

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ДОНБАСЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
ГОРЛІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

**КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ**

РЕКОМЕНДОВАНО до захисту
Протокол засідання кафедр
англійської філології та перекладу
та психології
14.11.24 № 4/2-П

Рассоха Крістіна Віталіївна

Кваліфікаційна робота

**МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ
УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

на здобуття освітнього ступеня магістра
зі спеціальності 014 Середня освіта
галузь знань 01 Освіта / Педагогіка
освітньо-професійної програми Середня освіта
(Англійська мова та зарубіжна література). Психологія

Наукові

керівники: канд.
філол. наук,
доцент

Шкуропат М. Ю.
канд. псих. наук,
доцент

Грицук О. В.

Дніпро – 2024

АНОТАЦІЯ

У кваліфікаційній роботі досліджуються теоретичні та практичні засади поняття медіаграмотності як чинника психологічної безпеки учасників навчального процесу. Робота включає чотири розділи.

У першому розділі досліджується поняття медіаграмотності та її складові, визначається роль медіаграмотності в сучасному інформаційному суспільстві та окреслюються взаємозв'язки між медіаграмотністю та психологічною безпекою в освітньому середовищі.

У другому розділі проводиться вибір методів дослідження та об'єкту і групи учасників навчального процесу для дослідження, та описуються інструменти для збору та аналізу даних.

У третьому розділі оцінюється рівень медіаграмотності учасників навчального процесу, аналізуються взаємозв'язки між рівнем медіаграмотності та психологічною безпекою та виявляються можливі ризики та переваги, пов'язані із рівнем медіаграмотності в навчальному середовищі.

У четвертому розділі наводяться висновки про важливість розвитку медіаграмотності для психологічної безпеки в освітньому середовищі та рекомендації для підвищення медіаграмотності серед учасників навчального процесу.

SUMMARY

The thesis examines the theoretical and practical foundations of the concept of media literacy as a factor in the psychological safety of participants in the educational process. The work includes four sections.

The first chapter explores the concept of media literacy and its components, defines the role of media literacy in the modern information society, and outlines the relationships between media literacy and psychological safety in the educational environment.

In the second section, the selection of research methods and the object and group of participants in the educational process for research is made, and the tools for data collection and analysis are described.

The third section assesses the level of media literacy of the participants in the educational process, analyzes the relationships between the level of media literacy and psychological safety, and identifies possible risks and benefits associated with the level of media literacy in the educational environment.

The fourth chapter provides conclusions about the importance of developing media literacy for psychological safety in the educational environment and recommendations for improving media literacy among participants in the educational process.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ КОНТЕКСТ.....	8
1.1. Поняття медіаграмотності та її складові	8
1.2. Роль медіаграмотності в сучасному інформаційному суспільстві	16
1.3. Взаємозв'язки між медіаграмотністю та психологічною безпекою в освітньому середовищі	22
Висновки до розділу 1	29
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ	32
2.1. Вибір методів дослідження.....	32
2.2. Вибір об'єкту та групи учасників навчального процесу для дослідження	34
2.3. Опис інструментів для збору та аналізу даних.....	37
Висновки до розділу 2	40
РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ПСИХОЛОГІЧНУ БЕЗПЕКУ	42
3.1. Оцінка рівня медіаграмотності учасників навчального процесу.....	42
3.2. Аналіз взаємозв'язку між рівнем медіаграмотності та психологічною безпекою.....	55
3.3. Виявлення можливих ризиків та переваг, пов'язаних із рівнем медіаграмотності в навчальному середовищі	66
Висновки до розділу 3	69
РОЗДІЛ 4. ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	70
4.1. Рекомендації для підвищення медіаграмотності серед учасників навчального процесу.....	70
4.2. Практичні рекомендації для освітніх інституцій та вчителів	82
4.3. Можливі напрями подальших досліджень у цій галузі	85
Висновки до розділу 4	88
ВИСНОВКИ.....	91
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	96
ДОДАТКИ.....	106
Додаток А.....	106
Додаток Б	109
Додаток В.....	112
Додаток Г	115

ВСТУП

Актуальність дослідження. Епоха реалізації ідеї інформаційного суспільства виводить грамотність у сфері сприйняття, розуміння та інтерпретації текстів медіа на перший план, привертаючи до неї загальну увагу дослідників, педагогів, соціологів. Завдяки повсюдній інформатизації суспільства сучасні медіа значно впливають на поведінку людей, формування у них ціннісних установок і соціалізацію особистості.

Швидкий розвиток інформаційних технологій забезпечує загальний доступ до інформації. З одного боку, це має виражений позитивний ефект, оскільки розширюються освітні здібності, руйнуються бар'єри для побудови комунікацій. Але, з іншого боку, зміст інформації не завжди є прийнятним для певних вікових груп.

В умовах сучасного життя інформаційна та медіаграмотність набули особливого значення, оскільки вони сприяють більшій інтеграції соціальних груп та дозволяють скорочувати розрив між різними людьми у суспільстві, між регіонами, країнами. Складний характер масової комунікації, різний ступінь включеності аудиторії до процесу споживання, а також створення змісту потребують нового розуміння медіа.

Аналіз досліджень, проектних матеріалів і документів з компетентнісного підходу показує, що медіаграмотність не є інваріантною в наявних на сьогодні українських та зарубіжних концепціях, проте вона неминуче присутня в описах компонентів різних компетенцій. Так, у матеріалах міжнародної наукової конференції «Війни в Україні у XX і XXI ст.: засоби масової інформації, експерти, дезінформація» вміння та навички взаємодії з медіатекстами віднесені до компетенцій, пов'язаних із зростанням інформатизації суспільства, які забезпечують готовність та потребу грамотно та критично використовувати сучасні джерела інформації у професійній та побутовій сферах діяльності [4, с. 220]. Цілі та завдання медіаграмотності можуть реалізовуватись у процесі розвитку компетенцій ціннісно-сміслової

орієнтації у світі та громадянськості, компетенції соціальної взаємодії з суспільством та спільнотами, компетенції пізнавальної діяльності.

Проте, наразі недостатньо досліджень, присвячених систематизації психолого-педагогічних умов формування медіаграмотності у процесі утворення психологічно безпечного освітнього простору. Отже, вивчення функційності медіаграмотності як чинника психологічної безпеки учасників навчального процесу є актуальною проблемою й потребує ретельного дослідження.

Мета дослідження: охарактеризувати функційність медіаграмотності як чинника психологічної безпеки учасників навчального процесу.

Поставлена мета передбачає необхідність реалізації таких **завдань дослідження:**

- вивчити сучасний стан та основні напрями розробки проблеми медіаграмотності в сучасному інформаційному суспільстві;
- охарактеризувати феномен психологічної безпеки в фахових дослідженнях;
- встановити взаємозв'язки між медіаграмотністю та психологічною безпекою в освітньому середовищі;
- дослідити взаємозв'язок між рівнем медіаграмотності та психологічною безпекою;
- розробити рекомендації для підвищення медіаграмотності серед учасників навчального процесу.

Об'єкт дослідження: феномен психологічної безпеки учасників навчального процесу.

Предмет дослідження: медіаграмотність як чинник психологічної безпеки учасників навчального процесу.

Наукова новизна дослідження: у роботі вперше узагальнено та вдосконалено рекомендації стосовно формування та розвитку медіаграмотності як чинника психологічної безпеки навчального процесу.

Гіпотеза дослідження: формування та розвиток психологічно безпечного освітнього середовища буде успішним за умови сформованої медіаграмотності його учасників.

Методологічна база дослідження:

- теоретичний аналіз наукової літератури;
- емпіричні: діагностичні методики, анкетування, тестування, психолого-педагогічний експеримент.

У роботі були використані такі **методики:**

1. Авторська анкета «Медіаграмотність учнів старших класів» – для діагностики поточного рівня сформованості ключових показників медіаграмотності у старшокласників;

2. Опитувальник рівня сформованості критичного мислення (Л. Старкі, адаптація Е. Луценко) – для визначення поточного рівня сформованості ключових показників критичного мислення у старшокласників;

3. Методика «Шкала базових переконань Янов-Бульман» – для визначення світоглядних домінант учасників дослідження;

4. Методика діагностики ірраціональних настанов (А. Елліс) – для визначення схильності учасників дослідження до послугування ірраціональними настановами у своєму мисленні, поведінці, життєдіяльності.

База та вибірка дослідження: Учасниками дослідження стали 40 осіб у віці від 15 до 16 років (20 дівчат, 20 хлопців), що є учнями 10-11 класів КЗ «Лука-Мелешківський ліцей Лука-Мелешківської сільської ради Вінницької області».

Теоретична значущість результатів дослідження. Розкрито зміст, структуру та показники розвитку медіаграмотності в учнів старших класів.

Практична значущість результатів дослідження. Розроблено систему рекомендацій, спрямованих на розвиток медіаграмотності як чинника психологічної безпеки учасників навчального процесу.

Апробація результатів дослідження:

1) участь у секційному засіданні VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених з міжнародною участю «Мовна комунікація і сучасні технології у форматі різнорівневих систем» (Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Дніпро, Україна, 27.11.2023). Тема доповіді: «Медіаграмотність як чинник психологічної безпеки учасників навчального процесу»;

2) участь у роботі X Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні лінгвістичні парадигми» (Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Дніпро, Україна, 19.04.2024).

Структура дослідження зумовлена його метою та завданнями. Робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаної літератури та чотирьох додатків. Обсяг роботи – 123 аркуші, із них 93 – безпосередній зміст роботи. Список використаної літератури містить 100 позицій, із них 32 – іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

1.1. Поняття медіаграмотності та її складові

На поточному етапі розвитку суспільства та науки, коли медіаосвіта перебуває в активній стадії свого становлення та розвитку, не існує єдиної думки щодо поняття медіаграмотності. Під медіа- та інформаційною грамотністю сьогодні все більше розуміється сукупність установок, знань, умінь та навичок, які дозволяють людині визначати, коли і яка інформація їй потрібна, де і як її можна отримати, як слід її оцінювати, систематизувати та використовувати відповідно до правових та етичних норм.

Зважаючи на те, що і в Україні, і за кордоном нерідко спостерігається взаємозаміна термінів, необхідно також розглянути відмінності в таких поняттях, як медіаосвіта (media education), медіаграмотність (media literacy) та вивчення медіа (media studies). Результати показали, що зазначені поняття ідентичні у меншості випадків, тоді як більшість дослідників вважає, що вживання терміну залежить від контексту та мети його використання.

Проблема інформаційної підготовки людини до життя в інформаційному суспільстві традиційно перебуває в центрі уваги міжнародної спільноти, і насамперед таких міжнародних організацій, як ЮНЕСКО та ІФЛА (Міжнародна федерація бібліотечних асоціацій та установ). Протягом багатьох років вони ініціювали роботу щодо розвитку двох самостійних напрямів: медіаграмотності (ЮНЕСКО) та інформаційної грамотності (ІФЛА) [1]. Однак, чинник одночасного впливу на людину різноманітної інформації з точки зору її типів та носіїв зумовив нову ініціативу ЮНЕСКО та ІФЛА щодо об'єднання медіаграмотності та інформаційної грамотності в єдине поняття: «медіа- та інформаційна грамотність – це сукупність знань, установок, умінь та навичок, які дозволяють отримувати доступ до інформації та знань, аналізувати, оцінювати, використовувати, створювати та поширювати їх з

максимальною продуктивністю відповідно до законодавчих та етичних норм і з дотриманням прав людини» [41, с. 57].

Важливим напрямком роботи із упровадження й популяризації медіаграмотності в Україні є діяльність Ради міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX). Співробітниками IREX було розроблено проект «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність», мета якого – допомогти школярам набути навичок критичного сприйняття інформації й усвідомити цінність високоякісної інформації в контексті шкільної освіти [20]. Проект розвиває сталу модель інтеграції навичок критичного сприйняття інформації в навчальний процес загальної середньої освіти, працюючи не лише зі школами, а й із закладами вищої освіти – педагогічними факультетами ЗВО та ІППО.

«Робота з інформацією», «інформаційна підготовка людини» – це поняття, які не мають чіткого визначення. У термінології умовно можна виділити два основні напрямки:

1. Інформаційна підготовка, зміст якої виражається в таких поняттях, як бібліотечно-бібліографічна грамотність, культура читання, інформаційна грамотність, інформаційна культура, інформаційна компетентність, комп'ютерна грамотність, інтернет-грамотність тощо. Наразі в центрі уваги українських дослідників опиняється термін «медіакультура», на відміну від терміна «інформаційна грамотність», що набув більшого поширення в англійській літературі.

2. Медіаосвіта, сутність якої відображають такі поняття, як аудіовізуальна грамотність, медіаграмотність, екранна культура, відеокультура, кіновідеокультура, медіакультура, медіакомпетентність [19, с. 42]. При цьому, говорячи про медіаграмотність та медіаосвіту, необхідно чітко їх розмежовувати.

Медіаосвіта визначається як напрямок у педагогіці, який виступає за вивчення закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно, відео тощо) [19, с. 43]. Медіаграмотність, що є результатом цього

процесу, допомагає людині активно використовувати можливості телебачення, радіо, відео, кінематографа, преси, Інтернету.

Медіаосвіта (media education) дає можливість людям опанувати можливості використання медіа в комунікації з іншими людьми; забезпечує людині знання того, як:

- 1) аналізувати, критично осмислювати та створювати медіатексти;
- 2) визначати джерела медіатекстів, їхні політичні, соціальні, комерційні та/або культурні інтереси, їхній контекст;
- 3) інтерпретувати медіатексти та цінності, що розповсюджуються медіа;
- 4) відбирати відповідні медіа для створення та розповсюдження своїх власних медіатекстів та набуття зацікавленої в них аудиторії;
- 5) отримати можливість вільного доступу до медіа як для сприйняття, так і для продукції.

Медіаосвіта є частиною основних прав кожного громадянина будь-якої країни світу на свободу самовираження та права на інформацію та є інструментом підтримки демократії [23, с. 157]. Даючи визначення поняттю «медіаграмотність», експерти пропонували такі варіанти.

«Медіаграмотність (media literacy) – результат медіаосвіти чи вивчення медіа. Медіаграмотність – це можливості експериментування, інтерпретації/аналізу та створення медіатекстів» [18, с. 151]. З іншого боку, медіаграмотність (media literacy) – рух, покликаний допомогти людям розуміти, створювати та оцінювати культурну значущість аудіовізуальних та друкованих текстів.

Цікавою точкою зору є думка про те, що «медіаграмотність (media literacy) – це здатність використовувати, аналізувати, оцінювати та передавати повідомлення (messages) у різних формах» [17, с. 54]. При цьому деякі експерти запропонували інші визначення:

- «медіаграмотність як наслідок медіаосвіти – це здатність адекватного сприйняття, інтерпретації, оцінки, і навіть створення медіатекстів» [15, с. 66];

- «бути медіаграмотним – означає володіти інформацією та критичним розумінням природи, техніки та впливу мас-медіа, одночасно маючи здатність створювати медіапродукти» [12, с. 101].

У такому разі під медіаосвітою (media education) слід розуміти процес вивчення друкованих, електронних та цифрових медіа. Хоча термін «вивчення медіа» (media studies) використовувався, щоб відрізнити його від «медіаосвіти» (media education), відмінність видається штучною та несуттєвою для розуміння даного процесу вивчення/навчання.

Медіаосвіта (media education) включає як вивчення медіа (media studies), так і медіаграмотність (media literacy)» [9, с. 70]. «Медіаграмотність (media literacy) має на увазі інтегрований, комплексний результат «грамотності» [9, с. 71].

Вивчення медіа (media studies) сфокусоване на отриманні й засвоєнні знань про медіа; медіаосвіта (media education) – на розвитку сприйняття та критичного розуміння медіа, а медіаграмотність (media literacy) включає основи вивчення медіа та медіаосвіти, щоб розвинути здібності людини до повноцінного життя в суспільстві. Медіаграмотність (media literacy) та вивчення медіа (media studies) часто включають критичний аналіз медіа, але не практичне створення медіатекстів, тоді як медіаосвіта (media education) зазвичай охоплює всі ці сторони [1, с. 12].

У науковій літературі існують різноманітні підходи до опису структури медіаграмотності. Так, наприклад, Л. Зайко, спираючись на широко поширене визначення медіаграмотності, розроблене міжнародною групою експертів, пропонує виділяти в її структурі чотири групи умінь: уміння здійснювати доступ, уміння аналізувати, уміння оцінювати та уміння створювати медіатексти [17, с. 54]. Всі названі вміння, на наш погляд, справді є невід'ємними компонентами медіаграмотності, проте й у цьому випадку спостерігається невиправдане звуження структури медіаграмотності до компонента поведінки. Як і в поданих вище підходах, таке звуження видається неправомірним з позицій розгляду медіаграмотності як ключової компетенції,

що визначає готовність громадянського суспільства до адекватної взаємодії з сучасною медіакультурою.

З огляду на сказане вище, на основі аналізу чинних підходів до визначення змісту та структури медіаграмотності Г. Нерсесян пропонує виділяти такі її чотири структурно-змістовні компоненти: мотиваційний, когнітивний, поведінковий та ціннісно-смісловий [41, с. 57]. Розглянемо зміст цих компонентів докладніше.

Мотиваційний компонент являє собою готовність до вияву компетенції. Мотиваційний компонент формується, по-перше, на основі усвідомлення учнями ролі та функцій сучасних ЗМІ в житті суспільства і кожної окремої людини в контексті соціальної реальності, що змінюється; по-друге, на основі формування у них цілісних уявлень про себе в контексті сучасної медіакультури; по-третє, на основі осмислення власних комунікативних потреб та актуалізації інтелектуальних можливостей у процесі активного засвоєння накопиченого людського досвіду під час взаємодії з медіатекстами [23, с. 160].

Когнітивний компонент передбачає володіння знанням змісту компетенції. Когнітивний компонент медіаграмотності включає знання, згруповані за ключовими концептами медіаграмотності, до яких належать: процес, контекст, медіатекст та медіарепрезентації.

Концепт «процес» передбачає опанування знаннями з таких питань: роль та функції медіа у світі; відмінні характеристики різних медіа та їх комунікативні стратегії; економіка медіа, питання власності та економічні інтереси у медіаіндустрії; процес створення медіатексту (цілі, аудиторія, способи взаємодії з аудиторією та впливу на неї); ефекти медіа. Концепт «контекст» передбачає опанування знаннями з таких питань: історичний та культурний контексти створення та функціонування медіа; медіакультура у сучасному культурному просторі; мас-медіа та ідеологія; мас-медіа та формування ідентичності. Концепт «медіатекст» передбачає опанування знаннями з таких питань: тип та жанр медіатексту; тема та предмет

медіатексту; автор та аудиторія медіатексту; структура наративу; вербальні, аудитивні, візуальні, графічні, мультимедійні засоби та способи передачі значення та змісту; експліцитний та імпліцитний зміст; інтертекстуальні зв'язки; наявність чи відсутність стереотипних репрезентацій; характер взаємодії з аудиторією. Концепт «медіарепрезентації» передбачає опанування знаннями з таких питань: відношення медіатексту до реального світу (реалізм та конструктивізм як способи репрезентації об'єктивної реальності); авторська позиція (упередженість та об'єктивність, вираження та відображення провідної ідеології, системи культурних цінностей, світогляду; журналістська етика); стереотипізація у текстах масової інформації, проблема репрезентації певних соціальних категорій та груп членів суспільства; медіарепрезентації та проблема насильства; медіарепрезентації та культура споживання.

Поведінковий компонент являє собою набір умінь, що забезпечують адекватну взаємодію з медіатекстами у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях [28, с. 259]. Поведінковий компонент медіаграмотності включає такі базові групи умінь:

- уміння здійснювати пошук інформації у різних медіаджерелах: локалізувати/визначити знаходження та виконати дії щодо здійснення доступу до джерела медіаінформації; зберігати медіаінформацію; знаходити необхідну інформацію у різних типах медіатекстів, у т. ч. за допомогою технічних засобів;

- уміння аналізувати медіатекст: визначати тему, предмет, тип, жанр, цільову аудиторію медіатексту; встановлювати комунікативний намір автора та смислово домінанту медіатексту; визначати основні функції медіатексту; виокремлювати головне, аналізувати експліцитний та імпліцитний зміст; визначати структурну організацію наративу; аналізувати вербальні, аудитивні, візуальні, графічні, мультимедійні засоби та способи передачі значення та змісту; виділяти та аналізувати соціокультурні концепти, що актуалізуються в медіатексті; визначати інтертекстуальні зв'язки; визначати наявність чи відсутність стереотипних репрезентацій; визначати способи впливу на

аудиторію; досліджувати соціальний, історичний, політичний, економічний та культурний контексти створення та сприйняття медіатексту;

- вміння критично оцінювати зміст медіатексту: інтерпретувати зміст медіатексту крізь призму особистісного досвіду на основі вже сформованих цінностей, відносин, світогляду, набутих знань; на основі аналізу соціального і культурного контекстів будувати припущення про можливі наслідки, подальші події або логічне завершення ситуації, що репрезентується; на основі аналізу соціального контексту оцінювати значущість та цінність медіатексту для одержувача;

- вміння творчого репродуктивно-продуктивного перекодування інформації при створенні нового медіатексту: правильно визначити та оцінити аудиторію чи одержувача медіаповідомлення; ефективно та творчо використовувати вербальні, аудитивні, візуальні, графічні, мультимедійні засоби та способи передачі значення та змісту; будувати логічний ланцюжок, привернути і утримати увагу одержувачів повідомлення; побудувати повідомлення з урахуванням особливостей картини світу партнера зі спілкування [28, с. 261].

Слід відзначити, що першу групу умінь часто пов'язують зі здатністю використовувати різні інформаційні джерела або технічні засоби, і визначають як інформаційну грамотність або, віднедавна, як цифрову грамотність. Разом із тим, очевидно, що ці вміння повинні розглядатися і як невід'ємний компонент медіаграмотності.

Вміння аналізу та критичного оцінювання, що становлять другу та третю групи умінь, у практичній діяльності часто об'єднуються в одне ціле. Важливо, однак, підкреслити, що аналітичні вміння спрямовані на грамотне вилучення інформації з тексту, що сприймається, тоді як вміння оцінювання спрямовані на формування особистісного змісту тексту і побудову критичних суджень про його зміст на основі особистісного досвіду, системи цінностей і набутих знань.

Що ж до четвертої групи умінь поведінкового компонента, вона постає предметом давніх дискусій теоретиків і практиків медіаосвіти. Прихильники

включення продукування медіатекстів до змісту навчання вважають, що медіаграмотність не є повністю сформованою, якщо учні не набули навичок та умінь створення медіатекстів [39, с. 115].

О. Немеш переконана, що формування практичних навичок та умінь щодо створення медіатекстів не тільки призводить до більш глибокого розуміння медіатехнологій, а й є важливим етапом пізнання навколишньої реальності, розвитку експресивної функції комунікантів та їхнього творчого потенціалу [40, с. 175]. Разом із тим, непрофесійне продукування медіатекстів у процесі навчання носить, насправді, не продуктивний, а репродуктивний та імітативний характер, при цьому забирає час від процесу розвитку критичних та аналітичних навичок, тому включення практичних умінь до змісту навчання недоцільне.

У програмах формування медіаграмотності як ключової компетенції, що не має професійної спрямованості, продукування медіатекстів може розглядатися лише як один із прийомів навчання у процесі виконання, наприклад, групових чи індивідуальних проектів без пред'явлення вимог до професійного виконання. При цьому продукування медіатекстів, як правило, є творчим репродуктивно-продуктивним перекодуванням наявних семіотичних ресурсів. Разом з тим, не викликає сумнівів, що така діяльність є важливим етапом у підготовці учнів до життя в суспільстві, в якому мас-медіа тісно переплетені з професійним, громадянським та особистим життям кожної людини [41, с. 57].

Ціннісно-смісловий компонент включає ставлення до змісту компетенції та об'єкта її застосування. Ціннісно-смісловий компонент формується на основі базових концептуальних положень медіаграмотності, що є своєрідним кодексом постулатів, які визначають «ідеологічну основу» процесу формування критичної автономії споживачів медіаінформації: медіатексти є конструктами, але, у свою чергу, вони конструюють реальність; медіатексти мають комерційну імплікацію; медіатексти мають ідеологічну та політичну імплікації; форма та зміст взаємозалежні у всіх засобах масової

інформації, кожне з яких має специфічний набір характерних ознак; одержувачі медіатекстів конструюють їх значення та зміст [38, с. 163].

Варто також зазначити, що представлені вище компоненти медіаграмотності визначають не тільки структуру компетенції, що формується, але й зміст процесу навчання, спрямованого на розвиток медіаграмотності як ключової компетенції, що забезпечує адекватну взаємодію членів суспільства з сучасною медіакультурою.

Отже, медіаграмотність полягає в сукупності мотивів, знань, умінь і можливостей, що сприяють добиранню, критичному аналізуванню, використуванню. Ключовим поняттям медіаграмотності є критичне мислення – комплекс усвідомлених дій і навичок, які використовуються для оцінювання інформації: достовірна вона чи містить маніпуляції, наскільки повна чи не повна тощо.

Більшість сучасних педагогів, соціологів та дослідників розмежовують медіаосвіту та медіаграмотність, виділяючи перше поняття як процес, а друге – як результат цього процесу. Всі розглянуті визначення демонструють подібність в одному: медіаграмотність – це результат медіаосвіти, виражений у здатності адекватно та критично сприймати, аналізувати, оцінювати, інтерпретувати, а також відтворювати різноманітні медіатексти та повідомлення.

Формування в учнів навичок інформаційної медіаграмотності допомагає дітям вчасно адаптуватися до сучасного мінливого інформаційного середовища. Це дає дитині добре підґрунтя для розвитку соціальних навичок, які ми зазвичай називаємо *soft skills*.

1.2. Роль медіаграмотності в сучасному інформаційному суспільстві

Взаємозв'язок цифрової грамотності (культури) та медіаграмотності (іноді медіакомпетентності особистості) постає об'єктом частотних зацікавлень у медіадослідженнях, через що в різних дослідників виникають

відмінні погляди стосовно тотожності чи нетотожності зазначених явищ. Представники одного напряму розглядають цифрову грамотність як ширшу область досліджень, складовою якої є медіаграмотність. З іншого погляду, цифрова грамотність розглядається як компонент медіаграмотності, що стосується всієї інформації, трансльованої медіа, а не лише переданого за допомогою сучасних інформаційних технологій контенту [4, с. 219].

Таким чином, під медіаграмотністю як складовою цифрової грамотності мається на увазі відповідність вимогам сучасного інформаційного суспільства, що являє собою комплекс знань, умінь та навичок, необхідних для розуміння засобів масової комунікації та форматів, у яких здійснюється створення, зберігання, передача та подання даних, інформації та знань, а також умінь аналізувати та створювати медіаінформацію, представлену у різних формах та форматах.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується значним посиленням інформаційної насиченості та інформаційної взаємодії, що є результатом процесів глобалізації та безпрецедентного розвитку інформаційних та комунікаційних технологій. У новому глобальному інформаційному суспільстві реалізація життєвих цілей та проектів залежить від ступеня включеності людини до інформаційного простору, а влада належить тим, хто здатний створювати нові культурні коди для репрезентації реальності та впливу на свідомість аудиторії. Боротьба за домінування та впливи переміщається у сферу інформації.

У таких умовах перед системою освіти постають нові проблеми, пов'язані з формуванням компетенцій, які забезпечують адаптацію людей до нових умов життєдіяльності. Однією з таких компетенцій є медіаграмотність, яку можна визначити як здатність адекватно взаємодіяти з потоками медіаінформації: здійснювати пошук, аналізувати, критично оцінювати та створювати медіатексти, які розповсюджуються за допомогою різних засобів.

Виділення медіаграмотності як ключової компетенції у структурі професійної компетентності сучасного фахівця потребує визначення її структурних компонентів та змісту.

Як і будь-яка інша компетенція, медіаграмотність є певним набором навичок, умінь, систем цінностей і відносин. Спроби структурувати зміст медіаграмотності представлені у працях більшості вітчизняних та зарубіжних теоретиків медіаосвіти. І. Наумук визначає структуру медіаграмотності як систему знань та умінь, заснованих на певному наборі ключових концептів медіаграмотності [38, с. 162]. Найбільш поширений варіант системи ключових концептів, запропонований Британським кіноінститутом, включає такі категорії, як медіаагентства, медіакатегорії, медіатехнології, медіамови, медіааудиторії, медіарепрезентації [39, с. 115].

Підходи до формування медіаграмотності, побудовані на ключових концептах, мають як очевидні переваги (наприклад, дозволяють використовувати уніфікований набір категорій при роботі з різними видами медіатекстів), так і низку помітних недоліків. Зокрема, на думку Н. Заріцької, претендуючи на абсолютну нейтральність по відношенню до систем цінностей, які проповідують ЗМІ, ці підходи ризикують створити духовний вакуум у процесі навчання [18, с. 151].

Очевидно, у спробах уникнути такого «духовного вакууму», низка дослідників медіаграмотності пропонують будувати її зміст навколо виключно ціннісних, ідеологічних чи естетичних складових та сфокусувати процес навчання, наприклад, на вивченні питань ідеологічного виробництва у мас-медіа чи естетичному компоненті медіаповідомлень.

Не ставлячи під сумнів важливість формування громадянської позиції у процесі роботи з медіатекстами чи вивчення естетичного компонента, слід зазначити, однак, що вони відображають лише деякі з цілей медіаосвіти та звужують поняття медіаграмотності до понять громадянськості чи здатності до сприйняття медіаестетики.

У сучасному інформаційному світі навички критичного сприйняття інформації стали невід'ємною частиною освіти. Саме освітяни мають унікальну можливість сприяти формуванню свідомого підходу до споживання медіа та інформації серед молоді, навчаючи учнівство аналізувати й перевіряти джерела та достовірність інформації перед її використанням та поширенням.

М. Дяченко та І. Дяченко доводять значущість ранньої освіти в сприянні медіаграмотності. Вони зазначають, що зусилля з просування критичного мислення та оцінки інформації мають починатися саме в дитинстві (навіть на рівні дитячого садка) [15, с. 81]. Ці базові знання є важливими для розвитку стійкості проти маніпуляцій, особливо помітних у поширенні хибних наративів під час війни.

IREX стала ініціатором студій із медіаграмотності в українському освітньому просторі. Початкова стадія реалізації проектів IREX, зокрема, «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність», у 2015 році включала роботу на рівні середніх шкіл, а надалі продовжилася на рівні закладів вищої освіти [20]. З 2021 року IREX впроваджує навчальні програми для представників органів державної влади та місцевого самоврядування, а також для журналістів.

Проект IREX «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність в освіті» спрямований на посилення стійкості до дезінформації та маніпуляцій через зміцнення навичок критичного сприйняття інформації та формування попиту на якісну інформацію серед освітян і учнівства, шляхом інтеграції інфомедійної грамотності у програму загальної середньої освіти. Проект надає можливість педагогам вдосконалити навички застосування цифрових методів навчання, впроваджувати інноваційні підходи та навчати учнів стійкості до дезінформації та маніпуляцій [20].

ГІІМ бере участь у цьому проекті з 2019 року. В рамках цього проекту проводилися курси та тренінги для студентів та викладачів, завершено декілька міні-проектів: «Стоп інструменталізації історії» (кафедра вітчизняної

та зарубіжної історії), «Вчительський медіакампус» (кафедра української філології), розроблено низку курсів, у тому числі англomовний «Основи медійної грамотності», ДВВ «Медіаграмотність в історичній освіті», «Медіаосвіта та критичне мислення на уроках української мови» «Практична медіаграмотність на уроках української мови в старшій школі».

Студія онлайн-освіти ЕдЕра, спільно з міжнародною некомерційною організацією, що спеціалізується на глобальній освіті та розвитку (IREX), розробили власний курс із розвитку медіаграмотності, де вони визначають дезінформацію як певний вид спотвореної інформації, створеної спеціально для завдання шкоди людям, організаціям, країнам і суспільству в цілому. У рапорті про російську дезінформацію та пропаганду, що був складений Ініціативою Люблінського Трикутника, дезінформацію описують як набір неправильної або маніпулятивної інформації зі злочинними намірами та регулярним поширенням [23, с. 158].

Українські громадські організації та освітні платформи, які спеціалізуються на виявленні дезінформації, пропонують власні концепції протидії фіктивній інформації. Наприклад, Інститут Масової Інформації (ІМІ) наголошує на дезінформації як на свідомому поширенні неправдивої інформації з метою маніпуляції та обману споживача. Такі дії призводять до зникнення довіри та подальшого негативного ставлення до будь-якого джерела інформації. Інша відома громадська організація - Детектор Медіа (ДМ) – висвітлює дезінформацію як маніпулятивні та неправдиві дані, які завжди є шкідливими та систематичними [23, с. 159].

Еволюція медіа від традиційних джерел до цифрових соціальних платформ зумовлює нові складнощі в медіасередовищі, як зазначає О. Литвиненко [28, с. 261]. Природа соціальних медіаплатформ сприяє швидкому поширенню інформації, тому важливо мати необхідні навички для знаходження надійних джерел. Зазначене підкреслює постійну потребу в адаптації та вдосконаленні практик медіаграмотності для успішної навігації в цифровій епосі.

Із появою соціальних мереж в Україні споживання та поширення медіа зазнало значних змін. Люди отримали швидкий і легкий доступ до величезних обсягів інформації через такі платформи, як Facebook, Instagram, Twitter тощо. Наслідком цього стало те, що інформація може поширюватися швидко й без перевірки на достовірність. Це створює серйозні виклики, оскільки люди можуть стикатися з фейками та втрачати розуміння реальності.

Тому одним із прикладів покращення практик медіаграмотності в Україні є запуск освітніх кампаній і тренінгів, спрямованих на навчання громадян аналізувати інформацію в інтернеті критично. Наприклад, ініціатива «ФактЧек» надає інструменти для перевірки достовірності новин та інформації, що допомагає зменшити поширення дезінформації. Загалом, Україна доклала значних зусиль для підтримки медіаграмотності серед свого населення, визнавши важливу роль, яку вона відіграє в наданні суспільству можливості ефективно орієнтуватися в складному медійному середовищі. Ще до початку повномасштабного вторгнення українська влада активно наголошувала на освітніх ініціативах і заходах, спрямованих на підвищення навичок медіаграмотності серед громадян держави.

Роль медіаграмотності як інформаційної зброї має наслідки не лише для індивідуального самовизначення, але й для національної безпеки та суспільної стійкості. Компетентне та медійно грамотне населення краще підготовлене для протидії зовнішньому впливу та пропаганді й може забезпечити в такий спосіб цілісність демократичних процесів і громадського діалогу.

Медіаграмотність сучасного українського суспільства є проактивним захисним механізмом проти інформаційної війни. Отже, високим є значення освіти, критичного мислення та цифрової грамотності в формуванні медіаграмотного суспільства, здатного адаптуватися до умов сучасного інформаційного середовища в період конфліктів.

1.3. Взаємозв'язки між медіаграмотністю та психологічною безпекою в освітньому середовищі

Останнім часом пильна увага у філософських, психолого-педагогічних, соціологічних дослідженнях приділяється вивченню проблеми психологічної безпеки особистості, що знаходить свій вияв у стресостійкості, оптимізмі, впевненості у завтрашньому дні, самоповазі. Стан психологічної безпеки, на думку В. Рибалки, включає захищеність особистості від зовнішніх загроз, конструктивне вирішення поставлених життєвих завдань, переживання особистістю стану успіху [47, с. 98].

Потреба безпеки є нагальною необхідністю сучасного життя, особистісним чинником, базисною складовою важливої умови, що забезпечує психічний і особистісний розвиток людини.

У різних культурах сформувалися приблизно однакові уявлення про безпеку, акцент у яких робиться на почуттях та переживаннях людини, пов'язаних з її становищем у сьогоденні та перспективами на майбутнє. Поняття «безпека» визначається як стан захищеності життєво важливих інтересів особистості, суспільства та держави від внутрішніх та зовнішніх загроз [3]. Е. Едмондсон сформульоване визначення психологічної безпеки як стану суспільної свідомості, при якому суспільство загалом і кожна окрема особистість сприймають поточну якість життя як адекватну та надійну, оскільки вона створює реальні можливості для задоволення природних та соціальних потреб громадян у теперішньому та дає їм підстави для впевненості у майбутньому [63, р. 24].

Аналіз науково-теоретичних підходів до вивчення психологічної безпеки особистості показав, що сьогодні не існує загальноприйнятої дефініції зазначеного психологічного явища. Так, під психологічною безпекою особистості Т. Панченко має на увазі здатність особистості зберігати стійкість у середовищі, у тому числі, з психотравмівними впливами, її опірність деструктивним внутрішнім та зовнішнім впливам, яка відображається у

переживанні своєї захищеності/незахищеності у конкретній ситуації життя [44, с. 328]. Психологічна безпека особистості розглядається І. Приходько як певна захищеність свідомості від впливів, здатних проти її волі та бажання змінювати психічні стани, психологічні характеристики та поведінку, що може кардинальним чином впливати на людину аж до зміни її життєвого шляху [46, с. 118]; як особливий стан динамічної рівноваги психологічної захищеності та відкритості дії різних екзо- та ендогенних чинників, що не знижує для неї можливість постійного розвитку у напрямку значущої життєвої мети та можливість особистості зберегти свою цілісність та відчуття автентичного буття в умовах «аномальної реальності» за допомогою конструктивного вирішення системи різнорівневих протиріч, завдяки чому особистість знаходить можливість протистояти обставинам, розглядає психологічну безпеку А. Литвинчук [30, с. 155]; як стан динамічного балансу відносин суб'єкта (до світу, до себе та до інших), його активності та задоволеності, які протистоять різним (загрозливим) впливам зовнішнього та внутрішнього світу, що дозволяє суб'єкту зберігати цілісність, саморозвиватися, реалізовувати власні цілі та цінності у процесі життєдіяльності, розглянуто психологічну безпеку в концепції Л. Гавришак [12, с. 102]. Розглядаючи феномени «небезпеки» та «безпеки» у рамках семантичного поля, Т. Панченко доводить психологічний статус цих понять, підкреслюючи, що «небезпеку» і «безпеку» слід вивчати як явища суб'єктивності [44, с. 328].

Загальноновизнано, що безпека особистості (зокрема психологічна) є однією з базових потреб людини. Відповідно до ідей А. Маслоу, потреби у безпеці, такі як відсутність загрози, захищеність, є базовими в ієрархії потреб людини і тому мають домінантне значення перед потребами вищих рівнів – у визнанні, любові, повазі, самоактуалізації [5, с. 241]. І. Приходько, говорячи про безпеку як «активно інтегровальну» цінність для всіх соціальних груп, зазначає, що безпека є найбільш актуалізованою та слабко задоволеною потребою особистості [46, с. 118].

Оскільки власна безпека є однією з найважливіших цінностей людини, у кожній конкретній ситуації вона вступає у взаємодію з об'єктами навколишнього світу, якщо вони видаються їй безпечними. Інакше кажучи, почуття безпеки лежить в основі ставлення особистості до того, що відбувається, у тому числі до себе, до інших і до світу. Як зауважує О. Блинова, психологічна безпека особистості є інтегративним особистісним утворенням, яке може бути вивчене через такі аспекти функціонування особистості, як психологічне здоров'я, позитивні відносини з оточуючими, активність, схвалення всіх сторін своєї особистості, задоволеність, саморегуляція, адекватне реагування на екзівітні ситуації [5, с. 240].

Психологічну безпеку особистості можна розглядати як стан захищеності її психіки від дії різноманітних інформаційних чинників, що перешкоджають або ускладнюють формування та функціонування адекватної орієнтовної основи соціальної поведінки людини (і в цілому життєдіяльності в суспільстві), а також адекватної системи її суб'єктивних (особистісних, індивідуальних) відносин до навколишнього світу та самої себе. За визначенням Н. Коструби та Ю. Хвесик, психологічна безпека особистості – це стан захищеності особистості, що забезпечує її цілісність як активного соціального суб'єкта та можливості розвитку в умовах інформаційної взаємодії з довкіллям [25, с. 42].

Незважаючи на те, що проблема психологічної безпеки тільки останнім часом почала активно обговорюватися в наукових працях, витoki її сягають глибини століть, коли з'являються перші зарубіжні наукові праці відомих філософів, педагогів, психологів з даної тематики. Питання психологічної безпеки особистості вперше були сформульовані у працях філософів Західної Європи XVII–XVIII ст. Т. Гоббса, Д. Локка, Ж.Ж. Руссо, Б. Спінози та ін.

Згадані науковці поняття «безпека» визначали як стан спокою, що виникає внаслідок відсутності реальної фізичної чи моральної небезпеки. Так, Т. Гоббс розробляючи теорію «суспільного договору», основне місце у ній приділяє безпеці, пов'язуючи її з психологією поведінки індивіда у соціумі.

Він вважав, що тільки страх об'єднує людей у суспільство, спонукаючи їх відмовлятися від прагнення самоствердження [40].

Д. Локк у своїх працях однією з умов «якісної» організації суспільства виділяє безпеку особистості, що включає гарантію прав людини, свободу та можливість розвитку. Німецька класична філософія безпеку особистості трактує як обов'язок підкорятися правовим законам держави (І. Кант, Г. Гегель, Л. Фейєрбах) [40].

У руслі психоаналітичного підходу (А. Фрейд, А. Адлер та інші) пропонуються різні способи розвитку психологічної безпеки: робота із психологічними захистами; подолання комплексу неповноцінності. Так, Г. Мюррей вперше зазначив, що захищеність має пряме відношення не до біологічного, а до психологічного начала, що виникає у сфері людських взаємин. Науковець указував, що занепокоєння з'являється вперше на рівні свідомості, як сильне почуття тривоги, яке «повідомляє» про загрозу з боку інших людей. Для того, щоб знизити напругу, що виникає від несхвалення інших, людина вигадує різні способи одержання схвалення з боку оточуючих [40].

Питаннями психологічної безпеки займалися і представники психоаналізу та егопсихології. Так, А. Фрейд у класичній монографії «Психологія «Я» та захисні механізми» спробувала узагальнити та систематизувати знання про механізми психологічного захисту, які є не тільки виявом природних задатків, але й продуктами накопичення індивідуального досвіду у процесі мимовільного навчання. Вона виявила, що захисні механізми індивідуальні та характеризують рівень адаптивності особистості [36].

Представники біхевіористського підходу (Д. Вотсон, Б. Скіннер, А. Бандура) пропонують формувати безпечну поведінку у формі використання комплексу психотренінгів; системи соціального навчання; позитивного підкріплення конструктивної поведінки. Особливий погляд на безпеку з погляду соціальної психології можна побачити в роботах представників гуманістичного напрямку: А. Маслоу, Е. Фромма, К. Хорні, К. Лоренца та ін. У

цьому ключі цікавим є погляд основоположника гуманістичної психології А. Маслоу на трактування поняття «психологічна безпека». В ієрархічній моделі мотивації особистості автор виділив потреби у безпеці та захисті, що є для багатьох типів людей «манівцями» у пошуку захисника власної безпеки (сильна людина чи система) [40].

У 70-80-ті роки ХХ століття, у зв'язку з розвитком соціальної психології, вивченням окремих аспектів професійної діяльності людей, наприклад, при розгляді різноманітних способів профілактики нещасних випадків на виробництві термін «психологічна безпека» вперше починає використовуватися в працях психологів. Так, зокрема, проблемою вивчення феномена психологічної безпеки освіти займалися відомі зарубіжні дослідники: А. Адлер, У. Вайлент, Р. Мейлі, З. Фрейд, К. Юнг [36].

Психологічна безпека як стан захищеності особистості від зовнішніх загроз забезпечується такою поведінкою, яка не потребує невинуватого ризику та спрямована на конструктивне вирішення життєвих завдань. Серед психологічних детермінант, які закладені до основи безпечного функціонування особистості, можна назвати психологічне здоров'я, відповідальність, довіру, психологічний добробут.

Психологічно здорова людина, взаємодіючи з навколишнім світом, здатна прогнозувати ризики в різних сферах життя, оптимально вирішувати наявні труднощі та протиріччя, зберігаючи при цьому гармонію свого внутрішнього світу. У свою чергу стан психологічної безпеки особистості є її оптимальним станом, умовою збереження психологічного здоров'я людини.

Н. Савелюк зазначає, що проблему психологічної безпеки особистості доцільно розглядати у зв'язку з конструктором психологічного благополуччя особистості та переживання нею свого майбутнього [51, с. 114]. С. Яковенко, досліджуючи психологічний добробут та його моделі в екстремальних умовах життєдіяльності, визначає цей психологічний феномен як сукупність особистісних ресурсів, що забезпечує суб'єктивну та об'єктивну успішність

особистості в системі «суб'єкт-середовище», які одночасно є і умовою, і індикатором повноцінного функціонування життєдіяльності [59, с. 333].

Перелічені феномени, на нашу думку, включені до структури психологічного забезпечення активності особистості безпечного типу та є механізмами її успішного індивідуального, соціального, професійного розвитку.

Сучасні дослідники розглядають базову складову психологічної безпеки – психологічний захист, що сприяє соціально-психологічній адаптації індивіда, зняттю емоційного напруження. А. Кармелі зазначає, що психологічний захист повною мірою зможе усунути загрозу психологічній безпеці особистості, тому що він спрямований на зменшення впливу негативних переживань, душевних травм на особистість переживань, пов'язаних із різними конфліктами, станами хвилювання, стресу і тривоги. Вони можуть бути фізичними та психологічними, такими, що знаходять своє відображення у механізмах психологічного захисту (витіснення, проєкція, заперечення, дисоціація, інтроекція та інші) [61, р. 710].

Популяризація медіаграмотності в Україні є частиною широкої стратегії з метою формування інформованого суспільства. Озброюючи людей необхідними знаннями для оцінки джерел інформації, для розрізнення достовірних новин та дезінформації, а також для розуміння наслідків медійної маніпуляції, Україна прагне підсилити свою стійкість проти пропагандистських кампаній.

Важливість медіаграмотності підкреслена викликами, що створюються в інфосередовищі, зокрема поширення фейкових наративів і дезінформації в тактиці інформаційної війни. Розпізнавши ці загрози, Україна активно залучалася до програм і кампаній громадської свідомості та співпраці з громадськими організаціями для просування медіаграмотності як інструмента для зміцнення інформаційної стійкості країни.

Загалом, навички критичного мислення та медіаграмотності мають стати невід'ємною частиною сучасної освіти, сприяючи формуванню інформованих,

розуміючих та критично мислячих громадян. Серед провідних викликів критичного мислення та медіаграмотності для української освіти в цифрову епоху Н. Коструба та Ю. Хвесик виділяють такі:

- інформаційний шум. Великий обсяг інформації, яка циркулює в мережі, може призвести до інформаційного перенасичення та труднощів у визначенні достовірності джерел. Здобувачам освіти потрібно навчитися виділяти найважливіші та надійні джерела інформації;

- фейкові новини та дезінформація. Цифровий простір став справжнім осередком для поширення фейкових новин, спекуляцій та маніпуляцій. Здобувачам освіти потрібно розвивати навички виявлення підроблених або маніпулятивних матеріалів;

- фільтрування інформації. Здобувачам освіти складно відокремлювати об'єктивну інформацію від особистих поглядів, стереотипів та прихованої агітації, які часто присутні в медійних матеріалах [25, с. 42].

Що стосується можливостей формування медіаграмотності як чинника забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища, то сюди Н. Коструба та Ю. Хвесик відносять такі.

- критичний аналіз. Освіта може сприяти розвитку навичок критичного аналізу, допомагаючи здобувачам освіти розпізнавати аргументи, логіку та докази в текстах, відео та зображеннях;

- креативність. Цифровий світ надає можливості для створення власних медійних продуктів, що розвиває творчість та вміння виражати власну точку зору. Під креативними здібностями розуміють сукупність внутрішніх рис людини, які виникають у процесі діяльності, що веде до інновацій. Креативна діяльність передбачає процес генерування нового через освіту і пізнання, здатність реагувати на нові професійні ситуації власними творчими ініціативами;

- саморегуляція. Оволодіння медіаграмотністю та критичним мисленням може навчити здобувачів освіти бути свідомими споживачами

інформації, регулювати свій час онлайн, визначати межі між особистим і цифровим життям;

- захист від онлайн-загроз. Важливо навчити здобувачів освіти захищати свої особисті дані, розуміти принципи кібербезпеки та уникати шахрайства в інтернеті [25, с. 42].

Відповідальними за розвиток критичного мислення та медіаграмотності є заклади освіти, педагоги та батьки здобувачів освіти. Інтеграція цих компетенцій у навчальний процес допоможе молодому поколінню ефективно орієнтуватися у світі цифрової інформації та забезпечить сталий розвиток суспільства.

Отже, психологічна безпека особистості опосередкована середовищем її реалізації та прямо відображається на навчальній діяльності учасників освітнього процесу. Порушення стану захищеності призводить до виникнення низки негативних наслідків, що перешкоджають особистісному розвитку: апатичне ставлення до своєї праці, відчуття недовіри до колективу, відчуття власної некомпетентності тощо. Проблема порушення психологічної безпеки освітнього середовища полягає в неможливості контролювати простір та умови соціалізації особистості за її межами, зокрема, в полі медіа. Тому умови психологічної безпеки в умовах освітнього медіаконтексту можуть визначатися рівнем медіаграмотності особистості.

Висновки до розділу 1

Медіаграмотність полягає в сукупності мотивів, знань, умінь і можливостей, що сприяють добиранню, критичному аналізуванню, використуванню. Ключовим поняттям медіаграмотності є критичне мислення – комплекс усвідомлених дій і навичок, які використовуються для оцінювання інформації: достовірна вона чи містить маніпуляції, наскільки повна чи не повна тощо.

Більшість сучасних педагогів, соціологів та дослідників розмежовують медіаосвіту та медіаграмотність, виділяючи перше поняття як процес, а друге – як результат цього процесу. Всі розглянуті визначення демонструють подібність в одному: медіаграмотність – це результат медіаосвіти, виражений у здатності адекватно та критично сприймати, аналізувати, оцінювати, інтерпретувати, а також відтворювати різноманітні медіатексти та повідомлення.

Медіатехнології відіграють ключову роль у формуванні ключових цінностей серед молоді, пропонуючи їм широкий спектр можливостей для самовизначення та розвитку. Важливо, щоб молоді люди критично підходили до інформації, отриманої через медіа, і шукали різноманітні джерела для підвищення рівня медіаграмотності. Освітні інституції, батьки та опікуни можуть відігравати підтримуючу роль, допомагаючи молоді розробляти навички критичного мислення, необхідні для навігації у складному світі медіа та самовизначення.

Теоретичний аналіз поняття «психологічна безпека» виявляє різні його аспекти. Розуміння цієї дефініції має на увазі психічну стійкість, особистісну задоволеність, що включає суб'єктивне благополуччя, переживання емоційно-позитивного відношення з боку всіх учасників спілкування, насамперед однолітків, задоволеність своєю діяльністю, здатність подолати негативні впливи власними ресурсами або за допомогою чинників середовища; переживання людиною щастя, ступінь задоволеності життям, появу почуття захищеності, впевненості у собі, можливості найповніше задовольняти свої потреби, цікаво та вільно проживати життя.

Різні наукові підходи до вивчення поняття «психологічна безпека» розкривають неоднозначне трактування цієї дефініції. З одного боку, психологічна безпека залежить від впливів зовнішнього світу на особистість (відсутність загроз, стан довкілля, способи життєдіяльності, безпека особистості). З іншого боку, психологічна безпека пов'язана з внутрішніми психологічними характеристиками людини (захищеність від негативних

впливів, стійкість тощо). Збалансованість цих підходів дозволить забезпечити ефективне формування психологічної безпеки особистості.

Психологічна безпека особистості опосередкована середовищем її реалізації та прямо відображається на навчальній діяльності учасників освітнього процесу. Порушення стану захищеності призводить до виникнення низки негативних наслідків, що перешкоджають особистісному розвитку: апатичне ставлення до своєї праці, відчуття недовіри до колективу, відчуття власної некомпетентності тощо. Проблема порушення психологічної безпеки освітнього середовища полягає в неможливості контролювати простір та умови соціалізації особистості за її межами, зокрема, в полі медіа. Тому умови психологічної безпеки в умовах освітнього медіаконтексту можуть визначатися рівнем медіаграмотності особистості.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Вибір методів дослідження

Емпіричне дослідження особливостей медіаграмотності учнів старших класів в лютому-березні 2024 року на базі КЗ «Лука-Мелешківський ліцей Лука-Мелешківської сільської ради Вінницької області». Дослідження проводилось у режимі онлайн за допомогою сервісу Google-Форми.

Дослідження проходило у п'ять етапів. На організаційному етапі ми обрали базу емпіричного дослідження. Нею став КЗ «Лука-Мелешківський ліцей Лука-Мелешківської сільської ради Вінницької області». Вибірка дослідження була сформована із 40 учнів 10-11 класів зазначеного навчального закладу. Також на цьому етапі було обрано та опрацьовано методики для проведення емпіричного дослідження поточного рівня медіаграмотності школярів.

Під час дослідницького етапу ми за допомогою обраних діагностичних методик провели емпіричне дослідження, покликане визначити закономірності поточного рівня медіаграмотності школярів. Також було проведено обробку отриманих даних.

Аналітичний етап передбачав здійснення аналізу результатів емпіричного дослідження рівня сформованості медіаграмотності школярів. Було виконано кількісний та якісний аналіз отриманих відомостей, було побудовано таблиці для систематизації числових показників та діаграми для унаочнення аналізованої інформації.

Для дослідження рівня сформованості медіаграмотності учнів старших класів було доцільно застосувати метод опитування, а конкретно – анкетування. Метод анкетування найчастіше використовують у випадках, коли необхідно опитати в стислі строки велику кількість розселених на великій території людей (від сотень до декількох тисяч) або забезпечити анонімність опитування. Зазвичай анкетування здійснюється за допомогою анкети –

спеціально оформленого переліку питань, звернених до певної категорії респондентів, заповнення якої здійснюється респондентом самостійно, без участі дослідника.

Метод анкетування найчастіше використовують у випадках, коли необхідно опитати в стислі строки велику кількість розселених на великій території людей (від сотень до декількох тисяч) або забезпечити анонімність опитування. Зазвичай анкетування здійснюється за допомогою анкети – спеціально оформленого переліку питань, звернених до певної категорії респондентів, заповнення якої здійснюється респондентом самостійно, без участі дослідника

Метод анкетування має такі очевидні переваги. По-перше, він дозволяє максимально успішно формалізувати та регламентувати процедуру «питання-відповідь». Використання методу анкетування сприяє охопленню великої кількості респондентів за обмежений час, що забезпечує репрезентативність результатів. Завдяки анкетуванню можна чітко визначати позиції дослідника та респондента, зберегти анонімність. Відповіді фіксуються самим респондентом, який так само має змогу ознайомитися одразу з усією сукупністю питань, а також давати на них відповіді у вільній послідовності. Вплив особистості дослідника на опитуваного є мінімальним.

Серед недоліків використання методу анкетування необхідно вказати, зокрема, мінімізацію безпосереднього спілкування респондента із дослідником, можливість спотворення результатів дослідження через нещирість респондента, і, відтак, зниження надійності та достовірності отриманої інформації, оскільки від правдивої відповіді досить легко ухилитися.

Опитувальники визначають як методики, завдання яких подані у вигляді питань (тверджень). Особистісні опитувальники (стандартизовані самозвіти) – це сукупність методичних засобів, що використовуються для вимірювання окремих властивостей і проявів особистості. Вони складаються з набору пунктів (питань або тверджень), на які досліджуваний має відповідати

(виносити судження, погоджуватись / не погоджуватись тощо) згідно запропонованої інструкції.

2.2. Вибір об'єкту та групи учасників навчального процесу для дослідження

Учасниками дослідження стали 40 осіб у віці від 15 до 16 років (20 дівчат, 20 хлопців), що є учнями 10-11 класів КЗ «Лука-Мелешківський ліцей Лука-Мелешківської сільської ради Вінницької області».

Розглянемо вибірку дослідження.

Першим критерієм для аналізу була статева приналежність учасників дослідження. 70% учасників дослідження було представлено дівчатами. Натомість, 30% учасників дослідження склали хлопці.

Більш докладно співвідношення учасників дослідження за показником «Стать» представлене на рисунку 2.1.

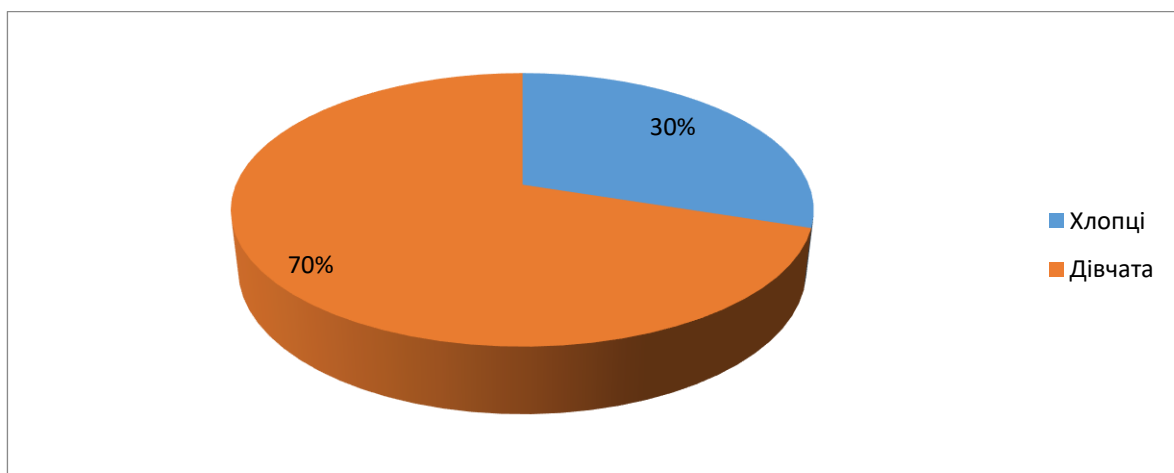


Рисунок 2.1. Співвідношення учасників дослідження за показником «Стать» (n=40)

Наступним критерієм для аналізу був вік учасників дослідження. Для проведення дослідження за цим показником було виокремлено дві основні вікові групи:

- 1) 15 років;

2) 16 років.

Особи віком 15 років склали 50% від загальної кількості учасників. Група осіб віком 16 років була представлена 50% від загальної кількості. Більш докладно співвідношення учасників дослідження за показником «Вік» представлено на рисунку 2.2.

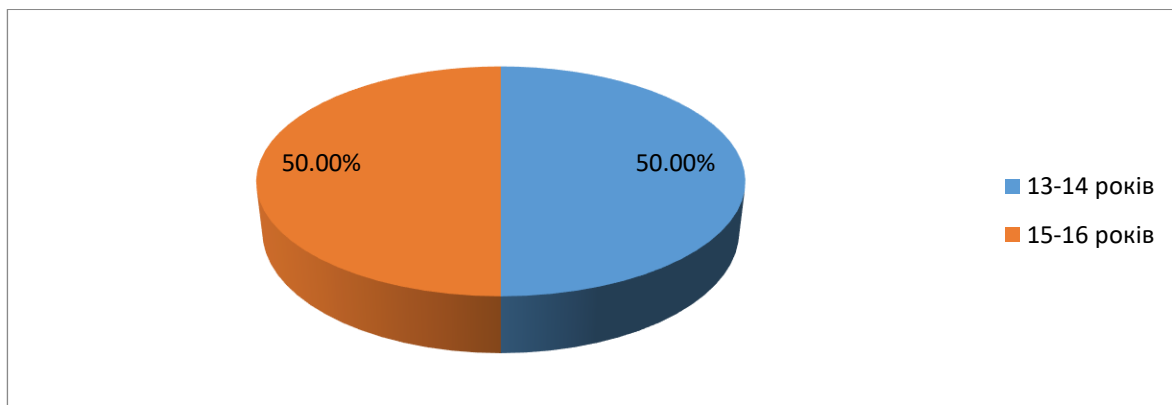


Рисунок 2.2. Співвідношення учасників дослідження за показником «Вік» (n=40)

Наступним критерієм для аналізу став тип родини, в якій виховуються учасники дослідження.

75% від загальної кількості учасників дослідження на момент участі в ньому виховувалися в неповній родині (одним із батьків). 25% учасників дослідження відзначили, що виховуються в повній родині.

Більш докладно співвідношення учасників за показником «Досвід роботи за фахом» представлено на рисунку 2.3.

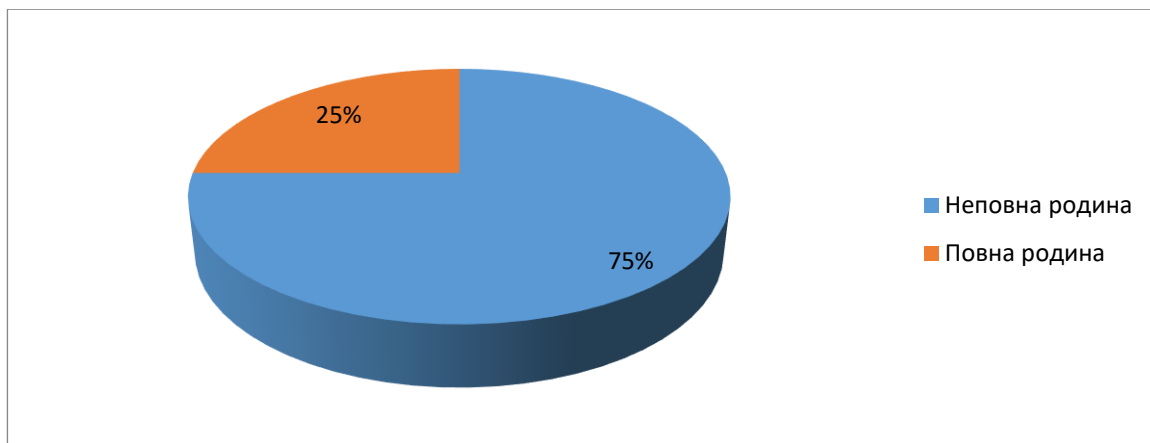


Рисунок 2.3. Співвідношення учасників дослідження за показником «Тип родини» (n=40)

Наступним критерієм для аналізу стало самовизначення економічного добробуту родин учасників дослідження.

60% від загальної кількості учасників дослідження оцінили рівень економічного добробуту власної родини як «нижче середнього». 20% від загальної кількості учасників дослідження оцінили рівень економічного добробуту власної родини як «низький». 10% від загальної кількості учасників дослідження оцінили рівень економічного добробуту своєї родини як «середній». 10% від загальної кількості учасників дослідження оцінили рівень економічного добробуту власної родини як «вище середнього».

Більш докладно співвідношення учасників за показником «Самовизначення економічного добробуту» представлено на рисунку 2.4.

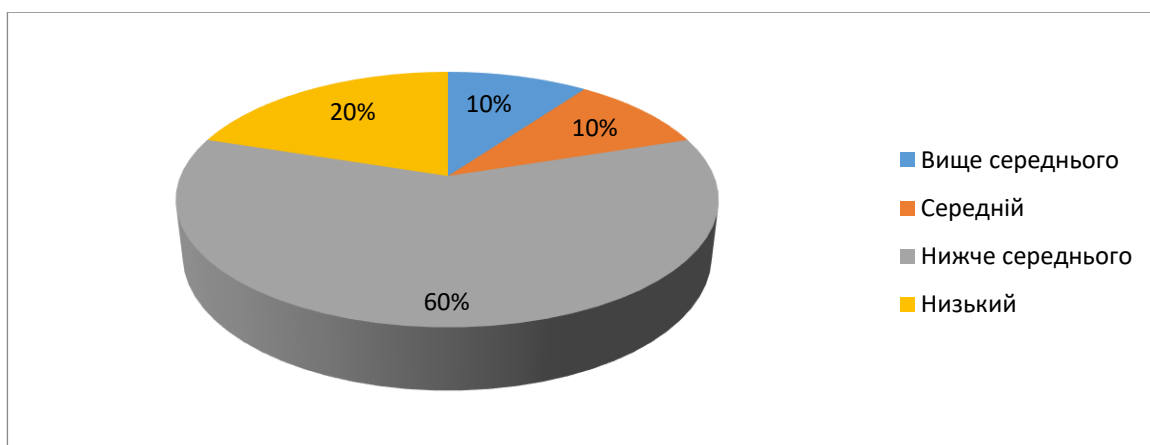


Рисунок 2.4. Співвідношення учасників дослідження за показником «Самовизначення економічного добробуту в родині» (n=40)

Отже, за підсумками анкетування було з'ясовано, що учасницями дослідження є здебільшого дівчата, віком від 15 до 16 років, які виховуються в неповних родин, економічний добробут яких оцінюється ними як такий, що перебуває на рівні «нижче середнього».

2.3. Опис інструментів для збору та аналізу даних

Для виявлення сформованості медіаграмотності в учнів старших класів нами було обрано такий діагностичний інструментарій:

1. Авторська анкета.
2. Опитувальник рівня сформованості критичного мислення (Л. Старкі, адаптація Е. Луценко);
3. Методика «Шкала базових переконань Янов-Бульман»;
4. Методика діагностики ірраціональних настанов (А. Елліс).

Розглянемо обрані методики детальніше.

1. Авторська анкета.

Авторська анкета була розроблена із метою з'ясування ставлення поточного рівня медіаграмотності учасників дослідження. Відповідаючи на питання анкети, учні старших класів розкривали власне розуміння поняття медіаграмотності та вміння орієнтуватися в інформаційних процесах.

2. Опитувальник рівня сформованості критичного мислення (Л. Старкі, адаптація Е. Луценко)

Тест критичності мислення є об'єктивним тестом здібностей, який може застосовуватися як індивідуально, так і в групі. Тест є вербальним, він складається з 27 тверджень/запитань, кожне з яких має чотири варіанти відповіді. Для кожного завдання передбачено єдину правильну відповідь.

Тест є однофакторним, і в результаті обробки обраховується один загальний показник критичного мислення, який може вимірюватися в проміжку від 0 до 27 балів. Після отримання результату його можна порівняти із нормативними показниками для відповідної вікової групи.

Норми мають лише орієнтовний характер, оскільки нормативна група не є достатньо об'ємною та репрезентативною. Завдяки опису в керівництві до тесту процедур критичного мислення, що перевіряються в кожному завданні, можливий якісний аналіз результатів – які завдання випробуваний вирішив

неправильно. Це може слугувати основою для формування рекомендацій із розвитку навиків критичного мислення.

Для тесту наявне обмеження за часом – 30 хвилин.

3. Шкала базових переконань (Р.Янов-Бульман).

Опитувальник розроблений у рамках концепції базових переконань особистості. Відповідно до неї одним із центральних показників є базове здорове почуття безпеки. На думку психолога Р.Янов-Бульман, воно засноване на трьох категоріях базових переконань, що становлять центральне ядро нашого суб'єктивного світу:

1. Віра в те, що у світі більше добра, ніж зла. У цю категорію входить ставлення до навколишнього світу загалом і ставлення до людей.

2. Переконання в тому, що світ сповнений сенсу. Зазвичай люди схильні вірити, що події відбуваються не випадково, а контролюються і підпорядковуються законам справедливості.

3. Переконання у цінності свого «Я». Тут основне значення мають три аспекти: «Я хороша людина» (самоцінність), «Я правильно поводжуся» (контроль) і оцінка власної успішності.

Базові переконання особистості зазнають серйозних змін під впливом перенесених особистістю травматичних подій, у яких ґрунтовно руйнуються звичні життєві уявлення та схеми поведінки. Екстремальний негативний досвід настільки суперечить картині світу, що існувала раніше, що його осмислення викликає довготривалі та важкі психологічні проблеми. Таким чином, базові переконання як щодо самого себе, так і щодо навколишнього світу можуть істотно відрізнятися у осіб, які пережили травматичну подію і не переживали таких подій.

З метою діагностики базових переконань Р.Янов-Бульман розробила Шкалу базових переконань – опитувальник, що складається з 32 тверджень, що відображають оцінку восьми основних категорій:

- 1) прихильність світу (BW, benevolence of world);
- 2) доброта людей (BP, benevolence of people);

- 3) справедливість світу (J, justice);
- 4) контрольованість світу (C, control);
- 5) випадковість як принцип розподілу подій, що відбуваються (R, randomness);
- 6) цінність власного «Я» (SW, self-worth);
- 7) ступінь самоконтролю (контролю над подіями, що відбуваються) (SC, self-control);
- 8) ступінь удачі чи везіння (L, luckiness).

Первинні категорії переконань можуть також оцінюватися як три узагальнені напрямки відносин:

1. Загальне ставлення до прихильності навколишнього світу обчислюється як середнє арифметичне між BW та VP (прихильність миру та доброта людей).

2. Загальне ставлення до свідомості світу, тобто контрольованість і справедливість подій, обчислюється як середнє арифметичне між показниками J (справедливість світу), C (контрольованість світу) і реверсивним R (випадковість). Для отримання показника реверсивного R потрібно підсумовувати бали, зворотні відзначеним R щодо середини шкали.

3. Переконання щодо власної цінності, здатності управління подіями та везіння обчислюється як середнє арифметичне між SW (цінність «Я»), SC (самоконтроль) та L (везіння).

У нормі показники за всіма шкалами вищі за середину, тобто не менше 3,5 балів. У нормі показники за всіма шкалами в сумі мають бути вищими за 12 балів.

4. Методика діагностики ірраціональних настанов (А. Елліс)

Методика діагностики ірраціональних настанов А. Елліса покликана виявити в людині ірраціональні переконання, що засвоюються із дитинства протягом життя, і, поєднуючись із негативними інтерпретаціями, призводять до виникнення негативних емоцій. Використання зазначеної методики сприяє

усвідомленню людиною негативного впливу ірраціональних настанов на емоції й наближенню особистості до стану емоційного благополуччя.

Тест А. Елліса складається із 50 питань, 6 шкал, із яких 4 шкали є основними та відповідають 4 групам ірраціональних настанов мислення, виділених автором: «катастрофізація», «відчуття боргу відносно себе», «відчуття боргу відносно інших», «оцінна настанова».

Висновки до розділу 2

Емпіричне дослідження особливостей медіаграмотності учнів старших класів в лютому-березні 2024 року на базі КЗ «Лука-Мелешківський ліцей Лука-Мелешківської сільської ради Вінницької області». Дослідження проводилось у режимі онлайн за допомогою сервісу Google-Форми.

Для дослідження рівня сформованості медіаграмотності учнів старших класів було доцільно застосувати метод опитування, а конкретно – анкетування. Метод анкетування найчастіше використовують у випадках, коли необхідно опитати в стислі строки велику кількість розселених на великій території людей (від сотень до декількох тисяч) або забезпечити анонімність опитування. Зазвичай анкетування здійснюється за допомогою анкети – спеціально оформленого переліку питань, звернених до певної категорії респондентів, заповнення якої здійснюється респондентом самостійно, без участі дослідника.

Використання методу анкетування сприяє охопленню великої кількості респондентів за обмежений час, що забезпечує репрезентативність результатів. Завдяки анкетуванню можна чітко визначати позиції дослідника та респондента, зберегти анонімність. Відповіді фіксуються самим респондентом, який так само має змогу ознайомитися одразу з усією сукупністю питань, а також давати на них відповіді у вільній послідовності. Вплив особистості дослідника на опитуваного є мінімальним.

Учасниками дослідження стали 40 осіб у віці від 15 до 16 років (20 дівчат, 20 хлопців), що є учнями 10-11 класів КЗ «Лука-Мелешківський ліцей Лука-Мелешківської сільської ради Вінницької області». За підсумками анкетування було з'ясовано, що учасницями дослідження є здебільшого дівчата, віком від 15 до 16 років, які виховуються в неповних родинах, економічний добробут яких оцінюється ними як такий, що перебуває на рівні «нижче середнього».

Для виявлення сформованості медіаграмотності в учнів старших класів нами було обрано такий діагностичний інструментарій:

1. Авторська анкета.
2. Опитувальник рівня сформованості критичного мислення (Л. Старкі, адаптація Е. Луценко);
3. Методика «Шкала базових переконань Янов-Бульман»;
4. Методика діагностики ірраціональних настанов (А. Елліс).

РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ПСИХОЛОГІЧНУ БЕЗПЕКУ

3.1. Оцінка рівня медіаграмотності учасників навчального процесу

Спершу було проведено анкетування за опитувальником авторської анкети «Медіаграмотність учнів старших класів». За підсумками проведеного анкетування були отримані такі результати.

На перше запитання анкети «Медіаграмотність – це ...?» відповіді учасників дослідження розподілилися таким чином. 60% учасників дослідження обрали визначення медіаграмотності як сукупності, представленої знаннями, вміннями та навичками, що дозволяють людям проводити аналіз, критичне оцінювання та створення повідомлень у різних медійних жанрах. 25% учасників дослідження витлумачують медіаграмотність як уміння грамотного створення різних видів медіаконтенту. 15% учасників дослідження медіаграмотність розглядається крізь призму знання технічних параметрів медіаапаратури.

Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на перше питання анкети представлено на рисунку 3.1.

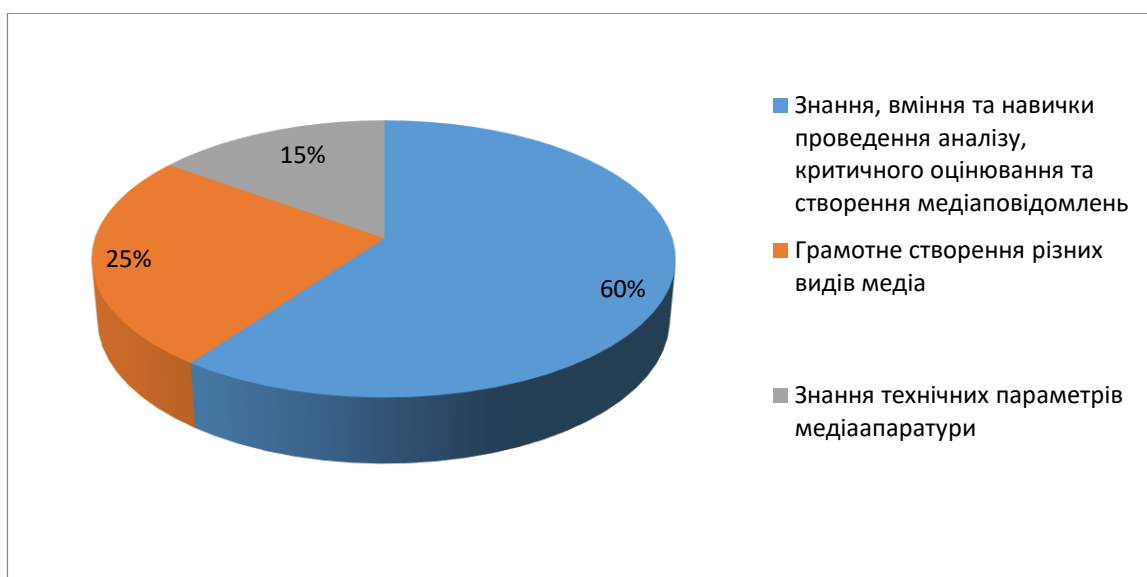


Рисунок 3.1. Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на перше питання анкети

Під час відповіді на друге запитання анкети учасники дослідження мали оцінити важливість медіа в житті сучасних підлітків. Відповідаючи на це питання, учні середньої школи обрали такі варіанти. Зокрема, використання медіа та вміння працювати з ними як обов'язкову складову життя сучасного підлітка оцінили 65% учасників дослідження. 30% учасників дослідження вважають, що використання медіа може бути корисним у певних ситуаціях та випадках. На думку 5% учасників дослідження, використання медіа взагалі не є важливим у житті сучасного підлітка.

Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на друге питання анкети представлено на рисунку 3.2.



Рисунок 3.2. Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на друге питання анкети

Під час відповіді на третє запитання анкети учасники дослідження мали визначити провідну мету використання ними засобів сучасних медіа. Відповідаючи на це питання, учні середньої школи обрали такі варіанти. Найчастотнішою була визначена мотивація використання медіа із розважальною метою – саме її як домінуючу виокремили 65% учасників дослідження. Для 20% учасників дослідження найважливішим мотивом використання медіа стало отримання актуальної інформації. Нарешті, 15%

учасників дослідження відзначили, що послуговуються медіа в освітніх цілях, відзначаючи, що використання медіазасобів допомагає їм бути успішними в навчанні.

Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на третє питання анкети представлено на рисунку 3.3.

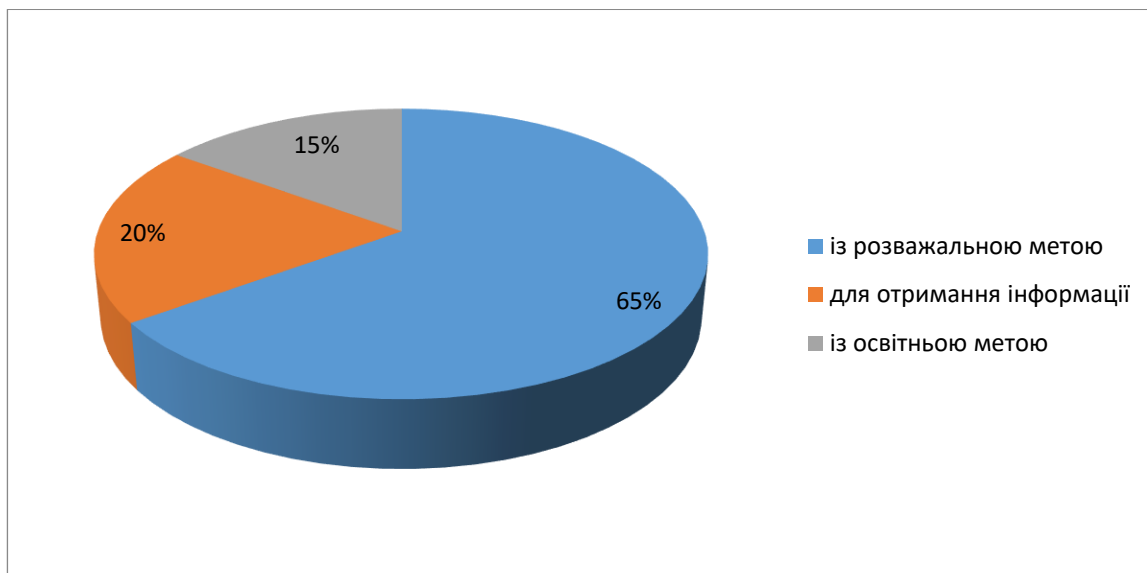


Рисунок 3.3. Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на третє питання анкети

Під час відповіді на четверте запитання анкети учасники дослідження мали визначити частотність перегляду ними інформації в сучасних медіа. Відповідаючи на це питання, учні середньої школи обрали такі варіанти. Найчастотніше учасники дослідження переглядають інформацію в медіа кілька разів на годину (70% відповідей). На нашу думку, це зумовлено тим чинником, що сучасна молодь практично не розлучається зі смартфонами, а отже, стабільно реагує на сповіщення про кожен новий інформаційний привід.

Для 20% учасників дослідження частотність перегляду інформації в медіа складає раз на кілька годин, адже вони прагнуть бути обізнаними із усіма останніми новинами та споживати найактуальніший контент. 10% учасників дослідження переглядають інформацію в медіа раз на день. Вони демонструють схильність до споживання й оперування інформацією, яка містить щонайбільше зрозумілого змісту, що неможливо за умови

частотнішого перегляду інформаційних повідомлень, адже в цьому разі провідним чинником постає оперативність новини, а не її деталі.

Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на четверте питання анкети представлено на рисунку 3.4.

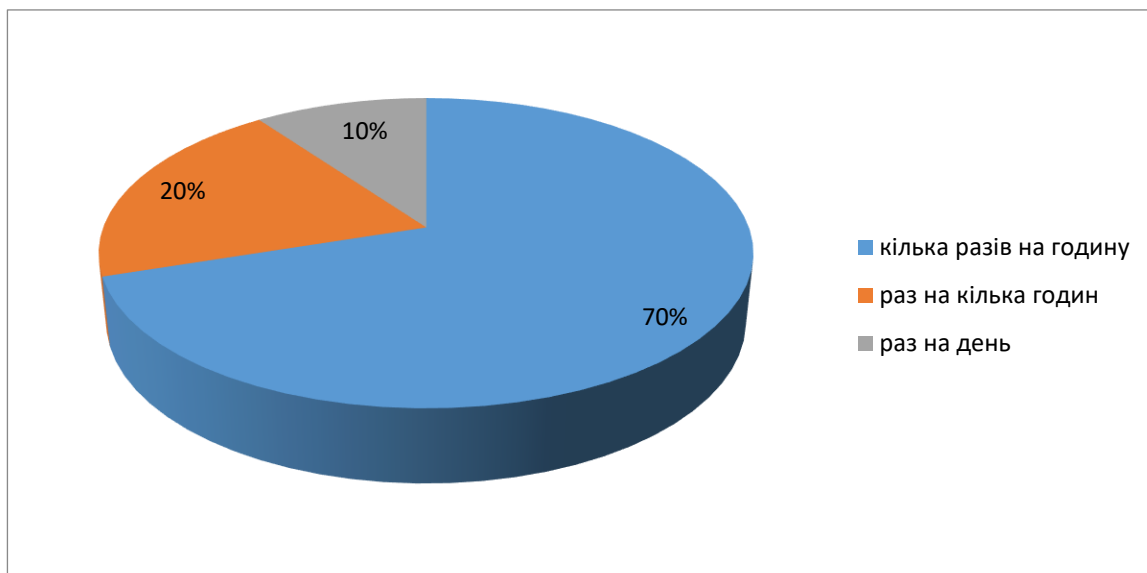


Рисунок 3.4. Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на четверте питання анкети

Під час відповіді на п'яте запитання анкети учасники дослідження мали визначити, який тип медіа є для них основним джерелом отримання інформації. Відповідаючи на це питання, учні середньої школи обрали такі варіанти. Абсолютну першість учасники дослідження при отриманні інформації надають соціальним мережам (85% відповідей). Вони відзначають, що отримують переважну більшість новин із Телеграм-каналів, сторінок у Instagram, Tik Tok, інформаційних відео на хостингу Youtube тощо. Така тенденція пов'язана, на нашу думку, із тим, що зазначені медіа є значно оперативнішими при інформуванні, що є дуже важливим для представників сучасної молоді, яка прагне бути максимально швидко поінформованою стосовно останніх подій.

Для 10% учасників провідним джерелом отримання інформації постають інформаційні онлайн-портали, представлені онлайн-версіями найпопулярніших загальнодержавних та регіональних видань. Ці учасники

дослідження визначають важливою для себе сформований авторитет інтернет-видання, який поєднується з відносною оперативністю надання інформаційного контенту. Нарешті, 5% учасників дослідження надають перевагу так званим традиційним типам медіа (газети, телебачення, радіо) при отриманні інформаційного контенту.

Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на п'яте питання анкети представлено на рисунку 3.5.

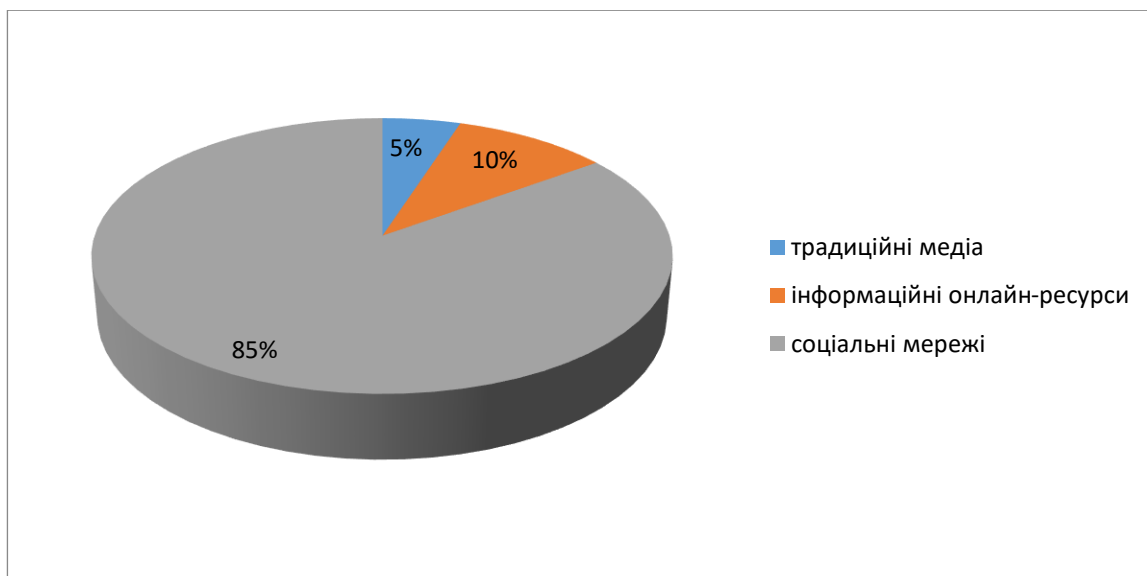


Рисунок 3.5. Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на п'яте питання анкети

Даючи відповідь на шосте запитання анкети, учасники дослідження мали визначити, який формат використання медіа є для них провідним. Відповідаючи на це питання, учні середньої школи обрали такі варіанти. Переважна більшість учасників дослідження при взаємодії з медіа надає перевагу споживанню розважального контенту (65% відповідей). Сюди також належить участь школярів у онлайн-іграх. Вони використовують медіаконтент із метою абстрагування від поточної реальності, покращення настрою тощо.

Для 20% учасників провідним форматом використання медіа постає прослуховування подкастів та інформаційних програм. Подібним чином вони прагнуть отримувати нову інформацію навіть під час участі в інших активностях, адже подкасти зручно прослуховувати паралельно з поточною

діяльністю. 15% учасників зазначили, що надають перевагу проходженню навчальних онлайн-курсів та опануванню новою інформацією, що допомагає їм здобути нові знання, які дозволяють бути успішними у шкільному навчанні.

Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на шосте питання анкети представлено на рисунку 3.6.

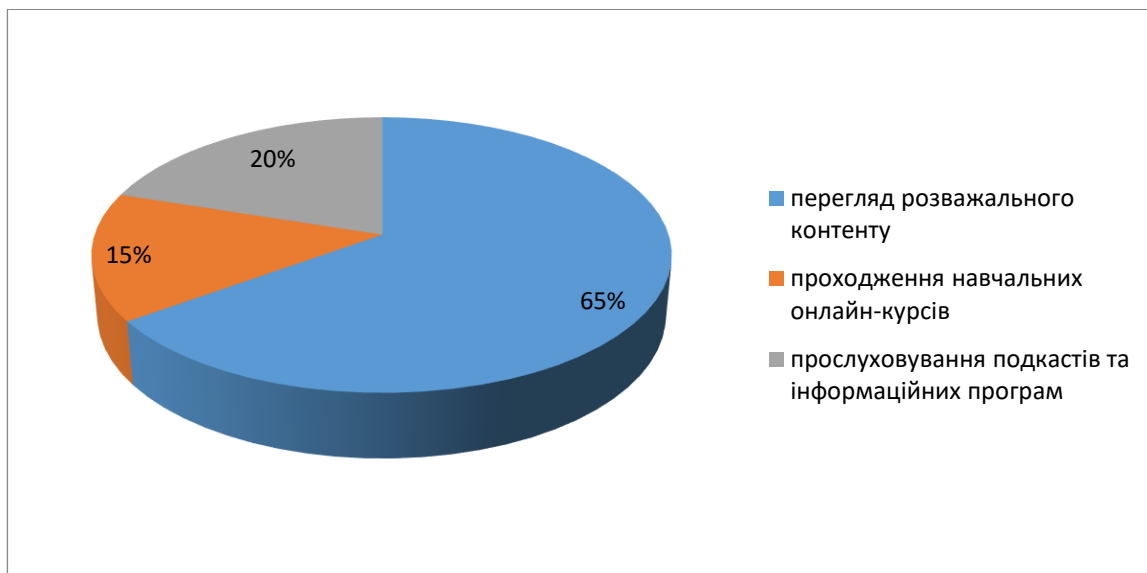


Рисунок 3.6. Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на шосте питання анкети

Сьоме запитання мало практичний характер, пропонуючи учням середньої школи визначити міру своєї довіри до інформаційного контенту, отриманого тим чи іншим шляхом крізь призму медіа. Відповідаючи на це питання, учні середньої школи обрали такі варіанти. 40% учасників дослідження зауважили у своїх відповідях, що довіряють практично всій інформації, що надається у медіаповідомленнях. Для цих учнів старших класів актуальним є сприйняття медіа як певного показника достовірності інформації, за яку вони мають нести відповідальність, тому переважна більшість інформаційного медіаконтенту сприймається цими учасниками дослідження як безперечно правдиві новини.

30% учасників дослідження відзначили у своїх відповідях, що довіряють інформації лише з перевірених джерел, і щоразу намагаються відшукати інше джерело, яке підтвердило б надану інформацію. Вони характеризуються

вваженістю підходу до будь-якого інформаційного контенту, вважаючи за краще перевірити його достовірність, перш ніж поширювати його далі. 30% учасників дослідження відзначилися значним скепсисом стосовно отримання інформації, зауваживши, що не довіряють жодній інформації, яку ретранслюють медіа.

Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на сьоме питання анкети представлено на рисунку 3.7.

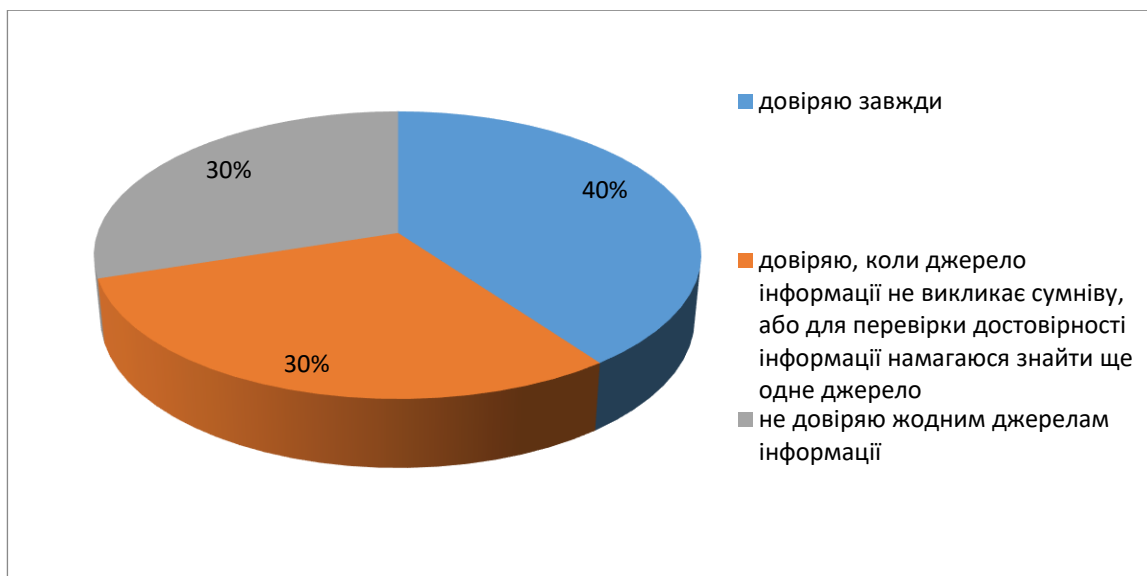


Рисунок 3.7. Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на сьоме питання анкети

Восьме запитання продовжило низку запитань анкети, що спрямовані на практичну роботу учнів над запропонованими ситуаціями. У цьому випадку учасники дослідження мали визначити критерії достовірності поширюваної в соціальних мережах інформації. Відповідаючи на це питання, учні середньої школи обрали такі варіанти. 35% учасників дослідження зауважили у своїх відповідях, що достовірною для них інформація із соціальних мереж буде в тому випадку, якщо її поширює людина, яку вони особисто знають і яка є для них авторитетною. Для 30% учасників дослідження провідним чинником достовірності інформації, поширюваної в соціальних мережах, постає її оприлюднення в соцмережових спільнотах або на сторінках, які мають найчисленнішу кількість підписників. 25% учасників дослідження вважають,

що довіряти інформації, оприлюдненій у соціальних мережах, можна, якщо вона опублікована на офіційних сторінках чи каналах певних організацій чи осіб (зокрема, компетентних державних посадовців).

Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на восьме питання анкети представлено на рисунку 3.8.

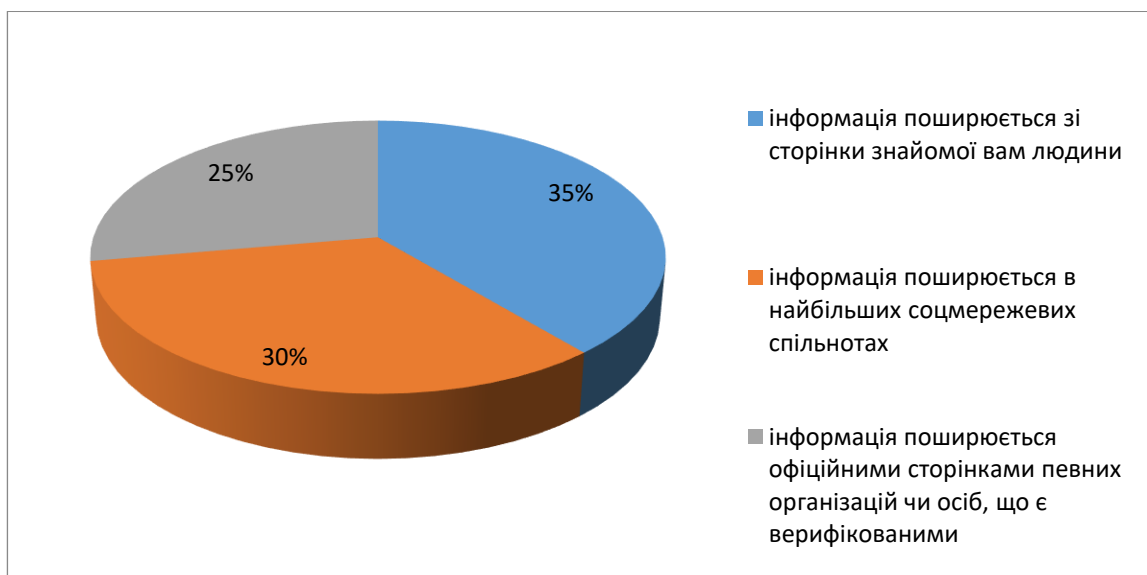


Рисунок 3.8. Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на восьме питання анкети

У дев'ятому запитанні анкети учням середньої школи було запропоновано визначити серед запропонованих джерел інформації ті, що видаються їм найбільш достовірними. Відповідаючи на це питання, учні середньої школи обрали такі варіанти. 40% учасників дослідження зауважили у своїх відповідях, що найбільш достовірним джерелом інформації для них є сторінка людини, яку вони особисто знають і яка є для них авторитетною. До числа таких авторитетів, крім близьких людей, друзів та знайомих, можуть входити популярні блогери, лідери суспільної думки тощо. На думку 35% учасників дослідження, показником достовірності джерела інформації може вважатися поширення певного інформаційного повідомлення в найчисленніших за кількістю учасників соцмережових спільнотах, адже, на їхню думку, таку кількість людей важко надурити, а адміністратори спільнот несуть відповідальність за контент, який оприлюднюють. 25% учасників

дослідження вважають, що достовірним є таке джерело інформації, яке пов'язане із урядовими організаціями чи органами місцевої влади.

Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на дев'яте питання анкети представлено на рисунку 3.9.

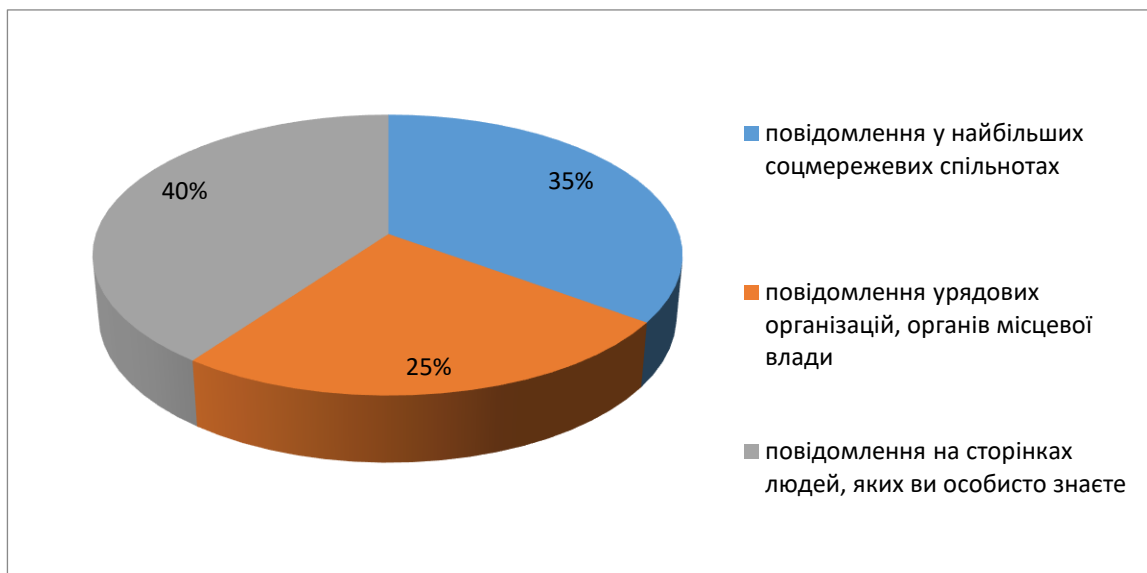


Рисунок 3.9. Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на дев'яте питання анкети

У десятому запитанні анкети учням середньої школи було запропоновано визначитися, яке з наведених медіа викликає у них більшу довіру як достовірне джерело інформації з огляду на його назву. Відповідаючи на це питання, учні середньої школи обрали такі варіанти. Для 45% учасників дослідження видається таким, що заслуговує найбільшій довірі, видання із назвою «Війна в Україні». Йдеться про анонімний телеграм-канал, який публікує інформацію про бойові дії та загальні новини поточного українського життя. 35% учасників дослідження обрали варіант «Українська правда» як приклад назви медіа, яке викликає довіру як джерело достовірної інформації. В цьому випадку йдеться про одне з найавторитетніших українських онлайн-медіа. 20% учасників дослідження зауважили, що найбільш вартим уваги з точки зору достовірності оприлюднюваної інформації для них є портал «BBC-CNN». Насправді медіа із такою назвою є відомим джерелом фейкових і маніпулятивних інформаційних повідомлень, що маскується за поєднанням

назв знаних міжнародних інформаційних агенцій, прикриваючись, таким чином, їхнім авторитетом у світі медіа для поширення власних меседжів.

Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на десяте питання анкети представлено на рисунку 3.10.

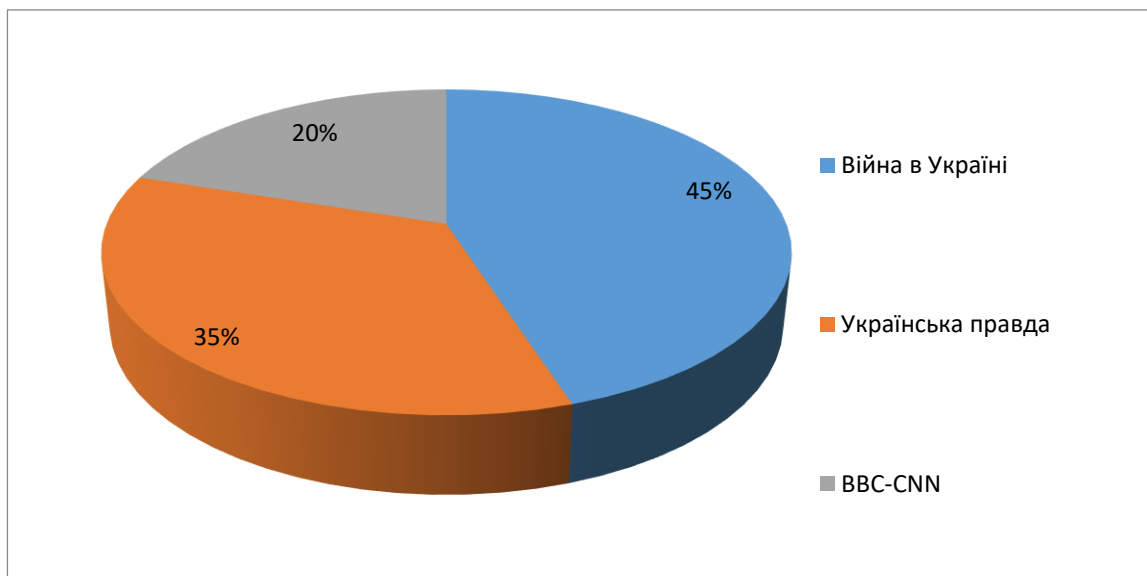


Рисунок 3.10. Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на десяте питання анкети

В одинадцятому запитанні анкети учням середньої школи було запропоновано розв'язати проблемну ситуацію, визначивши, чи є міркування відомого співака й волонтера про поточну ситуацію на фронті авторитетними як джерело інформації. Відповідаючи на це питання, учні середньої школи обрали такі варіанти.

Для 65% учасників дослідження міркування співака-волонтера є авторитетними як джерело інформації, адже, на їхню думку, він постійно їздить на лінію зіткнення, контактує із військовими, тож йому можна довіряти 20% учасників дослідження вважають, що міркування цієї відомої людини не є авторитетним джерелом інформації про поточну ситуацію на фронті, оскільки він не є військовим, не має відповідної освіти та знань, аби адекватно оцінювати стан подій на фронті. Він може не мати жодних упереджень стосовно мети свого висловлювання, проте саме його оприлюднення в

інформаційному просторі є маніпуляцією й виявом популізму. 15% учасників дослідження зауважили, що їм важко відповісти на це питання.

Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на одинадцяте питання анкети представлено на рисунку 3.11.

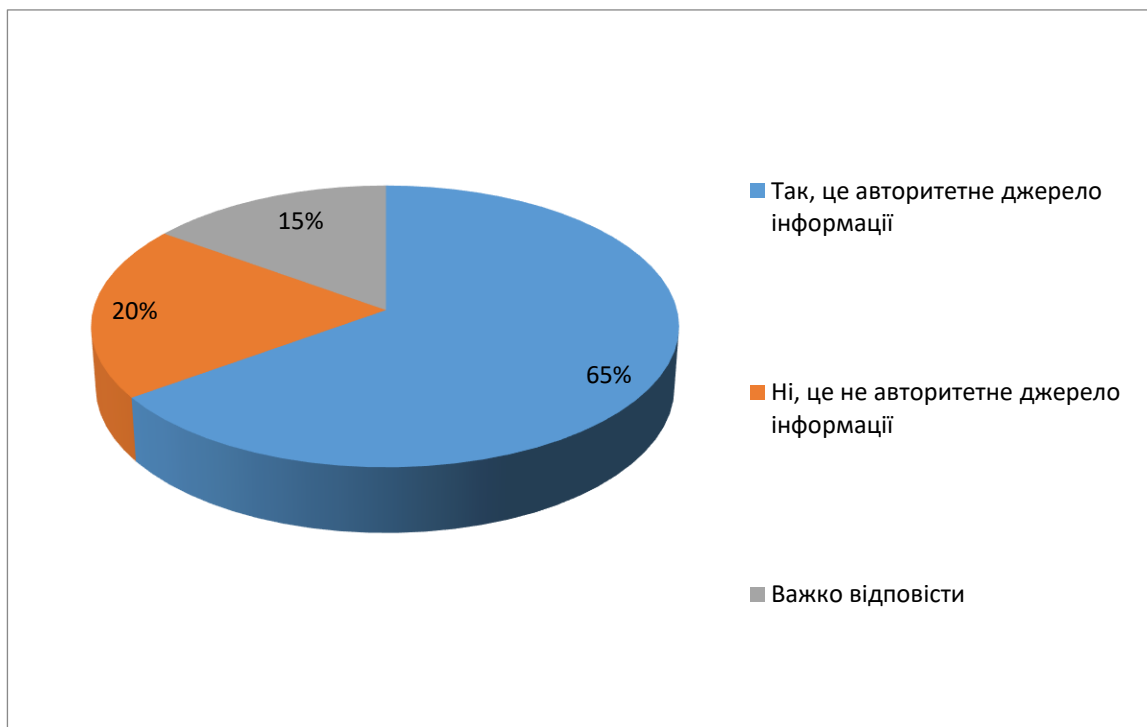


Рисунок 3.11. Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на одинадцяте питання анкети

Дванадцяте запитання анкети ставило на меті з'ясувати оцінку учнями середньої школи важливості медіаконтенту в їхньому житті та освітній діяльності. Відповідаючи на це питання, учні середньої школи обрали такі варіанти.

Для 85% учасників дослідження значення медіаконтенту в їхньому житті та освітній діяльності є дуже високим. Вони не лише не уявляють власного життя без медіа, але й самі створюють медіаконтент. 10% учасників дослідження зауважили, що значущими для них є лише ті джерела медіаконтенту, з яких я дізнаюсь необхідну інформацію. Для 5% учасників дослідження медіаконтент зовсім не видається важливим у їхньому житті та

освітній діяльності, адже вони зауважують, що можуть легко без нього обійтись.

Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на дванадцять питань анкети представлено на рисунку 3.12.

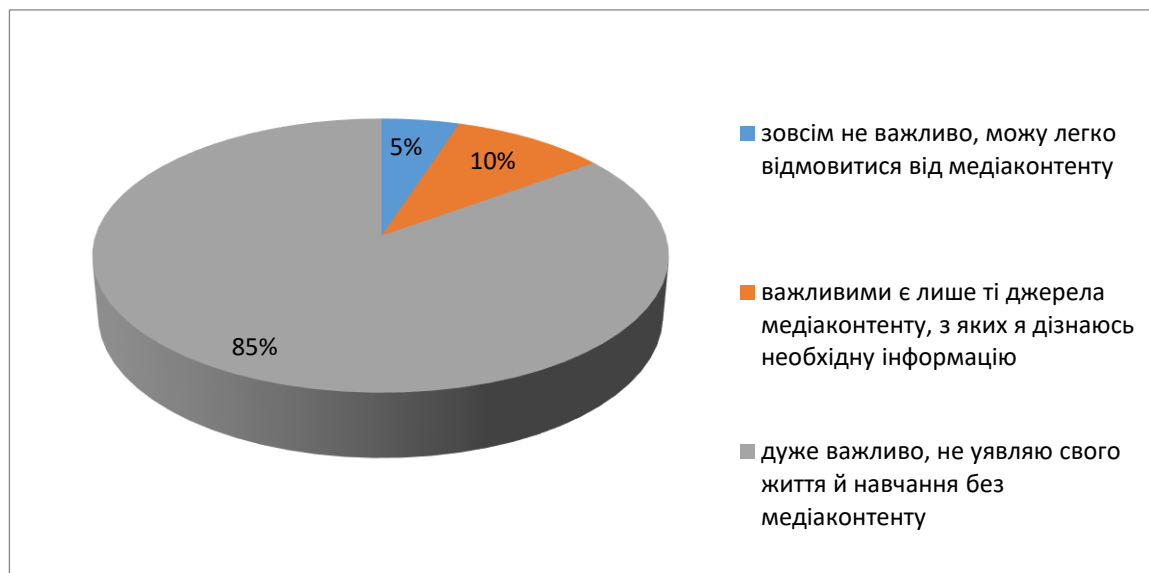


Рисунок 3.12. Розподіл показників за відповідями учнів старших класів на дванадцять питань анкети

За підсумками використання авторської анкети «Медіаграмотність учнів старших класів» було виявлено таке рівневе співвідношення сформованості показників медіаграмотності в учасників дослідження. 25% учасників дослідження продемонстрували високий рівень сформованості показників медіаграмотності. Ці учасники дослідження вільно оперують знаннями стосовно різних видів медіа, їхнього створення й функціонування, демонструючи вміння самостійно створювати медіаконтент. Вони наділені ціннісним ставленням до якості інформації, розуміючи соціальну значущість достовірності інформаційного контенту, його пошуку й обробки. Ці учні середньої школи вміють послуговуватися знаннями з медіаграмотності в життєвих ситуаціях, пов'язаних із інформаційною безпекою та захистом, успішно відрізняють факти та оцінні судження, вміло зіставляють факти з різних джерел та аргументують свої судження та висновки стосовно них.

Для 40% учасників дослідження результатом анкетування стала перевага середньорівневих показників сформованості медіаграмотності. Для них є характерною наявність ґрунтовних, проте не вичерпних знань стосовно різних видів медіа, їхнього створення й функціонування. Проте зазначені знання є недостатніми для самостійного створення медіаконтенту. Ці учні середньої школи загалом усвідомлюють цінність достовірної інформації, проте не завжди демонструють здатність до її визначення з-поміж решти контенту. Вони ситуативно використовують знання з медіаграмотності в життєвих ситуаціях, в окремих випадках відчують утруднення із розрізненням фактів та оцінних суджень, зіставленням фактів із різних джерел.

Для 35% учасників дослідження результатом анкетування стала перевага низькорівневих показників сформованості медіаграмотності. Ці учасники дослідження демонструють нездатність до вільного оперування знаннями стосовно різних видів медіа, їхнього створення й функціонування. Вони не вповні усвідомлюють ціннісну значущість інформаційного контенту, порушуючи елементарні правила його пошуку й обробки. Ці учні середньої школи демонструють невміння використання знань із медіаграмотності в життєвих ситуаціях, пов'язаних із інформаційною безпекою та захистом, не здатні розрізнити факти та оцінні судження, зіставити факти з різних джерел. Їхні судження та висновки стосовно інформаційного контенту ґрунтуються на суб'єктивних враженнях та не є аргументованими.

Співвідношення результатів дослідження за авторською анкетною «Медіаграмотність учнів старших класів» представлено на рисунку 3.13.

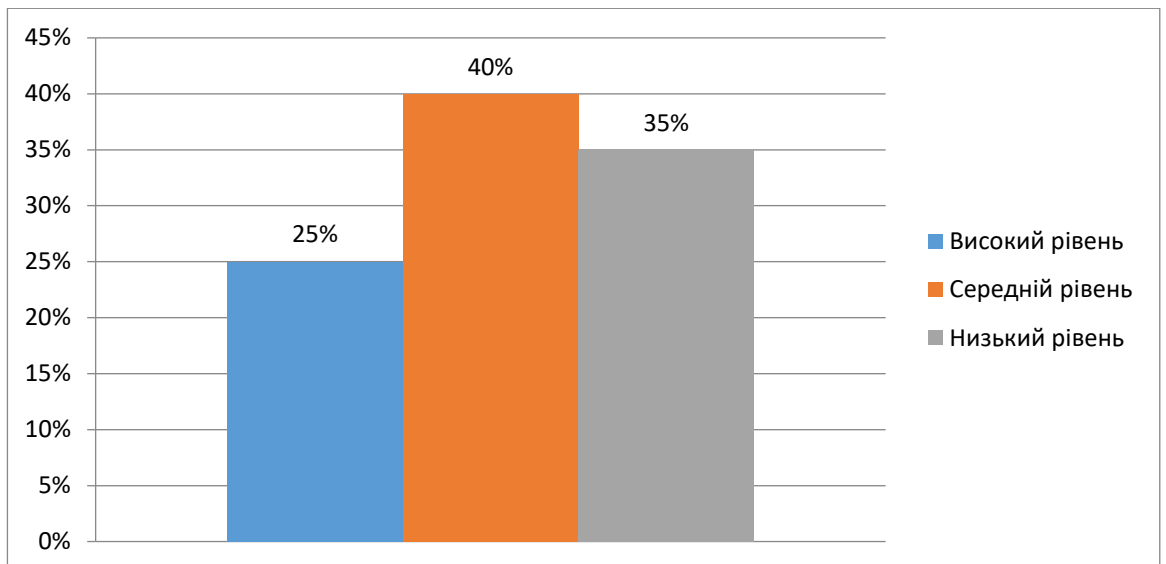


Рисунок 3.13. Співвідношення результатів дослідження за авторською анкетною «Медіаграмотність учнів старших класів»

Отже, за підсумками діагностики поточного рівня медіаграмотності з використанням авторської анкети «Медіаграмотність учнів старших класів» було визначено перевагу показників середнього та низького рівнів медіаграмотності в учасників дослідження. Так, їхні знання стосовно різних видів медіа, їхнього створення й функціонування є переважно фрагментарними й недостатніми для самостійного створення медіаконтенту. Для цих учнів притаманним є загальне усвідомлення цінності достовірної інформації, що, втім, досить рідко реалізується у практиці діяльності з її обробки та поширення. Вони ситуативно використовують знання з медіаграмотності в життєвих ситуаціях, в окремих випадках відчують утруднення із розрізненням фактів та оцінних суджень, зіставленням фактів із різних джерел.

3.2. Аналіз взаємозв'язку між рівнем медіаграмотності та психологічною безпекою

Розглянемо результати застосування методики «Опитувальник рівня критичного мислення» Л. Старкі, які дозволяють охарактеризувати тенденції

до послугування творчим осмисленням та когнітивною гнучкістю у проблемних ситуаціях. За підсумками дослідження за цією методикою в учасників дослідження були отримані такі показники.

Високий рівень критичного мислення було продемонстровано 25% опитаних учнів старших класів. Представники високорівневого критичного мислення здебільшого воліють брати участь у активностях, що надають їм можливість здійснювати індивідуальні та колективні творчі відкриття, критично осмислювати поточні умови навчальної діяльності, набувати знань стосовно того, із чим вони до певного моменту часу не були обізнаними. Для цих учнів старших класів питомою постає схильність до провадження експериментальної діяльності, високорівневого фантазування тощо.

Середньорівневими показниками було позначено результати діагностики критичного мислення, отримані 35% опитаних учнів старших класів. Вони не є противниками того, аби послуговатися критичним осмисленням ідей під час провадження власної діяльності, проте такі рішення, як вони вважають, повинні застосовуватися винятково в найбільш зручних і доречних для цього ситуаціях, а не постійно. Навіть утворення нових стосунків наділяється ними цінністю з огляду на їх практичність, а показники, пов'язані з експресивністю, грайливістю, світоглядною широтою, відкритістю, відсуваються на маргінеси.

Середньорівневими показниками було позначено результати діагностики критичного мислення, отримані 40% опитаних учнів старших класів. Цими учнями середньої школи в мисленні провідне значення надається консервативності, вони далекі від того, аби оперувати фантазіями й експериментами, не мають бажання до формування нових контактів, знайомств, назагал позбавлені схильності до розходження зі звичним колом спілкування.

Більш докладно розподіл показників критичного мислення у групі учнів старших класів представлений на рисунку 3.14.

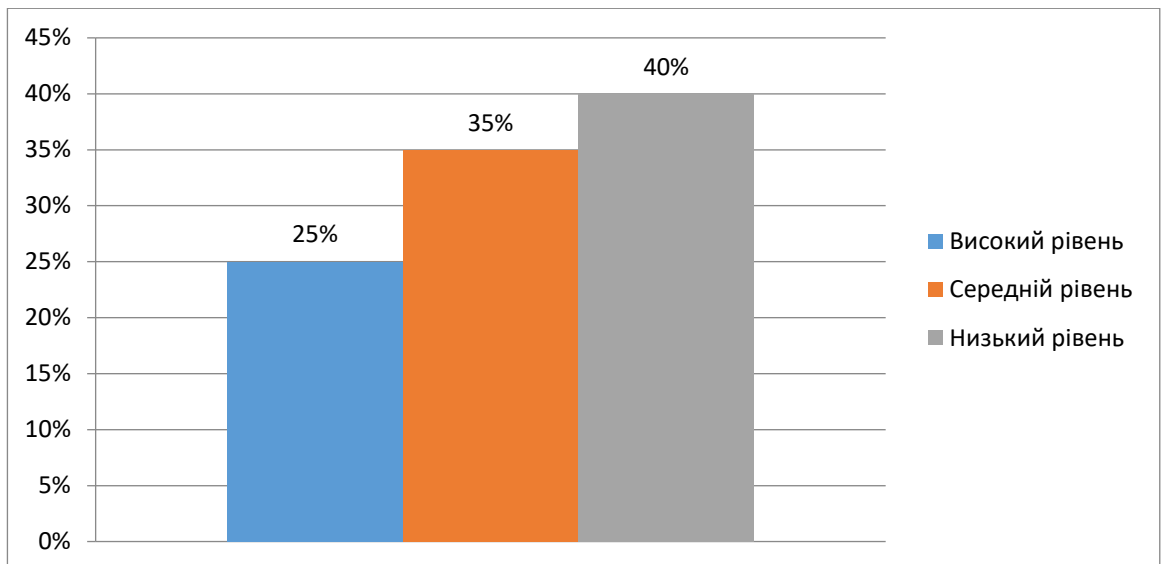


Рисунок 3.14. Розподіл показників критичного мислення у групі учнів старших класів

Отже, за підсумками використання методики «Опитувальник рівня критичного мислення» були отримані такі результати. У групі учнів старших класів переважно були представлені показники низького та середнього рівнів. Подібне співвідношення засвідчує, що опитані учні розглядають кожен потенційну ситуацію застосування критичного мислення як цінну з огляду на її практичність, а в мисленні провідне значення надається консервативності, вони далекі від того, аби оперувати фантазіями й експериментами, не мають бажання до формування нових контактів, знайомств, назагал позбавлені схильності до розходження зі звичним колом спілкування.

За підсумками використання шкали базових переконань (Р. Янов-Бульман) були отримані такі результати.

За напрямком «Загальне ставлення до прихильності навколишнього світу» високий рівень було виявлено в 25% опитаних учнів старших класів. Респонденти мають відносно високий потенціал адаптації, оскільки вони переконані, що у світі більше добра. Ці учасники зосереджуються на доброті людей та їх прихильності до навколишнього світу. У них переважає душевна стійкість, вони активно усвідомлюють навколишній світ. Навколишня

дійсність не впливає на рівень їх особистої травми, що призводить до її збільшення, тому вони поступово краще пристосовуються до нової ситуації.

Показники середнього рівня за напрямком «Загальне ставлення до прихильності навколишнього світу» домінували в 35% респондентів. Ці учні середньої школи вважають, що в житті змінюються позитивні та негативні тенденції, і що в період життєвих успіхів чи невдач людини на успіх адаптації до постійно мінливих реалій впливають ситуаційні фактори, і за певних обставин ця адаптація може бути як успіх так і невдача.

Домінування показників низького рівня за напрямком «Загальне ставлення до прихильності навколишнього світу» було визначено в 40% респондентів. Дані респонденти вважають, що користь від негативних факторів у світі абсолютна і що у всіх випадках переважає саме зло, а не добро. Такі результати дозволяють зробити висновок, що учасники цього дослідження мали низьку адаптивність. Події навколишньої дійсності тільки поглиблюють песимістичне ставлення до життя і збільшують глибину особистої травми, тому цим респондентам часто складніше адаптуватися до нових обставин, ніж представникам вищого і середнього рівнів.

Більш докладно розподіл показників за напрямком «Загальне ставлення до прихильності навколишнього світу» методики «Шкала базових переконань» у групі учнів старших класів представлений на рисунку 3.15.

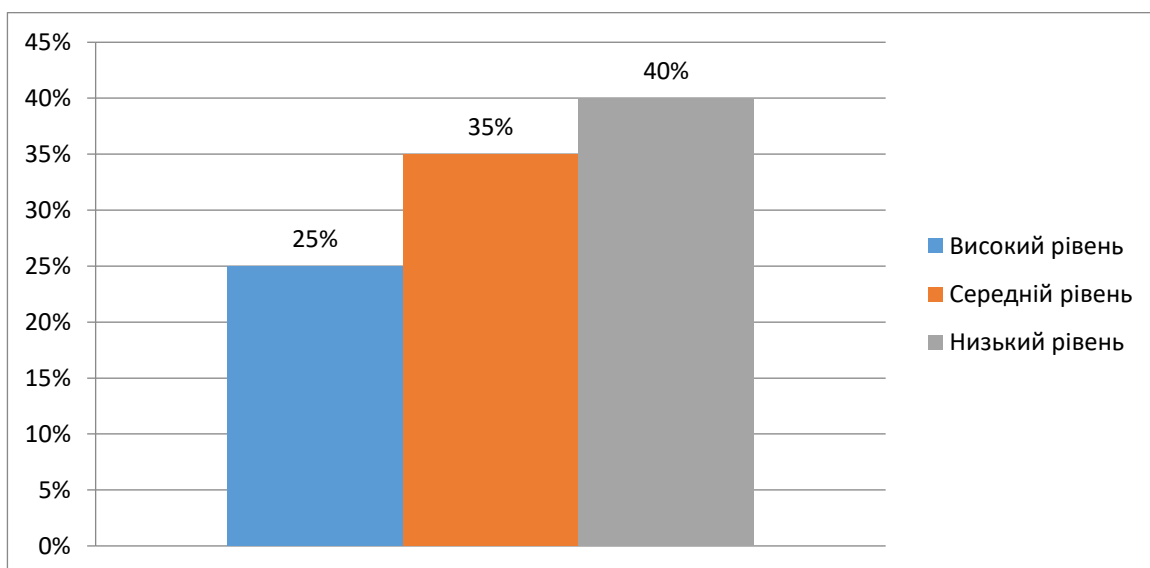


Рисунок 3.15. Розподіл показників за напрямком «Загальне ставлення до прихильності навколишнього світу» методики «Шкала базових переконань» у групі учнів старших класів

За напрямком «Загальне ставлення до свідомості світу» домінування високого рівня було виявлено в 15% опитаних учнів старших класів. На думку учасників дослідження, весь світ справедливий, і всі події в ньому регулюються і контролюються певними законами. Респонденти, що демонструють високий рівень показників в цій області, вважають, що при строгому дотриманні законів життя суспільства нічого поганого не трапиться, і в цьому випадку безпека існування буде гарантована.

Перевагу показників середнього рівня за напрямком «Загальне ставлення до свідомості світу» було виявлено в 45% учасників дослідження. Ці учні середньої школи в цілому заперечують можливість існування певних законів світобудови і правил поведінки в суспільстві, а також необхідність їх здійснення для забезпечення комфортного існування. Однак вони відзначають, що весь сучасний світ далекий від справедливості, і визначають, що деякі події ірраціональні і неконтрольовані.

Показники низького рівня за напрямком «Загальне ставлення до свідомості світу» домінували у 40% опитаних учнів старших класів. Зазначені респонденти висловили тенденції до розчарування, заявивши, що не вірять у його справедливість в сучасному світі. Для них закони існування світу ясні і неупереджені, вони поставлені на службу тим, у кого є влада і гроші, оскільки необхідність їх дотримання необхідна для управління людьми і завоювання їх влади правлячим класом.

Більш докладно розподіл показників за напрямком «Загальне ставлення до свідомості світу» методики «Шкала базових переконань» у групі учнів старших класів представлений на рисунку 3.16.

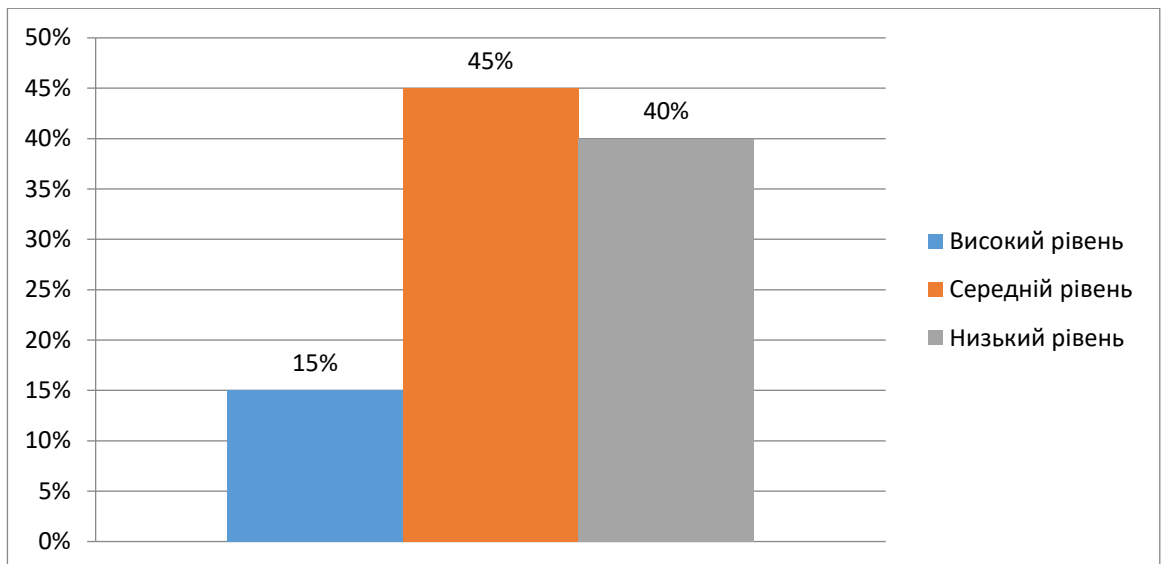


Рисунок 3.16. Розподіл показників за напрямком «Загальне ставлення до свідомості світу» методики «Шкала базових переконань» у групі учнів старших класів

За напрямком «Переконання щодо власної цінності» перевагу показників високого рівня було відзначено в 20% опитаних учнів старших класів. Ці респонденти вважають, що багато важливих подій у їхньому житті є результатом їхніх дій, що вони можуть контролювати їх і, отже, відчувати відповідальність за те, як ці події сформували їхнє життя в цілому. Вони вказують на внутрішній контроль процесу – в даний час він «спланований мною», «виходить від мене», «залежить особисто від мене», «залежить від моїх зусиль і можливостей».

Середні показники за напрямком «Переконання щодо власної цінності» домінували за підсумками дослідження у 55% учнів старших класів. Респонденти відзначають, що певні частини їхніх досягнень і здобутків, безумовно, є результатом їхніх власних дій, але є також значні частини результатів, яких вони не можуть досягти без сторонньої допомоги або в результаті випадковості.

Показники низького рівня за напрямком «Переконання щодо власної цінності» домінували у 25% опитаних учнів старших класів. На думку цих

респондентів, ніщо в цьому світі не залежить не тільки від них, але і від інших людей, і успіх – це просто подарунок долі.

Більш докладно розподіл показників за напрямком «Переконання щодо власної цінності» методики «Шкала базових переконань» у групі учнів старших класів представлений на рисунку 3.17.

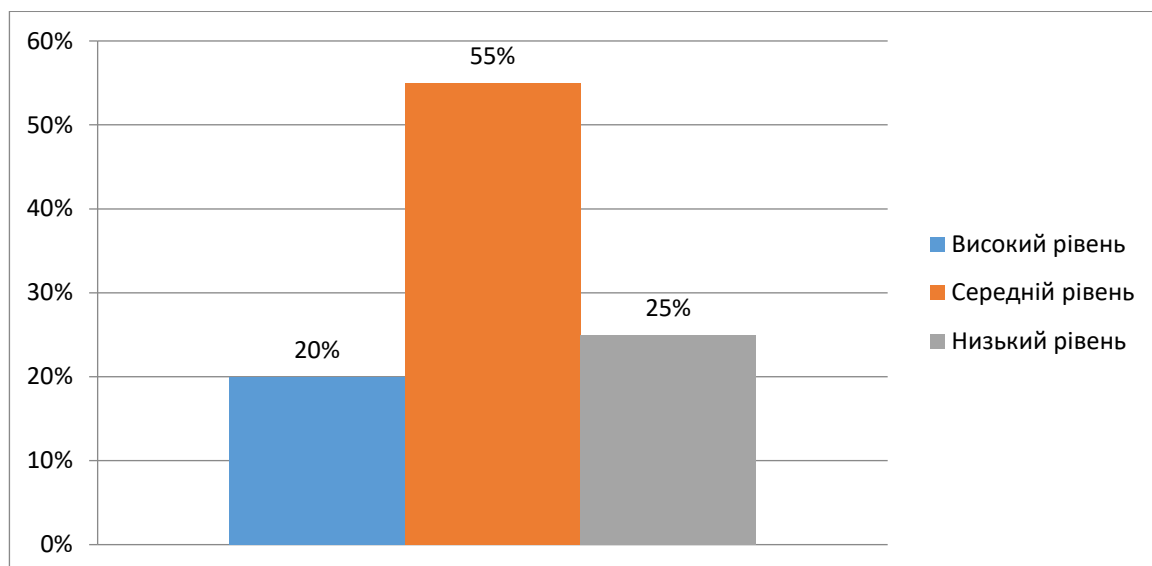


Рисунок 3.17. Розподіл показників за напрямком «Переконання щодо власної цінності» методики «Шкала базових переконань» у групі учнів старших класів

Отже, результати показали перевагу середніх і низьких показників на основі результатів, отриманих з методики «Шкала базових переконань». Це говорить про те, що учасники дослідження переважно не вірять у світову справедливість і спираються на логічні закони організації існування. Вони підкреслюють, що в сучасному світі саме негативні фактори є якщо не більшими, ніж позитивні, то принаймні вони стоять порівну та мають значний вплив на життя людей. Думка опитаних школярів полягає в тому, що їх погляди сповнені песимізмом на власну цінність, тому що переважна більшість звикли відсувати свою роль на другий план у власних досягненнях. Подібний песимізм загрожує тим, що в одній з вдалих ситуацій внесок у їх здобуття приписується іншим людям або вдалій випадковості.

За підсумками використання методики діагностики ірраціональних настанов А. Елліса були отримані такі результати.

За шкалою «катастрофізація» було визначено закономірності сприйняття учасниками дослідження різних негативних подій. За цією шкалою в групі опитаних осіб домінують показники низького рівня (60%), що означає схильність оцінювати кожен негативну подію як жахливу й таку, що наділена неймовірно поганим впливом на перебіг життя людини.

25% опитаних осіб продемонстрували середній рівень за шкалою «катастрофізація». Вони тверезо оцінюють вплив негативних подій на перебіг свого життя, орієнтуючись на конкретну ситуацію. Для них не є характерним переживання загостреного побоювання і страху в кожній ситуації, що пов'язана із певним ризиком, проте вони не вважають зайвим поставитися до неї з мінімально можливою обережністю.

Високі показники за шкалою «катастрофізація» були продемонстровані 15% опитаних. Ці особи характеризуються легким сприйняттям негативних подій у власному житті. Вони не схильні до того, аби знадміру драматизувати вплив, який зазначені події можуть справити на їхнє життя, із гумором реагуючи на їхню появу та перебіг. Проте інколи таке ставлення може виявлятися занадто легковажним, оскільки знижується поріг реагування на проблемні ситуації, пов'язані з ризиком.

Співвідношення результатів дослідження за шкалою «Катастрофізація» методики діагностики ірраціональних настанов А. Елліса представлено на рисунку 3.18.

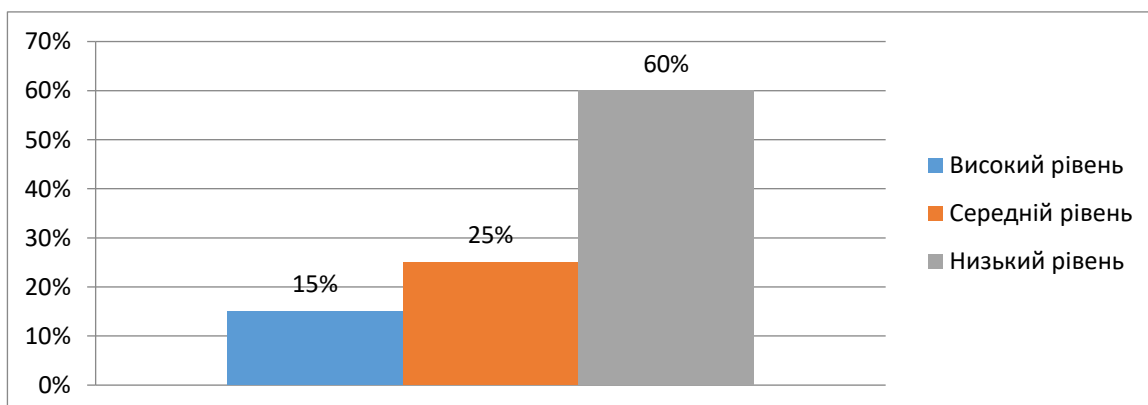


Рисунок 3.18. Співвідношення результатів дослідження за шкалою «Катастрофізація» методики діагностики ірраціональних настанов А. Елліса

За шкалою «відчуття боргу відносно себе» було визначено закономірності оцінки учасниками дослідження вимог до себе. 25% учасників дослідження продемонстрували домінування високорівневих показників за цією шкалою. Вони є дуже вимогливими до себе, вважаючи, що несуть відповідальність не лише за власні вчинки та дії, але й за всю активність їхнього оточення, визначаючи свій вплив на нього як значний. Ці учні середньої школи прагнуть уникати будь-якої поблажливості й послаблень стосовно себе з боку інших людей, утверджуючи таким чином власну суб'єктність.

45% учасників дослідження продемонстрували домінування середньорівневих показників за шкалою «відчуття боргу відносно себе». Вони відзначають, що висувають до себе високі вимоги, проте зауважують, що реалізація зазначених вимог є можливою не в кожній ситуації.

30% учасників дослідження продемонстрували домінування низькорівневих показників за шкалою «відчуття боргу відносно себе». На їхню думку, вони так само нічого не винні самим собі, як їм нічого не винні люди, які їх оточують.

Співвідношення результатів дослідження за шкалою «Відчуття боргу відносно себе» методики діагностики ірраціональних настанов А. Елліса представлено на рисунку 3.19.

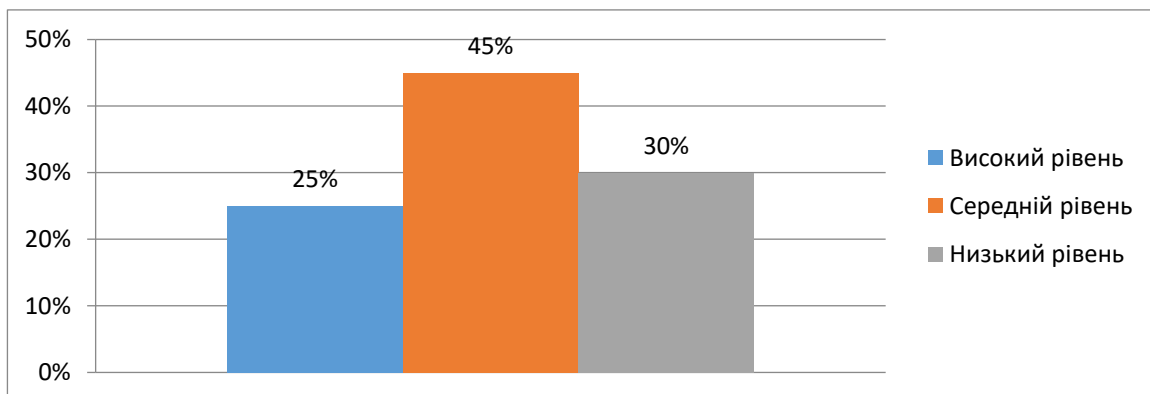


Рисунок 3.19. Співвідношення результатів дослідження за шкалою «Відчуття боргу відносно себе» методики діагностики ірраціональних настанов А. Елліса

За шкалою «відчуття боргу відносно інших» було визначено закономірності оцінки учасниками дослідження вимог до інших. 40% учасників дослідження продемонстрували показники високого рівня за цією шкалою. Для них постає характерною постійною наявністю максимальних вимог відносно решти їхнього оточення, що часто негативно впливає на їхні стосунки із ними.

40% учасників дослідження було продемонстровано домінування показників середнього рівня відчуття боргу відносно інших. Рівень притаманної їм вимогливості до інших зумовлюється здебільшого ситуативними чинниками, зокрема, ступенем знайомства із певною людиною та обізнаності стосовно її можливостей.

20% учасників дослідження продемонстрували низький рівень вимогливості до інших. Вони вважають, що передусім людина повинна бути вимогливою до самої себе, а вже потім формулювати претензії стосовно можливостей інших людей та необхідності їх правильного застосування.

Співвідношення результатів дослідження за шкалою «Відчуття боргу відносно себе» методики діагностики ірраціональних настанов А. Елліса представлено на рисунку 3.20.

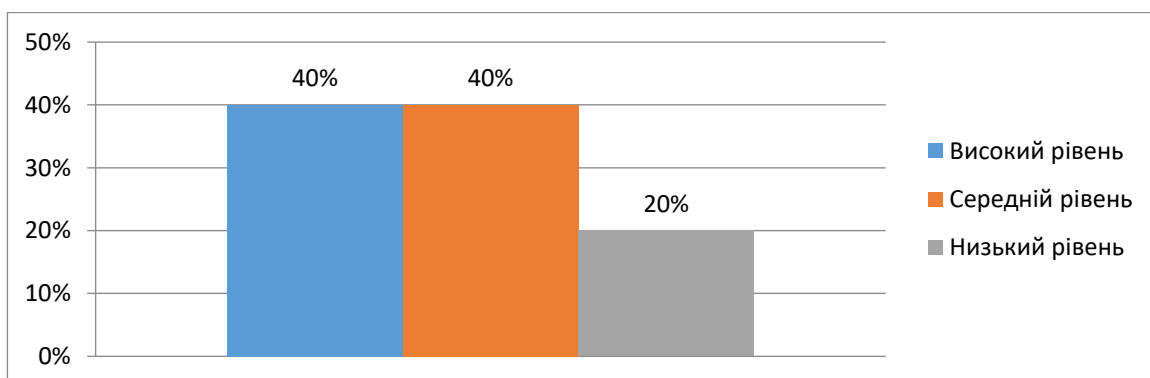


Рисунок 3.20. Співвідношення результатів дослідження за шкалою «Відчуття боргу відносно інших» методики діагностики ірраціональних настанов А. Елліса

За шкалою «оцінна настанова» було визначено закономірності толерантності фрустрації в учасників дослідження до інших. За цією шкалою в групі опитаних осіб було відзначено домінування низькорівневих показників (65%). Така тенденція є свідченням того, що учні середньої школи, які продемонстрували результати цього рівня, не здатні непомітно долати фрустраційні вияви.

Перевагу середньорівневих показників за шкалою «оцінна настанова» було продемонстровано 25% учасників дослідження. Ці учні середньої школи загалом здатні до того, аби долати різноманітні фрустраційні вияви, проте це залежить від складності ситуації, за якої зазначені вияви дістають свою реалізацію.

Перевагу низькорівневих показників за шкалою «оцінна настанова» було продемонстровано 10% учасників дослідження. Ці учні середньої школи демонструють високу здатність до того, аби долати різноманітні фрустраційні вияви, незалежно від ситуації, що супроводжує їхнє виникнення.

Співвідношення результатів дослідження за шкалою «Оцінна настанова» методики діагностики ірраціональних настанов А. Елліса представлено на рисунку 3.21.

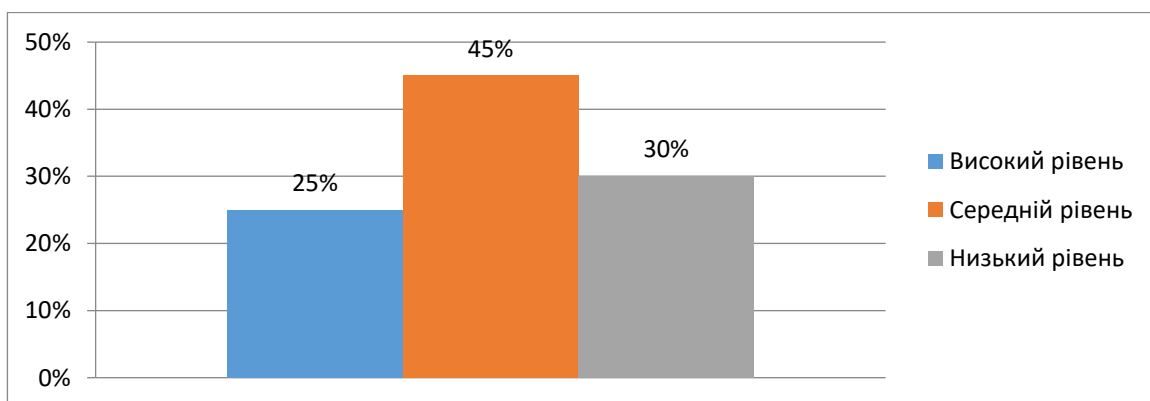


Рисунок 3.21. Співвідношення результатів дослідження за шкалою «Оцінна настанова» методики діагностики ірраціональних настанов А. Елліса

Отже, за методикою діагностики ірраціональних настанов А. Елліса було відзначено тяжіння учасників дослідження до загальної наявності ірраціональних настанов, які, втім, не справляють ключового впливу на їх поведінку.

3.3. Виявлення можливих ризиків та переваг, пов'язаних із рівнем медіаграмотності в навчальному середовищі

Рівень медіаграмотності в навчальному середовищі справляє безпосередній вплив як на виникнення можливих ризиків, так і на постання певних переваг, пов'язаних із забезпеченням психологічної безпеки учнів старших класів.

Сучасні школярі поринають у глобальний інформаційний простір у дуже ранньому віці. Найчастіше вони впевнено користуються комп'ютерами, смартфонами, вміють знаходити інформацію в Інтернеті, завантажувати її і ділитися з іншими.

Зрозуміло, вибірковість і критичність при відборі інформації та контенту ще тільки починає формуватися, тому таке раннє освоєння медіапростору учнями можна розглядати з двох сторін. З одного боку – школярі успішно пристосовуються до сучасних реалій життя, де інформаційний онлайн-простір займає одну з головних ролей у формуванні та розвитку особистості дитини, але з іншого – соціалізація школярів безпосередньо пов'язана з тією інформацією, тими стратегіями поведінки та інтеракції з суспільством, які дитина може спостерігати навколо себе, а на сьогоднішній день – це не тільки референтні групи (родина, друзі, найближче коло спілкування), а й усе інформаційне суспільство, знайомство з яким відбувається через Інтернет та інші медіа. У будь-якому разі, якщо порівнювати ступінь готовності

освоювати медіаосвіту школярами та педагогами, то можна сказати, що учні у цьому плані більш підготовлені.

Медіаграмотність у школі відкриває нові можливості освоєння освітніх програм, але водночас накладає й деякі обмеження.

По-перше, весь процес комунікації між педагогом та учнями переходить із безпосереднього формату спілкування в опосередкований, який може розглядатися як неповний психологічний контакт за допомогою різних технічних пристроїв, що ускладнюють одержання зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу. З іншого боку, за допомогою різних освітніх веб-платформ можлива автоматизація окремих рутинних процесів, таких як перевірка та виконання домашнього завдання, хоча переваги цієї можливості можна вважати досить спірними – повне перенесення навчальної діяльності з реального життя до медіареальності може негативно позначитися на розвитку деяких когнітивних функцій дитячої психіки (увага, пам'ять, мислення).

По-друге, медіаресурси дозволяють педагогам створювати різноманітні інтегровані форми подання навчального матеріалу, розсувати рамки класичних вправ, поданих у підручниках; не лише досягати навчальних цілей, але й виходити за їхні межі, тобто виявляти неадаптивну активність своєї особистості [37]. Усе це може сприяти формуванню високої мотиваційної сфери учнів під час уроку.

Але водночас варто зазначити, що в умовах медіаосвіти, коли спілкування між учасниками освітнього процесу є опосередкованим, педагогу необхідно докладати все більше зусиль, щоб у школярів виник пізнавальний мотив, який усвідомився та реалізувався б у потребі отримання нових знань. Без безпосередньої взаємодії педагога й учня потреба останнього у розвитку може згасати, оскільки за такого способу комунікації школяр перебуває поза системою стимулів, які спонукають до пізнавальної діяльності.

По-третє, нівелюється необхідність використання друкованих навчальних матеріалів та зростає можливість використання різних інтернет-ресурсів, які можуть взаємодоповнювати одне одного. Наразі учасники

освітнього процесу мають тепер не просто знати необхідну інформацію, а й уміти знаходити та відбирати її.

По-четверте, в умовах медіаосвіти процес набуття медіаграмотності може стати безперервним, оскільки він не обмежується шкільною класно-урочною системою – учні можуть самостійно заповнювати прогалини у знаннях та вивчати додаткові матеріали за допомогою технічних засобів. Але разом із цим постає питання про якість контенту, який учні використовуватимуть для свого розвитку – найчастіше інформація, що публікується в Інтернеті, не відповідає вимогам достовірності та надійності. Також не варто забувати, що тенденція «безперервної медіаосвіти» вже призводить до того, що школярі дедалі більше залежать від гаджетів і все глибше занурюються у створені інформаційним простором «штучні світи», які відволікають від реального життя і можуть відхиляти розвиток особистості від початкової траєкторії. [21].

Таким чином, ризики процесу набуття медіаграмотності є вельми широкими, але в саме слово «ризики» ми включаємо не тільки обмеження, але, в першу чергу, можливості феномену, що вивчається. Безперечно, включення основ медіаграмотності до традиційного педагогічного процесу стає дедалі інтенсивнішим і навряд чи є оборотним, оскільки людське суспільство загалом прогресує у плані створення, наповнення та інтеграції інформаційного світу: розробляються різні додатки, сайти, нові технічні пристрої, цілі метавсесвіти.

Не виключено, що в майбутньому інформатизація та цифровізація навколишнього світу справлятиме настільки сильний вплив на педагогічний процес, що освіта провадитиметься не просто «онлайн» за допомогою комп'ютера та медіа, а повністю у віртуальній реальності. І першочерговою метою учасників освітньої діяльності постає не захистити дітей від мережі Інтернет та онлайн-простору, але навчити грамотно користуватися даними ресурсами, відбирати, сортувати та фільтрувати інформацію, яку вони знаходять у медіапросторі, формувати медіаграмотність та медіакультуру.

Висновки до розділу 3

Емпіричне дослідження особливостей впливу медіаграмотності на психологічну безпеку в освітньому середовищі дозволило виявити такі провідні закономірності.

Поточний стан медіаграмотності учнів старших класів демонструє поверховість їхніх знань про різні види медіа, особливості їхнього створення та функціонування. Учасники дослідження показали неготовність до самостійного створення медіаконтенту. Вони переважно усвідомлюють, наскільки цінною є достовірність інформації в медіа, проте низька культура роботи з інформаційним контентом не дає їм можливості реалізувати власні переконання на практиці. Учні старших класів, які взяли участь у дослідженні, відзначаються ситуативністю у використанні знань у галузі медіа, що заважає їм розрізняти факти й оцінні судження, проводити грамотний фактчекінг тощо.

Використання методик, спрямованих на виявлення поточного стану сформованості психологічної безпеки в учнів старших класів, продемонструвало такі провідні тенденції. Так, учасники дослідження переважно песимістично сприймають світ навколо себе, будучи переконаними в тому, що всі події в ньому спричинені зовнішніми чинниками, а їхні власні зусилля є недостатніми для того, аби щось змінити в житті. Через це вони переживають знецінення власної цінності як особистості, оскільки впевнені в тому, що не здатні справити жодного впливу на те, аби змінити поточну ситуацію власної життєдіяльності. Таке ставлення зумовлює знижений рівень критичного мислення при сприйнятті медіаконтенту, адже учасники дослідження готові некритично сприйняти все те, що підтверджує їхні погляди на життя. Їхній світогляд містить суттєвий вплив ірраціональних настанов, який, утім, не є вирішальним стосовно їхньої поведінки.

РОЗДІЛ 4. ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

4.1. Рекомендації для підвищення медіаграмотності серед учасників навчального процесу

За підсумками діагностики поточного рівня медіаграмотності з використанням авторської анкети «Медіаграмотність учнів старших класів» було визначено перевагу показників середнього та низького рівнів медіаграмотності в учасників дослідження. Так, їхні знання стосовно різних видів медіа, їхнього створення й функціонування є переважно фрагментарними й недостатніми для самостійного створення медіаконтенту. Для цих учнів притаманним є загальне усвідомлення цінності достовірної інформації, що, втім, досить рідко реалізується у практиці діяльності з її обробки та поширення. Вони ситуативно використовують знання з медіаграмотності в життєвих ситуаціях, в окремих випадках відчують утруднення із розрізненням фактів та оцінних суджень, зіставленням фактів із різних джерел.

Результати показали перевагу середніх і низьких показників на основі результатів, отриманих з методики «Шкала базових переконань». Це говорить про те, що учасники дослідження переважно не вірять у світову справедливість і спираються на логічні закони організації існування. Вони підкреслюють, що в сучасному світі саме негативні фактори є якщо не більшими, ніж позитивні, то принаймні вони стоять порівну та мають значний вплив на життя людей. Думка опитаних школярів полягає в тому, що їх погляди сповнені песимізмом на власну цінність, тому що переважна більшість звикли відсувати свою роль на другий план у власних досягненнях. Подібний песимізм загрожує тим, що в одній з вдалих ситуацій внесок у їх здобуття приписується іншим людям або вдалій випадковості.

За підсумками використання методики «Опитувальник рівня критичного мислення» були отримані такі результати. У групі учнів старших класів переважно були представлені показники низького та середнього рівнів. Подібне співвідношення засвідчує, що опитані учні розглядають кожную потенційну ситуацію застосування критичного мислення як цінну з огляду на її практичність, а в мисленні провідне значення надається консервативності, вони далекі від того, аби оперувати фантазіями й експериментами, не мають бажання до формування нових контактів, знайомств, назагал позбавлені схильності до розходження зі звичним колом спілкування.

За методикою діагностики ірраціональних настанов А. Елліса було відзначене тяжіння учасників дослідження до загальної наявності ірраціональних настанов, які, втім, не справляють ключового впливу на їх поведінку.

В якості методів математичної обробки для встановлення вірогідності отриманих відомостей ми застосували розрахунок коефіцієнта кореляції Пірсона, обрахування якого відбувалося за допомогою програми SPSS Statistica.

Першою було проведено кореляцію між показниками базових переконань та медіаграмотністю. Результати кореляції представлені в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1.

Таблиця кореляційних розрахунків
(між базовими переконаннями та медіаграмотністю)

	Високий рівень медіаграмотності	Середній рівень медіаграмотності	Низький рівень медіаграмотності
Віра у прихильність світу	0,145	0,183	-0,087

Віра у свідомість світу	0,177	0,275	0,394**
Переконання щодо власної цінності	0,093	0,477**	0,031

$p \leq 0,05$

За підсумками кореляційного аналізу було констатовано, що показник «віра у прихильність світу» має зворотний кореляційний зв'язок із показником «низький рівень медіаграмотності» ($r < -0,087$, $p < 0,05$), який вказує на те, що особи, які вірять у те, що життя до них прихильне, частіше схильні довіряти неперевіреним інформації. Базове переконання стосовно власної цінності, своєю чергою, позитивно корелює із показником «високий рівень медіаграмотності» ($r < 0,093$, $p < 0,05$). Носії цих характеристик цінують власне життя, тому планують у всьому його контролювати, в тому числі й споживаючи якісний медіаконтент.

Далі було проведено кореляцію між показниками критичного мислення та медіаграмотністю. Результати кореляції представлені в таблиці 4.2.

Таблиця 4.2.

Таблиця кореляційних розрахунків
(між критичним мисленням та медіаграмотністю)

	Високий рівень медіаграмотності	Середній рівень медіаграмотності	Низький рівень медіаграмотності
Високий рівень критичного мислення	-0,083	0,179	-0,065
Середній рівень	0,154	0,413	0,417**

критичного мислення			
Низький рівень критичного мислення	0,067	0,453**	0,028

$p \leq 0,05$

За підсумками кореляційного аналізу було констатовано, що показник «високий рівень критичного мислення» має зворотний кореляційний зв'язок із показником «низький рівень медіаграмотності» ($r < -0,065$, $p < 0,05$), який вказує на те, що особи, в яких сильно розвинене критичне мислення, зазвичай демонструють значну схильність до перевірки кожного зразка інформаційного контенту, який видається їм недостовірним. Показник «середній рівень критичного мислення», своєю чергою, позитивно корелює із показником «середній рівень медіаграмотності» ($r < 0,413$, $p < 0,05$), адже носії середньорівневого критичного мислення, як і носії середньорівневих показників медіаграмотності, зазвичай керуються ситуативними чинниками в ході оцінки медіаконтенту.

Далі було проведено кореляцію між показниками ірраціональних настанов та медіаграмотністю. Результати кореляції представлені в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3.

Таблиця кореляційних розрахунків
(між ірраціональними настановами та медіаграмотністю)

	Високий рівень медіаграмотності	Середній рівень медіаграмотності	Низький рівень медіаграмотності
Катастрофізація	0,317	0,132	-0,077
Відчуття боргу стосовно себе	0,119	0,449	0,315**

Відчуття боргу стосовно інших	0,075	0,462**	0,019
Оцінна настанова	0,018	0,049	0,409*

$p \leq 0,05$

За підсумками кореляційного аналізу було констатовано, що показник «катастрофізація» має прямий кореляційний зв'язок із показником «низький рівень медіаграмотності» ($r < -0,077$, $p < 0,05$), який вказує на те, що особи, в яких сильно розвинене почуття катастрофізації, переважно дуже некритично ставляться до медіаконтенту, практично ніколи не перевіряючи його достовірність. Показник «відчуття боргу стосовно себе», своєю чергою, позитивно корелює із показником «високий рівень медіаграмотності» ($r < 0,119$, $p < 0,05$), адже особи, які є високо вимогливими до себе, як і носії високорівневих показників медіаграмотності, зазвичай обирають для себе найбільш якісний медіаконтент.

Стрімкий розвиток інформаційних та комунікаційних ресурсів, широка доступність медіазасобів (насамперед смартфонів та планшетних комп'ютерів) відкривають перед учнями старших класів, що перебувають у підлітковому віці, практично безмежні можливості для доступу до інформації найрізноманітнішого змісту та характеру, в тому числі і до такої, яка може завдати шкоди їхньому психічному та моральному розвитку.

Підлітки частіше за інші категорії населення взаємодіють з медіапростором через соцмережі, портали новин, пабрики, відеохостинги та онлайн-ігри, телебачення та радіо. З цих джерел вони черпають інформацію. На жаль, у віртуальному світі розібрати, де правда, а де брехня, ще складніше, ніж у реальному, вміти протистояти мові ворожнечі та булінгу непросто. Тому у підлітків необхідно розвивати медіаграмотність та медіакритику. В умовах масового поширення дезінформації та фейкових новин критичне мислення та медіаграмотність стають необхідними інструментами для захисту від них.

Медіа можуть відігравати позитивну роль у розвитку підлітків, надаючи освітній контент, стимулюючи творчі інтереси та створюючи можливості для соціальної взаємодії. Але водночас зміст медіа (інформації на просторах інтернету) не завжди сприятливо впливає на підлітків, надаючи недостовірну чи спотворену інформацію, адже там можуть використовуватися методи пропаганди, маніпуляції та впливу на почуття та переконання.

Медіаграмотність включає розуміння онлайн-безпеки, захисту особистої інформації та усвідомлене використання інтернету. Для підлітків це особливо важливо, враховуючи погрози, пов'язані з кібербулінгом, хакерством та ненавмисним розголошенням персональних даних. Крім цього, медіаграмотність також включає вміння створювати власний контент, дотримуючись етичних стандартів (дотримання авторських прав, відмова від поширення дезінформації та мови ворожнечі).

У сучасному інформаційному суспільстві доступ до медіа став усезагальним. Підлітки постійно взаємодіють із різними джерелами інформації, і важливо вчити їх відрізняти правдиву інформацію від дезінформації та маніпуляцій, думки від фактів, щоб не стати жертвою шахраїв.

Для підлітків дуже важливим є вміння протистояти мові ненависті, тому що підлітки чутливо ставляться до неї і їм складніше пережити її вплив. Кожен із підлітків повинен знати, що таке мова ненависті, і вміти використовувати інструменти, спрямовані на уникнення або подолання наслідків її використання.

Результати проведеного дослідження показують, що учні старших класів мають недостатньо розвинені навички цілеспрямованого пошуку, відбору, переробки, зберігання, критичного оцінювання та ефективного використання інформаційних ресурсів. Ці компоненти становлять структуру медіаграмотності, яка, згідно з результатами проведеного дослідження, в учнів старших класів переважно перебуває на середньому та низькому рівні сформованості [3].

Медіаграмотність є складовою медіаосвіти. Медіаосвіта розглядається як процес розвитку особистості за допомогою засобів масової комунікації з метою формування культури спілкування, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки [5].

Відповідно до цього виділяються основні завдання зазначеного освітнього напрямку: підготувати нове покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, сприйняття різноаспектної інформації, навчити людину розуміти, усвідомлювати наслідки її впливу на психіку, опановувати способи спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів.

Структура медіаграмотності являє собою чотирикомпонентну модель, яка включає: 1) знання; 2) вміння та навички; 3) мотивацію; 4) відповідальність за вчинені дії в медіапросторі та безпеку. Комплексне поєднання компонентів може бути основою психологічної безпеки особистості та запобігання поширенню протиправних діянь у медіасередовищі [28].

Аналізуючи запропоновані компоненти, відзначимо, що знання характеризуються як обізнаність, логічне та фактичне розуміння та осмислення того потоку інформації, що потрапляє у поле зору учнів старших класів. Уміння та навички включають користування інформаційними ресурсами, пошук необхідної інформації, її аналіз та відбір відповідно до запиту, критичне мислення, що дозволяє оцінити істинність отриманої інформації, та перевірка онлайн-ресурсів на достовірність.

Під мотивацією у межах медіаграмотності розуміється спонукання особистості до вдосконалення свого рівня інформаційної грамотності та компетенцій. Заключний компонент: відповідальність за дії на просторах медіапростору спрямований на те, що діти та підлітки мають бути ознайомлені з нормативно-правовою базою у сфері інформаційної безпеки, адже в сучасному світі злочинність у мережі Інтернет зростає, при цьому

збільшується кількість протиправних діянь за участю неповнолітніх громадян. Відповідно до цього необхідно формувати в дітей віком уявлення та розуміння заходів відповідальності за вчинки, що здійснюються в мережі.

Інша складова даного компонента – безпека. Його сутність полягає у використанні засобів захисту в медіапросторі та розумінні необхідності в цьому, зокрема захисту персональних даних, звернення до достовірних сайтів, месенджерів та легального контенту, мережевого етикету та ввічливого ставлення до інших користувачів мережі, грамотного зберігання та захисту наявної інформації на персональних носіях

Враховуючи сучасний рівень використання технологій, а також сприятливі умови для розвитку медіаграмотного суспільства, постає можливість та необхідність формування медіаграмотності учнів старших класів. Складність сучасного інформаційного світу полягає в тому, що доступність технологій та вміння шукати потрібну інформацію у поєднанні з мінімальними здібностями відбирати матеріал, що надається, не забезпечують наявності у молоді навичок, необхідних для успішного існування в цифровому суспільстві.

Часто учням старших класів не вистачає знань для ефективного використання технологій, критичної оцінки своїх умінь, вони не можуть уникнути ризику і наражають себе на небезпеку. Формування та розвиток медіаграмотності має давати молодим людям навички не лише необхідні, а й затребувані

Підвищення медіаграмотності учнів старших класів можливе за допомогою вдосконалення способів та методів роботи з підростаючим поколінням. Можливими варіантами роботи з учнями старших класів можуть бути ігри у форматі квестів,/кейс-технологій, проектна робота.

Поєднання інтелектуального, аналітичного та творчого характеру завдань викликає зацікавленість школярів медійною проблематикою, що позитивно впливає на формування високого рівня медіаграмотності у учнів старших класів. Також можливим варіантом роботи зі старшокласниками

може виступати організація взаємодії школярів із журналістами різних видань та фахівцями у сфері ІТ-технологій, за допомогою якої здійснюватиметься ознайомлення з практичним досвідом захисту себе у медіапросторі.

Таким чином, формування медіаграмотності як здатності індивіда ефективно взаємодіяти в світі, що глобалізується, тобто шукати, аналізувати, критично оцінювати і обробляти, а також створювати медійні повідомлення у всьому різноманітті їхніх форм є важливою умовою забезпечення психологічної безпеки учнів старших класів в освітньому просторі.

На основі отриманих у ході попередньої діагностики відомостей було розроблено рекомендації стосовно підвищення медіаграмотності серед учасників навчального процесу.

Розроблені рекомендації передбачали застосування медіатехнологій у роботі з підвищення медіаграмотності серед учасників навчального процесу. Полем реалізації рекомендацій став такий різновид медіатехнологій як медіапроекування. Робота має бути спрямована на формування в учнів старших класів фахових навичок успішної діяльності в межах створення медіапроектів, розвиток уміння обирати оптимальну стратегію поведінки, що забезпечувала б досягнення результату, можливості співпраці з кожним членом команди, проектування командного успіху та успішного прогресу в змагальних умовах, прийняття складних рішень у стислі терміни, прогнозування та передбачення можливих дій.

Мета використання медіатехнологій у роботі з підвищення медіаграмотності серед учасників навчального процесу: формування в учнів старших класів стійких навичок командної роботи, а також розвиток логічного мислення, креативності й реакції.

Виконання рекомендацій до використання медіатехнологій у роботі з підвищення медіаграмотності серед учасників навчального процесу передбачає такі результати, відповідно до яких, учень повинен уміти:

правильно розподіляти індивідуальні ресурси під час роботи над медіапроектом;

грамотно аналізувати ситуацію під час створення медіапроекту, враховуючи як власні, так і командні можливості;

обирати правильні рішення, враховуючи можливості й ресурси команди; аналізувати кожен етап створення медіапроекту.

До основи використання медіатехнологій у роботі з підвищення медіаграмотності серед учасників навчального процесу були покладені такі провідні методичні принципи.

Принцип співробітництва передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію учнів старших класів, їхню рівноправну, активну спільну діяльність, де вони виступають суб'єктами командної роботи, де результат залежить від кожного індивідуально. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія полягає в усвідомленні суб'єктами цілей, умов, змісту та способів діяльності, адекватному оцінюванні її результатів.

Відносини учнів старших класів будуються на основі діалогу, що створює оптимальні передумови для ефективного спілкування рівних за статусом людей, які приймають, поважають один одного, які вміють слухати та сприймати чужу точку зору та адекватно на неї реагувати.

Принцип продуктивності діяльності полягає у обов'язковості отримання продукту самостійної діяльності, що постає однією з важливих умов успішної реалізації учня старших класів.

Принцип єдності групової та індивідуальної форм підготовки. Цей принцип зумовлений тим, що індивід стає особистістю, завдяки, з одного боку, його спілкуванню та взаємодії з однокласниками, а з іншого – у ході прагнення до особистого результату.

Завдяки сучасним процесам цифровізації та медіатизації суспільства навчальна діяльність закономірно переходить у медійний простір. Розвиток інформаційних технологій та медіаіндустрії призвело до розширення та трансформації форматів та способів комунікації у медіа та на різних мережевих ресурсах, онлайн-курсів тощо.

Сьогодні мас-медіа постають невід'ємною частиною сучасних соціальних інститутів, а також важливим інструментом у вирішенні нових практико-орієнтованих завдань, пов'язаних із освітою. Медіа використовуються і як інструмент, і як майданчик для надання освітніх послуг.

Педагог має використовувати технології проектної діяльності, зокрема метод медіапроекування. Це є запорукою підвищення медіаграмотності та медіакультури учнів старших класів.

Медіа – це широке поняття, яке включає у собі сукупність технологічних засобів і прийомів, які слугують для передачі інформаційного повідомлення. Медіапроект визначається як проєкт у сфері діяльності засобів масової інформації. Поняття медіапроект тлумачиться дуже широко – від медіапродуктів проєктів у сфері медіабізнесу, реклами та інформаційних комунікацій та дослідницьких робіт студентів, виконаних за допомогою мультимедійних технологій, до виду медіамистецтва.

Можна виділити кілька основних напрямів роботи з медіатехнологіями у роботі з формування медіаграмотності учнів старших класів:

1. Ефекти ЗМІ. Цей напрямок фокусується на тому, як засоби масової інформації впливають на окремих людей та суспільство. У ньому досліджується вплив засобів масової інформації на відносини, установки та переконання, емоції, поведінку та когнітивні процеси.

2. Застосування медіатехнологій та задоволення потреб. Цей напрямок фокусується на тому, чому люди використовують засоби масової інформації та які потреби задовольняють. Досліджується, як ЗМІ задовольняють різні потреби – отримання інформації, розваги, соціальної взаємодії, самовираження, підвищення самооцінки.

3. Медіаграмотність у навчальній діяльності передбачає, як учні можуть критично оцінювати та використовувати повідомлення ЗМІ. Цей напрям включає в себе розвиток навичок інтерпретації, аналізу та створення медіаконтенту, а також розуміння етичних та соціальних наслідків використання медіа.

4. Взаємодія учня із комп'ютером. Цей напрямок фокусується на розробці та оцінці технологічних інтерфейсів, зручних у використанні, доступних для користувачів. Учні старших класів мають знати, який вплив медіатехнології мають на людську поведінку, емоції та пізнання, і як їх можна оптимізувати для покращення користувацького досвіду та продуктивності.

5. Віртуальна реальність та доповнена реальність у діяльності учня старших класів. Цей напрямок фокусується на психологічних ефектах імерсивних технологій, таких як віртуальна та доповнена реальність. Учні старших класів мають розглянути, як ці технології впливають на залучення, емоції та поведінку людей, і як їх можна використовувати для освіти, навчання та розваг.

Найбільш доречним із точки зору впровадження медіатехнологій до освітнього процесу старших класів, на наш погляд, є визначення медіапроекту як структури, призначеної для створення медіапродуктів, виконання навчальних завдань, а також створення нових та реорганізації наявних медіаорганізацій. Контент проекту розміщується на всіх можливих майданчиках, що дозволяє розширити його аудиторію, і таким чином він стає медіапроектом.

Медіапроект має на меті також аудиторію для впливу, а ще очікувані творцями результати. Майданчиками для реалізації медіапроектів можуть виступати друковані, аудіовізуальні та електронні ЗМІ, серед останніх – сайти, мобільні програми, канали в соціальних мережах. Для запуску та просування медіапроекту бажано використовувати кілька різних каналів взаємодії з аудиторією, наприклад, створення сайту, ведення блогу у соціальних мережах, використання e-mail розсилок та реклами у пошуковій видачі.

Таким чином, медіапроекування перестає бути вузьким напрямом у менеджменті чи журналістській діяльності, але й активно використовується фахівцями у галузі педагогіки. Медіатехнології виступають не лише засобом онлайн-взаємодії, а й офлайн-заходи проводяться з активним застосуванням сучасних технічних та аудіовізуальних засобів.

Таким чином, технологія медіапроекування у роботі з формування медіаграмотності учнів старших класів містить великий педагогічний потенціал, особливо у сучасній ситуації підвищеної стресогенності.

4.2. Практичні рекомендації для освітніх інституцій та вчителів

У поточній ситуації, пов'язаній із війною в Україні, надзвичайно важливо захищати національний інформаційний простір, який потребує не лише інформаційної та кібернетичної безпеки, але й вимагає підвищення рівня медіаграмотності. Вона важлива, оскільки допомагає людям протистояти дезінформації та розвивати навички критичного мислення. Це дає змогу аналізувати та оцінювати інформацію, яку ми отримуємо.

Важливо зауважити, що в умовах російсько-української війни держава не може контролювати всі джерела та канали інформації, доступні звичайним громадянам, оскільки ворог постійно змінює свою тактику в інформаційній війні. Отже, медіаграмотність потребує використання нових методів для її популяризації. Врешті-решт, відповідальність за це лежить як на кожному окремому споживачеві інформації, так і на суспільстві в цілому задля того, щоб бути компетентними в питаннях протидії інформаційним атакам ворога [55, с. 185].

Медіаграмотність слугує потужним інструментом у суспільстві, формуючи здатність об'єктивно взаємодіяти з великими обсягами різноманітної інформації, що поширюється через традиційні медіа та цифрові платформи. У контексті російсько-української війни її значущість підвищується, оскільки поширення дезінформації та пропаганди може сильно вплинути на громадські уявлення та процеси ухвалення рішень.

В сучасних українських умовах медіаграмотність не обмежується лише споживанням медійного контенту; вона, згідно з Ю. Мороз, передбачає надання людям здатності критично аналізувати, інтерпретувати та реагувати на інформацію, яка трапляється в соціальних мережах, традиційних ЗМІ та

інших медіаресурсах [35, с. 98]. З огляду на це постає необхідність у вихованні населення, яке може орієнтуватися в складнощах сучасного медійного середовища та бути пильним й уважним, особливо в умовах поширення хибних наративів у часи війн і конфліктів.

Освіта має адаптуватися до змін та викликів, щоб забезпечити здобувачів освіти необхідними навичками для аналізу та критичної оцінки інформації. Деякі з основних аспектів, які варто враховувати в цьому контексті, включають:

1. Розвиток критичного мислення. Освіта має сприяти розвитку навичок аналізу, оцінки та критичного мислення. Здобувачі освіти мають навчитися розпізнавати логічні помилки та перекручення фактів у медійних повідомленнях.

2. Розуміння джерел інформації. Важливо навчити здобувачів освіти відрізняти надійні джерела інформації від сумнівних або недостовірних. Вони мають знати, як перевіряти авторство, дату публікації та достовірність джерела.

3. Розвиток навичок пошуку інформації. Здобувачі освіти мають навчитися ефективно шукати інформацію в мережі, використовуючи різноманітні джерела. Це допоможе їм знаходити різні точки зору та підтверджувати інформацію з різних джерел.

4. Відповідальне споживання медіа. Важливо навчити здобувачів освіти критично ставитися до медійного контенту, розуміти його вплив на їх погляди та думки.

5. Освіта щодо кібербезпеки.

Поняття кібербезпеки також має стати частиною медіаграмотності. Здобувачі освіти мають знати про ризики в мережі, шляхи захисту своїх персональних даних та впізнавання шахрайських схем.

6. Вправи на аналіз медійного контенту. Організація практичних завдань, під час яких здобувачі освіти аналізують конкретні новини, статті,

відео чи соціальні медіа-пости, допоможе їм засвоїти практичні навички медіаграмотності.

Для підвищення рівня та подальшого розвитку медіаграмотності в освітньому середовищі можна впровадити такі стратегії:

1. Освітні програми. Розробка та імплементація обов'язкових освітніх програм із медіаграмотності в школах та закладах вищої освіти. Наприклад, включення занять з критичного мислення та медіаграмотності до навчальних планів та освітніх програм.

2. Інформаційні кампанії. Проведення інформаційних заходів щодо розпізнавання фейків і маніпуляцій у медіа. Це може бути створення соціальних медіакампаній з короткими відеороликами та інфографікою, що допомагатимуть розпізнавати фейки. Наприклад, запуск хештегів в соціальних мережах Twitter або Instagram, що підкреслюють важливість перевірки інформації перед поширенням.

3. Тренінги та семінари. Організація тренінгів і семінарів із питань критичного мислення. Наприклад, організація безкоштовних вебінарів для громадян з питань аналізу інформації. У таких заходах можуть брати участь експерти з медіаграмотності, які нададуть учасникам практичні поради та інструменти для впорядкування інформації, що надходить до них через медіа.

4. Підтримка фактчекінгу. Поширення та підтримка ініціатив фактчекінгу для перевірки достовірності інформації. Наприклад, створення онлайн-платформ, які надають можливість контролювати інформацію через перевірку реальних, офіційно підтверджених фактів і подій. Також можна сприяти співпраці з незалежними фактчекерськими організаціями для проведення кампаній з питань щодо важливості перевірки інформації.

5. Партнерства з медіа. Співпраця з медіаорганізаціями для підтримки об'єктивного та правдивого медійного висвітлення. Укладання угод з популярними соціальними медіаплатформами для впровадження технологій розпізнавання фейків та позначення спростувань сумнівних матеріалів [25, с. 42].

Ці заходи сприятимуть розвитку медіаграмотності серед учасників освітнього процесу та допоможуть створити обізнане та свідоме суспільство.

4.3. Можливі напрями подальших досліджень у цій галузі

Медіаграмотність відіграє ключову роль у сучасному інформаційному суспільстві, дозволяючи людям усвідомлено взаємодіяти з медіа, аналізувати інформацію та приймати обґрунтовані рішення. Сучасні медіа створюють нові виклики та випробування для концепції медіаграмотності, що вимагають від суспільства розвитку відповідних навичок та компетенцій.

Огляд поточного стану медіаграмотності у світі показує, що вона являє собою важливий аспект у різних сферах життя. Розглянемо кілька ключових ознак, що характеризують поточний стан медіаграмотності:

Вплив соціальних мереж та цифрових технологій. Із розвитком цифрових технологій та соціальних мереж доступ до інформації став легшим, але водночас виникли нові виклики для концепції медіаграмотності. Мережеві алгоритми можуть створювати інформаційні бульбашки та посилювати фільтрацію інформації, що вимагає від користувачів більш критичного підходу до одержуваних матеріалів.

Поширення фейкових новин та дезінформації. Фейкові новини, маніпуляції інформацією та дезінформація стають дедалі більш поширеними у мережі. Недостатній рівень медіаграмотності може призвести до того, що користувачі ставатимуть жертвами маніпуляцій та зможуть вірити недостовірній інформації.

Розвиток медіаграмотності в освіті. Медіаграмотність стає все більш важливою частиною освіти у різних країнах світу. Багато навчальних закладів впроваджують навчання медіаграмотності у свої навчальні плани, щоб допомогти учням розвивати навички аналізу, критичного мислення та оцінки інформації.

Роль держави та громадських організацій. У низці країн світу державні та недержавні організації активно працюють над підвищенням рівня медіаграмотності у суспільстві. Це включає проведення освітніх кампаній, розробку рекомендацій із боротьби з фейковими новинами та сприяння доступу до достовірної інформації.

Поточний стан медіаграмотності у світі відображає складну динаміку взаємодії медіа та суспільства. Незважаючи на виклики, існує визнання важливості медіаграмотності для розвитку інформаційного суспільства та захисту від дезінформації та маніпуляцій.

Виявлення основних проблем та викликів у галузі концепції медіаграмотності дозволяє краще зрозуміти поточні тенденції та напрямки розвитку цієї галузі. Наведемо основні проблеми та виклики:

Фейкові новини та дезінформація. Поширення фейкових новин та дезінформації становить серйозну загрозу для людини, яка не має належного рівня медіаграмотності. Хибна інформація може впливати на громадську думку, політичні процеси та навіть безпеку громадян. Боротьба з цією проблемою потребує розвитку критичного мислення та покращення здатності аналізувати та оцінювати інформацію.

Цифрова нерівність. Нерівний доступ до інтернету та цифрових технологій створює цифрову нерівність. Люди з обмеженим доступом до освіти та інформації можуть бути більш уразливими до маніпуляцій у медіа та дезінформації.

Швидкий розвиток цифрових технологій, що включає соціальні мережі, месенджери, стрімінгові платформи, створює нові виклики для концепції медіаграмотності. Необхідно постійно оновлювати методи навчання та підтримувати актуальність освітніх програм.

Алгоритмічна фільтрація інформації, що застосовується в соціальних мережах та пошукових системах, може створювати інформаційні бульбашки та посилювати упередженість. Це робить необхідним навчання способів

подолання алгоритмічної фільтрації та пошуку різноманітних джерел інформації.

Брак ресурсів та експертів. Деякі освітні установи та громадські організації можуть відчувати нестачу ресурсів та кваліфікованих експертів для реалізації програм навчання медіаграмотності. Це може призвести до нерівномірного поширення освітніх можливостей та недостатньої підготовки населення до діяльності в умовах цифрового середовища.

Ці проблеми та виклики потребують комплексного підходу для розробки ефективних стратегій та рішень, спрямованих на підвищення рівня медіаграмотності та захист суспільства від дезінформації.

Ключові філософсько-педагогічні аспекти розвитку медіаграмотності включають принципи і методи, спрямовані на формування критичного мислення, аналітичних навичок і здатності усвідомлено взаємодіяти з медіа:

Критичне мислення. Філософія та педагогіка концепції медіаграмотності акцентують увагу на розвитку критичного мислення в учнів. Це включає здатність аналізувати інформацію, виявляти маніпуляції та упередженість у медійних текстах, а також приймати обґрунтовані рішення на основі отриманої інформації.

Культурна грамотність. Розвиток медіаграмотності також пов'язаний із розумінням культурних контекстів, у яких функціонують медійні продукти. Навчання культурної грамотності допомагає учням розпізнавати відмінності в культурних нормах, цінностях та перспективах, що сприяє глибшому розумінню інформації.

Етика використання медіа. Філософські та педагогічні підходи до концепції медіаграмотності наголошують на важливості етичного використання медіа та цифрових технологій. Це включає повагу до чужої думки, конфіденційності відомостей, а також боротьбу з цифровим булінгом і мовою ворожнечі в онлайн-середовищі.

Саморегулювання та самоконтроль. Розвиток медіаграмотності передбачає розвиток навичок саморегулювання та самоконтролю у

використанні медіа. Навчання учнів уміння усвідомлено вибирати та контролювати інформацію, яку вони споживають, допомагає їм стати більш відповідальними та самостійними користувачами медіасередовища.

Інтердисциплінарність. Філософсько-педагогічний підхід до концепції медіаграмотності часто передбачає інтердисциплінарний характер навчання, що включає елементи технічних наук, соціології, психології, культурології та інших галузей знання. Це дозволяє повніше охопити широкий спектр аспектів медіа та їхній вплив на суспільство.

Розвиток медіаграмотності з використанням філософсько-педагогічних підходів допомагатиме не лише формувати в учнів конкретні навички та знання в галузі медіа, а й розвивати ширші когнітивні та соціальні компетенції, необхідні для успішної адаптації в інформаційному суспільстві. Освіта відіграє ключову роль у формуванні медіаграмотності, тому важливо розвивати відповідні освітні програми та методики. Філософія та педагогіка медіаграмотності наділені значним потенційним впливом на формування концепції та методів навчання медіаграмотності, сприяючи розвитку критичного мислення, культурної грамотності та етичної поведінки в інформаційному суспільстві. Розвиток медіаграмотності є питанням не лише підвищення рівня знань та навичок, але й створення суспільного середовища, що сприяє критичній та усвідомленій взаємодії з інформацією.

Висновки до розділу 4

У поточній ситуації, пов'язаній із війною в Україні, надзвичайно важливо захищати національний інформаційний простір, який потребує не лише інформаційної та кібернетичної безпеки, але й вимагає підвищення рівня медіаграмотності. Вона важлива, оскільки допомагає людям протистояти дезінформації та розвивати навички критичного мислення. Це дає змогу аналізувати та оцінювати інформацію, яку ми отримуємо.

Для підвищення рівня та подальшого розвитку медіаграмотності в освітньому середовищі можна впровадити такі стратегії:

1. Освітні програми;
2. Інформаційні кампанії;
3. Тренінги та семінари;
4. Підтримка фактчекінгу;
5. Партнерства з медіа.

Ці заходи сприятимуть розвитку медіаграмотності серед учасників освітнього процесу та допоможуть створити обізнане та свідоме суспільство.

Підвищення медіаграмотності учнів старших класів можливе за допомогою вдосконалення способів та методів роботи з підростаючим поколінням. Можливими варіантами роботи з учнями старших класів можуть бути ігри у форматі квестів, кейс-технологій, проектна робота.

Поєднання інтелектуального, аналітичного та творчого характеру завдань викликає зацікавленість школярів медійною проблематикою, що позитивно впливає на формування високого рівня медіаграмотності у учнів старших класів. Також можливим варіантом роботи зі старшокласниками може виступати організація взаємодії школярів із журналістами різних видань та фахівцями у сфері ІТ-технологій, за допомогою якої здійснюватиметься ознайомлення з практичним досвідом захисту себе у медіапросторі.

Таким чином, формування медіаграмотності як здатності індивіда ефективно взаємодіяти в світі, що глобалізується, тобто шукати, аналізувати, критично оцінювати і обробляти, а також створювати медійні повідомлення у всьому різноманітті їхніх форм є важливою умовою забезпечення психологічної безпеки учнів старших класів в освітньому просторі.

Розвиток досліджень, присвячених медіаграмотності, у перспективі допомагатиме не лише формувати в учнів конкретні навички та знання в галузі медіа, а й розвивати ширші когнітивні та соціальні компетенції, необхідні для успішної адаптації в інформаційному суспільстві. Освіта відіграє ключову роль у формуванні медіаграмотності, тому важливо розвивати відповідні

освітні програми та методики. Філософія та педагогіка медіаграмотності наділені значним потенційним впливом на формування концепції та методів навчання медіаграмотності, сприяючи розвитку критичного мислення, культурної грамотності та етичної поведінки в інформаційному суспільстві. Розвиток медіаграмотності є питанням не лише підвищення рівня знань та навичок, але й створення суспільного середовища, що сприяє критичній та усвідомленій взаємодії з інформацією.

ВИСНОВКИ

За підсумками проведеного дослідження були реалізовані такі його завдання:

1. Вивчено сучасний стан та основні напрями розробки проблеми медіаграмотності в сучасному інформаційному суспільстві. Медіаграмотність полягає в сукупності мотивів, знань, умінь і можливостей, що сприяють добиранню, критичному аналізуванню, використовуванню. Ключовим поняттям медіаграмотності є критичне мислення – комплекс усвідомлених дій і навичок, які використовуються для оцінювання інформації: достовірність чи містить маніпуляції, наскільки повна чи не повна тощо.

Більшість сучасних педагогів, соціологів та дослідників розмежовують медіаосвіту та медіаграмотність, виділяючи перше поняття як процес, а друге – як результат цього процесу. Всі розглянуті визначення демонструють подібність в одному: медіаграмотність – це результат медіаосвіти, виражений у здатності адекватно та критично сприймати, аналізувати, оцінювати, інтерпретувати, а також відтворювати різноманітні медіатексти та повідомлення.

2. Охарактеризовано феномен психологічної безпеки в фахових дослідженнях. Теоретичний аналіз поняття «психологічна безпека» виявляє різні його аспекти. Розуміння цієї дефініції має на увазі психічну стійкість, особистісну задоволеність, що включає суб'єктивне благополуччя, переживання емоційно-позитивного відношення з боку всіх учасників спілкування, насамперед однолітків, задоволеність своєю діяльністю, здатність подолати негативні впливи власними ресурсами або за допомогою чинників середовища; переживання людиною щастя, ступінь задоволеності життям, появу почуття захищеності, впевненості у собі, можливості найповніше задовольняти свої потреби, цікаво та вільно проживати життя.

3. Встановлено взаємозв'язки між медіаграмотністю та психологічною безпекою в освітньому середовищі. Медіатехнології відіграють ключову роль

у формуванні ключових цінностей серед молоді, пропонуючи їм широкий спектр можливостей для самовизначення та розвитку. Важливо, щоб молоді люди критично підходили до інформації, отриманої через медіа, і шукали різноманітні джерела для підвищення рівня медіаграмотності. Освітні інституції, батьки та опікуни можуть відігравати підтримуючу роль, допомагаючи молоді розробляти навички критичного мислення, необхідні для навігації у складному світі медіа та самовизначення.

Психологічна безпека особистості опосередкована середовищем її реалізації та прямо відображається на навчальній діяльності учасників освітнього процесу. Порушення стану захищеності призводить до виникнення низки негативних наслідків, що перешкоджають особистісному розвитку: апатичне ставлення до своєї праці, відчуття недовіри до колективу, відчуття власної некомпетентності тощо. Проблема порушення психологічної безпеки освітнього середовища полягає в неможливості контролювати простір та умови соціалізації особистості за її межами, зокрема, в полі медіа. Тому умови психологічної безпеки в умовах освітнього медіаконтексту можуть визначатися рівнем медіаграмотності особистості.

4. Досліджено взаємозв'язок між рівнем медіаграмотності та психологічною безпекою. Емпіричне дослідження особливостей медіаграмотності учнів старших класів в лютому-березні 2024 року на базі КЗ «Лука-Мелешківський ліцей Лука-Мелешківської сільської ради Вінницької області». Дослідження проводилось у режимі онлайн за допомогою сервісу Google-Форми.

Учасниками дослідження стали 40 осіб у віці від 15 до 16 років (20 дівчат, 20 хлопців), що є учнями 10-11 класів КЗ «Лука-Мелешківський ліцей Лука-Мелешківської сільської ради Вінницької області». За підсумками анкетування було з'ясовано, що учасницями дослідження є здебільшого дівчата, віком від 15 до 16 років, які виховуються в неповних родинах, економічний добробут яких оцінюється ними як такий, що перебуває на рівні «нижче середнього».

Для виявлення сформованості медіаграмотності в учнів старших класів нами було обрано такий діагностичний інструментарій:

1. Авторська анкета.
2. Опитувальник рівня сформованості критичного мислення (Л. Старкі, адаптація Е. Луценко);
3. Методика «Шкала базових переконань Янов-Бульман»;
4. Методика діагностики ірраціональних настанов (А. Елліс).

За підсумками діагностики поточного рівня медіаграмотності з використанням авторської анкети «Медіаграмотність учнів старших класів» було визначено перевагу показників середнього та низького рівнів медіаграмотності в учасників дослідження. Так, їхні знання стосовно різних видів медіа, їхнього створення й функціонування є переважно фрагментарними й недостатніми для самостійного створення медіаконтенту. Для цих учнів притаманним є загальне усвідомлення цінності достовірної інформації, що, втім, досить рідко реалізується у практиці діяльності з її обробки та поширення. Вони ситуативно використовують знання з медіаграмотності в життєвих ситуаціях, в окремих випадках відчують утруднення із розрізненням фактів та оцінних суджень, зіставленням фактів із різних джерел.

Результати показали перевагу середніх і низьких показників на основі результатів, отриманих з методики «Шкала базових переконань». Це говорить про те, що учасники дослідження переважно не вірять у світову справедливість і спираються на логічні закони організації існування. Вони підкреслюють, що в сучасному світі саме негативні фактори є якщо не більшими, ніж позитивні, то принаймні вони стоять порівну та мають значний вплив на життя людей. Думка опитаних школярів полягає в тому, що їх погляди сповнені песимізмом на власну цінність, тому що переважна більшість звикли відсувати свою роль на другий план у власних досягненнях. Подібний песимізм загрожує тим, що в одній з вдалих ситуацій внесок у їх здобуття приписується іншим людям або вдалій випадковості.

За підсумками використання методики «Опитувальник рівня критичного мислення» були отримані такі результати. У групі учнів старших класів переважно були представлені показники низького та середнього рівнів. Подібне співвідношення засвідчує, що опитані учні розглядають кожную потенційну ситуацію застосування критичного мислення як цінну з огляду на її практичність, а в мисленні провідне значення надається консервативності, вони далекі від того, аби оперувати фантазіями й експериментами, не мають бажання до формування нових контактів, знайомств, назагал позбавлені схильності до розходження зі звичним колом спілкування.

За методикою діагностики ірраціональних настанов А. Елліса було відзначено тяжіння учасників дослідження до загальної наявності ірраціональних настанов, які, втім, не справляють ключового впливу на їх поведінку.

5. Розроблено рекомендації для підвищення медіаграмотності серед учасників навчального процесу. Для підвищення рівня та подальшого розвитку медіаграмотності в освітньому середовищі можна впровадити такі стратегії:

1. Освітні програми;
2. Інформаційні кампанії;
3. Тренінги та семінари;
4. Підтримка фактчекінгу;
5. Партнерства з медіа.

Ці заходи сприятимуть розвитку медіаграмотності серед учасників освітнього процесу та допоможуть створити обізнане та свідоме суспільство.

Підвищення медіаграмотності учнів старших класів можливе за допомогою вдосконалення способів та методів роботи з підростаючим поколінням. Можливими варіантами роботи з учнями старших класів можуть бути ігри у форматі квестів, кейс-технологій, проектна робота.

Поєднання інтелектуального, аналітичного та творчого характеру завдань викликає зацікавленість школярів медійною проблематикою, що

позитивно впливає на формування високого рівня медіаграмотності у учнів старших класів. Також можливим варіантом роботи зі старшокласниками може виступати організація взаємодії школярів із журналістами різних видань та фахівцями у сфері ІТ-технологій, за допомогою якої здійснюватиметься ознайомлення з практичним досвідом захисту себе у медіапросторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонченко М. Розвиток критичного мислення як головне завдання медіаосвіти. *Методика інтеграції в проєкті «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність»*: зб. матеріалів / Редкол.: В. Ф. Іванов (голов. ред.) [та ін.]. Київ: Академія української преси, IREX, Центр вільної преси, 2022. С. 10–21.
2. Арабаджиев Д. Ю., Сергієнко Т. І. Політична маніпуляція та інформаційно-психологічна безпека в політичних відносинах. К., 2020. 280 с.
3. Бефані А. А. Концепція міжсуб'єктності С. Л. Рубінштейна і сучасне розуміння проблеми вдосконалення особистості в подружніх відносинах. *Вісник Одеського національного університету* : зб. наук. праць. 2010. Т. 14. Вип. 6. С. 9–39.
4. Білобровець О., Венгерська В. Міжнародна наукова конференція «Війни в Україні у ХХ і ХХІ ст.: засоби масової інформації, експерти, дезінформація». *Український історичний журнал*. 2022. Вип. 6. С. 219–224.
5. Блинова О. Є. Психологічна безпека: аналіз наукових уявлень та досвід емпіричного дослідження. Психологічні основи розвитку особистості: монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2018. С. 239-254.
6. Боснюк В. Ф. Інтелектуально-емоційний ресурс копінг-поведінки рятувальника : монографія. Харків : ХНАДУ, 2016. 195 с.
7. Будницька О. А. Індивідуально-особистісні детермінанти емоційних переживань у психотравмуючих ситуаціях: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2002. 19 с.
8. Валуйко О. М., Гошкодеря О. В. Управління професійним стресом керівників органів внутрішніх справ. К.: Видавничий дім «Скіф», КНТ, 2008. 106 с.
9. Вербицький Д., Сікора Я., Усата О. Медіаграмотність як один зі складників процесу підготовки сучасного педагога професійного

навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2021. Вип. 1 (48). С. 69–72.

10. Вітюк Н. Кібербулінг як загроза психологічній безпеці особистості школяра. *Вісник Прикарпатського університету*. Філософські і психологічні науки. 2015. № 19. С. 129-138.

11. Вус В. Терапевтичний потенціал малих груп у збереженні психічного здоров'я учасників бойових дій на сході України: аксіологічний підхід. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2019. № 43(46). С. 95-106.

12. Гаврищак Л. Інформаційно-психологічна безпека особистості у сучасному світі. *Проблеми гуманітарних наук*. Серія: Психологія. 2012. № 29. С. 100-110.

13. Головнієва І.В. Зміна традиційних внутрісімейних ролей: нові моделі поведінки та конфлікти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 4. С. 12-16.

14. Горностай П.П. Вимірювання параметрів рольового конфлікту: зарубіжний досвід. *Конфліктологічна експертиза: теорія та методика*. 2008. Вип.1. С. 116-125.

15. Дяченко М. Д., Дяченко І. М. Особливості медіаосвіти студентів в умовах сучасних викликів. *Higher education in Ukraine (1991–2023): Traditions, transformations, challenges, and prospects*. 2023. Р. 66–94.

16. Журавльова Л. П., Коломієць Т. В., Кулаковський Т. Ю., Пирог Г. В., Котлова Л. О., Литвинчук А. І., Коробко Д. Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства. Монографія. К., 2020. 250 с.

17. Зайко Л.Я. Медіаграмотність як елемент захисту аудиторії від маніпуляцій реклами. *Scientific notes Institute of journalism*. 2016. Issue 63. Р. 53–57.

18. Заріцька Н. М. Медіаграмотність у контексті забезпечення інформаційно-психологічної безпеки в умовах гібридної війни: результати

теоретичного аналізу. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія. 2022. Вип. 4. С. 150-154.

19. Іванов В.В., Шкоба О.Я. Медіаосвіта та медіаграмотність: визначення термінів. *Інформаційне суспільство*. 2012. Вип. 16. Липень–грудень. С.41–52.

20. Інфомедійна грамотність: навчально-методичні матеріали для учителів. URL: <https://lms.e-school.net.ua/irex>

21. Калаков Н. І. Особливості адаптації особистості і фізичної підготовки. *Спортивний психолог*. 2012. № 3 (27). С. 77-79.

22. Катаєв Є. Основні результати дослідження професійної «Я-концепції» військовослужбовців контрактної служби. *Вісник Національної академії оборони України*. 2009. № 1. С. 34-42.

23. Коваленко А.С., Шаров С.В. Розвиток медіаграмотності за допомогою онлайн платформи Prometheus. *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи*: матеріали XXIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (2 липня 2019 р., м. Переяслав-Хмельницький), 2019. С. 157–161.

24. Ковалів М. В. Професійний стрес керівника органу внутрішніх справ та його профілактика. *Науковий Вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна: збірник наукових праць; гол. ред. М. М. Цимбалюк. Львів: ЛьвДУВС, 2013. Вип. 1 (1). С. 163– 175.

25. Коструба Н. С., Хвесик Ю. Ю. Психологічна безпека студента у медіасередовищі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2021. Вип. 4. С. 41-44.

26. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології*. Том 3.: Консультативна психологія і психотерапія. Вип. 14. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; Вінниця, ФОП Рогальська І. О., 2018. С. 26 – 64.

27. Лановенко Ю. Типологія адаптаційного подолання кризи підліткового віку. *Соціальна психологія*. 2004. № 6. С. 137-145.

28. Литвиненко О.В. Медіаграмотність громадян у контексті гібридних воєн: приклад України. *Молодий вчений*. 2018. № 3(55). С. 259–263.
29. Литвинчук А.І. Психологічні особливості уявлень про небезпеку осіб які проживають у сільській місцевості. *Наукові перспективи*. 2021. № 4 (10). С. 369-377
30. Литвинчук А. Психологічна безпека особистості як актуальна проблема сучасної психології. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Випуск 9. С. 154–161
31. Маклаков О. Г. Особистісний адаптаційний потенціал: його мобілізація і прогнозування в екстремальних умовах. *Психологічний журнал*. 2001. № 1. С. 16–24.
32. Мартіросян М. В. Копінг-стратегії професійної стійкості особистості адвоката: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01. Луцьк, 2019. 228 с.
33. Марута Н.О., Маркова М.В. Інформаційно-психологічна війна як новий виклик сучасності: стан проблеми та напрямки її подолання. *Український вісник психоневрології*. 2015. Том 23. Випуск 3(84). С. 21–28.
34. Методичне видання. Збірник. Ужгород, Видавництво А. Гаркуші. 2012. 616 с.
35. Мороз Ю., Твердохліб Ю. Інформаційно-психологічні операції в умовах ведення гібридної війни. *Вісник Львівського університету. Серія «Міжнародні відносини»*. 2016. Вип. 38. С. 97–105.
36. Наугольник Л. Б. Дослідження індивідуальних відмінностей в реагуванні на стрес у працівників ОВС. *Збірник тез 6-ї звітної наукової конференції науково-педагогічних працівників факультету психології ЛьвДУВС: (22 листопада 2012 р.) / упоряд. З. Р. Кісіль*. Львів: Ліга-Прес, 2013. С. 26–31.
37. Наугольник Л. Б. Роль професійного стресу у культурі управління в освіті. *Збірник наукових статей за матеріалами науково-практичного семінару кафедри педагогіки і соціальної роботи факультету психології*

ЛьвДУВС: 22 лютого 2013 р. / упоряд. М. П. Козирєв. Львів: Ліга-Прес, 2013. 90 с.

38. Наумук І. Розвиток медіаосвіти в Україні: сучасний стан та вимога сьогодення. *Молодь і ринок*. 2015. № 3. С. 162–166.

39. Невмижицька О. Медіаосвіта як засіб формування критичного мислення особистості. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Том 6. С. 114–117.

40. Немеш О.М. Вплив медіа на соціалізацію сучасної молоді. *Психологія: реальність і перспективи*. Рівне : РДГУ, 2020. Вип. 14. С. 166–176.

41. Нерсесян Г.А. Медіаграмотність молоді – запорука протидії інформаційній агресії. *Інвестиції: практика та досвід*. 2018. № 6. С. 56–60.

42. Орос М. М., Гал А. В. Стрес, дистрес, його види і корекція. *Ліки України*. 2021. № 7. С. 32-35

43. Охременко О. Р. Постстресові розлади. К.: Видавництво «Хімджест», 2004. 102 с.

44. Панченко Т. Л. Психологічна безпека інклюзивного освітнього середовища. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. № 28. С. 327-332.

45. Пилипака Ю. І. Стрес як загальний адаптаційний синдром та психічне здоров'я особистості. *Психологія: реальність і перспективи*. 2016. Вип. 6. С. 177–182.

46. Приходько І. І. Психологічна безпека персоналу екстремальних видів діяльності: концепція, трансформаційна модель, методологія дослідження. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. № 4. С. 117-125.

47. Рибалка В. В. Формування здорового способу психічного життя особистості. К.: Либідь, 2001. С. 97-111.

48. Рихальська О. Г. Психологічні особливості життєвої антиципації особистості: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2004. 21 с.

49. Родіна Н.В. Феномен розуміння в контексті подолання важких життєвих ситуацій. Теоретично методологічний аналіз. *Науковий вісник Південноукраїнського національного університету*. 2010. № 5-6. С. 39–48.
50. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології. К.: Кондор, 2005. 278 с.
51. Савелюк Н. Психологічна безпека особистості: етнокультурні та гендерні аспекти. К., 2020. 300 с.
52. Саппа М. М. Конфлікт поколінь «батьки і діти» як виклик педагогам. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України*. Харків, 2020. С. 54-57.
53. Сейко Н. А. Ейджизм (ageism). *Енциклопедія прав людини: соціально-педагогічний аспект*: [колективна монографія] / кол. авт., за заг. ред. проф. НА Сейко; відп. ред. НП Павлик. 2014.
54. Сердюк Л. З. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія. Київ, 2018. 192 с.
55. Солдатова Г. У., Рассказова О. І. «Цифровий розрив» і міжпоколінні відносини дітей і батьків. *Психологічний журнал*. 2016. Т. 37. № 5. С. 44-54.
56. Стіллман Д., Стіллман Й. Покоління Z на роботі / пер. з англ. І. Гоял. Харків: Фабула, 2019. 304 с.
57. Титаренко Т. М. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. К. : Марич, 2009 105 с.
58. Титаренко Т. М., Лепіхова Л. А. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді: науково-методичний посібник. К.: Міленіум, 2006. 204 с.
59. Тютюнник Л. Л. Пропаганда як засіб маніпуляції в умовах війни. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. Вип. 76 (6). С. 184–192.

60. Уханова Н. С. Інформаційно-психологічна безпека особистості, суспільства та держави. *Правова інформатика*. 2013. № 3. С. 91-95.
61. Харченко А. С. Психологічна безпека особистості викладача вишу. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна. 2012. № 2, Т. 2. С. 443-450.
62. Черненко Г. А. Мовний аспект ейджизму: про дискримінаційний ціннісний концепт. Неповага до молодших. *Вісник Черкаського університету*. 2009. № 169. С. 199–203.
63. Чуйко Г., Чапак Я., Комісарик М. Психологічна безпека особистості в нестабільному світі. *Psychological journal*. 2021. № 7(1). С. 65-81.
64. Чуловський В.Е. Вплив інтраперсональних конфліктів на формування соціальної компетентності особистості в юнацькому віці : автореф. ...дис. канд. психол. наук : 19.00.05. Сєверодонецьк, 2018. 20 с.
65. Щетініна Л. В., Рудакова С. Г., Даниляк М. І. Управління персоналом з урахуванням положень теорії поколінь. *Проблеми економіки*. 2017. №1. С. 277-283.
66. Юдіна Н. В. Теорія поколінь в умовах інформаційного суспільства. *Сучасні тренди поведінки споживачів товарів і послуг : міжнар. наук.-практ. конф.*, 15-16 грудня 2017 р. Рівне : РДГУ, 2017. С. 115-117.
67. Яковенко С. І. Психологічна безпека працівників органів та підрозділів внутрішніх справ. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. № 14 (1). С. 331-339.
68. Burton C.M., et al. Critical elements for multigenerational teams: a systematic review. *Team Performance Management*. 2019. № 25 (7–8). P. 369–401.
69. Butler, R. N. Ageism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*, 1969. №9. P. 243–246.
70. Butler R. N. Thoughts on aging. *American Journal of Psychiatry*. 1978. № 135. P. 14–16.

71. Carmeli A. Social capital, psychological safety and learning behaviours from failure in organisations. *Long range planning*. 2007. No 40(1). P. 30-44.
72. Carmeli A., Gittell J. H. High quality relationships, psychological safety, and learning from failures in work organizations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*. 2009. No 30(6). P. 709-729.
73. Donizzetti A. R. Ageism in an Aging Society: The Role of Knowledge, Anxiety about Aging, and Stereotypes in Young People and Adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019. Vol. 16 (8). P. 1–11.
74. Douthirt-Cohen B. Internalised Ageism and Self-Exclusion: Does Feeling Old and Health Pessimism Make Individuals Want to Retire Early? *Ethnography and Education*. 2020. Vol. 15(2). P. 207–221.
75. Edmondson A. Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly*. 1999. No 44(2). P. 350-383.
76. Edmondson A. C., Lei Z. Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.* 2014. No 1(1). P. 23-43.
77. Fullen M. Ageism and the Counseling Profession: Causes, Consequences, and Methods for Counteraction. *The Professional Counselor*. 2018. Vol. 8(2). P. 104-114
78. Hagestad G. The Social Separation of Old Young: A Root of Ageism. *Journal of Social Issues*. 2005. – № 61.
79. Horst M. Internalised Ageism and Self-Exclusion: Does Feeling Old and Health Pessimism Make Individuals Want to Retire Early? *Social Inclusion*. 2019. Vol. 7(3) P. 27-43
80. Iversen T. A conceptual analysis of ageism. *Nordic Psychology*. 2009. Vol. 61(3). P. 4–22.
81. Kessler E. COVID ageism as a public mental health concern. *The Lancet Healthy Longevity*. 2020. URL: doi: 10.1016/S2666-7568(20)30002-7.

82. Kos M. Über das anti-genealogische Experiment der Moderne. *Synthesis philosophica*. 2016. № 1. P. 207–220.
83. Krekula C. Multiple marginalizations based on age: gendered ageism and beyond. *Contemporary Perspectives on Ageism*. Cham: Springer, 2018. P. 33–50.
84. Lenormand M. Winnicott's theory of playing: a reconsideration. *The International Journal of Psychoanalysis*. 2018. № 99 (1). P. 82-102.
85. Longevity increased by positive self-perceptions of aging / B.Levy, M. Slade, S. Kunkel, S. Kasl. *Journal of personality and social psychology*. 2002. Vol.83. P. 261.
86. Mendonça J. Children's Attitudes toward Older People: Current and Future Directions. *Contemporary Perspectives on Ageism*. 2018. P. 517–548.
87. Messarra L.C., Karkoulian S., El-Kassar A.N. Conflict resolution styles and personality The moderating effect of generation X and Y in a non-Western context. *International Journal of Productivity and Performance Management*. 2016. № 65 (6). P. 792–810.
88. O'Donovan R., De Brún A., McAuliffe E. Healthcare Professionals Experience of Psychological Safety, Voice, and Silence. *Frontiers in Psychology*. 2021. No 12. P. 383.
89. Olah A. Psychological immunity: A new concept of coping and resilience. URL: https://www.psychevisual.com/Video_by_Attila_Olah_on_Psychological_immunity_A_new_concept_of_coping_and_resilience.html
90. Palmore E. The Ageism Survey First Findings. *Gerontologis*. 2001.
91. Shaykhutdinov R. Socialization, Rationality, and Age: Generational Gaps and the Attitudes toward the Chechen War in Russia. *Politics & Policy*. 2019. № 47 (5). P. 931–955.
92. Sloterdijk P. Die schrecklichen Kinder der Neuzeit. Berlin: Suhrkamp, 2017. 489 S.

93. Teng L.S. Bracing for the Multi-Generational Workforce: What We Need to Know. *Management Revue*. 2020. № 31 (3). P. 324–345.
94. Thomas C.M. Society and the Classroom: Teaching Truths and Bridging Diversity in a Discordant Era. *Educational Studies-Aesa*. 2020. № 56 (1). P. 83–94.
95. Traxler A. J. Let's get gerontologised: Developing a sensitivity to ageing. Springfield, Illinois: Illinois Department of Aging, 1980. P. 24.
96. Trisasanti H., et al. Intercultural Communication Apprehension as a Mediator between Generational Differences and Conflict. *Journal of Behavioral Science*. 2020. № 15 (3). P. 66–84.
97. Stühlinger M., Schmutz J. B., Grote G., Nicca D., Flury D. To get vaccinated or not? psychological safety as a catalyst for the alignment between individual beliefs and behavior. *Group & Organization Management*. 2021. No 46(1). P. 38-69.
98. Wanless S. B. The role of psychological safety in human development. *Research in Human Development*. 2016. No 13(1). P. 6-14.
99. Wilson D. Where are we now in relation to determining the prevalence of ageism in this era of escalating population ageing? *Ageing Res Rev*. Vol.51. 2019. P. 78-84.
100. World report on ageing and health. Geneva: World Health Organization; (<https://apps.who.int/iris/handle/10665/186463>, accessed 13 October 2020).

ДОДАТКИ

Додаток А

Авторська анкета «Медіаграмотність учнів старших класів»

1. Медіаграмотність – це ...

а) сукупність знань, навичок та умінь, які дозволяють людям аналізувати, критично оцінювати і створювати повідомлення різних медіажанрів;

б) уміння грамотно створювати різні види медіа;

в) знання технічних параметрів медіаапаратури.

2. Як ви оцінюєте важливість медіа в житті сучасних підлітків?

а) використання медіа та вміння працювати з ними є обов'язковою складовою життя сучасного підлітка;

б) їхнє використання може бути корисним в певних ситуаціях та випадках;

в) не вважаю використання медіа важливим для сучасного підлітка.

3. Для чого ви використовуєте медіа?

а) для отримання інформації;

б) із освітньою метою;

в) із розважальною метою.

4. Як часто ви переглядаєте інформацію в медіа?

а) кілька разів на годину;

б) раз на кілька годин;

в) раз на день.

5. Який тип медіа є для вас основним джерелом отримання інформації:

а) традиційні медіа (газети, телебачення, радіо);

б) інформаційні онлайн-ресурси (новинні сайти, портали);

в) соціальні мережі (телеграм-канали, Facebook, Instagram, Tik Tok, Youtube).

6. Який формат використання медіа є для вас провідним?

- а) перегляд розважального контенту;
- б) проходження навчальних онлайн-курсів;
- в) прослуховування подкастів та інформаційних програм.

7. Чи довіряєте ви інформації, яку почули в новинах, прочитали в інтернеті?

- а) довіряю завжди;
- б) довіряю, коли джерело інформації не викликає сумніву, або для перевірки достовірності інформації намагаюся знайти ще одне джерело;
- в) не довіряю жодним джерелам інформації.

8. У соціальних мережах поширюється певна інформація. Довіряти їй можна, якщо:

- а) інформація поширюється зі сторінки знайомої вам людини;
- б) інформація поширюється в найбільших соцмережових спільнотах;
- в) інформація поширюється офіційними сторінками певних організацій чи осіб, що є верифікованими.

9. Достовірними джерелами інформації із наведеного переліку можна назвати:

- а) повідомлення у найбільших соцмережових спільнотах;
- б) повідомлення урядових організацій, органів місцевої влади;
- в) повідомлення на сторінках людей, яких ви особисто знаєте.

10. Яке медіа викликає у вас більшу довіру як достовірне джерело інформації з огляду на його назву:

- а) «Війна в Україні»;
- б) «Українська правда»;
- в) «BBC-CNN».

11. Відомий співак, відомий також як волонтер, озвучив свою думку про поточну ситуацію на фронті. Чи є це джерело інформації авторитетним:

- а) так, бо він постійно їздить на лінію зіткнення, контактує із військовими, тож йому можна довіряти;

б) ні, бо він не є військовим, не має відповідної освіти та знань, аби адекватно оцінювати стан подій на фронті;

в) важко відповісти на це питання.

12. Оцініть важливість медіаконтенту у Вашому житті та освітній діяльності:

а) зовсім не важливо, можу легко відмовитися від медіаконтенту;

б) важливими є лише ті джерела медіаконтенту, з яких я дізнаюсь необхідну інформацію;

в) дуже важливо, не уявляю свого життя й навчання без медіаконтенту.

Ключ до анкети:

	А	Б	В
1	2	1	0
2	2	1	0
3	2	1	0
4	1	2	0
5	1	2	0
6	0	1	2
7	0	2	1
8	0	1	2
9	0	2	1
10	1	2	0
11	0	2	1
12	0	2	1

Рівні медіаграмотності:

0-9 балів – низький рівень медіаграмотності;

10-18 балів – середній рівень медіаграмотності;

19-24 бали – високий рівень медіаграмотності.

**Матеріали до методики «Тест критичного мислення» (Л. Старкі,
адаптація Е. Луценко)**

Завдання 1.

Денис купив три коробки олівців. Що ще потрібно знати, щоб визначити скільки він купив олівців?

Відповідь

Завдання 2. Дано два твердження: 1. Всі перекладачі добре володіють іноземною мовою. 2. Деякі письменники – перекладачі. Який висновок правильний?

а) Деякі письменники добре володіють іноземною мовою.

б) Всі письменники добре володіють іноземною мовою

Обґрунтування відповіді

Завдання 3. Дано два твердження та висновок.

1. Деякі садові рослини мають гарні квіти.

2. Деякі дерева – садові рослини.

Значить (висновок): деякі дерева мають гарні квіти.

Чи правильно зроблено цей висновок?

Так

Ні

Обґрунтування відповіді

Завдання 4. Розглянемо два твердження та висновок:

«Деякі звірі – зайці. Деякі мешканці лісу – звірі».

Висновок: Деякі жителі лісу – зайці.

Скажи, чи це єдино можливий висновок?

Так

Ні

Обґрунтування відповіді

Завдання 5. Дано два судження та висновок.

1. Брудну воду не можна пити.

2. Цю рідину не можна пити.

Значить: Ця рідина - брудна вода.

Чи є висновок єдино можливим?

Так

Ні

Обґрунтування відповіді

Завдання 6. Дайте відповідь на запитання в задачі.

«Потяг складався з цистерн, вагонів та платформ. Цистерн на 4 менше, ніж платформ, і на 8 менше, ніж вагонів».

Що ще потрібно знати для того, щоб визначити, скільки в поїзді цистерн, вагонів і платформ?

Завдання 7. Розв'яжи задачу. «Три дівчинки Аня, Катя, Світлана намалювали два будинки та одну квітку».

Що намалювала кожна дівчинка, якщо Катя та Світлана, Аня та Катя намалювали різні об'єкти?

Відповідь

Обґрунтування відповіді:

Завдання 8. Завдання «Гніздечко»

«Дідусь і онук йшли лісом. Дув тихий вітерець. Раптом з куща спалахнула пташка і закружляла над їхніми головами. Вони обережно розсунули гілки та траву. У гніздечку лежали чотири яйця».

Знайди пропозицію, яка не стосується основної теми цього тексту. Обґрунтуй свою відповідь.

Відповідь

Обґрунтування відповіді

Завдання 9. Завдання «Білий ведмідь»

Прочитай текст і визнач, чи є в ньому пропозиція, не пов'язана з основною темою, яка не стосується неї. Обґрунтуйте свою відповідь.

«Виє завірюха. Холодно. Лід. У льоду промоїну. У промоїні риба ходить. Забрався ведмедик у промоїну, шумить, лапами воду товче. Це він так рибу ловить. Оглушить ведмідь рибину, зачепить її пазурами і відправить до рота. Смачно».

Відповідь

Обґрунтування відповіді

Завдання 10. Завдання «Пелікани».

«Пелікана впізнаєш відразу по великому мішку під дзьобом. Під час лову риби птах набиває нею мішок повністю, а потім на березі спокійно з'їдає видобуток. Чайки також з'їдають рибу на березі. Пелікани не можуть пірнати. Рибу вони ловлять лише на дрібних місцях».

Прочитай текст і знайди пропозицію, що не відповідає його основній темі.

Відповідь

Обґрунтування,

Завдання 11. Завдання «Дятел»

Дятел сів на дерево. Він діловито пересувається вгору стовбуром. Ось він відкидає назад голову і швидко починає бити дзьобом по дереву. А навкруги стоїть тиша.

Подумай, чи немає в цьому тексті речення, протилежного за значенням іншим реченням і, якщо є, то яким?

Відповідь

Обґрунтування

Завдання 12. Завдання про водія автобуса та пасажирів

Припустимо, ти водій автобуса. На першій зупинці до вас у автобус увійшли 6 чоловіків та 2 жінки. На другій зупинці 2 чоловіків вийшли з автобуса та 1 жінка увійшла. На третій зупинці вийшов 1 чоловік, а увійшли 2 жінки. На четвертій — увійшли 3 чоловіки, а 3 жінки вийшли з автобуса. На п'ятій зупинці 2 чоловіків вийшли, 3 чоловіки увійшли, 1 жінка вийшла та 2 жінки увійшли.

Як звати водія автобуса?

Обґрунтування

Додаток В

Матеріали до методики «Шкала базових переконань Янов-Бульман»

Внутрішня структура. Методика складається з восьми шкал, на основі яких обчислюються значення трьох чинників. Кожна шкала включає в себе чотири пункти, відповіді на які формуються за шкалою Ліккерта від 1 до 6. Деякі пункти мають зворотну спрямованість.

Шкали методики:

1. Прихильність світу (BW, benevolence of world).
2. Доброта людей (BP, benevolence of people).
3. Справедливість світу (J, justice).
4. Контрольованість світу (C, control).
5. Випадковість як принцип розподілу подій (R, randomness).
6. Цінність власного «Я» (SW, self-worth).
7. Ступінь самоконтролю, тобто контролю над подіями, що відбуваються (SC, self-control).
8. Ступінь удачі чи везіння (L, luckiness).

Первинні категорії переконань можуть оцінюватися як три узагальнених напрямки відносин.

1. Загальне ставлення до прихильності навколишнього світу (включає шкали «прихильність світу» і «доброта людей»).
2. Загальне ставлення до свідомості світу, тобто контрольованості і справедливості подій (включає «справедливість світу», «контрольованість світу» і «випадковість»).

3. Переконання щодо власної цінності, здатності управління подіями і везіння (включає «цінність " Я "», «самоконтроль» і «везіння»).

Інструкція. Оцініть, будь ласка, наскільки ви згодні або не згодні з наведеними нижче твердженнями і відзначте галочкою одну з граф напроти кожного твердження відповідно до шкали:

1 - абсолютно не згоден;

2 - не згоден;

3 - не зовсім згоден;

4 - загалом, згоден;

5 - згоден;

6 - повністю згоден.

Перелік питань:

1. Невдачі з меншою ймовірністю трапляються з гідними, хорошими людьми

2. Люди за своєю природою недружелюбні і злі

3. Кого в цьому житті спіткає нещастя - справа випадку

4. Людина за своєю природою добра

5. У цьому світі набагато частіше відбувається щось хороше, ніж погане

6. Протягом нашого життя багато що визначається випадком

7. Як правило, люди мають те, що заслуговують

8. Я часто думаю, що в мені немає нічого хорошого

9. У світі більше добра, ніж зла

10. Я цілком щаслива людина

11. Нещастя трапляються з людьми внаслідок помилок, які вони скоїли

12. В глибині душі людей не дуже хвилює, що відбувається з іншими

13. Зазвичай я роблю все таким чином, щоб збільшити ймовірність успішного для мене результату справи

14. Якщо людина хороша, до неї прийдуть щастя і удача

15. Життя занадто сповнене невизначеності – багато що залежить від випадку
16. Якщо задуматися, то мені дуже часто щастить
17. Я майже завжди прикладаю зусилля, щоб запобігти нещастям, які можуть трапитися зі мною
18. Я про себе невисокої думки
19. У більшості випадків хороші люди отримують те, чого заслуговують в житті
20. Власними вчинками ми можемо запобігати неприємностям
21. Озираючись на своє життя, я розумію, що доля до мене прихильна
22. Якщо вживати запобіжних заходів, можна уникнути нещастя
23. Я роблю дії, щоб захистити себе від нещастя
24. Загалом, життя – це лотерея
25. Світ прекрасний
26. Люди в більшості своїй добрі і готові прийти на допомогу
27. Я зазвичай вибираю таку стратегію поведінки, яка принесе мені максимальний виграш
28. Я дуже задоволений тим, якою людиною я є
29. Якщо трапляється нещастя, то зазвичай це тому, що людина не вжила необхідних заходів для захисту
30. Якщо подивитися уважно, то побачиш, що світ сповнений добра
31. У мене є причини соромитися свого характеру
32. Мені щастить більше, ніж решті людей

Матеріали до методики діагностики ірраціональних настанов (А. Елліс)

У тесті А. Елліса 50 питань, 6 шкал, з них 4 шкали – основні, які відповідають 4 групам ірраціональних настанов мислення, виділеним автором: «катастрофізація», «зобов'язання щодо себе», «зобов'язання щодо інших», «оцінна настанова».

Інструкція. Оцініть кожне із тверджень, поставивши вибрану літеру навпроти питання, що відповідає вашому відношенню до цього твердження:

- А - повністю згоден;
- В – не впевнений;
- С – повністю не згоден.

Опитувальник

1. Мати справу з деякими людьми може бути неприємним, але це ніколи не буває жахливо.
2. Коли я в чомусь помиляюся, то часто говорю собі: «Мені не слід було цього робити».
3. Люди, безперечно, повинні жити за законами.
4. Немає нічого такого, чого я «не можу стерпіти».
5. Якщо мене ігнорують чи я почуваюся незграбним на вечірці, то в мене знижується почуття власної цінності.
6. Деякі ситуації в житті справді жахливі.
7. У деяких питаннях я, безумовно, повинен бути більш компетентним.
8. Моїм батькам слід бути більш стриманими у вимогах до мене.
9. Існують речі, які я не можу витримати.
10. Моє почуття «власної цінності» не підвищується, навіть якщо у мене є справді великі успіхи у навчанні чи роботі.

11. Деякі діти поводяться справді жахливо.
12. Я не повинен був робити кілька очевидних помилок у моєму житті.
13. Якщо мої друзі пообіцяли зробити для мене щось важливе, вони не зобов'язані виконувати свої обіцянки.
14. Я не можу мати справу з моїми друзями чи моїми дітьми, якщо вони поводяться безглуздо, дико чи неправильно в тій чи іншій ситуації.
15. Якщо оцінювати людей за тим, що вони роблять, їх можна розділити на «хороших» і «поганих».
16. Бувають такі періоди в житті, коли трапляються справді жахливі речі.
17. У житті немає нічого такого, що я справді зобов'язаний робити.
18. Діти повинні зрештою навчитися виконувати свої обов'язки.
19. Іноді я просто не в змозі витримати мої низькі досягнення у навчанні та на роботі.
20. Навіть коли я роблю серйозні помилки і завдаю болю оточуючим, моя самоповага не змінюється.
21. Це було б жахливо, якби я не зміг досягти прихильності людей, яких я люблю.
22. Мені б хотілося краще вчитися або працювати, проте немає жодних підстав вважати, що я повинен домагатися цього за будь-яку ціну.
23. Я переконаний, що люди безумовно не повинні погано поводитися в громадських місцях.
24. Я просто не витримую сильного тиску на мене чи стресу.
25. Схвалення чи несхвалення моїх друзів чи членів моєї сім'ї не впливає на те, як я оцінюю себе.
26. Було б прикро, але не страшно, якби хтось із членів моєї родини мав би серйозні проблеми зі здоров'ям.
27. Якщо я вирішив зробити щось, я обов'язково повинен зробити це дуже добре.

28. Загалом, я нормально ставлюся до того, що підлітки поведуться інакше, ніж дорослі, наприклад, пізно прокидаються вранці або розкидають книжки чи одяг на підлозі у своїй кімнаті.

29. Я не терплю деяких речей, які роблять мої друзі чи члени моєї родини.

30. Той, хто постійно грішить чи приносить зло оточуючим, – погана людина.

31. Було б жахливо, якби хтось із тих, кого я люблю, захворів на психічне захворювання і опинився б у психіатричній лікарні.

32. Я повинен бути абсолютно впевнений, що все йде добре у найважливіших сферах мого життя.

33. Якщо для мене це важливо, мої друзі повинні прагнути зробити все, про що я попрошу їх.

34. Я легко переношу неприємні ситуації, в які потрапляю, як і неприємне спілкування зі знайомими.

35. Від того, як мене оцінюють оточуючі (друзі, начальники, вчителі, викладачі) залежить, як я оцінюю самого себе.

36. Це жахливо, коли мої друзі поведуться погано та неправильно у громадських місцях.

37. Я точно не повинен робити деякі помилки, які я продовжую робити.

38. Я не вважаю, що члени моєї сім'ї повинні діяти саме так, як мені заманеться.

39. Це зовсім нестерпно, коли все йде не так, як мені хочеться.

40. Я часто оцінюю себе за своїми успіхами на роботі та у навчанні або ж за своїми соціальними досягненнями.

41. Це буде жахливо, якщо я зазнаю повного краху в роботі чи навчанні.

42. Я як людина не повинен бути кращим, ніж я є насправді.

43. Безперечно, існують деякі речі, які оточуючі люди не повинні робити.
44. Іноді (на роботі чи у навчанні) люди роблять вчинки, яких я зовсім не сприймаю.
45. Якщо у мене виникають серйозні емоційні проблеми чи я порушуюю закони, моє почуття власної цінності знижується.
46. Навіть дуже погані, огидні ситуації, в яких людина зазнає невдачі, втрачає гроші або роботу, не є жахливими.
47. Є кілька суттєвих причин, чому я не повинен робити помилок у школі чи на роботі.
48. Безсумнівно, що члени моєї сім'ї повинні краще піклуватися про мене, ніж вони це іноді роблять.
49. Навіть якщо мої друзі поведуться інакше, ніж я від них очікую, я продовжую ставитися до них з розумінням та прийняттям.
50. Важливо вчити дітей тому, щоб вони були "хорошими хлопчиками" та "хорошими дівчатками": старанно навчалися у школі та заробляли схвалення своїх батьків.

Ключ до тесту А. Елліса

Проставляємо за кожну відповідь такі бали

А - 1 бал, крім питань 1,4,13,17,20,22,25, 26,28,34,38,42, 46,49 – для них
3 бали

В – 2 бали

С - 3 бали крім питань 1,4,13,17,20,22,25, 26,28,34,38,42, 46,49 – для них
1 бал

Обробка результатів методики Елліс.

Далі, підсумовуємо відповіді за кожною шкалою:

Катастрофізація 1,6,11,16,21,26,31,36,41,46

Зобов'язання щодо себе 2,7,12,17,22,27,32,37,42,47

Зобов'язання щодо інших 3,8,13,18,23,28,33,38,43,48

Самооцінка та раціональність мислення 5,10,15,20,25,30,35,40,45,50

Фрустраційна толерантність 4,9,14,19,24,29,34,39,44,49

Інтерпретація до тесту Елліса

Шкала «катастрофізації» відбиває сприйняття людьми різних несприятливих подій. Низький бал за цією шкалою свідчить про те, що людині властиво оцінювати кожную несприятливу подію як жахливу і нестерпну, тоді як високий бал говорить про інше.

Показники шкал «зобов'язання щодо себе» і «зобов'язання щодо інших» свідчать про наявність чи відсутність надмірно високих вимог до себе та оточуючих.

«Оцінна настанова» показує те, як людина оцінює себе та інших. Наявність такої настанови може свідчити, що людині властиво оцінювати не окремі риси чи вчинки людей, а особистість загалом.

Інші дві шкали – оцінка фрустраційної толерантності особистості, що відбиває ступінь переносимості різних фрустрацій (тобто показує рівень стресостійкості) і загальна оцінка ступеня раціональності мислення.

Розшифрування отриманих результатів:

Менше 15 балів – яскраво виражена та виразна наявність ірраціональних установок, що ведуть до стресів.

Від 15 до 22 балів – наявність ірраціональної установки. Середня ймовірність виникнення та розвитку стресу.

Понад 22 бали – ірраціональні установки відсутні.