

**Раздел 8. Методологические основы, положения и принципы возрастнопсихологического подхода к анализу вредного воздействия средств массовой информации и других средств массовой коммуникации, включая информационно-телекоммуникационную сеть Интернет, и иной информационной продукции на психическое развитие и здоровье детей и подростков**

**Methodological Framework, the Provisions and Principles of the Age-psychological Approach to the Analysis of the Harmful Effects of the Media and Other Means of Mass Communication, including Information and Telecommunications Network, the Internet, and other Information Products on Mental Development and Child and Adolescent Health**

**Научный редактор:** доктор психологических наук, профессор Карабанова О.А.

**Авторский коллектив:** кандидат психологических наук, доцент Бурменская Г.В., кандидат психологических наук, доцент Захарова Е.И., доктор психологических наук, профессор Карабанова О.А., кандидат психологических наук Лидерс А.Г., кандидат психологических наук, доцент Молчанов С.В., кандидат психологических наук Садовникова Т.Ю.

**Аннотация:** В разделе представлен анализ особенностей современной социальной ситуации развития детей и подростков. Выделены позитивные функции СМИ как важнейшего института социализации современного общества. Обсуждаются риски, связанные с неоднозначностью воздействия СМИ на здоровье и развитие ребенка с учетом психологических особенностей современной когорты детей и подростков. Изложены основные принципы методологии возрастнопсихологического подхода к анализу вредного воздействия средств массовой коммуникации, включая принцип социально-исторической природы психики и ее развития, деятельностный принцип, принцип структуры и динамики психологического возраста, учета возрастной специфики задач развития на каждом возрастном этапе, принцип контекстуальности развития. Изложены основные положения нормативно-возрастного подхода к анализу вредного воздействия средств массовой информации, обсуждаются проблемы построения научно-обоснованного

достоверного прогноза эффектов воздействия информационной продукции на психическое развитие и здоровье ребенка и его психологическое благополучие. Раскрыто понятие жизнестойкости и уязвимости ребенка к вредному контенту информационной продукции. Представлена характеристика возрастных периодов онтогенетического развития и сформулированы предложения по изменению системы возрастной классификации информационной продукции.

**Ключевые слова:** социальная ситуация развития; структура психологического возраста; нормативно-возрастной метод анализа; деятельность; возрастная периодизация; уязвимость; жизнестойкость; условно-вариантный прогноз; общение; культурно-историческая теория

<b>Содержание</b>	<b>Стр.</b>
8.1. Современная социальная ситуация развития детей и подростков в информационном обществе и роль СМИ и информационной продукции в социализации ребенка	4
8.2. Психологические особенности современных детей и подростков	10
8.3. Особенности восприятия детьми и подростками медиапродукции	16
8.3.1. Психологические особенности восприятия детьми и подростками информационной продукции, содержащей агрессию и насилие	18
8.3.2. Психологические особенности восприятия подростками информационной продукции открытого сексуального содержания	23
8.3.3. Психологические особенности восприятия детьми информационной продукции, индуцирующей страхи и тревожность	24
8.3.4. Моральное оправдание асоциального, девиантного, агрессивного поведения и насилия	28
8.4. Принципы возрастно-психологического подхода и информационная безопасность детей и подростков	29
Заключение	65
Список литературы	66

## **8.1. Современная социальная ситуация развития детей и подростков в информационном обществе и роль СМИ и информационной продукции в социализации ребенка**

Информационное общество – социально-экономическое образование, в котором информация становится важнейшим экономическим и социальным ресурсом, определяющим процессы материального и духовного производства и социальную стратификацию. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации в качестве важнейшей задачи выделяет задачу повышения качества образования на основе использования информационных и коммуникационных технологий, сохранения культуры многонационального народа Российской Федерации, укрепление нравственных и патриотических принципов в общественном сознании, развитие системы культурного и гуманитарного просвещения. Социальная ситуация развития ребенка в современном информационном обществе характеризуется рядом особенностей, порождающих социальные риски утраты эффективности институтов социализации. Прежде всего, к ним относится социальная аномия - исчезновение/размывание одной ценностной системы общества при несформированности другой. Ценностный межпоколенческий разрыв, риски утраты преемственности на протяжении последних двадцати лет составляет угрозу развития личности. Высокая социальная неопределенность, «социальная текучесть» общества определяет трудности профессионального, жизненного и личностного самоопределения и обретения идентичности. В условиях кризиса традиционных социальных институтов социализации (семьи и школы) СМИ (печать, радио, телевидение, Интернет) становится одним из важнейших институтов социализации нового поколения, неформального образования и просвещения, в определенной мере замещая традиционно сложившиеся формы социализации информационной социализацией. Позитивными ключевыми функциями СМИ в социализации ребенка являются: 1) введение ребенка в мир культуры; 2) трансляция социальных ценностей, задач, смыслов, норм и правил; 3)

ориентация ребенка в системе социальных и межличностных ролей и отношений; 4) формирование коммуникативной культуры, обеспечение ребенку переживания чувства принятия и безопасности.

Фундаментальные социально-политические и экономические изменения, рост социальной неопределенности, трудности социальной идентификации с особой остротой ставят задачу ориентировки в усложняющемся социальном мире. Функцию содействия в решении указанной задачи принимают СМИ, которые осуществляют отбор, классификацию, категоризацию фактов и явлений общественной жизни, их интерпретацию, т.е. открывающийся мир оказывается определенным образом «обозначен» средствами массовой информации (Г.М. Андреева). Таким образом, СМИ и СМК, предлагая широкое разнообразие просоциальных и асоциальных ценностей и моделей поведения, оказывают существенное влияние на формирование ценностных ориентаций личности.

«Разорванность» коммуникации СМИ и детской и подростковой аудитории, агрессивность ряда СМИ в навязывании идеалов, личностных выборов, решений и способов действий детям и подросткам, манипуляция сознанием, порождающая низкий уровень психологической безопасности, трудности личностного развития ребенка, утрата чувства «необратимости жизни», клиповое сознание – вот далеко не полный перечень проблем, порождаемых недобросовестностью некоторых производителей различных видов информационной продукции.

Вместе с тем, было бы абсолютно ошибочно игнорировать те новые возможности СМИ и информационных технологий, в первую очередь Интернета, которые значительно расширяют зону ближайшего развития ребенка. Модернизация системы общего и дошкольного образования – изменение образовательной парадигмы от приоритета задач усвоения знаний, умений, навыков к развитию личности, признание стратегии вариативности образования как основы построения индивидуальной образовательной

траектории ведущим вектором развития системы образования определяет необходимость создания условий возможно более полного удовлетворения индивидуальных интересов, мотивов и предпочтений обучающихся. Решение указанной задачи может быть успешно реализовано посредством создания образовательной развивающей информационной среды на основе широкого диапазона информационных и образовательных ресурсов и возможностей – сети Интернет, СМИ, видов печатной продукции и др. В этих условиях развитие медиа-компетентности детей и подростков, обеспечивающей возможности целенаправленного, разумного и адекватного использования информационных ресурсов, становится ключевой задачей медиаобразования. Становление сетевого общества порождает новые формы социального взаимодействия и интеграции в пространстве социальных практик и активной деятельности молодежи.

Итак, ситуация социального развития детей и подростков, отражая в себе проблемы современного общества, характеризуется рядом особенностей, составляющих социальные риски развития нового поколения российского общества:

- Социальная стратификация детства. Резко выраженная дифференциация социально-экономических условий жизни значительных групп населения РФ неизбежно влечет за собой нарастание групповых различий в траекториях развития детей из разных слоев. Возрастная стратификация, доминирующая в середине и конце прошлого века, все более уступает лидирующую роль социальной стратификации, которая доминировала в средние века, когда большинство не знало своего хронологического возраста – место в обществе, судьба и развитие человека определялось не возрастом, а принадлежностью к сословию.

- Социальная аномия (Э.Дюркгейм) - исчезновение/размывание одной ценностной системы общества при

несформированности другой, дисфункциональность основных социальных институтов, патология социальных связей и взаимодействий в современном российском обществе. Трансформация ценностного сознания общества происходит как в направлении утраты единства и целостности, поляризации ценностных ориентаций населения, так и в направлении расширения ценностей потребления, материального достатка и благополучия в ущерб ценностям творчества, саморазвития, заботы о благосостоянии общества.

■ Высокая социальная неопределенность, определяющая трудности профессионального, жизненного и личностного самоопределения и обретения идентичности.

■ Кризис (перестройка) института семьи (рост разводов, неполных семей, дисфункциональных семей, гражданских браков, девиантного материнства, насилия в семье, «отложенного родительства»), рост однодетных семей, депривация общения в семье, дисгармоничность типов семейного воспитания, все более широкое распространение института няней), рост социального сиротства – представляют риски, обусловленные уникальной невосполнимой ролью семьи в формировании личности в детском возрасте.

■ Утрата преемственности ступеней дошкольного и общего образования находит отражение в росте явлений неудовлетворительной готовности ребенка к школе, школьной дезадаптации, поляризации детей по умственному развитию, размыванию ценностных ориентиров и целей образования и воспитания.

■ Позиционирование СМИ как важнейшего института социализации нового поколения приводит к замещению сложившихся форм социализации информационной социализацией. «Разорванность» коммуникации и агрессивность СМИ в навязывании идеалов, выборов, решений и способов действий детской и подростковой аудитории

ближайшим следствием имеет низкий уровень психологической безопасности, утрату социально-критического мышления, предрешенную идентичность (Д.Марсиа).

■ Культурная депривация - ограничение, лишение доступа к духовным ресурсам и возможностям, необходимым для удовлетворения основных жизненных потребностей детей и подростков для полноценного формирования личности, источники развития которой находятся в области культурного опыта человечества. Данная тенденция содержит в себе угрозу прерывания культурной, духовной и нравственной преемственности поколений.

Социальная аномия и культурная депривация в массмедиа создают атмосферу, в которой становятся возможны побуждения к жестокости и насилию, пропаганда социально нежелательных потребностей и интересов, вовлечение детей и подростков в аморальный образ жизни. Одновременно, происходит резкое снижение трансляции идеалов и позитивных образцов поведения. Как следствие, имеет место рост правонарушений среди детей и подростков, в том числе тяжких, а также совершаемых девочками, злоупотребление психоактивными веществами. Учитывая кумулятивный характер воздействия факторов аномии и культурной депривации, оснований полагать, что тенденция к криминализации осязаемой части подрастающего поколения прекратила свое действие, нет.

■ Ограниченность детских и подростковых просоциальных групп и общественных организаций. Молодежная субкультура представляет собой форму возрастной стратификации подростков и юношей как возраста «вступления во взрослость». Молодежная субкультура представляет собой систему ценностей и образ жизни, альтернативную ценностям и образу жизни общества взрослых, составляя так называемые «лиминальные» или пороговые сообщества.



(В.Тэрнер). Под лиминальностью понимается неопределенность статуса людей, которые либо находятся в процессе перехода из одной социальной структуры в другую (например, из детства ко взрослости), либо оказываются «выпавшими из общества» и из его коммуникативной сети. В силу ограниченности доступных и качественных ресурсов для занятий спортивной, эстетической, туристической и др. видами деятельности возрастает число деструктивных и асоциальных подростковых и молодежных групп, в которых происходит социализация детей и подростков. Замещение просоциальных сообществ асоциальными и экстремистскими сообществами влечет за собой рост ювенальной преступности и виктимности. Взрослеющая молодежь обнаруживает мир, расходящийся с их детской прежней картиной мира. Процесс социализации нарушается в силу того, что общественные перемены происходят столь быстро, что молодежь отказывается принимать ценности и опыт взрослых как явно устаревший и неадекватный современной реальности и отторгает его. По сути, новое поколение оказывается один на один с необходимостью делать новые выборы и строить новую социальную структуру. Здесь новое поколение выступает инициатором смены ценностной культурной парадигмы.

Высокая изменчивость, неопределенность и непредсказуемость современного общества порождает ряд трудностей и проблем в развитии детей и подростков:

- трудности социально-психологической адаптации к постоянно меняющимся условиям, что становится источником повышенной тревожности, эмоциональной напряженности, невротизации детей и подростков.

- трудности социализации за счет вариативности в выборе групп социализации, что порождает риски десоциализации и альтернативной социализации;

- трудности формирования идентичности за счет широкого спектра образцов и моделей идентичности, включающих модели асоциальной негативной идентичности, что приводит к риску потери идентичности. Особенно ярко это проявляется в юношеском возрасте, когда трудности формирования идентичности порождают неверие в собственное будущее и ограничивают возможности планировать, управлять и контролировать свою жизнь;

- трудности в ценностном самоопределении, связанные с изменчивостью и неопределенностью ценностей, что обуславливает риски возникновения конфликта поколений ;

- глобализация и расширение пространства межкультурного общения, приводящие к усилению межэтнической напряженности и межнациональным конфликтам, снижению толерантности в общении, как людей разных культур, так и разных возрастных групп;.

- расширение информационного пространства и возрастание роли средств массовой информации и средств массовой коммуникации, открывающих новые ресурсы для развития и образования детей и подростков, на основе построения индивидуальной траектории развития, одновременно создают риск выбора асоциальных моделей подражания, особенно в подростковом и юношеском возрасте.

- распространение Интернета в детской и подростковой возрастных группах, помимо безусловных преимуществ глобальной информационной сети, порождает опасность эскапизма, ухода от реального общения в виртуальное пространство, приводя к изоляции, трудностям общения и проблемам личностного развития.

## **8.2. Психологические особенности современных детей и подростков**

Характеризуя современных детей и подростков, необходимо выделить следующие психологические особенности когорты начала 21 века,

вызывающие серьезную тревогу у психологов, педагогов, родителей, общества:

■ Поляризация психического развития детей и подростков по уровню развития. На смену кривой нормального распределения, традиционно описывающей распределение детей и подростков по уровню развития, приходит модель «трех пиков» - соответственно, традиционно «среднего» уровня развития, «опережающего», и лежащего в пограничной зоне перехода к вариантам «сниженного» развития.

■ Рост группы детей, для которых характерно неблагоприятное, проблемное психическое развитие неуклонно возрастает, причем приобретает все большее разнообразие и множественность этиологический фактор.

■ Нарастание выраженности факторов риска (биологических, семейных, социальных) и их умножение. Рост удельного веса детей и подростков, составляющих группы риска. Отметим, что наряду с традиционными группами риска возникают новые, например, относительно недавно получившая «официальную прописку» группа «часто болеющих детей».

■ Форсирование интеллектуального развития детей и подростков в форме искусственной акселерации. Сохраняется, возникшая около полувека назад тенденция форсирования интеллектуального развития детей и подростков в форме искусственной акселерации за счет вымывания типично детских дошкольных видов деятельности (игры, рисования) и замещения их псевдо-учебной деятельностью (А.В.Запорожец). Возникает опасность «перекоса», переноса акцента на интеллектуальное развитие ребенка в ущерб личностному развитию.

■ Изменение мотивационной сферы в направлении снижения познавательных мотивов и интересов, любознательности и любопытства, повышения значимости потребительских интересов.

■ Нарушение типа эмоциональной привязанности в детско-родительских отношениях; эмоциональная «спутанность» и симбиоз, тревожно-амбивалентный и тревожно-избегающие типы привязанности (Д.Боулби, М.Эйнсворт) замещают собой надежную привязанность и эмоциональное принятие ребенка, где личностные границы участников эмоционального общения хорошо структурированы и обеспечивают известную возрастно-сообразную автономию личности. Современные подростки, стремясь осуществить сепарацию от родителей и приобрести эмоциональную автономию, остаются в плену эмоциональной зависимости от взрослого, испытывая депривацию эмоционального тепла и включенности родителей (Карабанова, 2002).

■ Изменение ценностно-смысловой структуры сознания подростков в направлении повышения значимости ценностей личного успеха и достижений, здоровья при снижении значимости общественного благосостояния и заботы.

■ Неблагоприятной тенденцией остается обеднение и ограничение общения детей и подростков со сверстниками, рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности, включая несформированность мотивов общения, сотрудничества и кооперации у значительной части детской и подростковой выборки. Возрастает число деструктивных и асоциальных подростковых и молодежных групп, замещающих собой просоциальные институты, в которых ранее происходила социализация детей и подростков (Фельдштейн Д.И.).

■ В молодежной среде возникло и резко усилилось за последние десятилетия явление социального эскапизма – ухода

(выхода) молодого человека за пределы традиционных институтов социализации, соответственно в область интересов, увлечений и жизнедеятельности, не контролируемых обществом. Эскапизм как бегство от реальности в мир иллюзорный, заменяющий юноше реальную жизнь, деятельность, общение получил широкое распространение в современном российском обществе. Нарастание тенденций эскапизма, бегства от реальности, саморазрушающего поведения, рост компьютерной, игровой, эмоциональной и других видов зависимостей, особенно ярко выраженной у подростковой группы

■ Феномен информационной социализации. Нередко информационную социализацию ограничивают сферой овладения детьми и подростками новыми способами поиска, переработки и хранения информации, забывая о другой стороне социализации – принципиальном изменении формы общения. Новые виды коммуникации, опосредованные СМИ, приводят к возникновению новой психологической реальности и стиранию границ между реальностью и виртуальным миром. Жизнь перетекает в компьютерную игру, где все можно начать с чистого листа, заново, а обрести новую жизнь оказывается так просто, что она теряет самоценность. Кардинальным следствием может стать утрата подростком чувства необратимости времени и самой жизни, ее обесмысливание, приводящее к острому переживанию экзистенциального кризиса.

■ *Клиповое сознание* как другой результат информационной социализации проявляется во фрагментарности, синкретичности, разрозненности мышления, ситуативной связанности, трудностям формирования понятийного плана мышления. В сфере когнитивного развития опыт западных стран позволяет предвидеть повторение и даже усиление в условиях нашей страны таких явлений, как снижение

детской любознательности и возрастание интеллектуальной пассивности вследствие легкой доступности развлекательной информации через ТВ и/или компьютерные игры и значительному снижению доли развивающих видов активной деятельности самих детей (сюжетно-ролевая игра, рисование и др.). Одним из подтверждений этого может служить резкое снижение интереса современных детей и подростков к чтению.

■ Рост агрессивности детей и подростков, распространенность явлений насилия в школах и детских и подростковых сообществах свидетельствуют о проблемном характере развития значительного числа детей и подростков.

■ Трудности формирования гражданской идентичности личности и недостаточный уровень развития толерантности характерен для значительной части современных подростков.

Значительные трудности формирования гражданской идентичности обусловлены противоречивыми тенденциями развития современного российского общества. Принципиально новые условия жизни, задающие новые экономические, политические и социальные координаты, кардинальным образом изменили представления о гражданском, профессиональном и личностном самоопределении и самореализации в обществе. Современное общество предлагает молодому человеку широкий спектр альтернатив для осуществления личностных выборов, определяющих формирование эго-идентичности, но осуществить эти выборы, сегодня сложно как никогда. Годы социального, политического и экономического кризисов, переживаемых Россией, привели к размыванию ориентиров, необходимых для самоопределения. Сегодня, когда нередко говорят об утрате идентичности обществом в целом, проблема поиска и обретения, порой мучительного, собственной идентичности необыкновенно остро стоит

перед современным подростком. Трудности формирования гражданской идентичности находят выражение в диффузии идентичности, негативной идентичности, конформистским принятием по типу «предрешения» неадекватной групповой идентичности, диссоциативной самокатегоризации, множественностью идентичности.

В последние годы идеи поликультурного образования получают все большее признание в России, где воспитание толерантности становится ключевым условием поликультурного образования. Задачи поликультурного образования включают воспитание учащихся в духе терпимости и уважения к другим культурам в условиях полиэтнического и поликонфессионального российского общества. Развитие толерантности выражается в росте эмпатического общения, гуманном отношении, гармоничном сосуществовании, безоценочном восприятии национальных отличий, бесконфликтном взаимодействии и принятии иной культуры. Однако поскольку на воспитание толерантности личности негативное влияние оказывают такие факторы как отсутствие в стране устоявшихся традиций плюрализма и уважения прав других; получившее распространение в массовом сознании чувство «национального унижения», следствием чего стал рост националистических настроений и популярность экстремистских идей; стереотипы в отношении представителей других культур, усваиваемые уже в детском возрасте, формирование толерантности у школьников по-прежнему остается актуальной проблемой.

■ Отрочество (подростничество и юность) представляет собой социо-культурный феномен, продолжительность которого определяется особенностями социальной и технологической организации общества. Возрастание периода отрочества – тенденция индустриального и пост-индустриального общества, за которой стоит удлинение периода самоопределения, обусловленного ростом социальной неопределенности. В силу того, что ключевой задачей

является жизненное и личностное самоопределение, происходит удлинение периода моратория. Однако далеко не всегда мораторий завершается обретением идентичности. Рост явлений диффузной (размытой) идентичности находит выражение в уходе от близких взаимоотношений; размывании чувства времени и способности к продуктивной работе; формировании негативной идентичности (Э.Эриксон). Уход от близких взаимоотношений проявляется в нарушении доверия, стереотипизации и формальном характере отношений, восприятии других людей недоброжелательными, враждебными; конфликтности и агрессивности в межличностных отношениях, "эгоцентрической доминанте" в общении; чувстве одиночества. Размывание чувства времени приводит к разрыву связи и непрерывности переживания – прошлое – настоящее – будущее, вследствие нарушения ценностно-смысловых оснований структуры личности, выступающей основой временной транспективы. Формирование негативной идентичности проявляется в отказе подростков принять те нормы, ценности, идеалы и правила, которые им предлагают родители и общество. Протест приобретает демонстративный характер, сопровождается открытым отрицанием социально одобряемых идеалов и норм поведения. Опасность негативной идентичности в том, что она противоречит внутренней сути и основаниям самой личности, реализующей в своем поведении антиобразцы и антиидеалы. Личностный инфантилизм, консервация эмоционально-личностного эгоцентризма, нежелание взрослеть – составляют характерную особенность неразрешенного кризиса идентичности.

Таким образом социальная ситуация развития современных детей и подростков и их психологические особенности свидетельствует о кризисных явлениях детства, проблемных точках институтов социализации, обуславливающих необходимость модернизации системы образования и



воспитания молодежи, в которой средства массовой информации и коммуникации играют особую роль, создавая контуры и фундамент инновационных форм социализации детей и подростков.

### **8.3. Особенности восприятия детьми и подростками медиапродукции**

В современном обществе СМИ являются одним из ведущих каналов социализации детей и подростков, составляя альтернативу школе и семье. Воздействие СМИ на личностное и интеллектуальное развитие ребенка, его психологическое и психическое здоровье и эмоциональный статус существенно. Особое значение имеют риски социализации, определяющие взаимодействие детей и подростков с угрозами и опасностями различных видов информационной продукции. В частности, к рискам социализации детей и подростков в интернете можно отнести следующие: столкновение с недостоверной, опасной, противоправной информацией, негативное влияние на развитие личности, нарушение прав человека, возможность формирования интернет-зависимости, негативное влияние на психическое и психологическое здоровье, вред для физического здоровья, девальвация нравственности, снижение культурного уровня, вытеснение и ограничение традиционных форм общения, негативные социальные влияния.

Психологией накоплен большой опыт исследований, посвященных влиянию негативного контента информационной продукции на здоровье, психическое состояние и поведение детей и подростков. При определении воздействия информационной продукции, содержащей медианасилие и жанра ужасов на здоровье, психологическое благополучие, личностное и умственное развитие ребенка используются следующие методы:

- метод контент-анализа;
- метод анализа системы сообщений (метод АСС), разработанный Дж. Гербнером в 1967 г.;
- метод анализа зрительского восприятия информационной продукции;

-мета-анализ, как сравнительный анализ результатов всего спектра исследований, посвященных заданной проблеме, с использованием статистических методов;

- эксперимент (лабораторный, полевой, естественный);

Метод контент-анализа позволяет исследовать содержание информационной продукции, выделив признаки контента, представляющего вред для здоровья и психического развития детей, но ограничивает возможности изучения особенностей восприятия детьми и подростками информационной продукции. Метод мета-анализа направлен на выявление общих тенденций и признаков, что открывает возможность доказательства наличия причинно-следственной связи между вредным/агрессивным контентом информационной продукции и агрессивным поведением ее потребителей.

### **8.3.1. Психологические особенности восприятия детьми и подростками информационной продукции, содержащей агрессию и насилие**

Проблема воздействия сцен насилия и агрессии в телепередачах и видеопродукции является предметом исследования как в зарубежной, так и в отечественной психологии (Э. Аронсон, А. Бандура, Л. Берковиц, Р. Бэрн, Дж. Гербнер, С.Н. Еникополов, К.А. Тарасов, А.В.Спирина).

Наибольшее количество исследований посвящено влиянию сцен насилия на агрессивное поведение детей. Наиболее известна концепция социального научения А.Бандуры, согласно которой телевизионная агрессия служит примером для реального моделирования поведения людей. Согласно другой концепции Л.Берковитц – «модель катализатора» - экранные сцены насилия являются стимулятором импульсивного агрессивного поведения детей и могут провоцировать агрессивное поведение в отдаленном будущем. Одним из серьезных последствий постоянного наблюдения детьми сцен насилия является формирование отношения к нему как к норме поведения.

Дети становятся бесчувственными, не способными переживать чужую боль и легко применяют насилие в своих играх.

В определении Дж.Гербнера медианасилие это "открытое применение физической силы против себя или другие принудительные действия, осуществляющиеся против чьей-либо воли под страхом нанесения телесных повреждений или убийства, либо при фактическом осуществлении последних" (Gerbner, 1972, p. 32). Критерии оценки насилия включали - количество актов насилия в телевизионных программах, характер насилия, тип жертвы, тип преступника и особенности ситуации. Впоследствии к этому перечню были добавлены такие критерии как степень навязчивости медианасилия, его контекст, т.е. обстоятельства, сопровождающие акт насилия, идея, выражающая смысл насилия (получение выгоды, защита справедливости, личная месть, возмездие за преступление и пр.(Mustonen & Pulkkinen, 1997). Использование методики АСС позволило установить, что рекордсменом по числу эпизодов насилия являются детские мультфильмы! По оценке исследователей в конце 20 столетия средний американский дошкольник, потребление информационной продукции которого ограничивалось мультфильмами, каждый год видел более 500 сцен насилия "высокой степени риска".

Шесть крупнейших профессиональных объединений (Американская академия педиатрии, Американская академия психиатрии детей и подростков, Американская ассоциация психологов, Американская медицинская ассоциация, Американская академия семейных врачей и Американская ассоциация психиатров) предупреждают о следующих эффектах воздействия медиа-насилия на детей:

- у детей увеличиваются проявления антисоциального и агрессивного поведения;
- дети становятся менее чувствительными к насилию и к лицам, страдающим от насилия;

- дети начинают видеть мир жестоким и недоброжелательным, боятся стать жертвой насилия;

- дети стремятся видеть больше насилия в развлечениях и в реальной жизни;

- дети начинают рассматривать насилие как допустимое средство разрешения конфликтов.

Анализ зрительского восприятия позволил выявить факторы, влияющие на характер восприятия насилия. К ним относятся:

- возрастные особенности;

- индивидуально-психологические и личностные характеристики;

- мотивы и предпочтения;

- жанр информационной продукции;

- контекст изображения насилия.

Было установлено, что степень уязвимости ребенка к медианасилию и стремление подражать агрессивному поведению персонажей информационного продукта определяется следующими пятью характеристиками контекста:

1. Привлекательность агрессора в глазах ребенка - если насилие совершается харизматическим или привлекательным персонажем, с которым ребенок идентифицирует себя, воздействие насилия становится больше;

2. Оправданность насилия обстоятельствами - агрессивное поведение на экране, демонстрируемое как обоснованное или вознаграждаемое, производит большое впечатление на детей;

3. Насилие не осуждается, не оценивается, не наказывается;

4. Жертва насилия терпит минимальный ущерб;

5. Сцена насилия воспринимается зрителем как реалистичная - если ребенок видит реалистическое изображение насилия, отражающее реальную

жизнь, воздействие оказывается более сильным. «Наивный реализм», т.е. неумение различать условность информационного продукта и дифференцировать его с реальностью характерен для ребенка дошкольного возраста, а в ряде случаев подобная тенденция сохраняется вплоть до подросткового возраста и старше.

Негативные следствия восприятия насилия в информационном пространстве в отношении детей находят выражение в поведении, эмоциональном состоянии и когнитивном образе мира ребенка, а именно:

- в устойчивом или эпизодическом подражании моделям агрессивного поведения в реальной жизни в отношениях со сверстниками, взрослыми, в игровой деятельности (Liebert & Schwartzberg, 1977):

- в возникновении страхов, повышенной тревожности, эмоциональной неустойчивости, дисфории (Cantor, 1994; Gunter & Furnham, 1984). В исследованиях связи между просмотром телепередач разнообразного содержания и возникновением страха и тревоги у детей в возрасте от трех до 11 лет (Cantor & Hoffner, 1987; Cantor & Reilly, 1982; Cantor & Sparks, 1984; Cantor, Wilson & Hoffner, 1986; Sparks, 1986; Sparks & Cantor, 1986; Wilson, 1985) была выявлена возрастная специфика реагирования детей. Так, младшие дети-дошкольники испытывают более сильный страх от угрожающих персонажей и ситуаций, в то время как младшие школьники от конкретных деталей и подробностей, как конкретных, так и абстрактных. Причем пережитый в детстве страх, вызванный медианасилием, может закрепиться и проявляться уже в зрелом возрасте (Harrison & Cantor, 1999).

- в утрате чувствительности к жестокости, насилию, агрессии и изменению мировосприятия, которое проявляется в том, что насилие воспринимается как реальная, необходимая и естественная норма отношений между людьми в обществе (Drabman & Thomas, 1974; Linz, Donnerstein & Penrod, 1988). Длительное потребление информационной продукции,

содержащей сцены насилия приводит к преувеличенной оценки жестокости и опасности реального мира (Gerbner, Gross, Morgan & Signorielly, 1980).

- в долговременном эффекте дезингибации, т.е. отказе от сдерживания агрессивных импульсов в старшем возрасте в том случае, если насилие презентуется как социально санкционированное. Так в лонгитюдном исследовании на выборке 800 испытуемых в возрасте 8 лет и 18 лет была установлена корреляция между количеством просмотров фильмов с агрессией и насилием и тенденцией агрессивного поведения (Eron, Huesmann, Leflcowitz, Walder, 1972).

Сравнение результатов опроса, проведенного в 2002 г. и 2011 г. показывает, что за 10 лет явно увеличилась доля тех, кому «нравится» видеть сцены насилия на телеэкране, и, параллельно, снизилась доля подростков, отрицательно относящихся к трансляции насилия на телевидении в любом появлении. Иными словами речь идет о повышении толерантности к демонстрируемой по телевидению агрессии, своеобразной легитимизации трансляции агрессии в СМИ.

Результаты анализа полученных материалов показывают, что среди тех подростков, кто идентифицирует себя с агрессором при просмотре сцен агрессии заметно выше доля отмечающих, что им нравится видеть сцены насилия (44,7%). Напомним, что в среднем по выборке их доля в два раза ниже – 22,0%. Это дает основания сделать вывод о том, что именно идентификация с агрессором является основным механизмом в предпочтении сцен насилия на телеэкране.

Исследование факторов, позволяющих предотвратить или значительно снизить эффект негативного воздействия медиа-насилия, позволило утверждать, что родительский контроль и ограничение просмотра детьми и подростка телевизионных программ, содержащих сцены насилия, а также их обсуждение с детьми и обучение детей критическому анализу и интерпретации увиденного является ключевым фактором (Nathanson, 1999).

Уровень культуры потребления информационной продукции существенным образом определяет результат воздействия информационной продукции на сознание и поведение детей. В исследовании А.В.Спириной (2007), показано, что независимо от уровня отрицательных эмоциональных состояний все дети после просмотра телепередач с элементами насилия отражают увиденное в игровой и творческой деятельности, видят во сне персонажей-агрессоров и сцены с элементами насилия из телепередач, идентифицируют себя с экранными персонажами и копируют их поведение. Однако эффект воздействия жанра ужасов зависит от уровня культуры медиапотребления. Автором выделено три уровня культуры телевосприятия детьми. Низкий уровень культуры телевосприятия характеризуется предпочтением фильмов с элементами насилия («Герминатор», «Обитель зла», «Звонок»), неадекватностью и фрагментарностью восприятия, поверхностным эмоциональным погружением, безоценочным индифферентным отношением к насилию как в жизни, так и на телеэкране, неэффективными способами совладания с ситуациями насилия и агрессии, преимущественно агрессивными. Средний уровень культуры телевосприятия предполагает более широкий круг передач, интересующих ребенка от детских телепередач до телепередач для взрослых с элементами насилия («о боксе», «Новости»). На фоне неадекватного и фрагментарного восприятия ребенок проявляет особый интерес к агрессивному поведению персонажей, осуждает его, не делая попыток воспроизводить агрессивное поведение в реальной жизни, либо совершая их крайне редко, в случаях столкновения с насилием обращается к адекватным стратегиям совладания. Для высокого уровня культуры телевосприятия характерно предпочтение детских познавательных телепередач («АБВГДейка», «Ералаш»), адекватность и целостность, осуждение агрессии и насилия, сочувствие к жертвам агрессоров, доброжелательное поведение в реальной жизни без проявлений агрессии, конструктивные способы совладания.

### **8.3.2. Психологические особенности восприятия подростками информационной продукции открытого сексуального содержания**

Безусловному запрету для потребления детьми, подлежит информационная продукция, контент которой связан с сексуальностью, и направлен на акселерацию полового развития или на инициирование патологического сексуального влечения, включая

1) материалы, изображающие сексуальные преступления, например, изнасилование;

2) не связанные с физическим насилием материалы, изображающие унижительные или оскорбительные действия или же сцены, подавление личности (доминирование и подчинение);

3) откровенные сцены, не связанные с физическим насилием и оскорбительными действиями (как правило, изображение полового акта, проходящего при взаимном согласии партнеров и без применения физического насилия);

4) показ обнаженного тела;

5) детская порнография (сексуальная эксплуатация детей в СМИ) (Cline, 1994).

б) сексуально ориентирующее провоцирующее поведение персонажей видеопродукции - объятия, поцелуи, возбуждающие танцевальные движения, сексуальный стиль одежды.

Информационная продукция является важным источником информации о сексуальных отношениях более чем для 2/3 подростков и юношей. Однако откровенный провоцирующий сексуальный контент приводит к серьезным нарушениям психо-сексуального развития и формирования половой и гендерной идентичности, проявляясь на поведенческом, ценностном, эмоциональном и когнитивном уровнях в форме изменения установок и ценностей, подражания социально табуированным девиантным формам



сексуального поведения, снижению чувствительности к патологическим формам сексуального поведения и общему росту агрессии, часто обусловленной фрустрацией полового возбуждения (Baron, 1974).

### **8.3.3. Психологические особенности восприятия детьми информационной продукции, индуцирующей страхи и тревожность**

Существующая в культурных традициях народов мира и в детской и подростковой субкультуре психопрактика преодоления страхов и тревоги посредством сказок, легенд, мифов и историй, провоцирующих переживание страха и ужаса в условиях, когда реальная опасность отсутствует, свидетельствует об адаптивной функции презентации детям «ужасающего объекта». В настоящее время широкое распространение получил жанр ужасов, в котором основная идея заключается в переживании страха перед угрозой, исходящей от сверхъестественных сил, либо психопатов, посягающих на жизнь, благополучие и здоровье людей. Однако вопрос о том, в каких случаях «ужастики» выполняют функцию адаптации к реальности, а в каких приводят к серьезным нарушениям эмоциональной сферы ребенка, нанося существенный вред его психическому и психологическому здоровью, весьма сложен.

В современной психологии в качестве механизмов, определяющих адаптационный эффект просмотра/прочтения «ужастика», связанный с преодолением, либо снижением уровня подверженности страхам рассматриваются:

- катарсисом, т.е. трансформацией чувства собственного страха и тревоги на основе сопереживания персонажам, испытывающим ужас, страх, тревогу перед антагонистом, как пугающим объектом;
- мучительное переживание страха, сопровождающее просмотр /прочтение информационного продукта, сменяется релаксацией и чувством облегчения, освобождения от страха;

- десенсибилизацией, т.е. снижением чувствительности к объекту страха на основе повышения порогов чувствительности в результате «шоковой терапии», либо систематической десенсибилизацией.

Как правило, достижение адаптационного эффекта обеспечивается «счастливым концом» и демонстрацией модели ролевого поведения персонажей, ставших мишенью преследования, как поведения целенаправленного, активного, решительного, уверенного в избавлении и победе над злыми и сверхъестественными силами. Сюжеты сказочного, фантастического типа, далекие от реальности с большей вероятностью обеспечивают адаптационный терапевтический эффект, чем реалистические сюжеты.

Высокую уязвимость к жанру ужасов демонстрируют дети дошкольного возраста, причем реакции страха сопровождаются нарушениями сна, ночными кошмарами, невротизацией, нарушениями личностно-эмоционального развития. Дети раннего возраста характеризуются максимальной чувствительностью к объектам страха и высокой степенью готовности реакции страха, оказывающей крайне неблагоприятное воздействие на их психологическое благополучие и здоровье и дальнейшее психическое развитие, что объясняется радикалом переживания сепарационной тревоги, связанной с решением задачи сепарации от близкого взрослого и обретения автономии (Д,Боулби, М.Малер). Психологическим механизмом выступает эмоциональное заражение, преобладание эмоциональной сферы, высокая внушаемость и «наивный реализм» как неспособность дифференцировать вымысел и реальность, содействие как основной механизм восприятия художественной информационной продукции, низкая критичность, эгоцентризм мышления. При этом и другие возрастные группы – младшие школьники и подростки обнаруживали яркие и интенсивные реакции страха и тревоги, находящие отражение в снижении уровня общего благополучия (Mathai, 1983) Возрастные особенности переживания страха заключаются в том, что страх дошкольников вызван не

столько сопереживанию испугу персонажей, сколько непосредственным воздействием объекта (чудовища, катастрофы), а младшие школьники и подростки испытывают страх на основе сопереживания и эмпатии героям даже в том случае, когда воздействия объекта страха нет (Cantor, 1994). Гендерные различия обусловлены социальными предписаниями, согласно которым мальчики должны демонстрировать смелость и решительность в трудных ситуациях, для девочек же допустимо выражение страха и замешательства. Соответственно, гендерные различия вследствие реализации различных стратегий воспитания заключаются в большей подверженности страхам девочек и большем самообладании мальчиков при просмотре фильмов ужасов.

Условиями, вызывающими у ребенка интенсивное переживание страха являются опасности (природные катаклизмы – землетрясения, бури, ураганы), войны, катастрофы техногенного характера, представление знакомых ребенку объектов в неестественной, искаженной, обезображенной форме, в виде чудовищ, идентификация с персонажем, переживающим страх на основе инициирования эмпатии, опосредованный опыт других людей, испытавших чувство страха и ужаса; реалистичность изображения, мотивация потребления информационных продуктов жанра ужасов, неопределенность ситуации угрозы и неожиданность появления объектов страха, эмоциональный статус реципиента (Morison, P. & Gardner, H., 1978).

В табл.1. представлены возрастные особенности переживания детьми страхов в возрасте 3-18 лет.

*Таблица 1. Возрастные особенности переживания страхов детьми в возрасте от 3 до 18 лет*

<b>Возраст детей</b>	<b>3-7 лет</b>	<b>8-12 лет</b>	<b>12-15 лет</b>	<b>15-18 лет</b>
<b>Объекты, вызывающие максимальный страх</b>	Чудовища, привидения, сверхъестественные существа, темнота, животные, создания странного вида и	Болезни, увечья или смерть, которая грозит самим детям или их близким, войны, природные	Болезни, увечья или смерть, которая грозит самим детям или их близким, социальные страхи	Социальные страхи, смерть, физические страдания, социально-политические, экономические, катастрофы

	быстродвижущиеся существа	катаклизмы, катастрофы	(отвержения, непризнания, социальной негативной оценки), войны, природные катаклизмы, катастрофы	
<b>Страх в отношении определенного типа вреда</b>	Физический вред	Физический вред Психологический вред	Психологический вред Физический вред	Психологический вред Физический вред
<b>Степень дифференциации реальности и вымысла</b>	Низкая («наивный реализм»)	Достаточно высокая	Высокая	Высокая
<b>Когнитивная основа возникновения страха</b>	Ориентация на физические качества объекта	Ориентация на функции объекта, высокий уровень обобщения (генерализации), перенос опыта других на собственную судьбу	Ориентация на функции объекта, высокий уровень обобщения (генерализации), способность к построению гипотез, рассуждению и прогнозированию	Включение событий в широкий социальный контекст, способность к построению гипотез и их доказательству, рассуждению и прогнозированию
<b>Стратегии совладания со страхом</b>	Физический уход Визуальная десенсибилизация Социальная и эмоциональная поддержка Трансактный объект	Когнитивные стратегии (объяснение вероятности угрозы, дифференциация вымысла и реальности)	Когнитивные стратегии Саморегуляция	Когнитивные стратегии Саморегуляция

По Дж.Кантор (Cantor, 1994). *Frightreactions to mass media*. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research*. Hillsdale, NY: Erlbaum, p. 231.)

#### **8.3.4. Моральное оправдание асоциального, девиантного, агрессивного поведения и насилия**

В основе морального оправдания асоциального, девиантного и агрессивного поведения персонажей лежит когнитивное переструктурирование решения моральной дилеммы. Приемы когнитивного

переструктурирования включают моральное оправдание, сравнение в свою пользу, эвфемистическое переименование, переложение ответственности, диффузия ответственности, искаженное восприятие последствий, дегуманизация и приписывание вины другим людям или обстоятельствам. Моральное оправдание основывается на аргументации нарушения моральной нормы «высшими целями» достижения всеобщего блага, защиты справедливости, заботой и ближнем и пр. Прием сравнения в свою пользу основывает снисходительное отношение к нарушению моральных норм на повышении собственной моральной самооценки благодаря сравнению своих действий со значительно более предосудительными поступками другого человека. Эвфемистическое переименование трансформирует асоциальное поведение в просоциальное за счет приписывания ему нового значения без должных на то оснований.

Переложение ответственности и диффузия ответственности связаны с группоцентрической или авторитарной ориентацией и оправданием собственного поведения позицией и решением группы, либо обладающего властью лица. Игнорирование или искаженное восприятие последствий своих действий представляет собой прием, основанный на рационализации в интересах преуменьшения нанесенного ущерба. Дегуманизация (лишение объекта агрессии человеческих качеств) и приписывание вины объекту агрессии или обстоятельствам позволяют оправдать насилие и агрессию как вынужденное контекстом действие, обусловленное невозможностью применения к объекту агрессии общепринятых моральных норм и законов. Использование в информационной продукции указанных приемов может привести к таким следствиям в морально-нравственном развитии детей и подростков как нарушения формирования морального сознания и мышления, ответственности, низкой моральной чувствительности, стагнации на преконвенциональном уровне развития (Л.Кольберг) (Подробно см. Раздел 3.

#### **8.4. Принципы возрастно-психологического подхода и информационная безопасность детей и подростков**

Концепция информационной безопасности детей и подростков базируется на культурно-исторической деятельностной теории развития (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, А.В.Запорожец), ключевым положением которой является **принцип социально-исторической природы психики человека и ее развития**. Специфика психического развития ребенка состоит в том, что оно осуществляется в форме присвоения социально-исторического культурного опыта, кристаллизующего в себе достижения человеческого прогресса и развития родовых способностей человека в виде материальных и духовных ценностей путем социального наследования. Высокий темп прогресса человеческого общества с необходимостью вызвал к жизни новую форму наследования – социальную, через фиксацию человеческих способностей в предметах человеческой культуры, как результате совокупной общественной практики. Развитие – представляет собой процесс воспроизведения индивидом исторически сформировавшихся, закрепленных в культуре человеческих способностей, способов деятельности и поведения. Присвоение культурного опыта осуществляется в **активной предметной деятельности** ребенка, направленной на «распредмечивание» и развитие человеческих способностей **в общении и сотрудничестве со взрослым**, как носителем социо-культурного опыта, способов и средств предметной деятельности. Отсутствие готовых врожденных форм поведения и высокая, практически неограниченная способность к обучению, пластичность и разнообразие траекторий личностного и умственного развития, определяемых вектором движения к эталону - идеальной форме, задающей контуры будущих способностей ребенка открывают неограниченные возможности развития через потенциал присвоения и преодоления.

**Деятельностный принцип развития** определяет деятельность как основной механизм развития психики – в процессе активной деятельности ребенка происходит становление и развитие восприятия, памяти, мышления, воображения ребенка, формирование Я-концепции, самосознания и

самооценки, идентичности. *Деятельность – движущая сила развития*, поскольку именно в деятельности возникают, развиваются и проходят основной путь развития все психические функции и личностные структуры. Деятельность понимается как осмысленная и предметная деятельность, т. е. связанная с совокупной социальной практикой, социальными значениями и способами действий. Внешняя, предметная деятельность ребенка интериоризуется (преобразуется из внешней во внутреннюю форму) и становится внутренней психической деятельностью.

А.Н.Леонтьев показал, что возникновение и развитие психических процессов определяется задачами деятельности, их местом в структуре деятельности и особенностями организации деятельности. Каждый возраст характеризуется определенным ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, ведущим типом деятельности, стоящим во главе иерархии видов деятельности (А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин). Ведущая деятельность определяется местом ребенка в системе социальных отношений, отражая достижения ребенка в развитии и ожидания и предписания общества, создающего соответствующие институты социализации для каждой возрастной стадии. Ведущий тип деятельности определяет отношение ребенка к миру, его позицию и взаимодействие с теми элементами социальной среды, которые в данный момент являются источниками развития; задает типичные для данной возрастной стадии формы общения в системе отношений "ребенок-взрослый" и "ребенок- сверстник", определяет формирование основных психологических новообразований личностной и интеллектуальной сфер. В рамках ведущей деятельности впервые возникают и дифференцируются новые виды деятельности, одна из которых в дальнейшем становится ведущей. Соответственно, эффект воздействия информационной продукции определяется тем, какая активность в отношении его «прочтения» будет реализована ребенком, какое содержание будет отобрано, что именно станет

фокусом внимания ребенка, какой будет полнота и точность «вычерпывания» информации и ее осмысления и интерпретации.

Деятельность ребенка опосредована общением. Общение как коммуникативная деятельность, выполняет функции передачи культурного опыта от поколения к поколению, организации совместной деятельности; формирования и развития межличностных отношений; познания людьми друг друга и самопознание. Общение характеризуется специфическими потребностями и мотивами, задачами или целями, коммуникативными действиями, средствами (вербальными, мимическими, предметными) и продуктами общения (М.И.Лисина). Для каждой возрастной стадии характерна своя специфическая форма общения. Критериями выделения этих форм общения являются: время возникновения, место в системе жизнедеятельности ребенка, потребности, мотивы и средства общения. Основным механизмом развития форм общения является опережающая инициатива взрослого: обогащение содержания деятельности ребенка и его взаимоотношений с окружающими. Механизм опережающей инициативы взрослого предполагает создание зоны ближайшего развития ребенка за счет постановки новой задачи общения и осуществления совместной деятельности с взрослым.

*Основные принципы методологии анализа и оценки вредного воздействия средств массовой информации и других средств массовой коммуникации, включая информационно-телекоммуникационную сеть Интернет, и иной информационной продукции на психическое, психологическое, нравственное здоровье детей и подростков и его психическое развитие, сформулированные на основе культурно-исторического деятельностного подхода включают:*

- принцип возрастной нормативности развития, задающей периодизацию психического развития как нормативную модель развития ребенка (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин);



- принцип возрастной специфики задач развития на каждом возрастном этапе, определяющий сенситивность ребенка к определенному роду воздействиям и вектор развития (Р.Хевигхерст);

- принцип активной действенной природы развития, определяющей избирательность восприятия информации ребенком сообразно возрастным особенностям ребенка (А.Н.Леонтьев);

- принцип решающего значения ориентировочной деятельности, направленной на выявление значимых для решения задачи условий (П.Я.Гальперин).

Указанные принципы определяют **необходимость учета возрастных особенностей восприятия информационной продукции детьми** при оценке вредного воздействия.

*Основной метод оценки воздействия информационной продукции на психическое и психологическое здоровье ребенка, его физическое, психическое и нравственное развитие - метод нормативно-возрастного анализа психического развития ребенка* (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец).

"Нормативность" возрастного развития означает универсальную последовательность закономерно сменяющих друг друга, генетически преемственных возрастов. «Возрастная норма развития» как своеобразный эталон возраста предполагает возможность и необходимость существования типологии индивидуальных траекторий развития в рамках заданного нормативного пространства. В культурно-исторической деятельностной концепции Л.С.Выготского – А.Н.Леонтьева – Д.Б.Эльконина – А.В.Запорожца обосновано положение о социально-исторической природе возрастной нормы, ее обусловленности уровнем социальных требований к психологической зрелости и компетентности личности на каждой из стадий онтогенеза и уровнем исторического прогресса общества. Психологическое содержание «возрастной нормы развития» может быть раскрыто через

понятие психологического возраста, являющегося, по мнению Л.С.Выготского «единицей» анализа развития. Психологический возраст характеризуется социальной ситуацией развития, основными психологическими новообразованиями и ведущей деятельностью (Д.Б.Эльконин, 1989).

Теоретической основой метода является *периодизация* психического развития ребенка, учитывающая общие закономерности личностного и познавательного развития. В основу периодизации положены:

1. *структура психологического возраста*, включающая три компонента - социальная ситуация развития; ведущая деятельность; психологические возрастные новообразования;

2. *динамика психологического возраста*, устанавливающая строгую периодичность чередования стабильных и кризисных возрастов в психическом развитии ребенка. Признание необходимости кризиса как разрешения противоречий, возникших в ходе развития между местом ребенка в системе социальных отношений, определяющим социальные требования к ребенку, его права и обязанности, с одной стороны, и уровнем развития мотивов, потребностей и познавательных способностей ребенка, с другой.

3. *принцип периодичности процессов развития*, заключающийся в закономерном чередовании этапов ускоренного развития мотивационно-потребностной, личностной сферы и этапов развития познавательной, умственной сферы. Периодичность развития мотивов и познавательных способностей определяет чувствительность и избирательность ребенка к определенному роду воздействиям.

***Принцип возрастной специфики задач развития на каждом возрастном этапе, определяющий чувствительность ребенка к определенному роду воздействиям и вектор развития.***

**Задачи развития** – это те задачи, требования и ожидания, которые предъявляет общество к человеку и решение которых является показателем уровня зрелости или компетентности личности (Navighurst, 1967). Эти задачи ставит общество, ориентируясь на уровень психического развития и органической зрелости человека, его социальный и возрастной статус. Хотя презентация задач развития и оценка успешности их решения реализуется обществом, задачи развития вырастают из истории и логики возрастного развития человека, включая все линии: органическое и половое созревание, социальное, личностное, умственное, волевое. Разрешение задач развития является условием перехода к новому возрастному и социальному статусу. Задачи развития определяют целевую направленность и вектор развития, содержание и характер формируемых возрастных психологических новообразований и структур личности.

***Социальная ситуация развития или контекстуальность развития как основа формирования зоны ближайшего развития ребенка***

В возрастном-психологическом подходе социальная среда понимается как источник развития, в ней содержатся все материальные и духовные ценности, воплощающие в себе человеческие родовые способности, которыми субъект должен овладеть в процессе своего развития. *Идеальная форма* как эталон деятельности для ребенка выступает как отражение опыта совокупной социальной деятельности, идеальные образцы человеческих психологических способностей и свойств (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин).

В учении о структуре и динамике психологического возраста Л.С.Выготский рассматривает социальную ситуацию развития как важнейшую характеристику возраста, раскрывающую отношения ребенка и его социального окружения. Социальная ситуация развития определяет весь образ жизни ребенка, его социальное бытие, особенности его сознания, поскольку имманентно предполагает активность самого ребенка в построении отношений с окружающими людьми. Социальная ситуация

развития ставит перед ребенком на каждом возрастном этапе основную задачу развития, решение которой и определяет динамику психического развития в данном возрасте.

Структура социальной ситуации развития включает объективный аспект - место ребенка в системе социальных отношений, и субъективный аспект - внутреннюю позицию ребенка. Объективный аспект – это «...определенное место в системе доступных ребенку общественных отношений, которые характеризуются известной системой прав и обязанностей ребенка определенными требованиями к его поведению и деятельности, определенными социальными ожиданиями и санкциями» (Божович, 1995, с.189), имеющими социо-культурный генезис. Внутренняя позиция специфична для каждой возрастной стадии развития ребенка, обуславливает характер его переживаний, систему его отношений к действительности, реализуется через принятие ведущей деятельности, отвечающей задачам развития и обеспечивающей формирование основных психологических новообразований возраста (Д.Б.Эльконин, А.Н.Леонтьев, Л.И.Божович).

Анализ социальной ситуации развития позволяет выделить ближайшие и более отдаленные отношения ребенка к обществу и среди них два плана отношений: отношения «ребенок- общественный взрослый» как носитель общественных норм и требований и отношения «ребенок - близкий взрослый и сверстник», реализующий индивидуально-личностные отношения. По нашему мнению, в структурном анализе социальной ситуации развития целесообразно обратиться к понятию «социальный контекст». Принцип единства среды и развивающейся личности находит выражение в положении контекстуальной специфичности действий, носящих совместный опосредованный характер, раскрывает взаимосвязь и взаимообусловленность социальной среды и психики человека. Деятельность человека, как практическая, так и внутренняя психическая, не может быть понята в своем содержании и динамике вне контекста, ее порождающего, и сама деятельность преобразует и изменяет контекст. Под социальным контекстом

мы понимаем общение и сотрудничество ребенка со значимым социальным окружением в рамках определенного института социализации – семьи, образовательного учреждения, группы сверстников, СМИ и СМК. Контексты, составляющие социальное окружение ребенка, в социальной ситуации развития выступают как иерархия, обусловленная возрастными задачами развития, изменяющаяся на протяжении детского и подросткового возраста.

***Принцип решающего значения ориентировочной деятельности, направленной на выявление значимых для решения задачи условий (П.Я.Гальперин)***

Активно-действенное отношение ребенка к миру воплощается в системе ориентирующих образов, отражающих особенности его включения в различные социальные контексты, составляющие социальную ситуацию развития и определяющие специфику задач возрастного развития. Ориентировочная деятельность выполняет функцию планирования и регуляции реализуемых форм совместной деятельности и сотрудничества, выступает звеном, опосредствующим возможности реализации развивающего потенциала деятельности ребенка. Ориентировка лежит в основе системы образов, создаваемой на основе информационного воздействия. Аудио-визуальный ряд, семантические коды, пространственно-временная организация информации определяет характеристики формируемого образа через специфическую для возраста системы мотивов, смыслов, интересов, когнитивных способностей. Для профилактики негативного воздействия информационной продукции необходимо формирование медиа-компетентности ребенка, как условия профилактики вредного воздействия СМИ на сознание ребенка в манипулятивных целях.

***Принцип учета краткосрочного (немедленного) и долгосрочного эффекта воздействия***

Возможные эффекты негативного воздействия информационной продукции на развитие и психическое и психологическое здоровье ребенка включают:

- Мотивационный – как побуждение к осуществлению действия асоциального, противоправного характера, действия, представляющего угрозу жизни, безопасности, здоровью как самого ребенка, так и других лиц, нарушения в развитии мотивационно-потребностной сферы по типу доминирования эгоцентрических мотивов, мотивов доминирования и потребления, прагматических и гедонистических мотивов;

- Ценностно-смысловой – как формирование у ребенка системы ценностей, несовместимых или вступающих в конфликт с общепринятыми просоциальными моральными нормами и общечеловеческими нравственными ценностями, искажение картины мира и базисных представлений о природе, обществе, человеке;

- Эмоциональный - индуцирование эмоциональных расстройств, включая страхи, испуг, тревожность, депрессию, чувство одиночества, безысходности, дисфорию, эйфорию, неуверенность, высокую лабильность (беспричинную смену настроений), трудности распознавания и категоризации эмоций и чувств;

- Познавательный – деформация, искажение, нарушение образа мира у ребенка, ограничение детской любознательности и исследовательской деятельности, побуждение к ригидному, стереотипному действию, закрепление познавательной пассивности, выученной беспомощности, ограничение творчества, познавательных интересов и активности;

- Поведенческий – воспроизведение и подражание формам девиантного поведения, включая агрессивное, противоправное, неоправданно рискованное и ставящее под угрозу собственную жизнь

и здоровье, аутодеструктивное/саморазрушающее поведение (членовредительство, различные виды зависимости, включая зависимость от психоактивных наркотических веществ и алкогольную зависимость), акселерацию сексуального развития и ранний сексуальный дебют, девиантные формы сексуального поведения и пр.

При определении эффекта воздействия на ребенка информационной продукции необходимо учитывать краткосрочный (немедленный) и долгосрочный эффект. Если в первом случае можно наблюдать непосредственный результат воздействия, то в случае долгосрочного эффекта под внешней картиной благополучия развития ребенка может скрываться латентная картина деформации личности и мировосприятия, нарушения познавательного, эмоционального и волевого развития.

В таблице 2 представлены виды краткосрочного и долгосрочного эффекта воздействия информационной продукции в различных сферах развития ребенка.

*Таблица 2. Эффект воздействия информационной продукции в различных сферах развития ребенка*

<b>Сфера проявления эффекта воздействия</b>	<b>Краткосрочный эффект</b>	<b>Долгосрочный эффект</b>
Мотивационный	Побуждение к немедленному действию	Нарушение мотивационной сферы
Ценностно-смысловой		Деформация ценностной сферы. Нарушения мировосприятия
Эмоциональный	Страхи, испуг, тревожность, паника	Формирование личностной тревожности, стойких эмоциональных расстройств
Познавательный	Неадекватное, искаженное представление о реальности, противоречащее научной картине мира	Низкий уровень развития познавательных интересов и потребностей, исследовательской и творческой активности, учебно-

		образовательной деятельности
Поведенческий	Подражание асоциальным моделям поведения, агрессивное и девиантное поведение	Социальная дезадаптация, десоциализация, закрепление девиантных и делинквентных форм поведения

Именно отсроченный эффект воздействия информационной продукции, наносящей вред развитию ребенка представляется особенно опасным с точки зрения обеспечения информационной безопасности, поскольку картина мнимого благополучия развития дезориентирует родителей, педагогов и воспитателей и снижает эффективность коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на компенсацию нанесенного ущерба.

***Принцип уязвимости и жизнестойкости ребенка к воздействиям деструктивного характера***

К настоящему времени возрастная психология накопила значительное число фактов, свидетельствующих о значительных индивидуальных различиях в степени уязвимости и жизнестойкости ребенка к неблагоприятным деструктивным воздействиям. Проблема заключается в том, что необходимые для развития ребенка условия могут принимать как *благоприятную* для развития форму, так и *неблагоприятную* (патогенную, повреждающую либо создающую опасность нарушения, т.е. выступать как фактор риска). Подчеркнем, что факторы риска не образуют некой отдельной, *самостоятельной* реальности: они содержатся в тех самых условиях (включая источник развития), которые в общей форме представлены в данной парадигме развития. Психологическая уязвимость это чувствительность или степень подверженности ребенка воздействию тех или иных неблагоприятных факторов. Уязвимость и жизнестойкость (способность противостоять вредному воздействию) зависит от возраста детей и подростков и их индивидуальных особенностей. Жизнестойкость в значительной мере определяется уровнем эмоционально-личностного и



умственного развития ребенка, активность и общительность, опыт позитивного взаимодействия, формирующий у ребенка высокую самооценку, уверенность в себе, самопринятие.

Рассмотрим далее основные виды факторов риска с точки зрения их значения для составления поискового прогноза – прогноза, содержанием которого является определение возможных особенностей психического развития детей в будущем под влиянием тех или иных неблагоприятных воздействий.

В психологии развития *факторами риска* называют широкий круг условий, способных оказывать неблагоприятное влияние на психическое развитие ребенка. Опасное действие факторов риска носит вероятностный характер, т. е. означает не неизбежность, а лишь более или менее вероятную угрозу возникновения отрицательных последствий. В зависимости от степени ее вероятности выделяют факторы высокого, умеренного и низкого риска. Контингент детей, подверженных действию того или иного фактора риска, называется группой риска по данному фактору. От полноты учета факторов риска, а также знания механизмов их действия в решающей степени зависит прогноз и возможность предупреждения отклонений в детском развитии.

Актуальность изучения факторов риска определяется тем, что в настоящее время отмечается явный рост контингента детей, для которого характерно неблагоприятное, проблемное течение психического развития в онтогенезе. Психологические проблемы наблюдаются на уровне 1) клинических форм нарушений, 2) пограничных состояний, 3) субнормативных вариантов развития (это и не патология, и не здоровье, так как для нормального развития характерно благоприятное состояние). Без учета факторов риска невозможно ни прогнозирование хода развития, ни профилактика его неблагоприятных вариантов.

Прогнозирование развития предполагает учет следующих основных групп факторов риска: 1) *экзогенно-биологические* факторы (нарушения в

протекании беременности, родовые травмы, тяжелые соматические заболевания и т. п.); 2) *эндогенно-биологические* факторы (хромосомные и генные дефекты, различные формы дизонтогенеза); 3) *социально-психологические* факторы (от низкого социально-экономического статуса семьи, плохого ухода, эмоциональной депривации, неправильного воспитания в семье, отсутствия или недостаточных возможностей общения со сверстниками до конфликтных отношений в школе, информационных перегрузок, требований, превышающих возможности ребенка и мн. др.)

В более детальной классификации выделяют *три группы факторов социального риска*, которые влияют на формирование семей социального неблагополучия:

- *социально-гигиенические* (плохие материально бытовые условия; низкий уровень общей и санитарной культуры семьи; тяжелые или вредные условия труда родителей, особенно матери; учеба матери или обоих родителей);

- *медико-демографические* (многодетность; отсутствие одного из родителей; возраст матери до 18 лет и старше 40; наличие в семье ребенка с врожденным или наследственным заболеванием, дефектом развития; случаи самопроизвольных выкидышей, мертворождений или смерти ребенка первого года жизни);

- *социально-психологические* (злоупотребление одним или обоими родителями алкоголем, наркотиками, курением; неблагоприятный психологический климат в семье; рождение нежеланного ребенка).

Весьма широк список собственно *психологических* факторов риска, например: низкая самооценка и неприятие себя, эмоциональная неустойчивость, неуспех в деятельности, неуспех в социальной адаптации, трудности общения, взаимодействия со сверстниками и взрослыми и т. д. В зависимости от времени воздействия на развивающийся организм неблагоприятные влияния делятся на факторы внутриутробного периода,

перинатального периода, новорожденности, младенчества, раннего детства и т. д.

Помимо обозначения негативных условий развития, в психологической литературе понятие факторов риска также используется для обозначения таких особенностей нервно-психического развития ребенка (как правило, на начальных этапах онтогенеза), которые служат *предвестниками* возможных отклонений в его последующем развитии. К их числу относят, например, сниженную или повышенную возбудимость нервной системы, инертность психических процессов, задержки в сроках формирования психомоторных актов, показателей развития речи, повышенную эмоциональность, ранимость, трудности в общении и др. Эти особенности не только сами по себе могут рассматриваться как неблагоприятные для взаимоотношений ребенка с окружающим миром, но и нередко служат первыми "поведенческими знаками" более глубокого, подспудно развивающегося неблагополучия.

*Стратегия защиты психологического здоровья* детей в значительной мере связана с умением *нейтрализовать* действующие факторы риска. Путь к решению этой задачи лежит через выявление собственно *психологических механизмов влияния* различных агентов на те или иные стороны развития ребенка.

С изучением действия факторов риска связано понятие *психологической уязвимости*, то есть чувствительности или степени подверженности ребенка воздействию тех или иных неблагоприятных факторов. Установлено, что психологическая уязвимость детей существенно зависит от их возраста и индивидуальных особенностей. Ее степень может быть снижена благодаря действию определенных защитных факторов (последние не следует смешивать с "механизмами психологической защиты" в психоаналитическом значении). Важнейшее значение имеет уровень умственного и эмоционально-личностного развития, от которого зависит восприятие и переживание

ребенком всего происходящего с ним, а, следовательно, и потенциальная степень травматичности таких событий,

С понятием «факторы риска» неразрывно связано и понятие «*жизнестойкости*», т.е. устойчивости к неблагоприятным влияниям, способности противостоять негативным и вредоносным факторам. В качестве защитных факторов выступают активность и общительность, эмоциональная близость и сплоченность семьи, в которой растет ребенок, достаточный опыт позитивного самовосприятия, формирующий уверенность в себе и прочное самоуважение, поддерживающий круг общения вне семьи и др. Учет защитных факторов, способных противодействовать повреждающему влиянию факторов риска, необходим для профилактики и коррекции разнообразных трудностей в психическом развитии ребенка.

Проблема *защитных факторов* актуальна не только для детей, растущих в резко неблагоприятных условиях. Факторы риска воздействуют на очень широкий контингент детей, в том числе растущих в нормальных условиях. Приведем список защитных факторов:

1. адекватное родительское воспитание и сплоченная семья,
2. прочные контакты вне семьи (в том числе с социально успешными людьми),
3. самоуважение,
4. смышленность, живой ум,
5. оптимистический настрой,
6. внешняя привлекательность, обаяние,
7. наличие способностей, ценных в глазах окружающих,
8. развитие духовных потребностей, духовное развитие в целом (принятие религиозных или иных высших ценностей, не позволяющих раствориться в бытовой стороне жизни и ее неудачах, дети из православных семей),

9. приемлемые социально-экономические условия жизни (Shanahan et al., 2008).

А.И.Захаров выделяет индивидуально-психологические и личностные особенности детей, создающие предпосылки для невротического расстройства личности, связывает их с формированием невротических черт и на основе выделенной генетической связи предлагает конструктивный вариант преобразования личностных особенностей детей, обеспечивающий жизнестойкость и толерантность в отношении психотравмирующих с стрессогенных факторов (Захаров, 1998). В табл. 3. представлены индивидуально-психологические характеристики и личностные особенности детей определяющие уязвимость и толерантность/жизнестойкость ребенка к воздействию вредного контента информационной продукции, а также его возможные следствия.

*Таблица 3. Индивидуально-психологические характеристики и личностные особенности детей, определяющие уязвимость и толерантность/жизнестойкость ребенка к воздействию вредного контента информационной продукции*

<b>Индивидуально-психологические и личностные особенности детей, определяющие повышенную уязвимость к вредному контенту информационной продукции</b>	<b>Возможные следствия воздействия вредного контента информационной продукции</b>	<b>Индивидуально-психологические и личностные особенности детей, определяющие толерантность к вредному контенту информационной продукции</b>
Повышенная эмоциональная чувствительность, впечатлительность, наивность, спонтанность, внушаемость, «наивный реализм» (трудности дифференциации реальности и воображаемого мира)	Заостренная сенситивность, ранимость и импульсивность, склонность к образованию страхов, личностная тревожность	Рациональность в восприятии и мышлении, критичность, устойчивость к стрессу и фрустрации
Эмоциональная лабильность, эмотивность, отсутствие базового доверия к миру	Преобладание подсознательных, иррациональных мотивов поведения, аффективность, неустойчивость настроения	Большая уравновешенность эмоций, лучший контроль чувств и желаний

Импрессивность (склонность к задержке эмоциональных реакций и накопление отрицательных эмоций), отсутствие базового доверия к миру	Депрессивность мироощущения, нигилизм, уход в себя, в свои чувства и переживания	Открытость, экспрессивность и непосредственность в выражении чувств, оптимизм, базовое доверие и открытость новому опыту
Склонность к беспокойству	Большое количество страхов и опасений. Тревожность.	Осторожность
Повышенная потребность в привязанности	Невротическая привязанность, зависимость и несамостоятельность	Большая самостоятельность
Отсутствие агрессивности	Беззащитность, склонность к формированию страхов	Лучшая психологическая защита
Неопределенность Я, отсутствие внутренней опоры и единства	Неуверенность в себе. Нерешительность, мнительность, низкая самооценка	Большее принятие себя и возрастающая стабильность «Я».

### ***Принцип социального конструирования детства***

Стратегия социального конструирования детства обоснована специфической формой развития ребенка - формой присвоения социокультурного опыта в общении и сотрудничестве с взрослым. Социальное конструирование детства как управляемое целенаправленное моделирование процесса развития ребенка через создание практик социализации, где одну из ведущих ролей играют СМИ и СМК, создание форм сотрудничества с посредниками, презентующими, организующими и помогающими ребенку в осмыслении и присвоении культурно-исторического опыта, представляет переход от констатации стихийного характера развития к целенаправленному проектированию результатов и хода развития на основе создания необходимых условий развития и предвосхищающей компенсации социальных рисков развития детства. В основе социального конструирования детства должен лежать научно обоснованный прогноз, определяющий векторы вариантов развития детства при определенном сочетании условий развития в соответствии с социальными ценностно-целевыми установками и

внутренней логикой развития ребенка. Основным вопросом становится вопрос о том, каким общество хочет видеть детство и ребенка. Ценностно-целевые установки определяют направление и область социально-нормативного развития детства, согласуя традиции и инновации, прошлое, настоящее и будущее детства.

В рамках стратегии социального конструирования общество

- определяет оптимальные характеристики социальной ситуации развития во всех ее контекстах – семье, школе, группах сверстников, информационном пространстве и создает необходимые условия развития ребенка;
- инициирует создание новых форм сообществ и социальных практик для выстраивания связи и преемственности между миром взрослых и миром детей;
- проектирует, организует виды деятельности ребенка, формы посредничества, сотрудничества и совместности, предоставляя ему автономию/самостоятельность и свободу выбора.

***Принцип зоны ближайшего развития/сенситивности ребенка к определенному роду воздействиям на каждой из возрастных ступеней развития***

Принцип ***проектирования зоны ближайшего развития ребенка*** означает, что ресурсное обеспечение должно быть ориентировано на реализацию возможностей ребенка, лежащих в зоне ближайшего развития, т.е. должно быть ориентировано на развитие тех новых психологических способностей и качеств, которые составляют задачу ближайшего развития, безусловно, с учетом актуального, уже достигнутого уровня развития (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин). Именно направленность на формирование новых психологических способностей, составляющих ближайшую

перспективу развития, в сотрудничестве ребенка со взрослым или в кооперации со сверстниками должны стать целевой установкой при создании информационной продукции для детей и подростков и оценки их воздействия на развитие ребенка и его психологическое благополучие.

Величина зоны ближайшего развития, т.е. расхождения между актуальным уровнем развития ребенка, обнаруживающим себя в самостоятельной деятельности ребенка, и потенциальным уровнем развития, достигаемым в сотрудничестве со взрослым, зависит:

- от возможностей ребенка быть включенным в определенные формы общения, сотрудничества и совместной деятельности со взрослым. Иначе говоря, нельзя, волюнтаристски «перепрыгнуть» через необходимые этапы становления психологической способности, а нужно следовать внутренней логике их становления и развития. Иначе говоря, целевые установки и контент предлагаемой детям информационной продукции должен соответствовать его возрастным возможностям, задачам развития, мотивам и интересам;
- от содержания и организации форм сотрудничества и совместной деятельности, способов коммуникации и взаимодействия, предлагаемых взрослым. При оценке информационной продукции как развивающей, необходимо учитывать, в какой мере информационная продукция обеспечивает возможности поддержки взрослого в отборе, категоризации, осмыслении и интерпретации ее содержания, организации включения нового опыта в картину мира ребенка.

***Принцип условно-вариантного прогноза как основа оценки и краткосрочного прогноза воздействия на ребенка информационной продукции***



В рамках принятого в отечественной возрастной психологии **культурно-исторического и деятельностного подходов** анализ процесса психического развития ребенка ведется в парадигме трех взаимосвязанных категорий — **источника, движущих сил и условий развития** (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец и др.). Данная понятийная триада отражает специфику психического развития ребенка субъекта, т.е. существа, по своей природе социального и активного. Индивидуальные формы психической деятельности формируются на основе *процесса усвоения* ребенком опыта человеческих поколений, воплощенного в материальной и духовной культуре общества. **Культурно-исторический системно-деятельностный подход** показывает, что овладение ребенком разнообразными средствами и способами ориентации в сфере человеческих отношений и предметной практики не сводится лишь к приобретению ребенком «знаний» и «умений» или совокупности «культурных навыков», но предполагает формирование самих потребностей и способностей ребенка, его целостной личности (Асмолов, 1996, 2007).

Онтогенез рассматривается в парадигме, состоящей из трех базовых категорий: 1) *источника* развития, которым является *культурно-исторический опыт* человечества, 2) *движущей силы* – собственной *активности* ребенка и 3) *условий развития*. К числу таких условий, жизненно необходимых для психического развития как известно, относится *общение*. Начиная с самых ранних этапов онтогенеза, оно приобретает личностный характер и предполагает возможность тесного реально-практического взаимодействия ребенка со взрослым. Качественно иным, чем общение, но не менее необходимым условием развития ребенка является *полноценность его органического субстрата*, понимаемая как сохранность нейроанатомических структур и тонких физиологических механизмов мозговой деятельности (так же как и органов чувств, двигательной системы и, по сути дела, всех других функциональных систем организма).

Все обозначенные выше категории в свою очередь зависят от многих факторов и условий, - как благоприятных, так и негативных, с точки зрения влияния на ход психического развития ребенка. Таким образом, развитие ребенка представляет собой исключительно *полидетерминированный* процесс, что предполагает при прогнозировании развития необходимость учета множества различных по своей природе факторов.

Заметим, что прогнозирование изменений такого сложного объекта, как психическое развитие и нервно-психическое здоровье подрастающих поколений, несомненно, требует разработки специальной методологии и технологии и невозможно только на основе общей теории научного прогнозирования в социальной сфере. Между тем в современной психологии соответствующие разделы теории и методологии практически отсутствуют, а публикации, так или иначе направленные на осмысление тенденций развития и предвидение дальнейших изменений психического развития и нервно-психического здоровья подрастающих поколений, крайне немногочисленны и касаются достаточно частных аспектов (Слободчиков, Петровский, Якобсон, 2005; Кудрявцев, 1998)

Согласно общей теории социального прогнозирования (Лезгина, 2000; Бестужев-Лада, Наместникова, 2001) поставленная задача прогнозирования психического развития у будущих поколений в свою очередь предполагала бы решение целого ряда масштабных задач, например: построение исходной (базовой) модели, анализ статистики объекта, обзор экспертных оценок, проблемный анализ предмета исследования, вычленение проблемных показателей и систематизацию показателей, построение модели прогнозного фона (демографического; экономического; социологического; социально-культурного; медико-биологического, политического и т.д.), составление наиболее вероятных ожидаемых значений с учетом данных прогнозного фона, построение поискового и нормативного видов прогноза. Очевидно, что осуществление всех этих насущных задач научного прогнозирования в сфере психического развития ребенка – дело будущего.

В наиболее общем (общенаучном) значении *прогноз* – это видение основных тенденций и законов развития, в данном случае – тенденций психического развития ребенка. Принято считать, что однозначный индивидуальный прогноз неправомерен и неоправдан, так как психическое развитие - это всегда *открытый*, а не заранее и жестко запрограммированный процесс, т.е. процесс, ход и результаты которого находятся в тесной зависимости от тех условий, в которых он совершается.

Это принципиальное обстоятельство существенно ограничивает возможности долгосрочного *прогнозирования* и означает необходимость учета целой системы факторов. Например, при анализе такого фундаментального условия психического развития ребенка, как общение, опосредствующего любые влияния со стороны социальной среды, уместно вспомнить экологическую модель среды Бронфенбреннер (Карабанова, 2003). Она показывает связи развития ребенка с разными сферами социума. В этой модели выделяется 4 основных уровня средовых факторов: уровень микросистемы (семья, одноклассники, сверстники) - это непосредственное близкое окружение ребенка, как правило все здесь являются значимыми для ребенка лицами, уровень мезосистемы (школьный коллектив и учителя, соседи), уровень экзосистемы (СМИ, особенно ТВ и то содержание, которое оно несет в себе и которое в значительной мере усваивается детьми, соц.институты, работа родителей), уровень макросистемы (культура, идеология, принятые в обществе ценности и т.д.). И практически каждый из обозначенных выше компонентов среды может служить источником риска неблагоприятных влияний на психическое развитие ребенка. Т.о., семья, воспитывающая ребенка, существует не сама по себе, не автономно, а в ***конкретных социально-экономических и культурных условиях***. Они также могут служить первоисточником проблем: низкий материальный уровень (бедность и нищета), безработица, враждебное отношение к представителям некоренной национальности и т.д. – все это факторы риска для развития ребенка.

Л.С. Выготский считал принципиально возможным предсказать путь и характер детского развития только в том случае, если все условия развития ребенка сохраняются (1984). При этом каждое из условий может принимать как *благоприятную* для развития ребенка форму, так и *неблагоприятную* (патогенную, повреждающую либо создающую опасность нарушения, т.е. фактор риска). Подчеркнем, что факторы риска не образуют некой отдельной, самостоятельной реальности: они содержатся в тех самых условиях (включая источник развития), которые в общей форме представлены в данной парадигме развития.

### ***Проблемы построения прогноза негативного воздействия информационной продукции на здоровье и развитие ребенка***

Поскольку в качестве задач экспертизы ФЗ признает *оценку вероятности*, то возникают проблемы достоверности, обоснованности, истинности прогноза возможного причинения вреда соматическому, психическому или психологическому здоровью и (или) физическому, психическому, духовному, нравственному развитию ребенка в результате воздействия информационной продукции.

Научное предвидение основано на знании закономерностей развития природы, общества, личности и затрагивает две связанные формы: предсказательную (дескриптивную, или описательную) и сопряженную с ней, относящуюся к категории управления - предсказательную (прескриптивную, или предписательную). Прогноз представляет собой вероятностное научно обоснованное суждение о перспективах, возможных состояниях того или иного явления в будущем и (или) об альтернативных путях и сроках их осуществления. Прогноз - это *научная модель* будущего события, явлений и т.п. Важнейшими способами научного обоснования предсказаний являются описание (анализ), объяснение (диагноз) и предсказание (прогноз).

Экспертиза направлена на реализацию поискового типа прогнозов, т.е. на определение возможных состояний явления в будущем. Такой прогноз отвечает на вопрос: что вероятнее всего произойдет при условии сохранения существующих тенденций? Психологический прогноз направлен на построение модели развития личности, деятельности, сознания.

Этапы построения прогноза включают - формулирование проблемы (вопросы к эксперту); установление причинно-следственных связей и отношений ключевых переменных (воздействия информационной продукции и эффекта воздействия на здоровье и развитие ребенка; сбор данных о содержании и форме информационной продукции и выдвижение гипотез; формирование образа будущего с использованием модели и сценариев; принятие стратегических решений в форме экспертного заключения.

В основе прогнозирования лежат три взаимодополняющих источника информации о будущем:

- оценка перспектив развития, будущего состояния прогнозируемого явления на основе опыта, чаще всего при помощи аналогии с достаточно хорошо известными сходными явлениями и процессами;

- условное продолжение в будущее (экстраполяция) тенденций, закономерности развития которых в прошлом и настоящем достаточно хорошо известны;

- модель будущего состояния того или иного явления, процесса, построенная сообразно ожидаемым или желательным изменениям ряда условий, перспективы развития которых достаточно хорошо известны.

При составлении психологического прогноза необходимо различать *непосредственный*, проявляющийся в поведении, эмоциональном состоянии ребенка и др. и *отсроченный* эффект. Существует принципиальная возможность предсказать путь и характер детского развития на основе всестороннего динамического исследования ребенка при сохранении всех условий развития ребенка.

Понятие *вероятностного прогноза* представляется в контексте оценки психического развития ребенка неуместным, поскольку в силу его открытого характера здесь в принципе отсутствуют основания для определения *вероятности* того или иного его хода в будущем. Невозможно предвидеть, как реально сложатся обстоятельства дальнейшей жизни ребенка, способные повлиять на его развитие. Однако эксперт может и должен представить наиболее существенные особенности картины развития при определенных стабильных условиях. В силу этого оказывается правомерно и целесообразно в рамках возрастного-психологического консультирования использовать понятие *условно-вариантного прогноза* развития ребенка.

Под *условно-вариантным прогнозом* следует понимать конструирование *трех основных линий* (вариантов) *дальнейшего хода развития ребенка* из множества потенциально возможных – с учетом уязвимости ребенка, возрастных и индивидуальных возможностей компенсации ущерба, в том числе особенностей социальной ситуации развития. При формулировании прогноза должны быть приняты во внимание возможные факторы риска и защитные факторы. Прогноз дальнейшего развития ребенка должен представлять собой диапазон его возможных вариантов, а не предсказание однозначного исхода, что является принципиально невозможным.

Содержащаяся в условно-вариантном прогнозе экстраполяция дальнейшего хода развития ребенка должна быть развернута в отношении, главным образом, ближайших возрастных этапов.

Варианты прогноза:

- прогноз эффекта воздействия информационной продукции без учета факторов риска и защитных факторов;
- прогноз эффекта при учете действия множественных факторов риска без возможности их компенсации защитными факторами;

- прогноз при учете действия защитных факторов в условиях отсутствия факторов риска.

Следует подчеркнуть, что эффективность прогнозов не может сводиться только к степени их достоверности, точности, дальности, важно знать, насколько тот или иной прогноз содействует повышению обоснованности, объективности, эффективности разработанных на его основе решений. Обоснованность прогноза определяется уровнем состояния теоретических и эмпирических исследований в области экспертной деятельности. Обязательным условием прогнозирования является осуществление классификации и структуризации рисков, построения графов причин и графов последствий.

### ***Принцип возрастной периодизации развития***

В основе периодизации психического развития ребенка, разработанной на основе культурно-исторического деятельностного подхода лежат три основания: социальная ситуация развития; ведущая деятельность; психологические возрастные новообразования. Периодизация строится по следующей схеме – цикл, периоды, фазы развития. Целостный цикл (*эпоха развития*) включает два взаимодополняющих периода - период развития мотивационно-потребностной, личностной сферы и период развития операционно-технической, умственной сферы. Каждая эпоха отделена от другой большими кризисами, т.е. кризисами перестройки отношений личности с миром. К большим кризисам относятся кризисы 3-х, 12 и 17 лет. Периоды разделены между собой малыми кризисами, подготовки и рождения и развития индивидуального сознания, и предполагают перестройку отношения к себе (1, 7, 15 лет). Противоречие, характерное для малых кризисов, связано с противоречием сформированных мотивов и отсутствием соответствующих средств реализации деятельности. Большие кризисы связаны с несформированностью мотивов, потребностей и с необходимостью выработки жизненной позиции.

Периодизация психического развития ребенка включает три основных эпохи – раннее детство, детство и подростничество.

Эпоха раннего детства начинается с кризиса новорожденности (0-2 мес.). Особый характер этого кризиса связан с изменением типа жизни и типа развития. 1 период – *младенчество* (от 2 мес. до 12 мес.), где ведущей деятельностью является непосредственное эмоциональное общение с близким взрослым. Опережающими темпами развивается мотивационно-потребностная сфера. Центральная проблема возраста – генезис потребности в общении со взрослым и развитие форм общения с близким взрослым. Все отношения с миром в этом возрасте опосредованы взрослым, являющимся , центром всякой младенческой ситуации (Л.С.Выготский). Развитие сенсорики и восприятия, тонкой моторики и локомоций, первых форм наглядно-действенного мышления связано с развитием практической предметной деятельности и общения. Символическая функция и речь еще не сформирована. Завершается младенчество кризисом 1-ого года жизни. *Социальная ситуация развития* характеризуется распадом прежней системой отношений «Пра-мы», в которой все отношения ребенка с миром были опосредованы участием взрослого. Ребенок приобретает относительную самостоятельность, прежде всего свободу физического передвижения и определенную автономию намерений, возникающую на базе аффективно заряженных мотивирующих представлений ребенка (Л.И.Божович). Ребенок открывает новый предметный мир, однако овладение предметами требует сотрудничества со взрослым, которое должно быть выстроена заново с учетом новых возможностей ребенка.

Ранний возраст (1-3 лет) является вторым периодом эпохи раннего детства. Ведущая деятельность - предметно-орудийная, направлена на овладение социальной функцией и социальным способом использования предмета как человеческого орудия, характеризующегося социальной функцией и социальным способом использования объекта в сотрудничестве с взрослым. Преимущественное развитие получает познавательное развитие –



речь, мышление, восприятие. Завершается период кризисом 3-х лет – кризисом «Я сам». Такое сотрудничество, в свою очередь, требует овладения ребенком речью, поскольку прежние невербальные средства общения (эмоциональные, мимические, предметные) уже не соответствуют задачам, на решение которых направлен ребенок. Итак, известный уровень автономии ребенка в сочетании с потребностью в освоении предметным миром и необходимостью новых форм сотрудничества со взрослым в этом освоении определяют особенности социальной ситуации ребенка раннего возраста, вызывают к жизни новый тип ведущей деятельности – предметно-орудийную деятельность и в качестве центральной линии развития определяют линию речевого развития. Формирование восприятия и *наглядно-действенного мышления*, как отражения скрытых сущностных связей и отношений объектов происходит в ходе овладения ребенком предметно-орудийными действиями. В раннем возрасте происходит формирование устойчивого *типа привязанности* к близкому взрослому

Эпоха детства включает 2 периода – дошкольный и младший школьный возраст. В дошкольном возрасте (3-7 лет) ведущей деятельностью является сюжетно-ролевая игра. По своему содержанию – это деятельность моделирующего типа, направленная на ориентацию ребенка в системе социальных и межличностных отношений, системе задач, смыслов и мотивов человеческой деятельности, осуществляемая путем принятия роли, использования игровых предметов и др. Дошкольный возраст, по словам А.Н.Леонтьева (1972), это возраст фактического складывания структуры личности, первичного соподчинения мотивов. К числу психологических новообразований дошкольного возраста следует отнести новообразования личностной и познавательной сферы. В сфере личностного развития важнейшими новообразованиями являются:

- формирование *новых мотивов*, в том числе *социальных* и *познавательных* (в форме любознательности и познавательной инициативы);

- первичное *соподчинение* и иерархизация мотивов; Самооценка, впервые появляющаяся у ребенка к концу 2-го года жизни носит явно аффективный характер- выделение *личностного смысла* и формирование первичной смысловой структуры сознания (А.Н.Леонтьев, Д.А.Леонтьев);

- развитие *самооценки* на основе опыта практической деятельности и стремления ребенка получить одобрение взрослого и таким образом сохранить эмоциональное благополучие.

- усвоение основных моральных норм и формирование *внутренних этических инстанций*, включающих систему моральных образцов поведения и требований к ребенку со стороны взрослых, становление предпосылок моральной саморегуляции (Божович Л.И., Якобсон С.Г.);

- развитие *социальных эмоций* (эстетические чувства, моральные чувства - гордость, стыд, вина) и *прогнозирующего, предвосхищающего характера эмоций*, которые начинают выполнять функцию регуляции поведения и деятельности ребенка; начальные формы *осознания собственных эмоций* и мира внутренних переживаний; формирование *эмпатии*, сопереживания и понимания чувств других людей.

В сфере познавательного развития важнейшими возрастными психологическими новообразованиями являются:

- *овладение ребенком универсальной формой опосредствования* (Д.Б.Эльконин, А.Л.Венгер) на основе усвоения ребенком системы *сенсорных эталонов* (цвета, формы и др.), овладения действием *наглядного моделирование* свойств предметов и отношений между ними, (Запорожец, 1986).

- *наглядно-образное мышление*, основу развития которого мышления составляет развитие видов деятельности наглядно-моделирующего типа и ориентировочно-исследовательской деятельности детей;

- *познавательная децентрация*, как способность ребенка координировать различные познавательные перспективы (точки зрения на предмет) (Ж.Пиаже);

- *произвольность поведения и деятельности* как способность следовать поставленной и принятой цели и руководствоваться образцом и правилом;

- *опосредствование памяти* – использование ребенком символов и знаков как мнемических средств для произвольного запоминания;

- развитие *функции планирования и регуляции деятельности* в форме «речи для себя»;

- начальные формы *контекстной речи*, т.е. речи, содержание которой может быть понято из самого контекста без опоры на ситуацию. Мера контекстности речи определяется задачами и средствами общения, а переход к ней зависит от овладения словарным запасом, грамматикой и уровня произвольности.

Завершается дошкольный возраст кризисом 6-7 лет (малый кризис), основным новообразованием которого является формирование мира внутренних переживаний, опосредующих отношение ребенка к миру и рождающих личное отношение. Младший школьный возраст (7 – 11 лет) характеризуется учебной деятельностью как ведущей. В этом возрасте *ведущая деятельность* – учебная деятельность как овладение обобщенными способами действий в системе научных понятий. Учебная деятельность «трижды» общественна: по содержанию (усвоение социо-культурного опыта); по смыслу (является социально-значимой и социально-оцениваемой); по форме осуществления (регулируется социальными нормами и правилами). Содержание учебной деятельности составляет овладение обобщенными способами действий в системе научных понятий. В этом возрасте происходит преимущественно развитие познавательной сферы и интеллекта. Центральной линией развития выступает интеллектуализация и, соответственно, формирование опосредствованности и произвольности всех

психических процессов. Восприятие преобразуется в наблюдение, память реализуется как произвольное запоминание и воспроизведение с опорой на мнемотехнические средства (например, план) и становится смысловой, речь становится произвольной, где построение речевых высказываний осуществляется с учетом цели и условий речевой коммуникации, внимание становится произвольным. Центральными новообразованиями являются словесно-логическое мышление, вербальное дискурсивное мышление, произвольная смысловая память, произвольное внимание, письменная речь, анализ, рефлексия, планирование (реализация внутреннего плана действий), способность к генерализации отношений в образной форме в восприятии. (Давыдов, 1990). Сегодня многие исследователи называют возраст 11 лет особым возрастом - «ничьей землей» (Г.А.Цукерман), подчеркивая его переходный характер. Завершается младший школьный возраст кризисом 12 лет (большой кризис), выступающим как кризис перестройки отношений со взрослыми. В кризисный период происходит рождение особой формы самосознания – чувства взрослости («хочу быть и казаться взрослым»). Можно выделить две особенности самосознания младших подростков. Во-первых, это чувство, а не рефлексия, переживание, стремление. Во-вторых, социальная форма самосознания. Подросток стремится видеть себя в новой роли взрослого, открывает ее для себя, требует признания себя взрослым, уважения, учета своего мнения и равных прав.

Эпоха подростничества (12 – 17 лет) начинается с кризиса 12 лет и завершается кризисом 17 лет – кризисом начала вступления во взрослость. Первый период – младший подростковый возраст (12 – 15 лет). Ведущая деятельность – интимно-личностное общение со сверстниками, содержанием которого выступает установление близких отношений с партнером, познание партнера и самопознание. Функция сверстника – эталон для самопознания и формирование отношения к себе как ко взрослому. В ходе личностно-ориентированного общения происходит усвоение кодекса нравственно-моральных норм, что обуславливает высокую чувствительность этого

возраста к моральному воспитанию. Это период преимущественного развития личностной сферы, который завершается кризисом 15 лет – кризисом формирования эго-идентичности, рождения индивидуального самосознания, кризис второго рождения «Я».

Старший подростковый возраст (15 – 17 лет) завершает эпоху подростничества. Ведущая деятельность – учебно-профессиональная, как овладение системой научных понятий в контексте предварительного профессионального самоопределения. Меняется характер учебной деятельности, она все более приобретает характер деятельности по самообразованию (секции, курсы, репетиторы, хобби). Р.Хевигхерст выделяет в качестве центральной задачи развития подросткового возраста задачу самоопределения в системе ценностей, общения и отношений между людьми (Райс, 2000). Отсюда вытекают остальные задачи развития:

- освоение «новой телесности», связанной с процессами полового созревания, формирование поло-ролевой идентичности и телесного образа Я;
- развитие абстрактного мышления;
- приобретение навыков межличностного общения с представителями своего и противоположного пола, вхождение в группу сверстников;
- становление новых отношений в семье на основе освобождения от родительской опеки, автономии и независимости (преодоление эмоциональной зависимости при сохранении потребности в психологической и материальной поддержке);
- выработка жизненной философии и системы ценностей;
- постановка задач будущего в области карьеры и образования;
- подготовка к семейной жизни.

Подростковый и юношеский возраст традиционно рассматривается как «опасный» и трудный возраст. Актуальной задачей становится профилактика явлений отклоняющегося и противоправного поведения подростков, агрессии, наркомании и токсикомании, ранней сексуальной жизни, подростковой беременности и девиантного материнства.

Причина повышенной уязвимости подросткового и юношеского возраста кроется в его *противоречивости*. Противоречивость находит выражение в следующих особенностях возраста. Подростковый возраст – *промежуточный, переходный между детством и взрослостью*, совмещает характеристики того и другого возраста, определяя маргинальность личности в этот период. Уже не ребенок, но еще не взрослый – главная особенность возраста, определяющая его психологические особенности. Включенность в две культуры – мир взрослых и мир детства обуславливает тревожность, эмоциональную неустойчивость, конфликтность, максимализм, застенчивость подростка. Открытие феномена «подростковой субкультуры» свидетельствует о маргинальности и переходности этого периода (Коулмен). Подростковый и юношеский возраст является одновременно возрастом *социализации и возрастом индивидуализации* (открытия и утверждения своего уникального и неповторимого Я в форме развития самосознания и эго-идентичности). Молодежная субкультура выполняет функцию обеспечения процессов самоопределения и самоактуализации молодого человека (Э.Эриксон, Д. Марсиа, Х. Тейджфел).

Самоопределение есть аффективный центр жизненной ситуации старших школьников (Л.И. Божович). Потребность в самоопределении возникает на рубеже старшего подросткового и юношеского возрастов, однако в основе ее генезиса лежит *самопознание и развитие Я-концепции* ребенка в младшем школьном и младшем подростковом возрасте. Самоопределение, по сути, есть решение личностью задачи на поиск, порождение и обретение смысла жизни. Определение смысла своего существования подразумевает выработку активной позиции в отношении социокультурных ценностей, что в качестве

условия осуществления самоопределения предполагает *формирование ценностного сознания личности и развитие нормативной саморегуляции на основе присвоения и субъективации системы моральных, конвенциональных и личных норм*. Велика потребность подростков и юношей в Наставнике как «проводнике во взрослую жизнь» (Д.Левинсон) и эталоне для идентификации.

Самоопределение становится важнейшим новообразованием возраста, являясь выбором будущего пути, определением цели и смысла будущей жизни (Божович, 1979); формирование целостной смысловой системы «Я и общество», предполагает выбор профессии, но к нему не сводится. Личностное самоопределение имеет ценностно-смысловую природу и предполагает активное определение подростком своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей и смысла своего существования. Важными новообразованиями ранней юности являются ценностные ориентации в сфере идеологии и мировоззрения, построение жизненных планов во временной перспективе. Воля обеспечивает выбор жизненных целей в условиях конкуренции мотивов, осуществление нравственного выбора в ситуации моральных дилемм, способность прилагать усилия в достижении целей.

Важным условием психологической готовности личности к самоопределению становится развитие такого аспекта *саморегуляции как целеполагание, построение жизненных планов во временной перспективе и формирование воли как способности к их реализации в условиях объективных и субъективных трудностей*.

Результатом самоопределения выступает формирование *идентичности*, составляющее важнейшую задачу развития старшего подросткового и юношеского возрастов (Э.Эриксон). Метафорой формирования идентичности является термин "самостандартизация". Формирование идентичности предполагает самоопределение и выбор молодым человеком базовой

идеологии, политических и религиозных (включая атеизм) убеждений. Важными новообразованиями когнитивной сферы становятся формирование формально-логического интеллекта, гипотетико-дедуктивного мышления, когнитивного стиля, дивергентного мышления, рефлексии, основанной на формальном интеллекте. Учебная деятельность приобретает черты деятельности по саморазвитию и самообразованию. Кризис 17 лет знаменует завершение эпохи подростничества и начало вступления во взрослость (период поздней юности от 17 лет до 21 года).



## **Заключение**

1. Методологический анализ возрастно-психологического подхода к оценке вредного воздействия информационной продукции на психическое развитие, здоровье и психологическое благополучие детей и подростков с необходимостью требует дополнения «запрещающей» стратегии в отношении вредного воздействия информационной продукции «развивающей» стратегией реализации Федерального закона № 436-ФЗ. Это предполагает, что для обеспечения информационной безопасности детей и подростков, наряду с запретом информационной продукции, которая может причинить вред развитию и здоровью ребенка, необходимо содействовать созданию условий, обеспечивающих позитивную социализацию и индивидуализацию ребенка в пределах возрастной зоны ближайшего развития, его психологическое благополучие и позитивное мировосприятие.

2. Обоснована необходимость перехода от заданной в Федеральном законе № 436-ФЗ системы возрастной маркировки к возрастной маркировке, основанной на современной периодизации психического развития ребенка в следующей редакции – 3-7 лет, 7-11 лет, 11- 16 лет, 16-18 лет. Предлагается изменить возрастную классификацию информационной продукции, приведя ее в соответствие с научной периодизацией возрастного развития и сложившейся к настоящему моменту «хронологией» системы общего образования.

## Список литературы

1. Батуренко С.А. Социальная стратификация и неравенство в современном российском обществе: теоретико-методологический анализ современных концепций // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук [Текст]/ С.А.Батуренко - М., 2008.
2. Бестужев-Лада И.В, Наместникова Г.А. Социальное прогнозирование. Курс лекций [Текст]/ И.В.Бестужев-Лада, Г.А. Наместникова - М.: Педагогическое общество России, 2001.
3. Бурменская Г.В. Факторы риска [Текст]/ Г.В.Бурменская // Психологическая энциклопедия / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского - М., 1998.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности [Текст]/ Л.И. Божович - М., 1995.
5. Выготский Л.С. Проблема возраста [Текст]/ Л.С. Выготский Собр.соч. в 6 т. Т.4. - М.: Педагогика, 1983
6. Гальперин П.Я. Введение в психологию [Текст]/ П.Я. Гальперин - М.: МГУ, 1976
7. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука [Текст] / П.Я. Гальперин - М-В.: МПСИ, 1998.
8. Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции. Дисс. на соиск. уч.ст. д-ра психол.н. [Текст] / О.А.Карабанова – М , 2002.
9. Карабанова О.А. «Социальная ситуация развития» как альтернатива «среде» в понимании движущих сил психического развития ребенка. [Текст]/ О.А. Карабанова //Журнал практического психолога. – М. – 2003 - № 1. – С.9-16.
10. Коул М. Культурно-историческая психология [Текст]/ М.Коул – М.: Педагогика, 1997.
11. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев - М.: Педагогика, 1972.

12. Лескова, И.В. Трансформация социальной идентичности в российском обществе: социологический анализ [Текст]: монография / И.В. Лескова. – М.: РГСУ «Союз», 2008.
13. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов [Текст]/ К.Н. Поливанова – М.: Педагогика, 2000
14. Постман Н. Исчезновение детства [Текст]/ Н. Постман // Отечественные записки. – М. - 2004 - № 3. С. 5-11.
15. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды [Текст]/ Д.Б. Эльконин - М.: Педагогика, 1989
16. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Д.С.Выготского) [Текст]/ Б.Д. Эльконин – М.: Фолиум, 1994.
17. Baron, R.A. (1974). The aggression-inhibiting influence of heightened sexual arousal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, P. 318—322.
18. Cantor, J. (1994). Frightreactions to mass media. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research*. Hillsdale, NY: Erlbaum, p. 231.)
19. Cline, V.B. (1994). Pornography effects: Empirical and clinical evidence. In D. Zillmann, J. Bryant, and A. Huston (Eds.), *Media, children, and the family: Social scientific, psychodynamic, and clinical perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
20. Collins, W.A. (1973). Effect of temporal separation between motivation, aggression and consequences: A developmental study. *Developmental Psychology*, 8, P. 215—221.
21. Eron, L.D., Huesmann, L.R., Lefkowitz, M.M. & Walder, L.O. (1972). Does television violence cause aggression? *American Psychologist*, 27, P.253—263.
22. Mathai, J. (1983). An acute anxiety state in an adolescent precipitated by viewing a horror movie. *Journal of Adolescence*, 6, P. 197—200
23. Mustonen, A. & Pulkkinen, L. (1997). Television violence: A development of a coding scheme. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 41, P.168—189.

24. Morison, P. & Gardner, H. (1978). Dragons and dinosaurs: The child's capacity to differentiate fantasy from reality. *Child Development*, 49, P. 642—648.
25. Nathanson, A.I. (1999). Identifying and explaining the relationship between parental mediation and children's aggression. *Communication Research*, 26, P.124—135
26. Shanahan L. et al. Specificity of putative psychosocial risk factors for psychiatric disorders in children and adolescents // *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49:1 (2008), P.34–42.
27. Postman N. *The Disappearance of Childhood* — New York: Vintage Books, a division of Random House, Inc., 1994.