

Раздел 9. Возрастно-психологический и психолого-педагогический подходы к обеспечению информационной безопасности детей и подростков

Age-psychological and Psychological-pedagogical Approaches to Providing Child and Adolescent Information Security

Научные редакторы: доктор психологических наук, профессор Карабанова О.А., доктор психологических наук, профессор Подольский А.И.

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 Молчанов С.В., кандидат психологических наук, доцент Погожина И.Н., доктор психологических наук, профессор Подольский А.И., кандидат психологических наук Садовникова Т.Ю.

Аннотация: Рассмотрены основные положения и принципы возрастнопсихологического подхода к обеспечению информационной безопасности детей и подростков. На основе возрастнопсихологического подхода рассмотрено влияние средств массовой информации и средств массовой коммуникации на развитие мировосприятия, формирование системы семейных ценностей, моральное и нравственно-этическое развитие, формирование социальной (социально-ролевой, гражданской, гендерной) и личностной идентичности, эмоциональное состояние и эмоционально-личностное развитие детей. Выделены риски и негативные эффекты воздействия информации, представляющей вред для здоровья и психологического благополучия и развития детей. Обоснованы условия обеспечения информационной безопасности детей и подростков.

В рамках психолого-педагогического подхода рассмотрены закономерности обучения, факторы эффективности обучения, роль контекста, подкреплений (наказаний и поощрений). Обсуждаются базовые положения теории социального научения и их прикладное и практическое

значение для обеспечения информационной безопасности детей и подростков.

Ключевые слова: возрастно-психологический подход, информационная безопасность, СМИ, мировосприятие, семейные ценности, моральное развитие, гражданская идентичность, гендерная идентичность, эмоциональное состояние, страхи, психолого-педагогический подход, теория социального научения.

Содержание	Стр.
9.1. Возрастно-психологический подход к обеспечению информационной безопасности	4
9.1.1. Мировосприятие и роль информационной среды в его формировании у детей и подростков	4
9.1.2. Воздействие СМИ на формирование системы семейных ценностей	16
9.1.3. Возрастно-психологические особенности морального и нравственно-этического развития в детском и подростковом возрасте	19
9.1.4. Семейные ценности	33
9.1.5. Формирование гражданской идентичности, патриотизма, толерантности установок сознания и поведения	39
9.1.6. Формирование гендерной идентичности	41
9.1.7. Влияние СМИ на эмоциональное состояние ребенка и подростка и его эмоционально-личностное развитие	45
9.2. Психолого-педагогический подход к обеспечению информационной безопасности детей и подростков	54
Список литературы	74

9.1. Возрастно-психологический подход к обеспечению информационной безопасности

9.1.1. Мировосприятие и роль информационной среды в его формировании у детей и подростков

Мировоззрение как совокупность структурированных представлений об общих закономерностях окружающего мира, общества и человека образует *ядро* индивидуального образа мира. Это – важнейший и неотъемлемый компонент личности, в котором картина внешнего мира соединена с отношением к нему, где образ мира связан с внутренним миром человека, его образом Я и самосознанием.

Мировоззрение и мировосприятие (допонятийная и несистематизированная форма мировоззрения) относятся к числу базовых категорий человеческого сознания. Их фундаментальное значение в жизни человека определяется, с одной стороны, интегративной ролью – представлением окружающей человека среды в виде целостной и относительно непротиворечивой картины, а с другой стороны, – функциями ориентации и регуляции жизнедеятельности человека. Иначе говоря, от того, каким будет видеть мир ребенок и какое отношение к нему у него сложится, во многом зависят его действия и поступки, психологическое благополучие и стратегия жизненного пути.

Детство, подростковый возраст, юность – периоды активного формирования мировоззрения личности. С раннего детства ребенок начинает накапливать многообразные представления о различных сторонах действительности – о жизни природы и общества, пространстве и времени, культуре и человеческой морали, постепенно выстраивая в своем сознании *обобщенную картину мира*. Решающее значение имеют при этом два момента – собственная активность, деятельность ребенка по познанию и освоению окружающего мира и транслируемое ему из окружающей среды в

ходе общения с людьми мировоззрение, выработанное в обществе (Лисина, 1982).

При этом значение разнообразных средств информации (телевидение, печатные СМИ, Интернет и др.) для становления мировоззрения у детей и подростков трудно переоценить. Именно СМИ (помимо общения и индивидуального опыта) служат источником представлений о том, как устроен природный и социальный мир за пределами доступных ребенку ситуаций «здесь и теперь», как и по каким законам он живет.

В связи с определением места и роли СМИ среди различных детерминант психического развития и психологического благополучия детей и подростков уместно привести **экологическую модель** среды У.Бронфенбреннера (Карабанова, 2003), где выделяется 4 основных уровня средовых факторов:

1) уровень микросистемы, т.е. непосредственное близкое и значимое окружение ребенка (семья, одноклассники, сверстники);

2) уровень мезосистемы, с которым ребенок также прямо взаимодействует - школьный коллектив и учителя, соседи;

3) уровень экзосистемы (СМИ, особенно ТВ и то содержание, которое оно несет в себе и которое в значительной мере усваивается детьми, различные социальные институты, работа родителей);

4) уровень макросистемы (культура, идеология, принятые в обществе ценности и т.д.).

Принято считать, что мировоззрение – относительно позднее по времени возникновения образование. Своей развитой формы, для которой характерна логическая связность и рефлексивность, мировоззрение достигает довольно поздно – лишь в подростковом возрасте, когда происходит переход к понятийному мышлению и возникает способность к рефлексии, критическому осмыслению действительности. До этого момента

мировоззрение в собственном смысле слова у ребенка отсутствует, но происходит становление его предпосылок. Ребенок активно «впитывает» массу впечатлений еще до того, как станет способен к их осмыслению и полноценной переработке. С этим обстоятельством связана высокая уязвимость детей к неблагоприятным и вредным воздействиям.

Так, в младенчестве и раннем детстве в качестве первичной формы интеграции опыта взаимодействия с окружающим миром происходит закладка мироощущения. В дошкольном и младшем школьном возрасте скорее можно говорить о мировосприятии. И только в подростковом возрасте - по мере роста осознанности и рефлексивности их представлений о внешнем и внутреннем мире – образуются основы собственно мировоззрения.

В ходе анализа возможного воздействия СМИ на психическое развитие и здоровье детей необходимо учитывать, что впечатления раннего детства, в том числе и получаемые посредством приобщения к разнообразной телепродукции, ребенок начинает накапливать в особой – имплицитной форме.

Имплицитные теории относятся к неосознаваемой сфере внутреннего мира человека и складываются под влиянием индивидуального опыта восприятия тех или иных явлений как в реальной жизни, так и в различных СМИ. В долговременной памяти детей постепенно накапливаются, непроизвольно сохраняются и закрепляются впечатления о людях, их поведении, поступках и т.д. Детская память способна очень прочно запечатлевать образы увиденного и услышанного. Позднее имплицитные теории начинают оказывать существенное влияние на восприятие и понимание окружающей действительности. Формирование подобных имплицитных схем нередко происходит совершенно автоматически. Лишь в подростковом и юношеском возрастах благодаря развитию самосознания возникает способность ставить под сомнение все те представления –

реалистические или мифологические, – которые раньше были восприняты и усвоены абсолютно неосознанно и некритично.

Хотя имплицитные теории складываются бессознательно, часто на основании частичной, фрагментарной информации, они способны оказывать непосредственное влияние на реальное поведение. Например, на основании собственной имплицитной теории семьи каждый человек имеет представление о том, какая она – семья и какое место в ней принадлежит субъекту. Имплицитная теория семьи, являясь фрагментом образа мира, определяет реальные взаимоотношения в ней. К впечатлениям от собственной семьи присоединяется то, что ребенок видит на экране и в других СМИ.

Установлено, что «контуры» первичного мировоззрения как некоторого целостного представления о мире начинают складываться у детей уже к концу дошкольного возраста (Эльконин, 1989). У детей 4-6 лет происходит интенсивное формирование начальных форм таких фундаментальных понятий, как пространство и время, движение и покой, изменение и развитие, живое и неживое (жизнь и смерть), строение вещества, количество и качество, представления о себе и других людях, зло и добро и т.д. У дошкольников формируется своеобразная субординация этих начальных понятийных форм. Представления детей об основных свойствах и отношениях объективного мира еще неопределенны, глобальны, не совсем отчетливы, но и в таком виде они играют чрезвычайно важную роль в общем процессе психического развития ребенка. Именно категориальная структура мышления положительно влияет на глубину и широту взаимодействия ребенка с окружающим миром, определяет его общее отношение к этому миру, общий подход к рассмотрению и анализу окружающей действительности (Поддьяков, 1998).

В дальнейшем – в младшем школьном возрасте – происходит активное содержательное наполнение «контуров» общей картины мира: формируются

первые обобщенные представления об основных категориях человеческих отношений (родство, дружба) и важнейших институтах общества (семья, школа, коллектив класса и т.д.). Дети реально, на собственном опыте начинают познавать, например, что такое «школа», «учитель» как «социальный взрослый», каковы «люди», «жизнь», «страна» и «мир» вообще (Бурменская, 2011). Это обстоятельство во многом определяет их обостренный интерес к данной тематике в печатных, электронных и иных видах СМИ.

Личный опыт реально-практических взаимоотношений активно соотносится детьми с тем, как школа и иные социальные реалии предстают, например, на экране телевизионных передач. Вместе с этим они получают возможность отраженно почувствовать оценку и отношение социума к успехам, способностям, поведению и множеству других качеств школьника, получают возможность почувствовать ценность своего «Я» в глазах социума (не только в кругу близких и семьи), принятие или непринятие сверстниками, начинают занимать привлекательное (или не очень) место в группе одноклассников и т.д.

При оценке влияния информационного потока на формирующееся у детей мировосприятие категорически недостаточно ограничиваться только текущим временем или краткосрочной перспективой в силу действия механизмов латентного (неявного, скрытого), имплицитного и часто далеко отсроченного по времени обнаружения подлинной роли почерпнутых детьми из СМИ впечатлений, представлений, а в конечном счете – постепенно складывающихся убеждений. Этот процесс убедительно раскрывается большим циклом исследований, ведущихся в русле концепции базисных убеждений личности С. Эпштейна и Р. Янофф-Бульман (1992).

Согласно этой теории в ходе своего развития у человека постепенно и по большей части без сознательных на то усилий складывается имплицитная система представлений о мире, которая включает два основных блока:

теорию собственного «Я» и теорию окружающего мира, а также представлений об отношениях между «Я» и миром. Фундаментальным потребностям человека отвечают пять базисных убеждений (в терминологии С. Эпштейна и Р. Янофф-Бульман), входящих в имплицитную теорию реальности человека. Базисные убеждения – это иерархически организованные когнитивно-эмоциональные имплицитные представления человека. Представим позитивный полюс данных убеждений:

1) *убеждение в доброжелательности, дружелюбии людей и безопасности окружающего мира, мир в целом – хорошее место для жизни* добрых людей, человек по природе добр и в мире больше добра, чем зла; людям можно доверять;

2) *убеждение в справедливости* окружающего мира, его «правильном» устройстве, где хорошие и плохие события распределяются между людьми по принципу справедливости, так что в конечном счете каждый человек получает то, чего заслуживает, порядочных и достойных людей жизнь награждает, а непорядочных, нечестных, плохих – наказывает;

3) *убеждение в собственной значимости, самооценности*, в том, что человек достоин уважения и доброго отношения; это позитивный образ Я, когда человек видит в себе больше достоинств, нежели недостатков, и уверен, что окружающие о нем думают также хорошо;

4) *убеждение в возможности удачи, благоприятного поворота дел*: люди с позитивным мировосприятием чаще считают себя человеком везучим, к кому удача и судьба благосклонны, они оптимистичны и им чужда позиция жертвы;

5) *убеждение в том, что человек - автор своей жизни*, что мир подчиняется определенным законам и поддается контролю, что человек способен контролировать происходящие с ним события, а случай хоть и возможен, но не носит определяющего характера; человек может добиваться своих целей и предотвращать неприятности и несчастья.

Огромная значимость и влияние базисных убеждений связаны с тем, что сквозь их призму человек не только воспринимает события окружающего мира, но в соответствии с ними он формирует *сознательную* часть мировоззрения, строит свое поведение и взаимоотношения.

Таким образом, от того, какие базисные убеждения будут заложены в сознание ребенка, во многом зависит его картина мира и будущая жизнь. Показано, например, что особую роль глубинная система базисных убеждений играет в процессе переживания людьми кризисных ситуаций. В ситуации переживания личностного кризиса она служит наиболее мощным стабилизирующим ресурсом, выполняющим адаптационную функцию (Падун, 2003; Жедунова, 2009). Исследования показывают, что актуализация позитивных установок по отношению к жизни, к людям, к себе, к судьбе, к возможности контролировать мир позволяет переживать самые тяжелые ситуации, «одиночество и отчаяние, не разрушаясь, сохраняя веру в будущее и осмысленность жизни, опираясь на опыт человечества.

Еще один важнейший аспект значимости мировоззрения и базисных убеждений личности связан с тем, они во многом определяют образ будущего, временную перспективу человека. Показано, что существует тесная связь между позитивность/негативностью мировосприятия и оптимизмом/пессимизмом как общей установкой личности. Соответственно подростки с позитивным мировосприятием уверенно смотрят в свое будущее, тогда как негативное мировосприятие часто перерастает в скепсис, боязнь и негативное предубеждение по отношению к будущей жизни, неверие в себя, людей и окружающий мир в целом.

Подчеркнем, что склонность к негативному мировосприятию формируется у детей и подростков не только вследствие личного неблагополучия (прежде всего негативного семейного опыта или опыта школьной жизни), но и под влиянием столкновения с негативными образцами поведения и человеческих отношений в широком социальном

пространстве, которые транслируются телевидением, Интернетом и другими СМИ. Последние, как известно, могут оказывать почти гипнотическое по силе воздействие.

Уже доказано, что частые сеансы компьютерной игры ведут к привыканию детей и подростков к виртуальному миру, что в свою очередь может способствовать неадекватному, искаженному восприятию мира реального вплоть до потери чувства реальности. Сходным образом общение в виртуальном мире позволяет подростку жить в образах своей мечты, замещая реальное удовлетворение своих желаний и потребностей иллюзорным, влечет за собой сужение круга интересов, нарушение коммуникативных функций в реальном мире.

Непривлекательный образ будущего в сознании ребенка или подростка влияет не только на их отношение к будущему, но оказывает губительное действие и на настоящее, обесценивая текущую жизнь и парализуя активность. Как пишет Б.С. Братусь, смыслы жизни порождаются живым образом будущего, отношением образа веры к наличному существованию человека (1997).

В этой ситуации возникает соблазн ухода от непривлекательной действительности и сомнительного будущего. Под влиянием имитации мира в виртуальном пространстве Интернета возникает опасность формирования у детей и подростков мифологической реальности и мифологического сознания, а реальная жизнь подменяется выдумкой, набором искусственных симулякров¹.

Еще один существенный аспект отрицательного влияния информационной среды на становление мировосприятия школьников отмечает А.М. Прихожан: «Поскольку дети не могут отделить подлинную

¹ Понятие, обозначающее наряду с образами-копиями вещей такие образы, которые далеки от подобия вещам и выражают фантазмы, химеры, фантомы, призраки, галлюцинации, репрезентации снов, бреда и т.д.

информацию от ложной, не могут критически отнестись к источнику, то вся получаемая ими информация усваивается как рядоположенная. В результате младшие школьники, как показывают опросы, имеют весьма смешанную картину мира, в которой одновременно действуют силы эволюции, Бог, колдуны, инопланетяне и расположение планет (Прихожан, 2010). Вопреки возможным ожиданиям, информационный поток современного телевидения не способствует расширению кругозора детей и подростков, не развивает у них интересов и склонностей. Скорее он пробуждает лишь любопытство, которое тут же удовлетворяется поверхностными, искаженными, а то и полностью неверными сведениями, к тому же поданными в занимательной форме (там же).

Мировоззрение и ценности

Мировоззрение неразрывно связано с ценностными ориентациями человека, с формированием у него системы идеалов и жизненных приоритетов. При этом каждое новое поколение не просто усваивает и повторяет достигнутое прежними поколениями, но активно выстраивает свои ценности и идеалы, то обогащая их, то утрачивая в разные общественно-исторические эпохи и социально-экономические периоды. Применительно к непростой современной ситуации А.В. Шариков, В.П. Чудинова справедливо указывают, что «сегодняшний телеэкран усиливает процессы *аномии*², размывает общепринятые ценности» (2007). Одной из главных опасностей становится неспособность общества передать новым поколениям фундаментальные ценности, их обесценивание.

При этом возникают две формы конфликта социально-культурного плана. Во-первых, нормативный конфликт, который проявляется в

² Аномия – нравственно-психологическое состояние индивидуального и общественного сознания, характеризующееся разложением системы нравственных, социальных и иных ценностей (Толковый словарь иноязычных слов, М.. 2004).

несоответствии норм поведения и речи, транслируемых с экрана, нормам, характерным для традиционного российского общества. Во-вторых, ценностный конфликт – трансляция ценностей, чуждых для значительной части россиян, когда насилие на экране насаждается продукцией, несущей ценности и идеалы западной культуры (ценность материального богатства, идеал индивидуальной силы как инструмент его обретения и др.). При этом характерные для России ценности отходят на задний план, искажаются либо просто никак не представлены.

Исключительно серьезный вред формирующемуся сознанию детей и подростков наносит информационная продукция, где основные ценностные ориентации персонажей — грубая физическая сила, оружие как средство достижения цели, деньги, богатство, месть — и где при этом слабо представлены такие вечные человеческие ценности, как дружба, справедливость, достоинство, честь и честность. Конкретно негативный вклад сегодняшнего телевидения в социализацию личности нередко связан с:

- примитивизмом изображения человеческих отношений, игнорированием сложных общественных явлений и социальных конфликтов, снижения интеллектуального уровня и глубины многих передач;
- креном в развлекательность, снижение интереса создателей программ к духовной сфере детей, подростков, юношества;
- натуралистичностью (приматом насилия, секса),
- культом успеха любой ценой,
- приоритетом мотивов потребительства,
- снижением просветительской роли, роли транслятора культурного опыта человечества.

Особенно острой в сфере информационной безопасности детства является проблема отображения насилия и эротики на телеэкране. Многочисленные исследования показывают, что раннее приобщение детей к

сексуальной сфере наносит глубинную травму, имеющую долговременные последствия.

Психологи и аналитики СМИ выделяют в качестве наиболее опасных и значимых следующие негативные тенденции в современной информационной продукции для детей и подростков:

- вытеснение «взрослой» субкультурой детской субкультуры, снижение количества и качества передач для детей и подростков;

- вытеснение отечественной культуры, созданной для детей и подростков, доминирование далеко не лучших образцов зарубежной массовой культуры;

- снижение художественного и интеллектуального уровня ряда передач для детей и подростков;

- усиление воздействия рекламы на социализацию личности на фоне общего снижения уровня и глубины многих передач.

Между тем дети и подростки остро нуждаются в том, чтобы СМИ способствовали удовлетворению потребностей в многообразной информации в рамках самообразования, потребности в приобщении к культурным ценностям и широким знаниям о мире и обществе. Остро востребованы содержательные передачи, способные развивать любознательность, интеллект, кругозор и эрудицию детей, с включением интерактивных компонентов.

Таким образом, для обеспечения информационной безопасности необходимо способствовать формированию у подрастающего поколения системы убеждений, защищающей личность. Соответственно необходимо активно противодействовать массовой трансляции представлений, ведущих к формированию негативных, разрушающих личность установок и представлений. **Ориентирами** при анализе информационной продукции с

этих позиций здесь могут служить следующие характеристики негативных убеждений:

- Убеждение в недоброжелательности, враждебности мира, например, «Люди часто предадут, они недружелюбны и злы». «Людям доверять нельзя».
- Убеждение в несправедливости мира: неверие в справедливое устройство мира, жизненные успехи распределяются случайно, действует скорее закон силы, а не закон правды.
- Негативный образ Я: невысокое мнение о себе, видение в себе преимущественно недостатков, уверенность, что окружающие не видят в нем интересного и привлекательного человека.
- Убеждение в невозможности удачи. Люди с негативным мировосприятием отмечают скорее невезучесть, неудачное и неблагоприятное стечение обстоятельств.
- Убеждение в неподконтрольности событий собственной жизни и мира в целом. В позиции жертвы люди не верят, что в их силах и власти чего-то уверенно добиваться, что можно защитить себя от неудач.

Обозначим кратко еще раз наиболее существенные аспекты анализа влияния телепередач, исходя из **задачи формирования у детей и подростков позитивной картины мира и базисных убеждений**. Информационная продукция должна способствовать тому, чтобы, не входя в противоречие с реальностью, у нового поколения, тем не менее, складывалось бы представление об окружающем мире:

- как мире дружелюбном и принимающем, где преобладают силы добра, а зло не всеильно;
- имеющем авторитетных носителей четкой нравственной позиции, где исключается романтизация пороков и асоциальных установок;

- где отношения между людьми опираются на справедливые и честные принципы, когда в конечном счете каждый получает то, что заслуживает;
- где при всех различиях люди достойны уважения и доверия;
- взаимоотношения в семье строятся на основе любви, привязанности, верности, взаимопомощи, практической помощи и психологической поддержке;
- человек предстает как самостоятельный активный деятель, способный на значительные дела и управление своей жизнью, а не бессильный хронический неудачник;
- жизнь человека имеет смысл, поступки и действия осмысленны и целенаправленны, а не случайны, ситуативны и хаотичны,
- любые жизненные трудности преодолимы, но их преодолевают те, проявляет волю, усилия и упорство, кто видит перед собой достойную цель;
- человек учится, трудится и познает мир, уделяя отдыху и развлечениям достаточное, но не главное место;
- преобладает вера в лучшее и установки на оптимистичное представление о будущем;
- развита способность к эстетическому в отличие от грубо утилитарного отношения к действительности.

9.1.2. Воздействие СМИ на формирование системы семейных ценностей

Важнейшей линией развития человека является становление системы ценностных ориентаций и ценностного сознания. Ценностные ориентации - сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий сознательное отношение человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Определяющим

становится то, какое место занимает та или иная ценность в иерархической структуре, какая из них приобретает приоритетное значение. Содержание и структура системы ценностных ориентаций является сугубо индивидуальной характеристикой личности, однако источником этой системы является общественное сознание, человеческая культура. Система ценностей проходит длительный путь своего становления, усваиваясь и присваиваясь индивидом в соответствии с его потребностями и интересами. Ее источниками становятся культурные идеалы, нормы, обычаи, традиции.

Традиционно духовно-нравственные ценности транслируются через институт семьи, которая позволяет ребенку включаться в совместную деятельность, реализующую ту или иную ценностную направленность (Хубиева, 2011). Однако, необходимо признать, что в современном мире семейный канал трансляции ценностей является далеко не единственным. Телевидение, как средство формирования культурных ценностей личности, характером и направленностью своей продукции воздействует на телезрителя и определяет состояние национального самосознания и культуры (Герасимова, 2000). Отражая реальность общественных отношений, в основе которых лежат определённые нормы и идеалы деятельности и поведения, телевидение тем самым вносит существенный вклад в формирование этих норм и идеалов в социокультурном пространстве (Найден, 2009). Огромную роль оно играет и в становлении личности ребенка, причем телевидение оказывает стихийное, часто не контролируемое взрослыми воздействие. С некоторыми допущениями можно сказать, что с помощью телевидения осуществляется «скрытая программа социализации» (Прихожан, 2011). В диссертационном исследовании Барсуковой О.В. показано, что СМИ весьма существенно влияют на усвоение детьми всех возрастов многих социальных и моральных норм и на формирование их ценностных ориентаций (Барсукова, 2012). Детская аудитория многочисленна и более других категорий зрителей подвержена влиянию телевидения – особенно в свете того, что сейчас оно во многом замещает детям общение с родителями или

сверстниками, а уж тем более – чтение книг. Положительным влиянием телевизионного воздействия может быть не только просветительство, но и утверждение чувства собственного достоинства, стремления к свободе и социальной справедливости, духовное обогащение личности. Но необходимо признать наличие особой опасности в том, что телевидение представляет возможность формирования у ребенка системы ценностей, несовместимых или вступающих в конфликт с общепринятыми просоциальными общечеловеческими нравственными ценностями и нормами. Поскольку СМИ, прежде всего, телевидение, навязывая членам общества свои собственные критерии оценки различных событий, свою систему ценностей, способствуя появлению стереотипов мышления, порождая определенные типы героя и антигероя, не столько информируют зрителя, сколько формируют определенные взгляды и мировоззрение людей в целом (Там же).

Уже к началу 1930-х гг. прежде всего американскими исследователями был получен значительный материал о том, что насилие на экране порождает стремление молодых людей подражать отрицательным героям (Бандура А.). Действенность модели возрастает в той степени, в какой лицо, на которое «работает» модель, *отождествляет* себя с ней. Действия и поступки героев, таким образом, не только расширяют представления ребенка, но и создают условия самопознания, поскольку действия эти соотносятся с собственным поведением. Именно в поведении и характере общения героев проявляется их личностный выбор и заявляется личностная позиция. Личностный выбор и позиции героев выступают тем самым в качестве альтернатив социокультурных ориентиров деятельности, поведения, общения для зрителя, особенно для ребенка, выступая для него как источник социального опыта (Найден, 2009).

Итак, можно сказать о том, что влияние средств массовой информации на становление системы ценностной ориентации личности ребенка заключается в выразительной демонстрации поведения персонажей, объективирующее их личностную позицию. В силу действия механизмов

отождествления с героем экрана возможно присвоение детьми и подростками ценностных приоритетов, которыми обусловлены их личностные выборы и поступки. Особая опасность состоит в том, что стихийное воздействие телевизионных передач приведет к конфликту транслируемых ценностных приоритетов с системой семейных ценностей, составляющих основу духовно-нравственного развития личности ребенка.

9.1.3. Возрастно-психологические особенности морального и нравственно-этического развития в детском и подростковом возрасте

Моральное развитие является важной частью психического развития детей и подростков. Мораль представляет собой форму саморегуляции личности, выражающееся в формы осознания общественно-необходимого типа поведения, реализуемые людьми в свободных действиях с опорой на личные убеждения и общественное мнение, на основе обобщенных представлений о нормах, принципах и идеалах, возводящих к «ценности добра» (Краткий философский словарь, 1997).

Признанным и влиятельным подходом в психологии морального развития является когнитивный подход, представленный когнитивно-структуралистскими концепциями (Ж.Пиаже, Л.Кольберг и когнитивной теорией доменов социальных норм (Э.Туриэль). В *когнитивно-структуралистском подходе* моральное развитие ребенка признается обусловленным развитием структур операционального интеллекта (Ж.Пиаже, Л.Кольберг). Теория развития морального сознания была создана Ж.Пиаже в 1932 году и явилась основой для когнитивно-генетического подхода (Флейвелл, 1967). Исходным постулатом теории Ж.Пиаже стало положение о том, что уровень развития мышления определяет уровень развития моральных суждений ребенка. Ж.Пиаже предложил возрастную периодизацию развития морального сознания ребенка, позволяющую выделить возрастную специфику моральной ориентации и решения моральных дилемм, которая должна быть учтена при прогнозировании

характера и эффекта воздействия информационной продукции различного морально-этического контента. Ж.Пиаже выделил три аспекта справедливости, каждый из которых преимущественно характерен для определенного возраста:

1. имманентная справедливость (представление о неизбежности санкций при нарушении нормы) (6-9 лет);
2. ретрибутивная справедливость (представление о том, что количество санкций должно зависеть от объективных последствий нарушения моральных норм) (10-12 лет);
3. дистрибутивная справедливость (представление о том, что наложение санкций должно учитывать обстоятельства) (после 12 лет).

Ж.Пиаже выделял две стадии морального развития ребенка: гетерономную и автономную мораль. На стадии гетерономной морали все моральные суждения у ребенка формируются в рамках признания власти и авторитета взрослого, ребенок выступает как объект регуляции. Требования взрослого справедливы, за их нарушение следует нести наказание, мотивы, чувства и условия поступка в расчет не принимаются. На стадии автономной морали отношения с взрослым равноправны, ребенок – субъект саморегуляции, принимает ответственность за свои поступки с учетом мотивов и намерений. Пиаже указывал на существование вертикальных и горизонтальных декаляжей (сдвигов) в развитии морального сознания. Вертикальный декаляж характеризует разрыв между теоретической и практической моралью: в реальной жизни и суждениях о своих поступках степень объективной ответственности уже исчезает, а в вербальных суждениях и мнениях о чужих поступках она сохраняется. Субъективная ответственность появляется сначала в морали реальной жизни, в аффективном моральном мышлении и только потом, - в теоретическом мышлении. Теоретические суждения, по Пиаже, являются осознанием практического морального мышления или его сознательной реализацией

(Duska & Whelan, 1975)

Теория Л.Кольберга является наиболее авторитетной теорией морального развития в современной психологии (Kohlberg, 1984). Л.Кольберг считал, что моральное мышление развивается в связи с изменением когнитивных способностей детей и их социального опыта. Автор выделил три основных уровня развития морального сознания личности, каждый из которых включает две стадии: преконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный. *Преко́нвенциональный* уровень включает стадию гетерономной морали и стадию инструментального индивидуализма, равноценного обмена. На стадии гетерономной морали, подчинение нормам основано на подчинении власти авторитетов и желании избежать наказания, физического насилия или нанесения ущерба своей собственности. С точки зрения социальной перспективы у субъекта, действующего в рамках гетерономной морали, ярко выражен эгоцентризм, нет учета интересов других, не дифференцируются свои интересы и интересы других. Учитываются физические, объективные последствия поступков, а не их психологическое значение для других людей. Эта стадия присуща детям старшего дошкольного и начала младшего школьного возраста (до 6-7 лет).

Вторая стадия преко́нвенционального уровня – стадия инструментального индивидуализма и равноценного обмена. Выполнение норм и правил регулируется интересами и нуждами в пределах равноценного обмена, сделки, соглашения. С точки зрения социальной перспективы превалирует позиция индивидуализма и убеждение в том, что поскольку все люди пытаются реализовать собственные интересы и их интересы сталкиваются, право и закон – относительны. Справедливость рассматривается как система обмена: «ты мне, я – тебе» с равенством обмениваемых благ. Кольберг называет моральное мышление этой стадии инструментальной моралью, поскольку признается абсолютно нормальным использование других для удовлетворения своих собственных интересов. На стадии инструментального индивидуализма и равноценного обмена дети

переходят к самостоятельному принятию решения без участия взрослого. Данная стадия характерна для детей, начиная с 5-6 лет.

Уровень *конвенциональной* морали включает стадию взаимных ожиданий и межличностной конформности и стадию ориентации на социальный закон и порядок. Стадия взаимных ожиданий, соглашений и межличностной конформности регулируется принятием субъектом той социальной роли, которая ему предписывается группой. Приоритетным является принцип «быть хорошим», стремление даже в своих мотивах и чувствах соответствовать социальным ожиданиям, чтобы сохранить доверие, расположение и уважение группы. Действует «золотое правило»: не делай другому того, что бы ты ни пожелал, чтобы сделали тебе. С точки зрения социальной перспективы поведение определяется взаимоотношениями с другими людьми. Возникает убеждение в том, что взаимные чувства, отношения и ожидания становятся приоритетными по отношению к индивидуальным интересам, особенно в отношениях с близкими и значимыми людьми, где их интересы оказываются выше собственных. Проявление межличностной конформности можно наблюдать у детей уже с 6-7 летнего возраста.

Четвертая стадия конвенционального уровня - стадия социального закона и порядка основывается на признании справедливости общественной системы, построенной на обязательном всеобщем выполнении правил («закон есть закон»). Законы и правила должны выполняться, кроме тех неординарных случаев, когда они вступают в противоречие с другими социальными обязанностями. Право человека соотносится с социальным, групповым и институциональным правом. Моральное сознание императивно. С точки зрения социальной перспективы эта стадия характеризуется различением социальной позиции и взаимного соглашения на основе удовлетворения мотивов сторон. Взаимоотношения складываются в соответствии с местом партнеров в социальной системе и их ролями. Суждения данной стадии могут быть характерны для детей, начиная с 12-13

лет.

Уровень *постконвенциональной* морали включает стадию социального контракта на основе учета прав личности, и стадию универсальных этических принципов. Стадия социального контракта основывается на положении о том, что социальные группы имеют различные ценностные приоритеты и придерживаются разных правил, поэтому в интересах справедливости необходимо заключение социального контракта, обеспечивающего права каждой группы и человека. Существуют всеобщие ценности и права, такие как жизнь, свобода, которые должны чтиться в любом обществе вне зависимости от мнения большинства. Отношения регулируются ответственностью перед законом, защищающим права людей и интересы процветания общества. Чувство ответственности распространяется на взаимоотношения в семье, дружбе, межличностных связях, в работе. В основе морального мышления лежит убеждение в том, что законы и обязанности строятся на утверждении - большее благо для большего числа людей. Приоритетность социальной перспективы, основанной на уважении рационально понимаемых прав и ценностей личности. Вместе с тем здесь возможно возникновение конфликта между моральными и правовыми позициями, что инициирует переход к шестой стадии универсальных этических принципов, признающей право преступить закон ради спасения жизни другого человека. Суждения данной стадии могут быть доступны для детей, начиная с 12-13 лет.

Шестая стадия универсальных этических принципов (равенства человеческих прав, и уважения достоинства человека как личности) исходит из права личности следовать избранным этическим принципам и признавать те законы и социальные соглашения, которые основаны на универсальных моральных нормах. Несоответствие закона этим принципам дает право личности преступить закон и действовать в соответствии со своими этическими убеждениями. Однако исследования морального развития в различных возрастах показали, что стадия универсальных этических

принципов достигается лишь в немногих случаях, что поставило вопрос о признании ее нормативной.

Убежденность Л.Кольберга в том, что стадии морального развития тесно связаны с уровнем интеллектуального развития ребенка, позволяет сопоставить стадии интеллектуального развития и стадии морального развития.

Таблица 1. Сопоставление стадий интеллектуального и морального развития личности в онтогенезе.

Стадия интеллектуального развития	Стадии морального развития
Дооперациональная Символическое интуитивное мышление	Гетерономная мораль– Физические последствия действия и власть авторитетов определяют добро и зло. Послушание из страха наказания
Конкретные операции Классификация, сериация и сохранение конкретных объектов.	Инструментальный индивидуализм равноценный обмен Правильным считается следование своим интересам и сотрудничество с другими на основе равноценного обмена услугами.
Начальный этап формальных операций Использование пропозициональной логики.	Стадия социальных взаимных ожиданий и конформности Первостепенность принципа «пай-мальчика» и ожидание одобрения.
Формальные операции – 1 этап Гипотетико-дедуктивная логика с исследованием возможностей объектов и экспериментальным анализом	Стадия социального закона и порядка Соблюдение социальных норм, подчинение законам, выполнение своих обязанностей.
Интеграция формальных операций Операции полностью исчерпывающие и системны.	Стадия социального контракта Право определяется стандартами, которые вырабатываются всем обществом. Мораль – продукт социального договора.

Исследования Э.Туриеля выходят за рамки изучения собственно морального развития. Автор рассматривает особенности развития социального знания, считая, что социальное мышление и познание включает в себя более широкий пласт явлений, чем только моральное поведение. Анализ категорий социального знания позволяет понять особенности взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми, изучить специфику

развития взаимосвязи суждений и действия. С точки зрения Туриеля, социальная жизнь управляется рациональными процессами и выделение фундаментальных категорий социального знания начинается уже в раннем детстве. Социальное развитие возможно только через взаимодействие с социальной средой. Выделение разных доменов социального знания позволяет понять природу взаимоотношения между мыслью, действием и влиянием культуры и преодолеть дуализм между ними (Turiel, 1983).

Каждый домен социального знания представляет собой определенную область, «территорию» правил и норм, которые различаются по важности, значению, генезису и уровню обобщения. Автор выделяет три основных домена социальной действительности: моральный домен, социальный домен и персональный домен (Turiel, 1983; Turiel et al., 1987).

Моральный домен включает в себя моральные нормы и представляет собой высший уровень регуляции. Моральные нормы основаны на принципе справедливости и правах людей, заботе и благополучии о других. Важнейшими нормами морального домена являются требования физической безопасности и сохранения жизни и здоровья людей; справедливости, основанной на равенстве распределения прав и привилегий; не нанесении психологического ущерба и норма просоциального поведения. Нормы являются универсальными и объективными, т.е. общепринятыми и предписанными в той или иной форме всем обществам, а также обязательными для выполнения, социальными и личными одновременно. Выполнение норм морального домена не требует наличие прописанных правил в обществе. Ценность жизни и прав человека определяется не наличием правила, а наличием внутренних особенностей ситуации. Знание об этих нормах внутреннее и не нуждается во внешнем контроле. Ситуации, в которых причиняется боль и вред другому человеку, дети воспринимают как морально недопустимые. В этих случаях понимание морали возникает не за счет наличия правила, а за счет учета последствий действия.

Социальный домен выделяет социальные конвенциональные нормы. Эти нормы регулируют способы поведения человека в обществе (например, правила поведения в общественных местах, этикет, предписания в отношении одежды, еды, отношений между полами), которые специфичны для каждого общества и отдельных социальных групп. Это правила, которые обеспечивают согласованные формы поведения людей, и как следствие обеспечивают стабильные отношения в социальной системе. Нормы и правила поведения носят культурно-специфичный характер и могут быть изменены на основе договоренности в обществе. Внешний контроль обеспечивает выполнение этих правил. Пример ситуации нарушения конвенционального правила: Дети утром приветствуют воспитательницу в детском саду: «Доброе утро, миссис Джонс». Один ребенок назвал воспитательницу по имени: «Доброе утро, Мэри». В данной ситуации нет внутренних последствий того, как именно ребенок назвал воспитательницу. Дети узнают о правильности/неправильности поведения по реакции других людей - сверстников или взрослых. Подчеркивается роль замечания – ребенок не будет знать, что нарушено правило, если не будет оценки и коррекции со стороны взрослого.

Персональный домен включает в себя нормы и правила, которые определяются самой личностью. Определяет специфику индивидуального поведения, нормы которого вырабатываются и устанавливаются самой личностью в соответствии с личными предпочтениями, определяют особенности межличностного взаимодействия и сотрудничества. Поведение, которое регулируется самим человеком и находится вне рамок моральных норм или социальных норм.

Гетерохронность социальных оценок и ориентаций человека связано с наличием различных доменов - сфер социальных суждений. В концепции доменов ребенок рассматривается как активный субъект построения своего знания о правилах, авторитете и морали. Ценности, правила и авторитеты не присваиваются в обязательном порядке, а выступают ориентирами

окружающей социальной среды. Ребенок взаимодействует с ними и вырабатывает к ним свое отношение. Могут развиваться разные, гетерохронные суждения ребенка, так как окружающая среда правил, авторитетов тоже разнородна. Человек может по-разному относиться к правилам и авторитетам, задающим эти правила и нормы, в зависимости от того, к какому домену относится ситуация.

Усвоение норм осуществляется в следующем порядке: от усвоения персональных норм, устанавливаемых самой личностью к выделению конвенциональных норм и, наконец, к моральным нормам. Уже в младшем школьном возрасте (начиная с 6-7 лет) дети начинают дифференцировать все три указанные группы норм, признавая их различную важность и обязательность для выполнения (Nucci, 1981).

На основании своих исследований Э.Туриель выделяет уровни развития понимания устройства социальной системы (конвенции) и существующих правил. Развитие представлений о социальных конвенциях имеет возрастную динамику. Первый уровень – отрицание системы правил. Вторым уровнем (характерный для детей 6-9 лет) - соглашения носят описательный характер, правила конкретны и не рассматриваются как целостная система. Третий и четвертый уровни (дети 10-13 лет) - конвенция рассматривается это система правил. Эта система правил и есть конкретное представление о социальной системе. Пятый и шестой уровни (дети 14-18 лет) - соглашения и конвенции могут меняться социальной системой, где есть фиксированные роли с устойчивой иерархической структурой. Седьмым уровнем (17-22) конвенция - это координированное социальное взаимодействие и фасилитация процессов социальной системы (Turiel, 1978).

Исследование эмоциональной составляющей принятия решения связано с изучением конкретных эмоциональных состояний, испытываемых участником ситуации морального выбора и влияющих на этот выбор. К таким эмоциональным состояниям можно отнести: гордость, чувство вины,

стыд, эмпатию, симпатию. Значение таких просоциальных аффектов как гордость, чувство вины, стыд в моральном поведении подчеркивалось и исследовалось, в первую очередь, в рамках психоаналитической традиции.

В психоаналитическом подходе тревога и чувство вины выступают отправной точкой развития морального сознания личности (З.Фрейд, А.Фрейд). Актуализация просоциальных аффектов связано с формированием Эдипова комплекса и конфликтным взаимодействием компонентов структуры личности (Оно, Я и Сверх-Я). Детско-родительские отношения, взаимодействие и общение является важным фактором морального развития личности. Переживание чувства вины и тревожность, возникающая в контексте Эдипова комплекса, ведет к закладыванию внутренних инстанций поведения – совести и моральной ответственности за мысли и действия (Эриксон, 1997)

Эмпатия рассматривается как способность сопереживать и понимать чувства и мысли другого М.Дэмон рассматривал эмпатию как ответную реакцию на чувство другого в форме эмоционального ответа, похожего на чувство другого (Damon, 1984). Эмпатия включает эмоциональный (аффективные реакции со-переживания и со-радования); когнитивный (принятие и понимание чувств и переживаний другого), поведенческий (поведение, выражающее заботу и помощь, симпатию и участие) и физиологический компоненты (паттерны активности ВВД) (Zahn-Waxler et al., 1992).

М. Хоффман считает, что чувство вины возникает в раннем детстве лишь в том случае, если ребенок эмпатически сопереживает другому и осознает, что стал причиной его страданий (Hoffman, 1982; Hoffman, 2000). М.Хоффман выделял четыре стадии развития эмпатии в онтогенезе (Hoffman, 2000):

1. Стадия глобальной эмпатии (1 год жизни). Здесь собственное страдание и страдание другого не дифференцированы. Примером может

служить реактивный крик новорожденных на 2-3 день жизни. Младенцы уже способны реагировать на страдания других младенцев плачем по механизму заражения (Simner, 1971).

2. Стадия эгоцентрической эмпатии (2-й год). Ребенок уже отделяет себя физически от другого, однако внутреннее состояние еще не дифференцировано. Однако дети уже могут осознанно имитировать экспрессивное выражение страдания других (Hoffman, 1977). В ряде исследований было прослежено развитие поведения ребенка в отношении близкого взрослого, испытывающего состояние дистресса. На первом году жизни ребенок пытается успокоить другого, используя прикосновение, поглаживание, обнимание, причем эти действия направлены на успокаивание как близкого взрослого, так и самого себя. Между 1,5 и 2 годами направленность на другого, как правило, близкого взрослого, появляется чаще, например, перевязывание царапины, укрывание одеялом, и пр. Действие заботы распространяется далее не только на близкого взрослого, но и на членов семьи, друзей, а затем и на незнакомых людей.

3. Стадия эмпатии. Ребенок начинает ориентироваться на потребности партнера и учитывать их в своем поведении. Выражает свою эмпатию конструктивными действиями.

4. Стадия генерализованной эмпатии. На этом высшем уровне происходит распознавание чувств другого, что приводит к переживанию эмпатического дистресса. Здесь эмпатия возникает уже в ответ на не наблюдаемые непосредственно страдания и бедствия (сироты, жертвы катастроф, беженцы).

В своих поздних работах М.Хоффман предположил, что эмпатия включает как эмоциональный, так и когнитивный компонент. Осознание расхождения желаний и интересов других людей со своими собственными интересами, приводит к возникновению чувства заботы о других. Было показано, что переживание эмпатического дистресса сопровождается

осознанным желанием помочь человеку, испытывающему страдание и нужду.

Семья и отношения с близким взрослым играют существенную роль в формировании эмпатии (Лисина, 1986). Многие исследователи соглашаются в том, что есть врожденные задатки эмпатии (Hoffman, 2000; Batson & Coke, 1981). Вместе с тем, очевидно, что эмпатия не врождена, а развивается, приводя к формированию честности, заботы о других и чувства справедливости. Развитие эмпатии осуществляется как в семье, так и в школе, выступающих как две взаимосвязанные системы, обуславливающие развитие моральных чувств ребенка (Okin & Reich, 1999).

Дэмон В. считает эмпатию, чувство ответственности и желание общаться и заботиться о малышах фундаментальными предпосылками для морального развития (Damon, 1984). В усвоении детьми нормы щедрости эмпатия играет большую роль. Решение дошкольника поделиться со сверстником основывается на эмпатии и предвосхищении чувств партнера. В младшем школьном возрасте дети опираются на когнитивные представления о справедливом распределении, основанные на норме равенства и беспристрастности. Затем начинают учитывать условия ситуации (тяжелая работа, необходимость, талант), координируя эмпатию и рациональные аргументы.

М.Хоффман подчеркивает взаимосвязь эмпатии и моральных принципов. Моральные чувства играют существенную роль в усвоении нравственных норм. Хоффман М. считает, что в воспитании родители чаще всего апеллируют к чувству вины ребенка, что и обеспечивает интернализацию моральных норм. Уже в дошкольном возрасте (начиная с 3 лет) эмпатия наряду с чувством вины обуславливает моральное поведение в соответствии со схемой «проступок – апелляция родителей к чувству вины – сценарий поведения, определяющийся чувством вины». Вначале эгоцентрические цели ребенка ограничивают влияние эмпатии и чувства

вины. По мере когнитивного развития и децентрации за счет включения в конфликтные ситуации сверстников, поведение ребенка все более начинает регулироваться эмпатией и чувством вины. Здесь чувство вины возникает у ребенка на основе эмпатии страданиям лиц, возникшим вследствие его поведения. М.Хоффман указывает на значение прогнозирования ребенком последствий своих действий при нарушении моральных норм в форме чувства «виртуальной вины за проступок». Вина-ответственность определяет возникновение чувства ответственности за нанесение страданий другому, даже в случае ненамеренного действия. Для подросткового и юношеского возраста (начиная с 12 лет) характерны «вина за сепарацию», возникающая, когда юноша покидает родительский дом и поступает в университет; «вина за достижение», возникающая, если подросток добивается больших успехов, чем сверстники; «вина из-за богатства», когда он обладает большими привилегиями и достатком, чем другие. На основе эмпатии формируется такой тип вины как «вина за бездействие» (Hoffman, 2000). Моральные чувства «высокого порядка», в значительной степени определяют уровень моральных суждений и моральное поведение.

Эмпатия, моральные чувства и переживания, выполняющие ориентирующую и регулирующую функцию, в отечественной психологии также рассматриваются как существенный фактор морального развития. Механизм предвосхищающего прогнозирующего действия эмоций на основе предвидения результатов своего действия субъектом был назван А.В.Запорожцем механизмом «эмоциональной коррекции» поведения (Запорожец, 1989). Указанный механизм согласует общую направленность и динамику поведения с личностным смыслом ситуации и действий для ребенка. В исследованиях было показано, что в основе нарушения ребенком правил поведения в группе по отношению к сверстникам лежит низкий уровень ориентации на сверстников, их нужды и интересы (Карпова, Лысюк, 1986). Развитие эмпатии и возникновение ориентации на чувства партнера принципиальным образом меняет характер решения ребенком моральных

дилемм. Моральная оценка, основывается на соотнесении поступка с категориями добра и зла, объединяя интеллектуальный и аффективный компоненты, и обеспечивая присвоение социальных ценностей посредством единства познания и переживания. Необходимо различать оценку-констатацию (объективный взгляд на поступок) и оценку – переживание (Якобсон, 1984).

Таким образом, можно сделать вывод, что во многом именно благодаря развитию эмоциональной сферы становится возможным и гармоничное моральное развитие. Инициирование эмпатии и чувства вины играют важнейшую роль в становлении нравственной личности. Влияние чувства вины и эмпатии на моральное мышление и процесс морального выбора является предметом современных исследований и в отечественной и в зарубежной психологии, но единого научного мнения пока еще не сформировано.

При учете влияния СМИ на морально-нравственное развитие детей и подростков необходимо учитывать

- трудности дифференциации доменов персональных, конвенциональных и собственно моральных норм детьми дошкольного и младшего школьного возраста, обуславливающие трудности выделения ребенком собственно морально-этического содержания действий и поступков персонажей информационного продукта;
- уровень развития интеллекта, обуславливающий уровень развития морального сознания и базовые принципы понимания, интерпретации, решения моральной дилеммы и степень самостоятельности морального выбора и готовность противостоять навязываемому моральному суждению;
- гетерохронность усвоения различных по содержанию моральных норм и, соответственно, различная степень сенситивности ребенка различных возрастов к воздействию информационной продукции;

– ключевую роль эмоционального фактора в моральном выборе личности
- эмпатия и симпатия персонажу, степень его привлекательности и легкость идентификации с персонажем определяют более сильный эффект воздействия информационного продукта, по сравнению с когнитивным – убеждением, аргументацией, логическим доказательством.

9.1.4. Семейные ценности

Группа семейных ценностей выделяется в связи с особой значимостью их для сохранения и нормального функционирования семейной системы. Семья, как группа людей, связанных родственными отношениями, характеризуется такими уникальными качествами как психическая, духовная и эмоциональная близость ее членов; межличностная интимность; длительность отношений, ответственность друг за друга, обязанность друг перед другом. Несмотря на значительные изменения современной семьи (Психология и жизнь: психологические проблемы современной семьи, 2011), неизменными остаются такие ее функции, как репродуктивная, воспитательная, рекреационная. Возможность семейной системы оказать помощь, поддержку, создать условия для духовного общения своим членам позволяет говорить о психотерапевтической функции семьи (Карабанова, 2001). В современном мире с его высоким социальным темпом семья становится той нишей, где человек восстанавливает свои психические и физические силы. В силу этого семья принадлежит к величайшим общественным ценностям (Бим-Бад, Гавров, 2010). Условием целостности и гармоничного функционирования семьи является система семейных ценностей, которые понимаются как обычные принятые в семье нормы, манеры поведения, обычаи и взгляды, которые передаются из поколения в поколение. Важнейшими семейными ценностями являются:

Доверие – открытость, доверительность отношений;

Поддержка – члены семьи поддерживают друг друга, оказывая своевременную взаимопомощь; сотрудничество; сопереживание, эмоциональная поддержка

Уважение – каждый член семьи воспринимается как в равной степени заслуживающий уважения; уважительное отношение к состоянию, интересам, потребностям членов семьи; уважение права на приватность, неприкосновенность личного пространства; особое уважительное отношение к родителям, старшим ленам семьи; уважение к семейным традициям ритуалам, которые могут быть уникальными

Верность, преданность – члены семьи защищают интересы друг друга; остаются союзниками в трудных жизненных ситуациях, не совершают действий, наносящих вред интересам близкого человека

Забота - каждый член несёт свою часть ответственности за семью в целом, оказывая посильную помощь остальным членам семьи; особую значимость имеет забота родителей о детях

Признание ценности учения, образованности, трудолюбия – члены семьи стремятся к созиданию, самосовершенствованию, которые являются условием процветания семьи

Сплоченность – члены семьи объединяются для решения и реализации совместных трудовых проектов; отдыхают, получают удовольствие и радуются вместе

Антиподами семейных ценностей являются ценности индивидуалистической и гедонистической направленности. Руководствуясь этими ценностями, люди совершают поступки, разрушающие семейную систему. К числу таких ценностных ориентаций относятся:

Потребительство, собственничество – стремление к приобретению предметов, символизирующих принадлежность к социальной группе, потребление становится самоцелью; наивысшей потребностью становится

обладание материальными благами, в отношениях с другими людьми превалирует жадность, завистливость

Жизнь по закону силы, вседозволенность – поведение и поступки направлены на удовлетворение собственных потребностей, удовлетворение которых достигается любыми средствами; в случае столкновения личных интересов с интересами других людей ситуация разрешается с позиции силы

Гедонизм, отсутствие обязанностей - высочайшей целью в жизни считается получение физического удовольствия, стремление наслаждаться жизнью не прилагая усилий к ее обеспечению; избегание обязанностей, ограничивающих стремление к удовольствию

Превосходство – признание исключительности своих возможностей, способностей, дающее право диктовать свои условия членам семьи, устанавливать правила общежития, считать необязательными для себя семейные нормы

Пренебрежение интересами, чувствами других – эгоистическая позиция в которой удовлетворение собственных потребностей игнорированием потребностей остальных членов семьи; отсутствие учета их состояния и чувств

Освоение мира человеческих отношений предполагает знакомство со всем спектром ценностных приоритетов, детерминирующих поведение людей. Развивающийся человек должен получить как можно более широкое представление о многообразии типов личности. В таком расширении кругозора, осведомленности детей и подростков средства массовой информации играют значительную роль. Однако, ознакомление превращается в активную пропаганду как только совершаемые героем поступки сопровождаются тем или иным **отношением окружающих**. Стремление подражать конкретному персонажу усиливается в том случае, если его поступки и личностная позиция встречают одобрение широкого социального окружения. Напротив, порицание поступка, усиленное посредством выразительных возможностей СМИ, скорее отвратит ребенка от

демонстрируемой формы поведения, укрепит его в мнении о ее неприемлемости. Таким образом, не столько сам поступок героя, сколько отношение, которое он вызывает у окружающих, станет решающим фактором в стремлении детей и подростков следовать представленным формам поведения, разделять обусловившую их ценностную направленность.

Важнейшим фактором присвоения ценности, принятие ее в качестве приоритетной, являются *последствия ее реализации*. Демонстрация успеха, удовлетворенности героя жизнью в случае реализации конкретной ценности, может стать убедительным доводом в пользу ее присвоения. Разочарование и неудовлетворенность, негативные для благополучия героя последствия реализации ценности, могут ослабить намерения следовать представленному примеру.

Таким образом, средства массовой информации являются действенным средством формирования ценностных приоритетов детской аудитории. Причем, для формирования просоциальных семейных ценностей необходимо не только их яркая демонстрация, но и демонстрация позитивного отношения к ним социального окружения, и положительных последствий их реализации. Схожий эффект будет наблюдаться при демонстрации индивидуалистических ценностных приоритетов, сопровождаемых общественным порицанием и негативными для психологического благополучия героев последствиями.

Возрастная специфика влияния СМИ на детей и подростков обусловлена с одной стороны, ограниченностью их познавательных возможностей, с другой наличием особой сензитивности в связи с содержанием задач развития.

Особой *чувствительностью к ценностным основаниям* поступков людей обладают дошкольный и подростковый возрасты.

– в возрасте от 3 до 7 лет особое внимание к основаниям поступков обусловлено активной ориентировкой в системе человеческих отношений. В игровой деятельности ребенок моделирует поведение различных персонажей с целью познания его содержания и побудительных

оснований. Ребенок становится особенно чувствительным к образцам поведения, стремится их копировать, вне зависимости от содержания. В связи с этим возникает необходимость ясности и однозначности демонстрации как намерения человека в совершении поступки, так и последствия совершенного. Явления добра и зла должны быть четко дифференцированы и адекватно оценены. Угрозу составляет искажение значения транслируемых ценностей, и связанных с ними поступков людей.

- в подростковом возрасте - от 11 до 15 лет чувствительность обусловлена становлением собственной ценностной системы ориентации, которая впервые выстраивается на основании осознанного отношения к человеческим ценностям и анализа событий собственной жизни. В связи с переходом к ценностно-опосредованной форме регуляции поведения, трансформируется не только поведение, но и способы преодоления препятствий, паттерны мышления, эмоциональной саморегуляции, устойчивость к деструктивному воздействию (Пронина, 2002). Необходимо учитывать, что несовершеннолетние в возрасте 11-18 лет склонны воспринимать информацию, транслируемую публично, как социальную норму, что, в случае искажения при демонстрации ценностных приоритетов общества, порождает возможность данного информационного продукта причинить вред психическому, психологическому, нравственному здоровью ребёнка и его психическому развитию.

Только после завершения процесса становления собственной системы ценностных ориентаций возникает устойчивость при восприятии поступков, продиктованных асоциальной направленностью героя. Появляется возможность противопоставить ему собственную позицию. Завершение этого процесса в норме происходит в период от 15 до 18 лет.

При учете влияния СМИ на формирования системы ценностей детей и подростков необходимо учитывать **ограниченность их познавательных возможностей**. К таким ограничениям вплоть до 12-летнего возраста относятся:

- недосформированность логического мышления (способность выделять причинно-следственные связи в предметном мире появляется значительно раньше, чем в сфере человеческих отношений);
- неспособность выделять скрытые механизмы явлений (особенно скрытые основания человеческих поступков);
- неполная картина мира, в которой недостаточно явно выступает взаимность и относительность явлений;
- несформированная временная перспектива, что не позволяет выстраивать временной прогноз совершенного поступка. Поступок и отсроченные во времени последствия воспринимаются скорее как два самостоятельных явления не имеющих логической связи.

Учитывая эти ограничения, рекомендовано:

- не допускать пропаганду ценности асоциального поступка, совершенного во имя благой цели;
- не допускать демонстрации сюжетов, в которых внешне-положительный образ героя вступает в противоречие с асоциальной направленностью его ценностных ориентаций;
- избегать демонстрации сюжетов, где последствия поступков героев разорваны во времени;
- избегать демонстрации сюжетов, где дается неоднозначная трактовка добра и зла.

9.1.5. Формирование гражданской идентичности, патриотизма, толерантности установок сознания и поведения

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. *Гражданская идентичность* выступает как осознание личностью своей принадлежностью к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе, имеющая определенный личностный смысл. Гражданская идентичность не тождественна гражданству, а предполагает целостное отношение к социальному и природному миру на основе осуществления свободного выбора и самоопределения в условиях уважения права других на свой выбор. Достижение гражданской идентичности – задача развития юношеского возраста, решение которой достаточно часто пролонгируется на более поздние возраста. Вместе с тем, можно говорить о предпосылках или основах становления гражданской идентичности уже на ступени начального образования. В современном российском обществе сложился дисфункциональный тип стихийной гражданской социализации молодежи. Это способствует закреплению и расширенному воспроизводству атмосферы социальной неопределенности, аномии и риска в обществе, является фактором социальной дестабилизации и препятствием для становления гражданского общества и правовой государственности.

СМИ и информационная продукция играют существенную роль в социализации и гражданском воспитании личности в детском и подростковом возрасте, обеспечивая решение следующих задач:

- формирование гражданской российской идентичности в единстве гражданской, этнической и общечеловеческой идентичности;
- воспитание гражданского патриотизма;
- принятие детьми ведущих ценностей своей национальной культуры, культуры «малой родины»;
- формирование установок толерантности сознания и поведения, готовность к диалогу и сотрудничеству в поликультурном мире;
- осознание своей сопричастности к судьбам человечества, усвоение общечеловеческих нравственных ценностей и общемировой культуры;
- формирование политико-правовой культуры, ответственности за результаты своих поступков.

Структура гражданской идентичности включает следующие компоненты: когнитивный (знание о принадлежности к данной социальной общности), ценностно-смысловой (позитивное, негативное или амбивалентное отношение к принадлежности); эмоциональный (принятие или непринятие своей принадлежности), деятельностный – реализация гражданской позиции в общении и деятельности; гражданская активность, участие в социальной деятельности, имеющей общественную значимость (Асмолов и др., 2011). Результатом сформированности когнитивного компонента гражданской идентичности является знание о принадлежности к гражданской общности, представления, хотя и не всегда адекватные об идентифицирующих признаках, принципах и основах данного объединения (территориальные, культурные, политические и т.д.), о гражданстве и характере взаимоотношений гражданина и государства и граждан между собой. В них входит образ государства, занимающего ту или иную территорию, определяющего характер социальных отношений, систему ценностей, а также народ (или народы), населяющий эту территорию, со своей культурой, языком и традициями. Личностный смысл факта своей

принадлежности к определенной общности в системе ценностных предпочтений определяет ценностный компонент. Важнейшими составляющими эмоционального компонента являются стыд, гордость за «свою страну» Гордость за свою страну представляет собой важнейший индикатор отношения к гражданской принадлежности как к ценности.

9.1.6. Формирование гендерной идентичности

Результатом психологически благополучного варианта формирования гендерной идентичности, полоролевого развития и психосексуального воспитания детей и подростков, отвечающего ценностям современного российского общества, с учетом традиций культур народов РФ, норм, принятых в различных социокультурных группах являются формирование адекватного биологическому полу и возрасту образа себя; развитие компетентности, в том числе, способности к категоризации, с учетом возрастных возможностей, образов персонажей/героев представителей своего и противоположного биологического пола; интеграция на каждом возрастном этапе личности ребенка в сфере полоролевого развития, которая будет определять психологические и сексуальные особенности личности ребенка, социальное и межличностное поведение ребенка по мере его взросления. Можно считать доказанным, что для подрастающего поколения значимость роли агентов социализации вне семьи и, в первую очередь значимость СМИ существенно выше, чем для предшествующих поколений. Гендерная идентичность – понятие относительно новое в современной психологии, призванное, акцентировать социальную детерминацию особенностей полоролевого развития в онтогенезе, роль социальных нормативов и стереотипов. Изучая проблемы пола, в современной психологии используют следующие понятия: *пол*, если речь идет о биологических основах поведения, и *гендер*, когда имеют в виду социокультурное содержание поведения. Важной областью исследований является проблема онтогенеза психологического пола: изучение полоролевой социализации в различных культурах, дифференциации социальных ролей, формирования самосознания

личности. Понятие гендерной идентичности позволяет изучать аспекты гендерного поведения, связанного с социальным полом. Психосексуальная идентичность создается за счет взаимодействия многих факторов: идентификации со взрослым и имитации его поведения; соответствующего внушения со стороны взрослого (родители информируют ребенка о том, что он (она) мальчик (девочка) и о соответствующих полу стереотипах поведения: "не плачь, ты же мальчик, будущий мужчина, а мужчины не плачут", "девочки должны быть аккуратными" и т.п.); поощрения за соответствующее полу поведение и порицания за несоответствующее; обучения стандартам поведения своего пола и т.д.

Начиная примерно с двух лет, ребенок уже знает, кто он -- мальчик или девочка, хотя эти категории еще слабо наполнены содержанием. К 6 годам под влиянием соответствующих образцов и стратегий родительского поведения у ребенка должна сложиться характерная направленность в отождествлении (идентификации) себя с взрослыми (прежде всего родителями) своего биологического пола. Из-за ошибок или небрежности воспитания в наличных социальных условиях семьи ребенок утрачивает систему психосексуальных ориентиров и начинает отдаляться от стандартов половых ролей, соответствующих его полу. Проблема психосексуальной идентичности остро стоит для тех детей, которые воспитываются в неполных семьях. Распознавание отклонений в психосексуальной идентификации не всегда доступно близким ребенку взрослым, и часто они просто не замечаются или не воспринимаются как значимые.

В рамках системы общественного воспитания, при экспертизе информационной продукции, необходимо дополнительное разъяснение, формирование и поощрение индивидуальных форм маскулинного (для мальчиков) и фемининного (для девочек) поведения (в терминологии И.С.Кона). Информационная продукция, в целом, должна быть направлена на предупреждение возможных отклонений в сторону идентификации с

противоположным полом (при ошибочном внутрисемейном воспитании) через предоставление положительных, психологически благополучных образцов в сфере полоролевого развития и выработку соответствующего когнитивного и эмоционального отношения. Представления о психологических, биологических и социальных особенностях своего пола и вытекающих отсюда стратегиях поведения, образцов построения отношений с людьми своего и противоположного пола должны быть включены в обязательный перечень знаний, умений, социальных навыков, подлежащих усвоению в детстве, в том числе через информационный контекст.

Известно, что идентификация себя с взрослыми своего пола начинается в неявном виде с 2-3-х лет, а более отчетливо к 5-6 годам. Это определяет требования к психосексуальному развитию, признанию полоролевого воспитания как необходимого аспекта, начиная с раннего возраста. Важность подросткового возраста для формирования гендерной идентичности является очевидной (Л.С. Выготский, Э.Эриксон, В.С. Мухина, Х. Ремшмидт, и др.).

Половые различия проявляются в большей трудности гендерной социализации мальчиков по сравнению с социализацией девочек: например, в младшем школьном возрасте а). приходится изменять первоначальную женскую (фемининную) идентификацию на мужскую по образцу значимых взрослых мужчин, б). мальчики по сравнению с девочками испытывают более сильное давление со стороны социума в направлении формирования полоспецифичного поведения, в). становление гендерной идентичности мальчиков может осуществляться на негативной основе: это связано с культурными традициями, «феминизированной» системой образования, традиционными для российской культуры распределением ролей в семье: как правило, мать – главный воспитатель ребенка (Варга, 2008). Недостаток возможностей для формирования и проявления маскулинности сочетается с отрицательным отношением к активности, самостоятельности, конкурентности, различным формам проявления агрессии, то есть собственно маскулинным проявлениям. Подобная ситуация приводит либо к пассивности,

отказу от деятельности, которую предлагается выполнять в феминной форме и наравне с девочками (лучше быть пассивным, чем «не мужчиной»), либо к необходимости проявления маскулинности на внесоциальной основе.

При оценке эффекта воздействия СМИ на здоровье и развитие ребенка необходимо учитывать:

- различия в факторах риска для здоровья и защитных факторах: повышенная склонность к рискованному поведению у мальчиков приводит к тому, что среди них выше распространенность потребления опасных для здоровья токсических веществ, а также травматизма в результате дорожно-транспортных происшествий;
- различия в реагировании системы (институциональной, семьи и сообщества) на половое поведение мальчиков и девочек, связанное с большим либерализмом в отношении мальчиков;
- специфику гендерной социализации мальчиков и девочек на разных возрастных этапах;
- способствует ли информационная продукция возникновению и укреплению эмоционально-положительного переживания у ребенка, в отождествлении (идентификации) себя со взрослыми (прежде всего родителями) того же биологического пола, что и сам ребенок (нормативный вариант) и отражена ли позиция взрослых, одобряющая направленность ребенка в отождествлении (идентификации) себя со взрослыми (прежде всего родителями) того же пола, что и сам ребенок;
- психологические механизмы и факторы в формировании гендерной (психосексуальной) идентичности в разные возрастные периоды, например: механизм подражательной идентификации, идентификации со взрослым и имитации его поведения; соответствующего внушения со стороны взрослого (родители информируют ребенка о том, что он (она) мальчик (девочка) и о соответствующих полу стереотипах поведения; поощрения за

соответствующее полу поведения и порицания за несоответствующее; обучения стандартам поведения своего пола и т.д.

- предоставление ребенку системы психосексуальных__ориентиров, стандартов половых ролей, соответствующих его полу и возрасту, примеров поведения «значимых взрослых» (героев передач, ведущих и т.д.) в соответствии с принципами гендерной справедливости и гендерного равенства;
- трудности гендерной социализации мальчиков, по сравнению с гендерной социализацией девочек;
- специфику гендерной социализации девочек: первичная идентификация с матерью; отсутствие в культуре жесткого стереотипа «настоящей женщины»; симбиотичные отношения матери с девочкой, что затрудняет индивидуацию девочки; существующая иерархия мужских и женских предпочтений, ценностей: женская роль выглядит не только второстепенной, но и более тяжелой, с двойной нагрузкой
- моделей гендерной активности ребенка в соответствии с возрастным статусом и возможностями, в форме участия в межличностных отношениях в семье, вне семьи, в том числе в различных социальных институтах в пределах возрастных компетенций.

9.1.7. Влияние СМИ на эмоциональное состояние ребенка и подростка и его эмоционально-личностное развитие

Эмоции (эмоциональные состояния) понимаются как особые субъективные психологические состояния, отражающиеся в сознании в форме непосредственных переживаний приятного и неприятного. Возникая в процессе деятельности, направленной на удовлетворение актуальной потребности, они играют своеобразную ориентирующую и регулирующую роль, отражая субъективное оценочное отношение к существующим или возможным ситуациям. По мнению А.Н.Леонтьева, эмоциональные процессы

и состояния в жизни организма выполняют приспособительную функцию, сигнализируя о том, насколько реализуемая деятельность отвечает побуждающим ее мотивам. Эмоциональные состояния различаются по «знаку». К положительным относят такие как радость, гордость, удовольствие, удовлетворение. Среди отрицательных называют страх, гнев, тревогу, печаль, неуверенность, уныние. Различают ситуативную тревогу, характеризующую состояние человека, и личностную тревожность как относительно устойчивую характеристику эмоционального состояния, которая проявляется в склонности к частому интенсивному переживанию тревоги, возникающей в ответ на достаточно слабый по интенсивности раздражитель. Страх в процессе эволюции выполняет защитную функцию, которая, однако в зависимости от формы выражения может быть трансформирована как в адаптационную (конструктивная форма, приводящая к мобилизации сил), так и в дезадаптационную (деструктивная форма, приводящая к дезорганизации поведения и деятельности) функцию. Таким образом, страхи выполняют важную функцию регуляции поведения ребенка и имеют охранительное значение. В детском возрасте в основе возникновения страха лежит неудовлетворенность потребности в безопасности (К.Хорни), нарушения привязанности и детско-родительских отношений (Д.Боулби, М.Эйнсворт, А.И.Захаров), нарушения мировосприятия в форме отсутствия базового доверия к миру (Э.Эриксон). Эти причины обуславливают низкий порог и легкость возникновения страхов даже при незначительном воздействии, что представляет значительный риск для ребенка, поскольку, как известно, дисгармоничность детско-родительских отношений составляет одну из наиболее распространенных проблем семейного воспитания. Детские страхи имеют возрастную специфичность содержания, формы и причин возникновения, форм защитного и совладающего поведения, что находит отражение в том, что каждый возраст характеризуется «своими» страхами, которые определяют чувствительность ребенка к определенному рода информационной

продукции. В условиях нормального развития детские страхи постепенно «сходят на нет», но в ряде случаев могут перерасти в патологический страх. Один из механизмов формирования патологического страха в дошкольном возрасте – эмоциональное заражение и индуцирование страхов социальным окружением, в том числе содержанием информационной продукции. Подростковый возраст также характеризуется высокой чувствительностью к формированию личностной тревожности, закрепление и усиление которой осуществляется по типу «замкнутого психологического круга», в котором значительную роль играет медиа-продукция, усиливающая в ряде случаев чувство одиночества и низкой самооценки и неспособности к самореализации.

Важными характеристиками эмоционального состояния являются его интенсивность и подвластность сознательному контролю. Так, сильная степень эмоционального возбуждения, которую испытывает человек в состоянии страха, гнева, радости предполагает сохранение контроля над поведением, в то время как паника, ужас, экстаз, отчаяние переживаются настолько интенсивно, что ориентация и контроль поведения практически невозможны. Эмоциональные состояния окрашивают все виды деятельности ребенка. Сам процесс деятельности, а, в большей степени ее результат, вызывает у него разнообразный спектр положительных и отрицательных эмоций, однако, последние не только зависят от характера деятельности, но и сами оказывают огромное влияние на них. Положительное эмоциональное состояние повышает продуктивность деятельности, отрицательное оказывает деструктивное воздействие. Следует учесть, что при благоприятных условиях развития ребенка устойчивые *отрицательные эмоциональные состояния* нехарактерны для маленьких детей. Их эмоциональные проявления, переживания непосредственны и импульсивны, носят кратковременный характер. Однако, закрепляясь, они начинают способствовать возникновению относительно устойчивых форм поведения, составляющих, по словам Л.И. Божович, основу формирования характера

ребёнка. Так, свойственное ребёнку переживание радости закрепляется при определённых условиях и превращается в черту характера - в жизнерадостность; повышенная возбудимость нервной системы, раздражительность может привести к образованию такой черты характера, как вспыльчивость, которая при недостаточной коррекции в детстве становится большой помехой в общении с людьми (Божович, 2008).

Затянувшиеся отрицательные эмоциональные состояния оказывают дезорганизующее влияние на жизнедеятельность детей. Можно выделить несколько направлений *влияния негативных эмоциональных состояний на эмоционально-личностное развитие ребенка:*

- во - первых, отмечается негативное влияние на познавательное развитие. Известно, что тревога и страх мешают правильно оценить ситуацию, понять действия партнера, прийти на помощь сверстнику в подвижной игре или при реальной необходимости;
- во–вторых, могут стать причиной соматических расстройств у ребенка, способствуя повышению заболеваемости простудными и другими заболеваниями, в том числе неврозами;
- в-третьих, возникающее негативное эмоциональное отношение к определенным сторонам жизни, провоцирует развитие у ребенка нежелательных черт характера (мнительность, тревожность, трусливость и т.д.). По словам К.Д. Ушинского: "Влияние ужаса на нравственность - безгранично: оно делает притворщиком, трусливым, иногда лживым, и дитя может потеряться при малейшей опасности".
- в-четвертых, закрепившееся негативное состояние приводит к отрицательным представлениям о детях в группе, к отрицанию преимущества совместной игры, недоверию, равнодушию, нарушая, таким образом, нормальную социализацию ребенка.

Итак, необходимо учитывать, что часто возникающие негативные эмоциональные состояния ребенка приводят к разного рода заболеваниям, искажают общение, эмоционально-волевую сферу, затрудняют интеллектуальную деятельность в напряженных ситуациях, снижают уровень умственной работоспособности, вызывают неуверенность в собственных силах, способствуют становлению отрицательного социального статуса личности (Прихожан, 2000).

Эмоциональные состояния человека всегда сопровождают какую-то форму его активности, то есть являются вызванными состояниями. Чаще всего обсуждаются ситуации, когда эмоциональное состояние вызывается внутренними переживаниями. Но есть и особый род состояний, которые вызываются внешними раздражителями, то есть являются **индуцированными**. К индуцированным относятся эмоциональные состояния, возникающие вследствие прямого или косвенного социального воздействия на субъекта. Механизмом возникновения такого состояния считается «заражение», то есть непровольная передача эмоционального состояния от одного человека к другому. В качестве внешнего раздражителя, источника эмоционального состояния может служить референтное окружение, сверстники, средства массовой информации.

Можно указать следующие **стимулы, увеличивающие силу информационного воздействия** :

Степень вероятности возникновения **страха** связана с такими факторами, как

- внезапное появление угрозы, изображение или описание в унижающей человеческое достоинство форме ненасильственной смерти, заболевания, самоубийства, несчастного случая, аварии, катастрофы и их последствий;

- яркие проявления (демонстрация) эмоции страха участниками ситуации ;

- демонстрация реалистичных сцен увечий;

- неотвратимость, всепроникаемость угрозы;
- отсутствие защиты (негде укрыться), отсутствие профессиональной помощи.

Степень вероятности возникновения **тревоги**, которая определяется как переживание эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием неблагоприятного исхода, с предчувствием грядущей опасности, связана с такими факторами, как:

- наличие скрытой угрозы;
- неопределенность причин появления, непредсказуемость поведения угрожающего объекта;
- напряженные паузы-ожидание;
- отсутствие надежды на поддержку, защиту;
- Неэффективность действий по спасению.

Степень вероятности возникновения **злости, гнева, возбуждения** связана с такими факторами, как:

- наличие возбуждающие стимулы высокой интенсивности;
- условия, побуждающие героев проявлять силу, скорость реагирования;
- физическое насилие, как средство решения проблемы;
- ярость, неконтролируемое возбуждение физического воздействия;
- активное одобрение, восхищение победителя зрителями, отсутствие сострадания к жертве и осуждение жестокости;

Степень вероятности возникновения **уныния, подавленности, отчаяния** связана с такими факторами, как:

- проявление несправедливости по отношению к положительному герою;
- недооценка достоинств, ошибочное обвинение, делегирование вины;
- герой в позиции отверженного;

- яркие проявления уныния, депрессивности состояния положительного персонажа;

- массовый характер переживания.

Влияние СМИ на эмоциональное состояние детей и подростков.

Эффект влияния СМИ на эмоциональное состояние детей неоднократно становился предметом психологического исследования. В первую очередь необходимо сказать о положительном влиянии средств массовой информации на эмоционально-личностное развитие ребенка. Они становятся средством обогащения эмоционального опыта через процесс сопереживания, возникающий при восприятии произведений искусства. Особые выразительные средства делают переживания героев яркими, доступными восприятию ребенка. Многообразие выразительных форм расширяет представление ребенка об эмоциональной жизни людей, делает его более чувствительным к состояниям людей, окружающих его в повседневной жизни.

Однако, нельзя обойти вниманием и *негативные последствия воздействия средств массовой информации на эмоциональное состояние детей и подростков*.

– Прежде всего отмечают так называемый эффект десенсбилизации. Постоянное повторение одних и тех же сцен, например насилия и жестокости, не только снижает внимание и реакцию на них, но, главное, резко понижает сочувствие к жертвам и делает насилие и жестокость обыденностью, признаком повседневной жизни.

– Систематическая индукция негативных эмоциональных состояний может привести к расстройству здоровья ребенка. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что эмоциональное воздействие передачи сохраняется, когда информация, содержащаяся в ней, почти полностью забывается. Так, Р.Пацлаф (Patzlaff), цитируя немецкую исследовательницу Г.Штурм (Sturm), заключает, что «полученное в ходе телепередачи

эмоциональное переживание "оказывается отделившимся и в значительной степени независимым от сохранных или утраченных знаний". Значит, можно сказать: "Телевидение как масс-медиа вызывает эмоциональные переживания, равнозначные эмоциональной привязанности» (Прихожан,2000).

– Повышение возбудимости, раздражительности детей, вызывающей в некоторых случаях проявления немотивированной агрессии (Овчарова Р.А., 2001). Приобретая болезненный характер, свойственная детям впечатлительность приводит к тому, что вполне нейтральные ситуации, невинные высказывания способны вызывать у них негативную реакцию.

– Повышенная впечатлительность в сочетании с эмоциональной возбудимостью и аффективной инертностью создает благоприятный фон для возникновения невроза страха. Возможны психогенно обусловленные навязчивые фобии в виде страха одиночества, высоты, передвижения. Закономерным следствием становится восприятие детьми мира как опасного, угрожающего.

– Вызванное просмотром передачи состояние длительно переживается ребенком (оставляет след). 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 (Спирина,2009).

– Доминирование отрицательных эмоций над положительными приводит к частому переживанию состояний грусти, печали с частым перенапряжением всех систем организма.

– Отягчающим обстоятельством является то, что под воздействием СМИ у ребенка возникает эмоциональное возбуждение, напряжение, которое в реальной жизни вызывает сильную тенденцию к определенным физическим

действиям. Но, в условиях просмотра передачи, эта тенденция блокируется - в ситуациях, которые вызывают страх, исключается бегство; в ситуациях вызывающих гнев, невозможно его выражение; в ситуациях, возбуждающих желания, нет возможности их осуществления; в ситуациях, вызывающих радость, требуется сохранения серьезности. Это создает условия для накопления эмоционального напряжения, обеспечивая указанный ранее эффект последствия.

Что делает детей уязвимыми в отношении влияния СМИ?

Наименее защищенными перед воздействием СМИ оказываются дети и подростки. Происходит это в силу таких особенностей их психической организации, как:

- высокая восприимчивость дошкольников и младших школьников к воздействию среды является особенностью их познавательной сферы. В связи с отсутствием четкого осознания границ реальности, все события, которые происходят перед их глазами, воспринимают как настоящие.
- чувство незащитности и неуверенность ребенка в собственном благополучии вызывают у него тревогу и различные страхи.
- лишь к концу младшего школьного возраста у ребенка появляется способность к произвольности и рефлексии, обуславливающая возможность успешного формирования регуляторных навыков совладания с эмоциональными состояниями.
- в подростковом возрасте в связи с физиологическими перестройками появляется повышенный уровень возбудимости. Подростки отличаются вспыльчивостью, бурным проявлением своих чувств, страстностью, что усиливает воздействие демонстрируемых сцен опасности, борьбы, насилия и т.д.
- эмоциональные состояния подростка становятся более устойчивыми и долговременными, приобретая форму чувств.

9.2. Психолого-педагогический подход к обеспечению информационной безопасности детей и подростков

В соответствии со *статьей 2* Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «**информационная безопасность детей** - состояние защищенности детей, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда их здоровью и (или) физическому, психическому, духовному, нравственному развитию» (Федеральный закон., 2010). В *статье 5* к информации, причиняющей вред здоровью и развитию детей, относится:

а) *запрещенная для распространения* среди детей информация:

1) побуждающая к совершению действий, представляющих угрозу жизни и (или) здоровью;

2) способная вызвать желание употребить наркотические средства, табак, алкоголь, принять участие в азартных играх, заниматься проституцией, бродяжничеством или попрошайничеством;

3) оправдывающая насилие и жестокость либо побуждающая к ним;

4) отрицающая семейные;

5) оправдывающая противоправное поведение;

6) содержащая нецензурную брань;

7) содержащая информацию порнографического характера;

б) *информация, распространение которой* среди детей определенных возрастных категорий *ограничено*:

1) представляемая в виде изображения или описания жестокости, насилия, преступления;

2) вызывающая у детей страх, ужас или панику, в том числе представляемая в виде изображения или описания в унижающей

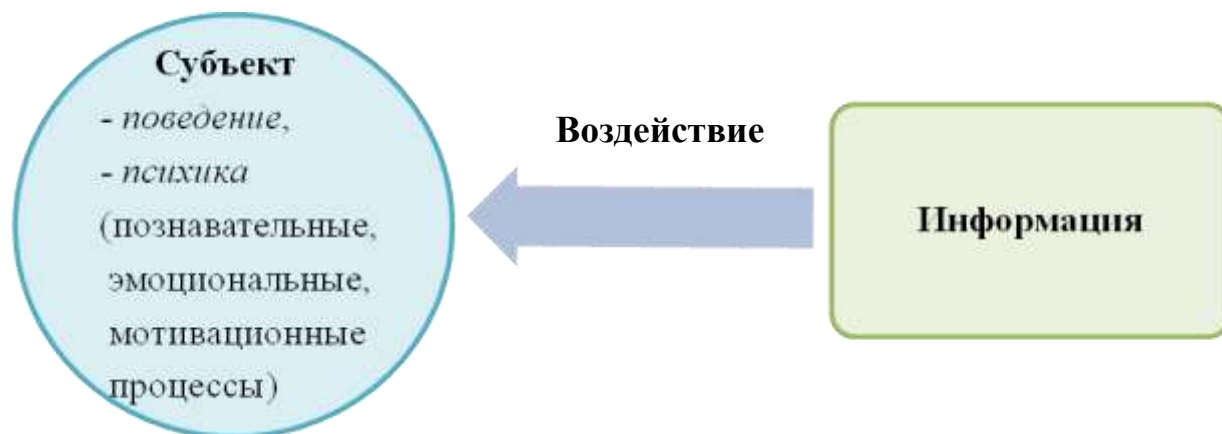
человеческое достоинство форме ненасильственной смерти, заболевания, самоубийства, несчастного случая, аварии или катастрофы и (или) их последствий;

3) представляемая в виде изображения или описания половых отношений между мужчиной и женщиной;

4) содержащая бранные слова и выражения, не относящиеся к нецензурной брани.

Далее, в *статьях 7-10* четко прописано, распространение какой информации допустимо для детей до 6-ти лет, достигших возраста 6-ти, 12-ти, 16-ти лет (там же).

Таким образом, в структуре информационной безопасности детей и подростков с психологической точки зрения можно выделить следующие элементы:



Сама по себе информация нейтральна. Одна и та же информация одними людьми может восприниматься индифферентно, а на других оказывать негативное воздействие (Андреева, 2003; Брунер, 1977; Брегер, Лукман, 1995; Найссер, 1981 и др.). Информация приобретает положительные или отрицательные характеристики для субъекта в процессе ее восприятия и интеграции в опыт человека. Воздействие информации на человека опосредовано:

• *Социальным контекстом* - принцип ситуационизма, берущий начало в исследованиях К.Левина (Lewin, Uppitt, White, 1939; Lewin, 1951). Экспериментально было показано, что социальный контекст оказывает стимулирующее или ограничивающее действие на поведение человека. Таким образом, одна и та же информация, помещенная в различный социальный контекст, будет по-разному влиять на поведение человека.

• *Субъективной интерпретацией информации (construal)*. Воздействие любой информации зависит от того субъективного, личностного значения, которое придает ей человек. То есть поведение человека определяется тем, как он сам интерпретирует ситуацию, понимает ее. В этом смысле не информация как стимул запускает поведение, а ситуация, интерпретируемая человеком (Asch, 1952; Пиаже, 1994). Поэтому, пытаясь предсказать влияние ситуации на человека, необходимо учитывать следующие моменты. Во-первых, понимание индивидом внешних стимулов – это не пассивное принятие внешней реальности, а результат активного конструктивного психологического процесса. Во-вторых, субъективная интерпретация информации изменчива: один и тот же человек может интерпретировать одну и ту же информацию неодинаково. В-третьих, интерпретация одной и той же ситуации ее наблюдателем и участником ситуации могут кардинально не совпадать в силу срабатывания механизмов причинного атрибутирования поведения (Росс, Нисбетт, 2000).

• Воздействие информации на человека опосредовано также наличием *сдерживающих факторов* в самом человеке и в его социальном окружении. Поэтому поведение определяется не каким-то одним стимулом, фактором, а множеством одновременно существующих факторов, воздействующих на человека (Lewin, 1951). Поэтому для понимания воздействия информации на человека и

прогнозирования его поведения необходимо анализировать сдерживающие факторы, а также баланс системы в целом.

Психолого-педагогический подход к обеспечению информационной безопасности детей и подростков, понимаемой в Законе как устранение рисков, связанных с причинением вреда физическому и психическому здоровью перечисленными выше видами информации, определяется учетом механизмов, лежащих в основе детерминации функционирования и развития поведения и психики человека. То есть представлениями о том, каким образом и при каких условиях внешние информационные воздействия оказывают влияние на поведение и психику детей и подростков. Эти представления в дальнейшем должны быть учтены при осуществлении экспертизы информационной продукции и разработке путей и методов работы с детьми и подростками, направленных на снижение риска получения психологического ущерба в случае неконтролируемого потребления запрещенной или ограниченной к распространению информационной продукции.

Как следует из вышеизложенного, для того чтобы информация, перечисленная в статье 5 Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ как *запрещенная и/или ограниченная для распространения* среди детей, стала потенциально опасной, т.е. могла причинить вред здоровью и стать препятствием физическому, психическому, духовному, нравственному развитию детей и подростков, эта информация:

- должна быть помещена в определенный социально-информационный контекст;
- проинтерпретирована воспринимающим ее субъектом также, как ее интерпретируют и преподносят непосредственные участники ситуации;
- должна не сопровождаться наличием у детей и подростков внутренних (психологических) или внешних (социальных) сдерживающих факторов; нарушать систему динамического

равновесия поведенческих установок и вызывать когнитивный диссонанс.

С точки зрения психологического благополучия:

- информация интерпретируется как негативная для детей тогда, когда, присваиваясь и встраиваясь в систему индивидуального опыта, влияет на поведение и психику человека таким образом, что вызывает отрицательные эмоции разной степени интенсивности и продолжительности.
- изменяет поведение человека в сторону социально осуждаемого (прежде всего со стороны значимых взрослых) и/или наказуемого поведения, опасного для жизни и здоровья самого человека или окружающих его людей.
- либо оказывает негативное воздействие на психическое (физическое) самочувствие, нарушая структуру иерархии мотивов, вызывая деструктивные желания, мысли, разбалансируя системы самовосприятия, самооценки, самоотношения и т.п., фрустрируя эмоциональную сферу детей и подростков.

В этой связи необходимо проанализировать, по крайней мере, 2 направления: влияние информации на поведение и влияние информации на функционирование и развитие психических процессов.

В психологии проблема детерминации функционирования и развития поведения и психики человека анализируется в рамках разных теоретических подходов и имеет различную степень экспериментальной доказанности.

Теория научения через наблюдение утверждает, что люди могут обучаться, просто наблюдая за поведением других людей. То есть все феномены научения через прямой опыт могут появиться косвенно при наблюдении за поведением людей и его результатами. Человек, за которым наблюдают, называется моделью. Экспериментально установлено, что индивид может усвоить некоторые действия, наблюдая за тем, как выполняет соответствующие действия модель; этот процесс называют моделирование. С точки зрения Бандуры, люди формируют когнитивный образ определенной

поведенческой реакции через наблюдение поведения модели, и далее эта закодированная информация (хранящаяся в долговременной памяти) служит ориентиром в их действиях.

Выделяют *четыре взаимосвязанных подпроцесса*, которые регулируют научение через наблюдение, то есть лежат между моделированием события и его соответствующим исполнением наблюдателем и являются необходимыми для успешного научения (Bandura, 1977):

1. Процессы внимания: человек не может научиться чему-либо путем наблюдения до тех пор, пока не обратит внимания или правильно не воспримет моделируемое поведение, то есть субъект должен обратить внимание на действия модели. Человеку недостаточно просто видеть модель и то, что она делает. Индивид должен выбрать, на что следует обратить внимание, чтобы извлечь релевантную информацию для использования в имитации модели. Процессы внимания, следовательно, влияют на то, что выборочно постигается в модели, к которой человек обращается, и на то, что приобретается в результате наблюдения. То есть для того, чтобы запрещенная и/или ограниченная для распространения информация негативно повлияла по поведение воспринимающего ее субъекта, необходимо, чтобы ребенок обратил на нее внимание и смог извлечь релевантную информацию для дальнейшей имитации поведения модели.

На процессы внимания, по мнению Бандруры, оказывают влияние определенные факторы, одни из которых включают наблюдателя, другие - моделируемую деятельность, а третьи - структурное оформление взаимодействий человека. Среди детерминант внимания, влияющих на моделирование, ассоциативные модели являются наиболее важными. Люди, с которыми мы регулярно общаемся, определяют типы поведения, которые можно наблюдать и, следовательно, изучить наиболее полно.

Внутри любой социальной группы есть люди, которые привлекают к себе большее внимание, чем другие, благодаря своей власти, статусу и

принятой роли. Функциональная ценность, соответствующая поведению, представленному различными моделями (то есть получило поведение данной модели поощрение или наказание), оказывает существенное влияние на выбор тех моделей, которым человек будет подражать, и тех, которые он будет игнорировать. Внимание к модели также регулируется ее личной привлекательностью. Обычно ищут модели, олицетворяющие харизматические качества, в то время как тех, кто демонстрирует неприятные качества, обычно не замечают или отвергают.

Другие переменные, которые особенно важны на этой стадии, - это собственные способности и мотивы наблюдателя. По существу, любой набор характеристик, который превращает наблюдение за моделью в течение длительного времени в поощрение, увеличивает вероятность продления внимания к модели и, следовательно, вероятность моделирования (Бандура, 2000, с. 41-43).

2. *Процессы запоминания* (или сохранения в памяти): человек должен запомнить моделируемое поведение, то есть поведение модели должно быть сохранено в памяти в течение определенного периода времени. Ясно, что чем более сложно поведение модели, чем менее оно операционализировано, тем труднее его запомнить и наоборот. Простые поведенческие акты, с хорошо структурированной строгой последовательностью небольшого количества действий легко сохраняются в памяти. А.Бандура предлагает две основные внутренние репрезентативные системы, с помощью которых поведение модели сохраняется в памяти и превращается потом в действие:

- *образное кодирование*. По мере того как человек наблюдает модельные стимулы, в процессе сенсорного научения возникают относительно стойкие и легко воспроизводимые образы того, что было увидено. Мысленные образы формируются так, что любая ссылка на события, наблюдаемые ранее, сразу вызывает живой образ или картину физических

стимулов. При этом визуальные образы играют решающую роль в научении через наблюдение на ранних стадиях развития ребенка, когда отсутствуют речевые навыки, а также в научении паттернам поведения, которые не поддаются вербальному кодированию.

- *вербальное кодирование* ранее наблюдаемых событий. Наблюдая модель, человек может повторять про себя, что она делает. Эти невокализованные речевые описания (коды) позже могут внутренне повторяться без открытого выстраивания поведения; например, человек может мысленно «проговорить», что надо сделать, чтобы улучшить сложные моторные навыки. Наблюдатели, кодирующие моделируемое поведение либо в слова, либо в живые образы, изучают и запоминают поведение значительно лучше тех, кто просто наблюдает, и, конечно, лучше тех, кто во время наблюдений занят собственными мыслями.

Помимо символического кодирования важным подспорьем для памяти служит повторение. Когда люди про себя репетируют или даже на самом деле воспроизводят моделируемые типы реакций, вероятность того, что они их забудут, намного меньше, чем если бы они не думали об этом и не пытались практиковаться. Самый высокий уровень научения через наблюдение достигается тогда, когда моделируемое поведение сначала организуется и репетируется символически, а затем демонстрируется открыто. То есть, человек молча повторяет последовательность выполнения моделируемой деятельности, которой надо будет заниматься позже, в дальнейшем, когда он захочет воспроизвести это действие, вербальный код даст соответствующий сигнал (Бандура, 2000, с. 44-46).

3. *Процессы моторного воспроизведения* (или навыки воспроизведения моторных реакций): человек должен уметь воспроизвести моделируемые действия. В некоторых ситуациях ребенок или взрослый могут быть способны «когнитивно» представлять себе то, что надлежит сделать, и в то же время они могут быть относительно неумелыми исполнителями данного действия. Это особенно справедливо для сложных

моторных действий, которые требуют последовательного вовлечения многих отдельных реакций для их выполнения (гимнастические упражнения, игра на музыкальных инструментах, управление самолетом, сложные деструктивные действия также относятся к этой категории). Этим точно сбалансированным движениям можно учиться, наблюдая за кем-то (возможно, с помощью замедленного аудиовизуального воспроизведения) и символически воспроизводя поведение модели несколько раз, но в действительности поначалу это поведение может быть неуклюжим и очень плохо скоординированным. В таких случаях постоянная практика в выполнении последовательности движений (и коррекция на основе информативной обратной связи) имеет большое значение, если наблюдатель хочет совершенствовать моделируемое поведение.

Очевидно, что данный подпроцесс особенно важен лишь для формирования путем наблюдения моторных действий (моторного поведения) субъекта. При формировании идеальных (умственных) действий он не столь необходим, так как реального повторения наблюдателем моторных действий модели здесь не требуется (Бандура, 2000, с. 46-48).

4. *Мотивационные процессы*: моделируемое поведение должно подкрепляться, так как это может усиливать внимание наблюдателя к действиям модели и стимулировать кодирование наблюдаемого поведения. Человек с большей вероятностью воспримет поведение модели, если оно приводит к полезным результатам, нежели если оно оказывается неэффективным или даже вредным. Среди большого числа наблюдаемых реакций предпочтение отдается реакциям эффективным, а не тем, которые ведут к негативным последствиям. Оценочные реакции, которые люди вырабатывают по отношению к своему поведению, также регулируют реакции, заученные в процессе наблюдения. Человек, по мнению Бандуры, старается действовать так, чтобы получать самоудовлетворение, и отбрасывает то, что лично не одобряет.

Наблюдение за поведением, которое является причиной позитивного поощрения или предотвращает какие-то аверсивные условия, может быть сильнейшим стимулом к вниманию, сохранению и в дальнейшем (в похожей ситуации) выстраиванию такого же поведения. В этом случае подкрепление переживается косвенно, и человек может предвидеть, что сходное поведение приведет к сходным последствиям.

Итак, для того, чтобы научение через наблюдение имело место, человек должен:

Процессы внимания	Процессы сохранения	Моторные процессы	Мотивационные процессы
Обратить внимание на действия модели	Запомнить (сохранить в памяти) поведение модели	Уметь (быть способным) воспроизвести моделируемые действия	Моделируемое поведение должно подкрепляться

Но этого недостаточно. Эффективность социального научения через наблюдение в значительной степени обусловлена референтностью модели для обучаемого: чем она выше, тем с большей вероятностью будет воспринято и в дальнейшем реализовано демонстрируемое поведение.

Бандура выделил ряд факторов, влияющих на эффективность научения путем наблюдения (Bandura, 1969). Эти факторы условно можно разделить на две большие группы: характеристики объекта наблюдения и характеристики самого наблюдателя.

Ниже приведена схема процессуальных компонентов, управляющих научением через наблюдения так, как она дана Бандурой (Бандура, 2000, с. 42)



Подчеркивается, что путем наблюдения за действиями модели субъект может извлечь даже те принципы, которые скрыты в способе исполнения порождающего поведения, лежат за пределами непосредственно наблюдаемого или слышимого. Наблюдая за образцом успешного поведения и неудач других людей, субъект научается быстрее, чем, если бы он осуществлял действия самостоятельно. Это особенно ярко проявляется в тех заданиях, которые в большей степени зависят не от мануальных, а от концептуальных умений (Bandura, 1977).

Присутствие соответствующей социальной модели в состоянии изменить уровень потребления продуктов питания или алкоголя. Оно может повлиять на вероятность, с которой тот или иной индивид будет смеяться или плакать, искать или избегать встречи, откладывать вознаграждение, либо стремиться к его получению, проявлять чувства, либо воздерживаться от их проявления, вести себя агрессивно, самоотверженно, общепринятым либо нестандартным образом, т.е. демонстрировать, по существу, поведение любого рода.

Выдвигаемые положения были подтверждены экспериментальными исследованиями, причем, положительный эффект зафиксирован даже в тех случаях, когда испытуемым требовалось овладеть достаточно сложными видами деятельности. Например, сборкой распределителя зажигания автомобиля (испытуемым демонстрировали фильм, в котором шаг за шагом показывали сборку распределителя зажигания автомобиля) или решением задач по геометрическому конструированию многоугольников (показывали фильм, демонстрирующий конструирование 5-ти сторон равностороннего многоугольника с помощью карандаша, бумаги, линейки и циркуля).

Брайнерд, Циммерман, Розенталь и другие обучали детей принципу сохранения дискретных количеств, объема, веса, площади путем наблюдения за действиями модели. Процедура формирования состояла в то, что дети наблюдали за моделью, которая давала “сохраняющие ответы”, а затем их объясняла – обычно в качестве модели выступал взрослый человек. Дети, наблюдавшие за ответами и объяснениями взрослого, научились осуществлять формировавшиеся у них операции (Brainerd, 1976; Zimmerman, Rosental, 1974). Причем, суждение о сохранении ничем не отличалось от понятий, получаемых детьми в процессе стихийного формирования (Sullivan, 1967).

В общем виде поведенческие эффекты от наблюдаемого поведения можно объединить в три группы (Лефрансуа, 2005):

- 1) Эффект моделирования.

Наблюдение за поведением модели приводит к усвоению нового поведения. Например, детям в возрасте от 7 до 11 лет показывали фильм, в котором взрослый, выигравший в кегли, жертвует часть своего выигрыша «в фонд помощи нуждающимся детям». Сразу после этого детям давали возможность поиграть в кегли самим, и во многих случаях они также жертвовали свои выигрыши — значительно чаще, чем дети из контрольной группы, которым фильм не показывали. Более того, дети, смотревшие фильм,

вносили пожертвования и два месяца спустя, хотя исследование проводилось уже в другом помещении с участием другого экспериментатора. Очевидно, что даже непродолжительное воздействие модели, продемонстрировавшей щедрость, может надолго повлиять на поведение ребенка

2) Тормозяще-раскрепощающий эффект.

Тормозящий эффект – это подавление девиантного поведения наблюдателя вследствие наблюдения за моделью, которую наказывают за подобные действия. То есть наказание модели тормозит поведение наблюдателя.

Раскрепощающий эффект – реализация наблюдателем ранее заученного девиантного поведения вследствие наблюдения за вознаграждаемой или ненаказуемой моделью поведения. То есть вознаграждение модели «открывает путь» для поведения, которое уже есть в репертуаре человека, но не демонстрируется в силу разных причин.

3) Эффект индукции.

Новые виды поведения не точно соответствуют наблюдаемому поведению модели, а каким-то образом связаны с ним. То есть наблюдатель не копирует в точности поведение модели, а просто ведет себя сходным образом. Например, Ребенок может начать учиться играть на музыкальном инструменте после того, как его брат или сестра успешно выступили на концерте.

Приведем примеры некоторых исследований, проведенных в рамках Теории социального научения, в которых проверялось влияние наблюдения за некоторыми деструктивными видами поведения (в рамках анализируемой проблематики они могут быть отнесены к запрещенной или ограниченной для распространения среди детей информации) на дальнейшее поведение детей и подростков.

Бандура изучал *агрессивное поведение* как социальное научение (Bandura, 1973). Он обнаружил, что агрессивное поведение развивается у детей, которые находятся в условиях научения на примерах агрессивного

поведения взрослых: отцы сверхагрессивных подростков служат им образцом такого поведения, поощряя их вне дома к проявлениям агрессии (Bandura, Walters, 1959). В лабораторном эксперименте детям показывали фильмы, в котором были представлены разные образцы поведения взрослого (агрессивные и неагрессивные), имевшие различные последствия (вознаграждение или наказание). Например, взрослый агрессивно обращался с игрушками (куклой): бросал, бил, пинал, стучал молотком и т.п. После просмотра фильма дети оставались одни играть с игрушками, похожими на те, которые они видели в фильме. В результате агрессивное поведение у детей, смотревших фильм, было выше и проявлялось чаще, чем у детей, не смотревших фильм. Если в фильме агрессивное поведение взрослых получало вознаграждение, агрессивность в поведении детей возрастала. У другой группы детей, которые смотрели фильм, где агрессивное поведение взрослых было наказуемо, она уменьшалась.

При организации экспертизы медийной продукции стоит уделять специальное внимание характеристикам передаваемой информации: кто, что, как, насколько натуралистично, операционализированно и т.п. транслирует в качестве модели поведения.

Ирон и Хьюсманн проводили эксперименты, в которых рассказывали 170 детям из Оук-Парка (Иллинойс) о том, что телевидение изображает окружающий мир нереалистично, что агрессия не так уж распространена и не так уж эффективна, как это преподносится с экрана телевизоров, и что агрессивное поведение нежелательно. Они предлагали детям самим делать выводы и высказывать критические замечания. Повторное исследование детей показало, что сцены насилия, демонстрируемые по телевидению, оказывает на них меньшее влияние по сравнению с детьми, с которыми не велось никаких предварительных бесед (там же).

Влияние информации в широком смысле *на функционирование и развитие психических процессов* подробно изучалось в рамках

психодинамических подходов к функционированию и развитию психики. С помощью проективных методик, метода клинической беседы изучалось воздействие фрустрирующих человека факторов на его психическое (физическое) самочувствие, изменение иерархии мотивов, возникновение деструктивных желаний, мыслей, нарушение систем самовосприятия, самооценки, самоотношения (Фрейд, Юнг, Адлер, Эриксон, Роджерс и др.).

По итогам проведенного анализа можно предложить следующие **критерии психологической безопасности информационной продукции:**

1. *Социальный контекст*, в котором подается информация, в частности, перечисленная в статьях 5 и 7 ФЗ РФ № 436 от 29 декабря 2010 г. Социальный контекст может оказывать стимулирующее или ограничивающее действие на поведение человека. Таким образом, одна и та же информация, помещенная в различный социальный контекст, будет по-разному влиять на поведение человека.

2. *Возможная субъективная интерпретация информации (construal) потребителем медийной продукции*. На это, в частности, влияют такие внутренние факторы как уровень когнитивного развития, эмоциональное состояние, структура иерархии мотивов, уровень развития рефлексии, предшествующий опыт взаимодействия с той или иной информацией, и ряд других факторов, некоторые из которых описаны в рамках теории социального научения (будут представлены ниже). То есть для того чтобы информация, перечисленная в статье 5, стала потенциально опасной, она должна быть проинтерпретирована воспринимающим ее субъектом также, как ее интерпретируют и преподносят непосредственные участники ситуации.

3. *Наличие сдерживающих факторов в самом человеке и в его социальном окружении*. Для понимания воздействия информации на человека и прогнозирования его поведения необходимо анализировать баланс системы в целом. Для того чтобы информация, перечисленная в статье 5, стала

потенциально опасной, она должна не сопровождаться наличием у детей и подростков внутренних (психологических) или внешних (социальных) сдерживающих факторов, нарушать систему динамического равновесия поведенческих установок и вызывать когнитивный диссонанс.

Подходы к оценке социального контекста. Для оценки возможного влияния информации на изменение поведения детей и подростков при экспертизе информационной продукции (прежде всего визуальной) целесообразно в первую очередь обращать внимание на референтность модели поведения наблюдающему за ней субъекту. Чем референтность выше, тем с большей вероятностью будет воспринято и в дальнейшем реализовано демонстрируемое поведение.

Характеристики оценки референтности:

I. Характеристики объекта наблюдения: люди (модели) и поведение, которое они демонстрируют.

1) Свойства модели:

А) Чем ближе модель испытуемому по возрасту, полу, статусу, тем научение эффективнее.

Наблюдение за поведением ребенка/подростка того же возраста, пола и социального положения в референтных группах, что и наблюдатель, увеличивает вероятность обогащения своего поведенческого репертуара наблюдаемыми паттернами поведения.

Б) Чем реальнее модель, тем научение эффективнее.

Лучшие результаты получаются в том случае, если моделью служит, например, живой ребенок, а не ребенок, заснятый на киноплёнку, или персонаж мультипликационного фильма. Именно поэтому натуралистичность запрещенного (в соответствии с законом) поведения модели и ее приближенность к реальному живому человеку оказывает большее влияние на присвоение наблюдаемого поведения, а схематичность, недетализированность, размытость образа и т.п. – меньшее.

2) Тип поведения модели:

А) Степень успешности научения зависит от степени сложности поведения модели - *чем поведение сложнее, тем научение хуже*. На данную характеристику в первую очередь влияют процессы внимания, сохранения, моторного воспроизведения.

Чем сложнее поведение модели, тем труднее удерживать на нем внимание наблюдателя, сложнее сохранить наблюдаемое поведение в памяти. Если же наблюдаемое поведение для своего повторения требует наличия у наблюдателя каких-либо особых моторных умений, то его воспроизведение становится почти невозможным. Поэтому, чем проще поведение модели, чем меньше действий оно содержит, чем более эти действия операционализированы во всех своих компонентах, и не сложны в исполнении, тем легче перенять наблюдаемое поведение.

В этой связи, запрещенная/ограниченная для распространения среди детей информация потенциально может нанести тем больший вред физическому и психологическому благополучию ребенка, чем в большей степени учтены описанные выше характеристики поведения наблюдаемой модели.

Б) большой эффект на научение оказывают яркие эмоциональные реакции модели, например, агрессивные. Яркие эмоции, испытываемые моделью, способствуют привлечению и удержанию внимания на наблюдаемом поведении, что, в свою очередь облегчает запоминание и последующее воспроизведение наблюдаемого поведения. Поэтому мера эмоциональной окрашенности наблюдаемого поведения, еще один важный критерий, который может быть положен в совокупную оценку последствий воздействия на человека получаемой информации.

3) *Последствия поведения модели*: научение выше в том случае, если поведение модели вознаграждается и наоборот, поведение, которое осуждается или наказывается, перенимается в меньшей степени.

А) *Прямое внешнее подкрепление поведения модели* повышает вероятность последующего воспроизведения наблюдаемого поведения. Если действия, совершаемые моделью, высоко оцениваются, поощряются какими-либо материальными (деньги, привилегии и т.п.) или социальными (похвала, высокое оценивание, повышение статуса и т.п.) стимулами, то наблюдаемое поведение перенимается легче. И наоборот.

Б) *Косвенное подкрепление поведения модели* повышает вероятность последующего воспроизведения наблюдаемого поведения. Если поведение модели не имеет прямого внешнего подкрепления, но в итоге приводит к значительному улучшению ее состояния (физического, социального или психологического), то оно легче перенимается наблюдателем.

В) *На научение влияет самоподкрепление модели*: самовознаграждение и самоконтроль, осуществляемые моделью. Даже если поведение модели не подкрепляется извне, но подкрепляется самой моделью, научение такому поведению возрастает.

Учитывая последствия поведения наблюдаемой модели как важный фактор, влияющий на возникновение новых форм поведения у детей и подростков, при экспертизе следует обращать внимание на такие характеристики медийного контента, как прямое, косвенное или самоподкрепление запрещенных/ограниченных в статье 5 закона форм наблюдаемого поведения.

Вместе с тем, к оценке подкрепления наблюдаемого поведения нельзя подходить одностороннее. Необходимо учитывать и *тормозящий эффект - подавление девиантного поведения наблюдателя вследствие наблюдения за моделью, которую наказывают* за подобные действия.

Т.е. наличие запрещенного/ограниченного информационного содержания необходимо оценивать не просто с точки зрения его наличия-отсутствия, а и с точки зрения положительного-отрицательного подкрепления нежелательных моделей поведения.

II. Характеристики наблюдателя: характеристики человека, который наблюдает за поведением модели, его физиологические, социальные и психологические характеристики.

1) *Характеристики наблюдателя:* возраст, пол, социальный статус. Соотнесение характеристик наблюдаемой модели с возрастом, полом и статусом наблюдателя – один из критериев, который целесообразно учитывать в процессе экспертной оценки информационной продукции. Как было отмечено выше, особое внимание следует обращать на конгруэнтность данных характеристик у наблюдателя и у модели.

Следует также учитывать *уровень когнитивной и поведенческой сложности и эмоциональной окрашенности наблюдаемого поведения с точки зрения возможности его восприятия наблюдателем.* Чем младше ребенок, тем меньшее влияние на него оказывает когнитивно сложные размытые образы и тем большее - простые и натуралистичные. При этом яркость и эмоциональная окрашенность образов будут привлекать внимание детей даже к сложным для их восприятия и осмысления формам поведения.

Не следует, однако упускать из виду, что «на точности имитации детьми того, что они видят и слышат, отчасти сказывается то, каким образом реагирует на их поведение сама модель. Маленькие дети довольно точно имитируют действия – правда, если у них имеются достаточные побудительные причины для этого, но качество имитации очень быстро падает, если окружающие не обращают внимания на поведение ребенка» (Бандура, 2000, с. 53).

2) *Мотивационная установка наблюдателя:* чем выше мотивация наблюдения за поведением модели, тем эффективнее научение.

Мотивационная установка влияет, в первую очередь, на процессы внимания. Наблюдатель дольше удерживает внимание на поведении модели, а следовательно, ему легче вычленить все компоненты такого поведения, запомнить их и в дальнейшем воспроизвести.

При оценке мотивационных установок одним из ориентиров может быть учет разворачивания наблюдаемого поведения *в контексте ведущей деятельности* детей того или иного возраста.

Возможная *субъективная интерпретация информации потребителем медийной продукции* – учет уровня когнитивного развития наблюдателя, прежде всего стадии развития его логического мышления:

- сенсо-моторная
- дооперациональная – конкретно-операциональная
- формально-операциональная.

Учет сдерживающих факторов со стороны особенностей ребенка и его социального окружения. Некоторые виды информации, ограниченной для распространения (статья 5), могут быть использованы в качестве обучающей под руководством и в присутствии взрослого и с учетом зоны ближайшего развития ребенка.

Литература

1. Акопян Л. С. Психология эмоциональных состояний и их регуляция у детей младшего школьного возраста (на материале детских страхов) [Текст] / Л.С. Акопян // Автореферат диссертации докт. психол. наук – 19.00.07 (Педагогическая психология). - 2010.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания [Текст] / Г.М.Андреева - М., 2003.
3. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. [Текст] / А.Г.Асмолов - М-В, 1996.
4. Асмолов А.Г. Стратегия социо-культурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества. [Текст] / А.Г.Асмолов. - Вопросы образования. – 2008. - № 3. С.3-10.
5. Бандура А. Теория социального научения. [Текст] / А.Бандура – СПб.: Евразия, 2000.
6. Барсукова О. В. Телевидение как фактор формирования духовно-нравственных ценностей личности. [Текст] /О. В. Барсукова // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. - В – 2012.
7. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. [Текст]/
8. П .Бергер, Т.Лукман - М., 1995.
9. Бим-Бад Б.М., Гавров С.Н. Семья как социокультурный феномен [Текст]/ Б.М. Бим-Бад., С.Н Гавров// Модернизация института семьи: макросоциологический, экономический и антрополого-педагогический анализ. Монография. — М.: Интеллектуальная книга, Новый хронограф, 2010. — С. 27—53.
- 10.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст]/ Л.И.Божович – М.: МПСИ, 2008.
- 11.Борецкий, Р.А. Осторожно, телевидение! [Текст] / Р.А.Борецкий. – М.:

Искусство, 2002.

12. Братусь, Б. С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии [Текст] / Б. С. Братусь // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997.
13. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве [Текст]/ Г.М. Бреслав - М.: Педагогика, 1990.
14. Брунер Дж. Психология познания [Текст]/ Дж. Брунер - М.: Педагогика, 1977.
15. Бурменская Г.В. Мировосприятие детей с разными типами привязанности к матери [Текст]/ Г.В. Бурменская // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14, Психология, 2011. № 2. С. 18-25.
16. Венгер А.Л., Слободчиков В. И., Эльконин Б.Д. Проблемы детской психологии и научное творчество [Текст]/ Б.Д. Эльконин // Вопросы психологии. 1988. № 3. С. 4-12.
17. Волкова В.В. Телевидение. [Текст]/. Волкова В.В. Ростов-на-Дону., 1999.
18. Герасимова С.А. Телевидение как средство формирования культурных ценностей личности. Дисс. канд. культ, наук. [Текст]/ С.А. Герасимова - СПб., 2000.
19. Геращенко М.. Манипуляция в современном СМИ. [Текст]/ Геращенко. М., 2006.
20. Жедунова, Л. Г. Личностный кризис и образ мира [Текст] / Л. Г. Жедунова // Вестник ГУУ. – 2008. – № 5. - С. 6-11.
21. Запорожец А.В. Избранные психологические труды, [Текст] / А.В. Запорожец М.: Педагогика, 1986.
22. Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психики // Избр. психол. труды: В 2 т. [Текст]/ А.В. Запорожец. М., 1986. Т. 1. С. 4-37.
23. Карабанова О.А. Психология семейных отношений: Учебное пособие [Текст] / О.А. Карабанова. — Самара: Издательство СИОКПП, 2001
24. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного

- консультирования [Текст]/ О.А. Карабанова - М.: Гардарики, 2003.
- 25.Карабанова О.А. Развитие возрастно-психологического подхода в современной психологии [Текст]/ О.А. Карабанова // Актуальные проблемы психологии развития: возрастной, образовательный и семейный аспекты. М.: МГУ. - 2012. – С. 3-14.
- 26.Карабанова О.А. Социальная ситуация развития: структура, динамика, принципы коррекции. Дисс. на соиск. уч.ст. д-ра психол.н. [Текст]/ О.А. Карабанова - М., 2002.
- 27.Карпова С.Н., Лысюк Л.Г. Игра и нравственное развитие дошкольников. [Текст]/ С.Н. Карпова, Л.Г. Лысюк .- М.: МГУ, 1986.
- 28.Колосова С.Л. Детская агрессия. [Текст]/ С.Л.Колосова . - СПб.: Питер, 2004.
- 29.Краткий философский словарь. / Под ред. А.П.Алексеева. М., 1997.
- 30.Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей [Текст]/ Н.Л.Кряжева - Я: Академия развития, 1996.
- 31.Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина - М., 1986.
- 32.Майерс Д. Социальная психология. Интенсивный курс[Текст]/ Майерс. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007.
- 33.Макшанцева Л.В. Тревожность и возможности её снижения у детей[Текст] / Л.В.Макшанцева // Психологическая наука и образование. - 1988. - №2. - С.15.
- 34.Мельник Г.С. Mass-media: психологические процессы и эффекты. – СПб: Речь, 1996.
- 35.Молчанов С.В. Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрасте [Текст] / С.В.Молчанов // Психологическая наука и образование. – 2005. - № 3. – С. 6-14.
- 36.Найден М.А. Ценностная направленность программ как фактор культурно-просветительского телевидения [Текст] / М.А. Найден //Автореф. дисс... канд. филол. наук: –М., 2009.

37. Найссер У. Познание и реальность [Текст]/ У. Найссер - М.: Прогресс, 1981.
38. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога. Учебное пособие для студентов Вузов и практических работников [Текст]/ Р.В. Овчарова. - М.: ТЦ Сфера при участии «Юрайт-М», 2001.
39. Падун М. А. Особенности базисных убеждений у лиц, переживших травматический стресс : дис. ... канд. психол. наук [Текст]/ М. А. Падун. – М., 2003.
40. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Пер с англ. и фр. [Текст]/ Ж. Пиаже – М.: Международная педагогическая академия, 1994.
41. Поддьяков Н.Н. Проблемы изучения исследовательского поведения: об исследовательском поведении детей и не только детей: учебное пособие [Текст]/ Н.Н. Поддьяков. – М : Издательство Московского университета, 1998.
42. Погожина И.Н., Подольский А.И. Как предотвращать ситуации психологического и эмоционального давления в семье и справляться с ними: Методическое пособие для клиентов службы психологической поддержки населения г. Москвы [Текст]/ И.Н. Погожина ,А.И. Подольский – М.: МСППН, 2011.
43. Прихожан А.М. Влияние электронной информационной среды на развитие личности детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / А.М. Прихожан// Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. N 1(9) // Режим доступа: <http://cyberpsy.ru/2011/03/prihozhan-a-m-vliyanie-elektronnoj-informacionnoj-sredy-na-razvitie-lichnosti-detej-mladshego-shkolnogo-vozrasta/>
44. Пронина Е.Е. Проблемы медиапсихологии [Текст]/ Е.Е. Пронина – М.: РИП-холдинг.—2002.
45. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. [Текст]/А.М.Прихожан – М-В: МПСИ, 2000.

46. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. - М.: Просвещение, 1986.
47. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии [Текст] / Пер. с англ. В.В.Румынского под ред. Е.Н. Емельянова, В.С.Магуна. — М.: Аспект Пресс, 2000.
48. Сатир В. Как строить себя и свою семью [Текст]/ В.Сатир — М.: Педагогика-Пресс, 1992.
49. Спирина А. В. Влияние восприятия телепередач с элементами насилия на отрицательные эмоциональные состояния детей дошкольного возраста. [Текст]/ А. В. Спирина // Автореферат канд.дисс– Н. Н: 2009
50. Сборник тезисов 5-ой Международной научной конференции «Психология и жизнь: психологические проблемы современной семьи». [Текст] - Минск, 2011
51. Торндайк Э., Уотсон Дж.Б. Бихевиоризм. Серия: Классики зарубежной психологии [Текст]/ Э.Торндайк, Дж.Б Уотсон – М.: АСТ-ЛТД, 1998.
52. Уотсон Дж. Бихевиоризм [Текст] / Дж.Уотсон // История психологии. XX век. — М., 2002.
53. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». - URL: <http://www.rg.ru/2010/12/31/deti-inform-dok.html>
54. Фельдштейн Д.И. Сущностные особенности современного Детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования. [Текст]/ Д.И. Фельдштейн - М-В.: МПСИ, 2009.
55. Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже[Текст]/ Дж.Флейвелл-М. 1967.
56. Хубиева З.А. Духовно-нравственные ценности и их влияние на формирование современной личности [Электронный ресурс]/ З.А.Хубиева // Автореф. дис....канд филос. наук /З.А.Хубиева/ URL: http://science.ncstu.ru/post-grad/avtoref/hubieva/index_html/hubieva.pdf
57. Шариков А.В. Возрастные особенности телевизионных ориентаций

- школьников: Дис....канд. пед. наук. [Текст]/ А.В Шариков - М., 1989.
- 58.Шариков А.В., Чудинова В.П. Детское телевидение. Взгляд социолога. [Текст] / А.В Шариков, В.П Чудинова // Дети и культура - М.: КомКнига, 2007.
- 59.Эберлейн Г.Страхи здоровых детей. [Текст] / Г.Эберлейн – М.: Знание, 1981.
- 60.Эльконин Д.Б. Введение в детскую психологию: Избр. психол. труды. [Текст]/ Д.Б Эльконин – М: Педагогика,1989.
- 61.Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. [Текст]/ Д.Б Эльконин – М: Педагогика, 1989.
- 62.Эриксон Э. Детство и общество. [Текст]/ Э.Эриксон - СПб.: Речь, 1997.
- 63.Эриксон Э. Юность: кризис идентичности. [Текст]/ Э.Эриксон - М.:Аспект-Пресс, 2005.
- 64.Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. [Текст]/С.Г.. Якобсон - М: Педагогика, 1994.
- 65.Asch S. E. Social psychology. New York: Prentice-Hall, 1952.
- 66.Bandura A. Principles of Behavior Modification. - New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.
- 67.Bandura A. Agression: A Social Learning Analysis. - Englewood Cliffts, NJ: Prentice Hall, 1973.
- 68.Bandura A. Social learning theory. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.
- 69.Bandura A., Walters R.H. Adolescent Aggression. – New York: Ronald Press, 1959.
- 70.Brainerd C. J. Learning Research and Piagetian Theory / In L. S. Siegel & C. J. Brainerd (Eds.) Alternatives to Plaget – Critical Essays on the Theory. - Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1976.
- 71.Damon, W. Self-understanding and moral development from childhood to adolescence. In: W.M.Kurtines & J.L.Gerwitz (Eds.) Morality, moral behavior, and moral development. NY, 1984, pp.109-127.

72. Davidson P., Turiel E., & Black. A. The effect of stimulus familiarity on the use of criteria and justifications in children's social reasoning. // *British Journal of Developmental Psychology*, 1983, 1, pp.49-65
73. Davis M.H. Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983 No. 1, pp.113-126.
74. Davis M.H. *Empathy: a social psychological approach*. Boulder: Westview Press. -- 1994
75. Dunn J. *Sisters and brothers*. Cambridge, MA: Harvard University Press
76. Duska, R. & Whelan, M. *Moral development: A guide to Piaget and Kohlberg*. / Introduction to developmental theories. NY. 1975, pp. 5-41.
77. Eisenberg N. *The Relation of Altruism and Other Moral Behaviors to Moral Cognition: Methodological and Conceptual Issues*. NY., 1982.
78. Eisenberg N. *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale. 1982.
79. Eisenberg N. & Morris A. The origins and social significance of empathy-related responding. A review of empathy and moral development: implications for caring and justice by M.L.Hoffman. *Social Justice Research*, 1, 2001, pp. 95-120.
80. Eisenberg N. *The development of prosocial behavior*, NY. 1982, pp. 281-313.
81. Goldstein A.P., Click B. Aggression replacement training: Curriculum and evaluation // *Simulation and Gaming*, 1994, 25. pp. 9-26.
82. Hogan R. Development of an empathy scale // *Journal of consulting and clinical psychology*, 1969, vol. 33, pp.307-316.
83. Hoffman M.L. Empathy, its limitations, and prosocial implications. In: C.B. Keasy (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*, 1977, vol. 25. Lincoln; Nebraska University Press, pp.169-217.
84. Hoffman, M. Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In ed. Janoff-Bulman R. *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*. New York: Oxford University Press, 1992.
85. Juujarvi, S. *The ethics of care and its development*, University of Helsinki,

2003

- 86.Kagan J., Lamb S. The emergence of morality in young children. Chicago University Press. 1987.
- 87.Killen, M. (1990) Children's evaluations of morality in the context of peer, teacher-child, and familial relations. *Journal of Genetic Psychology*, 151, pp.395-410
- 88.Kohlberg L. (1984) *Essays on moral development. Vol.2. The psychology of moral development.* San-Francisco.
- 89.Lewin K., Uppitt R., White R.K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created «social climates» // *Journal of Social Psychology*. 1939. 10. PP. 271-299.
- 90.Lewin K. *Field theory in social science / Edited by D. Cartwright.* - New York: Harper, 1951.
- 91.Maner J.K., Luce C.L., Neuberg S.L., Cialdini R.B., Brown S., & Sagarin B.J. The effects of perspective taking on motivations for helping: no evidence for altruism. // *Personality and social psychology bulletin*, 2002, vol. 28, No 11, pp.1601-1610.
- 92.Mead G.H. *Mind, self and society.* Chicago University Press. 1934.
- 93.Myyra L., Helkama K. The role of value priorities and professional ethics training in moral sensitivity // *Journal of moral education*, 2002, vol. 31, No 1, pp. 35-50
- 94.Myyra, L. (2003) *Components of Morality.* University of Helsinki
- 95.Nucci L. The development of personal concepts: a domain distinct from moral or societal concepts. // *Child Development*, 1981, 52, pp. 114-121
- 96.Nucci L., Turiel, E. Social interactions and the development of social concepts in preschool children. // *Child Development*, 1978, 49, pp. 400-407.
- 97.Okin S.M., Reich R. Families and schools as compensating agents in moral development for a multicultural society. // *Journal of moral education*, 1999, vol.28, No 3, pp. 283-299.
- 98.Simner M.L. Newborn's response to the cry of another infant //

- Developmental Psychology, 1971, No.5, pp.136-150.
99. Skinner B.F. Science and human behavior. - New York: Macmitlan, 1953.
100. Stotland E. Exploratory investigations of empathy. In: L.Berkowitz (Ed.) // Advances in Experimental Social Psychology, 1969, vol. 4. London; Academic Press, pp.271-314.
101. Sullivan E. V. The Acquisition of Conservation of Substance through Film-Mediated Models / In D.W. Brison & E. V. Sullivan (Eds.) Recent Research on the Acquisition of Conservation of Substance. Education Monograph. - Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1967.
102. Turiel, E. The development of concepts of social structure: social convention. In J.Glick and A.Clarke-Stewart (Eds.), The development of social understanding. NY: Gardner Press. 1978.
103. Turiel E. The development of social knowledge: morality and convention. Cambridge, England: Cambrige University Press. 1983.
104. Turiel E., Killen M., Helwig C. Morality: its structure, functions, and vagaries. / In Kagan, J. and Lambs, S.(Eds.) The emergency of morality in young children. Chicago: University of Chicago Press. 1987.
105. Zahn-Waxler C., Radke-Yarrow, M. The development of altruism: alternative research strategies. In N. Eisenberg (ed.), The development of prosocial behavior. N-Y: Academic Press. 1982.
106. Zimmerman B. J., Rosenthal T. L. Observational Learning of Rule Governed Behavior by Children // Psychological Bulletin, 1974, 81. pp. 29–42.