ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОД ВЛИЯНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР

Т. П. Илюкович

Статья посвящена анализу существующих подходов к проблеме влияния ожиданий на принимаемые экономическими агентами решения. В работе выполнен обзор современных экономических моделей ожиданий, выделено два междисциплинарных подхода к пониманию ожидания, которые условно обозначены как *информационный* и *деятельностный*. Также сформулированы такие понятия как фантомность ожиданий и фокус ожиданий. Задача данной статьи заключается в выявлении возможности применения деятельностного подхода к ожиданию к современным экономическим моделям ожиданий.

Ключевые слова: социальная идентичность, младшие школьники, компьютерные игры, позитивная идентичность, негативная идентичность.

DOI:10.47929/2305-7327_2020.01_45-51

Современное общество отличается динамичностью трансформационных процессов. В середине XX века революционными стали идеи Т. Парсонса об обществе как социальной системе, в которой индивид выступает одновременно объектом и субъектом социального взаимодействия. Одними из факторов, влияющими на гомеостаз социальной системы, Т. Парсонс назвал систему норм и ценностей, существующих в обществе. Экономика управляется информацией, которая может не участвовать непосредственно в производстве, но способна организовать людей. Другими словами, контроль над обществом обеспечивают воспитание и социализация индивида, идеология, ценности и нормы, которые особенно необходимы в условиях информационной агрессии. Поддержание социального порядка необходимо для выживания социальной системы и возможно при условии, если большинство населения одобряют и принимают одни и те же ценности и нормы поведения при эффективном социальном контроле [Parsons, 1966]. Современные исследователи социальных систем отмечают серьезные изменения культуры и общества в последнее десятилетие. Авторы понятия «метамодернизм» [Vermeulen, Akker, 2010], а также Л. Тернер (2011) рассмат-

Об авторе:
*Илюкович
Татьяна Петровна*

*аспирант Национального
института образования,
Республика Беларусь,
Минск*

*Адрес для переписки:
Белоруссия, 220004, г.
Минск, ул. Короля, 16*

E-mail: til-2007@mail.ru

*ББК 60.53
УДК 316.4*

ривают новые социальные вызовы как перспективы развития. Основными признаками генезиса современного общества исследователи считают расширение виртуализации пространства и манипулирование массовым сознанием с применением цифровых технологий; появление сетевых «технообразов», которые продолжают свое существование и развитие независимо от своего создателя; возрастающую роль государства в формировании социальной идентичности личности; возвращение к традиционным ценностям [Turner; Samuels, 2007]. Автор другой теории развития современного общества – «автомодерна» – Р. Сэмюэлс считает, что развитие технологий привело нас к «рождению новой культурной субъектности», которую автор предлагает наблюдать у «цифровой молодежи» [Samuels, 2007, p. 228]. По мнению Р. Сэмюэлса, в цифровом обществе формируется новый субъект отношений, т. к. человек передает большую часть своих функций технике. В связи с этим автономность человека в цифровом мире определяет «второе тело человека», позволяющее ему преодолевать огромные расстояния, не сходя с места – его автомобиль, ноутбук, Интернет. Всемирная сеть позволяет выбирать объект самоидентификации, являясь при этом «зеркалом самоотражения» [Samuels, 2007, p. 233]. Автор теории диджимодернизма Э. Кирби считает, что цифровое общество привело к формированию мануально-ориентированной культуры, где идентичность личности формируется в условиях постоянного производства «текста» в виртуальном пространстве [Kirby, 2007, p. 53]. Согласно диджимодернизму, идентичность современного человека формируется в условиях виртуального пространства, где личность становится «частью текста, персонажем, вымышленным игроком в рамках вымышленной вселенной, населенной вымышленными людьми» [Kirby, 2007, p. 107].

Таким образом, современное общество, с одной стороны, остается социальной системой, основанной на социальном взаимодействии индивидов, с другой стороны, сложность осуществления социального контроля виртуального пространства, в котором сегодня происходит формирование идентичности индивида, конструирование его социальных самоидентификаций, является реальной угрозой устойчивости социальной системы в целом. Исследования Л. В. Калининой и А. В. Аверченко показали, что в младшем школьном возрасте появляются новообразования, которые способствуют формированию социальной идентичности: стремление к активному взаимодействию с окружающим миром, способность к освоению образца, эмоциональной идентификации с другими, развивается произвольность, что делает возможным выбор поступка на основе усвоенных норм, правил, образцов поведения [Калинина, 2017, с. 332]. По мнению В. Г. Пахомовой, компьютерные игры являются значимым видом деятельности для младших школьников, но при этом у активных пользователей наблюдаются определенные изменения в компонентах «Я-физическое», «Я-виртуальное» и «Я-идеальное», слабая дифференциация личностной и социальной идентичности [Пахомова, 2015, с. 13]. Исследования Д. П. Сидоренко показывают, что социальное Я школьника формируется при усвоении ценностных ориентаций и норм, которые выражаются в социальной мотивации поведения [Сидоренко, 2016, с. 87].

Играя в компьютерные игры, как выявили А. А. Багдасарян и М. Э. Саргсян, младшие школьники отождествляются с виртуальными героями и становятся агрессивными и вспыльчивыми. Авторы считают, что в результате игровой компьютерной деятельности у детей может сформироваться убеждение, что если в компьютерной игре можно безнаказанно разрушать и убивать, то и в реальной жизни можно делать то же самое [Багдасарян, Саргсян, 2019, с. 79].

Исследования М. Ю. Кузьмина подтверждают, что в младшем школьном возрасте идентичность является очень динамичным конструктом, происходит постепенный рост социального компонента идентичности при неизменном или снижающемся уровне личностного компонента идентичности [Кузьмин, 2016, с. 63].

Для изучения особенностей формирования социальной идентичности младших школьников под влиянием компьютерных игр (КИ) мы провели психологическое исследование, в котором приняли участие учащиеся 3-4-х классов двух учреждений общего среднего образования г. Минска. Цель исследования – изучить особенности формирования конструктов «Я-реальное» и «Я-виртуальное» в социальной идентичности младших школьников под влиянием игровой компьютерной деятельности. Выборка состояла из 321 учащегося (166 девочек, 155 мальчиков). Метод исследования – анкетирование. Методика – анкета «Кто я?» (М. Кун и Т. Макпартленд, модификация Т. П. Илюкович) [Илюкович, 2019]. Цель анкетирования – изучение набора социальных ролей (самоидентификаций), которые младшие школьники встраивают в конструкты «Я-реальное» и «Я-виртуальное» своей Я-концепции. Анкета предлагала учащимся выбрать реальные и виртуальные самоидентификации при ответе на вопросы: «Кто я в реальной жизни?» и «Кто я в виртуальном пространстве?». Опросник содержал 72 социальные роли (43 позитивных и 29 негативных).

Анализ результатов показал, что 90 % участников исследования (290 чел.) ежедневно играли в компьютерные игры. Эту группу мы обозначили как экспериментальную (Э). Учащиеся, не игравшие в компьютерные игры (31 чел., 10 % всех участников исследования), были определены в контрольную группу (К). В экспериментальной группе КИ мы выделили несколько подгрупп в зависимости от продолжительности игровой компьютерной деятельности (Э1 – играют ежедневно до одного часа; Э2 – играют ежедневно более одного часа) и предпочитаемого жанра компьютерных игр (Э3 – играют в агрессивные компьютерные игры; Э4 – играют в развивающие компьютерные игры).

Дисперсионный анализ показал, что существуют значительные различия в распределении мальчиков и девочек по экспериментальным группам. Так, из 31 учащегося, составившего контрольную группу, где дети не играют в КИ, 27 оказались девочки (87 %) и только 4 мальчика (13 %). В группу учащихся, играющих в компьютерные игры, попали 84 % (139 чел.) всех девочек, участвовавших в исследовании, и 97 % (151 чел.) мальчиков. По продолжительности игровой компьютерной деятельности группы распределились следующим образом: играют до одного часа ежедневно (Э1) – 61 % (176 чел.) учащихся; играют более одного часа в день (Э2) – 39 % (114 чел.) учащихся. В группе Э1

– 101 девочка (57 %) и 75 мальчиков (43 %). Группа Э2 наоборот оказалась на 67 % состоящей из мальчиков (76 чел.) и 33 % – из девочек (38 чел.). Такое распределение показывает, что девочки (73 %) гораздо меньше времени проводят за компьютерными играми, чем мальчики (50 %). Распределение учащихся по экспериментальным группам в зависимости от предпочитаемого жанра компьютерных игр показало, что большинство учащихся 3-4-х классов предпочитают компьютерные игры с агрессивным содержанием. Так, в группе Э3 (агрессивные КИ) оказалось 226 учащихся (78 %), в группе Э4 (развивающие КИ) – 64 учащихся (22 %). Группа Э3 на 65 % состояла из мальчиков (146 чел.) и на 35 % – из девочек (80 чел.). При этом необходимо отметить, что 146 мальчиков – это 97 % всех мальчиков, играющих в КИ и участвовавших в нашем исследовании. У девочек в данной группе оказалось 80 учащихся – это всего 58 % всех девочек, играющих в КИ и участвовавших в исследовании. Группу Э4 составили 64 учащихся, из которых 59 (92 %) – это девочки и 5 (8 %) – мальчики.

Общий анализ количества выборов виртуальных социальных идентификаций младших школьников показал, что мальчики в среднем включили в конструкторы своей социальной идентичности 26 виртуальных социальных ролей (15 позитивных и 11 негативных), девочки – 20 (18 позитивных, 2 негативных). Учащиеся, играющие в КИ менее одного часа в день (Э1), в среднем выбрали 22 роли (17 позитивных, 5 негативных); играющие более одного часа в день (Э2) – 29 ролей (19 позитивных, 10 негативных). Дети, предпочитающие агрессивные КИ (Э3), выбрали в среднем 26 самоидентификаций (17 позитивных, 11 негативных); играющие в развивающие КИ (Э4) – 21 роль (19 позитивных, 2 негативных). Младшие школьники, не играющие в КИ (К), выбрали в среднем 13 социальных ролей (11 позитивных, 2 негативных).

Количественный анализ анкет выявил, что из позитивных самоидентификаций в конструкторе «Я-реальное» младшие школьники 8-10 лет выбирали такие социальные роли, как «сын (дочь)» – 90 %; «ученик (ученица)» – 82 %; «друг (подруга)» – 81 %; «брат (сестра)» – 76 %; «мальчик (девочка)» – 75 %; «одноклассник (одноклассница)» – 74 %. Реже всего учащиеся 3-4-х классов идентифицировали себя с ролями «человек» – 55 % и «ребенок» – 33 %.

Из позитивных самоидентификаций в конструкторе «Я-виртуальное» чаще всего учащиеся выбирали следующие роли: «друг (подруга)» – 55 %; «мальчик (девочка)» – 50 %; «создатель своего мира (творец, бог)» – 50 %; «сын (дочь)» – 47 %; «блогер (видеоблогер)» – 47 %; «брат (сестра)» – 42 %; «супергерой (человек со сверхспособностями)» – 40 %; «хозяин (хозяйка дома)» – 40 %. Из негативных (агрессивных, асоциальных) виртуальных самоидентификаций младшие школьники чаще других выбирали такие, как «снайпер» – 25 %; «супербоец» – 23 %; «киборг» – 16 %; «киллер» – 15 %; «разрушитель» – 12 %; «угонщик» – 10 %; «бандит» – 8 %; «преступник» – 7 %.

Корреляционный анализ результатов исследования показал наличие связи между компонентом ПВСИ (позитивная виртуальная социальная идентичность) младших школьников и факторами «пол» ($r = 0,11$), «время КИ» ($r = -0,16$), «группа КИ» ($r = 0,18$). Также мы выявили кор-

реляционные связи между компонентом НВСИ (негативная виртуальная социальная идентичность) учащихся 3-4-х классов и факторами «пол» ($r = -0,56$), «время КИ» ($r = -0,34$), «жанр КИ» ($r = -0,46$), «группа КИ» ($r = -0,27$).

Статистический анализ с применением U-критерия Манна-Уитни показал различия в сформированности конструкта НВСИ у учащихся 3-4-х классов по всем независимым переменным – «группа КИ», «пол», «время КИ» и «жанр КИ». Такой результат говорит о том, что негативная виртуальная социальная идентичность формируется со значительными различиями у младших школьников: играющих и не играющих в компьютерные игры (переменная «группа КИ»; $U = 2220,5$, $p < 0,01$); мальчиков и девочек (переменная «пол»; $U = 4795,0$, $p < 0,01$); играющих в компьютерные игры ежедневно менее и более одного часа (переменная «время КИ»; $U = 3131,5$, $p < 0,01$); играющих в агрессивные и развивающие КИ (переменная «жанр КИ»; $U = 7050,5$, $p < 0,01$). Интересно, что формирование конструкта «позитивная виртуальная социальная идентичность» (ПВСИ) имеет значимые различия только в группе мальчиков и девочек (переменная «пол»; $U = 11231,0$, $p < 0,05$), а также у учащихся, играющих и не играющих в компьютерные игры (переменная «группа КИ»; $U = 2876,5$, $p < 0,05$).

Многофакторный дисперсионный анализ показал, что на формирование ПВСИ (позитивной виртуальной социальной идентичности) оказывают влияние факторы «пол» ($F = 8,44$; $p < 0,01$), «время КИ» ($F = 5,74$; $p < 0,01$) и «жанр КИ» ($F = 2,75$; $p < 0,01$). На формирование НВСИ (негативной виртуальной социальной идентичности) оказывают влияние факторы «пол» ($F = 70,28$; $p < 0,01$), «время КИ» ($F = 10,14$; $p < 0,01$), «жанр КИ» ($F = 14,65$; $p < 0,01$), «группа КИ» ($F = 6,01$; $p < 0,01$).

Регрессионный анализ подтвердил влияние факторов «пол» ($b^* = 0,115$; $p < 0,05$), «время КИ» ($b^* = -0,13$; $p < 0,05$) и «группа КИ» ($b^* = -0,14$; $p < 0,05$) на компонент ПВСИ младших школьников. На компонент НВСИ по итогам регрессионного анализа также оказали влияние факторы «пол» ($b^* = -0,42$; $p < 0,05$), «время КИ» ($b^* = -0,24$; $p < 0,05$), «жанр КИ» ($b^* = -0,28$; $p < 0,05$), «группа КИ» ($b^* = -0,14$; $p < 0,05$). Множественный коэффициент детерминации R^2 при построении SS модели показал, что 6 % доли дисперсии компонента «позитивная виртуальная социальная идентичность» (ПВСИ) и 20 % доли дисперсии компонента «негативная виртуальная социальная идентичность» (НВСИ) младших школьников можно объяснить влиянием факторов «пол», «время КИ», «жанр КИ» и «группа КИ».

Выводы: проведенное нами исследование показало, что

- уже в 3-4-м классе 90 % учащихся ежедневно играют в компьютерные игры, в том числе 97 % мальчиков и 84 % девочек;
- 49 % мальчиков и 23 % девочек в возрасте 8-10 лет ежедневно играют в компьютерные игры более одного часа;
- 97 % мальчиков и 58 % девочек предпочитают компьютерные игры с агрессивным содержанием;
- 47–55 % детей в возрасте 8-10 лет из позитивных виртуальных самоидентификаций выбирают социальные роли «друг (подруга)», «мальчик (девочка)», «создатель своего мира (творец, бог)», «бло-

гер (видеоблогер)», «супергерой (человек со сверхспособностями)»;

- 25 % учащихся 3-4-х классов, играющих в компьютерные игры, ассоциируют себя с агрессивными ролями «снайпер» и «супербоец»; 15–16 % младших школьников нравится ощущать себя «киборгами» и «киллерами»; 10–12 % детей называют себя «разрушителями» и «угонщиками». Примерно 7 % детей в возрасте 8-10 лет предпочитают в виртуальном пространстве идентифицироваться с «бандитом» и «преступником»;
- мальчики включают в структуру своей социальной идентичности примерно равное количество позитивных и негативных виртуальных самоидентификаций;
- девочки в большинстве случаев строят свою социальную идентичность с опорой на позитивные виртуальные самоидентификации;
- дети, играющие в компьютерные игры ежедневно более одного часа, а также играющие в агрессивные КИ, «примеряют» в два раза больше социальных ролей, чем дети, не играющие в компьютерные игры;
- младшие школьники, играющие в КИ менее одного часа в день, а также предпочитающие развивающие компьютерные игры, чаще ориентируются на позитивные виртуальные социальные роли при конструировании своей социальной идентичности;
- учащиеся 3-4-х классов, играющие в агрессивные КИ более одного часа в день, при построении своей социальной идентичности идентифицируются как с позитивными, так и с деструктивными моделями поведения виртуальных героев.

Таким образом, наше исследование показало, что агрессивные компьютерные игры, в том числе в которые младшие школьники играют ежедневно более одного часа, могут способствовать формированию негативного компонента социальной идентичности детей. Идентификация учащихся 3-4-х классов с агрессивными виртуальными персонажами и подражание асоциальному поведению компьютерных героев в реальной жизни может стать причиной формирования девиантного и делинквентного поведения несовершеннолетних.

Список литературы

- 1 Багдасарян А. А., Саргсян М. Э. Влияние компьютеров и интернета на младших школьников // Наука и образование сегодня. – 2019. – №1 (36). – С. 78-81.
- 2 Илюкович Т. П. Диагностическая методика «Кто я?» для изучения особенностей формирования социальной идентичности младших школьников // Пачатковая школа. – 2019. – № 5. – С. 46-57.
- 3 Кузьмин М. Ю. Особенности динамики идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 54-66.
- 4 Калинина Л. В., Аверченко А. В. Социальная проба как средство формирования гражданской идентичности младших школьников // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – Т.6. – № 1(18). – С. 332-335.
- 5 Пахомова В. Г. Психологические особенности образа Я младших школьников – активных и неактивных пользователей компьютерных игр // Человек. Сообщество. Управление. – 2015. – Т. 16. – № 1. – С. 6-17.
- 6 Сидоренко Д. П. Возрастные аспекты зрелости становления социального Я школьников // Акмеология. – 2016. – С. 87-93.
- 7 Kirby A. Digimodernism. How New Technologies Dismantle the Postmodern and Reconfigure

- Our Culture. – N. Y. and L.: Continuum, 2009. – 282 p.
- 8 Turner Luke. The Methamodernist Manifesto [Electronic resource]. – URL: [http://www. meta-modernism.org/](http://www.meta-modernism.org/) (date of treatment: 07.04.2020).
 - 9 Parsons T. Societies. Evolutionary and comparative perspectives. – Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc., 1966. – 120 p.
 - 10 Samuels R. Auto-Modernity after Postmodernism: Autonomy and Automation in Culture, Technology, and Education // Digital Youth, Innovation, and the Unexpected / McPherson T. (ed.). – Cambridge (MA): The MIT Press, 2007. – P. 219-240.
 - 11 Vermeulen T., van den Akker R. Notes on Metamodernism // Journal of Aesthetics & Culture. – 2010. – Vol. 2. – P. 1-14.