

ПСИХОЛОГИЯ

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ

Journal of Modern Foreign Psychology



2017. Том 6. № 4
2017. Vol. 6, no. 4

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
Т. 6, № 4 / 2017

Тема номера:
**Проблемы киберпсихологии
в современном обществе**

Тематические редакторы:
Г.У. Солдатова, А.Б. Холмогорова

JOURNAL OF MODERN FOREIGN PSYCHOLOGY

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



«СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Главный редактор
Т.В. Ермолова

Ответственный секретарь
В.В. Пономарева

Редакционная коллегия

Т.В. Ахутина, О.В. Рубцова, Т.А. Баилова, И.А. Бурлакова, Е.А. Сергиенко, А.Б. Холмогорова,
Е.Г. Дозорцева, Л.Ф. Обухова, М.А. Сафронова, Е.О. Смирнова,
Т.А. Строганова, Е.В. Филиппова, В.С. Юркевич

Редакционный совет

Председатель
В.В. Рубцов

Заместитель председателя редакционного совета
А.А. Марголис

Члены редакционного совета

Г. Дэниэлс (Великобритания), П. Хаккарайнен (Финляндия)

Корректор Р.К. Лопина
Компьютерная верстка: М.А. Баскакова

УЧРЕДИТЕЛЬ

Московский государственный психолого-педагогический университет

Все права защищены.

Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций
возможны только с письменного разрешения редакции.

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов публикаций.

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Введение

Г.У. Солдатова, А.Б. Холмогорова 5

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Интернет как пространство познания: психологические аспекты применения гипертекстовых структур

А.Е. Войскунский 7

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Видеоигры, академическая успеваемость и внимание: опыт и итоги зарубежных эмпирических исследований детей и подростков

Г.У. Солдатова, О.И. Теславская 21

Компьютерные игры и креативность: позитивные аспекты и негативные тенденции

Н.В. Богачева, А.Е. Войскунский 29

Использование «серьезных» компьютерных игр в образовательной работе с детьми

Е.Е. Клопотова, Т.Ю. Кузнецова 41

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Компьютерная зависимость и компьютерная грамотность: две стороны единого процесса

Т.В. Ермолова, А.В. Литвинов, Н.Б. Флорова 46

Сетевое интернет-общение как новая форма организации коммуникативного процесса в современном обществе

Н.В. Жукова, Б.Б. Айсмонтас 56

ОТРАСЛЕВАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Компаративный анализ направлений исследований в области киберпсихологии в России и за рубежом

О.В. Кузнецова, Н.И. Скрьльникова 66

Вне тематики номера

ОТРАСЛЕВАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Эволюция понятия «ментальная прочность» в зарубежной спортивной психологии

Н.Ю. Федунина 77

Наши авторы

84

CONTENTS

NOTES FROM EDITOR

Introduction

G.U. Soldatova, A.B. Kholmogorova 5

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

The Internet as a space of knowledge: psychological aspects of hypertext structures

A.E. Voiskounsky 7

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Videogames, academic performance and attention problems:

practices and results of foreign empirical studies of children and adolescents

G.U. Soldatova, O.I. Teslavskaja 21

Computer games and creativity: the positive aspects and negative trends

N.V. Bogacheva, A.E. Voiskounsky 29

The use of «serious games» in educational work with children

E.E. Klopotova, T.Yu. Kuznetsova 41

SOCIAL PSYCHOLOGY

Computer addiction and computer literacy: two sides of the same process

T.V. Ermolova, A.V. Litvinov, N.B. Florova 46

Network Internet communication as a new form of organization
of the communicative process in modern society

N.V. Zhuckova, B.B. Aismontas 56

SPECIAL (BRANCH) PSYCHOLOGY

Comparative analysis of research trends in the area of cyberpsychology
in Russia and abroad

O.V. Kuznetsova, N.I. Skrylnikova 66

Outside of the theme rooms

SPECIAL (BRANCH) PSYCHOLOGY

Evolution of the concept of «mental strength» in foreign sport psychology

N.Yu. Feduniba 77

Our authors

85

КОЛОНКА РЕДАКТОРА NOTES FROM EDITOR

Введение

Солдатова Г.У.,

*доктор психологических наук, профессор факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова,
главный научный сотрудник, ФИРО, Москва, Россия,
soldatova.galina@gmail.com*

Холмогорова А.Б.,

*доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией клинической психологии и психотерапии,
ФГБУ «ФМИЦПН имени В.П. Сербского» Минздрава России, декан факультета консультативной
и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
kholmogorova@yandex.ru*

Обращение нашего журнала к проблемам киберпсихологии в современном обществе не случайно. Беспрецедентная скорость развития рынка информационных технологий и внедрения этих технологий в жизнь каждого человека безусловно требуют роста возможностей трансформации образовательной среды. Однако трансформация психологических ресурсов и познавательных возможностей не может происходить с той же скоростью, с которой происходят изменения в сфере цифровых технологий. Образующаяся «вилка» указывает на ключевое значение психолого-педагогического научного и практического знания для освоения глобального информационного пространства и управления им, для создания качественно новых стратегий образовательной практики, бережного развития и использования когнитивных ресурсов и формирования защитных ресурсов жизнестойкости у обучающихся в насыщенной информационной среде.

Следует признать, что современное поколение, с детства погруженное в среду интернета, находится в принципиально новой социальной ситуации развития. Меняются процессы коммуникации, получения информации, научения, присвоения культурного опыта. У воспитателей, педагогов, родителей возникает множество вопросов к специалистам-психологам относительно возрастной специфики взаимодействия с интернетом — когда, в какой форме, как регулировать время и контролировать поведение ребенка в интернете, не приведет ли неуклонный рост времени пребывания в интернете к искажениям развития. У специалистов же нет пока научно обоснованных и однозначных ответов на многие из этих вопросов. Более того, нередко результаты исследований противоречат друг другу и ставят все новые и новые вопросы. Закономерно, что вопросами киберпсихологии, включая цифровую социализацию и кибербезопасность, научная мировая школа занимается все шире — среднестатистический ежегодный объем публикаций по этой теме за последние 10 лет возрос более чем в семь раз.

Киберпсихология, или «психология Интернета», представляет собой инновационное направление психологических исследований деятельности человека, осуществляемой посредством применения компьютеров, мобильных средств связи и Интернета. Пространство это объединяет методологию, теорию и практику взаимодействия людей с цифровыми технологиями. Киберпсихология тесно связана с теорией медиа, информатикой, коммуникативистикой, другими научными дисциплинами. Из отраслей психологии она стоит близко к медиапсихологии. Представляется, что перечисленные отраслевые аспекты смыкаются с аспектами образования и подготовки кадров для новых специальностей, а значит, с аспектами психолого-педагогической практики и психологии образовательного процесса в новом его качестве.

Так, например, внедрение цифровых технологий во все сферы человеческой деятельности сопровождается исследованиями по киберпсихологии во всех направлениях психологической науки; их отличительная особенность — комплексный и междотраслевой характер.

В рамках возрастной психологии сегодня изучаются такие «компьютерно-психологические» проблемы, как онлайн-риски, особенности цифровой социализации, ранняя одаренность и возрастная специфика в использовании инфокоммуникационных технологий и др.

Социальные психологи исследуют опосредованные онлайн-пространством коммуникации и групповое взаимодействие. В парадигме клинической психологии могут рассматриваться проблемы Интернет- и игровой аддикции, нарушений развития коммуникативных и социальных навыков, кибербуллинга, суицидальных рисков, заострения дезадаптивных личностных черт, связанного с активным использованием Сети. С другой стороны, растет число ресурсов интернета, предназначенных для общения и поддержки людей с проблемами психического здоровья, что расширяет возможности получения помощи нуждающимися и остро ставит вопросы о наиболее опти-

мальных путях использования интернета в этих целях. На фоне стремительно меняющейся среды социального взаимодействия в эпоху информационного общества возникают новые междисциплинарные направления, такие, например, как социальная клиническая психология.

Организационная психология исследует трансформацию и возникновение новых форм трудовой занятости и организационного поведения в условиях цифрового мира. Групповое и индивидуальное обучение с помощью компьютеров, набирающее популярность дистанционное обучение и игровые программы становятся предметом исследования в педагогической психологии.

В рамках дифференциальной психологии сопоставляются личностные типы в условиях непосредственного и опосредствованного Интернетом общения. Когнитивные психологи изучают влияние ИКТ на развитие высших психических функций, особенности восприятия информационных блоков Сети, распределение объемов внимания, оперирование «внешней» памятью, медиа-многозадачность. В русле психологии общения и психолингвистики исследуются такие феномены, как синхронное и асинхронное общение, общение в форме полилога, речевые особенности онлайн-коммуникации. В рамках психологии личности разрабатываются феномены цифровой личности, конструирования идентичности и самопрезентации личности в цифровом пространстве, культурные онлайн-практики. Этот ряд можно продолжать. Следует иметь в виду, что в рамках киберпсихологии такое внутридисциплинарное деление является в некоторой степени условным в связи с интегративным характером этой области научного знания.

Данные исследований в каждой из перечисленных областей стремительно накапливаются и заслуживают специального освещения, поэтому, как нам представляется, этот номер можно считать началом серии выпусков, которые будут посвящены более специальным вопросам киберпсихологии.

В номере представлены обзоры по проблемам киберпсихологии, в том числе по проблемам исследования цифрового поколения детей и подростков.

Значение инфокоммуникационных технологий для познавательного поведения пользователей раскрывает А.Е. Войскунский. Автор сравнивает познавательную деятельность «до инфокоммуникационных технологий» и в настоящее время, уделяя внимание психологическому содержанию процесса работы с гипертекстами в связи с методологией процессов поиска, чтения и понимания информации в цифровой среде.

В статье Т.В. Ермоловой с соавторами приведены доказательства того, что система образования на ее сегодняшнем уровне развития все еще не готова в полной мере использовать потенциал информационных технологий. Представляется чрезвычайно актуальной идея о том, что компьютерная грамотность учащихся

имеет решающее значение для процесса управления рисками, возникающими в системе образования при использовании информационных технологий.

Статья О.В. Кузнецовой и Н.И. Скрыльниковой посвящена сравнительному анализу направлений отечественных и зарубежных исследований в киберпсихологии. Авторы приходят к заключению о том, что большинство исследовательских направлений в России и за рубежом связаны с изучением влияния компьютерных игр на различные аспекты жизни современных детей и подростков (интернет-зависимость, специфика общения в социальных сетях, особенности обучения, психотерапии и реабилитации в Интернете, конструирование новых форм идентичности, самопрезентация и самораскрытие в виртуальном пространстве, обусловленность поведения людей в Интернете их индивидуальными чертами и психическими состояниями, кибербуллинг). Указано на существенное отставание разработок в России по сравнению с зарубежными.

Зарубежные исследования, посвященные использованию «умных» компьютерных игр («Serious Games») в образовательной работе с детьми, рассматривают Е.Е. Клопотова и Т.Ю. Кузнецова. Авторы дифференцируют три основных группы игр такого типа: направленные на повышение физической активности детей, направленные на информирование ребенка по заданной теме и направленные на изменение поведения ребенка.

Б.Б. Айсмонтас и Н.В. Жукова приводят ряд работ с определенными параметрами типажа и социального поведения современных подростков: с одной стороны — развитие личности, самоидентификация, социализация, с другой — использование ими социальных сетей как коммуникационного пространства.

Статья Н.В. Богачевой и А.Е. Войскунского посвящена поиску связей характеристик креативности, в том числе ее негативных аспектов, и компьютерной игровой деятельности. Авторы подчеркивают, что положительные корреляции между креативностью и увлеченностью компьютерными играми развенчивают популярный миф об отрицательном влиянии игр на творческие и интеллектуальные способности пользователей.

В статье Г.У. Солдатовой и О.И. Теславской представлен обзор эмпирических исследований по проблеме увлеченности детей и подростков видеоиграми в качестве фактора, детерминирующего их академическую успеваемость и проблемы с вниманием. Авторы приходят к заключению, что единая точка зрения на оценку влияния увлеченности видеоиграми на когнитивное развитие, в первую очередь внимание, и академическую успеваемость учащихся отсутствует. Приводятся доказательства как в пользу негативного влияния гейминга на школьные оценки, так и его отсутствия, а также имеются данные о позитивном влиянии гейминга на данные показатели.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Интернет как пространство познания: психологические аспекты применения гипертекстовых структур

Войскунский А.Е.,

*кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник факультета психологии,
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
vae-msu@mail.ru*

В психологии Интернета (или киберпсихологии) представлено множество работ по изучению игрового поведения и общения, но не меньшего внимания заслуживают особенности познавательной деятельности. Опосредованный Интернетом поиск информации с помощью ключевых слов и логических операторов, освоение онлайн-материалов, дистантное обучение, наведение справок и т. п. качественно отличны от традиционных методов выполнения познавательной деятельности из-за специфики киберпространства — разнообразные элементы в нем объединены гиперссылками (линками). Оперирование гипертекстовыми структурами (включая гипермедиа) представляет собой характерную особенность осуществления познавательной деятельности. Рассматривается психологическая специфика чтения и понимания гипертекстовых структур в произведениях культуры, в повседневной и учебной деятельности. Отмечается, что в предназначенных для учащихся гипертекстовых документах следует избегать немотивированных ссылок, ввести элементы стандартизации.

Ключевые слова: киберпространство, гипертекст, онлайн, гиперссылка, психология чтения, гипермедиа, информационный поиск, линк, нелинейный текст, когнитивная нагрузка, сторителлинг, киберпсихология.

Для цитаты:

Войскунский А.Е. Интернет как пространство познания: психологические аспекты применения гипертекстовых структур [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 4. С. 7—20. doi:10.17759/jmfp.2017060401

For citation:

Voiskounsky A.E. The Internet as a space of knowledge: psychological aspects of hypertext structures [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2017, vol. 6, no. 4, pp. 7—20. doi: 10.17759/jmfp.2017060401 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Введение

Существенная доля повседневной активности многих людей протекает в киберпространстве. Даже противники компьютерных технологий — технофобы и компьютерофобы — достаточно регулярно пользуются удобными для них ресурсами Интернета, хотя и стараются ограничивать в этом себя и своих детей [28]. Киберпространство представляет собой конгломерат таких информационно-коммуникационных ресурсов, как, например, взаимосвязанные сайты и порталы с текстами и мультимедийными материалами, персональные или групповые (в том числе принадлежащие организациям) электронные ящики для общения и аккаунты в социальных сетях и мессенджерах, блогосфере или онлайн-играх. Технологической и программной основой работы всех этих ресурсов является система сервисов (в первую очередь, программ-браузеров), обеспечивающих виртуальное посещение людьми сайтов/ящиков/аккаунтов и оперирование их содержимым с помощью специальных интерфейсов. Наиболее востребованы сервисы, способствующие общению (это исходный сервис, ведь первоначально киберпространство охватывало лишь обмен сообщениями через

электронную почту), познанию, компьютерной или онлайн-игре и другим развлечениям (скачиванию и просмотру кинофильмов, музыкальных клипов, любительских и профессиональных видеозаписей и т. п.); активность пользователей в киберпространстве включает также трудовую деятельность, выбор и приобретение товаров и услуг и др. [8; 9].

Человеческая активность в киберпространстве изучается с позиций целого ряда научных дисциплин: информатики, педагогики, психологии, этнографии, социологии, лингвистики, культурологии, философии, экономики, политологии и др. В каждой из них оформились или находятся в стадии оформления соответствующие исследовательские направления (в качестве примера можно привести такие области знания и одновременно практики, как сетевая экономика, социологическая информатика, электронное правительство и др.). В нашей стране психологическое изучение основ поведения человека в киберпространстве стартовало в прошедшем веке ранее, чем какие-либо другие гуманитарные исследования, как это было аргументировано ранее [13]. В настоящее время психологические исследования хотя и не лидируют — во всяком случае, количественно, — однако развиваются

практически во всех отраслях психологии [9]. Данное исследовательское направление, как считают многие, было бы уместно именовать психологией Интернета, или киберпсихологией [10].

Трудно не заметить определенную неравномерность в распределении киберпсихологических исследований в нашей стране. А именно, есть целый ряд работ, связанных с изучением игрового поведения геймеров (А.А. Аветисова, Ю.В. Батенова, Н.В. Богачева, А.Е. Войскунский, М.С. Иванов, Ю.М. Кузнецова и Н.В. Чудова, А.А. Лузаков, А.Н. Поддъяков, Е.О. Смирнова и Р.Е. Радева, В.С. Собкин и Ю.М. Евстигнеева, О.К. Тихомиров и Е.Е. Лысенко, Ю.В. Фомичева, Л.В. Черемошкина, С.А. Шапкин, А.Г. Шмелев и др.), равно как коммуникативного поведения пользователей социальных сетей и блогеров (Н.В. Антонова, А.Г. Асмолов, Е.П. Белинская, А.Е. Войскунский, В.Л. Волохонский, Ю.Е. Зайцева, Н.Н. Королева, О.В. Мельникова, Д.В. Погонцева, Г.В. Солдатова, Т.А. Фленина, С.А. Щebetenko и др.). При этом, однако, в недостаточной степени представлены исследования познавательного поведения в киберпространстве. Между тем практически не подлежит сомнению, что наряду с трудовой деятельностью ведущими направлениями человеческой активности в рамках киберпсихологии являются общение, игра и познание [13].

Хотя исследования познавательной деятельности в киберпространстве не в достаточной степени представлены в рамках психологии, следует тем не менее отметить традицию психологического изучения процессов опосредствованного компьютерами поиска, хранения и извлечения информации, в том числе в операторской деятельности (Л.Н. Бабанин, М.И. Бобнева, В.А. Бодров, Ю.Я. Голиков, Г.Е. Журавлев, А.Н. Костин, А.И. Нафтульев и др.). В последние годы данное направление исследований реализуется непосредственно в киберпространстве [4]. При этом степень развития подобных работ уступает развитию исследований опосредствованного Интернетом общения и онлайн-игры.

Задача данной статьи — обсудить перспективные направления изучения процессов познания в Интернете и обосновать значимость таких исследований. В этой связи необходимо будет остановиться на целом ряде разработок в области информационных технологий; выполненные вне психологической науки, они тем не менее способствуют реализации и обеспечению познавательных процессов.

Специфика процессов познания в Интернете

Познание посредством Интернета опирается, во-первых, на общую ориентировку — каким образом и где размещена информация в Сети, каким образом найти нужный информационный элемент, а во-вторых, умение обращаться с этим элементом: раскрыть или скачать (при этом, может статься, предварительно

установить нужную программу для скачивания) и изучить содержание, или продолжить поиск среди найденного, или убедиться, что найденная информация бесполезна (не соответствует изначальной заинтересованности), а потому следует предпринять повторный поиск. При поиске информации обычно предполагается, что у ищущего сформировался некий конкретный интерес (так, теория информационного поиска, основы которой были заложены задолго до появления киберпространства, существенным образом опирается на понятие информационной потребности), однако это не всегда так: к познавательным сервисам Интернета все чаще обращаются именно для того, чтобы ознакомиться, к примеру, с лентой новостей либо с тематикой, на которую обращают внимание другие пользователи Интернета, и тогда на основе увиденного/прочитанного может сформироваться ранее отсутствовавшая заинтересованность.

Для поиска нужного информационного элемента обычно прибегают к поисковым программам-браузерам, а для их применения задается некий эталонный образец — чаще всего набор так называемых ключевых слов, после чего нужно просматривать и сортировать найденное браузером, т. е. выбирать потенциально полезные материалы, раскрывать некоторое их количество (скажем, две—три дюжины из предлагаемых браузером сотен или тысяч материалов), стараться проникнуть в их содержание и сделать хотя бы предварительный вывод о степени их полезности. Часто кажущаяся полезность является мнимой, так что поиск приходится продолжать путем возвращения к самому началу — обычно путем коррекции и замены ключевых слов. Другой путь поиска — это обращение к уже известным авторитетным сетевым источникам (словарям, энциклопедиям, учебникам и др.); при этом, однако, отсекаются альтернативные (не вошедшие в учебники) взгляды и новейшие материалы, которые могли бы тем не менее оказаться любопытными. Если найденный в итоге информационный элемент оказывается и впрямь полезным, то возникает намерение усилить эту полезность: к примеру, открывать (часто наличествующие в нем) гипертекстовые отсылки (линки) к другим элементам. Такие отсылки призваны способствовать уточнению деталей в уже найденном основном информационном элементе, однако на самом деле нередко уводят далеко в сторону: нетрудно «зачитать» вновь открываемыми (посредством «клика») страницами и позабыть или не суметь вернуться к ранее найденной информации, казавшейся достаточно уместной. Такого рода отсылки (линки) превращают привычное сообщение — обычно текстового характера, именуемое «линейным» текстом — в характерный для киберпространства гипертекст. Последний — не линейен, он снабжен ссылками, т. е. предлагаемыми способами выхода из него в пространство других текстов.

Статистический анализ поведения пользователей программы-поисковика «Яндекс» показывает, что

поиск и оценка полезных материалов обычно ведется человеком в виде «параллельных сессий» (такowymi могут условно считаться, например, отвлечения на раскрытие линков), среди которых выделяются как «излишне длинные» сессии, так и «досрочно прерванные, на которые сил не хватает» (при этом дается указание на ограниченность кратковременной памяти); этим человек отличается от поискового робота, который действует в основном последовательно, т. е. «совершает очередную транзакцию, как только получит ответ на предыдущий запрос» [6]. Тем самым с позиций статистического анализа «параллельный» поиск нужной информации признается характерным для человеческого поведения, хотя отсутствуют подтверждения, что такого рода поисковые действия — наиболее эффективные. Нельзя, впрочем, не признать, что «параллельные сессии» стали уже привычными для пользователей Сети, а работа в Интернете чревата прерываниями [37].

Различные познавательные материалы в киберпространстве неодинаковым образом насыщены линками: и количество, и качество гипертекстовых отсылок страдают авторским произволом, поскольку наряду с линками, соответствующими, например, распространенным логическим отношениям «часть—целое», «причина—следствие», «род—вид» или «обобщение—конкретизация», легко встретить линки, отсылающие к другим вариантам той же публикации, справкам об упоминаемых второстепенных участниках описываемых действий, энциклопедическим значениям хорошо известных употребляемых в документе терминов, другим публикациям того же автора, да и просто вымышленным версиям или «фантазийным» материалам, часто не заслуживающим серьезного внимания. В этом плане правомерно будет сказать, что стандартизация в киберпространстве отсутствует.

Итак, познание посредством Интернета включает ряд действий, отличных от применявшихся в до-Интернетные эпохи, а потому относительно мало изученных в психологии. Среди них — поиск по ключевым словам, умение обращаться с гипертекстами и вести «параллельные сессии», быстрый просмотр предлагаемых браузером материалов и их сортировка, т. е. предварительная оценка их как уместных и необходимо полезных (в рамках теории информационного поиска — релевантных и пертинентных) либо не относящихся к делу. В скором времени в порядке вещей будет, вероятно, взаимодействие с ботами — наделенными элементами искусственного интеллекта «электронными агентами» в виде аватаров, нацеленными на оказание консультативной помощи в виде выявления того, чем интересуется пользователь, и последовательных попыток переформулирования этой заинтересованности на «язык» ключевых слов, связанных логическими операторами (такими, как конъюнкция, отрицание, дизъюнкция и др.). В настоящей статье остановимся на психологическом рассмотрении работы с гипертекстами, т. е. на изменении процессуальной

стороны поиска, чтения и понимания наличествующих в киберпространстве материалов; начальный этап такого рода работы представлен статьей М.Ю. Солодова [29].

Гипертексты — едва ли не наиболее характерный признак киберпространства. А префикс «гипер-» все чаще встречается в современной культуре. К примеру, одним из современных направлений в изобразительном искусстве считается гиперреализм. О гиперреальности и гипертекстуальности говорят как в технологическом, так и в философском контексте. Современные философские взгляды на виртуальный мир Интернета последовательно рассматривает М.Ю. Солодов [30]. Так, анализируя концепцию Ж. Бодрийяра о смешении привычной реальности и «гиперреальности» (когда, например, нелегко различить людей на автобусной остановке и людей, нарисованных на рекламном плакате на этой же остановке), он говорит о «гипертекстуальной» природе реальности, в которой искусственно созданные образы и естественные образы воспринимаемого нами материального мира многократно переплетаются, образуя довольно причудливые сочетания. Гипертексты — воплощение общепринятой в настоящее время сетевой модели, соответствующей структуре современного общества и традиционного знания, а наиболее развернутые и многослойные гипертексты сами составляют своего рода гиперсети, допускающие и предполагающие навигацию методом параллельных сессий: «Мы можем представить себе гипертексты бесконечные и безграничные. Каждый пользователь может добавлять что хочет, получится джем-сейшн» [36; 6].

Представления о гипертекстуальности и о гипертексте крайне любопытны в психологическом контексте. Равноправие и одновременное сосуществование в сознании «мира обыденной реальности» и «мира необыденной реальности» (к примеру, проявлений фантазии, художественных образов, символов игры и магических верований, сновидений, галлюцинаций, всего привидевшегося в состоянии перехода ко сну и др.) обосновывает на уровне психологического экспериментирования Е.В. Субботский; при этом, как он подчеркивает, разрушаются или инвертируются «фундаментальные структуры: объект, пространство, время, причинность» [32; 140]. Этим же автором выдвинуто представление о «трансреальном переходе» — (1) полном, который «имеет место тогда, когда новая реальность обретает полный онтологический статус», или (2) неполном, когда «Я одновременно присутствует в двух сферах реальности, попеременно переходя из одной в другую» [32; 141]. «Пограничное сознание» и принцип стирания границ между реальностью, дополненной реальностью (примером может служить известная игра Pokemon Go) и гиперреальностью признаются характерными как для современного человека, так и для наших предков; Е.В. Субботский [33] исследует особенности протекания таких процессов в детском возрасте.

Гипертексты: общекультурный взгляд

Обратимся к рассмотрению общекультурной и психологической проблематики гипертекстов. Истоки гипертекстовых структур исследователи относят к рукописным (затем печатным) документам, главным образом к библейским текстам с комментариями и отсылками на полях к другим пронумерованным разделам того же текста (впоследствии — и к фрагментам иных наличных текстов). Первой технической попыткой воплотить идеи гипертекста путем организации ассоциативных перекрестных ссылок между документами и механизации поиска связанных между собой документов считается проект MEMEX (сокр. от Memory extender) Ванневары Буша; проект был задуман в докомпьютерное время (в 1945 г.) и из-за неминуемых сложностей своего воплощения не мог быть реализован. В современном понимании термин «гипертекст» был предложен Теодором Нельсоном в 1965 г.; для него гипертекст — это текстовый, звуковой и/или изобразительный материал, составные части которого столь сложно, многообразно и во многом непоследовательно связаны между собой, что не могут быть сколько-нибудь компактно расположены на бумажном носителе, поскольку гипертекст имеет взаимосвязанную и принципиально разветвляющуюся сетевую структуру.

Кроме того, каждый читатель выстраивает, как справедливо отмечают отечественные специалисты, сугубо индивидуальные «параллельные маршруты» чтения и осмысления гипертекста; подобные «маршруты» и тексты с контекстами будут отличны у разных читателей в зависимости от избранного порядка «кликация» на конкретные наличествующие гиперссылки и/или от пренебрежения теми или иными гиперссылками. С одной стороны, работающий с гипертекстами и «кликающий» на гиперссылки человек проявляет большую активность, чем читающий текст без гипертекстовых ссылок, с другой стороны, полноценное осмысление «линейного» текста включает такие операции, как «антиципация плана изложения» и «антиципация содержания» [14], т. е. предвосхищение того, о чем и как именно будет сообщено в последующей части текста; разумно составленные гиперссылки в определенной мере визуализируют операции антиципации. Пассивный читатель, впрочем, способен гипертекстовую структуру превратить в линейную, если предпочтет вообще не открывать гиперссылки. Настоящим же итогом работы подлинно активного читателя явится фактическая «линеаризация» [31] нелинейного текста, т. е. сведение освоенного, понятого и осмысленного материала к некоторому индивидуальному варианту — желательному линейному, вмещающему в себя необходимые материалы из «параллельных сессий» и не включающего ненужные или избыточные «сессии», а также нераскрытые гиперссылки. Примером могут служить образцовый реферат, конспект или экзаменационная шпаргалка.

М. Маклюэн [22] соотносил «линейные» тексты — результат изобретения Гуттенбергом печатного станка — с таким же стилем мышления, которому вплоть до появления «электронного общества» (поначалу — не более чем телевидения) недоставало образности. Но «линейные» тексты, традиционно расположенные на бумажном носителе, нередко снабжены ссылками, цитатами, маргиналиями (примечаниями на полях); даже при отсутствии таковых каждый человек, особенно начитанный, непременно соотносит прочитанное с «бэкграундом» из других известных ему книг, статей, рассказов других людей, отдельных или связанных между собой фактов. «Смысл всегда устанавливается на основе совокупной информации — непосредственно сообщаемых сведений и привлекаемых личностью знаний, которые образуют в мышлении как бы «внутренний текст», позволяющий домыслить содержание сообщаемой информации и преодолеть ее неполноту, т. е. заполнить смысловые скважины, образуемые этими подразумеваемыми знаниями» [35; 65].

Аналогичную функцию выполняют визуальные отсылки — иллюстрации к тексту, которые давно уже считаются едва ли не необходимым элементом книг для детей. Тем самым каждый человек с самого детства знакомится с «нелинейной» литературой, которую, однако, ранее не было принято именовать гипертекстовой. Данный термин — безусловное порождение информационной эпохи. Как справедливо отмечают отечественные авторы, «гипертекст, развиваясь в тесной взаимосвязи с потребностями общества, сумел затронуть глубинные потребности человеческого общения» [11; 66]. Совмещение в рамках единого гипертекста материалов, «параллельно» воздействующих на разные сенсорные системы (слуховая, зрительная и др.), превращает гипертекст в одну из его разновидностей — гипермедиа. Действительно, ссылки нередко ведут к изображениям (например, фотографиям) или звукам (например, музыкальным), а то и к совмещению их (например, видеоматериалам или кинофильмам); предпринимаются попытки включить в электронные сообщения также и обонятельные сигналы (см. например: https://ru.wikipedia.org/wiki/Технологии_передачи_запаха), которые могли бы формироваться путем воздействия на предполагаемые «ольфакторные картриджи», если компьютеры пользователей будут оснащены последними. Тем самым следует иметь в виду, что гиперссылки могут вести к материалам, воздействующим на разные системы анализаторов. Достаточно «кликнуть» на какой-либо выделенный участок в рассматриваемом на мониторе текстовом ресурсе, и вместо последовательно расположенного на экране линейного текста познающий субъект сталкивается с гипертекстом; если результатом «клика» явится звуковой или визуальный фрагмент, то гипертекст превратится в гипермедиа.

Развитие познавательных сервисов в киберпространстве дало огромный и до сих пор не вполне осмысленный толчок применению гипертекстов в

отличие от традиционных (линейных) текстов. Изучение отечественными специалистами структуры и состава гипертекстов ведется в философии, социологии и педагогике (В.А. Емелин, И.Р. Купер, В.О. Саяпин и др.), информатике (В.Л. Зефирова, А.В. Козлов, В.Л. Эпштейн и др.), лингвистике (Н.В. Беляева, О.В. Дедова, Т.И. Рязанцева и др.). Кроме того, значимый пласт исследований гипертекстовых структур выполняется в литературоведении, в герменевтике и в семиотике, в первую очередь — постмодернистского и нарратологического направления (М. Визель, Е.Ю. Гениева, Д.В. Спиридонов, М.Н. Эпштейн и др.).

Гипертекстовые структуры действительно уместно рассматривать как продукт и как часть культуры постмодерна, особенно широко представленной в трудах зарубежных авторов. М.Ю. Солодов [30] приводит слова Р. Барта, для которого текст — это многомерное пространство, сотканное из разнообразных цитат, «отсылающих к тысячам культурных источников». Подобное «искусство цитаты» в высшей степени характерно и для восточной литературы: так, переводчица и знаток японской культуры Вера Маркова замечает, что в эпоху Гэнроку (конец XVII — начало XVIII в.) лучшие литературные сочинения «... словно золотой нитью прошивались цитатами из знаменитых классиков без упоминания имени автора», в результате чего искушенный читатель «... испытывал радость узнавания знакомых образов». Следует отметить многообразную практическую писательскую деятельность сербского автора М. Павича и его попытки представить написанные им художественные произведения в виде электронного текста с системой отсылок, способствующих прочтению каждым читателем уникального (вообще говоря, не вполне совпадающего с вариантом, выбранным и прочитанным другими читателями), но завершенного в смысловом отношении романа. М. Павич сделал попытку теоретически обосновать такую практику, намеченную еще в трудах Т. Нельсона — для его романа «Хазарский словарь» «существует примерно два с половиной миллиона способов прочтения» [27; 28]. Он продолжает: «Вот почему компьютерные или, если хотите, электронные писатели создают интерактивные романы, в которых язык теряет свою линейность, а читатель создает собственную карту чтения» (там же, с. 29—30). Разнообразие такого рода «собственных карт чтения» гипертекстуальных по своей структуре произведений М. Павича наглядно демонстрирует предпринятое в нашей стране студентами контент-аналитическое исследование характерных для данного автора образов, тем, языковых конструкций [21].

Как и в художественной литературе, в визуальных и в аудиовизуальных искусствах признаками (их можно именовать имплицитными) гипертекстовой структуры могут считаться заимствования и скрытые цитаты вместе с аллюзиями, а также множественность повествований и точек зрения — вплоть до взаимопротиворечивых, смешение в рамках единого произведения разных

жанров и стилей, незавершенность, соотнесение с неназванными — классическими либо, наоборот, вымышленными — источниками (примером может служить творчество Х.Л. Борхеса, С. Дали, Дж. Джойса, М. Павича, С. Параджанова, А. Сокурова, Ф. Феллини, К. Штокхаузена, У. Эко и др.). Определенным культурологическим обоснованием принципов гипермедиа — преобразования линейного текста за счет зрительных и слуховых воздействий на психику реципиента — являются труды М. Маклюэна и концепция «языковых игр» Л. Витгенштейна.

Гипертекстовый сторителлинг

В отечественной психологической науке развернутые исследования воздействия нелинейных гипертекстовых структур на личность, когнитивные процессы, сознание человека по большей части находятся на начальной стадии [11; 29]. А ведь крайне существенными, на наш взгляд, являются исследования психологических процессов поиска, просмотра (браузинг) и селекции информации, чтения, понимания, составления текстов (в том числе — аудиовизуальных текстов) на материале наиболее характерной для киберпространства разновидности информации — а именно, гипертекстов и мультимодальных гипермедиа. Между тем от результатов соответствующих исследований и эмпирически обоснованных решений во многом зависит, каким образом надлежит преобразовывать школьное и профессиональное обучение, какие формы приобретут процессы книгопечатания, какие учебники окажутся наиболее востребованными, какие умения и навыки следует формировать у детей школьного возраста.

В зарубежных психолого-педагогических источниках подобному повороту тематики уделяют большее внимание. Так, в книге Н. Карра «Пустьшка» [17] отмечаются следующие дискуссионные моменты. Превращение художественной или документальной книги в электронную путем добавления комментариев, интервью с автором и критиками, ссылок меняет «и ее содержимое, и сам опыт, связанный с чтением» [17, с. 111]. В частности, окажется под угрозой ценная для многих читателей радость «погрузиться» в мир идей автора книги за счет предложенных разработчиками электронного варианта «для удобства» читателя многочисленных отвлечений от этого текста (Там же). Помимо того, наличие компьютера, айпада или ридера провоцирует прерывать процесс чтения для проверки поступающих сообщений [17, с. 112], что также вступает в определенное противоречие с ранее приобретенным опытом чтения художественной литературы. Изменение привычек читателей побуждает авторов и издателей менять стиль представления своих произведений. Так, начиная с 2001 г. в Японии возник жанр «телефонных романов»: разделы их подготовлены с помощью интерфейса мобильных телефонов и загружены на сайт *Maho-noi-rando* для прочтения и ком-

ментирования всеми желающими [17, с. 112—113]. Написанные простым языком и короткими фразами, такие книги (по жанру — обычно «любовные романы») вступают в противоречие с вырабатываемыми системой образования навыками чтения (если не «погружения») в мир большой литературы. Возвращаясь к предпринятому Н. Карром анализу, дополним его попытками издателей найти понимание у авторов построением книг по модульному типу, насыщением каждого модуля ключевыми словами и хештегами, добавлением видеофрагментов и средств для участия в чатах, интерфейсом для видоизменения и переписывания текста [17, с. 114—116]. Автор приходит к выводу: «Выходя в Сеть, мы оказываемся в среде, побуждающей нас к беглому чтению, торопливому и несконцентрированному мышлению и поверхностному обучению» [17, с. 123].

Характерно, что Н. Карр упоминает предположение американца Кевина Келли, согласно которому отдельные страницы или абзацы из представленных в электронных форматах книг можно будет комбинировать в произвольном порядке — как считается, подобная салонная игра типа cut-and-paste приведет, быть может, к появлению новых книг, целиком основанных на ранее написанных текстах [17, с. 115]. Задолго до развития электронной культуры подобные предложения высказывались, к примеру, в произведениях аргентинского автора Хорхе Луиса Борхеса. У. Эко также отмечает: «Подобная идея не нова. До изобретения компьютера поэты и писатели мечтали о полностью открытом тексте, который бы читатели переписывали на бесконечное количество ладов» [36; 11]. Он же приводит ряд примеров такого рода попыток. Аристократический вариант подобной игры описывает М. Павич [26]: собравшиеся за ужином произносят фразы, выгравированные ювелиром на столовых приборах, доставшихся им по случайному выбору сервировавшего застолье официанта (в иной ситуации этого официанта можно было бы именовать «мастером игры»); все фразы выбраны из известного романа Я. Потоцкого «Рукопись, найденная в Сарагосе». А романист Василий Аксенов, размышляя о судьбе литературы в будущем, упоминает гипертекст, «вокруг которого может возникнуть клуб активных читателей-соавторов, которые, имея основной текст, будут импровизировать наподобие джазовых музыкантов» [1, с. 347]. Своеобразное место, как утверждается, занимают гипертексты в современной польской литературе [39]. «Физиологическим кибертекстом» именуется иногда роман Кейта Пуллингера *The Breathing Wall* (thebreathingwall.com): направление развития сюжета зависит от частоты дыхания читателя — вернее, слушателя, поскольку текст романа произносится повествователем; паттерн дыхания улавливает специальный микрофон, показания которого подсказывают «кибертексту», куда именно повернуть сюжет [12]. Конечно, как во всяком интерактивном или, иначе, нелинейном произведении, всевозможные сюжетные

повороты должны быть заранее аккуратно подготовлены автором.

Литературное произведение в форме ролевой игры или текстового квеста — одно из современных направлений «сетературы», или цифровой литературы. Индийский журналист Джерри Пинто реализовал творческий проект — англоязычный роман в письмах (электронных) «Inbox/Outbox»: разместил в общедоступном электронном ящике сочиненную им переписку между полудюжиной героев, причем каждый читатель может не только просматривать письма в любом порядке, но и отправлять в этот ящик свои письма, которые после одобрения Дж. Пинто останутся там и станут составной частью проекта; в настоящее время проект закрыт, как это явствует из его краткого описания (<https://elmcip.net/node/8326>). В период 2004—2006 гг. получил развитие sms-роман *Cloakroom* (cloakroom.blogspot.ru) в форме игры: соавторы (или игроки?) отправляют свои sms-сообщения с предложениями о развитии сюжета, в том числе «для противодействия автору». В этой связи можно также вспомнить книгу финского автора Ханну Лунтиалу «Последние сообщения» — роман с детективным сюжетом и диалогами, героями и их поступками, описаниями природы и разговорами о погоде, составленный исключительно из sms-сообщений (переведен на русский язык в 2008 г.).

Действия типа cut-and-paste были предметом психолингвистического исследования, осуществленного в прошлом веке в нашей стране А.А. Брудным [5] и его учеником В.К. Нишановым [23; 24]. В проведенном исследовании тексты разрезались на фразы, из которых испытуемым предлагалось составить связный текст или, если удастся, восстановить исходный. В исследовании изучались связность составленных испытуемыми результирующих продуктов, наличие в них семантических лакун, несоответствий, грамматических погрешностей. Данное исследование, которое было выполнено с применением компьютера (в то время — ЭВМ) и может быть отнесено к наиболее ранним эмпирическим работам по выявлению скрытой (имплицитной) гипертекстовой структуры традиционного текста, наводит на мысль о том, что помимо особенностей чтения линейных текстов либо нелинейных гипертекстов и гипермедиа следует обратить внимание на процессы составления людьми текстов из имеющихся «полуфабрикатов» — в первую очередь из вербальных текстов, но также и с включением визуальных и аудио- материалов. О других попытках такого рода, в разное время предпринимавшихся деятелями искусства, повествует также У. Эко [36].

В настоящее время для обозначения процесса составления связных текстов нередко используется наименование «сторителлинг» [25; 34]. Под сторителлингом понимается способ построения повествования, в котором в основу положена некая цепочка связанных между собой событий, т. е. некоторая «история», или «легенда» — полностью придуманная, доку-

ментальная либо с не более чем элементами реально имевших место событий. В Американской национальной сети сторителлинга данное понятие определяется как «интерактивное искусство использования слов и действий для выявления элементов и образов истории для пробуждения воображения слушателя». Итак, результирующая «стори» призвана воздействовать прежде всего на воображение. В прикладной психологии и в риторике сторителлинг принято связывать с устной речью: разработан ряд практикумов по совершенствованию навыков публичной речи (в том числе с применением визуальных элементов) и/или самораскрытия в группе; при этом не вызывает сомнений, что в условиях электронных коммуникаций правомерно говорить о сторителлинге не только в устной, но и в письменной речи. Сторителлинг может рассматриваться как способ «перемещения» (транспортировки) аудитории в актуально формируемый мир нарратива, что характерно в первую очередь для суггестивных методов менеджмента (связанных с формированием общей клановой «мифологии» как элемента групповой сплоченности и принадлежности сообществу) или психотерапевтических процедур. В последнее время выработаны предложения для применения инструментария сторителлинга в компьютерных науках, а именно, при проектировании интерфейсов и проведении эргономических процедур юзабилити [18]. Помимо этого, разработан ряд компьютеризированных программных продуктов для сторителлинга [34]; они способствуют подготовке связного нарративного сообщения, включающего наряду с текстовыми также и визуальные элементы. С помощью одной из первых компьютерных программ для составления гипертекстовых структур «Storyspace» (<http://www.storyspace.net/>) написан ряд литературных произведений. Обучение способам и стратегиям построения информационных и убеждающих сообщений, совмещающих текстовые пояснения и визуальный материал, представляет собой немало важный элемент подготовки специалистов в области рекламы и маркетинга [20].

В педагогических исследованиях отмечается значимость информационных продуктов, опирающихся на технологии блогосферы и Вики-технологии (последние способствуют совместной дистантной работе над общим документом, наиболее известным примером является Википедия), причем способы организация гиперссылок и гипертекстов могут быть представлены в качестве составной части методов обучения — как внеклассного, так и аудиторного — большинству школьных (включая высшую школу) и внешкольных предметов (Е.Д. Патаракин, Л.К. Раицкая, И.В. Роберт, И.Н. Розина, Т.И. Рязанцева, П.В. Сысоев, С.В. Титова и др.). Проведенный метаанализ зарубежных исследований показал [41], что применение мультимедийных систем для обучения детей родному языку может быть признано столь же эффективным, как и чтение детской книжки вместе со взрослым. Обсуждается [40] эффективность (с точки зрения педагогических приемов и прин-

ципов обучения) применения электронных планшетов в школах в развивающихся странах, в которых учащиеся чаще всего не имеют собственных планшетов (айпадов). Однако в рассмотренных исследованиях практически не затрагивается проблематика использования гипертекстовых структур, в особенности взрослыми людьми. Между тем психологическая специфика чтения гипертекстов в сравнении с традиционными линейными текстами несомненно присутствует.

Познавательная активность человека в киберпространстве не ограничивается поиском, чтением, пониманием и самостоятельным составлением текстов (как линейных, так и нелинейных). Однако целесообразно было бы начинать психологическое изучение познавательных аспектов применения киберпространства именно с указанных процессов, поскольку они явным образом преобразуются в условиях распространения информационных технологий. Отечественные исследователи в области психологии чтения и понимания (Т.В. Ахутина, Г.Г. Граник, Л.П. Доблаев, Е.Л. Григоренко, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, В.В. Знаков, И.И. Ильясови И.В. Усачева, А.В. Латанов, А.А. Леонтьев, И.Ф. Неволин, Н.Д. Павлова, О.В. Соболева, А.Н. Соколов, М.Н. Русецкая, Т.Н. Ушакова, Г.Н. Хан, Г.А. Цукерман, Г.Д. Чистякова, Д.Б. Эльконин и др.) не затрагивают проблематику применения гипертекстов, прежде всего потому, что к моменту проведения большинства экспериментов гипертекстовые структуры были малоизвестны. Практически то же самое может быть сказано о наиболее известных зарубежных психолингвистических моделях, к примеру, моделях Т. Ван Дейка и В. Кинча. В области психологии понимания существенным представляется проведенное В.В. Знаковым [16; 15] обоснование нарративного типа понимания, противопоставленного другим видам — например, тезаурусному пониманию. А в статье по психологии понимания справедливо отмечается, что грядет видоизменение проблематики работы с письменными текстами, поскольку «... привычный текст вытесняется гипертекстом» [19, с. 163]. Предпочтительность «линейных» текстов или гипертекстов по критерию их понимания и воспроизведения испытуемыми зависит в числе прочих факторов от тематического и содержательного разнообразия этих текстов — например, монотематических либо энциклопедических [3]. Для учебных текстов гипертексты чаще всего считаются предпочтительными [2; 11].

Когнитивная нагрузка при работе с гипертекстами

Как показывает проведенный мета-обзор [38], имеется немало работ зарубежных авторов, в которых изучается когнитивная нагрузка при оперировании гипертекстом. Исходное положение состоит в том, что объем рабочей памяти человека ограничен, а интенсивность ее использования влияет на когнитивную

нагрузку. Данное допущение представляется обоснованным и своевременным: исследования рабочей памяти являются одной из безусловных «точек роста» в когнитивной психологии. Так, рабочая память не только обеспечивает временное (в отличие от долговременной памяти) хранение информации, но и участвует в ее оперативной переработке, тем самым во многом способствуя освоению сложных видов деятельности, включая, к примеру, успешность обучения в школе [7]. Под гипертекстом в работе [38] понимается множество документов, связанных между собой взаимными отсылками, которые позволяют (и тем самым «рекомендуют») читателю «перемещаться» от одного документа к другому.

В мета-обзоре отмечается, что реальная ситуация применения гипертекстов в образовании несколько противоречит оптимистичным прогнозам: вплоть до настоящего времени гипертекстовые материалы практически не использовались в образовательных программах. Поскольку использование гипертекста предоставляет читателю свободу в выборе последовательности усвоения учебного материала, представляется обоснованным предположить, что с этой свободой связана дополнительная когнитивная нагрузка за счет принятия решений разной степени сложности. А именно, в отличие от традиционного (линейного) чтения, когда выбор последовательности действий относительно невелик (прекратить чтение, либо вернуться к прочитанному ранее отрывку текста, либо приступить к следующему разделу, например, параграфу, странице или главе), читатель гипертекста постоянно сталкивается с необходимостью принятия решения о том, кликнуть ли на встреченную гиперссылку или проигнорировать ее, причем в последнем случае — запомнить сделанный выбор и вернуться к ней в дальнейшем, либо не запоминать и вовсе не возвращаться. Повышение когнитивной нагрузки при работе с гипертекстом может быть связано еще и с тем, что процесс чтения прерывается, внимание отвлекается на изображения, графики, комментарии и подсказки — такого рода данные обычно признаются достоинствами, поскольку придают гипертексту интерактивность, гипермедийность и гибкость, но на самом деле они способны оказать негативное воздействие на процесс формирования у читателя интегрированного (а не фрагментарного) образа, соответствующего прочитанному и усвоенному материалу.

В рассматриваемой обзорной статье [38] при этом формулируется предостережение: нет достаточных оснований для поспешного вывода, согласно которому увеличение когнитивной нагрузки повсеместно сказывается негативным образом на успешности чтения гипертекстового материала. Таким образом, не следует однозначно трактовать свидетельства увеличенной когнитивной нагрузки как предпосылку для увеличения длительности поиска информации, для затруднений со сторителлингом и для возникновения проблем с ориентацией в пространстве гипертекста.

Исследователями установлено, что усложнение структуры гипертекста по-разному сказывается на деятельности читателей с различной степенью подготовленности, а кроме того, на эффективность работы с гипертекстом влияют индивидуальные различия. Так, при небольшом объеме рабочей памяти нередко действительно возникают затруднения при работе с гипертекстом, ибо перестают быть эффективными привычные стратегии чтения. Имеются также данные, согласно которым обладатели хороших отметок в школе испытывают меньше затруднений при чтении гипертекстов, чем их менее успешные одноклассники. Таким образом показано [38], что хотя работа с гипертекстами ведет к увеличению когнитивной нагрузки, однако связанные с повышенной ментальной нагрузкой проблемы могут быть по большей части компенсированы посредством дополнительного обучения учащихся.

Заключение

Как следует из сказанного выше, и отечественные, и зарубежные специалисты активно занимаются исследованиями в области психологии чтения, преимущественно так называемых линейных текстов. Изучение гипертекстовых структур в достаточной мере актуально для отечественных лингвистов, психолингвистов и специалистов в области педагогики, психологи же уделяют им явно недостаточное внимание. За рубежом, как показано выше, специалисты выполнили целый ряд психологических исследований процессов чтения людьми нелинейных текстов, осуществляют философский анализ роли гипертекстовых структур в познавательной деятельности, активно применяют их в произведениях культуры и в многообразной художественной практике.

Для множества специалистов выглядит очевидным, что гипертекстовые структуры обладают существенными потенциальными и еще не вполне раскрытыми преимуществами сравнительно с линейными текстами, поскольку подлинно современные способы осуществления познавательной деятельности опираются на постоянно усложняющиеся фрагменты знаний, организованных по большей части в формате гипертекстов. Имеющиеся на данный момент психолого-педагогические данные свидетельствуют о том, что определенные затруднения в освоении детьми и взрослыми людьми гипертекстов могут быть скорректированы, а может стать, в конечном счете будут преодолены. Для этого потребуются дополнительная методическая работа наряду с последующими психологическими и педагогическими исследованиями.

При подготовке процедурно-методической основы планируемых исследований следует учитывать наличие определенного разнообразия в структуре гипертекстов, на чем мы выше почти не останавливались. К примеру, наряду со слаборазветвленными имеются сильноразветвленные гипертекстовые структуры, они

различаются количественно. При этом качественные различия представляются более существенными: к примеру, имеются гипертексты, в которых выбор конкретной гиперссылки (для продолжения процесса чтения и ознакомления с материалом) фактически оговорен в каждом читаемом фрагменте текста; в то же время имеются гипертексты со множеством отсылок к немаркированным (никак не мотивированным, не разъясненным) продолжениям процесса чтения. Очевидно, в последнем случае количество принимаемых решений — какую гиперссылку избрать на следующем шагу — окажется большим, что может привести к потере времени в условиях его дефицита и к возможным «ошибкам» — как-то чтению «побочной» и в чем-то избыточной линии развертывания содержания вместо главной и принципиально важной содержательной линии. Отсюда вытекает предложение об определенной структурной стандартизации гипертекстов (отсутствии таковой отмечалось выше) — хотя бы предназначенных для учебной работы. Имеется в виду следующее: могут быть маркированы не только само по себе наличие гипертекстовых отсылок, но и их разновидности, например, связанные с продолжением текста или введением дополнительного факультативного материала, или возвратом к ранее усвоенному материалу (пояснение терминов и др.), или конкретными примерами, либо, наоборот, с формулировкой общего вывода и др. Подобная маркировка могла бы существенно облегчить связанную с чтением и пониманием гипертекстов когнитивную нагрузку. Стандартизация и маркирование предназначенных для употребления в учебной практике гипертекстовых структур представляется одним из наиболее актуальных видов практической работы в данной области. Осуществлению подоб-

ной работы должен предшествовать исследовательский поиск особенностей понимания гипертекстов российскими детьми и подростками разного возраста, а также взрослыми носителями русского языка.

Вне зависимости от того, каким путем — например, насыщением текстов гипертекстами и гипермедиа либо избеганием таковых — станут развиваться образование и культура, основная мысль данной статьи состоит в том, что специалистам давно настало время обратить сугубое внимание на познавательные аспекты человеческой активности в киберпространстве, включая составление и чтение гипертекстовых структур. Такие структуры характеризуются коммуникативностью, доступностью, интерактивностью, децентрацией, динамичностью, мультимедийностью, наглядностью и визуализацией, определенной анонимностью и вытекающей из нее психологической безопасностью, перспективой разнообразия видов взаимодействия с другими людьми, вариативностью учебных заданий, открытостью для внеаудиторной работы, для совместной деятельности, для рефлексии, для критического мышления, для самостоятельного планирования работы, для проявления творческой энергии, для инициации экономически обоснованных стартапов либо оригинальных культурных проектов и разнообразных форм социальной активности — возможно, на основе краудфандинга.

Данная область знания не может оставаться малоисследованной: от итогов тех обширных исследований, которые должны быть проведены в ближайшем будущем, во многом зависит организация отечественной и мировой системы обучения новых поколений, а вместе с тем и переподготовки представителей старших поколений.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований. Проект № 17-06-00515.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенов В.П. Логово льва. Забытые рассказы. М.: АСТ; Астрель, 2010. 336 с.
2. Беляев М.И. Принцип реализации структуры гипертекста — один из основных принципов создания электронных учебников // Вестник РУДН. Серия «Информатизация образования». 2012. № 3. С. 71—82.
3. Беляева Н.В. Психолингвистическое исследование понимания гипертекста [Электронный ресурс] // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена: Аспирантские тетради: Научный журнал. 2007. № 44. С. 83—87. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psiholingvisticheskoe-issledovanie-ponimaniya-giperteksta> (дата обращения: 20.12.2017).
4. Блиникова И.В., Капица М.С., Леонова А.Б. Психологические исследования информационного поиска в интернет-среде [Электронный ресурс] // Мир психологии. 2016. № 4. С. 246—256. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28947829> (дата обращения: 20.12.2017).
5. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. М.: Лабиринт, 1998. 336 с.
6. Бузикашвили Н. Поисковое поведение пользователя Яндекс (анализ веблогов) [Электронный ресурс] // Электронный архив Уральского ФУ, 2005. 25 с. URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/1392/1/IMAT_2005_06.pdf (дата обращения: 20.12.2017).
7. Велчковский Б.Б. Рабочая память человека: структура и механизмы. М.: Когито-центр, 2015. 246 с.
8. Войскунский А.Е. Основы становления киберпсихологии // Психологическое консультирование онлайн. 2012. № 1. С. 7—11.
9. Войскунский А.Е. Перспективы становления психологии Интернета // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 3. С. 110—118.

10. *Войскунский А.Е.* Психология и Интернет. М.: Акрополь, 2010. 440 с.
11. Восприятие гипертекста / О.Ю. Иванова [и др.] // Вестник Российского нового университета. Серия «Человек в современном мире». 2015. № 3. С. 62—67.
12. *Голубева С.Л.* Роль текстинга в трансформации текста в гипертекст [Электронный ресурс] // Вестник Ленинградского Государственного университета им. А.С. Пушкина. 2014. Т. 2. № 4. С. 67—74. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tekstinga-v-transformatsii-teksta-v-gipertekst> (дата обращения: 20.12.2017).
13. Гуманитарные исследования в Интернете [Электронный ресурс] / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Терра-Можайск, 2000. 431 с. URL: <https://istina.msu.ru/collections/643033/> (дата обращения: 20.12.2017).
14. *Доблаев Л.П.* Анализ и понимание текста. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1987. 72 с.
15. *Знаков В.В.* Психология понимания мира человека [Электронный ресурс]. М.: Институт психологии РАН, 2016. 488 с. URL: [http://mhp-journal.ru/upload/Library/Znakov_VV_\(2016\)_Psychology_of_Understanding_of_Human_World.pdf](http://mhp-journal.ru/upload/Library/Znakov_VV_(2016)_Psychology_of_Understanding_of_Human_World.pdf) (дата обращения: 20.12.2017).
16. *Знаков В.В.* Тезаурусное и нарративное понимание событий как проблема психологии человеческого бытия [Электронный ресурс] // Методология и история психологии. 2010. Т. 5. № 3. С. 105—119. URL: http://mhp-journal.ru/rus/2010_v5_n3_07 (дата обращения: 20.12.2017).
17. *Карр Н.* Пустышка: Что интернет делает с нашими мозгами. СПб.: BestBusinessBooks, 2012. 256 с.
18. *Кесенбери У., Брукс К.* Сторителлинг в проектировании интерфейсов: Как создавать истории, улучшающие дизайн. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 243 с.
19. *Коновалов И.А.* Понимание учебного текста в зарубежной психологии: основные проблемы и итоги исследований // Вопросы психологии. 2013. № 2. С. 152—165.
20. *Ле Февер Л.* Искусство объяснять: Как сделать так, чтобы вас понимали с полуслова // М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 241 с.
21. *Литягина Е.В.* «Ящик для письменных принадлежностей» Милорада Павича: контент-анализ, проведенный студентами-психологами // Психологические исследования: сб. научных трудов. Вып. 8 / Под ред. К.С. Лисецкого, В.В. Шпунтовой. Самара: Универс групп, 2010. С. 326—336.
22. *Маклюэн М.* Галактика Гутенберга: Становление человека печатающего. М.: Академический проект, 2005. 496 с.
23. *Нишанов В.К.* Феномен понимания: Когнитивный анализ. Фрунзе: Илим, 1990. 227 с.
24. *Нишанов В.К.* Экспериментальные исследования структуры связного текста на ЭВМ // Семантика и социальная психология. Фрунзе: Илим, 1976. С. 98—107.
25. *Новичкова А.В., Вокресенская Ю.В.* Сторителлинг как современный инструмент управления персоналом [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Наукоедение». 2014. № 6. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/39EVN614.pdf> (дата обращения: 20.12.2017).
26. *Павич М.* Внутренняя сторона ветра: Роман о Геро и Леандре. СПб.: Амфора, 2010. 192 с.
27. *Павич М.* Роман как держава. М.: Зебра Е, 2004. 256 с.
28. *Солдатова Г.У., Нестик Т.А.* Отношение к интернету среди интернет-пользователей: технофобы и технофилы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2016. № 1. С. 54—61.
29. *Солодов М.Ю.* Гипертекст как предмет психологического исследования в культурно-деятельностной программе [Электронный ресурс] // Образовательные технологии и общество. 2016. Т. 19. № 2. С. 619—627. URL: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v19_i2/pdf/18.pdf (дата обращения: 20.12.2017).
30. *Солодов М.Ю.* Проблематика гипертекста в философии [Электронный ресурс] // Культура и технологии. 2017. Т. 2. № 1. С. 13—20. URL: <http://cat.ifmo.ru/ru/2017/v2-i1/95> (дата обращения: 20.12.2017).
31. *Субботин М.М.* Теория и практика нелинейного письма (взгляд сквозь призму «грамматологии» Ж. Деррида) // Вопросы философии. 1993. № 3. С. 36—45.
32. *Субботский Е.В.* Индивидуальное сознание как система реальностей // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. С. 125—160.
33. *Субботский Е.В.* Строящееся сознание. М.: Смысл, 2007. 423 с.
34. *Тихонова Е.В.* «Storytelling» в преподавании: вызовы современности и педагогическая практика // Психология образования в поликультурном пространстве. 2016. Вып. 34(2). С. 136—143.
35. *Чистякова Г.Д.* Психологическая природа текста в теории Н.И. Жинкина // Речь в общении: норма, отклонения, коррекция. Памяти Н.И. Жинкина и Ю.Б. Некрасовой: Материалы Круглого стола ПИ РАО 7 ноября 2014 г. / Ред. Н.Л. Карпова, А.А. Голзицкая; комп. ред. Е.С. Семенюкова. М.: ПИ РАО, 2014. С. 64—66.
36. *Эко У.* От Интернета к Гутенбергу // Новое литературное обозрение. 1998. № 32. С. 5—14.
37. Экспериментальное исследование прерываний в компьютеризированной деятельности: анализ стратегий переключений между основной и дополнительной задачами / А.Б. Леонова [и др.] // Экспериментальная психология. 2009. № 1. С. 35—51.

-
38. *DeStefano D., LeFevre J.A.* Cognitive load in hypertext reading: A review // *Computers in Human Behavior*. 2007. Vol. 23. № 3. P. 1616—1641. doi:10.1016/j.chb.2005.08.012
39. *Howanitz G.* www.blok.art.pl: A Review of the First Polish Hypertext Novel [Электронный ресурс] // *Digital Icons: Studies in Russian, Eurasian and Central European New Media*. 2014. № 11. P. 21—36. URL: http://www.digitalicons.org/wp-content/uploads/issue11/files/2014/06/DI_11_2_Howanitz.pdf (дата обращения: 20.12.2017).
40. Should Touch Screen Tablets Be Used to Improve Educational Outcomes in Primary School Children in Developing Countries? / Hubber P.J. [et al.] // *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7. Article 839. doi:10.3389/fpsyg.2016.00839
41. *Takaacs Z.K., Swart E.K., Bus A.G.* Can the computer replace the adult for storybook reading? A meta-analysis on the effects of multimedia stories as compared to sharing print stories with an adult // *Frontiers in Psychology*. 2014. Vol. 5. Article 1366. doi:10.3389/fpsyg.2014.01366

The Internet as a space of knowledge: psychological aspects of hypertext structures

Voiskounsky A.E.,

*candidate of psychological sciences, leading research fellow, faculty of general psychology,
Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Moscow, Russia,
vae-msu@mail.ru*

In modern researches which could be attributed to psychology of Internet or, put another way, to cyberpsychology, works on game and communicative behavior are massively presented. The article argues that no less attention of psychologists should be paid to features of cognitive activity in Internet. It is noted that indirect Internet search through keywords and Boolean operators, as well as reading of found online materials (articles, textbooks and encyclopedias, thematic discussions and posts, news in electronic MEDIA, etc.) alongside with distant learning, inquiry, etc. qualitatively differ from traditional methods of performing cognitive activity, in particular by virtue of a special organizational structure of cyberspace—combining various elements through hyperlinks. The saturation of traditional information materials of such links leads to the formation of hypertext structures. Hypertext operation (and hypermedia) is the most characteristic feature of the implementation of the cognitive activity in the modern epoch. The article discusses the psychological specificity of hypertext structures in the process of reading and understanding in works of artistic culture in everyday life and in training activities. It is noted that hypertext document used for training should avoid unmotivated links and introduce elements of standardization.

Keywords: cyberspace, hypertext, online, a hyperlink, the psychology of reading, hypermedia, information search, link, non-linear text, cognitive load, storytelling, cyberpsychology.

Funding

This work was supported by Russian Foundation for Basic Research. Project № 17-06-00515.

REFERENCES

1. Aksenov V.P. Logovo l'va. Zabytye rasskazy [Lion's den. Forgotten stories]. Moscow: AST: Astrel', 2010. 336 p. (In Russ.).
2. Belyaev M.I. Printsip realizatsii struktury giperteksta — odin iz osnovnykh printsipov sozdaniya elektronnykh uchebnikov [The principle of implementing the structure of hypertext is one of the basic principles of the creation of electronic textbooks]. *Vestnik RUDN. Serya « Informatizatsiya obrazovaniya »* [Vestnik PFUR. Series «Informatization of education»], 2012, no. 3, pp. 71—82.
3. Belyaeva N.V. Psikholingvisticheskoe issledovanie ponimaniya giperteksta [Psycholinguistic study of the understanding of hypertext] [Elektronnyi resurs]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena: Aspirantskie tetradi: Nauchnyi zhurnal* [Proceedings of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen: Postgraduate notebooks: Scientific journal], 2007, no. 44, pp. 83—87. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psiholingvisticheskoe-issledovanie-ponimaniya-giperteksta> (Accessed 20.12.2017). (In Russ.).
4. Blinnikova I.V., Kapica M.S., Leonova A.B. Psikhologicheskie issledovaniya informatsionnogo poiska v internet-srede [Psychological research of information retrieval in the Internet environment] [Elektronnyi resurs]. *Mir psihologii* [The world of psychology], 2016, no. 4, pp. 246—256. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28947829> (Accessed 20.12.2017). (In Russ.).
5. Brudnyj A.A. Psikhologicheskaya germenevtika [Psychological hermeneutics]. Moscow: Labirint, 1998. 336 p. (In Russ.).
6. Buzikashvili N. Poiskovoe povedenie pol'zovatelya Yandexa (analiz veblogov) [Search behavior of the user Yandex (analysis of weblogs)]. *Elektronnyi arkhiv Ural'skogo FU* [Electronic archive of the Ural FU], 2005. 25 p. Available at: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/1392/1/IMAT_2005_06.pdf (Accessed 20.12.2017). (In Russ.).
7. Velichkovsky B.B. Rabochaya pamyat' cheloveka: struktura i mekhanizmy [Working memory of a person: structure and mechanisms]. Moscow: Kogito-centr, 2015. 246 p. (In Russ.).
8. Voiskounsky A.E. Osnovy stanovleniya kiberpsikhologii [Fundamentals of the formation of cyberpsychology]. *Psikhologicheskoe konsul'tirovanie onlajn* [Psychological counseling online], 2012, no. 1, pp. 7—11. (In Russ.).
9. Voiskounsky A.E. Perspektivy stanovleniya psikhologii Interneta [Prospects for the development of the psychology of the Internet]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2013, vol. 34, no. 3, pp. 110—118. (In Russ.; Abstr. in Engl.).
10. Voiskounsky A.E. Psikhologiya i Internet [Psychology and the Internet]. Moscow: Akropol', 2010. 440 p. (In Russ.).
11. Ivanova O.Yu. et al. Vospriyatie giperteksta [Perception of hypertext]. *Vestnik Rossiiskogo novogo universiteta. Seriya «Chelovek v sovremennom mire»* [Bulletin of the Russian New University. Series “Man in the modern world”], 2015, no. 3, pp. 62—67. (In Russ.).

12. Golubeva S.L. Rol' tekstinga v transformacii teksta v gipertekst [The role of texting in the transformation of text into hypertext] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Leningradskogo Gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina* [Bulletin of the Leningrad State University. A.S. Pushkin], 2014, vol. 2, no. 4, pp. 67—74. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tekstinga-v-transformatsii-teksta-v-gipertekst> (Accessed 20.12.2017). (In Russ.).
13. Voiskounsky A.E. (eds.). Gumanitarnye issledovaniya v Internete [Elektronnyi resurs] / Pod red. A.E. Voiskunskogo. Moscow: Terra-Mozhaisk, 2000. 431 p. URL: <https://istina.msu.ru/collections/643033/> (Accessed 20.12.2017). (In Russ.).
14. Dobraev L.P. Analiz i ponimanie teksta [Analysis and understanding of the text]. Saratov: Saratov University, 1987. 72 p.
15. Znakov V.V. Psikhologiya ponimaniya mira cheloveka [Psychology of understanding the world of man] [Elektronnyi resurs]. Moscow: Institut psihologii RAN, 2016. 488 p. Available at: [http://mhp-journal.ru/upload/Library/Znakov_VV_\(2016\)_Psychology_of_Understanding_of_Human_World.pdf](http://mhp-journal.ru/upload/Library/Znakov_VV_(2016)_Psychology_of_Understanding_of_Human_World.pdf) (Accessed 20.12.2017). (In Russ.).
16. Znakov V.V. Tezaurusnoe i narrativnoe ponimanie sobytii kak problema psikhologii chelovecheskogo bytiya [Thesaurus and narrative understanding of events as a problem of the psychology of human existence] [Elektronnyi resurs]. *Metodologija i istorija psihologii* [Methodology and history of psychology], 2010, vol. 5, no. 3, pp. 105—119. Available at: http://mhp-journal.ru/rus/2010_v5_n3_07 (Accessed 20.12.2017). (In Russ.).
17. Karr N. Pustyshka: Chto internet delaet s nashimi mozgami [The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brains]. Saint Petersburg: BestBusinessBooks, 2012. 256 p. (In Russ.).
18. Kesenberi U., Bruks K. Storitelling v proektirovanii interfeisov: Kak sozdat' istorii, uluchshayushchie dizain [Storytelling for User Experience. Crafting Stories for Better Design]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2013. 243 p. (In Russ.).
19. Konovalov I.A. Ponimanie uchebnogo teksta v zarubezhnoi psikhologii: osnovnye problemy i itogi issledovaniy [Understanding the educational text in foreign psychology: the main problems and results of research]. *Voprosy psihologii* [Questions of Psychology], 2013, no. 2, pp. 152—165. (In Russ.; Abstr. in Engl.).
20. LeFever L. Iskusstvo ob"yasnyat': Kak sdelat' tak, chtoby vas ponimali s poluslova [The Art of Explanation. Making your Ideas, Products, and Services Easier to Understand]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2013. 241 p. (In Russ.).
21. Lityagina E.V. «Yashchik dlya pis'mennykh prinadlezhnosti» Milorada Pavicha: kontent-analiz, provedennyi studentami-psikhologami [«Letter box» Milorad Pavic: content analysis, conducted by students-psychologists]. In Liseckij K.S., Shpuntova V.V. *Psihologicheskie issledovaniya: sbornik nauchnykh trudov* [Psychological research: a collection of scientific papers]. Samara: Izd-vo: «Univers grupp», 2010, vol. 8, pp. 326—336.
22. McLuhan M. Galaktika Gutenberga: Stanovlenie cheloveka pechatayushchego [The Gutenberg Galaxy: The Making Typographic Man]. Moscow: Akademicheskij proekt, 2005. 496 p.
23. Nishanov V.K. Fenomen ponimaniya: Kognitivnyi analiz [The phenomenon of understanding: cognitive analysis]. Frunze: Ilim, 1990. 227 p. (In Russ.).
24. Nishanov V.K. Eksperimental'nye issledovaniya struktury svyaznogo teksta na EVM [Experimental studies of the structure of a coherent text on a computer]. *Semantika i social'naja psihologija* [Semantics and social psychology]. Frunze: Ilim, 1976, pp. 98—107. (In Russ.).
25. Novichkova A.V., Vokresenskaja Ju.V. Storitelling kak sovremenniy instrument upravleniya personalom [Storytelling as a modern tool for personnel management] [Elektronnyi resurs]. *Internet-zhurnal «Naukovedenie»* [Internet-journal «Naukovedenie»], 2014, no. 6. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/39EVN614.pdf> (Accessed 20.12.2017). (In Russ.).
26. Pavich M. Vnutrennyaya storona vetra: Roman o Gero i Leandre [The Inner Side of the Wind. A novel about Hero and Leander]. St. Petersburg: Amfora, 2010. 192 p. (In Russ.).
27. Pavich M. Roman kak derzhava [Roman as a Power]. Moscow: Zebra E, 2004. 256 p.
28. Soldatova G.U., Nestik T.A. Otnoshenie k internetu sredi internet-pol'zovatelei: Tekhnofoby i tekhnofily [The attitude to the Internet among Internet users: Technophobes and technophiles]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological sciences.], 2016, no. 1, pp. 54—61. (In Russ.).
29. Solodov M.Yu. Gipertekst kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya v kul'turno-deyatel'nostnoi programme [Hypertext as a subject of psychological research in the cultural and activity program]. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo* [Educational technologies and society], 2016, vol. 19, no. 2, pp. 619—627. Available at: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v19_i2/pdf/18.pdf (Accessed 20.12.2017). (In Russ.).
30. Solodov M.Yu. Problematika giperteksta v filosofii [Problems of hypertext in philosophy]. *Kul'tura i tekhnologii* [Culture and technology], 2017, vol. 2, no. 1, pp. 13—20. Available at: <http://cat.ifmo.ru/ru/2017/v2-i1/95> (Accessed 20.12.2017). (In Russ.).
31. Subbotin M.M. Teoriya i praktika nelineinogo pis'ma (vzglyad skvoz' prizmu «grammatologii» Zh. Derrida) [Theory and practice of nonlinear writing (a view through the prism of “grammatology” by J. Derrida)]. *Voprosy filosofii* [Questions of philosophy], 1993, no. 3, pp. 36—45. (In Russ.).
32. Subbotsky E.V. Individual'noe soznanie kak sistema real'nostei [Individual consciousness as a system of realities]. In A.E. Voiskunskij, A.N. Zhdan, O.K. Tikhomirov (eds). *Traditsii i perspektivy deyatel'nostnogo podkhoda v psikhologii* [Traditions and perspectives of the activity approach in psychology]. Moscow: Smysl, 1999, pp. 125—160.

33. Subbotsky E.V. Stroyashcheesya soznanie [Building consciousness]. Moscow: Smysl, 2007. 423 p.
34. Tikhonova E.V. «Storytelling» v prepodavanii: vyzovy sovremennosti i pedagogicheskaya praktika [«Storytelling» in Teaching: Challenges of Modernity and Pedagogical Practice]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve [Psychology of Education in Polycultural Space]*, 2016, vol. 34, no. 2, pp. 136—143. (In Russ.).
35. Chistyakova G.D. Psikhologicheskaya priroda teksta v teorii N.I. Zhinkina [The psychological nature of the text in the theory of N.I. Zhinkina]. In N.L. Karpova, A.A. Golzitskaya (eds). *Rech' v obshchenii: norma, otkloneniya, korrektsiya. Pamyati N.I. Zhinkina i Yu.B. Nekrasovoi: Materialy Kruglogo stola PI RAO 7 noyabrya 2014 g. [Speech in communication: norm, deviations, correction. In memory of N.I. Zhinkin and Yu.B. Nekrasovoy: Materials of the Roundtable Psychological Institute of the Russian Academy of Education November 7, 2014]*. Moscow: PI RAO, 2014, pp. 64—66. (In Russ.).
36. Eko U. Ot Interneta k Gutenbergu [From the Internet to Gutenberg]. *Novoe literaturnoe obozrenie [New literary review]*, 1998, no. 32, pp. 5—14. (In Russ.).
37. Leonova A.B. et al. Eksperimental'noe issledovanie preryvaniy v komp'yuterizirovannoi deyatel'nosti: Analiz strategii pereklyuchenii mezhdu osnovnoi i dopolnitel'noi zadachami [Experimental study of interrupts in computerized activity: An analysis of switching strategies between the main and additional tasks]. *Ekspierimentalnaya psikhologiya [Experimental psychology]*, 2009, no. 1, pp. 35—51. (In Russ.).
38. DeStefano D., LeFevre J.-A. Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior*, 2007, vol. 23, no. 3, pp. 1616—1641. doi:10.1016/j.chb.2005.08.012
39. Howanitz G. www.blok.art.pl: A Review of the First Polish Hypertext Novel [Elektronnyi resurs]. *Digital Icons: Studies in Russian, Eurasian and Central European New Media*, 2014, no. 11, pp. 21—36. Available at: http://www.digitalicons.org/wp-content/uploads/issue11/files/2014/06/DI_11_2_Howanitz.pdf (Accessed 20.12.2017).
40. Hubber P.J. et al. Should Touch Screen Tablets Be Used to Improve Educational Outcomes in Primary School Children in Developing Countries? *Frontiers in Psychology*, 2016, vol. 7, article 839. doi:10.3389/fpsyg.2016.00839
41. Takacs Z.K., Swart E.K., Bus A.G. Can the computer replace the adult for storybook reading? A meta-analysis on the effects of multimedia stories as compared to sharing print stories with an adult. *Frontiers in Psychology*, 2014, vol. 5, article 1366. doi:10.3389/fpsyg.2014.01366

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Видеоигры, академическая успеваемость и внимание: опыт и итоги зарубежных эмпирических исследований детей и подростков

Солдатова Г.У.,

*доктор психологических наук, профессор факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова,
главный научный сотрудник, ФИРО,
soldatova.galina@gmail.com*

Теславская О.И.,

*научный сотрудник центра мониторинга рисков и социально-психологической помощи,
Академия социального управления, Москва, Россия,
teslavskaja@gmail.com*

Представлен обзор эмпирических исследований по вопросам увлеченности детей и подростков видеоиграми в качестве одного из факторов, влияющих на их академическую успеваемость и вызывающих проблемы с вниманием. Несмотря на большое количество, разноплановый дизайн исследований и масштабность выборок, единая точка зрения на оценку влияния увлеченности видеоиграми на когнитивное развитие, в первую очередь внимание и академическую успеваемость учащихся, отсутствует. Приводятся доказательства как в пользу негативного влияния гейминга на школьные оценки, так и его отсутствия, также имеются данные о позитивном влиянии гейминга на данные показатели. Разнородность точек зрения обусловлена исходной позицией исследовательского коллектива — изучается ли увлеченность видеоиграми в качестве нездорового, аддиктивного поведения, либо в качестве нормативного хобби; спецификой факторной структуры каждого исследовательского проекта — местом увлеченности видеоиграми в структуре детерминант психологического благополучия; особенностями методик оценки показателей академической успеваемости, внимания и собственно увлеченности видеоиграми.

Ключевые слова: видеоигры, компьютерные игры, дети, подростки, академическая успеваемость, внимание, СДВГ, когнитивное развитие, игровая зависимость, видеоигровая аддикция.

Для цитаты:

Солдатова Г.У., Теславская О.И. Видеоигры, академическая успеваемость и внимание: опыт и итоги зарубежных эмпирических исследований детей и подростков [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 4. С. 21—28. doi:10.17759/jmfp.2017060402

For citation:

Soldatova G.U., Teslavskaja O.I. Videogames, academic performance and attention problems: practices and results of foreign empirical studies of children and adolescents [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2017, vol. 6, no. 4, pp. 21—28. doi: 10.17759/jmfp.2017060402 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

*Увлечение видеоиграми*¹ — одно из наиболее популярных в мире.

В 2016 г. мировой рынок видеоигровой индустрии составил более 30,4 млрд. долларов США, а в самую продаваемую серию игр Call of Duty, начиная с 2003 г., сыграло более 100 млн человек. Геймерами было потрачено на нее 25 млрд часов², или 2,85 млн лет жизни — больше времени, чем длительность существования человечества [5]. При этом видеоигры чрезвычайно распространены не только среди взрослого населения планеты, но и среди детей. В настоящее

время в видеоигры с использованием стационарных компьютеров, планшетов, телефонов и консолей играют, по оценкам ведущих американских аналитических центров, от 60 до 72% детей и подростков [20; 16]. В платные сетевые многопользовательские игры наряду со взрослыми играют каждая десятая американская девочка (11%) и почти каждый пятый мальчик (18%) [7]. Даже малыши активно вовлекаются в гейминг: российские исследования семей с детьми от 0 до 8 лет показывают, что видеоигры активно используют 9 из 10 (88%) дошкольников. Для сравнения, просмотр

¹ Под видеоигрой в самом широком смысле понимается игра с использованием изображений, сгенерированных электронной аппаратурой, базирующаяся на взаимодействии человека и любого цифрового устройства посредством его визуального интерфейса (монитора или дисплея).

² Учитывались данные из онлайн-версий игр и средняя продолжительность оффлайн-миссий.

мультиков, следующий по значимости вид детских развлечений, популярен лишь у трети детей (34%) [2].

Обратной стороной всеобщей увлеченности видеоиграми стала обеспокоенность общественности последствиями чрезмерного видеогейминга. В ряде стран (Англии, Южной Кореи, Китае, Вьетнаме) на государственном уровне разрабатываются и функционируют программы, осуществляющие лечение и профилактику игровой зависимости. В частности, Конституционный суд Южной Кореи еще в 2014 г. запретил подросткам до 16 лет ночной доступ (с 0:00 до 6:00 утра) к видеоигровым хостингам и установил меру пресечения в виде двух лет лишения свободы либо штраф в размере 10 тыс. долл. США для провайдеров, нарушающих данное постановление [10].

В России интернет-игровую зависимость трое из четверых россиян (75—77%) признают одной из самых острых проблем современной молодежи, считая ее даже более распространенной бедой, чем алкоголизм, наркоманию, конфликты с родителями и ровесниками. Негативные эффекты зависимости от компьютерных игр признают даже сами молодые люди: среди 18—34-летних об этих проблемах заявляют семь из десяти опрошенных [1].

Массовое распространение данной технологии в 80-е гг. прошлого века стало стимулом роста числа эмпирических работ в этой области. Уже несколько десятилетий исследователи пытаются изучить влияние увлеченности видеоиграми на физическое здоровье детей и подростков, на их когнитивное развитие, на механизмы формирования личности, на психическое здоровье и психологическое благополучие. В контексте таких исследований в качестве основных показателей последствий видеогейминга изучаются нарушения режима дня, проблемы со сном и избыточным весом, переутомление, ухудшение зрения, развитие когнитивных процессов (пространственное и визуальное восприятие, оперативная память, креативность, особенности внимания), коммуникативных навыков и поведения в отношении сверстников (просоциального, агрессивного, рискованного), состояние эмоционально-личностной сферы (удовлетворенность жизнью, тревожность, развитие депрессивных состояний и фобий). Наиболее востребован многоаспектный подход, состоящий в том, что эффекты увлеченности видеоиграми всегда рассматриваются с учетом дополнительных детерминант. Например, при исследовании взаимосвязи психологического благополучия и видеогейминга учитываются не только особенности последнего — длительность, интенсивность, место и время, потраченное на игры, специфика игровых устройств и характер игрового контента, — но также особенности микросреды, например, детско-родительских отношений.

В настоящий момент для родителей и специалистов, работающих с детьми, одним из наиболее актуальных и показательных индикаторов психологического благополучия детей и подростков является академическая успеваемость. Первая волна исследований,

связывающих успеваемость с видеогеймингом, была основана на предположении, что чрезмерная увлеченность видеоиграми определяет снижение школьных успехов ребенка не только по причине возникающего острого дефицита времени на учебу, но и вследствие негативного влияния видеогейминга на когнитивное развитие детей и подростков. Здесь в фокусе внимания исследователей оказались главным образом способности к концентрации внимания при усвоении учебного материала (в первую очередь текстового) и синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ).

Мы не будем касаться этой темы в полном объеме и остановимся на анализе опыта зарубежных исследовательских проектов по влиянию видеогейминга на школьную успеваемость, а в контексте когнитивных функций остановимся на проблеме внимания в процессе учебной деятельности.

В первых исследованиях в этом направлении ставилась задача поиска значимых различий между группами детей и подростков с разным уровнем увлеченности видеоиграми и ее взаимосвязи с проблемами концентрации внимания и/или успеваемостью. В одной из работ на эту тему американской исследовательницы Дж. Спаркс, опубликованной в 1986 г., были обнаружены значимые различия между школьными оценками по информатике у старшеклассников в зависимости от наличия видеоигр и текстовых редакторов на персональном домашнем компьютере. Она показала, что использование компьютера положительно отражается на успехах детей в информатике, кроме того, высокие оценки позитивно коррелировали с наличием в домашнем окружении взрослого мужчины, использующего компьютер [19].

Примерно в это же время С. Линн и М. Леппер констатировали наличие незначительно выраженной негативной взаимосвязи между увлеченностью играми аркадного типа на игровых автоматах и успехами в математике и общей успеваемостью. У детей, играющих в игры на домашних компьютерах, значимой корреляции между рассматриваемыми переменными не было выявлено. Таким образом, авторы сделали вывод о том, что дети, играющие в игры вне дома, чаще пропускают занятия и, соответственно, хуже учатся [14].

В более позднем исследовании, выполненном голландскими психологами (N=346, дети 10—14 лет), увлечение видеоиграми исследовалось в общей структуре досуговой деятельности детей наряду с прочими хобби. Автором не было обнаружено корреляций между интенсивностью видеогейминга и школьными успехами детей, но была найдена положительная взаимосвязь между частотой игры и уровнем интеллекта ребенка, который диагностировался с помощью перцептивно-моторных субтестов (вырезание, вращение, сходство геометрических объектов) и субтестов оценки вербальных навыков (смысловое сходство, синонимы, антонимы) [22].

Эти ранние, наиболее простые с точки зрения исследовательского дизайна, работы без привлечения множества побочных переменных и нагруженной факторной структуры поставили важный вопрос о пробле-

ме чрезмерной увлеченности видеоиграми и показали, что видеоигры далеко не всегда однозначно определяют снижение школьной успеваемости увлекающихся подростков и даже могут позитивно влиять на развитие некоторых когнитивных функций.

В дальнейших работах по выбранной нами для анализа проблеме исследований, как и в целом в работах по изучению влияния компьютерных игр на разные области жизнедеятельности человека, изначальные установки авторов, существенно определяющие выбор методологического подхода, конкретных методов, направленность и структуру исследования, как правило, варьировали в пределах альтернативы негативного или относительно позитивного взгляда на появившиеся интересные и захватывающие технологические игрушки с наличием также срединной позиции, предполагающей не оценку влияния, а поиск ответа на вопрос «как влияет?».

Рассмотрим некоторые доводы и эмпирические факты, полученные представителями многочисленной группы «противников» видеоигр.

Такая позиция отчетливо проявилась в следующей серии исследований. В них особый акцент был сделан на чрезмерной увлеченности видеоиграми, уровень которой определялся не только на основе учета времени, проводимого детьми и подростками за видеоиграми, но и с помощью диагностических критериев игровой зависимости, представленных в DSM-4: постоянные мысли об играх во время других занятий; ухудшение настроения и/или вспышки гнева при невозможности поиграть; необходимость играть больше времени и в более захватывающие игры; требование купить дорогостоящие устройства; неспособность сокращения времени на игру при осознании такой необходимости; отказ от других видов деятельности; стремление играть во что бы ни стало, игнорируя проблемы в обычной жизни; введение в заблуждение родственников или друзей относительно количества времени, проведенного за игрой; наличие стремления заглушить депрессивные мысли и тревогу; потеря значимых отношений и видов деятельности (например, отчисление из школы, спортивной секции) [3].

Исследование, которое проводилось в 2007 г. в Германии (323 подростка 11—14 лет), выявило, что каждый десятый ребенок указанного возраста (9,3%) соответствует всем диагностическим критериям по чрезмерной увлеченности играми. В целом ряде исследований было убедительно показано, что именно такие дети чаще имеют проблемы с вниманием. Авторы отметили, что помимо прочих проблем (проблемы с общением и самоконтролем) такие дети, по их собственной оценке, отличаются от своих сверстников сниженной способностью концентрировать внимание на школьных уроках. Главным выводом стало предложение о необходимости сокращения времени, которые дети проводят за компьютерными играми. Авторы также предположили, что чрезмерная увлеченность Интернетом и видеоиграми представляет собой доступную подросткам стратегию совладания со стрессом, усиление которого они систематически испытывают в реальной жизни [8].

Серия масштабных исследований, посвященных влиянию видеоигр на проблемы с вниманием и успеваемостью, была проведена Д. Джентайлем и его коллегами. Первая работа была сделана в 2009 г. Это был онлайн-опрос 1178 американских детей в возрасте 6—11 лет. Детям предлагалось оценить интенсивность увлечения видеоиграми, школьную успеваемость, проблемы с вниманием, вовлеченность в конфликты и драки, физическое здоровье, а также заполнить опросник — шкалу патологического гейминга. Было показано, что около 8% опрошенных детей, у которых были обнаружены признаки игровой зависимости, имели проблемы с вниманием и, как следствие, с успеваемостью — они получали худшие оценки в школе [11].

Спустя год этой же группой ученых было проведено повторное исследование с использованием лонгитюдного дизайна: срезы были сделаны 4 раза в течение года. В исследовании приняли участие две выборки: 1323 школьника (6—12 лет) и 204 старших подростка/взрослых (средний возраст 19,8 лет). Интенсивность увлечения видеоиграми оценивали дети и родители, при этом в младшей группе проблемы с вниманием у детей оценивали учителя. В старшей группе был применен метод самоотчета (шкала выраженности синдрома дефицита внимания и гиперактивности, шкала самоконтроля и импульсивности Барратта) При интерпретации данных исследования акцент делался на анализе количества времени, которое у детей уходило на видеоигры. Были выделены две группы — те, кто проводит меньше двух часов (в соответствии с рекомендациями Американской Педиатрической ассоциации) и больше двух часов за видеоиграми. Выяснилось, что дети, играющие более двух часов, имеют выраженные проблемы с вниманием, причем этот эффект наблюдался в течение всех срезов исследования и также был зафиксирован в старшей группе — это свидетельствовало в пользу того, что приобретенные проблемы могут сохраняться и в более позднем возрасте [21]. Идентичные результаты были получены в трехлетнем лонгитюдном исследовании, проведенном теми же авторами в Сингапуре на 3034 детях и подростках. В нем импульсивность и выраженность СДВГ измерялись самоотчетами детей; школьная успеваемость — самоотчетами учеников и их оценками на экзаменах по английскому языку, второму языку и математике. В целом, серия данных исследований убедительно показывает, что дети, которые больше играют в видеоигры, имеют больше проблем с вниманием. Главным выводом исследователей стало также предложение о необходимости сокращения времени, которые дети проводят за компьютерными играми [12].

К аналогичным результатам несколько лет назад пришли Л. Розен и М. Лим с коллегами. Они провели исследование, главной целью которого было изучение эффектов влияния отдельных цифровых технологий (в том числе видеоигр) и общего экранного времени на различные показатели психического здоровья, которые оценивали их родители, у детей разных возрастных

групп (до 8 лет, 9—12 лет и 13—18 лет, всего 1030 чел.). Среди показателей были: депрессия, тревожность, проблемное поведение (вспышки гнева, конфликты со сверстниками), слабый эмоциональный контроль, наличие и определенный уровень выраженности СДВГ, а также 11 симптомов физического здоровья, в том числе головные боли, проблемы с желудком. Результаты показали, что ежедневное использование медиа-технологий, включая видеоигры, ухудшает здоровье вне зависимости от остальных факторов (плохая еда, хронические заболевания, низкий уровень физической активности), в том числе обуславливает проблемы с вниманием. Для детей дошкольного и младшего школьного возраста (до 8 лет) видеоигры не выступают предиктором ухудшенного здоровья (в отличие от плееров и цифровых игрушек). Для младших подростков 9—12 лет использование конкретных медиа-технологий, а именно видеоигр и средств электронной коммуникации, выступает в качестве предиктора ухудшенного здоровья. Для подростков 13—18 лет, по мнению авторов исследования, это справедливо для всех цифровых технологий. На основе полученных результатов был сделан традиционный вывод о том, что необходимо устанавливать строгие ограничения в отношении использования медиа-технологий для детей и подростков, а также поощрять здоровое питание и физическую активность дома и в школе [15].

Важный итог представленных выше работ состоит в том, что был поставлен вопрос о допустимом времени использования ИКТ без ущерба для развития и здоровья. Тем не менее, нужно учитывать, что данные работы проводились в русле клинического подхода. Это означает, что некоторые из критериев, используемых для оценки распространенности зависимости от компьютерных игр, больше подходят для оценки наркомании или лудомании и искусственно завышают численность лиц, которые можно идентифицировать как зависимых от видеоигр. При этом они не подходят для оценки видеоигр как обычного способа времяпрепровождения — наряду с необходимыми для развития ребенка настольными, уличными, активными и другими играми, а также различными популярными видами развлечений (чтение книг, прослушивание музыки, просмотр фильмов).

Примером неоценочного подхода к рассматриваемым в статье проблемам может стать работа К. Фергюсона. С его точки зрения, крайне небольшая доля детей в увлечении видеоиграми демонстрируют действительно аддиктивные паттерны (исследователи приводят цифры в 3—5%, но не более 10% от общих выборок). В реальности большинство детей играют в пределах условной «нормы» — 1—3 часа в день, что скорее сближает увлечение видеоиграми с другими видами развлечений в общей структуре досуговой деятельности школьников. Эти данные были получены в рамках опроса, проведенного Фергюсоном в Испании в 2010 г. с целью оценки увлеченности видеоиграми и возможно возникающих в связи с этим проблем с вниманием и успеваемостью у детей 10—14 лет (опрошены 604 школь-

ника и их родители). Исследование не выявило, что просмотр телевизора или видеоигры значимо влияет на средний балл школьной успеваемости или определяет проблемы с вниманием. Было показано, что ведущая роль принадлежит гендерному фактору, чертам личности, определяющим отклоняющееся поведение, проблемам в семье и тревожности. Именно они в первую очередь обуславливают проблемы с вниманием, в то время как проблемы с успеваемостью главным образом зависят от уровня семейного дохода [9].

В 2016 г. в Европейском исследовании, проведенном в шести странах Евросоюза (опрошены 3195 респондентов 6—11 лет), были проанализированы факторы, определяющие продолжительность видеоигр, а также взаимосвязь между, с одной стороны, временем, которое дети проводят за видеоиграми, с другой — их психическим здоровьем, а также познавательными и социальными навыками. Психическое здоровье детей оценивалось родителями и учителями с помощью опросника «Сильные и слабые стороны», помимо этого сами дети проходили интерактивную процедуру диагностики психического здоровья «Dominic Interactive». Результаты показали, что время, которое подростки тратят на видеоигры, не имеет значимой корреляции с повышением рисков для психического здоровья. Напротив, данные подтверждают гипотезу о том, что видеоигры выступают позитивным фактором, улучшающим общее психическое здоровье и эмоциональный фон, в особенности, когда речь идет о подростках, имеющих проблемы в социализации [13].

Наиболее весомые с точки зрения объема и репрезентативности выборки эмпирические данные были получены в течение 2006—2016 гг. и представляют собой вторичный анализ обширных баз данных национальных и международных проектов, изначально направленных на оценку академических достижений учащихся. В работе К. Баурса и М. Берланда были проанализированы данные репрезентативного лонгитюдного проекта (Educational Longitudinal Study, ELS:2002), направленного на изучение академической успеваемости более 13,5 тыс. американских старшеклассников. Результаты показали, что умеренное увлечение видеоиграми (1—2 часа в день) в развлекательных целях позитивно коррелирует с высокими оценками по математике и чтению [4].

Еще одно исследование представляло собой анализ данных школьников в 22 странах мира (192 тыс. человек), собранных в ходе международных процедур по оценке академических достижений в рамках программы «PISA» по естественным наукам, математике и чтению. Как и в первой работе, значимых различий между теми, кто играет часто, и теми, кто не играет вообще, обнаружено не было: степень увлеченности видеоиграми никак не отразилась на оценках детей [6].

Третья в этом ряду работа — исследование А. Поссо и его коллег из Мельбурнского королевского технологического института. В нем были проанализированы данные, собранные в более чем 700 школах Австралии

в 2011 г. в рамках той же программы «PISA». Оказалось, что школьники, пользующиеся онлайн-играми каждый день или почти каждый день, демонстрируют более высокие результаты по естественным наукам (в среднем на 17 баллов) и по математике (на 15 баллов). Ученые предполагают, что так может проявляться непосредственный эффект от самих видеоигр, которые то и дело сталкивают пользователей с различными задачами, требующими навыков быстрого чтения, логического и математического мышления. Это, по мнению Поссо и его коллег, способствует развитию аналитических способностей и навыков решения задач, полезных и в школе. Тем не менее, судя по этим результатам, не все виды онлайн-активности столь же полезны. Успеваемость школьников, постоянно «зависающих» в онлайн-сетях, рискует стремительно скатиться вниз: по той же математике такие дети получали в среднем на 20 баллов меньше тех, кто социальными сетями не пользовался. Ученые считают, что причина отчасти в том, что, например, чтение ленты Facebook не требует никаких особых знаний и не способствует развитию мозга [17].

Таким образом, в исследованиях последних лет увлечение видеоиграми рассматривается не только как одна из форм проведения досуга, но и как возможность когнитивного и психологического развития. Ученые так или иначе приходят к выводу о том, что негативный или позитивный эффект видеоигры зависит от множества факторов, которые родителям необходимо учитывать, принимая решение о том, позволять ли ребенку играть и какой лимит времени будет наиболее безопасным. Здесь можно привести в пример методологически сбалансированное Оксфордское исследование, в котором вопрос ставился следующим образом: «Сколько детям различных возрастов играть полезно, допустимо и вредно?». Результаты опроса школьников 7—8 лет, показали, что дети, которые вообще не играют в видеоигры, более гиперактивны, нежели дети, играющие около 1 часа в день. При этом школьники, проводящие за данным увлечением более 3 часов ежедневно, демонстрируют самый высокий уровень гиперактивности и проблемы с успеваемостью. Дополнительно выяснилось, что учителя детей, предпочитающих одиночные игры, говорили о том, что эти дети менее гиперактивны, более послушны и вовлечены в учебный процесс. По мнению исследователей, эти результаты говорят о том, что умеренный гейминг может быть полезен и может использоваться в развивающих целях, равно как и представляется обоснованным мнение специалистов Американской Психиатрической Ассоциации, советующих родителям ограничить экранное время ребенка до 2 часов в сутки [16].

Заключение

Вопрос о рассмотрении увлеченности детей и подростков видеоиграми в качестве одного из факторов, влияющих на их академическую успеваемость (а также

проблемы с управлением вниманием), в зарубежной психологии достаточно хорошо изучен.

В настоящее время уже существует большое количество исследований (включая кросскультурные и лонгитюдные) с использованием разнообразного эмпирического инструментария, проведенных в том числе международными исследовательскими коллективами на масштабных выборках школьников различных возрастов, а также с участием в качестве респондентов родителей и педагогов.

Тем не менее, с одной стороны, результаты работ достаточно предсказуемы, с другой — противоречивы в силу того, что сохраняется устойчивая тенденция поиска доказательств либо наличия вреда ребенку в результате чрезмерной увлеченности видеоиграми и рассмотрения такой привычки в качестве значимого предиктора сниженного психологического благополучия детей и подростков, либо его отсутствия.

Анализ исследований данной проблемы показывает, что получаемые результаты существенно определяются изначальной исследовательской позицией — рассматривается ли данное увлечение в качестве патологического, «вредного», либо в качестве нормативного в структуре общей досуговой деятельности школьников.

Также существенное влияние на получаемые результаты оказывает сам исследовательский подход к анализу увлеченности видеоиграми: в ряду каких переменных осуществляется анализ гейминга, оценивается ли жанр игр и характер контента, измеряется ли время игры отдельно либо как часть общего экранного времени.

Наконец, результат исследований обусловлен методиками оценки показателей академической успеваемости, проблем с вниманием и собственно увлеченности видеоиграми. Отметим, что во всех описанных выше работах количественная и качественная оценка нормативного и чрезмерного гейминга была проведена либо методом самоотчета детей, либо с помощью опроса родителей и учителей. В этом смысле представляется перспективной разработка дизайна исследований увлеченностью видеоиграми с помощью аппаратных методов (например, приложения-таймера, установленного на игровое устройство, которое бы в течение определенного длительного периода времени, например нескольких месяцев, фиксировало реальное время, которое ребенок проводит за устройством).

Тем не менее все большее количество авторов пытаются уйти от оценочного подхода и альтернативы «вредно—не вредно» в этой сфере исследования. В исследовательских проектах, осуществленных в 2015—2016 гг., предпринимается попытка доказать пользу умеренного видеогейминга в условиях нового образа жизни, определяемого развитием современных технологий, и эти проекты уже направлены главным образом на поиски и обоснование оптимального временного диапазона (в большинстве работ от одного часа до 2 часов в день), который может быть безопасным и даже полезным для личностного и когнитивного развития ребенка.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда. Проект № 17-06-00762.

ЛИТЕРАТУРА

1. Поколение Selfie: пять мифов о современной молодежи [Электронный ресурс] // ВЦИОМ, пресс-выпуск № 3265, 2016. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115996> (дата обращения: 25.12.2017).
2. Солдатова Г.У., Шляпников В.Н. Игры, мультики, учеба // Дети в информационном обществе. 2014. № 17. С. 44—47.
3. An international consensus for assessing internet gaming disorder using the new DSM-5 approach / N. Petry [et al.] // *Addiction*. 2014. Vol. 109. № 9. P. 1399—1406. doi:10.1111/add.12457
4. Bowers A., Berland M. Does recreational computer use affect high school achievement? // *Educational Research and Development*. 2013. Vol. 61. № 1. P. 51—69. doi:10.1007/s11423-012-9274-1
5. Call of Duty Infographic: Over 300 Billion Grenades Thrown [Электронный ресурс] // Activision. 2013. URL: <https://blog.activision.com/t5/Call-of-Duty/Call-of-Duty-Infographic-Over-300-Billion-Grenades-Thrown/ba-p/9909305> (дата обращения: 25.12.2017).
6. Drummond A., Sauer J. Video-Games Do Not Negatively Impact Adolescent Academic Performance in Science, Mathematics or Reading [Электронный ресурс] // PLoS ONE. 2014. 9 (4). e87943. URL: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0087943> (дата обращения: 25.12.2017).
7. Essential facts about the computer and videogame industry [Электронный ресурс] // ESA. Entertainment Software Association. USA, 2017. URL: <http://www.theesa.com/about-esa/essential-facts-computer-video-game-industry> (дата обращения: 25.12.2017).
8. Excessive computer usage in adolescents - results of a psychometric evaluation / S. Grüsser [et al.] // *Wien KlinWochenschr*. 2005. Vol. 17. № 5—6. P. 188—95. doi:10.1007/s00508-005-0339-6
9. Ferguson J. The influence of television and video game use on attention, and school problems: A multivariate analysis with other risk factors controlled // *Journal of Psychiatric Research*. 2010. Vol. 45. № 6. P. 808—813. doi:10.1016/j.jpsychires.2010.11.010
10. Game Shutdown. Constitutional Court in Favor of Banning Nighttime Access to Online Games [Электронный ресурс] // Businesskorea: Korea's Premier Business Portal. 2014. URL: <http://businesskorea.co.kr/english/news/politics/4303-game-shutdown-constitutional-court-favor-banning-nighttime-access-online-games> (дата обращения: 25.12.2017).
11. Gentile D. Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: A national study // *Psychological Science*. 2009. Vol. 20. № 5. P. 594—602. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-9280.2009.02340.x> (дата обращения: 25.12.2017).
12. Gentile D., Lim C.L., Khoo A. Video game playing, attention problems, and impulsiveness: evidence of bidirectional causality // *Psychology of popular media culture*. 2012. Vol. 1. № 1. P. 62—70. doi:10.1037/a0026969
13. Is time spent playing video games associated with mental health, cognitive and social skills in young children? / V. Kovess-Masfety [et al.] // *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2016. Vol. 51. № 3. P. 349—357. doi:10.1007/s00127-016-1179-6
14. Lin S., Lepper M. Correlates of children's usage of videogames and computers // *Journal of applied social psychology*. 1987. Vol. 17. № 1. P. 72—93. doi:10.1111/j.1559-1816.1987.tb00293.x
15. Media and technology use predicts ill-being among children, preteens and teenagers independent of negative health impacts of exercise and eating habits / L. Rosen [et al.] // *Computers in Human Behavior*. 2014. Vol. 35. P. 364—375. doi:10.1016/j.chb.2014.01.036
16. Media use by tweens and teens [Электронный ресурс] / S. Pai (ed.) // *Common Sense Media*. 2015. URL: <https://www.common SenseMedia.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-tweens-and-teens> (дата обращения: 25.12.2017).
17. Posso A. Internet Usage and Educational Outcomes Among 15-Year-Old Australian students [Электронный ресурс] // *International Journal of Communication*. 2016. Vol. 10. P. 3851—3876. URL: <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/5586/1742> (дата обращения: 25.12.2017).
18. Przybylski A., Mishkin A. How the quantity and quality of electronic games relates to adolescents' academic engagement and psychological adjustment // *Psychology of popular media culture*. 2016. Vol. 5. № 2. P. 145—146. doi:10.1037/ppm0000070
19. Sparks J. The effect of microcomputers in the home on computer literacy test scores. USA, Central Missouri State University, 1986.
20. Teens, technology and friendships: Video games, social media and mobile phones play an integral role in how teens meet and interact with friends [Электронный ресурс] / A. Lenhart [et al.] // *Pew Research Center*. Washington, USA, 2015. URL: <http://www.pewinternet.org/2015/08/06/teens-technology-and-friendships/> (дата обращения: 25.12.2017).
21. Television and videogame exposure and the development of attention problems / E.L. Swing [et al.] // *Pediatrics*. 2010. Vol. 126. № 2. P. 214—221. doi:10.1542/peds.2009-1508
22. Van Schie E., Wiegman O. Children and Videogames: Leisure Activities, Aggression, Social Integration, and School Performance // *Journal of Applied Social Psychology*. 1997. Vol. 27. № 13. P. 1175—1994. doi:10.1111/j.1559-1816.1997.tb01800.x

Videogames, academic performance and attention problems: practices and results of foreign empirical studies of children and adolescents

Soldatova G.U.,

doctor (Psychology), professor, Faculty of Psychology of Moscow Lomonosov State University, research fellow,
Federal Institute for Education Development, Moscow, Russia,
soldatova.galina@gmail.com

Teslavskaja O.I.,

research fellow, Academy of Public Administration, Moscow, Russia,
teslavskaja@gmail.com

The article is a review of empirical studies on the problem of children and adolescents' videogaming and its effects on academic performance and attention problems (including ADHD). Despite many types of research projects, and the variety of their designs and methods, the consistent point of view on how videogaming affect school marks and cognitive developments of schoolers of different ages is missing. There is an evidence of both negative and positive effects of videogaming on academic performance and ADHD; some results also show no significant effect. Diversity of research results may be caused by basic methodological position of research teams — whether videogaming is studied as a form of addiction, or normal leisure activity; a place which videogaming holds in conglomerate of determinants of children' well-being; specificity of methods which are used for assess of academic performance, attention problems and intensiveness of videogaming.

Keywords: videogames, computer games, children, adolescents, academic performance, attention, ADHD, cognitive development, videogaming addiction.

Funding

This work was supported by the Russian Foundation for Humanities. Project № 17-06-00762.

REFERENCES

1. Pokolenie Selfie: pyat' mifov o sovremennoi molodezhi [Selfie generation: five myths about modern youth] [Elektronnyi resurs]. *All-Russian Center for the Study of Public Opinion, press-vypusk № 3265 [VCIOM, press release no. 3265]*, 2016. Available at: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115996> (Accessed 25.12.2017).
2. Soldatova G.U., Shlyapnikov V.N. Iгры, mul'tiki, ucheba [Games, cartoons, studies]. *Deti v informatsionnom obshchestve [Children in the Information Society]*, 2014, no. 17, pp. 44—47.
3. Petry N. et al. An international consensus for assessing internet gaming disorder using the new DSM-5 approach. *Addiction*, 2014, pp. 1399—1406. doi:10.1111/add.12457
4. Bowers A., Berland M. Does recreational computer use affect high school achievement? *Educational Research and Development*, 2013, vol. 61, no. 1, pp. 51—69. doi:10.1007/s11423-012-9274-1
5. Call of Duty Infographic: Over 300 Billion Grenades Thrown [Elektronnyi resurs]. *Activision*, 2013. Available at: <https://blog.activision.com/t5/Call-of-Duty/Call-of-Duty-Infographic-Over-300-Billion-Grenades-Thrown/ba-p/9909305> (Accessed 25.12.2017).
6. Drummond A., Sauer J. Video-Games Do Not Negatively Impact Adolescent Academic Performance in Science, Mathematics or Reading [Elektronnyi resurs]. *PLoS ONE*, 2014, 9 (4), e87943. Available at: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0087943> (Accessed 25.12.2017).
7. Essential facts about the computer and videogame industry [Elektronnyi resurs]. *ESA. Entertainment Software Association. USA*, 2017. Available at: <http://www.theesa.com/about-esa/essential-facts-computer-video-game-industry> (Accessed 25.12.2017).
8. Grüsser S. et al. Excessive computer usage in adolescents - results of a psychometric evaluation. *Wien KlinWochenschr*, 2005, vol. 17, no. 5—6, pp. 188—95. doi:10.1007/s00508-005-0339-6
9. Ferguson J. The influence of television and video game use on attention, and school problems: A multivariate analysis with other risk factors controlled. *Journal of Psychiatric Research*, 2010, vol. 45, no. 6, pp. 808—813. doi:10.1016/j.jpsychires.2010.11.010
10. Game Shutdown Constitutional Court in Favor of Banning Nighttime Access to Online Games [Elektronnyi resurs]. *Korea's Premier Business Portal*, 2014. Available at: <http://businesskorea.co.kr/english/news/politics/4303-game-shutdown-constitutional-court-favor-banning-nighttime-access-online-games> (Accessed 25.12.2017).
11. Gentile D. Pathological video-game us among youth ages 8 to 18: A national study. *Psychological Science*, 2009, vol. 20, no. 5, pp. 594—602. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-9280.2009.02340.x> (Accessed 25.12.2017).

12. Gentile D., Lim C.L., Khoo A. Video game playing, attention problems, and impulsiveness: evidence of bidirectional causality. *Psychology of popular media culture*, 2012, vol. 1, no. 1, pp. 62—70. doi:10.1037/a0026969
13. Kovess-Masfety V. et al. Is time spent playing video games associated with mental health, cognitive and social skills in young children? *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 2016, vol. 51, no. 3, pp. 349—357. doi:10.1007/s00127-016-1179-6
14. Lin S., Lepper M. Correlates of children's usage of videogames and computers. *Journal of applied social psychology*, 1987, vol. 17, no. 1, pp. 72—93. doi:10.1111/j.1559-1816.1987.tb00293.x
15. Rosen L. et al. Media and technology use predicts ill-being among children, preteens and teenagers independent of negative health impacts of exercise and eating habits. *Computers in Human Behavior*, 2014, vol. 35, pp. 364—375. doi:10.1016/j.chb.2014.01.036
16. Media use by tweens and teens [Elektronnyi resurs]. S. Pai (ed.). USA, Common Sense Media, 2015. Available at: <https://www.commonsensemedia.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-tweens-and-teens> (Accessed 25.12.2017).
17. Posso A. Internet Usage and Educational Outcomes Among 15-Year-Old Australian students [Elektronnyi resurs]. *International Journal of Communication*, 2016, vol. 10, pp. 3851—3876. Available at: <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/5586/1742> (Accessed 25.12.2017).
18. Przybylski A., Mishkin A. How the quantity and quality of electronic games relates to adolescents' academic engagement and psychological adjustment. *Psychology of popular media culture*, 2016, vol. 5, no. 2, pp. 145—146. doi:10.1037/ppm0000070
19. Sparks J. The effect of microcomputers in the home on computer literacy test scores. USA, Central Missouri State University, 1986.
20. Lenhart A. et al. Teens, technology and friendships. Video games, social media and mobile phones play an integral role in how teens meet and interact with friends [Elektronnyi resurs]. *Pew Research Center. Washington, USA*, 2015. Available at: <http://www.pewinternet.org/2015/08/06/teens-technology-and-friendships/> (Accessed 25.12.2017).
21. Swing E.L. et al. Television and videogame exposure and the development of attention problems. *Pediatrics*, 2010, vol. 126, no. 2, pp. 214—221. doi:10.1542/peds.2009-1508
22. Van Schie E., Wiegman O. Children and Videogames: Leisure Activities, Aggression, Social Integration, and School Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 1997, vol. 27, no. 13, pp. 1175—1994. doi:10.1111/j.1559-1816.1997.tb01800.x

Компьютерные игры и креативность: позитивные аспекты и негативные тенденции

Богачева Н.В.,

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и медицинской психологии
Первый МГМУ имени И.М. Сеченова, Сеченовский Университет, Москва, Россия,
bogacheva.nataly@gmail.com

Войсунский А.Е.,

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник кафедры общей психологии факультета психологии
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
vae-msu@mail.ru

Цель статьи — проанализировать актуальные исследования связей между креативностью и опытом игры в компьютерные игры. Влияние компьютерной игровой деятельности на психику игроков неоднократно становилось предметом изучения, однако когнитивные способности высшего уровня, такие как креативность, в контексте компьютерных игр остаются еще малоизученными, в то время как интерес к ним неуклонно возрастает. Вопреки опасениям ученых, что переизбыток визуальной информации снизит способность к воображению, большинство работ показывают положительные связи между некоторыми видами креативности (в частности образной) и игрой в видеоигры. Последние становятся не только источником вдохновения, но и площадкой для творчества. Ряд авторов обращают внимание на негативные аспекты творчества и креативности, в частности — на возможность их антисоциального применения. В связи с этим возрастает важность изучения агрессивности и эмпатии у компьютерных игроков — данные исследований в этой области особенно противоречивы.

Ключевые слова: креативность, творческие способности, компьютерные игры, геймеры, негативная креативность.

Для цитаты:

Богачева Н.В., Войсунский А.Е. Компьютерные игры и креативность: позитивные аспекты и негативные тенденции [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 4. С. 29—40. doi:10.17759/jmfp.2017060403

For citation:

Bogacheva N.V., Voiskounsky A.E. Computer games and creativity: the positive aspects and negative trends [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2017, vol. 6, no. 4, pp. 29—40. doi: 10.17759/jmfp.2017060403 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Креативность и ее роль в современном мире и психологии

В современном мире креативность и творческие способности все чаще рассматриваются как важные и даже необходимые характеристики, способствующие достижению успеха в различных сферах деятельности. Об этом говорят не только психологи; так, директора крупных компаний из разных стран, принявшие участие в опросе IBM в 2010 г., поставили креативность на первое место среди характеристик, необходимых в управленческой деятельности¹. Творческий склад личности не только позволяет находить оригинальные бизнес-решения и внедрять инновации — креативность тесно связана с такими психологическими характеристиками, как открытость новому опыту и толерантность к неопределенности, что подтверждается в ряде исследований [12; 33; 52 и др.].

Исследования показывают, что наряду с интеллектом креативность как правило выступает значимым

предиктором академической успеваемости у школьников и студентов [35] (хотя нельзя не учитывать и известные биографические данные о том, что некоторые выдающиеся по своим интеллектуальным и творческим способностям личности не были успешны в учебе), а в пожилом возрасте она способствует благополучному старению и сохранению продуктивности [32], а также долголетию [52]. Связь творчества с переживанием опыта потока позволяет предположить, что творческие люди чаще испытывают позитивные эмоции и в целом более счастливы [23].

Хотя исследования креативности и творчества ведутся в психологии уже много десятилетий, отсутствует единая теоретическая концепция, которая бы описывала содержание понятия «креативность» и то, как оно соотносится с понятиями «творческие способности», «творчество», «творческое мышление».

Наиболее часто креативность описывается как особая способность человека создавать нечто объективно и/или субъективно новое и при этом адаптивное, т. е.

¹ <https://www-03.ibm.com/press/us/en/pressrelease/31670.wss> (дата обращения: 29.10.2017).

соответствующее требованиям ситуации [16]. Источники креативности при этом могут быть различными: творчество может рассматриваться как продукт интеллектуального развития высокого уровня (подход Л. Термена, К. Кокса, Г. Айзенка); как общая творческая способность, в определенных пределах коррелирующая с интеллектом, но не тождественная ему (в модели интеллекта Дж. Гилфорда); как личностная черта, форма проявления индивидуальности; как системная характеристика, возникающая из взаимодействия внешних и внутренних факторов, таких как интеллект, знания, когнитивные стили, личностные черты, определенные мотивационные и эмоциональные факторы, особые характеристики ситуации (многофакторная модель Р. Стернберга и Т. Любарта) [16]. В отечественной психологической традиции творчество рассматривается в тесной связи с интуицией и выступает в качестве особой формы мышления [21]. На передний план выступает также процессуальный характер творчества, единицей которого является особая интеллектуальная активность личности, сопряженная с мотивацией выхода за пределы заданной ситуации [5]. В зависимости от принятого подхода, варьируют представления о том, в какой степени креативность и творческие способности являются генетически обусловленной характеристикой, а в какой — продуктом воспитания и обучения [16].

Есть мнение, что возможно выделять несколько видов креативности. Например, набирает популярность модель четырех видов креативности в развитие идеи Э. Виннер [55]. Согласно этой модели, следует различать: так называемую «К-креативность» (с заглавной буквы К), отвечающую за признанные достижения и особую творческую одаренность, присущую лишь небольшому числу выдающихся людей [14; 23]; «к-креативность» (со строчной буквы к) — как более общую способность или личностное свойство, в той или иной степени присущие всем людям; «мини-к» — креативность «для себя», как способность по-новому воспринимать окружающий мир и собственный опыт, находить субъективную новизну; креативность, связанную с профессиональной деятельностью и компетентностью субъекта [44]. В то время как креативность высшего уровня, по-видимому, невозможна без определенного уникального сочетания задатков, способностей и факторов среды, малая, повседневная, креативность является частой мишенью тренировки и обучения в школе, на работе и в социуме в целом [31]. Кроме всего прочего, реализация «К-креативности» требует предварительного освоения предметной области, т. е. длительного профессионального обучения и приобретения «дисциплинарного типа мышления» [9].

«Повседневная» креативность может проявляться во всех сферах человеческой деятельности — общении, обучении, игре, профессионально-трудовой деятельности. В настоящее время все эти виды деятельности в значительной степени опосредствованы современными информационными технологиями: компьютерами,

гаджетами и интернетом. Согласно представлениям О.К. Тихомирова о психологии компьютеризации, передача значительного числа алгоритмизированных и/или рутинных компонентов деятельности компьютерам хотя и не вполне освобождает человека от всяческой рутины, однако предоставляет ему значительные возможности реализации и развития творческого мышления [20].

Современные исследования показывают, что интернет предоставляет воспринимающую разнообразную инновации среду для творческой самореализации [18], способствует возникновению новых форм художественного творчества («сетевая литература», «цифровая живопись», виртуальные театральные декорации и т. п.) [6, 30]. Интенсифицируется «самостоятельность» видеоблогеров — изготовление карикатур или видеороликов, размещение их в YouTube [17]. Предложена следующая классификация уровней креативности любительского видеоролика [29]: 1) с высокой креативностью, когда представлены оригинальные видеозаписи; 2) с «креативностью-ремикс», когда выкладываются пародийные выступления, которые сделали сами пользователи; 3) некреативные видеоролики — запись звездных концертов. Предпринятая авторами попытка выявить личностные черты авторов видеоизображений (согласно тестам «Большой Пятерки») показала, например, что предиктором высокого рейтинга видеоролика может служить параметр «открытость новому опыту».

Все чаще поднимается вопрос об одаренности в сфере информационных технологий (в частности, в программировании), связанных с ней перспективах, задачах общества и возможных рисках [3]. Расширяются возможные направления коллективного дистантного творчества — к примеру, социального активизма и онлайн-волонтерских движений, краудсорсинговых проектов или любительской групповой научной работы — например, в области биологической медицины, астрономии, распознавания оцифрованных изображений, метеорологии и др. [8; 10].

Новые перспективы открываются в исследовательской и практической работе в области электронного «мозгового штурма»: применение интернета позволяет экспертам вести работу параллельно и по возможности анонимно, избегая оценок со стороны партнеров и имея возможность осуществлять — хотя бы в первом приближении — количественное обоснование предлагаемых идей; при этом, однако, почти в полной мере отсекаются эмоциональные контакты между экспертами и увеличивается нагрузка, связанная с применением письменной речи и набором сообщений, в том числе пространственных [57].

Есть данные о том, что в эмпирическом сравнении индивидуальной и диадической творческой деятельности, опосредствованной игровым интерфейсом, более продуктивны индивидуальные серии по сравнению с работой в диадах [30]. К причинам такого несколько неожиданного результата можно отнести

следующее соображение: при работе в диадах увеличилось количество сгенерированных (сформулированных вербально либо выполненных на мониторе), однако впоследствии не реализованных (из-за непонимания, молчаливого неприятия или невнимательности партнера) идей — попыток, или направлений решения. Количество продуцированных участниками собственно оригинальных (более не повторявшихся в рамках исследования) идей при этом не зависит от режима работы — индивидуального или совместного.

Некоторые авторы предупреждают о потенциально негативном влиянии современных медийных технологий на воображение [38] и на когнитивный потенциал человека в целом из-за информационной перегрузки [19] и привычки к многозадачности [48]. Противоречивые оценки даются также опосредствованной компьютерами и интернетом игровой деятельности.

Связь креативности и компьютерной игровой деятельности

Сама по себе игровая деятельность тесно связана с творчеством и креативностью. В работах культуролога Й. Хёйзинги игра рассматривается как культурообразующий и культуросозидающий феномен, определяющий развитие культуры и общества [22]. Признаки игровой деятельности по Й. Хёйзинге: ее добровольность, наличие в игре определенных правил, отсутствие иной цели, кроме самой игры, получение в игре определенных эмоций — содержательно перекликаются с критериями творческой активности [23].

Дошкольный возраст, для которого игра является преобладающей деятельностью, часто рассматривается как период наивысшего расцвета креативности, что, впрочем, далеко не всегда определяет формирование более зрелых форм креативности в дальнейшей жизни ребенка. Рассматривая содержание и моральные характеристики игры в разном возрасте, Ф. Паглиери [50] описывает игры детей как свободное творчество, освобожденное от жестких рамок и правил окружающего мира, в то время как игры взрослых подчинены жестким правилам и более организованы и регламентированы, чем реальность, в них почти не остается места творчеству. Впрочем, сюжетно-ролевая игра старших дошкольников обычно направлена как раз на постижение (доступное детям) ролевых и профессиональных отношений между взрослыми; другое дело, что такие виды игр все более уступают место электронным играм.

Игры, опосредствованные компьютерами и интернетом, изначально рассматривались психологами в тесной связи с творчеством. В работах О.К. Тихомирова и Е.Е. Лысенко компьютерные игры выступают как способ развития и изучения творческого мышления человека [20]. Играя против компьютера, человек скорее играет сам с собой. В отсутствие сторонней оценки и чужого мнения он приобретает возможность относительно свободно заниматься творческой деятельностью.

Уже на ранних стадиях игровой практики начинающий геймер осваивает некоторые ключевые научные понятия, такие как «модель» или «обратная связь». Занимаясь игрой в групповом режиме, он расширяет моральные представления о «честном» и «нечестном» поведении [7; 54]. Освоение компьютерных игр многих жанров способствует развитию мышления, в том числе интуитивного, связанного с творчеством [24; 25].

В обзорной работе П. Гринфилд [38], посвященной вкладу современных медийных технологий в неформальное обучение детей и подростков, отмечается негативное влияние информационных технологий на воображение. Так, пересказывая мультфильмы, младшие школьники (1—4 классы) привносят в истории значимо меньше деталей и образов, чем при пересказе сугубо вербального материала. По мнению автора, визуальные образы оказываются более простыми для восприятия, но в то же время содержат больше информации, что не оставляет простора для воображения и фантазии [39]. В данном исследовании не рассматривались компьютерные игры, однако выводы П. Гринфилд в некоторой степени применимы и к ним — по своим визуальным и сюжетным характеристикам современные компьютерные игры сближаются с возможностями телевидения, а динамичное и быстрое развитие сюжета, характерное для некоторых игровых жанров, не оставляет времени для рефлексии и анализа полученного в игре опыта, провоцирует действие методом проб и ошибок [38]. А.М. Прихожан [15] также отмечает, что увлечение компьютерными играми способствует развитию у детей младшего школьного возраста интуитивного мышления и невербального интеллекта (т. е. предикторов креативности), однако препятствуют развитию исследовательской деятельности и образного мышления.

Ряд исследований, проведенных с участием игроков, показывают высокие уровни креативности у них. Дж. Гакенбах и Р. Допко [34] исследовали параметры образной и вербальной креативности, а также особенности содержания сновидений у активных игроков 17—46 лет (средний возраст участников исследования составил 21 год). Группа наиболее активных игроков (в исследовании оценивалась частота и регулярная продолжительность игры, количество разных игр, в которые играет испытуемый, а также возраст начала игры в компьютерные игры) продемонстрировала высокие показатели образной креативности в сравнении с менее активными игроками. В частности, различия были обнаружены по параметрам беглости, оригинальности, абстрактности названий. Другими словами, активные геймеры продуцировали большее число нестандартных идей, а также использовали более содержательно нагруженные названия для их описания. Различия по параметрам вербальной креативности между группами выявлены не были, что, по мнению авторов, связано с преимущественно визуальным характером компьютерных игр.

Исследование Л. Джексона с соавторами [42], проведенное на выборке 491 подростка (средний возраст

испытуемых 12 лет) показало, что продолжительная игра в видеоигры положительно связана с целым рядом показателей креативности. В исследовании рассматривались игры различных жанров и типов: спортивные игры, игры с элементами насилия, гонки и т. д., а также оценивалась степень увлеченности испытуемых другими медиа-технологиями (использование компьютеров в целом, пользование интернетом и мобильными телефонами), однако все эти переменные, а также половые и расовые различия между испытуемыми не продемонстрировали связи с креативностью. Таким образом, связь между игровым опытом и креативностью не зависит от характеристик игры и интенсивности применения информационных технологий.

В исследовании О.С. Андреевой с соавторами [2] также была выявлена позитивная связь креативности (но не показателей интеллекта) со степенью увлеченности компьютерными играми у дошкольников. Наиболее высокие показатели креативности и интеллекта продемонстрировали дошкольники, предпочитающие ролевые и стратегические компьютерные игры, имеющие определенный сюжет. Бросается в глаза, что упомянутые в исследовании игры этих жанров по своим возрастным ограничениям не предназначены для детей дошкольного возраста, а также содержат элементы агрессии и насилия.

Все описанные выше исследования носят корреляционный характер, а это значит, что они не отвечают на вопрос о причинно-следственных связях между креативностью и игровыми предпочтениями.

Компьютерные игры могут способствовать развитию креативности, но они также могут привлекать изначально более креативных пользователей за счет оригинальных визуальных образов, возможности пережить новый нереалистичный опыт. Немногочисленные работы, экспериментально исследующие творческий потенциал компьютерных игр [например: 49], как правило, затрагивают специфические игровые продукты. Сопоставлять же специально разработанные обучающие игры, внедряемые в процесс школьного обучения, с играми развлекательного характера если и возможно, то лишь в ограниченных пределах. Компьютерная игровая деятельность, вне всякого сомнения, может выступать как форма творческой активности [11; 27; 49], однако возможное влияние ее на психику пользователей определяется в том числе мотивационными факторами [25], а также жанром, типом и содержанием самой игры [2].

В то время как экспериментальное изучение влияния компьютерных игр на креативность затруднено, в частности, в связи с отсутствием единой теории креативности, в киберпсихологии накоплено немало эмпирических данных о влиянии компьютерной игровой деятельности на ряд когнитивных характеристик, которые, в свою очередь, косвенно влияют на творческое мышление.

Например, принимая во внимание наличие связи между креативностью и высоким уровнем когнитивно-

го контроля, когнитивной гибкостью и объемом рабочей памяти [43], мы можем судить о возможности тренинга когнитивного контроля у молодых и у пожилых с помощью компьютерной игры.

Подобную перспективу демонстрирует целый ряд исследований. Так, показано, что у людей старшего возраста сеансы развивающих игр положительно влияют на такие функции контроля, как произвольное торможение неверных реакций и индуктивное мышление. Тренировки с помощью компьютерных игр способствуют восстановлению активности лобных долей, помогают улучшить рабочую память и концентрацию внимания, причем и для молодых, и для пожилых испытуемых [53].

Исследование Б. Гласса с соавторами [37], в котором приняли участие молодые женщины (средний возраст 20 лет), прежде активно не игравшие в компьютерные игры, показало, что регулярное участие в играх жанра «стратегия в реальном времени» в течение 40 часов (около 1 часа в день) способствует развитию когнитивной гибкости, особенно в условиях, когда бывает необходимо быстро переключаться между двумя игровыми ситуациями (условие многозадачности).

Когнитивная гибкость — это когнитивный процесс, обеспечивающий способность координировать когнитивные процессы, принимать решения в динамически развивающихся ситуациях, а также искать новые способы решения задач, что делает когнитивную гибкость важным ресурсом творческого мышления.

Исследователи указывают, что ключевыми особенностями игровой ситуации, способными повлиять на гибкость мышления, являются большой объем важной информации, поступающей одновременно, а также координация действий игрока в реальном времени.

Наряду с когнитивно-психологическими исследованиями по влиянию на психику преимущественно процессуальных характеристик игры (динамический характер информации, потребность в распределении внимания, повышенные требования к интуитивному и пространственному мышлению), напрямую не связанных с содержанием игр, психологи рассматривают и нарративные, сюжетные характеристики компьютерных игр.

Так, Л. Катнер и Ш. Олсон [13] указывают на способность компьютерных игр вдохновлять геймеров, особенно детей и подростков, на приобретение новых интересов. Речь идет не только об интересе к компьютерам и к программированию [24], но и о гуманитарных интересах. Так, исторические и псевдоисторические стратегии способны возбуждать интерес подростков к культуре, географии, истории, экономике, политике [13]. «В период юности и взросления человек обретает способность конструировать разные, порой противоположные варианты реальности, в которой он живет», — справедливо отмечает Г. Гарднер, обсуждая особенности креативного типа мышления [9, с. 90].

Расширение интересов и знаний, в свою очередь, может выступать стимулом к дальнейшему обучению и

творчеству. Воспринимаемые в режиме онлайн визуальные, музыкальные (и другие звуковые) образы, выполненные как профессионалами, так и на любительском уровне, стимулируют творческую активность детей и подростков наряду с контентом, т. е. содержанием игр, чатов, обсуждениями в форумах или сообщениями в блогосфере [17].

Компьютерные игры способны подавать идеи для творчества не только косвенно, но и напрямую.

Известны художественные произведения, вдохновленные виртуальными мирами или играми как таковыми (примером может служить повесть В. Пелевина «Принц Госплана») и в целом жанр «киберпанк». Игры экранизируются в виде фильмов и мультипликации, ложатся в основу литературных циклов. Игроки, чья повседневная деятельность не связана с творчеством, тем не менее зачастую создают собственные истории («фанфикш» — литературное творчество фанатов) о персонажах игр, посвящают им музыкальные и художественные произведения [27]. Даже компьютерные игры с минимальными нарративными компонентами, такие как шутеры от первого лица, в действительности предоставляют возможности для творчества.

Т. Райт с соавторами [56] проанализировали общение игроков в популярной игре Counter-Strike и обнаружили, что для внутриигрового общения характерен продуманный и оригинальный юмор, связанный с содержанием игры. Другим примером подобного творчества может служить универсальный слэнг многопользовательских компьютерных игр, понятный только членам этого сообщества и отвечающий особенностям внутриигровой коммуникации.

Творческие способности также необходимы для создания игровых модификаций и пользовательских дополнений, зачастую не приносящих своим создателям материальной выгоды. Й. Кау и Б. Нарди [45] отмечают, что создание собственных модификаций является одним из важных аспектов игровой культуры и существует с 60-х годов XX в., т. е. появляется одновременно с компьютерными играми. Таким образом, игроки не только пользуются готовыми игровыми продуктами, но также занимаются активным переосмыслением предлагаемого разработчиками материала.

Возрастает потребность в доступных игровых редакторах и «движках», на основе которых даже разработчики-одиночки или небольшие команды могут реализовывать собственные проекты игр, многие из которых затем получают популярность и финансовую поддержку. Компьютерные игры тем самым выступают как источник творческих идей, а также инструмент для их реализации.

Новые онлайн-площадки, такие как платформы «Second Life» или отчасти «Minecraft», носят не соревновательный, а скорее конструктивный характер: ежедневно миллионы посетителей таких платформ фигурируют на них в форме индивидуализированного аватара, развивают отношения друг с другом, презентуют учреждения (университеты), с которыми аффили-

рованы, демонстрируют продукты своего творчества (например, дизайн одежды), реализуют свои фантазии в виде необычных построек из стандартных или самостоятельно разработанных виртуальных строительных блоков и других материалов либо длительное время скрупулезно копируют из таких же блоков наиболее известные земные постройки (дворцы, культовые сооружения, памятники), раскрашивают их и организуют привлекательный для себя и для других ландшафт как с обычными, так и с необыкновенными объектами флоры и фауны, обучают друг друга, участвуют в групповых проектах — научных, литературно-художественных, дизайнерских — и вместе оценивают их результаты, в том числе промежуточные, а также реализуют много других видов активности, которые справедливо считаются творческими, при том, что продукты такой активности являются исключительно виртуальными [30; 41]. На подобных виртуальных платформах практикуются также онлайн-диагностика и терапия социальных фобий и постстрессовых расстройств [6; 51].

Таким образом, хотя на данном этапе затруднительно доказать способность компьютерных игр непосредственно влиять на креативность и творческие способности игроков, можно с определенной долей уверенности говорить о том, что с помощью компьютерных игр становится возможным развивать когнитивные функции, участвующие в динамике творческого мышления. Однако признание даже косвенного влияния компьютерных игр на креативность пользователей неизбежно ставит вопросы и о новых рисках.

Личностная специфика игроков в компьютерные игры и негативные аспекты креативности

Креативность рассматривается преимущественно как позитивное и полезное свойство, однако в последнее время все больше авторов обращаются к изучению негативных аспектов творчества и креативности. Так, сравнительно часто обсуждается связь между креативностью (в особенности «К-креативностью», свойственной выдающимся творческим личностям) и психическими заболеваниями [33]. Исследования показывают, что креативность связана не только с позитивными чертами личности, такими как открытость новому опыту, но также с психотизмом и некоторыми акцентуациями (нарциссическая, шизоидная и анти-социальная).

О «кибер-расстройствах» и других рисках (диссинхрония психического развития, «кнопочная грамотность», аутизация, интернет-зависимость, гендерное неравенство и др.) в аспекте креативности, однако по большей части вне контекста геймерства, подробно говорилось в книге «Одаренный ребенок за компьютером» [3].

В то время как личностные особенности и акцентуации характера обладают достаточной устойчивостью, некоторые другие негативные аспекты креативности могут развиваться под действием социальных факто-

ров. К. Кларк и К. Джеймс [28] использовали понятие негативной креативности для описания творческих действий, последствия которых могут нанести вред другим людям или организациям. Исследование продемонстрировало влияние социального контекста на характер креативных решений, принимаемых работниками организации. Так, в условиях, воспринимаемых как справедливые, творческий потенциал работников был направлен на социально приемлемые варианты решения задач, в то время как в условиях, воспринимаемых как несправедливые, креативность приобретала деструктивный характер.

Асоциальные формы реализации способностей трудно назвать малораспространенными: известно, что преступными группами и объединениями нередко руководят одаренные люди [3, с. 75]. Исследования Ф. Джино и Д. Ариэли [36] показали, что личностная креативность вместе с креативным праймингом (равно как и каждый параметр по отдельности) могут способствовать нечестному поведению и обману. Это проявлялось в том, что креативные испытуемые не только чаще обманывали экспериментатора, подтасовывая в свою пользу результаты теста, но и демонстрировали немалую способность придумывать самооправдания такому поведению. Авторы делают вывод, что креативность способствует высокой моральной гибкости субъектов, что в конечном итоге облегчает им принятие неэтичных решений.

Д. Кропли [31] вводит понятие «вредоносной» (malevolent) креативности для обозначения творческих форм реализации изначально вредоносных намерений. В отличие от позитивной креативности, вредоносная креативность в понимании Д. Кропли в высокой степени связана с агрессивностью, сниженным эмоциональным интеллектом, отсутствием эмпатии.

Если допустить возможность связи между развитием креативности (или ее компонентов) и опытом участия в компьютерных играх, то встает вопрос о том, развитию какого рода креативности будет способствовать подобная форма обучения.

Споры о связи между опытом игры в компьютерные игры с элементами насилия, с одной стороны, и проявлениями агрессии и жестокости в реальной жизни, с другой стороны, насчитывают уже более чем четверть-вековую историю; широкую известность приобрели отдельные случаи смертельных нападений игроков друг на друга, или скорее на бывшего друга или недруга [6].

Резолюция Американской психологической ассоциация (АРА) 2005 г. о том, что агрессивные компьютерные игры ведут к появлению агрессивных мыслей, аффектов и агрессивного поведения у детей, подростков и взрослых, неоднократно подвергалась критике, что, впрочем, не помешало публикации ее новой версии в 2015 г.² Выводы АРА опираются преимущественно

но на работы научной школы американского психолога К. Андерсона [26 и др.]. На основе многочисленных эмпирических исследований и выполненных мета-аналитических обзоров представители данной школы показали, что у предпочитающих агрессивные игры геймеров развивается толерантное отношение к агрессии и жестокости, появляются враждебные мысли и соответствующее поведение, снижаются показатели эмпатии и альтруизма, возрастает импульсивность и снижается способность управлять собственными эмоциями (саморегуляция). Исследования носят, как правило, корреляционный характер, так что о причинно-следственных связях авторы могут говорить лишь предположительно, причем утверждают о вероятном наличии двусторонних связей: агрессивные по своей природе игроки предпочитают выбирать игры с элементами насилия, а последние, в свою очередь, усиливают в игроках агрессивные тенденции и импульсивность. Экспериментальные исследования [например: 26], в свою очередь, сталкиваются с трудностями методологического характера, поскольку агрессивные чувства, мысли и поведение трудно выявить и измерить в лабораторных условиях.

Другие специалисты выступают с возражениями, наиболее серьезные из них — методологического характера. Так, К. Фергюсон [47 и др.], а также Л. Катнер и Ч. Олсон [13] указывают на отсутствие надежных методов измерения агрессивности детей и подростков до, после и во время игры в компьютерные игры, а также приводят результаты лонгитюдных исследований и мета-анализов, опровергающие результаты исследований школы К. Андерсона. Проводится также мысль, что попросту не становятся публикациями немало работ, в которых авторам не удалось получить данные о связи между геймерством и агрессивностью: либо авторы полагают свои материалы малоинтересными, либо редколлегия отказывается печатать статью с «отрицательным» результатом. По крайней мере, одна из младших представительниц школы К. Андерсона была уличена летом 2017 г. в фальсификации эмпирических результатов³.

В обширном исследовании Л. Катнера и Ч. Олсон [13] с участием подростков, учителей и родителей не найдено подтверждение решительным выводам в духе К. Андерсона, при этом акцентируется необходимость уделить особое внимание изучению факторов риска возникновения подросткового насилия в реальной жизни, а не только в компьютерной игре. В исследовании приняли участие более 1250 подростков вместе с 500 родителей, при этом исследователей интересовала мотивация игроков и их субъективные оценки игровой деятельности.

В то время как школа К. Андерсона, базирующаяся на теории социального научения А. Бандуры, исходит преимущественно из предположения, что игроки могут

² <http://www.apa.org/about/policy/violent-video-games.aspx> (дата обращения: 29.10.2017).

³ <http://retractionwatch.com/2017/08/25/co-author-now-retracted-paper-shooter-video-games-may-phd-revoked/> (дата обращения: 14.11.2017).

копировать агрессивные паттерны поведения из игры в реальную жизнь (т. е. фактически не отличают игру от реальности), исследование Л. Катнера и Ч. Олсон показало, что даже подростки вполне хорошо понимают отличия игр и реальности — игровой мир, по их словам, ведет себя как реальный лишь в некоторых аспектах, не являясь таковым. В частности, он позволяет побыть в разных ролях, плохих или хороших, и посмотреть, к каким последствиям это приведет без реального риска для жизни, здоровья или репутации. Многие современные игры строятся вокруг сложных моральных дилемм, последствия которых могут проявиться далеко не сразу, и игроки сами отмечают обучающий характер этого опыта; впрочем, здесь все также зависит от изначальной мотивации [13]. К. Фергюсон [6] ссылается, помимо прочего, на статистику, согласно которой количество совершенных подростками тяжелых преступлений в США сокращается, начиная с 1993 г., т. е. примерно с того времени, когда в жизни подростков появились компьютерные игры.

С.А. Шапкин указывает на то, что количество публикаций, подтверждающих связь между агрессией и компьютерными играми с элементами насилия, в среднем вдвое меньше, чем количество отрицающих эту связь. Проведенный этим автором анализ литературы показывает, что усиление агрессивных тенденций имеет место среди детей 6—9 лет, но не среди более старших игроков [24].

Исследование К. Барлетт с коллегами [40] показывает, что игра в компьютерные игры с элементами насилия действительно повышает как общий уровень активации, так и количество агрессивных мыслей, но эти эффекты длятся в среднем не более нескольких минут после прекращения игры. Исследование взрослых геймеров с помощью личностного опросника «Краткий вариант списка личностных предпочтений» А. Эдвардса, проведенное А.А. Аветисовой, показывает отсутствие различий по степени выраженности агрессивности у геймеров и людей, не играющих в компьютерные игры [1].

Противоречивые данные приводятся в отношении влияния информационных технологий и, в частности, компьютерных игр на показатели эмпатии. Г. Смолл описывает снижение активности зон мозга, ответственных за эмпатию у пользователей компьютеров, связывая это с информационной перегрузкой нервной системы [19]. В другом исследовании снижение эмпатии у

пользователей информационных технологий связывается с чрезмерной многозадачностью, снижающей глубину переработки всего потока информации, включая эмоциональные сигналы [48]. Играющие в компьютерные игры женщины демонстрируют более низкий уровень эмпатии по сравнению с женщинами, не играющими в компьютерные игры; этот результат относится к числу корреляционных, и его можно попытаться объяснить тем обстоятельством, что недостаточно эмпатичные женщины чаще других увлекаются компьютерными играми [4]. Ряд экспериментальных исследований, включая недавнее фМРТ-исследование немецких ученых [46], не подтвердили наличия влияния на эмпатию опыта участия в играх с элементами насилия.

Заключение

Обзор имеющихся исследований не позволяет сделать однозначный вывод о том, может ли игра в компьютерные игры повлиять в ту или иную сторону на креативность пользователей. Однако положительные корреляции между креативностью и увлеченностью компьютерными играми, демонстрируемые игроками всех возрастов, подсказывают, что, скорее всего, несправедливо распространенное житейское мнение, согласно которому компьютерная игровая деятельность *однозначно* отрицательно влияет на творческие и интеллектуальные способности детей, подростков, да и взрослых людей. Помимо этого, исследования показывают, что компьютерные игры могут способствовать развитию функций когнитивного контроля, тем самым косвенно обеспечивая развитие творческих способностей игроков.

В то же время, говоря о креативности играющих в компьютерные игры, необходимо учитывать, что творческие способности могут быть направлены на социально неодобряемые и даже опасные для окружающих действия. В формировании негативных форм креативности большую роль играют социальное окружение, а также высокая агрессивность, низкие социальный интеллект и эмпатия — те характеристики, снижение которых у играющих в компьютерные игры некоторых жанров прогнозируется значительным числом исследователей. Несмотря на противоречивость эмпирических данных, необходимо учитывать эти риски, особенно когда речь заходит о детях.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ. Проект № 15-06-06168.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аветисова А.А. Психологические особенности игроков в компьютерные игры [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей Школы Экономики. 2011. Т. 8. № 4. С. 35—58. URL: https://psy-journal.hse.ru/data/2013/10/30/1283367862/Avetisova_8-04pp35-58.pdf (дата обращения: 24.01.2018).
2. Андреева О.С., Ершова И.А., Русяева И.А. Исследование связи интеллекта и креативности со степенью вовлеченности в компьютерные игры у детей дошкольного возраста // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2016. Т. 22, № 3 (153). С. 120—127.

3. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Одаренный ребенок за компьютером. М.: Сканрус, 2003. 336 с.
4. Богачева Н.В. Индивидуально-стилевые особенности взрослых игроков (на материале компьютерных игр): дисс. ... канд. психол. наук. М., 2015. 199 с.
5. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 320 с.
6. Войскунский А.Е. Психология и Интернет. М.: Акрополь, 2010. 439 с.
7. Войскунский А.Е., Дорохова О.А. Становление киберэтики: исторические основания и современные проблемы // Вопросы философии. 2010. № 5. С. 69—83.
8. Войскунский А.Е., Игнатъев М.Б. Перспективы развития сетевого интеллекта // Рождение коллективного разума: О новых законах сетевого социума и сетевой экономики и об их влиянии на поведение человека / Под ред. Б.Б. Славина. М.: ЛЕНАНД, 2013. С. 263—283.
9. Гарднер Г. Мышление будущего: Пять видов интеллекта, ведущих к успеху в жизни. М.: Альпина Паблишер, 2015. 168 с.
10. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Психологические особенности коллективного творчества в сетевых сообществах // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 2. С. 19—28.
11. «Искусственный интеллект» и психология / Под ред. О.К. Тихомирова. М.: Наука, 1976. 343 с.
12. Корнилова Т.В. Ригидность, толерантность к неопределенности и креативность в системе интеллектуально-личностного потенциала человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 4. С. 36—47.
13. Олсон Ш., Катнер Л. Точки зрения и острые вопросы в исследованиях насилия и агрессии, связанных с компьютерными играми (на английском языке) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Т. 12. № 1. С. 13—28.
14. Павлова Е.М. Особенности функционирования креативного потенциала у профессиональных писателей // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2014. № 3. С. 10—16.
15. Прихожан А.М. Влияние электронной информационной среды на развитие личности детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 1(9). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n1-9/283-prikhozhan9.html> (дата обращения: 24.01.2018).
16. Психология креативности / Т. Любарт [и др.]. М.: Когито-Центр, 2009. 216 с.
17. Пэлфри Д., Гассер У. Дети цифровой эры. М.: Эксмо-пресс, 2011. 368 с.
18. Свешникова Е.Н. Адаптация в виртуальной среде как фактор творческой реализации у подростков [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 45. С. 4. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n45/1234-sveshnikova45.html> (дата обращения: 24.01.2018).
19. Смолл Г., Ворган Г. Мозг онлайн: Человек в эпоху Интернета. М.: КоЛибри, 2011. 352 с.
20. Тихомиров О.К., Лысенко Е.Е. Психология компьютерной игры // Новые методы и средства обучения. Вып. 1. М.: Знание, 1988. С. 30—66.
21. Ушаков Д.В. Одаренность, творчество, интуиция // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая Гвардия, 1997. С. 78—89.
22. Хэйзинга Й. Homo Ludens. Статьи по истории культуры. М.: Прогресс-Традиция, 1997. 416 с.
23. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. М.: Изд-во Карьера Пресс, 2013. 516 с.
24. Шапкин С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 1. С. 86—102.
25. Шмелев А.Г. Мир поправимых ошибок // Вычислительная техника и ее применение. Компьютерные игры. 1988. № 3. С. 16—84.
26. Anderson C.A., Dill K.E. Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life // Journal of personality and social psychology. 2000. Vol. 78. № 4. P. 772—790. doi:10.1037/0022-3514.78.4.772
27. Bowman N.D., Kowert R., Ferguson C.J. The impact of video game play on human (and orc) creativity [Электронный ресурс] // Video games and creativity / Eds G.P. Green, J.C. Kaufamn. Amsterdam: Elsevier, 2015. P. 39—61. URL: <https://books.google.ru/books?id=9gV8BgAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PA39#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 24.01.2018).
28. Clark K., James K. Justice and Positive and Negative Creativity // Creativity Research Journal. 1999. Vol. 12. № 4. P. 311—320. doi:10.1207/s15326934crj1204_9
29. Courtois C., Mechant M.A., De Marez L. Communicating Creativity on YouTube: What and for Whom? // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2012. Vol. 15. P. 129—134. doi:10.1089/cyber.2011.0401
30. Creativity in online gaming: individual and dyadic performance in Minecraft / A.E. Voiskounsky [et al.] // Psychology in Russia: State of the Art. 2017. Vol. 10. № 4. P. 144—161.
31. Cromptley D.H. Video Games and Malevolent Creativity: Does one thing lead to another? [Электронный ресурс] // Video games and creativity / G.P. Green, J.C. Kaufamn (Eds). Amsterdam: Elsevier, 2015. P. 61—81. URL: <https://books.google.ru/books?id=9gV8BgAAQBAJ&lpg=PP1&vq=Video%20Games%20and%20Malevolent%20Creativity&hl=ru&pg=PA61#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 24.01.2018).

32. Fisher B.J., Specht D.K. Successful Aging and Creativity in Later Life // *Journal of Aging Studies*. 1999. Vol.13. № 4. P. 457—472. doi:10.1016/S0890-4065(99)00021-3
33. Furnham A. Personality Traits, Personality Disorders, and Creativity // *The Cambridge Handbook of Creativity and Personality Research. Part II — Creativity and Personality* / G.J. Feist, R. Reiter-Palmon, J.C. Kaufman (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2017. P. 251—272.
34. Gackenbach J., Dopko R. The relationship between video game play, dream bizarreness, and creativity // *International Journal of Dream Research*. 2012. Vol. 5. № 1. P. 23—36. doi:10.11588/ijodr.2012.1.9080
35. Gajda A., Karwowski M., Beghetto R.A. Creativity and Academic Achievement: A Meta-Analysis // *Journal of Educational Psychology*. 2016. Vol. 109. № 2. P. 269—299. doi:10.1037/edu0000133
36. Gino F., Ariely D. The Dark Side of Creativity: Original Thinkers Can Be More Dishonest // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2012. Vol. 102. № 3. P. 445—459. doi:10.1037/a0026406
37. Glass B.D., Maddox W.T., Love B.C. Real-Time Strategy Game Training: Emergence of a Cognitive Flexibility Trait [Электронный ресурс] // *Plos One*. 2013. Vol. 8. № 8. e70350. URL: <http://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0070350&type=printable> (дата обращения: 24.01.2018).
38. Greenfield P.M. Technology and informal education: what is taught, what is learned // *Science*. 2009. Vol. 323. № 5910. P. 69—71. doi:10.1126/science.1167190
39. Greenfield P.M., Farrar D., Beagles-Roos J. Is the medium the message? An experimental comparison of the effects of radio and television on imagination // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 1986. Vol. 7. № 3. P. 201—218.
40. How long do the short-term violent video game effects last? / C.P. Barlett [et al.] // *Aggressive Behavior*. 2009. Vol. 35. № 3. P. 225—236. doi:10.1002/ab.20301
41. Individual motivations and demographic differences in social virtual world uses: An exploratory investigation in second life / Z. Zhou [et al.] // *International Journal of Information Management*. 2011. Vol. 31. № 3. P. 261—271. doi:10.1016/j.ijinfomgt.2010.07.007
42. Information technology use and creativity: Findings from the Children and Technology Project / L.A. Jackson [et al.] // *Computers in Human Behavior*. 2012. Vol. 28. № 2. P. 370—376. doi:10.1016/j.chb.2011.10.006
43. Intelligence, creativity, and cognitive control: The common and differential involvement of executive functions in intelligence and creativity / M. Benedek [et al.] // *Intelligence*. 2014. Vol. 46. P. 73—83. doi:10.1016/j.intell.2014.05.007
44. Kaufman J.C., Beghetto R.A. Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity // *Review of General Psychology*. 2009. Vol. 13. № 1. P. 1—12.
45. Kow Y.M., Nardi B. Culture and Creativity: World of Warcraft Modding in China and the US // *Online Worlds: Convergence of the Real and the Virtual. Human-Computer Interaction Series* / W. Bainbridge (ed.). London: Springer, 2010. 318 p.
46. Lack of evidence that neural empathic responses are blunted in excessive users of violent video games: an fMRI study [Электронный ресурс] / G.R. Szycik [et al.] // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. Article 174. URL: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2017.00174/full> (дата обращения: 25.05.2017).
47. Not worth the fuss after all? Cross-sectional and prospective data on violent video game influences on aggression, visuospatial cognition and mathematics ability in a sample of youth / C.J. Ferguson [et al.] // *Journal of Youth and Adolescence*. 2013. Vol. 42. № 1. P. 109—122. doi: 10.1007/s10964-012-9803-6
48. Ophir E., Nass C., Wagner A.D. Cognitive control in media multitaskers [Электронный ресурс] // *PNAS*. 2009. Vol. 106. № 37. P. 15583—15587 URL: <http://www.pnas.org/content/106/37/15583.full> (дата обращения: 24.01.2018).
49. Ott M., Pozzi F. Digital games as creativity enablers for children // *Behavior & Information Technology*. 2012. Vol. 31, № 10. P. 1011—1019. doi:10.1080/0144929X.2010.526148
50. Paglieri F. Playing by and with the rules: norms and morality in play development // *Topoi*. 2005. Vol. 24. № 2. P. 149—167. doi:10.1007/s11245-005-5052-6
51. Treatment of Social Anxiety Disorder Using Online Virtual Environments in Second Life / E.K. Yuen [et al.] // *Behavior Therapy*. 2013. Vol. 44. № 1. P. 51—61. doi:10.1016/j.beth.2012.06.001
52. Turiano N.A., Spiro A., Mroczek D.K. Openness to Experience and Mortality in Men: Analysis of Trait and Facets // *Journal of Aging and Health*. 2012. Vol. 24. № 4. P. 654—672. doi:10.1177/0898264311431303
53. Video game training enhances cognitive control in older adults / J.A. Anguera [et al.] // *Nature*. 2013. Vol. 501. P. 97—101. doi:10.1038/nature12486
54. Weaver A.J., Lewis N. Mirrored Morality: An Exploration of Moral Choice in Video Games // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2012. Vol. 15. № 11. P. 1—5. doi:10.1089/cyber.2012.0235
55. Winner E. Gifted children: myths and realities. NY: Basic Books, 1996. 464 p.
56. Wright T., Boria E., Breidenbach P. Creative player actions in FPS online video games [Электронный ресурс] // *Game Studies*. 2002. Vol. 2. № 2. P. 103—123. URL: <http://www.gamestudies.org/0202/wright/> (дата обращения: 24.01.2018)
57. Yagolkovskiy S.R. Stimulation of individual creativity in electronic brainstorming: Cognitive and social aspects // *Social Behavior and Personality*. 2016. Vol. 44. № 5. P. 761—766.

Computer games and creativity: the positive aspects and negative trends

Bogacheva N.V.,

*candidate of psychological sciences, Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Medical Psychology,
I.M. Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University), Moscow, Russia,
bogacheva.nataly@gmail.com*

Voiskounsky A.E.,

*candidate of psychological sciences, leading research fellow, faculty of general psychology,
Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Moscow, Russia,
vae-msu@mail.ru*

The article is aimed at analysis of current studies of the link between video games experience and creativity. The impact of video game playing on the psychological specificity of gamers has repeatedly become a subject of many studies, though higher-level cognitive abilities, such as creativity, were rarely the subject of interest, remaining unexplored in the context of video games. Contrary to the earlier predictions that the increased amount of «readymade» visual information will reduce the imaginative ability, most of the current works show positive links between some types of creativity (in particular — visual) and playing video games. The latter becomes not only a source of inspiration but also a platform for creative realization. Many authors draw attention to possible negative aspects of creativity, in particular, the possibility of its antisocial applications. In this regard, the importance of studying the aggressiveness and empathy of computer players is increasing but the research data in this area is particularly contradictory.

Keywords: creativity, creative abilities, video games, gamers, negative creativity.

Funding

Russian Foundation for Basic Research. Project № 15-06-06168.

REFERENCES

1. Avetisova A.A. Psikhologicheskie osobennosti igrokov v komp'yuternye igry [Psychological specifics of video gamers]. *Psihologiya. Zhurnal Vysshei Shkoly Ekonomik [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2011, vol. 8, no. 4, pp. 35—58. (In Russ.; abstr. in Engl.).
2. Andreeva O.S., Ershova I.A., Rusjaeva I.A. Issledovanie svyazi intellekta i kreativnosti so stepen'yu вовлеченности v komp'yuternye igry u detei doshkol'nogo vozrasta [Research on the relationship between intelligence, creativity and degree of immersion in computer games among pre-school children]. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. [Journal of the Ural Federal University. Series 1: Problems of Education, Science and Culture]*, 2016, vol. 22, no. 3 (153), pp. 120—127. (In Russ.; abstr. in Engl.).
3. Babaeva Ju.D., Voiskounsky A.E. Odarenniy rebenok za komp'yuterom. [Gifted child at the computer]. Moscow: Skanrus, 2003. 336 p. (In Russ.).
4. Bogacheva N.V. Individual'no-stilevye osobennosti vzroslykh igrokov (na materiale komp'yuternykh igr): Dis. ... kand. psihol. nauk. [Individual-style specifics of adult gamers (based on computer videogames). Ph.D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2015. 199 p. (In Russ.).
5. Bogoyavlenskaya D.B. Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostei [Psychology of creative abilities]. Moscow: Akademiya, 2002. 320 p. (In Russ.).
6. Voiskounsky A.E. Psikhologiya i Internet. [Psychology and the Internet]. Moscow: Akropol', 2010. 439 p. (In Russ.).
7. Voiskounsky A.E., Dorohova O.A. Stanovlenie kiberetiki: istoricheskie osnovaniya i sovremennye problemy [The Emergence of Cyberethics: Historical Background and Contemporary Issues]. *Voprosy filosofii [Questions of Philosophy]*, 2010, no. 5, pp. 69—83. (In Russ.; abstr. in Engl.).
8. Voiskounsky A.E., Ignat'ev M.B. Perspektivy razvitiya setevogo intellekta [Prospects for the development of network intelligence]. In Slavin B.B. (ed.) *Rozhdenie kollektivnogo razuma: O novykh zakonakh setevogo sotsiuma i setevoi ekonomiki i ob ikh vliyaniy na povedenie chelove [The birth of the collective mind: On the new laws of the network society and the networked economy and their impact on human behavior]*. Moscow: LENAND, 2013, pp. 263—283. (In Russ.).
9. Gardner H. Myshlenie budushchego: Pyat' vidov intellekta, vedushchikh k uspekhu v zhizni [The thinking of the future: Five types of intelligence leading to success in life.]. Moscow: Alpina Publisher, 2015. 168 p. (In Russ.).
10. Zhuravlev A.L., Nestik T.A. Psikhologicheskie osobennosti kollektivnogo tvorchestva v setevykh soobshchestvakh [Psychological peculiarities of group creativity in network communities]. *Psihologicheskii zhurnal. [Psychological journal]*, 2016, vol. 37, no. 2, pp. 19—28. (In Russ.; abstr. in Engl.).

11. Tikhomirov O.K. (ed.) «Iskusstvennyi intellekt» i psikhologiya [«Artificial intelligence» and psychology]. Moscow: Nauka, 1976. 343 p. (In Russ.).
12. Kornilova T.V. Rigidnost', tolerantnost' k neopredelennosti i kreativnost' v sisteme intellektual'no-lichnostnogo potentsiala cheloveka [Rigidity, tolerance to uncertainty and creativity in the system of the intellectual-personal potential of individual] *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology], 2013, no. 4, pp. 36—47. (In Russ.).
13. Olson S., Kutner L. Tochki zreniya i ostrye voprosy v issledovaniyakh nasiliya i agresсии, svyazannykh s komp'yuternymi igrami (na angliiskom yazyke) [Viewpoints and Flashpoints in the Study of Video Game Violence and Aggression (in English)]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei Shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2015, vol. 12, no. 1, pp. 13—28. (In Russ.; abstr. in Engl.).
14. Pavlova E.M. Osobennosti funktsionirovaniya kreativnogo potentsiala u professional'nykh pisatelei [Particular Features of Creative Potential Functioning among Professional Writers]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya «Psikhologicheskie nauki»* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series «Psychological Sciences»], 2014, no. 3, pp. 10—16. (In Russ.).
15. Prihozhan A.M. Vliyanie elektronnoi informatsionnoi sredy na razvitie lichnosti detei mladshogo shkol'nogo vozrasta [Elektronnyi resurs] [Influence of the electronic information environment on the development of the personality of children of primary school age]. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn.* [Psychological Studies], 2010, no. 1(9). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n1-9/283-prihozhan9.html> (Accessed 24.01.2018). (In Russ.).
16. Lubart T. et al. Psikhologiya kreativnosti [Psychology of creativity]. Moscow: Kogito-Centr, 2009. 216 p. (In Russ.).
17. Palfrey J., Gasser U. Deti tsifrovoi ery [Children of the Digital Age]. Moscow: Eksmo-press, 2011. 368 p. (In Russ.).
18. Sveshnikova E.N. Adaptatsiya v virtual'noi srede kak faktor tvorcheskoi realizatsii u podrostkov [Elektronnyi resurs] [Adaptation in a virtual environment as a factor of creative realization in adolescents]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological Studies], 2016, vol. 9, no. 45, pp. 4. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n45/1234-sveshnikova45.html> (Accessed 25.01.2018). (In Russ.).
19. Small G., Vorgan G. Mozg onlain: Chelovek v epokhu Interneta [Brain online: A man in the Internet age]. Moscow: Kolibri, 2011. 352 p. (In Russ.).
20. Tikhomirov O.K., Lysenko E.E. Psikhologiya komp'yuternoї igry [Psychology of computer games]. *Novye Novye metody i sredstva obucheniya* [New methods and means of teaching], no. 1. Moscow: Znanie, 1988, pp. 30—66. (In Russ.).
21. Ushakov D.V. Odarennost', tvorchestvo, intuitsiya [Giftedness, creativity, intuition]. In Bogoyavlenskaya D.B. (Ed) *Osnovnye sovremennye kontseptsii tvorchestva i odarennosti* [Basic modern concepts of creativity and giftedness]. Moscow: Molodaja Gvardija, 1997, pp. 78—89. (In Russ.).
22. Huizinga Y. Homo Ludens. Stat'i po istorii kul'tury. [Homo Ludens. Articles on the history of culture]. Moscow: Progress-Traditsiya, 1997. 416 p. (In Russ.).
23. Csikszentmihaii M. Kreativnost' Kreativnost'. Potok i psikhologiya otkrytii i izobretenii [Creativity. Flow and psychology of discoveries and inventions]. Moscow: Publishers Career Press, 2013. 516 p. (In Russ.).
24. Shapkin S.A. Komp'yuternaya igra: novaya oblast' psikhologicheskikh issledovaniy [Computer game: a new field of psychological research]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal.], 1999, vol. 20, no. 1, pp. 86—102. (In Russ.).
25. Shmelev A.G. Mir popravimyykh oshibok [The World of Recoverable Mistakes]. *Vychislitel'naya tekhnika i ee primenenie. Komp'yuternye igry* [Computing Machinery and its Application. Computer games], 1988. no. 3, pp. 16-84. (In Russ.).
26. Anderson C.A., Dill K.E. Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of personality and social psychology*, 2000, vol. 78, no 4, pp. 772—790.
27. Bowman N.D., Kowert R., Ferguson C.J. The impact of video game play on human (and orc) creativity. In G.P. Green, J.C. Kaufamn (eds). *Video games and creativity*. Amsterdam: Elsevier, 2015, pp. 39—61.
28. Clark K., James K. Justice and Positive and Negative Creativity. *Creativity Research Journal*, 1999, vol. 12, no. 4, pp. 311—320. doi:10.1207/s15326934crj1204_9
29. Courtois C., Mechant M.A., De Marez L. Communicating Creativity on YouTube: What and for Whom? *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2012, vol. 15, pp. 129—134. doi:10.1089/cyber.2011.0401
30. Voiskounsky et al. Creativity in online gaming: individual and dyadic performance in Minecraft. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2017, vol. 10, no. 4, pp. 144—161.
31. Crompton D.H. Video Games and Malevolent Creativity: Does one thing lead to another? In G.P. Green, J.C. Kaufamn (eds.). *Video games and creativity*. Amsterdam: Elsevier, 2015, pp. 61—81.
32. Fisher B.J., Specht D.K. Successful Aging and Creativity in Later Life. *Journal of Aging Studies*. 1999, vol.13, no. 4, pp. 457—472. doi:10.1016/S0890-4065(99)00021-3
33. Furnham A. Personality Traits, Personality Disorders, and Creativity. In Feist G.J., Reiter-Palmon R., Kaufman J.C. (eds.). *The Cambridge Handbook of Creativity and Personality Research. Part II — Creativity and Personality*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017, pp. 251—272.
34. Gackenbach J., Dopko R. The relationship between video game play, dream bizarreness, and creativity. *International Journal of Dream Research*, 2012, vol. 5, no. 1, pp. 23—36. doi:10.11588/ijodr.2012.1.9080

35. Gajda A., Karwowski M., Beghetto R.A. Creativity and Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 2016, vol. 109, no. 2, pp. 269—299. doi:10.1037/edu0000133
36. Gino F., Ariely D. The Dark Side of Creativity: Original Thinkers Can Be More Dishonest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2012, vol. 102, no. 3, pp. 445—459. doi:10.1037/a0026406
37. Glass B.D., Maddox W.T., Love B.C. Real-Time Strategy Game Training: Emergence of a Cognitive Flexibility Trait [Elektronnyi resurs]. *Plos One*, 2013, vol. 8, no. 8. e70350. Available at: <http://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0070350&type=printable> (Accessed 25.01.2018).
38. Greenfield P.M. Technology and informal education: what is taught, what is learned. *Science*, 2009, vol. 323, no. 5910, pp. 69—71. doi:10.1126/science.1167190
39. Greenfield P.M., Farrar D., Beagles-Roos J. Is the medium the message? An experimental comparison of the effects of radio and television on imagination. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1986, vol. 7, no. 3, pp. 201—218.
40. Barlett C.P. et al. How long do the short-term violent video game effects last? *Aggressive Behavior*, 2009, vol. 35, no. 3, pp. 225—236. doi:10.1002/ab.20301
41. Zhou Z. et al. Individual motivations and demographic differences in social virtual world uses: An exploratory investigation in second life. *International Journal of Information Management*, 2011, vol. 31, no. 3, pp. 261—271. doi:10.1016/j.ijinfomgt.2010.07.007
42. Jackson L.A. et al. Information technology use and creativity: Findings from the Children and Technology Project. *Computers in Human Behavior*, 2012, vol. 28, no. 2, pp. 370—376. doi:10.1016/j.chb.2011.10.006
43. Benedek M. et al. Intelligence, creativity, and cognitive control: The common and differential involvement of executive functions in intelligence and creativity. *Intelligence*, 2014, vol. 46, pp. 73—83. doi:10.1016/j.intell.2014.05.007
44. Kaufman J.C., Beghetto R.A. Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 2009, vol. 13, no. 1, pp. 1—12.
45. Kow Y.M., Nardi B. Culture and Creativity: World of Warcraft Modding in China and the US. In W. Bainbridge (ed.). *Online Worlds: Convergence of the Real and the Virtual. Human-Computer Interaction Series*. London: Springer, 2010. 318 p.
46. Szyck G.R. et al. Lack of evidence that neural empathic responses are blunted in excessive users of violent video games: an fMRI study [Elektronnyi resurs] *Frontiers in Psychology*. 2017, vol. 8, article 174. Available at: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2017.00174/full> (Accessed 25.01.2018).
47. Ferguson C.J. et al. Not worth the fuss after all? Cross-sectional and prospective data on violent video game influences on aggression, visuospatial cognition and mathematics ability in a sample of youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 2013, vol. 42, no. 1, pp. 109—122. doi:10.1007/s10964-012-9803-6
48. Ophir E., Nass C., Wagner A.D. Cognitive control in media multitaskers [Elektronnyi resurs]. *PNAS*. 2009, vol. 106, no. 37, pp. 15583—15587. Available at: <http://www.pnas.org/content/106/37/15583.full> (Accessed 25.01.2018).
49. Ott M., Pozzi F. Digital games as creativity enablers for children. *Behavior & Information Technology*, 2012, vol. 31, no. 10, pp. 1011—1019. doi:10.1080/0144929X.2010.526148
50. Paglieri F. Playing by and with the rules: norms and morality in play development. *Topoi*, 2005, vol. 24, no. 2, pp. 149—167. doi:10.1007/s11245-005-5052-6
51. Yuen E.K. et al. Treatment of Social Anxiety Disorder Using Online Virtual Environments in Second Life. *Behavior Therapy*, 2013, vol. 44, no. 1, pp. 51—61. doi:10.1016/j.beth.2012.06.001
52. Turiano N.A., Spiro A., Mroczek D.K. Openness to Experience and Mortality in Men: Analysis of Trait and Facets. *Journal of Aging and Health*, 2012, vol. 24, no. 4, pp. 654—672. doi:10.1177/0898264311431303
53. Anguera J.A. et al. Video game training enhances cognitive control in older adults. *Nature*, 2013, vol. 501, pp. 97—101. doi:10.1038/nature12486
54. Weaver A.J., Lewis N. Mirrored Morality: An Exploration of Moral Choice in Video Games. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2012, vol. 15, no. 11, pp. 1—5. doi:10.1089/cyber.2012.0235
55. Winner E. Gifted children: myths and realities. NY: Basic Books, 1996. 464 p.
56. Wright T., Boria E., Breidenbach P. Creative player actions in FPS online video games [Elektronnyi resurs]. *Game Studies*, 2002, vol. 2, no. 2, pp. 103—123. Available at: <http://www.gamestudies.org/0202/wright/> (Accessed 25.01.2018).
57. Yagolkovskiy S.R. Stimulation of individual creativity in electronic brainstorming: Cognitive and social aspects. *Social Behavior and Personality*, 2016, vol. 44, no. 5, pp. 761—766.

Использование «серьезных» компьютерных игр в образовательной работе с детьми

Клопотова Е.Е.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
klopotova@yandex.ru

Кузнецова Т.Ю.,

магистрант кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
kuznetsovatu@bk.ru

В статье рассматриваются зарубежные исследования, посвященные использованию так называемых «серьезных» компьютерных игр («Serious Games») в образовательной работе с детьми. Выделены три основные группы игр такого типа: направленные на повышение физической активности детей, информирование ребенка в том или ином вопросе и на изменение поведения ребенка. Дано описание некоторых компьютерных игр такого типа. Представлены результаты исследований их применения в образовательной работе с детьми; приведено сравнение по их эффективности с традиционными образовательными средствами.

Ключевые слова: видеоигры, компьютерные игры, серьезные видеоигры, информационные технологии.

Для цитаты:

Клопотова Е.Е., Кузнецова Т.Ю. Использование «серьезных» компьютерных игр в образовательной работе с детьми [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 4. С. 41—45. doi:10.17759/jmfp.2017060404

For citation:

Klopotova E.E., Kuznetsova T.Yu. The use of «serious games» in educational work with children [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2017, vol. 6, no. 4, pp. 41—45. doi:10.17759/jmfp.2017060404 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Появление информационных технологий, их беспрецедентно быстрый прогресс и широкое распространение привели, в том числе, к феномену всевозрастной привлекательности компьютерных игр. Этот феномен до настоящего момента все еще не имеет должной оценки.

Сегодня компьютерные игры становятся неотъемлемой частью жизни детей уже в 5—6-летнем возрасте и даже ранее. По данным ряда зарубежных и отечественных исследований, от 59 до 97% детей в России и других странах играют в компьютерные игры. Этот факт, как правило, вызывает беспокойство родителей, педагогов и ученых.

подавляющее большинство исследований, направленных на изучение влияния компьютерных игр на развитие детей, показало потенциальный вред этих игр как провоцирующих насилие, зависимость и депрессию [15]. В связи с этим возникает вопрос к активно развивающемуся в последние годы тренду на создание так называемых «серьезных» или «умных» компьютерных игр («Serious Games»).

В настоящее время принято считать, что термин «серьезная игра» («Serious Games») для обозначения развивающих компьютерных игр для детей и подростков был введен В. Sawyer и D. Rejeski в 2002 г. [13]. Наиболее распространенным и формализованным сегодня является определение «серьезной» компьютерной игры, предложенное Abt Clark (2005): «Эти игры имеют четкие и тщательно продуманные образователь-

ные цели, развлечение не является их основной задачей, но это не значит, что они не должны быть интересными» [2]. Следует заметить, что «серьезные» компьютерные игры появились раньше развлекательных, например, в середине XX в. игры такого типа использовались для подготовки военных в армии США [2].

Все большая значимость компьютерных игр в жизни современных детей заставляет взрослых искать возможные варианты их использования для позитивного влияния на развитие подрастающего поколения. Во многом именно этим и объясняется появление «серьезных компьютерных игр» («Serious Games») для детей и подростков.

Анализ статей в зарубежных изданиях за последние 5 лет позволил выделить три основные группы игр такого типа. Можно выделить: игры, направленные на повышение физической активности детей [8; 6; 9; 7; 1; 16; 3]; игры, направленные на информирование ребенка в том или ином вопросе [5; 4; 14; 12]; игры, направленные на изменение поведения ребенка [10; 11].

Среди статей, анализирующих влияние компьютерных игр на развитие ребенка, наибольшее количество посвящено использованию активных видеоигр (active videogames — AVGs). В первую очередь это связано с тем, что малоподвижный образ жизни за компьютерными играми в сочетании с высококалорийной диетой чреват ожирением, и необходимо сочетать познавательную и физическую активность ребенка в процессе компьютерной игры. Соответственно, к категории

активных видеоигр относятся те, которые требуют от детей реальных физических действий, например, танца, боксирования, имитации игры в боулинг, теннис или бейсбол и др. [3].

Haichun Sun рассматривает потенциал активных видеоигр в контексте оперативной физической грамотности [8]. Основная идея физической грамотности в понимании этого автора — интегрированный, разумный подход к физической активности. Ожидается, что физически грамотный человек будет активен, физически компетентен и мотивирован на физическую активность на протяжении всей жизни. Как отмечает автор, развитие технологий происходит наряду со все более отчетливо проявляющимся себя пониманием значимости физической активности и потребности в ней у детей всех возрастов. Предполагается, что активные видеоигры должны способствовать формированию следующих качеств: мотивации к физической активности, умелости и эффективности действий, знания об окружающей среде, уверенности в собственных силах, чувствительности к социальному контексту и др. [8].

Целый ряд авторов, исследовавших влияние активных видеоигр на развитие детей, говорят о том, что такие игры действительно, с одной стороны, создают мотивацию для физической активности, а с другой стороны, предоставляют широкие возможности для развития или усиления базовых моторных навыков и в опробовании различных форм физической активности и движений. [9; 7; 16].

В проведенных в 2012 г. исследованиях Tom Baranowski, Dina Abdelsamad и др. также выявились и некоторые ограничения в использовании активных компьютерных игр. Так, их мотивационный эффект в значительной степени основан на ситуационном интересе и может потерять свою актуальность в любой момент [9].

В настоящее время активные видеоигры в основном направлены на повышение плотности двигательной активности и предлагают мало структурированных знаний о физических упражнениях (например, о технике выполнения, преимуществах и рисках при выполнении тех или иных упражнений и др.), которые являются неотъемлемой частью физической грамотности.

Группой ученых (D.S. Hildemar, D.B. Margaret, M.G. Frecia, M. Susanne, 2016) было проведено исследование, в рамках которого изучалась возможность популяризации физической активности и оценивались происходящие физические изменения. В исследовании приняли участие 55 детей, включенных в программу «Family Fit» (7-недельная программа «Семейный тренаж», в которой участники и их родители узнают о принципах здорового питания и играют в различные интерактивные видеоигры в специально организованной тренажерной зоне). Участники эксперимента были разбиты на 2 группы: дети со здоровым и избыточным весом. Оценка эффективности проводилась после 7 и 12 недель участия испытуемых в программе, а также в течение последующих двух лет. Положительные

изменения в физической активности были значимыми для группы с избыточным весом, в то время как дети со здоровым весом сохраняли свою физическую активность на прежнем уровне. После двухгодичного наблюдения 97% детей сообщили о том, что они хотели бы и в будущем заниматься спортом [6].

Данные, полученные группой авторов (A.G. LeBlanc, J.-P. Chaput, A. McFarlane, R.C. Colley, D. Thivel, S.J.H. Biddle, R. Maddison, S.T. Leatherdale, M.S. Tremblay, 2013) в ходе анализа многочисленных (более 50) исследований в 8 странах мира, направленных на изучение влияния активных компьютерных игр на детей в возрасте от 3 до 17 лет, показали, что активные видеоигры сопряжены со значительным увеличением энергетических затрат, но отдаленные последствия этих игр для привычной физической активности детей не выяснялись. Кроме того, имеются данные, что активные видеоигры весьма результативны и эффективны, когда они используются для обучения и реабилитации в целевых группах (например, среди детей, ведущих малоактивный образ жизни и страдающих ожирением) [1].

В целом, исследования, посвященные влиянию активных видеоигр на детей, свидетельствуют о том, что такого типа игры позволяют увеличить физическую активность детей от легкой до умеренной интенсивности.

Следующая группа «серьезных компьютерных игр», популярных сегодня в зарубежных исследованиях, — это игры, направленные на информирование ребенка [5; 4]. Как правило, основная задача таких игр — обеспечение безопасности жизнедеятельности ребенка. Проведенное в 2012 г. в Нидерландах исследование показало, что такого типа игры являются более эффективными, чем традиционные средства, такие как брошюры, беседы, информационные листовки и т. д. [5]. Компьютерные игры этого типа не только позволяют информировать детей о возможных опасных ситуациях и правилах поведения в них, но и в интерактивной форме отрабатывать навыки действия. Авторы данных игр опираются на принципы бихевиоризма, т. е., по их мнению, поощрение в игре желательного поведения и порицание нежелательного со временем приведет к устойчивому закреплению требуемых форм поведения.

Соответственно, решающая роль в игре, построенной по такому принципу, отводится обратной связи, которую получает ребенок в процессе игры. Примером такой игры является «Interactive Bike and Bite Safety» («Как избежать укусов при езде на велосипеде»), разработанная многопрофильным коллективом (C.A. Dixon, R.T. Ammerman, J.W. Dexheimer, B. Meyer, H. Jung, B.L. Johnson, J. Elliott, T. Jacobs, W.J. Pomerantz, E.M. Mahabee-Gittens, 2013). Ее основная задача — снижение риска детского травматизма (основной акцент сделан на ситуациях езды на велосипеде и встречи с собаками, так как детский травматизм в такого рода ситуациях в США очень высок [4]. В процессе игры 5—6-летние дети знакомятся с возможными опасными

ситуациями, возможными способами поведения в них и в игре отрабатывают навыки поведения.

В Нидерландах хорошо зарекомендовала себя видеоигра, ориентированная на профилактическое ознакомление детей с опасным для жизни инфекционным заболеванием — болезнью Лайма или Боррелиозом Лайма (его переносят клещи; заболевание распространено в США и странах Европы). Исследование, проведенное в группе голландских школьников 9—13 лет показало, что такая видеоигра может являться очень эффективным дополнительным средством, помимо других средств массовой информации [4].

Проводимые на Западе исследования «серьезных компьютерных игр» рассматривают их в качестве весьма перспективной альтернативы традиционным методам информирования в области превентивной стоматологии [12]. Так, проведенное в Бразилии исследование [12], в ходе которого с помощью компьютерной игры дети осваивали правила ухода за зубами, показало, что 100% родителей детей от 3 до 6 лет и 97,5% педагогов считают этот способ самым эффективным для профилактики стоматологических заболеваний у детей. 87% стоматологов считают, что для достижения высокого уровня профилактики основных стоматологических заболеваний среди детей необходимо использовать образовательные компьютерные программы. Таким образом, «серьезные компьютерные игры» можно рассматривать в качестве эффективного инструмента профилактики стоматологических заболеваний в раннем возрасте [12].

Задача игры «Every Body Has a Brain» («У каждого человека есть мозг») — сформировать у ребенка представление о функционировании мозга и гигиене умственной деятельности. Игра адресована детям 4—6 лет. Ее создатели считают важным, чтобы ребенок получил эту сложную информацию именно в раннем возрасте, когда происходит активное развитие мозга и особенно необходимо соблюдать гигиену умственной деятельности, так как от этого во многом зависит дальнейшая успешность человека. Проведенный эксперимент (M. Schotland, K. Littman, 2012) показал, что интерактивная компьютерная игра является более эффективным средством, чем беседа и другие способы информирования детей этого возраста об особенностях функционирования мозга и гигиене умственной деятельности, позволяющим сформировать у детей более грамотное отношение к такому органу, как мозг [14].

Среди «Серьезных игр», направленных на изменение поведения детей, можно выделить игры, связанные с коррекцией заболеваний, и большая их часть нацелена на коррекцию поведения детей, страдающих диабетом, так как это заболевание становится все более распространенным среди детей в Соединенных Штатах и в Европе. Эти игры составляют группу так называемых «Health Games»: Dbaza's Diabetes Education for Kids (2003), Captain Novolin, (1992), Detective, Buildup Blocks and Egg Breeder (2004), The Diabetic Dog, Didget, Glymetrix Diabetes Game (2012), HealthSeeker

(2011), INSULOT (2005), Starbright Life Adventure Series CD-ROM: Diabetes (1999) [11].

Эти игры имеют под собой серьезную теоретическую базу и основываются на нескольких теориях: социально-когнитивной теории А. Бандуры, теории самодетерминации Э. Десси и Р. Райана, теории прививки У. Макгуайра, теории транспортировки образной модели М. Грина и Т. Брока, модели вероятностной обработки информации Р. Петти и Дж. Качиоппоидр (social-cognitive (Bandura, 1986), self-determination (Ryan & Deci, 2000), behavioral inoculation (McGuire, 1961), transportation theories (Green & Brock, 2000) and the Elaboration Likelihood Model (Petty & Cacioppo, 1986) etc.).

Основная задача этих игр — сформировать навыки самоконтроля у детей, страдающих диабетом. Например, игроку необходимо сбалансировать углеводы пищи и дозу инсулина, чтобы поддержать уровень глюкозы у игрового персонажа в диапазоне приемлемых значений. На протяжении всей игры от игрока требуется многократное повторение навыков, решение практических задач, выявление причинно-следственных связей; игроку также предоставляют некоторую базовую информацию о самоконтроле диабета (Наиболее распространенными играми являются: Captain Novolin, Dbaza's Diabetes Education for Kids, Detective, Build up Blocks, Egg Breeder, The Magiand The Sleeping Star, Starbright Life Adventure Series CD-ROM: Diabetes). Создатели, стараясь повысить эффективность игр, используют разные способы. Например, достаточно хорошо зарекомендовал себя прием встраивания в игру на тему диабета такого компонента, как социальное взаимодействие между игроками (Health Seeker, 2011, Glymetrix, 2002). В данном случае игроку приходится общаться с людьми, имеющими такие же проблемы. Это позволяет параллельно решать задачу расширения социальных контактов, что очень актуально для людей с диабетом. За поддержание глюкозы на определенном уровне дети получают баллы, которые в игре могут использовать для перехода на следующий уровень. Таким образом, на игровых примерах ребенку демонстрируются возможность или способ регулировать свое поведение (Didget, 2012).

Известны попытки решения с помощью «серьезных компьютерных игр» проблем детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью («Brain game Brian» — <http://www.gamingandtraining.nl/>). Исследование влияния на развитие детей компьютерных программ, направленных на коррекцию функции контроля и исполнения познавательных процессов у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (Нидерланды), дало неоднозначные результаты. В тех случаях, когда коррекционная работа в рамках компьютерной программы выстраивалась относительно какой-то одной познавательной функции (например, кратковременной памяти), никаких изменений в самоконтроле и выполнении задач, связанных с этим познавательным процессом, заметно не было.

В тех же случаях, когда работа выстраивалась сразу относительно нескольких познавательных процессов и игровая ситуация была максимально приближена к реальной, удавалось получить выраженную положительную динамику [10].

Заключение

Таким образом, на сегодняшний день уже существуют успешные попытки создания компьютерных игр, основная цель которых не развлечение, а решение

важнейших образовательных/развивающих задач («Serious Games»).

Пытаясь сделать компьютерную игру эффективным средством развития ребенка, ее создатели опираются на концепции психологических, социальных и физиологических научных школ. Известные нам зарубежные исследования позволяют говорить о том, что, отличаясь большей привлекательностью, интерактивными возможностями и другими особенностями, такого типа игры действительно являются более эффективным средством решения поставленных задач, чем традиционные способы развивающей работы с детьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Active Video Games and Health Indicators in Children and Youth: A Systematic Review / A.G. LeBlanc [et al.] // PLoS ONE. 2013. Vol. 8. № 6. P. 1—20. doi:10.1371/journal.pone.0065351
2. Clark C. Abt, Abt Associates Founder, President and Treasurer (1965—1985), Chairman of the Board (1986—2006) and Chairman Emeritus [Электронный ресурс] // Abt Associates : Bold Thinkers Driving Real-World Impact. URL: <http://www.abtassociates.com/About-Us/50th-Anniversary/Presidents/Clark-C--Abt.aspx> (дата обращения: 20.12.2017).
3. Cognitive enhancement through action video game training: great expectations require greater evidence / J. Bisoglio [et al.] // Frontiers in psychology. 2014. Vol. 5. P. 1—6. doi:10.3389/fpsyg.2014.00136
4. Development of iBsafe: A Collaborative, Theory-based Approach to Creating a Mobile Game Application for Child Safety / C.A. Dixon [et al.] // AMIA Annual Symposium Proceedings Archive. 2014. P. 477—485.
5. Education on tick bite and Lyme borreliosis prevention, aimed at schoolchildren in the Netherlands: comparing the effects of an online educational video game versus a leaflet or no intervention / D.J.M.A. Beaujean [et al.] // BMC Public Health. 2016. Vol. 16. № 1163. P. 1—10. doi:10.1186/s12889-016-3811-5
6. Exercise Video Games and Exercise Self-Efficacy in Children / D.S. Hildemar [et al.] // Global Pediatric Health. 2016. Vol. 3. P. 1—6. doi:10.1177/2333794X16644139
7. Games for Health for Children — Current Status and Needed Research / T. Baranowski [et al.] // Games for health journal. 2016. Vol. 5. № 1. P. 1—12. doi:10.1089/g4h.2015.0026
8. Haichun S. Operationalizing physical literacy: The potential of active video games // Journal of Sport and Health Science. 2015. Vol. 4. № 2. P. 145—149. doi:10.1016/j.jshs.2015.03.006
9. Impact of an Active Video Game on Healthy Children's Physical Activity / T. Baranowski [et al.] // Pediatrics. 2012. Vol. 129. № 3. P. 636—642. doi:10.1542/peds.2011-2050
10. Improving Executive Functioning in Children with ADHD: Training Multiple Executive Functions within the Context of a Computer Game. A Randomized Double-Blind Placebo Controlled Trial / S. Dovis [et al.] // PLoS ONE. 2015. Vol. 10. № 4. P. 1—30. doi:10.1371/journal.pone.0121651
11. Lieberman D.A. Video Games for Diabetes Self-Management: Examples and Design Strategies // Journal of Diabetes Science and Technology. 2012. Vol. 6. № 4. P. 802—806. doi:10.1177/193229681200600410
12. Preliminary Evaluation of a Serious Game for the Dissemination and Public Awareness on Preschool Children's Oral Health / C. Ito [et al.] // Studies in Health Technology and Informatics. 2013. Vol. 192. P. 1034—1034.
13. Sawyer B., Rejeski D. Serious Games: Improving Public Policy Through Game-based Learning and Simulation [Электронный ресурс] / B. Sawyer, D. Rejeski; Woodrow Wilson International Center for Scholars // SCRIBD. 2002. URL: <https://ru.scribd.com/document/38259791/Serious-Games-Improving-Public-Policy-through-Gamebased-Learning-and-Simulation#> (дата обращения: 20.12.2017).
14. Schotland M., Littman K. Using a Computer Game to Teach Young Children About Their Brains // Games for health journal. 2012. Vol. 1. P. 442—448. doi:10.1089/g4h.2012.0039
15. The Benefits of Playing Video Games / I. Granic [et al.] // American Psychological Association. 2013. Vol. 69. № 1. P. 66—78. doi:10.1037/a0034857
16. The effect of a peer on VO₂ and game choice in 6—10 year old children / L.A. Siegmund [et al.] // Frontiers in psychology. 2014. Vol. 5. P. 1—9. doi:10.3389/fpsyg.2014.00202

The use of «serious games» in educational work with children

Klopotova E.E.,

*candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of preschool pedagogy and psychology,
Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
klopotova@yandex.ru*

Kuznetsova T.Yu.,

*master degree student, the chair of preschool pedagogy and psychology, Faculty of Educational Psychology,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
kuznetsovatu@bk.ru*

This article discusses the foreign studies on the use of so-called «serious» computer games («Serious Games») in the educational work with children. Three main groups of these types of games are singled out: games aimed at increasing physical activity in children, games aimed at informing the child in a particular issue and games aimed at changing the behavior of the child. The article presents description of some computer games of this type. The results of study of utilization of computer games in educational work with children and comparison of their efficacy with traditional educational means are discussed.

Keywords: video games, computer games, video games, serious, information technology.

REFERENCES

1. LeBlanc A.G. et al. Active Video Games and Health Indicators in Children and Youth: A Systematic Review. *PLoS ONE*, 2013, vol. 8, no. 6, pp. 1—20. doi:10.1371/journal.pone.0065351
2. Clark C. Abt, Abt Associates Founder, President and Treasurer (1965—1985), Chairman of the Board (1986—2006) and Chairman Emeritus [Elektronnyi resurs]. *Abt Associates : Bold Thinkers Driving Real-World Impact*. URL: <http://www.abtassociates.com/About-Us/50th-Anniversary/Presidents/Clark-C--Abt.aspx> (Accessed 20.12.2017).
3. Bisoglio J. et al. Cognitive enhancement through action video game training: great expectations require greater evidence. *Frontiers in psychology*, 2014, vol. 5, pp. 1—6. doi:10.3389/fpsyg.2014.00136
4. Dixon C.A. et al. Development of iBsafe: A Collaborative, Theory-based Approach to Creating a Mobile Game Application for Child Safety. *AMIA Annual Symposium Proceedings Archive*, 2014, pp. 477—485.
5. Beaujean D.J.M.A. et al. Education on tick bite and Lyme borreliosis prevention, aimed at schoolchildren in the Netherlands: comparing the effects of an online educational video game versus a leaflet or no intervention. *BMC Public Health*, 2016, vol. 16, no. 1163, pp. 1—10. doi:10.1186/s12889-016-3811-5
6. Hildemar D.S. et al. Exercise Video Games and Exercise Self-Efficacy in Children. *Global Pediatric Health*, 2016, vol. 3, pp. 1—6. doi:10.1177/2333794X16644139
7. Baranowski T. et al. Games for Health for Children—Current Status and Needed Research. *Games for health journal*, 2016, vol. 5, no. 1, pp. 1—12. doi:10.1089/g4h.2015.0026
8. Haichun S. Operationalizing physical literacy: The potential of active video games. *Journal of Sport and Health Science* 4, 2015, vol. 4, no. 2, pp. 145—149. doi:10.1016/j.jshs.2015.03.006
9. Baranowski T. et al. Impact of an Active Video Game on Healthy Children's Physical Activity. *Pediatrics*, 2012, vol. 129, no. 3, pp. 636—642. doi:10.1542/peds.2011-2050
10. DAVIS S. et al. Improving Executive Functioning in Children with ADHD: Training Multiple Executive Functions within the Context of a Computer Game. A Randomized Double-Blind Placebo Controlled Trial. *PLoS ONE*, 2015, vol. 10, no. 4, pp. 1—30. doi:10.1371/journal.pone.0121651
11. Lieberman D.A. Video Games for Diabetes Self-Management: Examples and Design Strategies. *Journal of Diabetes Science and Technology*, 2012, vol. 6, no. 4, pp. 802—806. doi:10.1177/193229681200600410
12. Itoa C. et al. Preliminary Evaluation of a Serious Game for the Dissemination and Public Awareness on Preschool Children's Oral Health. *Studies in Health Technology and Informatics*, 2013, vol. 192, pp. 1034—1034.
13. Sawyer B., Rejeski D. Serious Games: Improving Public Policy Through Game-based Learning and Simulation [Elektronnyi resurs]. *SCRIBD*. Woodrow Wilson International Center for Scholars, 2002. URL: <https://ru.scribd.com/document/38259791/Serious-Games-Improving-Public-Policy-through-Gamebased-Learning-and-Simulation#> (Accessed 20.12.2017).
14. Schotland M., Littman K. Using a Computer Game to Teach Young Children About Their Brains. *Games for health journal*, 2012, vol. 1, p. 442—448. doi:10.1089/g4h.2012.0039
15. Granic I. et al. The Benefits of Playing Video Games. *American Psychological Association*, 2013, vol. 69, no. 1, pp. 66—78. doi:10.1037/a0034857
16. Siegmund L.A. et al. The effect of a peer on VO₂ and game choice in 6—10 year old children. *Frontiers in psychology*, 2014, vol. 5, pp. 1—9. doi:10.3389/fpsyg.2014.00202

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ SOCIAL PSYCHOLOGY

Компьютерная зависимость и компьютерная грамотность: две стороны единого процесса

Ермолова Т.В.,

кандидат психологических наук, заведующая кафедрой зарубежной и русской филологии,
профессор кафедры зарубежной и русской филологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
yermolova@mail.ru

Литвинов А.В.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры зарубежной и русской филологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
alisa101@yandex.ru

Флорова Н.Б.,

кандидат биологических наук, Москва, Россия, ninaflorova@yandex.ru

Приведены доказательства того, что система образования на ее сегодняшнем уровне развития все еще не способна адекватно воспринять интервенцию информационных компьютерных технологий и использовать ее, а также четко дифференцировать формы и риски так называемой компьютерной зависимости. До настоящего времени образование не располагает концептуально проработанным пониманием роли этих технологий в образовательном процессе, лишь отмечая ее неоднозначность для преподавания разных учебных дисциплин. А это означает, что человечество продолжает поиск нового, находясь под властью старых парадигм образования, в том числе в связи с отставанием подготовки учителей, оснащенности учебных заведений и других факторов. Авторы полагают, что в управлении рисками, возникающими в системе образования при использовании информационных технологий, компьютерная грамотность участников образовательного процесса имеет решающее значение по сравнению с компьютерной зависимостью.

Ключевые слова: компьютерная зависимость, компьютерная грамотность, смена парадигм образования, интервенция ИКТ, восприятие интернет-технологий системой образования, психологические мотивы зависимости.

Для цитаты:

Ермолова Т.В., Литвинов А.В., Флорова Н.Б. Компьютерная зависимость и компьютерная грамотность: две стороны единого процесса [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 4. С. 46—55. doi:10.17759/jmfp.2017060405

For citation:

Ermolova T.V., Litvinov A.V., Florova N.B. Computer addiction and computer literacy: two sides of the same process [Elektronnyy resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2017, vol. 6, no. 4, pp. 46—55. doi:10.17759/jmfp.2017060405 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Введение

Человечество стремительно движется в направлении новой — цифровой — парадигмы своего существования. Бурное развитие компьютерных технологий, наблюдаемое в последние годы, необратимо меняет жизнь современного человека.

Компьютеры давно перестали выполнять только функции накопителей и переработчиков информационных потоков; утратив свойства простого вспомогательного средства для выполнения определенной категории людей своих профессиональных обязанностей, они стали частью повседневной жизни целого поколения, новым и уже незаменимым помощником в общении и поиске информации, инструментом самореализации и заработка, отдельным видом развлечения, способом ухода от реалий жизни, инструментом доступа к образовательным ресурсам.



Внедрение цифровых технологий во все сферы жизни людей все настойчивее называют даже критерием развитости современного общества. В речи президента РФ В.В. Путина на Петербургском международном экономическом форуме (2017), проходившем под девизом «В поисках нового баланса в глобальной экономике» было четко заявлено: «По сути, нам предстоит решить более широкую задачу, задачу национального уровня — добиться всеобщей цифровой грамотности. Для этого следует серьезно усовершенствовать систему образования на всех уровнях: от школы до высших учебных заведений. И, конечно, развернуть программы обучения для людей самых разных возрастов».

Человечество сделало свой цивилизационный выбор. Открыв дверь в мир цифровых технологий, оно не сможет вернуться назад.

Готово ли современное общество к этим новым вызовам? Что известно современной науке о меняющихся взаимоотношениях индивида и компьютера? Что представляет из себя поколение, которому предстоит жить в эпоху глобальной компьютеризации и которое канадский ученый Дон Тэпскот назвал «сетевым поколением», уже сформировавшимся как цифровое сообщество [26]? Располагает ли наука инструментарием для изучения этой новой популяции? Кто будет обучать это поколение в школах, и каким образом? Какие у него перспективы?

Найти ответы на эти острые вопросы пытаются многие: ученые, школьные учителя, представители медийных изданий и госструктур, — однако вопросов пока больше, чем ответов; в этом калейдоскопе проблем ставший популярным термин «поколение Z» для обозначения современных цифровых аборигенов (digital native) задает область поиска, в том числе научного [5].

Современная психологическая наука не стоит в стороне от решения этой проблемы. Признавая будущее за глобальной компьютеризацией общества, она все чаще выявляет и анализирует неизбежные и серьезные риски этого процесса и выдвигает на передний фланг проблему «патологического использования компьютера» (так называемой «компьютерной зависимости») как требующую самого пристального внимания [24].

О том, как связаны между собой проблемы компьютерной грамотности (КГ), являющейся по сути императивом нашего времени, и проблемы компьютерной зависимости (КЗ), пойдет речь в данном обзоре.

Компьютерная зависимость

Диагностические концепции компьютерной зависимости (далее КЗ) были впервые введены в обиход и детально описаны Кимберли Янг в 1996 г. [30]. Она сформулировала понятие эволюции представлений о КЗ (точнее, интернет-зависимости), выявив в междисциплинарных исследованиях распространенность этого явления в разных странах среди взрослого населения и предложив первые диагностические критерии

КЗ. Таким критерием стала, в частности, продолжительность чрезмерного погружения в интернет (40—80 часов в неделю), с длительностью одного непрерывного погружения до 20 часов, сопровождающегося нарушениями сна и употреблением кофеинсодержащих медикаментов [8].

В исследованиях К. Янг [31] и ее последователей [24; 15; 11] было показано, как постепенно формировалось понимание стратегии противостояния КЗ на уровне мирового сообщества: с появлением сетевых инструментов общения стало труднее различать «патологическое и функциональное» использование интернет-сети, но, с другой стороны, уже в 2000-х гг. стали появляться профилактические программы КЗ, начиная с азиатских стран [32]. К. Янг приводит в качестве примеров корейскую стратегию предотвращения и лечения интернет-зависимости на национальном уровне за счет введения национальных скрининговых дней, позволяющих определить детей, подвергающихся риску формирования зависимости, а также программы первичной профилактики, проводимые в школах, и организацию сотен стационарных отделений для лечения интернет-зависимости. К. Янг указала, что с этого момента началось исследование сравнительной аддиктогенности различных онлайн-ресурсов.

В последнее время наблюдается изменение акцентов в исследовании КЗ. Вопрос ставится не о том, какое количество времени, проводимого онлайн, слишком велико, а в каком возрасте ребенку слишком рано использовать Интернет. Согласно опросу, проведенному Pew Research Center Internet в 2013 г., более 30% детей в возрасте до 2 лет использовали планшет или смартфон и 75% детей в возрасте 8 лет и младше имеют дома одно или несколько мобильных устройств».

Таким образом, в мировом научном психологическом сообществе сформировалось понимание проблемы «технологической зависимости детей и подростков» [9].

Отношение ученых к проблеме раннего приобщения детей к информационно-компьютерным технологиям (далее ИКТ) — амбивалентное. С одной стороны, существует четкое представление о том, что «дети в интернете» — это факт, от которого никуда не денешься. Общество перешло к модели непрерывного онлайн-общения, сделав решительный шаг в сторону коллективного разума, или ноосферы, и дети первыми осваивают эту модель [7]. С другой стороны, в своем интервью в феврале 2017 г. доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности МГУ имени Ломоносова Г. Солдатова сообщила, что лонгитюдное (трехлетнее) международное исследование популяции дошкольников показало: 80% российских детей уже в возрасте от 4—6 лет активно используют интернет, хотя и достаточно хаотично. Это приводит к тому, что 15% детей в ходе опроса сообщили, что сталкивались в интернете с пугающими и неприятными вещами. В связи с этими данными автор рекомендовала родителям максимально ограждать ребенка до 3 лет от любых цифровых гаджетов, после 3 лет ограничивать исполь-

зование цифровых носителей 10—15 минутами и только в своем присутствии, а также не позволять подросткам заводить аккаунты в социальных сетях раньше 13—14 лет [2]. К запретительным мерам призывают и педиатры, отмечающие у современных детей резкое ухудшение зрения, которое вызвано, по их мнению, бесконтрольным использованием цифровыми носителями.

В то же время интернет-технологии становятся платформой для создания учеными коррекционных программ для дошкольников, и одним из мотивов их создания является то, что они более привлекательны для детей, чем традиционные методы. В качестве примера можно привести известную компьютерную игру «GraphoGame», разработанную группой финских ученых под руководством Хейки Лиитинена для обучения детей чтению до школы. Она рассчитана на 5—6-леток и направлена на профилактику дислексии [21]. Данная коррекционная программа была апробирована во многих странах и признана эффективной, в связи с чем она рекомендована для использования в качестве обучающей программы для дошкольников. Но чтобы использование программы «GraphoGame» было продуктивным, дети должны быть достаточно «грамотными» в сфере ИКТ.

Так с какого возраста должно начинаться знакомство детей с цифровыми технологиями и интернетом и сколько времени они должны проводить у компьютера? Вопрос по-прежнему дискуссионный.

Концепция К. Янг пополняется и обогащается данными современных исследований. На сегодняшний день проблеме КЗ детей, подростков, юношества и взрослых посвящено огромное количество публикаций в зарубежной и отечественной научной периодике разного профиля, в том числе психолого-педагогического. В них описаны детали зависимости, их механизмы, проявления, предлагаются способы профилактики и вмешательств [14; 4; 6].

При этом КЗ во многих исследованиях рассматривается много шире, чем феномены сетевой или игровой зависимости, традиционно включаемые в понятие КЗ, рассматриваются, скорее, как образ жизни, подразумевающий непрерывное присутствие компьютера в жизни человека.

Существует ли вообще интернет-зависимость

КЗ с 90-х гг. и по сегодняшний день рассматривается в психолого-педагогической литературе как явление неоднозначное и не всегда связанное с истинной нехимической зависимостью (аддикцией).

Например, английский ученый Марк Гриффитс говорит о том, что в последнее десятилетие появилось множество наименований, относимых к проблеме КЗ (определяемой как вовлеченность индивида в применение онлайн-средств в столь высокой степени, что при этом страдают другие стороны его жизни). Это «интернет-аддикция», «расстройство, связанное с

интернет-аддикцией», «патологическое использование интернета», «чрезмерное использование интернета» и «компульсивное использование интернета» (соответственно «Internet Addiction», «Internet Addiction Disorder», «Pathological Internet Use», «Problematic Internet Use», «Excessive Internet Use» или «Compulsive Internet Use»). Данные термины не являются синонимичными, поскольку фигурируют в ряде исследований, в которых получены несовпадающие для многих из них результаты. Гриффитс предлагает в качестве более общего (зонтичного) термина понятие «технологическая зависимость» и настаивает на том, что реальной зависимостью выступает контент, который индивид использует с помощью компьютера — азартные игры, ролевые игры, тематические чаты, сайты знакомств и т. д., а компьютер выступает лишь средством его получения. Помимо того, что этот автор рекомендует проводить различия между зависимостью непосредственно от Интернета и зависимостями, связанными с применением Интернета, он также призывает к четкому обоснованию клинической картины КЗ (например, депрессия, беспокойство, биполярное расстройство, обсессивно-компульсивное расстройство, синдром дефицита внимания, синдром обсессии), поскольку некоторые симптомы, выделяемые исследователями в качестве следствия интернет-аддикции, в ряде случаев являются причиной этой аддикции [13].

Аналогичного мнения придерживаются члены американского общества аддиктивной медицины, которые выступили против того, чтобы причислять чрезмерное использование интернета и компьютерных игр к категории истинной аддикции. Они считают, что сначала необходимо строго научно установить способ определения понятия «чрезмерное использование интернета» и способ дифференцировать «интернет-аддикцию» от одержимости и вынужденного характера такого действия в качестве самолечения от депрессии или других расстройств. Но даже если КЗ является истинным расстройством и подлежит лечению (первая клиника для интернет-аддиктов была открыта при больнице Маклин в городе Белмонт, штат Массачусетс, в 1966 г.), необходимо четко представлять, от чего и как лечить интернет-зависимых. Пока используются преимущественно адаптированные методы лечения пищевой зависимости или 12-этапная программа для лечения наркоманов.

Попытка уточнить природу КЗ, с целью ее дифференциации от других (в том числе химических) зависимостей, была предпринята приват-доцентом Боннского университета психологом Кристианом Монтагом, который изучал образцы ДНК у интернет-аддиктов. Ученый и его коллеги обнаружили, что в геномах зависимых от интернета индивидов очень часто присутствует мутация гена CHRNA4, характерная для людей с никотиновой зависимостью.

Объясняя связь никотиновой и сетевой зависимости, Кристиан Монтаг заявляет, что никотин и интернет одинаково воздействуют на так называемый ацетил-

холиновый рецептор, который образуется при участии этого гена, и в случае с геном-мутантом этот рецептор в ответ активирует центр вознаграждения мозга. Механизм этого воздействия пока не до конца понятен, но ясно одно — что интернет-аддикция может быть связана с особым рода предрасположенностью индивида к аддиктивным формам поведения в целом [27].

Последователи Кристиана Монтага продолжают его попытки обнаружить связь между КЗ и различными морфометрическими параметрами функционирования мозга [12].

Сам К. Монтаг в своих исследованиях, направленных на изучение природы интернет-зависимости, наряду с клиническим тестированием «сочетанной диагностируемой интернет-зависимости» с сопутствующими психиатрическими расстройствами предлагает связывать данные о морфометрии мозга с рисками развития интернет-зависимости, поскольку МР-томография интернет аддиктов показывает изменения в областях мозжечка, ствола мозга, двусторонних парагиппокампов, правой лобной доли, левого предклинья, правой постцентральной извилины, правой среднезатылочной извилины, правой нижней височной извилины. и т. д. [18]. Однако эти исследования довольно часто оцениваются как некорректные с научной точки зрения, так как различные патологии органов и систем могут существовать априори.

В отечественной психологии также появляются исследования, авторы которых пытаются более скрупулезно идентифицировать формы зависимости от информационных технологий и психологическую основу этих зависимостей.

Так, Н. Кочетков (2016) выделяет технологические аддикции в самостоятельный раздел: «... сегодня новой и быстро распространяющейся формой зависимого поведения являются технологические аддикции. Происходит это по причине динамично развивающейся сферы компьютерных технологий и интернета» [3, с. 149].

Подтверждая сказанное нами выше о неопределенности отношения системы образования к информационным технологиям, автор пишет: «... Интернет, так же как и компьютер... являются ...средствами, с помощью которых реализуются другие виды зависимости. Проблема изучения интернет-зависимости, как и зависимости от онлайн-игр, состоит в отсутствии теоретического базиса, методологии. Отсюда возникают проблемы в терминологии, диагностическом аппарате, интерпретационном ключе, профилактико-реабилитационных программах».

Что очень важно, Н. Кочетков видит абсолютно различные психологические механизмы в основе разных интернет-зависимостей (например, интернет-аддикции и гейм-аддикции). Он также полагает, что в реальности говорить о КЗ как таковой некорректно, настолько глубоко информационные технологии проникли в жизнь современного человека, и в противном случае следовало бы говорить о компьютерной зависимости человечества.

Если обобщить все вышесказанное, то можно увидеть, что КЗ сегодня представляет собой не что иное, как собирательный термин, который нуждается в тщательной «расчистке» и дифференцировании по объекту зависимости и психологическим мотивам и механизмам.

Не подлежит сомнению, что пользование компьютерной технологией — совершенно необходимое условие социализации современного активного человека. Оно обеспечивает интеллектуальный ресурс и эффективную жизнедеятельность.

Можно предположить, что современное человечество переживает промежуточный эволюционный этап перехода от одной информационно-образовательной парадигмы (оффлайн) к другой (онлайн). На этом этапе КЗ представляет собой безусловное и практически неизбежное последствие овладения адаптивным инструментом — информационными технологиями. Это последствие не всегда имеет отрицательный знак и не является зависимостью в строго клиническом понимании.

Иными словами, «КЗ», особенно в популяциях детей и подростков, представляет собой эволюционно оправданный этап перехода человечества к информационной парадигме принципиально иного качества, предоставляющей человеку широчайшие возможности реализации его природных потенциалов и ресурсов.

В этой связи логично предположить, что сетевая форма КЗ, относимая исследователями автоматически к аддиктивным формам поведения, лишь отражает индивидуальные личностные трудности ребенка при раннем овладении компьютерными технологиями и гаджетами. Что очень важно, эти трудности поддаются реальному регламентированию профилактическими программами и программами регулирования обучения, при условии наличия и успешной апробации таких программ государственного уровня.

Нам представляется поэтому, что собирательный термин «компьютерная зависимость» (КЗ) утратил свое значение в связи с глобальным характером вовлеченности человечества в сферу ИКТ. Новым собирательным термином (также промежуточным) на нынешнем этапе может быть «компьютерная грамотность» (КГ). Это понятие также требует классификации и дифференцирования, например, понятие «девиантные формы компьютерной грамотности» характеризует нецелевое (для учебы или работы) или чрезмерное использование компьютера, тем более что термин КГ уже стал официальным критерием оценки национальных систем образования и уровня развития общества в целом.

Компьютерная грамотность

Может ли компьютерная грамотность стать противовесом компьютерной зависимости и положить конец активному, но хаотическому приобщению к ИКТ в детском возрасте? Каким уровнем компетенции в ИКТ

должен обладать ребенок при поступлении в школу для того, чтобы естественным образом вписаться в диктуемую современными образовательными стандартами электронную образовательную среду? Кто и как будет оценивать КГ учителей, приобщающих наших детей к современным информационным и образовательным ресурсам. Обладает ли школа достаточно разработанной системой электронных образовательных ресурсов, чтобы изменить образовательные траектории, или компьютерные технологии будут по-прежнему воспроизводить в электронном виде стандартные учебные пособия?

Компьютерная и информационная грамотность (КИГ) в современном обществе рассматривается как способность использовать компьютеры в исследовательских, творческих и коммуникационных целях для эффективного участия в личной, учебной, производственной и общественной деятельности. Это соединение технической компетентности в области ИКТ (т. е. навыков владения техническими возможностями компьютера и/или определенным программным продуктом) и интеллектуальных способностей для достижения целей коммуникации. Такое определение КГ было дано организаторами Международного исследования компьютерной и информационной грамотности ICILS (англ. ICILS — International Computer and Information Literacy Study), проведенного Международной ассоциацией по оценке учебных достижений — IEA [16].

Организаторы упомянутого проекта пытались найти ответы на такие вопросы, как: уровень готовности современных школьников к учебе, работе и жизни в век информации; различия в уровне КИГ учащихся городских и сельских школ в стране и между странами; факторы, влияющие на КИГ школьников; роль школьного образования в повышении КИГ.

Российские школьники продемонстрировали сопоставимые со сверстниками уровни КИГ: 62% учащихся — средний уровень КИГ, 36% учащихся — низкий уровень КИГ и только 2% школьников достигли четвертого (высшего) уровня КИГ, который предполагает навыки критического мышления при поиске информации в Интернете.

Уровень КИГ у девочек оказался выше, чем у мальчиков по всем странам-участницам ICILS.

Учащиеся в большинстве стран-участниц чаще используют ИКТ дома, чем в школе, 87% школьников пользуются компьютером минимум 1 раз в неделю дома, а 54% отметили, что используют компьютер с такой же частотой в школе. По России эти показатели составляют 94,9% и 72,5% соответственно.

Российские школьники активно используют сети Интернет, и в России зафиксированы самые высокие показатели использования Интернета школьниками для социального общения.

Применение ИКТ в школе по-прежнему носит ограниченный характер. Учителя используют ИКТ в образовательном процессе только в том случае, если

они уверены в своих навыках. Только половина учителей во всех странах-участницах являются уверенными пользователями ИКТ, причем этот показатель практически не зависит от возраста.

Эти данные характеризуют положение дел с КГ в стране, но не объясняют, кто и каким образом ее формирует у учащихся, при том, что использование ИКТ в школах носит ограниченный характер. Роль школьного образования в этом процессе остается неясной.

В коллективной монографии «Информационные и коммуникационные технологии в образовании» [1] детально описаны области применения информационных коммуникативных технологий (ИКТ) в сфере образования (в том числе так называемые «облачные» цифровые технологии, учебные платформы, виртуально-реальное сотрудничество ведущих университетов мира, польза и вред от ИКТ для разных возрастных и социальных групп учащихся, виртуальные школы и виртуальное образование разных уровней, домашнее обучение с участием родителей и другие аспекты), однако в ней не содержится ни определения КЗ и КГ как феноменов, ни анализа проблемы КГ в системе образования (очевидно, ввиду недостаточной базы данных).

Авторы этой монографии склонны оценивать опыт внедрения ИКТ (по крайней мере, в начальной и средней школе) как не оправдавшиеся ожидания и переносят центр тяжести полноценного пользования технологиями ИКТ в высшую школу (вузы). Авторы заявили: «... не существует коротких технологических путей к хорошему образованию... Внедрение ИКТ требует времени и немалых первичных затрат именно у людей» [1, стр. 24].

Мнение о неоднозначности роли ИКТ в системе образования находит поддержку у многих зарубежных исследователей и отражается в разноплановости самих исследований. Так, анализ публикаций по проблеме внедрения цифровых технологий в образование дает ощущение определенной бессистемности и хаотичности исследований проблемы отношений современного образования и возможностей ИКТ.

Одним из наиболее распространенных предубеждений школьных учителей в отношении широкого внедрения ИКТ в начальную и среднюю школу является страх дегуманизации образования. В частности, по их мнению, ИКТ могут привести к разрушению отношений учитель—ученик, поставить под угрозу непосредственную передачу детям базовых ценностей, сделать образование чрезмерно стандартизированным, лишаящим учителя креативной роли в учебном процессе. Они считают необходимыми совместные действия преподавателей, разработчиков ИКТ и чиновников в области образования, чтобы снизить эти риски [20].

Еще одной причиной ограниченного использования ИКТ в школе является их невысокая эффективность в том виде, в котором они представлены на начальных этапах образования. Исследования инфор-

мационных и коммуникационных технологий (information and communication technology — ICT) и обучения с помощью компьютеров (computer-aided instruction — CAI) в школах показывают неоднозначные и порой нулевые результаты.

Заметным исключением являются исследования, проводимые в развивающихся странах, причем позитивный эффект от обучения с помощью компьютера чаще наблюдается при изучении математики и крайне редко — языка. Довольно часто расходы на технологии могут превышать полученный эффект, а время урока, отведенное на использование современных технологий, может вытеснять традиционные классные занятия и образовательную деятельность дома [10].

Вместе с тем в ряде исследований, в которых изучалось мнение профессионалов о педагогических аспектах использования современных технологий на уроках по базовым дисциплинам в средней школе, получены положительные отклики. Основной акцент в них был сделан на комплексе представлений учителей о том, какие приемы можно считать успешными при изучении на основе компьютерных технологий и ресурсов базовых предметов в средней школе: английского языка, математики и естественных наук.

Мнения учителей были выявлены в ходе групповых интервью с преподавателями данных дисциплин в шести школах Англии. Анализ полученных данных позволяет определить семь областей, в которых вклад современных технологий учителя признают существенным: активизация учебных процессов и повышение эффективности работы; облегчение процессов проверки знаний, проведение экзаменов и коррекция пробелов; повышение разнообразия и привлекательности классной деятельности; укрепление независимости учеников и их взаимной поддержки; преодоление трудностей, с которыми сталкивается ученик и обеспечение гарантий в ликвидации пробелов; расширение изучаемых тем и повышение оценки деятельности; возможность как обобщать материал, так и детализировать его [22].

Приводятся и другие позитивные данные, свидетельствующие о том, что присутствие Интернета в школе привело к использованию его потенциала для радикального преобразования и улучшения системы образования. Благодаря Интернету в образовании появилось множество инноваций и отмечены определенные успехи, хотя остается много нереализованных целей. В частности, вера в устойчивые преобразования в системе образования благодаря внедрению современных технологий сталкивается с недостаточным уровнем владения учителями компьютерными технологиями и слабым представлением разработчиков компьютерных технологий о педагогических принципах. Использование Интернета в сфере образования актуализировало такие вопросы, как различие между формальным и неформальным обучением; компоновка и форматирование учебных материалов для распространения и использования в сети; управление учеб-

ными материалами и процессами в виртуальной среде и регулируемой учебной среде; решения, предлагаемые структурированной семантической сетью; влияние опыта обучения в интерактивной учебной среде на качество Интернет-инфраструктуры, используемой на уроке [28].

Анализ литературы, посвященной проблеме организации электронной образовательной среды в школе, выявил неготовность учителей к широкому внедрению ИКТ на уроках.

Помимо уже упоминавшихся выше причин, еще одной, и, возможно, самой главной, является недостаточная КГ самих педагогов. Система педагогического образования за рубежом довольно чутко реагирует на новые запросы, широко внедряя в систему подготовки учителей работу с ИКТ на уроке [29; 17; 33]. Аналогичная работа постепенно внедряется в программы подготовки школьных учителей и в России. Учителей, не прошедших подготовку по этой дисциплине в вузе, предполагается обучать на курсах повышения квалификации. В структуре профессиональной компетентности педагога одной из важнейших становится технологическая компетентность, которая включает в себя не только знание ИКТ и условий их применения, но и умение проектировать воспитательно-образовательный процесс, а также контролировать и анализировать эффективность своей деятельности.

Выводы

Две области научного и практического знания — компьютерная грамотность (КГ) и компьютерная зависимость (КЗ) — сегодня детально изучены по отдельности, но не во взаимодействии.

На деле КЗ подвержено все прогрессивное человечество, расплачиваясь за собственное развитие. Термин «компьютерная зависимость» сегодня утратил первоначальную научную значимость и лишь обозначает и обобщает проявления избыточной вовлеченности в пользование ИКТ.

Система образования на ее сегодняшнем уровне развития все еще не способна адекватно воспринять интервенцию ИКТ и четко дифференцировать формы и риски компьютерной зависимости и до настоящего времени не располагает концептуально проработанным пониманием роли ИКТ в образовательном процессе, лишь отмечая ее неоднозначность для преподавания разных учебных дисциплин. А это означает, что человечество продолжает поиск нового, находясь под властью старых парадигм образования, в том числе в связи с отставанием в подготовке учителей и оснащенности учебных заведений и другими факторами.

Авторы полагают, что в управлении рисками, возникающими в системе образования при внедрении ИКТ, КГ участников образовательного процесса может иметь решающее значение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Под. ред. Бадарча Дендева. М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. 320 с.
2. Каждый второй ребенок в интернете — в группе риска: Интервью профессора кафедры психологии личности факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова Галины Солдатовой [Электронный ресурс] // Коммерсант. ru. 2017. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3226858> (дата обращения: 20.12.2017).
3. Кочетков Н.В. Социально-психологические аспекты зависимости от онлайн-игр и методика ее диагностики // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 3. С. 148—163. doi:10.17759/sps.2016070311
4. Общение в интернете и социальная тревожность у подростков из разных социальных групп [Электронный ресурс] / А.Б. Холмогорова [и др.] // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 4. С. 102—129. URL: <http://psyjournals.ru/mpj/2015/n4/kholmogorova.shtml> (дата обращения: 20.12.2017).
5. Размытое поколение // Огонёк. 2017. № 5. С. 4.
6. Солдатова Г.У., Шляпников В.Н., Журина М.А. Эволюция онлайн-рисков: итоги пятилетней работы линии помощи «Дети онлайн» [Электронный ресурс] // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том. 23. № 3. С. 50—66. URL: <http://psyjournals.ru/mpj/2015/n3/soldatova.shtml> (дата обращения: 20.12.2017).
7. Эксперт о детях «в виртуале»: интернет стал способом жизни: интервью президента творческого объединения «Юнпресс», доктора педагогических наук Сергея Цымбаленко [Электронный ресурс] // РИА Новости. 2013. URL: https://ria.ru/sn_urban/20130422/932345785.html (дата обращения: 20.12.2017).
8. Янг К. Клинические аспекты интернет-зависимого поведения [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. 2015. № 4(33). URL: http://mpj.ru/archiv_global/2015_4_33/pomer10.php#russian (дата обращения: 20.12.2017).
9. Beard K. Internet addiction in children and adolescents // Computer science research trends / C.B. Yarnall (ed.). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, 2008. P. 59—70.
10. Bulman G., Fairlie W. Technology and Education: Computers, Software, and the Internet // Handbook of the Economics of Education. 2016. Vol. 5. P. 239—280. doi:10.1016/B978-0-444-63459-7.00005-1
11. Caplan S., High A. Beyond excessive use: The interaction between cognitive and behavioral symptoms of problematic Internet use // Communication Research Reports. 2006. Vol. 23. № 4. P. 265—271. doi:10.1080/08824090600962516
12. Diffusion tens or imaging reveals thalamus and posterior cingulate cortex abnormalities in internet gaming addicts / G. Dong [et al.] // Journal of Psychiatric Research. 2012. Vol. 46. № 9. P. 1212—1216. doi:10.1016/j.jpsychires.2012.05.015
13. Griffiths M.D., Pontes H.M. Internet addiction disorder and internet gaming disorder are not the same // Journal of Addiction Research and Therapy. 2014. Vol. 5. № 4. doi:10.4172/2155-6105.1000e124
14. Heritability of compulsive Internet use in adolescents / J.M. Vink [et al.] // Addiction biology. 2016. Vol. 21. № 2. doi:10.1111/adb.12218
15. Hur M. Demographic, Habitual, and Socioeconomic Determinants of Internet Addiction Disorder: An Empirical Study of Korean Teenagers // Cyber Psychology Behavior. 2006. Vol. 9. № 5. P. 514—525. doi:10.1089/cpb.2006.9.514
16. IEA International Computer and Information Literacy Study (ICILS) [Электронный ресурс] // ACER. URL: <https://icils.acer.org/> (дата обращения: 20.12.2017).
17. Lane A.E., Ziviani J.M. Factors influencing skilled use of the computer mouse by school-aged children // Computers & Education. 2010. Vol. 55. № 3. P. 1112—1122. doi:10.1016/j.compedu.2010.05.008
18. Montag C., Reuter M. Internet Addiction Neuroscientific: Approaches and Therapeutical Implications Including Smartphone Addiction / C. Montag, M. Reuter (eds.). Cham, Switzerland: Springer International Publishing Switzerland, 2015. 392 p. (Studies in Neuroscience, Psychology and Behavioral Economics). doi:10.1007/978-3-319-46276-9
19. Neural bases of selective attention in action video game players / D. Bavelier [et al.] // Vision Research. 2012. Vol. 61. P. 132—143. doi:10.1016/j.visres.2011.08.007
20. Nissenbaum H., Walker D. Will computers dehumanize education? A grounded approach to values at risk // Technology in Society. 1988. Vol. 20. № 3. P. 237—273. doi:10.1016/S0160-791X(98)00011-6
21. Ronimus M., Lyytinen H. Is School a Better Environment than Home for Digital Game-Based Learning? The Case of GraphoGame // Human Technology. 2015. 11 (2). P. 123—147. doi:10.17011/ht/urn.201511113637
22. Ruthven K., Hennessy S., Brindley S. Teacher representations of the successful use of computer-based tools and resources in secondary-school English, mathematics and science // Teaching and Teacher Education. 2004. Vol. 20. № 3. P. 259—275.
23. Sarzala D. Cyberspace as a source of deviant behavior of youth — symptoms and prevention [Электронный ресурс] // American Scientific Journal. 2016. № 1 (1). P. 4—7. URL: http://american-science.com/wp-content/uploads/2016/05/American_Scientific_Journal_1_p4-7.pdf (дата обращения: 20.12.2017).
24. Self-esteem, personality and Internet addiction: a cross-cultural comparison study / R. Sariyska [et al.] // Personality and Individual Differences. 2014. Vol. 61—62. P. 28—33. doi:10.1016/j.paid.2014.01.001
25. Sherman L.W. Cooperative Learning and Computer-Supported Intentional Learning Experiences // Learning and Teaching on the World Wide Web / Christopher R. Wolfe. San Diego, Calif.: Academic Press, 2001. P. 113—130.

26. *Tapscott D.* Grown up digital: How the net generation is changing your world. New York: McGraw-Hill, 2008. 288 p.
27. The role of the CHRNA4 gene in internet addiction: a case-control Study / C. Montag [et al.] // *Journal of Addictive Medicine*. 2012. Vol. 6. № 3. P. 191—195. doi:10.1097/ADM.0b013e31825ba7e7
28. The Web in education / C. Allison [et al.] // *Computer Networks*. 2012. Vol. 56. № 18. P. 3811—3824. doi:10.1016/j.comnet.2012.09.017
29. «Together we are better»: Professional learning networks for teachers / T. Trust Daniel [et al.] // *Computers & Education*. 2016. Vol. 102. P. 15—34. doi:10.1016/j.compedu.2016.06.007
30. *Young K.* Pathological Internet Use: XL. Addictive use of the Internet: A case that breaks the stereotype // *Psychological Reports*. 1996. Vol. 79 (3Pt 1). P. 899—902. doi:10.2466/pr0.1996.79.3.899
31. *Young K. S* Cognitive-behavioral therapy with internet addicts: Treatment outcomes and implications // *Cyber Psychology Behaviour*. 2007. Vol. 10. № 5. P. 671—679. doi:10.1089/cpb.2007.9971
32. *Yu Z., Zhao Z.* A report on treating Internet addiction disorder with cognitive behavior therapy // *International Journal of Psychology*. 2004. Vol. 39. № 5—6. P. 407—407.
33. *Zong G.* Developing preservice teachers' global understanding through computer-mediated communication technology // *Teaching and Teacher Education*. 2009. Vol. 25. № 5. P. 617—625. doi:10.1016/j.tate.2008.09.016

Computer addiction and computer literacy: two sides of the same process

Ermolova T.V.,

*candidate of psychological sciences, professor, head of the chair of foreign and Russian philology,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow,
Russia, yermolova@mail.ru*

Litvinov A.V.,

*candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of foreign and Russian philology,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
alial01@yandex.ru*

Florova N.B.,

*candidate of biological sciences, Moscow, Russia,
ninaflorova@yandex.ru*

The article provides evidence that the educational system at its current state is not able to adequately perceive the intervention of informational computer technologies and utilize them, as well as clearly differentiate types and risks of the so-called computer addiction. So far, education hasn't developed a clear view of the role these technologies play in educational process, it only notifies their ambiguity for teaching different subjects. It means that humanity is still in search of the new approaches, being under the pressure of the old paradigms in education. It is especially obvious in teachers' training practice, equipment of educational institutions, and other factors. The authors believe that contemporary risks in education, connected with intervention of information technologies, can be managed through computer literacy of participants in the educational process, and it might become a sort of a counterbalance for computer addiction.

Keywords: computer addiction, computer literacy, education paradigm shift, the intervention of ICT, the perception of Internet technologies in education, psychological motives of addiction.

REFERENCES

1. Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii: monografiya [Information and communication technologies in education: monograph]. Badarcha Dendeva (ed.). Moscow: IITO YuNESKO, 2013. 320 p. (In Russ.).
2. Kazhdyi vtoroi rebenok v internete v gruppe riska (interv'y u professora kafedry psikhologii lichnosti fakul'teta psikhologii MGU im. M.V. Lomonosova Galiny Soldatovoi) [Elektronnyi resurs]. *Kommersant.ru*. Available at: <https://www.kommersant.ru/doc/3226858> (Accessed 20.12.2017). (In Russ.).
3. Kochetkov N.V. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty zavisimosti ot onlain-igr i metodika ee diagnostiki [Socio-psychological aspects of dependence on online games and the methodology for its diagnosis]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social psychology and society]*, 2016, vol. 7, no. 3, pp. 148—163. doi:10.17759/sps.2016070311 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
4. Kholmogorova A.B. et al. Obshchenie v internete i sotsial'naya trevozhnost' u podrostkov iz raznykh sotsial'nykh grupp [Communication on the Internet and social anxiety among adolescents from different social groups] [Elektronnyi resurs]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Consultative psychology and psychotherapy]*, 2015, vol. 23, no. 4, pp. 102—129. Available at: <http://psyjournals.ru/mpj/2015/n4/kholmogorova.shtml> (Accessed 20.12.2017). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
5. Razmytoe pokolenie [Blurred generation]. *Ogonek [Light]*, 2017, no. 5, pp. 4—4. (In Russ.).
6. Soldatova G.U., Shlyapnikov V.N., Zhurina M.A. Evolyutsiya onlain-riskov: itogi pyatiletnei raboty linii pomoshchi «Deti onlain» [Evolution of online risks: the results of the five-year work of the help line “Children online”] [Elektronnyi resurs]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Consultative psychology and psychotherapy]*, 2015, vol. 23, no. 3, pp. 50—66. Available at: <http://psyjournals.ru/mpj/2015/n3/soldatova.shtml> (Accessed 20.12.2017). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
7. Ekspert o detyakh «v virtuale»: internet stal sposobom zhizni (interv'y u prezidenta tvorcheskogo ob"edineniya «Yunpress», doktora pedagogicheskikh nauk Sergeya Tsymbalenko) [Expert on children “in the virtual”: the Internet has become a way of life (interview of the president of the creative association “Yongpress”, doctor of pedagogical sciences Sergey Tsymbalenko)] [Elektronnyi resurs]. *RIA Novosti [RIA News]*. Available at: https://ria.ru/sn_urban/20130422/932345785.html (Accessed 20.12.2017). (In Russ.).
8. Yang K. Klinicheskie aspekty internet-zavisimogo povedeniya [Clinical aspects of Internet-dependent behavior] [Elektronnyi resurs]. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii: elektronnyi nauchnyi zhurnal [Medical psychology in Russia: an electronic scientific journal]*, 2015, no. 4 (33). Available at: http://mprj.ru/archiv_global/2015_4_33/nomer10.php (Accessed 20.12.2017). (In Russ.).

9. Beard K. Internet addiction in children and adolescents. In Yarnall C.B. (ed.). *Computer science research trends*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, 2008, pp. 59—70.
10. Bulman G., Fairlie W. Technology and Education: Computers, Software, and the Internet. *Handbook of the Economics of Education*, 2016, vol. 5, pp. 239—280. doi:10.1016/B978-0-444-63459-7.00005-1
11. Caplan S., High A. Beyond excessive use: The interaction between cognitive and behavioral symptoms of problematic Internet use. *Communication Research Reports*, 2006, vol. 23, no. 4, pp. 265—271. doi:10.1080/08824090600962516
12. Dong G. et al. Diffusion tens or imaging reveals thalamus and posterior cingulate cortex abnormalities in internet gaming addicts. *Journal of Psychiatric Research*, 2012, vol. 46, no. 9, pp. 1212—1216. doi:10.1016/j.jpsychires.2012.05.015
13. Griffiths M.D., Pontes H.M. Internet addiction disorder and internet gaming disorder are not the same. *Journal of Addiction Research and Therapy*, 2014, vol. 5, no. 4. doi:10.4172/2155-6105.1000e124
14. Vink J.M. et al Heritability of compulsive Internet use in adolescents. *Addiction biology*, 2016, vol. 21, no. 2. doi:10.1111/adb.12218
15. Hur M. Demographic, Habitual, and Socioeconomic Determinants of Internet Addiction Disorder: An Empirical Study of Korean Teenagers. *Cyber Psychology Behavior*, 2006, vol. 9, no. 5, pp. 514—525. doi:10.1089/cpb.2006.9.514
16. IEA International Computer and Information Literacy Study (ICILS) [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://icils.acer.org/> (Accessed 20.12.2017). (In Russ.).
17. Lane A.E., Ziviani J.M. Factors influencing skilled use of the computer mouse by school-aged children. *Computers & Education*, 2010, vol. 55, no. 3, pp. 1112—1122. doi:10.1016/j.compedu.2010.05.008
18. Montag C., Reuter M. (eds.). *Internet Addiction Neuroscientific: Approaches and Therapeutical Implications Including Smartphone Addiction*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing Switzerland, 2015. 392 p. (Studies in Neuroscience, Psychology and Behavioral Economics). doi:10.1007/978-3-319-46276-9
19. Bavelier D. et al. Neural bases of selective attention in action video game players. *Vision Research*, 2012, vol. 61, pp. 132—143. doi:10.1016/j.visres.2011.08.007
20. Nissenbaum H., Walker D. Will computers dehumanize education? A grounded approach to values at risk. *Technology in Society*, 1988, vol. 20, no. 3, pp. 237—273. doi:10.1016/S0160-791X(98)00011-6
21. Ronimus M., Lyytinen H. Is School a Better Environment than Home for Digital Game-Based Learning? The Case of GraphoGame. *Human Technology*, 2015, vol. 11 (2), pp. 123—147. doi:10.17011/ht/urn.201511113637
22. Ruthven K., Hennessy S., Brindley S. Teacher representations of the successful use of computer-based tools and resources in secondary-school English, mathematics and science. *Teaching and Teacher Education*, 2004, vol. 20, no. 3, pp. 259—275.
23. Sarzała D. Cyberspace as a source of deviant behavior of youth — symptoms and prevention. *American Scientific Journal*, 2016, no. 1(1), pp. 4—7. Available at: http://american-science.com/wp-content/uploads/2016/05/American_Scientific_Journal_1_p4-7.pdf (Accessed 20.12.2017).
24. Sariyska R. et al. Self-esteem, personality and Internet addiction: a cross-cultural comparison study. *Personality and Individual Differences*, 2014, vol. 61—62, pp. 28—33. doi:10.1016/j.paid.2014.01.001
25. Sherman L.W. Cooperative Learning and Computer-Supported Intentional Learning Experiences. In Wolfe Ch.R. (ed.) *Learning and Teaching on the World Wide Web*. San Diego, Calif.: Academic Press, 2001, pp. 113—130.
26. Tapscott D. *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hil, 2008. 288 p.
27. Montag C. et al. The role of the CHRNA4 gene in internet addiction: a case-control Study. *Journal of Addictive Medicine*, 2012, vol. 6, no. 3, pp. 191—195. doi:10.1097/ADM.0b013e31825ba7e7
28. Allison C. et al. The Web in education. *Computer Networks*, 2012, vol. 56, no. 18, pp. 3811—3824. doi:10.1016/j.comnet.2012.09.017
29. Trust Daniel T. et al. «Together we are better»: Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 2016, vol. 102, pp. 15—34. doi:10.1016/j.compedu.2016.06.007
30. Young K. Pathological Internet Use: A case that breaks the stereotype. *Psychological Reports*, 1996. vol. 79 (3 Pt 1) , pp. 899—902. doi:10.2466/pr0.1996.79.3.899
31. Young K. S Cognitive-behavioral therapy with internet addicts: treatment outcomes and implications. *Cyber Psychology Behaviour*, 2007, vol. 10, no. 5), pp. 671—679. doi:10.1089/cpb.2007.9971
32. Yu Z., Zhao Z. A report on treating Internet addiction disorder with cognitive behavior therapy. *International Journal of Psychology*, 2004, vol. 39, no. 5—6, pp. 407—407.
33. Zong G. Developing preservice teachers' global understanding through computer-mediated communication technology. *Teaching and Teacher Education*, 2009, vol. 25, no. 5, pp. 617—625. doi:10.1016/j.tate.2008.09.016

Сетевое интернет-общение как новая форма организации коммуникативного процесса в современном обществе

Жукова Н.В.,

*студентка 5 курса факультета дистанционного обучения, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
zhuckovanv@fdomgppu.ru*

Айсмонтас Б.Б.,

*кандидат педагогических наук, профессор кафедры факультета психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
fdomgppu@gmail.com*

Проанализированы результаты научного информационного поиска, направленного на выявление связи между определенными параметрами типажа и социального поведения современных подростков: с одной стороны — развитие личности, самоидентификация, социализация, с другой — использование ими социальных сетей как коммуникационного пространства. Поиск проводился в рамках комплекса современных междисциплинарных исследований.

Ключевые слова: бедность, высшие потребности, депрессия, междисциплинарный подход в современной психологии, общение, психическое здоровье, самоидентификация, сетевая идентичность, социальные сети, суицидальное поведение.

Для цитаты:

Жукова Н.В., Айсмонтас Б.Б. Сетевое интернет-общение как новая форма организации коммуникативного процесса в современном обществе [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 4. С. 56—65. doi:10.17759/jmfp.2017060406

For citation:

Zhuckova N.V., Aismontas B.B. Network Internet communication as a new form of organization of the communicative process in modern society [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2017, vol. 6, no. 4, pp. 56—65. doi: 10.17759/jmfp.2017060406 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Факт появления и развития в Web 2.0 концепции социальных сетей в интернет-пространстве, предусматривающей, что большую часть содержания подобных web-ресурсов создают пользователи этих сайтов, дает возможность по-новому рассмотреть разнообразные аспекты теории личности: самоидентификации, социальных ролей, взаимодействия/общения и проблемы, связанные с различными поведенческими комплексами, в том числе девиантными и асоциальными.

Постоянное «обновление» возникающих психологических и психолого-педагогических проблем, обусловленных прогрессом информационных технологий, в том числе сетевого общения, с таким же постоянством ставит перед исследователями дополнительные вопросы в этих областях. Реальность такова, что эффективно решать эти вопросы и проблемы возможно только с позиций междисциплинарного подхода.

Феномен виртуальной (сетевой) идентичности; искажающий сущность личности формат персонального аккаунта, когда пользователю «предъявляют» личность, отличающуюся от реальной (улучшенную или с аггравацией); ситуации, когда пользователь социальных сетей конструирует альтернативные (несоответствующие реальности, ложные) репрезентации самого себя и общается с интернет-сообществом от имени своей «сетевой версии» — эти и другие реальности представляют собой серьезный повод для изучения причин, преследуемых целей, ожидаемых и вероятных последствий, рисков и градаций рисков и многих других опасных для личности моментов [4; 5; 7].

Без сомнения, сами по себе социальные сети как продукт развития информационных технологий и глобальных IT-коммуникаций должны быть по умолчанию ориентированы на развитие личности и межличностных отношений, поскольку без определенного уровня личностного развития нет и определенного уровня общения и использования технологий. Можно сказать, что практически все изобретения человечества используются во благо или во вред, важны способ и цели их применения для удовлетворения потребностей людей, принадлежащих к какой-либо возрастной и социальной группе [9; 31].

Потребность человека в эмоциях, получаемых в общении с другими людьми, понятна: человек по своей сути социален. При этом вне зависимости от индивидуальной потребности в контактах, стимулы, получаемые от окружающих, являются значимыми в нашей жизни. Потребности, как известно, дифференцируются на:

1) изначально обусловленные *социальные потребности* как таковые, поскольку социально обусловлены

все потребности человека. Это потребность принадлежать к социальной группе и занимать в ней определенное место, потребность пользоваться вниманием, уважением и любовью со стороны других людей;

2) *идеальные потребности*, наиболее важными из которых являются потребность познания себя, окружающего мира, своего места в этом мире, смысла и назначения своего существования [18].

В структуре личности любого человека потребности и мотивации представляют собой некий стратегический центр жизни, базовый каркас. Поэтому изучение потребностей, их происхождения, формирования, трансформации, взаимодействия друг с другом, с сознанием и неосознаваемыми проявлениями деятельности мозга, с эмоциями и волей необходимо для формирования совокупности научно-практических знаний.

На основе этих знаний затем можно разрабатывать, апробировать и рекомендовать методы воспитания личности, способы предотвращения ее асоциального и/или деструктивного поведения, стратегии профилактики психических и психосоматических личностных расстройств [6; 12; 18].

Следует подчеркнуть, что в логических построениях базовой концепции становления личности (потребности/мотивации/цели/деятельность) весьма актуальны такие проблемы подросткового возраста, как социальное одобрение, статусная и ролевая идентификация, когда взрослеющий человек в ходе своего поступательного онтогенетического развития постоянно ориентируется на значимых и авторитетных для него сверстников и взрослых [8; 18; 21; 33].

Для юношества и молодых людей очень важны социальная активность, внимание со стороны людей, проявление интереса к их персональному аккаунту, страничке, сайту, переход от статуса случайных гостей к виртуальным «дружеским» отношениям — эти ответные шаги существенно повышают самооценку пользователя (таковы феномены поощрения и выражения интереса — «лайк», подписка, репост).

Количество лайков для подростка и молодого человека является показателем их статуса, самоутверждения, самооценки (дофаминовым подкреплением), поэтому стала столь популярной практика обмена «взаимными лайками» по договоренности.

Потребность в признании, столь необходимая для чувства собственного достоинства, значимости (что отвечает высшим психическим потребностям человека), в соцсетях часто принимает форму «игры», замещения, фантазирования [4; 5; 8; 15].

В этих случаях пользователи сознательно искажают, «актуализируют» свою жизнь на публику (что особенно ярко выражено в социальной сети Instagram), размещая на своих персональных страничках материалы о своих профессиональных и личных успехах, реальных или преувеличенных (выдуманных).

Они также достаточно легко достигают иллюзии своих близких отношений с кем-либо, ставя в статусе

«влюблен/встречается с...», либо развертывая в интернет-пространстве социальной сети «лавстори».

Среди вариантов создания своей сетевой «персоны» одними из наиболее интересных в психологическом плане, на наш взгляд, могут быть названы разнообразные трансформации собственной сетевой идентичности.

Таковы «улучшенная версия» самого себя в сети (от обработанных фотошопом фотографий, удачно подобранного аватара до утаивания нежелательных или негативных сведений), ложные, полностью выдуманные сетевые идентичности (другого возраста, а иногда и другого пола) с чужими фотографиями и событиями «жизни». С одной стороны, эти усилия представляют собой своего рода творчество, но, с другой стороны, возникает вопрос, по каким причинам человек создал себе такую альтернативную идентичность [4; 5; 7].

Следует сказать, однако, что, по результатам опросов, многие пользователи социальных сетей считают позволительной и допустимой такую презентацию несуществующих в реальности (фальшивых) сетевых «персон», которая, по сути, является ложью и сознательной фальсификацией себя (Войскунский, Евдокименко, Федунина 2013).

Так, результаты опроса 1600 респондентов, проведенного ВЦИОМ 5—6 февраля 2011 г. в 138 населенных пунктах в 46 областях, краях и республиках России (<http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=111364>), показали, что половина (51%) респондентов хотя бы однажды сообщали о себе неправду в социальных сетях и блогах.

Чаще всего искажаются: имя и возраст (по 29%), семейное положение (23%), внешность и хобби (по 22%).

Несколько реже: пол, музыкальные и художественные пристрастия (по 18%), сведения об уровне образования и месте обучения, путешествиях (по 17%), месте жительства, месте работы и должности, покупках и услугах (по 15%), профессии, сексуальных отношениях (по 14%), уровне доходов, национальности (по 13%).

Реже всего искажаются: сведения о политических (11%) и религиозных взглядах (10%).

Пользоваться вымышленным именем скорее склонны мужчины (33%) и все те, кто моложе 35 лет (32—34%). Мужчины также чаще, чем женщины, говорят неправду о возрасте (33%) и семейном положении (29%).

В работе М. Уитти (Whitty, 2002) сообщается, что мужчины чаще, чем женщины, говорят неправду при контактах в Интернете, и в первую очередь это касается их социально-экономического статуса и уровня образования; женщины склонны прибегать к обману в целях обеспечения собственной безопасности, чтобы их нельзя было «вычислить» в реальности (женщины до 21 года чаще, чем те, кто старше). Там же отмечается, что постоянные участники конкретных интернет-сервисов лгут заметно реже, чем новички и случайные посетители» [4; 5].

Возможно, соцсети, как эрзац реальной жизни, восполняют и замещают потребность в новых впечатлениях и событиях. Однако необходимо иметь в виду, что

вряд ли комплексы или проблемы у человека в «реале» решаются таким образом; скорее, они (комплексы и проблемы) маскируются активностью в онлайн.

Иначе говоря, в интернет-общении у участника соцсети из-за специфики виртуальности, дистанцированности от других людей есть возможность, например, «удалить» свой аккаунт и завести новый, «забанить» нежелательную персону в интернет-общении и т. п., т. е. появляются иллюзии некоторой анонимности, «защиты» и «свободы», большей уверенности, чем при реальном социальном взаимодействии [4; 5; 15].

Приведем выдержки из опросов.

1) «Когда мы подписываемся своим собственным именем, указываем все свои данные, мы себя самого представляем. А когда человек создает себе другой аккаунт — неважно, возраст другой может написать, фамилию, город, то он может быть кем угодно, делать что угодно» (респондент М., 20 лет).

Именно в плане взаимодействия и отношения к другому у значительной доли респондентов проявлялось отличие поведения в сети от поведения в реальности.

2) «Как себя ведет человек в Интернете — это тоже отдельная черта его характера. Ну, то есть, он может быть очень вежливым в жизни или что-то такое, а в Интернете он может считать, что это отдельная жизнь, и там он может, не знаю, материться, не задумываться о том, что он там делает, потому что там такое бесконечное пространство, и никто не узнает» (респондент Н., 16 лет)» [4; 5].

Социальные медиа не являются причиной депрессии в молодежной среде

Тема интернет-зависимости и отрицательного влияния социальных онлайн-сетей, в том числе в детских и подростковых популяциях, часто связывается в литературе с темами возрастной депрессивности и суицидального поведения.

Явление интернет-аддикции описано зарубежными (К. Янг, Д. Гринфилд, П. Гринфилд, К. Сурратт и др.) и отечественными (А.Е. Войскунский, Н.В. Чудова, О.Н. Арестова и др.) авторами. По сложившемуся мнению, сформированная зависимость от общения в формате сетевых интернет-ресурсов не может претендовать на статус полноценной и эффективной коммуникации [4; 5; 15; 33]. Тем не менее, общение в сетях далеко не однозначно представляет собой «зло»; Интернет представляет собой современное техническое средство развития коммуникативных навыков, общего развития (образовательные, научно-популярные сообщества), в том случае, если для обучения использовать проверенные ресурсы (Открытое образование <https://openedu.ru/>, ПостНаука <https://postnauka.ru/>, Антропогенез <http://antropogenez.ru/> и т. п.).

Трагические случаи суицидального и девиантного поведения, которые некоторые СМИ относят за счет негативного влияния так называемых «групп смерти» (тема, выведенная на общественное обсуждение жур-

налистом издания «Новая Газета» Г. Мурсалиевой в статье: Группы смерти. 18+ [Электронный ресурс] // Новая газета URL: <https://www.novayagazeta.ru/articles/2016/05/16/68604-gruppy-smerti-18> (дата обращения: 14.09.2017)), ставят перед специалистами серьезные вопросы связанные с социальной незащищенностью не только в киберпространстве, но и в повседневной жизни подростков и молодых людей. Заметим, что аддикция часто сочетается с другими психологическими проблемами и психическими расстройствами (неврозом, депрессией, аффектами, обсессивно-компульсивным расстройством и др.), зачастую взаимно индуцирующимися [6; 10; 12; 17; 21].

Учитывая возрастную специфику психики подростков, влияние на сознание детей деструктивной информации, распространяемой в интернете в «целевых» группах, всегда было серьезной опасностью. И бороться с этой опасностью должны не только родители, но и государство, специализированные структуры по кибербезопасности [19].

Такие технические и организационные возможности есть, для этого не надо вводить тотальный запрет на интернет-общение. Интернет-технологии анализа больших данных Big Data обрабатывают историю посещения людьми разных сайтов Рунета, собирают данные о пользователях, контенте групп и любых ресурсов (современные технологии проникающего контроля, системы отслеживания активности в интернете, технологии zombie cookies, методы «отпечатков пальцев» (fingerprinting techniques) для разных компонентов браузеров и т. п.) [1; 19]. В упомянутой проблеме с группами, провоцирующими подростков на суицидальное поведение, далеко не все так однозначно.

Даже при условии преувеличения данных, представленных в «Новой газете» эти материалы, несомненно, сыграли большую роль, послужив привлечению общественного внимания к сложной и актуальной проблеме детских и подростковых суицидов [10].

По данным Всемирной психиатрической ассоциации, наиболее уязвимой в отношении самоубийства возрастной группой являются старшие подростки в возрасте от 15 до 19 лет.

Считается, что на каждое законченное самоубийство у подростков приходится до 100—200 суицидальных попыток, т. е. частота завершённых суицидов по сравнению с покушениями относительно «невелика» — 1% попыток самоубийств подростков заканчивается смертью.

Тем не менее суицидальные попытки, как правило, содержат реальную угрозу для жизни подростка. В нашей стране только за 90-е гг. XX в. частота суицидов среди подростков возросла в 3 раза. По абсолютному количеству самоубийств среди подростков в возрасте от 15 до 19 лет Россия, к сожалению, занимает первое место в мире [21; 22].

По информации Следственного комитета РФ, в 2010 г. в России зарегистрировано 798 случаев самоубийств несовершеннолетних, в 2011 — 896, только в первом полугодии 2012 года — 532 случая.

Ежегодно добровольно расстаются с жизнью около 2500 несовершеннолетних. Ожидается, что в следующие 10 лет число самоубийств среди подростков будет расти быстрее, чем ранее.

Официальная статистика свидетельствует, что смертность подростков от самоубийств является второй важнейшей причиной подростковой травматической смертности. Наиболее опасный возраст завершённых суицидов — 14—15 лет и выше.

Для подростка, в силу возрастных особенностей, кризисной может стать любая ситуация, которую лично он переживает как неразрешимую. Близкие могут не оценить всю серьёзность переживаний своего ребенка и не оказать вовремя необходимой эмоциональной поддержки, что рождает у ребенка ощущение непонимания и одиночества и может привести к попыткам решить трудную психологическую ситуацию разными неконструктивными способами [21; 22].

Сетевые социальные ресурсы как пространство общения, информации и коммуникации должны помогать в решении подростковых проблем; возможности для этого безграничны: от сайтов профессиональной психологической и психотерапевтической поддержки до специализированных форумов, групп волонтерской помощи и, конечно, размещения информации о том, куда можно анонимно обратиться за консультацией (службы ТД, молодежные центры психологической помощи и т. п.).

Актуальные исследования на тему психического здоровья подростков и влияния на него Интернета провела группа ученых под руководством Niall McCrae из Королевского колледжа Лондона [36].

«Все говорят об эскалации психических проблем у подростков, но убедительных доказательств, что виной тому Интернет, нет. Мы... обнаружили лишь слабую корреляцию между употреблением подростками социальных медиа и депрессией» — отмечает McCrae. Ученые по базам данных Medline, PsycInfo и Embase отобрали одиннадцать подходящих исследований взаимосвязи между использованием социальных сетей и депрессивными симптомами у детей и подростков с общим количеством участников 12646 человек. Формальный диагноз депрессии не был выставлен ни в одном из исследований. Более того, эти исследования не могли определить, что было причиной, а что результатом в части расстройства настроения. Логичнее предположить, что данные некоторых исследований указывают на то, что за социальной поддержкой в Интернет чаще приходят психологически уязвимые подростки, дети из групп риска. Возможно, депрессия, суицидальные мысли и девиантное поведение могут оказаться скорее факторами социального неблагополучия, а не прямым следствием использования Интернета и влияния групп в социальных сетях. «В будущем мы бы рекомендовали проведение лонгитюдных когортных исследований... которые помогут выявить изме-

нения в паттернах использования социальных медиа на протяжении детского, а потом подросткового возраста» [36].

Американская академия педиатрии (AAP) еще в 2011 году прогнозировала появление симптомов депрессии при использовании Facebook, которая развивается, «... когда подростки проводят много времени на сайтах социальных сетей, таких, как Facebook, а затем начинают демонстрировать классические симптомы депрессии» [32]. Важно было выяснить, что же является пусковым механизмом, который предположительно влияет на возникновение депрессии при использовании Фейсбук.

Новый систематический обзор литературы, связывающей сайты социальных сетей с депрессией, был проведен Университетом Ланкастера в Соединенном Королевстве (David A. Baker, Guillermo P. Algorta, 2016) [25].

Эта исследовательская группа из 799 статей (использованы академические базы данных PsycINFO, Web of Science, CINAHL, MEDLINE и EMBASE) отобрала 30 публикаций, соответствующих критериям включения в обзор (связанных с онлайн-социальными сетями и депрессией). Результаты, опубликованные в статье «The Relationship Between Online Social Networking and Depression: A Systematic Review of Quantitative Studies» в журнале «Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking», оказались неоднозначными: 16% исследований находят связь между социальными сетями и депрессией; 6% — не видят между ними негативной причинной связи и даже видят пользу для психического здоровья; 13% не обнаружили никаких значимых связей.

Дэвид А. Бейкер, имеющий докторскую степень по клинической психологии на факультете здравоохранения и медицины, Гильермо Перес Алгорта, доктор философии, Центра Spectrum по исследованиям в области психического здоровья и сотрудники Отдела исследований здоровья на факультете здравоохранения и медицины британского университета Ланкастера подвели итоги: их результаты свидетельствуют о том, что существует сложная взаимосвязь между онлайн-сетями и депрессией [25].

По мнению ученых, в случаях ассоциации между социальными сетями и депрессией в качестве пускового механизма могут выступать разнообразные факторы, например, социальное сравнение себя с другими может привести к руминации или загруженности определенной темой. Кроме того, имеют значение частота, качество и тип социальных взаимодействий в Сети, позволяющих оценить влияние общения в социальных интернет-сетях на молодежь [25; 33; 36].

Исследователи полагают, что социальное сравнение было триггером в тех случаях, когда между социальными сетями и депрессией существовала значимая связь [32].

Таким образом, возможно, что невыгодное сравнение себя с другими при использовании социальных

сетей отрицательно влияет на некоторых людей, вызывая депрессивное настроение в результате чрезмерной фиксации на негативных мыслях [8; 10; 14; 25; 32].

Приходится признать, что основная причина проблем кроется не в использовании сетевых ресурсов интернета [17; 25; 36]. Любая аддикция возникает из-за объективных причин личностного неблагополучия, связанного с социализацией и нередко сочетается с психопатологией [12; 17]. Кроме того, любой поведенческий акт человека кроет в себе потенциальную угрозу появления аддикции к нему. Это парадоксально, но все многообразие нашей жизни — одновременно и богатство возможных аддикций. «Обычный» человек сочетает в себе варианты социально-приемлемых форм зависимостей; так, в обществе принято считать, что трудовая зависимость должна преобладать; для счастья необходимо индивидуально допустимое количество любовной и сексуальной зависимости; для нравственности — духовной; хобби могут принимать игровую форму и т. д. Аддикции транспонентны, вероятно поэтому они так трудно излечимы. Чем меньше ребенок, подросток, молодой человек находит возможностей эффективной самореализации и поддержки в микро- и макросреде, тем с большей вероятностью он будет вынужденно транслировать свои проблемы в интернет-пространство [31; 33].

Социальный аспект влияния бедности на психическое здоровье детей

Представляется, что огромное значение для анализа и оценки феномена виртуального общения в соцсетях имеют переживаемый нами кризис общества, социально-экономическое расслоение, снижение материального достатка в семьях, снижение уверенности в благополучном будущем и обеспеченности в настоящем.

Молодые люди получают из сети скрытое послание об ограниченности их возможностей и осознают разницу в уровне образования, в условиях для самореализации, культурного и профессионального роста, проведения досуга и во многом другом [10; 14; 15; 32].

В экономически нестабильной социальной среде современная молодежь безусловно имеет альтернативы развития и делает выбор: кто-то использует социальные сети для самообразования и расширения возможностей личностного роста, а кто-то «зависает» на деструктивных информации и общении [31; 32; 33].

Современные исследования в междисциплинарных областях нейронаук (neuroscience), изучающих психологию развития, убедительно показывают, что напряженность жизненной среды негативно и пролонгируемо влияет на физическое и психическое здоровье нации [2; 3; 6; 14; 17; 20].

Анализ сетевого общения дает дополнительное подтверждение того, что детские депрессии и суицидальные попытки совершаются чаще подростками,

изначально имеющими проблемы либо в семье, либо в учебе, общении со сверстниками и т. д. Большой процент подобных случаев предопределен социальными условиями жизни [2; 3; 6; 14; 17; 33]. Показателен результат негативного влияния низкого материально-экономического статуса семей в условиях неопределенности на здоровье детей:

- это долговременная эпигенетическая связь между трудными условиями жизни, случаями жестокого обращения с детьми и уровнем серотонина и дофамина как маркеров здоровья, увеличением активности миндалевидного тела (J.R. Swartz, A.R. Hariri and D.E. Williamson, 2016), (Johnna R. Swartz, Annchen R. Knodt, Spenser R. Radtke, Ahmad R. Hariri, 2014), (Steven R.H. Beach, Gene H. Brody, Alexandre A. Todorov, Tracy D. Gunter, Robert A. Philibert, 2009) [24; 34; 35];

- риск безработицы в молодом взрослом возрасте повышен на 40%, по сравнению с теми, кто не испытывал значительного дистресса в детском возрасте (в работе использованы данные двух больших исследований, охвативших почти 20000 британских детей — лонгитюдное исследования английской молодежи и Национального исследования развития детей (Стерлингский университет, Шотландия, ведущий исследователь Mark Egan) [27];

- это антисоциальное поведение в форме агрессии и буллинга, повышенное чувство беспомощности, более высокие показатели хронического физиологического стресса и дефицит краткосрочной пространственной памяти по сравнению с детьми из семей со средним уровнем дохода (Gary W. Evans, 2016) [29; 28].

Многочисленные лонгитюдные исследования убедительно демонстрируют, что, в целом те, кто рожден в лучших социально-экономических условиях, достигают больших успехов, дольше сохраняют здоровье, хорошую физическую форму, острый ум и, таким образом, менее подвержены депрессиям и суицидальному поведению, имеют все шансы на долгую жизнь [3; 13; 14; 16; 20; 37].

Такие же выводы по факторам (причинам) возникновения расстройств аффективного спектра у молодежи приводят в своих работах авторитетные российские специалисты [21]. Существование слоя малообеспеченных семей в нашей стране, «новых бедных» — это значимая социальная проблема. И зачастую именно с родителей и их проблем начинаются неблагополучие детей, как физическое, так и психологическое, неврологические и психиатрические проблемы [2; 12; 17; 29; 28; 30; 34; 37].

Общий вывод данного раздела: с нейробиологической и психологической точки зрения, бедность — это фактор, крайне негативно влияющий на развитие человека, на общество в целом, так как бедность может испортить жизнь не только в смысле материального благополучия, но и в буквальном смысле изменяя мозг, а значит, и психику [3; 9; 24; 38].

Предполагаемый фактор негативного влияния от применения интернет-технологий в повседневной

жизни, в том числе и социальных сетевых интернет-ресурсов для общения, может быть ощутимо значим для молодежи из групп риска [21; 27; 26; 29; 28].

Вместе с тем, нельзя нивелировать и вклад генотип-средового взаимодействия в появление возможностей для развития способностей человека при резкой смене жизненной среды [3; 6; 11; 13].

Польза и необходимость интернет-пространства как жизнеобразующего формата

Особенности «жизни» в соцсетях — обширная тема, требующая системных исследований.

Виртуальная (сетевая) и стоящая за ней реальная личность человека, контент сетевого общения, который выбирают молодые люди, зависят от многих факторов и прежде всего от условий, в которых вырос и на данный момент находится подросток [4; 5; 25].

Представляется, что аддиктивные отношения даже в виртуальном пространстве с меньшей долей вероятности появляются у гармонично сформированной личности, которая объективно оценивает свои достоинства и недостатки, умеет адекватно адаптироваться в жизни, общаться, работать и т. д. [15; 25; 32]. Благополучно социализированный человек использует возможности соцсетей только как удобное дополнение, ресурс, позволяющий более эффективно учиться, работать, общаться [4; 5; 8; 31].

Любые изобретения цивилизации человек использует «за» или «против» других людей, а иной раз и самого себя. Интернет, компьютерные технологии 3-D «... являются продолжением нервной системы человека и преобразуют все стороны его психической и общественной жизни», — предупреждал «гуру» электронных коммуникаций Герберт Маршалл Маклюэн в 70-х г. XX в. [9].

«Новый племенной человек» в интернет-пространстве, где царствует миф, где с помощью электронных технологий и СМИ «можно будет держать под контролем эмоциональный климат целых культур», представляет собой, по мнению многих, позитивный феномен современности, в силу именно того, что визуальная культура якобы легко убеждает. «Средство и есть сообщение» — таково их кредо.

Логично предположить, что сетевая информация не вызывала бы столь легко получаемого доверия, если бы она была прочитана в другом режиме времени и пространства и проанализирована.

Несмотря на очевидность того факта, что каждый мыслящий человек при просмотре любой информации априори должен задавать себе вопрос «What is the message?» («В чем суть сообщения?»), есть мнение, что у такого «мыслящего» человека столь же априорно «нет времени» на анализ при быстроте подачи информации и специфике восприятия центральной нервной системой череды мгновенно меняющихся зрительных образов (клиповое мышление) [9].

Именно поэтому в виртуале «хозяева» и «заказчики» могут много легче исказить действительность, дезинформировать пользователей [1; 9]. В столкновении опасностей и возможностей таится главная проблема освоения интернет-технологий.

Заключение

Будущее, безусловно, за техническим прогрессом. Проблема человечества в том, чтобы найти общий язык с тем новым, что ждет нас впереди. Главное — понять, как использовать новые технологии, новые знания с пользой. В том числе и в области интернет-общения. Никто в современном мире не ставит вопрос «за» или «против» общения в соцсетях, скорее — «как избежать ошибок».

Польза и необходимость интернет-пространства, как формата современной жизни несомненна, так же как и вред от превращения формы поведения, при избыточной фиксации на ней, в зависимость [25; 31; 32; 33].

Сетевое интернет-общение, как и в целом Интернет — это новая форма организации коммуникативного процесса, базирующаяся на принципе максимально открытого доступа к информации и сближению людей [4; 7; 8; 9].

Интернет-среда является отражением глобальной тенденции использования информационных технологий во всех сферах деятельности. Интернет представляет собой удобное, комфортное решение для задач нашей жизни в разных сферах. Это и медицина (интернет-консультации, интернет-операции), и международные интернет-мосты, научные конгрессы, общение с родными, друзьями, а также другими людьми, и обмен высокими технологиями, и дистанционное обучение, образование, доступное молодым людям из разных социальных слоев («открытое образование» <https://openedu.ru/> и т. п. ресурсы), и мировая безопасность — быстрота оповещения, базы данных, розыск и многое-многое другое.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Акар Гюнеш* Технологии отслеживания поведения в интернете [Электронный ресурс] // ПостНаука. 2017. URL: <https://postnauka.ru/faq/82504> (дата обращения: 20.12.2017).
2. Бедность и развитие ребенка / Под ред. Д.А. Александрова, В.А. Иванюшиной, К.А. Маслинского. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2015. 392 с.
3. *Боринская С.А.* Гены и стресс [Электронный ресурс] // ПостНаука. 2013. URL: <https://postnauka.ru/video/9042> (дата обращения: 20.12.2017).

4. Войскунский А.Е., Евдокименко А.С., Федунина Н.Ю. Альтернативная идентичность в социальных сетях // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2013. № 1. С. 66—83. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/alternativnaya-identichnost-v-sotsialnyh-setyah> (дата обращения: 20.12.2017).
5. Войскунский А.Е., Евдокименко А.С., Федунина Н.Ю. Сетевая и реальная идентичность: сравнительное исследование // Психология. Журнал ВШЭ. 2013. № 2. С. 98—121. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/setevaya-i-realnaya-identichnost-sravnitelnoe-issledovanie> (дата обращения: 20.12.2017).
6. Геномика поведения: детское развитие и образование / под ред. С.Б. Малых, Ю.В. Ковас, Д.А. Гайсиной. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2016. 442 с.
7. Горный Е. Виртуальная личность, как жанр творчества [Электронный ресурс] // Сетевая словестность. URL: <http://www.netslova.ru/gornyy/vl.html#4> (дата обращения: 20.12.2017).
8. Королева Д.О. Исследование повседневности современных подростков: присутствие в социальных сетях как неотъемлемая составляющая общения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 55—61. doi:10.17759/jmfp.2016050207 URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2016/n2/82380.shtml> (дата обращения: 20.12.2017).
9. Маклюэн Маршалл. Понимание медиа: внешние расширения человека [Электронный ресурс]. М.: Кучково поле, 2007. 464 с. URL: <http://www.e-reading.club/book.php?book=102820> (дата обращения: 20.12.2017).
10. Масштабный срыв покровов с «групп смерти» [Электронный ресурс] // Педсовет. 2017. URL: <https://pedsovet.org/beta/article/masstabnyj-sryv-pokrovov-s-grupp-smerti> (дата обращения: 20.12.2017).
11. Между строк ДНК: чем занимается эпигенетика? [Электронный ресурс]: Обзор книги нейробиолога Петера Шпорка // Т&Р. Теории и практики. 2009—2018. URL: <https://special.theoryandpractice.ru/what-is-epigenetics> (дата обращения: 20.12.2017).
12. Никол Р. Практическое руководство по детско-юношеской психиатрии. Британский подход. Екатеринбург: Издательство УралИНКО; УралЦДИ, 2001. 224 с.
13. Пломин Роберт. Психогенетика: как гены влияют на нашу жизнь [Электронный ресурс] // ПостНаука. URL: <https://postnauka.ru/faq/78075> (дата обращения: 20.12.2017).
14. Поливанова К. Образовательное неравенство [Электронный ресурс] // ПостНаука. 2012—2017. URL: <https://postnauka.ru/video/63353> (дата обращения: 20.12.2017).
15. Реуцкий М.В. Социальные сети: парадокс зависимости и квазиобщения [Электронный ресурс] // ПсиФактор. 2010. URL: <http://psyfactor.org/lib/web-4.htm> (дата обращения: 20.12.2017).
16. Самое изученное поколение. Британский опыт [Электронный ресурс] // Наука и жизнь. 2011. № 2. URL: https://www.nkj.ru/archive/articles/19614/index.php?PAGEN_2=1&ELEMENT_ID=19614#nav_start_2 (дата обращения: 20.12.2017).
17. Свааб Дик. Мы — это наш мозг: От матки до Альцгеймера. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2014. 544 с.
18. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность. М.: Наука, 1984. 160 с.
19. «Соврать о себе в соцсетях не получится». Дискуссия о Big Data [Электронный ресурс] // Сноб. 2017. URL: <https://snob.ru/selected/entry/123380> (дата обращения: 20.12.2017).
20. У них все ходы записаны. [Электронный ресурс] // Биомолекула. 2012. URL: <https://biomolecula.ru/articles/u-nikh-vse-khody-zapisany> (дата обращения: 20.12.2017).
21. Холмогорова А.Б. Суицидальное поведение: теоретическая модель и практика помощи в когнитивно-бихевиоральной терапии // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Том 24. № 3. С. 144—163. doi:10.17759/cpp.2016240309
22. Что нужно знать родителям о подростковых суицидах? [Электронный ресурс] / Под ред. Вихристюк О.В. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. 77 с. URL: <http://psychlib.ru/resource.php/pdf/documents/VCH-2016/vch-2016.pdf#page=1> (дата обращения: 20.12.2017).
23. Янковский Н.К., Боринская С.А. Генетические исследования как основа интеграции наук о жизни и человеке // Вестник ВОГиС. 2009. Т. 13. № 2 С. 384—389.
24. A Neural Biomarker of Psychological Vulnerability to Future Life Stress / J.R. Swartz [et al.] // Neuron. 2015. Vol. 85. № 3. P. 505—511. doi:10.1016/j.neuron.2014.12.055
25. Baker David A. and Algorta Guillermo Perez. The Relationship Between Online Social Networking and Depression: A Systematic Review of Quantitative Studies [Электронный ресурс] // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2016. Vol. 19. № 11. P. 638—648. URL: <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0206> (дата обращения: 20.12.2017).
26. Childhood poverty can rob adults of psychological health. Internet [Электронный ресурс] // ScienceDaily. 2017. URL: <https://www.sciencedaily.com/releases/2017/01/170103134356.htm> (дата обращения: 20.12.2017).
27. Children's mental health key to future employment prospects. Internet (medicalxpress.com) [Электронный ресурс] // University of Stirling. 2014. URL: <https://www.stir.ac.uk/news/2014/11/childrens-mental-health-key-to-future-employment-prospects/> (дата обращения: 20.12.2017).
28. Evans Gary W. & Schamberg M.A. Childhood poverty, chronic stress, and adult working memory // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2009. Vol. 106. № 16. doi:10.1073/pnas.0811910106

29. *Evans Gary W.* Childhood poverty and adult psychological well-being // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2016. Vol. 113. № 52. P. 14949—14952. doi:10.1073/pnas.1604756114
30. Family income, parental education and brain structure in children and adolescents / Kimberly G. Noble [et al.] // *Nature Neuroscience*. 2015. Vol. 18. № 5. P. 773—778. doi:10.1038/nn.3983
31. *Greenfield Patricia M.* Technology and Informal Education: What Is Taught, What Is Learned // *Science*. 2009. Vol. 323. № 5910. P. 69—71. doi:10.1126/science.1167190
32. How to avoid Facebook-induced depression [Электронный ресурс] // *Medical News Today*. 2016. URL: <http://www.medicalnewstoday.com/articles/314765.php> (дата обращения: 20.12.2017).
33. Media Use, Face-to-Face Communication, Media Multitasking and Social Well-being Among 8-to-12-Year-Old Girls / Pea Roy [et al.] // *Developmental Psychology*. 2012. Vol. 48. № 2. P. 327—336. doi:10.1037/a0027030
34. Methylation at SLC6A4 Is Linked to Family History of Child Abuse: An Examination of the Iowa Adoptee Sample / S.R.H. Beach [et al.] // *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*. 2010. Vol. 153B. № 2. P. 710—713. doi:10.1002/ajmg.b.31028
35. Social media is not to blame for depression in young people [Электронный ресурс] // *The Conversation*. 2017. URL: <http://theconversation.com/social-media-is-not-to-blame-for-depression-in-young-people-73635> (дата обращения: 20.12.2017).
36. *Teicher Martin H., Anderson Carl M., Polcari Ann* Childhood maltreatment is associated with reduced volume in the hippocampal subfields CA3, dentate gyrus, and subiculum // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2012. Vol. 109. № 9. P. 563—572. doi:10.1073/pnas.1115396109
37. The Effects of Poverty on Childhood Brain Development. The Mediating Effect of Caregiving and Stressful Life Events / *JAMA Pediatrics*. 2013. Vol. 167. № 12. P. 1135—1142. doi:10.1001/jamapediatrics.2013.3139
38. *Zhang X.* Family income, parental education and internalizing and externalizing psychopathology among 2—3-year-old Chinese children: The mediator effect of parent—child conflict // *International Journal of Psychology*. 2014. Vol. 49. № 1. P. 30—37. doi:10.1002/ijop.12013

Network Internet communication as a new form of organization of the communicative process in modern society

Zhuckova N.V.,

undergraduate of the faculty of distant education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
zhuckovanv@fdomgppu.ru

Aismontas B.B.,

candidate of pedagogical sciences, professor of the faculty of distant education, Moscow State University
of Psychology and Education, Moscow, Russia,
fdomgppu@gmail.com

The article analyses the results of scientific information retrieval, aimed at identifying the relationship between certain parameters of archetypes and social behaviors of modern adolescents: on the one hand — development of personality, identity, socialization, on the other hand — the use of social networks as a communication space. The search was conducted within the complex of modern neurosciences at the systematic level and interdisciplinary research.

Keywords: poverty, higher needs, depression, a complex of neurosciences, interdisciplinary approach in modern psychology, communication, mental health, identity, social networking, suicidal behavior.

REFERENCES

1. Akar Gyunesh Tekhnologii otslezhivaniya povedeniya v internete [Technologies for tracking behavior on the Internet] [Elektronnyi resurs]. *PostNauka*, 2017. Available at: <https://postnauka.ru/faq/82504> (Accessed 20.12.2017). (In Rus.).
2. Aleksandrova D.A., Ivanyushinoy V.A., Maslinskogo K.A. (eds.). *Bednost' i razvitie rebenka* [Poverty and child development]. Moscow: Rukopisnye pamyatniki Drevnei Rusi [Handwritten monuments of Ancient Rus], 2015. 392 p. (In Rus.).
3. Borinskaya S.A. Geny i stress [Genes and stress] [Elektronnyi resurs]. *PostNauka*. 2013. Available at: <https://postnauka.ru/video/9042> (Accessed 20.12.2017). (In Rus.).
4. Voiskunskii A.E., Evdokimenko A.S., Fedunina N.Yu. Al'ternativnaya identichnost' v sotsial'nykh setyakh [Alternative identity in social networks]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology], 2013, no. 1, pp. 66—83. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/alternativnaya-identichnost-v-sotsialnyh-setyah> (Accessed 20.12.2017). (In Rus.).
5. Voiskunskii A.E., Evdokimenko A.S., Fedunina N.Yu. Setevaya i real'naya identichnost': sravnitel'noe issledovanie [Network and real identity: a comparative study]. *Psikhologiya. Zhurnal VShE* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 2013, no. 2, pp. 98—121. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/setevaya-i-realnaya-identichnost-sravnitelnoe-issledovanie> (Accessed 20.12.2017). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
6. Genomika povedeniya: detskoe razvitie i obrazovanie [Genomics of behavior: child development and education]. S.B. Malykh, Yu.V. Kovas, D.A. Gaisinoy (eds.). Tomsk: Izdatel'skii Dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta [Publishing House of Tomsk State University], 2016. 442 p. (In Rus.).
7. Gornyi E. Virtual'naya lichnost', kak zhanr tvorchestva [Virtual personality as a genre of creativity] [Elektronnyi resurs]. *Setevaya slovestnost'* [Network word-form]. Available at: <http://www.netslova.ru/gornyi/vl.html#4> (Accessed 20.12.2017). (In Rus.).
8. Koroleva D.O. Issledovanie povsednevnosti sovremennykh podrostkov: prisutstvie v sotsial'nykh setyakh kak neot'emlemaya sostavlyayushchaya obshcheniya [The study of the daily routine of modern adolescents: the presence in social networks as an integral component of communication] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology], 2016, vol. 5, no. 2, pp. 55—61. doi:10.17759/jmfp.2016050207 Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp/2016/n2/82380.shtml> (Accessed 20.12.2017). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
9. Maklyuen Marshall Ponimanie media: vneshnie rasshireniya cheloveka [Understanding Media: The Extensions of Man] [Elektronnyi resurs]. Moscow: Kuchkovo pole, 2007. 464 p. Available at: <http://www.e-reading.club/book.php?book=102820> (Accessed 20.12.2017). (In Rus.).
10. Masshtabnyi sryv pokrovov s «grupp smerti» [Large-scale disruption of covers from «death groups»] [Elektronnyi resurs]. *Pedsovet* [Pedagogical Council], 2017. Available at: <https://pedsovet.org/beta/article/mashtabnyj-sryv-pokrovov-s-grupp-smerti> (Accessed 20.12.2017). (In Rus.).
11. Mezhdud strok DNK: chem zanimaetsya epigenetika? [Between DNA strings: what does epigenetics do?] [Elektronnyi resurs]. *T&P. Teorii i praktiki* [Theory and practice]. Available at: <https://special.theoryandpractice.ru/what-is-epigenetics> (Accessed 20.12.2017). (In Rus.).
12. Nikol R. Prakticheskoe rukovodstvo po detsko-yunosheskoj psikiatrii. Britanskii podkhod [Practical guide on children's and juvenile psychiatry. British approach]. Ekaterinburg: Izdatel'stvo UralINKO, UralTsDI, 2001. 224 p. (In Rus.).
13. Plomin Robert Psikhogenetika: kak geny vliyayut na nashu zhizn' [Plomin Robert Psychogenetics: how genes affect our life] [Elektronnyi resurs]. *PostNauka*. Available at: <https://postnauka.ru/faq/78075> (Accessed 20.12.2017). (In Rus.).

14. Polivanova K. Obrazovatel'noe neravenstvo [Educational inequality Polivanova Katerina] [Elektronnyi resurs]. *PostNauka*. 2012—2017. Available at: <https://postnauka.ru/video/63353> (Accessed 20.12.2017). (In Rus.).
15. Reutskii M.V. Sotsial'nye seti: paradoks zavisimosti i kvaziobshcheniya [Social networks: the paradox of dependence and quasi-communication] [Elektronnyi resurs]. *Psyfactor*, 2010. Available at: <http://psyfactor.org/lib/web-4.htm> (Accessed 20.12.2017). (In Rus.).
16. Samoe izuchennoe pokolenie. Britanskiy opyt [The most studied generation. British experience] [Elektronnyi resurs]. *Nauka i zhizn' [Science and life]*, 2011, no. 2. Available at: https://www.nkj.ru/archive/articles/19614/index.php?PAGEN_2=1&ELEMENT_ID=19614#nav_start_2 (Accessed 20.12.2017). (In Rus.).
17. Svaab Dik My — eto nash mozg: Ot matki do Al'tseimera [We are our brain: From the uterus to Alzheimer's]. Saint-Petersburg: Izd-vo Ivana Limbakha, 2014. 544 p. (In Rus.).
18. Simonov P.V., Ershov P.M. Temperament. Kharakter. Lichnost' [Temperament. Character. Personality]. Moscow: Nauka, 1984. 160 p. (In Rus.).
19. «Sovrat' o sebe v sotssetyakh ne poluchitsya». Diskussiya o Big Data [“It will not work about social networks”. Discussion about the Big Data] [Elektronnyi resurs]. *Snob*, 2017. Available at: <https://snob.ru/selected/entry/123380> (Accessed 20.12.2017). (In Rus.).
20. U nikh vse khody zapisany... [They have all the moves recorded ...] [Elektronnyi resurs]. *Biomolekula*. 2012. Available at: <https://biomolekula.ru/articles/u-nikh-vse-khody-zapisany> (Accessed 20.12.2017). (In Rus.).
21. Kholmogorova A.B. Suitsidal'noe povedenie: teoreticheskaya model' i praktika pomoshchi v kognitivno-bikhevioral'noi terapii [Suicidal behavior: theoretical model and practice of assistance in cognitive-behavioral therapy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Consultative psychology and psychotherapy]*, 2016, Vol. 24, no. 3, pp. 144—163. doi:10.17759/cpp.2016240309 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
22. Chto nuzhno znat' roditelyam o podrostkovykh suitsidakh? [What do parents need to know about teenage suicides?] [Elektronnyi resurs]. O.V. Vikhristyuk (ed.). Moscow: MSUPE, 2015. 77 p. Available at: <http://psychlib.ru/resource.php/pdf/documents/VCH-2016/vch-2016.pdf#page=1> (Accessed 20.12.2017). (In Rus.).
23. Yankovskii N.K., Borinskaya S.A. Geneticheskie issledovaniya kak osnova integratsii nauk o zhizni i cheloveke [Genetic researches as a basis of integration of life sciences and man]. *Vestnik VOGiS [Bulletin of VOGiS]*, 2009, vol. 13, no. 2, P. 384—389. (In Rus.).
24. Swartz J.R. et al. A Neural Biomarker of Psychological Vulnerability to Future Life Stress. *Neuron*, 2015, vol. 85, no. 3, pp. 505—511. doi:10.1016/j.neuron.2014.12.055
25. Baker David A. and Algorta Guillermo Perez The Relationship Between Online Social Networking and Depression: A Systematic Review of Quantitative Studies [Elektronnyi resurs]. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2016, vol. 19, no. 11, pp. 638—648. Available at: <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0206> (Accessed 20.12.2017).
26. Childhood poverty can rob adults of psychological health. Internet [Elektronnyi resurs]. *ScienceDaily*, 2017. Available at: <https://www.sciencedaily.com/releases/2017/01/170103134356.htm> (Accessed 20.12.2017).
27. Children's mental health key to future employment prospects. Internet (medicalxpress.com) [Elektronnyi resurs]. *University of Stirling*, 2014. Available at: <https://www.stir.ac.uk/news/2014/11/childrens-mental-health-key-to-future-employment-prospects/> (Accessed 20.12.2017).
28. Evans Gary W. & Schamberg M.A. Childhood poverty, chronic stress, and adult working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 2009, vol. 106, no. 16. doi:10.1073/pnas.0811910106
29. Evans Gary W. Childhood poverty and adult psychological well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2016, vol. 113, no. 52, pp. 14949—14952. doi:10.1073/pnas.1604756114
30. Noble Kimberly G. et al. Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature Neuroscience*, 2015, vol. 18, no. 5, pp. 773—778. doi:10.1038/nn.3983
31. Greenfield Patricia M. Technology and Informal Education: What Is Taught, What Is Learned. *Science*, 2009, vol. 323, no. 5910, pp. 69—71. doi:10.1126/science.1167190
32. How to avoid Facebook-induced depression [Elektronnyi resurs]. *Medical News Today*. 2016. Available at: <http://www.medicalnewstoday.com/articles/314765.php> (Accessed 20.12.2017).
33. Pea Roy et al. Media Use, Face-to-Face Communication, Media Multitasking and Social Well-being Among 8-to-12-Year-Old Girls. *Developmental Psychology*, 2012, vol. 48, no. 2, pp. 327—336. doi:10.1037/a0027030
34. Beach S.R.H. et al. Methylation at SLC6A4 Is Linked to Family History of Child Abuse: An Examination of the Iowa Adoptee Sample. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 2010, vol. 153B, no. 2, pp. 710—713. doi:10.1002/ajmg.b.31028
35. Social media is not to blame for depression in young people [Elektronnyi resurs]. *The Conversation*, 2017. Available at: <http://theconversation.com/social-media-is-not-to-blame-for-depression-in-young-people-73635> (Accessed 20.12.2017).
36. Teicher Martin H., Anderson Carl M., Polcari Ann Childhood maltreatment is associated with reduced volume in the hippocampal subfields CA3, dentate gyrus, and subiculum. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2012, vol. 109, no. 9, pp. 563—572. doi:10.1073/pnas.1115396109
37. The Effects of Poverty on Childhood Brain Development. The Mediating Effect of Caregiving and Stressful Life Events. *JAMA Pediatrics*, 2013, vol. 167, no. 12, pp. 1135—1142. doi:10.1001/jamapediatrics.2013.3139
38. Zhang X. Family income, parental education and internalizing and externalizing psychopathology among 2—3-year-old Chinese children: The mediator effect of parent—child conflict. *International Journal of Psychology*, 2014, vol. 49, no. 1, pp. 30—37. doi:10.1002/ijop.12013

ОТРАСЛЕВАЯ ПСИХОЛОГИЯ
SPECIAL (BRANCH) PSYCHOLOGY

**Компаративный анализ направлений исследований в области киберпсихологии
в России и за рубежом**

Кузнецова О.В.,

*кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
kseniko@mail.ru*

Скрыльникова Н.И.,

*выпускница магистратуры, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
nat24@mail.ru*

В статье представлен сравнительный анализ направлений исследований в области психологии Интернета в России и за рубежом. Актуальность исследования обусловлена необходимостью соотнесения линий развития отечественной и зарубежной киберпсихологии, а также выявления ее перспективных странств. Обзор содержит ретроспективный анализ статей (за период с 2007 г. по май 2017 года) 11 российских научных рецензируемых журналов, 7 из которых входят в базу Russian Science Citation Index (RSCI) на платформе Web of Science, и двух зарубежных научных рецензируемых журналов, специализирующихся на психологии виртуального пространства, также включенных в базу данных Web of Science. В результате анализа было выявлено, что большинство исследовательских направлений, которые развиваются и в России, и за рубежом, связаны с изучением влияния компьютерных игр на различные аспекты жизни современных детей и подростков. Среди тем, интересующих как отечественных, так и зарубежных исследователей: интернет-зависимость; специфика общения в социальных сетях; особенности обучения, психотерапии и реабилитации в Интернете; конструирование новых форм идентичности, самопрезентация и самораскрытие в виртуальном пространстве; обусловленность поведения людей в Интернете их индивидуальными чертами и психическими состояниями; кибербуллинг. Тем не менее, существует временной лаг в разработке ряда направлений исследований в России по сравнению с зарубежными тенденциями, в частности, в области анализа поведения детей и подростков в Интернете в контексте детско-родительских отношений.

Ключевые слова: психология Интернета, киберпсихология, направления психологических исследований Интернета, поведение детей и подростков в виртуальной реальности.

Для цитаты:

Кузнецова О.В., Скрыльникова Н.И. Компаративный анализ направлений исследований в области киберпсихологии в России и за рубежом [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 4. С. 66—76. doi:10.17759/jmfp.2017060407

For citation:

Kuznetsova O.V., Skrylnikova N.I. Comparative analysis of research trends in the area of cyberpsychology in Russia and abroad [Elektronnyi resurs]. Journal of Modern Foreign Psychology, 2017, vol. 6, no. 4, pp. 66—76. doi: 10.17759/jmfp.2017060407 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Использование Интернета является динамично развивающейся социальной практикой. Виртуальное пространство, по сути, опосредует многие жизненные процессы современной семьи, следовательно, фокус внимания на психологических исследованиях данной сферы актуален и позволяет оценить роль и значение Интернета в контексте детско-родительских отношений в современной семье.

С момента появления российского Интернета (Рунета) (днем рождения которого принято считать 7 апреля 1994 г.) возможности межсетевого взаимодействия значительно изменились. Если в 1999 г., по данным опросов Фонда общественного мнения (ФОМ),

Интернетом в России пользовалось около 10% населения, то весной 2015 г. хотя бы раз в сутки в Интернет выходило 53% населения России (61,5 млн человек), а осенью — уже 55% (63,9 млн человек).

Согласно результатам исследования Всероссийского омнибуса GFK, в 2016 г. аудитория интернет-пользователей в возрастной группе 16+ в России составляла 70,4% (84 млн человек).

Отдельно следует отметить быстрое развитие в России в последние годы мобильного Интернета — технологии, значительно расширившей территориальные возможности подключения к глобальной сети. Мобильным Интернетом наиболее часто пользуются

представители молодого поколения. В возрастной группе 12—24 лет для выхода в Интернет используют смартфоны 80% респондентов, планшеты — 44%. В когорте 25—44 лет 59% опрошенных входят в Интернет посредством смартфонов и 37% используют планшет, в то время как в возрастной группе 45+ только 11% используют смартфоны и 11% — планшеты [13, с. 62].

Параллельно с ростом интернет-аудитории увеличилось и количество сервисов, доступных для посетителей виртуального пространства. Особенно активно развиваются социальные медиа (social networking services) — совокупность сервисов, позволяющих пользователям сайтов самостоятельно создавать в рамках коммуникативного пространства свой контент и обмениваться им (например, социальные сети, форумы, сайты знакомств, блоги и т. д.).

Социальные сети позволяют посетителям, в том числе с клиповым мышлением, максимально комфортно взаимодействовать друг с другом, не перегружаясь информационным контекстом. Например, записи на стене профиля посетителя, как правило, представлены в виде достаточно коротких текстовых отрывков, содержащих одну основную мысль, либо в виде графических изображений, видеоматериалов или музыкальных произведений.

По данным TNS Web Index, в России наиболее популярными являются две социальные сети: Вконтакте (www.vk.com), которую в июне 2015 г. в среднем за день посещало 14298 тыс. человек, а в марте 2017 г. — уже 20931 тыс. человек, и Одноклассники (www.odnoklassniki.ru) — 7394 тыс. посещений в июне 2015 г. и 11689 тыс. — в марте 2017 г.

При этом, по сведениям ВЦИОМ, в июле 2015 г. Вконтакте посещало 85% респондентов возрастной группы 18—24 лет, 71% — 25—34 лет, 54% — 35—44 лет, 30% — 45—59 лет, 25% респондентов — 60 лет и старше, а социальную сеть Одноклассники — 48% — 18—24 лет, 56% — 25—34 лет, 45% — 60 лет и старше.

Масштабы использования Интернета и его сервисов позволяют говорить о необходимости анализа и поиска закономерностей поведения посетителей виртуального пространства в зависимости от их психологических особенностей. Изучение данных вопросов лежит в предметном поле психологии Интернета (киберпсихологии), основы которой во многом были заложены американским психологом Д. Ликлайдером (J.C.R. Licklider), выдвинувшем идею о необходимости создания компьютерной сети с открытым доступом к ее ресурсам всех желающих из любой точки планеты [9].

В 1960-х г., работая в ARPA (Advanced Research Projects Agency — Агентство передовых исследовательских проектов, США), Д. Ликлайдер участвовал в разработке сети ARPANET, по сути ставшей прототипом Интернета. Его идеи относительно взаимодействия человека и компьютера (HCI- human-computer interaction) в дальнейшем были воплощены в знакомых нам принципах организации компьютерных интерфейсов, цифровых библиотек, электронных офисов и т. д. [43].

Базой для формирования психологии Интернета в России послужили исследования взаимодействия человека с компьютером, еще в 1970—80-е годы проведенные О.К. Тихомировым. На их основе был сформулирован ряд принципов проектирования информационных систем, а также показана необходимость психологического анализа процесса компьютеризации и его последствий для общества [23; 59].

В настоящее время исследования, посвященные различным аспектам поведения людей в виртуальном пространстве Интернета, проводятся в различных отраслях психологии (когнитивной, гендерной, возрастной, клинической, социальной, педагогической, этнопсихологии и т. д.). В то же время в полной мере невозможно говорить об институционализации психологии Интернета как отдельной области психологии [10, с. 112—113].

Цель нашей работы — сравнительный анализ исследовательских направлений в области киберпсихологии в России и за рубежом.

Объект исследования — киберпсихология.

Предмет исследования — сравнительный анализ тематики современных научных работ в области психологии Интернета в России и за рубежом.

Для анализа было отобрано 11 российских научных рецензируемых журналов, 7 из которых входят в базу Web of Science: Russian Science Citation Index (RSCI). А именно: «Психология. Журнал ВШЭ», «Психологический журнал», «Вопросы психологии», «Культурно-историческая психология», «Психологическая наука и образование», «Российский психологический журнал», «Экспериментальная психология», «Вестник Московского университета. Серия 14: Психология», «Консультативная психология и психотерапия», «Современная зарубежная психология», «Социальная психология и общество». Также в обзор вошли статьи из двух зарубежных научных рецензируемых журналов, специализирующихся на киберпсихологии и входящих в базу данных Web of Science «Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking» (основан в 1998 г.) и «Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace» (основан в 2007 г.).

В результате проведенного анализа можно выделить ряд направлений исследований в области киберпсихологии, находящихся в фокусе внимания как отечественных, так и зарубежных специалистов.

1. *Влияние компьютерных игр (в том числе) на различные аспекты жизни людей («геймерская» тематика).* Данная тематика стала разрабатываться одной из первых. Уже в 2007—2010 гг. в России выходят статьи, посвященные влиянию компьютерных игр на психику, развитию перцептивных действий у дошкольников в компьютерных играх, диагностике с помощью компьютерных игр индивидуальной специфики саморегуляции, эффективности мнемических способностей геймеров [17; 26]. С 2011 г. появляются исследования, посвященные степени увлеченности компьютерными онлайн-играми и зависимостям от них; данные темы продолжают разраба-

тываться и в настоящее время, также как и вопросы о психологических особенностях игроков в компьютерные игры, развитии их мышления, об агрессивности поведения, о геймификации образования [3; 5; 11].

В зарубежных журналах также представлены результаты исследований различных аспектов поведения и личностных черт людей, увлеченных компьютерными играми. Ряд научных работ обращен к анализу взаимоотношений (идентификации и компенсации) игроков многопользовательских онлайн-ролевых игр с их аватарами, субъективному ощущению потери времени и наслаждения в процессе игры, связи интроверсии/экстраверсии с наличным уровнем социального капитала у игроков онлайн-игр, влиянию компьютерного игрового опыта на скорость обработки звуковой информации, мотивам вовлечения в мобильные игры и их последствиям для психологического благополучия, проблемам связи лишнего веса и увлеченности компьютерными играми, зависимостям от онлайн-компьютерных игр [53; 52; 31].

Ретроспективный анализ статей позволяет говорить о том, что в зарубежных журналах многие темы исследований в области киберпсихологии возникают ранее чем аналогичные темы в отечественных научных источниках информации. Вероятно, это во многом обусловлено тем, что компьютерные технологии и доступ в Интернет в Европе и США стали массово доступны значительно ранее, чем в России, а, следовательно, ими с опережением были обнаружены и психологические уязвимости и возможности для развития личности в виртуальной реальности.

Отметим, что в 2016 г. в анализируемых нами зарубежных журналах появились результаты исследований о применении онлайн-игр как способа конструирования социальной реальности, например, уменьшения предрассудков в отношении бедных, а также терапии столь распространенного сейчас заболевания, как депрессия, с помощью «exergames» [30; 55]. Это вид компьютерных фитнес-игр, основанных на технологии отслеживания движений тела, передачи этой информации для обработки компьютеру с его последующей реакцией. Можно предположить, что в ближайшем будущем аналогичные вопросы будут исследоваться и в России.

2. *Формирование интернет-зависимости* — направление, к которому внимание отечественных и зарубежных специалистов обращено уже в течение длительного времени. Как в отечественной, так и в зарубежной научной периодике отражены результаты исследований премоурбида и механизмов формирования интернет-аддикции, ее социально-психологической значимости, личностных особенностей, способствующих излишнему погружению в виртуальную реальность, психотерапии и психологическому консультированию аддиктов [6; 15; 41; 61]. На наш взгляд, факт увеличения в последние годы количества обращений в зарубежных журналах к темам, связанным с зависимостью от социальных сетей, является весьма значимым [38; 60].

3. *Особенности обучения в виртуальной реальности*. В анализируемых отечественных научных рецензируемых журналах данное направление представлено с 2008 г. исследованиями психологических аспектов эффективного использования Интернета в образовательных целях, преодоления трудностей дистанционного обучения, обусловленных как личностными особенностями (например, тревожностью), так и спецификой виртуального пространства [20; 24]. В последние годы появился ряд работ, посвященных вопросам геймификации обучения, применения цифровых технологий в инклюзивном образовании, использования виртуальных коммуникативных тренингов и социальных сетей для подготовки специалистов и развития личностных навыков и знаний. [2; 25]. В зарубежных публикациях также представлены исследования специфичности Интернета как образовательной среды [58; 57]. При этом в последние годы уменьшается количество работ, обращенных к данной тематике.

4. *Психологическая безопасность личности в виртуальном пространстве*. Научные работы в сфере eHealth (электронного здравоохранения) в иностранной периодике относятся к мейнстриму. Во многих из них анализируется пропаганда в социальных медиа рискованного поведения по отношению к здоровью, в том числе переедания, анорексии, булимии [54; 42; 47; 56]. Отдельно отметим работы о кибербуллинге и влиянии некоторых интернет-ресурсов на суицидальное поведение. В проанализированных зарубежных изданиях уже с 2007 г. можно найти статьи по данной тематике [37; 39]. В отечественных журналах публикации по результатам аналогичных исследований появились только несколько лет назад [4; 7].

5. *Психотерапия, психологическое консультирование и коучинг в виртуальном пространстве*. В российских журналах, начиная с 2010 г. выходит ряд статей, обращенных к специфике онлайн-консультирования, его этике и супервизии, а также к возможностям психологической реабилитации в Интернете [14; 16]. За рубежом, как ранее, так и в настоящее время, также проводится много исследований, посвященных особенностям психотерапии в виртуальном пространстве, например, лечению ПТСР и злоупотребления психоактивными веществами, реабилитации пациентов с шизофренией и т. д. [27; 51; 28].

6. *Конструирование новых форм идентичности, самопрезентация и самораскрытие в виртуальном пространстве*. Данное направление исследований приобретает все большую популярность по мере развития в Интернете сервисов социальных медиа в связи с тем, что «... сетевая идентичность очевидным образом не порождается сама собой в процессе взросления и старения, а конструируется с тем, чтобы быть эксплицитно презентированной другим людям» [8, с. 100]. В зарубежных научных журналах статьи по данной тематике публиковались уже в 2007 г. и ранее, а в настоящее время появились работы об особенностях самораскрытия столь деликатных вопросов, как сексуальные пред-

почтения, наличие ВИЧ-инфекции или СПИДа [29; 50]. В России, начиная с 2009 г., также существует ряд публикаций, обращенных к анализу сетевой идентичности личности и способам ее конструирования в виртуальном пространстве [1; 8].

7. *Специфические черты общения и перцепции в Интернете.* Как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях это направление представлено множеством работ, число которых увеличивается в рамках процесса распространения практик пользования социальными сетями [18; 32; 33].

8. *Обусловленность поведения людей в Интернете индивидуальными психическими свойствами и состояниями.* Среди зарубежных публикаций в данном направлении превалирует тематика, связанная с характерологическими особенностями, повышенным уровнем тревожности, депрессивными состояниями [36; 44; 30; 46]. В отечественных научных журналах также представлены исследования по аналогичным вопросам, однако, по времени они появились позже, чем в англоязычных изданиях [12; 18].

9. *Взаимосвязь качества детско-родительских отношений со спецификой освоения детьми и подростками Интернета.* В зарубежной научной периодике уже в 2007 г. присутствуют статьи, в которых рассматриваются вопросы о влиянии виртуального пространства на внутрисемейные отношения, значении посреднической роли родителей в безопасном использовании ребенком Интернета [45; 49]. В данных работах было показано, что чем больше времени члены семьи проводят в совместной деятельности, тем меньше дети погружены в виртуальное пространство. Рекомендации родителей относительно веб-ресурсов, которые следует посещать их детям, увеличивают онлайн-активность детей на образовательных ресурсах; в то же время словесные запреты просмотра определенных сайтов и ограничение времени практически не влияют на изменение фактического поведения детей в Интернете. Активная поддержка и кураторство со стороны родителей позволяют уменьшить риски психологической травматизации детей и подростков в виртуальном пространстве, в том числе связанные с кибербуллингем.

Немного позже появляются работы о взаимосвязи родительского стиля воспитания и формирования интернет-аддикции и зависимости от компьютерных игр, о важности использования современных средств

связи для эффективной коммуникации между членами семьи [34; 48]. Так, было выявлено, что подростки с интернет-зависимостью чаще оценивали воспитательный родительский стиль отца и матери как недостаточно эмоционально теплый, как отвергающий, с чрезмерным участием, а также карательный (данный параметр значим только для матерей).

В последние годы продолжают публиковаться исследования о медиативной роли родителей в процессе безопасного познания детьми и подростками виртуального пространства, об уменьшении за счет поддержки и контроля со стороны родителей риска киберагрессии и патологического использования несовершеннолетними Интернета, в том числе посредством смартфонов [35; 40]. В России работы на аналогичную тематику появляются немного позже [19; 21; 22].

Выводы

Таким образом, в процессе компаративного анализа был выделен ряд направлений исследований в области киберпсихологии, которые разрабатываются учеными в России и за рубежом. Можно говорить о том, что внимание научного сообщества акцентировано на влиянии компьютерных игр на различные аспекты жизни людей, формировании Интернет-зависимости, психологической безопасности личности в виртуальной реальности, особенностях обучения, психотерапии, и психологического консультирования и коучинга. Также хорошо освещены вопросы конструирования сетевой идентичности, специфики общения и перцепции в Интернете, обусловленности поведения людей в виртуальном пространстве индивидуальными психическими свойствами и состояниями, взаимосвязи качества детско-родительских отношений со спецификой освоения детьми и подростками Интернета.

Основное же отличие публикаций в отечественных научных рецензируемых журналах заключается в наличии временного лага в разработке ряда направлений по сравнению с зарубежьем.

Следовательно, анализ иностранных источников позволяет выделять мировые тренды в сфере современной киберпсихологии, находить недостаточно изученные области в данном проблемном поле и определять перспективные векторы исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г., Асмолов Г.А. От Мы-медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 3—15. URL: http://asmolovpsy.ru/sites/default/files/voprosy_psihologii.pdf (дата обращения: 26.06.2017).
2. Белкин Ф.А. Геймификация в образовании // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 28—34. doi:10.17759/jmfp.2016050302
3. Богачева Н.В., Войскунский А.Е. Когнитивные стили и импульсивность у геймеров с разным уровнем игровой активности и предпочитаемым типом игр [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Т. 12. № 1. С. 29—53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kognitivnye-stili-i-impulsivnost-u-geymegov-s-raznym-urovнем-igrovoy-aktivnosti-i-predpochitaemym-tipom-igr> (дата обращения: 26.06.2017).

4. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербулинг: травля в пространстве современных технологий [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 3. С. 178—191. URL: https://psy-journal.hse.ru/data/2015/02/24/1090737958/Vochaver,%20Khlovov_3_2014_177_191.pdf (дата обращения: 26.06.2017).
5. Буркова В.Н., Бутовская М.Л. Насильственные компьютерные игры и проблемы агрессивного поведения детей и подростков [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 2012. № 1. С. 132—140. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18906636> (дата обращения: 26.06.2017).
6. Венедиктова А.В. Исследование интернет-аддикции и ее социально-психологической значимости в студенческих группах [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2007. № 5. С. 228—236. URL: http://psyjournals.ru/files/8217/psyedu_2007_n5_venediktova.pdf (дата обращения: 26.06.2017).
7. Вихристюк О.В. Влияние средств массовой информации на суицидальное поведение подростков и молодежи (обзор зарубежных источников) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2013. Т. 2. № 1. С. 100—108. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n1/58059.shtml> (дата обращения: 24.05.2017).
8. Войскунский А.Е., Евдокименко А.С., Федунина Н.Ю. Сетевая и реальная идентичность: сравнительное исследование [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 2. С. 98—121. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/setevaya-i-realnaya-identichnost-sravnitelnoe-issledovanie> (дата обращения: 26.06.2017).
9. Войскунский А.Е. Киберпсихология как раздел психологической науки и практики [Электронный ресурс] // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. №4. С. 88—90. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kiberpsihologiya-kak-razdel-psihologicheskoy-nauki-i-praktiki> (дата обращения: 26.06.2017).
10. Войскунский А.Е. Перспективы становления психологии Интернета [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 3. С. 110—118. URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/3833390/> (дата обращения: 26.06.2017).
11. Зарецкая О.В. Зависимость от компьютерных онлайн-игр как разновидность аддиктивного поведения // Социальная психология и общество. 2016. Том 7. № 3. С. 105—120. doi:10.17759/sps.2016070308
12. Иващенко А.В., Карабущенко Н.Б., Сунгурова Н.Л. Личностно-типологические особенности студентов в сетевом поведении [Электронный ресурс] // Российский психологический журнал. 2016. Т. 13. № 2. С. 58—70. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/lichnostno-tipologicheskie-osobennosti-studentov-v-setevom-povedenii> (дата обращения: 26.06.2017).
13. Интернет в России 2014 [Электронный ресурс]: состояние, тенденции и перспективы развития: отраслевой доклад / под ред. Казаряна К. Москва: Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям, 2014. 112 с. URL: http://гаес.ru/upload/files/rif15_report_special.pdf (дата обращения: 26.06.2017).
14. Краснова-Гольева В.В., Гольев М.А. Виртуальная реальность в реабилитации после инсульта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 4. С. 39—44. doi:10.17759/jmfp.2015040406
15. Малыгин В.Л., Меркурьева Ю.А. Нейропсихологический профиль подростков с интернет-зависимым поведением // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 4. С. 130—137. doi:10.17759/cpp.2015230408
16. Меновщиков В.Ю. Эффективность консультирования и психотерапии в Интернете: этапность и направленность [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 93—100. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18931763> (дата обращения: 26.06.2017).
17. Обухова Л.Ф., Ткаченко С.Б. Возможности использования компьютерных игр для развития перцептивных действий [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2008. № 3. С. 49—61. URL: http://psyjournals.ru/files/9443/psyedu_2008_n3_Obukhova_Tkachenko.pdf (дата обращения: 26.06.2017).
18. Общение в интернете и социальная тревожность у подростков из разных социальных групп / А.Б. Холмогорова [и др.] // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 4. С. 102—129. doi:10.17759/cpp.2015230407
19. Пахомова В.Г. Детско-родительские отношения как фактор развития игровой активности младшего школьника в поле игровой виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Российский психологический журнал. 2016. Т. 13. № 1. С. 105—114. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/detsko-roditelskie-otnosheniya-kak-faktor-razvitiya-igrovooy-aktivnosti-mladshego-shkolnika-v-pole-igrovoy-virtualnoy-realnosti> (дата обращения: 26.06.2017).
20. Поршнев А.В. Психологические аспекты эффективного использования Интернета в образовательных целях [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2008. № 3. С. 43—50. URL: http://psyjournals.ru/kip/2008/n3/Porshnev_full.shtml (дата обращения: 26.06.2017).
21. Рассказова Е.И., Солдатова Г.У. Роль родителей в повышении безопасности ребенка в Интернете // Вопросы психологии. 2013. № 2. С. 3—15.
22. Солдатова Г.У., Шляпников В.Н., Журина М.А. Эволюция онлайн-рисков: итоги пятилетней работы линии помощи «Дети онлайн» // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 3. С. 50—66. doi:10.17759/cpp.2015230304
23. Тихомиров О.К., Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Общение, опосредованное компьютером // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 1986. № 3. С. 31—42.

24. *Уддин Мд.А.* Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения и личностные особенности студентов, обучающихся на основе дистанционных технологий [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2012. № 5. С. 38—49. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2012/n5/62236.shtml> (дата обращения: 26.06.2017).
25. *Шеманов А.Ю.* Цифровые технологии в контексте инклюзии // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 66—74. doi:10.17759/jmfp.2016050307
26. *Щедрина Е.В.* Обсуждение проблемы влияния компьютерных игр на психику [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 182—184. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18922982> (дата обращения: 26.06.2017).
27. A Randomized, Head-to-Head Study of Virtual Reality Exposure Therapy for Posttraumatic Stress Disorder / R. McLay, A Baird [et al.] // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2017. Vol. 20. № 4. P. 218—224. doi:10.1089/cyber.2016.0554
28. Developing a Virtual Reality-Based Vocational Rehabilitation Training Program for Patients with Schizophrenia / B.K. Sohn, J. Y. Hwang [et al.] // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2016. Vol. 19. № 11. P. 686—691. doi:10.1089/cyber.2016.0215
29. Disclosure Pattern of Self-Labeled People Living with HIV/AIDS on Chinese Social Networking Site: An Exploratory Study / J. Han, X. Tian [et al.] // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2016. Vol. 19. № 8. P. 516—523. doi:10.1089/cyber.2016.0133
30. Effect of Exergames on Depression: A Systematic Review and Meta-Analysis / J. Li, Y.-L. Theng [et al.] // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2016. Vol. 19. № 1. P. 34—42. doi:10.1089/cyber.2015.0366
31. Experiences of Time Loss among Videogame Players: An Empirical Study / R. T.A. Wood, M. D. Griffiths [et al.] // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2007. Vol. 10. № 1. P. 38—44. doi:10.1089/cpb.2006.9994
32. *Friend C., Fox H.N.* Deception Detection: The Relationship of Levels of Trust and Perspective Taking in Real-Time Online and Offline Communication Environments // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2016. Vol. 19. № 9. P. 532—537. doi:10.1089/cyber.2015.0643
33. *Glüer M., Lohaus A.* Participation in social network sites: Associations with the quality of offline and online friendships in German preadolescents and adolescents // *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2016. Vol 10. № 2. article 2. doi:10.5817/CP2016-2-2
34. *Goby V.P.* Psychological Underpinnings of Intrafamilial Computer-Mediated Communication: A Preliminary Exploration of CMC Uptake with Parents and Siblings // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2011. Vol. 14. № 6. P. 365—370. doi:10.1089/cyber.2010.0289.
35. *Goldstein S.E.* Parental regulation of online behavior and cyber aggression: Adolescents' experiences and perspectives // *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2015, Vol. 9 № 4. article 2. doi:10.5817/CP2015-4-2
36. Good Person or Bad Character? Personality Predictors of Morality and Ethics in Avatar Selection for Video Game Play / P. J. Ewell, R.E. Guadagno, [et al.] // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2016. Vol. 19 № 7. P. 435—440. doi:10.1089/cyber.2015.0207
37. *Görzig A.* Adolescents' Viewing of Suicide-Related Web Content and Psychological Problems: Differentiating the Roles of Cyberbullying Involvement // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2016. Vol. 19. № 8. P. 502—509. doi:10.1089/cyber.2015.0419
38. Grandiose and Vulnerable Narcissists: Who Is at Higher Risk for Social Networking Addiction? / S. Casale, G. Fioravanti, [et al.] // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2016. Vol. 19. № 8. P. 510—515. doi:10.1089/cyber.2016.0189
39. *Hsiung R.C.* A Suicide in an Online Mental Health Support Group: Reactions of the Group Members, Administrative Responses, and Recommendations // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2007. Vol. 10 № 4. P. 495—500. doi:10.1089/cpb.2007.9999
40. *Hwang Y., Jeong S.-H.* Predictors of Parental Mediation Regarding Children's Smartphone Use // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2015. Vol. 18. № 12. P. 737—743. doi:10.1089/cyber.2015.0286
41. Internet Addiction Disorder: An Italian Study / G. Ferraro, B. Caci [et al.] // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2007. Vol. 10. № 2. P. 170—175. doi:10.1089/cpb.2006.9972
42. *Kinard B.R.* Insta-Grams: The Effect of Consumer Weight on Reactions to Healthy Food Posts // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2016. Vol. 19. № 8. P. 481—486. doi:10.1089/cyber.2016.0085
43. *Kita C.I. J. C. R.* Licklider's Vision for the IPTO // *IEEE Annals of the History of Computing*. 2003. Vol. 25. № 3. P. 61—77. doi:10.1109/MAHC.2003.1226656
44. *Kruger D.J., Djerf J.M.* High Ringxiety: Attachment Anxiety Predicts Experiences of Phantom Cell Phone Ringing // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2016. Vol. 19. № 1. P. 56—59. doi:10.1089/cyber.2015.0406
45. *Lee S.-J., Chae Y.-G.* Children's Internet Use in a Family Context: Influence on Family Relationships and Parental Mediation // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2007. Vol. 10. № 5. P. 640—644. doi:10.1089/cpb.2007.9975

46. Liu C.-Y., Kuo F.-Y. A Study of Internet Addiction through the Lens of the Interpersonal Theory // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2007. Vol. 10. № 6. P. 799—804. doi:10.1089/cpb.2007.9951
47. McNicol M.L., Thorsteinsson E.B. Internet Addiction, Psychological Distress, and Coping Responses Among Adolescents and Adults // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2017. Vol. 20. № 5. P. 296—304. doi:10.1089/cyber.2016.0669
48. Mental Health, Personality, and Parental Rearing Styles of Adolescents with Internet Addiction Disorder / H. Xiuqin, Z. Huimin [et al.] // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2010. Vol. 13. № 4. P. 401—406. doi:10.1089/cyber.2009.0222
49. Mesch G.S. Parental Mediation, Online Activities, and Cyberbullying // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2009. Vol. 12. № 4. P. 387—393. doi:10.1089/cpb.2009.0068
50. Motivations and Self-Presentation Strategies on Korean-Based «Cyworld» Weblog Format Personal Homepages / T. Jung, H. Youn [et al.] // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2007. Vol. 10. № 1. P. 24—31. doi:10.1089/cpb.2006.9996
51. Online Activity Levels Are Related to Caffeine Dependency / J.G. Phillips, C. E. Landhuis [et al.] // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2016. Vol. 19. № 5. P. 352—356. doi:10.1089/cyber.2015.0653
52. Problem Video Gaming Among Children Enrolled in Tertiary Weight Management Programs / S. Stubblefield, G. Datto [et al.] // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2017. Vol. 20. № 2. P. 109—116. doi:10.1089/cyber.2016.0386
53. Reer F., Krämer N. The Connection Between Introversion/Extraversion and Social Capital Outcomes of Playing World of Warcraft // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2017. Vol. 20. № 2. P. 97—103. doi:10.1089/cyber.2016.0439
54. Risks and Threats of Social Media Websites: Twitter and the Proana Movement / F. Bert, M.R. Gualano [et al.] // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2016. Vol. 19. № 4. P. 233—238. doi:10.1089/cyber.2015.0553
55. Roussos G., Dovidio J.F. Playing below the poverty line: Investigating an online game as a way to reduce prejudice toward the poor // *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2016. Vol. 10. № 2, article 3. doi:10.5817/CP2016-2-3
56. Social Media Propagation of Content Promoting Risky Health Behavior / M. Park, Y. Sun [et al.] // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2017. Vol. 20. № 5. P. 278—285. doi:10.1089/cyber.2016.0698
57. Tichon J. Training Cognitive Skills in Virtual Reality: Measuring Performance // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2007. Vol. 10. № 2. P. 286—289. doi:10.1089/cpb.2006.9957
58. Virtual Environment Training System for Rehabilitation of Stroke Patients with Unilateral Neglect: Crossing the Virtual Street / J. Kim, K. Kim [et al.] // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2007. Vol. 10. № 1. P. 7—15. doi:10.1089/cpb.2006.9998
59. Voiskounsky A.Y. Psychology of computerization as a step towards the development of cyberpsychology [Электронный ресурс] // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2013. Vol. 6. № 4. P. 150—159. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/psychology-of-computerization-as-a-step-towards-the-development-of-cyberpsychology> (дата обращения: 26.06.2017).
60. Wiederhold B.K. What Predicts Facebook Addiction? // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2017. Vol. 20. № 5. P. 277—277. doi:10.1089/cyber.2017.29073.bkw
61. Young K.S. Cognitive Behavior Therapy with Internet Addicts: Treatment Outcomes and Implications // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2007. Vol. 10. № 5. P. 671—679. doi:10.1089/cpb.2007.9971

Comparative analysis of research trends in the area of cyberpsychology in Russia and abroad

Kuznetsova O.V.,

*candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of developmental psychology named after L.F. Obukhova,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
kseniko@mail.ru*

Skrylnikova N.I.,

*master of Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
nat24@mail.ru*

The article focuses on the comparative analysis of research trends in the area of cyberpsychology in Russia and abroad. The relevance of the article is determined by the need to correlate developmental lines of foreign and Russian cyberpsychology and to identify perspectives for further studies in this area. The review contains a retrospective analysis of articles (2007 – May 2017) from 11-Russian scientific peer-reviewed journals, 7 of which are included in the database of Russian Science Citation Index (RSCI) at the platform of Web of Science, and two foreign scientific journals of psychosocial researches on cyberspace, also included in the Web of Science database. The results show that most of the research areas that are developed in Russia and abroad, are related to the study of influences of computer games on the life of modern children and adolescents. The topics of interest that can also be found in both national and foreign studies are as follows: Internet addiction, the specificity of social networking, specificity of education, psychotherapy and rehabilitation online, designing new forms of identity, self-presentation and self-revelation in virtual space, dependence of human behavior in Internet on their individual traits and mental states, cyberbullying. Nevertheless, there is a time lag in the development of several areas in Russian cyberpsychology in comparison to foreign trends, namely, in the analysis of child and teen's behavior in Internet in the context of child-parent relations.

Keywords: cyberpsychology, trends of cyberpsychology researches, branches of cyberpsychology researches in Russia and abroad, psychological research on cyberspace, virtual reality, Internet.

REFERENCES

1. Asmolov A.G., Asmolov G.A. Ot My-media k Ya-media: transformatsii identichnosti v virtual'nom mire [Elektronnyi resurs] [From We-media to I-media: identity transformations in the virtual world]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2009, no. 3, pp. 3—15. Available at: http://asmolovpsy.ru/sites/default/files/voprosy_psihologii.pdf (Accessed 26.06.2017). (In Russ.).
2. Belkin F.A. Geimifikatsiya v obrazovanii [Gamification in education]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern foreign psychology]*, 2016. Vol. 5, no. 3, pp. 28—34. doi:10.17759/jmfp.2016050302 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Bogacheva N.V., Voiskunskii A.E. Kognitivnye stili i impul'sivnost' u geimerov s raznym urovnem igrovoi aktivnosti i predpochitaemym tipom igr [Elektronnyi resurs] [Cognitive styles and impulsiveness of gamers with different levels of gaming activity and the preferred type of games]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomii [Psychology. Journal of Higher school of economy]*, 2015. Vol. 12, no. 1, pp. 29—53. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/kognitivnye-stili-i-impulsivnost-u-geymerov-s-raznym-urovнем-igrovoy-aktivnosti-i-predpochitaemym-tipom-igr> (Accessed 26.06.2017). (In Russ.).
4. Bochaver A.A., Khlomov K.D. Kiberbuling: travlya v prostranstve sovremennykh tekhnologii [Elektronnyi resurs] [Cyberbullying: harassment in the space of modern technologies]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of Higher school of Economics]*, 2014. Vol. 11, no. 3, pp. 178—191. Available at: https://psy-journal.hse.ru/data/2015/02/24/1090737958/Bochaver,%20Khlomov_3_2014_177_191.pdf (Accessed 26.06.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Burkova V.N., Butovskaya M.L. Nasil'stvennye komp'yuternye igry i problemy agressivnogo povedeniya detei i podrostkov [Elektronnyi resurs] [Violent computer games and aggressive problem behavior in children and adolescents]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2012, no. 1, pp. 132—140. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18906636> (Accessed 26.06.2017). (In Russ.).
6. Venediktova A.V. Issledovanie internet-addiktsii i ee sotsial'no-psikhologicheskoi znachimosti v studencheskikh gruppakh [Elektronnyi resurs] [The Study of Internet addiction and its socio-psychological significance in student groups]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2007, no. 5, pp. 228—236. Available at: http://psyjournals.ru/files/8217/psyedu_2007_n5_venediktova.pdf (Accessed 26.06.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Vikhristyuk O.V. Vliyanie sredstv massovoi informatsii na suitsidal'noe povedenie podrostkov i molodezhi (obzor zarubezhnykh istochnikov) [Elektronnyi resurs] [Influence of the media on suicidal behaviour in adolescents and youth (review of foreign literature)]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern foreign psychology]*, 2013. Vol. 2, no. 1, pp. 100—108. Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n1/58059.shtml> (Accessed 26.06.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).

8. Voiskunskii A.E., Evdokimenko A.S., Fedunina N.Yu. Setevaya i real'naya identichnost': sravnitel'noe issledovanie [Elektronnyi resurs] [Network and real identity: a comparative study]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of Higher School of Economics]*, 2013. Vol. 10, no. 2, pp. 98—121. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/setevaya-i-realnaya-identichnost-sravnitelnoe-issledovanie> (Accessed 26.06.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Voiskounsky A.E. Cyberpsychology as a branch of psychological science and practice [Elektronnyi resurs] [Cyberpsychology as a branch of psychological science and practice]. *Universum: Vestnik of the Herzen University [Universum: Vestnik of the Herzen University]*, 2013, no. 4, pp. 88—90. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/kiberpsihologiya-kak-razdel-psihologicheskoy-nauki-i-praktiki> (Accessed 26.06.2017). (In Russ.).
10. Voiskunskii A.E. Perspektivy stanovleniya psikhologii Interneta [Elektronnyi resurs] [Prospects for the formation of the psychology of the Internet]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2013. Vol. 34, no. 3, pp. 110—118. Available at: <https://istina.msu.ru/publications/article/3833390/> (Accessed 26.06.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Zaretskaya O.V. Zavisimost' ot komp'yuternykh onlain-igr kak raznovidnost' addiktivnogo povedeniya [The Dependence of computer online games as a kind of addictive behavior]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social psychology and society]*, 2016. Vol. 7, no. 3, pp. 105—120. doi:10.17759/sps.2016070308 (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Ivashchenko A.V., Karabushchenko N.B., Sungurova N.L. Lichnostno-tipologicheskie osobennosti studentov v setevom povedenii [Elektronnyi resurs] [Personal-typological features of students in network behavior]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal [Russian psychological journal]*, 2016. Vol. 13, no. 2, pp. 58—70. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/lichnostno-tipologicheskie-osobennosti-studentov-v-setevom-povedenii> (Accessed 26.06.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Kazaryana K. (ed.) Internet v Rossii 2014. [Elektronnyi resurs] [The Internet in Russia 2014] : sostoyanie, tendentsii i perspektivy razvitiya : otraslevoi doklad. Moscow: Federal'noe agentstvo po pechati i massovym kommunikatsiyam, 2014. 112 p. Available at: http://raec.ru/upload/files/rif15_report_special.pdf (Accessed 26.06.2017). (In Russ.).
14. Krasnova-Gol'eva V.V., Gol'ev M.A. Virtual'naya real'nost' v reabilitatsii posle insulta [Elektronnyi resurs] [Virtual reality in stroke rehabilitation]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern foreign psychology]*, 2015. Vol. 4, no. 4, pp. 39—44. doi:10.17759/jmfp.2015040406 (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Malygin V.L., Merkur'eva Yu.A. Neiropsikhologicheskii profil' podrostkov s internet-zavisimym povedeniem [Neuropsychological profile of adolescents with Internet addiction behavior]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling psychology and psychotherapy]*, 2015. Vol. 23, no. 4, pp. 130—137. doi:10.17759/cpp.2015230408 (In Russ., abstr. in Engl.).
16. Menovshchikov V.Yu. Effektivnost' konsul'tirovaniya i psikhoterapii v Internete: etapnost' i napravlenost' [Elektronnyi resurs] [The Effectiveness of counselling and psychotherapy in the Internet: phasing and scope]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2010, no. 3, pp. 93—100. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18931763> (Accessed 26.06.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).
17. Obukhova L.F., Tkachenko S.B. Vozmozhnosti ispol'zovaniya komp'yuternykh igr dlya razvitiya pertseptivnykh deistvii [Elektronnyi resurs] [Possibilities of using computer games for the development of perceptual actions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2008, no. 3, pp. 49—61. Available at: http://psyjournals.ru/files/9443/psyedu_2008_n3_Obukhova_Tkachenko.pdf (Accessed 26.06.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).
18. Kholmogorova A.B., [i dr.] Obshchenie v internete i sotsial'naya trevozhnost' u podrostkov iz raznykh sotsial'nykh grupp [Communication on the Internet and social anxiety among adolescents from different social groups]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Consultative psychology and psychotherapy]*, 2015. Vol. 23, no. 4, pp. 102—129. doi:10.17759/cpp.2015230407 (In Russ., abstr. in Engl.).
19. Pakhomova V.G. Detsko-roditel'skie otnosheniya kak faktor razvitiya igrovoi aktivnosti mladshogo shkol'nika v pole igrovoi virtual'noi real'nosti [Elektronnyi resurs] [Child-parent relations as a factor in the development of gaming activity of a junior schoolchild in the field of virtual virtual reality]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal [Russian Psychological Journal]*, 2016. Vol. 13, no. 1, pp. 105—114. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/detsko-roditelskie-otnosheniya-kak-faktor-razvitiya-igrovoy-aktivnosti-mladshogo-shkolnika-v-pole-igrovoy-virtualnoy-realnosti> (Accessed 26.06.2017). (In Russ.).
20. Porshnev A.V. Psikhologicheskie aspekty effektivnogo ispol'zovaniya Interneta v obrazovatel'nykh tselyakh [Elektronnyi resurs] [Psychological aspects of effective use of the Internet for educational purposes]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2008, no. 3, pp. 43—50. Available at: http://psyjournals.ru/kip/2008/n3/Porshnev_full.shtml (Accessed 26.06.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).
21. Rasskazova E.I., Soldatova G.U. Roll' roditel'ei v povyshenii bezopasnosti rebenka v Internete [The role of parents in improving the safety of the child on the Internet]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2013, no. 2, pp. 3—15. (In Russ., abstr. in Engl.).
22. Soldatova G.U., Shlyapnikov V.N., Zhurina M.A. Evolyutsiya onlain-riskov: itogi pyatiletnei raboty linii pomoshchi «Deti onlain» [Evolution of online risks: the results of the five-year work of the help line “Children online”]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Consultative psychology and psychotherapy]*, 2015. Vol. 23, no. 3, pp. 50—66. doi:10.17759/cpp.2015230304 (In Russ., abstr. in Engl.).

23. Tikhomirov O.K., Babaeva Yu.D., Voiskunskii A.E. Obshtchenie, oposredovannoe komp'yuterom [Communication mediated by computer]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology], 1986, no. 3, pp. 31—42.
24. Uddin Md.A. Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti distantsionnogo obucheniya i lichnostnye osobennosti studentov, obuchayushchikhsya na osnove distantsionnykh tekhnologii [Elektronnyi resurs] [Psychological and pedagogical features of distance learning and personal characteristics of students studying on the basis of distance technologies]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2012, no. 5, pp. 38—49. Available at: <http://psyjournals.ru/psyedu/2012/n5/62236.shtml> (Accessed 26.06.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).
25. Shemanov A.Yu. Tsifrovye tekhnologii v kontekste inkluzii [Digital technologies in the context of inclusion]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Contemporary foreign psychology], 2016. Vol 5, no. 3, pp. 66—74. doi:10.17759/jmfp.2016050307 (In Russ., abstr. in Engl.).
26. Shchedrina E.V. Obsuzhdenie problemy vliyaniya komp'yuternykh igr na psikhiku [Elektronnyi resurs] [Discussion of the problem of the influence of computer games on the psyche]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2007, no. 5, pp. 182—184. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18922982> (Accessed 26.06.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).
27. McLay R., Baird A. et al. A Randomized, Head-to-Head Study of Virtual Reality Exposure Therapy for Posttraumatic Stress Disorder. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2017. Vol. 20, no. 4, pp. 218—224. doi:10.1089/cyber.2016.0554
28. Sohn B.K., Hwang J.Y. et al. Developing a Virtual Reality-Based Vocational Rehabilitation Training Program for Patients with Schizophrenia. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2016. Vol. 19, no. 11, pp. 686—691. doi:10.1089/cyber.2016.0215
29. Han J., Tian X. et al. Disclosure Pattern of Self-Labeled People Living with HIV/AIDS on Chinese Social Networking Site: An Exploratory Study. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2016. Vol. 19, no. 8, pp. 516—523. doi:10.1089/cyber.2016.0133
30. Li J., Theng Y.L., et al.. Effect of Exergames on Depression: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2016. Vol. 19, no. 1, pp. 34—42. doi:10.1089/cyber.2015.0366
31. Wood R.T.A., Griffiths M.D. et al. Experiences of Time Loss among Videogame Players: An Empirical Study. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2007. Vol. 10, no. 1, pp. 38—44. doi:10.1089/cpb.2006.9994
32. Friend C., Fox H.N. Deception Detection: The Relationship of Levels of Trust and Perspective Taking in Real-Time Online and Offline Communication Environments. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2016. Vol. 19, no. 9, pp. 532—537. doi:10.1089/cyber.2015.0643
33. Glüer M., Lohaus A. Participation in social network sites: Associations with the quality of offline and online friendships in German preadolescents and adolescents. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2016. Vol 10, no. 2. article 2. doi:10.5817/CP2016—2-2
34. Goby V.P. Psychological Underpinnings of Intrafamilial Computer-Mediated Communication: A Preliminary Exploration of CMC Uptake with Parents and Siblings. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2011. Vol. 14, no. 6, pp. 365—370. doi:10.1089/cyber.2010.0289.
35. Goldstein S.E. Parental regulation of online behavior and cyber aggression: Adolescents' experiences and perspectives. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2015. Vol. 9, no. 4. article 2. doi:10.5817/CP2015—4-2
36. Ewell P.J., Guadagno R.E. et al. Good Person or Bad Character? Personality Predictors of Morality and Ethics in Avatar Selection for Video Game Play. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2016. Vol. 19, no. 7, pp. 435—440. doi:10.1089/cyber.2015.0207
37. Görzig A. Adolescents' Viewing of Suicide-Related Web Content and Psychological Problems: Differentiating the Roles of Cyberbullying Involvement. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2016. Vol. 19, no. 8, pp. 502—509. doi:10.1089/cyber.2015.0419
38. Casale S., Fioravanti G. et al. Grandiose and Vulnerable Narcissists: Who Is at Higher Risk for Social Networking Addiction?. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2016. Vol. 19, no. 8, pp. 510—515. doi:10.1089/cyber.2016.0189
39. Hsiung R.C. A Suicide in an Online Mental Health Support Group: Reactions of the Group Members, Administrative Responses, and Recommendations. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2007. Vol. 10, no. 4, pp. 495—500. doi:10.1089/cpb.2007.9999
40. Hwang Y., Jeong S.-H. Predictors of Parental Mediation Regarding Children's Smartphone Use. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2015. Vol. 18. no. 12, pp. 737—743. doi:10.1089/cyber.2015.0286
41. Ferraro G., Caci B. et al. Internet Addiction Disorder: An Italian Study. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2007. Vol. 10, no. 2, pp. 170—175. doi:10.1089/cpb.2006.9972
42. Kinard B.R. Insta-Grams: The Effect of Consumer Weight on Reactions to Healthy Food Posts. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2016. Vol. 19, no. 8, pp. 481—486. doi:10.1089/cyber.2016.0085
43. Kita C.I. J. C.R. Licklider's Vision for the IPTO. *IEEE Annals of the History of Computing*, 2003. Vol. 25, no. 3, pp. 61—77. doi:10.1109/MAHC.2003.1226656

44. Kruger D.J., Djerf J.M. High Ringxiety: Attachment Anxiety Predicts Experiences of Phantom Cell Phone Ringing. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2016. Vol. 19, no. 1, pp. 56—59. doi:10.1089/cyber.2015.0406
45. Lee S.-J., Chae Y.-G. Children's Internet Use in a Family Context: Influence on Family Relationships and Parental Mediation. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2007. Vol. 10, no. 5, pp. 640—644. doi:10.1089/cpb.2007.9975
46. Liu C.-Y., Kuo F.-Y. A Study of Internet Addiction through the Lens of the Interpersonal Theory. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2007. Vol. 10, no. 6, pp. 799—804. doi:10.1089/cpb.2007.9951
47. McNicol M.L., Thorsteinsson E.B. Internet Addiction, Psychological Distress, and Coping Responses Among Adolescents and Adults. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2017. Vol. 20, no. 5, pp. 296—304. doi:10.1089/cyber.2016.0669
48. Xiuqin H., Huimin Z. et al. Mental Health, Personality, and Parental Rearing Styles of Adolescents with Internet Addiction Disorder. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2010. Vol. 13, no. 4, pp. 401—406. doi:10.1089/cyber.2009.0222
49. Mesch G.S. Parental Mediation, Online Activities, and Cyberbullying. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2009. Vol. 12, no. 4, pp. 387—393. doi:10.1089/cpb.2009.0068
50. Jung T., Youn H. et al. Motivations and Self-Presentation Strategies on Korean-Based "Cyworld" Weblog Format Personal Homepages. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2007. Vol. 10, no. 1, pp. 24—31. doi:10.1089/cpb.2006.9996
51. Phillips J.G., Landhuis C.E. et al. Online Activity Levels Are Related to Caffeine Dependency. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2016. Vol. 19, no. 5, pp. 352—356. doi:10.1089/cyber.2015.0653
52. Stubblefield S., Datto G. et al. Problem Video Gaming Among Children Enrolled in Tertiary Weight Management Programs. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2017. Vol. 20, no. 2, pp. 109—116. doi:10.1089/cyber.2016.0386
53. Reer F., Krämer N. The Connection Between Introversiion/Extraversion and Social Capital Outcomes of Playing World of Warcraft. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2017. Vol. 20, no. 2, pp. 97—103. doi:10.1089/cyber.2016.0439
54. Bert F., Gualano M.R. et al. Risks and Threats of Social Media Websites: Twitter and the Proana Movement. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2016. Vol. 19, no. 4, pp. 233—238. doi:10.1089/cyber.2015.0553
55. Roussos G., Dovidio J.F. Playing below the poverty line: Investigating an online game as a way to reduce prejudice toward the poor. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2016. Vol. 10, no. 2, article 3. doi:10.5817/CP2016-2-3
56. Park M., Sun Y. et al. Social Media Propagation of Content Promoting Risky Health Behavior. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2017. Vol. 20, no. 5, pp. 278—285. doi:10.1089/cyber.2016.0698
57. Tichon J. Training Cognitive Skills in Virtual Reality: Measuring Performance. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2007. Vol. 10, no. 2, pp. 286—289. doi:10.1089/cpb.2006.9957
58. Kim J., Kim K. et al. Virtual Environment Training System for Rehabilitation of Stroke Patients with Unilateral Neglect: Crossing the Virtual Street. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2007. Vol. 10, no. 1, pp. 7—15. doi:10.1089/cpb.2006.9998
59. Voiskounsky A.Y. Psychology of computerization as a step towards the development of cyberpsychology [Elektronnyi resurs]. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2013. Vol. 6, no. 4, pp. 150—159. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/psychology-of-computerization-as-a-step-towards-the-development-of-cyberpsychology> (Accessed 26.06.2017).
60. Wiederhold B. K. What Predicts Facebook Addiction? *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2017. Vol. 20, no. 5, pp. 277—277. doi:10.1089/cyber.2017.29073.bkw
61. Young K.S. Cognitive Behavior Therapy with Internet Addicts: Treatment Outcomes and Implications. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2007. Vol. 10, no. 5, pp. 671—679. doi:10.1089/cpb.2007.9971

*Вне тематики номера
Outside of the theme rooms*

**ОТРАСЛЕВАЯ ПСИХОЛОГИЯ
SPECIAL (BRANCH) PSYCHOLOGY**

Эволюция понятия «ментальная прочность» в зарубежной спортивной психологии

Федунина Н.Ю.,

*кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Центра экстренной психологической помощи,
Московский государственный психологический университет; психолог, Центр спортивных технологий
(ГКУ «ЦСТуСК Москомспорта»), Москва, Россия,
natalia_fedunina@mail.ru*

В статье рассматриваются этапы развития представлений о ментальной прочности в зарубежной литературе. Прослеживается эволюция подходов к пониманию и исследованию этого феномена от опоры на опыт консультаций и наблюдений к разработке полномасштабных качественных и количественных исследований. Обсуждаются значение данного понятия позитивной психологии для современной психологии спорта, а также проблемы, сопряженные с отсутствием общепринятого определения, валидных и надежных инструментов исследования и недостатком лонгитюдных исследований.

Ключевые слова: ментальная прочность, совладание, психологическая готовность, самоэффективность, спорт.

Для цитаты:

Федунина Н.Ю. Эволюция понятия «ментальная прочность» в зарубежной спортивной психологии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 4. С. 77—83. doi:10.17759/jmfp.2017060408

For citation:

Fedunina N.Yu. Evolution of the concept of «mental strength» in foreign sport psychology [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2017, vol. 6, no. 4, pp. 77—83. doi: 10.17759/jmfp.2017060408 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Введение

Последние десятилетия спортивные достижения все ближе подступают к границам возможностей человека, все больше повышается прессинг результативности и ожидания от спортсменов. Особую значимость приобретают проблемы психологической подготовки спортсменов к соревнованиям, вопросы развития навыков оптимального использования ментальных и физических сил, которые могут вносить вклады в повышение уровня соревновательных достижений в условиях стресса [12].

Ментальная прочность (МП) считается одним из решающих факторов спортивной результативности и имеет особую ценность как для спортсменов, так и для тренеров. К ним примыкают и специалисты в области психологии спорта, отмечающие, что возможность показать все, на что способен и даже больше в условиях стресса, соревновательного прессинга, напряжения, тревоги, фрустрации и усталости, является одной из ключевых способностей, отличающих хороших спортсменов от выдающихся, а новичков от элиты.

Несмотря на актуальность, по мнению ведущих исследователей, ментальная прочность является не про-

сто одним из самых популярных, но и одним из самых мало разработанных понятий прикладной психологии спорта [15]. На сегодняшний день теоретическое осмысление «ментальной прочности», разработка теоретической модели данного явления, по сути, только начинается. Чаще всего можно встретить опору на уже существующие модели сопряженных явлений (например, жизнестойкости) или на эклектические модели, совмещающие разные концепции (теории стресса, совладания, устойчивости, самоэффективности, ресурсов и др.).

В статье обсуждаются основные этапы развития представлений о ментальной прочности и современное состояние проблемы.

**Этапы развития представлений
о ментальной прочности**

Еще в 1955 г. Кеттелл и коллеги описали психическую прочность как одну из важнейших черт личности с точки зрения достижения успеха. В согласии с данной позицией, «ментальная прочность» определялась как одна из личностных черт, связанных с высокими спортивными достижениями и успехом [15].

В 1974 г. Элдеман (Alderman) также отметил связь ментальной прочности и результативности в спорте, предположив, что наиболее успешные спортсмены должны быть физически и ментально прочными (там же).

Таким образом, исходно ментальная прочность понималась преимущественно как особая черта личности, значимая в спорте и связанная с результативностью и успешностью.

Ранние попытки определить ментальную прочность основывались скорее на личном опыте наблюдений, консультирования и работы со спортсменами, чем на эмпирических исследованиях. Таковы определения Татко и Ричардса (Tutko and Richards, 1971) (способность выдерживать сильную критику и не падать духом при поражении или неудачном выступлении), Лоэра (Loehr) (возможность в условиях прессинга чувствовать себя собранным, спокойным и энергичным благодаря способности повышать свой поток позитивной энергии в условиях кризиса и неблагоприятных обстоятельств, а также благодаря правильным установкам в отношении прессинга, проблем, ошибок и соперничества (Loehr, 1986)), Джонса (Jones) (1982) (свобода от стресса прессинга) и др. [15].

Эти и другие ранние определения отличает опора на метод наблюдения, а также индуктивная стратегия вывода объема понятия МП и его структуры.

Популярные книги Лоэра [10; 11] по ментальной прочности долгое время оставались общепринятым источником для профессиональной практики. Лоэр опубликовал модель ментальной прочности, включавшую семь характеристик: уверенность в себе, негативную энергию, контроль внимания, контроль, мотивацию, позитивную энергию и контроль установок.

Несмотря на привлекательность этой модели, исследователи отмечают отсутствие обоснования выбора данных семи факторов МП. Модель больше напоминает достаточно произвольную совокупность психологических навыков, выделенных Лоэром на основе его личного опыта об атрибутах, связанных с высокой результативностью в ситуации стресса [12].

В дальнейшем Лоэр [11] расширил первоначальное определение, предположив, что ментальная прочность представляет собой сочетание физических, эмоциональных и ментальных составляющих. Теперь его модель включала не семь, а девять конструктов.

Б. Панки (Pankey, 1993) полагает, что ментальная прочность помогает актуализировать навыки совладания, необходимые для преодоления жизненных трудностей, тогда как А. Голдберг (Goldberg, 1992, 1998) приравнивал психическую прочность к совокупности ментальных навыков, среди которых называл способность быстро восстанавливаться после неудач. Эти исследования в основном основывались на личных наблюдениях авторов в ходе работы с элитными спортсменами и не опирались на теоретические и экспериментальные исследования. Например, Pankey (1993) фокусировался на качествах, необходимых для успешной самореализации, а не на качествах ментальной прочности как таковой [15].

Отсутствие ясного определения предмета исследования — ментальной прочности и ее теоретической модели характерно также для качественного исследования С. Фурье [6; 7]. Оно было посвящено исследованию компонентов ментальной прочности на основе интервью с элитными спортсменами (160 человек) и тренерами (131 человек) из разных видов спорта.

В исследовании 2001 г. [7] были проанализированы письменные ответы на открытые вопросы об определении и описании ментальной прочности. С помощью индуктивного контент-анализа они выделили 12 значимых тем, связанных с ментальной прочностью: уровень мотивации, навыки совладания, поддержание уверенности, когнитивные навыки, дисциплина и целеустремленность, соревновательность, обладание необходимыми физическими и ментальными способностями, единство команды, навыки подготовки, психологическая жизнестойкость, религиозность, этика.

По результатам исследования было выявлено, что мотивация является наиболее часто упоминающимся (и спортсменами, и тренерами) параметром.

Самой важной, с точки зрения тренеров, является концентрация (25% тренеров и только 13% спортсменов), а с точки зрения спортсменов, на первый план вышло упорство (27% спортсменов и 22% тренеров) [7].

В целом, авторы отметили значительную вариативность в понимании ментальной прочности и ее характеристик среди тренеров и спортсменов.

В обследовании 235 канадских олимпийцев Орлик с Партингтоном использовали качественные и количественные методы для понимания сопряженных с ментальной прочностью феноменов ментальной готовности и ментального контроля [13]. В целом, все спортсмены демонстрировали высокий уровень вовлеченности и имели ясные цели и представления о том, как достичь успеха, а также использовали целый ряд ментальных средств подготовки, в числе которых регулярная визуализация, фокусировка, контроль отвлекающих факторов, ментальная имажинация. На основе описаний ментальной готовности Орлик и Партингтон составили опросник оценки элементов успешности и апробировали его на 160 канадских олимпийцах.

Грэхам Джонс с соавторами применили принципиально другой подход. Они выработали свое определение МП на основании интервью с элитными спортсменами — участниками Олимпийских игр, чемпионатов мира и других крупных международных соревнований.

В результате анализа и синтеза полученных данных ментальная прочность была определена этими авторами прежде всего как психологическая грань личности спортсмена, позволяющая лучше соперников справляться с многочисленными требованиями, которые спорт накладывает на спортсменов (во время соревнований, тренировок, а также в рамках особого образа жизни спортсмена).

Вторая часть определения раскрывает объем понятия ментальной прочности через обозначение (формализацию) ментальных механизмов, обеспечивающих

преимущество перед соперниками в стабильности и результативности: это сохранение целеустремленности, фокусировки, уверенности и контроля в условиях прессинга [9, p. 209].

Работы Джонса с соавторами [9] стали вехой в исследовании ментальной прочности, ознаменовав переход к научно обоснованному и доказательному подходу.

Опираясь на теорию личностных конструктов Келли, они использовали качественные методы для разработки понятийного поля ментальной прочности, его определения и атрибутов. Выборку составили элитные спортсмены (победители олимпиад и мировых первенств в разных видах спорта). Джонсом и его коллегами были сформулированы 12 характеристик ментальной прочности, связанных с уверенностью в себе, желанием и мотивацией, фокусировкой, совладанием с тревогой, болью и неудачами.

В 2007 г. Джонс с соавторами выделили 30 качеств, относящихся к ментальной прочности спортсмена, среди которых: непоколебимая вера в себя, вера в возможность достичь всего, чего захочешь, вера в преодоление препятствий, отсутствие сомнений в достижении краткосрочных целей, сохранение самоконтроля и др.

Авторами также были выделены 13 субкатегорий ментальной прочности (например, убеждения, фокус внимания, стремление выйти за пределы своих возможностей, способность справляться с неудачами, управление успехом) [4].

Вслед за Джонсом и коллегами был предложен целый ряд определений ментальной прочности, основанный на качественных методах исследования этого феномена в спорте и других сферах жизни.

Так, Д. Коннаутон, коллега и соавтор Г. Джонса по многим публикациям, в своей диссертации шлифует раннее определение, говоря, что МП — это природная или приобретенная психологическая грань, позволяющая лучше соперников справляться со многими требованиями (соревнований, тренировок, образа жизни), в частности, быть более стабильным и результативным, чем оппоненты, оставаясь целеустремленным, собранным, уверенным и сохраняя контроль над ситуацией в условиях прессинга [4].

Другой известной исследовательской командой австралийских специалистов МП определяется как присутствие некоторых или всей совокупности врожденных и приобретенных ценностей, установок, эмоций, когниций, форм поведения, влияющих на то, как человек воспринимает, оценивает и реагирует на негативный и позитивный прессинг, неблагоприятные обстоятельства, стрессы и вызовы в оптимальном и адекватном достижении поставленных целей [5].

Более общее, неспецифическое определение дают Р. Клоу и Д. Стрычажик (Clough and Strycharczyk) [2], понимая под МП качество, в значительной степени определяющее, насколько эффективно люди справляются со стрессорами, прессингом, неблагоприятием, независимо от обстоятельств.

Со временем стало появляться все больше интегративных определений на основе: а) синтеза существующих работ в этой сфере, б) интервью со спортсменами, врачами, военными и представителями других специальностей.

Таково понимание Д. Гуччиарди (Gucciardi) и коллег [14], отмечающих, что «ментальная прочность» является обобщающим термином для группы понятий, они дают широкое рабочее определение, которое, с их точки зрения, позволяет охватить разные измерения данного явления. Они определяют ментальную прочность как личностную способность к поддержанию стабильно высокого уровня субъективной (например, с точки зрения личных целей и стремлений) и объективной эффективности (спортивные результаты, продажи, удачные операции и пр.), несмотря на стрессоры, сложности и неблагоприятные обстоятельства.

Миддлтон с соавторами обращают внимание, что определение ментальной прочности скорее отвечает на вопрос о том, что ментальная прочность позволяет сделать спортсменам, чем о том, чем она является [17], т. е. в области МП преобладают функциональные определения.

В терминах Л.С. Выготского концепт ментальной прочности существует, скорее, как комплекс, чем как понятие.

В пользу этого методологического недостатка говорит и чрезмерное расширение понятийного пространства ментальной прочности за счет введения всех привлекательных позитивных психологических характеристик, особенно связанных с преодолением стресса [3; 15].

Эта проблема остро ставит вопрос об объеме понятия МП и дифференциальных критериях в отношении сопряженных понятий жизнестойкости, устойчивости, совладания и др.

Так, например, несмотря на то, что понятия «прессинг» и «стресс» звучат в большинстве определений МП, отмечается, что ментальная прочность несводима к ресурсам сопротивления в стрессовых и травматических жизненных ситуациях, но позволяет поддерживать необходимый уровень сосредоточенности и мотивации и при благоприятных обстоятельствах.

Клоу с коллегами [1] также отталкиваются от изучения опыта спортсменов и тренеров. Они рассматривают ментальную прочность как жизнестойкость (с ее ключевыми параметрами контроля, вовлеченности и вызова) с дополнительным фактором уверенности как особо значимым для спортивной карьеры.

Согласно их определению, ментально прочные люди общительны и коммуникабельны. Благодаря своей способности оставаться спокойным и ненапряженным, они оказываются конкурентоспособными во многих ситуациях и отличаются более низким уровнем тревоги, чем другие. В силу выраженного чувства веры в себя и непоколебимой веры, что они являются хозяевами своей судьбы и могут контролировать свою жизнь, эти люди способны оставаться более устойчи-

выми к соревновательному прессингу и неблагоприятным обстоятельствам жизни.

Критикуя обозначенный выше подход к определению, Миддлтон [12] отмечает, что в данном определении скорее описывается то, как выглядит ментально прочный спортсмен, чем раскрывается структура понятия (причем делается это на базе сопряженного понятия жизнестойкости).

Как бы то ни было, Клоу и коллеги разработали на основании своей модели достаточно популярный опросник МТ48.

Продолжая линию изучения факторов ментальной прочности, Булл и его коллеги [19] исследовали представления о ментальной прочности у элитных игроков в крикет на материале интервью и фокус-группы. Общие измерения ментальной прочности включили факторы, связанные с контекстом развития, личной ответственностью, вовлеченностью, верой и совладанием с прессингом [19]. Этим измерениям соответствовали и основные темы, звучащие в интервью и фокус-группе. Например, большинство спортсменов отметили влияние родителей на ментальную прочность (тема контекста развития).

Одной из сильных сторон исследования Булла и его коллег является направленность их модели на выявление факторов ментальной прочности как таковой, а не на ее результатов [12].

Например, базисная структура модели отражает роль среды, характера, установок и мышления. К ограничениям этого исследования Миддлтон относит отсутствия эксплицитной связи между данной моделью ментальной прочности и теорией, что понижает ее статус с теоретически обоснованной и эмпирически валидизированной концепции до интерпретации данных качественного исследования.

В статье того же 2005 г. Тхелвелл, Вестон и Гренлесс [18] представили исследование ментальной прочности элитных футболистов. И снова в центре внимания оказалась тема атрибутов ментальной прочности.

Они пришли к определению, близкому к предложенному Джонсом и коллегами [9]: ментальная прочность — это врожденная или приобретенная психологическая грань, позволяющая лучше соперников справляться с многочисленными требованиями (соревнований, тренировок, образа жизни).

Авторы провели полуструктурированное интервью и выявили десять атрибутов ментальной прочности, наиболее значимых для данного вида спорта: полная уверенность в себе, своей способности добиться успеха; желание быть в игре все время; способность позитивно реагировать на ситуацию; способность оставаться спокойным в ситуации прессинга и стресса; знание, как выйти из неприятной ситуации; способность игнорировать отвлекающие факторы и оставаться собранным; контроль эмоций на протяжении всего выступления; предьявление себя, оказывающее влияние на соперников; контроль всех факторов, не связанных с игрой, и получение удовольствия от азарта выступления [18].

Помимо теории личностных конструктов, исследователи ментальной прочности опираются на теорию интегративной концепции личности.

В данной концепции личность рассматривается с точки зрения ключевых индивидуальных переменных разного уровня: диспозиционных черт, относительно стабильных и не зависящих от хронотопа, характерологических адаптаций (контекстуального выражения черт личности под воздействием природных или социальных факторов), жизненных нарративов (интернализированной психосоциальной концепции своей идентичности).

Отталкиваясь от концепции личностных ресурсов Хобфолла и Хармисона, Д. Гуччиарди с коллегами предполагают определенную степень вариативности и стабильности в разных ситуациях и во времени в зависимости от индивидуальной оценки события или ситуации как превосходящей существующие ресурсы.

Люди с высоким уровнем ментальной прочности в меньшей степени склонны представлять ситуацию как превышающую их возможности [14].

Авторы выделяют несколько основных предпосылок своего понимания ментальной прочности.

1. Ментальная прочность сопряжена с совокупностью взаимосвязанных ресурсов.

2. Ментальная прочность является внутренним явлением, поэтому ее перевод на внешний язык действий или поведения может быть затруднительным и неточным.

3. Ментальная прочность представляет собой континуальную характеристику, соответственно, мы скорее можем говорить о ней в терминах степени выраженности у того или иного индивида в тот или иной момент времени, чем с точки зрения присутствия/отсутствия.

Кроме того, профиль ментальной прочности может быть разным при одинаковом общем балле.

4. Представление о ментальной прочности соотносимо с ресурсо-ориентированными концепциями адаптации, совладания и благополучия, согласно которым высокий уровень одного типа личностных ресурсов (например, самооффективности) обычно связан с высоким уровнем других ресурсов (оптимизма, устойчивости, надежды).

5. Концепция ментальной прочности может быть поставлена в ряд с ведущими теориями стресса.

Данное психологическое явление может рассматриваться как жизненно необходимое для выживания, поддержания уровня результативности, способности извлекать опыт из неудач и травматических событий [14].

Авторы выделили семь ключевых личностных ресурсов, на которых чаще всего ссылаются исследователи ментальной прочности и которые имеют под собой самую сильную доказательную базу: эмоциональная регуляция (процессуальная и целевая модель эмоциональной регуляции), оптимистичный стиль, объясняющий стиль, общая само-эффективность/уверенность в себе, регуляция внимания, исполнительных функций,

знание контекста (когнитивные теории мудрости; надежды; перфомативного интеллекта), позитивное мышление, ориентированное на успех; теория надежды, плавучесть как способность сохранять результативность при сложных жизненных обстоятельствах и стрессах.

В работах Mahoney и коллег [16; 8] представления о ментальной прочности рассматриваются в связке с теорией самодетерминации.

Представление о формах оптимального функционирования человека рассматривается этими исследователями в качестве концептуального мостика между пониманием развития ментальной прочности и принципами теории самодетерминации.

Оптимизация функционирования в теории самодетерминации связывается с удовлетворением трех базовых психологических потребностей: автономии, компетентности и взаимосвязи — и находит приложение в создании поддерживающей психосоциальной среды для развития ментальной прочности [16; 8].

Целый ряд программ развития ментальной прочности как для спортсменов, так и для тренеров сегодня опирается именно на эту концепцию.

Заключение

Теоретическое осмысление и эмпирическое изучение ментальной прочности за достаточно короткий временной интервал прошло значительный путь в направлении большей объективности и теоретической обоснованности.

Это понятие позитивной психологии позволяет подойти к пониманию личности спортсмена, тренировочного и соревновательного процесса с позиции

сильных сторон, ресурсов и активности спортсмена.

На сегодняшний день не сложилось общепринятого определения ментальной прочности.

Она может рассматриваться как черта личности, как совокупность особых ментальных навыков, как защитный механизм, позволяющий противостоять прессингу, кризисам, стрессу и восстанавливаться после поражения и профессионально развиваться на опыте ошибок, как фактор результативности, специфическая способность поддерживать высокий уровень мотивации, активности и уверенности перед лицом всего, что бросает нам вызов.

Отмечается дефицит теоретических моделей ментальной прочности. Исследователи предпочитают опираться на уже существующие модели сопряженных явлений или фокусироваться на выделении и анализе атрибутов данного явления.

Среди теорий, к которым апеллируют и на которые в своих работах опираются исследователи ментальной прочности, можно привести разнообразные концепции личности, концепцию ресурсов, концепцию жизнестойкости, устойчивости, копинга и др.

Хотя корпус литературы по ментальной прочности растет как на дрожжах, проблема осмысления теоретических и методологических оснований остается на сегодняшний день неразрешенной.

В сфере эмпирических исследований остро стоят вопросы:

- а) валидизированных и надежных инструментов;
- б) масштабных количественных и качественных исследований на разных выборках;
- в) лонгитюдных исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Clough P.J., Earle K., & Sewell D. Mental toughness: the concept and its measurement // Solutions in Sport Psychology / Ed. I. Cockerill. London: Thomson, 2002. P. 32—43.
2. Clough P.J., Strycharczyk D. Developing Mental Toughness: Improving Performance, Wellbeing and Positive Behaviour in Others [Электронный ресурс]. London: Kogan Page Limited, 2012. 161 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=LcQ3AAAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 16.01.2017).
3. Connaughton D. An examination of mental toughness in competitive sport [Электронный ресурс]: Doctoral dissertation / University of Wales Institute. Cardiff, 2008. 373 p. URL: <http://hdl.handle.net/10369/7391> (дата обращения: 20.12.2017).
4. Connaughton D., Hanton S., Jones G. The development and maintenance of mental toughness in the world's best performers // The Sport Psychologist. 2010. Vol. 24. № 2. P. 168—193. doi:10.1123/tsp.24.2.168
5. Coulter T.J., Mallett C.J., Gucciardi D.F. Understanding mental toughness in Australian soccer: Perceptions of players, parents, and coaches // Journal of Sports Sciences. 2010. Vol. 28. № 7. P. 699—716. doi:10.1080/02640411003734085
6. Fourie S. An investigation into the nature of mental toughness in sport. Thesis presented in fulfilment of the requirements for the degree of Master of human movement science at the University of Stellenbosch / Supervisor J.R. Potgieter; University of Stellenbosch. Stellenbosch, 2000. 154 p.
7. Fourie S., Potgieter J.R. The nature of mental toughness in sport // South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation. 2001. Vol. 23. № 2. P. 63—72.
8. Implementing an Autonomy-Supportive Intervention to Develop Mental Toughness in Adolescent Rowers / J.W. Mahoney [et al.] // Journal of Applied Sport Psychology. 2016. Vol. 28. № 2. P. 199—215. doi:10.1080/10413200.2015.1101030
9. Jones G., Hanton S., Connaughton D. What is this thing called Mental Toughness? An investigation with elite performers // Journal of Applied Sport Psychology. 2002. Vol. 14. № 3. P. 205—218. doi:10.1080/10413200290103509
10. Loehr J.E. Mental Toughness Training for Sports: Achieving Athletic Excellence. Lexington, MA: Stephen Greene Press. 1986. 191 p.

11. *Loehr J.E.* The New Toughness Training for Sports: Mental, Emotional, and Physical Conditioning From One of the World's Premier Sports Psychologists. New York, NY: Penguin Putnam. 1994. 204 p.
12. *Middleton C.* Mental Toughness: Conceptualisation and Measurement: A thesis submitted to the School of Psychology, University of Western Sydney, in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (Psychology) / University of Western Sydney. Sydney, 2007. 226 p.
13. *Orlick T., Partington J.* Mental Links to Excellence // *The Sport Psychologist*. 1988. Vol. 2. № 2. P. 105—130. doi:10.1123/tsp.2.2.105
14. The Concept of Mental Toughness: Tests of Dimensionality, Nomological Network and Traitness / D.F. Gucciardi [et al.] // *Journal of Personality*. 2015. Vol. 83. № 1. P. 26—44. doi:10.1111/jopy.12079
15. The development and maintenance of mental toughness: Perceptions of elite performers / D. Connaughton [et al.] // *Journal of Sport Sciences*. 2008. Vol. 26. № 1. P. 83—95. doi:10.1080/02640410701310958
16. The motivational antecedents of the development of mental toughness: a self-determination theory perspective / J. Mahoney [et al.] // *International Review of Sport and Exercise Psychology*. 2014. Vol. 7. № 1. P. 184—197. doi:10.1080/1750984X.2014.925951
17. The Psychological Performance Inventory: is the mental toughness test tough enough? / S.C. Middleton [et al.] // *International journal of Sport Psychology*. 2004. Vol. 35. № 2. P. 91—108.
18. *Thelwell R., Weston N., Greenlees I.* Defining and understanding mental toughness within soccer // *Journal of Applied Sport Psychology*. 2005. Vol. 17. № 4. P. 326—332. doi:10.1080/10413200500313636
19. Towards an understanding of mental toughness in elite English cricketers / S.J. Bull [et al.] // *Journal of Applied Sport Psychology*. 2005. Vol. 17. № 3. P. 209—227. doi:10.1080/10413200591010085

Evolution of the concept of «mental strength» in foreign sport psychology

Fedunina N. Yu.,

candidate of psychological sciences, leading research fellow of the Centre for emergency psychological assistance in Moscow State University of Psychology, psychologist in Sports Center (CCU «Moskomspor»), Moscow, Russia, natalia_fedunina@mail.ru

This article discusses the stages of development of the concept of mental strength in foreign literature. It traces the evolution of approaches to understanding and study of this phenomenon from reliance on the experience of consultations and observations to development of a full qualitative and quantitative research. The article discusses the importance of this notion of positive psychology for modern sport psychology, as well as the problems associated with the lack of a generally accepted definition, valid and reliable research tools and a lack of longitudinal studies.

Keywords: mental strength, coping, psychological readiness, self-efficacy, sport.

REFERENCES

1. Clough P.J., Earle K., Sewell D. Mental toughness: the concept and its measurement. In I. Cockerill (ed.). *Solutions in Sport Psychology*. London: Thomson, 2002, pp. 32—43.
2. Clough P.J., Strycharczyk D. *Developing Mental Toughness: Improving Performance, Wellbeing and Positive Behaviour in Others* [Elektronnyi resurs]. London: Kogan Page Limited, 2012. 161 p. Available at: <https://books.google.ru/books?id=LcQ3AAAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (Accessed: 20.12.2017).
3. Connaughton D. An examination of mental toughness in competitive sport [Elektronnyi resurs]: Doctoral dissertation. University of Wales Institute. Cardiff, 2008. 373 p. Available at: <http://hdl.handle.net/10369/7391> (Accessed: 16.12.2017).
4. Connaughton D., Hanton S., Jones G. The development and maintenance of mental toughness in the world's best performers. *The Sport Psychologist*, 2010, vol. 24, no. 2, pp. 168—193. doi:10.1123/tsp.24.2.168
5. Coulter T.J., Mallett C.J., Gucciardi D.F. Understanding mental toughness in Australian soccer: Perceptions of players, parents, and coaches. *Journal of Sports Sciences*, 2010, vol. 28, no. 7, pp. 699—716. doi:10.1080/02640411003734085
6. Fourie S. An investigation into the nature of mental toughness in sport. Thesis presented in fulfilment of the requirements for the degree of Master of human movement science at the University of Stellenbosch. University of Stellenbosch. Stellenbosch, 2000. 154 p.
7. Fourie S., Potgieter J.R. The nature of mental toughness in sport. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 2001, vol. 23, no. 2, pp. 63—72.
8. Mahoney J.W. et al. Implementing an Autonomy-Supportive Intervention to Develop Mental Toughness in Adolescent Rowers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2016, vol. 28, no. 2, pp. 199—215. doi:10.1080/10413200.2015.1101030
9. Jones G., Hanton S., Connaughton D. What is this thing called Mental Toughness?: An investigation with elite performers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2002, vol. 14, no. 3, pp. 205—218. doi:10.1080/10413200290103509
10. Loehr J.E. *Mental Toughness Training for Sports: Achieving Athletic Excellence*. Lexington, MA: Stephen Greene Press, 1986. 191 p.
11. Loehr J.E. *The New Toughness Training for Sports: Mental, Emotional, and Physical Conditioning From One of the World's Premier Sports Psychologists*. New York, NY: Penguin Putnam. 1994. 204 p.
12. Middleton C. *Mental Toughness: Conceptualisation and Measurement* A thesis submitted to the School of Psychology, University of Western Sydney, in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (Psychology). University of Western Sydney. Sydney, 2007. 226 p.
13. Orlick T., Partington J. Mental Links to Excellence. *The Sport Psychologist*, 1988, vol. 2, no. 2, pp. 105—130. doi:10.1123/tsp.2.2.105
14. Gucciardi D.F. et al. The Concept of Mental Toughness: Tests of Dimensionality, Nomological Network and Traitness. *Journal of Personality*, 2015, vol. 83, no. 1, pp. 26—44. doi:10.1111/jopy.12079
15. Connaughton D. et al. The development and maintenance of mental toughness: Perceptions of elite performers. *Journal of Sport Sciences*, 2008, vol. 26, no. 1, pp. 83—95. doi:10.1080/02640410701310958
16. Mahoney J. et al. The motivational antecedents of the development of mental toughness: a self-determination theory perspective. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2014, vol. 7, no. 1, pp. 184—197. doi:10.1080/1750984X.2014.925951
17. Middleton S.C. et al. The Psychological Performance Inventory: is the mental toughness test tough enough? *International journal of Sport Psychology*, 2004, vol. 35, no. 2, pp. 91—108.
18. Thelwell R., Weston N., Greenlees I. Defining and understanding mental toughness within soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2005, vol. 17, no. 4, pp. 326—332. doi:10.1080/10413200500313636
19. Bull S.J. et al. Towards an understanding of mental toughness in elite English cricketers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2005, vol. 17, no. 3, pp. 209—227. doi:10.1080/10413200591010085

Наши авторы

Айсмонтас Бронюс Броневиц — кандидат педагогических наук, профессор кафедры факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
fdomgppu@gmail.com

Богачева Наталия Вадимовна — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и медицинской психологии, Первый МГМУ имени И.М. Сеченова, Сеченовский Университет, Москва, Россия,
bogacheva.nataly@gmail.com

Войскунский Александр Евгеньевич — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник факультета психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
vae-msu@mail.ru

Ермолова Татьяна Викторовна — кандидат психологических наук, заведующая кафедрой зарубежной и русской филологии, профессор кафедры зарубежной и русской филологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
yermolova@mail.ru

Жукова Наталия Владимировна — студентка 5 курса факультета дистанционного обучения, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
zhuckovanv@fdomgppu.ru

Клопотова Екатерина Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
klopotova@yandex.ru

Кузнецова Оксана Викторовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
kseniko@mail.ru

Кузнецова Татьяна Юрьевна — магистрант кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
kuznetsovatu@bk.ru

Литвинов Александр Викторович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры зарубежной и русской филологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
alisal01@yandex.ru

Солдатова Галина Уртанбековна — доктор психологических наук, профессор факультета психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова; главный научный сотрудник, ФИРО,
soldatova.galina@gmail.com

Скрыльникова Наталия Ивановна — выпускница магистратуры, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
nat24@mail.ru

Теславская Оксана Игоревна — научный сотрудник центра мониторинга рисков и социально-психологической помощи, Академия социального управления, Москва, Россия,
teslavskaia@gmail.com

Федунина Наталия Юрьевна — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Центра экстренной психологической помощи, Московский государственный психологический университет; психолог, Центр спортивных технологий (ГКУ «ЦСТиСК Москомспорта»), Москва, Россия,
natalia_fedunina@mail.ru

Флорова Нина Борисовна — кандидат биологических наук, Москва, Россия,
ninaflorova@yandex.ru

Холмогорова Алла Борисовна — доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией клинической психологии и психотерапии, ФГБУ «ФМИЦПН имени В.П. Сербского» Минздрава России; декан факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
kholmogorova@yandex.ru

Our authors

Aismontas Bronyus Bronevich — candidate of pedagogical sciences, professor of the faculty of distant education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
fdomgppu@gmail.com

Bogacheva Nataliya Vadimovna — candidate of psychological sciences, Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Medical Psychology, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University), Moscow, Russia,
bogacheva.nataly@gmail.com

Voiskounsky Alexander Evgen'evich — candidate of psychological sciences, leading research fellow, faculty of general psychology, Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Moscow, Russia,
vae-msu@mail.ru

Ermolova Tat'yana Viktorovna — candidate of psychological sciences, professor, head of the chair of foreign and Russian philology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
yermolova@mail.ru

Zhuckova Nataliya Vladimirovna — undergraduate of the faculty of distant education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
zhuckovanv@fdomgppu.ru

Klopotova Ekaterina Evgen'evna — candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of preschool pedagogy and psychology, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
klopotova@yandex.ru

Kuznetsova Oksana Viktorovna — candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of developmental psychology named after L.F. Obukhova, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
kseniko@mail.ru

Kuznetsova Tatyana Yurievna — master degree student, the chair of preschool pedagogy and psychology, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
kuznetsovatu@bk.ru

Litvinov Aleksandr Victorovich — candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of foreign and Russian philology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
alisal01@yandex.ru

Soldatova Galina Urтанbekovna — doctor (Psychology), Professor, Faculty of Psychology of Moscow Lomonosov State University, Research fellow, Federal Institute for Education Development, Moscow, Russia,
soldatova.galina@gmail.com

Skrylnikova Nataliya Ivanovna — master of Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
nat24@mail.ru

Teslavskaja Oksana Igorevna — research fellow, Academy of Public Administration, Moscow, Russia,
teslavskaja@gmail.com

Fedunina Natalia Yur'evna — candidate of psychological sciences, leading research fellow of the Centre for emergency psychological assistance in Moscow State University of Psychology, psychologist in Sports Center (CCU «Moskomsport»), Moscow, Russia,
natalia_fedunina@mail.ru

Florova Nina Borisovna — candidate of biological sciences, Moscow, Russia,
ninaflorova@yandex.ru

Kholmogorova Alla Borisovna — doctor of psychological Sciences, professor, head of Department of Clinical Psychology and Psychotherapy of Moscow Research Institute of Psychiatry (Branch of Federal Medical Research Centre of Psychiatry and Narcology), head of Faculty of Counseling and Clinical Psychology Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
kholmogorova-2007@yandex.ru