміст лише 13,6 % сімей, іноді це роблять 26,5 %, ніколи - 11,1 %. Цікаво, що 15,4 % батьків відповіли, що іноді обговорюють телепередачі, а діти цього зовсім не помітили; а в 12,3 % сімей батьки вважають, що обговорюють телепередачі часто, тоді як діти переконані, навпаки, що рідко. Спостерігаються значущі (на рівні 1 %) коефіцієнти кореляції Пірсона та Спірмена, коефіцієнт Гудмана свідчить про взаємовплив відповідей.

Що ж до *серіалів*, то 23,9 % сімей не обговорюють їх узагалі, 14,5 % сімей роблять це іноді і лише 10,1 % - часто. Спостерігаємо значущі кореляції між відповідями дітей і батьків (коефіцієнти Пірсона та Спірмена значущі на рівні 1 %), коефіцієнт Гудмана показує значущий вплив відповідей батьків на відповіді дітей. Бачимо певну неузгодженість між відповідями батьків і дітей: або ж діти потребують більш частого обговорення серіалів і надають цьому більшого значення, ніж батьки, або ж ті обговорення, які проводять батьки, діти не враховують, не помічають, забувають.

Наступна позиція медіаконтенту – *художні фільми*. Тут виявлено значущі коефіцієнти Пірсона та Спірмена на рівні 1 %, але спостерігається взаємовплив відповідей. Цікаво, що часто обговорюють фільми лише 16,3 % сімей, зрідка – 28,1 %, ніколи - 6,5 %. Як показали результати, думки батьків і дітей щодо частоти обговорень фільмів не збігаються. Скоріше за все діти потребують більш частого і детального обговорення, а батькам достатньо лише стисло висловити свої думки.

*Щорр рекламних роликів* отримано значущі (на рівні 1 %) коефіцієнти Пірсона та Спірмена, коефіцієнт Гудмана показує вплив відповідей дитини на відповіді дорослого. На жаль, майже в половині сімей реклама не обговорюється (“Що там обговорювати?”), тоді як відомо, що саме в молодшому шкільному віці дитина починає співвідносити те, що бачить по телевізору, з реальністю. Цим можна пояснити незбіг відповідей батьків і дітей.

*Музика* також є предметом обговорення в сім'ях: в 11,5 % - часто, у 20,9 % – іноді. Не обговорюють музику у 21,6 % сімей. Виявлено незбіг відповідей батьків і дітей. Значущі коефіцієнти Пірсона та Спірмена на рівні 1 %; коефіцієнт Гудмана показує, що відповіді дітей більше впливають на відповіді батьків, ніж навпаки. Отже, щодо музики спостерігаємо взаємовплив моделей медіаповедінки батьків та дітей.

Наступний медіаконтент – *інтернет-контент*, зокрема *сайти*. Коефіцієнти Пірсона та Спірмена значущі на рівні 1 %, коефіцієнт Гудмана показує взаємовплив відповідей дітей і батьків. У 10,4 % сімей інтернет-контент обговорюють іноді, а в 6,7 % - часто. Поки ще дитина в такому віці, батькам простіше відстежувати, на що вона “задивляється” в інтернеті, а тому є можливість це обговорити. У підлітковому віці зробити це вже значно складніше.

Відповіді щодо обговорення *комп’ютерних програм* певним чином схожі на відповіді щодо інтернет-контенту: дитина цього віку користується інтернетом частіше під наглядом батьків. Коефіцієнти Пірсона та Спірмена значущі на рівні 1 %, коефіцієнт Гудмана показує взаємовплив відповідей батьків і дітей. Цікаво, що у випадку комп’ютерних програм 14,3 % дорослих членів сім’ї вважають, що іноді обговорюють їх з дітьми, тоді як діти д–мають, що ніколи. Можна припустити, що комп’ютер та інтернет це ті види медіаконтенту, де в більш дорослому віці дитина буде задавати дорослим моделі медіаповедінки, а дорослі буд–ть вчитися у дитини.

І, нарешті, ще один вид медіаконтенту *комп’ютерні ігри та ігри на мобільному телефоні*. Коефіцієнти Пірсона та Спірмена значущі на рівні 1 %, коефіцієнт Гудмана показує взаємовплив відповідей дітей та батьків. Зрозуміло, що це та сфера, де дитина почувається, як “риба у воді”, на відміну від її батьків, у яких на ігри часу, зрозуміло, не так багато. На жаль, показники тут невтішні: 33,3 % сімей не мають традиції обговорення ігор узагалі, 20,6 % роблять це іноді і лише 9,9 % - часто. Цікаво, що 7,6 % батьків вважають, що обговорюють ігри з дітьми часто, тоді як їхні діти цього взагалі не пригадують: або ж ці обговорення зовсім не цікавлять дитину (у що важко повірити), або ж “обговорення”, які мають на увазі батьки, для дитини виглядають як заборони і нудні вказівки.

Підсумуємо отримані дані. Як бачимо, лише книги стають предметом постійного обговорення, решта видів медіаконтенту часто обговорюються меншою кількістю сімей. Іноді обговорюють фільми, телепередачі, книги, комп’ютерні ігри, музику лише в кожній четвертій-п’ятій сім’ї. Це свідчить про певні недоліки в сімейному вихованні та наслідуванні моделей медіаповедінки. Принципових розбіжностей у відповідях батьків і дітей майже не спостерігається, але якщо говорити про серіали, то 8,7 % батьків вважають, що серіа-

ли обговорюються завжди, а їхні діти – навпаки, що ніколи. Проти-лежна ситуація спостерігається щодо обговорення книг.

Сучасні батьки, які самі були дітьми 25-35 років тому, не мають власного досвіду обговорення телепередач чи інтернет-контенту (за радянських часів телебачення пропонувало уніфіковану ідеологічно вивірену думку, й обговорювати було, власне, нічого), але це не стосувалося книг, досвід обговорення яких батьки в дитячому віці засвоювали на уроках читання та літератури в школі. Зрозуміло також, що саме через брак досвіду половина або трохи менше сімей ніколи не обговорюють рекламу, сайти та комп'ютерні програми, третина - комп'ютерні ігри.

*Медіауподобання батьків і дітей.* Опитування сім'ї містило блок запитань, присвячених змісту контактів з медіа батьків і дітей. Метою було виявлення спільності інтересів батьків і дітей у медіа-просторі, пошук того, що об'єднує родину. Розваги, які пропонує телеекран, є найбільш поширеним способом проведення дозвілля сучасної сім'ї, навіть тих її членів, хто соціально активний, має власну позицію, думку. Тому серед запитань, що аналізувалися під кутом зору взаємоузгодженості відповідей батьків і дітей, були такі: “Які передачі ти дивишся сам, а які разом з батьками?” (для дітей) і “Які передачі Ви дивитесь самі, а які діти дивляться разом з Вами?” (для батьків). Пропонувалося кілька варіантів відповідей: “дивлюся сам(-а)”, “дивлюся разом з батьками (з дітьми)”, “зовсім не дивлюся”. Ми спробували визначити тип телеконтенту, що приваблює лише дітей, лише батьків або і тих, і тих разом. Телевізійний інформаційно-розважальний простір ми умовно поділили на 12 видів телеконтенту: суспільно-політичний; новини; пізнавальний (“Дискавері” і т. ін.); розважальні програми, ток-шоу; музичні передачі, мюзикли; художні фільми; серіали; документальні фільми і передачі; мультфільми; спортивні передачі; рекламні ролики; телелотереї, “телемагазин”.

На запитання *“Чи дивляться Ваші діти разом з Вами телепередачі, які цікаві Вам?”* відповіли “так” майже три чверті батьків. Але, мабуть, це не завжди відповідає дійсності: лише 64,6% дітей відповідають “так” на запитання *“Чи дивишся ти разом з батьками телепередачі, які цікаві їм?”* Проаналізуємо, як оцінюють батьки, а як – їхні діти спільне проведення дозвілля перед телевізором (табл. 16).

Таблиця 16

**Розподіл відповідей на запитання “Які передачі Ви дивитесь самі, а які діти дивляться разом з Вами?” (для батьків) і “Які передачі ти дивишся сам, а які разом з батьками?” (для дітей) (у %)**

елеконтент	Дивлюся сам (-а)		Діти дивлять-ся зі мною	Разом з батьками	Зовсім не дивлюся	
	батьки	діти			батьки	діти
суспільно-поштічч	50,9	0,6	14,3	22,3	19,4	64,6
новини	<u>52,0</u>	<u>2,9</u>	<u>31,4</u>	<u>42,9</u>	<u>6,9</u>	<u>44,6</u>
пізнавальні (“Дискавері” іт.ін.)	9,7	25,1	69,7	50,3	12,0	16,0
розважальні програми, ток-шоу ^ тм	17,7	24,6	50,3	43,4	20,0	18,3
передачі, музики	14,9	22,9	45,7	33,7	22,9	30,9
фільми	21,1	16,0	66,9	57,1	4,6	20,0
	<u>21,1</u>	<u>19,4</u>	<u>36,0</u>	<u>46,9</u>	<u>27,4</u>	<u>23,4</u>
документальні фільми і передачі	30,9	5,7	27,4	28,6	21,7	48,0
льтфільми	<u>2,3</u>	<u>74,9</u>	<u>68,0</u>	<u>19,4</u>	<u>20,0</u>	<u>2,3</u>
спортивні передачі	15,4	13,1	21,1	22,9	39,4	46,3
ш ролики	4,0	9,7	14,9	11,4	53,7	61,1
телелотереї, “телемагазин”	4,0	1,7	6,3	8,0	64,6	66,9
інше (дописіть)	1,1	0,6	4,0	2,3	6,3	12,6

Як видно з таблиці 16, дітям малоцікаві суспільно-політичні передачі, а телелотереї, “телемагазин” та рекламні ролики не при-

вертають уваги ані батьків, ані дітей. Але діти значно більше часу, ніж вважають батьки, дивляться разом з ними суспільно-політичні передачі та новини. Кореляційний аналіз відповідей батьків і дітей показав, що спільний перегляд новин практикується у 29,2 % від загальної кількості опитаних сімей, суспільно-політичні передачі дивляться разом батьки і діти в 10,7 % випадків. Цікаво, що в 9,9% випадків батьки вважають, що діти не дивляться з ними, а діти якраз відповідають навпаки. Тобто майже десята частина опитаних батьків навіть не здогадуються, що їхні діти виявляють неабияку увагу до суспільно-політичного життя.

Що ж до та пізнавальних телепередач, то вони теж належать до сфери інтересів дитини молодшого шкільного віку, але діти дивляться їх менше, ніж вважають батьки. Разом дивляться пізнавальні передачі майже половина опитаних сімей (47 %), у 21,5 % випадків дитина вважає, що дивиться сама, але батьки думають, що роблять це разом з дитиною.

Музичні передачі дивляться разом, про що свідчать узгоджені відповіді батьків і дітей, у 29,3 % опитаних сімей. Розважальні програми і ток-шоу є спільним медіадозвіллям у 34,8 % сімей, а в 14,1 % сімей діти вважають, що дивляться такі передачі самі, хоч батьки і заперечують це.

Відповідають, що дивляться художні фільми разом - і батьки, і діти - у 44,9 % сімей. Тут важливо відмітити, що в 12,3 % випадків батьки вважають, що художні фільми - це їхні уподобання, але не помічають, що їхні діти включені в телереальність разом з ними; і навпаки, 16,2 % думають, що художній фільм - це сімейна медіаподія, але діти стверджують що зовсім не дивляться кіно.

Батьки вважають, що діти дивляться серіали разом з ними, лише в 36% випадків, а діти переконані, що майже в половині (46,9%). Кореляційний аналіз відповідей батьків та дітей свідчить, що разом дивляться серіали 25,4 % опитаних сімей. Цікаво, що 15,7 % батьків стверджують, що не дивляться серіали зовсім, але їхні діти дивляться саме цю категорію телеконтенту разом з батьками. Можливо, це пояснюється тим, що дитина дивиться серіали не з тим із батьків, хто відповідав на запитання. Зауважимо, що 11,2 % батьків вважають, що дивляться серіали самі, але діти стверджують, що роблять це разом з батьками. Мабуть, захоплено переглядаючи сучасні “мільні опери” виробництва Росії, батьки ча-



сом навіть не здогадуються, що діти поряд. У молодшому шкільному віці привабливими для дітей є програми, що нагадують їм власне життя, наприклад фільми про життя родини, тому що в цьому випадку дитині легше ідентифікувати себе з екранним героєм.

Дітей як глядачів найбільше приваблюють мультфільми, які вони із задоволенням дивляться самі. Проте якщо батьки вважають, що вони разом з дитиною дивляться мультфільми в 68 % випадків, то діти впевнені в цьому лише в кожному п'ятому випадку. Ці дані свідчать, що або діти дивляться мультфільми в три з половиною рази більше, ніж вважають батьки, або, дивлячись телевизор, діти нічого навколо себе не помічають (навіть рідних). Ми не виключаємо і думку, що дитина дивиться один мультфільм багато разів, а дорослі, які вже бачили більшість мультфільмів і яким не хочеться їх повторно переглядати, вважають, що дивляться з дитиною, а дитина фізично перебуває біля екрана сама, що й відбивається в її відповідях. Лише в 17,8 % випадків відповіді батьків і дітей збігаються – вони проводять час разом, дивлячись мультфільми.

Додамо також, що документальні фільми і спортивні передачі не викликають інтересу майже у половини дітей (у 44,6 % і 48 %, відповідно). Документальні фільми не користуються популярністю серед дітей, навіть якщо їх дивляться батьки: у 20,3 % випадків батьки дивляться їх самі, у 15,3 % – разом з дітьми, у 18 % - лише вважають, що разом з дітьми, тоді як діти не дивляться зовсім, у 12,7 % - батьки вважають, що дивляться самі, а діти - що разом з батьками. У 17 % сімей документальними фільмами не цікавляться взагалі. Спортивні передачі свідомо дивляться разом 15,5 % сімей, у 12,1 % сімей батьки дивляться їх самі, а 34,5 % сімей це зовсім не цікаво. Відповіді дітей свідчать, що вони дивляться спорт разом з батьками (в 11,2 % сімей), тоді як батьки відповідають, що не дивляться зовсім. Можливо, на запитання відповідали матері, а їхні хлопчики дивляться спорт разом з батьками.

Дві третини батьків і дітей не дивляться рекламу і телемагазин. Коли йдеться про рекламу, у це важко повірити, оскільки на ТБ реклама є невід'ємною частиною кожної передачі і кожного фільму. Мабуть, глядачі її не помічають або ж настільки занурюються у віртуальний світ, що реклама не може повернути їх у реальність. Самі рекламу дивляться 8 % дітей і 4,5 % дорослих членів сім'ї; 8 % батьків вважають, що дивляться її разом з дітьми, тоді як

ті переконані, що не дивляться зовсім, і навпаки: коли діти вважають, що реклама цікава і їхнім батькам, ті не дивляться її зовсім ( 5,4 % випадків). Телелотереї дивляться самі 4,5 % дорослих і 2,9 % дітей, у 3,8 % сімей це роблять разом. Слід додати, що саме діти приділяють рекламним роликам більше уваги (що відповідає особливостям взаємодії з медіа в цьому віці), але це зумовлює й інтерес до цього типу телеконтенту з боку батьків (коефіцієнт впливу Гудмана показує, що відповіді дітей визначають відповіді батьків).

Кореляції зі значущим коефіцієнтом Гудмана між відповідями батьків і дітей отримано щодо перегляду суспільно-політичних передач і новин (чим більше дивляться батьки, тим більше дивляться діти, хоча щодо новин спостерігається і зворотна кореляція). Те ж стосується і перегляду музичних передач, тобто музичні уподобання батьків впливають на музичні уподобання дітей. Захоплення батьків спортивними передачами теж є моделлю медіаповедінки, що засвоюється дітьми. (Аналізуючи відповіді дітей щодо спорту, ми не використовували тендерний фільтр, але можна припустити, що така медіаповедінка властива здебільшого хлопчикам).

Не слід забувати, що діти молодшого шкільного віку ще не здатні оцінювати реальність телевізійних образів, а визначаючи моральність вчинку людини, вони орієнтуються на безпосередні індикатори поведінки [10]. Важко навіть передбачити, які висновки щодо моралі зроблять діти, дивлячись сучасні серіали, суспільно-політичні програми та новини, спираючись на ці телеобрази як реальність.

*Рівень обізнаності в сім'ї щодо медіауподобань кожного її члена.* Наступний блок запитань був присвячений оцінці обізнаності в сім'ї щодо медіауподобань кожного її члена. Якщо батьки знають, скільки часу витрачає дитина на взаємодію з медіа, то як щодо змісту того медіаконтенту, який дитина споживає? Чи знає дитина, як проводять свій вільний час її батьки? Щоб з'ясувати рівень обізнаності членів сім'ї щодо медіауподобань одне одного, ми запропонували батькам і д'тям відповісти на низку запитань що стосувалися музики, інтернету, книг, телебачення, ігор тощо. Опитувані могли вибирати з-поміж дев'яти варіантів відповідей: від повної необізнаності (відповідь “не знаю”) до спільного використання (відповідь “разом використовували та обговорювали”). Вважаємо, що не буде зайвим додати до цих даних і

дані щодо обізнаності студентів стосовно медіауподобань їхніх батьків.

По-перше, хочемо зверн—ти увагу на те, що зовсім мало опитаних - як батьків, так і дітей обирали відповіді “мені байдуже” і “мені не подобається”. Отже, можна говорити про те, що уподобання батьків успадковуються дітьми, батьки є носіями цього досвіду для дитини: вони обирають книги, які читає дитина; вони слухають музику, яку теж буде слухати дитина; вони пропонують телепередачі і навіть ігри, в які гратиме дитина. Це стосується передусім тих сімей, які мають дітей молодшого шкільного віку, адже в цьому віці дорослі члени родини ще можуть контролювати смаки дитини, зокрема щодо споживаної нею медіапродукції. І якщо щодо відповідей дорослих ми можемо передбачити соціальну прийнятність, то діти здебільшого саме так і вважають, адже в молодшому шкільному віці вони ще не байдужі до смаків батьків: якщо “це дивляться чи слухають батьки, то “це” будуть дивитися, читати, слухати і їхні діти. Тож дорослим саме час замислитися, які смаки вони прищеплюють своїм дітям, яку “користь” їм можуть дати “мильні опери” чи непристойні жарти в гумористичних передачах.

У цілому результати опитування (табл. 17) показали, що найчастіше діти мають слабке уявлення про медіауподобання своїх батьків. Більшість із них *не знає* ані телепередачі (30,3 %), ані книги (50,9 %), ані гри (57,7 %), ані музики (40,6 %), ані сайту (55,4 %), якими цікавляться їхні батьки. Як бачимо, найвищий рівень обізнаності пов’язаний з телепередачами (згадаймо, що батьки часто навіть не помічають, що дитина дивиться телевизор разом з ними).

Найбільший об’єднавчий вплив на сім’ю справляє такий вид медіа, як телебачення. Одні і ті ж самі телепередачі часто подобаються і батькам, і дітям (у 27,4 % сімей), вони дивляться їх разом (у 40 %) і навіть обговорюють (у 24 %). Батьки знають, щонайменше, назву і зміст телепередачі, яка подобається їхній дитині (50,3 % і 42,3 %, відповідно). Діти при цьому меншою мірою обізнані щодо улюблених телепередач батьків: 22,3 % дітей вони подобаються, разом з батьками дивилися їхню телепередачу в 28 % випадків. Бентежить, утім, той факт, що й батьки часто *знають лише назву* телепередачі (50,3 %), книги (48 %), гри (35,4 %), музики (44,6 %), сайту (24 %), якими цікавиться їхня дитина.

Таблиця 17

Результати оцінювання обізнаності батьків і дітей  
щодо медіауподобань одне одного (у %)

Варіанти відповідей	елепередача		Книга		Гра		Музика		Сайт						
	Батьки	Діти	Батьки	Діти	Батьки	Діти	Батьки	Діти	Батьки	Діти					
<b>^ W</b>	<u>2,9</u>	<u>30,3</u>	<u>16,7</u>	<u>4,6</u>	<u>50,9</u>	<u>38,9</u>	<u>12,5</u>	<u>57,7</u>	<u>43,1</u>	<u>6,3</u>	<u>40,6</u>	<u>5,6</u>	<u>14,9</u>	<u>55,4</u>	<u>26,4</u>
я знаю назву	<u>50,3</u>	<u>37,7</u>	<u>44,4</u>	<u>48,0</u>	<u>25,1</u>	<u>31,9</u>	<u>35,4</u>	<u>22,9</u>	<u>16,7</u>	<u>44,6</u>	<u>32,0</u>	<u>43,1</u>	<u>24,0</u>	<u>19,4</u>	<u>29,2</u>
<b>я знаю зміст</b>	<u>42,3</u>	<u>24,6</u>	<u>48,6</u>	<u>44,0</u>	<u>13,7</u>	<u>23,6</u>	<u>38,3</u>	<u>11,4</u>	<u>20,8</u>	<u>37,1</u>	<u>14,3</u>	<u>41,7</u>	<u>17,1</u>	<u>8,0</u>	<u>26,4</u>
менш байдуже	<u>2,3</u>	<u>6,3</u>	<u>11,1</u>		<u>4,0</u>	<u>13,9</u>	<u>1,1</u>	<u>2,3</u>	<u>13,9</u>	<u>2,3</u>		<u>12,5</u>	<u>0,6</u>	<u>3,4</u>	<u>15,3</u>
менш не подобається	6,3	6,3	8,3	2,9	4,0	5,6	5,1	4,0	4,2	3,4	6,3	11,1	0,6	1,1	4,2
менш подобається	27,4	22,3	19,4	31,4	4,0	15,3	16,6	11,4	11,1	2,9	14,9	16,7	8,6	2,3	12,5
я дивився (слухав тощо)	20,0	7,4	20,8	17,1	1,7	8,3	11,4	9,1	8,3	17,1	10,9	18,1	5,7	1,7	27,8
ми дивилися (тощо) разом	40,0	28,0	27,8	38,3	10,9	2,7	14,3	12,0	5,6	27,4	17,7	25,0	11,4	5,1	4,2
ми дивилися (тощо) разом та обговорювала	24,0	5,7	26,4	26,9	2,3		12,0	2,9		15,4	1,1		6,3	0,6	6,9

Результати кореляційного аналізу щодо узгодженості відповідей батьків і дітей на запитання, чи відомі їм улюблені телепередачі одне одного, свідчить про увагу батьків до споживання дітьми телеконтенту. Дітям же те, що дивляться батьки, здебільшого не цікаве: понад третину опитаних дітей (38,4 %) не знають улюблену телепередачу своїх батьків. (Або ж батьки дивляться ці передачі, коли дитини поруч немає, приховуючи таким чином свої уподобання, або ж - що більш імовірно надлишок теледозвілля дорослих призводить до того, що дитині важко визначити справжні смаки батьків щодо телепередач). Що ж стосується обговорення улюблених телепередач, то діти зовсім не обговорюють телеуподобання батьків, а батьки схильні обговорювати улюблені телепередачі своїх дітей тільки в третині випадків (35,4 %). Разом дивляться улюблені передачі одне одного 17,4 % батьків і дітей, але 23,4 % знають лише назви улюблених телевидовищ одне одного. Улюблені телепередачі своїх дітей дивляться разом з ними 16,2 % батьків, тоді як діти знають лише назву того, що подобається батькам.

Коли мова заходить про книжки, то майже половина батьків знають назви улюблених книг своїх дітей, їхній зміст; дорослим подобається вибір їхньої дитини у 31,4 % випадків, вони часто разом читають ці книги та обговорюють їх (38,3 % і 26,9 %, відповідно). Така ж ситуація і з улюбленою музикою дитини: 44,6% батьків знають назву музики і 37,1 % - її зміст, 22,9 % вона подобається, а 27,4% слухали її разом і 15,4 % навіть обговорювали. За даними кореляційного аналізу, книжки разом з дітьми читають лише 9,1 % дорослих членів сім'ї, що підтверджується відповідями і дітей, і батьків; 34,2 % батьків читають дітям їхні улюблені книжки, але або не читають самі, або не вважають за потрібне ділитися своїми захопленнями з дітьми: діти не знають, чи читають батьки (16,5 %), або знають лише назву книги (12,8 %), у найкращому випадку - знають її зміст (4,9 %). Обговорювати разом прочитані дитячі книжки в наших сім'ях чомусь не прийнято. Дивує той факт, що 4,2 % батьків не знають, чи читає їхня дитина книжки взагалі. Знають лише назву улюбленої книжки дитини 49,4 % батьків, подобається дитячий вибір книг - 33,6%.

Що ж стосується музики, то згідно з відповідями дітей 76,6 % з них ніколи не слухали її разом з батьками та не обмінювалися враженнями щодо улюбленої музики дорослих членів сім'ї. При

цьому деякі батьки (22,5%) слухають улюблену музику своїх дітей та діляться враженнями щодо неї (12,5 %) (тоді як діти не знають, що слухають батьки, або знають лише стиль улюбленої музики дорослих). Значна частина батьків (24,1 %) не знає, чи слухає їхня дитина музику взагалі. Улюблену музику батьків згодні слухати разом 26,9 % дітей, і лише 8,1 % батьків так само поведуться з дитиною. У 5 % сімей музика не є улюбленою справою і дозвіллям.

Найгірша ситуація з інтернет-контентом. Так, діти не знають назви сайтів, які відвідують їхні батьки; лише 6,3 % батьків відвідували улюблений сайт дитини разом з нею, а 24 % знають лише його назву. Близько 12 % батьків обговорюють з дітьми їхній улюблений інтернет-контент; водночас 80 % дітей не знають, чи користуються дорослі інтернетом узагалі, а 27 % батьків не впевнені в тому, що їхня дитина ознайомлена з інтернетом. До цього слід додати, що на запитання стосовно інтернету дав відповідь лише кожен другий респондент. Можливо, матері, яких було більше серед учасників нашого опитування, приділяють увагу іншим справам дитини, батьки ж частіше разом з дитиною занурюються у світ інтернет-дозвілля. Що ж до інтернет-ресурсу, то зрозуміло, чому тут відповідей значно менше: інтернет не є основним медіа для дітей молодшого шкільного віку. Хоч тільки 5 % батьків і дітей разом відвідують інтернет, дорослі цікавляться по змозі інтернет-уподобаннями дітей (діти ж більш байдужі до дорослого інтернет-контенту).

На жаль, батьки не приділяють належної уваги іграм, які грає їхня дитина: 35,4 % опитаних знають лише їхні назви, а 38,3 % – зміст. Дорослі члени родини не мають часу для комп'ютерних ігор, тому рідко їх обговорюють, не вважають за потрібне ділитися своїми враженнями щодо них з дитиною. Лише 18,2 % випадків батьки грають з дітьми в їхні улюблені ігри та у 8,4 % - обговорюють їх. Оскільки дорослі члени родини набагато рідше, ніж діти, грають у комп'ютерні ігри, багато дітей не знають, чи грають їхні батьки в ігри взагалі. Викликає занепокоєння те, що 26,6 % дорослих знають лише назву улюбленої гри дитини, а 12,6 % батьків навіть не знають(!), чи грає їхня дитина в комп'ютерні ігри або на мобільному телефоні. І якщо 18,2 % дорослих грають в улюблені дитячі ігри разом з дітьми, то діти грають дорослі ігри з батьками 23,8 % випадків.

Отже, результати дослідження підтвердили, що дорослі члени родини часто контролюють смаки дитини, медіапродукцію, яку вона споживає, а діти не байдужі до смаків батьків, але меншою мірою обізнані щодо них. Особливу увагу батьки приділяють споживанню дітьми телеконтенту. Часто ці передачі вони дивляться разом і навіть (у чверті випадків) обговорюють. Що ж до улюблених книжок і музики, то батьки часто схвалюють вибір дитини. Утім, вони значно менше обізнані щодо інтернет-контенту, який споживає їхня дитина. Що стосується комп'ютерних ігор, то, знаючи часто лише назву і зміст гри, вони не можуть оцінити ані негативний, ані позитивний її вплив на дитину, а тим більше ризик формування залежності (передусім тому, що ніколи не грали в неї самі).

А тепер проаналізуємо, якою мірою обізнані студенти щодо медіауподобань своїх батьків. Чи знають вони більше за дітей? Можемо відповісти, що в цілому “так”. Майже половина опитаних студентів знає зміст улюбленої батьківської телепередачі та музики, яку слухають батьки, а близько третини - слухали й дивилися цей медіаконтент разом з ними та обговорювали. Що ж до дітей молодшого шкільного віку, то вони байдуже ставляться до телепередач та улюбленої музики їхніх батьків - цікавляться цим удвічі-утричі рідше, ніж молодь студентського віку (див. табл. 17). Приблизно чверть студентів знайомі зі змістом книги, яку читають батьки, а 15 % вона навіть подобається. Такі ж результати отримано і щодо улюбленого сайту батьків. (На відміну від дітей молодшого шкільного віку, які значно менше цікавляться дорослими книгами та сайтами). Більш як 20 % опитаних студентів знають зміст гри, у яку полюбують грати їхні батьки, але вона їх не цікавить. Молодші ж діти вдвічі частіше, ніж студенти, грають на комп'ютері разом з батьками (12 % опитаних дітей проти 5,6 % опитаних студентів).

Слід визнати, що студенти цікавляться всіма медіауподобаннями своїх батьків, тож можемо припустити частий обмін медіаконтентом між різними поколіннями однієї сім'ї. Але лише телевізор і музика як *спільне медіадозеїлля* є найбільш поширеним у батьківських сім'ях студентів. Результати оцінювання частоти обговорення в сім'ї з батьками медіаконтенту, висловлювання щодо нього своєї точки зору, достатня обізнаність щодо медіауподобань власних батьків дають нам підстави для *висновку про передавання моделей медіаповедінки* від батьків до дітей-студентів і від останніх - до їхніх майбутніх дітей.

Отже, узагальнимо результати проведеного дослідження:

1. Аналіз зустрічного опитування членів сім'ї “Якість взаємодії з медіа в родині” (з погодженими варіантами анкет для батьків і дітей) довів: дорослі члени родини загалом контролюють смаки дитини, медіапродукцію, яку вона споживає; діти не байдужі до смаків батьків, але меншою мірою обізнані щодо них; часто вони дивляться ці передачі, читають книги або слухають музику разом і навіть обговорюють; часто батьки схвалюють вибір дитини. Але батьки недостатньо обізнані щодо інтернет-контенту, який споживає їхня дитина, і щодо комп'ютерних ігор, через що не здатні оцінити ані негативний, ані позитивний вплив гри, ризик формування залежності. Особливу увагу батьки приділяють споживанню дітьми телеконтенту; телебачення часто є не просто дозвіллям родин, а тлом для інших справ і спілкування. Найвищий бал за ступенем зацікавленості як спільне медіадозвілля родини отримали пізнавальні передачі, на другому місці - художні фільми, потім ідуть розважальні, музичні передачі, новини і серіали. Передачі дорослих членів родини, які їм цікаві, дитина часто дивиться разом з ними, але дорослі цього не помічають; і навпаки: коли дитина захоплюється медіаконтентом, вона не помічає присутності дорослого.

2. Можна говорити про те, що медіаконтент часто є темою комунікації між членами сім'ї; він дає змогу обмінюватися інформацією, враженнями, може бути спільною подією для багатьох сімей і джерелом різних моделей поведінки, у тому числі в родині. Уподобання батьків можуть успадковуватися дітьми. У молодшому шкільному віці до дорослих члени родини є носіями цього досвіду для дитини: якщо “це” дивляться чи слухають батьки, то “це” будуть дивитися, читати, слухати і діти.

3. Значущі кореляції, які виявлено між відповідями батьків і дітей щодо таких видів медіаконтенту, як новини, суспільно-політичні, музичні та спортивні передачі (розташовані в порядку зменшення впливу), доводять, що і діти, і батьки стають і носіями, і наслідувачами моделей медіапоедінки щодо цих видів медіадозвілля (причому стосовно спортивних передач вплив відповідей дитини на відповіді дорослого більш помітний). Визначено, що саме діти є носіями моделей медіапоедінки, пов'язаних із серіалами та документальними фільмами: дитина прагне подивитися – дивляться дорослі, дитині не цікаво - дорослі прислухаються.



4. Діти молодшого шкільного віку ще не здатні належним чином оцінювати реальність/нереальність телевізійних образів та орієнтуються, визначаючи моральність вчинку людини, передусім на безпосередні індикатори поведінки. Тривожить той факт, що діти забагато уваги приділяють серіалам, новинам та суспільно-політичним передачам, які цікаві їхнім батькам; при цьому батьки не надають належної уваги цьому факту і не завжди помічають живий інтерес дитини. Переконані, що “серіальна” реальність має стати предметом постійного і повноцінного наукового аналізу, що оцінити її справжній вплив на розвиток дитини.

## **6.4 Серіал як спільна медіаподія для сімей з д.тьми молодшого шкільного віку і джерело формування сімейних цінностей у дітей**

Саме телесеріальний контент, оцінка його впливу на розвиток дитини стали предметом нашого подальшого наукового пошуку. Головна мета дослідження - здійснити гендерно-психологічно-експертизу найпопулярніших в українському медіапросторі телевізійних серіалів, а відтак спрогнозувати можливі наслідки їхнього впливу на щоденну поведінку дітей та молоді, формування ціннісно-сміслової сфери підростаючого покоління.

На думку В. В. Абраменкової, телебачення має найвищу цінність порівняно з іншими медіа саме в молодшому шкільному віці [10, с. 379]. Найбільш привабливими для дітей цього віку є програми, що нагадують власне життя, наприклад фільми про життя родини [20]. Діти виявляють жвавий інтерес до реалістичних персонажів телевізійних серіалів, відчують задоволення від вербального гумору (Valkenburg & Jassen, див. [14, с. 119]). Водночас саме цей вік є віком формування ціннісно-сміслової сфери та моделей статевої поведінки дитини. Крім того, діти в цьому віці можуть оцінити моральність вчинку людини, але лише тоді, коли вона вже майже вчинила правопорушення, тобто вони орієнтуються на безпосередні індикатори поведінки [20, с. 88]. Молодші школярі сво-

їх оцінках моральності поведінки залежать від оцінок суспільства, і лише після 10 років вони вже можуть самі визначити "неправильні дії", осмислити аморальні наміри. Усе це зумовило ви"ір феномена телесеріалів як предмета розгляду в нашому дослідженні.

Зауважимо, що серіал як вид медіапродукції в Україні досі не розглядався у світлі медіапсихологічного аналізу. Попереднє дослідження підтвердило поширеність цього виду сімейного медіадозвілля, інтерес дітей до сімейних гумористичних серіалів та дещо зневажливе до них ставлення з боку батьків. Виявилось, що найбільш популярні серіали можна розглядати як *спільну медіаподію* багатьох сімей, що виховують дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Зокрема, величезні аудиторії збирали останнім часом гумористичні сімейні серіали "Щасливі разом", "Татові доньки", "Вороніни" та ін. На жаль, усе це серіали виро"ництва Росії, що свідчить про відставання цієї галузі кіновиробництва в Україні.

З огляду на мету нашого наукового пошуку було визначено критерії оцінювання серіальних героїв у фокусі аналізу репрезентацій тендерних стереотипів, розроблено методичне забезпечення дослідження. *Авторська методика експертної оцінки героїв телесеріалів* містить семантичний диференціал, оцінку ступеня вираженості у героїв серіалів тих чи тих цінностей, а також низку відкритих запитань, що стосуються образу самого персонажа, його одягу, аксесуарів, статусних характеристик, дій, навколишньої обстановки, предметів маніпулювання.

В основу семантичного диференціалу покладено теорію статі Сандри Бем, згідно з якою становлення статі у дітей відбувається на основі наявних у культурі соціальних стереотипів, а розвиток людської культури висуває статеві відмінності як найбільш важливу категорію соціального життя. Перелік чоловічих і жіночих якостей був уточнений та доповнений авторськими шкалами, створеними на основі спостережень та досліджень вітчизняної медіааудиторії протягом останніх десяти років. Так, наприклад, до жіночих якостей віднесено емоційність, пасивність, сором'язливість, м'якість тощо, а до чоловічих - відвагу, надійність, незалежність, жагу до змагальності тощо. До переліку шкал-якостей увійшли також характеристики, що описують зовнішню привабливість героїв - їхню чарівність, красу, принадність тощо. Ціннісна сфера героїв (ступінь вираженості цінностей) серіалів описувалася за допомо-

гою методики М. Рокича - його тесту ціннісних орієнтацій особистості.

*Емпіричне дослідження* проводилося у грудні 2011 - березні 2012 р. Експертами, які оцінювали серіальних героїв у нашому дослідженні, виступили студенти спеціальності “психологія” Київського національного університету імені Тараса Шевченка (магістратура, 1-й курс) та спеціальності “соціологія” Київського національного університету культури і мистецтв, Інституту журналістики і міжнародних відносин (4-й ку–с). На наш погляд, студенти - завтрашні психологи та соціологи можуть бути експертами, оскільки вже здобули певні професійні знання. Через свій молодий вік вони, з одного боку, більш піддатливі щодо і впливу соціальних стереотипів, а з другого - більш гнучкі й чутливі до думки, що нав’язується ЗМК. До участі в дослідженні було залучено загалом 104 експерти, більшість яких (74 %) становили особи жіночої статі, що пояснюється переважанням жінок на зазначених спеціальностях. Гендерна нерівність у вибірці водночас відповідає реальності: споживачами серіалів є здебільшого жінки. Середній вік експертів - 20 років.

Отримані результати піддавалися статистичній обробці за допомогою комп’ютерної програми “ОСА”. На наш погляд, більш доцільно було б окремо аналізувати оцінки особистісних якостей та оцінки цінностей героїв серіалів. Також ок–емо слід провести факторний аналіз оцінок чоловіків та жінок героїв серіалів. Відтак можна порівняти отримані раніше оцінки з результатами факторного аналізу, де шкалами виступають і оцінки, і цінності, що дасть змогу визначити зв’язок між особистісними якостями і цінностями.

Розгляньмо якості, що найбільшою мірою виражені у чоловіків - героїв сучасних сімейних гумористичних серіалів. Загалом у трьох взятих нами для аналізу серіалах фігурують 8 чоловіків (головні ролі). Цих героїв оцінювали 43 % респондентів. “Серіальні чоловіки за більшістю оціночних шкал отримали бали, близькі до нуля (використовувалися двополюсні шкали - від “-3” до “+3”), що свідчить про невизначеність образів головних героїв-чоловіків - серіалах і про те, що цим образом бракує яскраво виявлених якостей. На думку експертів, персонажі-чоловіки виявилися нещирими, стриманими, зловмисними і навіть огидними. Цей явно негативний образ засвоюється дитиною, яка на відміну від дорослого ще не

завжди здатна відрізнити реальність від вигаданої медійної фантазії, хоча вже й розуміє примітивний гумор.

Серед найбільш виражених особистісних якостей жінок – героїнь серіалів (загальна кількість персонажів, що підлягали оцінюванню, 14) такі: поступливість, сором'язливість, скутість, схильність до підпорядкування, брак амбіцій і власної думки, слабкість волі, боязливість, нерішучість, невпевненість у собі, ста-анність, часом похмурість (як риса, протилежна життєрадісності жіночій якості, за С. Бем), нещасність, зловмисність (але меншою мірою, ніж у чоловіків). Якщо судити під кутом фізичної привабливості, то жінки в серіалах здебільшого некрасиві і зовсім не чарівні. Пасивність - ось риса, що найбільшою мірою характе-изує “серіальних жінок. Отже, жінки - героїні сучасних серіалів пасивні, нещасні”, скуті, невпевнені в собі і слабкі. Але, як не дивно, у багатьох із них сильно виражена така риса, як *мужність*, що є загалом-то чоловічою рисою (і за переліком С. Бем також). Як розуміти таку підміну сталих тендерних стереотипів? Невже мужність асоціюється із жіночими рисами?

“Серіальні” чоловіки, на відміну від жінок, описуються в серіалах скупо, окремими “мазками”. Головні жіночі образи розкрито більш яскраво, об’ємно, різнобічно. Тобто жінок творці телесеріалів зображують більш однозначно – респондентам легше визначитися, якими якостями вони наділені. У низці жіночих образів часто трапляється образ привабливої простачки - наївної, доброї та щасливої, а ще досить популярним є образ сильної розумної жінки, яка досягла успіху та влади (він, утім, частіше не викликає прихильності у глядачів телесеріалу). Образи ж чоловіків сприймаються як більш складні, неоднозначні; вони важче піддаються оцінці, викликають суперечливі думки. Експерти змогли більш-менш точно оцінити лише кілька якостей “серіальних” чоловіків, тоді як у “серіальних” жінок - значно більше (близько двох третин). Серед характеристик багатьох героїв-чоловіків майже завжди натрапляємо на низький статус і незадовільне матеріальне становище; більшість їхніх якостей є жіночими за С. Бем, тобто чоловік - хоча й може бути щасливим - дуже подібний до жінки у своїх поведінкових паттернах. Чи не приховується за цим бажання нав’язати певний стереотип чоловічої поведінки: будеш слухняним хлопчиком - будеш щасливим, мати тебе буде любити і т. ін.? Найчастіше це вкладає

вуха сучасного хлопця його матуся, часом - бабуся та інші близькі родичі жіночої статі. Ситуація є звичною передусім для неповної сім'ї: дитині говорять, що батько поведився погано, тому його розлю'или й вигнали.

Після статистичної обробки отриманих даних, зокрема оцінок експертів щодо особистісних якостей героїв серіалів, результати було піддано факторному аналізу.

Перший найбільш навантажений однополюсний фактор оцінок якостей чоловіків - героїв серіалів - є відображенням образу *грубого чоловіка*, який не має освіти та не викликає довіри. При цьому він не любить дітей і не тільки байд-жий до інших, а ще й бажає їм зла. Ось така собі людина з низів - ще не злочинець, але вже на шляху до цього.

Другий фактор, теж однополюсний, характеризує *слабкого чоловіка*, невпевненого, боязкого, скутого, пасивного і навіть непривабливого зовні. Як бачимо, класичний фактор сили та активності виявляється і в оцінці героїв серіалів.

Третій фактор описує *образ холодного чоловіка*, дехто назвав би його егоїстом: він покладається лише на себе, усе наперед розраховує, має аналітичний розум, стриманий у вираженні почуттів і незалежний від думки інших. А втім, для декого це, можливо, ідеальний образ чоловіка - чоловіка, який досягає успіху за допомогою розуму, не піддається почуттям, ні від кого не залежить.

Факторний аналіз жіночих "серіальних" образів виявив такі фактори: сильна/слабка жінка, низько/високостатусна жінки, жінка-підлеглий, жінка-керівник. Розгляньмо їх більш детально.

Ключовими якостями в першому однополюсному факторі (сильна/слабка жінка) є *сила* та *активність*. Сильна жінка приваблює, вона відкрита, упевнена в собі, вільна, смілива; слабка жінка - ні. Отже, жінку - героїню сучасного сімейного серіалу - визначають насамперед чоловічі якості або їх відсутність.

Другий фактор оцінок жіночих якостей пов'язаний із *соціальним статусом* жінки: на одному полюсі - низькостатусна жінка, що не має освіти, мало заробляє, навіть не вміє готувати й не любить дітей; на протилежному - високостатусна жінка: надійна, освічена, коректна. Зауважимо, що в цьому образі немає лідерських якостей. Мабуть, лідерство залишається за чоловіками. А жінка з високим статусом є водночас успішною домогосподаркою, матір'ю

кількох дітей. Й освіта тут ні до чого. Очевидно, у цьому факторі втілений стереотип ідеальної жінки для сучасного чоловіка. Вона і приваблива, і готує, і дітей виховує, і багато заробляє, але при цьому дослухається до свого чоловіка, не суперечить йому.

Третій - мінімально навантажений фактор - є відображенням *владних стосунків у гендерному контексті*. Він описує ідеальну жінку - підлеглу, поступливу, хорошого виконавця, без амбіцій. Мабуть, перераховані якості можна розглядати як її недоліки, зокрема те, що вона завжди поступається, важко приймає рішення, але підлеглий і не повинен робити останнього.

Отже, факторний аналіз експертних оцінок героїв і героїнь сучасних серіалів показав, що чоловіки оцінюються, по-перше, за їхнім *ставленням до інших*, по-друге, за їхньою *силою* або *слабкістю*, а по-третє, за їхньою емоційністю - точніше, її відсутністю, і *холодним розумом*. Жінок же оцінюють через *силу/слабкість* - у першу чергу, через їхній *статус* і ділові якості, а також *владні стосунки*. Скидається на те, що в сучасному "серіальному" світі відбувається підміна понять жіночого і чоловічого: якості, найбільш важливі для жінок, а саме чуйність, турбота про інших, емоційність тощо, стають призмою, крізь яку оцінюється чоловік - герой серіалу, а основними якостями "серіальної" жінки глядачі вважають сил, статус та ділові якості - якості ідеального підлеглого (нагадаємо, що дія серіалів, герої яких піддавалися оцінюванню, відбувається переважно вдома!). Таким чином, у дитини формується настановлення, що головне в житті - це робота, яка є мірою сили, показником соціального статусу. Тому вона й починає оцінювати людей (і соціальний світ узагалі) поза їхніми особистісними якостями та взаємодією з іншими.

Отже, стереотипні "серіальні" образи, що є сьогодні основою тендерної соціалізації дитини молодшого шкільного віку, зводяться здебільшого до таких: *чоловічі* - "Г"бий неосвічений мужлан", "Слабкий чоловік", "Холодний чоловік"; *жіночі* - "Слабка жінка", "Статусна жінка", "Жінка-підлеглий".

Розгляньмо відтак результати факторного аналізу без тендерного фільтра. Що є спільним в оцінках "серіальних" чоловіків і жінок?

Найбільш навантаженими виявилися шкали першого фактору: надійність, освіта, статус і чуйне ставлення до інших. Ми схи-

ллемося до думки, що цей фактор відображає образ чоловіка з низьким соціальним статусом, людини неосвіченої, ненадійної та байдужої до інших. Такий чоловік д—же нагадує Геннадія із серіалу “Щасливі разом”. Як протилежність ідеальна людина: розумна та освічена, успішна, багата, ввічлива й уважна до інших. Отже, успішність іде поряд зі співчуттям, високий соціальний статус визначається коректністю. Цікаво, що успішні і багаті люди часто ще й люблять дітей, вони добрі господарі і кулінари.

Другий фактор двополюсний. Він пов’язаний з владними відносинами та лідерськими якостями, навіть агресивністю, і представляє сильну або слабку особистість. Він є відображенням ідеалу сильного лідера, звичайно чоловіка, і слабкої, невпевненої, пасивної жінки.

Третій фактор, на наш погляд, описує “серіальний” стереотип фізичної привабливості - образ наївної, емоційної, довірливої красуні, яка потребує заступництва і порятунку. (Відомий стереотип зовнішньої привабливості має такий сенс: фізично привабливу людину інші схильні оцінювати як більш добру, розумну та успішну). Виходить, що неприваблива людина скоріше за все є замкнутою, незалежною, стриманою, раціональною. Напевно, на цей образ наклали відбиток стереотип “білявки”, досить поширений у сучасних народних анекдотах. Або ж джерелом такого стереотипу можна вважати колективне несвідоме: відомий усім образ жінки-красуні, яку рятує від чудовиська справжній чоловік. А втім, сучасні медіа надають нам яскраві п’иклади образів протилежних. У сьогоденському медіаконтенті з’явилося чимало героїнь-жінок з яскравими маскулініними рисами - молодих, привабливих, активних, войовничих, які досить вправно володіють зброєю і бойовими мистецтвами (згадаймо “Вбити Біла”, серіали “Ксена - принцеса-воїн”, “Баффі - володарка вампірів”, “Мисливці за старожитностями” і ще низку фільмів з подібними героїнями, що стають для сучасних дівчаток зразком для наслідування), а також жінок, які займають високі посади, керують багатьма чоловіками-підлеглими та міцно тримають їх кулаку (або під каблуком) (серіал “Маргоша”).

Цікавими видаються результати порівняльного аналізу цінностей “серіальних” героїв у тендерному контексті. Відомо, що система ціннісних орієнтацій визначає змістову сторону спрямованості особистості і її ставлення до навколишнього світу, інших лю-

дей, себе самої, становить основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, квінтесенцію життєвої концепції і філософії життя. М. Рокич розрізняє два класи цінностей: термінальні (переконаність у тому, що кінцева мета індивідуального існування заслуговує на те, щоб до неї прагнути) та інструментальні (переконаність у тому, що певний спосіб поведження або певні особистісні якості є найкращими в будь-якій ситуації). Цей розподіл відповідає традиційному розподілу на цінності-цілі і цінності-засоби. Аналіз ієрархії цінностей передбачає також аналіз їх групування в змістові блоки на різних підставах. Методику ціннісних орієнтацій М. Рокича ми використовували в ході експертного оцінювання ціннісних орієнтацій “серіального” чоловіка і “серіальної” жінки, а тому особливо увагу приділимо саме закономірностям групування цінностей змістові блоки для чоловіків і для жінок.

Аналізуючи загальні результати, відмітимо, що оцінки цінностей героїв серіалу жінок майже завжди вищі, ніж оцінки цінностей чоловіків. Виняток становлять цінності, а саме цікава робота, наявність добрих і вірних друзів, розвиток, розваги (термінальні цінності) і терпимість (до поглядів, думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки і недоліки – інструментальна цінність), які набрали більше балів у чоловіків. Це, власне, і схиляє до думки, що в сучасних серіалах саме жінки є носіями та речниками цінностей, а життєві завдання чоловіків – це власний розвиток (особистісний та професійний) і розваги в колі друзів. Зауважимо, що чоловікам властива така риса, що частіше визначається як жіноча, – терпимість.

Розгляньмо більш детально *цінності “серіальних” чоловіків*. Серед тих, що були найбільш високо оцінені експертами, у чоловіків – героїв серіалів – переважають цінності-цілі. І лише один спосіб дій є для “серіальних” чоловіків найкращим в усіх ситуаціях – життєрадісність. Отже, девіз “серіального” чоловіка – “ посміхнися, і ти отримаєш усе”. Найбільшу кількість балів набрали цінності, пов’язані з розвагами, щастям, почуттями; не менш важливі для чоловіків здоров’я і матеріальний добробут. Невже для досягнення всього цього треба лише посміхатися та радіти життю, сприймати світ і самого себе з гумором? Саме це засвоюють діти з таких серіалів: якщо ти чоловік, тобі нічого не треба робити, щоб отримати те, до чого прагнеш.



Спробуймо з'ясувати, які *цінності* є найважливішими для *жінок - героїнь серіалів*. Якщо чоловіки хочуть проводити своє життя в розвагах та відпочиваючи, то для жінок, навпаки, важливими є розвиток, кар'єра, освіта та сімейне щастя (носіями якого як цінності традиційно були жінки). Щоб досягти всього цього, "серіальній" жінці потрібні сміливість в обстоюванні власних поглядів, високі цілі, незалежність, тверда воля, акуратність, вихованість, дисциплінованість, непримиренність до недоліків у собі та інших. , якщо чоловікові достатньо лише посміхатися, то жінці для досягнення своїх цілей потрібно докласти чимало зусиль: здобути освіту і виховання, навчитися бути сміливою і незалежною, важко працювати над власними недоліками. Вважаємо, що це - *гендерний стереотип*, який упроваджується в нашому суспільстві вже багато десятиліть. Дівчинці кажуть: "Треба працювати, т"еба досягти успіху, тоді на тебе зверне увагу достойний чоловік". Чоловіки й досі, як бачимо, цінуються більше за жінок і в сім'ї, і на роботі. Цей стереотип батьки несвідомо передають дітям. А джерело його виникнення - ще в минулих століттях, коли хлопчик був опорою батьків у старості, а дівчинка виходила заміж й залишала батьківський дім.

Аналіз цінностей окремих персонажів показав, що жінка, загалом незугарний у сучасних телесеріалах персонаж, з якого насміхаються всі інші, має найбільш розвинуту ціннісну сферу. Чоловіки-герої на перше місце ставлять розваги, життєрадісну "ход" життям або ж прагнуть понад усе матеріального добробуту. Отже, дитина молодшого шкільного віку, яка дивиться сімейні гумористичні серіали, засвоює головне: треба веселитися, кепкувати, насміхатися з інших, бо це і є найвища цінність, а ще важливо мати багато, побільше грошей, тоді можна буде купити ще більше розваг. Ії, власне, переконують, що для добробуту— та успішного життя не треба вчитися, не треба тяжко працювати треба лише мати високі запити до життя і бути слухняним, а ще — незалежним, твердим у відстоюванні своїх поглядів. Такий стан речей свідчить про те, що дитину вчать відкидати авторитети, слухати лише себе.

Факторний аналіз експертних оцінок цінностей героїв серіалів показав, що найвищі позиції за факторним навантаженням (перший фактор) займають *цінності-цілі*, які презентують людину освічену, відповідальну, уважну до інших. Це ті засоби, які спря-

мовані на цінності розвитку, отримання цікавої роботи, ті, які приносить щастя іншим. Ідеться про людину творчу, яка проживає продуктивне життя, цінує красу природи та мистецтва, володіє життєвою мудрістю. Ми назвали цей фактор *“цінності інтелігентна”*.

Другий фактор презентує *цінності товариської (компанійської) людини*, що понад усе полюбить розваги, має багато друзів, щаслива в сім'ї, досягла суспільного визнання. Це, на відміну від попереднього дуже серйозного і відповідального образу, весела, життєрадісна людина. Але як досягти визнання та любові друзів якщо немає відповідальності, дисциплінованості, якщо відкидається прагнення до розвитку? Мабуть, усе ж таки для того, щоб тебе любили друзі і сім'я, щоб розважатися і бути визнаним, достатньо лише поч...ття гумору, уміння покепкувати із себе та віри світле майбутнє

У третьому факторі на перших позиціях за факторним навантаженням знову бачимо цінності-засоби, притаманні жінкам - героїням серіалів: тверду волю, сміливість у відстоюванні власних поглядів і думок, незалежність. Завдяки цьому досягається впевненість у собі, свобода, життєва мудрість. Без роботи над собою тут ніяк не обідеїшся – потрібна непримиримість до недоліків у собі та в інших. Отже, це фактор *цінностей упевненої, вільної людини*. Така людина, вочевидь, самодостатня, оскільки у фактор не увійшла жодна цінність, пов'язана зі стосунками з іншими, увагою і дбайливим ставленням до них. Інші повинні лише відтіняти власне Я героя: у них мають бути недоліки, до яких можна бути непримиримим; перед ними треба відстоювати власні думки, наполягати на своєму і не відступати; виявляти незалежність своїх судженнях і вчинках.

Отже, результати факторного аналізу дали змогу згрупувати цінності *“серіальних”* персонажів за такими принципами: *освіченість, життєрадісність, упевненість у собі*. Можемо зробити припущення, що на основі механізм *“стеревотипізації відбувається добудов”*вання до цілісних образів *“інтелігента”*, *“компанійської людини”*, *“упевненої в собі людини”*.

Розгляньмо результати факторного аналізу оцінок якостей та цінностей героїв серіалів разом.

У перший фактор увійшли майже всі цінності персонажів серіалів – як інст–ментальні, так і термінальні. На протилежному полюсі фактору якості з великим навантаженням: неосвіченість, ненадійність, дурість, низький соціальний статус, а також фамільярність, неорганізованість, спонтанність. Отже, герої серіалів, що є носіями цінностей, уважні до інших, добре заробляють, на них можна покластися; вони звичайно освічені, організовані, послідовні, коректні, люблять дітей і навіть уміють готувати. Дещо забігаючи наперед, зауважимо, що цінність “розваги”, властива багатьом “серіальним” героям-чоловікам, не увійшла до жодного фактору. Отже, перший фактор описує героїню-жінку. Саме тому “вміє готувати” і “любить дітей” – шкали, що містять цей фактор. І саме жінка, як бачимо, є носієм цінностей, за оцінками персонажів сімейних гумористичних серіалів. І це не просто жінка, це – *супержінка*: вона освічена, мудра, має цікаву роботу і продуктивне життя, щасливу сім’ю, багато друзів, повагу та визнання; вона дбає про власний розвиток, віддається творчості, а ще чесна, незалежна і водночас вихована й відповідальна, терпляча і чуйна, уважна до інших.

Другий фактор – майже класичний фактор сили та активності – вміщує ще й цінності-засоби – упевненість у собі і тве“дий характер. Цікаво, що цей фактор містить до того ж шкалу “ніжність – грубість”. Отже, активність і сила в героїв телесеріалів поєднуються з грубістю. І ще, відмітимо, атрибутом сили й активності є владність. Цей фактор можна інтерпретувати певною мірою як фактор владних стосунків, влади, причому влади впевненої, агресивної та грубої.

Третій фактор – двополюсний – відображає образ чарівної, довірливої, наївної, емоційної та інтуїтивної красуні, яка сподівається на інших. На протилежному полюсі – особистість агресивна, часто жорстока, стримана й розважлива: красуня, яку треба рятувати, і холодний, злий, жорстокий чоловік. Цей фактор не містить жодної цінності, . Мабуть, саме ці образи, що нав’язуються медіарезальністю, не пов’язані з цінностями взагалі.

Отже, розглянувши характеристики типових чоловічих і жіночих персонажів сучасних сімейних гумористичних серіалів, можемо зробити висновок, що вони нав’язують глядачам певні стереотипні образи – образи *супержінки*, *агресивної влади* та *привабливої наївності*. Тож гнучка і пластична дитяча психіка за-

своє без належного осмислення низк стереотипів сумнівного змісту:

1. Жінка має бути супержінкою, яка все може і все вміє, яка є носієм усіх можливих цінностей.
2. Влада буває лише “з кулаками”.
3. Приваблива людина (жінка зокрема) занадто наївна та довірлива і потребує допомоги.

Взявши до уваги результати дослідження впливу серіального контенту на щоденну поведінку та формування ціннісно-сміислової сфери дітей, спробуймо спрогнозувати майбутній розвиток дитини. Нагадаємо, що образи, які дитина бачить на екрані, стають згодом моделями поведінки для наслідування.

Напевно, хлопчики - майбутні чоловіки – намагатимуться бути нещирими, стриманими, злочиливими та відразливими, при цьому обов’язково насмішкуватими, іронічними, часом саркастичними. Отже, на зміну романтичному чоловікові приходять чоловік-“мужлан”, причому надмірно впевнений у собі, навіть самозакоханий, та ще й до того ж загадковий. Жінка ж, навпаки, намагається отримати освіту, зробити кар’єру, досягти успіху, прагне бути жінкою, вольовою та надійною, тобто супержінкою. Але за таких умов формування особистості чоловіка і жінки чи залишаться в суспільстві місце для інституту сім’ї взагалі? Припускаємо, що це веде до відкидання будь-яких авторитетів, стаючи, власне, нормою. Серед цінностей на перше місце виходять розваги та прагнення до матеріального добробуту, на руїнах суспільства творців і борців утверджується суспільство пасивних, самовдоволених споживачів. Жіноча привабливість здає свої вікові позиції - їй на зміну приходять культура унісекс, тому що приваблива жінка - слабка жінка, вона потребує поруч сильного чоловіка, а таких уже може й не бути в суспільстві. Життя соціуму підпорядковується жорсткій ієрархічній структурі влади. На жаль, саме таке суспільство можуть побудувати в майбутньому діти, що виховуються на сучасних сімейних гумористичних серіалах російського виробництва.

## 6.5. Образ сім'ї в новинах телеканалів

Основним транслятором створюваного образу родини є, безперечно, ЗМК. Сучасний світ значно більше залежить від комунікації, ніж це було досі, і статус соціальних інститутів, структур, груп населення віднині визначається місцем, яке вони займають у потоках масової інформації. Образ родини, створюваний ЗМК, з одного боку, відбиває негативні вияви сімейних реалій, характерні для інформаційного суспільства, а з другого - наголошує на сімейних цінностях неправдоподібних сюжетах реклами й серіалів [15].

Поняття “образ сім'ї” є описовим, дослідження відбивають лише його когнітивний аспект. “Образ сім'ї” вивчають у різних аспектах відомі сучасні дослідники, наприклад О. Г. Куліш [19], Н. В. Ланкова [22] та ін. Суть поняття “образ сім'ї” полягає в тому, що відповідно до образів батьків під впливом ЗМК у людини формуються уявлення про себе, самооцінка, життєві і зокрема сімейні цінності.

Щоб дослідити образ сім'ї в новинах вітчизняних телеканалів, ми мали насамперед зібрати необхідний контент у вигляді сюжетів новинних передач. *Об'єктом нашого дослідження* став образ родини, який транслюється телевізійними засобами комунікації, *предметом* - соціально-психологічні характеристики сім'ї. За головний *метод* дослідження було взято контент-аналіз.

Збирання необхідного контенту проводилося з 27 січня по 3 лютого 2011 р. на державних телеканалах українського телебачення з охопленням аудиторії понад 95% (за даними GFK Ukraine). Цей перелік включав “Перший Національний”, “1+1”, “Інтер”, “ІСТV”. Конкретні дні для збирання первинної інформації було визначено таким чином, щоб мати необхідний інформаційний контент протягом будніх і вихідних днів. Запис телефіру для проведення контент-аналізу здійснювався в найбільш рейтинговий для телеперегляду час – у години так званого прайм-тайму (з 19.00 до 21.30 у будні дні та у вихідні). Саме в цей час, за даними дослідників, перед телеекранами збирається найбільш численна і

найбільш різновікова глядацька аудиторія [7]. Було задіяно синхронний запис трансляцій.

Методика аналізу змісту медіатекстів спрямована на об'єктивне вивчення телевізійних програм, зокрема представлених у них соціальних процесів (об'єктів, явищ). У практиці дослідження текстів теле- і радіопрограм, рекламних повідомлень методом аналізу змісту певним аналогом проблеми в конкретному дослідженні є категорія аналізу [27]. За одиницю аналізу було взято не окреме слово або вислів, що стосується сімейної теми, а смислову частину медіатексту, де так чи інакше розглядається тема сім'ї [17]. Бралися до уваги всі повідомлення, що містили фамілістичний текст. Отриманий масив даних складався із 136 одиниць, що становили 31,1% усієї тематики новин центральних каналів (табл. 18).

*Таблиця 18*

**Кількісний розподіл тематики сюжетів новин на провідних вітчизняних телеканалах**

Кількісні характеристики досліджуваного масиву даних	елевізійні канали				
	1+1	ICTV	Інтер	Перший національний	Загальна кількість сюжетів
кількість сюжетів новин загалом	79	165	102	90	436
кількість сюжетів новин будні дні	64	148	77	69	358
кількість сюжетів новин вихідні	15	17	25	21	78
кількість сюжетів новин про сім'ю загалом	27	48	32	29	136
кількість сюжетів новин про сім'ю в будні дні	19	42	25	27	113
кількість сюжетів новин про сім'ю вихідні дні	8	6	7	2	23

За результатами контент-аналізу сюжетів новин з ознаками сімейної тематики виділено такі *категорії аналізу*:

- ступінь розгорнутості сімейної проблематики - відображає повноту висвітлення сімейних подій та охоплює такі підкатегорії, як глибина висвітлення сімейної проблематики, соціально-професійні характеристики героїв, локальність та “герой матеріал”. Результати аналізу за цією категорією дали змогу з’ясувати глибину розкриття представленої в сюжетах телевізійних новин сімейної проблематики та її зорієнтованість на соціально-психологічний аналіз;

- структура сім’ї - характеризує життєдіяльність сім’ї, внутрішню і зовнішню комунікацію та охоплює такі підкатегорії: кількість дітей у родині, сімейні ролі, функції сім’ї;

- характер матеріалу - відображає благополуччя/неблагополуччя образу сім’ї, який транслюється ЗМК, і тональність сюжету.

За одиницю аналізу (або одиницю спостереження) було взято окремих сюжет. Оперуючи окремим сюжетом як одиницею аналізу, ми підраховували, яка кількість сюжетів належить до того чи того типу. Малось на увазі, що чим більше слів присвячено якомусь типу, тим більше уваги комунікатор приділяє саме йому. При цьому ми не брали до уваги різницю в хронометражі (тривалості) сюжету, розглядали їх “рівноправно”, тому що кожен з них передає закінчену думку.

*Ступінь розгорнутості сімейної проблематики.* Результати аналізу за цією категорією дають змогу скласти уявлення, наскільки глибоко (з огляду на завдання соціально-психологічного аналізу) представлена сімейна проблематика в сюжетах телевізійних новин. Розгляньмо складові даної категорії. Глибина висвітлення сімейної проблематики, що відображає повноту представлення сім’ї в сюжетах телевізійних новин, диференціюється за такими ознаками: згадка, контекст соціальної проблеми, контекст події, сюжет безпосередньо про сім’ю та її функціонування, глибокий аналіз характерів членів сім’ї та сімейних відносин (рис. 21).

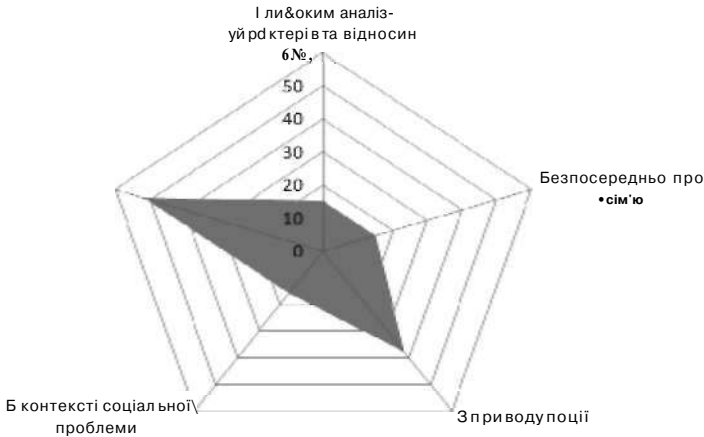


Рис. 21. Глибина висвітлення сімейного контексту (за частотою серед сюжетів із фамілістичними ознаками)

Виявилось, що сюжети, які стосуються безпосередньо сімейної тематики і розк'ивають відносини в сім'ї, її життєдіяльність, характери членів сім'ї, становлять лише 3,4% від загальної кількості сюжетів новин, так само як і кількість сюжетів безпосередньо про сім'ю (3,4 %). Частка сюжетів, які висвітлюють сім'ю, у соціальної проблематиці дещо більша - 12,4%; причому 8,7 % сюжетів припадає на соціально-позитивні (весілля, досягнення, відкриття тощо) і 3,7% - на соціально-негативні (хвороба, кримінал, життєві негаразди) теми. Більшість сюжетів (11,9%) згадують сімейні ролі, наявність сім'ї як такої, тож їх можна вважати відображенням сім'ї як інституту суспільства.

Підкатегорію "герой матеріал" було обрано з огляду на найбільш поширену тематику інформаційних випусків. Набір характеристик складається із соціально-професійних та вікових ознак: "відома людина", "звичайна людина", ознака професії, вік, національні ознаки.

У зображенні соціально-професійних характеристик героїв сюжетів виявлено певні тенденції: 43,4% сюжетів із сімейною ознакою репрезентували "звичайних людей", соціальний статус та професійну ознаку яких визначити складно; 38,2% сюжетів зосере-



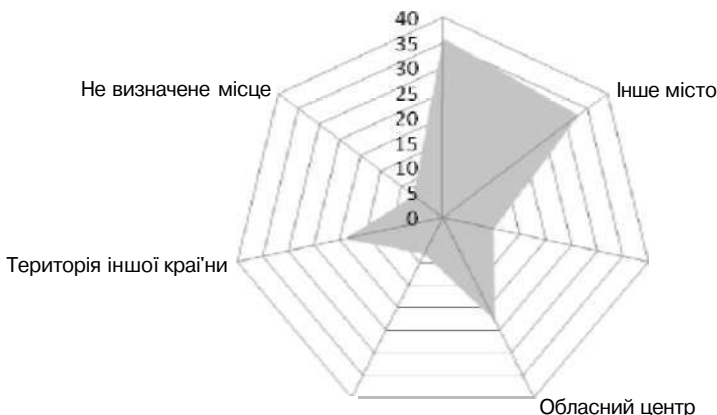
джували увагу на публічних професіях та відповідному статусі - “відома людина” (тележурналіст, актор, політик та ін.); 18,4% були присвячені представникам інших професій (лікар, шахтар, слюсар) без виявлення додаткових тенденцій. Категорії приватного підприємництва, малого бізнесу, так само як і безробітних були представлені у двох сюжетах.

Вік учасників тих або інших подій - від немовляти до літніх людей, причому кожен другий матеріал був присвячений дітям від 4 до 11 років, коли дитина вже відносно самостійна. Сюжети, в яких згадувалися кримінальні епізоди в контексті сімейних стосунків, становили 17% обсягу матеріалів. Зазначимо, що період дослідження збігся в часі з телевізійним проектом каналу 1+1 “Поки батьки не бачать”, де досить глибоко аналіз”валися проблеми сім’ї.

Підкатегорія “локальність” охоплювала такі територіальні одиниці: Київ, обласний центр, інше місто, село, селище міського типу, територія іншої країни, невизначене місце. За географією репрезентації сімейних подій спостерігався досить рівномірний розподіл між Києвом, обласними центрами та іншими містами; натомість на села, селища міського типу та інші країни припадала менша частка (рис. 22).

*Структура сім’ї.* Результати за цією категорією є найбільш змістовними щодо образу сім’ї, який транслюється телевізійними ЗМК. Вибір сюжету новин, особливості подачі з боку журналіста та коментатора залишаються у сфері професійної діяльності комунікатора. Нас цікавив завершений образ, який отримує споживач інформації.

*Сімейні ролі.* Цікавими виявилися результати щодо згадування сімейних ролей у сюжетах новин (враховувалося не окреме слово, а відповідна роль у сюжеті). Ще одним завданням дослідження було відстежити повні і неповні сім’ї. Проте реалізувати це завдання виявилось непросто: якщо в сюжеті не звертається увага на те, повна чи неповна це родина, то визначити це за наявністю учасників сюжету майже неможливо. Тому, переформулювавши завдання дослідження, ми визначали ті сімейні ролі, які репрезентовані в телевізійних сюжетах.



*Рис. 22.* Географія сімейних подій (за частотним розподілом серед сюжетів теленовин із фамілістичними ознаками)

Ролі “Мати” і “Батьки в цілому” представлені в повідомленнях найбільшою мірою (14,8% і 14,3%, відповідно). Але частка ролі “Батько” становить тільки 1,4% в усьому масиві ролей. Якщо досліджувати власне чоловічі ролі в сім’ї, то вони, зрозуміло, різноманітні: “чоловік” - 11,4%, “батько” - 1,4%, “син” - 12,4%. Відповідно жіночі ролі розподілені таким чином: “мати” - 14,8%, “дружина” - 5,7%, “донька” - 8,1%, “бабуся” - 1,9%.

С—купні сімейні ролі епрезентовано так: “батьки” - 14,3%, “діти” - 11,4%, “подружжя” - 3,3% “сиблінги” (брати і сестри) - 1,9%.

Також досить часто згадуються ролі чоловіка і сина, відповідно ролі дружини й доньки представлені набагато менше. Взаємини між братами і сестрами майже не висвітлюються (що збігається з тенденцією зображувати життя сім’ї з однією дитиною). Ролі бабусі і далеких родичів представлені ще менше, про дідуся як роль забули взагалі. Рідко коли привертає до себе увагу роль прийомних батьків (рис. 23).



Рис. 23. Розподіл сімейних ролей (за частотним згадуванням сюжетів новин із фамілістичними ознаками)

*Кількість дітей у родині.* У 36,8% сюжетів складно виявити реальну кількість дітей у сім'ї. У тих випадках, коли це зазначено, найбільш представленою є сім'я з однією дитиною - 22,1%. Рівнозначно представлені родини з двома дітьми і без дітей - відповідно по 13,2%. Сім'ї в очікуванні дитини та багатодітні сім'ї, у яких більше ніж троє дітей (у тому числі і прийомних), представлені в 5,9% сюжетів. Частка сюжетів із сім'ями, де троє дітей, становить 2,9% (рис. 24).

Функції сім'ї, репрезентовані глядацькій аудиторії, контекст ситуацій, дії або події, визначені в сюжеті, місце подій – дані за всіма цими ознаками вкладались у визначення функцій сім'ї (рис. 25). Варто зазначити, що в одному сюжеті новин про родину могло бути репрезентовано кілька функцій. Для оцінювання результатів ми використовували як специфічні (за соціологічними визначеннями), так і неспецифічні функції родини [29].



Рис. 24. Частотний розподіл сюжетів з різною кількістю дітей родині

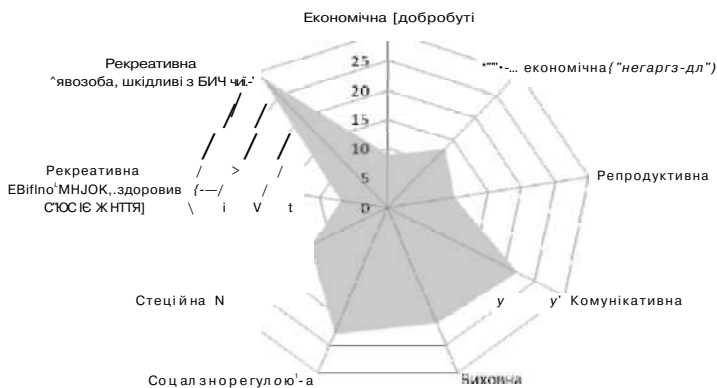


Рис. 25. Функції сім'ї (частотний розподіл)

Специфічні функції сім'ї:

- репродуктивна (народження дітей, продовження людського роду);
- економічна (суспільне виробництво засобів для існування, відновлення витрачених під час виробництва сил дорослих членів

сім'ї, ведення свого господарства, наявність сімейного бюджету, організація споживчої діяльності);

- виховна (формування особистості дитини, систематичний виховний вплив сімейного колективу на кожного свого члена протягом усього його життя, вплив дітей на батьків та інших дорослих членів сім'ї);

- комунікативна (посередництво сім'ї в контактах її членів із засобами масової комунікації, літературою та мистецтвом, вплив сім'ї на зв'язки своїх членів з навколишнім природним середовищем і на характер його сприйняття, організація внутрішньо-сімейного спілкування, дозвілля, відпочинок);

- рекреативна функція - фізична, матеріальна, моральна допомога одне одному, сприяння фізичному і соціальному здоров'ю членів сім'ї. Зазначимо, що в нашому дослідженні спеціально було виокремлено дискурс рекреативної функції - під кутом зору негативного (хвороба, шкідливі звички) і позитивного (відпочинок, здоровий спосіб життя) контексту, що суттєво впливає на формування образу родини і фамілістичних цінностей.

З-поміж *неспецифічних функцій* було обрано ще три:

- соціально-регулятивна - відображається в системі регулювання відносин членів сім'ї одне з одним, з іншими людьми, з усім суспільством. Почуття належності до сім'ї значною мірою коректує поведінку дорослих людей на роботі. Сімейна людина більш обачна своїх діях - такою її робить почуття відповідальності за сім'ю;

- сексуально-еротична - відповідає за задоволення фізіологічних потреб подружжя;

- емоційну - полягає в задоволенні потреб у повазі, визнанні, взаємній підтримці, психологічному захисті. Ця функція забезпечує емоційну стабільність членів суспільства, сприяє збереженню їхнього психічного здоров'я.

Найбільшою мірою (у 19,9 % сюжетів) представлена в новинах рекреативна функція, причому з позиції негативного образу (шкідливі звички, хвороби). Економічну, соціально-регулятивну і комунікативну функції сім'ї відображено майже однаковою мірою 15,1%, 15,8% і 15,1% сюжетів, відповідно.

Економічна функція найчастіше втілюється у фінансово-господарчих і сімейних діях. Досить часто вона опосередкована

комунікативною функцією (сімейне прийняття рішень щодо економічних операцій). Найчастіше висвітлюються проблеми нестачі грошей, неякісних товарів і послуг.

Соціально-регулятивна функція виявляється переважно в коментарях до подій протиправного характеру, а також коли йдеться про соціальну адаптацію дитини в школі, соціальну адаптацію інших членів родини і т. ін. У позитивному ракурсі це зазвичай творчі досягнення родини, відкриття, здобуття, отримання певного статусу.

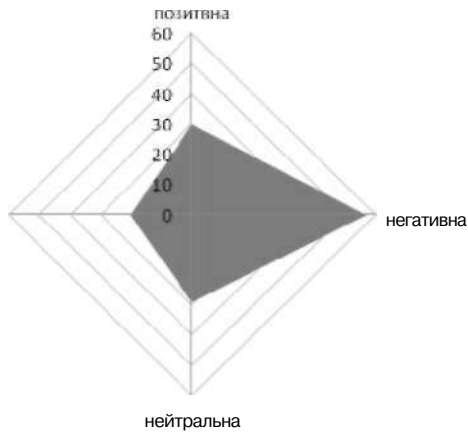
Комунікативна функція представлена відносинами з державою, соціальними інститутами, спілкуванням з медіа, у двох випадках - духовним спілкуванням (відвідування виставки, церкви).

Виховна функція репрезентує здебільшого проблемні теми - недоліки виховання, проблеми освітнього характеру (14,4 % сюжетів новин) (див. рис. 25).

Характер матеріалу дає змогу визначити інтенцію, що міститься в телевізійних сюжетах про родину. Характер безпосереднього впливу на отримувача інформації можна визначити тільки на основі відповідних досліджень.

*Образ родини за параметрами благополучна-неблагополучна* [18]. Можна означити певну тенденцію: благополучний образ родини частіше заявлений у коротких сюжетах новин (згадка про родину); сюжети, які більш розгорнуто представляли сім'ю, демонстрували неблагополучний образ. Але в загальній кількості сюжетів частки цих обох сюжетів майже однакові.

*Тональність сюжетів.* Усі повідомлення, що вийшли в ефір, оцінювалися щодо "тональності" інформації, як вони несли своїй аудиторії (ис. 26). До категорії "тональність" було включено наявність (відсутність) і зміст ставлення комунікатора (тележурналіста, ведучого, коментатора) до сюжету. Щодо кожного сюжету передбачалися чотири можливості: сюжет міг бути віднесений до позитивної інформації; до негативної; до змішаної (збалансованої) або до нейтральної. Проте отримані дані демонструють необхідність розширення категорій для визначення тональності сюжету за такими ознаками, як критичність, фактографічність, проблемність подачі інформації.



*Рис. 26.* Тональність сюжетів (за частотою)

Отже, сімейна проблематика представлена майже третиною сюжетів новин, що, на наш погляд, цілком достатньо для повноцінної репрезентації. Проте аналіз даних свідчить про таке:

1) щодо ступеня розгорнутості: сімейна проблематика недостатньо охоплює як географічну розмаїтість сім'ї, так і глибину родинних взаємин;

2) структура сім'ї представлена досить формально, аналіз причин і наслідків сімейної поведінки є здебільшого в сюжетах з негативною соціальною проблематикою;

3) пропонований глядачеві матеріал заряджений здебільшого негативно-проблематичним імпульсом.

Спробуймо відтак уявити собі більш розгорнутий образ родини, який транслюють телевізійні ЗМК у новинах:

– це переважно однітна сім'я; якщо ж у родині велика кількість дітей (більше трьох), то це, як правило, прийомна сім'я;

– серед сімейних ролей нерівномірно представлені батьківські чоловічі і жіночі ролі - більше представлена роль матері (порівняно з батьком); це впливає і на сукупні ролі: коли кажуть "батьки", то найчастіше мають на увазі "мати". У структурі родини "ільшою мірою відбиваються статусні відносини, а не стосунки партнерів;

-образ родини обтяжений великою кількістю проблем, пов'язаних зі здоров'ям та шкідливими звичками (курінням, алко-гол'зацією). Судячи з сюжетів, добробут є гарантом стабільності шлюб—, а не навпаки;

відносини між державою і сім'єю зводяться здебільшого до якихось фінансових дотацій і свого роду експлуатації.

Отже, телевізійні новини як один з найвпливовіших інструментів ЗМК транслюють *сучасний образ сім'ї*. Це найчастіше сім'я з однією дитиною або ж із двома дітьми чи без дітей, орієнтована на спілкування та сімейний добробут, набуття статусу. Цей образ уособлює в собі численні проблеми: незадовільний стан здоров'я, недоліки виховання, непорозуміння із законом, залежність від дотацій і державних пілг.

Очевидно, що сімейна тематика активно експлуатується засобами масової комунікації, зокрема телевізійними, але в змістовому акценті це не завжди має конструктивний характер. Формування сучасного образу сім'ї вимагає застосування певних стратегій для певних змін як з боку батьків, освітніх інституцій, так і з боку виробників соціальної реклами тощо. Результати проведених нами досліджень можуть стати в пригоді при розробленні рекомендацій для журналістів щодо особливостей подачі матеріалів із сімейної проблематики; при створенні соціальної телевізійної реклами сімейної спрямованості та консультуванні батьків з приводу медіавиховання підростаючого покоління.

## 6.6. Психологія сімейної медіаосвіти

Пріоритетними напрямками розвитку медіаосвіти є організація за участю громадських об'єднань і медіавиробників різних форм позашкільної освіти, батьківської педагогіки, творчих студій для дітей та молоді, дитячих і молодіжних фестивалів, конкурсів, проєктів місцевого і всеукраїнського рівня для сприяння розвитку медіакультури і підтримки системи медіаосвіти. *Позашкільна медіаосвіта* спрямована на розвиток способів творчого самовираження особистості та пов'язана із сімейною медіаосвітою і може викорис-



товуватися в межах психотерапевтичної і психолого-консультаційної допомоги сім'ям; *батьківська медіаосвіта* забезпечує медіаосвіту сім'ї як провідного чинника і соціального середовища ранньої соціалізації дитини.

Але в сучасних умовах розвитку науки і освіти суспільство потребує особливих стратегій упровадження медіаосвіти. Адже для досягнення складної мети - високого рівня розвитку медіакультури населення країни - недостатньо ресурсів: немає підготовлених медіапедагогів, існує цифрова нерівність - як між різними регіонами, так і всередині системи освіти (між учителями та учнями), швидко розвиваються медіазалежності, відбувається комерціалізація телебачення. Отже, треба вибудувати стратегію – ієрархію цілей, завдань, етапів, завдяки якій можна було б з мінімальним (найбільш ефективним) задіянням ресурсів (часу, енергії, грошів) досягти кінцевих цілей.

Як показали наші дослідження, розвиток інтересів, смаків, уподобань дітей залежить від того, чим цікавляться їхні батьки. Але де українських батьків навчають правил взаємодії з медіапростором? У батьків у дитинстві не було комп'ютерів, телевізорів і телефонів у такій кількості. Неможливо навчити того, чого не знаєш сам. Тому й медіаосвіта повинна бути спрямована не лише на дитину, а й на її батьків. Батькам слід пізнавати “ази” медіаграмотності, намагатися самостійно “читати” і критично осмислювати медіаконтент, використовувати медіаторчість і таким чином вчитися самим та вчити дитину. На нашу думку, оптимальним варіантом розвитку медіакультури сім'ї взагалі і дитини зокрема є *сімейна медіаосвіта*.

Вік людей, які долучаються до медіажиття, з кожним роком молодшає. Діти, які відкрили для себе цей світ у 3 роки або ж ще раніше, відрізняються від дорослих, “зустріч” яких, наприклад, із комп'ютером, відбулася вже після 18-ти, а то й пізніше. У кожній українській сім'ї спостерігається цифрова нерівність - різна здатність окремих членів однієї родини використовувати, адаптувати, генерувати і поширювати знання у відповідних межах. Технологічні зміни призводять до того, що деякі групи населення відособлюються від елітної, інформаційно освіченої, частини населення. Бурхливі темпи розвитку інтернету мали б сприяти подоланню соціальної несправедливості, просторових та інших бар'єрів між людь-

ми, але відбувається зворотний процес, породжений цифровою нерівністю. Для дітей, підлітків перебування в інтернеті і його використання – норма життя.

Отже, беручи до уваги цифрову нерівність і відмінності в рівнях медіакультури та медіакомпетентності, не можна застосовувати однакові підходи до впровадження медіаосвіти в різних верствах і групах української спільноти. Тому - на відміну від традиційних форм освіти - медіаосвіта повинна мати ознаку *асинхронності*. Це перша вимога до стратегії упровадження сімейної медіаосвіти. Другою вимогою є *неієрархічний характер* такої стратегії: вона не може впроваджуватися зверху, а має бути спрямована на людину, мотивовану на підвищення своєї медіакультури.

Тут постає питання: а як, власне, медіаосвіта купки (навіть мотивованих!) людей може вплинути на підвищення рівня медіакультури всього суспільства?

Ми розглядаємо соціальну спільноту під кутом зору *системного підходу*. Соціальна спільнота взагалі, як і сім'я зок'єма, - це система, живий організм, усі "органи" якого щільно впов'язані між собою. Це утворення має низку системних параметрів: система як цілісність завжди є чимось більшим за суму її частин; якщо щось (наприклад соціально-економічні чи політичні трансформації в суспільстві) зачіпає всю систему, то це буде відбиватися на всіх її елементах, впливати на кожний окремий елемент усередині системи; розлад або зміни, що відбуваються з одним з елементів системи, тягнутимуть за собою зміну інших частин та всієї системи в цілому.

Стратегія асинхронної медіаосвіти базується на принципі збереження гомеостазу - стабільного стану, стану рівноваги, що передуює змінам. Ідеться про одну із сил (поряд із силою розвитку), що діє в кожній системі. Це, власне, один з принципів теорії постійного розвитку суспільства, що набула популярності в 60-ті роки ХХ ст. завдяки кібернетиці. Принцип гомеостазу - соціостаз, що діє і в суспільстві, є, за визначенням Я. Морено, функцією соціальної рівноваги. Гомеостатичним системам властиві такі ознаки:

- нестабільність - система сама тестує, яким чином їй краще пристосуватися;
- прагнення до рівноваги - уся внутрішня, структурна і функціональна організація системи спрямована на збереження балансу;

– непередбачуваність - сумарний ефект від певної дії часто може відрізнятись від того, який очікувався.

Відповідно до гомеостатичного принципу концентроване навчання невеликої вмотивованої групи людей приводить до розподілу та підвищення групового потенціалу тих спільнот, представниками яких є ці люди. Тобто висока концентрація медійних компетенцій, високої критичності і творчого потенціалу окремих людей (лідерів думок) підвищує компетентність спільноти в цілому та стимулює її до подальшого розвитку.

Отже, з позиції перспективного підвищення медіакультури населення України навчанням мають бути охоплені окремі представники спільнот та соціальних груп. Цим особам мають бути властиві такі характеристики:

- внутрішня вмотивованість;
- середній рівень медійної компетентності спільноти (представники різних спільнот можуть мати різний рівень медійної компетентності);
- принципова соціальна активність (вони мають бути лідерами думок).

Принципова соціальна активність - одна з умов життєдіяльності сучасного медійного простору. Ідеться про неможливість у принципі пасивного споживання медіапродукту. Ініційована маркетинговими ходами інтерактивність стає сучасною “аксіомою” існування медійного середовища. Найбільш яскравою ілюстрацією є інтернет. Принцип його існування - самоорганізація: “немає руки, що спрямовує, - немає програміста. Самоорганізація породжується самою системою в результаті втрати стабільності певного стан” [17]. У режимі пасивного споживання в медійному просторі неможливо отримати цікаву інформацію: сайти, блоги потребують паролів, авторизації - певних доказів того, що користувач є суб’єктом активності.

Якщо медіаосвіта спрямована на зацікавлену, мотивовану аудиторію, то завдяки принципу гомеостазу та змішуванню знань здійснюватиметься розвиток медіакультури суспільства в цілому. Таке змішування знань у родині часто, утім, утруднюється через порушені зв’язки між її поколіннями, зменшення її згуртованості та збільшення емоційної дистанції між членами. Саме тому медіаосві-

та сім'ї потребує залучення разом з дитиною (підлітком) хоча б одного дорослого.

На наше переконання, *медіаторність* - це обов'язкова форма медіаосвіти. Внутрішня складність медіапростору вимагає від його суб'єктів не індивідуальної, а групової активності. Це виводить медійну творчість користувачів на ціннісний, а технічну і технологічну грамотність у сфері медіа - на інструментальний рівень. У контексті нашого дослідження ми використовуємо *психологічне* визначення творчості як діяльності, головним критерієм якої є суб'єктивна новизна, неповторність, спонтанність саме процесу творчості безвідносно до спільної значущості продуктів творчості. Спільна медіаторність це неповторний за характером здійснення та за отриманими результатами творчий процес, у якому взаємодіють кілька учасників цього процесу (він може здійснюватися лише за умови "творчої комунікації").

У логіці онтогенезу продуктивна діяльність людини може бути результатом як творчої соціалізації, так і пасивної адаптації. Ті моделі поведінки і засоби взаємодії з навколишнім середовищем, які людина опановує вперше, є для неї творчою адаптацією і, з погляду розвитку, конструктивними. Проте повторюваність, опанування та поширення однієї моделі поведінки на багато життєвих випадків формує якості пасивної особистості: розчарованість та упередженість щодо нових знань, небажання - а згодом і нездатність - до творчості. Для медіаосвітніх цільових програм принципово важливо, щоб вони запускали механізм творчої адаптації і були спрямовані на створення нового продукту.

Творчість із застосуванням медіа може стати адекватною заміною дозвіллю перед телевізором або "блуканню" в інтернеті. Крім того, саме спільна творчість надає реального впливу сімейним стосункам, підвищує згуртованість родини та гнучкість у прийнятті рішень, дає змогу взаємодіяти в діалоговій формі, з повагою ставитися до ідей кожного. Творчість узагалі і медіаторність зокрема формують творче ставлення до життя, активну життєву позицію. Отже, завдяки медіаторності ми вирішуємо також виховні завдання позашкільної освіти та пріоритетні завдання соціальної політики України, пов'язані із сім'єю.

Отже, *основні принципи впровадження сімейної медіаосвіти - асинхронність, неієрархічність, групова компетентність.*

Асинхронність передбачає несистематизовані в часі заняття, які відбуваються циклічно. Кожен суб'єкт навчання ознайомлюється з навчальними матеріалами чи виконує роботу не одночасно з іншими учасниками навчання, а в зручний для нього час.

Неієрархічність означає, що при впровадженні програм медіаосвіти не повинно бути директивної системи “зверху вниз”. Кожен фахівець педагогічної, психологічної або соціальної сфери має змогу інтегрувати свою діяльність у медійне середовище, бути носієм медіакультури та виступати в системі освіти в ролі медіапедагога; не змінюючи свій основний фах, реалізовувати високий рівень медіаосвіти.

Групова компетентність характеризує групи навчання не за віковою, а за груповою ознакою в межах зони найближчого розвитку, тобто в навчальній групі можуть бути як діти, так і дорослі. Головне - зона найближчого розвитку найменш компетентного члена групи перебуває в межах компетенції найбільш обізнаного члена групи.

Цільова група впровадження асинхронної медіаосвіти - *лідери думок*, мотивовані на отримання цих знань та принципово активні.

Звернімося ще раз до основних принципів упровадження медіаосвіти (їх виділив Д. А. Заруба): *свобода* ( виборі інформації та її інтерпретації), *партнерство, або діалог* (у процесі навчання, створення медіапродукції, творчості), *ініціативність* (творче самовираження за допомогою медіа) [5]. Сімейна медіаосвіта ставить за мету допомога™ людині досягти інформаційної свободи, необхідної для особистісного розвитку (у тому числі і професійної діяльності), вираження власної думки та позиції.

Отже, принципи сімейної медіаосвіти можемо формулювати таким чином:

– спільне сімейне навчання має відбуватися у формі активної *взаємодії, діалогу, дослідження та співтворчості* всіх учасників навчального процесу, тому що кожна дитина може навчити дорослого чогось нового. Відкрита (наприклад клубна) форма допускає долучення до занять інших членів сім'ї та друзів;

- використання психотерапевтичного принципу гештальтпідходу *тут і зараз*, що пов'язано з безперервністю змін в інформаційному суспільстві, постійним розвитком інформаційно-

комунікаційних технологій і триванням медіаосвіти протягом усього життя людини;

- медіаосвіта, підвищення рівня сімейної медіаграмотності має стати *грою*, захопливим заняттям для всієї родини. Гра або навчання в дії — це головний принцип навчання, згідно з яким гра є провідною діяльністю та найкращою формою навчання дітей;

- *творча продуктивність* є основою медіаторчості, а фантазія і нові ідеї - основою сімейної медіаосвіти.

Заняття з медіаосвіти мають відповідати таким вимогам:

кожне заняття повинно мати цілісну, завершену форму, а також —ормулювати мет, яка б виходила за межі інструментальної відповідно до механізму “зсув мотиву на мет” ( за О. М. Леонтьєвим);

— система занять має підпорядковуватися не змістовій логіці, а логіці розвитку певних психологічних структур, які стимулюють механізми творчої адаптації, відповідають за мотивацію цільової групи та забезпечують навички пошуку та обробки інформації.

Цілком згодні з думкою медіапедагога Л. М. Баженової, яка вважає, що треба спиратися на досвід тих, хто навчається, допомогти його осмислити, розставити наголоси, розібратися в інформаційному полі, що сприятиме загальному розвитку як окремої особистості, так і суспільства в цілому [12, с. 7].

Але чи готова сучасна освіта до взаємодії із сім'єю? Чи є в освітніх установ належні можливості, щоб залучати батьків до педагогічної роботи? Чи можуть батьки поруч і разом з дитиною здобувати освіту, навчаючись і водночас взаємодіючи з нею, отримуючи новітні педагогічні стратегії, підвищуючи свою педагогічну компетентність? Такі заняття надзвичайно складно організувати в межах системи загальнообов'язкової середньої освіти, де чітко вибудована ієрархія, визначені функціональні одиниці і соціальні ролі. Набагато легше таку форму медіаосвіти впровадити на базі закладів позашкільної освіти.

Система позашкільної освіти порівняно із загальнообов'язковою має певні особливості, які роблять її ефективним інститутом упровадження медіаосвіти. По-перше, заняття в закладах позашкільної освіти будуються за принципом *добровільності*, що відповідає стратегії впровадження. По-друге, у своїй більшості члени родини, які підтримують вибір дитиною додаткової освіти,

проявляють *активність*, мають *свідомий запит* на отримання нових знань та новітніх педагогічних стратегій. І саме серед цієї аудиторії часто трапляються *лідери думок*, які після навчання можуть виступати носіями не тільки медіакомпетентності, а й високого рівня медіакультури.

Формами організації сімейної медіаосвіти можуть бути студія чи майстерня, баркемп, клуб. Зупинімося на цих формах організації детальніше.

На думку Г. К. Селевко, *майстерня* пропонує завдання, які лише спрямовують роботу в потрібному річищі. Усередині ж кожного завдання учасники майстерні вільні, тобто можуть самі робити вибір. Майстерня є такою моделлю навчання, яка дає змогу розвивати творчі здібності учасників. У кожному віці важливо підтримувати постійний пошук знань, а не пасивне поглинання їх та звітування про вивчене. Методологія майстерні побудована на тому, що кожна людина повинна розвивати свої здібності та можливості [24].

*Баркемп* (англ. BarCamp) як термін “на–одився” завдяки новітнім інформаційним технологіям. Баркемп це неформальні, демократичні, відкриті інтерактивні зустрічі людей, метою яких є обмін досвідом та ідеями і водночас відпочинок [2]. Баркемп розвивається як відкрита для всіх міжнародна мережа конференцій, які відбуваються в різних форматах (обговорення, презентації, доповіді, тренінги). У загальному вигляді баркемп - особлива система навчання та соціальної активності для вмотивованої групи людей, що ставить за мету створення продукту на певних етапах (як реального продукту— , наприклад конференцій, акцій, презентацій, так і віртуального сайтів, соціальних роликів, фільмів тощо). Основна мета кожного баркемпа - “Спів-Дія”, тобто поєднання зусиль спільноти, активістів, певних інституцій (різного профілю і, можливо, освітніх) для вирішення певних питань.

Росіяни пропонують власний термін замість баркемпа – “самозбори”, назву, що відображає засади організації заходу. Отже, основни принцип баркемпа - “кожен учасник – організатор”. Незважаючи на наявність ініціативної групи, більшість роботи з організації події беруть на себе самі учасники. Зазвичай для організації

використовується онлайнвий ресурс, на якому обговорюються всі нагальні питання – від програми до організації проїзду тощо [16].

У нашій роботі ми обрали для впровадження сімейної медіаосвіти таку форму роботи, як *клуб*. Система діяльності клубу базується на самодіяльності, ініціативі, зацікавленості, творчості, вільному виборі напрямків, видів і місця занять, застосуванні технологій спільної творчості, педагогічної технології “створення успіху” [13]. Форми проведення занять комбінуються: від лекторію, дискусії - до тренінгу, від поїздки - до рольової гри, від практикуму і цікавих зустрічей - до спільної творчості, створення спільного медіапродукту. І, звісно, у межах клубу можна застосовувати заняття, побудовані за принципом майстерні або баркемпа. Заняття в клубі - це завжди жива, відверта розмова. Ігрові моменти створюють позитивне емоційне тло занять. Така форма роботи, як клуб, на думку Г. М. Прокопик, є чинником неперервної освіти, що характеризується добровільним і різноманітним вибором просвітницьких занять, задоволенням дозвіллевих інтересів і бажань його учасників [24], дає змогу підвищити рівень медіакультури. Розмаїтий віковий та освітній ценз клубівців сприяє налагодженню конструктивної спільної життєдіяльності в дусі взаємодопомоги, взаєморозвитку та підтримки. Членство в клубі - сімейне, а підставою є власне бажання, інтерес до саморозвитку, медіакультури, соціальна активність та небайдужість.

Сімейна медіаосвіта може бути впроваджена в закладах позашкільної освіти лише за умови *підтримки педагогічного колективу* закладу. Тому заняттям з підвищення сімейної медіакультури передують просвітницькі лекційно-семінарські заняття з викладачами щодо тематики медіа.

*Програма підвищення рівня сімейної медіакультури передбачає:*

- *лекційно-семінарські заняття* для батьків вихованців навчального закладу на теми медіакультури: медіасоціалізація дитини, вплив різних медіа на розвиток дітей, вікові особливості взаємодії дитини з медіа в родинному контексті, медіазалежності та способи їх подолання, культура обговорення медіапродуктів з дітьми, дитина світі інтернету;



- *підвищення рівня медіакультури сімей* шляхом організації медіаклубу (перегляд кінофільмів кількома сім'ями з дітьми з подальшим обговоренням) - практичні заняття з культури обговорення медіапродуктів;

- *розвиток медіаторчості в сім'ї* (створення кожною сім'єю власного мультфільму, сайту, іншого медіапродукту) - перехід зі споживацького рівня взаємодії з медіа на рівень створення медіаконтенту.

Лекційні заняття спрямовані насамперед на когнітивний розвиток дорослих клубівців у галузі медіапсихології, але містять і мотиваційну складову для подальшої участі в клубних заняттях разом з дитиною. Незвичні для дорослих форми занять – ігри, образотворче мистецтво - сприяють поглибленню мотивації дорослих завдяки задоволенню, яке вони отримують від творчості.

*Домашні завдання для батьків.* Невід'ємною частиною клубних занять з медіаосвіти є сімейні домашні завдання як можливість провести за спільною справою вільний час. Домашні завдання повинні бути спрямовані на обговорення медіаконтенту, краще пізнання медіауподобань одне одного, визначення емоційного контексту медіадозвілля, пояснення нових для дитини явищ, набуття нею нових навичок (наприклад пошукових навичок, навичок добирання інформації, що передбачає ознайомлення з електронними каталогами, електронними енциклопедіями, відвідування віртуальних музеїв і виставок, “подорожі” в інші міста і країни, до шедеврів світової культури, тощо). Спілкування між сім'ями - членами клубу – організовується в мережі через створення онлайнових фотоальбомів, власного акаунта в соціальних мережах тощо.

*Спільна творча діяльність сім'ї, пов'язана медіа.* Творчість є визнаним засобом художнього розвитку, самовираження дітей і дорослих. Спілкування з дітьми, як і процес освоєння медіаграмотності, нерозривно пов'язане з творчістю. Тому спільна творча діяльність сім'ї з приводу медіа може бути як формою занять у клубі, так і формою сімейних домашніх завдань. В основу такої діяльності покладено певний медіатекст, актуальний та цікавий для конкретної сім'ї, а форми творчості можуть бути різні:

- створення з пластичних матеріалів улюблених героїв (кожен член сім'ї створює власного героя) та складання казки із цими героями;

- малювання почуттів, викликаних тим чи тим медіапродуктом;

- складання сімейного збірника цитат, важливих (дотепних, філософських) висловів з відомих фільмів;

- створення топ-десятки улюблених медіатворів;

- програвання історії про нові пригоди героя мультфільму тощо.

В основу спільної сімейної творчої діяльності, пов'язаної з медіа, покладено принципи *арт-терапевтичної сімейної студії* [3]. Організація такої студії передбачає студійний підхід, а також комплексну форму групової роботи, яка включає в себе як індивідуальну, так і спільну образотворчу діяльність членів групи, а також вербальну комунікацію. Студійна група, як правило, найменшою мірою структурована, у ній найменш конкретно формулюються задачі, найбільш вільною є поведінка її членів, до того ж члени сімей можуть відвідувати сімейну арт-терапевтичну студію гнучкому режимі.

Художня діяльність учасників має на меті самовираження, вивільнення витіснених емоцій, усвідомлення та оцінювання своїх почуттів, спогадів, переживань, що досягається використанням масмедійної тематики в роботі студії (пам'ятаємо, що кіно часто стає сурогатом почуттів глядача). В організації роботи арт-терапевтичної студії неприпустиме оцінювання чи порівняння з будь-якими іншими творами, неважливою є наявність естетичних та гармонійних вартостей у творчому продукті. Робота передбачає високий ступінь свободи і самостійності, а також прийняття людини в будь-якому психоемоційному стані. Це підтримує і розвиває активну життєву позицію дітей і дорослих, які згодом можуть стати носіями високого рівня медіакультури. *Спільне обговорення* - обов'язковий елемент такого творчого процесу; полягає у виявленні емоційного тону, наданні відповідей на запитання дітей з приводу медіа.

*Практичні заняття медіакультури: кіно клуб.* У випадку використання кінофільму на заняттях із сімейної медіаосвіти до-

цільно застосувати особливий підхід, а саме емоційний відгук глядача на аудіовізуальну медіапродукцію.

Заняття передбачає такі *етапи*:

- колективний перегляд аудіовізуального медіатекст групою сімей, що мають дітей однакового віку;

- зворотний емоційний зв'язок щодо медіапродукту з метою навчання батьків на власному досвіді обговорення медіапродукції з дітьми;

– ігрове або творче заняття (наприклад “розповідь від імені героя”, “продовження історії”), що має на меті розвиток здатності розуміти та відтворювати психологію і лексику персонажа, обґрунтовувати мотиви його дій і вчинків. Ігрова діяльність сприяє розвитку уваги, пам'яті, мислення, має потенціал самозцілювального впливу на дитину, розвиває її самостійність, уміння долати труднощі. Ігрова діяльність, пов'язана з медіа, поєднує реальність та уяву дитини. Можна використовувати і спільну образотворчу діяльність - зображувати будь-яким способом свої почуття, що виникли під час перегляду.

Отже, медіаосвіта дітей молодшого шкільного та дошкільного віку має базуватися на іграх та творчості. Саме такий підхід дає змогу і дорослому, і дитині реалізувати свій творчий потенціал, виявити вигадливість, фантазію, розвинути уяву, запропонувати свої варіанти. Завдяки спільній сімейній медіаторчості учасники занять переходять зі споживацького рівня взаємодії з медіа на рівень створення медіаконтенту.

Процес медіаторчості охоплює звичайно кілька *стадій*: планування творчого процесу, створення медіапродукту, його презентацію аудиторії. *Презентація медіапродукту*, створеного в процесі медіаторчості сім'ї, передбачає участь у конкурсах, фестивалях (наприклад аматорської анімації, документального кіно тощо). Цей етап пов'язаний зі змішуванням знань у групі, суспільстві в цілому, п'оцесами трансформації знань через поєднання досвіду членів сім'ї, результатом чого є соціально-комунікаційні інновації.

Довгостроковим результатом сімейної медіаторчості можна вважати розподіл та підвищення групового потенціалу тих спільнот, представниками яких є сім'ї. Високий рівень медіакультури, висока критичність і творчий потенціал цих людей підвищують

компетентність спільноти в цілому та спонукають її до подальшого розвитку.

Система позашкільної освіти є саме тією базою, яка створює оптимальні умови для впровадження сімейної медіаосвіти. Заняття із сім'ями найкраще будувати у формі гри; вони мають створювати відповідні умови для активної взаємодії учасників, їхнього діалогу, співтворчості та створення медійного контенту, тобто для медіаторчості.

### *Література до розділу*

1. *Баришполец О. Т.* Медіаосвіта: зарубіжний досвід [Електронний ресурс] / О. Т. Баришполец - Режим доступу : <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=84&c=2072>
2. Баркемп [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://letopisi.ru/index.php/>
3. *Вознесенська О. Л.* Гуманізація стосунків між поколіннями: досвід сімейної арт-майстерні / О. Л. Вознесенська, М. Ю. Сидоркіна // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. - К. : Міленіум, 2007. - Вип. 17 (20). - С. 19–27.
4. *Вознесенська О. Л.* Сім'я в інформаційному суспільстві: зміна номі / О. Л. Вознесенська // Психологічні перспективи. - 2010. - Спец випуск. - С. 16–26.
5. *Заруба Д. А.* Філософія медіаосвіти як складова філософії освіти / Д. А. Заруба // Вища освіта України. - 2009. - № 3. - Дод. 1. - Тем. вип. "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології". - К. : Гнозис, 2009. - С. 92-94.
6. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: навч. посіб. / [О. Т. Баришполец, Л. А. Найдюнова, Г. В. Мироненко та ін.] ; за ред. Л. А. Найдюнової, О. Т. Баришпольця. - К. : Міленіум, 2009. - 440 с.
7. Основні показники телеперегляду українських телеканалів у січні 2009 року [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.telekritika.ua/ratings/2009-02-09/43685>.
8. *Прокопик Г. М.* Програма молодіжного клубу / Г. М. Прокопик // Програми для творчих об'єднань позашкільних і загальноосвітніх навчальних закладів. - К. : Антей, 2005. - С. 88-99.

9. *Різун В. В.* Теорія масової ком"нікації : підр—чник для студ. галузі 0303 "Журналістика та інформація / В. В. Різун. К. : Просвіта, 2008. - 260 с.
10. *Абраменкова В. В.* Соціальна психологія дитинства : чиб. посібник / В. В. Абраменкова. - М. : ПЕР СЗ, 2008. - 431 с.
11. *Аршинов В. И.* Методологія мережевого мислення: феномен самоорганізації [Електронний ресурс] / В. И. Аршинов, Ю. А. Данилов, В. В. Тарасенко Режим доступа : <http://www.i-u.ru/biblio/archive/arshinov%5Fdaniilov%5Finternet/>
12. *Баженова Л. М.* Медіаосвіта школяра (1-4 класи) / Л. М. Баженова. - М. : Изд-во Ин-та худож. освіти Російської Академії освіти, 2004. - 55 с.
13. *Белкин А. С.* Ситуація успіху. Як її створити: книга для читача / А. С. Белкин. - М. : Просвіщення, 1991. - 176 с.
14. *Винтерхофф-Шпурк П.* Медіапсихологія: основні принципи: [пер. с нем.] / П. Винтерхофф-Шпурк ; науч. ред. А. А. Киселева - Х. : Гуманитар. центр, 2007. - 286 с.
15. *Галкина А.* Різні аспекти дослідження сімейних образів в СМІ і рекламних повідомленнях / А. Галкина // Вестник Московського університету. Серія 18. Соціологія і політологія. - 2000. - № 4. - С. 1827.
16. *Кожуріна Л.* Т-співпраця - нові можливості. Перші кроки до використання педагогічного потенціалу інформаційних технологій [Електронний ресурс] / Людмила Кожуріна. - Режим доступа : <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200800510>
17. *Короткова А. В.* Аналіз проблем в сфері іміджу сучасної сім'ї і визначення основних напрямків його дослідження / А. В. Короткова // Проблеми гуманітарної освіти в області сервісу : зб. статей. - М., 2002. - С. 5-11.
18. *Короткова А. В.* Соціологічні дослідження аудиторії СМІ в Росії / А. В. Короткова // Теоретичні і прикладні проблеми сервісу. - 2006. - № 4 (21). - С. 17-19.
19. *Кулиш О. Г.* Образ благополучної і неблагополучної сім'ї у дітей різного психологічного віку / О. Г. Кулиш // Психологічні проблеми сучасної російської сім'ї : матеріали Всерос. науч. конф. : в 2-х ч. - М., 2003 - Ч. 1 / под общ. ред. В. К. Шабельнікова і А. Г. Лідерса. - 328 с.
20. *Леміш Д.* Жертви екрану. Вплив телебачення на розвиток дітей / Д. Леміш ; пер. с англ. С. Д. Грекової. - М. : Покоління, 2007. - 304 с.

21. *ОранжТ.* Медиадие́та для детей: руководство для родителей: как преодолеть зависимость от телевизора и компьютерных игр / Т. Оранж, Л. О'Флинн ; пер. с англ. Н. Щаблова. - М.; СПб. : Диля, 2007. - 270 с.
22. *Папкова Н. В.* Образ семьи у детей - дошкольников из семей "группы риска" / Н. В. Папкова // Семейная психология и семейная терапия. - 2002. - № 2. - С. 14-20.
23. *ПацлафР.* Заставший видяд / Р. Пацлаф. - М. : Evidentis, 2003. - 224 с.
24. *Селевко Г. К.* Социально-воспитательные технологии / Г. К. Селевко, А. Г. Селевко. - М. : Народное образование, 2002. - 176 с.
25. Телевидение остается популярным / [Электронный ресурс]. - МедиаБизнес. - Режим доступа: <http://www.mediabusmess.com.ua/content/view/14393/48/lang.ru/>.
26. *Харрис Р.* Психология массовых коммуникаций: секреты воздействия, управления сознанием, информационной безопасности, манипулирования общественным мнением, информационной войны и информационного насилия / Ричард Харрис. - 4-е междунар. изд. - СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК ; М. : Олма-Пресс, 2001. - 448 с.
27. *ФедотоваЛ. Н.* Анализ содержания - социологический метод изучения средств массовой коммуникаций / Л. Н. Федотова. - М. : Научный мир, 2001. - 214 с.
28. *ЧельшеваИ. В.* Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности : науч.-популяр. изд. /И. В. Чельшева. - Таганрог : ТТИЮФУ, 2008. - 184 с.
29. *Ямкова З. А.* Семья как самозащитная подсистема общества : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра социол. наук : спец. 22.00.06 "Социология культуры, образования и науки" / З. А. Ямкова; Рос. ин-т культурологии РАН. - М., 1995. - 42 с.
30. *Morin E.* Le cinema ou J'homme imaginaire / E. Morin // Essais d'antropologie sociologique. - Paris, Les Editions de minuit, 1956. - P. 97-132.
31. *Thoman E.* Media Literacy Education Can Effectively Combat Media Violence / E. Thoman // Violence in the Media ; C. Wekesser (Ed.). - San Diego, CA : Greenhaven Press, 1995. - P. 127-129.

## ВИСНОВКИ

Останній розділ книги завжди присвячується огляду найбільш суттєвого — нових думок, отриманих фактів, логічних висновків. Без цього неможливо визначити перспективи майбутніх роздумів, виділити приводи для сумнівів (сумніваюся, значить, існують) і дискусій. Які ж головні результати досліджень, представлених цій монографії?

*Результат перший.* Визначено концептуальний простір медіапсихології. За предмет нової галузі обрано індивідуальні та надіндивідуальні (групові, колективні, масові) психічні явища, котрі зумовлюються взаємодією суб'єктів у середовищі медіа і виявляються в особливостях ін'ормаційної поведінки. Медіапсихологія - це психологія соціальних комунікацій, опосередкованих не тільки потужними технологіями, але різними каналами медіа, суб'єктами, що творять інформаційний простір шляхом конструювання віртуальної реальності. Віртуальність медіа стала невід'ємною частиною життя практично кожної людини, визначає порядок денний суспільних дискусій, розширює соціальний досвід за межі безпосереднього спілкування і взаємодії з найближчим оточенням, впливає на цінності та пропонує ідеали. Зрозуміти, як змінюється психіка людини в —мовах існування в сучасному інформаційному середовищі — головне питання, на яке шукає відповідь фундаментальна медіапсихологія.

Спільна концептуальна територія медіапсихології міжциплшарна, діалогічна за формою дискусії, контекстуальна за смисловим наповненням. Саме тому адекватним інструментом сучасної медіапсихології стає рефлексивна методологія, здатна враховувати різносуб'єктність, вибудовувати комунікативні мости, перетворювати антагонізми в спільний ресурс тощо. Складний когнітивний ландшафт медіапсихології визначено через щільність невизначеності, діапазони різноманітності та ступені цілісності інформаційної поведінки у взаємодії різних суб'єктів - при перетині їхніх життєвих просторів.

*Результат другий.* Перетин життєвих просторів суб'єктів освіти відбувається в інформаційно насиченому середовищі, під впливом медіа, що зумовлює три нові глобальні ризики: 1) руйнування традиційного часопростору в ході тривалих медіапрактик; 2) ?амша живого спілкування медіаперцептивною комунікацією; 3) медіадеформація соціальних реалій. Медіапрактики – це узвичаєні, повторювані, рутинні способи взаємодії суб'єктів з медіа, які формують важливу частину життєвого простору існування сучасної людини; сам життєвий простір стає поствіртуальним, у ньому стираються межі між інформацією, отриманою з реального досвіду і привнесеною різними медіа. Відновлення цих меж потребує рефлексії, а денатуралізація медіа стає першим завданням медіаосвіти як окремої життєвої практики суб'єкта, спрямованої на розвиток критичного мислення і протистояння численним медіаризикам: полегшена соціальність, заміна реальних стосунків парасоціальною взаємодією з медіаперсонажами - це лише один з таких медіаризиків. Загалом медіавпливи змінюють хід інтелектуального, емоційного-вольового, соціального розвитку дитини.

Людина, яка навчилася користуватися сенсорним екраном планшета раніше, ніж читати, має інші стосунки з часом, адже медіареальність робить час пластичнішим (легко повернутися назад), стислим і конденсованим, а інколи розтягнутим майже 'о нескінченності. Експерименти доводять: змінюється суб'єктивна тривалість одиниці часу (швидкість нашого внутрішнього хронометра) під час зану,ення у взаємодію з медіа: він одночасно і прискорюється і розтягується. Тому в сучасного «цифрового покоління» формується байдужість до плину часу, а відповідно пов'язаної з цим дезінтеграції просторових відчуттів, пов'язаності минулого, теперішнього і майб, 'тнього, скорочення часової перспективи та інших порушень логіки засвоєння культурної спадщини в часопросторі людства.

Перенасичений інформаційний простір змінює звичні для людства форми комунікації: у процесі перегляду візуальних медіатекстів розгортається нова форма автокомунікації (взаємодії із самим собою), за формою це взаємодія «людина – медіатекст». Змінюється природа людського сприймання, з'являється новий тип медіасприймання (спришмання-



бачення) як механізму візуальної, перцептивної комунікації не так з автором, як зі створеними автором техногенними світами за посередництвом гаджета. Психологічні площини такого медіасприймання виокремлено як ресурсний аспект взаємодії, емоційно-когнітивне опрацювання, практичність перенесення з віртуальності в реальне життя.

Медіаперцептивна комунікація має свої ключові відмінності: відстороненість, віртуальність, односторонність, часткову інтерактивність, двоїсту природу медіатексту з його особливою візуальною привабливістю. Медіаризик полягає в підміні фактів дійсності у свідомості глядача медіавізуальною симуляцією, витісненням міжособової комунікації яскравими віртуальними сурогатами. Як, не втрачаючи потенційних переваг медіасприймання, забезпечити оптимальне сприймаші-бачення, активізувати інтерактивність і можливість глядача втручатися у віртуальний світ - з одночасним контролем занурення у віртуальність, не втрачати переваги реального спілкування з іншими людьми і «смаку» практичної дії в реальних ситуаціях?

*Результат третій.* Визначено місію медіаосвіти як універсальної форми взаємодії трьох основних просторів соціалізації: освіти (покликані відкривати дитині фундаментальні істини у вигляді знань), інформаційного простору (має надавати комплекси соціальної та художньо-естетичної інформації) та навколишнього середовища (має формувати духовні, морально-етичні настановлення у формі життєвого досвіду). Медіаосвіта - це не тільки компонент шкільної чи вищої освіти, а довгострокова суспільно-просвітницька діяльність, спрямована на протистояння різним видам деформації реальності в медіа.

*Результат четвертий.* Перетин інформаційного та освітнього просторів з боку педагогів як модераторів взаємодії дитини з медіа постає в запиті на ефективний інструментарій протистояння медіанасильству і медіазалежності - головним небезпечним тенденціям сьогочасного медіавпливу. Різні теоретичні моделі медіавпливу пропонують відповідні інструменти: контроль емоційного збудження дитини від перегляду, обізнаність дорослого щодо механізмів соціального навчання, регулювання медіаекспозиції та медіаконтенту, впровадження динамічних сімейних правил користування

медіа. Нова темпорально-мотиваційна модель формування медіазалежності пропонує ефективні способи запобігання лиху: активізувати медіаторчість замість того, щоб пасивно йти за нав'язаними медіаспособами задоволення дитячих потреб; розвивати медіакультуру інтернет-користувачів, усвідомлене ставлення до технологічних інтервенцій. На жаль, темпорально-мотиваційні профілі медіапрактик сучасних школярів в Україні демонструють переважання мотивації пасивного задоволення і низький рівень кіберкультури. Це перетворює завдання розбудови системи медіаосвіти в Україні в надзвичайно актуальне і суспільно значуще поле діяльності.

*Результат п'ятий.* Визначено базовий набір медіапсихологічних знань, яким має бути оснащений кожен сучасний педагог: це закономірності медіасоціалізації дитини та вікова періодизація медіаризиків. Проведені масові репрезентативні дослідження батьків дітей різного віку) доводять: зростання дитини перед екраном пов'язано зі зміною чинників негативного впливу на її розвиток, до кожного вікового періоду мають застосовуватися різні педагогічні стратегії протистояння негативним впливам медіасоціалізації. Головний спосіб протистояння віковим медіаризикам це система медіаосвіти, яка супроводжує розвиток дитини від народження (сімейна медіаосвіта), в дошкільній освіті і школі (формальна і неформальна медіаосвіта), вищій школі (професійна медіаосвіта) та пожиттєвій неперервній медіаосвіті дорослих (у тому числі інформальна медіаосвіта за допомогою самих медіа). В індивідуальному просторі навчання, який буде розширюватися з подальшим впровадженням дистанційних форм навчання, медіаосвіта набуватиме особливо важливого значення.

*Результат шостий.* Запропоновано вітчизняну соціально-психологічну модель шкільної медіаосвіти, в якій зроблено акцент на психологічній компетентності вчителя – медіапедагога. На відміну від журналістської моделі медіаосвіти, яка існувала у формі допрофесійної журналістської підготовки і була спрямована на створення позитивної мотивації до медіаторчості і лояльності до медіа, нова модель спрямовує вчителя на розвиток засад демократичного спілкування, громадянську позицію і критичне мислення, досвід співпраці, дружню комунікацію з поважанням гідності людини, яка має інші погляди чи цифрову нерівність. Медіаосвіта має базува-

тися на принципах посилення рухової активності, ресурсному подаванні знань (з урахуванням дитячої мотивації і відповідно вікових проблем), комунікативно пропедевтично (запобігаючи конфліктам, булінгу і т. п.), змістово розмаїто, з урахуванням сензитивних періодів розвитку особистості. Медіаосвіта змінює авторитарну освітню модель, яка все ще домінує в шкільному середовищі, але вже відживає своє; завдяки медіаосвіті можливий перехід до паритетної комунікації педагога з учнем, адже вони можуть обмінюватися зонами своєї найвищої компетентності (якісь куточки сучасного інформаційного простору дітям більш відомі, ніж учителям, відповідно змінюються і принципи комунікації).

*Результат сьомий.* Сімейна медіапсихологія – основний інтегративний напрям розвитку медіапсихології, адже революція медіа тільки починається, це справа не одного покоління. Проведені емпіричні дослідження показують різну медіаактивність поколінь у родині, досить низьку керованість контактами родини з медіа, низький рівень усвідомлення батьками своєї медіаосвітньої місії. Таким чином, актуальне завдання освітньої системи – спрямовувати спільні зусилля на розвиток родинного медіаімунітету, що виконує головну захисну функцію в умовах сучасного агресивного медіапростору.

Таким чином, головні результати теоретичного аналізу проблеми взаємодії сучасної системи освіти з відкритим інформаційним простором підкріплено емпіричними дослідженнями. Ми маємо докази наявних медіаризиків, а значить, мотивацію для протистояння небажаним наслідкам некерованого дитячого медіаспоживання. Нас надихають обидві перспективи подальшого розвитку медіапсихології – як фундаментального на<sup>1</sup> нового пізнання новітніх феноменів інформаційної доби людства і як прикладної основи сучасної медіаосвіти. Сподіваємося, що медіапсихологія і медіаосвітня спільноти мають дуже цікаве майбутнє.

Приєднуйтеся до співпраці, дорогі колеги!

Наукове видання

МЕДІАПСИХОЛОГІЯ:  
НА ПЕРЕТИНІ ІНФОРМАЦІЙНОГО  
ТА ОСВІНЬОГО ПРОСТОРІВ

Монографія

*За науковою редакцією Л. А. Найдьонової, Н. І. Череповської*

Літературне редагування *Т. А. Кузьменко*

Адреса Інституту: 04070, м. Київ, вул. Андріївська, 15

Підписано до друку 09.09.2014 р. Формат 60x84 1/16  
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 17,6.  
Замовлення № 1189. Наклад 300 прим.

Видавництво “Міленіум”

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного  
реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції  
ДК №535 від 19.07.2001р.

м. Гостомель, вул. Лугова, 4-а. Тел./факс 222-74-35

---