

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МЕДИА НА РАЗВИТИЕ И ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ ДЕТЕЙ*

© 2017 г. О.И. Маховская*, Ф.О. Марченко **

* *Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник;
Институт психологии РАН, г. Москва
e-mail: olyam@inbox.ru*

** *Кандидат психологических наук, научный сотрудник;
Институт образования Высшей школы экономики, г. Москва
e-mail: creol26@bk.ru*

В статье приводится обзор отечественных и зарубежных исследований влияния телевидения на социальное, когнитивное и эмоциональное развитие детей, на жизнеспособность в целом. Главным методом стал сравнительный историко-психологический анализ текстов статей и архивных отчетов телекомпаний. Исследование показало, что образовательные медиаресурсы влияют на оперативные когнитивные характеристики, могут повышать мотивацию достижения, способствовать формированию важных познавательных и социальных навыков у детей. Однако сила их воздействия зависит от статуса и уровня образования семьи. В качестве критериев и матрицы для сопоставления разнородных исследований были выбраны отечественные теории детского развития, культурно-исторический подход, теория поэтапного формирования умственных действий, теория деятельности и современная теория жизнеспособности.

Ключевые слова: дети, образование, медиа, статус семьи, телевидение, онлайн ресурсы, когнитивное развитие, социальные навыки, жизнеспособность.

Развитие медиа, телевидения и интернета, ставят в уязвимое положение не отдельных детей или группы, а целые популяции юных зрителей и пользователей. Они становятся вторичными (опосредованными) жертвами терактов, разных видов насилия, наркотиков, когда их родители вынуждены переезжать, менять работу,

* Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 15-06-10481а; Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ, проект №28-2015

начинать жизнь с «нуля» в стрессовых для семьи условиях, то есть меняется статус семьи. Можно вводить новый термин «экранные беспризорники» - когда ребенок один на один с экраном, а рядом нет никого из взрослых, кто мог бы комментировать содержание и предупредить об опасности. Психологические последствия таких изменений – неразвитая эмпатия, возрастание уровня тревожности и агрессии, аутоагрессивные тенденции, эмоциональная холодность, несформированность социальных и речевых навыков. Альтернативой развлекательным медиа могут стать образовательные ресурсы. Для многих детей они являются единственным способом освоить навыки элементарной грамотности (научиться читать-писать-считать), получить сведения о мире, нормальной жизни, успешной карьере, любящей семье. Они могут мотивировать ребенка на развитие, образование. Актуальным оказывается и направление исследований, изучающее положительное воздействие телевидения на развитие детей; новые информационные технологии могут стать важным инструментом развития детей, повышать их жизнеспособность [7].

Как было показано в работе Ф.О. Марченко [4], в истории психологических исследований телевидения с 1980-х годов начался экзистенциально-центрированный этап. Несколько десятилетий в фокусе внимания были технические, психологические и социальные эффекты быстро развивающихся СМИ. Но к 80-м годам прошлого века стало понятно, что средства массовой коммуникации (телевидение, Интернет) – это не цепь безобидных эпизодов взаимодействия между людьми. Они могут влиять на представления, установки и поведение даже пассивных участников взаимодействия, причем в долгосрочной перспективе. Эффекты СМИ должны изучаться в контексте жизнедеятельности взрослого человека, становящейся личности. Одним из ключевых вопросов становится: как влияют телевидение и Интернет на жизнеспособность личности ребенка? Понятие «жизнеспособности» вписывается в

экзистенциальную парадигму. Под жизнеспособностью понимают способность человека к преодолению неблагоприятных жизненных обстоятельств с возможностью восстанавливаться и использовать для этого все возможные внутренние и внешние ресурсы, *способности к жизни во всех ее проявлениях*, базирующейся на воли к жизни [5]. С психологической точки зрения жизнеспособность может определяться соотношением давления факторов риска и устойчивостью защитных механизмов [3], но не в меньшей мере она определяется силой мотивации достижения и сформированностью идеалов, которые мултируются и вычерпываются в значимом общении с другими, в том числе посредством дистантной коммуникации. Телевидение и интернет-взаимодействие могут относиться как к факторам риска, так и к технологиям, формирующим защитные механизмы и укрепляющим идентичность человека. Э. Мастен считает, что жизнеспособность – результат включенности человека в социальные сети, взаимодействия человека и средств массовой информации, которые могут делать уязвимыми детей в условиях войн и терроризма [26; 27]. Поэтому считаем необходимым рассмотреть факторы риска (низкий социальный и образовательный уровень семьи, социальное расслоение, плохая экология, снижение безопасности и др.) и защитные факторы (например, позитивные модели взаимодействия в детской и подростковой среде, примеры взаимопомощи в сложных ситуациях, транслируемые посредством СМИ).

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЭФФЕКТОВ ПРОГРАММ ДЛЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

До того, как начались активные исследования телевидения для детей, и среди экспертов, и среди широкой общественности была распространена теория сильного телевидения [9]. Теории сильного телевидения исходили из пассивной роли зрителя, выступающего заведомой «жертвой» обмана и злонамеренных действий со стороны владельцев и заказчиков

телепродукции; реакция и поведение зрителей зависят от намерений, замысла авторов телепрограммы, которые манипулируют своей аудиторией, нанося им вред и вынуждая имитировать чуждые им модели поведения.

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

С 1958 по 1960 год группа У. Шрамма на базе Стэнфордского университета провела масштабное исследование в 10 городах. В нем приняли участие 6 тыс. детей и 2 тыс. взрослых [37]. В своих выводах Шрамм опирался на эмпирические данные, единой теории не было, поэтому они звучат нечетко. Главный вывод – обескураживающий: никто не знает, какое влияние оказывают СМИ на поведение детей. На основную часть детей влияние кино незначительно. Только некоторые особенные дети, выросшие в нетипичных условиях, могут пострадать, подвергать опасности себя или других в ближайшей или отсроченной перспективе.

Теория игры идеально вписывается в традицию использования и удовлетворения: люди используют СМИ, чтобы удовлетворить важные лично для них потребности, и, следовательно, в определенной степени контролируют любой эффект воздействия на них [38]. Согласно *теории медиазависимости* [12], чем больше удовлетворение потребностей человека зависит от СМИ, тем значимее их роль в его жизни и сильнее влияние. Эксперименты Г. Фешбаха легли в основу *теории катарсиса*. Они показали, что просмотр сцен насилия или проявления агрессии может не только не повышать, а, напротив, снижать уровень агрессии в обществе [19]. *Теории моделирования* оспаривают результаты теории катарсиса и

периодически подтверждаются. Реципиенты получают очень важную информацию о том, как себя вести, копируя и прямо заимствуя модели поведения медийных персонажей [13]. Появление *теории социального конструктивизма* принято связывать с именем американского социолога К. Гергена. Ключевым вопросом для него и его последователей является то, как человек конструирует свою картину социального мира в процессе восприятия и интерпретации сообщений массовой коммуникации. Решающая роль в определении смысла сообщения принадлежит аудитории [4].

Аудитория в целом остается пассивной, а чрезмерную активность проявляет часто только самая агрессивная, возбудимая, иногда реакционная по своим взглядам часть зрителей. Последователи теории сильного телевидения до сих пор есть среди его огульных критиков. Такая тенденция существует и в России [1]. Сторонники теорий активной аудитории считают, что зрители активно перерабатывают любую информацию, поэтому эффекты телевидения ограничены, иногда минимальны, а часто и вовсе ничтожно малы.

Развитию теоретических подходов сопутствует длинный шлейф эмпирических исследований, которые были мотивированы прагматическим желанием эксплуатировать возможности дорогостоящих СМИ с максимальной эффективностью. С использованием теорий воздействия телевидения на зрителей, включая детей, определялись возможности телевидения повышать или понижать жизнеспособность человека, но первоначально этому мешала практика исследования краткосрочных эффектов СМИ.

Теория сильного, тотального воздействия телевидения на всех зрителей вызывает скепсис в академической среде. Ни одна программа, даже откровенно пропагандистская, не оказывает одинакового воздействия на умы и поведение своих зрителей.

Основы *феноменологической теории* заложены в книге Дж. Клаппера, который, опираясь на первые наблюдения за быстрым развитием СМИ, пришел к выводу, что средний человек, как правило, серьезно преувеличивает значение медиа, которые на самом деле не могут радикально повлиять на жизнь граждан. В гораздо большей мере она зависит от образования, установок, статуса, групповой принадлежности. СМИ, скорее, усиливают уже сформировавшиеся стереотипы, оценки, установки. Прямому и агрессивному влиянию СМИ мешают социальные, культурные, психологические барьеры [24].

Есть несколько заблуждений, которые мешают критически относиться к детскому телевидению. Первое состоит в том, что дети готовы смотреть все подряд, стоит только позволить им смотреть телевизор. Панически настроенные родители заявляют, что их дети смотрят телевизор по 40 часов в неделю, т. е. полную рабочую неделю на языке КЗОТ. Видеонаблюдения показывают, что из 40 часов, которые ребенок проводит при включенном телевизоре, активное смотрение занимает 3,2 часа [10]. В остальное время ребенок отвлекается, играет, с кем-то разговаривает, просто смотрит в сторону и даже спит.

Дети определенно не смотрят сложные программы. Стоит персонажу заговорить так же быстро и неоднозначно по смыслу, как взрослые, которых нельзя перебивать, как дети отводят взгляд от экрана, им это неинтересно. Эмпирические исследования показывают: если пауза составит 10 секунд, то, скорее всего, ребенок больше не вернется к просматриваемому сюжету [39]. Так, большинство детей отвлекаются во время рекламной паузы, блока новостей, «программы, в которой действуют взрослые персонажи». Телевидение «теряет» детей, игнорируя их интересы, уровень развития, лексику, визуальные предпочтения и т.д.

Теория активного внимания зрителей предлагает кривую в виде перевернутой «U». Активное внимание означает полную сосредоточенность

на экране, максимальную включенность в содержание программы. На краях расположены или слишком простые, привычные, надоевшие сюжеты, или слишком сложные, заумные, отпугивающие. Такая закономерность характерна и для взрослых [35]. Похоже, что большинство закономерностей, установленных на детской аудитории, проявляется и у взрослых, что позволяет предположить, что современная культура телесмотрения коренится в детском опыте, а возможно, является рудиментом детской жизни взрослого человека, который позволяет себе расслабиться перед телевизором, снять «социальную маску» [4].

Серьезным препятствием для изучения детского телевидения является и специфика самой аудитории. Социологи, которые проводят опросы, обращаются к зрителям возраста 18+, т.е. к тем, кто может отрефлексировать свое поведение и дать однозначные ответы. Дети такими не являются. Взрослые зрители уверены, что дурному воздействию подвержена основная масса населения, к которой они сами не принадлежат. Эта высокая критичность по отношению к другим и низкая по отношению к себе касается и детей. Исследователи напоминают, что дети не только спрашивают, можно ли им смотреть телевизор, но и беспокоятся, не слишком ли много они его смотрят, т. е. с самого начала пытаются контролировать свое медиа-поведение [17].

ЭТАПЫ ИССЛЕДОВАНИЙ ДЕТСКОГО ТЕЛЕВИДЕНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

Условно можно выделить четыре этапа в развитии эмпирических исследований детского телевидения:

1. С середины 1960-х годов. Медиа-центрированные исследования. Аксиомой считалось, что телевидение оказывает огромное влияние на детей, тотально определяет их развитие и поведение. Качество программ оценивалось «экспертами», представителями креативных профессий и детскими психологами, широким жюри, но во многом интуитивно, с учетом

возрастной периодизации Ж. Пиаже, которая и до сих пор является ключевой для исследований за рубежом.

2. С конца 1970-х годов. Детоцентрированные исследования. Главное внимание направлено на изучение того, чем занимаются дети во время просмотра телепрограмм, насколько им интересны сюжеты. Начинают активно применяться этнографические методы, включенное наблюдение, мини-интервью, видео- и аудиозапись. Обнаруживается, становится предметом измерения уровень включенности (involvement) в просмотр программы. Он выступает критерием оценки качества телепрограммы. Миф о тотальном влиянии телевидения на детей разрушен.

3. С середины 1980-х годов. Социоцентрированные исследования. Важными характеристиками становятся различия в социально-экономическом положении семей, этническая, культурная принадлежность, т. е. интерес начинает представлять не только индивидуальные, возрастные, половые различия детей, но и его социальная среда. Обнаруживаются разные эффекты телевидения на детей различного социокультурного происхождения.

4. С середины 1990-х годов. Экзистенциально-ориентированные исследования фокусируются на отсроченном влиянии детского телевидения на судьбы юных зрителей в продолжительной перспективе. Исследователей начинают интересовать устойчивость эффектов телевидения, их роль в формировании общего уровня развития детей. Проводятся лонгитюдные исследования, ретроспективные опросы. Обнаруживается, что определенные программы оказывают заметное воздействие на одну часть детской аудитории и не влияют на другую, а статус и происхождение семьи оказываются важными критериями фрагментации детской аудитории.

Начиная со середины 1960-х годов, основные исследования эффектов детского телевидения проводились в рамках международного научного семинара Sesame Workshop («Улица Сезам»), на сегодняшний день на территории уже более 140 стран. Американской ассоциацией педиатров запрещен показ программ детям до 2 лет. В 7 лет во многих странах считается началом учебы в школе и этапом другого уровня развития.

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЭФФЕКТОВ ДЕТСКОГО ТЕЛЕВИДЕНИЯ

Наиболее активно проводились исследования внимания, эмоций и мышления, что объясняется прагматическими задачами самого телевидения и давлением социальной конъюнктуры. В силу публичности телевидения оно с самого начала вынуждено оправдываться перед широкой общественности, повышая свою значимость. Прагматическая задача, которая решалась в этих исследованиях: привлечение, удержание и распределение внимания маленьких зрителей.

Проблемы, которые поднимались в этих исследованиях: количество ментальных усилий, активное внимание, периоды, продолжительность, оптимальные характеристики программ, особенности программирования (чередования анимационных, игровых и документальных сюжетов), чтобы удержать внимание ребенка.

Эффективность программ определяется рейтингом, т. е. количеством включенных телевизоров, но качество программы определяется временем активного просмотра программы. У разных групп населения разная квота – средняя, эмпирически установленная квота активного просмотра предпочитаемых программ. У американских детей она высокая – 80 %. Это значит, что, если родители предлагают ребенку программу, они смотрят ее, почти не отвлекаясь. Средняя квота для взрослых – 65,5%. Эксперты «Улицы Сезам» попытались установить, какие приемы переводят пассивное

внимание снова в активное. Среди них – живая музыка, частая смена говорящих, смена фигур, тем, сцен, визуальные спецэффекты [10].

Обработка информации идет на двух уровнях – формальном и содержательном с опорой на визуальные, акустические и содержательные схемы. Было введен даже такой показатель, как «количество вложенных ментальных усилий» (amount of invested mental efforts, АІМЕ). Чем больше ментальных усилий, тем лучше запоминание [36]. Обработка даже избыточной информации возможна за счет перераспределения когнитивных ресурсов. В случае истощения ресурсов может наступить информационный стресс, что приводит к включению копинг-стратегий [21].

Исследования в рамках проекта «Улица Сезам» показали, что дети отвлекаются, если показывают рекламу, разговоры взрослых, особенно, если в нем участвует мужчины (возможно, влияние отрицательного авторитета отца), песни и танцы, панорамные съемки, если пауза превзошла критическое значение и потеряна логика сюжета, если персонажи начинают говорить слишком сложно и длинно или, напротив, просто и скучно [11].

Когнитивный подход дал ряд формальных показателей, с помощью которых измеряется степень включенности зрителя в просмотр программ. Он также избавил создателей и исследователей программ от иллюзии, что можно создать программу со стопроцентной включенностью, превратив зрителя в пассивного послушного реципиента. Бихевиористская схема «S→R» больше не работала. Даже маленькие зрители вели себя активно, избирательно, не стесняясь уходить от экрана, чтобы заняться чем-то более интересным. У современного ребенка высокая поисковая активность является хорошим основанием для развития у него жизнеспособности, так как активность как характерологическая черта формирует защитные механизмы, которые не ограничивают развитие личности, обеспечивает

выход на новый уровень регуляции и взаимодействия с миром. Жизнеспособность можно рассматривать как одну из базовых характеристик проявления субъектности, поскольку она предполагает высокую социальную активность личности, направленную на преобразование внешней природной и социальной среды и на формирование самого себя в соответствии с заданными целями [6].

Влияние телевидения на другие познавательные активности детей позволяет решать и другие прагматические задачи: стать важным источником информации, соответствовать высоким образовательным стандартам общества, стать незаменимой образовательной технологией.

Три результата представляются особо важными.

1. Детское телевидение не определяет уровень развития ребенка, его определяет семья. Телевидение служит катализатором развития в случае дефицита воспитательных воздействий. Оно делает его более умелым в социальном плане, обучает дружить, распознавать чувства других, беречь отношения, отличать хорошие и плохие поступки, т. е. укреплять жизнеспособность ребенка. Наибольший эффект можно было увидеть у детей из семей с низким социальным статусом. Дети из благополучных семей со средним достатком не демонстрировали изменения темпов и тем более радикальных скачков в развитии. Сопоставление результатов объемного исследования, проведенного в США и Израиле, в котором использовались тесты на изучение полнезависимости восприятия, на восприятие фигур с разных позиций, на выделения фигуры и фона, идентификацию ранее показанных фигур и т.д., тоже показало, что дети из более развитой страны слабее реагируют на содержание программ, поскольку оно не контрастирует с теми знаниями и умениями, которые они уже получили в семье [36]. Программа становится намного эффективней, если родители смотрят ее вместе с детьми и обсуждают впоследствии содержание. Семья, ее образовательный,

социальный багаж, качество отношений внутри семьи является важнейшим фактором жизнеспособности.

2. Исследования показали, что телевидение – не лучший инструмент формирования смысловых связей у детей. Так, если детям предъявляли видеосюжет, а потом просто читали рассказ по материалам сюжета, дети выдавали больше интерпретаций в случае чтения [28]. Более того, дети из низших сословий вообще затруднялись обобщать содержания сюжетов, рассуждать на заявляемую тему. Они в большей мере реагировали на видеоряд и хорошо дифференцировали некоторые объекты и персонажи. Дети из семей среднего и высшего класса более свободно устанавливали связи, анализировали и приходили к правильным выводам [36].

3. Несмотря на то, что в принципиальную аудиторию «Улицы Сезам» включаются дети от 3 до 6 лет, эффект программы существенно зависит от возрастного этапа. Так, у трехлеток намечался быстрый рост словарного запаса. У шестилеток такого роста уже не было [40]. Прогресс той или иной способности фиксируется в том случае, если эти способности актуальны для детей определенного возраста. Например, навыки абстрактного мышления не закрепляются и не воспринимаются у малышей, но они активизируют развитие младших школьников. Самые изощренные способы программирования детского развития должны соответствовать возрастным требованиям.

В результате стихийного роста исследований эффектов детского телевидения и их прагматического характера не все психические функции и процессы стали объектом психологического контроля. За пределами рассмотрения оказались изучение и учет специфики детского восприятия программ. Пишут о «клипповом (визуальном) мышлении» как следствии влияния экранных технологий на развитие детей, но неясно, как сделать из телепрограмм важный инструмент развития восприятия у детей, его

категоризации, избирательности, целостности. Очень мало исследований, посвященных изучению процессов запоминания и воспроизведения телепрограмм. Неясно, какие механизмы определяют продолжительность эффектов телепрограмм, насколько глубоко они задевают личность и не происходит ли временная «консервация образа» с его последующей активизацией при определенных условиях, как в случае с посттравматическим стрессом, внезапные последствия которого можно наблюдать и через 10–20 лет. Не изучена мотивация телепросмотра у детей, поскольку она кажется очевидной: всем детям нравится смотреть телевизор. Но так мы останемся в рамках старой и уже потерявшей авторитет теории сильного телевидения.

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКИХ ТЕЛЕПРОГРАММ НА ЭМОЦИИ ЗРИТЕЛЕЙ

Прагматические задачи телевидения в этой области: управление настроением зрителя, стимуляция просоциальных эмоций, повышение привлекательности телевидения. Просоциальные эмоции прямо влияют на повышение жизнеспособности, так как умение выстраивать отношения, чувствовать другого человека, адекватно реагировать эмоционально, выстраивать дружбу – все это факторы жизнеспособности, т. е. защитные факторы.

Эмоции – самая сложная для изучения сторона зрительской активности. Некоторые исследователи отводят эмоциям ключевую, селективную и синтезирующую роль в восприятии мира, а телевидение считают аффективным по своей сути. Телевидение через процессы идентификации, персонализации влияет на формирование идентичности личности зрителя не меньше, чем другие события. В процессе просмотра интересной, увлекательной программы формируется парасоциальный контакт, отношения разной степени «близости» с персонажами, иногда почти родственные отношения. Исследования кино показывают, что

зрители всех возрастов смотрят те фильмы, которые держат их в постоянном напряжении (suspence). Это напряжение может быть сопоставимо или даже превышать эмоциональную активацию, вызванную реальными событиями. Очевидно, что с помощью СМИ зрители удовлетворяют свои эмоциональные дефициты. Есть группа зрителей, которые ищут острых ощущений («high sensation seekers»), предпочитая криминальные хроники и боевики. Дети, чьи предпочтения только начинают культивироваться, скорее всего, ищут в программах удовлетворения любопытства, потребности приятно удивляться, и, как это ни печально, потребности в любви, которой может не хватать одинокому ребенку перед экраном.

Дети в большей мере, чем взрослые, переживают страх при просмотре фильмов, в силу этого они беззащитны и не знают, как себя вести. Тем не менее они уже не убегают от экрана, как первые зрители в кинотеатрах при виде мчащегося поезда. Детей пугают монстры, даже кукольные, сцены насилия, физической расправы, внезапной смерти, похорон, громкая тревожная музыка, спецэффекты [22]. Исследователи приходят к выводу, что потребность в переживании страхов является нормальной, поскольку она присуща около 80 процентов взрослых и от 33 до 70 процентов детей. Такое поведение носит, скорее всего, компенсаторный характер, поскольку после пережитого стресса возникает чувство сильного облегчения, усиление витальности, мотива жизни [2].

Среди методов изучения эмоций зрителей по-прежнему остаются методы включенного наблюдения, видеосъемки, которые расшифровываются и кодируются в терминах шкал оценки эмоциональных состояний в сочетании с синхронным анализом изображения на экране. При изучении восприятия фильмов ужасов фиксировались кожно-гальванические реакции, как на детекторе лжи. Мимические реакции фиксировались и оценивались с помощью EMFACS (Emotional facial action

coding system) [18]. Эти методы хороши как для взрослых, так и для маленьких детей. Уже эмоциональные переживания школьников во время просмотра видео со сценами насилия оценивались с помощью анкеты. Их просили прямо обозначить свои эмоции по шкале аффектов (DAS: Differential affective scales). Оба метода показали, что «криминальные» сюжеты вызывают чувства, которые дополняют интерес к социально-прицаемым сюжетам – презрение, ярость, отвращение [31].

Таким образом, эмоциональная реакция на увиденный материал носит амбивалентный характер с преобладанием просоциальных чувств. Это означает, что даже провокационные сюжеты с полным включением зрителя встречают эмоциональное сопротивление, психологически отвергаются или проходят внутреннюю «цензуру», типизируются как социально-неприемлемые, опасные.

Несмотря на то, что функция социализации признается самой важной для телевидения и все больше специалистов по детскому развитию называют его одним из главных социализаторов наряду с семьей и школой. Развитие социальных навыков – залог развития жизнеспособности. Это скорее общее место в рассуждениях о пользе и возможностях детского телевидения. Так, например, утверждается, что из-за того, что телевидение проникло в каждую семью, оно стало важным источником знаний о мире, который нас окружает. Сегодняшние дети начинают взрослеть раньше, осваивая представления о том, как следует себя вести в разных социальных ситуациях благодаря телевидению [29; 34]. Речь не идет о замещении семьи, вытеснение телевидением семейного воспитания снижает жизнеспособность. Эффекты социализации нарастают, если альтернативные источники информации скудны или отсутствуют, если дети смотрят программы, чтобы развлечься, а важная социальная информация усваивается попутно [40]. Дети с большим интересом смотрят телепрограммы, если они отличаются от мира, который их окружает. Так,

американские программы с участием детей из разных стран и культур с большим интересом смотрят дети за рубежом, чем в самой Америке, где ребенок то же самое видит на улице [41]. Опосредованная через телевидение социальная адаптация – формирование в ребенке понимания, кто такой Я и Другой, Я и общество и т. д. – это условия развития нормальной жизнеспособности. Если нет реального влияния культуры на ребенка, его не знакомят в семье, детском саду, школе со сказками, пословицами, обычаями и традициями, телевидение до известной степени может компенсировать этот дефицит. Это формирует привязанность ребенка к своей улице, городу, стране, нации; укрепляет идентичность ребенка, повышает жизнеспособность.

Экранные технологии радикально меняют характер развития. Исследования в рамках известного семинара «Улица Сезам» показали, что те дети, которые смотрели телепрограммы цикла, быстрее и лучше читают, чем их сверстники, которые смотрели другие передачи. Более сильный эффект влияния образовательного телевидения наблюдается в семьях мигрантов из низших социальных слоев.

Факторами риска для них могут являться как проблемы, лежащие внутри семьи (незнание или слабое знание языка, финансовые трудности, отсутствие семейной поддержки, если приезжает один человек), а также проблемы макроуровня (значительные культурные различия, статус мигранта, проявления ксенофобии или дискриминации со стороны местного населения). При совладании с подобными проблемами или при стремлении адаптироваться к изменившимся условиям жизни такие семьи могут использовать внешние и внутренние защитные факторы (общение с представителями своей диаспоры, с представителями своей религии, т. е. получение поддержки в рамках своей субкультуры, изучение русского языка, поддержка от семьи и др.) [6].

Таким образом, телевидение играет роль дополнительного социализатора, амортизатора, его компенсаторная роль нарастает по мере дефицита в развивающей семейной среде. Если семья сама справляется с образованием и воспитанием, телевидение отступает на второй план. В отношении образовательного телевидения мы должны придерживаться не модели конкуренции (телевидение против реальности), а модели дополненности (телевидение плюс реальность) [7]. Основные предметные области исследований эффектов детского телевидения отражены в таблице 1.

Таблица 1. Основные предметные области исследований эффектов детского телевидения

Предмет исследования	Прагматическая цель исследования	Показатели	Методы
Познавательное развитие ребенка			
Внимание	Привлечь и удержать внимания детей	Количество ментальных усилий, продолжительность телепросмотра	Анализ движения глаз
Мышление (эрудиция)	Стать важным источником сведений, приучить к определенному формату подачи знаний	Навыки классификации, категоризации предметов, владение новыми понятиями	Интервью, методы измерения вербального и невербального интеллекта
Эмоции	Создать условия для эмоционального вовлечения детей в телепрограмму, управление настроением детей	Кожно-гальванические, мимические, вербальные реакции	Кодирование и анализ видеозаписи, шкалирование, экспертная оценка, анализ физиологических показателей
Навыки грамотности, чтение	Отклик на самый фундаментальный запрос начального образования	Знание букв, цифр. Навыки чтения и письма, скорость, аккуратность, понимание	Пересказ телесюжетов в разном формате
Социальное и личностное развитие ребенка			

Социальные навыки	Ответ на социальную конъюнктуру	Вербальное и поведенческое реагирование на социально-значимые ситуации	Проективные методы, тренинговые ситуации
Толерантность	Ответ на социальную конъюнктуру	Оценка представителей другой культуры	Методы описания и шкалирования черт личности, анализ корреляций между зрителями и персонажами-«чужаками»
Самооценка	Повышение самооценки зрителя повышает привлекательность программы	Оценка своего «Я» по ряду шкал	Методы измерения самооценки

РЕЗУЛЬТАТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На фоне быстрого развития новых информационных технологий, влияние телевидения на детей может показаться архаической темой. Телевидение пришло на смену литературе, «золотой век» которой выпал на XIX в. «Золотым веком» телевидения стал 20 век. Но телевидение остается и сегодня важным агентом социализации для дошкольников.

На смену образовательного телевидения приходят специальные ресурсы онлайн-образования. Уже сегодня среди исследований цифровых медиа в образовательном аспекте можно выделить несколько направлений:

- «цифровое неравенство» (digital divide): как информационные технологии и доступ к ним воспроизводят социальное неравенство или могут его компенсировать; социально незащищенные группы детей могут не иметь полноценного доступа к информации [16];
- влияние новых медиа на когнитивное, личностное развитие ребенка и его социализацию. Много работ посвящено позитивным и негативным эффектам компьютерных игр месту новых медиа в процессе формирования групповой идентичности у школьников [23]. Технологии стали применяться в условиях детских домов, в приемных семьях, где необходимы специальные усилия по развитию социально,

интеллектуально педагогически запущенных детей, чтобы повысить жизнеспособность детей;

- факторы успешного обучения с помощью информационных технологий; изучение мотивации [15] и удовлетворенности обучением [43]. Будущая социализация и уровень жизнеспособности напрямую связаны с успешностью обучения. Например, детей-сирот, у которых нет возможностей получать хорошее образование, обучают традиционным профессиям; их планы на будущее в значительной мере снижены из-за жесткой распределительной системы, ограничивающей круг выбираемых профессий.

Как показывает опыт исследования эффектов телевидения на детей, новые технологии могут повысить жизнеспособность детей и подростков, если по содержанию они совпадают с общесемейными установками. Они могут помочь детям, которым мало внимания уделяют в семье, например, если оба родителя чрезмерно заняты на работе. Идеалы, социально-позитивные модели поведения, кумиров, которые помогут ребенку выбрать стратегию жизни, могут быть почерпнуты из образовательной медиасреды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абраменкова В.В.* Социальная психология детства. Учебное пособие. М.: Пер Сэ, 2008.
2. *Винткrhoфф-Шпурк П.* Медиапсихология. Основные принципы. Харьков: Гуманитарный центр, 2007.
3. *Лактионова А.И., Махнач А.В.* Факторы жизнеспособности девиантных // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 6. С. 39–47.
4. *Марченко Ф.О.* Историко-психологический анализ экспертизы телепрограмм для детей: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2012.
5. *Махнач А.В.* Жизнеспособность как междисциплинарное понятие // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 6. С. 84–98.

6. *Махнач А.В., Постылякова Ю.В.* Модель жизнеспособности семьи // Психологические исследования проблем современного российского общества / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 438–460.
7. *Маховская О.И., Марченко Ф.О.* Дети и телевидение. М.: Инфра-М, 2015.
8. *Прихожан А.М.* Влияние электронной информационной среды на развитие личности детей младшего школьного возраста // Психологические исследования. 2010. № 1 (9). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n1-9/283-prikhozhan9> (дата обращения: 09.09.2016).
9. *Юревич А.В., Марченко Ф.О.* Образ телезрителя в социально-психологических исследованиях // Воздействие и противодействие. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. С. 115–129.
10. *Anderson D.R., Field D.E.* Die Aufmerksamkeit des Kindes beim Fernsehen: Folgerungen fuer die Programmproduktion // Wieverstehen Kinder Fernsehprogramme? / M. Meyer (Ed.). Muenchen: Saur, 1984. S. 52–92.
11. *Anderson D.R., Field D.E., Collins P.A., Lorch E.P., Nathan J.G.* Estimates of young children's time with television: A methodological comparison of parents re-ports with time-lapse home observation // Child Development. 1985. V. 56. P. 1345–1357.
12. *Ball-Rokeach S., DeFleur M.A.* Dependency Model of Mass Media Effects // Communication Research. 1976. № 3. P. 3–7.
13. *Bandura A.* Psychological Modeling: Conflicting Theories. Chicago: Aldine Atherton, 1971.
14. *Bronfenbrenner U.* The ecology of human development. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
15. *Chen K.-C., Jang S.-J.* Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory // Computers in Human Behavior. 2010. V. 26. P. 741–752. URL:

http://www.selfdeterminationtheory.org/sdt/documents/2010_chenjang_chb.pdf (дата обращения: 09.09.2016).

16. *Conner J., Slattery A.* New Media and the Power of Youth Organizing: Minding the Gaps // *Equity & Excellence in Education*. 2014. V. 47. № 1. P. 14–30.
17. *Delmar R., Nowell-Smith G.* Watching “teszelin” // *Parents talking television* / P. Simpson (Ed.). London: Comedia, 1987. P. 11–18.
18. *Ekman P., Friesen W. V.* The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding // *Semiotica*. 1969. № 1. P. 49–98.
19. *Feshbach S.* The Stimulating versus cathartic effects of a vicarious aggressive activity // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1961. V. 63. P. 381–385.
20. *Fetler M.* Television viewing and school achievement // *Journal of Communication*. 1984. V. 34. P. 104–118.
21. *Fiske S.T.* Social Cognition and Social Perception // *Annual Review of Psychology*. 1993. V. 44. P. 155–194.
22. *Frijda N.H.* The laws of emotion // *American Psychologist*. 1988. V. 43. P. 349–358.
23. *Goldman S., Booker A., McDermott M.* Mixing the digital, social, and cultural: Learning, identity, and agency in youth participation // *Youth, identity and digital media* / D. Buckingham (Ed.). Cambridge: The MIT Press, 2008. P. 185–206.
24. *Klapper J.T.* Mass communication, attitude stability and change // *Attitude, ego involvement and change* / C.W. Sherif, M. Sherif (Eds.). Westport, CT: Greenwood Press, 1967. P. 297–310.
25. *Lasswell H.D.* Propaganda technique in the world war. New York: Knopf, 1927.
26. *Masten A.S., Narayan A.J.* Child development in the context of disaster, war and terrorism: Pathways of risk and resilience // *Annual Review of Psychology*. 2012. V. 63. P. 227–257.

27. *Masten A.S.* Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises // *Development and Psychopathology*. 2007. V. 19 (3). P. 921–930.
28. *Meringoff L.K.* Influence of the medium on children's story apprehension // *Journal of Educational Psychology*. 1980. V. 72. P. 240–249.
29. *Meyrowits J.* Multiple media literacies // *Journal of Communication*. 1985. V. 48 (1). P. 56–68.
30. *McQuail D.* Audience analyses. Thousand Oaks: Sage, 1999.
31. *Michel B.* Emotionen bei der Rezeption von TV-Nachrichten. Universitaet Saarbruecken: Unveroeffentlichte Diplomarbeit, 2002. S. 47–54.
32. *Montada L.* Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. Muenchen: Urban und Schwarzenberg, 1982. S. 375–424.
33. *Phillips D.P.* Teenage and adult temporal fluctuation in suicide and auto fatalities // *Suicide in the young* / H. D. Sudak (Ed.). Boston: John Wright, 1984.
34. *Postman N.* The disappearance of childhood. New York: Delacorte, 1982.
35. *Rice M.L., Huston A.C., Truglio R., Wright J.* Words from "Sesame Street": Learning vocabulary while viewing // *Developmental Psychology*. 1990. V. 26 (3). P. 421–428.
36. *Salomon G.* Television watching and mental effort: A social psychological view // *Children's Understanding of Television* / J. Bryant, D.R. Anderson (Ed.). New York: Academic, 1977. P. 181–198.
37. *Schramm W., Lyle J., Parker E.* Television in the lives of our children. Stanford: Stanford University Press, 1961.
38. *Stephenson W.* Play theory of mass communication. Chicago: University of Chicago Press, 1967.
39. *Stipp H.* Neue Techniken. Neue Zuschauer? // *Media Perspektiven*. 1989. B. 3. S. 164–167.

40. *Van Evra J.* Television and child development. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
41. *Zohoori A.* A cross-cultural analysis of children's TV use // *Journal of Broadcasting & Electronic Media.* 1988. P. 105–113.
42. *Verhagen T., Feldberg F., van den Hooff D., Meents S., Merikivi J.* Understanding users' motivations to engage in virtual worlds: A multipurpose model and empirical testing // *Computers in Human Behavior.* 2012. V. 28. P. 484–495.
43. *Wu J.-H., Tennyson R.D., Hsia T.-L.* A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment // *Computers & Education.* 2010. V. 55. № 1. P. 155–164.

IMPACT OF EDUCATIVE MEDIAS IN DEVELOPMENT AND RESILIENCE OF CHILDREN

© 2017 **Olga I. Makhovskaya***, **Fedor O. Marchenko****

* *Ph.D., Senior Researcher, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow,
e-mail: olyam@inbox.ru*

** *Ph.D., Researcher, Institute of Education of Higher School of Economics, Moscow
e-mail: creol26@bk.ru*

The article provides an overview of domestic and foreign studies of the effect of television on social, cognitive, emotional development of children, and resilience. The main method is a comparative historical and psychological analysis of papers, manuscripts and archival records of television companies. The study puts on show that educational television, subsequently on-line resources for children affect operative cognitive functions, increase cognitive motivation, contribute to the formation of other important cognitive and social skills. However, the principal impact on children on-screen resources depends on the status and education level of the family. The first attempt to provide historical and psychological analysis of world-wide studies of the effects of children's television, from the main countries-producers of TV and video programs for children of

different age – Russia, USA, Germany, France, Israel, etc. Criteria and matrix for comparison of heterogeneous researches, the domestic theory of child development, cultural-historical approach, theory of stage formation of mental actions, activity theory, and the newest theory of resilience had been chosen.

Keywords: children, education, medias, familial status, TV, online resources, emotion, cognition, social skills, existential-oriented researches, resilience

Библиографическая ссылка на статью:

Маховская О.И., Марченко Ф.О. Влияние образовательных медиа на развитие и жизнеспособность детей // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2. № 2. С. 201-224.

Адрес статьи:

<http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document251.pdf>