

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9

## Маховская Ольга Ивановна

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества Института психологии РАН, Москва (РФ).  
E-mail: olyam@inbox.ru*

## Марченко Федор Олегович

*кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая Школа Экономики», Москва (РФ).  
E-mail: creol26@bk.ru*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ АМОРТИЗАЦИИ ВОЗДЕЙСТВИЯ ЭКРАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ИЗ РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП<sup>1</sup>

**Аннотация.** Цель данной статьи – провести анализ отечественных и зарубежных психологических исследований влияния телевизионных программ на социальное, когнитивное и эмоциональное развитие детей.

**Методы.** Главным методом работы был сравнительный историко-психологический анализ текстов статей и архивных отчетов телекомпаний.

**Результаты.** Исследование показало, что образовательное телевидение, а впоследствии онлайн-ресурсы для детей влияют на оперативные когнитивные характеристики, могут повышать мотивацию достижения, способствовать формированию важных познавательных и социальных навыков. Однако сила воздействия на детей экранных ресурсов зависит от статуса и уровня образования семьи.

**Научная новизна.** Впервые приводится историко-психологический анализ исследований эффектов детского телевидения, привлекаются данные ведущих стран – производителей теле- и видеопрограмм для детей разного возраста – России, США, Германии, Франции, Израиля и др. Критерии для сопос-

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 15–06–10481а, Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ, проект №28–2015.

тавления разнородных исследований сформированы исходя из отечественных теорий детского развития, культурно-исторического подхода, теории поэтапного формирования умственных действий, теории деятельности.

*Практическая значимость* исследования состоит в том, что эти критерии могут использоваться для оценки любых видеосюжетов, их образовательного потенциала. Психологам, вовлеченным в процесс телевизионного образовательного производства, статья поможет смоделировать процесс обучения с учетом возраста детей, а также их социокультурного происхождения.

**Ключевые слова:** дети, образование, статус семьи, телевидение, онлайн-ресурсы, компенсация, экзистенциально-ориентированные исследования.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-70-89

#### **Маховская Ольга И.**

*Candidate of Psychological Sciences, Senior Research Fellow of Laboratory for Psychology and Psychophysiology Creativity, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow (RF).*

*E-mail: olyam@inbox.ru*

#### **Marchenko Fyodor O.**

*Candidate of Psychological Sciences, Research Fellow, The Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow (RF).*

*E-mail: creol26@bk.ru*

## **PSYCHOLOGICAL AMORTIZATION FACTORS FOR MEDIA IMPACT IN DEVELOPMENT OF CHILDREN FROM DIFFERENT SOCIAL GROUPS**

**Abstract.** *The aim* of this publication is to analyze the domestic and foreign psychological researches on influence of TV-programs on social, cognitive and emotional development of children.

*Methods.* Methods involve a comparative historical and psychological analysis of papers, manuscripts and archival records of television companies.

*Results.* The present study demonstrates that educational television, subsequently on-line resources for children, affect operative cognitive functions, increase cognitive motivation, and contribute to the formation of other important cognitive and social skills. However, the impact on children on-screen resources depends on the status and education level of the family.

*Scientific novelty.* Much attention is given to the fact that it is the first attempt to provide historical and psychological analysis of world-wide studies of the effects of children's television, from the main countries-producers of TV and video programs for children of different age – Russia, USA, Germany, France, Israel, etc.

Criteria and matrix for comparison of heterogeneous researches, the domestic theory of child development, cultural-historical approach, the theory of stage formation of mental actions, activity theory had been chosen.

*Practical significance* of the research is that these criteria can be used to assess any of the videos, their educational potential. Psychologists involved in the process of television production, this article will help to simulate the learning process taking into account the age of the children and their socio-cultural origin.

**Keywords:** children, education, the status of the family, TV, online resources, compensation, existential-oriented researches.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-70-89

Для многих детей образовательные онлайн-ресурсы и телевидение являются единственным способом получить сведения о мире, нормальной жизни, успешной карьере, любящей семье или даже освоить навыки элементарной грамотности (научиться читать-писать-считать). Медиа могут мотивировать ребенка на развитие, успех в реальной жизни. Однако в обществе по-прежнему преобладают представления о роковом ущербе, который наносят даже специализированные образовательные медиаресурсы, например открывшийся по президентскому указу в 2010 г. телеканал для детей «Карусель».

На смену образовательному телевидению приходят специальные ресурсы онлайн-образования. Уже сегодня среди исследований цифровых медиа в образовательном аспекте можно выделить несколько направлений остросоциального звучания. Обсуждаются вопросы о влиянии медиа на социализацию и жизнеспособность детей из «нижних слоев»:

- «цифровое неравенство» (*digital divide*): как информационные технологии и доступ к ним воспроизводят социальное неравенство или могут его компенсировать [11];

- влияние новых медиа на когнитивное, личностное развитие ребенка и его социализацию: много работ посвящено позитивным и негативным эффектам компьютерных игр [11], месту новых медиа в процессе формирования групповой идентичности у школьников [20]; технологии стали применяться в условиях детских домов, приемных семьях, где необходимы специальные усилия по развитию социально, интеллектуально и педагогически запущенных детей, чтобы повысить их жизнеспособность;

- факторы успешного обучения с помощью информационных технологий, изучение мотивации [9, 40] и удовлетворенности обучением [41]: будущая социализация и уровень жизнеспособности напрямую связаны с успешностью обучения; например, детей-сирот, у которых нет возможностей получать хорошее образование, обучают традиционным професси-

ям, но их планы на будущее в значительной мере снижены из-за жесткой распределительной системы, ограничивающей круг выбираемых профессий.

Особый интерес вызывают видеоигры, образовательные (мотивационные, познавательные, социальные) эффекты которых мало изучены, хотя и очевидны. 97% подростков США по меньшей мере час в день проводят за интерактивными видеоиграми. Большинство исследований фиксируют негативное влияние гейминга на детей, проявляющееся в таких негативных явлениях, как депрессия, зависимость, агрессия, бессонница [5, 6, 25]. Этот поток исследований резонирует со страхами общественности, которые резко возрастают после каждого случая самоубийства или массового убийства, как только становится известно, что преступник страдал игроманией (например, массовый расстрел в общественной школе города Коломбайн, о котором рассказано в известном фильме Майка Мура «Боулинг для Колумбины»). Но и в этой области исследователи ищут более сбалансированной перспективы, учитывающей положительный потенциал видеоигр [14].

Высказывается гипотеза, что интерактивный характер видеоигр приводит к тому, что у ребенка формируется представление о развивающемся, а не о простом интеллекте, о пользе собственных усилий по его развитию; игры рассматриваются как прекрасный тренажер для развития познавательной мотивации детей, нужно только уметь воспользоваться его возможностями. Немедленная обратная связь, поощрение удачных решений через систему баллов, «монеток», «звездочек», продвижение по уровням подпитывает «зону ближайшего развития» (Л. С. Выготский), позволяет игрокам балансировать между стрессом из-за сложности задачи и триумфом достижений [21].

Интерактивность и развлекательность (*edutainment* – обучение через развлечение) используются и на телевидении. Между медиаресурсами существует взаимовлияние, а значит – идея переноса данных о воздействии телевидения на социализацию и развитие детей, на практику разработки видеоигр или разработку образовательных порталов имеет смысл.

Мы разделяем подход к исследованию дистанционных образовательных технологий как к медиаресурсам, разновидности СМИ, которые могут декларировать образовательные задачи, но не всегда отвечают за качество образования отдельного потребителя. Как и все СМИ, образовательные медиаресурсы озабочены тем, чтобы привлечь как можно больше реципиентов. Большинство из них работают без обратной связи с обществом, не отслеживают познавательные или личностные эффекты своей деятельности, не отвечают за молодую аудиторию. Тем не менее психологические исследования влияния медиаресурсов все-таки проводились: правда, большинство – под давлением общественности или из конъюнктурных соображений, чтобы доказать преимуще-

ство одного ресурса над другим, и очень редко – как обязательный этап в создании сюжетов для детей и подростков. Единственным последовательным миссионером среди образовательных медиа остается гигант телепроизводства «Улица Сезам» (США), работающий более чем в 150 странах мира начиная с 60-х гг. прошлого века.

Поскольку психологические исследования проводились разрозненно и в разные эпохи развития образовательных СМИ, проблема была уже в том, чтобы собрать эти данные, часто закрытые для широкой общественности. Нас интересовало, что было предметом пристального внимания исследователей, перекликались ли исследования в своей методологии, гипотезах, какие психологические закономерности были установлены, можно ли сделать важные для других проектов практические выводы, насколько полно отразился в этой мозаике результатов круг вопросов, которые больше всего интересуют детского психолога, вооруженного научным знанием и стоящего на защите интересов ребенка.

Как было показано в работе Ф. О. Марченко [1], в истории психологических исследований телевидения с 90-х гг. начался экзистенциально-центрированный этап. Несколько десятилетий в фокусе внимания были технические, психологические и социальные эффекты быстро развивающихся СМИ. Но к 90-м гг. прошлого века стало понятно, что средства массовой коммуникации (телевидение, Интернет) могут влиять на представления, установки и поведение даже пассивных участников взаимодействия, причем в долгосрочной перспективе.

Телевидение и интернет-взаимодействие могут относиться как к факторам риска, так и к технологиям, формирующим защитные механизмы и укрепляющим идентичность человека. А. Мастен считает, что жизнеспособность – результат включенности человека в социальные сети, взаимодействия человека и средств массовой информации, которые могут делать уязвимыми детей в условиях войн и терроризма [26]. Поэтому считаем необходимым рассмотреть факторы риска (низкий социальный и образовательный уровень семьи, социальное расслоение, плохая экология, снижение безопасности и др.) и защитные факторы (например, позитивные модели взаимодействия в детской и подростковой среде, примеры взаимопомощи в сложных ситуациях, транслируемые посредством СМИ).

### **Теоретические подходы к влиянию СМИ на развитие детей**

Вопрос о силе воздействия СМИ на реципиентов разных возрастов не сразу стали связывать с их культурным и образовательным уровнем. Теории «сильного телевидения» исходили из пассивной роли зрителя, вы-

ступающего заведомой «жертвой» обмана и злонамеренных действий со стороны владельцев и заказчиков телепродукции: реакция и поведение зрителей зависят от намерений, замысла авторов телепрограммы, которые манипулируют своей аудиторией, нанося зрителям вред и вынуждая имитировать чуждые им модели поведения.

Согласно *теории социального научения*, основная проблема – влияние сцен насилия, показанных в фильмах, на детей. Уже первые исследования в 1928 г. с привлечением опросов, дневников, интервью, контент-анализа показали, что кино с элементами насилия отрицательно влияет на маленьких зрителей: подрываются моральные устои, деформируются понятия добра и зла, навязываются негативные модели поведения.

С 1958 по 1960 г. группа У. Шрамма на базе Стэнфордского университета провела масштабное исследование в 10 городах США. В нем приняли участие 6 тыс. детей и 2 тыс. взрослых [35]. Главный вывод – обескураживающий: никто не знает, какое влияние оказывают СМИ на поведение ребенка. На основную часть юной аудитории оно незначительно. Только некоторые особенные зрители, выросшие в нетипичных условиях, подвержены ему и могут представлять опасность для себя или других в ближайшей или отсроченной перспективе. Со временем У. Шрамм сформулировал теорию обретения пользы и удовлетворения. Пытаясь объяснить, чем руководствуется индивид при выборе СМИ, он обозначил следующее «соотношение выбора»: ожидание награды / необходимое усилие [35]. Фактически У. Шрамм поднял проблему мотивации и ценностных установок зрителя, которые опосредуют, преломляют прямое воздействие СМИ.

Идеально соотносится с теорией У. Шрамма *теория игры*: люди используют медиа, чтобы удовлетворить важные лично для них потребности, и, следовательно, в определенной степени контролируют любой эффект воздействия на них медиа. Исследования в рамках теории игры показали, что развлечение является главной функцией массовой коммуникации, но это не значит, что зритель теряет голову. Напротив, он становится более осведомленным и искусным, помня о своих интересах [36].

Согласно *теории медиазависимости*, чем больше удовлетворение потребностей человека зависит от СМИ, тем значимее их роль в его жизни и сильнее влияние [7].

Эксперименты С. Фешбаха легли в основу *теории катарсиса* [15]. Они показали, что просмотр сцен насилия или проявления агрессии может не только не повышать, а напротив, снижать уровень агрессии в обществе. Во время эксперимента студентов подвергали искусственным нападкам и агрессии, которые не могли не задеть их самолюбие. После этого части из них показали ролик записи с боксерского ринга, а другим –

нейтральный сюжет. Всех просили оценить своего обидчика. Оказалось, что те, кто, вдобавок к акту несправедливой агрессии, увидел агрессию на экране, были более сдержанны и снисходительны, чем те, кто остался под влиянием только сильных впечатлений от встречи с «агрессором». Объяснение состояло в том, что просмотр агрессивных сцен снижает общий уровень напряженности, приводит к сублимации собственной агрессии и, в конечном счете, к катарсису.

*Теории моделирования* оспаривают результаты теории катарсиса или периодически подтверждают их. Реципиенты получают очень важную информацию о том, как себя вести, копируя и прямо заимствуя модели поведения медийных персонажей [8].

Основы *феноменологической теории, или теории подкрепления*, заложены в книге Дж. Клаппера, который, опираясь на первые наблюдения за быстрым развитием СМИ, пришел к выводу, что во многом степень их влияния зависит от образования, установок, статуса, групповой принадлежности реципиентов. Прямому и агрессивному влиянию СМИ мешают социальные, культурные, психологические барьеры [22].

Появление *теории социального конструктивизма* принято связывать с именем американского социолога К. Гергена. Ключевым вопросом, интересовавшим К. Гергена и его последователей, является то, как человек конструирует свою картину социального мира в процессе восприятия и интерпретации сообщений массовой коммуникации. Решающая роль в определении смысла сообщения принадлежит аудитории [1].

В *дискурсивной модели массовой коммуникации* Дж. Фиске определил поток сообщений как систему репрезентаций, выработанную в процессе социальной коммуникации и порождающую и поддерживающую согласованный набор смыслов относительно какого-либо предмета [17]. Популярность СМИ объясняется множественностью смыслов сообщений, а телезритель использует индивидуальный опыт в их конструировании.

И. Гофман в своей *теории фрейминга* предложил термин «фрейм», понимаемый как «схема интерпретации», целостная структура, в рамках которой люди осмысливают себя в мире [1]. Массмедиа могут эффективно контролировать процесс восприятия индивидами смыслов, приписываемых словам или фразам. Если «упаковать» элементы высказывания соответствующим образом во фреймы, то они будут порождать одни интерпретации и исключать другие.

По мнению многих теоретиков, телеаудитория в целом остается пассивной, а чрезмерную активность проявляет часто только самая агрессивная, возбудимая, реакционная по своим взглядам часть населения. Сторонники теорий активной аудитории считают, что зрители, включая

детей, активно перерабатывают любую, в том числе и телевизионную информацию, поэтому эффекты телевидения ограничены, иногда минимальны, а часто и вовсе ничтожно малы. Иными словами, чем более внимательно и критично зрители анализируют получаемую информацию, тем менее они подвержены возможным манипуляциям при помощи СМИ. Однако инструменты, защитные механизмы, закономерности, которые определяют интерпретацию сообщений, еще только предстоит изучить.

Развитию теоретических подходов сопутствовал длинный шлейф эмпирических исследований. Теории воздействия телевидения на зрителей, включая детей, тестировали возможность телевидения повышать или понижать жизнеспособность человека, но в первые десятилетия этому мешала короткая перспектива исследования эффектов СМИ.

### **История исследований психологических эффектов программ для детей и молодежи: зарубежный опыт**

К теориям «сильного телевидения» относится теория унифицированных эффектов (*theory of uniform effects*), согласно которой зрители, в том числе и дети, реагируют примерно одинаково на телевизионные стимулы. После Первой мировой войны Г. Д. Лассуэлл сравнил СМИ со «шприцем для подкожных впрыскиваний», которые активизируют самые худшие побуждения зрителей [23]. Этой точки зрения придерживаются и сейчас огульные критики телевидения. Приверженцы ее есть и в России [2]. Есть исследования, подтверждающие увеличение числа суицидов и роста агрессии после показа программ, содержащих насилие [31], но, возможно, это касается только определенной группы подростков, выросших в неблагоприятных семейных условиях и поэтому отклоняющихся в своем поведении от нормы не только из-за просмотра «провокационных» программ.

Есть несколько заблуждений, которые мешают критически относиться к детскому телевидению и онлайн-ресурсам. Первое состоит в том, что дети готовы смотреть все подряд, стоит только им позволить. Панически настроенные родители заявляют, что их дети смотрят телевизор по 40 часов в неделю, т. е. полную рабочую неделю (в соответствии с КЗОТ). Видеонаблюдения показывают, что из 40 часов, которые ребенок проводит при включенном телевизоре, активное смотрение занимает 3,2 часа [5]. В остальное время он отвлекается, играет, с кем-то разговаривает, просто смотрит в сторону и даже спит.

Дети определенно не смотрят сложные программы. Стоит персонажу заговорить так же быстро и неоднозначно по смыслу, как взрослые, которых нельзя перебивать, как дети отводят взгляд от экрана – им это



неинтересно [4]. Эмпирические исследования показывают: если пауза составит 10 секунд, то, скорее всего, ребенок больше не вернется к просматриваемому сюжету [37]. Так, большинство детей отвлекаются во время рекламной паузы, блока новостей, программы, в которой действуют взрослые персонажи. Телевидение «теряет» детей, игнорируя их интересы, уровень развития, язык, визуальные предпочтения и т. д.

Существует сравнение активного внимания зрителей с кривой в виде перевернутой «U». Пик активности внимания – полная сосредоточенность на экране, максимальная включенность в содержание программы, а на краях расположены или слишком простые, привычные, надоевшие сюжеты, или слишком сложные, заумные, отпугивающие. Такая закономерность характерна как для взрослой [33], так и для детской аудитории, что позволяет предположить: современная медиакультура эксплуатирует детский опыт зрителей, позволяет им расслабиться перед телевизором, снять «социальную маску» и обнаружить инфантильные комплексы [1].

Серьезным препятствием для изучения воздействия детского телевидения является специфика самой аудитории. Социологи, проводящие опросы, обращаются к зрителям возраста 18+, т. е. к тем, кто может отразить свое поведение и дать однозначные ответы. Дети к такому не относятся. Взрослые зрители уверены, что дурному воздействию подвержена основная масса населения, к которой они сами не принадлежат [29]. Эта высокая критичность по отношению к другим и низкая по отношению к себе свойственна и детям. Исследователи обратили внимание на то, что нередко дети не только спрашивают, можно ли им смотреть телевизор, но и беспокоятся, не слишком ли много они его смотрят, т. е. с самого начала пытаются контролировать свое медиаповедение [11].

### **Исследования познавательных эффектов детского телевидения**

В психологических исследованиях рассматривались такие характеристики познавательной деятельности, как количество ментальных усилий, периоды и продолжительность активного внимания, оптимальное время просмотра программ, особенности программирования (чередования анимационных, игровых и документальных сюжетов), чтобы удерживать внимание ребенка. Эксперты «Улицы Сезам» попытались установить, какие приемы могут пассивное внимание снова перевести в активное. Выяснилось, что это живая музыка, частая смена говорящих, смена фигур, тем, сцен, визуальные спецэффекты [6]. Было установлено, что результат воздействия программы существенно зависит от возраста зрителя. Так, у трехлетних детей наблюдался быстрый рост словарного запаса,

а у шестилетних такого роста уже не происходило [38]. Та или иная способность прогрессирует в том случае, если она актуальна для определенного возраста. Например, навыки абстрактного мышления не закрепляются у малышей, но они активно развиваются у младших школьников.

Обработка телеинформации идет на двух уровнях – формальном и содержательном, с опорой на визуальные, акустические и содержательные схемы. Был выведен такой показатель, как «количество вложенных ментальных усилий» (amount of invested mental efforts, AIME): чем больше данных усилий, тем лучше запоминание [34]. Обработка даже избыточной информации возможна за счет перераспределения когнитивных ресурсов. В случае истощения ресурсов может наступить информационный стресс, что приводит к включению копинг-стратегий [17].

На основе когнитивного подхода был предложен ряд формальных показателей, с помощью которых измерялась степень включенности зрителя в просмотр программ. Результаты замеров позволили избавиться авторам программ от иллюзии, что можно создать продукт со стопроцентной включенностью внимания зрителя, превратить его в послушного реципиента. Бихевиористская схема «S→R» («стимул-реакция») не работала. Дети и взрослые проявляли избирательность и отходили от экрана, чтобы заняться чем-то более интересным.

Наименее изученной осталась мотивация познавательной деятельности при просмотре телепрограмм. Но именно она стала основным предметом исследования при изучении влияния на детей более индивидуальных интерактивных видеоигр. Как выяснилось, они действительно повышают познавательную мотивацию детей, оказывают положительное влияние на внимание и другие познавательные навыки, некоторые из которых, например креативность, вполне могут быть перенесены в реальную жизнь [19]. Видеоигры создают хорошую развивающую среду, в которой улучшается зрительное восприятие и различение, усиливается внимание, способность к пространственной ориентации, а также повышается степень рефлексии при решении сложных познавательных задач, что само по себе может служить фактором роста академической успеваемости. Однако ученые осторожно отмечали, что развивающий потенциал видеоигр может так и не реализоваться, если познавательная мотивация не встретит понимания в школе и дома [3].

Видеопродукция для детей постоянно подвергается критике. Очевидно, что компании-производители больше заботятся о прибыли в краткосрочной перспективе, чем о пользе для развития детей. Эффекты образования же ценны тем, что, однажды усвоив навык или получив знания, человек сможет пользоваться ими годами, а то десятилетиями. Повторе-

ние как принцип формирования устойчивых познавательных и социальных навыков не используется в образовательном телевидении и онлайн-образовании. Пользуясь языком психологии, можно сказать, что новые образовательные технологии опираются на оперативную память, игнорируя потребности и возможности долговременной памяти, играющей особую роль в процессе систематического усвоения информации.

Исследования показали, что видеосюжеты – не лучший инструмент формирования смысловых связей у детей. Так, если детям предъявляли видеосюжет, а потом просто читали рассказ по материалам сюжета, дети выдавали больше интерпретаций в случае чтения [27]. Более того, дети из низших социальных слоев вообще затруднялись обобщать содержания сюжетов, рассуждать на заявляемую в них тему. Они в большей мере реагировали на видеоряд и хорошо дифференцировали некоторые объекты и персонажи. Дети из среднего и высшего слоев более свободно устанавливали связи, анализировали и приходили к правильным выводам [16, 34].

Таким образом, исследования познавательных эффектов различных медиаресурсов указывают на культурный и социальный статус семьи как на главный фактор познавательного развития детей, который опосредует любые внешние информационные воздействия.

### **Влияние детских телепрограмм на эмоции зрителей**

Прагматические задачи телевидения по регулированию эмоций аудитории сводятся, прежде всего, к управлению настроением зрителей, стимуляции просоциальных настроений и повышению привлекательности телевидения. Просоциальная ориентация прямо влияет на укрепление жизнеспособности людей, так как умения выстраивать отношения, слушать и понимать другого человека, адекватно проявлять свои чувства, поддерживать дружескую атмосферу – все это защитные средства противостояния любым возникающим проблемам.

Эмоции – самая сложная для изучения область зрительской активности. Часть эмоций, которые переживает зритель перед экраном, стимулируется программой, часть является реакцией на окружающих, часть отражает внутреннюю жизнь человека. До сих пор нет общего мнения о роли эмоций в когнитивном и личностном развитии человека. Некоторые исследователи отводят им ключевую, селективную и синтезирующую роль в восприятии мира, а при этом телевидение считают аффективным по своей сути. Между тем оно через процессы идентификации, персонализации влияет на формирование идентичности личности зрителя не меньше, чем другие события. В процессе просмотра интересной, увлекательной программы возникает парасоциальный контакт различной степени «близости» с персонажами, а иногда почти родственное отношение к ним [2].

Исследования восприятия кино, телевидения, видеоигр показывают, что зрители всех возрастов выбирают те сюжеты, которые держат их в постоянном напряжении (*suspense*), сопоставимом с переживаниями, вызванными реальными событиями, или даже превышающем их. Очевидно, что таким образом компенсируется эмоциональный дефицит. Есть группа людей, нуждающихся в острых ощущениях («*high sensation seekers*») и поэтому предпочитающих криминальные хроники и боевики. Но дети, чьи вкусы только начинают формироваться, за счет просмотра телепрограмм, скорее всего, удовлетворяют любопытство и иногда, как это ни печально, потребность в любви, которой им может не хватать в реальности. Эмоциональный дефицит служит почвой для быстрого формирования игромании [2]. Видеоигры – признанный симулятор хорошего настроения: они снижают тревожность, способствуют оптимистическим настроениям. В отчетах испытуемых-игроменов фиксируются такие чувства, как феерическая гордость собой, чувство полета во время игры.

Изучение эмоций зрителей осуществляется методами включенного наблюдения, видеосъемок, которые расшифровываются и кодируются в терминах шкал оценки эмоциональных состояний в сочетании с синхронным анализом изображения на экране. Так, при выявлении специфики восприятия фильмов ужасов фиксировались кожно-гальванические реакции, как на детекторе лжи. Мимические реакции оценивались с помощью EMFACS (*Emotional facial action coding system*) [13]. Эти методы эффективны при определении эмоционального спектра как у взрослых, так и у маленьких детей. Кроме того, эмоциональные переживания школьников во время просмотра видео со сценами насилия выявлялись с помощью анкетирования и шкалы аффектов (DAS: *Differential affective scales*). Оба метода показали, что криминальные сюжеты вызывают презрение, ярость, отвращение к социально-порицаемым явлениям [30]. Дети в большей мере, чем взрослые, переживают страх при просмотре подобных фильмов, так как у них еще не выработан защитный механизм, они еще не знают, как себя вести и как контролировать свои эмоции. Их пугают монстры, даже кукольные, сцены насилия, физической расправы, внезапной смерти, похорон, громкая тревожная музыка, спецэффекты [18]. Но исследователи приходят к выводу, что потребность в переживании страхов является нормой, поскольку она присуща примерно 80% взрослых и от 33 до 70% детей. Такая потребность является компенсаторной, поскольку после пережитого стресса возникает чувство сильного облегчения, усиление витальности, катарсис [1].

Таким образом, эмоциональная реакция на визуальный материал носит амбивалентный характер с преобладанием просоциальных чувств.

Это означает, что провокационные, негативные сюжеты встречают психологическое сопротивление, отвергаются или проходят внутреннюю «цензуру», типизируются как социально-неприемлемые, опасные.

Исследователи единодушно отмечают, что выбор стратегий совладания с негативными эмоциями определяется конкретными условиями жизни. Пока нет окончательных данных о различиях в переживаниях детей из различных социальных групп, о том, в какой мере медиа могут, помимо просоциальных эмоций, стимулировать обиду, зависть у детей более низкого социального статуса.

### **Теории социализации: влияние медиа на адаптацию детей в обществе**

Эмпирические исследования влияния медиа на процессы социализации крайне немногочисленны. Вместе с тем современные дети начинают взрослеть раньше, осваивая благодаря телевидению и онлайн-образованию представления о том, как следует себя вести в разных ситуациях [28, 32]. Однако эффект социализации нивелируется, если они смотрят программы ради развлечения, а важная социальная информация усваивается попутно [38].

Детское телевидение не может конкурировать с воспитанием в семье. Но оно может служить катализатором развития в случае дефицита воспитательных воздействий. Может сделать юного зрителя более умелым в социальном плане, обучить дружить, распознавать чувства других, беречь отношения, различать хорошие и плохие поступки – т. е. укрепить жизнеспособность ребенка. Наибольший эффект был зафиксирован среди детей из низших слоев. Дети из благополучных семей со средним достатком, при более интенсивном онлайн-образовании, не демонстрировали изменения темпов и тем более радикальных скачков в развитии. Сопоставление результатов массовых исследований в США и Израиле, в которых использовались тест на изучение полнезависимости восприятия (независимости от окружения), тесты на восприятие фигур с разных позиций, на выделение фигур и фона, на идентификацию ранее показанных фигур и т. д., подтвердило существенные различия в реакциях на образовательные телепередачи у детей в зависимости от их социальной принадлежности или места жительства. Эффект влияния образовательного телевидения сильнее в семьях мигрантов из низших социальных слоев. Незначительный эффект в семьях с хорошим материальным положением, никакого эффекта в семьях высших классов [34].

Программа становится намного эффективней, если родители смотрели ее вместе с детьми и обсуждали впоследствии содержание. Семья, ее

образовательный и социальный багаж, качество внутрисемейных отношений являются важнейшими факторами жизнеспособности.

Влияют на степень развития жизнеспособности также видеоигры – их качество и тематика. В отличие от общераспространенного мнения о том, что типичный геймер – это одиночка, статистика показывает, что 70% пользователей играют с друзьями или партнерами. На сегодняшний день уже достаточно игр, которые стимулируют навыки кооперации, разрешения конфликтов. Очевидно, что эти навыки в краткосрочной перспективе могут быть перенесены на отношения с членами семьи или коллегами. Однако пока нет данных, что эти навыки закрепляются благодаря видеоиграм [13]. Хотя существуют подтверждения, например, тому, что если в сценарий видеоигры заложены мотивы благотворительности и покровительства, то игроки с большей вероятностью будут участвовать в волонтерских гражданских акциях [24].

Таким образом, образовательные медиаресурсы могут выступать дополнительными социализирующим фактором, компенсаторная роль которого нарастает по мере дефицита стимулов развития в семье и ближайшей окружающей среде. Если семья сама справляется с образованием и воспитанием, телевидение отступает на задний план. В отношении образовательных медиаресурсов следует придерживаться не модели конкуренции (например, телевидение против реальности), а модели дополненности (телевидение плюс реальность).

Исследования показывают, что отсутствие четких установок на повышение образования, отсутствие опыта систематического образования хотя бы у одного члена семьи является тем вакуумом, в котором посредством СМИ могут легко сформироваться любые установки, как социально-значимые, так и асоциальные [2, 10].

### **Выводы**

Исследователи психологических эффектов онлайн-ресурсов повторили путь своих предшественников, изучавших психологическое влияние телевидения. Первые работы о видеоиграх появились в связи с паническими настроениями общественности по поводу крайне негативного воздействия таких игр на психику. Но со временем коммуникативная среда видеоигр стала развиваться и усложняться. Менялись и объекты исследований, продвижение которых можно представить следующим образом: медиа-технология, ее возможности распространения видеопродукции → ребенок, его познавательные и личностные характеристики → семья, ее структура, культурный и социальный статус → социальная среда, школа, общество, класс → жизнедеятельность ребенка в современной медиасреде и конкретном социальном контексте.

Общий вывод, к которому подводят результаты исследований различных медиаресурсов: сила влияния медиа на ребенка определяется культурным и образовательным уровнем семьи. Самое существенное влияние (позитивное или негативное) они оказывают на детей из малообразованных, низших социальных слоев, для которых Интернет и телевидение порой основные источники информации. В этом случае включаются механизмы компенсации. Несущественно влияют развлекательные и образовательные медиа на детей из семей среднего достатка с высокими образовательными приоритетами. Здесь действуют механизмы амортизации, опосредования. Позитивный семейный опыт служит своего рода подушкой информационной безопасности. Если ее нет, ребенок остается незащищенным от воздействия агрессивной, некачественной или дезориентирующей информации.

*Статья рекомендована к публикации  
д-ром психол. наук, проф. Э. Э. Сыманюк*

### **Литература**

1. Марченко Ф. О. Историко-психологический анализ экспертизы телепрограмм для детей: дис. ... канд. психол. наук. Москва: Институт психологии РАН, 2012. 30 с.
2. Маховская О. И., Марченко Ф. О. Дети и телевидение. Москва: Инфра-М, 2015. 179 с.
3. Adachi P. J., Willoughby T. More than just fun and games: The longitudinal relationships between strategic video games, self reported problem solving skills, and academic grades // *Journal of Youth and Adolescence*. 2013. Vol. 42 (1). P. 123–134.
4. Anderson C. A., Shibuya A., Ihori N., Swing E. L., Bushman B. J., Sakamoto A., Saleem M. Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review // *Psychological Bulletin*. 2010. Vol. 136. P. 151–173.
5. Anderson D. R., Field D. E. Die Aufmerksamkeit des Kindes beim Fernsehen: Folgerungen fuer die Programmproduktion // *Wie verstehen Kinder Fernsehprogramme?* / M. Meyer (Ed.). Muenchen: Saur, 1984. P. 52–92.
6. Anderson D. R., Field D. E., Collins P. A., Lorch E. P., Nathan J. G. Estimates of young children's time with television: A methodological comparison of parents reports with time-lapse home observation // *Child Development*. 1985. Vol. 56. P. 1345–1357.
7. Ball-Rokeach S., DeFleur M. A Dependency Model of Mass Media Effects // *Communication Research*. 1976. № 3. P. 3–7.
8. Bandura A. *Psychological Modeling: Conflicting Theories*. Chicago: Aldine Atherton, 1971. 210 p.
9. Chen K.-C., Jang S.-J. Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory // *Computers in Human Behavior*. 2010. Vol. 26. P. 741–752.
10. Conner J., Slattery A. *New Media and the Power of Youth Organizing: Minding the Gaps* // *Equity & Excellence in Education*. 2014. Vol. 47, № 1. P. 14–30.

11. Delmar R., Nowell-Smith G. Watching «teszelin» // Parents talking television / P. Simpson (Ed.). London: Comedia, 1987. P. 11–18.
12. Ekman P., Friesen W. V. The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding // *Semiotica*. 1969. № 1. P. 49–98.
13. Ewoldsen D. R., Eno C. A., Okdie B. M., Velez J. A., Guadagno R. E., DeCoster J. Effect of playing violent video games cooperatively or competitively on subsequent cooperative behavior // *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*. 2012. Vol. 15 (5). P. 277–280.
14. Ferguson C. J., Olson C. K. Friends, fun, frustration and fantasy: Child motivations for video game play // *Motivation and Emotion*. 2013. Vol. 37 (1). P. 154–164.
15. Feshbach S. The Stimulating Versus Cathartic effects of a Vicarigous Agressive Activity // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1961. Vol. 63. P. 381–385.
16. Fetler M. Television viewing and school achievement // *Journal of Communication*. 1984. Vol. 34. P. 104–118.
17. Fiske S. T. Social Cognition and Social Perception // *Annual Review of Psychology*. 1993. Vol. 44. P. 155–194.
18. Frijda N. H. The laws of emotion // *American Psychologist*. 1988. Vol. 43. P. 349–356.
19. Jackson L. A., Witt E. A., Games A. I., Fitzgerald H. E., von Eye A., Zhao Y. Information technology use and creativity: Findings from the Children and Technology Project // *Computers in Human Behavior*. 2012. Vol. 28 (2). P. 370–376.
20. Goldman S., Booker A., McDermott M. Mixing the digital, social, and cultural: Learning, identity, and agency in youth participation // *Youth, identity, and digital media* / D. Buckingham (Ed.). Cambridge, MA: The MIT Press. 2008. 216 p.
21. Granic I., Lobel A., Engels R. The Benefits of Playing Video Games // *American Psychologist*. 2014. Vol. 69. № 1 (January). P. 66–78.
22. Klapper J. T. Mass communication, attitude stability and change // *Attitude, ego involvement and change* / C. W. Sherif, M. Sherif (Ed.). 1967. 326 p.
23. Lasswell H. D. Propaganda technique in the world war. N.Y.: Knopf, 1927. 268 p.
24. Lenhart A., Kahne J., Middaugh E., Macgill A. R., Evans C., Vitak J. Teens, video games, and civics: Teens' gaming experiences are diverse and include significant social interaction and civic engagement. Pew Internet & American Life Project. Retrieved from the Pew Internet & American Life Project website: <http://www.pewinternet.org/Reports/2008/Teens-Video-Games-and-Civics.aspx>
25. Lemola S., Brand S., Vogler N., Perkinson-Gloor N., Allemand M., Grob A. Habitual computer game playing at night is related to depressive symptoms // *Personality and Individual Differences*. 2011. Vol. 51 (2). P. 117–122.
26. Masten A. S., Narayan A. J. Child Development in the Context of Disaster, War, and Terrorism: Pathways of Risk and Resilience // *Annu. Rev. Psychol.* 2012. Vol. 63. P. 227–257.



27. Meringoff L. K. Influence of the medium on children's story apprehension // *Journal of Educational Psychology*. 1980. Vol. 72. P. 240–249.
28. Meyrowits J. Multiple media literacies // *Journal of Communication*. 1985. Vol. 48 (1). P. 56–68.
29. McQuail D. *Audience analyses*. Thousand Oaks: Sage, 1999. 176 p.
30. Michel B. Emotionen bei der Rezeption von TV-Nachrichten. Universität Saarbrücken: Unveröffentlichte Diplomarbeit, 2002. P. 47–54.
31. Phillips D. P. Teenage and adult temporal fluctuation in suicide and auto fatalities // *Suicide in the young* / H. D. Sudak (Ed.). Boston: John Wright, 1984. 400 p.
32. Postman N. *The disappearance of childhood*. N.Y.: Delacorte, 1982. 178 p.
33. Rice M. L., Huston A. C., Truglio R., Wright J. Words from «Sesame Street»: Learning vocabulary while viewing // *Developmental Psychology*. 1990. Vol. 26 (3). P. 421–428.
34. Salomon G. Television Watching and Mental Effort: A Social Psychological View // *Children's Understanding of Television* / J. Bryant, D. R. Anderson (Ed.). N. Y.: Academic, 1977. 384 p.
35. Schramm W., Lyle J., Parker E. *Television in the Lives of our Children*. Stanford: Stanford University Press, 1961. 324 p.
36. Stephenson W. *Play Theory of Mass Communication*. Chicago: University of Chicago Press, 1967. 210 p.
37. Stipp H. Neue Techniken. Neue Zuschauer? // *Media Perspektiven*. 1989. B. 3. P. 164–167.
38. Van Evra J. *Television and child development*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. 294 p.
39. Zohoori A. A cross-cultural analysis of children's TV use // *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 1988. P. 105–113.
40. Verhagen T., Feldberg F., van den Hooff D., Meents S., Merikivi J. Understanding users' motivations to engage in virtual worlds: A multipurpose model and empirical testing // *Computers in Human Behavior*. 2012. Vol. 28. P. 484–495.
41. Wu J.-H., Tennyson R. D., Hsia T.-L. A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment // *Computers & Education*. 2010. Vol. 55. № 1. 155–164.

## References

1. Marchenko F. O. Istoriko-psihologicheskij analiz jekspertizy teleprogramm. [The historical and psychological analysis of examination of TV programs for children]. Camd. diss. Moscow: Institut psihologii Rossijskoj Akademii Nauk. [Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences]. 30 p. (In Russian)
2. Makhovskaya O. I., Marchenko F. O. *Deti i televidenie*. [Children and television]. Moscow: Publishing House Infra-M, 179 p. (In Russian)
3. Adachi P. J., Willoughby T. More than just fun and games: The longitudinal relationships between strategic video games, self reported problem solving skills, and academic grades. *Journal of Youth and Adolescence*. 2013. Vol. 42 (1). P. 123–134. (Translated from English)

4. Anderson C. A., Shibuya A., Ithori N., Swing E. L., Bushman B. J., Sakamoto A., Saleem M. Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*. 2010. Vol. 136. P. 151–173. (Translated from English)
5. Anderson D. R., Field D. E. Die Aufmerksamkeit des Kindes beim Fernsehen: Folgerungen fuer die Programmproduktion. *Wiewer stehen Kinder Fernsehprogramme?* / M. Meyer (Ed.). Muenchen: Saur, 1984. P. 52–92. (Translated from German)
6. Anderson D. R., Field D. E., Collins P. A., Lorch E. P., Nathan J. G. Estimates of young children's time with television: A methodological comparison of parents reports with time-lapse home observation. *Child Development*. 1985. Vol. 56. P. 1345–1357. (Translated from English)
7. Ball-Rokeach S., DeFleur M. A Dependency Model of Mass Media Effects. *Communication Research*. 1976. № 3. P. 3–7. (Translated from English)
8. Bandura A. Psychological Modeling: Conflicting Theories. Chicago: Aldine Atherton, 1971. 210 p. (Translated from English)
9. Chen K.-C., Jang S.-J. Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*. 2010. Vol. 26. P. 741–752. (Translated from English)
10. Conner J., Slattery A. New Media and the Power of Youth Organizing: Minding the Gaps. *Equity & Excellence in Education*. 2014. Vol. 47. № 1. P. 14–30. (Translated from English)
11. Delmar R., Nowell-Smith G. Watching «teszelin». *Parents talking television* / P. Simpson (Ed.). London: Comedia, 1987. P. 11–18. (Translated from English)
12. Ekman P., Friesen W. V. The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*. 1969. № 1. P. 49–98. (Translated from English)
13. Ewoldsen D. R., Eno C. A., Okdie B. M., Velez J. A., Guadagno R. E., DeCoster J. Effect of playing violent video games cooperatively or competitively on subsequent cooperative behavior. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*. 2012. Vol. 15 (5). P. 277–280. (Translated from English)
14. Ferguson C. J., Olson C. K. Friends, fun, frustration and fantasy: Child motivations for video game play. *Motivation and Emotion*. 2013. Vol. 37 (1). P. 154–164. (Translated from English)
15. Feshbach S. The Stimulating Versus Cathartic effects of a Vicarigous Agressive Activity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1961. Vol. 63. P. 381–385. (Translated from English)
16. Fetler M. Television viewing and school achievement. *Journal of Communication*. 1984. Vol. 34. P. 104–118. (Translated from English)
17. Fiske S. T. Social Cognition and Social Perception. *Annual Review of Psychology*. 1993. Vol. 44. P. 155–194. (Translated from English)
18. Frijda N. H. The laws of emotion. *American Psychologist*. 1988. Vol. 43. P. 349–356. (Translated from English)
19. Jackson L. A., Witt E. A., Games A. I., Fitzgerald H. E., von Eye A., Zhao Y. Information technology use and creativity: Findings from the Children and Technology Project. *Computers in Human Behavior*. 2012. Vol. 28 (2). P. 370–376. (Translated from English)

20. Goldman S., Booker A., McDermott M. Mixing the digital, social, and cultural: Learning, identity, and agency in youth participation. *Youth, identity, and digital media* / D. Buckingham (Ed.). Cambridge, MA: The MIT Press. 2008. 216 p.
21. Granic I., Lobel A., Engels R. The Benefits of Playing Video Games. *American Psychologist*. 2014. Vol. 69. № 1 (January). P. 66–78. (Translated from English)
22. Klapper J. T. Mass communication, attitude stability and change. *Attitude, ego involvement and change* / C. W. Sherif, M. Sherif (Ed.). 1967. 326 p. (Translated from English)
23. Lasswell H. D. Propaganda technique in the world war. N.Y.: Knopf, 1927. 268 p. (Translated from English)
24. Lenhart A., Kahne J., Middaugh E., Macgill A. R., Evans C., Vitak J. Teens, video games, and civics: Teens' gaming experiences are diverse and include significant social interaction and civic engagement. Pew Internet & American Life Project. Retrieved from the Pew Internet & American Life Project website: <http://www.pewinternet.org/Reports/2008/Teens-Video-Games-and-Civics.aspx>. (Translated from English)
25. Lemola S., Brand S., Vogler N., Perkinson-Gloor N., Allemand M., Grob A. Habitual computer game playing at night is related to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*. 2011. Vol. 51 (2). P. 117–122. (Translated from English)
26. Masten A. S., Narayan A. J. Child Development in the Context of Disaster, War, and Terrorism: Pathways of Risk and Resilience. *Annu. Rev. Psychol.* 2012. Vol. 63. P. 227–257. (Translated from English)
27. Meringoff L. K. Influence of the medium on children's story apprehension. *Journal of Educational Psychology*. 1980. Vol. 72. P. 240–249. (Translated from English)
28. Meyrowits J. Multiple media literacies. *Journal of Communication*. 1985. Vol. 48 (1). P. 56–68. (Translated from English)
29. McQuail D. Audience analyses. Thousand Oaks: Sage, 1999. 176 p. (Translated from English)
30. Michel B. Emotionen bei der Rezeption von TV-Nachrichten. Universitaet Saarbruecken: Unveroeffentlichte Diplomarbeit, 2002. P. 47–54. (Translated from German)
31. Phillips D. P. Teenage and adult temporal fluctuation in suicide and auto fatalities. *Suicide in the young* / H. D. Sudak (Ed.). Boston: John Wright, 1984. 400 p. (Translated from German)
32. Postman N. The disappearance of childhood. N.Y.: Delacorte, 1982. 178 p. (Translated from English)
33. Rice M. L., Huston A. C., Truglio R., Wright J. Words from «Sesame Street»: Learning vocabulary while viewing. *Developmental Psychology*. 1990. Vol. 26 (3). P. 421–428. (Translated from English)
34. Salomon G. Television Watching and Mental Effort: A Social Psychological View // Children's Understanding of Television / J. Bryant, D. R. Anderson (Ed.). N. Y.: Academic, 1977. 384 p. (Translated from English)

35. Schramm W., Lyle J., Parker E. Television in the Lives of our Children. Stanford: Stanford University Press, 1961. 324 p. (Translated from English)
36. Stephenson W. Play Theory of Mass Communication. Chicago: University of Chicago Press, 1967. 210 p. (Translated from English)
37. Stipp H. Neue Techniken. Neue Zuschauer? *Media Perspektiven*. 1989. B. 3, P. 164–167. (Translated from German)
38. Van Evra J. Television and child development. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. 294 p. (Translated from English)
39. Zohoori A. A cross-cultural analysis of children's TV use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 1988. P. 105–113. (Translated from English)
40. Verhagen T., Feldberg F., van den Hooff D., Meents S., Merikivi J. Understanding users' motivations to engage in virtual worlds: A multipurpose model and empirical testing. *Computers in Human Behavior*. 2012. Vol. 28. P. 484–495. (Translated from English)
41. Wu J.-H., Tennyson R. D., Hsia T.-L. A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. *Computers & Education*. 2010. Vol. 55, № 1. С. 155–164. (Translated from English)

УДК 37.032+37.061

#### **Сабельникова Елена Владимировна**

*заместитель директора Информационно-координационного центра по взаимодействию с Организацией экономического сотрудничества и развития Института статистических исследований и экономики знаний Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва (РФ).*

*E-mail: esabelnikova@hse.ru*

#### **Хмелева Наталья Львовна**

*старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Психолого-педагогического факультета Института государственного администрирования, Москва (РФ).*

*E-mail: nlh2009@yandex.ru*

## **ИНФАНТИЛИЗМ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТ И ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ**

**Аннотация.** Цель статьи – теоретически определить и операционализировать конструкт «инфантилизм». Исследуется содержание теоретического конструкта «инфантилизм».

Использованы *методы* теоретического исследования: анализ и синтез. Анализируются возрастной и содержательный критерии разделения детства и взрослости. Описаны проявления, трактующиеся как инфантильные для взрослого возраста.