

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Острозька академія»
Факультет політико-інформаційного менеджменту
Кафедра психології та педагогіки

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістра
на тему: **«ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КІБЕРБЕЗПЕКИ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАЛЕЖНО ВІД РІВНЯ КРИТИЧНОГО
МИСЛЕННЯ»**

Виконала студентка VI курсу, групи МПс-61
Напряму підготовки 053 «Психологія»
Костюшко Ірина Василівна

Допущено до захисту

Завідувач кафедри: _____

О.МАТЛАСЕВИЧ

Керівник:

Доктор психологічних наук, доцент

Гандзілевська Галина Борисівна

Рецензент:

Острог-2020

ЗМІСТ

ЗМІСТ	2
ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ КІБЕРБЕЗПЕКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ КРИЗЬ ПРИЗМУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ..	12
1.1 Поняття «кібербезпека» у системі споріднених понять	12
1.2. Психологічні аспекти організації інформаційно-психологічної безпеки.....	16
1.2.1 Психологічні підходи до розуміння феноменологічних ознак кібербезпеки	16
1.2.2. Конструкти психологічної безпеки особистості в кіберпросторі.....	22
1.3. Психолого-педагогічні умови формування кібербезпеки дітей молодшого шкільного віку	27
1.3.1. Проблема кібербулінгу, хейтерства у дітей та підлітків	27
1.3.2. Роль вчителя у формуванні психологічної безпеки у кіберпросторі дітей молодшого шкільного віку	37
1.4. Критичне мислення дітей молодшого шкільного віку як чинник формування їхньої інформаційно-психологічної безпеки в кіберпросторі	41
1.5. Теоретична модель організації інформаційно-психологічної безпеки в кіберпросторі дітей молодшого шкільного віку	54
<i>Висновки до розділу 1</i>	64
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ КІБЕРБЕЗПЕКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У КОНТЕКСТІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ	67
2.1. Обґрунтування методичного забезпечення та процедури емпіричного дослідження психологічних особливостей кібербезпеки дітей молодшого шкільного віку у контексті критичного мислення	67
2.2. Результати емпіричного дослідження	72
2.2.1. Результати дослідження особливостей конструктів кібербезпеки школярів початкової школи	72
2.2.2. Результати дослідження особливостей педагогічної рефлексії та критичного мислення педагогів початкової школи	81
2.2.3. Аналіз взаємозв'язків показників якостей критичного мислення та інформаційно-психологічної безпеки в кіберпросторі дітей молодшого шкільного віку	85
2.2.4. Аналіз взаємозв'язків показників педагогічної рефлексії та критичного мислення у педагогів початкової школи	87
<i>Висновки до розділу 2</i>	88
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ БЕЗПЕЧНОГО КІБЕРПРОСТОРУ	90
3.1. Принципи розробки та особливості застосування програми для організації розвитку інформаційно-психологічної безпеки у молодших школярів	90
3.2. Перевірка ефективності тренінгової програми «Розвиток критичного мислення»	96
<i>Висновки до розділу 3</i>	100

ВИСНОВКИ.....	101
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	104
ДОДАТКИ.....	119

АНОТАЦІЯ

до магістерської роботи Костюшко І.В. «Психологічні особливості кібербезпеки молодших школярів залежно від рівня критичного мислення»

Структура роботи. Магістерська робота складається з трьох розділів. У першому теоретичному розділі розглянуто поняття «кібербезпека» та дотичні до нього категорії, проаналізовано психологічні підходи до розуміння проблеми інформаційно-психологічної безпеки, визначено її компоненти у вимірі кіберпростору, особливості їх формування у дітей молодшого шкільного віку. Презентовано результати пілотажного дослідження особливостей онлайн-поведінки дітей молодшого шкільного віку та педагогів початкової школи в Інтернеті. Охарактеризовано внутрішні (критичне мислення) та зовнішні (цифрова компетентність вчителя) чинники інформаційно-психологічної убезпечення молодших школярів у кіберпросторі. На основі опрацювання наукових джерел обгрунтовано модель організації інформаційно-психологічної безпеки учня початкової школи у кіберпросторі.

У другому розділі представлені результати емпіричного дослідження особливостей інформаційно-психологічної безпеки молодших школярів крізь призму їх критичного мислення. Отримані результати демонструють перевагу середнього рівня сформованості компонентів психологічного імунітету молодших школярів до кібербулінгу та актуальність розробки психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку у контексті формування психологічного імунітету до кібербулінгу. Виявлений статистично значимий зв'язок між показниками психологічної безпеки в кіберпросторі молодших школярів та критичним мисленням, дозволив останній виокремити конструктивним чинником формування кібербезпеки дітей молодшого шкільного віку.

Розділ присвячено й вивченню проблеми розвитку педагогічної рефлексії вчителя початкової школи. Сконцентровано увагу на ролі критичного мислення педагога у цьому процесі. Виявлено переважання середнього рівня критичного мислення та педагогічної рефлексії у педагогів початкової школи. Прямі кореляційні зв'язки між показниками соціорефлексії та педагогічної рефлексії, показниками критичного мислення та особистісного компоненту педагогічної, а також між показниками ауторефлексії та критичного мислення свідчать про те, що рівень педагогічної рефлексії вчителів початкової школи залежить від розвитку їх критичного мислення, аналізу власних переживань та переживань інших, а також осмислення своїх емоцій, мотивів, бажань та цілей.

У третьому розділі обґрунтовано форми, методи, засоби психолого-педагогічного супроводу організації кібербезпеки молодших школярів крізь призму розвитку їхнього критичного мислення. Аналіз результатів апробації програми розвитку критичного мислення як основного чинника інформаційно-психологічної безпеки дітей молодшого шкільного віку свідчить про позитивні зміни у показниках якостей критичного мислення.

Ключові слова: критичне мислення, інформаційно-психологічна безпека, кібербезпека, кіберімунітет, молодші школярі, вчителі початкових класів

ВСТУП

Постановка проблеми. Сучасна ситуація з кардинальними змінами у житті суспільства, яку зараз переживає Україна в умовах карантину, вимагає трансформації початкової освіти. Перехід освітньої системи на дистанційне

навчання виявився необхідним заходом для запобігання поширенню COVID-19. Це стало новою перепорою у модернізації початкової школи та реалізації концепції «Нова українська школа». В сучасних умовах інформатизації та комп'ютеризації суспільства, важливою місією вчителя початкової школи є створення та забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища для всебічного розвитку особистості учнів.

Еволюційний розвиток науки та технологій посприяв створенню глобального інформаційного суспільства, в якому Інтернет став ваговою частиною життя кожної людини. В сучасних умовах розвитку суспільства та технологій майже кожен школяр має комп'ютер, смартфон або планшет з доступом до Інтернету. Проте, в умовах інтенсивного розвитку нових інформаційних технологій, їх безконтрольне використання нерідко здійснює на дітей деструктивний вплив, що, в цілому, несе інформаційно-психологічну загрозу і порушує безпеку кіберсередовища дитини.

Інформаційний контент захоплює дитину своїм безкінечним потоком, яка, в свою чергу, не в силах його обробити, зрозуміти та відфільтрувати. Уміння критично мислити і оцінювати інформацію стає однією з базових компетенцій як і для вчителя, так і для учня. У зв'язку з цим для удосконалення процесу забезпечення інформаційно-психологічної безпеки школярів з подальшим формуванням у них кіберіміунітету, актуальності набувають психолого-педагогічні дослідження проблеми через призму розвитку критичного мислення школяра.

Критичне мислення дозволяє вирішувати проблеми і приймати рішення на основі вагомих доказів, фактів. Це мислення передбачає аналітичне ставлення до інформаційних впливів, опірність маніпуляціям, відсутність установок на наслідування і конформізму, здатність до адекватного аналізу вхідних повідомлень, які заслуговують на довіру або сумнівних, яким не варто довіряти, забезпечення свідомого вибору інформації, релевантної власним інтересам, переконанням і планам. Ймовірно, що впевнене та водночас

критичне застосування особистістю інформаційно-комунікаційних технологій стають запорукою безпеки кіберпростору дитини.

Проблема кібербезпеки серед школярів набирає обертів. Сьогодні визначено і діють багато методів, які сприяють безпечному перебуванню дитини в кіберпросторі. Серед основних напрямків забезпечення кібербезпеки дітей широко розповсюджений технологічний захист, спрямований на створення технічних способів блокування небажаного контенту, обмеження доступу до негативної інформації, технічні можливості здійснення батьківського контролю за часом перебування дитини в мережі і якісний аналіз сайтів і інтернет-спільнот, які відвідують діти, уроки інформатики в школах.

Проте, найефективніший, метод забезпечення інформаційно–психологічної безпеки – це той який, спрямований на формування у дитини цифрової грамотності, стратегій поведінки при зустрічі з небажаним контентом і небезпечними знайомствами в мережі Інтернет, критичне осмислення інформації, яку отримує дитина в мережі. Дитина, яка володіє інформацією про онлайн-небезпеки та можливі ризики, вміло та критично взаємодіє з інформаційним контентом, без сумніву, буде озброєна і зможе захистити себе від негативного впливу, віднайти психологічні ресурси, щоб впоратися з небажаними наслідками.

Важливою частиною цього процесу стає особистість педагога, який має володіти всім спектром професійних компетентностей, щоб успішно підготувати молоде покоління до життя в умовах постійно розвиваючого інформаційного суспільства.

В процесі формування вміння критично мислити важливу роль займає період, коли дитина перебуває на етапі становлення особистості, коли формується її життєва позиція, система цінностей та поглядів. Це робить час навчання в початковій школі найбільш сприятливим періодом, щоб покласти початок для цілеспрямованого розвитку критичного мислення.

Щоб педагоги могли успішно використовувати технології та методи для розвитку критичного мислення, необхідно їх особисте усвідомлення і згода з

думкою про необхідність розвитку критичності як важливого компоненту інформаційно-психологічної безпеки. Педагог, який стає на шлях формування критичного мислення у дітей, без сумніву, повинен сам ефективно використовувати це вміння. Критичне мислення педагога і його вміння розвивати критичність мислення в учнів є характерними ознаками розвитку професійної компетентності педагога. Від того, як педагог покаже важливість та переваги критичного мислення для своїх учнів, буде залежати зацікавленість учнів навчальним процесом та їх навчальна успішність, а, отже, і ефективність процесу навчання.

Теоретичною основою є психолого-педагогічні дослідження, в яких висвітлюються різні аспекти забезпечення кібербезпеки школярів та вивчення критичного мислення. Зокрема, в роботах Бондаренка В.І. представлені особливості формування навичок інформаційної безпеки майбутніх учителів. Биков В. Ю., Буров О.Ю. досліджували кібербезпеку в цифровому навчальному середовищі. Фурашев В.М., Баранов О., визначають сутність та критерії інформаційної та кібербезпеки; Hamilton M., Robert S. визначають особливості е-безпеки; Livingstone S., Giant N. описали інформаційні ризики в мережі Інтернет; у роботах зарубіжних психологів Li Q, Smith P., Mahdavi J., Carvalho M., Fisher S., Russell S., Tippett, Cooper A., Kowalski R., Williams K. вивчено проблему кібербулінгу, описані його особливості та характеристики потенційних «жертв» та «буллерів».

Дослідження проблем інформаційної, інформаційно-психологічної та соціальної безпеки людини і суспільства представлені в роботах Баєвої І.А., Грачова Г.В., Зотової О.Ю., Краснянської Т.М., Шликової Н.Л., Почивалова Ж.Г.. Психологічний захист особистості і суспільства, а також культуру безпеки як процес збереження і розвитку цілей, ідеалів, цінностей, норм і традицій людини, сім'ї і суспільства вивчали Грачов Г.В., Кабаченко Т.С., Колесникова Т.І. та ін.

Розгляд критичного мислення як засобу захисту особистості від негативних інформаційних впливів представлено в роботах Харлампієвої Т.В,

Астахової Л.В., Грачова Г.В.. Проблемі розвитку критичного мислення приділено значну увагу в дослідженнях таких видатних учених, як Хелперн Д., Ліпмен М., Клустер Д. Критичне мислення суттєво досліджено у працях українських науковців Шквир О., Тягло О., Пометун О. й інших.

Про важливу роль педагогічної рефлексії та критичного мислення у професійної діяльності педагога стверджують наступні науковці: Brookfield S., Bartlett L., Clark C., Lund L., Ryan M., Андрющенко О., Городиська О., Мітіна Л., Федорова А. та ін.). На пріоритетне значення критичного мислення, як складової інформаційно-цифрової компетентності, що стає важливим аспектом професійних компетентностей педагогів в епоху розквіту цифрових та комп'ютерних технологій, вказують освітні реформи та зміни в принципах професійного стандарту вчителя й завдання типових програм підвищення кваліфікації працівників освіти.

Вивченню проблеми критичного мислення приділяли увагу багато вітчизняних та зарубіжних науковців, однак у контексті кібербезпеки молодших школярів проблема є недостатньо вивченою. Так, актуальність та недостатня вивченість описаної проблематики у теоретичному та практичному аспекті зумовили вибір теми дослідження.

Об'єктом дослідження є психологічні аспекти кібербезпеки молодших школярів.

Предметом дослідження є критичне мислення як чинник психологічної безпеки молодших школярів у кібер просторі.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично вивчити роль критичного мислення у вимірі психологічної безпеки молодших школярів у кібер просторі.

Реалізація поставленої мети передбачає виконання таких **завдань**:

1) для обґрунтування теоретичної моделі організації інформаційно-психологічної безпеки в кіберпросторі дітей молодшого шкільного віку проаналізувати досліджуваний феномен та дотичні до нього категорії у психолого-педагогічному дискурсі;

2) охарактеризувати критичне мислення у вимірі психологічного конструкту організації інформаційно-психологічної безпеки в кіберпросторі дітей молодшого шкільного віку;

3) емпірично перевірити функційні можливості критичного мислення молодших школярів та педагогічної рефлексії учителів початкової школи у вимірі організації інформаційно-психологічної безпеки в кіберпросторі дітей молодшого шкільного віку;

4) на підставі проведених досліджень обґрунтувати та емпірично перевірити психолого-педагогічні умови та чинники інформаційно-психологічної безпеки в кіберпросторі дітей молодшого шкільного віку крізь призму розвитку їх критичного мислення.

Гіпотези дослідження полягає в тому, що існує кореляційний зв'язок між показниками складових кібербезпеки молодших школярів та якостями критичного мислення;

Методи: Для реалізації мети і завдань дослідження були застосовані теоретичні методи – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація наукових досліджень та емпіричні методи – анкетування та тестування. Для визначення основних конструктів кібербезпеки молодших школярів було використано: методика «Визначення рівня сформованості саморегуляції в інтелектуальній діяльності Н.В. Ульяновської», що дозволило виявити рівень саморегуляції молодших школярів; методика «Анаграми» для дослідження рівня сформованості рефлексивності мислення; тест емоційного інтелекту Холла.

Для визначення особливостей критичного мислення учня початкової школи було використано: методика «Порівняння понять» для дослідження у школярів мисленнєвих операцій: аналізу, синтезу, порівняння; методика «Прості аналогії» для виявлення усвідомленості як якості критичного мислення; тест на оцінку самостійності мислення (із методичного комплексу «Прогноз і профілактика проблем навчання» Л. А. Ясюкової); тест Ліппмана «Логічні закономірності» для оцінки логічності мислення.

Для дослідження професійної рефлексії педагогів початкової школи були застосовані методики Калашнікової О.В. «Визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії та Анісімова О.С. «Визначення рівня рефлексії», яка допомогла визначити рівні компонентів рефлексивної компетентності педагога: особистісного, інтелектуального та кооперативного. Рівень критичного мислення вчителів було досліджено з використанням адаптованого тесту критичного мислення Starkey L (адаптація Луценко Е.Л). Також, було застосовано методику Гранта М. на визначення рівня вираженості та спрямованості рефлексії, що дозволило оцінити рівень сформованості у вчителів ауторефлексії (рефлексії особистих переживань) та соціорефлексії (рефлексія переживань інших людей).

Були використані методи математично-статистичної обробки емпіричних даних – U-критерій Манна-Уїтні та коефіцієнт кореляції Спірмана

Експериментальна база дослідження: НВК№1 м. Каменя-Каширського, 4-«А» і 4-«В» класи. Емпірична вибірка включила 30 учителів початкової школи (3-4 класів) Волинських загальноосвітніх шкіл віком від 23 до 37 років (жінки) та 46 дітей (29 дівчат та 17 хлопців), віком від 8-10 років

Надійність і достовірність результатів дослідження забезпечена методологічним обґрунтуванням теоретичних положень, кількісно-якісним аналізом емпіричного матеріалу, репрезентативністю вибірки та застосуванням методів математичної статистики.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що:

вперше: запропоновано модель організації інформаційно-психологічної безпеки в кіберпросторі молодших школярів; емпірично перевірено функційні можливості критичного мислення молодших школярів та педагогічної рефлексії учителів початкової школи у вимірі формування кібербезпеки молодших школярів; обґрунтовано принципи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів у контексті їхнього психологічного убезпечення у кіберпросторі;

удосконалено: шляхи та методи дослідження та формування інформаційно-психологічної безпеки молодших школярів крізь призму критичного мислення;

набули подальшого розвитку: умови та чинники формування інформаційно-психологічної безпеки особистості.

Практичне значення. Теоретичні узагальнення та емпіричні результати можуть використовуватися в процесі підготовки майбутніх вчителів початкових класів та психологів під час реалізації завдань таких навчальних дисциплінах, як «Основи педагогіки та психології», «Педагогічний менеджмент», «Педагогіка початкової школи», «Педагогіка та психологія Нової української школи», «Прикладна акмеологія», «Психологія розвитку людини» та ін.

Апробація результатів дослідження

1. XXV наукова викладацько-студентська конференція «Дні науки» Національного університету «Острозька академія» (Острог, 11-15 травня, 2020 року). Тема доповіді із співдоповідачем О. Ратінською: «Професійні компетентності вчителя початкової школи у вимірі професійного вигорання»;

2. Міжнародна студентська конференція «Наукові досягнення молоді: особливості та перспективи» (19.06.2020, Тернопіль). Тема доповіді «Педагогічна рефлексія як механізм саморозвитку педагогів».

Основні результати праці опубліковано:

1. Костюшко І. В. Критичне мислення як необхідна складова професійної компетентності сучасного вчителя / І. В. Костюшко // *Міжнародний науковий електронний журнал ЛОГОΣ. ОНЛАЙН.* №10. Червень, 2020. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/2663-4139/article/view/3665/3593>

2. Гандзілевська Г., Костюшко І. Педагогічна рефлексія учителів початкової школи крізь призму критичного мислення *Вісник Національного університету оборони України: зб. наук. пр./ Нац. ун-т оборони України ім. Івана Черняхівського ; редкол.: В. І. Осьодло (голов. ред.) [та ін.].* Вип. 3 (56). Київ: НУОУ, 2020. С.14-20 URL: <http://visnyk.nuou.org.ua/article/view/214251/214326>

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається з трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (141 найменувань, із них – 29 іноземними мовами), 4 додатки на 10 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 127 сторінок, із них 102 –сторінок основний обсяг. Робота містить 2 таблиці (на 2 сторінках) й 20 рисунків (на 20 сторінках)

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ КІБЕРБЕЗПЕКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ КРІЗЬ ПРИЗМУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

1.1 Поняття «кібербезпека» у системі споріднених понять

Для дослідження поняття «кібербезпека особистості» звернемося до розгляду категорії «безпека». Адже сучасний розвиток суспільства породжує нові трактування проблем безпеки, активізуючи потреби людей в отриманні та переробці інформації, сприяє їх орієнтації в швидкоплинних політичних і соціально-економічних умовах, змушує бути гнучкими в сприйманні інформації та активними учасниками тих чи інших суспільно-політичних подій.

У сучасному науковому дискурсі існує багато визначень поняття «безпека», які дуже різні і схожі одночасно, проте кожне доповнює інше. Так, словник UNESCO пропонує визначати безпеку як ідентичну безпечності й означає відсутність фізичної загрози або охорону перед нею» [6, с. 629]. У Оксфордському словнику безпека тлумачиться як стан або відчуття безпечності, а також засоби, що її забезпечують [16, с. 749]. В українській вітчизняній енциклопедії державного управління пропонують розуміти безпеку як стан системи, в якому вона зберігає свою цілісність, стійкість, здатність до ефективного функціонування і стійкого розвитку, а на їх основі будується можливість надійного захисту усіх її елементів від будь-яких деструктивних внутрішніх і зовнішніх дій [71, с.42].

У наукових дослідженнях безпеку особистості визначають як необхідну передумову життєдіяльності, прогресивного розвитку й нормального функціонування об'єктів реального світу (В. Горбулін та С. Пирожков); як відсутність впливу на об'єкт будь-яких факторів небезпеки (Б. Демидов, А. Величко та В. Волощук); як комплексне поняття, що полягає в інформаційно-аналітичному моніторингу, в попереджувальних, профілактичних, поточних і прогнозованих заходів щодо впливу на можливі загрози, і спрямоване на нейтралізацію можливих негативних наслідків (В. Щербина); як важливу екзистенційну потребу, що виникає з об'єктивних умов буття людей і різних суспільних груп разом з їх спільними зв'язками (Й. Кукулка).[127]

Таким чином, безпека дає можливість «розвитку» та «збереження набутих цінностей», є «гарантом» системи життєвих функцій, забезпечує «рівновагу, стійкість та цілісність системи», таким чином виявлення загроз, їх усунення є сутністю цього поняття. Визначення змісту безпеки реалізується в таких термінах: «спокій», «захищеність від небезпек», «відсутність факторів небезпеки», «надійність», «основа прогресивного розвитку», «відсутність негативного впливу» та ін.. Аналізуючи зміст терміну «безпека», приходимо до висновку, що це поняття ототожнюється більше зі станами, почуттями і переживаннями людей, менше – з відсутністю загроз [116]. Тобто «безпека» розуміється як стан і почуття перебування в безпеці, відсутність тривоги або занепокоєння, впевненість, стабільність.

Прагнення знайти ефективні способи управління реаліями сучасного світу стимулює появу нових моделей дійсності і нових наукових понять. Одним з таких понять є кібербезпека, яке виникає внаслідок широкого поширення інформаційно-комп'ютерних технологій. Сучасна наукова література пропонує безліч понять, пов'язаних з безпекою в цифровому середовищі: кібербезпека, е-безпека, цифрова безпека, інформаційна безпека, інформаційно-психологічна безпека та ін.. Тому важливо розібратися в змісті кожного з цих понять.

Вітчизняний науковець Бондаренко В., роблячи посилання на зарубіжні дослідження (М. Hamilton і S. Robert), описує кібербезпеку (cyber safety) – як

безпеку, яка пов'язана з використанням інформаційних технологій та комп'ютерів. Кібербезпека є організацією кібербезпечної поведінки, яка полягає у відповідальному користуванні мережою Інтернет та цифровими технологіями. Також сюди входять заходи, які спрямовані на подолання ризиків негативного та шкідливого впливу технологій. Серед кіберзагроз, з якими мають справи школярі, західні вчені виділяють кіберцькування або кібербулінг, яке здійснюється через соціальні мережі, месенджери або електронне листування [46].

Поняття «е-безпека» та «цифрова безпека» це не тільки про використання Інтернет-технологій, а й взаємодія із смартфонами, ігровими консолями та технологіями бездротового зв'язку. Цей вид безпеки передбачає формування у молодого покоління усвідомлення переваг, ризиків та відповідальності щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Так, М. Hamilton і S. Robert розуміють е-безпеку, як вміння розуміти та ефективно використовувати інноваційні технології, вміння визначати переваги та ризики інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), безпечна онлайн поведінка. Вітчизняний науковець Фурашев В. визначає кібербезпеку як стан людини, суспільства і держави, який дозволяє запобігати та уникати скерованого несвідомого, негативного впливу інформації [134].

Аналіз понять «кібербезпека», «е-безпека» та «цифрова безпека» показує, що всі запропоновані означення безпеки, спрямовані на забезпечення безпеки та збереження особистої інформації під час використання мережі Інтернет. Проте український дослідник Баранов О., здійснивши аналіз термінів «кібербезпека», «онлайн безпека», «е-безпека», наголошує, що ці види безпек є окремими частинами інформаційної безпеки в умовах використання комп'ютерних систем та телекомунікаційних мереж.

Нам імпонує визначення Баранова О., який під інформаційною безпекою розуміє стан захищеності важливих інтересів життєдіяльності особистості, коли не допускається нанесення шкоди, у зв'язку з неповнотою, невчасністю та неправдивістю інформації, що використовується, коли не здійснюється

негативний інформаційний вплив, коли не спостерігаються негативні наслідки застосування інформаційних технологій, коли не відбувається протиправне поширення, використання і порушення цілісності, конфіденційності та доступності інформації [41].

Отже, кібербезпека пов'язана виключно з цифровою сферою і стосується всього, що пов'язано з Інтернетом. Це включає в себе всі облікові записи в Інтернеті, інтернет-з'єднання, фішинг, кібербулінг, викрадення даних та ін. Інформаційна безпека, в свою чергу, є ширшим поняттям і має справу з інформацією та даними як онлайн, так і офлайн. Цей вид безпеки визначається як захист інформації від несанкціонованого використання, розкриття, руйнування, змін та підтримка конфіденційності даних незалежно від того, чи знаходяться вони в мережі або в картотечі [2].

У науковій літературі інформаційно-психологічна безпека (ІПБ) особистості трактується як рівень захищеності її психіки від впливу різноманітних інформаційних факторів, що заважають або ускладнюють створення і функціонування відповідної інформаційно орієнтовної основи життєдіяльності людини в суспільстві, а також адекватної системи її персональних відносин до навколишнього світу і себе самого.

Один із перших, хто зацікавився проблемою інформаційно-психологічної безпеки був Грачов Г. В., він її розуміє як стан захищеності свідомості і несвідомої сфери психіки, що забезпечує в умовах несприятливих інформаційних дій її цілісність як соціального суб'єкта, можливість адекватної поведінки і особового розвитку [64].

Кабаченко Т. С. [78] пропонує визначати інформаційно-психологічну безпеку як стан інформаційного середовища і умови життєдіяльності суспільства, які не сприяють порушенню цілісності, адаптивності розвитку та функціонування окремої людини та суспільства в цілому. Коли інформаційно-психологічна безпека особистості порушується, це може привести до деградації форм відображення і структури сфери потреб, порушення психічного здоров'я,

адекватного відображення світу і ставлення до нього та зміни ціннісних орієнтацій і світогляду.

Інформаційно-психологічна безпека в проблемі безпеки людини займає особливе місце: по-перше, це пов'язано з розвитком цивілізації в інформаційному напрямку, де інформація є основним ресурсом виробництва і умовою життєдіяльності людини; по-друге, вплив цієї інформації на особистість, який при інтенсивному розвитку інформаційних і психотехнологій, може привести до непередбачуваних негативних наслідків. Хоча і в сучасному світі природа впливів, що порушують безпеку особистості, може бути різною, але особливість саме інформаційних впливів, що вони в силу своєї універсальності можуть становити загрози для будь-якого виду безпеки особистості.

Таким чином, інформаційно-психологічна безпека (ІПБ) в системі безпеки дитини розглядається науковцями як «наскрізне» явище, яке функціонально співвідноситься з психологічною стійкістю, якістю життя, почуттям захищеності, потребами, інтересами і прагненнями особистості, її розвитком і самореалізацією. Нашому дослідженню імпонує означення інформаційно-психологічної безпеки у кіберпросторі як стану захищеності особистості від загроз, що несе у собі Інтернет, забезпечення адекватного й критичного сприймання інформації в кіберсередовищі.

1.2. Психологічні аспекти організації інформаційно-психологічної безпеки

1.2.1 Психологічні підходи до розуміння феноменологічних ознак кібербезпеки

Зростаюча інформатизація суспільства в цілому і особистості зокрема звернула увагу науковців на проблему інформаційно-психологічної безпеки людини в сучасному суспільстві. З одного боку, цивілізаційні зміни в сучасному суспільстві зумовлюють виникнення умов, необхідних для становлення і розвитку особистості як початкової цінності і цілісного

утворення. З іншого боку, виникає недвозначна загроза повноцінного існування і розвитку особистості в суспільстві, що пов'язано з недосконалими механізмами самозахисту, саморозвитку і самозбереження, а також самореалізації особистості в умовах тотальної комп'ютеризації та інформатизації. Саме від окремої особистості, її психологічного благополуччя залежить загальний добробут держави і суспільства в цілому. [45]

Теоретичний аналіз наукових напрацювань Ексакусто Т. та Лизь Н. [128] дозволив виділити підходи до розуміння психологічної безпеки. Перший підхід до розуміння психологічної безпеки вивчає людину в різних видах діяльності, в тому числі на об'єктах високого ризику, в екстремальних і надзвичайних ситуаціях з точки зору людського (психологічного) фактору в забезпеченні безпеки діяльності. Тут розглядаються індивідуально-психологічні особливості, особистісні якості, знання, вміння і навички людини, що дозволяють забезпечувати безпеку об'єктів діяльності, інших людей і самого себе в рамках конкретної діяльності (Котик М., Кроуфорд В., Трамм К., Грінвуд М., Вудс Х. і ін.) або життєдіяльності в цілому (Краснянська Т.).

У центрі другого підходу психологічна безпека середовища. Тут, як правило, об'єктом вивчення є простір «середовище - людина», а предметом - інформаційні, соціальні, предметно-просторові й інші характеристики середовища і умов життєдіяльності, які здатні впливати на психіку, свідомість, особистість, поведінку людини, порушуючи тим самим її безпеку (Баєва І., Грачов Г., Кабаченко Т., ін.). Особлива увага приділяється характеру загрозливих впливів (негативний інформаційно-психологічний вплив, навіювання, маніпулювання) і їх наслідків (порушення адекватності відображення реальності, психічного стану адаптивності функціонування і ін.).

Єжевська Т. пропонує системно-ціннісний підхід до інформаційно-психологічної безпеки особистості. Вона вважає, що усталена ціннісна система особистості при взаємодії з інформаційним середовищем проявляється через феномен надситуативності, виходу за межі конкретної ситуації, що забезпечує особистості відносну автономність в несприятливих ситуаціях інформаційного

впливу, певний рівень контролю своїх реакцій і дій, дозволяє зберегти психічне здоров'я та інформаційно-психологічну безпеку [72; 73].

Белоусова Н.А звертає увагу на те, що все частіше дослідники пишуть про комплексний підхід до інформаційно-психологічної безпеки дитини, в якому відводиться місце не тільки для інформаційного поля дитини, але і для її біологічних показників. Виділення Виготським Л. двох взаємопов'язаних ліній розвитку - біологічної та соціально-психологічної - є важливим моментом у вивченні нормального і аномального онтогенезу. Виготський Л. вважав, що порушення біологічної лінії розвитку створює перешкоди для психічного розвитку - засвоєння знань і умінь, формування особистості дитини. Порушення соціально-психічного розвитку також впливає на інформаційно-психологічну безпеку дитини. Її невміння протистояти і чинити опір психологічним загрозам призводить до ослаблення захисних механізмів і посилення впливу інформаційно-психологічних загроз [43].

Сьогодні, найбільш розвинутим підходом до безпеки особистості є суб'єктний підхід – [107, 128]. В рамках цього підходу безпеку розглядають і як захищеність життєво важливих інтересів людини в різних сферах життєдіяльності, і як «формування цілісної інтегральної якості особистості, що впливає на її громадянську, моральну, комунікативно-творчу спрямованість, соціальне самовизначення і самовдосконалення, спосіб життя, готовність до безпечної поведінки» [89].

Вивчення проблеми психологічної безпеки неможливо без врахування факту зростання впливу засобів масової комунікації на життя суспільства і людини. Як стверджує Брушлинський А., людина є не тільки споживачем інформації, вона її активно і виробляє, оскільки в ході своєї життєдіяльності, особистість самовизначається, займає певну життєву позицію, і тому дуже вибірково ставиться до всього, що впливає на неї в ході всього життя, виховання, навчання, пропаганди [49, 50]

Дослідники інформаційно-психологічної безпеки Єжевська Т., Луньов А. та Барішполець В., [72, 93, 42] у своїх роботах висвітлюють філософський

погляд на інформаційно-психологічну безпеку, де вона розуміється як світоглядне усвідомлення особистістю стану захищеності життєво важливих інтересів від зовнішніх і внутрішніх небезпек і загроз.

Серед ризиків і загроз, з якими учень може зустрітися в Інтернеті, значна частина трансформувалася з реального життя. Наприклад, ризики, пов'язані зі знайомствами, з розголошенням особистих даних, з отриманням подарунків від незнайомих тощо. Сучасні діти є представниками «цифрового покоління» - активними користувачами Інтернету і часто проявляють надмірну безпечність, оскільки переконані в безпеці своїх особистих комп'ютерів і мобільних пристроїв [4]. На основі проведених досліджень було з'ясовано, що діти молодшого шкільного віку дуже чутливі до негативного контенту в кіберпросторі.

У зарубіжних дослідженнях описані інформаційні ризики в мережі Інтернет. Livingstone S. відносить до них кібербулінг, вплив зображень сексуального характеру, секстинг, зустрічі з онлайн-знайомими в реальному житті, інтернет-залежність і азартні ігри (гемблінг), грумінг [14,15]. Відповідно до класифікації Giant N., можна виокремити три основні категорії ризиків: контент, взаємодія і комерційна сфера. Найпоширенішими формами, які набувають ці загрози в кіберсередовищі є фізичні погрози, сексуальне насильство та домагання, кібербулінг і кіберзнущання, викрадення особистих даних, протизаконні дії, вплив небажаного контенту, інтернет-адикція, порушення авторських прав, вірусні загрози і т.д. [5].

Можна виділити два взаємодоповнюючих підходи до забезпечення інформаційно-психологічної безпеки особистості дітей в кіберпросторі – особистісно-розвиваючий і обмежувально-заборонний [106]. В першому - великого значення набувають внутрішні ресурси особистості для підтримки своєї безпеки в інформаційному середовищі [76], другий спрямований на застосування фільтрів та програмного забезпечення для захисту дитини в Інтернеті. В нашому дослідженні ми розглядаємо саме особистісно-розвиваючий підхід до забезпечення інформаційно-психологічної безпеки

дитини в Інтернет-середовищі, який полягає у розвитку критичного мислення молодших школярів.

Психологічний аспект інформаційно-психологічної безпеки особистості тісно взаємопов'язаний з філософським аспектом і передбачає сприймання і адекватну оцінку інформації, яку отримує індивід а також вміння фільтрувати інформацію в залежності від її актуальності, якості та важливості для респондента. У зв'язку з цим людина має знати, розуміти і усвідомлювати основні загрози, які може нести інформаційний вплив на людину.

Почивалова Ж. розглядає інформаційно-психологічну безпеку як педагогічну проблему, яка має суттєвий вплив на розвиток особистості в майбутньому [109]. Проблема посилюється тим, що далеко не всі користувачі Інтернету, які мають доступ до інформації, здатні її адекватно сприймати, оцінювати та фільтрувати непотрібне для себе. [109, 73]. Зокрема, це стосується певної вікової групи - дітей молодшого та середнього шкільного віку.

Михайлов Л. у своїх роботах розглядає інформаційно-особистісну безпеку школяра і виділяє її два аспекти. Перший пов'язаний із зовнішньою захищеністю освітнього середовища школярів від факторів зовнішнього небезпеки. Другий є внутрішнім параметром і полягає у розвитку здатності до розпізнавання, передбачення та подолання небезпек [98]. Необхідність зовнішньої захищеності викликана тенденціями постійного зростання кількості «інформаційного сміття», інформація, яка направлена на розповсюдження насильства та агресії в кіберсередовищі. Другий аспект є актуальним з позицій педагогічної психології. По суті, він містить те, що можна було б назвати способами створення кіберімунітету у школяра від впливу кібер небезпек.

Писар О. характеризує інформаційно-психологічну безпеку як одну зі складових безпеки особистості – як захищеність важливих інтересів особистості в інформаційній сфері, а також усвідомлення особистістю негативних інформаційно-психологічних впливів і засвоєння механізмів протидії [107]

Манойло А. розуміє інформаційно-психологічну безпеку особистості як стан свідомості людини, який допомагає їй повноцінно розвиватися; адаптуватися до непостійних суспільно-політичних умов; організовувати та контролювати свою поведінку; задовольняти основні потреби в суспільстві в соціально прийнятних формах в умовах впливу на особистість внутрішніх й зовнішніх факторів, які наносять як і стабілізуючий, так і деструктивний інформаційно-психологічний вплив [96].

На думку Кабаченко Т., людина не тільки «споживає» повідомлення з різних джерел, але і відображає умови і обставини власної життєдіяльності, а також події, що безпосередньо стосуються соціального середовища. Науковець пропонує під інформаційно-психологічною безпекою розуміти такий стан інформаційного середовища і умов життєдіяльності конкретної людини та суспільства в цілому, яке не порушує цілісності, адаптивності функціонування і розвитку суб'єктів (окремої людини, групи, суспільства в цілому) [78].

З точки зору Титова К., інформаційно-психологічна безпека особистості – це ситуація, коли інформація, що впливає на особистість, не несе в собі умов, що порушують інформаційно-психологічну свободу особистості. [123]

Басанова Т., у своїй науковій праці розуміє інформаційно-психологічну безпеку особистості як комплексне утворення, в якому в якості ключового компонента виступають уявлення людини про цей феномен. Основний вплив на формування уявлень людини про інформаційно-психологічної безпеки надають: неформально – сім'я і навколишнє середовище, формально - система освіти [39].

В нашому дослідженні нам імпонує погляд на інформаційно-психологічну безпеку Писар О. В.. Слід за нею ми розуміємо інформаційно-психологічну безпеку, з одного боку, як захищеність життєво важливих інтересів особистості в кіберпросторі, з іншого, - як усвідомлення особистістю негативних інформаційно-психологічних впливів і розвиток механізмів протидії та захисту.

А тому інформаційно-психологічної безпеку у кіберпросторі розуміємо як стан захищеності особистості від загроз, що несе у собі Інтернет, забезпечення адекватного й критичного сприймання інформації в кіберсередовищі.

1.2.2. Конструкти психологічної безпеки особистості в кіберпросторі

Характерною рисою сучасної дитини є її активне використання інформаційно-комп'ютерних технологій, що робить актуальною, пов'язану з ними, проблему інформаційно-психологічної безпеки в кіберсередовищі.

Важливе значення у системі безпеки школяра має психологічна безпека освітнього середовища. Баєва І. в своїх дослідженнях психологічної безпеки в освітньому середовищі, розуміє психологічну безпеку як захищеність психіки, цілісність особи, захист душевного здоров'я і духовності. Щоб захистити себе від негативних чинників, не піддатися чужому впливу, людина повинна володіти такими особовими особливостями, як саморегуляція, емоційна врівноваженість, працездатність, стресостійкість, впевненість в собі, самоорганізованість, адекватна оцінка ситуації, критичність та інші [37]. А тому згідно до її праці основними критеріями інформаційно-психологічної безпеки можна виокремити критичне мислення, саморегуляцію та самоконтроль, емоційний інтелект.

У цьому контексті інформаційно-психологічна безпека розуміється як захищеність життєво важливих інтересів особистості в інформаційній сфері, а також усвідомлення особистістю негативних інформаційно-психологічних впливів і освоєння механізмів протидії [107]. Ряд авторів підкреслюють важливість забезпечення інформаційно психологічної безпеки за допомогою особистісних ресурсів, до яких входять усвідомленість і стійкість цінностей [73], система особистісно значущих цілей, рефлексія і Я-концепція, як система усвідомлених уявлень про себе [124]. Тобто основними показниками психологічної безпеки є усвідомленість, стійка система цінностей та високий рівень рефлексії.

Баєва І. стверджує, що повноцінному розвитку людини і суспільству сприяє психологічна безпека, яка досягається через адаптацію, спільну діяльність та дотримання норм і правил [37]. Янг А. відзначає вплив позитивних емоцій на безпеку [26], при цьому Агузумцян Р. та Мурадян Е., уточнюють, що психологічна безпека є результатом усвідомлення психічно здорової людини на рівні переживання особистісного сенсу [30]. Дослідниця Ексакусто Т. в конструкт «психологічна безпека» включає активність, задоволеність процесом життєдіяльності, відсутність міжособистісних і внутрішньоособистісних конфліктів. Вона прийшла до висновку, що психологічна безпека дозволяє зберегти цілісність особистості і реалізувати потенціал [128].

Ляшук А. стверджує, що основним компонентом інформаційно-психологічної безпеки є рефлексивність особистості. Рефлексивність, на його думку, знижує ризик порушення інформаційної взаємодії людини з середовищем, оскільки вона відповідає за критичну оцінку інформації і трансформацію поведінки в світлі нового знання [95]. Таким чином, рефлексивність є ніби «вбудованим фільтром», що забезпечує гнучкість інформаційної взаємодії людини з середовищем.

Краснянська Т. [86], у своїй монографії, на основі аналізу визначень безпеки, запропонованих різними авторами, виділяє чотири групи її ознак:

- 1) стан стабільності суспільної свідомості та інформаційного середовища, що забезпечує нормальний розвиток людини і описується в термінах «порядок», «надійність», «закон», «структура», «захист»;
- 2) стан свободи від (або відсутності) страху або тривоги;
- 3) стан захищеності (особистості, психіки, свідомості, інтересів), що виражається в довірі, задоволеності і впевненості у майбутньому;
- 4) стан цілісності та адекватності, що виявляється в можливості розвитку.

Шликова Н. вважає, що для безпеки особистості важливу роль відіграють високий рівень особистісної витривалості, активні тактики опору стресу,

внутрішній локус контролю [139]. Локус контролю допомагає визначити, наскільки ефективно людина матиме змогу контролювати навколишню дійсність і володіти ситуацією. Як відзначають в своїх дослідженнях Дика Л. [69] разом з Шликовою Н., саморегуляція є адаптивним показником психологічної безпеки.

Одним із важливих конструктів психологічної безпеки в кіберпросторі є резилієнс. Науковці цей феномен розуміють як: здатність особистості підтримувати психологічну рівновагу під час потенційно небезпечних ситуацій; ресурсну адаптацію до обставин, що змінюються і непередбачуваних умов середовища (G.A. Bonanno, 2004) [1]; внутрішні захисні фактори, що сприяють підвищенню стійкості (N. Henderson, 2013)[8]; здатність людини зберігати стійкість до впливу різних стресорів зі сторони, відновлюватися в складних обставинах на основі адекватної оцінки подій, що відбуваються, системи цінностей і вміння приймати рішення (Ф.І. Валієва, 2016) [52]; здатність гідно зустрічати і долати несприятливі обставини і виклики, при цьому ставати сильнішим. Це вміння керувати емоціями, володіти комунікативними навичками (А.А. Муравйова, О.Н. Олейнікова, 2017)[101].

Таким чином, резилієнс – це здатність людини амортизувати вплив стресу та травматичних ситуацій та відновлювати й розвивати нові адаптаційні ресурси [68]

Резильєнтну поведінку складно уявити без активно функціонуючого механізму саморегуляції [52]. Саморегуляція тут є своєрідним фундаментом для розвитку інтегративної характеристики особистості, що забезпечує позитивну адаптацію і вміння пристосовуватися до будь-яких змін. Саморегуляція зумовлює наявність контролю над власною поведінкою, здатна регулювати увагу, емоції і дії, орієнтовані на реалізацію усвідомлених завдань. Більш складною і багаторівневою системою, яка виконує базові функції в рамках резилієнсу, є емоційна саморегуляція.

Емоційну саморегуляцію варто розглядати через концепцію емоційного інтелекту. Александрова Н. в своєму дослідженні емоційного інтелекту як

фактору саморегуляції педагогічної діяльності робить висновки про те, що особистість з високим рівнем сформованості емоційного інтелекту характеризується емоційною стійкістю, низьким або помірним рівнем особистісної тривожності, здатністю до вербалізації емоційних станів, інтернальним локусом контролю, сформованістю регуляторного компонента [31].

Сушко Н. розглядає емоційний інтелект як додатковий ресурс самозабезпечення безпеки особистості [121]. Психологічна безпека є станом захищеності особистості, що забезпечує її цілісність, а також дозволяє адекватно взаємодіяти з іншими людьми на основі емоційного контакту [57]. Однак встановлення повноцінного емоційного контакту можливо тільки між людьми з досить розвиненим емоційним інтелектом. Науковці Р. Salovey і J. Mayer, досліджуючи емоційний інтелект підкреслюють, що емоції виконують дві фундаментальні функції: дають мотивацію і енергію до діяльності та є необхідними у конструюванні стосунків [20].

Емоційний інтелект досить молоде поняття в науці. Воно було введено для позначення інтелектуальних операцій з емоціями. Ізотова Е. в своїй роботі [74] вказує, що сьогодні актуальні дві моделі емоційного інтелекту. Згідно зі схемою першої моделі Селовея і Мейера, емоційний інтелект включає в себе ряд здібностей: оцінка, сприймання і вираження емоцій (процес ідентифікації емоцій); аналіз і розуміння емоцій; використання емоцій з метою підвищення ефективності діяльності і мислення; свідоме керування емоціями з метою особистісного зростання, а також покращення міжособистісних відносин.

Друга змішана модель емоційного інтелекту Гоулмена Д. включає персональні категорії: самовладання, прагнення, сталість. Гоулмен Д. вважає, що життєвий і професійний успіх людини визначається не так загальним рівнем інтелектуального розвитку, як здатністю до самопізнання і емоційної саморегуляції, вмінням висловлювати свої почуття, розуміти і тонко реагувати на емоційний стан інших людей. У Гоулмена Д. емоційний інтелект складається з п'ять областей: знання емоцій, керівництво емоціями,

самотивація, розпізнавання емоцій інших, управління відносинами з іншими [74].

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять наукові надбання Шейнова В., які показують що низькі показники емоційного інтелекту, з одного боку, можуть сприяти розвитку або посиленню провокаційних форм поведінки, що принижують особистість інших людей, а з іншого - сприяти розвитку комплексу жертви» [137] Якщо перенести ці результати в контекст загроз інформаційно-психологічної безпеки школяра, то можна стверджувати про вплив емоційного інтелекту на поведінку під час ситуацій кібербулінгу, тобто як себе буде поводити потенційна «жертва» і «буллер».

Психолог Карпенко Є.В. [81] стверджує, що емоції сприяють розгортанню суб'єктного потенціалу особистості в міжособистісній взаємодії. А фактором, який дозволяє здійснитися розумінню, інтерпретації, саморегуляції та спрямування емоцій у конструктивне русло в цій взаємодії, є емоційний інтелект

Таким чином, сутність емоційного інтелекту полягає в здатності розуміти і керувати емоціями. Ця здатність може бути спрямована як на власні емоції, так і на емоції інших людей. Високий рівень емоційного інтелекту дозволяє бути гнучким, адаптивним, впевненим в собі, безбоязно встановлювати емоційний контакт з іншими людьми. Впевненість дає почуття захищеності і безпеки. І навпаки, низький рівень емоційного інтелекту веде до ригідності, знижує можливість соціальної адаптації та ускладнює адекватну міжособистісну взаємодію. Отже, емоційний інтелект можна розглядати як конструкт інформаційно-психологічної безпеки, який дозволяє безпечно та ефективно комунікувати в кіберпросторі, адекватно сприймати інших користувачів, бути толерантним до інших точок зору, бути емоційно стійким перед різного роду інформаційними впливами.

Опираючись на вищезазначене, можна зробити висновок, що серед важливих конструктів психологічної безпеки в Інтернет-просторі можна виділити: критичне мислення, усвідомленість (здатність до рефлексії),

саморегуляцію та емоційну врівноваженість, відсутність тривоги, адекватність відображення навколишнього світу, адаптивність, психологічну стійкість, цілісність особистості, внутрішній локус контролю, особистісну активність, автономність – саме ці характеристики допомагають захиститися від негативного інформаційно-психологічного впливу в мережі Інтернет.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив нам уточнити сутність феномену кібербезпеки особистості у контексті її інформаційно-психологічного захисту в кіберпросторі для дослідження цього феномену у дослідженні як стану захищеності, збалансованість якого забезпечують взаємопов'язані індивідуально-психологічних особливості, від яких залежить цілісність, адаптивність функціонування, адекватність ставлення до навколишнього світу, задоволеність процесом життєдіяльності. Основою стану психологічної захищеності від негативних впливів Інтернет-середовища є здатністю знаходити ресурси для їх подолання. Психологічна безпека особистості проявляється в здатності зберігати стійкість в кіберсередовищі, в тому числі і з психотравмуючими впливами, в опірності деструктивним інформаційним впливам. Найбільш значимими особистісними характеристиками, що забезпечують психологічну безпеку особистості – це усвідомлення своєї поведінки, її самоаналіз; стійкість до несприятливих чинників Інтернет-дійсності, здатність до саморегуляції при несприятливих психічних станах та розвинутий емоційний інтелект.

1.3. Психолого-педагогічні умови формування кібербезпеки дітей молодшого шкільного віку

1.3.1. Проблема кібербулінгу, хейтерства у дітей та підлітків

Аналіз дослідження ряду авторів (Грачов Г., 1998; Кабаченко Т., 2000; Баєва І., 2002) показав, що ефективність освітнього процесу залежить від показника психологічної безпеки освітнього середовища. Безпечне освітне

середовище школи передбачає, що кожному учаснику освітнього процесу гарантується дотримання їх прав та норм психологічної безпеки, яка створює умови для індивідуального розвитку кожної дитини.

Політичні та економічні зміни, що відбуваються в сьогодні в Україні і в світі, безпосередньо впливають на соціокультурну ситуацію, яка впливає як на систему освіти в цілому, так і на кожного учасника освітнього процесу, зокрема. Змінюється соціокультурна дійсність призводить до появи нових, часто негативних, факторів, що впливають на психічний розвиток і особистісне становлення дитини. Для системи освіти ця проблема позначає необхідність звернутися до теми безпечного освітнього середовища як ресурсу оптимального розвитку особистості, як простору для повноцінного дорослішання.

Сучасний етап розвитку світової спільноти характеризується все більшим впливом електронних ЗМІ, Інтернету і нових комунікаційних технологій. Формування особистості дітей відбувається в конвергентному просторі – на зіткненні віртуального світу і реальності. Те, як раніше діти соціалізувалися, підтверджуючи свою унікальність яскравим одягом, сленгом, причетністю до субкультур, сьогодні неможливо без інтернет-комунікації в блогах, соціальних мережах, мережевих іграх, сервісах миттєвих повідомлень. Крім нових інструментів соціалізації і творчості з розвитком мережевих технологій з'явилися і нові специфічні загрози і ризики безпеки дітей і підлітків.

Серед ризиків і загроз, з якими учень може зустрітися в Інтернеті, значна частина трансформувалася з реального життя. Наприклад, ризики, пов'язані зі знайомствами, з розголошенням особистих даних, з булінгом тощо. Як наголошує Palfrey J., науковець, який займається дослідженням сучасного цифрового покоління, у неповнолітніх немає чіткого поділу між життям, відносинами і спілкуванням онлайн та офлайн і в зв'язку з цим ризики, з якими вони можуть зіткнутися в Мережі, не менш значущі, ніж небезпеки реального світу. [17]

Особливу небезпеку для молодших школярів становлять комунікаційні ризики, оскільки вони пов'язані зі спілкуванням і міжособистісними

відносинами в Інтернет-середовищі. Інтернет – це не тільки засіб масової інформації та всесвітній довідник, але і середовище для спілкування. В інтернеті існує багато інструментів, що дозволяють організувати середовище для спілкування – соціальні мережі, блоги, чати, форуми.

Прикладами комунікаційних ризиків можуть бути: знайомства в мережі і зустрічі з Інтернет-знайомими, інтернет-хуліганство: переслідування, залякування, кібербулінг, хейтерство. З комунікаційними ризиками можна зіткнутися при спілкуванні в мобільних сервісах, чатах, месенджерах, соціальних мережах, на сайтах знайомств, форумах, блогах. Останнім часом гостро стоїть проблема кібербулінгу, який є не менш небезпечним, ніж реальні знущання. Якщо звичайний булінг може закінчитися, коли жертва повернеться додому або поскаржиться старшим, то кібербулінгу триває весь час і від нього неможливо сховатися. Як зазначають Li Q. і Smith P., поширення кібербулінгу, багато в чому, відображає проблеми моралі в суспільстві, де до людини не ставляться, як до цінності, особистості і ігнорують її проблеми і переживання, відповідаючи цинізмом. [12, 21]

Згідно з думкою Патчіна В. і Хіндуджа С. [18], кібербулінг є навмисною дією з метою нанесення травми або пошкодження, використовуючи комп'ютери, мобільні телефони та інші електронні пристрої, проти тих, хто не може запобігти або зупинити цю поведінку. Smith P. з колегами [21] визначає кібербулінг як агресивний навмисний акт, здійснюваний неодноразово, групою або індивідуально проти жертви, яка не може себе захистити, за допомогою електронної форми зв'язку (частіше за допомогою смартфона або мережі Інтернет). Деякі автори вказують ще на анонімність як принципову відмінність і рушійну силу кібербулінгу. Інші доповнюють характеристики феномену фактом невизначеної варіативної кількості свідків, які можуть симпатизувати жертві або агресору.

Опитування підлітків у Великобританії, Ірландії, Латинській Америці та Канаді у 2018 році (Gaffney H., Farrington D. P, Riddell J., Pepler D., Craig W., . Herrera-López M., Romera E. M., Ortega-Ruiz, 2018) показують, що кібербулінг є

досить поширеним видом міжособистісної комунікації і формою віртуального екстремізму в сучасному світі молоді. [7, 24,9]

Психологи відзначають, що процес соціалізації все більше і більше переміщається в Інтернет разом з референтними групами, знайомствами, освоєнням різних соціальних ролей і норм. Однак заглибленість у віртуальний світ змінює специфіку міжособистісного спілкування. Віртуальна комунікація відрізняється від реальної взаємодії анонімністю, опосередкованістю, неконтрольованістю, зниженням меж моральних і соціальних кордонів, що може призводити до випадків кібербулінгу.

Об'єктивне обґрунтування кібербулінгу будується на глобальному поширенні його як універсального способу самоствердження в сучасному суспільстві. Поширюється цей спосіб завдяки специфіці віртуальної комунікації, яку американський дослідник. Купер А. описує через принцип трьох А (Anonymity, Accessibility and Affordability): анонімність, доступність і низька ціна [3]. Анонімність означає відсутність можливості для жертви дізнатися про автора повідомлення за результатами його діяльності, з одного боку. З іншого боку, в силу анонімності буллер швидше наважується на буллінг, а ефект дистанціювання дозволяє здійснювати набагато жорстокіші речі, ніж при реальній комунікації. Завдяки мобільним пристроям і бездротовим мережам, віртуальна комунікація доступна 24 години на добу, причому вартість доступу до Інтернету є невисокою.

Кібербулінг в мережі Інтернет може приймати різноманітні форми навмисної агресивної поведінки. Так, Н. Віллард, Р. Ковальські, С. Лімбер виділяють наступні форми онлайн-поведінки: [11, 28]

- Флеймінг – коли відбувається обмін репліками між двома і більше людьми з використанням лайки, погроз або образ. Найчастіше флеймінг відбувається на публічних інтернет-майданчиках, таких, як форуми, чати, рідше - в приватному листуванні;
- Кіберхарасмент – характеризується повторюваними образливими повідомленнями, спрямованими на жертву. [11] Ця форма знущань найбільш

поширена в персональній комунікації, за допомогою електронної пошти, але може зустрічатися і на інших онлайн-платформах. Від флеймінгу його відрізняють: збільшена тривалість в часі і тенденція до одностороннього впливу з боку одного або декількох кривдників на жертву, яка не може відповісти через страх або неможливості впізнати агресорів. Прикладами є грифінг і тролінг.

- Наклеп – є поширенням неправдивих відомостей, що шкодять честі і гідності іншої особи, або підривають її репутацію. Така інформація може бути опублікована на інтернет сайті, в соціальних мережах, або розіслана в месенджерах персонально [11]

- Самозванство (перевтілення в певну особу) – це коли кіберхуліган видає себе за іншого користувача мережі, шляхом використання його паролю отримує доступ до аккаунту в соціальних мережах, створення облікового запису з даними «жертви» і здійснення від її імені негативного спілкування з іншими користувачами;

- Виманювання конфіденційної інформації (аутинг) – отримання персональної інформації та публікація її в мережі інтернет або передача тим, кому вона не призначалася.

- Остракізм, виділяє Williams K., як навмисне і жорстоке видалення будь-кого з інтернет-спільноти, або зі списку друзів. Багатьма дослідженнями підтверджено людське бажання відчувати себе частиною будь-якої спільноти, особливо виражене у підлітків і молоді, які збираються в групи, об'єднані ідеями, інтересами, діями. Цей вид кіберзнущань – є аналогом непрямого цькування в реальному житті, яке виражається в ізоляції і відкиданні одного з членів групи, навмисне оголошення бойкоту. [29]

Таким чином, основні лейтмотиви цькування в Інтернеті – експлуатація значущості референтного для жертви спільноти (залучення безлічі свідків в рази підсилює переживання сорому, страху, безпорадності і відкидання); безконтрольне поширення будь-якої (помилковою, ганебною, конфіденційною) інформації; провокація надмірного афективного зворотного зв'язку від жертви.

Метою кібербулінгу є погіршення емоційного стану жертви і руйнування її соціальних відносин.

Наслідки кібербулінгу для фізичного і психічного здоров'я дитини можуть бути дуже серйозними: зростання рівня тривоги, стрес, порушення сну, психосоматичні розлади, зниження академічної успішності (Beran, Li, 2007), а також зниження самооцінки і депресія (Coggan, Bennet, Hooper, Dickinson, 2003). Жертви булінгу і кібербулінгу демонструють більшу схильність до суїцидальної поведінки (Sampasa-Kanyinga, Roumeliotis, Xu, 2014 Shetgiri, 2013).

Таким чином, проаналізувавши психологічні особливості кібербулінгу, можна відзначити, що це соціальне явище, що має в своїй основі схожі з булінгом риси і механізми, такі як розподіл ролей, мотиви, нерівність сил і навмисне заподіяння страждань. У той же час можна виділити основні специфічні характеристики кібербулінгу: анонімність буллера: можливість бути невідомим дає свободу дій, яку в реальному житті мало хто може собі дозволити, агресія, яку не завжди можливо застосувати в реальній ситуації, може знайти вихід в онлайн просторі, і жертва може приміряти на себе роль агресора; просторово-тимчасові характеристики: кібербулінг не має фізичних кордонів (може «наздогнати» при наявності інтернету в будь-якому місці на планеті), «цілодобове» знуцання, проте є можливість його «відключити»; свідками кібербулінгу може ставати велика кількість людей; для поширення використовуються технічні можливості і способи організації спілкування в мережах, специфічні форми (меми, коментарі, фото, відео та ін.).

Кібербулінг – нова небезпека, яка з неймовірною швидкістю проникає в інтернет-простір. Проблеми психологічного і фізичного насильства, які раніше були тільки в соціальному середовищі, перейшли у віртуальне. Сьогодні проблема насильства та знуцань в інтернеті набуває своєї актуальності у зв'язку з тим, що під загрозою стає психологічна безпека дітей.

Нами було організовано та проведено пілотажне дослідження особливостей поведінки учнів молодшого шкільного віку та педагогів

початкової школи в Інтернеті. На цьому етапі ми застосовували авторські анкети, спрямовані на виявлення часу, проведеного в інтернеті, усвідомленості цифрових загроз, знання та вміння як захистити себе в Інтернеті та ситуацій кібербулінгу. Результати дослідження показали наступні закономірності:

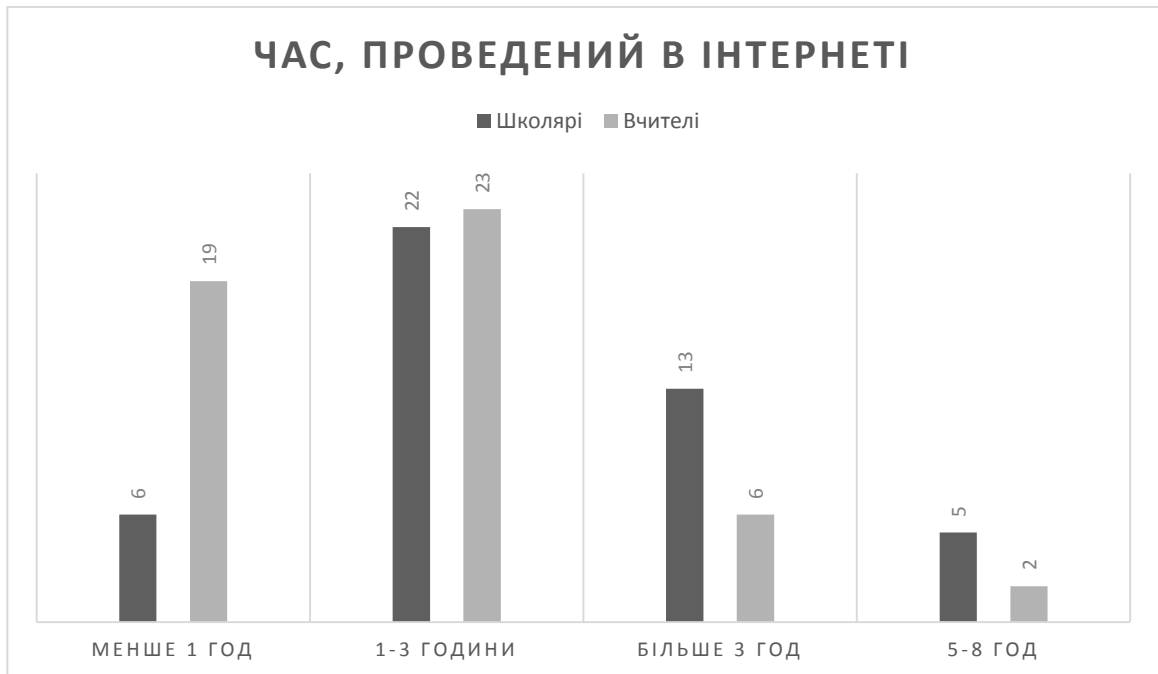


Рис. 1.3.1.1 Результати дослідження часу проведеного в Інтернеті дітьми та педагогами

З Рис. 1.3.1 можна побачити, що діти віддають Інтернету набагато більше часу, ніж їх вчителі. Третина дорослих в будні менше години знаходяться онлайн. Дітей, які проводять в мережі не години, а хвилини, в три рази менше, ніж їх вчителів. Кожен восьмий учень проводить в Інтернеті більше 3 годин. Це говорить про те, що час, який проводять діти в мережі, стає значною частиною їх розпорядку дня, а Інтернет - тим фактором, який визначає новий спосіб життя. З огляду на високу інтенсивність потоку інформації і комунікації протягом інтернет-сеансів, не можна недооцінювати їх вплив на відчуття психологічної безпеки і формування особистості дитини. Інтернет стає одним із значущих джерел соціального та культурного розвитку. Інтернет для дітей, особливо молодшого шкільного віку, стає інструментом, який опосередковує у них формування вищих психічних процесів. Науковці говорять про зміни вищих психічних процесів сучасних дітей. (Моль, 2008; Sparrow, B., Liu, J., &

Wegner; Franceschini, Gori, Ruffino et al., 2013; Mills, 2016). Так з'являється транзактивна пам'ять, коли в першу чергу запам'ятовується не зміст самого джерела інформації в Інтернеті, а місце, де ця інформація знаходиться, а точніше «шлях», спосіб, як до неї дістатися; кліпове мислення, коли діти сприймають світ фрагментарно, короткими, розрізненими порціями, схоже на перегляд відеокліпу; зменшується концентрація уваги. [119]

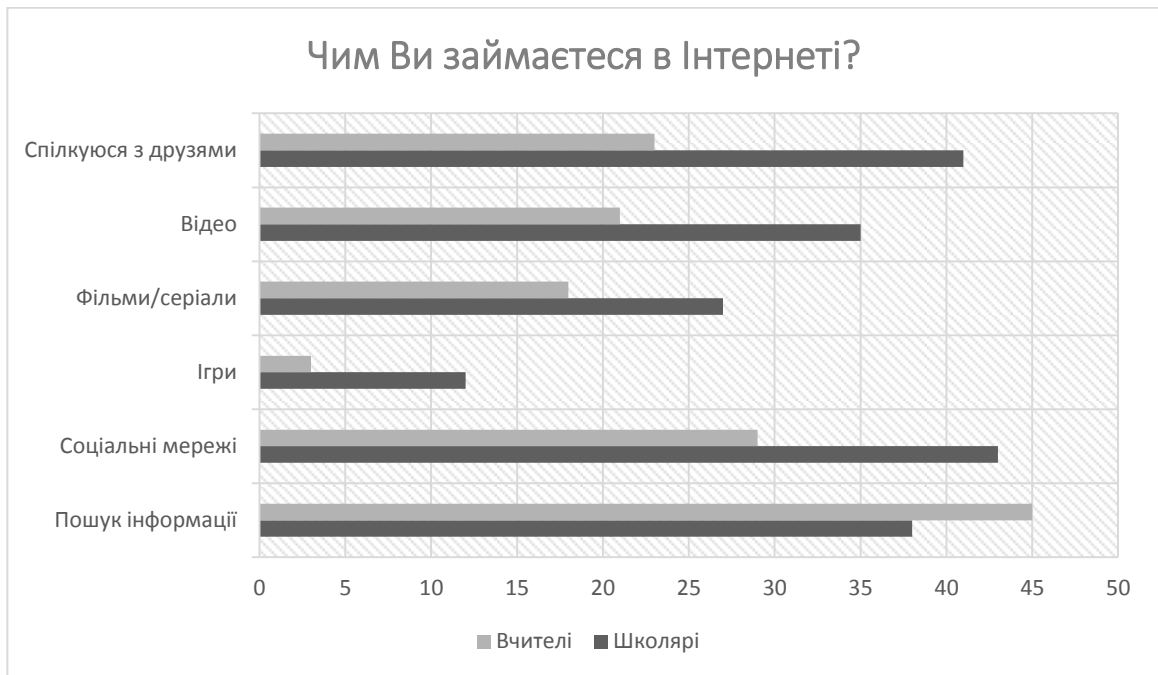


Рис. 1.3.1.2 Найбільш поширені відповіді на питання «Чим Ви займаєтесь в Інтернеті?»

Пошук інформації, соціальні мережі та спілкування з друзями – ось основні види діяльності дітей в Інтернеті. Всі 100% опитаних школярів мають свої особисті аккаунти у кількох соціальних мережах, серед них: популярні Instagram, Youtube, TikTok, Likee. Саме тут діти найбільше залишають свого часу за переглядом фото, відео, створенням своїх фото та відео. Педагоги приділяють найбільше свого часу в Інтернеті пошуку інформації, спілкування з друзями та соціальним мережам. Можна простежити точки дотику між діяльністю молодших школярів та педагогів в Інтернеті.



Рис. 1.3.1.3 Відповіді на запитання «Чи є Інтернет небезпечним?»

Це питання («Як Ви вважаєте, чи є Інтернет небезпечним?») показує ступінь розуміння учнями та педагогами небезпек в Інтернеті. В середньому школярі показали, що усвідомлюють ризики і небезпеки віртуального простору. Основна частина опитаних відповіли, що інтернет-середовище іноді небезпечне.

Виходить, що більше половини школярів замислюються про проблеми, з якими зіштовхуються в віртуальному просторі. Можливо, що значна частина з них отримала в ньому свій негативний життєвий досвід.

У той же час серед опитаних є група школярів, які вважають, що інтернет не є небезпечним, що може говорити, що діти не задумуються про небезпеки в Інтернеті і просто весело проводять час. Ці дані конкретизують сьогодні вже загальноприйняте уявлення про те, що саме діти є найбільш вразливою групою користувачів Всесвітньої павутини і наражаються на небезпеку навіть при анонімному спілкуванні через недостатню міру усвідомлення можливих наслідків.

Далі ми визначили, які загрози та небезпеки бачать в Інтернеті школярі та їх педагоги.

Табл. 1.3.1.4. « Відсотковий розподіл показників сприймання онлайн-загроз»

Загрози	<i>Вчителі: з якими загрозами ваші учні часто зустрічаються в Інтернеті?</i>	<i>Учні: з якими загрозами Ви часто зустрічалися в Інтернеті?</i>
<i>Віруси</i>	68%	72%
<i>Шахрайство</i>	35%	22%
<i>«Дорослий» контент</i>	41%	35%
<i>Психологічний тиск</i>	15%	37%
<i>Агресія</i>	20%	40%
<i>Знуцання та приниження</i>	15%	28%
<i>Заклики заподіяти собі шкоду</i>	35%	10%
<i>Неправдива інформація</i>	25%	10%
<i>Контент, що породжує ненависть</i>	10%	15%

Цілком очевидно, що значною загрозою, які виділяють як діти, так і вчителі є віруси. Оскільки, ми постійно чуємо про те, що треба захищати свої комп'ютери від вірусів, природньо, що це виокремлюється в свідомості як одна з найбільших загроз нашій безпеці в Інтернеті.

35% дітей зустрічалися з дорослим контентом (порнографія) в Інтернеті. Те, що такий значний відсоток дітей бачили такий контент, не викликає подиву. Оскільки, практично будь-який «клік» на цікаве та корисне посиланням може привести до переходу на сайт, що пропонує безкоштовно завантажувати і переглядати гігабайти відео, які не мають потрапляти на очі дітям. На думку Ігоря Кона, діти і підлітки, на відміну від дорослих, ще не вміють розрізняти уяву і дійсність, і тому їх треба, по можливості, захистити від потенційно небезпечних впливів мережевої еротики (Кон, 1998).

Зустріч з людьми, з якими познайомилися в Інтернеті, як комунікативна загроза, не є поширеною серед учнів початкової школи. Тільки 5% дітей вказали на те, що мали намірі перенести знайомство з онлайн-середовище у

реальне. Діти часто не розуміють, що на тій стороні екрану може сидіти не цікавий та привітний одноліток, а доросла людина, яка може нести загрозу фізичній та психологічній безпеці довірливого школяра.

Велика кількість дітей зазначили, що зустрічалися в мережі з психологічним тиском (37%), агресією (40%) та приниженням (28%). Для уточнення цих даних, дітям було запропоновано пройти опитувальник, який був спрямований на виявлення ситуацій кібербулінгу, для якого характерні особливості, представлені вище. Результати показали, що 45% опитаних дітей помічали ситуації кібербулінгу в Інтернет-просторі. 20% дітей – ставали жертвою кібербулінгу, за частотою, це відбувалося 1-2 рази в їхньому житті. Найчастіше ці діти відчували на собі грубість та нападки від користувачів в інтернеті, які були однолітками жертв кібербулінгу. Це проявлялося, здебільшого, у формі негативних коментарів під їх фото чи відео. Всі діти (жертви кібербулінгу) не змогли назвати чітку причину, на їх думку, чому вони стали жертвою кібербулінгу. Це не дивно, оскільки агресори, які вчиняють таку поведінку, самостверджуються за рахунок слабших та незахищених дітей. Також діти вказали, що не користуються допомогою дорослих в цих питаннях, оскільки вони самі або за допомогою своїх друзів, можуть вирішити цю проблему. Частим способом вирішення – є перепалка з агресором, щоб довести свою правоту або ігнорування.

Сьогодні кібербулінг є гострою соціальною проблемою. З приходом Інтернету в кожен дім, зросла загроза для кожної дитини переживати негативні емоції через психологічний тиск та агресію з боку користувачів мережі. Тому завдання всіх шкіл та батьків, звертати увагу не тільки на віруси, як потенційні загрози безпеці дитини в Інтернеті, але й на таку сферу як комунікація і загрози, які вона в собі несе.

1.3.2. Роль вчителя у формуванні психологічної безпеки у кіберпросторі дітей молодшого шкільного віку

У сучасному суспільстві постійно відбуваються зміни, величезна кількість різної інформації та нових технологій стають частиною нашого життя. Ці зміни стали причиною того, що змінилися цілі сучасної освіти, відбулися зміни в роботі вчителя. Вчителі усвідомлюють, що давно вже потрібно відійти від традиційних методів і прийомів роботи, щоб вчити сучасних дітей, які багато в чому відрізняються від дітей, які були школярами десять – п'ятнадцять років тому. Це пов'язано з тим, що на початку XXI століття соціальна ситуація розвитку дітей була кардинально змінена, було створено абсолютно нове інформаційне освітнє середовище. З появою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у дітей з'явилася можливість реалізації свого потенціалу, вільного доступу до інформації та знань. Вони вміють користуватися не тільки домашнім комп'ютером, але й смартфонами, айпадами, планшетами, смарт-годинниками і легко поєднують реальність і віртуальність. Мережа Інтернет, що стала природним комунікаційним середовищем для підростаючого покоління, здійснює безумовний вплив на світогляд і поведінку школярів. Комп'ютер в наш час став для дитини і «другом» і «помічником» і навіть «вихователем», «учителем». Використання Інтернету в школах і вдома розширює інформаційний освітній простір і дозволяє підвищити ефективність навчання. Це середовище наповнене корисною інформацією та перспективами для розвитку молодшого школяра, але одночасно виступає каналом трансляції ризиків соціалізації. До актуальних ризиків можна віднести: широко представлений в Інтернеті шкідливий контент, який здатний завдати шкоди психоемоційному здоров'ю, етичному і інтелектуальному розвитку дітей; збільшення кількості ситуацій кібербулінгу та кіберзнущань; ризики стати жертвою кібершахраїв, які незаконними шляхами та маніпуляціями викрадають конфіденційну інформацію. [14]

Метою психолого-педагогічного супроводу інформаційно-психологічної безпеки школярів є створення психологічних умов для розвитку особистості учнів на основі побудови безпечного кіберпростору школярів, формування особистісних характеристик, що відповідають запитам сучасного

інформаційного суспільства. Багато фахівців з кібербезпеки звертають увагу на чисто технічне реагування на небезпеки та ризики, замість аналізу і розуміння психологічних аспектів, дітей, які самі могли стати причиною небезпечної ситуації або спровокувати її через відсутність знань, механізмів протидії негативним впливам або ресурсів психологічної стійкості та регуляції. Отже, одні технічні методи забезпечення безпеки малоефективні. Ніяка програма не замінить педагога, не замінить особистість, її включеність до діалогу з дитиною, її інтерес до дитини. Тому роль вчителів у формуванні інформаційно-психологічної безпеки важко переоцінити.

Халперн Д. в своїй книзі висловлю влучну думку про те, що освіта, яка йде в напрямку розвитку та перспектив, повинна будуватися на основі двох принципів – на вмінні оперативно орієнтуватися в постійно зростаючій кількості інформації і знаходити там найважливіше і найкорисніше для себе, і на вмінні проаналізувати і правильно застосувати цю інформацію [135]. Тому, школа, в сучасних реаліях, відчуває потребу в учителю, який готовий і зможе стати «агентом змін» [122] Кремешна Т. [87] вважає, що необхідною умовою успішної інноваційної діяльності педагога є сформованість його рефлексивної компетентності. Оскільки рефлексивна компетентність допомагає вчителю початкової школи адекватно осмислювати та аналізувати педагогічну ситуацію, мислити по-новому, що веде до розвитку педагогічної рефлексії. У типовій програмі підвищення кваліфікації педагогічних працівників «Нова українська школа: відповідаємо на виклики» рефлексію визначають ключовою складовою усвідомленої педагогічної практики.[122]

Педагогічна рефлексія орієнтує педагога на активну дослідницьку позицію щодо своєї діяльності і до себе як її суб'єкту, з метою критичного аналізу, осмислення і оцінки її ефективності для розвитку особистості учня. Рефлексивний педагог у своїй діяльності використовує різні стратегії викладання, не орієнтується тільки на готові сценарії, відпрацьовані форми та технології навчання, а «живо» і нестандартно безпосередньо взаємодіє з учнями, з повагою до їх почуттів та індивідуальних особливостей. Це є

важливою умовою, яка забезпечує успішну організацію безпечного середовища, комунікацію педагога з дітьми, їх батьками, адміністрацією школи, про важливість чого, наголошено в концепції НУШ. Відповідно роль вчителя розширюється від наставника, який навчає, до тьютора, фасилітатора, коуча, модератора навчальної діяльності дитини [122].

Лопатюк О., Панова Н. у своїх дослідження чинників формування професійної рефлексії, виділяють важливість розвитку критичного мислення у цьому процесі. Ймовірно, що розвиток критичного мислення стимулюватиме й розвиток педагогічної рефлексії. [91]

Важливій ролі педагогічної рефлексії та критичного мислення у професійній діяльності вчителя присвячено багато праць (Brookfield S., Bartlett L., Clark C., Lund L., Ryan M., Андрющенко О., Городиська О., Мітіна Л., Федорова А. та ін.). На пріоритетне значення критичного мислення, як складової інформаційно-цифрової компетентності, що стає важливим аспектом професійних компетентностей педагогів в епоху розквіту цифрових та компютерних технологій, вказують освітні реформи та зміни в критеріях професійного стандарту вчителя, в тому числі й вчителя початкової школи [111], й завдання типових програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Позиції зарубіжних дослідників відносно того, як протистояти кібернебезпекам, об'єднує думку про необхідність розвитку педагогами інформаційної культури, інформаційно-комп'ютерної грамотності, здібностей дитини усвідомлено і безпечно знаходитися в інтернеті-середовищі [112, 25, 22]. В той же час наголошується, що заборони і відгородження від «неправильної» інформації малоефективні. Діти повинні вчитися свідомо орієнтуватися в кіберпросторі, критично оцінювати отримувану інформацію, відрізнити істину від дезінформації, протистояти агресорам, маніпуляторам і шахраям. Оскільки повністю припинити доступ до шкідливого контенту неможливо, конструктивним вирішенням проблеми інформаційно-психологічної безпеки є навчання і виховання у дітей навиків безпечної

взаємодії в Інтернеті, розвиток інформаційної культури та інформаційно-комп'ютерної грамотності.

Важливим компонентом професійної компетентності сучасного вчителя як «агента змін», виокремилась така якість як «компетентність у галузі інформаційних технологій». Для позначення цієї сфери діяльності педагога, науковці використовували різноманітні терміни: «інформатична компетентність» (Дорошенко Ю.) [70], «ІТ-компетентність» (Гуржій А., Карташова Л., Лапінський В.) [67], «ІК-компетентність» (Спірін О.) [120], «інформаційно-цифрова компетентність» (Гриневич Л.) [65]. Проте, сьогодні широко застосовується поняття цифрової компетентності [119]. Слід зазначити, що, незалежно від формулювання, цю якість вчителя відносять до ключових, надпредметних компетентностей, вона вважається необхідним, важливим компонентом професійної компетентності сучасного фахівця будь-якої професії та ґрунтується на сукупності знань, умінь і навичок у галузі інформаційно-комп'ютерних технологій

Сьогодні є очевидним те, що необхідна умова успішності нової прогресивної школи – це педагоги, які володіють цифровою грамотністю або цифровою компетентністю, вміло використовують ці компетенції для формування як академічної, так і цифрової грамотності та інформаційно-психологічної безпеки у своїх учнів.

1.4. Критичне мислення дітей молодшого шкільного віку як чинник формування їхньої інформаційно-психологічної безпеки в кіберпросторі

Критичне мислення є основним чинником організації інформаційно-психологічної безпеки учня в кіберпросторі, тому варто детальніше розглянути цей параметр та особливості його розвитку у молодших школярів.

Головними завданнями сучасної школи є розкриття здібностей кожного учня, виховання особистості, готової до життя у високотехнологічному, конкурентному світі. Сучасному суспільству і сучасній освіті, необхідна вільна,

творча особистість, яка володіє швидким та гнучким мислення. Свобода мислення передбачає його критичну направленість, орієнтовану на творчу та конструктивну діяльність, тому якісною характеристикою мислення вільної особистості є критичне мислення.

Молодший шкільний вік знаменує кардинальні зміни в житті дитини – вона йде до школи. Дитина відкриває для себе новий соціальний простір для взаємодії. Провідною діяльністю дитини стає навчальна. Дитина в початковій школі засвоює письмо, арифметичні дії, читання, малювання, трудове навчання та інші види навчальної діяльності. Базуючись на навчальній діяльності, якщо вона реалізувалася у сприятливих умовах навчання та за умови достатнього розумового розвитку, дитина стає на шлях розвитку теоретичної свідомості і мислення.

Навчальна діяльність дитини потребує використання рефлексії, пов'язаної з розумовими операціями: аналіз навчальних завдань, контроль і організація виконавчих дій, а також контроль над увагою, пам'яттю, плануванням і реалізацією завдань. Під час навчання дитина починає розуміти зміст науки, моралі та мистецтва) і навчається діяти відповідно до традицій, правил та нових соціальних очікувань.[110]

Основними новоутворення в молодшому шкільному віці є довільність, внутрішній план дій та рефлексія. Довільність, за Виготським Л., це здатність володіти собою, своєю зовнішньою і внутрішньою діяльністю на основі культурних засобів її організації. Розвиток довільності опосередкований, соціально обумовлений і полягає в оволодінні засобами, що дозволяють усвідомити свою поведінку і керувати нею. Розвиток довільності молодших школярів є системоутворюючим компонентом успішної навчальної діяльності та розвитку особистості школяра.[58]

Довільна увага - увага планомірна, це контроль за дією, що виконується на основі заздалегідь складеного плану, в основі якого лежить заздалегідь встановлений критерій і спосіб його застосування (Гальперін П.).

При засвоєнні навчального матеріалу необхідно також довільне, запам'ятовування і відтворення. На відміну від мимовільного таке запам'ятовування є цілеспрямованим.

Внутрішній план дій - специфічна форма внутрішньої активності особистості, інтегративна здатність, яка акумулює в собі цілий ряд інтелектуальних здібностей (можливість ставити цілі, визначати шляхи їх досягнення і реалізовувати задумане).

Під рефлексією розуміється усвідомлення себе суб'єктом навчальної діяльності. Дитина усвідомлює потребу в навчальній діяльності та її мету, а також усвідомлює навчальне завдання, спосіб діяльності, спрямованої на її рішення, і розуміє, чому саме так, а не інакше він її здійснює. Учень порівнює свій результат з метою діяльності, осмислює, чи досяг він мети і чому або з яких причин не зміг цього зробити. Далі, усвідомлення себе суб'єктом навчальної діяльності передбачає усвідомлення межі свого знання і незнання.

Реан А. називає молодший шкільний вік «переломним в інтелектуальному розвитку дитини», так як в цьому віці відбувається формування (освоєння):[118]

- абстрактно-логічного мислення (особливий вид розумового процесу, який полягає у використанні понять і логічних конструкцій);
- понять збереження (розуміння незмінності основних властивостей предметів незалежно від умов, в яких вони знаходяться);
- уявних уявлень про послідовність дій (Карта, картина маршруту).

Головна особливість мислення молодшого школяра оборотність розумових операції (дитина в змозі перенести дії, що виконуються в когнітивній сфері у зовнішню, тобто предметну сферу діяльності) - основна особливість стадії конкретних операцій - стадії розвитку мислення у дітей за теорією Піаже Ж. Науковець стверджує, коли дитина вступає в стадію конкретних операцій, відбувається прогрес трьох важливих областей інтелектуального зростання: консервація, класифікація, серіація/транзитивність. Консервації - здатність «консервувати» - сприймання постійності властивостей

об'єкта, який якісно не змінювався, а змінювався кількісно - бачити незмінне на тлі видимих змін. Класифікації - здатність дитини класифікувати групу за якоюсь ознакою («Кого більше тварин або собак?»). Серіації / транзитивність – розташування набору елементів відповідно до наявних між ними зв'язків. Транзитивність розуміння формул типу: $A > B$ і $B > C$, то $A > C$ або $A + B = B + A$

У процесі навчальної діяльності молодший школяр повинен опанувати систему понять, здатність до дедуктивних і індуктивних видів узагальнення. Оволодіння поняттями проходить ряд етапів. На першому – дитина виділяє поодинокі і загальні уявлення, позначає функції предметів («птахи - це ті, які літають»). На другому етапі, учень може перерахувати відомі ознаки і властивості предмета, але не може відділити істотні від несуттєвих («Птахи літають, клюють, співають, живуть в полі та в лісі»). На третьому етапі відбувається оволодіння поняттями молодший школяр уже в стані виділити загальні і суттєві ознаки явища («У птахів є пір'я. Птахи можуть бути домашні та дикі»). Розвиваються розумові операції. У розвитку аналізу відбувається перехід від часткового до комплексного, і потім до системного аналізу; розвиток синтезу йде по шляху від «простого підсумовування» до «широкого і складного синтезу».

Згідно Виготському Л., коли дитина починає навчатися, мислення стає центром її свідомої діяльності. В ході засвоєння наукових знань, відбувається розвиток словесно-логічного мислення, перебудовуються всі інші пізнавальні процеси: «пам'ять стає мислячою, а сприймання - думаючим». Перехід до нової форми мислення пов'язаний зі змінами у змісті мислення: конкретні уявлення, які відображають зовнішні ознаки предметів замінюються поняттями, що відтворюють вже найбільш істотні властивості предметів і зв'язки між ними. Так словесно-логічне мислення допомагає школяреві розв'язувати задачі і робити висновки, вже орієнтуючись істотні властивості та зв'язки між поняттями. В ході навчання діти опановують здатність діяти «мисленнєво» і аналізувати власні міркування. На цьому етапі розвитку необхідно формувати

початкові уявлення про критичне мислення, як про нову форму подання інформації та навколишніх явищ.[58]

Як було розглянуто раніше, критичне мислення трактується як вид інтелектуальної діяльності людини, яка спрямована на розуміння і осмислення отриманої інформації. Особливу роль в процесі розвитку критичного мислення виконує практична діяльність людини. Завдяки власному досвіду, ми аналізуємо отриману інформацію, оцінюємо її. Таке мислення відкритим, оцінним та рефлексивним, що не приймає непохитних істин, що розвивається у процесі накладення, невідомої раніше, інформації на життєвий досвід дитини.

Особливості дітей молодшого шкільного віку полягають в тому, що їх судження одиничні і опираються на особистий досвід. Тому думки учнів завжди категоричні і відносяться до наочної дійсності. Діти в цьому віці намагаються при поясненні чогось все звести до конкретного. Пізнавальна активність і допитливість дитини постійно спрямовані на пізнання навколишнього світу і побудови своєї картини цього світу.

Дослідник критичного мислення Бустром Р. виділив в структурі критичного мислення школяра три компоненти: мотиваційний, діяльнісний, рефлексивний. Мотиваційний компонент характеризується наявністю потреб, мотивів і стимулів до критичного осмислення. Від того наскільки буде позитивною мотивація, буде залежати рівень ефективності мисленнєвої діяльності. Діяльнісний компонент визначає важливість здатності до логічних умовиводів, встановлення асоціативних зв'язків, якими необхідно володіти школяреві, щоб говорити про розвиток його критичного мислення. Рефлексивний компонент передбачає формування вміння аналізувати та оцінювати процес і результат своєї діяльності [51].

Протягом тривалого періоду критичне мислення вважали доступним лише для старшого шкільного віку, так як цей вид мислення характеризується високим ступенем складності творчого процесу обробки інформації, аналізу і синтезу. Хоча молодший шкільний вік, на думку Занкова Л., Запорожця А., Цукерман Г., є найбільш сприятливим для розвитку критичного мислення.

Муштавінська І. зазначає, що критичне мислення зароджується ще в дошкільному віці, але умов для повноцінного розвитку цього мислення мало, оскільки пізнавальні процеси ще не досягли необхідного рівня розвитку. Однак, молодший шкільний вік, ознаменує достатній розвиток всіх пізнавальних процесів для початку формування критичного мислення [102].

Дослідження Брушлинського А. підтверджують думку про те, що рівень розвитку молодшого школяра дозволяє їм виконувати складні розумові процеси. На його думку, рівень навчання молодшого школяра, а саме його успішність, безпосередньо залежить від здатності критично осмислювати нову інформацію, з врахуванням вже наявних знань. Учень, який не може мислити критично, не може самостійно об'єктивно оцінювати інформацію та є залежним від чужої думки [50].

Можна виділити три показники критичного мислення молодших школярів.[141] Перше – володіння вміннями і навичками порівняльно-порівняльного аналізу. Цей показник пов'язаний з переходом від наочно-образного мислення до словесно-логічного, понятійного, в процесі якого учні будують логічні зв'язки між предметами, явищами, навчаються їх характеризувати і проводити порівняння. Цей показник базується на вмінні молодших школярів давати оцінку об'єкту, явищу дослідження. Не кожен учень може легко виділити характерні ознаки об'єкта, дати йому оцінку, провести порівняння з іншими об'єктами.

Другий показник – наявність здатності до саморегуляції - це показник, який відображає усвідомленість розумової діяльності молодшого школяра. Особистісна саморегуляція в молодшому шкільному віці виступає як цілісне утворення в структурі особистості дитини. Вона включає в себе пізнання навколишньої дійсності шляхом регуляції діяльності і поведінки, встановлюючи мету діяльності, способи її досягнення. Завдяки розвитку здатності саморегуляції у молодших школярів починають інтенсивно формуватися такі якості: відповідальність, усвідомленість, ініціативність.

Останній показник характеризує здатність проводити рефлексію власної діяльності і діяльності інших, є важливою умовою для самоаналізу дитини. Увага учнів концентрується на особливостях застосування критичного мислення в різних ситуаціях. Уміння критично оцінювати свою діяльність допомагає молодшим школярам успішно навчатися в школі, реально дивитися на власні результати. Володіння навиком знаходження помилок і невідповідностей характеризує учня як учня, який вміє розуміти і усвідомлювати свою діяльність, власні дії [141].

У дітей виділяють три рівня критичності [38]

- перший рівень – критичність, яка «зароджується»: характеризується тим, що дитина помічає помилки в зображенні об'єкта пізнання, знаходить невідповідності, але ще не в змозі їх осмислити і пояснити. У учня слабо сформовані вміння давати оцінку, доводити свою правоту. Він є початковою сходинкою для формування розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування. Вміння і навички порівняльно-порівняльного аналізу, самостійного пошуку інформації, саморегуляції, самоаналізу тільки починають зароджуватися у молодшого школяра;

- на другому рівні – учні можуть знаходити невідповідності, помилки, які допущені в об'єкті пізнання, але, водночас, вони не прагнуть розкрити джерело їх виникнення. Рівень «констатуючої» критичності характеризується невисоким ступенем організованості і цілеспрямованості, відсутністю активної позиції учня, неможливістю чітко фіксувати протиріччя, помилки у досліджуваному об'єкті, явищі. Такий рівень критичності найчастіше спостерігається у дітей перших і других класів;

- третій рівень – рівень «корируючої» критичності – учні не тільки відображають частини, деталі об'єкта пізнання у взаємозв'язку і знаходять в них допущені помилки, невідповідності, але розкривають причини їх виникнення, вказують шляхи і засоби їх усунення. У молодших школярів на цьому рівні сформовані стійкі вміння і навички основних розумових операцій,

вміння логічно обґрунтувати оцінку, здійснити самооцінювання. Учні, які знаходяться на цьому рівні, здатні до саморегуляції своєї діяльності [38].

Вивчення наукової літератури дозволило виокремити філософський та когнітивні підходи до вивчення критичного мислення [23,13,135] Філософська традиція визначення цього поняття представлена наступними науковцями та їх баченням критичного мислення:

- «схильність та вміння займатися діяльністю з рефлексивним скептицизмом» (McPeck, 1981);
- «рефлексивне та розумне мислення, яке зосереджене на вирішенні того, у що вірити чи робити» (Енніс, 1985);
- «вміле, відповідальне мислення, що полегшує правильне судження, оскільки воно 1) звертається до критеріїв, 2) самокоригується, 3) чутливе до контексту» (Lipman, 1988);
- «цілеспрямоване саморегульоване судження, результатом якого є інтерпретація, аналіз, оцінка та умовивід, а також пояснення доказових, концептуальних, методологічних, критеріальних чи концептуальних міркувань, на яких ґрунтується це судження» (Facione, 1990);
- «дисципліноване, самонаправлене мислення, яке ілюструє досконалість мислення, що відповідає певному режиму чи області мислення» (Пол, 1992);
- «цілеспрямоване мислення, «мислення, спрямоване на формування судження», де саме мислення відповідає стандартам адекватності та точності» (Bailin et al., 1999b);

Визначення критичного мислення, що виникли в основі когнітивно-психологічного підходу, включають такі бачення:

- психічні процеси, стратегії та уявлення, які люди використовують для вирішення проблем, прийняття рішень та вивчення нових концепцій (Sternberg);
- використання тих когнітивних навичок або стратегій, які підвищують ймовірність бажаного результату» (Халперн);

- «це бачити обидві сторони питання, бути відкритим для нових доказів, що не підтверджують ваші ідеї, безпристрасно міркувати, вимагати, щоб претензії підтверджувались доказами» (Willingham).

Незважаючи на відмінності між поглядами вчених на критичне мислення, можна простежити області для згоди у їх баченні. Так, критичне мислення - це мислення рефлексивне, оцінне та цілеспрямоване, яке полягає в аналізі аргументів, тверджень чи доказів та у формуванні висновків з використанням індуктивних або дедуктивних міркувань. Результатом такого мислення прийняття рішень або вирішення проблем.

Детально поняття критичного мислення описує Клустер Д., розглядаючи, в свою чергу, характерні його ознаки. В першу чергу, автор вказує на самостійність критичного мислення, яке розуміється індивідуальна направленість критичного мислення [56]. Далі, автор стверджує, що інформація не є кінцевим пунктом критичного мислення. Створення нових ідей в результаті їх критичного осмислення та аналізу завжди відбувається на основі отриманих знань, фактів, теорій. Клустер Д. наголошує, що критичне мислення починається з формулювання питань і з'ясування проблеми, які потрібно вирішити. В процесі вирішення проблем критично мисляча людина прагне до переконливих аргументів, сама знаходить розв'язання проблеми і підкріплює це рішення обґрунтованими доказами, вибирає з багатьох альтернатив і доводить, що вибране нею рішення є раціональнішим за інші.

М. Ліпмену (Lipman, 1988), на наш погляд, чітко вдалося показати, чим критичне мислення відрізняється від звичайного мислення. [13]

Таб. 1.4. Різниця між звичайним та критичним мисленням (За Ліпменом)

Звичайне (побутове) мислення:	Критичне мислення
Довіра до інформації	Пошук різних тлумачень інформації
Асоціативне поєднання понять	Розуміння принципів, механізмів
Припущення без достатніх підстав	Побудова гіпотези
Випадкове групування фактів, явищ	Обґрунтована класифікація фактів,

	явищ
Висловлювання неаргументованої думки, судження на основі інтуїтивної здогадки	Висловлювання аргументованої думки
Стихійна перевага	Обдумане, оцінююче судження
Формулювання суджень без опори на критерії	Формулювання суджень на основі критеріїв
Спонтанне формулювання висновків	Логічне формулювання висновків як наслідок попереднього критичного аналізу фактів та явищ

Напрацювання Ліпмена М. показують, що критичне мислення зі своєю точністю, ясністю та логічністю вираження думок апелюють до невиразності, неточності та невизначеності суджень звичайного мислення. В підтвердження цій думці Paul A. стверджує, що непослідовність, нелогічність, поверховість та упередженість не здатні боротися з послідовністю, логічністю, глибиною, значущістю, неупередженістю критичного мислення [19]. Як справедливо зазначає Короченській А., що критика не зводиться до заперечення, до розкриття природи негативного, це не тільки здатність обмірковувати і відкидати те, що не витримало критичної перевірки. Критичне мислення націлене на виявлення та утвердження позитивного. [130,131]

На шляху дослідження критичного мислення великий внесок внесли у визначення цього складного поняття і українські дослідники. Український дослідник критичного мислення Тягло О. розуміє його як вид логічної діяльності, який полягає у систематичному вдосконаленні процесу і результатів мислення на основі їх критичного аналізу, розуміння й оцінювання. На думку української дослідниці критичного мислення Пометун О., воно, як окремий тип мислення, характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю і рефлексивністю та визначає розвиток у людини здібності визначати проблеми, формувати власний погляд на них, обґрунтовувати свої рішення, свідомо вибирати і діяти, за допомогою аналізу та синтезу оцінювати

інформацію з будь-яких джерел, шукати альтернативи й правильно обирати спосіб розв'язання проблеми.[108]

Такий далеко не повний перелік уточнень і точок зору, відносно терміну «критичне мислення» представлено в сучасній науковій літературі. Цілком очевидно, що здатність аналізувати інформацію, вміння обґрунтовувати судження і застосовувати отримані методи в стандартних і нестандартних ситуаціях, тобто все те, що об'єднує термін «критичне мислення», не могло не бути взятим на озброєння в освітній сфері в цілому і у школі зокрема.

Річард Пауль, один з американських фахівців в галузі теорії і практики критичного мислення, висловив свою думку, стосовно значимості критичного мислення у сучасній освіті. Науковець розглядає критичне мислення як мислення про мислення, коли людина роздумує з ціллю удосконалити своє мислення. Далі він наголошує на тому, що сучасні діти живуть в середовищі, в якому постійно все швидко змінюється. Це світ інформації, кількість якої швидко збільшується в геометричній прогресії, і при цьому швидко стає неактуальною. Тому від особистості, сучасні умови вимагають використання різних типів мислення, поваги до ясності, точності і ретельності, як характеристик мислення прогресивної людини. [19]

Наведене Паулем Р. обґрунтування значущості критичного мислення як актуальної освітньої проблеми впливає з фундаментальної трансформації самого способу життя світового співтовариства; входженням передових країн в нове інформаційне суспільство, в якому інформація не просто множитья за обсягом або ускладнюється з усе зростаючою швидкістю, але набуває якісно нової функції.[19]

Для формування психологічної безпеки дитини в кіберпросторі ми вважаємо за потрібне звернутися до природньої критичності молодшого школяра. Так, розвиток логічного мислення, здатності до теоретичних міркувань і самоаналізу відкривають дорогу до розвитку критичного мислення. Федоров А.В. пише, що критичне мислення передбачає наявність у індивідуума системи суджень, яка дозволяє аналізувати отриману ззовні інформацію і

формулювати власні обґрунтовані висновки, вносити обґрунтовані оцінки, інтерпретувати і застосовувати отримані результати в різних ситуаціях, інтегрувати їх у власний досвід [130]. Таке вміння може допомогти дитині захистити себе від негативного впливу інформації та забезпечити її психологічну безпеку в кіберпросторі.

Фесенко П. виділяє наступні якості суб'єкта, що створюють для нього ситуацію безпеки [132]:

1. Позитивні відносини індивідуума з оточуючими. Уміння встановлювати відносини з іншими людьми.

2. Самоприйняття. Ухвалення різних сторін свого Я, впевненість в собі, позитивна самооцінка.

3. Компетентність. Успішне оволодіння різними видами діяльності, реалізація своїх цінностей.

4. Автономність. Здатність до самовизначення, незалежність, опора на власну думку і готовність протистояти думці більшості.

5. Значимі цілі. Ця якість передбачає позитивний погляд на життя як на осмислений процес

6. Особистісний ріст, що означає прагнення розвиватися, вчитися і дізнаватися нове.

Ці критерії, вважаємо, що перегукуються з основним принципом критичного мислення і ми розглядаємо його як важливий фактор формування психологічної безпеки і кіберсередовищі. Халперн Д. у своїй роботі «Психологія критичного мислення» характеризує критичне мислення, як те, що відрізняється зваженістю, логічністю і цілеспрямованістю та використанням когнітивних навичок і стратегій, які збільшують можливість отримати бажаний результат [135]. Так, Халперн Д. виділяє такі характеристики критичного мислення, як готовність до планування, і зазначає про важливість упорядкування думок, що є ознакою впевненості особистості.

Далі, важливою якістю критичного мислення виокремлюється гнучкість. Важливо позбуватися «вузькості» та егоїстичності мислення, оскільки без

сприймання ідеї інших, особистість ніколи не стане генератором власних ідей і думок. Наполегливість, виокремлюється автором, як важлива характеристика мислення, яка полягає в докладанні зусиль під час мисленнєвої діяльності, яке в кінцевому результаті покаже набагато кращі показники ефективності в певній діяльності. Готовність виправляти свої помилки стає вагомим пунктом критичного мислення, оскільки критична особистість завжди робить правильні висновки і використовує помилки для подальшого вдосконалення та навчання. Усвідомлення передбачає вміння відслідковувати хід міркувань, рефлексувати, вести спостереження за своїм розумовим процесом [135].

Критичне мислення як фактор інформаційної безпеки розглядає Алексеева І., міркуючи про те, що інформація як засіб впливу на індивідуальну, групову і суспільну свідомість, має потужний (навмисний або побічний) деструктивний ефект, блокує здатність суб'єкта, який зазнає впливу, до продуктивної діяльності, до реалізації власного творчого потенціалу, а в граничному випадку веде до його соціального знищення, приходить до розуміння необхідності критичного мислення для семіотичного захисту суб'єкта від загроз його інформаційної безпеки. Захисна функція критичного мислення, на думку дослідниці, полягає в забезпеченні умов для збагачення і оновлення інформаційного фонду суб'єкта за допомогою аналітичного ставлення до інформаційних впливів, рефлексивного ставлення до концептуальної основи інформації, адекватної кваліфікації вхідних повідомлень, усвідомленого вибору інформації. Важливу роль при цьому відіграють індивідуальні характеристики суб'єкта критичного мислення: опірність маніпуляціям, відсутність установок на наслідування і конформізм, усвідомленість власних інтересів, переконань, планів. [33]

Васько Т. розглядає критичне мислення, разом зі сформованістю адекватних уявлень про інформаційно-психологічну безпеку та рівнем навіюваності, як ресурсний критерій інформаційно-психологічної безпеки на суб'єктивному плані. Він визначає рівень критичності мислення як здатність

піддавати всебічному аналізу різну інформацію, з метою з'ясування ступеня її логічності та ефективності її застосування в певній ситуації.[55]

Харлампієва Т. бачить критичне мислення у ролі засобу захисту особи від інформації, яка несе негативний вплив. Вона зазначає, що критичне мислення є специфічним видом розумової діяльності, результатом якого є знаходження негативних інформаційних впливів в текстах, шляхом використання логіки, діалогу, рефлексії, діалогу, опори на знання про інформаційні впливи, що приводить в дію захисні установки особистості. Спонукальною силою здійснення оборонної функції критичного мислення є потреба особистості в інформаційно-психологічній безпеці, а значиму роль у створенні умов розумової діяльності мають соціально - культурні чинники, індивідуально-психологічні та соціально-психологічні особливості суб'єкта мислення. [35]

В нашому розумінні, критичне мислення є психологічним фільтром, який дозволяє виявляти негативні інформаційні впливи в кіберсередовищі, шляхом логіки, рефлексії та уважності та формувати у особистості відчуття психологічної захищеності від загроз, що несе в собі кіберпростір.

Таким чином, критичне мислення є психологічним фільтром, який дозволяє виявляти негативні інформаційні впливи в кіберсередовищі, шляхом логіки, рефлексії та уважності та формувати у особистості відчуття психологічної захищеності від загроз, що несе в собі кіберпростір. А тому його можна розглядати в ролі основного чинника організації інформаційно-психологічної безпеки в кіберпросторі у дітей молодшого шкільного віку.

1.5. Теоретична модель організації інформаційно-психологічної безпеки в кіберпросторі дітей молодшого шкільного віку

У відповідності до досліджень Костіної Л., практично неможливо створити модель формування психологічної безпеки особистості через призму тільки зовнішніх факторів, які загрожують її цілісності і стабільності, що

провокують психологічну незахищеність і травмованість особистості дитини. Труднощі пов'язані в першу чергу з постійною мінливістю умов зовнішнього середовища, і з динамічними змінами самої особистості. Іншими словами, як зазначає дослідниця, одна і та ж ситуація в різні періоди часу може оцінюватися людиною як безпечна, як нейтральна і як небезпечна. [85]

У зв'язку з цим виникає необхідність конструювання моделі організації інформаційно-психологічної безпеки учня, заснованої на врахуванні індивідуальних психологічних критеріїв, які сприяють відчуттю і прояву психологічної безпеки особистості

Аналіз теоретичних підходів до поняття «інформаційно-психологічна безпека» в науковій літературі, осмислення їх у відношенні до дітей молодшого шкільного дозволяють перейти до виявлення її основних структурних компонентів і умов ефективної взаємодії особистості в кібер просторі.

Проаналізувавши наукові праці, можна зробити висновок, що вчені вважають критичне мислення одним з провідних компонентів захисту особистості від негативних інформаційно-психологічних впливів (Синіцин Д., Астахова Л., Федоров А.В, Темпл Ч. та ін.). Критичне мислення дозволяє розпізнавати і виявляти негативні інформаційно-психологічні впливи, в чому і проявляється його захисна функція [35, 130].

На думку Зейгарник Б., критичність розуму є коректувальною функцією мислення, яка визначає вміння регулювати і перевіряти свої дії, тобто усвідомлено співвідносити власні дії з особливостями об'єктивної дійсності [55].

Сучасне розуміння критичного мислення у взаємодії особистості та інформаційного простору сформулював Федоров А. Він розуміє це поняття як складний рефлексивний процес, який об'єднує сприймання, порівняння, зіставлення, оцінку і аналіз механізмів функціонування інформації в соціальному середовищі. Критичне мислення є основним критерієм інформаційної компетентності, полягає в умінні критично аналізувати, інтерпретувати і оцінювати інформацію, яку «споживає» особистість.[131]

Критичне мислення є особливою формою мислення, яка при відкритості особистості до нових ідей, знань і задумам забезпечує критичне ставлення до будь-якої інформації, яка не підтверджена доказами.

На думку Синіцина Д., установка на критичність і критичне мислення визначають рівень інформаційно-психологічної захищеності особи. На думку автора, сучасний стан речей обумовлює необхідність отримання знань про негативні впливи і загрози інформаційного середовища, набуття вмінь та навичок пошуку, обробки та аналізу інформації для прийняття самостійного рішення. [35].

Таким чином, результати численних досліджень визначають критичне мислення як важливу умову опору особистості негативним кібер впливам. Цей факт дозволив вибрати критичне мислення як провідний критерій інформаційно-психологічної особистості школярів.

Розуміння рефлексії як механізму саморозвитку і самовираження особистості дозволяє нам припускати, що вона може бути одним з факторів психологічної стійкості особистості, отже і компонентом інформаційно-психологічної безпеки. Рефлексія розуміється як процес осмислення особистістю власного «Я», «Я» іншої людини, взаємодії суб'єктів в групі, мислення. [53]. Тобто, рефлексія виступає здатністю мислення аналізувати власні внутрішні процеси та здатністю особистості аналізувати взаємини «Я-інші» в соціальній системі взаємовідносин. Основними операціями процесу рефлексії є самоаналіз, самоконтроль, самооцінка, самопізнання, можливість стати у зовнішню позицію, відносно своєї свідомості («втрата» суб'єктності) [92]. Таким чином, не маючи власного результату, рефлексія як процес супроводжує всі психічні процеси особистості, забезпечуючи їх ефективність.

Отже, рефлексія є важливим критерієм інформаційно-психологічної безпеки школяра, оскільки дозволяє особистості аналізувати, контролювати та оцінювати інформаційні впливи та небезпеки.

Далі важливо виокремити фактори, які обумовлюють забезпечення психологічної безпеки у кіберпросторі дітей молодшого шкільного віку. Так,

на думку Калініної Н., ключовий напрямок у формуванні психологічної безпеки в кіберпросторі - розвиток ресурсів стійкості підрастаючого покоління. Ресурсами є особистісні якості, соціальні вміння, які забезпечують можливість протистояння загрозам.[80]

Робота із забезпечення інформаційно-психологічної безпеки полягає у формуванні інформованості школярів про специфіку інформації в мережі Інтернет (інтернет-ризика, способи захисту); формуванні безпечної поведінки під час перебування в Мережі; формуванні особистісних якостей (відповідальність, готовність свідомо вибирати соціальні орієнтири і вибудувувати свою діяльність, соціальна сензитивність, емпатія, рефлексивність) [80].

Луньов А. та Пугачева Н. вказують, що формування інформаційно-психологічної безпеки особистості має йти за наступними принципами: 1) принцип центрації, що обумовлює створення комплексу соціальних норм, громадських інститутів і організацій, що забезпечують стан захищеності особистості від різноманітних інформаційних впливів, адекватна система відношення до навколишнього світу і самої себе; 2) принцип легітимізації, що забезпечує процесу формування інформаційно-психологічної безпеки особистості суспільне визнання і передбачає створення психологічних механізмів саморегуляції; 3) принцип імпліцитності, що передбачає розробку механізмів психологічного захисту, що забезпечують захищеність свідомості від негативних інформаційних впливів; 4) принцип ампліфікації, що обумовлює розширення інформованості особистості про інформаційно-психологічні небезпеки і загрози, а також формування і підтримка стійкої спрямованості на освоєння механізмів інформаційно-психологічної самозахисту.[93]

Також автори наголошують про формування інформаційної культури як чинника інформаційно-психологічної безпеки. Під інформаційною культурою вони розуміють властивість особистості, що характеризує її як суб'єкта інформаційної діяльності та визначає ставлення до функціонування і розвитку інформаційної сфери суспільства. Луньов А. та Пугачова Н. виділяють наступні

компоненти інформаційної культури, що зумовлюють узагальнене, відносно стійке і постійне відношення до отримання, сприймання і цілеспрямованої передачі інформації в конкретній ситуації: гностичний, емоційний і конативний. [93]

В основі гностичного компоненту лежить адекватна оцінка впливу інформаційних процесів і технологій на розвиток особистості і суспільства в цілому. Емоційний компонент відображає зміст інформаційних потреб особистості і способи їх задоволення. Конативний компонент характеризує форми роботи суб'єкта в інтернет-просторі, особливо обробки одержуваної ним інформації, а також уміння і навички інформаційно-психологічної самозахисту [85].

Отже, культура особистої інформаційної безпеки може включати в себе комп'ютерну грамотність, наявність знань як результату переробки інформації, особистий життєвий досвід, в тому числі досвід розвитку особистісних способів активного та пасивного захисту від інформаційних впливів. Культура здатна виражатися через формування і розвиток особистого інформаційного імунітету.[88]

Лизь Н. наголошує, що у забезпеченні інформаційної безпеки можна виділити три аспекти: інформаційно-технічний (розвиток інформаційної інфраструктури, засобів передачі, обробки, зберігання інформації, методів захисту інформації), організаційно-правовий (управління інформаційними ресурсами, покращення ефективності їх використання, розвиток інформаційних послуг, регуляція процесів в інформаційній сфері) та психолого-педагогічний (формування духовно-моральних цінностей, розвиток особистісних функцій саморегуляції)[89].

Також варто виділити цифрову грамотність як умову інформаційно-психологічної безпеки, яка полягає в екологічному ставленні до цифрових технологій як особливого середовища життя людини, яке вимагає дотримання норм гігієни і відповідальності користувача. Дженкінс Г. вважає, що цифрова грамотність залежить від сформованості трьох типів навичок [10]:

- навички взаємодії з комп'ютером і будь-якими іншими пристроями, за допомогою яких можна вийти в Мережу або створювати цифрові артефакти;
- навички взаємодії з програмним забезпеченням, які забезпечують можливість роботи з контентом;
- універсальні навички роботи з цифровими технологіями, в тому числі конструювання, розробки цифрового онлайн або офлайн середовища.

В свою чергу, на цифровій грамотності базується цифрова компетентність педагога, яка означає готовність і здатність використовувати цифрові ресурси, застосовувати комп'ютери, мобільні пристрої, а також створювати і ефективно використовувати можливості кіберсередовища і всіх його складових. [62]

Белшоу Д., виділяє вісім ключових компонентів цифрової грамотності, які становлять основу безпечної взаємодії людини з «цифровим середовищем»: культурний, когнітивний, конструктивний, комунікативний, критичний, цивільний, а також впевнене використання і креативність.[47]

- Культурний компонент передбачає дотримання мережевого етикету, тобто правил поведінки в Інтернеті, культури інтернет-спілкування, розуміння специфічних інтернет-артефактів (інтернет-мемів, емодзі); розуміння історії, звичаїв і цінностей цифрового середовища, повагу до конфіденційності та захисту інформації.

- Когнітивний компонент передбачає знання ключових аспектів комп'ютерної грамотності, володіння ІТ-навичками, усвідомлення загальних функцій цифрових засобів і вміння користуватися цифровими пристроями, програмними платформами і інтерфейсами.

- Конструктивний компонент – знання про те, як правильно використовувати контенту в цифровому середовищі, дотримання авторських прав.

- Комунікативний компонент передбачає безпечне спілкування та взаємодію в цифрових середовищах, розуміння особливостей цифрової довіри, ідентичності, обміну та впливу в цифровому просторі.

- «Впевнене використання», за Белшоу Д., розуміється як відчуття частиною онлайн-спільноти, розуміння і використання переваг онлайн-простору, а також відображає вміння в цифровому середовищі.

- Креативність, як складова цифрової грамотності, показує цінність нестандартних рішень в цифровому просторі, освоєння нових способів використання цифрових інструментів, створення нового, з використанням цифрових технологій.

- Критичний компонент полягає у використанні аналітичних вмінь і навичок аналізу та оцінювання цифрового контенту, технологій та програм

- Цивільний компонент характеризує осіб, які відстоюють цифрові права і обов'язки, беруть участь в соціальних рухах в Інтернеті.

Отже, в найширшому сенсі цифрова грамотність – це здатність продуктивно використовувати цифрові інструменти в досягненні поставлених цілей. Цифрова грамотність включає в себе особистісні, технічні та інтелектуальні навички, необхідні для комфортного життя в цифровому світі

З огляду на різні авторські уявлення про цифрову грамотність, то «цифрову грамотність школяра», можна представити чотирма складовими: технічні аспекти (технічна безпека і базова технічна грамотність, що включає в себе знання про безпечне з'єднання з Інтернетом, вміння створювати надійні паролі, захищати комп'ютер від вірусів, а також навички щодо захисту особистих даних від викрадення); інформація в Інтернеті (вміння організувати контент в Мережі, знання про засоби і правила пошуку інформації, а також перевірка отриманої інформації на достовірність); комунікація в Інтернеті (наявність умінь створювати, розвивати і підтримувати здорові відносини з людьми, вміння презентувати себе і підтримувати свою репутацію); цифрове споживання (вміння використовувати онлайн-сервіси для отримання послуг і товарів). трохи наплутано, де компоненти, а де умови і по тексту теж, треба дивитись точно, хто завторів як називає

Отже, завданнями формування психологічної безпеки у кіберпросторі дітей молодшого шкільного віку є розвиток цифрової грамотності (технічна

грамотність, комунікативна грамотність, інформаційна грамотність та споживацька грамотність), їхньої інформаційної культури, вміння критично та рефлексивно мислити, розвиток емоційного інтелекту та ресурсів психологічної стійкості. Очевидно, що показником сформованості кібербезпеки особистості є кіберіmunітет, який у контексті проблеми інформаційно-психологічної безпеки молодших школярів у кіберпросторі ми ототожнюємо із поняттям психологічного імунітету до кібербулінгу. Адже психологічний імунітет, як показник адаптаційних ресурсів (С.Васьківська) [54], ресурсів особистої стійкості (А. Оллах), ресурсів життєвого сценарію (Г. Гандзілевська) має значення у вимірі саиозахисту дитини.[57]

Якщо розглядати зміст поняття психологічний імунітет, то для кращого розуміння варто проводити аналогію з фізичним імунітетом організму. Оскільки як і перший, та і другий забезпечує захищеність людини від шкідливого впливу зовнішнього і внутрішнього середовища, бо виявляють потенційну небезпеку, активізують та мобілізують ресурси подолання негативних впливів. Коли негативний вплив закінчується, то психологічний імунітет, як і фізичний, «запам'ятовує» загрозу, і в разі чого, інтенсивність повторного впливу буде знижена. [36]

Ряд авторів (Ануашвілі 2008, Лучинкіна, 2015, Рашитова,2016, Кирейчів, 2015) розглядають інформаційно-психологічний імунітет [36, 94, 83]. Лучинкіна А. визначає інформаційно-психологічний імунітет як інтегральну властивість особистості, яка дозволяє критично аналізувати і транслювати інформацію. В психологічному імунітеті, результат «вакцинації» особистості від деструктивного інформаційного впливу, бачить Кирейчів А. Він вважає, що коли особистість отримує психологічні знання про моделі поведінки в різних ситуаціях і формує вміння користуватися цими моделями, вона отримує психологічний імунітет, який здатний захистити її від потенційних негативних психологічних впливів.

На думку Оконечнікової Л., Томіної Н., Чаликової О. [104], інформаційний імунітет є комплексним показником стійкості свідомості, що

знаходиться під постійним інформаційним впливом до меж, які не призводять до порушення цілісності психіки особистості. Інформаційний імунітет за своїм станом може змінюватися, що пояснюється здатністю особистості до саморегуляції поведінки і діяльності на основі відношення до об'єктивного світу, яке залежить від надбаних особистістю життєвого досвіду і знань.

Отже, інформаційно-психологічний імунітет в кіберпросторі виступає психічним фільтром, головним завданням якого є розпізнавання потенційної інформаційної небезпеки та мобілізація ресурсів особистості школяра, щоб з цими небезпеками боротися.

Отже, у руслі вирішення проблеми формування інформаційно-психологічної безпеки найбільш ефективними видаються наступні напрямки: розвиток вміння критично осмислювати одержувану інформацію і конструктивно її перетворювати; розвиток емоційного інтелекту як засобу безпечної комунікації та безпечної взаємодії в кіберсередовищі; формування психологічно стійкої особистості, що виражається в здатності дитини зберігати і реалізовувати в різних умовах особистісні позиції, володіти психологічним імунітетом до інформаційних впливів, які суперечать її особистісним установкам, поглядам і переконанням; інформаційна обізнаність у питаннях цифрових загроз та небезпек, грамотного користування іт-технологіями. Вибірковість та критичність до зовнішніх впливів, зіставлення власної поведінки з засвоєними нормами і принципами, стійкість в реалізації моделей резистентної поведінки виступають індикаторами наявності у дитини сформованої інформаційно-особистісної безпеки. Кіберімунітет виступає як показником сформованості інформаційно-психологічної безпеки у кіберпросторі дітей молодшого шкільного віку. Далі детальніше варто розглянути роль вчителя у процесі формування інформаційно-психологічної безпеки та критичного мислення дітей молодшого шкільного віку.

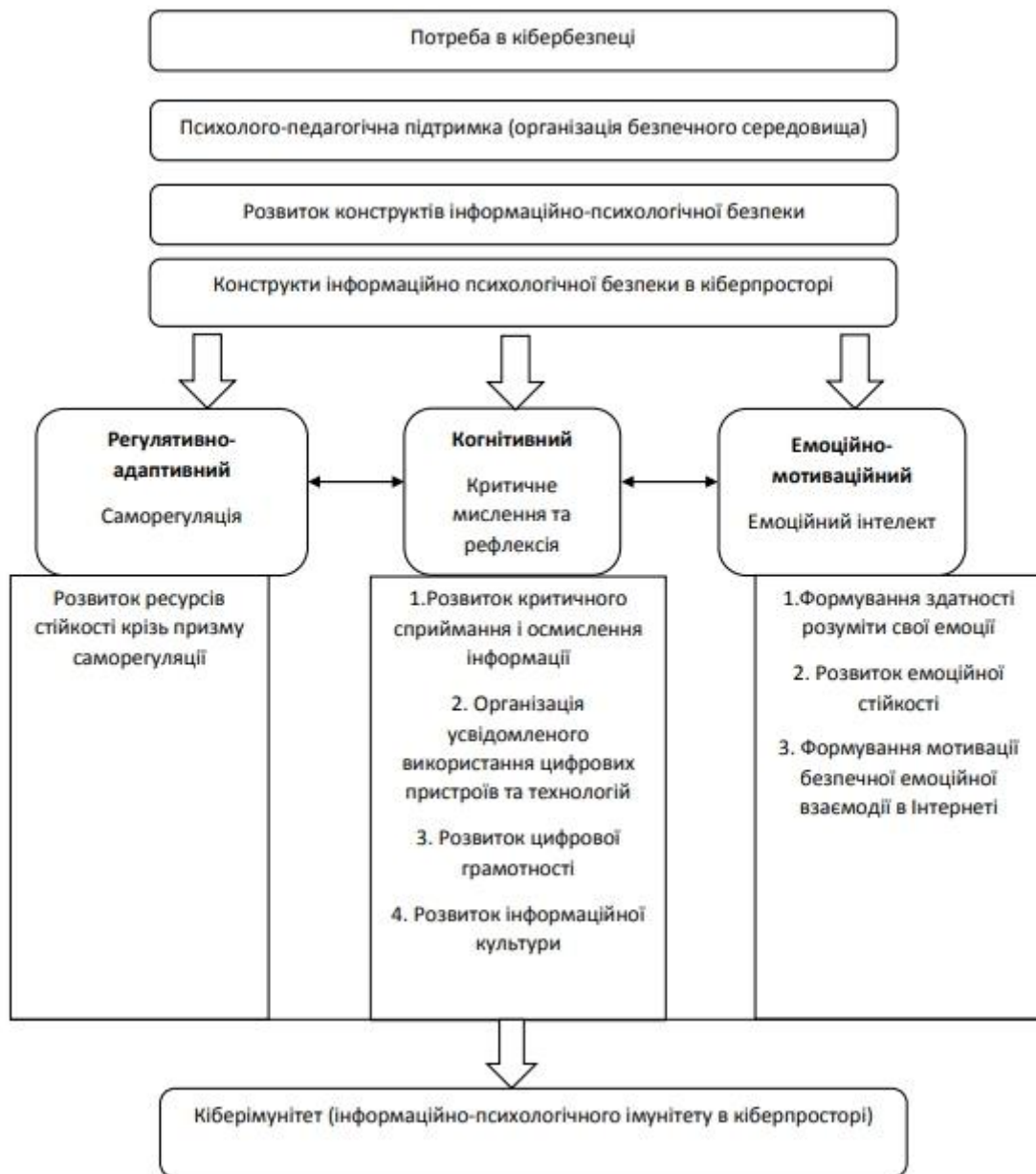


Рис 1.5 Теоретична модель організації інформаційно-психологічної безпеки молодших школярів у кіберпросторі

Так, результати теоретичного аналізу проблеми інформаційно-психологічної безпеки особистості крізь призму умов її організації у початковій школі, дозволяють презентувати теоретичну модель організації інформаційно-психологічної безпеки молодших школярів у кіберпросторі. Узагальнено модель демонструє три основні конструкти: когнітивний, регулятивно-адаптивний та емоційно-мотиваційний, розвиток яких спрямований на формування кібер імунітету молодших школярів для здійснення їх потреби у безпеці. Завдання психолого-педагогічного супровіду інтегрує когнітивний

компонент, що включає оптимізацію критичного мислення та рефлексії учнів й вчителів, а також розвиток цифрової грамотності та інформаційної культури. Головною умовою організації інформаційно-психологічної безпеки є психолого-педагогічна підтримка, яка передбачає створення умов для організації безпечного середовища дітей молодшого шкільного віку. У такому контексті вагоме значення належить розвитку педагогічної рефлексії та критичного мислення педагога задля формування власної цифрової компетентності. Ця умова включає розвиток конструктів інформаційно-психологічної безпеки у дітей та розвиток критичного мислення та педагогічної рефлексії у педагогів.

Висновки до розділу 1

Зростаюча інформатизація суспільства в цілому і особистості зокрема звернула увагу науковців на проблему інформаційно-психологічної безпеки дитини в сучасному суспільстві. Таким чином теоретичне дослідження проблеми інформаційно-психологічної безпеки в кіберпросторі виявило, що інформаційно-психологічна безпека (ІПБ) особистості трактується, з одного боку, як захищеність життєво важливих інтересів особистості в кіберпросторі, з іншого, - як усвідомлення особистістю негативних інформаційно-психологічних впливів і розвиток механізмів протидії та захисту.

На основі проведених досліджень було з'ясовано, що діти молодшого шкільного віку дуже чутливі до негативного контенту в кіберпросторі. Серед ризиків і загроз, з якими учень може зустрітися в Інтернеті виділяють кібербулінг, вплив зображень сексуального характеру, секстинг, зустрічі з онлайн-знайомими в реальному житті, інтернет-залежність і азартні ігри (гемблінг), грумінг. Вони здебільшого пов'язані з непристойним та негативним контентом, який можна зустріти в кіберпросторі та комунікативними

контактами, які можуть нести небезпеку для психічного та фізичного здоров'я школяра.

Детальне вивчення критеріїв психологічної та інформаційно-психологічної безпеки дало змогу виділити найвагоміші конструкти безпеки школяра в кіберпросторі. Серед них: здатність до рефлексії, саморегуляція та емоційна врівноваженість, емоційний інтелект, адекватність відображення навколишнього світу, адаптивність, психологічна стійкість та резилієнс та критичне мислення. Це дало змогу розробити теоретичну модель організації інформаційно-психологічної безпеки школяра.

Ключовий напрямок у формуванні психологічної безпеки в кіберпросторі - розвиток ресурсів стійкості підростаючого покоління. Ресурсами є особистісні якості, соціальні вміння, які забезпечують можливість протистояння загрозам.

Робота із забезпечення інформаційно-психологічної безпеки полягає у формуванні інформованості школярів про специфіку інформації в мережі Інтернет (інтернет-ризик, способи захисту); формуванні безпечної поведінки під час перебування в Мережі; формуванні особистісних якостей (рефлексивність, критичне мислення, психологічна стійкість, резилієнс, саморегуляція)

Результатом розвитку інформаційно-психологічної безпеки, на нашу думку, стане формування у школярів інформаційного імунітету або кіберімунітету. Отже, інформаційно-психологічний імунітет виступає психічним фільтром, головним завданням якого виступає розпізнавання потенційної інформаційної небезпеки та мобілізація ресурсів особистості школяра, щоб з цими небезпеками боротися.

Мета психолого-педагогічного підтримки організації інформаційно-психологічної безпеки школярів є створення безпечних психологічних умов для розвитку особистості учнів на основі побудови безпечного кіберпростору школярів, формування особистісних характеристик, що відповідають запитам сучасного інформаційного суспільства. В цьому процесі значну роль відіграє

особистість педагога, його розвиток педагогічної рефлексії, критичного мислення та цифрової грамотності та компетентності.

У своєму дослідженні визначаємо критичне мислення як важливий чинник опору особистості негативним кібер впливам, а отже і провідним критерієм інформаційно-психологічної особистості школярів. В нашому розумінні, критичне мислення є психологічним фільтром, який дозволяє виявляти негативні інформаційні впливи в кіберсередовищі, шляхом логіки, рефлексії та уважності та формувати у особистості відчуття психологічної захищеності від загроз, що несе в собі кіберпростір.

Основою стану психологічної захищеності від негативних впливів Інтернет-середовища є здатність знаходити ресурси для їх подолання. Психологічна безпека особистості проявляється в здатності зберігати стійкість в кіберсередовищі, в тому числі і з психотравмуючими впливами, в опірності деструктивним інформаційним впливам. Найбільш значимими особистісними конструктами, що забезпечують психологічну безпеку особистості – це критичність та самостійність мислення, усвідомлення своєї поведінки, її самоаналіз; стійкість до несприятливих чинників Інтернет-дійсності, здатність до саморегуляції при несприятливих психічних станах та розвинутий емоційний інтелект.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ КІБЕРБЕЗПЕКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У КОНТЕКСТІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

2.1. Обґрунтування методичного забезпечення та процедури емпіричного дослідження психологічних особливостей кібербезпеки дітей молодшого шкільного віку у контексті критичного мислення

Мета нашого емпіричного дослідження: емпірично вивчити роль критичного мислення у вимірі психологічної безпеки молодших школярів у кіберпросторі.

Мета реалізується в наступних завданнях:

- 1) Дослідити особливості поведінки школярів та педагогів в кіберпросторі;
- 2) Вивчити особливості критичного мислення дітей молодшого шкільного віку;
- 3) Дослідити психологічні особливості інформаційно-психологічної безпеки в кіберпросторі у дітей молодшого шкільного віку, такі як: рефлексія, саморегуляція, емоційний інтелект;
- 4) Проаналізувати взаємозв'язки параметрів інформаційно-психологічної безпеки та критичного мислення у дітей молодшого шкільного віку;
- 5) Дослідити критичне мислення та рефлексію у вчителів початкової школи як чинники формування критичного мислення у школярів.

Гіпотези дослідження: існує зв'язок між показниками інформаційно-психологічної безпеки та особливостями критичного мислення у школярів початкової школи.

В якості респондентів в дослідженні взяли участь 30 вчителів початкової класів волинських загальноосвітніх шкіл та 46 учнів початкової школи (4 клас) НВК№1 м. Каменя-Каширського.

Було сформовано дві групи досліджуваних:

- першу групу склали школярі 4 класів, в кількості 46 осіб: 29 дівчат та 17 хлопців, віком від 8-10 років.

- другу групу складали педагоги початкових класів (3-4 класи), 30 осіб, всі жінки, віком від 23 до 37 років;

В процесі опрацювання наукової літератури ми виокремили для себе такі показники психологічної безпеки кіберсередовища молодших школярів як: саморегуляція, емоційний інтелект та рефлексія. Процедура дослідження інформаційно-психологічної безпеки школярів передбачала виконання наступних завдань:

1) На першому етапі ми досліджували рівень сформованості рефлексії дітей за допомогою методики «Анаграми»;

2) На другому етапі ми вивчили рівень сформованості саморегуляції у школярів за допомогою методики «Визначення рівня сформованості саморегуляції в інтелектуальній діяльності Н.В. Ульяновської»;

3) На третьому етапі досліджували особливості емоційного інтелекту школярів за допомогою тесту емоційного інтелекту Холла [133];

Для дослідження рефлексивності мислення було використано методику «Анаграми». Досліджуваним пропонували бланк, з таблицею з анаграмами, в якій були порожні клітинки. У вільну клітинку треба було вписати слово (саме слово, а не його анаграму). За правилами, не можна викреслювати зайву анаграму, тому що досліджуваний має продемонструвати те, що він зміг вирішити анаграму. Час проведення тесту не обмежується, але експериментатор має контролювати час розв'язування дитиною кожної анаграми, фіксуючи його в протоколі.

Для дослідження рівня сформованості саморегуляції мислення було використано методику «Визначення рівня сформованості саморегуляції в інтелектуальній діяльності Н.В. Ульяновської». В основу методики покладено принцип моделювання інтелектуальної діяльності, в структурі якої основа є регулятивним компонентом.

Методика для визначення емоційного інтелекту Холла виявляє здатність особистості розуміти свої емоції, контролювати та регулювати свою емоційну сферу. Методика складається з 30 тверджень, що розбиті за 5 шкалами: емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей.

На *другому етапі* ми досліджували критичне мислення молодших школярів. Якщо розглядати діагностику критичного мислення, то сьогодні відсутня єдина міжнародна методика вимірювання рівня критичного мислення, особливо для молодшого шкільного віку.

Основний масив тестів критичного мислення побудований на множинному виборі, а одним з найбільш широко і давно використовуваних є тест Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, створений Гудвіном Уотсоном та Едвардом Глейзером. Найсучасніша версія, створена в 2011 р, містить 40 питань і вимагає 30 хвилин на виконання. Питання тесту розбиті на п'ять категорій: формулювання висновків; розпізнавання припущень; оцінювання аргументів; дедуктивний умовивід; логічна інтерпретація. Кожен розділ містить 3-4 тексти про реальні події та явища сучасного життя, і по кожному сюжету формулюються 4-5 тверджень, які і повинні бути оцінені досліджуваними за критеріями критичного мислення шляхом вибору з 2-4 варіантів відповідей. Але такі дослідницькі розробки непридатні для категорії учнів, які не досягли віку учнів старшої школи.[56]

Значна кількість тестів включають в себе написання есе, яке потім оцінюється за певними критеріями. Досліджувані відповідають на редакційну статтю за вибором адміністратора тесту, і в своєму есе повинні написати резюме статті, визначити її спрямованість, прокоментувати сильні і слабкі сторони. На жаль, дослідити рівень критичного мислення у молодших школярів цей тест не може.

Таким чином, діагностика рівня критичного мислення в початковій школі вимагає зовсім іншого підходу. В силу вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку, тести, що містять в собі велику кількість питань і написання

есе, є непридатними. До того ж, для учнів початкової школи вимоги до критичного мислення повинні бути значно спрощені і конкретизовані.

На основі аналізу досліджень критичного мислення, ми виокремили компоненти або якості критичного мислення, які можуть бути кількісно досліджені у молодших школярів: самостійність мислення, здатність до аналізу, узагальнення та порівняння, усвідомленість критичного мислення.

Процедура дослідження критичного мислення складалася з чотирьох етапів, на яких визначалися особливості критичного мислення у дітей молодшого шкільного віку. Для визначення особливостей критичного мислення учня початкової школи було використано: методику «Порівняння понять» для дослідження у школярів мисленнєвих операцій: аналізу, синтезу, порівняння; методику «Прості аналогії»; тест на оцінку самостійності мислення (Л. А. Ясюкової); тест Ліппмана «Логічні закономірності» для оцінки логічності мислення.

Для вивчення усвідомленості як компоненту критичного мислення ми використовували методику «Прості аналогії». Учні повинні були із запропонованих понять підібрати таке поняття, щоб пара понять в правій частині нижнього рядка бланка знаходилися в такому ж логічному зв'язку, як і пара понять у верхньому рядку.

Для дослідження мисленнєвих операцій: аналізу, синтезу, порівняння було використано методику «Порівняння понять». Низькі результати свідчать про недостатнє вміння виокремлювати і узагальнювати ознаки понять.

Для діагностики розвитку мисленнєвих операцій: аналізу, синтезу, порівняння було використано методику «Порівняння понять». Ця методика відноситься до класичних, що використовується для вивчення процесів аналізу і синтезу. Досліджуваному пропонують порівняти поняття, вказати схожість, а потім їх відмінності. Всі відповіді записуються. Якщо інструкція не відразу розуміється, то дається зразок. З'ясовуючи схожість понять, учень повинен назвати (виділити) загальну суттєву ознаку. Наприклад, «вечір» і «ранок» подібні тим, що це частини дня і різні тим, що «ранок» - початок дня, а «вечір»

- його кінець. Невміння виділити ці ознаки свідчать про слабкість операцій аналізу, синтезу, узагальнення, схильності до конкретного мислення.

Для діагностики логічності мислення було використано тест Ліппмана «Логічні закономірності». Суть цієї методики полягає в тому, що учням пропонується дев'ять числових рядів, в кожному з яких закладена та чи інша закономірність. Молодшим школярам необхідно проаналізувати кожен ряд і виявити, яка ж закономірність прихована в цих рядах чисел. Учні мали в спеціальних бланках записати два пропущених числа в цих закономірностях. Час виконання завдання фіксується.

Інтерпретація результатів методики:

Час виконання завдання	Помилки	Бали	Рівень розвитку логічного мислення
2 хв. і менше	0	5	Дуже високий
2 хв. 10 с – 4 хв 30 с	0	4	Хороший рівень, вище норми
4 хв 35 с – 9 хв 50 с	0	3 +	Хороша норма для більшості людей
4 хв 35 с – 9 хв 50 с	1	3	Середня норма
4 хв 35 с – 9 хв 50 с	2 -3	3 -	Низька норма
2 хв 10 с – 15 хв	4 - 5	2	Нижче середнього
10 хв. – 15 хв.	0 – 3	2 +	Низька швидкість мислення
Більше 15 хв.	більше 5	1	Дефект логічного мислення

На *третьому етапі* емпіричного дослідження ми вивчали критичне мислення та рефлексію, як складові професійної компетентності педагога.

Для дослідження професійної рефлексії педагогів початкової школи були застосовані методики О.В. Калашнікової для «Визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії» та О. С. Анісімова «Визначення рівня рефлексії», яка допомогла визначити рівні компонентів рефлексивної компетентності педагога: особистісного, інтелектуального та кооперативного. Рівень критичного мислення вчителів було досліджено з використанням адаптованого тесту критичного мислення Starkey L (адаптація Луценко Е.Л). Також, було застосовано методику рівня вираженості та спрямованості рефлексії М. Гранта, що дозволило оцінити рівень сформованості у вчителів ауторефлексії (рефлексії власних переживань) та соціорефлексії (рефлексія переживань інших людей).

2.2. Результати емпіричного дослідження

2.2.1. Результати дослідження особливостей конструктів кібербезпеки школярів початкової школи

Результати дослідження компонентів інформаційно-психологічної безпеки дітей молодшого шкільного віку

Початковим пунктом дослідження стало дослідження особливостей інформаційно-психологічної безпеки молодшого школяра. За допомогою застосування методики «Визначення рівня сформованості саморегуляції в інтелектуальній діяльності Н.В. Ульяновської» було виявлено перевагу середнього (50%) та показників вище (15%) та нижче (15%) середнього рівня показника саморегуляції. Такий результат характеризує дитину, як таку, яка вміє приймати мету та завдання частково, у процесі роботи допускає помилки не тільки через неуважність, а й тому, що не запам'ятала певні правила; не помічає помилки і після завершення роботи не виявляє бажання покращити її якість [82]. Разом з тим, високий рівень саморегуляції, який демонструє уміння приймати завдання повністю, зберігати мету до кінця завдання; працювати зосереджено, помічати і самостійно усувати помилки, характерний лише 9% школярів



Рис. 2.2.2.1 Показники рівня сформованості саморегуляції молодших школярів

Довільна регуляція діяльності є однією з базових складових психічного розвитку, вона відповідає за організацію процесу діяльності, орієнтування в завданні, складання алгоритму його виконання, контроль і оцінку правильності зробленого. Вона безпосередньо пов'язана з навчанням. Високий рівень довільної регуляції є одним з найважливіших факторів, що забезпечують успішне засвоєння шкільної програми. А низький (недостатній рівень сформованості регуляторних механізмів діяльності, довільності функцій, починаючи від довільного уваги і пам'яті до регуляції мовної активності і поведінки в цілому негативно впливає на навчальний процес.

Отже, молодший школяр, який має здатність до саморегуляції характеризується високою (внутрішньою) навчальною мотивацією, прагненням до досягнення успіхів у навчальній діяльності. Він здатний встановлювати і підтримувати соціальні контакти, здатний зберігати доброзичливе ставлення до співрозмовника, повністю усвідомлює необхідність дотримання норм і правил поведінки. Відрізняється високою пізнавальною активністю; усвідомленим і цілеспрямованим виконанням діяльності, прагненням до досягнення успіхів практично у всіх видах діяльності. У такого школяра самоорганізація на високому рівні: дитина розуміє інструкцію і працює відповідно до неї, вміє планувати свою діяльність, доводити роботу до кінця, здатний працювати, не відволікаючись на сторонні подразники, контролює свою діяльність, виправляє помилки по ходу діяльності, адекватно реагує на зауваження, приймає і використовує допомогу дорослого. Здатність школяра самостійно планувати навчальну діяльність, організовувати роботу на досягнення мети, контролювати хід її виконання, характеризує розвиненість регуляторної автономності, тобто самостійності.



Рис. 2.2.1.2 Показники рівня сформованості рефлексії молодших школярів

Результати, отримані в результаті застосування методики «Анаграми», демонструють перевагу середнього та низького рівня розвитку рефлексивності інтелектуальної діяльності (відповідно 53%, коефіцієнт рефлексії – 0,31-0,7 та 30 %, коефіцієнт рефлексії 0 – 0,3). Дитина з несформованою рефлексією не усвідомлює зв'язок між власними діями і навчальною діяльністю, не вміє її контролювати, покладається на зовнішній контроль з боку вчителя, в самооцінці орієнтується на оцінку ззовні. Порушення рефлексивної функції мислення негативно впливає на формування вмінь поетапного контролю: проявляється в невмінні аналізувати і планувати хід виконання роботи, імпульсивність в процесі аналізу, часткове сприймання інструкцій [105].

Водночас, у 17% учнів спостерігається високий рівень розвитку рефлексії, вони розв'язали правильно анаграми всіх рівнів складності. Дитина зі сформованою рефлексією має високий коефіцієнт рефлексії (від 0,7), вважає відповідальною себе за результат навчання, регулює навчальну діяльність відповідно до сформованих внутрішніх критеріїв оцінки.

Результати показали, що більшість школярів володіють формально-алгоритмічною стратегією розв'язання завдань – 56%, яка характеризується послідовним перегляданням ймовірних варіантів розв'язування з поверненням

до раніше розглянутих стратегій, при цьому спостерігаєть домінування продуктивний руху у змістовому плані, але недостатнє регулювання — у смисловому.

Так, за допомогою застосування тесту емоційного інтелекту Холла було виявлено перевагу середнього рівня розвитку емоційного інтелекту (41%).



Рис. 2.2.1.3 Показники рівня сформованості емоційного інтелекту молодших школярів»

Середній рівень розвитку емоційного інтелекту характеризується тим, що у міжособистісних відносинах дитина схильна до впливу емоційних установок, рефлексія своїх емоцій та почуттів швидше є формальною. Окрім того, при виникненні ситуацій, що виходять за рамки буденного, дитина може на короткий час втрачати самоконтроль [103]. Разом з тим високий рівень емоційного інтелекту, що демонструє самоаналіз емоцій і переживань, аналіз почуттів і поведінки інших людей, здатність адекватно виражати та контролювати свої почуття, гнучкість, адаптивність, впевненість в собі, без страху виражати свої емоції, почуття захищеності і безпеки виявлено лише у 22% школярів (Рисунок 2.2.1.3)

Отже, чим більше у дитини розвинений емоційний інтелект, тим вищий рівень її психологічної безпеки. Високий рівень емоційного інтелекту дозволяє

бути гнучким, адаптивним, впевненим в собі, без страху виражати свої емоції. Впевненість дає почуття захищеності і безпеки. І навпаки, низький рівень емоційного інтелекту веде до ригідності, знижує можливість соціальної адаптації та ускладнює адекватну міжособистісну взаємодію.

Результати дослідження компонентів критичного мислення дітей молодшого шкільного віку

В ході емпіричного дослідження були виявлені рівні сформованості якостей критичного мислення. Так, результати, отримані внаслідок застосування методики «Прості аналогії» для виявлення усвідомленості як якості критичного мислення демонструють перевагу середнього рівня розвитку ознаки (56%).

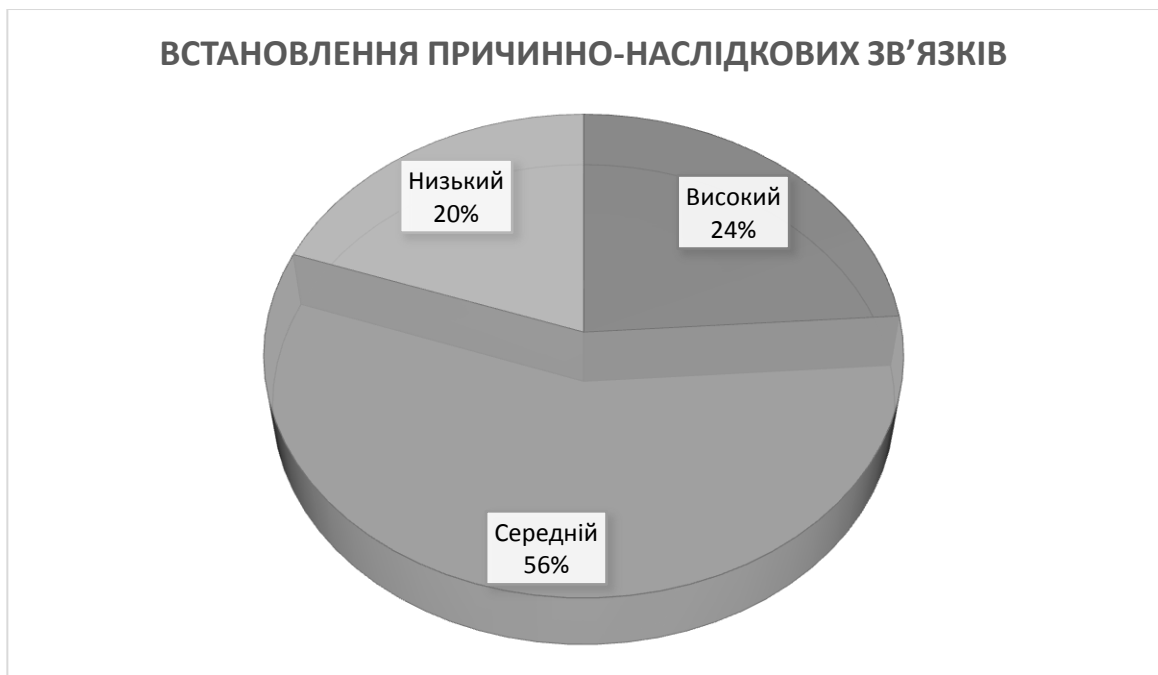


Рис. 2.2.1.4 Результати застосування методики «Прості аналогії» (Вільям Гордон)

Такі результати свідчать про здатність учнів критично оцінювати інформацію та показують середній рівень розвитку асоціативних зв'язків між явищами та динаміки включення показників довільної уваги (стійкості, концентрації, розподілу, переключення). Такі діти не є інертними у виборі і поясненні зв'язків між поняттями.

Результати, отримані внаслідок застосування методики «Порівняння понять» для дослідження у школярів мисленнєвих операцій: аналізу, синтезу,

порівняння демонструють перевагу середнього рівня розвитку цієї якості критичного мислення у дітей (63%)

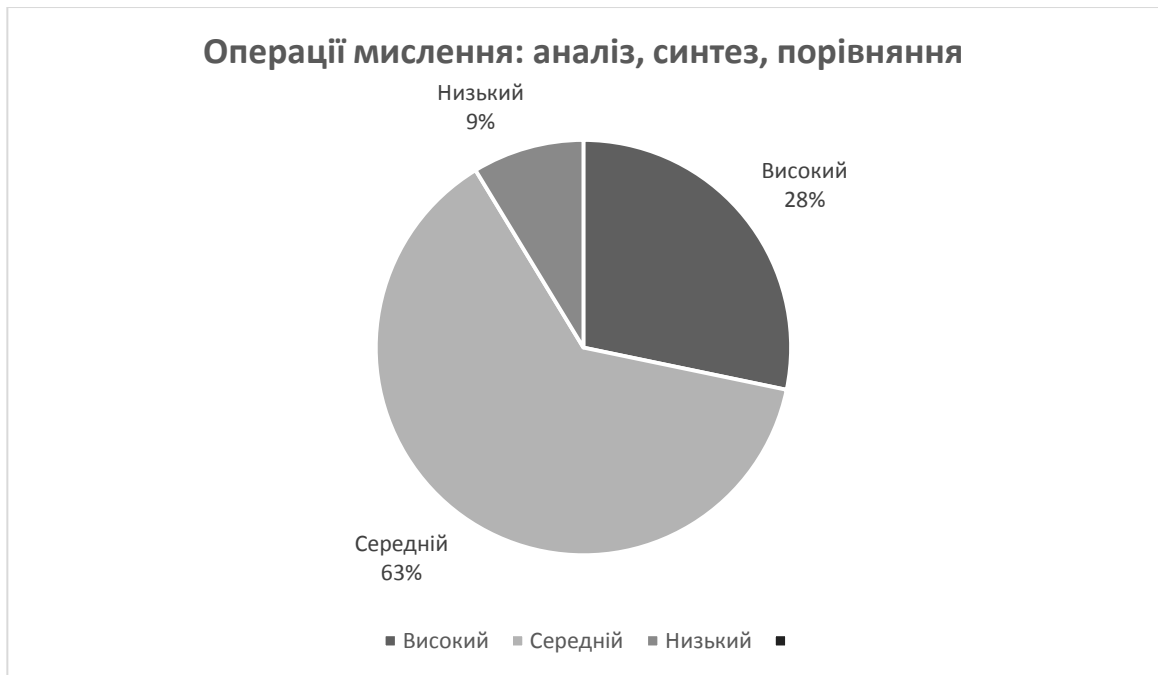


Рис. 2.2.1.5 Результати застосування методики «Порівняння понять» (Л.Виготський)

Такі результати свідчать про те, що більшість дітей вміють виокремлювати й узагальнювати ознаки понять, тобто здійснювати аналітико-синтетичну діяльність. Ця діяльність є вагомим параметром у структурі критичного мислення є аналітико-синтетична діяльність. Згідно до досліджень С. Рубінштейна [117], порівняння розкриває тотожності та відмінності, зіставляючи речі, явища, їх властивості. Аналізуючи і синтезуючи, думка йде від розмитого уявлення про ситуацію до поняття, в якому аналізом виявлено основні елементи і синтезом розкрито суттєві зв'язку цілого [117]. Щодо результатів дослідження операцій мислення: аналіз, синтез порівняння, то високий рівень показника характерний 28% учнів.



Рис. 2.2.1.6 Показники рівня сформованості самостійності мислення

Так, результати, отримані внаслідок застосування методики «Самостійність мислення» показали перевагу вище середнього (хороший) (33%) та середнього (30%) рівня розвитку цієї якості критичного мислення. Діти з таким показником можуть застосовувати адекватні алгоритми, при виникненні проблем в діяльності за допомогою така дитина звертається рідко, оскільки вона їй зазвичай не потрібна.

Низький рівень розвитку самостійності мислення простежується у незначного відсотку дітей (17%). Це свідчить про те, що дитина з такими показниками може діяти тільки тоді, коли безпосередньо перед роботою отримує детальну інструкцію, як саме треба діяти. Коли до алгоритму роботи вносяться зміни, дитина може не впоратися з новими труднощами і буде шукати допомоги у дорослих або однокласників, уникаючи самостійного вирішення завдання.

Самостійність є важливим параметром критичного мислення школяра, оскільки це вміння дозволяє самому побачити проблему, сформулювати її, виробляти спосіб її вирішення, реалізувати його, оцінити ступінь успішності отриманого результату і зробити своєчасні висновки. Як стверджує Edward

Glaser, критичне мислення вимагає від людини вміння розпізнавати проблеми, знаходити ефективні засоби для подолання цих проблем, збирати і впорядковувати всю суттєву інформацію [56].

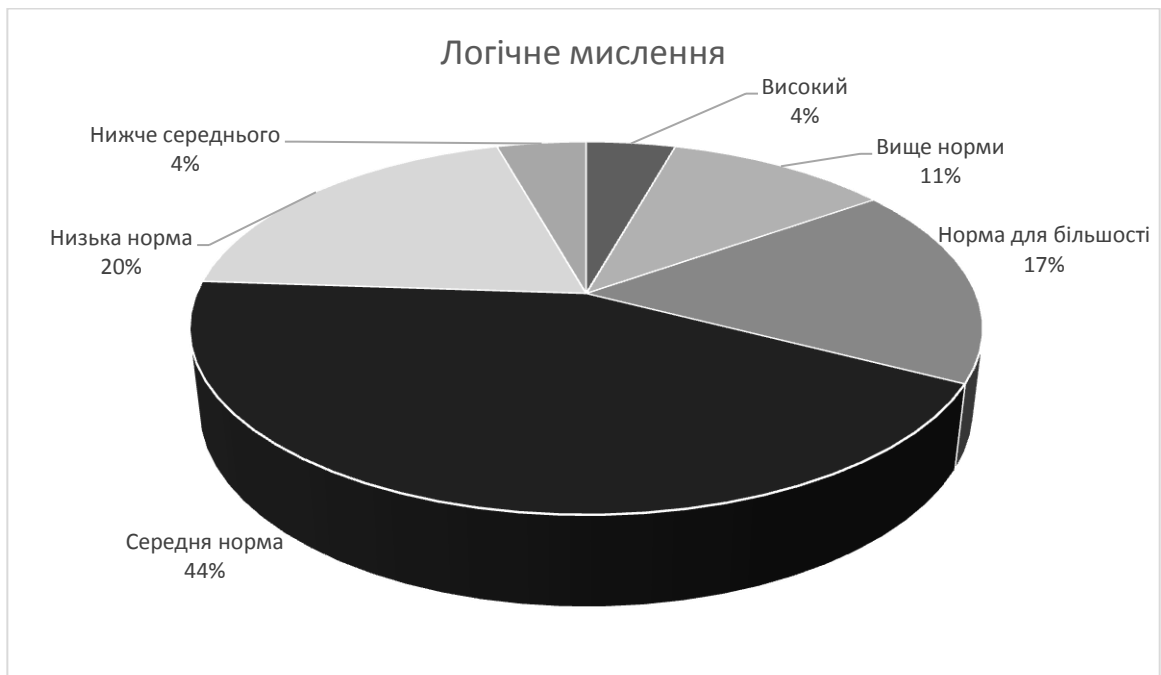


Рис. 2.2.1.7 Показники рівня сформованості логічного мислення

Результати дослідження за методикою «Логічні закономірності» для визначення логічності як характеристики критичного мислення демонструють перевагу середнього рівня розвитку ознаки (44%). Показників нижче середнього були виявлені у 4% респондентів.

У ході емпіричного дослідження було виявлено перевагу середнього рівня сформованості якостей критичного мислення (48%). Узагальнений результат демонструє Рисунок 2.2.1.8. Такий результат характеризує дитину, як таку, яка здатна самостійно виконувати завдання, володіє умінням оцінювати достовірність і правдоподібність інформації, робити логічні висновки, приймати обґрунтовані рішення. Однак, дитина з таким показником не завжди спроможна рефлексивно оцінювати зміст тексту, виділяти головну інформацію на тлі надлишкової [97]. Не дивлячись на те, що результат характеризує школярів як таких, які не піддаються впливу чужих думок, є досить терпимими, вміють співпрацювати і працювати в групі, приймати спільні рішення, вміють слухати інших і враховувати їхню точку зору і т.д., не завжди можуть визнати

свою помилку, неправоту, а також взяти на себе відповідальність, внаслідок чого у них виникають проблеми у подоланні труднощів та вирішенні проблем [97].



Рис. 2.2.1.8 Узагальнений результат показника рівня сформованості критичного мислення молодших школярів

Проте, низький рівень сформованості критичного мислення спостерігається у 12,5 % школярів. Такий результат свідчить про те, що для таких дітей характерна або відсутність, або дуже слабкий розвиток вищеназваних якостей. Такі діти не вміють зважувати всі аргументи «за» і «проти» своїх гіпотез і не піддають їх всебічній перевірці, не можуть знаходити інформацію, якої бракує, робити і оцінювати логічні висновки, давати оцінку послідовності умовиводів. Рефлексивні вміння у них розвинені слабо, ним не властива адекватна самооцінка, вони не можуть подивитися на себе з боку, оцінити свої дії, виявити помилку у власній розумовій діяльності.

Як показують дані, представлені на Рис. 2.2.1.8, актуальний рівень розвитку сформованості критичного мислення у школярів невисокий, що означає необхідність пошуку ефективних вправ, що дозволять підвищити цей рівень.

2.2.2. Результати дослідження особливостей педагогічної рефлексії та критичного мислення педагогів початкової школи

Результати дослідження критичного мислення за допомогою «Адаптованого тесту критичного мислення Старкі» вчителів початкових класів продемонстрували переважання середнього рівня розвитку їх критичного мислення (70%), що говорить про здатність цих вчителів до критичного аналізу інформації, змоги опиратися маніпуляціям, контролювати емоційний стан під час прийняття рішень.



Рис. 2.2.1.1 Відсотковий розподіл показників рівня сформованості критичного мислення учителів початкової школи

Проте, такі результати демонструють недостатній рівень розвитку критичного мислення вчителів та потребу у пошуках шляхів покращення критичного мислення. Низький рівень критичного мислення, який спостерігається у 17%, характеризує педагогів як тих, хто не може ефективно вибудувати аргументацію, і тому часто бере участь в неконструктивних суперечках. Такий рівень розвитку ознаки підтверджує ідею про актуальність розвитку цього вміння, адже такий рівень може негативно впливати на процес

прийняття рішень, а отже і на забезпечення психологічно-безпечного освітнього середовища.

Результати дослідження рівня ауторефлексії та соціорефлексії за допомогою методики «Визначення рівня вираженості та спрямованості рефлексії М. Гранта» показали переважання середнього рівня розвитку (44%) соціорефлексії у вчителів початкової школи

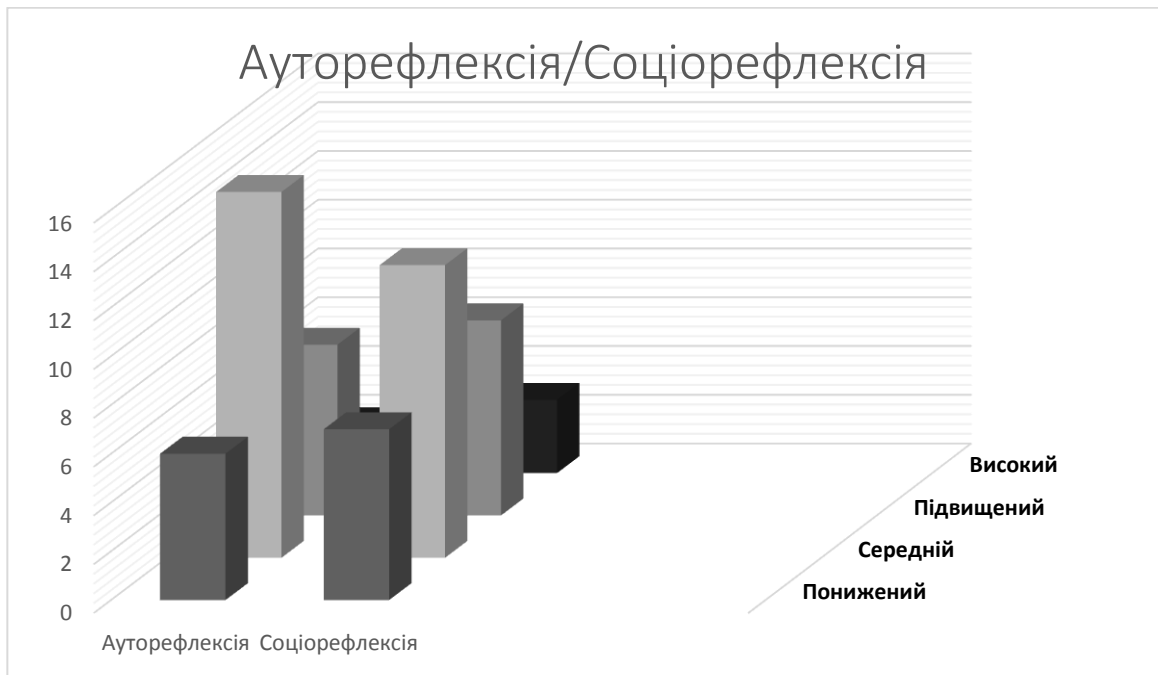


Рис. 2.2.2.2 Відсотковий розподіл показників рівня сформованості соціорефлексії та ауторефлексії на вибірці учителів початкової школи.

Ці результати свідчать про те, що педагоги з такими показниками можуть аналізувати та осмислювати свої дії, вчинки, свої особистісні якості, аналізувати уявлень учнів про те, як їх сприймають, мають сформоване вміння бачити себе «очима учнів». Воно дає можливість педагогу відслідковувати та аналізувати власні дії та вчинки інших людей. Низькі показники за шкалою були виявлені у 23% опитаних вчителів.

Результати за шкалою «Ауторефлексія» показують перевагу (46% респондентів) середнього рівня схильності до самоаналізу власної свідомості. Проте, це рефлексивне вміння може нерегулярно використовуватися педагогом, тому рефлексивний аналіз може здійснюватися формально та поверхнево. Низький рівень ауторефлексії присутній у 27% вчителів. Як правило, це може

демонструвати труднощі з плануванням діяльності, схильність до шаблонного мислення, відсутність аналізу своїх минулих помилок. У педагога з низьким рівнем рефлексії виникають проблеми, коли треба поставити себе на місце іншого, і також ускладнюється процес регуляції власної поведінки.

За допомогою методики «Визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії» О.В. Калашнікової було досліджено переважання середнього рівня педагогічної рефлексії вчителів початкової школи (63%). Середній рівень розвитку педагогічної рефлексії характеризує педагогів, як тих, хто здатний до самопізнання і самоаналізу. Проте, також він вказує і на можливі труднощі педагогів у контролі та регуляції своєї педагогічної діяльності, під час адаптації до складних педагогічних ситуацій, можливості бути гнучким, коли уього вимагають зміни в умовах освітнього процесу, аналізу перешкод, що заважають професійному розвитку [136]. Низький рівень педагогічної рефлексії спостерігається у 17% вчителів. Такий рівень рефлексії показує неготовність до інноваційної діяльності вчителів, використання готових професійних сценаріїв та методів без критичного осмислення ситуації [136].

Застосування методики «Визначення рівня рефлексії» О. С. Анісімова підтвердило переважання середнього рівня педагогічної рефлексії у педагогів початкової школи. Результати показали, що у 67% педагогів початкової школи спостерігається переважання середнього рівня особистісного компоненту педагогічної рефлексії (рефлексивності). Такі результати характеризують педагога як того, хто вміє аналізувати себе, свою емоційну та мотиваційну сфери, визначати закономірності своєї поведінки і вчинків; аналізувати свої помилки й успіхи.



Рис. 2.2.2.3 Відсотковий розподіл показників рівня сформованості особистісного компоненту педагогічної рефлексії на вибірці учителів початкової школи.

Також, виявлено, що середній рівень показника самокритичності як інтелектуального компоненту педагогічної рефлексії, який полягає у прагненні до саморозвитку та інтересі до поведінки своїх учнів та результатів власної діяльності [99], спостерігається у 56% учителів початкової школи.

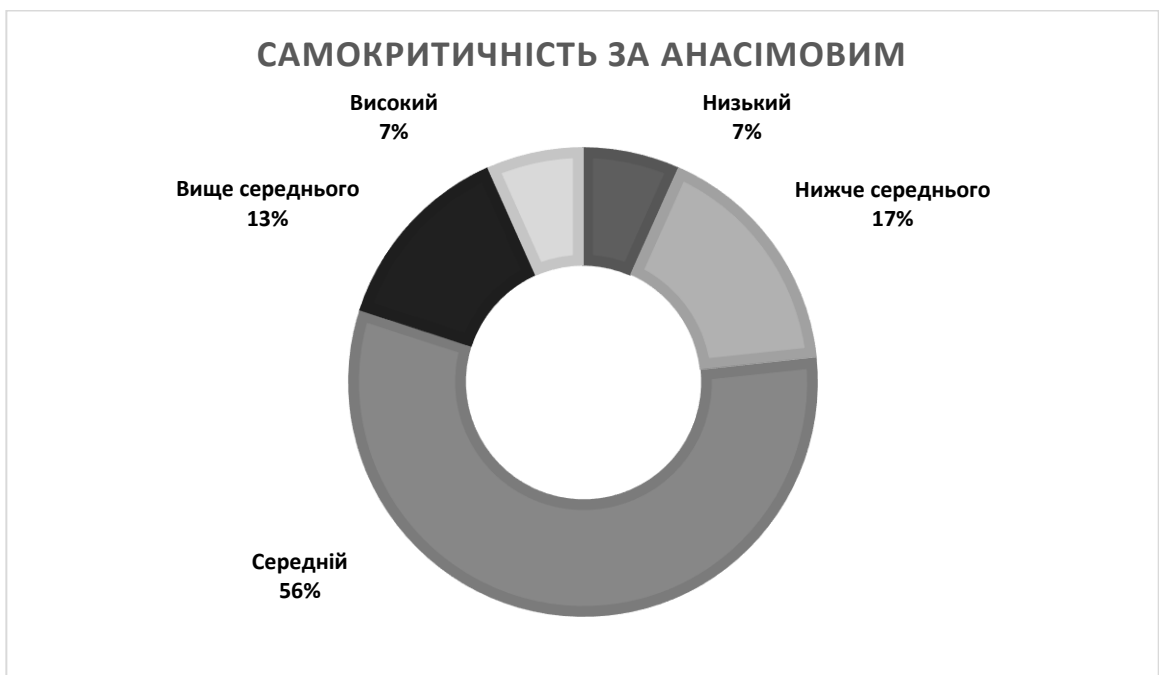


Рис. 2.2.2.4 «Результати за методикою «Визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії. Показник - самокритичність»

Результати дослідження кооперативного компоненту (колективність) педагогічної рефлексії показують перевагу середнього рівня розвитку ознаки у вчителів – 67%. Ця рефлексивна характеристика дозволяє педагогу ефективно взаємодіяти з колективом, брати активну участь колективній діяльності і бути відповідальним за те, що відбувається в колективі вчителів та класі [99].



Рис. 2.2.1.5 Відсотковий розподіл показників рівня сформованості кооперативного компонент педагогічної рефлексії учителів початкової школи.

Невиражений відсоток показників високого рівня розвитку компонентів педагогічної рефлексії свідчать про необхідність пошуку шляхів покращення професійної рефлексії педагогів початкової школи.

2.2.3. Аналіз взаємозв'язків показників якостей критичного мислення та інформаційно-психологічної безпеки в кіберпросторі дітей молодшого шкільного віку

Метод математико-статистичного аналізу – коефіцієнт кореляції Спірмана – дозволив виявити статистично значимі взаємозв'язки між досліджуваними ознаками. Так, показник самостійності як параметр

критичного мислення школярів прямо корелює з показником рефлексивності – $r=0,74$, $p<0,01$. Що може свідчити про те, що чим вищий рівень рефлексії, тим вищий рівень критичного мислення у дитини.

Також було виявлено статистично значиму кореляцію між показниками самостійності критичного мислення та саморегуляцією – $r=0,65$, $p<0,01$ та управлінням своїми емоціями (характеристика емоційного інтелекту). Здатність до саморегуляції обумовлює психологічну безпеку особистості, її адаптивність до різних життєвих ситуацій, адекватність поведінки в них. Володіння навичками саморегуляції свідчить про можливість і вміння людини усвідомлювати свої цілі, будувати систему дій, спрямованих на досягнення цих цілей, моделювати умови навколишнього середовища. Цього можна досягти разом із самостійністю мислення. Морохова стверджує, що для людини, яка володіє самостійністю мислення характерні наполегливість, незалежна самооцінка, впевненість, рішучість та творче усвідомлення [100].

Виявлено статистично значимий зв'язок між показниками самостійності критичного мислення та управлінням своїми емоціями (характеристика емоційного інтелекту) – $r=0,44$, $p<0,01$. Також виявлено зв'язок між показниками самомотивації та самостійності мислення – $r=0,40$, $p<0,01$. Д. Гоулман зазначає, що емоційний інтелект складається із здатності аналізувати свої емоції і усвідомлювати їх вплив на взаємини з оточуючими, на вмінні давати точну самооцінку: усвідомлювати свої сильні і слабкі сторони [63]. Для розвитку вміння мислити критично, в разі отримання знань, що суперечать нашим усталеним переконанням, важливо навчитися відмовлятися від звичних особистісних уявлень про самого себе і навколишньої дійсності. У процесі прийняття рішень індивіду також необхідно враховувати вплив емоцій на хід його думок. Розвиток емоційного інтелекту, в основі якого лежить вміння управляти своїми емоціями, запобігає або згладжує когнітивні спотворення і егоцентризм [113].

Виявлені значимі взаємозв'язки між показниками логічного мислення та рефлексією – $r=0,68$, $p<0,01$. Чим вищий показник рівня рефлексії, тим вищий

рівень логічного мислення. Рефлексія як механізм мислення – основа логічних операцій, формування нових завдань, схем міркувань, ознак предметів і понять, знакових форм міркувань, як процес мислення – вироблення рішення. Рефлексивне мислення є основою саморозвитку і самоорганізації будь-яких організаційних систем - людини і організації [115].

2.2.4. Аналіз взаємозв'язків показників педагогічної рефлексії та критичного мислення у педагогів початкової школи

За допомогою кореляції Пірсона була виявлені статистично значимі кореляційні зв'язки між показниками рефлексивності (особистісного компонента педагогічної рефлексії) та критичного мисленням ($r=0,29$, $p < 0,05$) Окрім того, була виявлено взаємозв'язок між показниками критичного мислення й ауторефлексії ($r=0,34$, $p < 0,05$). Виявлено також значимі кореляції між показниками педагогічної рефлексії, дослідженої за методикою О. Калашнікової, та соціорефлексією ($r=0,31$, $p < 0,05$) що характеризується умінням учителя аналізувати та осмислювати свої дії, вчинки, свої особистісні якості, аналізувати уявлень учнів про те, як їх сприймають, мають сформоване вміння бачити себе «очима учнів». Воно дає можливість педагогу відслідковувати та аналізувати власні дії та вчинки інших людей.

Висновки до розділу 2

Результати емпіричного дослідження складових інформаційно-психологічної безпеки показали перевагу середніх рівнів розвитку саморегуляції, рефлексивності та емоційного інтелекту.

Так, за допомогою застосування тесту емоційного інтелекту Холла було виявлено перевагу середнього рівня розвитку емоційного інтелекту (41%), який характеризується тим, що у міжособистісних відносинах дитина схильна до впливу емоційних установок, рефлексія своїх емоцій та почуттів швидше є формальною. Окрім того, при виникненні ситуацій, що виходять за рамки буденного, дитина може на короткий час втрачати самоконтроль. Разом з тим високий рівень емоційного інтелекту, виявлено лише у 22% школярів

За допомогою застосування методики «Визначення рівня сформованості саморегуляції в інтелектуальній діяльності Н.В. Ульяновської» було виявлено перевагу середнього (50%) та вище/нижче середнього рівня показників саморегуляції (відповідно 15% та 15%). Разом з тим, високий рівень саморегуляції, який демонструє уміння приймати завдання повністю, зберігати мету до кінця завдання; працювати зосереджено, помічати і самостійно усувати помилки, характерний лише 9% школярів.

Результати, отримані в результаті застосування методики «Анаграми», демонструють перевагу середнього та низького рівня розвитку рефлексивності інтелектуальної діяльності (відповідно 53%, коефіцієнт рефлексії – 0,31-0,7 та 30 %, коефіцієнт рефлексії 0 – 0,3).

Окрім того, у ході емпіричного дослідження було виявлено перевагу середнього рівня сформованості якостей критичного мислення (48%). Такий результат характеризує дитину, як таку, яка здатна самостійно виконувати завдання, володіє умінням оцінювати достовірність і правдоподібність інформації, робити логічні висновки, приймати обґрунтовані рішення. Однак,

дитина з таким показником не завжди спроможна рефлексивно оцінювати зміст тексту, виділяти головну інформацію на тлі надлишкової.

Досліджено переважання середнього рівня критичного мислення та педагогічної рефлексії у педагогів початкової школи. Прямі кореляційні зв'язки між показниками соціорефлексії та педагогічної рефлексії, показниками особистісного компоненту педагогічної рефлексії та критичного мислення, а також між показниками ауторефлексії та критичного мислення свідчать про те, що рівень педагогічної рефлексії вчителів початкової школи залежить від розвитку їх критичного мислення, аналізу власних переживань та переживань інших, а також осмислення своїх емоцій, мотивів, бажань та цілей.

Метод математико-статистичного аналізу – коефіцієнт кореляції Спірмана – дозволив виявити статистично значимі взаємозв'язки між досліджуваними ознаками. Так, показник самостійності як параметр критичного мислення школярів прямо корелює з рефлексивністю – $r=0,74$, $p<0,01$.

Також було виявлено статистично значиму кореляцію між показниками самостійністю критичного мисленням та саморегуляцією – $r=0,65$, $p<0,01$ та управлінням своїми емоціями (характеристика емоційного інтелекту).

Виявлено статистично значимий зв'язок між показниками самостійністю критичного мисленням та управлінням своїми емоціями (характеристика емоційного інтелекту)– $r=0,44$, $p<0,01$. Також виявлено зв'язок між показниками самомотивацією та самостійністю мислення – $r=0,40$, $p<0,01$. Д

Виявлені значимі взаємозв'язки між показниками логічним мисленням та рефлексією – $r=0,68$, $p<0,01$.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ БЕЗПЕЧНОГО КІБЕРПРОСТОРУ

3.1. Принципи розробки та особливості застосування програми для організації розвитку інформаційно-психологічної безпеки у молодших школярів

На основі розробленої моделі організації інформаційно-психологічної безпеки та результатів емпіричного дослідження інформаційно-психологічної безпеки в кіберпросторі молодших школярів, ми прийшли до висновку про необхідність психолого-педагогічного супроводу організації кібербезпеки молодших школярів крізь призму розвитку їхнього критичного мислення

Зважаючи на результати нашого емпіричного дослідження, які показали у двох класах перевагу середнього і низького рівнів розвитку критичного мислення, ми прийшли до висновку, що існує необхідність розвивати критичне мислення у дітей молодшого шкільного віку, як основний чинник інформаційно-психологічної безпеки. Також важливо звернути увагу на підготовку вчителів початкових класів до забезпечення інформаційно-психологічної безпеки учнів.

Програма складалася з двох частин. Перша була спрямована на розвиток критичного мислення як головного компоненту інформаційно-психологічної безпеки. Складалася вона з трьох занять по 45 хвилин кожне. Кількість зустрічей на тиждень - 1. Зустрічі проводилися разом зі шкільним психологом, згідно шкільного розкладу і його змін. Заняття-тренінги з використанням технологій критичного мислення проводив психолог на позакласних годинах на теми: «Безпечний Інтернет», «Безпечна взаємодія в Інтернеті», «Я сам створюю свою безпеку». Позакласні години дозволяють проводити заняття для учнів з елементами тренінгу для кращого сприймання та засвоєння інформації

Програма проводилася також на уроках літературного читання разом з педагогом, два заняття щотижня, протягом одного місяця. Психолог консультував та допомагав педагогу в організації процесу розвитку критичного мислення на уроках літературного читання. Уроки читання були вибрані для реалізації методики тому, що на цих уроках постійно присутні тексти для роботи з учнями, як джерело різноманітної інформації. Така організація роботи дозволяє створити сприятливу атмосферу для формування критичного мислення молодших школярів, для саморозкриття, позитивного настрою і активного залучення в роботу кожного з учасників.

Друга частина програми була націлена на допомогу педагогам в організації інформаційно-психологічної безпеки учня. Вона включала: ознайомлення педагогів з теоретичними та практичними аспектами психологічної безпеки в кіберпросторі, загрозами кіберпростору; вчителям було запропоновано вправи для саморозвитку своєї педагогічної рефлексії та рекомендовано літературу, яка спрямована на підготовку вчителів до розвитку життєстійкості та стресостійкості своїх учнів. (Додаток А)

Мета програми: активізація пізнавальної активності молодших школярів на уроках в початковій школі через застосування методу розвитку критичного мислення.

Мета була реалізована в наступних завданнях:

- формування нового стилю мислення, для якого характерні гнучкість, рефлексивність, комунікативність, креативність, усвідомленість, самостійність.
- формування вміння орієнтування в різноманітних джерелах інформації, використання різних стратегій читання, вміння адекватно розуміти те, що читаєш, відбирати інформацію з точки зору її важливості, «відсіювати» другорядну, критично оцінювати нові знання, робити висновки і узагальнення;
- стимулювання до самостійної пошукової діяльності.

За основу своєї програми ми взяли технологію розвитку критичного мислення Темпла Ч., Стіла Дж., Мередіт К. У ній синтезовано ідеї і методи

технологій колективних та групових способів навчання, а також співпраці та розвиваючого навчання.[108,105]

Навчальні заняття за технологією розвитку критичного мислення відрізняються від уроків традиційного навчання високою активністю учнів, вони багато міркують, вільно діляться своїми думками з оточуючими, обговорюють прочитане і почуте. Роль вчителя є координуючою.

Педагогічна технологія РКМЧП - це набір прийомів і стратегій, застосування яких дозволяє вибудувати освітній процес, в якому забезпечується самостійна, свідома діяльність учнів на шляху до досягнення ними ж поставлених навчальних цілей заняття. Заняття в технології РКМЧП складається з трьох фаз: виклик, осмислення або реалізація сенсу, рефлексія або роздуми.

Завданням першої стадії заняття, стадії виклику, є пробудження інтересу до теми, що вивчається, актуалізація знань по темі і визначення напрямку подальшого вивчення або цілепокладання. На стадії осмислення відбувається знайомство з новою інформацією. Важливо на цій стадії організувати роботу з новим матеріалом таким чином, щоб учні відстежували власне розуміння нової інформації. Завдання стадії рефлексії - проаналізувати нові знання та зробити їх частиною системи, раніше отриманих знань. [48, 125]

Важливо розуміти, що на стадії виклику не можна критикувати думку учнів. Завдання вчителя на цьому етапі уроку – стимулювати дітей до пригадування пройденого матеріалу. Тут формуються мотиваційна, інформаційна і комунікаційна функції. На стадії осмислення вчителю важливо підтримувати активність учнів, їх інтерес до досліджуваного матеріалу. Протягом цього етапу формується звичка «хорошого читача», активізуються інформаційна функція та функція аналізу та класифікації отриманої інформації. функції. На стадії рефлексії школярі систематизують нову інформацію відповідно до попередніх уявлень.

Отже, технологія розвитку критичного мислення є універсальною, «надпредметною» технологією, яку успішно можна поєднати з іншими педагогічними підходами і технологіями.

Основна ідея технології розвитку критичного мислення – створення сприятливої атмосфери навчання, коли школярі разом зі своїм учителем активно взаємодіють, розмірковують про процес навчання, підтверджують або спростовують, отриману інформацію, розширюють свої знання, продукують нові думки та ідеї про навколишній світ.

Для учнів початкової школи корисними є освоєння схематичних зображень, моделей і сам процес їх створення. При цьому відбувається розвиток основних складових мислення: синтезу, аналізу, узагальнення, а також абстрагування і складання об'ємних фігур.

Технологія розвитку критичного мислення передбачає структуру уроку, що складається з трьох етапів:

- стадії виклику;
- смислової стадії;
- стадії рефлексії. [108]

Схема роботи за технологію розвитку критичного мислення представлена в Додатках (Додаток Г) Деякі прийоми розвитку критичного мислення варто розглянути детальніше [48, 51, 84, 102, 108, 125].

Приєм «Правильні-неправильні твердження»

На стадії виклику вчитель пропонує кілька тверджень за темою, яка ще не вивчена. Діти вибирають «правильні» твердження, шляхом вгадування або пригадування власного досвіду. Цей прийом допомагає школярам налаштуватися на вивчення теми, виокремити важливі моменти, а ефект змагання дозволяє утримувати увагу учнів до кінця уроку. На стадії рефлексії треба повернутися сюди і з'ясувати, які з тверджень були правильними, а які ні.

Цей прийом дозволяє аналізувати, порівнювати, розвивати уяву, вміння доказами обґрунтовувати свою думку

Приєм «Кошик ідей»

Це прийом для індивідуальної та групової роботи на першій стадії уроку, коли відбувається актуалізація наявного у школярів досвіду і знань. Дозволяє з'ясувати все, що знають і думають учні за цією темою, і все умовно збирається в кошик, позначений на дошці. Індивідуальна робота триває 1-2 хвилини, потім обмін інформацією в парах або групах і далі кожна група по колу називає якийсь узагальнений ними факт. Все коротко записується вчителем в кошику ідей. Потім в ході уроку ці думки, проблеми, факти зв'язуються в логічні ланцюги. Якщо були помилки, вони виправляються під час засвоєння нової інформації.

Використання прийому *«Товсті і тонкі питання»* розвиває вміння ставити запитання. Задане учнем питання є способом діагностики знань учня, рівня занурення в роботу.

«Тонкі» питання - питання репродуктивного плану, що вимагають однослівної відповіді, «Товсті» питання - питання, що вимагають вміння аналізувати та міркувати, і залучати при цьому додаткові знання.

Прийом *«Знаю - хочу дізнатися - дізнався»* - це робота з таблицею. При вивченні теми, на стадії виклику, учням можна запропонувати розбитися на пари, порадитися і заповнити перший стовбець таблиці (що я знаю по темі: це можуть бути якісь асоціації, конкретні відомості, припущення), після обговорення отриманих результатів в класі учні самі формулюють цілі уроку: «що я хочу дізнатися» і заповнюють стовбець 2. Після вивчення теми співвідносять отриману інформацію з тією, що була у них на початку уроку, навчаються рефлексії власної розумової діяльності.

Прийом *«Кластери»* можна застосовувати як на стадії виклику, так і на стадії рефлексії. Суть прийому полягає у систематизації інформації, яка стосується будь-якого важливого поняття, описаного в тексті, шляхом створення кластерів. У центрі розміщують ключове поняття. Наступні асоціації учні логічно мають пов'язати з ключовим поняттям. Як результат, отримуємо щось схоже на опорний конспект за темою, що вивчається.

Прийом «Сенкан». Це вірш, що складається з п'яти рядків, який пишеться за певними правилами.

Правила написання сенкану:

У першому рядку тема називається одним словом (зазвичай іменником).

Другий рядок - це опис теми в двох словах (двома прикметниками).

Третій рядок - це опис дії в рамках цієї теми трьома словами.

Четвертий рядок - речення з чотирьох слів, що розкриває суть теми або ставлення до неї.

Кожному учаснику вчитель пропонує написати свій сенкан. Після того, як виконано це індивідуальне завдання, всі учасники групи з кількох сенканів складають один, зі змістом якого згодні всі, і представляють його для обговорення.

Не всі прийоми і стратегії розвитку критичного мислення можуть працювати в початковій ланці. У молодших класах ми можемо дати лише основи цієї технології, так як школярі 7-8 років мислять конкретними категоріями. Дитина, на початку навчання в школі, повинна мати досить розвинене конкретне мислення. Далі дитина переходить до стадії формальних операцій, яка пов'язана з вміннями до узагальнення і абстрагування. До того як учні перейдуть в середню школу, вони мають навчитися самостійно мислити, узагальнювати, зіставляти, порівнювати, аналізувати, знаходити конкретне і загальне, встановлювати прості закономірності.

Виникають і проблеми при роботі над цією технологією. Одна з них - це те, що не всі учні поки що досить активні, зберігається бажання залишитися в стороні, спостерігати за тим, що відбувається з боку. Частина учнів чекає, щоб вчитель чи психолог дав «правильну відповідь», немає ще відповідальності за своє навчання. Тому важливо залучити кожного в процес пізнання і самопізнання.

Програма занять, які проводив психолог, мали тренінгову структуру і передбачали наступні етапи:

Перший етап - привітання. Передбачав створення сприятливої робочої атмосфери, розігрів учасників і вироблення правил заняття.

Другий етап - занурення в тему. Передбачав постановку актуального питання за темою заняття, а також актуалізацію матеріалу попередньої зустрічі або попередніх знань.

Третій етап - інформаційний блок. Передбачав читання міні-лекцій, демонстрацію слайдів або відеоматеріалів за темою заняття.

Четвертий етап - практична частина. Передбачає обговорення проблемної ситуації та відпрацювання необхідних навичок, відповідно до теми заняття. Як закріплення отриманих знань на цьому етапі використовувалися рольові та командні ігри, вправи на вироблення певних навичок взаємодії.

П'ятий етап - висновки і зворотний зв'язок. Передбачав підведення підсумків заняття і отримання зворотного зв'язку від школярів.

Хід формульовального дослідження: 1) 46 респондентів-учнів ми розділили в групи по 23 людини. Перша група – контрольна (група, аналогічна експериментальній групі, яка поміщається в ті ж умови, що й експериментальна, за винятком того, що на школярів не здійснюється експериментальний вплив, друга – експериментальна (група досліджуваних, на яких безпосередньо діє експериментатор в процесі дослідження). Для початку ми провели первинну (до впливу зовнішніх факторів) діагностику обох груп до початку дослідження. На експериментальній групі ми апробували програму «Розвиток критичного мислення у школярів». 3) Провели вторинну (після впливу зовнішніх факторів) діагностику обох груп після закінчення дослідження. 4) За допомогою статистичного критерію Манна-Уїтні, провели порівняльний аналіз експериментальної і контрольної груп.

3.2. Перевірка ефективності тренінгової програми «Розвиток критичного мислення»

Після реалізації програми формуючого експерименту, нами був проведений повторний зріз, спрямований на аналіз динаміки рівня розвитку

критичного мислення молодших школярів. У роботі були використані методики, аналогічні першому зрізу.

В ході експериментального дослідження було виявлено рівні сформованості якостей

Дослідження якості «усвідомленість» виявило динаміку розвитку рівня цих якості. Порівняння результатів рівня розвитку якості критичного мислення «усвідомленість» учнів експериментальної групи до і після формуючого експерименту представлені на Рис. 3.2.1.

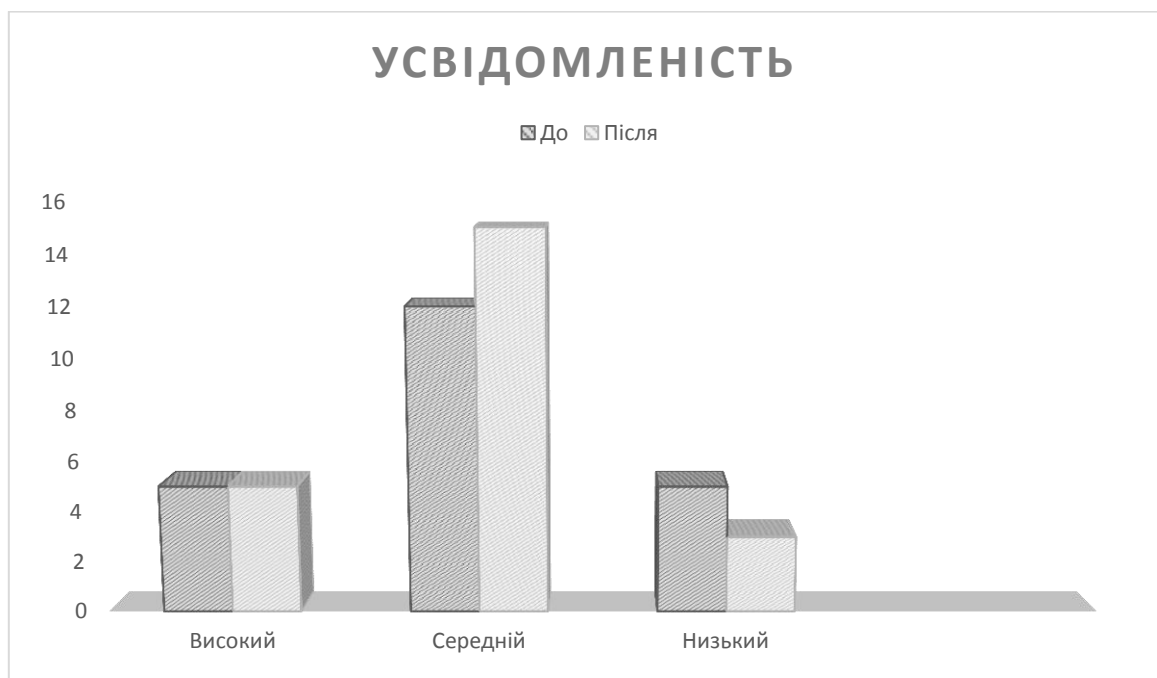


Рис. 3.2.1 «Результати якості «усвідомленість» до і після в експериментальній групі»

Можна зробити висновок, що в рівні розвитку якості «усвідомленість» в експериментальному класі відбуваються позитивні зміни. Результати другого констатуючого зрізу показали, що кількість учнів з низькими рівнем розвитку якості знизився. Відповідно, з'явилося більше учні, які продемонстрували середній рівень розвитку якості критичного мислення. Проте, показник високого рівня розвитку ознаки серед учнів експериментальної групи не змінився. Отже, показник рівня розвитку якості критичного мислення «усвідомленість» збільшився після проведення формуючого експерименту. Це дозволяє зробити висновок, що проведені нами заняття сприяли розвитку якості «усвідомленість» у молодших школярів.

Порівняння результатів вивчення якості критичного мислення «аналіз/синтез» в експериментальному класі до і після формуючого експерименту представлено на Рис. 3.2.2.

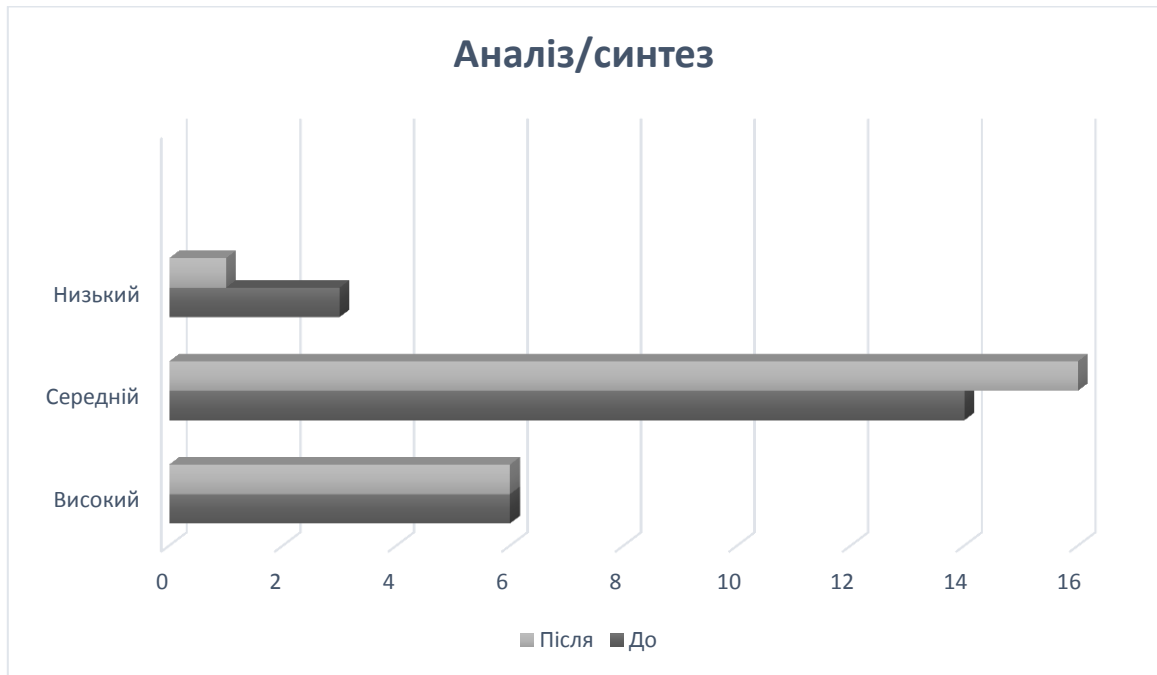


Рис. 3.2.2 «Результати якості «аналіз/синтез» до і після в експериментальній групі»

З Рис. 3.2.2 видно, що після проведення програми кількість дітей з середній рівнем збільшилася, а з низьким рівнем розвитку якості «аналіз/синтез» знизилась. Рівень високого розвитку ознаки залишився незмінним.

Результати порівняння рівня розвитку якості критичного мислення «самостійність» в експериментальній групі до і після формуючого експерименту представлені на рис. 3.2.3

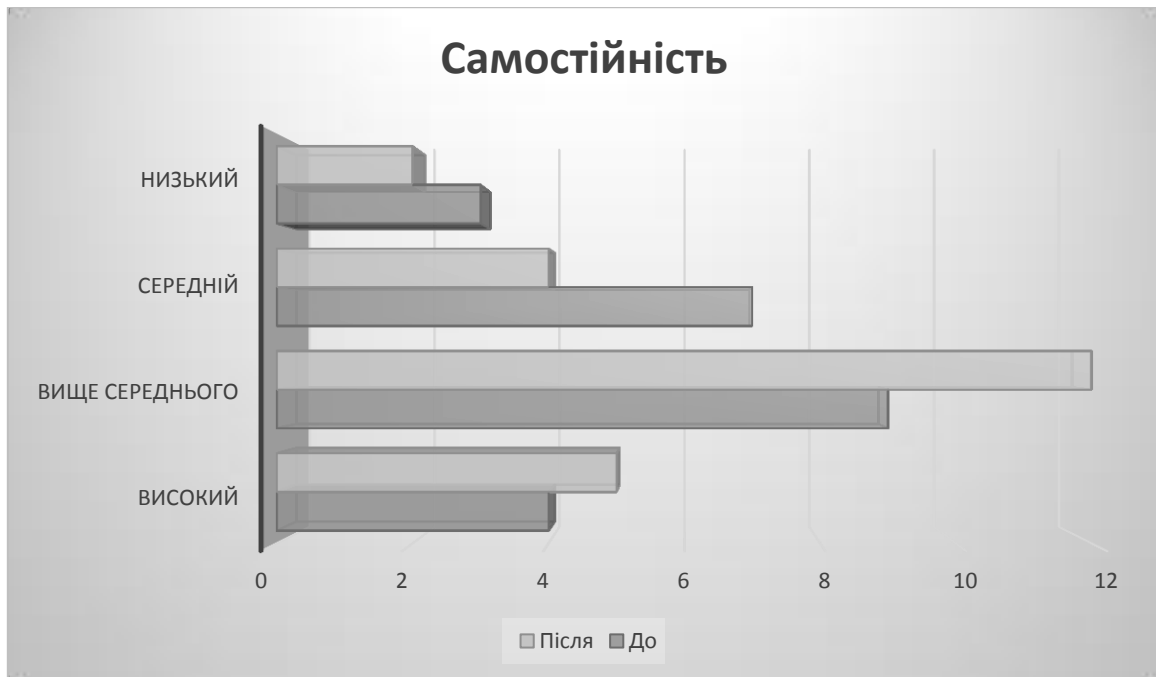


Рис. 3.2.3 «Результати якості «самостійність» до і після в експериментальній групі»

На представленому малюнку видно, що відносно рівня «вище середнього» спостерігається позитивна динаміка (52% замість 33%). Кількість учнів, які демонструють низький рівень розвитку цієї якості знизився (9%). Середній рівень розвитку після проведення формуючого експерименту продемонстрували 17%, а не 30%. Звернемо увагу, що збільшився (22%) високий рівень розвитку якості «самостійність» після формуючого експерименту.

Для статистичної перевірки відмінностей між рівнем розвитку критичного мислення у молодших школярів експериментальної та контрольної групи після формуючого експерименту був застосований U-критерій Манна-Уїтні. Між експериментальним та контрольним класами не було виявлено достовірних відмінностей у показниках критичного мислення після формуючого експерименту. Таким чином, відмінності між рівнями розвитку критичного мислення у молодших школярів в експериментальному і контрольному класах не є статистично значущими.

Хоча у відсотковому співвідношенні спостерігаються позитивні зміни у розвитку якостей критичного мислення, вони є не настільки суттєвими, щоб

говорити про ефективність програми. Причиною таких результатів могли стати недосконалість програми розвитку критичного мислення, недостатня кількість часу для реалізації програми та особливі навчальні умови, у зв'язку з COVID-19.

Висновки до розділу 3

З метою розвитку критичного мислення у школярів початкової школи була використана технологія розвитку критичного мислення через читання та письмо. Її автори – американські педагоги Ч. Темпл, К.Мередіт, Д.Стіл. В рамках технології на уроках літературного читання були використані такі прийоми розвитку критичного мислення, які були обрані педагогом основі тематичного планування і змісту літературних творів: «знаю - хочу дізнатися - дізнався»; таблиця «товстих» і «тонких» питань; інсерт; читання з зупинками; кластер; грона; корзина ідей; пошук прихованого змісту.

Було проведено три позакласних заняття-тренінги на спільну тему «Безпечний інтернет» з використанням технології розвитку критичного мислення.

Аналіз результатів формуючого експерименту показав, що після проведення експерименту в експериментальному класі відбулися позитивні зміни в рівнях розвитку якостей критичного мислення. кількість учнів з низькими рівнем розвитку усвідомленості знизився. Відповідно, з'явилося більше учні, які продемонстрували середній рівень розвитку цієї якості критичного мислення.

Після проведення програми кількість дітей з середній рівнем збільшилася, а з низьким рівнем розвитку якості «аналіз/синтез» знизилась.

Аналіз другого зрізу діагностики самостійності у експериментальній групі показав позитивну динаміку покращення рівня «вище середнього» (52% замість 33 %). Кількість учнів, які демонструють низький рівень розвитку цієї якості знизився (9%). Середній рівень розвитку після проведення формуючого

експерименту продемонстрували 17%, а не 30%. Збільшився (22%) високий рівень розвитку якості «самостійність» після формуючого експерименту.

Проте, методи статистичної обробки даних не підтвердили нашу гіпотезу про ефективність програми розвитку критичного мислення на цій вибірці молодших школярів. Такі результати ми пов'язуємо з:

- вибуванням учасників програми в процесі проведення програми (через хворобу);
- недостатньою кількістю часу для реалізації програми (було проведено тільки 11 занять, у зв'язку з карантинном та особливими освітніми умовами під час карантину).

ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне та емпіричне дослідження проблеми кібербезпеки молодших школярів у контексті критичного мислення дає підстави зробити такі висновки:

1. З'ясовано, що поняття «кібербезпека» як розмежовується, так й ототожнюється науковцями з поняттям «інформаційно-психологічна безпека у кіберпросторі» та розуміється як стан захищеності його особистості від загроз, що несе у собі Інтернет, і полягає у забезпеченні адекватного й критичного сприймання інформації в кіберсередовищі. Презентовано пілотажне дослідження особливостей поведінки учнів молодшого шкільного віку та педагогів початкової школи в кіберпросторі. Засвідчено актуальність вивчення проблеми кібербезпеки дітей у молодшому шкільному віці.

Згідно до результатів теоретичного аналізу проблеми кібербезпеки особистості крізь призму умов її організації у початковій школі, обгрунтовано теоретичну модель організації інформаційно-психологічної безпеки молодших школярів у кіберпросторі, яка узагальнено демонструє три основні конструкти: когнітивний (критичне мислення, рефлексія, цифрова грамотність),

регулятивно-адаптивний (саморегуляція) та емоційно-мотиваційний (емоційний інтелект).

Розвиток виокремлених компонентів інформаційно-психологічної безпеки молодших школярів у кіберпросторі, що включає розвиток ресурсів стійкості крізь призму саморегуляції, розвиток критичного мислення, рефлексії та цифрової грамотності та розвиток емоційної стійкості та самоаналізу емоцій. Ці завдання спрямовані на формування кібер імунітету молодших школярів задля задоволення їх потреби у безпеці. Завдання психолого-педагогічного супроводу інтегрує когнітивний компонент, що включає оптимізацію критичного мислення та рефлексії учнів й вчителів початкової школи крізь призму організації безпечного середовища. Розвиток критичного сприймання інформації охарактеризовано як внутрішній чинник організації кібербезпеки молодших школярів. Наголошено на вагомість розвитку критичного мислення та педагогічної рефлексії вчителя початкової школи у цьому процесі як зовнішнього чинника.

Емпірично виявлено актуальність розробки психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку у контексті формування психологічного імунітету до кібербулінгу. Визначено перевагу середнього рівня сформованості компонентів кібербезпеки молодших школярів, зокрема критичного мислення, рефлексії, саморегуляції та емоційного інтелекту. Виявлений статистично значимий зв'язок між показниками психологічної безпеки в кіберпросторі молодших школярів та критичним мисленням (між показником самостійності критичного мислення та рефлексивністю ($r=0,74$, $p<0,01$), показниками самостійністю критичного мислення та саморегуляцією ($r=0,65$, $p<0,01$) та управлінням своїми емоціями (характеристика емоційного інтелекту), показниками самостійністю критичного мислення та управлінням своїми емоціями (характеристикою емоційного інтелекту) ($r=0,44$, $p<0,01$), між показниками самомотивацією та самостійністю мислення ($r=0,40$, $p<0,01$), між показниками логічним мисленням та рефлексією ($r=0,68$, $p<0,01$)), дозволив

останній феномен виокремити конструктивним чинником формування кібербезпеки дітей молодшого шкільного віку.

Досліджено переважання середнього рівня критичного мислення та педагогічної рефлексії у педагогів початкової школи. Виявлено прямі кореляційні зв'язки між показниками соціорефлексії та педагогічної рефлексії ($r=0,31$, $p<0,05$), показниками особистісного компоненту педагогічної рефлексії та критичного мислення ($r=0,29$, $p <0,05$), а також між показниками ауторефлексії та критичного мислення ($r=0,34$, $p<0,05$). Отримані результатами свідчать про те, що рівень педагогічної рефлексії вчителів початкової школи залежить від розвитку їх критичного мислення, аналізу власних переживань та переживань інших, а також осмислення своїх емоцій, мотивів, бажань та цілей.

Обґрунтовано форми, методи, засоби психолого-педагогічного супроводу організації кібербезпеки молодших школярів крізь призму розвитку їхнього критичного мислення. Аналіз результатів апробації програми розвитку критичного мислення як основного чинника інформаційно-психологічної безпеки дітей молодшого шкільного віку свідчить про позитивні зміни у показниках якостей критичного мислення. Кількість учнів з показниками низького рівня розвитку якостей самостійності, усвідомленості та здатності до аналізу та синтезу зменшилась, натомість із показниками середнього рівня розвитку цих якостей критичного мислення – збільшилась (показник усвідомленості – на 9% , здатність до аналізу та синтезу – на 7% , відбулося збільшення рівня «вище середнього» самостійності мислення – на 19%) Разом з тим, методи математично-статистичної обробки даних не підтвердили статистично значимі відмінності між означеними показниками до і після проведення розвивальної програми, що свідчить про вагомість її удосконалення у контексті тривалості, адже час реалізації її завдань залежав від карантинних умов.

Перспективними напрямками подальшого дослідження проблеми вбачаємо в удосконаленні розвивальної програми кібербезпеки молодших

школярів у контексті критичного мислення та емпіричного дослідження ролі вчителів та батьків у цьому процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bonanno G.A. (2004) Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events? *American Psychologist*. Vol. 59. P. 20–28.
2. Cybersecurity. Режим доступу: <https://www.techopedia.com/>
3. Cooper A. (1998) Sexuality and the Internet: surfing into the new millennium, *CyberPsychology and Behavior*, Vol. 1, pp. 181-187.
4. Furnell S. (2010) Jumping security hurdles. *Computer Fraud & Security*. № 6. P. 10–14.
5. Giant N. (2013) *E-safety for the I-generation: Combating the Misuse and Abuse of Technology in Schools*. London: Jessica Kingsley Publishers.
6. Gould J.W., Kolb W.L. (1964) *A Dictionary of the Social Science*. London: Tavistock Publications, 761 p

7. Gaffney H., Farrington D. P. (2018). Cyberbullying in the United Kingdom and Ireland. In A. Baldry C. Blaya D. P. Farrington (Eds.). To be published by Palgrave MacMillan: Palgrave Studies in Cybercrime and Cybersecurity Series
8. Henderson N. (2013) Havens of Resilience. *Educational Leadership*, Vol. 71. № 1. P. 22–27.
9. Herrera-López M., Romera E. M., Ortega-Ruiz R. (2018). Bullying y cyberbullying en latinoamérica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (76). pp. 125–155.
10. Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R. etc. (2006) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. The MacArthur Foundation
11. Kowalski R. M., Limber S.P., Agatston P.W. (2012) *Cyber Bullying: Bullying in the Digital Age*. Malden, Massachusetts, Blackwell Publishing. 294 p.
12. Li, Q. (2007) New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*. Vol. 23 doi:10.1016/j.chb.2005.10.005
13. Lipman M. (1993) *Thinking Children and Education*. Montclair State College, 432 p.
14. Livingstone S., Millwood H. A. (2006) Harmful to children?: drawing conclusions from empirical research on media effects. In: Carlsson, Ulla, (ed.) *Regulation, Awareness, Empowerment: Young People and Harmful Media Content in the Digital Age*. Nordicom, Goteborg, Sweden. P. 21–48. Available at: <http://eprints.lse.ac.uk/1013/>
15. Livingstone S. et al. (2012) Children’s online activities: risks and safety: the UK evidence base. Available at: <http://eprints.kingston.ac.uk/23635/1/>
16. *The Oxford Reference Dictionary*. By ed. J.M. Hawkins. Oxford: Oxford University Press, 1986. 992 p.
17. Palfrey J., Gasser U. (2008) *Born Digital. Understanding the first generation of digital natives*. Basic Books: New York
18. Patchin J.W., Hinduja S. (2015). Measuring cyberbullying : implications for research. *Aggression and Violent Behavior*, 23. pp. 69–74.

19. Paul R., & Elder, L. (2009). *Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*, Foundation for Critical Thinking Press.
20. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
21. Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008) Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 49. 376–385. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
22. Scott J. (2016) Children and the internet: An exploration of Year 5 pupils' online experiences and perceptions of risk. *Fields: journal of Huddersfield student research*. T. 2. № . 1. P. e21.
23. Schneider, V. (2007). *Critical thinking in the elementary classroom: Problems and solutions*. Retrieved May, 9(2).
24. Riddell J., Pepler D., Craig W. (2018). *Cyberbullying in Canada*. In A. Baldry, C. Blaya, D. P. Farrington (Eds.). To be published by Palgrave MacMillan: Palgrave Studies in Cybercrime and Cybersecurity Series
25. Rahim N. H. A. et al. (2015) A systematic review of approaches to assessing cybersecurity awareness. *Kybernetes*. T. 44. № . 4. P. 606–622.
26. Yang A. (2008) The impact of adult attachment and parental rearing on subjective wellbeing in Chinese late adolescents. *Social Behavior and Personality* [serial online].
27. Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008) Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *Cyberpsychology and Behavior*. Vol. 11. 499–503. doi:10.1089/cpb.2007 .0042
28. Willard, N. E. (2006) *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats, and distress*. Research Press. 311 p.
29. Williams K. D., Cheung C. K. T., Choi W. (2000) Cyberostracism: effects of being ignored over the Internet. *Journal of personality and social psychology*. T. 79. №. 5. P. 748

30. Агузумцян Р. В., Мурадян Е. Б. Психологические аспекты безопасности личности. Вестник практической психологии образования. 2009. № 2 (19). С. 40–44.
31. Александрова Н. П. Эмоциональный интеллект как фактор саморегуляции педагогической деятельности. Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия: Философские, социальные и естественные науки, 2011, 5: 171-177.
32. Алиева Т. Методики диагностики рефлексивных способностей будущих педагогов в вузе. Психолого-педагогический журнал. Гаудеамус, Т. 15, № 4. 2016. С. 53-56.
33. Алексеева, И. Ю. Критическое мышление как фактор информационной безопасности [Электронный ресурс]: <http://www.isn.ru/index09.shtml>.
34. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. Инновац. Об-ние АН СССР, Всесоюзн.методол. центр. М.: Экономика, 1991. 415 с
35. Астахова Л.В., Харлампьева Т.В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности М. РАН, 2009, 141
36. Ануашвили А. Н. Объективная психология на основе волновой модели мозга. М. Экон-Информ, 2008.
37. Баева И. А Психологическая безопасность в образовании: монография. СПб., 2002. 271с.
38. Байбородова Л.В., Белкина В.В. Образовательные технологии: Учебно-методическое пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2005. 108 с.
39. Басанова Т. А. Представления студентов вуза об информационно психологической безопасности и пути их трансформации: дисс. ... к. псих. наук. Таганрог, 2007. 169 с.

40. Баранов А. А. Концептуальные вопросы информационной безопасности Украины: сб. материалов [«Нормативно-правовая база защиты информации»] К., 1997. С. 53-58.

41. Баранов О. А., «Про тлумачення та визначення поняття «кібербезпека», *Правова інформатика*, №2 (42), с. 54-62, 2014.

42. Баришполец В. А. Информационно-психологическая безопасность: основные положения. *Радиоэлектроника. Наносистемы. Информационные технологии*. 2013. Т. 5, № 2. С. 62–104.

43. Белоусова Н. А. Факторы, влияющие на формирование информационно-психологической безопасности детей младшего школьного возраста в России. *Устойчивое развитие России: вызовы, риски, стратегии*. 2016. С. 314-316.

44. Биков В.Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем. *Освіта Запорізького краю*. [Електронний ресурс]. Доступно: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Bykov.pdf.

45. Бодров В. А. Информационный стресс : учебное пособие для вузов М.: ПЕРСЭ, 2000. 352 с.

46. Бондаренко В. І. Умови та засоби формування навичок інформаційної безпеки майбутніх учителів. *Information Technologies and Learning Tools* 74.6, 2019 С. 294-306.

47. Бороненко Т.А., Кайсина А. В., Федотова В. С. Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды. *ПНиО*. 2019. №2 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tsifrovoy-gramotnosti-shkolnikov-v-usloviyah-sozdaniya-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy>

48. Бохан М. А., Башинська Н. В., Забелло Л. О., Станевич І. М., Гончарук Н. О., Карпельова, І. В. Розвиток критичного мислення у процесі навчання дітей та молоді. Режим доступу: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2018/03/2018_03_29_2_Bohan.pdf

49. Брушлинский А.В. Субъект безопасности и безопасность субъекта. Проблемы информационно_психологической безопасности: Сборник статей и материалы конференций. М., 1996
50. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 1983. 96 с.
51. Бустром, Р. Развитие творческого и критического мышления М. : ИОО, 2000. 96 с.
52. Валиева Ф. И. Саморегуляция в аспекте социально-профессиональной адаптации. Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2013. № 179. С. 86–93.
53. Варламова Е. П., Степанов С. Ю. Рефлексивная диагностика в системе образования. *Вопросы психологии*, 1997, 5: 28-37.
54. Васьківська С. Психологічний імунітет як показник адаптаційних ресурсів особистості. Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав--Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія : зб. наукових праць. М--во освіти і науки, молоді та спорту України, Переяслав--Хмельн. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Переяслав--Хмельницький, 2012. Вип. 25. С. 241–246.
55. Васько Т. П. Информационно-психологическая безопасность личности: уровневая модель [Текст]. ҚазҰУ Хабаршысы. Психология және Социология сериясы. Вестник КазНУ. Серия Психологии и Социологии. 2013. № 1. С. 33-42
56. Волков Е.Н. Критическое мышление: принципы и признаки. 2004. URL: <http://evolkov.net/critic.think/articles/Volkov.E.Critical.think.principles.introduction.html> (дата обращения: 14.11.2020).
57. Вербина Г. Г. Психологическая безопасность личности. Вестник Чувашского университета. 2013. № 4. С. 196-202.

58. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6ти т. Т. 4 М.: Педагогика, 1984. 432 с
59. Гандзілевська Г. Б. Життєві сценарії українських емігрантів (психолого-акмеологічний дискурс): монографія. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2018.
60. Гогицаева О.У., Кочисов В.К. Условия развития личностной саморегуляции у младших школьников. Современные проблемы науки и образования.2014.№5.; Доступно: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14749> (дата обращения: 26.11.2020).
61. Гильмеева, Р. Х. Формирование духовно-нравственного иммунитета молодежи как условие профилактики экстремизма в безопасной образовательной среде. Казанский педагогический журнал, 2015. 6, 56–61.
62. Горюнова М. А., Лебедева М. Б., Топоровский, В. П. Цифровая грамотность и цифровая компетентность педагога в системе среднего профессионального образования. Человек и образование, 2019, 4 (61).
63. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э.. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. - М, Альпина Бизнес Букс, 2005.
64. Грачёв Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. СПб. Питер, 2006. 209 с.
65. Гриневич Л. «Від школи, де накачують знаннями, ми переходимо до школи компетентностей». [Електронний ресурс]. Доступно: https://dt.ua/EDUCATION/liliya-grinevich-perehodimo-vid-shkoli-v-yakiy-tilki-napihayut-znanniyami-ta-vidtvoryuyut-yih-do-shkoli-kompetentnostey-252819_.html.
66. Гуревич Р. С., «Інформатизація освіти – важливий чинник розвитку суспільства ХХІ століття», Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб. наук. пр., вип. 47, с. 5-10, 2016.

67. Гуржій А.М. та ін. ІТ-готовність вчителів іноземних мов: методологія, теорія, технології : Київ, Україна: Інститут обдарованої дитини, 2013.
68. Гусак Н. та ін. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій : підхід резилієнс : навч.-метод. посібн. Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». Київ : НаУКМА, 2017. 92 с.
69. Дикая Л. Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности: дис. канд. психол. наук: 19.00.03. Москва, 2002. 341 с.
70. Дорошенко Ю. та ін. «Концептуальні засади формування інформатичної компетентності майбутніх архітекторів». Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи, с. 133–139, 2012.
71. Енциклопедія державного управління: у 8 т. / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України; наук.-ред. колегія: Ю.В. Ковбасюк (голова) та ін. Київ: НАДУ, 2011. Т. 7: Державне управління в умовах глобальної та європейської інтеграції, наук.-ред. колегія: І.А. Грицяк (співголова), Ю.П. Сурмін (співголова) та ін. 2011. 764 с
72. Ежевская Т.И. Проблемы обеспечения информационно-психологической безопасности студентов. КПЖ, 2009. №2.
73. Ежевская Т. И. Информационная среда и психологическая безопасность личности. Безопасность в современном мире: теория и практика : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чита, 2007. С. 18–22.
74. Изотова Е. И. Инструменты эмоцио-нальной насыщенности интернет-сообщения: эмоциональный интеллект и способы кодирования эмоций. Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 37. С. 5. [Електронний ресурс]. [URL:http://psystudy.ru](http://psystudy.ru)
75. Истратова О. Н., Эксакусто Т.В. Психодиагностика: коллекция лучших тестов. 3-е изд. Ростов н/Д, 2006. 375 с.

76. Зотова О. Ю. Социально-психологическая безопасность личности: автореф. дис. ... докт. психол. наук. Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. М., 2011. 44 с
77. Калашникова О. В. Развитие педагогической рефлексии. практ. руководство для студентов и начинающих учителей. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та. 1998.
78. Кабаченко Т. С. Методы психологического воздействия. М., 2000. 187 с
79. Концепція нової української школи. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
80. Калинина Н. В. Развитие устойчивости к интернет-рискам у детей и подростков. Методические рекомендации для педагогов. М. : ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2018. 11 с
81. Карпенко Є. В. Емоційний інтелект як фактор особистісного життєздійснення. Психологічні перспективи, 2017, 30: 50-63.
82. Кисова В.В., Мудрова Д.С. Психодиагностические подходы к изучению саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у старших дошкольников. Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19179> (дата звернення: 26.11.2020)
83. Кирейчев, А. В. Психологический иммунитет как фактор развития зрелой личности. В Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LIV междунар. науч.-практ. конф. (7(53), С. 6–9), 2015
84. Критичне мислення: ключові характеристики та вправи для його розвитку. Електронний ресурс. Доступно: <http://etwinning.com.ua/content/files/659841.pdf>
85. Костина Л. М. Психологическая модель формирования психологической безопасности личности обучающихся в адаптационный

период. Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, 2019, 32.2: 138-144.

86. Краснянская, Т. М., Тылец, В. Г. Психологические ресурсы безопасности личности с различным опытом экстремальности. Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях, 2, 2015 100–107. doi:10.25016/2541-7487-2015-0-2-100-107

87. Кремешна Т. Організація рефлексивного середовища у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2015. №. 2 (2). С. 210-217.

88. Лагун А. В., Строев А. Н. Строев Н. Н. Психологические аспекты антикоррупционной деятельности через призму информационного иммунитета. Ученые записки СанктПетербургского имени В. Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии, 2018, 4(68), с. 65–69.

89. Лызь Н.А., Веселов Г.Е., Лызь А.Е. Информационно-психологическая безопасность в системах безопасности человека и информационной безопасности государства. Технические науки. 2014. №8.

90. Лобанова А. В. Музыченко Л. С. Изучение факторов, обеспечивающих психологическую безопасность личности подростков. Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки, 2012, 2.

91. Лопатюк, О. В. Розвиток критичного мислення майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом у фаховій підготовці. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2018. Вип. 64. С. 141-144.

92. Лукьянова М. В. Анализ рефлексии как процесса и свойства личности. Психологические исследования личности в современной стрессогенной среде. 2016. с. 49-52.

93. Лунёв А. Н., Пугачёва Н. Б. Информационно-психологическая безопасность личности: философский аспект. Общество: философия, история, культура. 2014. № 1. С. 11–16.

94. Лучинкина, А. И. Личность в информационном пространстве. Ученые записки Крымского Москаленко Г. В., Зелинская И. А. Представление о психологическом иммунитете в отечественной психологии Российский психологический журнал, 2019, Т. 16, № 3, 33–44. doi: 10.21702/rpj.2019.3.3

95. Ляшук А. В. Рефлексивность в обеспечении информационнопсихологической безопасности личности. Известия ЮФУ. Технические науки. 2006. №14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnost-v-obespechenii-informatsionnopsihologicheskoy-bezopasnosti-lichnosti> (дата звернения: 02.12.2020).

96. Манойло А. В. Государственная информационная политика в особых условиях: монография. М.: МИФИ, 2003. 388 с.

97. Мироненко С. Н., Тихонова Л. П., Сиротина Н. П. Оценка сформированности критического мышления у обучающихся в общеобразовательной школе. Вестник Череповецкого государственного университета, (1 (94))., 2020

98. Михайлов Л. А. Концепция организации подготовки учителя безопасности жизнедеятельности в современном педагогическом университете : дис. ... дра пед. наук : 13.00.08. СПб., 2003. 340 с.

99. Михальчук М. Теоретические основы рефлексии как средства профессионального развития педагога. Людинознавчі студії. Педагогіка. 2015. №. 1 (33). С. 110-120

100. Морохова, О. А. Тенденции формирования самостоятельности мышления обучающихся в зарубежной педагогике. Молодой ученый. 2020. № 8 (298). С. 222-224. URL: <https://moluch.ru/archive/298/67619/> (дата звернения: 23.11.2020).

101. Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Недооценённая компетенция или педагогические аспекты формирования резильентности. Казанский педагогический журнал. 2017. № 2 (121). С. 16 – 21.

102. Муштавинская, И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя : учеб-метод. Пособие. СПб. : КАРО, 2009. – 144 с.

103. Неволлина, В. В. Исследование структурных компонентов эмоционального интеллекта студентов медицинского вуза. Дискуссия, (5 (57)), 2015.

104. Оконечникова Л.В., Томина Н.А., Чаликова О.С. Влияние информационной среды и формирование информационного иммунитета в детском возрасте. 2016. № 10. С. 97–101

105. Пашукова Т.И., Допира А.И., Дьяконов Г.В. Практикум по общей психологии: учебное пособие для студентов педагогических вузов. М.: Издательство "Институт практической психологии", 1996

106. Петрова В. А. Проблема информационной безопасности личности в современной педагогической науке и образовательной практике. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 4 (169). С. 120–125.

107. Писарь О.В., Пугачева Н.Б. Технология формирования личной безопасности студентов технического вуза на основе компетентностного подхода. Вестник НЦ БЖД. 2010. № 1 (3). С. 36-44.

108. Пометун О. І., Пилипчатіна Л.М., Сущенко І.М., Баранова І.О. Основи критичного мислення : навчальний посібник для учнів старших класів загальноосвітньої школи. Тернопіль, 2010. 216 с

109. Почивалова Ж. Г. Информационно-психологическая безопасность как педагогическая проблема. Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2006. № 3 (58). С. 120–122.

110. Привалов А. Н., Богатырева Ю. И. К вопросу психолого-педагогического сопровождения обеспечения информационной безопасности школьников. Вестник Томского государственного педагогического университета, 2014, 2 (143).

111. Проект професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів», «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Сайт МОН України URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-novij-profesijnij-standart-vchitelya-dokument-na-gromadskomu-obgovorenni>

112. Прихожан А. М. Информационная безопасность и развитие информационной культуры личности. Мир психологии. 2010. № 3. С. 135–141.

113. Рахманкулова, С. А. О взаимосвязи эмоционального интеллекта и лидерского потенциала руководителя. Вестник Оренбургского государственного университета, 2010. (12-1), 160-166.

114. Сергеевкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасека О.В.. Вікова психологія : навч. посіб. К.: ТОВ «Центр учбової літератури». 2012. 384 с.

115. Сизикова Т.Э., Волошина Т. В., Повещенко А.Ф. Обзор исследований рефлексии в психологии. Педагогическая рефлексия. Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3. С. 98-110; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1500> (дата обращения: 24.11.2020)

116. Роцин С.К., Соснин В.А. Психологическая безопасность : новый подход к безопасности человека, общества и государства 1995. № 6. Режим доступа : [//www.bookap.by.ru/psywar/grachev/gl6.sht](http://www.bookap.by.ru/psywar/grachev/gl6.sht)

117. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. Издательство: Питер, 2002., С. 720

118. Реан А.А. Психология изучения личности. СПб., 1999. 376 с

119. Солдатова Г. У., Нестик Т. А., Рассказова Е. И., Зотова Е. Ю. (2013). Цифровая компетентность подростков и родителей.

120. Спирін О. М., «Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих

компетентностей вчителя інформатики», Інформаційні технології і засоби навчання, №5, 2009. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://www.ime.edu-ua.net/em13/content/09somt10.htm>.

121. Сушко Н.Г., Теоретические подходы к понятию психологической безопасности вузовского образования. Ученые заметки ТОГУ, 2014, 5.3: 116-120.

122. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників «Нова українська школа: відповідаємо на виклики», розроблена Українським інститутом розвитку освіти. Додаток до Наказу МОН України від 28.04.2020 року №567 «Про внесення змін до наказу МОН України від 23 жовтня 2019 року та затвердження деяких типових програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників» URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa?params=&type=npa&key=&from=&to=&num=567&category=&tag=>

123. Титов К. В. Вопросы информационно-психологической безопасности личности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psycademy.ru/pages/379/>

124. Тырсикова А.Д. Формирование стратегий психологической безопасности студентов вуза: учеб.пособие. Пятигорский государственный лингвистический университет. 2012. 23 с.

125. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії). Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. 105 с. URL: <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab//Posibnyky/Terno-CTDTheory.pdf>

126. Використання технології розвитку критичного мислення в освітньому процесі НУШ. Режим доступу: <http://2018kulikova.blogspot.com/p/2.html>

127. Ткачук Г. Ю. Підходи до сутнісного наповнення категорії «безпека». Methods essential content category «security». Вісник Житомирського державного технологічного університету. Серія: Економічні науки, 2014, 68.2.

128. Эксакусто Т.В., Лызь Н.А. Психологическая безопасность в проблемном поле психологии. Сибирский психологический журнал. 2010. № 37. С. 86-91.

129. Эксакусто Т. В. Социально-психологическая безопасность субъекта отношений. Вестник Санкт-Петербургского университета, Сер. 12. психология, социология, педагогика. 2010. Вып. 2. 444с. С. 239–244

130. Федоров А.В. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия. Инновации в образовании. 2007. № 4. С.30-47.

131. Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика, с. 52

132. Фесенко П. П. Имеет ли понятие психологического благополучия социально-культурную специфику? *Психология. Журнал высшей школы экономики*, 2005, 2.4.

133. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н.Холл). Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. С.57 – 59

134. Фурашев В. М. Кіберпростір та інформаційний простір, кібербезпека та інформаційна безпека: сутність, визначення, відмінності. *Інформація і право*, 2012, 2: 162-169.

135. Халперн Д. Психология критического мышления. 4-е междунар изд. СПб.: Питер, 2000 512 с.

136. Швацкий А. Ю. Содержательная характеристика уровней рефлексивности профессионального сознания педагога. Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. №. 1 (18).

137. Шейнов В.П., Карпиевич В.А. Эмоциональный интеллект и виктимизация курсантов МЧС. Системная психология и социология. 2020. № 1(33). С. 85-99.

138. Шквир О. Критичне мислення молодших школярів: сутність і особливості. Молодь і ринок, 2019, 4 (171).

139. Шлыкова Н. Л. Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности. Тверь: Триада, 2004. 151 с.

140. Ясюкова, Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах. СПб.: Иматон, 2001.

141. Якунина Н. А. Подготовка педагога к диагностике сформированности критического мышления младших школьников. Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. 2019. р. 235-241.

ДОДАТКИ

Додаток А

Вправи для саморозвитку рефлексії педагогів

Вправа «Я- реальний» і «Я – ідеальний»

1. Перше завдання полягає в тому, щоб визначити як себе бачить педагог. Для цього потрібно серед наведених 50 тверджень, відзначити ті, які для педагога є найбільш характерними.

2. Далі потрібно в колонці «Я реальне», дати 1 бал п'яти характеристикам, які є найбільш властивими Вам

3. Далі потрібно в колонці «Я реальне», проставити 5 балів для п'яти характеристик, які є найменш властиві Вам.

4. У тій самій колонці поставити 2 бали, дванадцяти якостям Я, які найбільш характеризують Вас сьогодні.

5. У тій самій колонці поставити 4 бали для 12 характеристик, які не дуже притаманні Вам сьогодні.

6. Це дозволить Вам позбутися 16 від не дуже характерних і взагалі нехарактерних для Вас якостей. Поставте цим характеристикам 3 бали.

7. Далі потрібно ще раз повернутися до цих характеристик і перевірити Вашу впевненість у оцінках, які Ви поставили цим характеристикам. Якщо Ваша думка зазнала змін, варто внести зміни. Виконана Вами робота дозволяє зробити висновки про Ваш актуальний образ реального Я.

Друге завдання полягає у визначенні образу себе, який би Вам хотілося бачити.

1. Потрібно повторити попередні кроки від 1 до 7, але вже міркувати про Ваше ідеальне Я, тим, ким Ви би хотіли стити.

У третьому завданні треба визначити ступінь відмінностей між Вашим ідеальний й реальним Я.

Для цього:

1. Треба порахувати різницю між кількісними означеннями Вашого реального та ідеального, представлених у двох колонках.
2. Далі підсумуйте різницю між всіма 50 характеристиками. Чим більша різниця між Я реальним і ідеальним, тим ймовірніше, що ви будете відчувати незадоволеність собою.
3. Запам'ятайте ті характеристики, різниця між ідеальним і реальним я яких становить 4 бали. Ймовірно, що це саме ті сфери Вашого Я, якими Ви є не задоволеними. І ці результати мають Вам показати шлях до Вашого саморозвитку..

Вправа «Мій професійний герб та професійне кредо»

За допомогою цієї вправи Ви можете активізувати власний професійний та особистий досвід.

Мета: актуалізувати професійний та особистісний досвід.

Матеріали: бланки з зображенням щита, олівці, фломастери.

Процедура проведення: Учасникам роздаються бланки «Герб та девіз». Їм пропонується заповнити поля герба відповідними символами, що найточніше передає зміст кожного поля:

- перше – «Я - педагог»;
- друге – «Мої учні»;
- третє – «Я очима моїх учнів»;
- четверте – «Моя професійна мрія».

На смужці треба записати фразу, яка б могла бути Вашим професійним кредо. Це може бути як відомий вислів, так і фраза, придумана Вами.

Вправа «Чарівний магазин»

Вчителю треба визначити від 5 до 9 якостей, які б він хотів «придбати» і «поділитися» цими якостями з тими, у кого вони розвинуті; «Обмін», на окремих аркушах

написати 10 якостей і здійснювати обмін до тих пір, поки не знайдуться ті, які подобаються. Доцільно застосувати групове обговорення: «Чому саме ці якості обрали?», «Як вони вплинуть на Вашу професійну діяльність?», «Чи задоволені Ви обміном?», «Чому?».

Групові дискусії – хороший спосіб формувати рефлексивну позицію, оскільки забезпечують зворотній зв'язок, зменшують опір змінам та упередженість.

Проективна вправа «Професійний шлях успішного вчителя» дозволяє визначити основні етапи професійного шляху педагога, те як він розуміє сенс професійної освіти, дозволяє гармонійно поєднати педагогічну діяльність з іншими сферами життя, прагнути до особистісного зростання та професійного самовдосконалення. Педагогу потрібно накреслити професійний шлях успішного вчителя і порівняти із життєвим.

Літературні джерела для натхнення педагогам:

1. Марусинець, М. Я. (2013). Рефлексивна позиція у формуванні професійного становлення майбутнього вчителя. Гірська школа Українських Карпат, (8-9), 93-97.
2. Богданов, С., Гірник, А., Залеська, О., Іванюк, І. В., Соловійова, В., Чернобровкіна, В., & Чернобровкін, В. (2017). Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах: навчально-методичний посібник.
3. Деньга, Н. (2017). Цілеспрямований розвиток професійної рефлексії викладачів математичних дисциплін у процесі методичної роботи педагогічного коледжу. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, (5), 89-104.

Додаток Б

Заняття «Безпека в Інтернеті»

Мета: сформувати свідоме ставлення до своїх дій в соціальних мережах, допомогти засвоїти способи захисту від переслідування в мережі.

Цільова аудиторія: учні початкової школи.

1 етап. Виклик. Оголошується тема заняття.

Але для початку давайте отримаємо заряд позитиву і дізнаємося, які у вас сильні сторони. Беріть за руку свого сусіда праворуч і називайте найкращу його особистісну якість і так далі.

Давайте також пригадаємо правила роботи в нашій групі:

1. Правило «Піднятої руки» - ми не перебиваємо учня і даємо змогу йому висловитися.
2. Правило «Повага один до одного» - говоримо без оцінок і засудження один одного.

3. Правило «Будь активним» - передбачає ваше чесну і активну участь у всіх завданнях, які ми будемо проводити. Воно допоможе отримати максимум користі від нашої зустрічі і провести час з користю.

4. Правило «Стоп» - кожен має право не говорити про те, що здається йому неприємним. Так як час заняття обмежений, психолог також має право коригувати хід заняття за допомогою цього слова.

Для активізації аудиторії ставляться запитання, відбувається обговорення відповідей.

Приблизний перелік питань:

- 1) Чи подобається вам спілкуватися з друзями в соціальних мережах? Чим це вам цікаво?
- 2) Чи завжди тільки друзі заходять на сторінку, пишуть повідомлення?
- 3) Чи можуть бути небезпечними чужі повідомлення? Чим?
- 4) Як може людина захистити себе від неприємних, іноді загрозливих повідомлень?

В результаті ми повинні підвести школярів до розуміння того, що серед співрозмовників в мережі не всі ставляться до нас доброзичливо. Деякі навмисне псують нам настрій, поводяться образливо. Інші, називаючи себе друзями, обманюють нас і розміщують у відкритому доступі наші таємниці. У деяких випадках хулігани з соцмереж бувають справжніми шахраями і викрадають особисті дані, які ми розмістили на своїй сторінці. Сучасному школяреві необхідно знати правила, як діяти, щоб не стати жертвою кіберхуліганів.

2 етап. Інформування

Школярам дається коротка інформація про особливості поведінки користувачів мережі, наводяться приклади поведінки переслідувача, поведінки жертви, безпечної поведінки в мережі.

3 етап. Основна частина

Ведучий пропонує учасникам подумати про способи взаємодії з недоброзичливими авторами повідомлень.

1. Вправи (якщо школярі готові працювати в малих групах, можна запропонувати саме таку форму ухвалення рішення). Групі пропонується ситуація, потрібно придумати способи поведінки в цій ситуації.

Ситуації:

1. Тобі прийшло повідомлення:

«Який ти лузер! Навіщо ти взагалі береш участь в грі, якщо так погано граєш? Приз все одно не дочекаєшся!» Твої дії?

2. Під твоєю фотографією з'явився коментар:

«Так, з таким обличчям тільки і викладати фотки ... Ніс, як у гусака!» Твої дії?

3. Тобі прийшло повідомлення: «Люооол, ти що, дурень зовсім?» Твої дії?

4. Тобі прийшло повідомлення: «Так і знав, що ти боягуз!» Твої дії?

Коментар для психолога: підвести школярів до розуміння того, що краще відразу натиснути кнопку «Поскаржитися» або «Блокувати». Якщо кривдникам відповідати, вони ніколи не перестануть знущатися.

Психолог повідомляє про те, що в мережі є користувачі, яким подобається псувати іншим настрій, і які зветься мережевими троями. У цій ролі можуть виявитися і знайомі люди, і незнайомці. Найчастіше вони не відкривають свого обличчя. Правильна тактика поведінки у відповідь на дії тролів - заблокувати їх.

Коментар для ведучого: Якщо тролі не просто знущаються, а

1) загрожують;

2) розкривають особисте (адреса, номер телефону, ...);

3) створюють нові аккаунти, то ситуація може стати зовсім важкою. Тоді краще не тягнути і розповісти батькам чи педагогам, і разом з ними вирішити, що робити далі.

2. Вправи (якщо школярі готові працювати в малих групах, можна запропонувати саме таку форму ухвалення рішення). Групі пропонується ситуація. Потрібно придумати способи поведінки в цій ситуації.

Ведучий повідомляє про те, що тролі можуть атакувати не безпосереднє нас, але і наших друзів і знайомих.

Питання: Що робити в такій ситуації:

1. Приєднатися до уїдлимих повідомленнями тролів

2. Написати підбадьорливе повідомлення

3. Натиснути на кнопку «Поскаржитися»

Ситуації:

1. Твоєму другу прийшло повідомлення:

«А що, у тебе зовсім грошей немає на светр краще?! Напевно, у мами взяв!»

Твої дії:

- підтримати тролів

- підтримати друга

- поскаржитися

2. Твоєму другу прийшло повідомлення: «Яка безглузда аватарка! Напевно мама тебе фоткала!»

Твої дії:

- підтримати тролів

- підтримати одного
- поскаржитися

Коментар для ведучого: Коли один ділиться з нами переживаннями про те, що його здолали тролі, найкраще просто підтримати його, а не критикувати або радити, як правильніше діяти в тій чи іншій ситуації. Але підтримуючи одного, не варто вплутуватися в розмови з тролем. Краще відразу натиснути кнопку «Поскаржитися».

Ведучий ставить питання про те, звідки тролі дізнаються наші таємниці, чому вони мають до них доступ? Підводить до розуміння того, що свої таємниці всім користувачам Інтернету відкриває сам господар сторінки, навіть не замислюючись про це. Адже все, що він розміщує на своїй сторінці, представляє особисту інформацію (школа, клас, домашню адресу, особисті фото і відео, повідомлення про цінні покупки).

3. Вправи. Учасникам пропонується прийняти рішення про те, яке обмеження доступу до особистих даних вони виберуть в тому чи іншому випадку. Варіанти вирішення розміщуються на картках в приміщенні в різних його частинах. Учасникам пропонується пройти до картки з обраним рішенням і його пояснити. Варіанти карток: «Всі користувачі», «Тільки друзі», «Тільки я», ніхто ».

Яке налаштування приватності ти вибереш для обмеження доступу до твоєї інформації?

(«Хто бачить список моїх збережених фотографій»)

2. Яку настройку приватності ти вибереш для обмеження доступу до твоєї інформації?

(«Хто може залишати записи на моїй сторінці»)

3. Яку настройку приватності ти вибереш для обмеження доступу до твоєї інформації?

(«Хто може коментувати мої записи»)

4. Яку настройку приватності ти вибереш для обмеження доступу до твоєї інформації?

(«Хто може писати мені приватні повідомлення»)

5. Яку настройку приватності ти вибереш для обмеження доступу до твоєї інформації?

(«Хто може бачити мою сторінку»)

Коментар для ведучого: в кожному випадку слід уточнювати плюси і мінуси прийнятого рішення.

Ведучий підкреслює частоту вибору «Тільки друзі» і уточнює, чи всі, кого ми вважаємо друзями, ставиться до нас насправді дружньо? Чи не виявився в списку друзів кіберхуліган, який навіть при налаштуваннях приватності може нам дошкуляти?

4. Вправи (якщо школярі готові працювати в малих групах, можна запропонувати саме таку форму ухвалення рішення). Учасникам пропонується вибрати з тих, хто «заявився в друзі», ту чи іншу персону. На підготовлених заздалегідь картинках (розмір аркуша А4)

зображені аватарки користувачів мережі і їх імена. Серед підписів на картинках є справжні імена і прізвища дітей, є нікнейми / псевдоніми.

Завдання учасників - прийняти заявку або відхилити, пояснивши свій вибір.

Коментар для ведучого: Чим більше інформації відомо про ймовірного друга, тим рішучіше можна приймати його в друзі. Пропозиції незнайомців, які претендують на дружбу з господарем сторінки, слід ігнорувати.

Ведучий підводить школярів до розуміння того, що незнайомці в мережі можуть виявитися не просто дошкульними тролями, але і шахраями, які прагнуть заволодіти конфіденційними особистими даними.

4 етап. Рефлексія

Учасникам пропонується поділитися своїми почуттями, думками, настроєм з групою. За допомогою уточнюючих питань психолог допомагає сформулювати ті нові знання, які учасники групи отримали на цьому занятті.

В кінці заняття проводиться міні-опитування про безпечну поведінку в мережі.

Додаток В

Заняття «Безпечний Інтернет»

Мета: отримання підлітками достовірних знань про небезпеки в соціальних мережах, набуття навичок безпечного використання можливостей соціальних мереж.

План заняття:

1. Привітання учасників, встановлення правил зустрічей (3 хв.)
2. Вправа «Спина до спини» (5 хв.)
3. Вправа «Асоціації» (10 хв.)
4. Вправа «Плюси і мінуси Інтернету» (15 хв.)
6. Рефлексія (10 хв.).

Обладнання: дошка або фліпчарт, тести за кількістю учасників, картки з прикладами, ручки.

Хід заняття.

1. Привітання учасників.

Мета: налаштувати учасників на майбутню роботу.

Перш, ніж ми почнемо розмову темі заняття, давайте звернемо увагу на правила нашої зустрічі.

Правила групової роботи на заняттях:

1. Правило «Піднятої руки» - ми не перебиваємо учня і даємо змогу йому висловитися.

2. Правило «Повага один до одного» - говоримо без оцінок і засудження один одного.

3. Правило «Будь активним» - передбачає ваше чесну і активну участь у всіх завданнях, які ми будемо проводити. Воно допоможе отримати максимум користі від нашої зустрічі і провести час з користю.

4. Правило «Стоп» - кожен має право не говорити про те, що здається йому неприємним. Так як час заняття обмежений, психолог також має право коригувати хід заняття за допомогою цього слова.

Питання до учасників: яке з перерахованих правил здається Вам найважливішим? (Відповіді учасників і коментарі ведучого).

Дотримання правил допоможе нам зробити роботу на занятті продуктивною та більш активною.

Вправа «Спина до спini».

Мета: активізація уваги

Ведучий: Вам необхідно розділитися на пари і сісти спиною один до одного. Спробуйте домовитися про зустріч сьогодні ввечері, не повертаючись до співрозмовника. А тепер розверніться і те ж саме скажіть один одному, дивлячись в очі.

Питання для обговорення:

Чи вдалося вам домовитися, сидячи спиною один до одного? А коли ви сиділи обличчям один до одного? Як вам було легше спілкуватися? А як ще можна домовитися про зустріч? Як можна обговорити і поділитися інформацією, якщо реальна зустріч неможлива? Як ви думаєте, про що піде мова на нашому занятті?

Обговорення відбувається до тих пір, поки на питання «А як ще можна домовитися про зустріч?» хто-небудь не скаже: «через інтернет», «в соціальних мережах», «в месенджері» і ін.

Вправа «Асоціації».

Мета: актуалізація знань учнів.

Психолог: Скажіть, а які асоціації у вас виникають, коли ви чуєте слово «Інтернет». (Учні по черзі висловлюються).

Величезна кількість людей у всьому світі проводять онлайн більшу частину свого часу саме в соціальних мережах. Вони переписуються, спілкуються в групах, слухають музику, дивляться відео і читають різні історії. Хтось вважає це марною тратою часу, який можна було б витратити на більш важливі справи і заняття. Хтось - навпаки, вважає Інтернет важливою частиною нашого життя, без якої вже не обійтися.

Чим Ви займаєтесь в Інтернеті? Скільки часу проводите в інтернеті? Які соціальні мережі ви знаєте?

Напевно, батьки багатьох з Вас стурбовані тим фактом, що ви так багато часу проводите в мережі Інтернет. І, звичайно, у них є на те свої причини. Так все-таки «Інтернет» - це погано чи добре? Шкідливо чи корисно? Давайте спробуємо розібратися.

Командна гра. «Плюси і мінуси мережі Інтернет».

Мета: визначити позитивний і негативний вплив Інтернету на людину.

Обладнання: картки з «плюсами» і «мінусами».

Хід проведення. Клас ділиться на дві команди. На кожну парту роздаються картки, після чого учасники першої команди вибирають із запропонованих варіантів позитивні моменти в Інтернеті, а інша команда - недоліки. Психолог фіксує відповіді команд на дошці.

Психолог: Як ми з вами бачимо, у використанні Інтернету є і плюси, і мінуси. Чи замислювалися ви що, надмірне захоплення соціальними мережами в інтернеті може шкодити вашому здоров'ю? Діти в Інтернеті можуть зустрічатися з різноманітними небезпеками. Давайте дізнаємося, які загрози можуть чекати дітей в Інтернеті

Перегляд відеоролика «Загрози в Інтернеті».

Мета: звернути увагу дітей на небезпеки, з якими вони можуть зіткнутися в Інтернеті.

Питання для обговорення:

Яке враження у вас після перегляду відео? Чи дізналися ви щось нове? Чи було таке про що вам було вже відомо? Про які небезпеки та ризики в Інтернеті ви дізналися з цього відеоролика?

Рефлексія

Мета: отримання зворотного зв'язку від школярів.

Кожен з учасників долучається до створення кластеру «Безпечний Інтернет», в якому учні формулюють правила безпечного поведіння в Інтернеті, щоб потім їх використовувати під час використання Інтернету та соціальних мереж.