

Раздел 4. Методология Концепции информационной безопасности детей и подростков

Theoretical-Methodological Framework of the Conception for Protection of Minors from Harmful Information

Научные редакторы:

доктор психологических наук, член-корреспондента РАО, профессор Ю.П. Зинченко, доктор биологических наук, профессор, академик РАО П.Н. Ермаков, доктор филологических наук, профессор А.П. Лободанов, кандидат юридических наук О.В. Пристанская

Авторский коллектив: д.п.н., проф., член-корр. РАО И.В. Абакумова., кандидат психологических наук А.Н. Веракса, кандидат психологических наук А.Е. Войскунский, кандидат философских наук, доцент В.А. Емелин, доктор филологических наук, профессор О.С. Крюкова, кандидат психологических наук С.В. Леонов, доктор философских наук, профессор Н.Н. Никитина, доктор психологических наук, профессор Г.У. Солдатова, кандидат психологических наук Л.А. Шайгерова, кандидат психологических наук, доцент Р.С. Шилко

Аннотация: В разделе разрабатываются теоретико-методологические основы Концепции информационной безопасности детей и подростков с точки зрения присущих постмодернистскому обществу ценностей и идеалов рациональности постнеклассической науки. В разработанной Концепции предлагается рассматривать информационную безопасность детей и подростков как сложную саморазвивающуюся систему, включающую в качестве основных элементов законодательно-правовое регулирование, медиа-регулирование в информационном сообществе, психолого-педагогический компонент и культурно-художественный компонент. Каждый из элементов представляет собой сложный многоуровневый феномен, который является неотъемлемой частью системы и находится в динамической взаимосвязи со всеми остальными элементами. Основная задача данного раздела состоит в том, чтобы представить Концепцию

информационной безопасности детей и подростков в целом, так как каждая из ее составных частей подробно рассматривается в соответствующих разделах. Составной частью Концепции также являются методы и технологии обеспечения информационной безопасности детей и подростков, которые разрабатываются с учетом динамического взаимодействия всех элементов системы применительно к отдельной личности, социальной группе либо обществу в целом.

Ключевые слова и понятия: Концепция информационной безопасности детей и подростков, системный подход, постнеклассическая рациональность, правовое регулирование, медиа-регулирование, психолого-педагогический компонент, культурно-художественный компонент, методы и технологии развития информационной безопасности

Содержание	Стр.
Введение	4
4.1. Информационная безопасность детей и подростков как сложная динамическая система: эвристические возможности методологических традиций и постнеклассического знания	5
4.2. Законодательно-правовое регулирование информационной безопасности детей и подростков в Российской Федерации	13
4.3. Медиа-регулирование в информационном сообществе как условие формирования развивающего безопасного информационного пространства для детей и подростков	18
4.4. Психолого-педагогический элемент системы обеспечения информационной безопасности детей и подростков	32
4.5. Культурно-художественный элемент системы обеспечения информационной безопасности детей и подростков	67
4.6. Методы и технологии обеспечения информационной безопасности детей и подростков на уровне личности, группы, общества	80
Выводы	88
Список литературы	92

Введение

Современное информационное пространство, где наряду с традиционными медиа сосуществуют новые средства массовой коммуникации и информации, возникновение которых стало возможным благодаря стремительному развитию технологий в последние десятилетия, способно оказывать более мощное, чем когда-либо, воздействие как на физическое и психическое здоровье и развитие каждого отдельного ребенка, так и на формирование социальных установок современного поколения детей и подростков в целом. В связи с этим перед государством и перед профессиональными сообществами (психологами, педагогами, педиатрами, юристами, представителями медиа и т.д.) встает задача разработки эффективной системы мер, которая позволила бы, во-первых, обеспечить информационную безопасность и, во-вторых, использовать средства массовой коммуникации и информации в целях формирования гармоничной личности, развития позитивных установок сознания и продуктивного просоциального поведения у подрастающего поколения.

Для того, чтобы представить значимость и необходимость разработки эффективной Концепции информационной безопасности детей и подростков в российском обществе, достаточно только перечислить хотя бы малую часть из тех рисков, которые благодаря потоку информационной продукции, обрушивающемуся из разных каналов, вторгаются в жизненный мир современного ребенка.

- Отклонения в физическом развитии (избыточный вес, нарушения сна, проблемы со зрением);
- Негативные эмоциональные состояния (страх, ужас, паника, тревога);
- Киберзависимость (привыкание к online-играм, интернету);

- Проблемы, связанные с сексуальным поведением (установление подростками беспорядочных связей благодаря сомнительным сайтам знакомств, киберпедофилия);
- Поведение, связанное с риском для жизни или опасное для здоровья (психическая анорексия, суицидальное поведение, потребление психотропных препаратов, легкодоступных для приобретения посредством специальных сайтов);
- Кибербуллинг (травля, неоднократное умышленное причинение психологического вреда с помощью средств электронной коммуникации, таких как мобильные телефоны, блоги, вебсайты).

Таким образом, технический прогресс в развитых странах одновременно с повышением уровня жизни приводит к снижению качества жизни в связи с появлением новых факторов риска, а также вследствие малоподвижного образа жизни, сокращения физической активности, уменьшения времени, отведенного на сон и на другие занятия, способствующие психическому и физическому развитию, за счет времени, проведенного перед экраном телевизора, компьютера, потраченного на написание бессмысленных смс-сообщений и т.д., что, безусловно, сказывается на разных категориях населения, но, в первую очередь, негативно влияет на растущий организм ребенка.

4.1. Информационная безопасность детей и подростков как сложная динамическая система: эвристические возможности методологических традиций и постнеклассического знания

Общепризнанно, что безопасность представляет собой один из важнейших феноменов, сопровождающих не только всю историю человечества, но и эволюцию живого мира в целом. В то же время, понимание такого сложного явления во многом обусловлено контекстом его рассмотрения - обыденным, научным или правовым. Поэтому в социальных науках изучение безопасности осуществляется с различных позиций, а также

с точки зрения ее практического значения для различных сторон жизни общества (Информационная и психологическая безопасность..., 2008).

Сложность, многогранность и полифункциональность этого понятия имплицитно связаны с междисциплинарными методами ситуационного анализа и имитационного моделирования. Потенциал имитационного моделирования дает возможность не только выявить приоритеты целей и направленности деятельности по обеспечению безопасности на разных уровнях (от отдельной личности до мирового сообщества) и в разных областях, но и принимать обоснованные, стратегически выверенные, целесообразные и эффективные решения. Принцип моделирования предусматривает исследование реальных систем и процессов различной природы, выделение иерархии подсистем и их взаимосвязей, параметров элементов системы, их логических и функциональных отношений, учет ограничений при интерпретации полученных результатов. Необходимо использовать различные по содержанию, функциональному потенциалу и имитационным возможностям, различным уровням абстракции модели, проявляя в исследовательской деятельности и разработках практических технологий креативность и творческую активность. Только при таком подходе возможно моделирование феномена безопасности как динамической системы через имитацию перехода системы из состояния опасности в состояние безопасности при изменении значений переменных - компонентов, элементов, их взаимосвязей и временной зависимости (Зинченко, 2011).

В том, что касается информационной безопасности, важно понимать, что концепт информационной безопасности в целом (Information Security), вызывающей обеспокоенность мирового сообщества, государственных структур, общества и отдельных людей и представляющей собой одну из серьезных проблем современности в связи с кибертерроризмом, с доступом преступных групп к информации государственного значения или личным данным, и понятие "информационная безопасность детей и подростков",

имеющее отношение к защите конкретной возрастной группы от информации, которая может считаться или быть абсолютно безвредной для других возрастных групп, пересекаются лишь отчасти, так как речь в последнем случае идет о конкретной группе общества, ограниченной объективным показателем - возрастом. В большинстве демократических стран мира сегодня исходят из того, что взрослый человек (как правило, это человек, достигший 18 лет, хотя в ряде стран возрастом совершеннолетия считается 19 лет или даже 21 год) имеет право "потреблять" любую информационную продукцию, исходя из своих интересов или предпочтений. В то же время, практически повсеместно признается, что доступ детей к определенного рода информации, безопасной для взрослых людей, должен быть ограничен с той целью, чтобы не причинить ущерба здоровью, физическому и психическому развитию еще не сформировавшейся личности.

При рассмотрении такого сложного социального феномена как безопасность в целом и информационная безопасность детей и подростков, в частности, важнейшим методологическим основанием для нас выступает системный подход - направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем, что позволяет выявить многообразие типов связей и взаимосвязей элементов и свести их в единую теоретическую концепцию. В противоположность таким подходам к изучению социальных феноменов как индивидуализм и холизм, системный подход рассматривает общественные явления и поведение индивида с точки зрения их включения в целостные системы, а также в связи с социальным и культурно-историческим контекстом. Именно системный подход, дающий возможность анализировать конкретные ситуации, позиции и цели с учетом всех психологических, социально-экономических, правовых и экологических факторов, позволяет по-новому подойти к решению ряда актуальных проблем, связанных с информационной безопасностью. Сущность системного подхода

применительно к проблеме информационной безопасности проявляется, прежде всего, в том, что деятельность личности, группы, организации, социума рассматривается как открытая динамическая система в совокупности ее важнейших внутренних и внешних взаимосвязей в целях нахождения путей оптимизации этой системы.

Осуществляя системный анализ феноменов, связанных с информационной безопасностью, необходимо учитывать этап развития современной науки, который определяется как постнеклассическая рациональность, важнейшей чертой которого становится междисциплинарный характер организации исследований и анализа явлений (Степин, 2009). В связи с этой концепцией, системная взаимосвязь феномена безопасности и совокупности его подсистем определяется взаимодействием множества элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство. Главным моментом при этом является фундаментальное положение о единстве и неразрывности экономической, социальной и экологической среды обитания человека и общества.

Необходимость применения междисциплинарного подхода к феномену информационной безопасности обусловлена тем, что он требует рассмотрения на разных уровнях: во-первых, как деятельность конкретных социальных субъектов, сфера отношений, возникающих между этими субъектами, в которой функционирует и развивается общественное, групповое и индивидуальное сознание; и, во-вторых, как предмет научного познания, позволяющий исследовать его сущность, закономерности развития и особенности функционирования лишь с помощью теоретического анализа в разных сферах научного знания, который в то же время должен опираться на практический материал (Зинченко, 2011).

Проведенный анализ зарубежных и отечественных подходов к обеспечению информационной безопасности детей и подростков, а также

исследований и представлений о феномене безопасности и о связанной с ним угрозой безопасности отдельной личности, группы, общества и приводит нас к пониманию необходимости создания комплексной модели информационной безопасности, применение которой действовало бы эффективно на всех этих уровнях. Всестороннее рассмотрение феномена информационной безопасности в современном высокотехнологичном обществе показывает, что сегодня его невозможно определять как явление, предполагающее только пассивное выполнение определенных требований и бездумное подчинение каким-либо правилам. В связи с этим представляется необходимой разработка модели информационной безопасности, в качестве которой мы предлагаем Системно-динамическую концепцию информационной безопасности детей и подростков. Осознавая всю сложность стоящей перед нами задачи, в отличие от других подходов к изучению информационной безопасности, в которых она рассматривается как право, ценность, состояние или функция, мы предлагаем, опираясь концепцию академика В.С.Степина о системном подходе к анализу явлений, на принципы культурно-исторического подхода в психологии Л.С.Выготского и психологическую теорию деятельности А.Н.Леонтьева, и разработанную нами ранее системно-динамическую модель безопасности как деятельности (Зинченко, 2011) понимать под информационной безопасностью детей и подростков системный феномен, включающий разные уровни деятельности субъекта и надсубъектной активности. Психологическая теория деятельности Леонтьева выступает в качестве основы для структуры модели, организации каждого ее уровня, в то время как культурно-исторический подход Выготского предоставляет возможности для объяснения механизмов функционирования системы.

Каждому уровню соответствуют определенные субъекты безопасности как деятельности – в качестве субъекта может выступать сам ребенок или подросток (индивид), группа, общество, государство, мировое сообщество.

Можно считать, что в качестве «наименьшей» единицы - субъекта выступает индивид, а в качестве «наибольшей» - мировое сообщество. Цепочка субъектов между этими двумя единицами может быть бесконечно длинной и разветвленной: семья, школа, регион, государство, содружество или союз регионов или государств. В качестве субъектов на групповом уровне, например, могут выступать такие субъекты безопасности, как этнические меньшинства, социально уязвимые группы детей и подростков, дети-инвалиды или с отклонениями в развитии, потребности которых в том, что касается безопасности, являются специфическими и отличающимися от потребностей других групп.

Безопасность в данном контексте выступает субъект-объектной категорией. Безопасность каждого субъекта включает две составляющие: активную и пассивную. Именно активная составляющая выступает в качестве деятельности для данного субъекта, в то время как пассивная составляющая представляет собой одновременно условия самореализации и развития с точки зрения данного субъекта и предмет деятельности субъекта вышележащего уровня. Таким образом, по отношению к каждому из «нижележащих» уровней «вышележащий» является надсубъектным. Обеспечивая собственную безопасность, субъект реализует определенную деятельность и выступает в то же время объектом по отношению к вышележащему уровню, выполняющему собственную деятельность со своими целями, мотивами, задачами.

Наивысший в иерархии уровень, предположим, уровень мирового сообщества, выступает субъектом деятельности по обеспечению безопасности нижележащих уровней, от содружеств государств, групп большого и малого формата, до личности отдельного ребенка. Образно можно представить иерархию уровней системы безопасности по принципу матрешки, с той только разницей, что в каждой «матрешке» могут находиться несколько «матрешек» одного уровня.

Отношения между уровнями системы являются подвижными и организованы *по принципу обратной связи* (Н.А.Бернштейн, Л.фон Берталанфи), в результате которой деятельности всех субъектов в данной системе включены в подвижное взаимодействие, и их совокупность не является их простой суммой, так как цели, задачи, потребности и мотивы субъектов разных уровней системы могут совпадать, но могут и вступать в противоречие. В качестве основных механизмов, в соответствии с которыми осуществляется функционирование системы на каждом уровне и при их взаимодействии, организованном по принципу обратной связи, предлагается рассматривать механизм опосредования, механизм интериоризации и механизм сигнификации и сигнализации:

Механизм опосредования. Социальная ситуация развития ребенка (Выготский, 1984) (временной, культурный, исторический и другие аспекты) выступает условием и источником формирования индивидуальных особенностей, способствующих либо формированию психически устойчивой и психологически защищенной от вредного воздействия информационной продукции личности, либо личности, легко поддающейся влиянию, уязвимой к негативному воздействию информационной продукции.

Традиционные и новые средства массовой информации также выступают в качестве «посредников» воздействия на личность, группу и общество явлений, которые несут реальную и потенциальную угрозу безопасности детей и подростков, либо усиливая это воздействие, либо способствуя формированию у несовершеннолетних членов общества эффективных способов совладания.

Механизм интериоризация. Интериоризация как процесс усвоения личностью норм и ценностей, господствующих в конкретной группе и обществе выступает в качестве важнейшего принципа формирования основных социальных механизмов сознания ребенка, которые складываются в ходе диалога, общения и совместной деятельности с другими детьми и со

взрослыми (Выготский, 1956). Роль взрослого (родителей, педагогов) в формировании психически и физически здоровой личности ребенка в современном, насыщенном информационными технологиями мире, становится еще более важной, чем в прежние эпохи.

Новые средства коммуникации и информации, взаимодействие в интернет-сообществах выступают в качестве особой формы диалога, способной оказать влияние как на распространение в обществе идей вражды, ненависти и агрессии, и на их закрепление в групповом и индивидуальном сознании детей и подростков, так и на формирование самоуважения, взаимоуважения и культуры достоинства (Асмолов А.Г), а также выполнять чрезвычайно важную роль, как позитивную, так и негативную, в обеспечении информационной и психологической безопасности как отдельной личности, так и на уровне общества в целом.

Механизм сигнификации и сигнализации в регуляции поведения и личностного развития ребенка (Л.С.Выготский, 1956, 1982). Важнейшие действующие в обществе традиционные механизмы регуляции поведения и развития личности, такие как использование знаков, стимулов-средств, символов трансформируются под влиянием широкого распространения в современном обществе информационных технологий, базирующихся на виртуальной реальности, и электронных сетевых технологий (интернет-сообщества, блоги, форумы, обмен SMS и т.п.). Необходимо изучать возможности использования новых технологий в развитии знаковых систем, детерминирующих индивидуальное развитие ребенка, для разработки эффективных мер по противодействию распространению идей межличностной и межгрупповой вражды, экстремизма, насилия, агрессии, ксенофобии, а также в формировании гармоничной, широко образованной, культурно компетентной личности.

Если безопасность культивируется в ущерб эмоциональному и духовному развитию ребенка, познанию нового, она никогда не будет

достигнута, так как она становится навязчивой идеей, предполагающей страх всего незнакомого, другого, выходящего за пределы собственной личности или группы. Такого рода «безопасность», культивируя постоянные опасения, страхи, недоверие по отношению к окружающему миру и другим людям, препятствуя возможности познания всего выходящего за дозволенные рамки, в итоге, не только не приводит к желанному спокойствию, но может привести к диаметрально противоположному результату, либо способствуя формированию запуганного зависимого от мнения окружающих существа, либо прорываясь в нарушении наложенных запретов и в агрессивном антисоциальном протесте против всяческих ограничений.

Конечно, нужно отдавать себе отчет, что информационная безопасность относительна, и сама жизнь устроена таким образом, что присутствие риска в ней неизбежно. Тем не менее, предлагаемая Концепция, требующая, безусловно, дальнейшей проработки и уточнения, может стать основой эффективного обеспечения информационной безопасности подрастающего поколения в Российской Федерации.

4.2. Законодательно-правовое регулирование информационной безопасности детей и подростков в Российской Федерации

Понятие "информационная безопасность" является достаточно новым как для отечественной науки, так и для отечественной правовой системы и правоприменительной практики и потому нуждается не только в научном анализе и обосновании, но и четкой юридической регламентации и толковании. Возникновение новых информационных технологий, изменение роли и места Интернета в жизни современного общества привело к новым проблемам, связанным с обеспечением информационной безопасности. Количество преступлений, связанных с использованием Всемирной паутины, неуклонно растет. Так, По данным МВД России, в 2009 году их число увеличилось по сравнению с предыдущим годом на одну четверть. Как отмечал помощник Секретаря Совета Безопасности Российской Федерации

В.П.Шерстюк, «Интернет предоставляет значительные возможности для нарушения права граждан на неприкосновенность частной жизни, личной и семейной тайны, для осуществления промышленного шпионажа, нарушения прав интеллектуальной собственности. Уникальные возможности сети превратили ее в обширное поле деятельности экстремистских организаций по распространению их идеологии, обучению сообщников методам и способам реализации террористических актов, рекрутирования новых членов в международные террористические организации.» (Шерстюк, 2010а)

Рост влияния информационных технологий на жизнь общества и отдельного человека привел к необходимости разработки законодательства, связанного с информационной безопасностью, под которой Согласно Доктрине информационной безопасности Российской Федерации, понимается «состояние защищенности ее национальных интересов в информационной сфере, определяющихся совокупностью сбалансированных интересов личности, общества и государства».

Согласно действующему российскому законодательству, «безопасность представляет собой состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз». «Жизненно важные интересы» рассматриваются как совокупность потребностей, удовлетворение которых надежно обеспечивает существование и возможности прогрессивного развития личности, общества и государства. К основным объектам безопасности относятся: личность – ее права и свободы; общество – его материальные и духовные ценности; государство – его конституционный строй, суверенитет и территориальная целостность¹. В числе основных направлений государства в сфере формирования информационных ресурсов и информатизации федеральное

¹ Закон РФ «О безопасности» от 5 марта 1992 г.

законодательство отмечает «обеспечение реализации прав граждан, организаций на основе государственных информационных ресурсов»².

На протяжении двух последних десятилетий был принят целый ряд законодательных актов, направленных на обеспечение национальной безопасности страны, среди которых Закон РФ «О безопасности» от 5 марта 1992 г.³, «Концепция национальной безопасности Российской Федерации»⁴, «Доктрина информационной безопасности Российской Федерации»⁵. Однако правовой регламентации неотъемлемых составляющих феномена национальной безопасности - безопасности личности и отдельных социальных групп, требующих особой защиты со стороны государства, еще несколько лет назад не уделялось достаточного внимания, что выразилось, в частности, в отсутствии

- законодательного определения понятия «информационная безопасность общества и человека» и правовых механизмов ее обеспечения;
- указания в числе первоочередных мер обеспечения национальной безопасности мер нравственного и духовного характера (Тер-Акопов, 1998);
- выделения в качестве особо охраняемых "объектов безопасности" (в том числе информационной безопасности) интересов нормального развития несовершеннолетних членов общества.

Лишь недавно в этой области начали происходить существенные и так необходимые сдвиги, которые в то же время способствовали возникновению разнородного понимания того, что такое информационная безопасность.

² См. п. 2 ст.3 ФЗ «Об информации, информатизации и защите информации» от 20 февраля 1995 г. № 24-ФЗ/ СЗ РФ, 1995, № 8, ст.609.

³ Закон РФ «О безопасности» от 5 марта 1992 г. /Ведомости Съезда народных депутатов РФ и Верховного Совета РФ. 1992. №15. Ст. 769; 1993, №2, ст. 77.

⁴ Утверждена Указом Президента РФ от 17 декабря 1997 года № 1300 (в редакции Указа Президента РФ от 10 января 2000 г. № 24).

⁵ Утверждена Указом Президента РФ 9 сентября 2000 г. №ПР-1895.

Так в ст. 2 Федерального закона «Об участии в международном информационном обмене»⁶ понятие «информационная безопасность» подчинено целям данного закона и означает «состояние защищенности информационной среды общества, обеспечивающее ее формирование и развитие в интересах граждан, организаций, государства». Очевидно, что в данной дефиниции отражен лишь один из элементов информационной безопасности общества – защита самой информации и информационного пространства. В ней не учитывается необходимость обеспечения защиты общества, отдельных составляющих его групп и личности от определенных видов и форм информации.

Применительно к личности «информационная безопасность» была определена, например, как «безопасность информационного обеспечения жизненно важных интересов человека» (Гер-Акопов, 1998. С. 13), угроза которым (информационная опасность) может возникнуть либо от негативного информационного воздействия, либо от отсутствия необходимой информации (Там же).

В последние годы на постсоветском пространстве, как и во всем мире, все чаще стала звучать озабоченность обеспечением информационной безопасности одной из самых чувствительных к воздействию информации групп населения - подрастающего поколения. В то же время, понятие "информационная безопасность детей и подростков" до недавнего времени нуждалось в дополнительном определении, а само законодательство в этой области - тщательной разработки.

В соответствии с относительно недавним Модельным законом о защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию, принятым в г.Санкт-Петербурге на пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ в 2009 году, информационная безопасность детей была определена "как состояние, при котором

⁶ №85-ФЗ от 4 июля 1996 г.

отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда физическому и психическому здоровью, нравственному, духовному, психическому, физическому и социальному развитию детей, и созданы условия для доступа детей к информации, способствующей их надлежащему развитию и воспитанию".

Исходя из приведенных правовых посылок, в качестве задач обеспечения информационной безопасности несовершеннолетних на законодательном уровне должно быть предусмотрено обеспечение:

- беспрепятственного доступа несовершеннолетних и их законных представителей к информации, необходимой для нормального нравственного, духовного, психического и физического развития ребенка, в том числе информации о правах несовершеннолетних;

- доступности для детей и их родителей информации о факторах внешней среды, угрожающих жизни, здоровью и нормальному развитию несовершеннолетних: о чрезвычайных ситуациях; о криминальной ситуации; экологической, метеорологической, санитарно-эпидемиологической, экологической обстановке и пр.⁷;

- защиты детей от тех видов информации, которые представляют опасность для их жизни и здоровья либо могут причинить вред их нормальному нравственному, духовному, психическому, физическому и социальному развитию.

В конечном итоге, ситуация в этой сфере началась кардинально меняться благодаря разработке и принятию Федерального закона «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» (ФЗ № 436), что стало важнейшим шагом в правовой сфере обеспечения информационной безопасности детей в России, несмотря на пробелы и недочеты, требующие обсуждения и устранения (Подробно данный аспект

⁷ См. ст.10 Федерального закона «Об информации, информатизации и защите информации».

Концепции рассмотрен в целом ряде соответствующих разделов).

4.3. Медиа-регулирование в информационном сообществе как условие формирования развивающего безопасного информационного пространства для детей и подростков

Современные средства массовой информации и новые технологии привнесли радикальные и необратимые изменения в жизнь общества. Наиболее чувствительным к подобным изменениям оказывается подрастающее поколение. С одной стороны, дети с большей легкостью, чем взрослые овладевают новыми технологиями, пользуясь предоставляемыми ими преимуществами, с другой стороны, они же оказываются самыми уязвимыми к воздействию мощного потока разнообразной информации, что негативно сказывается на их здоровье и развитии. Учитывая то, как быстро и эффективно дети адаптируются к новым средствам массовой коммуникации и информации, контроль со стороны взрослых за потреблением детьми информации становится сегодня особенно сложным. В то же время, современная медийная среда настолько насыщена, что оставлять ребенка с ней один на один становится опасным. Доступность информации не ведет автоматически к эмоциональной зрелости и не учит анализировать то, что дети узнали. Средства массовой информации обрушивают на детей лавину сексуальных образов, насильственного контента, но при этом почти все дети остаются наедине с собой, без помощи взрослых, в борьбе со своим любопытством и природными инстинктами. В российской культуре, где разговоры о сексе традиционно носят табуированный характер, взрослые часто оказываются не достаточно готовы к такой ситуации.

Можно с уверенностью констатировать, что сегодня масс-медиа представляют влиятельную силу в том, что касается информационной безопасности общества, являясь мощным средством для формирования

установок, продвижения ценностей, пропаганды идей. Современное понятие масс-медиа включает в себя телевидение, радио, периодические печатные издания, книги, фильмы, музыку, сценические постановки. В контексте глобализации оно продолжает неуклонно расширяться и пытается охватить и другие исторически сложившиеся средства локальной коммуникации, такие как слухи и общение на улице, в магазинах и т. д., которые сосуществуют наряду с современными технологическими медиа. Особую значимость этот вид социального общения приобретает в связи с развитием сети Интернет и мобильной связи, благодаря чему межличностная коммуникация порождает массовые коммуникативные процессы, развивающиеся в информационном пространстве блогов, форумов, социальных сетей и др.

"Четвертая власть" в современном обществе и ее влияние на аудиторию

На протяжении десятилетий предпринимаются попытки объяснить силу влияния медиа на население, в том числе на уязвимые группы, к которым относятся также дети и подростки. Представители масс-медиа в свободном обществе находятся в состоянии постоянной сильной конкуренции, под давлением которой каждый старается раньше своих конкурентов, более глубоко и широко представить любые события для привлечения аудитории. Рост аудитории соответственно увеличивает и рекламные поступления. Новостные истории готовятся согласно стандартам производственных формул: аудитория нуждается не только в том, чтобы быть информированной, но также в том, чтобы быть развлеченной, более того, с установками, благоприятными для рекламодателей. Характеристики новостей определяют основу новостной истории и то, каким образом новость будет интерпретирована. Драматизм новостных историй выражается в интенсивности их освещения во время кризисных ситуаций, положения в горячих точках. Роль медиа в экстремальных ситуациях особенно

акцентируется: аудитория нуждается в информации, и в этот момент влияние медиа как основного ее источника особенно возрастает.

Выделяют ряд критериев, которые служат для определения того, является ли некоторое событие достойным освещения, и чем выше общее количество очков, набранных по этим критериям, тем более данный материал соответствует необходимости быть освещенным. Этот перечень критериев включает: интенсивность-напряженность, неожиданность, конкретность (однозначность), редкость, связь с элитными персонами, персонификацию, негативность событий. Очевидно, что большинство экстремальных или кризисных ситуаций подпадают под эти критерии.

В акте выбора того, является ли что-то новостью, достойной освещения, и выражается одна из характеристик влиятельности медиа. Влиятельность медиа проявляется не в функциях освещения информации, а в способности передавать аудитории эмоции: восторг, радость, печаль, страх, ужас и т. д. Появление теленовостей и технологий прямых трансляций усилил возможности передачи драматизма происходящих событий, передачи эмоционального состояния жертв чрезвычайных ситуаций и трагических событий. Одновременно новый формат, усиливающий всемогущество и вездесущность медиа, возлагает на них еще большую ответственность. Понятие «четвертая власть» выражается в способностях медиа представлять кого-то или что-то аудитории и наделять положительными или негативными характеристиками, сделать престижным или предать забвению.

Исследователи по данной тематике делятся на тех, кто утверждает наличие сильного влияния медиа на общественное мнение, и на тех, кто это влияние минимизирует, утверждая, что масс-медиа лишь укрепляют уже существующие установки и мнения. Ранние исследования об эффективности медиа доминировали над другими долгое время. В соответствии с результатами этих исследований, общество понималось как совокупность отдельных индивидов, не общающихся друг с другом, которые легко

подавались влиянию прессы. Утверждалось, что медиа может управлять тотально, без посредников и сразу (возбуждая непосредственную реакцию у аудитории).

Однако более поздние эмпирические исследования выявили, что медиа обладают меньшей эффективностью, чем предполагалось. Поток коммуникаций в реальности менее непосредственный, чем это предполагалось ранее: информация медиа обычно не является достаточной и необходимой причиной изменения мнений, но скорее выступает как медиатор. Два фактора были описаны как ограничивающие эффективность медиа: селективность внимания и межличностное влияние. То есть аудитория более не воспринимается как атомистическая и пассивная, она обладает способностью избежать информацию, сопротивляться ей, исказить информацию, которая идет вразрез с ее установками. Селективность внимания и межличностные отношения являются, по сути, фильтрами опосредованного через медиа влияния, больше усиливая существующие мнения, чем изменяя их.

Как результат, подход к пониманию влияния медиа усложнился. Когда медиа выступают единственным источником информации, и когда у аудитории отсутствует какая-либо диспозиция (или она не враждебная), роль медиа в создании какого-то образа или установок возрастает. «Согласованность устраняет селективность восприятия и усиливает эффект масс-медиа... Утверждение, что медиа не влияет на изменение мнений, а только усиливает уже существующие, не может быть поддержано при условии согласованности и аккумуляции» (Noelle-Neumann, 1973). Более того, во многих случаях аудитория информируется только посредством медиа и не имеет преддиспозиций по отношению к конфликту. В этих условиях Модель зависимости (Dependency Model) утверждает, что медиа оказывает сильное влияние на конструирование общественного мнения, образов и установок (Ball-Rokeach, DeFleur, 1976).

Согласно общим теориям влияния масс-медиа на аудиторию, когда читатель или зритель получает, например, информацию о чрезвычайных ситуациях, чувство, что он сам мог оказаться среди жертв и страдать как они, у него усиливается. Возросшее чувство страха и тревоги порождают возможности изменения установок у аудитории.

Влияние медиа не ограничиваются распространением страха среди населения. Одной из важных характеристик современных медиа является практически мгновенное распространение информации в глобальном масштабе, что дает возможность аудитории наблюдать за событиями в «реальном режиме». Этот коммуникационный феномен назван «транснациональным потоком» (transnational flow). Структура транснационального потока информации может выступать источником изменений установок, восприятия и настроения разных групп людей, в особенности детей и подростков.

Предполагается, что транснациональный поток информации может активировать, а в дальнейшем усилить тенденции индивидуального или группового насилия. Еще в 1960-х Карл Дойч отмечал, что драматическое возрастание такого явления как терроризм в мире может быть связано с транснациональным потоком информации (Deutsch, 1964).

Тогда же были выявлены пути, через которые информация может вызвать переформирование образов (Boulding, 1961):

- дополнение — реципиенты интерпретируют информацию об объекте, которая заранее не была организована;
- реорганизация — часть образа меняется через образование новых смыслов или новых взаимоотношений;
- пояснения — реципиенты редуцируют свою неуверенность через усиление некоторых аспектов образа более четкими характеристиками.

Потенциал для медийной информации может иметь когнитивные, эмоциональные и поведенческие эффекты и возрастает когда медиа-системы выступают единственным и центральным источником информации (Ball-Rokeach, DeFleur, 1976). Сравнение эффектов прессы и телевидения, проведенное несколько десятилетий назад, выявило интересные сходства и различия: и пресса и телевидение влияют на изменение установок и образов. При этом влияние прессы на формирование установок и восприятие, как было выявлено, превосходит телевизионное. Это может объясняться тем, что печатный материал более детализирован, предлагает больше информации и анализа событий, лучше соотносится с когнитивными потребностями человека (Katz et al., 1973).

Трудно однозначно ответить на вопрос, какие действия СМИ считать правильными – открыто и в деталях сообщать обо всех происходящих событиях, либо выдавать дозированную информацию, например, о трагических событиях и чрезвычайных ситуациях. С одной стороны, нельзя допустить, чтобы жертвы событий оказались изолированными и в одиночестве переживали весь ужас происходящего, а жизнь всего остального населения шла своим чередом. С другой стороны, информация о таких событиях способна посеять ужас, панику, воздействовать на общественное сознание большого числа людей, и особенно негативно сказаться на состоянии и развитии детей и подростков. Данная проблема сейчас широко обсуждается, во-первых, с точки зрения этики в отношении жертв и пострадавших, во-вторых, с точки зрения гуманности в отношении людей, наблюдающих за развитием событий через СМИ. Важно понимать, что многочасовые трансляции кровавых событий, показ зверски убитых людей, совершаемого насилия, не только могут усугубить психические травмы пострадавших и их родственников, но и нанести непоправимый ущерб психическому здоровью огромного числа людей, не имеющих отношения к происходящему.

Интернет - риски для детей и подростков

Дополнительные опасности и угрозы для детской психики и здоровья принесло с собой рождение Интернета. С одной стороны, Интернет прочно вошел в жизнь общества, и в связи с этим необходимо развивать и повышать доверие пользователей к предоставляемым с его помощью услугам. С другой стороны, активизация использования Интернет требует решения новых задач по обеспечению безопасности пользователей, в особенности детей и подростков.

Ни для кого не секрет, что Интернет с его анонимностью предоставил огромные возможности не только для самореализации тех, кому это трудно сделать в реальной жизни, но и для выплеска наружу всего самого низменного и глубоко спрятанного. Достаточно открыть любой блог, где обсуждаются вопросы, связанные с этнокультурной проблематикой, межэтническими отношениями, проблемами сексуальных меньшинств или прочитать комментарии к любому инциденту, возникшему на межнациональной почве, чтобы столкнуться с грубейшей лексикой, оскорбительной и унижающей человеческое достоинство, с жесточайшими антигуманными высказываниями в адрес групп, которые обывательское сознание относит к «чужим». Редкий голос пытается робко и интеллигентно противостоять этому ксенофобическому потоку грубости, ненависти и агрессии, и сразу же становится объектом нападков единодушного большинства, тут же подозреваемый всеми в принадлежности к той самой группе или категории, которая становится в данном случае жертвой «обсуждения». Безнаказанное проявление агрессии в Интернете без всякого внешнего контроля и при отсутствии внутреннего сдерживания как бы подстегивает пользователей, посетителей блогов, членов Интернет-сообществ, среди которых подавляющее большинство дети и молодежь, на все большую изощренность в проявлении вербального насилия, своего рода соревнования в грубости и применении ненормативной лексики.

Потребителей Интернета становится с каждым днем все больше. Все большее распространение приобретают сейчас у детей и подростков такие формы общения, как форумы, чаты, блоги, социальные сети, не имеющие временных границ и географических рамок. Возможно ли регулировать риски, которым подвергается ребенок в таком трудно управляемом пространстве, как Интернет, не ущемляя при этом пресловутую свободу слова, от отсутствия которой так долго страдало наше общество и которой дало себе волю в особенности новое поколение, выросшее в условиях этой свободы? Попытаемся более внимательно рассмотреть опасность для подрастающего поколения, которую содержит в себе жизнь онлайн и формы агрессии, характерные для Интернета.

Пространство Интернета – одна из самых молодых, быстроразвивающихся и во многом неожиданных инноваций последних десятилетий, но в нем уже сложились своеобразные, присущие только ему традиции. Эти традиции берут свое начало в XX веке, когда понятия «Интернет» еще не существовало. Исходные наименования были несколько иные – например, «электронные/компьютерные коммуникации» или «опосредствованное компьютером общение» (Войскунский, 2010). Изначальное применение компьютерных сетей ограничивалось коммуникацией. Именно тогда и были заложены основы некоторых традиций, отчасти сохранившихся в современных сервисах Интернета (Гуманитарные..., 2010). Доинтернетные традиции опосредствованного компьютером общения берут начало из научного и околонучного жаргона североамериканских специалистов, занимающихся компьютерными науками, электроникой и разнообразными прикладными разработками, часто военного характера. Как известно (см., напр.: Войскунский, 2010), именно такие специалисты первыми организовали в 1970-80-е годы обмен сообщениями между удаленными компьютерами с помощью стандартных средств связи, преобразуя локальные компьютерные сети в глобальные. Помимо

лабораторного жаргона с многочисленными сокращениями и аббревиатурами, что характерно и для бытовой речи в США и в Канаде, изначальные традиции опосредствованного компьютером взаимодействия включали подчеркнутый демократизм, например, нежелание упоминать титулы и должности (доктор, профессор, директор), обращение с использованием сокращенных имен (Майк, Пит, Боб). Сложившаяся на заре опосредствованного компьютером общения традиция включала также повтор (цитирование) в ответном сообщении фрагментов полученного сообщения, которые вызвали особый интерес (например, желание ответить, одобрить или возразить).

Исходная форма Интернет-коммуникации - это электронная почта, т.е. асинхронная переписка между двумя конкретными пользователями компьютерной сети. Каждое полученное сообщение можно было переслать кому-то другому, тем самым позволив ему ознакомиться с сообщением и подключив к обсуждению рассматриваемых вопросов. Для удобства групповых обсуждений вскоре были организованы «группы рассылки сообщений» - телеконференции или «нюс-группы», и тем самым возник новый коммуникативный сервис UseNet. После его появления можно полагать, что подошел к концу период преимущественного участия в опосредствованном компьютером общении представителей научного мира. Электронная почта и нюс-группы стали массовыми, и это отвечало планам организаторов таких форм общения. Среди отечественных пользователей подобный сдвиг в сторону массовости может быть ориентировочно отнесен к 1998-99гг.

Приобретя определенную популярность, групповые формы опосредствованного компьютером общения обзавелись также определенными коммуникативными традициями. Появилось, например, понятие «сетевой этикет» (netiquette) - в ряде нюс-групп их участники должны были официально выразить свое согласие с эксплицитно

провозглашенными принципами участия в групповых обсуждениях. По большей части, эти эксплицитно провозглашенные принципы носили гуманистический характер: уважение к свободе высказывания мнений, обязательство не прибегать к оскорблениям других участников и т.п., хотя такие принципы зачастую не соблюдались. Первоначально для обеспечения их соблюдения делались попытки вводить институт модерирования (по сути, цензуры) потока сообщений, отправляемых подписчиками ньюс-групп, однако глобализация сделала невозможной оперативную работу модераторов – как получающих за это зарплату, так и волонтеров. В рамках ограниченных узкой тематикой и потому немногочисленных групповых обсуждений и сегодня практикуется модерирование поступающих сообщений, в основном на предмет соответствия тематике ведущихся обсуждений и недопущения рекламы. Помимо модераторов форумов, с такой работой достаточно успешно справляются и владельцы популярных блогов.

Поскольку в доинтернетные времена применение компьютерных сетей ограничивалось общением – двусторонним или групповым – то непосредственно вслед за представителями научных и учебных организаций доступ к новой форме общения стремились получить свехобщительные люди, включая экстравертов, рассчитывающих расширить аудиторию знакомых и внимающих им слушателей. Среди них присутствовали общительные по природе и/или по профессии люди, такие, как журналисты или пропагандисты каких-то идеологических положений. Возможно, среди относительно большого количества ранних пользователей систем передачи электронных сообщений в ньюс-группы оказалась некоторая прослойка социопатов, патологических спорщиков, неуравновешенных и плохо воспитанных людей, а то и психически нездоровых. Не следует полагать, что разрастающаяся аудитория будущего Интернета состояла преимущественно из такого контингента; просто они оказались заметны среди огромного большинства обычных адекватных пользователей. Неадекватные

пользователи выделялись, например, своей грубостью и готовностью оскорблять других людей вместо оспаривания их аргументов – зачастую при достаточной общей образованности.

Следует отметить, что в те же годы сформировалось немало сообществ маргинального плана, члены которых с успехом воспользовались возможностью относительно легко и эффективно обнаружить сторонников: сторонники конспирологических теорий, непризнанные изобретатели, сектанты, ценители экзотических музыкальных коллективов, ранние организаторы денежных «пирамид», националисты и расисты, агрессивные спортивные болельщики, приверженцы мало популярных политико-экономических теорий – таких, как радикальные революционеры или борцы за независимость каких-либо территорий, а наряду с ними – сторонники нетрадиционных любовных отношений, коллекционеры порнографии и др.

В каждом таком маргинальном сообществе имели место обсуждения, происходила борьба мнений, формировались лидеры и авторитеты. Так что некоторые носители агрессивных и преступных воззрений, с которыми ведут борьбу в Интернете и в офлайн правоохранительные и правозащитные организации, проявили себя еще до формального возникновения современного Интернета.

Наряду с этими группами, возникли сравнительно немногочисленные поначалу и не всегда успешные агрессивные манипуляторы, специализирующиеся на обманах других участников, натравливании их друг на друга. Такие люди получили первоначально наименование «флеймеры» (от англ. flame out – вспылить), но затем их стали чаще называть «троллями» (англ. trolling – это ловля рыбы на блесну. Квалификация «троллей», насколько можно судить, постоянно повышалась, однако надежных способов выявить их в самом начале активности в конкретной группе и постараться нейтрализовать до сих пор не выработано.

Отдельная группа пользователей компьютерных сетей – бывшие и нынешние пользователи сети Фидонет. Данная сеть с самого начала во многом отличалась от большинства других сетей (образовавшихся в последующем Интернет) принятым в ней способом передачи сообщений и опорой на волонтеров-энтузиастов. В Фидонет были выработаны наиболее жесткие, насколько можно судить, правила сетевого поведения (например, резко ограничивался объем цитируемого текста – с целью ослабить нагрузку на трафик всего «узла» Фидонет), были упрощены процедуры отключения «провинившихся» подписчиков. В Фидонет практиковались также многочисленные «дисциплинарные обсуждения» с жалобами на произвол администраторов («сисопов»), правомерно или не вполне правомерно исключивших из числа подписчиков конкретных лиц, допустивших нарушения правил. Свод таких правил был в Фидонет одним из наиболее подробно разработанных, если сравнивать их с другими сетевыми сообществами. Наряду с этим в некоторых «узлах» Фидонет (т.е. относительно узких сообществах) практиковались сутяжничество, перебранки между подписчиками и администраторами. Таким образом, при всех своих достоинствах Фидонет в некоторых своих сегментах – «школа» демагогических споров, сутяжничества и борьбы за «права ущемленных подписчиков». В определенной степени такая «школа» могла и по сути вещей должна была найти проявление в специфических взаимодействиях в будущем Интернете.

Таким образом, едва ли не с самого своего возникновения опосредствованное компьютером общение и будущий Интернет являлись школой не только демократии, истинного диалога с уважением к чужому мнению и необходимостью готовить адекватные аргументы и риторические приемы для победы в споре, не только объединением сторонников музыкальных течений – как тогда думалось активистам, организаторам новых форм опосредствованного общения и сторонним наблюдателям.

Будущий Интернет заявил о себе вместе с тем и как о «школе» манипуляции, лжи, обманов, демагогии, где отработывались методы подавления критики и ее носителей, «ловли» сторонников и соратников в среде подрастающего поколения. В будущем Интернете практиковались известные неэтичные и нечистоплотные приемы высказывания провокационных заявлений, приписывания ложных аргументов противоположной стороне и эффективного «разоблачения» приписанных аргументов, безапелляционной демагогии с «переходами на личности», с обвинениями (как правило, ложными и вымышленными) в незнании фактов, грубостью и угрозами, натравливанием сторонников на «противников», призывов к противозаконным действиям, включая расистские. С позиций психоанализа блогосферу можно было бы охарактеризовать как сферу коммуникационного поведения, лишенного контроля со стороны сверх-Я (Асмолов, Асмолов, 2010) – данную меткую характеристику можно смело распространить не только на блогосферу, но и на все коммуникативные ресурсы Интернета. На эту сторону Интернета многие поначалу закрывали глаза.

Опасности Интернета исходят не только и не столько от тех действий, которые могут считаться специфичными именно для Интернета – злостного хакерства с подавлением других компьютеров и серверов (т.н. атаки DDOs – отказа в доступе к атакованным серверам), рассылки спама или компьютерных червей и вирусов – в настоящее время соответствующие действия предпринимаются и в области мобильной связи. Опасности Интернета исходят еще и из некорректных отношений пользователей Интернета к другим пользователям, равно как и к не-пользователям. Это стало особенно заметным начиная со второй половины 1990-х годов, когда популяция пользователей Интернета во многих отношениях перестала отличаться от общей популяции, включая всех тех, кто Интернетом не пользуется.

Большая часть сложностей, связанных с Интернетом, обусловлена тем, что пользователи во многом анонимны. Субъективное ощущение анонимности широко распространено, хотя не вполне корректно, ибо расследующие компьютерные преступления специалисты зачастую способны раскрыть истинную идентичность преступников. Но как бы то ни было, анонимность вообще нередко толкает людей к злоупотреблению коммуникативными средствами, чрезвычайно распространенному именно в молодежной среде. К примеру, «телефонное хулиганство» стало распространено с развитием автоматической телефонной связи задолго до возникновения Интернета.

Интернет-среда оказалась значительно более агрессивной и опасной, нежели это предполагалось при становлении будущего Интернета в прошлом веке. Помимо получивших развитие собственно в Интернете процессов, в нем находит отражение и выражение агрессивность, присущая современному обществу в целом, безотносительно к Интернету. Беспокойство вызывает также то, что жертвами агрессии в Интернете чаще других становятся дети и подростки, для многих из которых жизнь без онлайн пространства стала невыносимой.

Раннее приобщение детей к Интернету ставит новые проблемы перед обществом, новые требования по защите детей и подростков от той опасности, которую несет с собой не имеющее границ пространство. Это пространство активно вторгается в процесс социализации ребенка, сталкивая его с теми сферами жизни, о которых он при условии правильно организованной окружающей среды и при отсутствии Интернета встретился бы в гораздо более позднем возрасте, либо не встретился бы вообще. Проблема еще и в том, что ребенок оказывается незащищенным от опасности, которую таит в себе безграничная «сеть» в самом безопасном обычно месте – у себя дома и при этом подвергается многочисленным рискам, которые несет в себе новая социальная ситуация развития,

немыслимая сегодня без интернета (Данный аспект подробно рассмотрен в разделе 2).

Учитывая те проблемы, к которым приводит бесконтрольное потребление детьми информации из разнообразных медиа, во многих демократических странах мира набирает сегодня силу институт саморегулирования медиа в информационном сообществе. Особенно развит этот институт в тех странах, где государственно-правовое регулирование потребления информации детьми и подростками не представлено или представлено в незначительной степени (как, например, в США). Очевидно одно - медиарегулирование как один из ключевых компонентов Концепции информационной безопасности детей и подростков, является необходимым и неизбежным на современном этапе развития медиа-технологий в России, пропитывающих все сферы жизни общества (Проблема медиарегулирования подробно рассмотрена в разделе 19).

4.4. Психолого-педагогический элемент системы обеспечения информационной безопасности детей и подростков

Психолого-педагогический аспект Концепции информационной безопасности детей и подростков является одним из ее ключевых элементов, акцентирующим внимание на социально-психологических механизмах явления и на связанных с ними когнитивных, аффективных, мотивационных и поведенческих аспектах детского развития. Теоретической основой для реализации психологического подхода к изучению этого поля для нас выступает культурно-исторический подход в психологии Л.С.Выготского и его последователей. Положения теории деятельности (Леонтьев, 1975) и историко-эволюционного подхода (Асмолов, 1990), развивающие культурно-историческую психологию, в свою очередь, служат важными ориентирами для поиска решений при конструировании психологических технологий обеспечения информационной безопасности детей и подростков на индивидуальном и групповом уровне.

Базирующаяся на культурно-историческом подходе психология безопасности (Зинченко, 2011) включает в себя не только изучение психологических аспектов вреда, наносимого потреблением современной медиа-продукции личности, группе и обществу, но, что не менее важно, особенностей, причин, следствий, возможностей профилактики, а также разработку методов и технологий повышения информационной безопасности детей и подростков. Мы исходим из того, что психология безопасности должна акцентировать внимание скорее на положительном феномене – феномене безопасности, чем на таких категориях как «опасность», «угроза», «катастрофа». В современном обществе, и без того напуганном ежедневными угрозами, перенос акцентов на позитивную смысловую составляющую терминологии представляется нам необходимым и оправданным.

Информационное потребление и возрастная периодизация психического развития ребенка

Развитие ребенка понимается в культурно-историческом подходе как процесс постепенного присвоения им культурно-исторического опыта. Социальная ситуация развития во многом определяется характером взаимодействия ребенка со взрослым, а также той совокупностью конкретных ситуаций, с которыми ребенок сталкивается в том или ином возрасте. Каждая такая ситуация несет в себе определенные возможности для развития. Изначально действия ребенка носят «натуральный» характер и подчиняются физическим свойствам объекта. Именно они открывают ребенку «поле натуральных возможностей» детской активности и характеризуют процесс саморазвития. Если в эту ситуацию включается взрослый, он вносит в нее новые возможности, которые и осваивает ребенок в процессе взаимодействия, присваивая культурно-исторический опыт человечества, приобщаясь к культуре, осваивая закрепленные в ней способы поведения и действия с предметами и т.д. Таким образом, процесс присвоения культурно-исторического опыта происходит в общении и

взаимодействии с взрослым, который является его носителем и проводником. Взрослый также является проводником в процессе присвоения ребенком информации, которую он получает из медиа, и которая также представляет собой часть культурно-исторического опыта, и которая посредством этого взаимодействия со взрослым оказывает влияние на его развитие.

Психическое развитие ребенка проходит ряд стадий. Существует множество периодизаций развития, в основе которых лежат различные критерии. Отечественная психология и педагогика опирается на возрастную периодизацию, предложенную, в основе которой лежит чередование стабильных и критических периодов. К стабильным возрастам относятся следующие стадии в развитии ребенка: от 0 до 1 года (младенческий возраст), от 1 года до 3 лет (раннее детство), от 3 лет до 7 лет (дошкольный возраст), от 8 до 12 лет (школьный возраст), от 14 до 18 лет (период созревания). Каждый такой период характеризуется основным отношением, которое устанавливается между ребенком и взаимодействующими с ним взрослыми. Эти отношения определяются особенностями психики ребенка данного периода, а точнее структурой детского сознания. На каждом этапе развития структура сознания определяется ведущей психической функцией, которая выступает на передний план и задает всю систему взаимодействия ребенка с окружающим его миром. Переход от одного стабильного периода к другому происходит через кризис развития (кризисы новорожденности, первого года жизни, кризис 3 лет, 7 лет, 13 лет, 17 лет). Каждый кризисный период характеризуется появлением новообразований в психике ребенка (Выготский, 1972). Кризисы порождаются несоответствием между развитием психики и социальной ситуацией развития и являются необходимыми этапами нормального развития ребенка. Чрезвычайно важно для общего развития ребенка то, чтобы на каждом этапе своего развития он получал информацию, релевантную уровню его развития, его интересам и потребностям. Одинаково негативно могут сказаться на развитии ребенка как доступность информации,

до которой он еще "не дорос", так и ограничение доступа к информации, которая для него важна, интересна и полезна, но для которой взрослые считают его слишком маленьким. Такое ограничение может привести к негативным последствиям как для развития ребенка, так и негативно сказаться на его взаимоотношениях с родителями или близкими взрослыми.

В периодизации детского развития одним из самых ярких критических периодов, в результате которого происходит перестройка сознания, является подростковый возраст. В подростковом возрасте перед ребенком стоят очень важные задачи адаптации к изменениям в теле, опознания себя как личности, в том числе и через взаимодействие с социумом. В этом возрасте ключевое значение приобретает общение со сверстниками, большое значение придается мнению сверстников. Подросток особенно подвержен влиянию, поскольку у него еще нет устоявшихся взглядов, твердой жизненной позиции – эти личностные образования находятся в стадии формирования. Подростки особенно чувствительны к транслируемым нормам того, что значит быть модным, популярным и т.п. В связи с этим необходимо уделять серьезное внимание эталонам, транслируемым через медиаканалы, в том числе и рекламной продукции, пропагандирующей культ потребления. Реклама с легкостью формирует у подростков ложные ценности, на которые они начинают ориентироваться и при построении отношений в группе. Ярким примером навязывания ложных стандартов является волна анорексии, захватывающая сегодня очень многих девочек-подростков. Образ манекенщиц с недостатком веса, которые преподносятся СМИ как эталон женской красоты, приводит к тому, что девочки-подростки начинают ориентироваться на этот эталон в оценках собственного тела и телосложения сверстников, что толкает их на отказ от пищи, и в конечном итоге приводит к развитию нервной анорексии.

В каждый период развития, одни его линии могут быть уже завершены, а другие – находиться в процессе своего становления (Выготский, 1972). То,

что ребенок уже умеет делать самостоятельно, определяет зону его актуального развития. Та деятельность, которую ребенок еще не может выполнить самостоятельно, но уже может выполнить с помощью взрослого, определяют зону его ближайшего развития. Л.С.Выготский отмечает, что в сотрудничестве с взрослым ребенок может выполнять более сложную деятельность, чем при самостоятельной работе. Однако хотя результаты взаимодействия с взрослым и выходят далеко за пределы самостоятельных возможностей детей, они имеют ограничения, характерные для каждого возраста. Он подчеркивает, что развитие всех свойств личности ребенка осуществляется в процессе сотрудничества с взрослым. Отсюда следует, что социальная ситуация развития не только характеризует отношения между ребенком и социальным окружением, но является условием формирования зоны ближайшего развития, т.е. местом встречи взрослого и растущего ребенка. При обучении и воспитании детей необходимо опираться не только на уже сформировавшиеся навыки и умения, но и на еще формирующиеся структуры. При анализе медиапродукции важно учитывать, чтобы продукт соответствовал зоне ближайшего развития детей, для которых он предназначен. Продукт должен помогать ребенку осваивать что-то новое при опоре на уже имеющиеся знания и навыки. Если продукт выходит за пределы зоны ближайшего развития ребенка, то ребенок оказывается не способным воспринять и понять новую для него информацию. При излишней простоте информации, цели развития также не будут достигнуты, т.к. нет смысла учить ребенка тому, что он уже умеет.

Ученик Выготского Д.Б.Эльконин к условиям психического развития относил несколько факторов: анатомо-физиологические предпосылки, задатки для формирования тех или иных способностей (Эльконин, 1971). Кроме того, в качестве условий развития рассматривается направленная активность взрослого в виде процессов обучения и воспитания. Своеобразие процессов обучения и воспитания заключается в том, что именно в рамках этих

процессов создается социальная ситуация развития ребенка; у ребенка появляется круг социальных отношений, который с возрастом расширяется. Следующим фактором является социальная среда. Она выступает в роли источника психического развития. Именно социальная среда сохраняет накопленные человечеством формы специфически культурного взаимодействия с различными объектами, которые не выводятся из натуральных физических свойств этих объектов. А.Н.Леонтьев подчеркивал, что психическое развитие человека принципиально отличается от психического развития животного именно наличием особой формы наследования, которую он назвал социальной. Социальная форма наследования представляет собой сохранение в человеческой культуре разнообразных человеческих форм взаимодействия с миром. В этом смысле социальная среда (или культура) выступает как хранилище особых возможностей активности. Эти формы активности по отношению к ребенку являются внешними, и главная задача, которая встает перед ребенком, заключается в том, чтобы освоить эти внешние формы активности.

Нужно иметь в виду, что сами эти формы активности организованы в определенную систему. Одни из них относительно простые (например, как еда с помощью ложки или вилки), а другие – весьма сложные (такие, как работа с компьютером). Специфика обучения и воспитания заключается в том, что в рамках этих процессов происходит избирательное предъявление ребенку культурных образцов в зависимости от его возрастных особенностей. В этом отношении процессы обучения и воспитания выступают как своеобразный канал, который связывает ребенка и культуру. Но Эльконин выделяет и еще один фактор, называемый движущими силами развития. В качестве этого фактора выступает активность самого ребенка. И здесь подчеркивается, что для развития психики ребенка недостаточно только наличие культурных форм активности, недостаточно наследственности, недостаточно процессов обучения и воспитания, необходима и еще

собственная активность ребенка, которая будет направлена на освоение адекватных возрастным возможностям ребенка культурных образцов. Поэтому при оценке медиапродукции необходимо обращать внимание на то, стимулирует ли она какую-то деятельность ребенка. Пассивное восприятие информации не отвечает целям развития, напротив, приучает ребенка к бездействию. Продукт должен стимулировать процесс активного осмысления увиденного и размышления над полученной информацией. Хорошим примером служат познавательные передачи, которые провоцируют поиск ответов, выдвижение гипотез. Художественные произведения, в которых описаны конфликтные ситуации или моральные дилеммы, в свою очередь, стимулируют поиск ответов и умение вычленять и понимать смысл поступков персонажей,

А.Н.Леонтьев предложил понимать основное отношение, устанавливаемое между ребенком и взрослым через ведущую деятельность. Таким образом, возникло понимание развития как перехода от одного вида ведущей деятельности к другому виду ведущей деятельности. Для периода младенчества в качестве ведущей деятельности выступило эмоционально-личностное общение между ребенком и взрослым, для раннего возраста – предметная деятельность, для дошкольного возраста – игровая деятельность, для младшего школьного возраста – учебная деятельность, для подросткового возраста – общение со сверстниками. Освоение этих видов деятельности определяет главные изменения, происходящие в психическом развитии ребенка, и подготавливает переход к освоению новой ведущей деятельности. Анализ особенностей ведущих деятельностей позволил Эльконину говорить о том, что переходы от одного периода к другому оказываются неравнозначными. В частности, в случае, когда совершается переход от младенческого возраста к раннему возрасту, ребенок переходит от общения к деятельности по освоению способов употребления различных предметов. Вместе с тем, переход от раннего возраста к дошкольному, носит

как бы обратный характер, когда ребенок от предметной деятельности вновь обращается к деятельности, связанной с анализом человеческих отношений. Переход же от дошкольного возраста к младшему школьному возрасту фактически по смыслу повторяет переход от младенчества к раннему возрасту, когда ребенок переходит от мира социальных отношений к миру отношений предметных. Тем самым было показано, что существует чередование концентрации интереса ребенка либо на мире социальных отношений, либо на мире предметных отношений. Таким образом, при подборе информационной продукции для детей разного возраста необходимо учитывать сферу их основных интересов. Так, например, в младшем школьном возрасте для детей наиболее актуальными являются познавательные фильмы и передачи, открывающие новые области знаний и опирающиеся на полученные в школе сведения о мире. Для подростков же более интересными становятся отношения человека с самим собой и окружающими людьми. В этом возрасте дети становятся восприимчивыми к внутриличностным конфликтам, противоречиям, свойственным человеческой природе. С детьми можно обсуждать информационную продукцию, в которой поднимаются важные социальные и исторические проблемы.

Опираясь на идеи Л.С.Выготского о значении культурной среды для развития человека, американский психолог Ури Бронфенбреннер разработал экологический подход к развитию ребенка. Между субъектом и социальной средой существуют отношения обратимости – окружение влияет на субъекта и само изменяется в ходе взаимодействия с ним. Социум представлен не как неподвижная, ограниченная данность, а как сложная динамическая система. Экологический подход показывает, что без учета социальных факторов нельзя адекватно понять становление человека. Чтобы доказать это положение, в русле экологического подхода было проведено исследование обстоятельств, влияющих на вовлеченность афро-американских

дошкольников из малообеспеченных слоев общества в программу под названием «Head Start». Считается, что участие детей в подобной программе положительно сказывается на их интеллектуальном и социальном развитии. Экспериментаторы закономерно предположили, что если исходить из того, что домашняя обстановка является наиболее комфортной для проведения тестирования, то для детей, вовлеченных в программу, разницы между местом проведения (дома или в школе) практически не будет (поскольку программа направлена и на социальное развитие), в то время как для детей, не занимающихся по программе, тестирование будет более сложным в условиях школы. Оказалось, что если для первой категории детей гипотеза подтвердилась, то для второй результаты были противоположными – дома дети выполнили тестовые задания намного хуже. Объяснялся этот феномен просто: тестирование проводил белокожий экспериментатор, принадлежавший к среднему классу, что создавало необычную для ребенка ситуацию. Если матери были рядом с детьми и контролировали выполнение задания, то отношение матери к ситуации могло вызвать напряжение и тревогу у ребенка, которые, в свою очередь, отражались на результатах дошкольника.

В этом эксперименте наглядно продемонстрирован тот факт, что ребенок всегда ставится в определенные условия, и на его поведение влияет множество факторов, в том числе и культурных. Поэтому при создании медиапродукта для детей необходимо учитывать культурные особенности той аудитории, на которую они рассчитаны. В разных обществах приемлемыми будут разные стандарты поведения. Эта проблема актуальна для современной России, поскольку в Российских СМИ весомую долю медиаконтента составляет зарубежная, в основном, американская продукция. Кроме того, неадаптированные продукты, снятые под копировку с американских оригиналов российскими компаниями как раз говорят о той

реальности, которой в нашем обществе не существует, поэтому их развивающий потенциал заметно снижается.

И сразу за физиологическими потребностями следуют потребности в безопасности и защите - потребности, удовлетворение которых обеспечивает как взрослому человеку, так и ребенку стабильность и надежность существования. В этом отношении очень важно, чтобы информация, попадающая к ребенку, не нарушала его ощущения безопасности и не причиняла ему вреда. К примеру детям дошкольного и младшего школьного возраста не следует смотреть новостные выпуски, содержащие сообщения о катастрофах, преступлениях, а также документальные фильмы о трагических событиях. Угрожающей ощущению безопасности также являются сюжеты о смерти людей или животных.

Информационное потребление и моральное развитие ребенка

Моральное развитие ребенка является одной из главных линий личностного развития. В отношении морального развития личности ключевую роль играют транслируемые модели поведения. Автор одной из концепций морального развития ребенка, Лоуренс Кольберг, для экспериментального исследования разработал метод моральных дилемм, суть которого в следующем. Ребенку зачитывалась история, содержащая в себе необходимость морального выбора, затем ребенку задавались различные вопросы о правильности действий главного героя. На основании ответов детей на подобные вопросы при решении моральных дилемм Л.Кольберг выделил три основных уровня моральных суждений, каждый из которых состоит из двух стадий (подробный анализ модели морального развития Кольберга, безусловно очень важной в контексте рассмотрения влияния информационной продукции на психическое развитие и здоровье ребенка на разных этапах его развития, предпринят в разделе 9, посвященном возрастнопсихологическому и психолого-педагогическому подходам, поэтому мы не будем останавливаться здесь на ее описании).

Принятие на себя роли другого, перевод поведения в символический план помогает дошкольникам впоследствии осознать моральность собственных реальных действий. Это было показано в исследовании С.Г.Якобсон (Якобсон, 1984). Детям 5-7 лет рассказывалась история о том, как один ребенок нашел две монетки и увидел плачущего сверстника, который их потерял, когда шел покупать мороженое. Дошкольникам задавался вопрос о том, как должен поступить мальчик, нашедший монетки. Было обнаружено три стратегии поведения детей – отдать монетки потерявшему их сверстнику, забрать их себе, разделить поровну. При этом большинство испытуемых 5-6 лет предлагали не отдавать монетки, а старшие дети (6-7 лет) настаивали на том, что их нужно вернуть владельцу. Любопытен тот факт, что часть старших дошкольников была готова поделиться находкой со сверстником. По мнению С.Г.Якобсон наличие такой стратегии говорит о стремлении детей уйти от морального выбора, а следовательно об осознании с возрастом ситуации морального выбора и возрастании ее напряжения для ребенка. На следующем этапе исследования были отобраны дети, которые нарушали нормы морального поведения. Им предлагали выполнить следующее задание – распределить между другими двумя детьми и собой игрушки. Экспериментальная ситуация была выстроена так, что распределяющий был огражден от сверстников, и те не видели, сколько игрушек он отдал другим, а сколько оставил себе. Дети, нарушавшие нормы, не оценивали несправедливое распределение игрушек как что-то неправильное. Однако в конце процедуры, когда сверстники получали возможность увидеть, сколько распределявший ребенок дал им игрушек, они резко критиковали его действия и акцентировали внимание на том, что надо «делить поровну». Чаще всего, дети-ведущие охотно соглашались с этим требованием, но в дальнейшем в реальном поведении не соблюдали его.

Тогда С.Г.Якобсон была предпринята попытка по перестройке морального поведения дошкольников. С этой целью экспериментатор добивался сравнения ребенком своих действий с действиями «отрицательных» сказочных персонажей и признания собственного поведения «плохим». Ребенку предлагалось понять, на действия какого персонажа было похоже его поведение (например, на действия, Карабаса Барабаса или Буратино). Затем взрослый убеждал ребенка в том, что все сверстники считают его «хорошим», поэтому он имеет реальную возможность соответствовать этому образу. Поскольку дошкольники не хотели признавать своего сходства с «отрицательными» персонажами, большая их часть после осуществления такой эмоциональной оценки переходила к соблюдению моральной нормы в поведении (что было продемонстрировано при повторном проведении экспериментальной процедуры с разделением игрушек). В этом исследовании со всей отчетливостью было показано, что принятие роли выполняло познавательную и регуляторную функции. Оно позволяло дошкольнику не только отразить ситуацию в символическом плане, но и осмыслить собственную моральную позицию в конкретной реальной ситуации. Что касается медипродукции, крайне важно, чтобы в ней присутствовали предпосылки для разворачивания игровой деятельности в реальности, поскольку игра, как упоминалось выше, является для дошкольника ведущей деятельностью и оптимальной формой подачи материала.

Для понимания специфики восприятия мотивов и поступков героев показателен следующий эксперимент. Дошкольникам (в возрасте от трех до семи лет) предлагали два рассказа о том, как дети играют в мяч. В первом рассказе мальчик случайно попал мячом в другого мальчика, и тот заплакал. Во втором рассказе мальчик специально попал в другого мальчика, то есть он хотел, чтобы другой мальчик заплакал. При этом детям либо просто рассказывали истории, либо сопровождали рассказ демонстрацией

соответствующих картинок. Согласно Ж.Пиаже, моральные представления детей младшего дошкольного возраста определяются конечным результатом, а не мотивом, который лежал в основе действия. Проведенное исследование показало, что даже дети трехлетнего возраста могут в своих ответах оценивать поведение других детей не только по результату (мальчик плачет), но и по мотиву (хотел специально попасть в мальчика). При вербальном предъявлении большую роль при оценке действий играет мотив, что объясняется его первичным по отношению к результату положением в истории. При одновременном вербальном предъявлении рассказа и демонстрации картинок дети опирались как на мотив, так и на результат действия. При этом трехлетние дети пользуются глобальной оценкой участников историй (поскольку для маленьких детей хорошее означает отсутствие плохого, то «хороший» персонаж не может сделать «плохо» даже случайно). Другими словами, дети последовательно, а не хаотично, использовали в качестве основы своих суждений либо мотив, либо действие в зависимости от представления о «хорошем» и «плохом». Более того, когда детей просили вспомнить рассказ, они приводили в соответствие мотив поступка с его результатом и подтягивали мотив к результату таким образом, чтобы представление о персонаже было целостным. Эти данные говорят о том, что взрослый должен учитывать общий глобальный характер оценки ситуации, осуществляемый ребенком и должен быть аккуратен при оценивании детей, поскольку в дальнейшем дошкольники будут воспринимать ребенка и ситуацию, в которой он оказывается через оценку взрослого. Так, младшие дошкольники довольно часто могут оценивать сверстника по формальному признаку - «он плохой, потому что он плохо кушает». Очевидно, что в этой оценке присутствует позиция взрослого, которую транслирует ребенок и которая при этом заслоняет образ другого ребенка. В связи с этим необходимо уделять серьезное внимание оценкам, которые транслируют взрослые через медиапродукцию для детей. Очень важно, чтобы персонажи, которые поступили "плохо", в конце концов имели

шанс исправиться, таким образом детям дается понять, что оценивается не сам человек, а его поступок. Не должно быть необратимо плохих персонажей, иначе существует соблазн перенести столь же категоричные оценки на реальных людей.

Информационная продукция и эмоционально-когнитивное развитие ребенка

Для того, чтобы правильно подобрать информационную продукцию, безопасную для психики ребенка, необходимо знать законы его когнитивного развития. Порой информация, которая кажется взрослому опасной, не причинит ребенку никакого вреда просто потому, что она еще недоступна его пониманию. И напротив, информация, которую взрослые считают безобидной, может негативно сказаться на состоянии и развитии маленького ребенка, так как он еще не способен различать реальное от воображаемого.

Впервые на специфику детского мышления обратил внимание Жан Пиаже, который описал стадии развития интеллекта, опираясь на данные экспериментальных исследований. Одной из наиболее ярких особенностей детского мышления является центрация. Она заключается в том, что ребенок выделяет какое-либо одно свойство объекта, сосредотачивает на нем свое внимание, а другие свойства не замечает, игнорирует. Например, если в двух одинаковых по размеру и форме стаканах налито одинаковое количество воды, четырехлетка согласится с тем, что воды в стаканах налито одинаково. Но если на глазах у ребенка из одного стакана перелить воду в более высокий и узкий, то ребенок сосредоточится на высоте воды и скажет, что более высокий стакан содержит большее количество воды. Ребенок, находящийся на данной стадии развития ориентируется на яркие внешние признаки, а не на знания. Эта стадия характеризуется также зависимостью мышления ребенка от того, как ситуация открывается ему в восприятии. Так, например, ребенок этого возраста полагает, что другой человек видит ситуацию точно так же, как и он. Если ближайшим к ребенку объектом

является кукла, а более отдаленным – игрушечная машинка, то ребенок считает, что для человека, находящегося напротив, ближайшим объектом тоже будет кукла, а более отдаленным – машинка. Эти особенности детского мышления важно учитывать при выборе способа подачи материала. Логические закономерности, лежащие в основе тех или иных явлений, недоступны для понимания дошкольников. Яркие перцептивные стимулы привлекают внимание ребенка незамедлительно, предметы, попавшие в поле зрения и восприятия ребенка, он воспринимает как то, что может удовлетворить его потребности. Особенно внимательно в этом плане нужно относиться к содержанию рекламных роликов.

Для понимания особенностей когнитивного развития ребенка большой интерес представляет Теория сознания (Theory of mind (ТОМ)) (А.Гопник, А.Лесли, А.Лиллард, А.Мелтзоф, Дж.Пернер, П.Харрис и др.). С позиции теории сознания собственно знаково-символическая деятельность ребенка появляется лишь на пятом году жизни – появление способности представлять, что нечто одно репрезентирует нечто иное (изображение репрезентирует реальный объект, анимационный ролик репрезентирует события из жизни и др.). Для ребенка этот переход является фундаментальным, поскольку позволяет выполнять игровую деятельность и использовать модель. Например, в экспериментах Лиллард было убедительно показано, что сначала дети понимают притворство лишь как действие само по себе и только со временем как умственную репрезентацию (Lillard, 1993). В одном из ее экспериментов детям показывалось, как кукла по имени Мо из волшебной страны скачет по полю. Детям говорилось: «Он скачет как кролик. Но Мо не знает, как скачут кролики – он ничего не знает о кроликах». Затем дошкольникам задавался вопрос о том, можно ли говорить, что Мо притворяется, что он кролик. Более 60% детей четвертого года жизни заявили, что Мо притворился кроликом, то есть интерпретировали действие вне зависимости от знаний Мо. Описанный эксперимент показывает уровень

развития условий, позволяющих осуществлять ребенку символическое опосредствование. В качестве такого условия выступает одновременное удержание двух планов, что спонтанно применяется ребенком в игре (в случае интерпретации объективной ситуации в логике игры) и специально демонстрируется в ряде исследований, направленных на изучение возможностей ребенком удержания этих планов.

Целый ряд исследований, представленный в рамках теории сознания, был направлен на изучение того, насколько успешно дети соотносят планы репрезентации: реальный и воображаемый планы. В исследовании Ж.Вули и Г.Велмана детям рассказывали два типа историй (Wooley, Wellman, 1993). В историях первого типа персонаж знал о местоположении объекта: «Это Мэтью. У него есть новый друг в школе. Сегодня они играют у него дома. Они сидят на кухне, и мама его друга готовит что-то в духовке. Мэтью знает, что она готовит: «О, да, я знаю, что в духовке вкусные печенья... Они большие и они внутри духовки». В историях второго типа персонаж лишь представлял какой-то объект: «Это Дженни. Она только что переехала в новый дом. Ее подруга пришла к ней и оставила свою сумку в комнате. Дженни не знает, что в сумке: «Ой, сумка. Интересно, что там внутри. Я не знаю, что там, но я могу что-нибудь придумать. Я могу закрыть глаза и представить, что там цветы...». После прочтения каждой из историй детям задавались следующие вопросы: о чем думает персонаж; думает ли персонаж о том, что воображаемый им объект (печенье, цветы и т.п.) на самом деле находится в этом месте (в духовке, в сумке и т.п.); если персонаж откроет сумку (плиту и т.п.), то найдет ли он там на самом деле этот объект. Результаты показали, что трехлетки давали в среднем в два раза больше ошибочных ответов, чем дети четырех лет.

Во второй серии эксперимента детей просили вообразить различные объекты в пустой коробке, а потом спрашивали о том, есть ли они теперь в ней на самом деле. Более половины из 19 трехлеток ответили утвердительно

на этот вопрос, в то время как лишь 2 из 10 детей четырех лет ответили также. Таким образом, результаты проведенных исследований показывают, что только при переходе от трех к четырем годам дети устанавливают более адекватные отношения между реальностью и воображением, а до этого возраста разницы между реальным и вымышленным практически не существует.

В эксперименте Х.Виммера и Дж.Пернера детям рассказывалась следующая история, которая разыгрывалась с куклами и соответствующими игровыми атрибутами (Wimmer, & Perner, 1983): Макси помогает своей маме разобрать сумки после посещения магазина. Он спрашивает маму, куда ему следует убрать шоколад и она советует ему убрать шоколад в синий ящик. Макси кладет шоколад в синий ящик. Макси точно запомнил, где лежит шоколад, чтобы потом найти его. Он любит шоколад. Затем он уходит играть. В его отсутствие маме понадобился шоколад. Она достает его из синего ящика, использует часть его для торта, а оставшийся убирает не в синий, а в зеленый ящик. Затем мама вспоминает, что забыла купить яйца и уходит за покупками. В ее отсутствие Макси возвращается домой голодный и хочет полакомиться шоколадом. Детям задавался вопрос: «Где Макси будет искать шоколад?» и «Где на самом деле находится шоколад?». Также детям задавался вопрос, направленный на проверку памяти: «Помнишь ли ты, куда Макси положил шоколад в самом начале?» Практически никто из детей четвертого года жизни не ответил правильно на первый вопрос, в то время как более 30% детей пятого года жизни смогли это сделать. Для усиления ситуации авторы внесли изменение в историю – мама использовала весь шоколад для торта. В этом случае четырехлетние дети отвечали правильно на первый вопрос в 80% случаев (что Макси будет искать шоколад в синем ящике), а трехлетние дети по-прежнему указывали на то место, в которое перемещался шоколад (в последнем случае они указывали на торт). По мнению Дж.Пернера трудность выполнения этого задания связана с тем, что

дети не понимают, что представление реальности может быть неверным. Поскольку для детей до 5 лет граница между реальностью и воображаемым размыта, крайне важно отметить, что информационная продукция для детей до 5 лет должна быть отобрана особенно тщательно.

Однако Л.С.Выготский отмечал, что при понимании механизмов развития ребенка и выборе подхода к его воспитанию и обучению необходимо учитывать не только его когнитивное развитие, но и единство когнитивной и аффективной сферы, что наиболее ярко проявляется в игровой деятельности. Полученные в рамках теории сознания экспериментальные данные показывают, что в игре ребенок выходит на уровень метарепрезентации раньше, чем в любой другой деятельности. Так, в воображаемой ситуации дети 4-6 лет способны решать силлогизмы, в то время как в реальной ситуации это невозможно. Например, если спросить ребенка о том, что будет, если мама поиграет в футбол, то большинство детей ответит, что мама не играет в футбол. В то же время, если спросить, что будет, если игрушечный дракон поиграет в футбол, то большинство детей правильно ответит, что он устанет, испачкается и т.д.

Не находя иного объяснения достижениям ребенка в логике развития репрезентации в игровой деятельности, А.Лиллард утверждает, что игра является зоной ближайшего развития ребенка, в которой взрослый не всегда является необходимым партнером, поскольку в ней ребенок самостоятельно открывает для себя возможность двойной репрезентации (когда, например, один и тот же предмет является и самим собой, и представляющим что-то другое).

Специфика игровой деятельности состоит также в том, что именно благодаря ей ребенок может уловить условный, знаковый характер информационной продукции и, таким образом, обезопасить себя. Выготский подчеркивал, что в игре ребенок вынужден удерживать оба эти плана: малыш «плачет в игре, как пациент, но радуется, как играющий». В ряде

исследований было показано, что дети 4-6 лет способны разрешать противоречащие реальности силлогизмы, когда в них речь идет о воображаемой ситуации. Например, ребенку говорили о том, что «На волшебной планете все кошки лают. Рекс – кошка», и задавали вопрос – «Лает ли Рекс?». В этом случае все дети правильно отвечали на вопрос в сравнении с ситуацией, когда малышей просто просили представить, что кошка лает (Kuczaj, 1981). Однако вне игровой ситуации дети практически не демонстрировали такого различия. Слитность воображаемого и реального плана была продемонстрирована в исследованиях, проведенных под руководством Дж.Флейвелла (Flavell et al., 1987). Экспериментатор показывал ребенку свечу, которая имела форму яблока. Дошкольник понимал, что это свеча. Затем взрослый прикрывал рукой фитиль и начинал действовать со свечой как с яблоком: потирать его, изображая, что собирается его съесть. После этого детей спрашивали о том, чем на самом деле является объект, который находится в руках экспериментатора, и на что он похож. В результате у подавляющего большинства детей четвертого года жизни было выявлено два типа ошибок – ошибка реализма (когда дети говорили о том, что объект является яблоком и выглядит как яблоко) и ошибка феноменализма (когда малыши утверждали, что в руках у взрослого свеча, которая и выглядит как свеча).

Переход воображаемого плана в реальный был показан в работах Е.В.Субботского (Субботский, 2007). Он провел серии исследований вербального поведения детей 4-7 лет. В одной из экспериментальных ситуаций детям задавались следующие вопросы: может ли исчезнуть какой-либо объект, если его положить в коробочку, может ли он превратиться в другой объект или появиться в коробочке в реальной жизни и в сказке. Большинство дошкольников утверждали, что в жизни это невозможно, а в сказке такое вполне может произойти. Затем экспериментатор рассказывал историю о том, как одной девочке подарили волшебную шкатулку,

превращающую обычные бумажки в красивые почтовые марки. На другой день ребенка приглашали в комнату, где стояла специально сконструированная небольшая коробка. При закрывании коробки на дно опускалась пластина, идентичная ее нижней внутренней поверхности. Конструкция позволяла помещать на пластину предмет и, таким образом, незаметно для ребенка подменять предмет в коробке или прятать исходный предмет в случае, когда пластина пустая. Экспериментатор указывал ребенку на коробку и говорил о том, что это «та самая шкатулка». Далее в первой серии дошкольник превращал бумажку в марку, во второй марка исчезала в шкатулке, а в третьей в пустой шкатулке появлялась марка. Наблюдения за детьми показали, что во всех возрастах дошкольники прибегали в экспериментальных ситуациях не к рациональным объяснениям (проявляющимся в осмотре шкатулки, анализе ее устройства и т.д.), а к магическим действиям (произнесение «волшебных слов», совершение особых жестов и т.д.).

Существенно то, что игра возможна только благодаря воображению, как психической функции, которая позволяет интерпретировать объекты и действия одной реальности как объекты и действия, имеющие отношения к другой реальности. В этом случае игра становится символической. Возможность репрезентации объектов и отношений одной реальности в игре через другую реальность связана с предметами-заместителями. Предмет-заместитель как элемент игровой ситуации передает свойства другого предмета. У малышей при осуществлении игровой деятельности ключевая роль принадлежит игрушкам, у старших дошкольников использование предметов в игре определяется выполнением роли.

Для дошкольного возраста сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью, в которой формируются основные новообразования этого возраста. В этом смысле очень важно правильно подобрать медиапродукты, в особенности компьютерные игры, для дошкольника, так чтобы они

способствовали его когнитивному развитию, а не наносили ущерб его психике и эмоциональному состоянию и развитию.

Врачи рекомендуют воздержаться от постоянного использования телевидения и компьютеров до 8 лет. Но как бы не хотелось родителям и специалистам оградить малышей как можно дольше от знакомства с компьютером, интернетом и компьютерными играми, очевидно, что сделать это становится все труднее. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) начинают играть все большую роль в жизни детей. Поэтому важно наряду со стремлением отсрочить приобщение детей к новым информационным технологиям, понять, как их использовать так, чтобы не причинить вреда развитию и здоровью ребенка, и более того, постараться сделать полезными. На сегодняшний день исследования в области использования компьютеров в дошкольном образовании сосредоточены на двух «проблемах»: надлежащее использование как аппаратного, так и программного обеспечения и необходимость внедрения ИКТ как средства обучения. ИКТ сегодня являются неотъемлемой частью социальной среды, которая сама по себе является источником развития ребенка. Средства массовой информации, художественные произведения несут в себе сведения о предметном и социальном мире, которые представляют собой огромный интерес для ребенка любого возраста. Современные информационные технологии, в особенности, обладают перцептивной привлекательностью для ребенка.

Несмотря на 30-летний опыт применения компьютерных инноваций в обучении, все еще существует относительно немного оценок их влияния на развитие детей. Компьютерные игры и программы для детей обретают все большую популярность, но роль такого обучения в когнитивном развитии ребенка все еще не ясна. Большая часть исследований в этой сфере спонсируется крупными компаниями – производителями мультимедийных продуктов, поэтому результаты нельзя считать достоверными. В то же время,

исследователи призывают педагогов не использовать компьютеры исключительно для подготовки дидактических материалов, как банальные электронные книги и бессмысленные электронные таблицы. «Педагогические пакеты программ» критикуются за их старомодность, представленную потребителю в новой электронной обертке. Так, результаты, полученные группой исследователей и опубликованные в журнале “Observer” уже более 10 лет назад, свидетельствовали о том, что пакеты программ с компьютерными играми и компакт-дисками для маленьких детей разрушали их творческий потенциал. В связи с этим, необходимо искать такие формы использования ИКТ, которые бы не блокировали творчество ребенка, а развивали его.

Реальность компьютерных игр, существенно отличающаяся от реальности, в которой находится ребенок, не только не способствует развитию воображения, поскольку в большинстве случаев задает известные алгоритмы действий, но и, за редким исключением, не предлагает воплощения замыслов и усилий ребенка в мире реальном. Другими словами, становясь для ребенка воображаемым другом подобно Карлсону для Малыша, компьютерная игра может надолго оторвать ребенка от его реального социального окружения.

В этом отношении очень важно наличие встроенных в компьютерные программы инструментов дозирования взаимодействия ребенка и компьютера, роль которого в жизни ребенка неуклонно возрастает по мере его взросления. В исследовании чрезмерного использования интернета было показано резко возросшее число киберзависимых пользователей (Young, 1998), которые наиболее часто страдают привыканием к определенной категории сетевых игр, получившей название «массивный мульти-игрок в ролевые игры online» (massive multiplayer online roleplaying game (MMORPG)). Внутри этого мира игрок создает персонаж, которого он впоследствии вводит в контекст виртуального сообщества. Миссии должны

выполняться во взаимодействии с другими игроками для получения доступа к более высокому уровню игры. Для того, чтобы добиться совершенства и повысить свои шансы добиться успеха в сообществе, необходимо проводить в игре как можно больше времени. Стремление найти свое место и получить признание в виртуальном мире постепенно вытесняет и замещает жизненные устремления в реальной жизни индивида. Не менее распространены и игры, имитирующие военные действия, постепенно заменяющие активность в реальном мире. Особенно подвержены таким рискам подростки, не нашедшие контакта со сверстниками, не сумевшие наладить дружеские связи в значимой социальной группе. Фактически речь идет о том, что поведение игроков строится в соответствии с нормами и правилами не реального мира, а мира виртуального, созданного по правилам разработчиков программы.

С другой стороны, информационные технологии не только отрывают ребенка от реальности, но могут способствовать тому что его виртуальный мир сливается с реальным, что может не только кратковременно сказаться на его эмоциональном состоянии, но и иметь далеко идущие последствия. Нико ван Уденховен и Рекха Вазир описывают случай непреднамеренного суицида мальчика, увлекавшегося фильмами о супергероях со сверхспособностями (ван Уденховен, Вазир, 2010). Он бросился с крыши, рассчитывая на то, что сможет совершить полет так же, как и его любимый герой. В этом случае очень ярко проявилась особенность когнитивного развития ребенка дошкольного возраста: слитность реального и воображаемого плана.

Восприятие информации и взаимодействие с другими

То, как ребенок использует информацию и то, как она на него влияет, во многом определяется его реальным взаимодействием со сверстниками и взрослыми, так как психические функции, социальные и интеллектуальные умения и навыки развиваются во взаимодействии с другими.

В теории социального научения А.Бандуры подражание моделям поведения взрослых людей является основой социализации ребенка. При этом дети подражают не только социально одобряемым образцам, но и формам поведения, которые непосредственно не удовлетворяют никакой потребности. В этом смысле кинопродукция и другая информационная продукция имеет огромное влияние на поведение ребенка. Бандура и другие сторонники позиции социального познания специально проводили эксперименты, в которых дети могли подражать различным действиям. Например, им показывали фильм со сценами агрессивного поведения, после чего отмечали, что количество агрессивных действий у детей увеличилось. Хотя перед детьми специально не ставили задачу научиться действовать в соответствии с предъявленными образцами, произошло, так называемое побочное научение. Таким образом, обучение агрессии также возможно через подражание.

Для доказательства гипотезы исследователем была проведена серия экспериментов. Дети дошкольного возраста были разделены на три группы: дети, наблюдавшие агрессивные действия взрослого по отношению к кукле Бобо; дети, наблюдавшие нейтральное игровое поведение взрослого по отношению к кукле; дети, не наблюдавшие за поведением взрослого. Затем дети были приглашены в игровую комнату, где находилась кукла Бобо и другие игрушки. Дети, наблюдавшие агрессивную модель поведения, демонстрировали гораздо больше агрессивных действий по отношению к кукле по сравнению с детьми, не наблюдавшими за поведением взрослого и наблюдавшими неагрессивную модель поведения.

Развитие научения через подражание имеет выраженный возрастной характер. На ранних стадиях детского развития научение сводится к непосредственной имитации. По мере становления когнитивной сферы, ребенок оказывается в состоянии выстраивать отсроченные символические модели, то есть воспроизводить не непосредственно наблюдаемое поведение,

а обобщенные схемы действия. При этом дети воспроизводят те сложные формы поведения, которые основаны на уже освоенных ими формах. На более поздних стадиях развития моделируемое поведение приобретает и запоминается с помощью вербальных символов, и вербальные модели оказываются эффективнее, в сравнении с образными моделями, при построении отсроченного подражательного поведения. Бандура отмечал, что дети наблюдают самые разные модели поведения и могут воспроизводить различные их сочетания. Чаще всего дети обращаются к ранее увиденным моделям поведения в новых сложных ситуациях, опыта действия в которых у них просто нет.

С развитием видеотехнологий количество моделей, которым могут подражать дети, расширилось. Например, дошкольники могут подражать образцам поведения, которые предлагаются в компьютерных играх или демонстрируются героями художественных фильмов. У детей также появилась возможность выходить за пределы своей культуры. Таким образом, поведение ребенка является результатом сложного совмещения образцов, с которыми он сталкивается в повседневной жизни, и которые транслируются средствами массовой информации. Одним из факторов, влияющих на вероятность запоминания и воспроизведения модели поведения, является эмоциональная окрашенность образа, привлекательность и яркость персонажа, демонстрирующего это поведение.

Смыслообразование в опосредованных технологиях воздействия информационных контентов и формирование ценностных ориентаций у детей и подростков.

Существенной составляющей методологии Концепции информационной безопасности детей и подростков должна стать теория смысла и смыслообразования, поскольку именно в контексте данной теории наиболее полно раскрыты и описаны механизмы формирования ценностей на

определенных этапах возрастного развития. Ее теоретический ресурс позволяет:

- ввести ребенка в мир культуры посредством освоения внеличных и межличностных форм смысла;

- адресно (в соответствии с особенностями сензитивного этапа развития ребенка) направить трансляцию социальных ценностей, задач, смыслов, норм и правил, выводя их на уровень личностной значимости ребенка, доступной для данного этапа развития;

- сориентировать ребенка в системе межличностных ролей и отношений, сформировать позитивные социальные дистанции по отношению к миру, создать установки на готовность к усвоению идеалов, личностных выборов, решений и способов действий в последующей, более взрослой жизни;

- разработать критерии и показатели по оценке технологий воздействия на ценностную сферу детей (позитивные и негативные критерии), в соответствии с характеристиками свойственными определенному этапу развития смысловой сферы личности.

Поскольку именно смысловые образования во многом определяют специфику и самобытность взаимоотношений между субъектом и миром, на разных этапах возрастного развития, характеризуя значимость для познающего субъекта тех или иных объектов и явлений воздействия, постигаемой им действительности, их описание мы находим уже на начальных этапах развития психологии как самостоятельной науки: в психоанализе (З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг), в неофрейдизме (Э. Фромм), и в персоналистическом направлении (К. Роджерс, В. Франкл), и в социокультурном подходе (Дж. Брунер, М. Коус, Г. Триандис, Р. Малпасс, Э. Дэвидсон). Даже те психологические школы, которые заведомо ограничивали круг своих профессиональных интересов рамками гностической основы предмета психологии (когнитивная психология, генетическая психология, информационный подход), так или иначе,

обращаясь к проблемам активности познающего субъекта, индивидуализации когнитивных процессов при переработке информации и построении образа мира, затрагивали смысловую основу познавательных интенций (Абакумова, 2011).

Исходным условием возникновения смысла, согласно современной общетеоретической интерпретации, источником смыслообразования является жизненный мир ребенка, заметно отличающийся от «общего» мира, не включенного в орбиту жизнедеятельности индивидуума. В соприкосновении «внешнего мира», в качестве компонента которого как раз и необходимо рассматривать воздействие СМИ, ТВ-контентов, Интернета, и жизненного мира ребенка или подростка, происходит личностная актуализация, порождающая, в свою очередь, ситуативные смыслы, питающие и обогащающие систему «становящихся» ценностей – это актуальная зона смыслообразования. Наряду с ней, имеются и потенциальные зоны: потенциальная зона жизненного мира (ресурсы объективной действительности, не попавшей в орбиту жизненного мира) и потенциальная зона становления и развития устойчивых смысловых образований (активно не задействованные ресурсы сознания).

Взаимодействие смыслов личности и жизненного мира, возникновение личностных смыслов в одном смысловом континууме, порождают все более сложные смысловые уровни в развитии – от относительно простых личностных смыслов и смысловых установок до устойчивых смысловых образований (смысловые диспозиции, конструкты, ценности – Д.А. Леонтьев, 2003), которые остаются с человеком на всю дальнейшую жизнь. Если внешнее воздействие, в качестве которого можно рассматривать СМИ, ТВ-контенты и Интернет, через содержательное наполнение и специфику технологической направленности, вызывает смысловую актуализацию, то можно предположить, что они оказывают существенное влияние на становление и развитие детей и подростков, которые являются активными

потребителями данных информационных контентов (Абакумова, Кагермазова, 2011; Леонтьев Д.А., 2003).

В качестве ведущего смыслообразующего механизма при этом выступает диалог, понимаемый в психологии смысла широко, по-бахтински, как диалог культур, как технология воздействия на ценностные-смысловые образования личности – как диалог личностных ценностей и ценностей внешнего мира, осуществляемый вместе с тем в узкой точке индивидуального сознания ребенка или подростка как потребителя информации. Внутренняя борьба влечений и осознанной целесообразности, выбор эмоционального и рационального, желаний и рассудочной деятельности – за всем этим «пульсирует» диалог таких смысловых образований, которые присущи различным этажам психики индивидуума и которые могут актуализировать его ценностные приоритеты, особенно на этапе развития в подростковом возрасте (Абакумова, 2011; Шор, 2003).

Можно выделить составные части целостного процесса смыслообразования под воздействием СМИ, видеоконтентов, Интернета и описать соответствующую динамику смыслообразования: смысловая дивергенция (смысловой выбор) – раскрытие смысла (понимание) – реализация смысла (инициация реального действия) – смысловой след (переживание, установка для восприятия последующей информации) (Абакумова, 2011).

Смыслы изоморфны базовым ценностям культуры (Шор, 2003). И специфика их актуализации зависит от возрастного этапа развития. На ранних стадиях развития, в период детства, смыслы ребенка носят эмоционально-непосредственный характер. Их еще нельзя рассматривать как личностные смыслы, это смыслы на грани биологического и эмоционального. Они не могут быть осознаны и не рефлексированы ребенком, но на уровне эмоционального выбора, помогают ориентироваться во взаимодействии с окружающим миром. Уже на уровне 3 лет (а порой и

немного ранее), ребенок может выбрать то, что ему интересно и отвергнуть то, что кажется непривлекательным. Этот подсознательный выбор, имеет в своей основе “смысловую” пристрастность (хочу этот мультфильм, почитай эту книгу, покажи эти картинки и т.д.) (Субботский, 2007).

На более поздних стадиях развития, когда начинают формироваться познавательно-оценочные формы смысла и смыслы начинают выступать как личностное наполнение (экспериментальные данные свидетельствуют, что этот период начинается в 7-летнем возрасте), ребенок, начинает не просто воспринимать окружающие воздействия с точки зрения эмоциональной привлекательности, а открывать их в них ценность лично для себя. Этот период “ценностного” запечатления. И именно в этот период, особенно важно, чтобы ориентация в ценностных пристрастиях формировалась в соответствие с тем, что культивируется обществом и культурой как позитивный способ жизни, ведущий к психологической гармонии и жизненному комфорту. Если определенные контенты (СМИ, ТВ, Интернет) с которыми сталкивается ребенок или подросток, вызывают у него актуализацию личностного смысла, то можно предположить, что именно они будут вызывать у него личностную пристрастность (желание посмотреть еще раз, поговорить об этой информации, подражать тому, что было увидено или прочитано и т.д.). Такие воздействия можно рассматривать как смыслотехнологии, которые могут оказывать существенное влияние на ценностно-смысловое развитие ребенка на разных этапах его личностного становления (Абакумова, 2011).

При этом воздействие информационных контентов характеризуется рядом стадий в зависимости от стадий смыслового развития в онтогенезе.

Стадия воздействия информационных контентов, ориентированная на непосредственно-эмоциональные смысловые проявления детей (личностные смыслы, смысловые установки, смыслообразующие мотивы). Смысл этого рода воздействия информационных контентов (видеоконтенты, ТВ-контенты,

детская литература, Интернет) раскрывается ребенку через фрагментарное, выборочное раскрытие индивидуальных эмоций, которые позволяют дифференцировать сами воздействия (это мне интересно, я хочу это посмотреть и т.д.). Содержание контентов как бы «проникает» в мир детства, соприкасаясь с фантазиями, мечтами, увлечениями ребенка. Эта стадия смысло-ориентированного воздействия имеет два компонента: во-первых, это компонент, ориентированный на индивидуализированные личностно-смысловые особенности детей («Каков я?», «Как воспринимают меня окружающие?», «Почему есть те, кому я нравлюсь, и те, кому - нет?»); во-вторых, это компонент социализированного личного смысла (те ценности, которые трансформированы в понятиях «семья», «друзья», «взрослы», «дети» и т.д.). Эти составляющие воздействующей информации, дают возможность ребенку проникнуть в нравственную атмосферу, традиции, обычаи, образ жизни, духовные приоритеты всех тех, с кем взаимодействует ребенок при восприятии содержания информационных контентов и с кем он собственно и проникает в смысловой пласт постигаемого содержания, погружаясь в единое смысловое поле. Основные механизмы порождения смыслов на этой стадии – замыкание жизненных отношений (как усмотрение (открытие) ребенком смысла в том, что подлежит освоению), инсайт (как внезапное усмотрение смысла там, где только что еще ничего не было), идентификация (как присвоение смысловых ориентаций, характеризующих культуру референтного мира ребенка). Эта стадия характеризует специфику восприятия информации детьми младшего школьного возраста.

Следующая стадия, отражающая специфику восприятия информации на уровне личностной значимости, характерна уже для подростков.

Стадия информационного воздействия, ориентированная на формирование устойчивых смысловых образований подростков (смысловые конструкты и смысловые диспозиции). Насыщение сознания ребенка

личностными смыслами, переход от эмоционально-непосредственного смыслового восприятия к возможности вербализировать смыслы, вывести их на познавательный-оценочный уровень; расширение смысловых установок, как готовность не просто видеть окружающий мир шире, но и как основа сущностного понимания значения внешнего для себя самого, своего субъектного опыта; мотивация как основа жизненной успешности, желание познавать не из-за стимульных воздействий (оценки, порицание, соревнование со сверстниками), а по внутреннему наитию, как самостремление в познании нового, - все это позволяет вырасти смысловым образованиям личности до стадии, когда базовая система смыслов уже присутствует в сознании ребенка достаточно целостно и новое информационное воздействие уже не просто дискретно пробуждает пристрастность, отношение, а соотносится с тем смысловым полем, которое у подростка уже сформировано. В процессе проникновения в смысл воздействующего информационного контента, через ситуативные смысловые образования, обогащаются те смысловые образования, которые характеризуют его личностное развитие. Подросток сам создает баланс (через принятие или отторжение вновь раскрывающихся смыслов) между своими смысловыми приоритетами и предлагаемым содержанием. Экологические и региональные, исторические и культурные, этнические и социальные – все эти проблемы должны быть максимально приближены к субъектному опыту подростка, к актуализации различных смысловых образований и смысловой сферы в целом. Основные механизмы порождения смыслов на этой стадии, включая в себя более простые способы предшествующей стадии, расширяют и усложняют смысловую регуляцию подростка, давая им возможность более произвольно строить свои отношения с миром. Появляется возможность «столкновения смыслов», когда собственный смысловой мир ребенка соотносится с тем смыслом, которым наполнено (если оно, конечно, наполнено) информационное воздействие контента, и результатом взаимодействия двух смысловых миров

может явиться либо обогащение смыслового мира подростка, «либо его более или менее радикальные перестройки, связанные не только с обретением новых смыслов, но и с разрушением старых» (Леонтьев Д.А., 2003, с.217), либо его полное отчуждение (вытеснение) из смыслового контекста. Потребность ребенка придавать смысл тому, что он делает, что он постигает, даже если эта деятельность выполняется под тем или иным внешним принуждением, порождает индукцию смысла (смысловую рационализацию), когда подросток сам пытается раскрыть смысл информационного воздействия контента, раскрыть его ценность для своего «Я», даже там, где смысловой потенциал этого содержания чрезвычайно скуден (Там же).

Следующая стадия характеризует специфику восприятия информационных контентов, на уровне подростков и старших подростков.

Стадия информационного воздействия контентов, ориентированная на личностные ценности подростка. Информационное воздействие ориентировано на то, что у подростка (в основном это актуально для тех, кто старше 14 лет) (Фризен, 2005) формируются так называемые высшие смыслы – как априорно существующая смысловая инстанция, включающая мировоззрение, смысл жизни, самоотношение. Здесь, на этом уровне смыслового развития, новый смысл не возникает, а уже существующий смысл переходит в новую форму существования или на новый носитель. «Смысловые структуры этого уровня не наполняются смыслом из какой-либо еще более высокой смыслообразующей инстанции – такой инстанции нет» (Леонтьев Д.А., 2003, с. 354). Именно эти ведущие смысловые ориентиры «становятся в дальнейшем смыслообразующими основаниями жизнедеятельности» (Там же, с. 356), именно на этом смысловом поле индивидуального сознания познающего происходят индивидуально-неповторимые акты смыслопорождения. Через систему личностных ценностей подросток, используя все механизмы порождения смыслов,

приходит к «полаганию смыслов» - когда смысл постигаемого содержания раскрывается через «особый экзистенциальный акт, в котором субъект своим сознательным и ответственным решением устанавливает значимость чего-либо в своей жизни» (Там же, с. 354). Именно эта стадия смысловой регуляции позволяет подростку принимать ценности иноязычной культуры, иных стран, иных цивилизаций (сам иностранный язык выступает как многомерная ценности; как носитель другой культуры, как «дверь» в иные миры и цивилизации; как источник развития и саморазвития личности; как реальное средство коммуникации) и экзистенциальные ценности общечеловеческой культуры ценностей (духовные ценности индивидуального человеческого бытия, такие как красота, вдохновение, покаяние, совесть, творчество, долг, ответственность, истина, переживание, доброта, любовь, дружба).

Для понимания специфики восприятия информационного воздействия необходимо принимать во внимание готовность воспринимать это содержание на уровне определенной личностной ценности, т.е. на уровне ценностно-смысловой установки, которая уже сформирована у ребенка (Абакумова, Ермаков, 2010).

Смысловая установка непосредственно проявляется в различных действиях ребенка, выражая в них тенденцию к сохранению общей направленности деятельности в целом. Она может быть распознана по смысловой окраске, выступающей в виде смысловых обмолвок (оговорки по З.Фрейду), позы, ошибочных действий. Смысловая установка влияет на установки более низких иерархических уровней, в частности на операциональные моторные установки. Она обладает фильтрующей функцией, блокируя проявление не соответствующих ей операциональных установок. Смысловая установка может быть как осознаваемой, так и неосознанной. Сдвиг смысловых установок всегда обусловлен изменением отражаемых в личностном смысле реальных жизненных отношений подростка к действительности. Изменение

личностного смысла и смысловой установки всегда опосредованы изменением деятельности подростка и ее мотива и не подвержены влиянию прямого произвольного контроля.

Смысловые установки включают три компонента:

1) информационный компонент (взгляды на окружающий мир и образ того, к чему подросток стремится);

2) эмоционально-оценочный компонент (антипатии и симпатии как психологическая готовность оценить что-либо как позитивное или негативное);

3) поведенческий компонент (готовность действовать определенным образом в реальной жизни).

С помощью смысловых установок подросток приобщается к системе норм и ценностей общества (инструментальная функция), смысловые установки способствуют его самоутверждению (ценностно-экспрессивная функция), смысловые установки выражаются в его стремлении привести в систему содержащиеся в них личностные смыслы (познавательная функция).

Ценностно-смысловая установка является важнейшей составляющей понимания и личностного усвоения содержания любой информации, включая информацию воздействующую посредством различных контентов. Отсутствие этой установки можно рассматривать как «не включенность механизма понимания», которое внешне проявляется в отсутствии какого-либо интереса к содержанию («меня этот вопрос абсолютно не интересует и я не хочу вникать в детали»).

Ценностно-смысловой установке должна предшествовать перцептивная положительная установка, которая активизирует познавательный интерес подростка, воздействует на его эмоциональную сферу («Интересно послушать, что он скажет», «Интересно посмотреть, что это такое»). Перцептивная установка не тождественна смысловой установке, которая

актуализирует глубинное понимание «хочу докопаться до истины, хочу узнать, что за этим скрывается». Иначе говоря, установка на восприятие и усвоение информации еще не означает, что у него есть смысловая установка (он может воспринимать ее отнюдь и не пристрастно). Но если у подростка есть ценностно-смысловая установка, то ей обязательно предшествует перцептивная установка.

Смысловая установка обеспечивает не просто понимание или усвоение той информации, которая транслируется в телевизионном или ином контенте, но, что самое основное, именно этот психологический механизм выводит поступающую информацию на уровень личностного присвоения, личностного принятия.

При таком механизме, информация выводится на субъектный уровень и становится регулятором поведения не только тогда, когда она приобретена и получена, но и тогда, когда она уже превратилась в личностную ценность. Она приобретает атрибут убеждения. Убеждение – это апелляция к рациональным моментам в мышлении подростка с целью изменить те или иные его взгляды, отношения или сформировать новые. Таким образом, убеждение – это форма прямого донесения мысли, рассчитанного на логическое восприятие, подтвержденного фактами и доказательствами. Интериоризация убеждающей информации, это не просто убеждение, это убеждение которое достигло убеждающего эффекта – это превращение информации в ценности данной личности. Для того чтобы перевести убеждающую информацию в личностно значимую для подростка, ему необходимо показать, что основанные на этой информации действия и поступки не только не будут противоречить его ценностным ориентациям, но и будут способствовать удовлетворению его определенных потребностей (поиск единомышленников, друзей; обеспечение безопасности жизнедеятельности и др.).

Происходит субъективация информационного восприятия контента (наполнение его потенциально раскрываемыми смыслами), его одновременная и последующая объективация (это содержание имеет смысл для всех) и личностное присвоение (раскристаллизация) смысла подростком (каждым для себя).

Информационное воздействие контентов должно быть ориентировано на формирование позитивных ценностно-смысловых установок, в отношении позитивных норм культивируемых в обществе и государстве.

4.5. Культурно-художественный элемент системы обеспечения информационной безопасности детей и подростков

Эстетическое качество и культурно-художественная ценность информационной продукции - четвертый ключевой элемент Концепции информационно безопасности. На первый взгляд, может показаться, что художественно-культурный компонент информационной продукции не имеет прямого отношения к проблеме безопасности детей и подростков. Именно поэтому, художественная ценность произведения чрезвычайно редко рассматривается в качестве критерия информационной безопасности ребенка. В то же время, необходимо понимать, что с точки зрения обеспечения психического и физического здоровья ребенка, а также гармоничного развития личности, потребляемая им информация должна не только быть свободна от вредного для определенного возраста контента, но и соответствовать интересам и потребностям ребенка как с точки зрения темы и содержания, так и с позиции художественного воплощения. Контент всегда должен рассматриваться в соответствии с контекстом. Без учета контекста, простое вычленение элементов контента может привести к тому, что даже шедевры мировой культуры, на которых воспитывалось множество поколений, попадут в перечень продукции, опасной и запрещенной для детей того возраста, в котором дети должны познакомиться с такими

произведениями, так как именно тогда у них формируется чувство прекрасного, закладываются основы эмоционального реагирования и

В информационной продукции должны подниматься темы, которые волнуют детей и подростков на разных этапах их развития - семья, дружба, природа, животные, любовь, проблемы общества и мировые проблемы. Стремясь защитить и оградить ребенка от опасного контента, важно не переусердствовать и не пытаться полностью оградить ребенка от реального мира. Информационная продукция, в особенности художественное произведение, должно вызывать у ребенка разные чувства и эмоции, поднимая разнообразные темы, находящие свое отражение в реальной жизни. Именно художественное произведение может помочь ребенку осознать проблемы добра и зла, войны и мира, приблизиться к пониманию того, что такое болезнь, смерть, горе, разлука. Сказки и истории для детей не должны быть чрезмерно благополучными, так как такое представление реальности только усиливает разрыв между реальным миром и воображаемым. В народных сказках, например, встречаются как позитивные, так и негативные ситуации (лиса съедает колобка, медведь разваливает теремок и т.д.). Иногда чрезмерное погружение в радужный мир может иметь такие же непредсказуемые и негативные для развития детской психики последствия как и преждевременное столкновение с нежелательным контентом.

Художественная ценность произведения в условиях постмодернистского мировоззрения и информационного общества

Разработка критериев отнесения информационной продукции к продукции, имеющей значительную историческую, художественную или иную культурную ценность для общества не может быть осуществлена без понимания специфики социокультурной реальности информационного общества, которая концептуализирована в рамках постмодернистского мировоззрения, фиксирующего обозначает состояние культуры после трансформаций, которым подверглись правила игры в науке, литературе,

искусстве, СМИ в конце XIX века. Основным принципом постмодернизма является утверждение плюрализма, т.е. допущение одновременного сосуществования разнообразных точек зрения (Емелин, 2010). Постмодернистский плюрализм влечет за собой ценностный релятивизм – если отрицается сама возможность существования устойчивых и общезначимых смыслов, то возникают методологические трудности выработки критерия различия безопасной и вредной информации, в особенности для детей и подростков. Проблема трудности выбора в условиях постулируемой плюрализмом равнозначности, устойчивых ориентиров и моделей идентификации в гетерогенном и фрагментарном мире усугубляется особым языком контента масс-медиа, который строится на особых типах знаков – симулякрах, которые вытесняют исторически привычные знаки-образы и знаки-символы.

Специфику таких знаков изучает теория симулякров, разрабатывавшаяся в рамках постструктуралистско-постмодернистской парадигмы такими ее представителями, как Ж. Делез, Ж. Бодрийяр и др. (Делез, 1995; Делез, 1998b; Бодрийяр, 2013) До рассмотрения их взглядов, следует отметить, что оттенки смыслового значения понятия «симулякр» или «симулякрум» (от лат. *simulare* – притворяться), меняется в зависимости от модели применения, а именно, репрезентативной или нерепрезентативной. В контексте репрезентативной модели, наиболее ярко воплощенной Платоном, симулякр следует понимать как копию копии, след следа, удвоение удвоения, которое, также как и копия, претендует на обозначение оригинала, подлинника. Таким образом, для Платона симулякр – это копия копии, искажающая свой прототип. Но поскольку истинность определяется им, исходя из сходства или несходства с идеей вещи, то симулякры лишаются онтологического статуса и осуждаются как подделки, вымыслы, призраки. Таким образом, в рамках репрезентативной концепции симулякр представляется в качестве

исключительно искусственной негативной сущности, искажающей действительность.

В то же время, внутри репрезентативной модели обнаруживается модель нерепрезентативная, поскольку симулякры выходят за границы оппозиции подлинник-копия. Они уже не предполагают соотношения с никакими референтами. Исходя из этого Ж. Делез, утверждает, что оппозиция модель-копия более не имеет смысла. Так, само понятие подлинности, соответствия, модели утрачивает смысл, ибо в головокружительной бездне симулякров теряется любая модель. С точки зрения нерепрезентативного подхода к симуляции, последняя представляется имманентной реальности постмодерного общества, и потому Делез утверждает: «Все стало симулякром. Но под симулякром имеется в виду не простая имитация, а, скорее – действие, в силу которого сама идея образца или особой позиции опровергается, отвергается. Симулякр – инстанция, включающая в себя различие как (по меньшей мере) различие двух расходящихся рядов, которыми он играет, устраняя любое подобие, чтобы с этого момента нельзя было указать на существование оригинала или копии» (Делез, 1998а, С. 93).

В отличие от Платона, для Делеза симулякр уже не просто копия копии, ослабевающее подобие, «деградирующая икона», а фантасмагорический образ, лишенный подобия, который в противоположность иконическому образу, поместив подобие снаружи, живет различием. Симулякры создают виртуальную реальность, которая, как правило, является более яркой, привлекательной чем действительность. Делезовская трактовка симуляции – одна из попыток раскрыть специфику симулякров, но существует еще одна интерпретация рассматриваемого феномена, принадлежащая Жану Бодрийяру. Как и Делез, Бодрийяр полагает, что симуляция начинается с утопии основного принципа репрезентации, утверждающего эквивалентность знака и реальности. По Бодрийяру, симулякр никаким образом не соотносится ни с какой реальностью, кроме своей собственной. Если

функция знака – отображать, символа – представлять, то в отношении симулякра говорить о каком-либо соответствии не имеет смысла. В отличие от Делеза, который разрабатывал преимущественно онтологические аспекты симуляции, Бодрийяр сосредотачивает свое внимание на социальных аспектах феномена и выдвигает тезис об «утрате реальности» в постмодернистскую эру, на смену которой приходит «гиперреальность». Знаки больше не обмениваются на означаемое – они замкнуты сами на себя. Самоподдержание социальной системы продолжается как симуляция, скрывающая отсутствие «глубинной реальности». Бодрийяр предлагает рассматривать симуляции как заключительный этап развития знака, в процессе которого он выделяет четыре стадии развития:

первая – отражение некой глубинной реальности;

вторая – маскировка и извращение этой реальности;

третья – маскировка отсутствия всякой глубинной реальности;

четвертая – утрата всякой связи с реальностью, переход из строя видимости в строй симуляции, т. е. обращение знака в собственный симулякр (Гараджа, 1991).

Основываясь на теориях Делеза и Бодрийяра, симулякр можно определить как знак, обретающий свое собственное бытие, творящий свою реальность, и, собственно говоря, перестающий быть знаком по сути. Это даже не «кентавр знака и тела». На самом деле симулякр сам есть тело, но тело виртуальное, т.е. он также реален как реально любое тело, являющееся референтом, но реален он виртуально. В этом контексте обнаруживается связь между понятиями «симулякр» и «виртуальная реальность»: организованное пространство симулякров – особых объектов, «отчужденных знаков», которые в отличие от знаков-копий фиксируют не сходство, а различие с референтной реальностью (Емелин, 2009).

Сегодня симулякры лавинообразно проникают в массовую культуру, в особенности масс-медиа. В основе «триумфального шествия» симулякров

лежат технологии информационного общества, в особенности телевидения и компьютерных сетей, а также технологий виртуальной реальности. Казалось бы, нет ничего более правдоподобного, чем яркая, высоко четкая, иногда даже трехмерная картинка реальности на экране современного телевизора. Но на деле все выглядит не так однозначно, так как при элементарном приближении мы обнаружим, что мы не можем быть уверены в соответствии высокотехнологичной картинке чему-либо действительно происходящему. Возникает вопрос: где и как она снималась, кем и почему она была выбрана из ряда иных, почему была показана или не показана сегодня? И все это не более понятно, чем то, как изображение связано с действительностью за рамкой экрана. Телевизионный образ внешнего мира оказывается очень далек от мира, отражением которого он должен был бы быть, более того, он может быть специально и с определенными целями создан для формирования «полноценной» картины мира. Телевидение столь умело и удачно модифицирует и имитирует реальность, что у нас фактически не остается способов отличить подлинное от эрзаца. Телевизионная картинка предлагает зрителю полную иллюзию реальности, не оставляющую никакого зазора для возможного сомнения. Видеть что-либо по телевизору, оснащеному технологией высоко четкого и трехмерного изображения, означает видеть то же самое, что на самом деле. Яркость, предельная правдоподобность придают ей статус оче-видного, не нуждающегося в дополнительных доказательствах существования. (Емелин, Тхостов, 2011). Это оче-видное и есть симулякр – копия отсутствующего оригинала. Для детей и подростков воздействие телевизионных симулякров может представлять определенную опасность. Получая готовый образ, да еще в определенном смысловом контексте, они начинают верить в реальность происходящего, причем единичное событие легко с помощью волнующей картинки выдать за общезначимое, точнее за симулякр общезначимого. Таково «зазеркалье» телевидения, где так легко при помощи нехитрых манипуляций с ТВ-образами продуцировать тот или иной облик действительности, «соблазнив»

им сознание такой некритически настроенной аудитории как дети и подростки. Поэтому особенно актуально разграничение телепрограмм по предельному возрасту телеаудитории, что хоть в какой-то степени позволяет родителям регулировать воздействие телевидения и симулякров на сознание детей.

Точно также симулякры являются онтологической основой компьютерных игр – симуляторов. Играющий идентифицирует себя со своим симулякром на экране, при этом не существующее, созданное программой «виртуальное» тело и вовлеченное в пространство симулякров становится для геймера, вовлеченного в процесс игры, более яркой, реальной, или точнее «гиперреальной», чем непосредственная действительность. Субъект обращается в собственный симулякр, и физически, телесно оставаясь в действительном мире, ментально переходит в мир виртуальный, в пространство симулякров, где наделяется новым телом - аватаром, не имеющим ничего общего с телесностью. Происходит расщепление целостности индивида, который одновременно находится в двух пространствах – уютно расположившийся за столом, окруженный компьютером и периферийными устройствами, он, в тоже время, ощущает себя другим существом, движения которого он видит на экране терминала и управляет ими. Причем, следует отметить, что современные игры погружают, как правило, не в виртуальные копии существующего мира, они конструируют несуществующие, фантазмагорические миры с фантастическими созданиями и пейзажами. Симулякры полностью захватывают подростка, который становится аватаром в созданной компьютерной графикой изображении несуществующей реальности. Новейшие программные и сетевые технологические разработки позволяют сделать пребывание в виртуальной реальности настолько доступным и притягательным, что реальный мир с его несовершенством, исканиями и тревогами начинает сдавать свои позиции симулятивному

фантазмагорическому миру, где место социального взаимодействия занимает симуляция, что особенно опасно для детей и подростков.

Основная идея Бодрийяра состояла в том, что придуманная, искусственная жизнь, яркие картинки-эрзацы стали доминировать над действительностью и вытеснять ее. Более того, существует опасность полной подмены реальностью виртуальностью. В современном обществе симулякры стали основой для формирования как представлений о действительности, так и моделей самоидентификации: Диснейленд – более привлекателен, чем природный парк; модная вещь – лучше той, которая превосходит ее по удобству и качеству, но не снабжена ярлыком бренда; коллекционирование друзей в социальных сетях заменяет дружбу – сидеть у экрана, прикрывшись никнеймом, гораздо проще, чем стоять реальные человеческие отношения; порнофильмы делают не нужным любовные отношения – там все стерильно и никто не разочарует; сверхчеткая картинка на экране телевизора оказывается более красочна, чем ее прототип, а телезвезды и медиаперсоны по сути оказываются софистами, искажающими и маскирующими в призме экрана любое подобие действительности. Виртуальная реальность симулякров всегда поверхностна, прозрачна, требует меньших усилий для критического восприятия, в силу этого она становится более притягательной и доступной, чем действительность подлинной человеческой жизни, в которой далеко не все так просто и понятно, красочно и ярко, особенно для детей и подростков. Именно поэтому, реальность симулякров Бодрийяр назвал «гиперреальностью» – то есть реальностью, которая обладает внешними качествами, превосходящими свойства действительности, реальностью, где все гипертрофировано, наделено максимальной подлинностью при полном ее отсутствии. Это и есть обратная сторона заманчивости симулякров, которые сегодня, по сути, определяют контент масс-медиа, создавая дополнительные трудности при его анализе на предмет оценки безопасности для детей и подростков. В данном случае симулякры

представляют особую опасность, так как, являясь яркими, заманчивыми и агрессивными знаками, они во многом определяют выбор ребенка в свою пользу. Поэтому следует признать, что необходима организовать систему медиа-образования и развития медиа-компетентности у детей и подростков, чтобы не допустить ситуацию вытеснения реальностью симулякров подлинной действительности.

Развитие у детей и подростков художественного вкуса, понимания прекрасного и стремления к художественному познанию

В процессе развития, с помощью взрослых, ребенок постепенно научается оценивать информационную продукцию, которую он выбирает и потребляет, учится ценить прекрасное и отличать его от суррогатной информации. Наличие художественного вкуса, умение оценивать качество продукции обеспечивает ребенка мощным средством защиты от "некачественной", опасной продукции. Воспитание чувства прекрасного, которому должно уделяться большое внимание, позволяет ему впоследствии осуществлять разумный выбор - что смотреть, что читать, что слушать, чтобы стать культурным, цивилизованным потребителем, не тратить понапрасну свое время на незаслуживающую внимание информацию.

Для того, чтобы ребенок мог обезопасить себя от вредной информационной продукции, необходимо, прежде всего, развить у него представление о том, что такое художественная ценность. Хотя считается, что это оценка произведения искусства как такового, безотносительно к тому, какую помимо этого значимость оно имеет и какие функции выполняет, вопрос о том, что представляет собой художественная ценность, по существу, есть вопрос о сущности и природе произведения искусства, который был и остается до настоящего времени центральным и сложнейшим для теоретического осмысления искусства. Вся история искусства была и историей его практического и теоретического самоопределения, связанного с осознанием своей уникальности. В Древней Греции, где берет начало

современная традиция теоретического рассмотрения искусства, даже в ее классический период, поразивший всю последующую историю своим художественным гением, искусство продолжало считаться ремеслом. Его самостоятельность среди других форм человеческой деятельности не была выделена ни теоретически, ни терминологически. Первый шаг в этом направлении был сделан Платоном. Художник, считает Платон, отличается от ремесленника, знающего свое ремесло, не превосходством подобного знания, а тем, что он - боговдохновенный и одержимый и этим сродни пророкам и влюбленным. Он видит то, чего другие не видят – смысл бытия, истину, находящуюся за пределами чувственного мира, там, где «все прекрасно», и именно поэтому он хороший художник. Художник и продукт его творчества, произведение искусства, связаны таким образом с духовным первоначалом, истоком и смыслом бытия, о котором свидетельствует прекрасное как его символ.

Оценка произведения искусства как произведения искусства есть не что иное, как его оценка с точки зрения способов и полноты воплощения духовного (идеального) содержания в конечную предметную форму, позволяющую сделать умопостигаемое предметом чувственного созерцания. Она определяет степень совершенства произведения искусства – его художественность (художественную ценность). Представление о совершенстве произведения предполагает в свою очередь и некое представление об идеальном произведении искусства (его идеальной «модели») как единстве и взаимообусловленности его содержания и формы.

Искусство и его произведение представляет собой не только художественную ценность. Функционирующее в обществе практически с момента его возникновения и сопровождавшее человечество на протяжении всей его истории, оно выполняло массу функций, имевших серьезную социальную и культурную значимость.

Исторически искусству приписывались самые различные функции: в искусстве видели средство развлечения, украшения жизни, средство терапии. Смысл искусства усматривали в воспитании ребенка, формирования его моральных качеств, расширении кругозора и познаний, модели для подражания. С другой стороны, все эти функции выполняются также наукой, философией, образованием, моралью, религией, тогда как у искусства существует собственная функция, определяющей его значимость: оно является одной из форм духовной культуры и наряду с другими формами выполняет важнейшую социальную функцию – обеспечения и сохранения целостности культуры. Обеспечение целостности культуры достигается сохранением и передачей социального опыта от человека к человеку, от поколения к поколению. Накопленный опыт на практическом и теоретическом уровне транслируется через все уровни системы образования и формы общественного сознания – науку, философию, мораль, искусство, религию. Передача социального опыта, его трансляция обеспечивает взаимопонимание и сочувствие в обществе. Это чрезвычайно важно, поскольку всякая культура, несмотря на свою включенность в бурно творящийся мировой процесс, взаимосвязь и взаимодействие с другими культурами, в своем развитии пытается сохранить свое неповторимое Я, осуществляющемся в человеке культуры с его привычками, характером, моральными нормами, эстетическими идеалами и предпочтениями, религиозными взглядами и верой. Человек – реальное резюме культуры, его воспитывают и формируют все формы культуры, возможно в чем-то пересекаясь и дублируя друг друга.

Воздействие искусства в этом отношении на духовное развитие ребенка уникально и несравнимо с воздействием ни одной другой формы общественного сознания. Причина же этой уникальности именно в том, что искусство не только культурная и социальная ценность, но, прежде всего, – художественная.

Во-первых, воздействие искусства на ребенка это воздействие на него конкретного произведения искусства. Содержание же произведения – духовный мир человека, этот духовный мир – большой мир, в котором он обитает, увиденный и пережитый им как его собственная судьба, его мораль, его любовь, богатство или нищета, его страсть к прекрасному или безобразному. Воздействие искусства поэтому универсально, оно охватывает все стороны души. Во-вторых, произведение искусства оказывает необычное воздействие на воспринимающего. С силой и характером воздействия искусства на ребенка не может сравниться ни лекция учителя, ни нравственное поучение.

Причина этого опять-таки в особой природе произведения искусства. Дело в том, что искусство оперирует не понятием, подобно науке, для которой в нем заключена истина. Искусство оперирует образом, который представляет собой некоторую картину действительности, но это не действительность, а «действительность, оформленная соответственно своему понятию», как говорит Гегель. Это подобие действительности, в котором сконцентрирован ее смысл. Художественный образ – это, как сказал бы Вико, «фантастическая универсалия», воплощение всеобщего в фантастическом образе. Художественный образ это «видимость реальности», созданная художником по логике эмпирического мира, и потому воспринимаемая человеком как сама реальность.

Восприятие художественной реальности есть ее переживание как реальности реальной, вызывающее сильный эмоциональный эффект. Пережитое в искусстве становится частью духовной биографии человека и не забывается, а формирует отношение к жизни. Необходимо донести до ребенка то, что искусство дает человеку прожить тысячи жизней, проверить на себе ценность всех ценностей и верность всех друзей. Поэтому, когда мы говорим о том, что искусство расширяет кругозор ребенка, мы говорим о реальном расширении границ его души. Искусство

воспитывает ребенка, потому что позволяет ему пережить вместе с героями их трагедии и победы. Какую бы социальную функцию не выполняло искусство, оно не дублирует того, что может сделать другая сфера общественного сознания, оно делает эту функцию своей, привнося в процесс ее осуществления присущую ему художественность, делая духовную жизнь прошлого и настоящего переживанием одного конкретного человека.

Критерии отнесения информационной продукции к продукции, имеющей значительную историческую, художественную или иную культурную ценность для общества. Для того, чтобы оценить, насколько информационная продукция, предназначенная для детей и подростков, обладает художественной ценностью, необходимо определить, отвечает ли произведение следующим критериям. Для каждого отдельного произведения необходимо соответствие как минимум 5 критериям:

1. Обладает органическим единством формы и содержания;
2. Обладает композиционной стройностью, гармоничностью, завершенностью, выразительностью;
3. Обладает художественной правдивостью средств;
4. Ставит и обсуждает «вечные вопросы» и содержит универсальные смыслы, доступные людям различных эпох;
5. Утверждает непреходящие нравственные ценности;
6. Пропагандирует ценностные установки того или иного общества;
7. Закреплено в музейных институциях;
8. Закреплено в театральных институциях;
9. Изучалось и преподавалось в средней школе (в учреждениях дополнительного образования);
10. Положительно оценивалось в художественной критике.

4.6. Методы и технологии обеспечения информационной безопасности детей и подростков на уровне личности, группы, общества

Учитывая комплексность и многоуровневость феномена информационной безопасности детей и подростков, для ее обеспечения необходимо применять методы и технологии на самых разных уровнях. Не останавливаясь на этом подробно и не претендуя на всю полноту описания методов, техник и технологий, представим возможную схему комплекса мер повышения психологической безопасности на уровне общества, группы и отдельной личности, которая может всегда быть дополнена новыми методами и приемами.

Технологии обеспечения информационной безопасности детей и подростков на уровне общества и государства. Помимо законодательного регулирования в сфере информационной безопасности детей и подростков и саморегулирования медиа в информационном сообществе, о которых уже говорилось и которые будут подробно рассмотрены в соответствующих разделах, необходимо разрабатывать и применять на практике психолого-педагогические методы повышения информационной безопасности, которые могут использоваться на общегосударственном уровне.

Обучение информационной безопасности в сфере медиа начинается с повышения общей культуры отношений в обществе. Снижение напряженности в реальных жизненных отношениях непременно отразится и в Интернет-общении. Развитие общей культуры может способствовать и повышению уровня грамотности детей и подростков - будущих авторов сообщений и, к примеру, минимизировать непечатную лексику в опосредствованном Интернетом общении.

Возрастает значение привлечения ресурсов, содержащих интересную и правдивую социально-позитивную информацию, направленную на распространение гуманистических идей и общепринятых культурных принципов и правил диалога, на искоренение экстремизма, агрессии, насилия

и ксенофобии в демократическом обществе. Уникальность и особенность Интернета заключается в том, что он объединяет межличностную и массовую коммуникации и направлен, как и масс-медиа в целом, на определенное конструирование социокультурной реальности.

Наконец, повышению информационной безопасности детей и подростков призваны помочь мероприятия по повышению коммуникативной культуры подрастающих поколений. Это включает грамотное применение социальных медиа (согласно ожиданиям, социальные сети, блогосфера наряду с ныне только разрабатываемыми средствами электронного взаимодействия будут в ближайшем будущем развиваться и преобразовываться) как в письменном, так в устноречевом режиме общения посредством Интернета. Так, обучение коммуникативной культуре должно включать объяснение, что анонимность пользователей Интернета не более чем относительна, что неудачно написанные или сказанные в дурном настроении слова остаются в Интернете надолго и могут повредить дальнейшей жизни и даже карьере. Определенную помощь может оказать этическое обучение молодежи, если оно будет включать правила, согласно которым недопустимы морально неприемлемые высказывания, участие в оскорблениях и травле как знакомых, так и незнакомых людей. Обучение элементам критического мышления (Халперн, 2010) также позволит повысить критичность в отношении высказываемых кем-то положений, научить рассматривать их с разных сторон. Наконец, можно надеяться на совершенствование технико-программных средств контроля сообщений – к примеру, электронных агентов (помощников в асинхронных взаимодействиях и в поиске информации) и «понимающих» фильтров с элементами искусственного интеллекта, которые смогут с большей эффективностью, нежели это имеет место в настоящее время, «отфильтровывать» грубые и недопустимые сообщения – в зависимости от включенного режима, такие средства контроля смогут информировать о

неприемлемости элементов контента и просить откорректировать их, предлагать варианты такой коррекции или просто отказываться их пропускать.

У детей и подростков следует воспитывать доверие к родителям, ближайшим родственникам, учителям: при попадании в ходе применения Интернета в трудные ситуации, связанные с недобросовестными пользователями (шантажистами, манипуляторами и др.) детям и подросткам следует обращаться за помощью к ближайшим взрослым (при невозможности – к специалистам «горячей линии») вместо того, чтобы выполнять требования шантажистов, которые обычно угрожают оглаской. Вместе с тем родителей и педагогов следует информировать о типовых угрозах, с которыми могут столкнуться их дети и воспитанники, а также об организациях, готовых предоставить помощь детям. Кроме того, обучение безопасному поведению может включать рекомендацию избегать те Интернет-ресурсы (сайты, блоги, страницы в социальных сетях, форумы, чат-группы и т.п.), для которых характерны голословные грубые высказывания и призывы к жестокости, употребление ненормативной лексики, оскорбления в чей-то адрес. Квалифицированная полемика с теми, для кого характерен такой стиль поведения в Интернете, может быть по плечу специалистам, а никак не представителям подрастающего поколения. Обучение должно состоять в том, чтобы обращать внимание на характерные параметры подозрительно интолерантных Интернет-ресурсов с тем, чтобы избегать их.

Обучение поведению в Интернете должно охватывать ряд специфически технических навыков, как-то: отписываться от списков рассылки, не реагировать на спам и сообщать о них в онлайн-антиспамовые службы, защищать свой почтовый ящик, блог и страницу в социальной сети от вскрытия, а при необходимости – шифровать информацию, организовывать открытые и закрытые группы в социальных сетях и выполнять функции модератора, оказывать аналогичную помощь младшим детям.

Необходимо организовать обучение культуре ведения диалога и спора, которое должно охватывать не только уважение к мнению собеседника, но и элементарные навыки проверки сообщаемых им фактов. К примеру, распространенный прием сторонников ксенофобии состоит в выборочном цитировании источников, тенденциозном подборе фактов, неупоминании представляющихся им «невыгодными» информационных материалов. Зачастую такая тенденциозность может быть вскрыта с помощью элементарного обращения к поисковой системе, которая представит ссылки на информацию, противоречащую высказанным сторонником ксенофобии соображениям. Таким образом, совершенствование навыков поиска информации в Интернете может обернуться практикой опровержения ксенофобических высказываний.

Противостояние буллингу может быть основано на воспитании эмпатии к жертве, что достигается в том числе с помощью таких медийных средств как специально разработанные компьютерные игры.

Подробно проблемы развития медиа-компетентности детей и подростков, а также методы информационного образования будут описаны в разделе 20.

Групповые методы повышения психологической устойчивости детей и подростков. К таким методам относятся, в первую очередь, групповые тренинги, направленные на формирование толерантности в среде детей и подростков, профилактику различных фобий, в том числе социальных. Применение данных технологий, особенно эффективно работающих в подростковых группах, позволяет не только формировать и развивать толерантные установки по отношению к другим группам, но и повышать уровень собственной психологической безопасности, позволяя преодолевать страхи, негативные социальные установки, социальные фобии, помогает повысить психологическую устойчивость к негативным событиям, происходящим в постоянно меняющемся разнообразном мире. Целая серия

таких тренингов была разработана, прошла успешную апробацию и продолжает успешно применяться во многих регионах России (Солдатова, Шайгерова, Шарова, 2001; Солдатова, Шайгерова, Макаручук, Хухлаев, Щепина, 2002; Солдатова, Шайгерова, Макаручук, Щепина, Лютая, 2004). Подробные разработки, сопровождаемые примерами и комментариями позволяют психологам и педагогам широко применять их на базе школ, детских организаций, используя самый разнообразный формат - от проведения в малых тренинговых группах до больших психологических игр.

Индивидуальные методы повышения психологической безопасности.

Психотерапевтические программы для геймеров. Проблема патологического использования Интернета сегодня стоит очень остро, в особенности, когда речь идет о зависимости от компьютерных игр. Виртуальный мир компьютерной игры стал сегодня частью реальной жизни для многих детей и молодых людей. На пике популярности находятся ролевые компьютерные игры. Они таят в себе большую угрозу, так как моделируют сложные взаимоотношения между персонажами, создавая мир, похожий на реальный, но более насыщенный эмоциональными переживаниями, захватывающими схватками и приключениями. Исследования зависимых игроков с помощью метода фМРТ показывают повышенную активацию отделов мозга, играющих центральную роль в возникновении зависимостей от химических веществ.

Это значит, что нейрофизиологические механизмы игровой зависимости формируются аналогичным образом и по тяжести поражения она может сравниться с аддиктивными расстройствами поведения, вызываемыми химическими агентами. В отличие от различного рода химических аддикций игровая зависимость не вызывает социального осуждения и разрушает адаптивное поведение ребенка постепенно. Согласно имеющимся данным, 8-12% пользователей страдают зависимостью от компьютерных игр. Особенно опасна игровая зависимость в детском и подростковом возрасте, когда она

часто становится ведущей деятельностью и в значительной степени определяет формирование базовых индивидуальных психологических характеристик ребенка. Поэтому разработка новых эффективных методов терапии игровой зависимости, особенно детской и подростковой, является не только актуальной задачей прикладной психологии, но и практической необходимостью. Все это делает крайне актуальными работы по созданию новых технологий для диагностики, мониторинга и редукции игровой зависимости у детей и подростков.

В России и других странах разрабатываются разнообразные психотерапевтические программы для гемблеров. Как правило, все они включают индивидуальное или семейное консультирование, ведение зависимым дневника, овладение техниками релаксации, тренинги социальной компетентности и т.п. В конечном счете, психотерапия тоже направлена на изменение сложившихся патологических систем мозга. Механизм психотерапевтического воздействия также связан с активацией различных нейромедиаторных систем. Но воздействие осуществляется, во многом, опосредованно, пассивно - через психотерапевта, который ведет беседу с клиентом, дает домашние задания, заставляет вести дневник и т.п. Поэтому успешность психотерапии во многом зависит от отношений, сложившихся между терапевтом и клиентом. Если что-то не получается, то человек видит вину не в себе, а в психотерапевте и ищет другого специалиста. Процесс может затянуться до бесконечности. Если удалось достичь уменьшения зависимости, то нередко, через некоторое время человек начинает опять играть. Поэтому терапевты говорят о необходимости «поддерживающей психотерапии». Процесс избавления может длиться годами, а эффективность будет достаточно низкой.

Долгое время для лечения зависимости от компьютерных игр не существовало медикаментозных средств. Чаще всего врачи назначали гемблерам антидепрессанты и витамины. Учеными университета Миннесоты

(Grant, et al., 2007) был доказан эффект N – ацетил цистеина при лечении игровой зависимости. Через 8 недель лечения новым препаратом 60% больных отказались от компьютерных игр. Механизм действия этого препарата основан на процессе восстановления внеклеточной концентрации глутамата в одной из подкорковых структур мозга - прилежащем ядре. Но и этот способ лечения имеет свои недостатки, так как применение медикаментозных средств часто вызывает стойкое привыкание (т.е. формируется аналог химической зависимости) и многочисленные побочные эффекты.

Технология обратной связи. Одна из основных проблем в борьбе с интернет-зависимостью – эмоционально-волевая: ребенок не желает расставаться с интересными играми и интернет-общением. Возникает реальная психологическая задача - снизить интерес ребенка к «играм». Возможное решение этой проблемы - использование методов биологической обратной связи, позволяющих ребенку в режиме реального времени получать информацию об уровне активности его центральной и вегетативной нервной системы. На кафедре психофизиологии психологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова разрабатывается новая технология терапии зависимости от компьютерных игр на основе использования принципа обратной связи (Peniston & Kulkosky, 1989; Исайчев 2007; Исайчев, Читалкина 2010г). Весь процесс терапии состоит из ряда взаимосвязанных этапов. Первый этап – это объективная диагностика наличия игровой зависимости. На втором этапе проводится обучение саморегуляции по одному из параметров вегетативной нервной системы – частоте сердечных сокращений, фотоплетизмограмме или кожно-гальванической реакции. Выбор параметра обусловлен его информативностью для определения текущего функционального состояния конкретного человека. Для достижения более глубокой релаксации в процедуру добавляются сеансы с регуляцией мозговых ритмов, в частности

используется тренинг на увеличение мощности альфа ритма. Эффективность подобных тренингов была показана для лечения химических аддикций (Peniston & Kulkosky, 1989; Trudeau, 2004; Скок и др., 2000). Процедура каждого тренинга включает в себя ряд этапов: этап фоновой регистрации физиологических параметров, этап обучения управлению частотой сердечных сокращений, этап отдыха, этап повышения альфа-ритма, фоновая запись физиологических показателей после окончания этапов обучения регуляции параметров. Как показывает практика, для обучения устойчивому управлению психофизиологическими параметрами человеку требуется порядка 10 – 15 сеансов.

После того, как дети научаются контролировать деятельность тех своих физиологических систем, которые способствуют глубокой релаксации, начинается следующий этап тренинга. На этом этапе испытуемые применяют полученные навыки саморегуляции в ситуации реальной компьютерной игры, причем той, которая ему больше всего нравится. Играя, ребенок параллельно получает информацию по обратной связи о состоянии физиологических систем своего организма. Основное условие данного этапа обучения – поддержание оптимального психофизиологического состояния, так чтобы у ребенка не возникал стресс во время игры. О состоянии стрессового напряжения он получает информацию с индикатора обратной связи. После серии таких тренингов ребенок обучается играть с минимальным уровнем активации своей центральной и вегетативной нервной системы. Заключительным этапом обучения являются тренинги без обратной связи, когда ребенок использует в игровой ситуации новую функциональную систему управления своим состоянием. Игра, которая не подкрепляется стрессовым напряжением и всем сопутствующим ему комплексом биохимических агентов, больше не вызывает интереса.

Данный способ психотерапии игровой зависимости имеет огромные преимущества. Во-первых, метод биологической обратной связи (БОС)

базируется на современных научных представлениях о системных взаимодействиях нейрофизиологических механизмов мозга и периферических систем организма в процессе адаптации ребенка к меняющимся условиям физической и социальной среды обитания. Во-вторых, ребенок является активным участником процесса терапии, он учится достигать реалистичных целей, контролировать себя, планировать свою деятельность. То есть, он учится делать все то, что зависимый человек делать не может по определению. Он самостоятельно достигает нормального функционирования своих систем организма, это повышает уверенность в себе. В-третьих, психотерапию зависимостей часто сочетают с фармакологической терапией для достижения более высоких результатов, так как это обеспечивает воздействие на измененные в ходе зависимости физиологические структуры. В случае применения БОС – тренинга этого делать не нужно, так как БОС-метод сам является эффективным нефармакологическим способом перестройки патологических физиологических изменений.

Мы перечислили лишь некоторые из возможных методов и технологий, позволяющих повысить информационную безопасность детей и подростков и помочь справиться с негативным влиянием медиа на психику ребенка и его эмоциональное развитие. Необходима дальнейшая разработка и применение вышеописанных и других технологий на всех возможных уровнях.

Выводы

Предварительный теоретико-методологический анализ выделенных нами четырех ключевых элементов Концепции информационной безопасности, безусловно, нуждающейся в дальнейшей разработке и уточнении, позволяет сделать вывод о том, что только согласованное взаимодействие всех элементов - государственно-правового, медиа, психолого-педагогического и художественно-культурного - позволит построить

эффективную систему регулирования потребления информационной продукции, максимально безопасного для психического и физического развития и здоровья подрастающего поколения.

Каждый из элементов Концепции вносит свой необходимый вклад в обеспечение информационной безопасности детей и подростков, добиться которого в современных российских условиях невозможно, опираясь только на один или несколько компонентов. Анализ международного опыта показывает, что в мировой практике присутствуют три возможных варианта регулирования информационного потребления с целью обеспечения безопасности детей - государственное регулирование, саморегулирование медиа и со-регулирование медиа и государства. В каждой стране сделан выбор в пользу одного из трех вариантов. Хотя третий вариант имеет значительные преимущества перед первыми двумя, он также не позволяет добиться желаемого успеха, так как не учитывает роль двух других компонентов системы - психолого-педагогического и художественно-культурного.

Отсутствие психолого-педагогического компонента приводит к тому, что классификации, положенные в основу регулирования информационного потребления и значительно отличающиеся в разных странах, не имеют под собой научной основы, не опираются на научные представления о возрастной периодизации развития ребенка и закономерности детского развития, а базируются либо на субъективных представлениях отдельных специалистов-консультантов, либо на житейских представлениях о детском развитии. Это приводит, в частности, к тому, что одна и та же информационная продукция может, в зависимости от принятой классификации, оказаться в категории 16+ или даже 18+ в одной стране, и в категории "Для всех" или "Без возрастных ограничений" в другой стране, чему есть множество примеров. Даже если принять во внимание межкультурные различия в ценностях, традициях и отношении к воспитанию детей, такое значительное несоответствие

свидетельствует о том, что критерии, на которых строятся классификации, в крайней степени субъективны и не отличаются научной обоснованностью.

Обращает на себя внимание также практически полное игнорирование культурно-художественного компонента в контексте обеспечения информационной безопасности детей и подростков. За очень редким исключением, информационная безопасность детей рассматривается вне всякой связи с тем, насколько информационный продукт полезен, интересен ребенку и с тем, какую роль он может сыграть в воспитании его художественного вкуса, в его общем образовании и формировании гармоничной личности. В то же время забота о физическом и психическом здоровье и развитии ребенка не может оставлять без внимания его личностное, морально-нравственное и культурное развитие. Таким образом, продукция, соответствующая принятым критериям безопасности для того или иного возраста, считается *"разрешенной"*, так как в ней отсутствует *"вредный"* контент, а не *"предназначенной"* для детей, и при этом произведение или информация могут совершенно не отвечать интересам и потребностям развития детей той или иной возрастной группы. Пренебрежение культурно-художественным компонентом приводит к тому, что информационной продукции, предназначенной специально для детей, производится с каждым годом все реже и все в меньшем количестве.

Таким образом, представляется своевременной и необходимой апробация предложенной Концепции, а также проведение дальнейших широкомасштабных эмпирических исследований с целью оценки ее эффективности и дальнейшего уточнения и развития.

Список литературы

1. Абакумова, И.В. Смыслодидактика. Учебник для магистров педагогики и психологии. [Текст] / И.В. Абакумова. – Издание второе, дополненное. Ростов-на-Дону: Кредо, 2011. – 449 с.
2. Абакумова, И.В., Ермаков, П.Н. Психологические технологии формирования антитеррористических ценностей в молодежной среде. [Текст] / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков // Российский психологический журнал. – 2010. – Т. 7. – № 5-6. – С. 23-26.
3. Абакумова, И.В., Кагермазова, Л.Ц. Смыслообразование как фактор инициации ценностно-смысловых установок в процессе формирования антиэкстремистской идеологии [Текст] / И.А. Абакумова, Л.Ц. Кагермазова // Психология в вузе. – 2011. – № 5. – С. 10-23.
4. Аргайл, М. Психология счастья. [Текст] / М. Аргайл. – М.: Прогресс, 1990.
5. Асмолов, А.Г. Психология личности. [Текст] / А.Г. Асмолов – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
6. Асмолов, А.Г., Асмолов, Г.А. От мы-медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире [Текст] / А.Г. Асмолов, Г.А. Асмолов // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. – 2010. – № 1. – С. 3-21.
7. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляция. [Текст] / Ж. Бодрийяр. – Тула: Тульский полиграфист, 2013. – 204 с.
8. Войскунский, А.Е. Психология и Интернет. [Текст] / А.Е. Войскунский. – М.: Акрополь, 2010.
9. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1956.

10. Выготский, Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития [Текст] / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1972. – № 2.
11. Гараджа, А.В. Бодрийяр [Текст] / А.В. Гараджа // Современная западная философия. – М.: Издательство политической литературы, 1991. – С. 44-45.
12. Гуманитарные исследования в Интернете [Текст] / под ред. А.Е. Войскунского. – М.: Терра-Можайск, 2000.
13. Делез, Ж. Логика смысла. [Текст] / Ж. Делез. – М: Издательский центр «Академия», 1995.
14. Делез, Ж. Платон и симулякр [Текст] / Ж. Делез // Логика смысла. – М.: "Раритет", Екатеринбург: "Деловая книга", 1998а. – С. 349-346.
15. Делез, Ж. Различие и повторение. [Текст] / Ж. Делез. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1998b. – 384 с.
16. Емелин, В.А. Лабиринты постмодернизма: идентификация ускользающего смысла [Текст] / В.А. Емелин // Научный информационно-аналитический, культурно-просветительский журнал «Государство, религия, церковь в России и за рубежом». – 2010. – №3. – С. 65-75.
17. Емелин, В.А. Симулякры: виртуальная реальность и инновации [Текст] / В.А. Емелин // Научный информационно-аналитический, культурно-просветительский журнал «Государство, религия, церковь в России и за рубежом». – М.: РАГС, 2009. – №2. – С. 133-142.
18. Емелин, В.А., Тхостов, А.Ш. Кванторная механика телевидения [Текст] / В.А. Емелин, А.Ш. Тхостов // Вопросы философии. – 2011. – №11. – С. 27-36.

- 19.Зинченко, Ю.П. Системный характер исследования безопасности в психологии. [Текст] / Ю.П. Зинченко // Материалы II Международного симпозиума. – 2011. – С. 19-25.
- 20.Зинченко, Ю.П., Шайгерова, Л.А., Шилко, Р.С. Психологическая безопасность личности и общества в современном информационном пространстве [Текст] / Ю.П. Зинченко, Л.А. Шайгерова, Р.С. Шилко // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 2(6). – С. 48-59.
- 21.Зинченко, Ю.П., Шайгерова, Л.А., Шилко, Р.С., Веракса, А.Н. Войскунский, А.Е., Леонов, С.В. Модели и методы повышения информационной безопасности и диагностики рисков ксенофобии в реальном и виртуальном пространстве [Текст] / Ю.П. Зинченко, Л.А. Шайгерова, Р.С. Шилко, А.Н. Веракса, А.Е. Войскунский, С.В. Леонов // Толерантность как фактор противодействия ксенофобии: управление рисками ксенофобии в обществе риска. – М., 2011. – С. 409-480.
- 22.Зинченко, Ю.П. Методологические проблемы психологии безопасности: личность, общество, государство. [Текст] / Ю.П. Зинченко. – М. 2011.
- 23.Информационная и психологическая безопасность в СМИ: В 2-х т. Т. II: Феномен «разорванной коммуникации»: Сб. статей [Текст] / под ред. Я. Н. Засурского, Ю. П. Зинченко, Л. В. Матвеевой, Е. Л. Вартановой, А И. Подольского. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 399 с.
- 24.Исайчев, С.А. Использование БОС-технологии в практической психологии. [Текст] / С.А. Исайчев // XX съезд Физиологического Общества имени И.П. Павлова. – Москва, 4-8 июня 2007 г.
- 25.Исайчев, С.А. Метод биологической обратной связи в психотерапевтической практике. [Текст] / С.А. Исайчев //

- Международная конференция «Психотерапия и консультирование: технологии и духовное измерение». – Москва, 10–11 октября 2009 г.
- 26.Исайчев, С.А., Читалкина, Н.К. Биологическая обратная связь в терапии зависимости от компьютерных игр. [Текст] / С.А. Исайчев, Н.К. Читалкина // Материалы II межрегиональной конференции «Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития России в условиях преодоления глобального кризиса». – Москва, МГУ, 11-13 ноября 2010 г. – С.106-108.
- 27.Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., 1975.
- 28.Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
- 29.Ван Уденховен Н., Вазир Р. Новое детство. Как изменились условия и потребности жизни детей. [Текст] / Н. Ван Уденховен, Р. Вазир –М.: Университетская книга, 2010.
- 30.Скок, А.Б., Шубина, О.С., Штарк, М.Б. Технология коррекции психофизиологических аспектов аддикций методом ЭЭГ-альфа-стимулирующего тренинга. [Текст] / А.Б. Скок, О.С. Шубина, М.Б. Штарк // В сб.: Биоуправление в медицине и спорте: материалы II Всерос. конф., 23-24 марта 2000 г. / Омск: Сиб. гос. акад. физ. культуры, 2000.
- 31.Собрание законодательства РФ, 13.03.2006, № 11, ст. 1146.
- 32.Солдатова, Г.У., Шайгерова, Л. А., Шарова, О. Д. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков. [Текст] / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова. – М.: Генезис, 2000.
- 33.Солдатова, Г.У., Шайгерова, Л.А., Макарчук, А.В., Хухлаев, О.Е., Щепина, А.И. Позволь другим быть другими: Тренинг толерантности

- для подростков по преодолению ксенофобии. [Текст] / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, А.В. Макарчук, О.Е. Хухлаев, А.И. Щепина. – М: МГУ, 2002.
34. Солдатова, Г.У., Шайгерова, Л.А., Макарчук, А.В., Щепина, А.И., Лютая, Т.А. Разные, но равные: Большие психологические игры. [Текст] / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, А.В. Макарчук, А.И. Щепина, Т.А. Лютая. – М: МГУ, 2004.
35. Степин, В.С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различия [Текст] / В.С. Степин. // Постнеклассика: философия, наука, культура. – М., 2009. – С. 263.
36. Субботский, Е.В. Строящееся сознание. [Текст] / Е.В. Субботский. – М.: Смысл, 2007. – 423 с.
37. Тер-Акопов, А.А. Безопасность человека. Теоретические основы социально-правовой концепции. [Текст] / А.А. Тер-Акопов. – М., 1998.
38. Федеральный закон Российской Федерации от 6 марта 2006 г. № 35-ФЗ О противодействии терроризму.
39. Фризен, М.А. Особенности развития смысловой сферы подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. [Текст] / М.А. Фризен. – Хабаровск, 2005.
40. Халперн, Д. Психология критического мышления. [Текст] / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000.
41. Шерстюк, В.П. Выступление помощника Секретаря Совета Безопасности Российской Федерации В.П. Шерстюка на Первом российском форуме по управлению Интернетом, 12 мая 2010 г.
42. Шор, Ю.М. Культура как переживание (Гуманитарность культуры). [Текст] / Ю.М. Шор. – СПб.: СПбГУП, 2003. – 220 с.

- 43.Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4.
- 44.Якобсон, С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. [Текст] / С.Г. Якобсон. – М., 1984.
- 45.Ball-Rokeach, S., DeFleur, M. A Dependency Model of Mass Media Effects, 1976, 3(1), P. 3-21.
- 46.Flavell, J.H., Flavell, E.R., & Green, F.L. Young children's knowledge about the apparent-real and pretend-real distinctions // *Developmental Psychology*. – 1987. – № 23.
- 47.Grant, J.E., Kim, S.W., Odlaug, B.L. N-acetyl cysteine, a glutamate-modulating agent, in the treatment of pathological gambling: a pilot study // *Biol. Psychiatry*, 2007.
- 48.Kärnä, A., Voeten, M., Little, T.D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C.. A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program // *Child Development*, 2011, 82, P. 311-330.
- 49.Katz, E., Gurevitch, M., Haas, H. The Use of the Mass Media for Important Things // *American Sociological Review*, 1973, Vol. 38, pp. 164-181.
- 50.Korn, E. Mental imagery in enhancing performance: theory and practical exercises. In *Imagery in sports and physical performance*. / Ed. A. Sheikh and R. Korn. Amityville, NY: Baywood Publishing, 1994.
- 51.Kuczaj, S.A. Factors influencing children's hypothetical reference / *Journal of Child Language*, 1981.
- 52.Li, Q. A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying // *Educational Research*, 2008, 50(3), P. 223-234.
- 53.Lillard, A.S. Young children's conceptualization of pretense: Action or mental representational state? // *Child Development*, 1993, 64.

54. Peniston, E.G., & Kulkosky, P.J. Alpha-theta brainwave training and beta endorphin levels in alcoholics // *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 1989, 13, P. 271-279.
55. Trudeau, D.L. EEG Biofeedback for Addictive Disorders — The State of the Art in 2004 // *Journal of Adult Development*, August 2005, Vol. 12, No. 2/3, P. 139-146.
56. Wills, T.A. Help-seeking as a coping mechanism. // C.R. Snyder and Carol E. Ford (Eds.) *Coping with negative life events: Clinical and social psychological perspectives*. N. Y.- L: Plenum Press, 1987, P. 19-50.
57. Wilson, C. *Computer Attack and Cyberterrorism: Vulnerabilities and Policy Issues for Congress*. 1 April CRS Report for Congress, 2005. RL 32114.
58. Wimmer, H., & Perner, J. Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception // *Cognition*, 1983, 13, P. 103-128.
59. Wooley, J.D., Wellman, H.M. Origin and Truth: Young children's understanding of imaginary mental representation // *Child development*, 1993, 64.
60. Zinchenko, Y.P. *Psychology of Safety and Resistance to Terrorism // Психология в России: современное состояние Psychology in Russia: State of the Art / Под ред. Ю.П.Зинченко и В.Ф.Петренко / Ed. by Y. Zinchenko & V. Petrenko. - Moscow: Department of Psychology MSU & IG-SOCIN, 2008. – 388 p.*