

**Н.В. СИВРИКОВА, Т.Г. ПТАШКО**

**ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:  
В ФОКУСЕ ВНИМАНИЯ МЕДИАПОТРЕБЛЕНИЕ**

Монография

Челябинск  
2024

Министерство просвещения Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет»

**Н.В. СИВРИКОВА, Т.Г. ПТАШКО**

**ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:  
В ФОКУСЕ ВНИМАНИЯ МЕДИАПОТРЕБЛЕНИЕ**

Монография

Челябинск  
2024

УДК 371.015:158

ББК 88.840: 88.362

С 34

Сиврикова Н.В. Девиантное поведение в современном мире: в фокусе внимания медиапотребление: монография / Н.В. Сиврикова, Т.Г. Пташко; Министерство просвещения Российской Федерации, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2024. – 230 с. – ISBN 978-5-907790-94-0. – Текст: непосредственный.

Монография посвящена проблеме медиапотребления молодежи: в пяти главах рассматриваются теоретико-методологические вопросы психологии медиапотребления, представлены результаты авторских эмпирических исследований, семейных и личностных факторов медиапотребления, а также новых форм девиантного поведения, связанного с использованием информационно-коммуникационных технологий. В издании обобщены результаты многолетней работы авторов, представлен комплексный подход к изучению влияния цифровой среды на развитие молодежи.

Монография адресована специалистам по социальной работе, педагогам, психологам и студентам педагогического университета.

Работа выполнена при финансовой поддержке Мордовского государственного педагогического института в рамках научного проекта «Исследование девиантного поведения, связанного с использованием цифровых технологий и гаджетов», заявка № МК-42-2023/2 от 04.05.2023 г.

Рецензенты: Е.М. Харланова, д-р пед. наук, профессор  
В.И. Пищик, д-р психол. наук, доцент

ISBN 978-5-907790-94-0

© Сиврикова Н.В., введение,  
главы 1–3, 5, заключение, 2024

© Пташко Т.Г., глава 4, 2024

© Издательство Южно-Уральского государственного  
гуманитарно-педагогического университета, 2024

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	5
<b>Глава 1. Детство в условиях гибридного пространства</b> .....	8
1.1. Трансформация детства в меняющемся мире .....	8
1.2. Половозрастные особенности медиапотребления .....	21
1.2.1. Особенности медиапотребления дошкольников .....	21
1.2.2. Особенности медиапотребления школьников и студентов .....	24
1.3. Новые формы девиантного поведения .....	37
1.3.1. Киберлафтинг .....	37
1.3.2. Фаббинг .....	49
Выводы по главе 1 .....	53
<b>Глава 2. Семья и медиапотребление</b> .....	54
2.1. Родительский контроль за использованием цифровых технологий детьми .....	54
2.2. Роль братьев и сестер в использовании гаджетов детьми .....	63
Выводы по главе 2 .....	67
<b>Глава 3. Медиапотребление и личность</b> .....	69
3.1. Внутриличностный конфликт и стиль медиапотребления студентов .....	69
3.2. Критичность мышления и социальные сети .....	82
3.3. Виртуальные сообщества и черты личности .....	96
3.4. Социальная активность в реальном и виртуальном мире как фактор счастья .....	109
Выводы по главе 3 .....	126

<b>Глава 4. Образование и медиапотребление .....</b>	<b>129</b>
4.1. Представления студентов о гибридном образовательном пространстве .....	129
4.2. Удовлетворенность дистанционным обучением и проактивность студентов .....	137
Выводы по главе 4 .....	155
<b>Глава 5. Девиации в цифровом пространстве .....</b>	<b>157</b>
5.1. Качественное исследование киберлафинга и фаббинга студентов .....	157
5.2. Особенности киберлафинга школьников и студентов .....	166
5.3. Уровень академического киберлафинга и особенности медиапотребления подростков .....	174
5.4. Фаббинг школьников и студентов .....	183
Выводы по главе 5 .....	190
<b>Заключение .....</b>	<b>192</b>
<b>Библиографический список .....</b>	<b>198</b>
<b>Приложение .....</b>	<b>228</b>

## Введение

Данная монография является второй из серии наших монографий, посвященных изучению различных форм девиаций, особенностям их проявления в современном мире. В ней речь пойдет об особенностях медиапотребления молодежи и новых формах девиантного поведения, обусловленных широким распространением информационно-коммуникационных технологий.

Переход от общества потребления к информационному обществу приводит к трансформации механизмов и содержания социализации подрастающего поколения. Повсеместное внедрение информационных технологий в жизнь современного человека требует от научного сообщества ответов на вопросы об условиях безопасности их использования, и в первую очередь – о медиабезопасности детей и подростков. Все чаще поднимаются вопросы о необходимости формирования медиакомпетентности, медиаграмотности, культуры и стиля медиапотребления, которые приводят к появлению исследований широкого круга вопросов, касающихся потребления продуктов массмедиа. В поле зрения исследователей естественным образом попадают вопросы о нормативных и девиантных формах поведения.

Рассматривая процессы цифровизации, приводящие к тому, что современный ребенок социализируется в условиях гибридного пространства (виртуального и реального мира), исследователи говорят о том, что они, с одной стороны, открывают большие возможности, а с другой – порождают новые риски.

Современные цифровые технологии стирают границы между городом и селом, между странами и континентами. Они позволяют, не выходя из дома, в один клик совершать покупки, учиться, работать, развлекаться и многое другое.

Но они также обладают аддитивным свойством и могут приводить к формированию различных отклонений. К последним можно отнести цифровой аутизм, киберлаффинг, фаббинг, интернет-зависимость и т. д.

В данной монографии отражены современные взгляды на психологию медиапотребления детей, подростков и студентов. В первой главе рассматриваются теоретические представления о том, как меняется детство под влиянием широкого распространения цифровых технологий; описываются половозрастные особенности медиапотребления; уделяется внимание негативным явлениям, отмечаемым исследователями. Дается определение, описывается структура и особенности изучения таких явлений, как киберлаффинг (использование цифровых устройств на уроке для решения не связанных с учебной задачей) и фаббинг (пренебрежение партнером по общению в форме отвлечения на смартфон/телефон во время взаимодействия с ним).

Во второй главе монографии представлены результаты эмпирического исследования семейных факторов медиапотребления детьми дошкольного возраста. Авторы анализируют особенности родительского контроля за использованием гаджетов детьми и приходят к выводу, что у родителей есть понимание в необходимости такого контроля, но нет понимания того, как его осуществлять. В качестве семейного фактора, влияющего на процесс приобщения и контроля за использованием цифровых гаджетов детьми, рассматривается наличие сиблинга (брат или сестра). Результаты исследования показали, что контроль родителей в отношении второго ребенка в семье менее выражен, чем в отношении первого ребенка.

В третьей главе монографии рассматриваются личностные факторы медиапотребления; приводятся результаты исследования взаимосвязи внутриличностного конфликта и

стиля медиапотребления студентов; анализируется критичность мышления и другие особенности личности пользователей виртуальных сообществ; рассматриваются особенности социальной активности в реальном и виртуальном мире как факторы субъективного переживания счастья детьми.

В четвертой главе монографии представлены результаты качественного и количественного исследования опыта медиапотребления в рамках образовательного процесса. В первом параграфе речь идет о представлениях студентов о гибридном образовательном пространстве. Во втором параграфе представлены результаты опроса студентов об их удовлетворенности дистанционным обучением.

В последней главе монографии приводятся результаты эмпирических исследований киберлафинга и фаббинга в академической среде. Авторы анализируют результаты качественного и количественных исследований распространенности академического киберлафинга. При этом впервые поднимается вопрос киберлафинга преподавателей как фактора киберлафинга студентов; рассматриваются взаимосвязи киберлафинга с особенностями медиапотребления подростков; приводятся результаты сравнения фаббинга у школьников и студентов.

В данной монографии представлен опыт научно-исследовательской работы по проблеме медиапотребления молодежи, включающий полный цикл от теоретического анализа проблемы к ее эмпирическому изучению. Приведенные в монографии данные будут полезны школьным учителям, психологам и социальным работникам, администраторам школ, а также родителям школьников. Они могут выступать в качестве основы для разработки и проведения мероприятий по профилактике девиантного поведения.

## Глава 1. Детство в условиях гибридного пространства

### 1.1. Трансформация детства в меняющемся мире

Большой интерес к влиянию новых коммуникативных технологий на жизнь и развитие детей объясняется: во-первых, интенсивным развитием этих технологий; во-вторых, особой их ролью в жизни современного человека; в-третьих, необходимостью подготовки кадров для профессий будущего поколения. Цифровые технологии существенным образом изменили среду обитания и развития детей [64; 71; 72; 134], способствовали возникновению когнитивных и поведенческих различий между поколением родителей и поколением детей [41], привели к увеличению количества разных моделей детства и их вариаций [49], а также к размыванию декларированных психологией развития норм «правильного» детства [65].

В начале XXI в. сложилась ситуация, в которой родители воспитывают детей, сильно отличающихся от них самих в детском возрасте по коммуникативным навыкам, типу мышления, скорости обработки информации и реакции на происходящее на экране [41]. Эти дети иначе, чем их родители когда-то, коммуницируют, занимаются творчеством, играют, социализируются, вовлекаются в деятельность, растут [71]. Появляется новый термин для их обозначения – *digital natives* [198].

Родители испытывают педагогическую беспомощность, так как не знают, как правильно вести себя по отношению к использованию гаджетов детьми. Диапазон установок и правил для детей простирается от полного запрета на использование даже телевизора до разрешения пользоваться личным смартфоном в любое время в течение дня [135].

Изучение особенностей использования цифровых технологий детьми необходимо: медикам – для разработки рекомендаций; педагогам – для принятия решения о возможности использования таких устройств в детских садах и центрах развития; психологам – для оптимизации развития психики и личности детей; разработчикам образовательных приложений для малышей.

Современные технологии меняют мир, людей, детей. При этом для детей в силу их эмоциональности цифровые устройства, возможно, имеют большее значение, чем для взрослых. Гаджет для ребенка – это не только инструмент, но и любимая игрушка, и успокоительное, и окно в волшебный мир, и способ выделиться из толпы [37].

Естественно, что активное вхождение и присутствие электронных устройств в жизни детей вызывает самые противоречивые суждения у родителей, учителей, медиков и других специалистов. О влиянии цифровых устройств на здоровье и развитие детей написано много работ в самых разных областях. Медики указывают на отрицательное воздействие электронных устройств на зрение, осанку, метаболические и кардиологические функции, сон и т. д. [1; 37; 99; 107]. Среди наиболее негативных последствий использования гаджетов психологи называют: односторонность развития (формирование клипового мышления [37], риск возникновения «цифровой деменции» [20], задержка в развитии [178], снижение творческой активности [20], уход в виртуальную реальность [37], агрессивное поведение [178], зависимость [20; 65]. Социологи говорят о нарушении процесса социализации по причине чрезмерного использования медиаустройств [37].

Использование цифровых устройств в раннем детстве имеет ряд преимуществ, но эти преимущества во многом за-

висят от возраста и стадии развития ребенка, его особенностей, способа использования медиа (например, с родителем или без), а также от медиаконтента и дизайна [107]. Отношение к технологии, помогающей обучению детей, оказывает самое сильное влияние на их использование. Уверенность в полезности гаджетов ведет за собой уверенность и поддержку родителей в использовании технологий детьми. При этом результаты исследования показывают, что чем менее опытни учителя, тем более позитивное отношение к цифровым технологиям они демонстрируют [95].

Одним из значимых преимуществ цифровых технологий в обучении и развитии является свобода, которую обеспечивает доступ к ним. Современные дети имеют возможность развиваться, совершенствоваться и самообразовываться, практически не испытывая влияния временных, территориальных или национальных границ [37]. С помощью современных цифровых технологий дети учатся перерабатывать огромный поток информации и работать в режиме многозадачности [1]. Гаджет может стать для ребенка инструментом обучения: программы и приложения могут стимулировать интерес дошкольника к приобретению таких важных навыков, как счет, чтение и письмо [133]; они способствуют развитию моторных навыков [1; 168]. При этом цифровые технологии могут стимулировать не только познавательную мотивацию, но и самостоятельность в приобретении знаний, а также развивать коммуникативные и социальные навыки детей [1; 150; 178].

Исследователи признают, что цифровые технологии могут стать обогащающим элементом развивающей предметной среды ребенка, они способствуют развитию познавательной активности детей, созданию благоприятного эмоционального фона, социализации личности [20].

Несмотря на некоторые практические проблемы, использование широкого спектра современных информационных технологий укрепляет веру детей в их собственную компетентность, тем самым обеспечивая эффективность обучения. Исследователями был отмечен потенциальный вклад информационно-коммуникативных технологий в развитие и укрепление взаимоотношений между учителями, детьми и родителями [213].

Особую ценность имеет и тот факт, что при планировании и разработке игр и приложений чаще всего авторы ориентируются на детские интересы, способности и потребности развития каждого возрастного периода [20]. Имеются и специальные компьютерные программы, предназначенные для развития, обучения и социализации детей с особыми потребностями: для ребенка, имеющего физические или психологические ограничения, цифровые технологии открывают новые возможности для развития как познавательных, так и коммуникативных навыков [1; 20; 160].

Ряд исследователей считают, что дошкольник защищен от интернет-зависимости, благодаря своей неусидчивости и любознательности. Он всегда готов оставить цифровое устройство ради интересных занятий в реальной жизни. К тому же дошкольники предпочитают живое общение с родителями виртуальным развлечениям [65].

Одним из новых феноменов в социализации современного ребенка являются сообщества, функционирующие в сети Интернет (виртуальной среде, киберпространстве). Исследователи используют разные термины для его обозначения: *виртуальные сообщества* [73], *онлайн-сообщества* [57], *интернет-сообщества* [44], *сетевые сообщества* [30].

Первые три варианта являются синонимами. Эти термины используются для обозначения объединений, воз-

никших в Интернете и существующих в нем. Взаимодействие в этих сообществах происходит и обеспечивается с помощью информационных технологий [15]. Такие сообщества локализованы в социальных сетях и интернет-форумах. Доступ к ним осуществляется с помощью электронных устройств, таких как смартфоны, компьютеры и ноутбуки. Сообщества, существующие только в Интернете, т. е. только в виртуальном пространстве, без географической привязки, можно назвать виртуальными.

Термин *сетевое сообщество* не привязан к конкретному пространству (реальному или виртуальному). Он отражает особенности организации сообщества, которое может существовать как в виртуальной, так и в реальной среде. Например, М.Г. Бреслер приводит такое определение сетевого сообщества: «децентрализованная, самовоспроизводящаяся социальная агрегация индивидов/групп индивидов с общими идеями, ценностями, пристрастиями, взаимодействующих в едином коммуникационном коде» [11, с. 17]. В связи с этим, изучая особенности медиапотребления, имеет смысл конкретизировать исследуемые сообщества как **виртуальные сетевые сообщества**, т. к. не все виртуальные сообщества являются сетевыми и не все сетевые сообщества организуются в виртуальном пространстве.

Отличительными чертами виртуальных сообществ являются: отсутствие жесткой иерархии, рассредоточенность и сложность связей, свобода выбора сообществ [76].

В зависимости от потребностей, для удовлетворения которых формируются сообщества, выделяют сообщества: основанные на интересах, основанные на отношениях, основанные на фэнтези, основанные на взаимодействии.

В зависимости от направленности выделяют сообщества: для рефлексирования, для прагматичных целей, для получения нового знания.

Исходя из воздействия на человека виртуальные сообщества можно разделить на конструктивные, деструктивные и нейтральные. При рассмотрении специфики деструктивных интернет-сообществ исследователи [45], занимающиеся данной проблемой, обнаруживали, что праворадикальные сообщества транслируют множество идей. Среди них чаще всего встречаются: неприязнь к коммунизму, либерализму, феминизму; призывы к здоровому образу жизни; идеализация нацизма; унижение достоинства и оскорбление людей по расовому и национальному признаку.

Леворадикальные сообщества дополняют этот список своими подходами и дескрипторами: непримиримая классовая и социальная борьба – несправедливость; неприязнь по отношению к капитализму, фашизму, нацизму; прямая демократия и широта низовой инициативы; установление итогового «социально справедливого» порядка [45].

Есть подходы к классификации виртуальных сообществ людей на основе той платформы, на которой они базируются. При этом отмечается, что характеристики каждой платформы существенно различаются. Например, Facebook предоставляет платформу, на которую пользователи могут загружать как текст, так и фотографии. Ее аналогом с расширенными функциями в российском сегменте Интернета является социальная сеть «ВКонтакте». «Твиттер» – социальная сеть, которая представляет собой сайт микроблогов, где пользователи в основном создают текстовые сообщения, содержащие ограниченное количество символов. «Инстаграм» предоставляет платформу, на которой пользовате-

ли в основном загружают фотографии с кратким текстом или соответствующими хештегами.

Д.В. Голоухова показала, что сами пользователи склонны дифференцировать социальные сети в зависимости от их функционального назначения. Например, социальная сеть «ВКонтакте» используется студентами в основном для решения образовательных задач. Сеть «Телеграм» представляет собой наиболее универсальную социальную сеть, так как позволяет пользователям общаться с друзьями, читать новости и получать самую разнообразную информацию, связанную с их личными интересами. Основной мотив использования TikTok – это пассивный отдых, «жвачка для мозга». «Ютьюб» же для молодежи стал заменой телевизора. Практики использования этой сети часто связаны с фоновой деятельностью. Кроме того студенты активно используют «Ютьюб» и для самообразования. «Инстаграм» привлекает пользователей развлекательного контента, а также является источником информации о новостях и событиях в жизни родственников, друзей и знакомых [19].

Приведенные выше типологии виртуальных сообществ плохо отражают особенности коммуникации подростков. Поскольку основной для подростков является учебная деятельность (получение образования), считаем целесообразным делить виртуальные сообщества на образовательные и не образовательные (развлекательные). В свою очередь, поскольку образовательная деятельность включена как минимум в три вида образования: формальное, неформальное и информальное, – полагаем, что *образовательные виртуальные сообщества* можно разделить на *учебные*, созданные в процессе освоения формального образования, и *познавательные*, созданные в условиях неформального и информального образования.

*Развлекательные виртуальные сообщества* как понятие не сформулировано исследователями, но определены цели таких сообществ – это развлечения и досуг в сети. К ним относят сообщества для путешественников, художественные или игровые сообщества, т. е. сообщества по интересам. Как правило, потребность в развлекательных сообществах связывают с возможностями сетевой среды, позволяющими людям объединиться и «исследовать новые миры фантазии и развлечений, где они могут опробовать новые идентичности» [53, с. 28].

Исследователи постоянно пытаются оценить, какое воздействие на молодежь оказывают социальные сети. Отмечают две модальности этого влияния: позитивную и негативную. Согласно теории расширенного самораскрытия в Интернете, взаимодействие в виртуальной среде способствует самораскрытию и улучшению качества отношений [214]. Поскольку виртуальные сообщества создают неограниченное коммуникативное пространство, их положительное влияние исследователи видят в следующем: предоставляют возможность знакомиться с новыми людьми с общими интересами и получать социальную поддержку [126]; влияют на развитие творческого потенциала [231]; дают возможность для накопления полезных материалов и коллективного опыта учащихся разных лет (*crowd-sourcing*) [21].

Исследования показывают, что взаимосвязь между использованием виртуальных сообществ и благополучием детей зависит от того, как и с какой целью последние используются.

В случае, если речь идет об учебных занятиях с использованием виртуальных сообществ, то учащиеся испытывают удовольствие и удовлетворение, так как это обеспечивает

легкий доступ к информации и простоту общения подростков [152].

Использование игровых учебных платформ (в частности таких, как *Kahoot*) оказывает положительное влияние на успеваемость подростка, отношения между детьми в классе, между подростками и педагогом [217]. Использование в обучении сетевых платформ MOOK позволяет формировать умение саморегуляции поведения [136].

В то же время отмечается и негативное влияние виртуальных сообществ на детей и подростков. Согласно модели эволюционного несоответствия [190], отмечается: то, что было адаптивным поведением, при определенных условиях трансформируется в новое неадаптивное (например, аддикция вместо адаптации, «бегство от реальности» вместо конструктивного решения проблем). В ряде исследований была установлена связь между использованием социальных сетей и патологической депрессией у школьников (одиночество, апатия), что приводит к необходимости вмешательства в этот процесс специалистов [144].

Такие особенности виртуальных сообществ, как анонимность, дистанцированность от собеседника и реальной среды, нередко выступают факторами деструктивного влияния на молодежь и подростков, приводят, по мнению исследователей, к ряду негативных последствий, среди которых отмечаются: несформированность навыков для коммуникации «лицом к лицу»; трудности при непосредственном общении [211]; деструктивное поведение [211]; отсутствие ответственности за сказанное (написанное), приводящее к нарушению нравственных норм, девиантным формам высказываний, таким как троллинг, фейк, спам, флуд, флейм [1]; игровая зависимость [171]; увеличение риска возникно-

вения депрессии, нарушение питания, психологические проблемы, проблемы со сном [100].

Исследователи отмечают, что социальные сети могут оказывать негативное влияние на человека [56]. В качестве примера указывают на риски криминализации пользователей социальных сетей: наличие доступа к информации с отрицательной окраской, содержащей риски имеющемуся благополучию человека; травля в интернет-среде и противозаконное использование личной информации; включенность в криминальные группы в виртуальном пространстве и дальнейшая им приверженность.

В. Гладышев-Лядов [15] утверждает, что социальные сети часто используются и для пропаганды материалов экстремистской и террористической направленности, а зачастую работают вместе со СМИ. Результаты исследований, проведенных в Уральском регионе, показали, что с призывами к радикальным и экстремистским действиям в социальных сетях студенты сталкиваются редко или вообще не встречаются [63]. Последнее, однако, не делает угрозу радикализации молодежи через виртуальные сообщества менее острой.

В общем признается дихотомия воздействия виртуальных сообществ на подростков. Повышение конструктивного влияния виртуальных сообществ возможно, по мнению А.Н. Сафроновой, Н.О. Вербицкой, Н.А. Молчанова [55], за счет управляемого педагогического воздействия, целенаправленного формирования педагогически обоснованной цифровой воспитательной среды.

Воспитательный потенциал виртуальных сообществ в условиях цифрового общества является относительно новым предметом изучения и научной дискуссии. Зарубежные ученые рассматривают модели влияния на опыт взаимодей-

ствия в виртуальных сообществах, в том числе через референтных лиц [174], механизм формирования чувства сообщества [231].

Отечественные ученые, опираясь на теорию деятельности, отмечают важность включения подростков в различные виды социально-направленной деятельности посредством сети Интернет с учетом потребностей реальности и с продолжением этой деятельности в реальности, рассматривают организацию совместной деятельности и социального опыта в виртуальных сообществах [14].

Обсуждается необходимость мер по ограничению времени, проведенному в социальных сетях, их контролю [218], обеспечению доступности виртуальных сообществ [57]. В то же время отмечается, что сами по себе ограничительные меры не обеспечивают эффективное использование социальных сетей [129].

Согласно концептуальным взглядам на цифровую трансформацию образования, доступность цифровых средств – это только первый этап и уровень результатов цифровизации, а далее, по мере овладения технологиями, происходит переход на качественно новый уровень – совместной образовательной деятельности. Это подсказывает и логику использования виртуальных сообществ в воспитательном взаимодействии: от доступности важно перейти к совместному применению новых ресурсов (средств воспитания) [177].

Таким образом, условия воспитания современных детей и подростков характеризуются взаимопроникновением виртуального и реального пространства. Использование информационно-коммуникационных технологий является ярким маркером современного мира. Поэтому исследовате-

ли уделяют большое внимание изучению особенностей медиапотребления молодежи.

Т.С. Крайникова отмечает, что в теории социальной коммуникации понятие «медиапотребление» имеет разное толкование и в зависимости от контекста может обозначать: 1) потребление медиа/медиапродукции, 2) медиамедиа, медиадияету, 3) медиарепертуар, 4) социальную практику, 5) составляющую стиля жизни [36].

В своей работе мы склонны разделять идею о том, что в стиль жизни, как в комплекс повседневных деятельностных, поведенческих, коммуникационных практик индивида (группы), включены модели потребления в разных витальных сферах, в том числе и модели медиапотребления. Стиль жизни отражается в процессе медиапотребления так же, как и в других видах деятельности человека. Именно стилевые особенности определяют некие границы, в пределах которых происходит выбор тех или иных медиапродуктов, осуществляются контакты с медиа. Для обозначения этой составляющей стиля жизни мы используем термин *стиль медиапотребления*.

Повседневное поведение человека обязательно включает в себя устоявшиеся привычки и предпочитаемые стратегии в области сбора и когнитивной переработки поступающей информации. А это значит, что в процессе медиапотребления, можно выделить поддающиеся объективации поведенческие паттерны, позволяющие строить предположения о скрытых когнитивных процессах. Как следствие, понятие *стиль медиапотребления* выступает, прежде всего, как комплекс специфических поведенческих реакций человека на воздействие современного медиaprостранства [35]. Вместе с тем, опосредованный техническими средствами,

новый вид потребления информации и ее переработки существенно отличается от изученных ранее в науке социальных практик.

Медиатехнологии используются современным человеком в автоматическом режиме, представляя собой лишь разновидность привычки, которая активируется внешними стимулами [28]. Требуется очень сложная работа памяти по восстановлению отношений со средствами коммуникации, которые прочно вошли в повседневность. Это уже не технические средства, наполняющие жизнь разнообразными образцами, а практически не рефлекслируемая окружающая среда. Медиакомпетентность современного человека, реализуемая в повторяемых, рутинных, привычных действиях, с одной стороны облегчает решение многих практических задач, а с другой – делает человека заложником коммуникационных технологий.

Таким образом, можно отметить, что мир меняется. Современные дети растут и развиваются в новых условиях, что отражается на процессе их социализации. Однако, само цифровое пространство, выступающее новым полем социализации детей, постоянно меняется, приводя к трансформации особенностей медиапотребления детей и молодежи. Стилиевые особенности медиапотребления проявляются через индивидуально выработанные поведенческие стереотипы, эмоциональные реакции и когнитивные навыки. А их изучение (как в нашей стране, так и за границей) начинается с анализа повседневной практики потребления медиапродукции.

## **1.2. Половозрастные особенности медиапотребления**

### **1.2.1. Особенности медиапотребления дошкольников**

Особенностью современного мира является быстрый темп развития техники. Интенсивное развитие информационных технологий меняет привычные способы деятельности. Информационные технологии осваиваются не только взрослыми, но и детьми. Исследователями отмечается, что меняются возраст приобщения к информационным устройствам, время их использования, предпочитаемые устройства и медиа, характер потребляемого контента.

Например, в 1970 году дети начинали регулярно смотреть телевизор в 4 года, тогда как сегодня дети начинают взаимодействовать с цифровыми медиа в 4 месяца [107]. Национальные опросы в США показали, что число детей, имеющих доступ к мобильным устройствам, в возрастной группе от 0 до 8 лет возросло с 38 % в 2011 году до 75 % в 2013 году [107]. В возрастной группе до 2-х лет этот показатель возрос с 10 % (2011) до 38 % (2013) [138]. К 2015 году исчезли различия по данному показателю между детьми из семей с разными доходами, и оказалось, что к первому году жизни уже 92,2 % детей пользуются мобильными устройствами [138]. По данным российских исследований, 86 % детей в возрасте 5–6 лет используют мобильные устройства родителей [71, 72]. В 2018 году средний возраст при первом использовании мобильного устройства составил 12 месяцев. Самому младшему ребенку, который пользовался мобильным устройством, было 6 месяцев [143]. Для сравнения: в России в качестве возраста начала использования гаджетов указывается возраст 4–11 лет [41].

Самый младший возраст приобщения наблюдается в отношении планшетов, которые оказались и самыми рас-

пространенными мобильными устройствами в возрастной группе до 8 лет [41, 167, 138, 143, 99]. Результаты исследований показали, что детям дошкольного возраста гораздо проще осваивать планшет, чем персональный компьютер, поскольку он удобнее в обращении (отсутствие мышки, клавиатуры и т. д.). Благодаря простоте интерфейса и многофункциональности, цифровые устройства становятся любимой игрушкой ребенка, при этом преобладающим видом активности для дошкольников является игра [64].

Цифровые навыки неравномерно распределены среди детей в возрасте до 8 лет. Возраст первого использования, количество использований, родительское отношение к использованию гаджетов и помощь в освоении, а также наличие значимых других (старших братьев и сестер, бабушек и дедушек) – это факторы, которые могут способствовать или препятствовать приобретению ребенком цифровых навыков.

По данным исследователей в США, четверть 2-летних детей не нуждается в помощи при навигации по мобильному мультимедийному устройству, а 60,9 % нуждаются в такой помощи иногда. В группе четырехлетних детей почти половина детей никогда не нуждается в помощи родителей при пользовании гаджетом. Половина детей этого возраста любит одновременно использовать несколько медиаплатформ (например, телевизор и планшет) [138].

Начиная с 2-х лет, использование мобильных устройств превосходит использование телевидения [138]. Треть австралийских дошкольников (0–5 лет) владеют собственным планшетом или смартфоном [229]. Согласно другим данным в 4 года половина детей имеет собственный телевизор и почти три четверти – свое мобильное устройство [138].

В США большинство детей смотрят телевизор ежедневно, независимо от возраста. Почти половина (43,5 %) детей в возрасте до 1 года ежедневно пользовались мобильным устройством для игр, просмотра видео или использования приложений. К двухлетнему возрасту процентная доля таких детей увеличивается до 76,6 % и достигает плато [138]. Для сравнения во Франции о ежедневном использовании устройств с сенсорным экраном детьми до 2-х лет сказал только 21 % родителей [114].

В Австралии родители сообщили, что среднее количество часов, в течение которых их дети дошкольного возраста используют устройства на основе экрана, варьировалось от 14 часов в неделю – для младенцев и детей младшего возраста; до 26 часов в неделю – для детей в возрасте от двух до пяти лет [229].

Исследования показали, что в большинстве случаев взаимодействие детей младшего возраста или цифровых медиа продолжается менее 20 минут [167]. В среднем дети тратят 45 минут в день на просмотр телевизора, 27 минут – на просмотр телевизионных шоу или видео на мобильном устройстве, 22 минуты – на использование приложений на мобильном устройстве и 15 минут – на игры на видеоконсоли. Время показа на экране телевизора является постоянным во всех возрастных группах, но время показа экрана мобильного устройства увеличивается с возрастом [138]. Динамика последнего десятилетия также указывает на сокращение время просмотра детьми телевизора и увеличение время использования мобильных устройств [37; 107].

Дети используют мобильные устройства для игр, просмотра видео, общения, фотосъемки и доступа к приложениям [138]. По данным опроса родителей, большинство детей раннего возраста в первую очередь смотрят видео [143]

на таких интернет-сервисах, как «Ютьюб» или *Netflix* [107]. Почти половина детей в возрасте от 2 до 4 лет играет в электронные игры. Что касается Интернета, социальных сетей и онлайн-общения, то большинство детей дошкольного возраста находят их скучными и неинтересными [64].

Существенная динамика наблюдается в использовании образовательных возможностей цифровых устройств. В 2011 году только 10 % детей в возрасте до 8 лет пользовались ими [37], а к 2013 году их доля составила 50 %. Опрос *Common Sense Media* «От нуля до восьми» показал, что использование развивающего контента детьми зависит от уровня дохода их родителей [107].

Следует отметить, что ряд исследователей считают, что дошкольник защищен от интернет-зависимости благодаря своей неусидчивости и любознательности: он всегда готов оставить цифровое устройство ради интересных занятий в реальной жизни. К тому же дошкольники предпочитают живое общение с родителями виртуальным развлечениям [65].

Таким образом, исследователи фиксируют тенденцию к раннему освоению виртуального пространства детьми за счет использования мобильных цифровых устройств с сенсорным экраном.

### **1.2.2. Особенности медиапотребления школьников и студентов**

Исследователи сходятся во мнении, что современная молодежь все больше и больше вовлекается в медиaproстранство, перенося в виртуальный мир традиционные коммуникативные практики [17; 74; 162].

Причем иностранные публикации все больше внимания уделяют анализу психологических аспектов использования социальных сетей. Это объясняется тем, что участие в соци-

альных сетях приобрело огромную популярность с помощью таких платформ, как *Twitter*, *Snapchat*, *Tumblr* и т. д.

По данным опроса исследовательского центра Pew, в 2015 году, 89 % подростков сообщили об использовании по крайней мере одного сайта социальной сети, 71 % подростков – об использовании более одной социальной сети [106]. Подобные факты приводят к росту исследований поведения молодежи в социальной сети и его влияния на стиль жизни человека.

Было установлено, что использование «Фейсбук» негативно сказывается на самоощущении подростков [151; 172], а также искажает восприятие сексуального поведения сверстников и влияет на намерения подростков в отношении такого поведения [193]. В частности, подростков просили оценить вероятность того, что их сверстники вступают в незащищенные сексуальные контакты после просмотра откровенных фотографий этих сверстников на «Фейсбук», а других – без предварительного просмотра профилей сверстников. Оказалось, что те, кто давал оценку после просмотра фотографий в социальной сети, выше оценивали вероятность вступления своих сверстников в сексуальные контакты без презерватива, а также чаще высказывали мнение, что сами готовы поступить так же [193].

По данным отечественных исследований, ежедневно пользуются социальными сетями от 68 % до 89 % школьников разного возраста [47]. Вместе с тем эмпирических исследований, посвященных анализу влияния социальных сетей на поведение школьников, крайне мало.

Активными пользователями социальных сетей являются студенты. Доминирование последних в структуре медиапотребления объясняется тем, что студенты стремятся с помощью виртуальных сообществ удовлетворить потребно-

сти в социализации и самореализации. Основной же мотивацией для студентов является необходимость общения. В социальных сетях они могут взаимодействовать при получении информации через комментарии, подобные функции отсутствуют у «традиционных» источников информации. Социальные сети предоставляют социальное пространство и дают новые возможности социализации своей аудитории. Интернет ускоряет медиасоциализацию, делая медиа влиятельным агентом первичной социализации.

Кроме того, при создании и распространении медиаконтента, при получении его одобрения членами общества молодые люди самореализуются в медиапространстве. Исходя из этого исследователи утверждают, что «успешная медиасоциализация становится необходимым этапом для осуществления медиасамореализации как процесса актуализации различных сторон личности в медиапространстве, приносящих удовлетворение от жизни в целом» [24].

Исследователи анализируют особенности игрового поведения школьников в сети Интернет. В исследовании Дж. Л. Шерри и др. было установлено, что от возраста ребенка зависят модели игрового поведения и предпочтение тех или иных жанров игр [196]. Ряд авторов утверждают, что компьютерные игры оказывают положительный эффект на развитие когнитивной и эмоциональной сфер детей [146].

По результатам исследования интернет-аудитории студентов вузов Е.А. Ерофеевой сделан вывод о том, что включение Интернета в сферу культурного пространства юношей и девушек не оказывает негативного эффекта на развитие личности [27]. Другие исследователи не разделяют данной точки зрения и считают, что интернет-зависимость (и в первую очередь игровая интернет-зависимость) становится существенной проблемой в обучении и развитии детей

[146]. Исследователями было установлено, что конкретные игровые жанры и мотивы выбора игры являются важными прогностическими переменными интернет-зависимости [124]. Также было выявлено, что пристрастие к компьютерным играм оказывает отрицательное влияние на школьную успеваемость [146]. Почти каждый пятый финн отмечает у себя снижение памяти или внимания, связанные с использованием компьютера во внерабочее время [171].

Необходимо заметить, что особенности медиапотребления существенным образом зависят от особенностей развития медиасреды, которая в России отличается тем, что в один момент времени сочетает в себе элементы, характерные для различных этапов распространения технологий. Так, например, в России практически одновременно появились платное телевидение и доступ в Интернет в отличие от большинства развитых зарубежных стран, где распространение этих предложений было разделено десятилетиями. С точки зрения С.Т. Шатской и других исследователей этим можно объяснить наличие у разных социальных групп в нашей стране разных приоритетов [74]. Различия оценок медиасредств у представителей разных поколений могут быть объяснены и тем, что глобальное расширение областей влияния информационных технологий в нашей стране началось в 80-х гг. Поэтому у представителей старшего поколения часто отмечается компьютерофобия [58].

По данным И.В. Абакумовой, Л.Ю. Крутелевой, количество времени, уделяемого просмотру телевизионных передач, увеличивается в среднем на 1 час при переходе от возрастной группы 17–25 лет к группе 26–30-летних, а затем к группе 31–45-летних и к группе 45–летних (от менее 2 часов в сутки до более 4–5 часов), при этом в Интернете первая возрастная группа находится практически круглосуточно

[1]. Следовательно, если старшее поколение успешно осваивает многоканальное телевидение, то молодежь тяготеет к Интернету [74].

Однако в научном дискурсе можно встретить данные, которые отчасти опровергают эту точку зрения. Так, согласно данным И.В. Лизуновой [39], на 2012 год в информационных предпочтениях соотечественников, безусловно, доминирует телевидение, а онлайн-СМИ только выходят на второе место по использованию их в качестве источников информации. Интернет всё активнее выступает в качестве дополнительного источника и средства распространения информации как у детей, так и у взрослых.

По данным исследования фонда «Общественное мнение», проведенного в мае 2015 года в 104 населенных пунктах 53 субъектов страны, ежедневно выходят в Сеть 49 % взрослого населения России или 57,1 млн [17]. Данные исследования «Телевидение глазами телезрителей — 2011» указывают, что уровень освоения и использования интернет-технологий пока несопоставим с традиционным телевидением: 31 % городского населения России (старше 15 лет) ежедневно пользуется Интернетом и 75 % – смотрят телевизор [48].

О том, что школьники предпочитают всем видам отдыха просмотр телепередач, говорят и результаты исследования, представленные Э.Р. Валеевой и Р.Я. Хамитовой [12]. По данным А.Ю. Образцовой 46,5 % детей 7–8 классов и 91 % учащихся 10–11 классов обо всем интересном и важном для себя узнают из телеэфира [47]. И.А. Полуэхтова указывает, что эмпирические исследования и простое включенное наблюдение за жизнью родных, друзей и знакомых свидетельствуют о том, что телепросмотр (неважно – как основное

занятие или как фон) заполняет большую часть домашнего времяпрепровождения основной массы россиян [50].

Исследования последних лет показали наиболее актуальные медиаплатформы, которые используют студенты. Согласно данным опросов, молодежь г. Москвы, г. Нижнего Новгорода и г. Ростова-на-Дону более не обращается к традиционным СМИ: данную функцию теперь для них выполняет Интернет. К телевидению на регулярной основе обращаются лишь 36 % респондентов, к радио – 24 %, к газетам и журналам – 21 %. При этом большая часть опрошенных говорит о том, что они не используют их вообще [24]. Аналогичные тенденции отмечаются и зарубежными исследователями при изучении особенностей медиапотребления в их странах [192].

Для работы с информацией современная молодежь одновременно использует около двух устройств: ноутбук или компьютер и смартфон или планшет. Максимальное число одновременно используемых устройств достигает 4 единиц (ноутбук или компьютер, смартфон, планшет и телевизор).

Среднее время использования Интернета россиянами составляет 6 часов 27 минут в сутки. В день используют от 2 до 7 приложений. Из них большая часть времени у молодежи уходит на использование социальных сетей. Не смотря на широкий выбор приложений, для ежедневного посещения молодые люди выбирают социальные сети «ВКонтакте» и др., мессенджеры «Телеграм» (который также признан социальной сетью) и *Viber*. Используются они для прочтения ленты новостей, переписок с друзьями и комментариев.

Опрос в Белоруссии (г. Минск) показал, что половина молодежи предпочитает чтение как способ восприятия информации и только треть – просмотр видео [32]. Российские же студенты так же выделили соцсеть «ВКонтакте» как

самую популярную: её постоянно используют 96 % респондентов. Но самым востребованным мессенджером стал не *Viber*, а *WhatsApp*: его используют 77 % опрошенных [68]. Необходимо сказать, что больше ни одна программа для мобильного устройства другого типа не набрала более 1 % голосов.

Свою роль в медиапотреблении играет характер контента. Молодому поколению важно, чтобы статья была написана как интересная история. Также на полноту прочтения статей влияет наличие фото, коротких видео продолжительностью до 1 мин. Инфографика, аудиозаписи, гиф-анимация и коубы не играют важной роли для прочтения статьи до конца.

Как сообщают РИА «Новости», респонденты – 96,6 % – предпочитают смотреть видео в Интернете. Лидером для просмотра видео стала социальная сеть «Ютьюб». Несмотря на аналоги RUTUBE и «Яндекс Дзен», нет информации об их активном использовании. Однако, как сообщает генеральный директор соцсети Rutube Александр Моисеев, за март 2022 года количество уникальных пользователей этого сервиса превысило 21 миллион. Количество просмотров выросло на 70 %.

Студенты Севастополя и Москвы поучаствовали в оценке развития и перспектив телевидения, сказав, почему современная молодежь выбирает Интернет вместо телевидения. Из отрицательных свойств сюжетов телевидения большинством студентов было отмечено: отсутствие оригинальных решений, неожиданной драматургии, в некоторых случаях совпадение фраз в текстах на нескольких каналах; одинаковые синхроны, интервью у одних и тех же героев. Молодежи не хватает авторского взгляда на события, происходящие на экране [22].

Молодое поколение находится в постоянной динамике, которую необходимо учитывать новостным каналам. Современному телевидению необходимо сформировать свой бренд, стать узнаваемым среди молодежи, которая в большинстве своем самостоятельно ищет авторитетные для себя источники информации. Не исключается и необходимость перехода от субъектно-объектной стратегии взаимодействия телевизионных редакций с аудиторией к субъектно-субъектной, интерактивной [12]. Использование студентами, как правило, нескольких устройств одновременно сформировало привычку просмотра телевизионных каналов на «втором» экране. Подобное изменение привычек медиапотребления необходимо учитывать, если телевидение хочет увидеть дальнейшее свое развитие.

У студентов, в меньшей степени потребляющих информацию из СМИ, ТВ и Интернета, ответственность возрастает. Большая часть их познавательной активности связана с книгами, журналами, источниками информации, которые более подходят для любителей спокойной размеренной жизни, уединенного отдыха и размышления. Студенты с таким подходом к анализу и усвоению информации ориентированы не только на её активное получение, но и на процесс экзистенциального саморазвития [28].

В Казани провели исследование и выделили две стратегии вхождения в информационный поток у студентов [34]:

1) серфинг медиа – спонтанное позитивное состояние медиапотребления, при котором человек не имеет прогнозируемых задач и не устанавливает границ включенности;

2) ЗАДАЧНОЕ потребление медиа – контролируемое сознанием действие, регламентируемое по целям и задачам, когда информационный поиск соответствует критериям «достоверности и полезности» информации.

Участники эксперимента утверждали, что наблюдали усиление внимания в момент сёрфинга и наоборот, переходя от задачи к сёрфингу. Следует отметить, что в данном эксперименте наблюдались различия между представителями разного пола. Данный эксперимент напомнил о важности «легкого вхождения» (сёрфинг) в тему, с максимально сложными проверками и квестами (задачное). Так происходит передача знаний и «расширение» сознания. Изучение данных стратегий поможет подобрать наиболее эффективную для конкретной задачи [34].

Наблюдается наибольшая чувствительность к влиянию интернет-контента среди молодежи, в силу несформированности или двойственности ее ценностных установок. Отмечается, что студенты с наиболее четкой жизненной позицией меньше задействованы в деструктивном самовыражении в Сети, в том числе и медианасилии. Ограничения со стороны государства вынуждают искать обходные пути к получению запрещенного контента. Важно уже сейчас изучить и грамотно контролировать потоки информации из Сети, отбирая их с учетом приверженности ценностям семьи и государства [1]. Даже при грамотных установках и умеренном потреблении информации есть необходимость формирования культуры медиапотребления [5].

В целом тенденция к росту популярности именно интернет-технологий в медиапотреблении отмечается не только в нашей стране. Сравнивая особенности использования Интернета студентами, рожденными после 1980 г., и студентами, рожденными после 1993 г., исследователи обнаружили, что представители второго поколения более позитивно относятся к Интернету, лучше идентифицируют себя в интернет-пространстве и испытывают меньше тревоги, связанной с интернет-потреблением [137]. Явная воз-

растная динамика повышения значимости Интернета от 16 лет к 21 году была выявлена в исследовании *L.M. Semali* [195]. О том, что студенты положительно оценивают использование социальных медиа в образовании, говорят и результаты исследования *J. Mao* [162] и *R.T. Keating* с соавторами [139].

Анализируя специфику предпочтений телевизионного и интернет-контентов в возрастном аспекте, можно отметить, что молодые люди (17–25 лет) в основном смотрят развлекательные передачи и ток-шоу; люди в возрасте 26–30 лет занимают промежуточную позицию; 31–45-летние в большей степени ориентированы на просмотр сериалов и программ, еженедельно выходящих на телевидении (субботные новости, воскресные аналитические передачи), представители старшей группы в подавляющем большинстве смотрят телесериалы, новостные передачи и различные регулярные шоу-программы (включая юмористические) [1].

Важно также отметить, что фоновый просмотр телевизора, когда последний просто не выключается, а человек занимается другими делами и сознательно не концентрируется на воспринимаемой информации, наблюдается в разных возрастных группах.

Рассматривая специфику предпочитаемых ресурсов, можно отметить, что возрастная группа 17–25 лет в основном посещает такие сервисы, как *Twitter*, «Ютьюб», *Google+*. Люди в возрасте 25–45 лет больше времени проводят в социальных сетях («ВКонтакте», «Одноклассники», «Мой мир»), в то время как люди, которым больше 45 лет, чаще заходят в Интернет «по деловым вопросам» (проверить почту, посмотреть новости, найти необходимую информацию и т. п.) [1].

Таким образом, результаты отечественных и зарубежных исследований указывают на то, что выбор медиасредств и медиаконтента зависит от возраста респондентов.

Сотрудники Технологического института штата Джорджия (США) с 1997 по 2004 гг. изучали интернет-аудиторию и установили, что гендерные различия главным образом коррелируют с опытом и умением работать в Интернете, а также с культурным фактором, т. е. страной происхождения [27]. О том, что представители мужского пола отличаются более высоким уровнем медиакомпетентности и ориентацией на обогащение запаса знаний, говорят и результаты отечественных исследований [28].

В научных источниках представлены противоречивые данные о привлекательности основных медиасредств для представителей разного пола. Отмечается, что в целом представители мужского пола оказываются более ориентированы на использование сети Интернет, чем представительницы женского пола [124]. Одни исследователи говорят о том, что мужчины тратят больше времени и на просмотр телепередач [48]. А другие – о том, что мужчины и женщины проводят у телевизора примерно одинаковое количество времени [1]. По данным Е.А. Ерофеевой иерархия значимости основных источников информации у юношей и девушек имеет противоположный характер: юноши на первое место ставят Интернет, а девушки – телевидение и книги [27]. Результаты, представленные В.Ф. Жеребкиной, свидетельствуют о том, что студенты независимо от пола чаще других медиасредств используют Интернет [28].

В русском сегменте Интернета наблюдается неравенство распределения пользователей по полу. Среди женщин больше молодых пользователей возраста 16–26 лет и мень-

ше пользователей 26–35 лет, меньше опытных пользователей с большим стажем работы, но больше начинающих. Профессиональный состав женской выборки более разнообразен, в ней меньше представлены специалисты, для которых сетевая деятельность является профессией [27].

Исследование проявлений гендерной идентичности в профилях социальной сети «Фейсбук» показало, что в возрасте 12–17 лет девушки в большей степени привержены гендерным стереотипам, чем юноши [172]. Фотографии, используемые мужчинами, акцентируют их статус, а фотографии женщин – семейные отношения и эмоции [207]. Кроме того, в основе использования социальных сетей у подростков разного пола лежат разные мотивы. Девушки общаются в Сети с теми, кто им нравится, и с одноклассниками, а юноши чаще используют социальные сети для компенсации неудач в реальном общении и поиска признания [90].

Различают интересы мужской и женской частей аудитории массмедиа. Для женщин Интернет – это в основном общение и поддержание социальных связей; структура же деятельности мужчин более широка. Так, согласно данным сингапурского исследования молодые женщины дольше и чаще заняты отправкой и получением сообщений (после 21 года подобные различия не отмечаются), а мужчины чаще осуществляют навигацию по сайтам и скачивают информацию в виде файлов [27]. В компьютерных онлайн-играх мужчины более ориентированы на достижения и более агрессивны, а женщины получают больше удовольствия от процесса игры [220]. А вот гендерных различий в выборе жанра и мотивах игрового поведения в сети обнаружено не было [124].

При сравнении интересов женщин и мужчин наблюдается асимметрия интересов женского контингента пользо-

вателей Интернета в сторону гуманитарного знания и неформального общения. Женщины больше, чем мужчины, интересуются информацией об образовании, культуре и искусстве, путешествиях и туризме, семье и детях, здоровье и диетах, досуге и хобби. Напротив, женщин-пользователей меньше, чем мужчин, интересует информация о программах и вычислительной технике, новинках Интернета, спорте, товарах и ценах, политике, а также информация «для взрослых» [1; 55].

По данным Д.О. Карпова существуют незначительные половые различия в темах обсуждения в социальных сетях и блогах: для женщин более значимы личные конфликты и их обсуждение, а для мужчин – информационные технологии и национальные конфликты [31].

Гендерные различия самоактуализации в интернет-среде были обнаружены Н.С. Козловой и Е.Н. Комаровой [34]. Проведенное ими исследование показало, что активность мужчин в сети более разнообразна. Помимо использования Интернета для решения конкретных задач и развлечений, самоактуализация мужчин проявляется в творческой, личной и сексуальной сфере. У женщин все ограничивается коммуникациями и самопрезентацией, а также, в некоторых случаях, происходит подмена истинной самоактуализации – самовыражением [34]. У женщин более выражен мотив общения (особенно неформального), а мужчин отличают более сильные познавательные мотивы. При ответе на вопрос о наиболее существенных недостатках Интернета женщины больше, чем мужчины, обеспокоены проблемами морального и нравственного плана, а мужчины — техническим несовершенством [28].

Таким образом, результаты предыдущих исследований показали, что особенности медиапотребления студентов

обусловлены их полом, возрастными особенностями, особенностями личности и контента. Однако, до сих пор мало данных о том, как меняются особенности медиапотребления студентов в связи с изменениями объективной ситуации, например, дискриминационным давлением со стороны недружественных стран и ограничениях, вызванных запретом отдельных социальных сетей.

### **1.3. Новые формы девиантного поведения**

Цифровые технологии меняют наш мир. Они позволяют нам совершать покупки в один клик, связываться с людьми независимо от места их нахождения, быстро и просто записываться на прием к врачу, вызвать такси (отслеживая его прибытие в приложении), получить совет практически в любой ситуации и многое другое. Но помимо новых возможностей, использование цифровых технологий порождает появление новых форм девиантного поведения. И речь здесь идет не просто об интернет-зависимости, которая на данный момент уже имеет свою традицию изучения. Появляются новые формы поведения, статус нормативности которых еще только обсуждается в научной среде [62].

В своей работе мы рассматриваем две формы девиантного поведения молодежи, обусловленные использованием цифровых технологий: киберлафинг и фаббинг.

#### **1.3.1. Киберлафинг**

Считается, что современное поколение школьников ориентировано на использование информационных технологий повсеместно, в том числе и в классе. В последнее время такое поведение становится дискуссионной темой. Исследователи взвешивают положительные и отрицатель-

ные результаты диджитализации образования. Например, исследования показали, что использование цифровых технологий в классе приводит к усилению мотивации учащихся [120], формированию навыков чтения и владения языком [142]. Однако, существуют и отрицательные эффекты использования цифровых устройств, таких как планшеты, смартфоны, ноутбуки, в классе во время урока. Предыдущие исследования показали, что использование гаджетов представляет серьезную угрозу понимания школьником учебного материала [187], снижает способность воспроизведения пройденного материала [142] и отрицательно связано с успеваемостью [222]. Доминирование в сети развлекательного контента отвлекает школьников от решения учебных задач [185].

Исследователи отмечают, что использование Интернета во время урока для личных (не связанных с учебными задачами) целей – киберлафинг – представляет собой острую проблему [142].

Очевидно, что просмотр видео, прослушивание музыки, онлайн-общение в социальных сетях, игры и отправка сообщений во время урока препятствуют эффективному процессу обучения и воспитания детей. Обзор литературы по этой теме показал: 1) большое внимание уделяется киберлафингу в бизнес-среде, но не в системе образования; 2) зарубежные исследования по киберлафингу в образовательной среде носят в основном пилотажный характер, а в России в настоящее время не проводятся. Отчасти это связано с отсутствием методов измерения киберлафинга на русском языке, а отчасти с низким уровнем осознания масштаба распространения данного явления в современной школе.

Термин *киберлафинг* появился в научной литературе на западе в начале 2000-х годов. *V.K.G. Lim* предложил обозна-

чать с его помощью добровольное использование сотрудниками доступа к Интернету на рабочем месте для решения не связанных с работой задач в рабочее время [155]. С точки зрения работодателей киберлаффнг представляет собой такой же способ не работать на работе, как перекур или чаепитие, т. е. является нежелательным видом поведения.

С развитием технологий значение термина расширялось. Помимо использования Интернета на рабочих компьютерах к нему добавилось использование любых интернет-технологий и мобильных устройств в личных целях на рабочем месте [216]. Например, последние эмпирические работы в этой области рассматривают дополнительные электронные устройства, используемые для отвлечения от работы в рабочее время (например, планшеты, смартфоны) [165]. Ряд исследователей относят к сфере киберлаффнга использование информационных технологий в целом, без привязки к сети Интернет [98]. Помимо термина *киберлаффнг*, для описания этого явления используется много других слов и выражений: *киберзаказ, не связанное с работой вычисление, киберослабление, киберотлынивание от работы, онлайн-бездельничание, интернет-отклонение, проблематичное интернет-использование, личное веб-использование на работе, интернет-зависимость, интернет-злоупотребление, интернет-склонности и склонность к интернет-беспорядку* [115].

Несмотря на существующие тонкости в различных подходах к пониманию киберлаффнга, все они сосредотачивают внимание не на сотрудниках, использующих технологические устройства, чтобы преследовать личные цели вместо решения рабочих задач. По сути, это особая форма ухода, осуществляемая за счет использования информационных технологий [141]. Она вызывает серьезные опасения у руково-

дителей организаций, так как порождает следующие проблемы: снижение продуктивности работников, ограничение пропускной способности интернет-каналов компании, повышение риска утечки конфиденциальной информации. Организации несут финансовые потери в виде оплаты труда сотрудника, который на самом деле не занят выполнением трудовых функций.

Исследования показали и наличие психологических проблем, связанных с киберлафингом. Например, было установлено, что трудовые ресурсы работника истощаются, когда они распределяются между рабочими и нерабочими задачами. В результате недостаток рабочих ресурсов, возникающий из-за траты их на личные нужды, приводит к стрессу на рабочем месте, за которым следует усиление поведения, связанного с киберлафингом, как механизмом преодоления трудностей [98]. Это дает основание исследователям рассматривать киберлафинг как вид контрпродуктивного девиантного поведения на рабочем месте [212].

Между тем исследователи отмечают, что киберлафинг отличается от классических вариантов контрпродуктивного поведения, под которыми специалисты подразумевают воровство на работе, сексуальные домогательства, намеренные опоздания и другие подобные нарушения [86]. Во-первых, он связан со скукой [86] на рабочем месте, а во-вторых, обладает позитивными эффектами, такими как минимизация стресса и улучшение настроения [115; 120], самообразование [186].

**Структура киберлафинга.** Первоначально *V.K.G. Lim* предложил двухфакторную модель киберлафинга. Он считал, что в структуре данного явления можно выделить два вида активности: сёрфинг в Интернете и использование электронной почты [155]. В то время как в первом случае

речь шла о поведении, связанном с тем, как часто отдельные лица используют Интернет для посещения сайтов, не связанных с их работой (например, для инвестиций, просмотра новостей, покупок), во втором случае речь шла о проверке, отправке или получении личных электронных писем. Эта структура киберлафинга была очень полезна для разработки диагностической шкалы, но не включала в себя использование социальных сетей.

*A.L. Blanchard* и *C.A. Henle* [97] предположили, что киберлафинг может принимать две формы: незначительный киберлафинг (например, отправка и получение личной электронной почты на работе) и серьезный киберлафинг (например, онлайн-азартные игры, просмотр порнографии, участие в чатах и просмотр блогов). Данная классификация полезна при изучении последствий киберлафинга. Но разница между несерьезным и серьезным киберлафингом должна учитывать не только его форму, но и содержание. Например, исследователи отмечают, что общение в чатах и чтение блогов может вести к профессиональному развитию сотрудника и, следовательно, не будет являться контрпродуктивным для организации.

*M.H. Baturay* и *S. Toker* [92] говорят о трехфакторной структуре киберлафинга. Они выделяют следующие формы использования Интернета на работе для достижения не связанных с работой целей: личные дела, изучение новостей и социализация.

*S. Yasar* выделял четыре формы киберлафинга:

- индивидуальный (покупки, путешествия, поиск работы, онлайн банкинг);
- социальный (участие в чатах, активность в социальных сетях, обмен мгновенными сообщениями и переписка по электронной почте);

– поисковый (поиск информации, изображений, видео в различных поисковых системах);

– новостной (просмотр новостей, спортивных результатов, прогноза погоды и т. д.) [225].

Пятифакторную модель киберлафинга описывают исследователи из Турции. Они считают, что в состав данного явления входят такие формы поведения, как взаимообмен, покупки, присутствие в сети в реальном времени, доступ к онлайн контенту и игры [78].

Таким образом, можно сделать вывод, что существуют разные формы киберлафинга, которые могут быть выделены исходя из различных оснований. Кроме того, появление новых технологий ведет к появлению новых форм киберлафинга. Поэтому вопрос о структуре данного явления остается открытым, но его решение крайне важно для разработки методов диагностики, без которых проведение научных исследований невозможно.

**Киберлафинг в академической среде.** Киберлафинг является распространенным явлением не только на рабочем месте. Он наблюдается и в академической среде. Исследователями отмечается, что сектор образования относится к одной из тех областей, где Интернет используется наиболее интенсивно [88]. Распространение мобильных технологий и беспроводных сетей принесло в систему образования не только новые возможности, но и риски. Одной из таких угроз является использование информационно-коммуникационных технологий на занятиях для решения задач, не связанных с обучением – киберлафинг [228]. Киберлафинг рассматривается как барьер для успешной интеграции информационных и коммуникационных технологий в образовательную среду [226]. В сфере образования субъектами киберлафинга могут выступать 2 стороны: преподаватели и

учащиеся. При этом эмпирические данные позволяют предположить, что учащиеся как представители поколения «цифровых аборигенов» более подвержены киберлафингу, чем преподаватели [78].

Явление киберлафинга среди учителей рассматривается как помеха в выполнении профессиональных обязанностей, связанная с побочными эффектами использования устройств с доступом в интернет. Исследователи предполагают, что киберлафинг может являться одним из симптомов профессионального выгорания педагога [120]. В целом это явление недостаточно изучено на данный момент.

В исследованиях киберлафинга больше внимания уделяется учащимся (студентам и школьникам). Прежде всего анализируются причины не связанного с учебой использования технологий на уроке. *E. Ergun* и *A. Altun* [122] выделяют следующие причины кибербездельничания: мотивация, цели, учитель, окружающая среда и время. Другие авторы добавляют к этому списку содержание курса, личность учащегося и владение информационными технологиями [120]. При изучении личностных предикторов киберлафинга учащихся было установлено, что на данный вид поведения на уроке влияют психосоциальные представления, установки и стратегии обучения, но не учебная мотивация [222]. Среди факторов окружающей среды связанными с уровнем киберлафинга студентов оказались: уровень класса, семейный доход и место жительства [128].

Исследователи приходят к выводу, что киберлафинг представляет собой вредный отвлекающий фактор в классе, но может иметь положительный эффект, при определенных условиях. В частности, признаются его возможности в качестве средства восстановления усилий, хотя эта функция может реализовываться и за пределами класса [222].

Зарубежными учеными были проведены исследования использования студентами личных смартфонов на учебных занятиях для решения задач, не связанных с обучением (например, для проверки своей почты, обмена сообщениями с друзьями, потребления интернет-контента и т. д.) [202]. Исследователи выделяют деструктивную (снижение внимания [202], потеря эффективности деятельности [209], страх что-то упустить [203], чувство усталости [116]) и конструктивную (реализация инновационного потенциала [232], борьба со скукой [191]) стороны киберлафинга.

В России исследователи проявляют интерес к изучению цифрового поведения как активности личности или ее образа в цифровой среде [42]. Однако исследования академического киберлафинга единичны и остаются на уровне фиксации распространенности этого явления [197], а также его связи со стилем медиапотребления обучающихся [60].

Ученые из Южной Африки отмечают, что в настоящее время учебная деятельность характеризуется частым переключением между академическим контентом и онлайн-медиа [149]. Но информационная многозадачность и использование интернет-технологий не всегда имеют положительное значение. *O. Turel* и др. [210] говорят о «тёмной стороне цифровизации», которая стирает границы социального, личного и профессионального. В.П. Шейнов, Н.Л. Бортулева, В.О. Ермак [75] говорят о необходимости введения в научную дискуссию нового конструкта – «проблемное использование смартфонов».

Из-за следования стратегии многозадачности человек упускает множество деталей. Современные студенты конспектируют лекцию и одновременно подыскивают в телефоне новое приложение, фильм, «проверяют» социальные сети. На самом деле они отвлекаются от основной задачи

учебного процесса. В научной литературе это явление принято обозначать термином *академический киберлафинг*. Непрерывная интернет-многозадачность ведет к частичному отрешению от реального мира, человек уже не может представить жизни без гаджета и отвлекается даже при обыденном разговоре. Такое поведение обозначается термином *фаббинг* (привычка постоянно отвлекаться на свой гаджет во время разговора с собеседником), которое мы рассматриваем как один из видов академического киберлафинга, если он проявляется при взаимодействии участников образовательного процесса.

Исследователи доказали, что отвлечение от учебного процесса возникает независимо от того, взаимодействуют ли пользователи с личными цифровыми устройствами или нет. Достаточно, чтобы смартфон просто лежал на столе [200].

С позиции теории деятельности киберлафинг можно рассматривать как замену поведения, направленного на достижение предписанных работой/учебой целей деятельности, на поведение, направленное на решение лично значимых (не связанных с текущей деятельностью) задач. Также важно учитывать, что киберлафинг как психологическое явление предполагает не одобряемое со стороны партнера и общества поведение. Поэтому особенности его проявления (частота, психологический дискомфорт, стыд) будут зависеть от роли, которую выполняет в деятельности человек. Следовательно, в иерархических отношениях (например, студент-преподаватель) тот, кто занимает более низкую ступень иерархии, будет испытывать тревогу или страх быть пойманным за несанкционированным использованием гаджета (например, студент во время учебного занятия). В то время как тот, кто занимает более высокую

степень иерархии (преподаватель), будет более свободен от негативных переживаний при использовании смартфона во время работы для решения не связанных с нею задач.

Согласно существующим концепциям киберлафинга он рассматривается как форма защитного поведения от скуки и усталости [191]. Это позволяет предположить, что его частота на занятии будет связана с характером изучаемой дисциплины и порядком проведения занятия.

**Шкалы для изучения киберлафинга.** На начальных этапах изучения нового социального явления допустимо использование общих методов исследования: интервью и опроса. Но более глубокое изучение киберлафинга требует разработки специальных методов. В настоящее время за рубежом используется широкий спектр шкал киберлафинга [204]. Среди них наиболее распространенными являются: Шкала киберлафинга *V.K.G. Lim* и Шкала киберлафинга *V.K.G. Lim* и *T.S.H. Тео*.

В исследованиях киберлафинга в сфере образования, по данным *T.K. Coskun* и *S. Gokcearslan*, наибольшей популярностью пользуются шкалы, разработанные *A.L. Blanchard*, *C.A. Henle* и *Y. Akbulut*. Последняя позволяет оценить частоту следующих видов поведения на уроке: взаимообмен (*Sa*), покупки (*So*), обновления в реальном времени (*Rtu*), использование онлайн-контента (*Aoc*) и игровую активность (*Gg*).

Помимо вышеперечисленных используются: шкала активности *S. Yasar*, шкала киберлафинга *E. Orucu* и *H. Yildiz*, шкала когнитивного поглощения *Z. Genc* и *S.B. Tozkoparan*, анкета «Time Banditry Questionnaire».

Исследователи активно работают над созданием надежных и валидных инструментов для изучения распространенности киберлафинга в бизнесе и в академической среде. Одни исследователи разрабатывают собственные

шкалы, другие адаптируют и пересматривают уже существующие, проверяют их надежность и валидность на респондентах из разных стран. Нам не удалось обнаружить методик исследования киберлафинга на русском языке. Этот факт, на наш взгляд, существенно осложняет исследование киберлафинга в России, поэтому мы перевели и адаптировали на русскоязычной выборке шкалу, предложенную *Y. Akbulut* и др.

Изучение возможности применения шкалы измерения киберлафинга, предложенной *Y. Akbulut* и др., в исследованиях школьников из России проводилось в Уральском регионе России. 30 пунктов шкалы были переведены на русский язык. Предварительный текст анкеты был представлен 2-м экспертам, которые оценили его соответствие исследуемому явлению и понятность для школьников. В результате один пункт был исключен. 29 пунктов в ходе диагностики необходимо было оценить с помощью 5-балльной шкалы Лайкерта (приложение 1). Итоговый вариант шкалы был предложен школьникам, которые отдыхали в летнем детском лагере. Всего в ходе апробации было опрошено 150 человек в возрасте 13–15 лет.

Результаты факторного анализа показали, что полученные данные пригодны для данной математической процедуры ( $KMO = 0,862$ ; значимость для критерия сферичности Бартлетта  $p = 0,0001$ ). Полученная благодаря варимакс-вращению факторная модель включает 5 факторов, которые позволяют объяснить 63,7% итогового балла по шкале. Критериями отбора факторов стали: критерий Кайзера больше 1; факторная нагрузка пункта более 0,4; фактор должен состоять не менее чем из трех пунктов. Из 29 пунктов шкалы после факторного анализа были исключены 3 пункта, 2 из которых относились к азартным играм и один – к посе-

щению спортивных сайтов. Для проверки надежности полученных факторов использовался метод Кронбаха ( $\alpha$ ). Применение процедуры расщепления теста показало его внутреннюю валидность, так как корреляция между четными и нечетными пунктами составила 0,932 ( $p = 0,001$ ).

В целом полученная структура шкалы киберлафинга совпала с представленной в исследованиях *Y. Akbulut* и др. [78] и *K. Kian-Yeik* [142]. Первый фактор объединил 6 пунктов шкалы интернет-покупок (*So*,  $\alpha = 0,881$ ). Второй фактор включал в себя пункты шкалы использования контента (*Aoc*,  $\alpha = 0,867$ ). Третий – обновление информации в реальном времени (*Rtu*,  $\alpha = 0,839$ ). Четвертый объединил большее число пунктов из шкалы взаимообмена информацией (*Sa*,  $\alpha = 0,813$ ). В пятый фактор вошли три пункта шкалы взаимообмена, посвященные взаимодействию с друзьями ( $\alpha = 0,775$ ).

Полученная в исследовании факторная структура шкалы киберлафинга отличается от представленной в исследованиях других авторов отсутствием фактора «онлайн-игра». Согласно нашим данным те вопросы, которые представлены в шкале *Y. Akbulut* и др., не позволяют оценить игровую активность детей на уроке. Три вопроса, которые вошли в русскоязычную версию шкалы, показали низкий уровень надежности ( $\alpha = 0,645$ ). Мы предполагаем, что для русскоязычной аудитории необходимо существенно изменить данные вопросы. Например, включить в нее пункт, касающийся игр на электронных устройствах во время урока. Такие пункты, как поиск работы и посещение сайтов с азартными играми имеет смысл исключить вообще. В целом разработанный вариант шкалы обладает достаточно высокой внутренней валидностью и надежностью.

### 1.3.2. Фаббинг

При анализе рисков, связанных с медиапотреблением, опасения у исследователей вызывают различные виды цифровой зависимости [67]: интернет-зависимость, зависимость от смартфона, игровую зависимость, зависимость от социальных сетей и т. д. В первую очередь эта озабоченность связана с негативным влиянием цифровых технологий на здоровье человека.

Результаты исследований показывают, что пользователи смартфонов, которые имеют склонность к зависимости от своих телефонов, с большей вероятностью испытывают проблемы со здоровьем, подобно тому, как те, кто проявляет склонность к интернет-зависимости и/или игровой зависимости. Кроме того, было обнаружено, что зависимость от смартфона и Интернета связана с депрессией и тревогой. Наконец, было обнаружено, что агрессия и отсутствие внимания связаны с интернет-зависимостью и зависимостью от смартфонов у детей. Таким образом, есть основания для беспокойства по поводу последствий чрезмерного использования смартфонов для человека [113].

Еще одна угроза состоит в снижении качества общения между людьми. Есть утверждение, что мобильные телефоны могут снижать качество межличностных взаимодействий, создавая эффект «телекокона», когда люди отвлекаются от личного общения с другими людьми и, следовательно, теряют искусство общения лицом к лицу [215].

Исследования показали, что в разговорах при наличии смартфона собеседники демонстрируют меньший уровень эмпатии, чем в разговорах, при которых смартфоны недоступны собеседникам. Аналогичные результаты были получены в оценках качества отношений, доверия партнеров и эмоциональной отдачи от партнера. В средствах массового

сообщения в последнее время постоянно указывается, что при использовании смартфонов во время общения происходит преднамеренное и непреднамеренное разобщение собеседников [113]. В 2012 году появился новый термин для обозначения данной проблемы – *фаббинг*. В последние годы этот феномен привлекает все большее число исследователей.

Термин *фаббинг* (*phubbing*) образован от слов *phone* (телефон) и *snubbing* (пренебрежение) [52], обозначает пренебрежительное отношение к собеседнику, которое выражено в использовании телефона в процессе общения с ним [51]. В научной литературе фабинг также обозначают как *отсутствующее присутствие*, *техноференция* (вмешательство технологий в отношения) и *параллельная коммуникация* [51].

Наряду с термином *фаббинг* используются производные от него термины. Так, например, словом *фабб* обозначают прерывание разговора с кем-то по причине использования телефона. Быть *фаббированным* – значит быть оскорбленным кем-то, использующим свой мобильный телефон во время общения с вами или в вашей компании [184]. Человек, который пренебрегает кем-то в социальной ситуации, отвлекаясь на свой смартфон называется *фаббер*. Человек, которого игнорируют в этой ситуации, называется *фабби* [52].

В настоящее время выделяют разные *виды фаббинга*. Например, на основании осознанности исследователи говорят о *преднамеренном* и *непреднамеренном фаббинге* [184]. Первый предполагает, что *фаббер* не осознает вред, который наносится фактом отвлечения и игнорирования собеседника. Второй вариант *фаббинга* возникает, когда человек понимает, что отвлекаясь на свой телефон он наносит ущерб реальному общению с партнером.

В качестве основания для выделения различных видов *фаббинга* может выступать контекст. Так, например, разли-

чают *партнерский фабинг* (фабинг со стороны супруга или партнера по романтическим отношениям), *фабинг боса* (фабинг со стороны руководителя или начальника), *родительский фабинг* и *фабинг дружеских отношений* [52].

Исследование предикторов фаббинга показало, что существует целый ряд факторов позволяющих прогнозировать использование людьми своих смартфонов во время личного общения с другими людьми [52]. Так установлено, что предикторами фаббинга выступают зависимость от смартфона, зависимость от СМС, зависимость от социальных сетей, интернет-зависимость и в некоторой степени зависимость от игры. Интересно, что зависимость от смартфона тесно связана со страхом упустить что-то и дефицитом самоконтроля. Также на уровень фаббинга оказывает влияние скука, хотя и в меньшей степени, чем страх что-то упустить. А вот одиночество не оказывает влияние на фаббинг [52].

Кроме того, ключевые предикторы проблемного использования Интернета также предсказывают проблемное использование смартфонов, а это, в свою очередь, предсказывает поведение, способное нанести ущерб повседневным социальным взаимодействиям [52].

Существуют личностные черты, которые позволяют предсказать фаббинг. К ним относят нейротизм, нарциссизм и сознательность.

Таким образом, среди предикторов фаббинга наиболее часто упоминаются различные виды зависимости от цифровых технологий, а также связанные с ними дефицит контроля, страх что-то упустить, скука, а также отдельные черты личности.

Еще в 2016 году зарубежные исследователи задавались вопросом о том, как фаббинг стал нормой в нашем мире [113]. Это говорит о том, что данное явление не только по-

явилось с массовым развитием технологий, но и широко распространилось в обществе. Его распространение не имеет географических границ.

Современные исследования показывают, что фэббинг широко распространен, социально принят и взаимно усиливается [52]. Фэббинг можно наблюдать в любом месте: дома, на работе, на учебе, в общественных местах (ресторане, кафе, игровых комнатах и т. д.). Мы постоянно видим детей со смартфонами на детских площадках, общих собраниях в школе, в коридорах на перемене. Порой кажется, что это явление распространяется со скоростью лесных пожаров. Исключением не стали даже романтические отношения и ситуации общения родителей и детей.

Исследователи фиксируют данное явление в разных странах мира. Существуют данные о том, что 71 % тайцев занимается фэббингом из-за скуки или из-за входящих сообщений; 89 % взрослых американцев признались, что использовали смартфон во время последнего общественного собрания; 75 % американских родителей фэббинируют своих детей не менее чем 3 раза в день. 42 % супружеских пар в США в возрасте от 18 до 29 лет страдают от использования супругом мобильного телефона во время совместного времяпрепровождения [184].

Существуют данные о том, что 95 % студентов используют смартфоны в неакадемических целях во время занятий [52]. Однако данных о распространенности фэббинга среди школьников нам обнаружить не удалось.

Таким образом, современные исследователи отмечают появление новых форм девиантного поведения, связанных с использованием цифровых технологий, к которым относятся киберлафинг и фэббинг.

## Выводы по главе 1

Современные дети растут и развиваются в новых условиях, что отражается на процессе их социализации. Само цифровое пространство, выступающее новым полем социализации детей, постоянно меняется, приводя к трансформации особенностей медиапотребления детей и молодежи. Стилиевые особенности медиапотребления проявляются через индивидуально выработанные поведенческие стереотипы, эмоциональные реакции и когнитивные навыки. Их изучение, как в нашей стране, так и за границей начинается с анализа повседневной практики потребления медиапродукции.

Исследователи фиксируют тенденцию к раннему освоению виртуального пространства детьми посредством использования мобильных цифровых устройств с сенсорным экраном.

Особенности медиапотребления молодежи обусловлены полом, возрастными особенностями, особенностями личности и контента. Однако, в настоящее время недостаточно данных о том, как меняются особенности медиапотребления студентов в связи с изменениями объективной ситуации, например, дискриминационным давлением со стороны недружественных стран и ограничениями, вызванными запретом отдельных социальных сетей.

Современные исследователи отмечают появление новых форм девиантного поведения, связанных с использованием цифровых технологий, к которым относятся киберлаффинг и фаббинг.

## Глава 2. Семья и медиапотребление

### 2.1. Родительский контроль за использованием цифровых технологий детьми

Исследователи обращают внимание на то, что взаимодействие ребенка с цифровыми устройствами не происходит в вакууме. Оно так или иначе опосредовано взрослыми, братьями и сестрами, которые становятся соучастниками этого процесса [167]. Цифровые технологии создают контекст для межпоколенного взаимодействия в семье, обозначаемый рядом авторов как «цифровой разрыв» [167].

Люди используют цифровые технологии преимущественно индивидуально, а не социально. Каждый стремится иметь свой личный смартфон, планшет, компьютер. Это общая тенденция, хотя в Финляндии использование цифровых технологий в целом – общесемейное занятие, сплачивающее членов семьи и друзей [108]. В других странах общим делом является чаще всего общение через онлайн-видеосвязь, когда кто-то из членов семьи находится далеко от дома [41].

По данным исследований 59,6 % (190 из 319) опрошенных турецких родителей разрешают своим детям пользоваться мобильными устройствами, когда они выполняют ежедневную работу или выполняют домашние дела. 91,5 % ( $n = 386$ ) сообщили, что не были проинформированы врачом о влиянии мобильных устройств на их детей [143].

Большинство родителей в штате Пенсильвания (США) позволяют своим детям играть с мобильными устройствами (часто или иногда), чтобы выполнять работу по дому (70 %, 229 из 327 опрошенных), сохранять спокойствие ребенка в общественных местах (65 %, 213 из 327 опрошенных) или выполнять поручения (58 %, 190 из 327 опрошенных). Чет-

верть родителей (28 %, 92 из 327 опрошенных) использовали мобильное устройство, чтобы усыпить ребенка [138].

Семейное функционирование было дисфункциональным, когда родители демонстрировали высокий уровень использования средств массовой информации, и они также допускали широкое использование гаджетов детьми [105]. Использование родительских мобильных устройств влияет на безопасность детей, эмоциональное благополучие и взаимодействие в семье. Фактически устройства отвлекают диаду родитель – ребенок от взаимодействия лицом к лицу, оказывая большое влияние на когнитивное, языковое и эмоциональное развитие [99].

Исследования также показали, что родители дают или отбирают мобильные устройства у детей для поощрения или наказания за поведение своего ребенка [65]. Это говорит о том, что мобильные устройства используются в качестве «цифровых пустышек» для успокоения или отвлечения детей или в качестве средства управления поведением детей.

Альтернативные объяснения включают в себя желание родителей обучить своего ребенка или попросить ребенка общаться с кем-либо или участвовать в игре [199]. По данным исследования, проведенного учеными из Пенсильвании (США), родители использовали средства массовой информации в качестве инструмента для управления повседневной жизнью, но большинство родителей (70 %) не думали, что устройства облегчают воспитание детей [138]. По сравнению с родителями детей без социально-эмоциональных затруднений, родители детей с социально-эмоциональными затруднениями чаще используют мобильные технологии в качестве успокаивающего инструмента (61,8 % против 38,1 %) и для сохранения тишины и спокойствия в доме

(69,6 % против 51,2 %). Однако в других ситуациях, таких как прием пищи, пребывание в публичных местах, выполнение работы по дому или перед сном, различий в использовании мобильных устройств родителями детей с разным статусом социально-эмоциональной сферы обнаружено не было [180].

Что касается наблюдения турецких родителей за использованием компьютера их детьми, то согласно результатам опросов они предпочитают беседы с ребенком. Только 13,5 % родителей используют семейный фильтр и 33,1 % предпочитают проверять историю веб-поиска [117].

В России цифровые технологии больше разделяют, чем объединяют семьи. Как правило, родители и дети используют цифровые технологии самостоятельно. Единственное исключение – *Skype*, поскольку он позволяет родителям и детям общаться друг с другом, если кто-либо из них отсутствует дома, например, родители находятся в командировках. Многие родители знают об образовательных и развивающих возможностях Интернета, но только одна семья из десяти фактически использует их [41].

Удивительно, но российские родители имеют слабое представление о том, что их дети 4–11 лет на самом деле могут делать с цифровыми устройствами. В большинстве случаев дети используют свои устройства полностью автономно: их специально не учили взаимодействовать с ними, за исключением некоторых конкретных функций, например, как выйти из игры. Они просто наблюдают, как их родители или старшие братья и сестры играют или что-то делают, и через некоторое время начинают исследовать гаджеты самостоятельно. Таким образом, этот процесс можно рассматривать как косвенное скрытое обучение [41].

Еще одна важная особенность российских родителей – они устанавливают правила, но не следуют им впоследствии. В большинстве семей существуют вполне определенные правила относительно времени использования устройств детьми и доступа в Интернет. В общем случае правила устанавливаются только после того, как столкнулись с некоторыми проблемами, такими как чрезмерный интерес к какому-то гаджету или игре. Родители редко обсуждают правила с детьми и готовы нарушить их, например, если им нужно занять своего ребенка. В целом родительская позиция относительно использования устройств нестабильна и противоречива. Гаджеты частично используются в качестве няни, когда родителям нужно, чтобы ребенок был занят и молчал [41; 108].

Мы провели собственное исследование родительского контроля за использованием гаджетов детьми. Сбор данных проводился в 2 этапа. На первом этапе мы отправили ссылку на онлайн-анкету выборке из 200 мам маленьких детей, у которых был открытый для сообщений профиль в социальной сети «ВКонтакте». Респонденты могли пересылать ссылку другим, если они этого хотели. Сбор данных был открыт 10 июня 2019 года и закрыт 20 июня 2019 года. К тому времени было зарегистрировано 52 анкеты. На втором этапе опрашивались мамы маленьких детей во время посещения поликлиники. Участие было добровольным. Интервьюер вносил ответы респондентов в онлайн-форму через планшет. Таким образом была опрошена еще 41 мама.

Возраст респондентов составил от 24 до 48 лет (средний возраст 34,75 года). Двадцать из них имели 2 ребенка, одна – трех детей. У остальных мам был один ребенок. Мамы отвечали на вопросы по каждому ребенку отдельно. В итоге

были получены данные на 113 детей в возрасте от 1 года до 8 лет. Средний возраст детей составил 4,5 года.

Каждый вопрос анкеты имел не менее 4-х вариантов ответа на выбор, а также возможность высказать свое мнение в виде варианта «другое». Ответы на вопрос о времени использования детьми цифровых устройств был переведен в 6-балльную шкалу Лайкерта.

Для математической обработки данных мы использовали  $V$ -критерий Крамера и коэффициент  $d$  Сомерса.

Для изучения особенностей управления потреблением цифровых устройств детьми со стороны родителей мы спросили их о том, ограничивают ли они время доступа для своих детей к цифровым технологиям; управляют ли контентом, который используют их дети; в каких ситуациях они сами инициируют использование гаджетов ребенком.

Результаты исследования показали, что возраст ребенка связан со степенью его вовлеченности в использование гаджетов. Количество детей, обладающих подобными устройствами, увеличивается при переходе от младшей возрастной группы к старшей ( $p \leq 0,001$ ). Если в возрасте до 3-х лет доля таких детей составляет 15,4 %, то к 4–5 годам их оказывается уже 37,5 %, а к 6–8 годам – 73,8 %.

Чаще всего, по данным исследуемой выборки, в собственности у детей находятся телефоны/смартфоны (24 %) и планшеты (21 %). Только 6,2 % детей в возрасте до 7 лет имеют собственный компьютер. Причем доля детей, имеющих эти устройства, увеличивается с возрастом ребенка.

Наибольшее количество детей начинает самостоятельно использовать гаджеты в возрасте от 1-го года до 3-х лет (37,2 %) и после 3-х лет (24,8 %). При этом они пользуются гаджетами каждый день (21 %) или несколько раз в день (30 %). Нами была обнаружена связь времени приобщения

к цифровым технологиям с возрастом детей. Начали использовать цифровые устройства 18,8% детей в возрасте 4–5 лет против 52,4% детей в возрасте 6–8 лет ( $p \leq 0,001$ ). С возрастом продолжительность взаимодействия с цифровыми технологиями увеличивается.

Пользуясь цифровыми устройствами, дети чаще всего смотрят видео (85,8%). Также достаточно большое количество детей использует развивающие приложения (43,4%) и играет (34,5%). Интересно, что именно эти виды деятельности оказались связаны с возрастом детей. Просмотр видео с возрастом снижается, а использование игрового контента растет. Развивающие программы достигают максимума своей популярности к 4–5 годам и незначительно снижаются к 6–8 годам.

подавляющее большинство родителей ограничивает время использования ребенком цифровых технологий (92,9%). Только в 2,7% случаев дети пользовались цифровыми устройствами столько, сколько сами хотели. 30% родителей стараются ограничивать время использования ребенком гаджета, но затрудняются указать точные временные границы (табл. 1).

27,4% разрешают использовать цифровые устройства не более 30 минут в день. Значимо отличаются стратегии родителей в зависимости от возраста ребенка. Детям старшего возраста (6–8 лет) чаще разрешают использовать цифровые устройства до трех часов в день. Малышам (до 3-х лет) чаще запрещают пользоваться гаджетами совсем.

85,8% родителей следят за контентом, к которому обращаются их дети (табл. 2). 45,1% сами выбирают контент, а 20,4% разрешают смотреть только то, что считают безопасным и полезным. Родители малышей чаще используют для ограничения специальные программы ( $p \leq 0,001$ ).

Таблица 1

## Ограничения родителями использования гаджетов детьми

Исследуемые параметры		Возраст			Всего (113 человек)	V Крамера	p
		до 3-х лет (n = 39)	4-5 лет (n = 32)	6-8 лет (n = 42)			
Я ограничиваю время доступа ребенка к гаджетам	кол-во	35	30	40	105	0,093	0,614
	%	89,7	93,8	95,2	92,9		
Я позволяю использовать цифровые устройства не более 30 мин в день	кол-во	13	8	10	31	0,097	0,59
	%	33,3	25,0	23,8	27,4		
Я позволяю использовать цифровые устройства не более 3 часов в день	кол-во	8	2	15	25	0,286	0,01
	%	20,5	6,3	35,7	22,1		
Я полностью запрещаю детям пользоваться цифровыми устройствами	кол-во	8	6	1	15	0,248	0,031
	%	20,5	18,8	2,4	13,3		
Я стараюсь ограничивать время ребенка за гаджетами, но затрудняюсь указать точные временные границы	кол-во	6	14	14	34	0,25	0,029
	%	15,4	43,8	33,3	30,1		
Дети пользуются цифровыми устройствами столько, сколько захотят	кол-во	2	1	0	3	0,136	0,351
	%	5,1	3,1	0,0	2,7		

Таблица 2

## Ограничения родителями доступа детей к контенту

Исследуемые параметры		Возраст			Всего (113 человек)	У Крамера	р
		до 3-х лет (n = 39)	4-5 лет (n = 32)	6-8 лет (n = 42)			
Я слежу за контентом, который использует мой ребенок	кол-во	35	3026	36	97	0,096	0,593
	%	89,7	81,3	85,7	85,8		
Я сам(а) выбираю контент для ребенка	кол-во	13	16	22	51	0,173	0,184
	%	33,3	50,0	52,4	45,1		
Я использую специальные приложения для ограничения доступа детей в Интернет	кол-во	12	2	0	14	0,412	0,0001
	%	30,8	6,3	0,0	12,4		
Я разрешаю смотреть (играть) только то, что считаю безопасным/полезным	кол-во	6	8	9	23	0,096	0,582
	%	15,4	25,0	21,4	20,4		

23,9 % родителей не предлагают своим детям цифровые устройства ни в каких ситуациях (табл. 3). 52,2 % дают ребенку гаджет, если не хотят, чтобы он им помешал. 33 % поступают так во время поездки, а 29,2 % – на людях в ситуации ожидания. В поездках гаджет чаще предлагают детям старшего возраста (6–8 лет), а в ситуации ожидания – детям 5–6 лет.

Таблица 3

Ситуации инициирования родителями  
использования ребенком гаджета

Исследуемые параметры		Возраст			Всего (113 человек)	V Крамера	p
		до 3-х лет (n = 39)	4-5 лет (n = 32)	6-8 лет (n = 42)			
Когда нужно занять ребенка, чтобы он не мешал сделать важное дело	кол-во	22	16	21	59	0,061	0,81
	%	56,4	50,0	50,0	52,2		
В очереди (например, в поликлинике)	кол-во	10	16	7	33	0,299	0,006
	%	25,6	50,0	16,7	29,2		
Не предлагаю ни в каких ситуациях	кол-во	10	8	9	27	0,045	0,893
	%	25,6	25,0	21,4	23,9		
Поездка	кол-во	8	12	18	38	0,207	0,09
	%	20,5	37,5	42,9	33,6		
Перед сном	кол-во	2	2	4	8	0,075	0,726
	%	5,1	6,3	9,5	7,1		
Во время кормления	кол-во	2	0	0	2	0,185	0,145
	%	5,1	0,0	0,0	1,8		

Полученные нами данные подтверждают идею о том, что родители оценивают цифровые технологии положительно, но в то же время считают их сложными в плане кон-

троля и регулирования. О первом свидетельствует тот факт, что подавляющее большинство детей имеют доступ к технологиям. На второе указывает ограничение родителями времени доступа ребенка к гаджетам.

С одной стороны, цифровые технологии помогают родителям решать задачи, связанные с управлением поведением ребенка, способствовать его обучению и развитию. С другой стороны, использование цифровых медиа детьми воспринимается как нечто проблематичное, требующее тщательного регулирования и контроля со стороны родителей. Есть родители, которые не считают необходимым следить за тем, как их дети используют Интернет, но таких единицы. Другие родители предпочитают следить за контентом, который использует их ребенок. Причем, как и турецкие родители [117], каждый третий среди российских родителей для решения этой задачи прибегает к использованию специальных программ.

В целом результаты исследования указывают на то, что существует необходимость в научно обоснованных руководящих принципах использования цифровых технологий для родителей детей раннего возраста, а также в создании плана использования детьми цифровых устройств.

## **2.2. Роль братьев и сестер в использовании гаджетов детьми**

Для изучения особенностей использования цифровых устройств детьми мы спросили их родителей о том, используют ли их дети гаджеты самостоятельно, есть ли у ребенка личное цифровое устройство и какое именно. Также мы попросили родителей указать примерный возраст, когда их

дети начали использовать гаджеты, и частоту использования цифровых устройств на данный момент. Результаты опроса приведены в таблице 4.

Таблица 4

Зависимость степени вовлеченности детей  
в информационное пространство от наличия сиблинга<sup>1</sup>

Исследуемые параметры		Наличие сиблинга		Всего <i>n</i> = 113	<i>V</i> Крамера	<i>p</i>
		Нет <i>n</i> = 91	Есть <i>n</i> = 22			
Ребенок только начинает проявлять интерес к цифровым устройствам	кол-во	54	13	67	0,002	0,983
	%	59,3	59,1	59,3		
Ребенок имеет собственное цифровое устройство	кол-во	39	10	49	0,021	0,825
	%	42,9	45,5	43,4		
Ребенок самостоятельно использует цифровые гаджеты	кол-во	37	6	43	0,109	0,246
	%	40,7	27,3	38,1		

Оказалось, что 38,1 % детей, принимавших участие в исследовании, используют цифровые устройства самостоятельно, а 59,3 % только начинают проявлять интерес к этим технологиям. 43,4 % детей до 8 лет имеют собственное цифровое устройство.

<sup>11</sup> Сиблинг – термин, используемый для обозначения детей одних родителей (родственников второй степени родства: родных братьев и сестер). Употребление данного термина позволяет избежать уточнения их пола.

В ходе исследования не удалось обнаружить значимых различий в частоте использования гаджета у детей, имеющих старшего сиблинга, и единственных детей в семье. Полученные данные также не позволили подтвердить гипотезу о том, что существует взаимосвязь между степенью вовлеченности детей в цифровые технологии и наличием у них старшего сиблинга (табл. 5).

Таблица 5

Зависимость возраста начала использования гаджетов от наличия сиблинга

Исследуемые параметры		Наличие сиблинга		Всего <i>n</i> = 113	V Крамера	<i>p</i>
		Нет <i>n</i> = 91	Есть <i>n</i> = 22			
До 6 месяцев	кол-во	4	4	8	0,213	0,024
	%	4,4	18,2	7,1		
От 6 месяцев до 1 года	кол-во	8	2	10	0,004	0,965
	%	8,8	9,1	8,8		
Около года	кол-во	21	2	23	0,138	0,144
	%	23,1	9,1	20,4		
До 3-х лет	кол-во	32	10	42	0,084	0,37
	%	35,2	45,5	37,2		
После 3-х лет	кол-во	24	4	28	0,075	0,424
	%	26,4	18,2	24,8		

Результаты исследования показали, что при наличии старшего сиблинга возрастает частота начала использования гаджетов в возрасте до 6 месяцев.

Значимо отличаются стратегии родителей в ограничении вторых детей в использовании цифровых устройств (табл. 6).

Таблица 6

Зависимость родительского контроля от наличия сиблинга

Исследуемые параметры		Наличие сиблинга		Всего $n = 113$	U Крамера	$p$
		Нет $n = 91$	Есть $n = 22$			
Я ограничиваю время доступа ребенка к гаджетам	кол-во	87	18	105	0,213	0,024
	%	95,6	81,8	92,9		
Я стараюсь ограничивать время ребенка за компьютером, но затрудняюсь указать точные временные границы	кол-во	32	2	34	0,225	0,17
	%	35,2	9,1	30,1		
Я позволяю использовать цифровые устройства не более 30 мин в день	кол-во	25	6	31	0,002	0,985
	%	27,5	27,3	27,4		
Я позволяю использовать цифровые устройства не более 3 часов в день	кол-во	15	10	25	0,276	0,003
	%	16,5	45,5	22,1		
Дети пользуются цифровыми устройствами столько, сколько захотят	кол-во	2	1	3	0,58	0,539
	%	2,2	4,5	2,7		
Я полностью запрещаю детям пользоваться цифровыми устройствами	кол-во	15	0	15	0,192	0,041
	%	16,5	0,0	13,3		

Родители реже ограничивают время доступа к гаджетам ( $p \leq 0,05$ ), и реже вообще запрещают использование гаджета ( $p \leq 0,05$ ), а также чаще устанавливают 3-х часовой лимит на использование цифровых устройств ( $p \leq 0,01$ ).

## **Выводы по главе 2**

Результаты исследования показали, что уже в дошкольном возрасте дети в нашей стране начинают пользоваться цифровыми устройствами. Причем использование гаджетов детьми по распространенности и интенсивности в нашей стране сопоставимо с аналогичными показателями за рубежом. Однако в нашей стране среди дошкольников количество владельцев смартфонов уступает европейским показателям.

Современные дети начинают пользоваться цифровыми устройствами с сенсорным экраном в возрасте от 1-го года до 3-х лет, что усиливает риски негативного влияния технологий на их здоровье. В России почти половина детей в возрасте до 2–3 лет использует гаджеты реже одного раза в неделю. Маловероятно, что это приведет к значительному ущербу их здоровью или конкуренции с другими видами деятельности (такими как предметная игра, взаимодействие с родителями и т. д.).

Дошкольники предпочитают смотреть видеоролики. Но к 8-ми годам интерес к видеоконтенту снижается и возрастает интерес к электронным играм.

Родители положительно оценивают использование цифровых технологий своими детьми-дошкольниками, но считают, что эту деятельность сложно контролировать. Только единицы из опрошенных не следят за тем, что их ребенок делает в Сети. Каждый третий среди российских родителей прибегает к использованию специальных программ для решения этой задачи.

В целом результаты исследования указывают на то, что существует необходимость в научно обоснованных руководящих принципах использования цифровых технологий для родителей детей раннего возраста, а также в создании плана использования детьми цифровых устройств.

## **Глава 3. Медиапотребление и личность**

### **3.1. Внутриличностный конфликт и стиль медиапотребления студентов**

Студенческий возраст как этап личностного развития отличается противоречивостью внутреннего мира, сложностью поиска своей индивидуальности. В этом возрасте создается пространство для внутриличностных конфликтов, которые возникают под влиянием окружающей среды, в том числе медийной. Рост роли средств массовой информации в развитии личности позволяет исследователям утверждать, что изучение деятельности человека в информационном пространстве стало одним из перспективных направлений современных психологических исследований.

В современном обществе медиaprостранство является как средой, способствующей формированию интеллектуальных, нравственных противоречий, так и средством для снятия психоэмоционального напряжения. Исследователи по-разному оценивают его влияние на человека. Например, в работе Е.А. Макаровой, Е.Л. Макаровой, Е.А. Махриной Интернет представлен как негативная среда, в которой формируются и разворачиваются межличностные конфликты [43].

А.В. Федоров считает, что массмедиа в школьной и молодежной среде «выполняют терапевтическую, компенсаторную, рекреативную, эстетическую, познавательную, информационную, коммуникативную и другие функции» [69, с. 7].

Неоднозначность позиций исследователей в отношении влияния медиапотребления на подрастающее поколение делает актуальными исследования данной проблемы.

Медиапотребление в юношеском возрасте приобретает особый статус, становясь очень значимой, а порой доминирующей формой социального поведения [106]. Доказанным психологическим фактом является влияние массмедиа на формирование системы ценностей, потребностей, мотивов и на поведение студентов [9]. Через средства массовой коммуникации транслируется не только информация, но и идеи, мировоззрение, ценности, потребности, интересы, которые, благодаря процессам идентификации и подражания, усваиваются индивидом [61].

По данным исследований, СМИ формируют практически 80 % личного и общественного мнения [9]. В этой связи медиабезопасность рассматривается как важное условие формирования здоровой личности. В современном мире уже невозможно ограничить медиaproстранство, но можно учить детей и молодежь тому, как существовать в нем без вреда для себя. Практические задачи формирования медиакомпетентности и медиакультуры современной молодежи требуют проведения исследований роли индивидуальной культуры потребления молодежью медиаинформации в формировании внутриличностных конфликтов.

Поэтому целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи проявлений внутриличностного конфликта и стиля медиапотребления студентов.

В качестве респондентов в нашем исследовании выступали студенты 1–3-го курсов Южно-Уральского гуманитарно-педагогического университета в количестве 187 человек.

При подборе методик диагностики внутриличностного конфликта мы ориентировались на идеи А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова. Согласно взглядам данных авторов, в роли основных структур внутреннего мира личности, между

которыми возможно возникновение конфликтов, выступают мотивы, ценности и самооценка. На основании того, какие тенденции личности вступают в борьбу, ученые выделяют следующие типы внутриличностных конфликтов: конфликт между «хочу и хочу» – мотивационный конфликт; конфликт между «хочу и надо» – нравственный или моральный конфликт; конфликт между «хочу и могу» – конфликт нереализованного желания; конфликт между «надо и надо» – ролевой конфликт; конфликт между «надо и могу» – адаптационный конфликт; конфликт между «могу и могу» – конфликт неадекватной самооценки [6].

Для исследования различных видов внутриличностного конфликта нами использовались следующие методики: «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой, «Смыслоразнозначные ориентации» Д.А. Леонтьева; «Диагностика уровня социальной фрустрированности» Л.И. Вассермана в адаптации В.В. Бойко; тест «Нахождение количественного выражения уровня самооценки» С.А. Будасси.

Для исследования стиля медиапотребления применялись: личностный опросник «Мотивационная структура информационной активности» и методика «Индивидуальный стиль медиапотребления», разработанные Ю.Н. Долговым, А.С. Коповым, Г.Н. Малюченко, В.М. Смирновым.

В качестве методов математической статистики были применены факторный и корреляционный анализ. Расчеты проводились с помощью компьютерной программы анализа данных *IBM SPSS Statistics 22*.

Показатели выраженности адаптационного конфликта (между «надо» и «могу») позволяют утверждать, что среди участников исследования преобладают лица с низким уров-

нем социальной фрустрированности (79,7 %). Это говорит о том, что студенты удовлетворены тем, как у них складываются отношения с другими людьми. Им не свойственно переживание внутриличностных конфликтов, связанных с невозможностью вести себя должным образом. Только у 18 % респондентов были выявлены признаки внутриличностного адаптационного конфликта.

В ходе исследования было установлено, что у 33 % участников исследования наблюдается адекватная самооценка. Больше половины студентов, принимавших участие в исследовании, обладают неадекватной заниженной самооценкой (62,5 %).

Анализ ролевых конфликтов показал, что для студентов младших курсов характерным является переживание внутриличностного конфликта, связанного с расхождением между Я-реальным и Я-идеальным («могу» и «хочу»). Согласно полученным данным участники исследования прежде всего недооценивают свои волевые качества и степень собственной активности.

Первый из этих внутриличностных конфликтов проявляется в недостаточном уровне самоконтроля, несамостоятельности суждений, отсутствии настойчивости, склонности подчиняться внешнему давлению, зависимости от оценок других людей. Склонность недооценивать собственную активность в отношениях с другими указывает на то, что участники исследования характеризуются пассивностью и погруженностью в себя. Все это, на наш взгляд, указывает на несоответствие между представлениями респондентов о себе и о том, какими они, по их мнению, должны быть.

Базовыми для участников исследования оказались ценности «здоровье», «любовь» и «семья». Наиболее доступны

для них «активная жизнь», «друзья» и «познание». Внутриличностные конфликты студентов связаны с нереализованностью семейных, профессиональных, материальных и личных ценностей.

Анализ смысложизненных ориентаций участников исследования показал, что их жизнь носит осмысленный характер. При этом они несколько больше ценят свое будущее и прошлое, чем настоящее.

В рамках исследования выявлялись особенности медиапотребления участников исследования. Оказалось, что студенты чаще других источников информации используют Интернет, книги и телевидение. Гораздо реже они обращаются за информацией, представленной в газетах, журналах и транслируемой по радио.

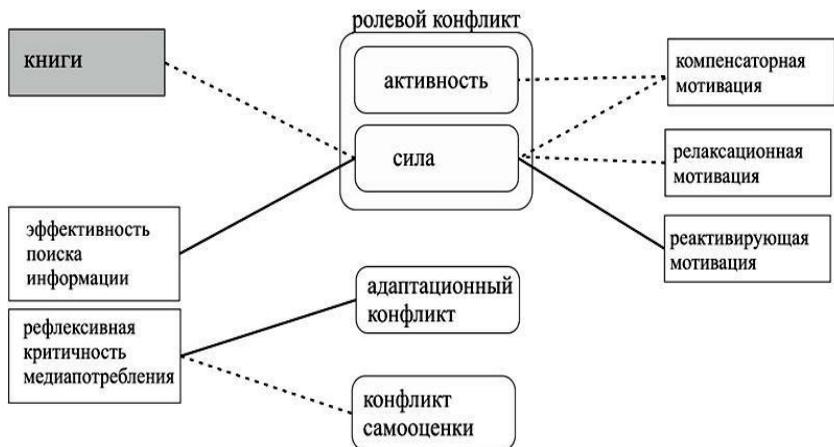
Мотивационная структура информационной активности большинства респондентов является сбалансированной, так как в ней представлены все пять мотивов потребления медиаконтента. Однако доминирующими в исследуемой выборке оказались познавательные мотивы. Мотивы релаксации и реактивации были представлены в исследуемой выборке на среднем уровне. Мотивы обмена информацией и компенсации собственных недостатков у студентов оказались наименее выраженными из всех исследуемых мотивов медиапотребления.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что для студентов медиапространство является информационным пространством, которое позволяет удовлетворять потребность в получении новых знаний. В случае необходимости медиаконтент используется студентами и как средство повышения психического тонуса, и как средство его снижения (расслабления). Подобная картина говорит о практиче-

ском подходе студентов к использованию средств массовой коммуникации и информации. Так как ведущей для них является учебно-профессиональная деятельность, то и масс-медиа они используют для решения задач, связанных с получением новых знаний.

В ходе исследования выявлялись особенности стиля медиапотребления участников исследования. Оказалось, что при потреблении медиаконтента студенты проявляют избирательность и не склонны к эмоциональной или когнитивной зависимости от медиапространства. Им важно быть в курсе событий, иметь возможность в любой момент найти нужную информацию, но они не хотят тратить на это свое время и силы. Это приводит к тому, что они находят способы оптимизации и распределения времени, затрачиваемого на поиск информации в медиапространстве. Они стремятся осознать суть получаемой информации. Нами было установлено, что стиль медиапотребления студентов характеризуется критичностью восприятия информации и целенаправленностью ее поиска. Участники исследования осваивают средства обнаружения и обработки информации, которые позволяют им тратить как можно меньше времени на это. Они хорошо ориентируются в медиапространстве и уверены, что могут найти нужную им информацию.

Для определения взаимосвязей между показателями внутриличностного конфликта и особенностями медиапотребления студентов использовался линейный коэффициент корреляции Спирмена. Результаты математического анализа позволили выявить 8 корреляций, достоверных при  $p \geq 0,05$  (рис. 1).



Условные обозначения:

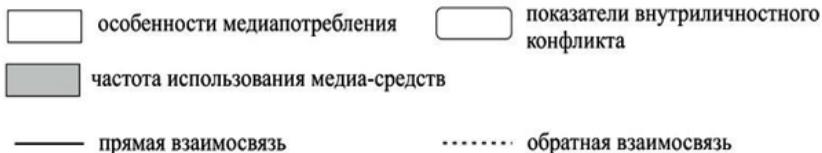


Рис. 1. Взаимосвязи внутриличностного конфликта и особенностей медиапотребления студентов

Оказалось, что уровень рефлексивной критичности медиапотребления связан со степенью выраженности адаптационного конфликта ( $r = 0,262$ ;  $p \leq 0,01$ ) и конфликта самооценки ( $r = -0,212$ ;  $p \leq 0,05$ ). Результаты исследования позволяют заключить, что студенты, критично воспринимающие медиаконтент, отличаются заниженной самооценкой и испытывают трудности в межличностных отношениях. Учитывая, что стилевые особенности личности проявляются в разных видах деятельности и отношений, можно предположить, что студенты, которые критично воспринимают массмедиа, проявляют критичность и по отношению к себе и по отношению к другим.

Уровень компенсаторной мотивации студентов оказался связан с таким показателем ролевого конфликта, как недооценка собственной активности ( $r = -0,243$ ;  $p \leq 0,01$ ). Обнаруженная взаимосвязь указывает, что студенты, которые испытывают недостаток впечатлений и общения, склонны искать в медиапространстве средства компенсации своих недостатков.

Взаимосвязи были обнаружены между уровнем ролевого конфликта и мотивами медиапотребления. Оказалось, что с оценкой собственных волевых качеств у студентов связаны: частота чтения книг ( $r = -0,282$ ;  $p \leq 0,01$ ); уровень релаксационной ( $r = -0,186$ ;  $p \leq 0,05$ ), компенсаторной ( $r = -0,246$ ;  $p \leq 0,01$ ) и реактивирующей ( $r = -0,191$ ;  $p \leq 0,05$ ) мотивации медиапотребления; уровень эффективности поиска информации ( $r = 0,186$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Обнаруженные взаимосвязи указывают, что студенты, которые недооценивают собственные волевые качества, реже читают книги, не всегда могут найти в медиапространстве нужную им информацию, используют медиасредства для повышения собственного психического тонуса и компенсации своих недостатков.

Корреляционный анализ данных показал, что между выраженностью внутреннего конфликта нереализованности смыслов и особенностями медиапотребления у студентов существуют взаимосвязи (рис. 2).

Обратные взаимосвязи были обнаружены между смысловыми ориентациями личности и степенью компенсаторной, релаксационной мотивации и также эмоционально-познавательной вовлеченностью в процесс медиапотребления.

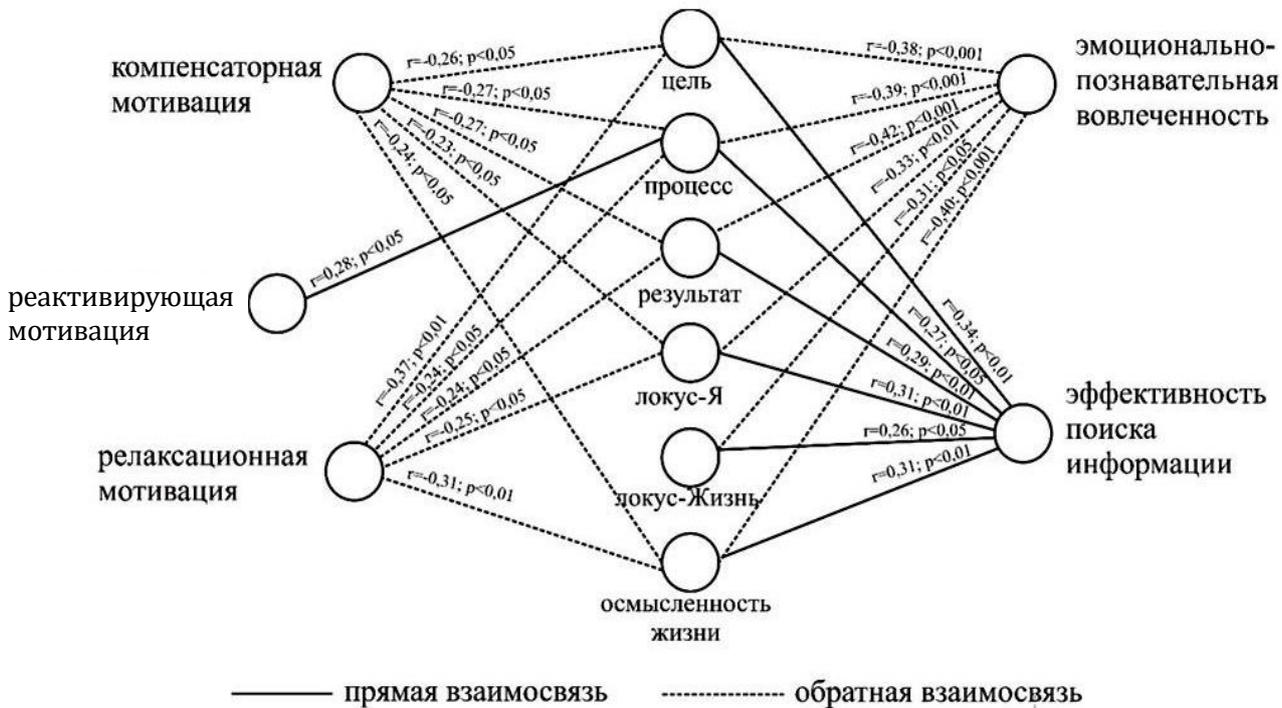


Рис. 2. Взаимосвязи медиапотребления и смысловых ориентаций студентов

Прямые связи были обнаружены между смысложизненными ориентациями и степенью реактивирующей мотивации, эффективностью поиска информации у студентов. Значимой оказалась и взаимосвязь между частотой чтения и ориентацией студентов на цель.

Полученные данные позволяют заключить, что жизнь студентов с такими особенностями медиапотребления, как увлеченность различными медиасредствами и медиапродуктами, интенсивность переживания событий, отраженных в информационном потоке, стремление компенсировать недостающее в реальной жизни виртуальной активностью, желание освободиться от эмоционального (или физического) напряжения с помощью средств массовой коммуникации (СМК) недостаточно осмысленна.

А вот с ростом показателей смысложизненных ориентаций в исследуемой выборке возрастает и степень выраженности таких особенностей медиапотребления, как стремление получить через средства массовой коммуникации импульс (заряд) для дальнейшей деятельности и медиакомпетентность.

Также было установлено, что если студенты часто обращаются за информацией к книгам, то у них отмечается более выраженная ориентация на цель, что говорит о сформированности временной перспективы и наличии целей в будущем. Те же студенты, которые реже читают, не склонны ставить перед собой цели, проецировать себя в будущее, задумываться о том, каким оно будет.

В ходе исследования были выявлены многочисленные значимые корреляции между выраженностью внутреннего конфликта нереализованности ценностей и особенностями медиапотребления студентов. Поэтому для изучения взаимосвязей вышеназванного типа внутреннего конфликта с

особенностями медиапотребления студентов нами был использован факторный анализ. На рисунке 3 графически представлены обнаруженные взаимосвязи.



Рис. 3. Взаимосвязи особенностей медиапотребления студентов и выраженности внутреннего конфликта нереализованности ценностей

В первый фактор выявленной структуры с большими факторными нагрузками вошли познавательные (0,692) и реактивирующие (0,536) мотивы потребления медиainформации, частота обращения за информацией к журналам (0,418) и газетам (-0,453), степень фрустрированности желания счастливой семейной жизни (-0,565). В скобках указаны значения, отражающие вклад переменной в данный фактор.

Во второй фактор вошли: реактивационный мотив потребления медиаинформации (0,446), фрустрированность желаний любить (0,771) и иметь хорошее здоровье (-0,627).

В третьем факторе нашли отражение связи между коммуникативными мотивами медиапотребления (0,407) и степенью фрустрированности желания иметь друзей (0,791), переживанием недостатка материальной обеспеченности (-0,581).

Четвертый фактор, выявленной структуры объединил в себе релаксационные (0,725), компенсаторные (0,595) мотивы медиапотребления и степень фрустрированности желания чувствовать уверенность в себе (-0,638).

Пятый фактор составили такие переменные, как степень волевого контроля (0,841), уровень рефлексивной критичности (0,692) в процессе медиапотребления и фрустрированность желаний любоваться красотой природы и искусства (0,418).

Выявленные факторы можно интерпретировать следующим образом: если студенты переживают из-за невозможности иметь теплые семейные отношения, то у них отмечается снижение уровня познавательной мотивации и реактивирующей мотивации медиапотребления, сокращается потребность в чтении газет и возрастает потребность в чтении журналов. Если студентам не хватает романтических отношений, то их перестают радовать и средства массовой информации. Повышение неудовлетворенности материальным положением и улучшение дружеских отношений приводят к росту уровня коммуникативных мотивов потребления медиаконтента студентами. При росте фрустрации желания чувствовать уверенность в себе снижается степень рефлексивной критичности и волевого контроля по отношению к медиа-средствам.

Таким образом, результаты исследования показали, что между внутриличностным конфликтом и стилем медиапотребления существуют тесные взаимосвязи.

Было выявлено, что индивидуальный стиль медиапотребления является важным фактором личностного развития современного студента. Это проявляется в наличии множества взаимосвязей между отдельными показателями внутриличностного конфликта и стилем потребления медиа-информации у студентов.

Тесные взаимосвязи были обнаружены между проявлениями ролевого внутриличностного конфликта и мотивами медиапотребления студентов. Оказалось, что этот внутриличностный конфликт связан с компенсаторным, релаксационным и реактивирующим видами мотивации медиапотребления, а также с уровнем эффективности поиска информации.

Адаптационный конфликт и конфликт самооценки связаны с уровнем рефлексивной критичности медиапотребления. С ростом способности четко формулировать критерии оценки и отбора медиаинформации, быстро улавливать истинное назначение медиасообщений у студентов отмечается снижение уровня адаптационного конфликта и рост уровня самооценки.

Студенты, жизнь которых наполнена смыслом, отличаются более высоким уровнем развития навыков и умений эффективного поиска информации в медиaprостранстве и прагматичным восприятием этого пространства.

Мотивация медиапотребления, степень вовлеченности в медиaprостранство и выбор медиасредств связаны со степенью выраженности внутриличностного конфликта нереализованности желаний в сфере семейной жизни, учебно-профессиональной сфере и в сфере общения.

### **3.2. Критичность мышления и социальные сети**

В современном мире существует необходимость в изучении изменений мышления человека: перехода от репродуктивного мышления к критическому и аналитическому [54]. Работа с информацией становится главным ресурсом развития мирового сообщества [164], а способность критически относиться к информации и иметь независимое мышление становится ключевой компетенцией в условиях универсальности труда [54].

Развитие навыков критического мышления считается необходимым для воспитания ответственных граждан, способных размышлять и оценивать огромное количество доступной в настоящее время информации [84], что делает это ключевой целью высшего образования [130]. В ряде стран правительства публично объявили, что навыки критического мышления являются одним из основных образовательных приоритетов для повышения глобальной экономической конкурентоспособности [127]. Задача формирования критического мышления отражена в базовых нормативных документах организаций высшего образования в нашей стране [54].

Критическое мышление выступает одним из способов нивелирования социогуманитарных рисков взаимодействия человека с цифровыми технологиями [33]. Оно играет значительную роль в противодействии фейкам, лженоучным утверждениям, манипуляциям [33]. Последнее становится особенно актуальным, когда многочисленные социальные, политические и экономические кризисы сопровождаются ростом дезинформации и пропаганды в сети Интернет, что разобщает общество и способствует росту напряженности. Исследователи отмечают распространение в социальных се-

тях недостоверной или откровенно лживой информации по любым актуальным для общества проблемам, например, изменения климата и пандемия COVID-19. Аналогичная картина складывается и при освящении военных действий на Украине. Проблема осложнена тем, что особенностью медиапотребления молодежи является клиповое мышление, которое, не являясь критическим, подчиняется бессознательным эмоциональным импульсам [70]. Это усиливает эффекты воздействия, приводя к серьезным последствиям в поведении, взглядах и убеждениях населения [140].

Тот факт, что критическое мышление является доминирующим в научной сфере, парадоксальным образом не способствует единообразию в концептуализации данного понятия, а также в подходах к его оценке. Это отчасти связано с тем, что понятие «критическое мышление» рассматривается разными науками: психологией, педагогикой, философией. В результате до сих пор нет четкого согласия относительно того, что означает термин *критическое мышление*. Одни исследователи относят его к числу навыков, другие считают чертой личности, третьи рассматривают как процесс [84]. Навык критического мышления заключается в способности понимать проблемы и находить для них обоснованные решения, процесс критического мышления подразумевает последовательный анализ поступающей информации, интерпретацию и выводы. «Критическое мышление – это тип мышления, который помогает нестандартно относиться к любым утверждениям, помогает справляться с постоянно меняющимся информационным потоком» [15, с. 189]. Под критичностью мышления как чертой личности подразумевается сочетание открытости новым идеям и рефлексивного скептицизма как готовности подвергать факты сомнению. При этом именно установка на недоверие

к поступающей информации выступает ключевым маркером критического мышления в сети Интернет.

В данной работе критическое мышление рассматривается в рамках диспозиционного подхода, т. е. как черта личности, заключающаяся в готовности человека подвергать сомнению встречающуюся ему информацию. Эта особенность личности вступает в конфликт с высоким уровнем доверия к цифровым технологиям, сформировавшимся в молодежной среде. Поэтому важно изучать взаимосвязь между критичностью восприятия информации и особенностями медиапотребления студентов.

Исследования медиапотребления молодежи показывают, что оно динамично меняется в зависимости от изменений внешних условий. Так, например, социальное дистанцирование и локдаун во время COVID-19 привели к увеличению использования платформ социальных сетей более чем на 50 % [224]. Можно предположить, что начало военной операции России на Украине, введение санкций и ответных мер тоже внесли свой вклад в особенности медиапотребления жителей России. С началом военной операции западные страны наложили рекордное количество санкций на Россию. Освещение социально-экономических и политических событий в отдельных социальных сетях стало носить угрожающий для России характер, что привело к ответным действиям правительства (например, запрету сети «Инстаграм» на территории России). Все чаще российские пользователи сталкиваются с односторонними дискриминирующими действиями в свой адрес в сети Интернет. Поэтому важно изучать особенности медиапотребления в контексте особенностей восприятия информации людьми.

Преыдущие исследования показали, что существуют взаимосвязи между: медиаграмотностью и важностью

оценки достоверности информации [159]; эмоциями и восприятием достоверности новостей [82]. Оказалось, что высокая цифровая грамотность защищает от доверия к фейковым новостям [93], а эмоциональная вовлеченность наоборот [82]. Также было установлено, что в условиях кризиса информационная перегрузка приводит к увеличению вероятности распространения фальшивых новостей за счет увеличения психологического напряжения пользователей [224]. В то же время исследования показывают, что личностные качества (в том числе и критичность мышления) способны смягчить резкие последствия этой негативной цепочки воздействия дезинформации на людей [224].

Таким образом, исследования показывают, что критическое мышление является одним из факторов медиапотребления информации. Однако проводимые ранее исследования не учитывают тех изменений в медиaprостранстве, которые обусловлены последними событиями в мире. Они не рассматривают такие параметры медиапотребления, как субъективная оценка степени влияния интернет-информации на личность человека, уровень доверия к информации, получаемой из разных источников, а также использование разных социальных сетей.

Поэтому мы провели исследование взаимосвязи между критичностью мышления и особенностями медиапотребления студентов. Оно проводилось весной 2022 года в форме массового онлайн-опроса. В нем приняли участие 1 758 студентов очной формы обучения 1–5 курсов следующих вузов: ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (342 человека), ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (648 человек), ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (768 человек).

Из 1 758 студентов в опросе приняли участие 44 % респондентов мужского пола, 56 % – женского пола. Возрастной состав респондентов: 16 лет – 1,82 %; 17–18 лет – 22,35 %; 19–20 – 41,7 %; 21–22 года – 27,53 %; 23–24 года – 6,6 %.

Исследование носило анонимный характер, что дало возможность студентам быть откровенными при выборе ответов. В опросник вошли закрытые вопросы с возможностью множественного выбора (например: Какие из перечисленных социальных сетей Вы используете чаще всего?); вопросы, предполагающие ранжирование объектов (например: Какому из перечисленных источников информации Вы доверяете больше всего? Распределите по степени доверия: 1-е место – сверху, «доверяю», – 6-е место – «не доверяю»); вопросы, ответы на которые представлены в шкале Лайкерта (например: Насколько, как Вам кажется, сильное влияние оказывает информация из Интернета на Ваши взгляды? (1 – не влияет; 5 – оказывает сильное влияние)).

Для математической обработки данных использовался метод анализа дерева решений (CHAID). Сравнение результатов опроса респондентов разного пола проводилось с помощью *V*-критерия Крамера и *T*-критерия Стьюдента.

В ходе исследования изучались особенности медиапотребления студентов. При этом анализировались: популярность различных социальных сетей среди студентов; степень доверия к различным источникам информации; оценка влияния Интернета; критичность мышления.

В таблице 7 представлены результаты анализа использования студентами различных социальных сетей.

Среди студентов наибольшей популярностью пользуется социальная сеть «ВКонтакте». О том, что пользуются ею, сказали 87 % опрошенных студентов. Около 60 % опрошен-

ных пользуются социальными сетями «Телеграм» и «Ютьюб». Около 40 % опрошенных используют такие социальные сети, как *TikTok* и «Инстаграм». Только несколько процентов из числа опрошенных используют социальные сети «Твиттер» и «Фейсбук».

Таблица 7

Особенности использования студентами социальных сетей

Название соц. сети	Пол		Всего <i>N</i> = 1758	<i>U</i> Крамера	<i>p</i>
	мужской <i>N</i> = 773	женский <i>N</i> = 985			
«ВКонтакте»	83	87	84	0,053	0,057
«Ютьюб»	70	57,2	62	0,088	0,0001
«Телеграм»	50	61	55	0,077	0,001
<i>TikTok</i>	26	56	42	0,206	0,0001
«Инстаграм»	28	54	42	0,177	0,0001
«Фейсбук»	4	1,4	2,5	0,07	0,003
«Твиттер»	5	5	5	0,005	0,839

Полученные данные лишь отчасти согласуются с данными ВЦИОМ за 2022 год, согласно которым у Россиян наибольшей популярностью пользуются социальные сети «Ютьюб» (75 %), «ВКонтакте» (62 %), «Телеграм» (55 %). Возможно, различия в данных обусловлены спецификой выборки исследования, а именно возрастом и регионом проживания.

Интересные данные были получены в отношении использования сети «Инстаграм». В России с 14 марта 2022 г. был ограничен доступ к этой сети, так как по данным Генеральной прокуратуры РФ в ней распространяются сообщения, поощряющие и провоцирующие совершение насильственных действий в отношении россиян. Однако, несмотря

на запрет, среди опрошенных 42 % признались, что используют данную сеть даже после запрета.

Полученные данные показывают, что студенты разного пола используют разные социальные сети. Так, согласно полученным данным, преимущественно женскими оказались сети: «Инстаграм», *TikTok* и «Телеграм», а преимущественно мужскими – «Фейсбук» и «Ютьюб». Следует отметить, что другие исследователи отмечают, что среди пользователей социальных сетей в России явного гендерного дисбаланса практически не наблюдается, так как гендерное соотношение пользователей социальных сетей варьируется крайне незначительно в зависимости от платформы [7]. Очевидно, что различия в оценках продиктованы разницей подходов к анализу проблемы. Анализ пользователей сетей не предполагает учет «фейковых» аккаунтов. В то же время, если взять отдельный сегмент пользователей, различия в предпочтениях могут быть существенными. Так, например, анализ активной аудитории (авторов) социальных сетей дает более схожие с полученными нами данные. По данным *Brand Analytics* женскими социальными сетями являются «Инстаграм» (78 % пользователей-женщин против 22 % пользователей-мужчин) и «Фейсбук» (60 % против 40 %), а мужскими – «Твиттер» (62 % пользователей-мужчин, против 38 % пользователей-женщин) и «Ютьюб» (60 % мужчин против 40 % женщин).

Для оценки степени доверия к различным источникам информации студентов попросили проранжировать их в порядке убывания. Таким образом на первом месте оказывался источник, вызывающий наибольшую степень доверия, а на шестом – наименьшую. Результаты опроса представлены в таблице 8.

Таблица 8

## Степень доверия к различным источникам информации

Источник информации	Среднее значение по выборке			Критерий Ливиня		Т-критерий Стьюдента	p
	Ж	М	Итого	F	p		
Учителя	4,5	4,4	4,4	0,048	0,826	-0,36	0,719
СМИ	4,2	4,6	4,3	1,948	0,163	2,8	0,005
Друзья	3,9	3,7	3,8	0,129	0,72	-2,13	0,034
Интернет	3	3	3	0,267	0,605	-0,23	0,82
Семья	2,8	3	2,9	5,95	0,056	2,5	0,014
Личный опыт	2,6	2,3	2,6	3,074	0,08	-2,8	0,005

Согласно результатам исследования, наибольшее доверие у участников опроса вызывает информация, полученная на собственном опыте. Также к вызывающим доверие источникам информации студенты относят семью и Интернет. Меньшей степенью доверия у них пользуется информация, полученная из СМИ, от учителей и друзей. В ходе исследования удалось установить, что девушки больше, чем юноши, доверяют своему личному опыту и друзьям. Юноши, больше чем девушки, доверяют семье и СМИ.

Для анализа критичности мышления студентам задавался вопрос о том, встречают ли они в Сети информацию, которая не вызывает доверия. Поведенческим критерием критичности мышления выступала установка на проверку поступающей из Сети информации. Если студент считает, что никогда или редко сталкивался с сомнительной информацией и не видит необходимости проверять ее достоверность, то уровень критичности его мышления – низкий. Если студенты ищут способы проверки информации поступа-

ющей из Сети, то уровень критичности их мышления – высокий.

На рисунке 4 представлены результаты оценки уровня критичности восприятия информации студентами. Оказалось, что подавляющее большинство опрошенных (88 %) относятся к информации критично (подозревают, что она может быть недостоверной и стремятся ее проверить). Только 12 % считают, что не сталкиваются с недостоверной информацией.

Различий, связанных с полом, в распределении участников исследования с разным уровнем критичности мышления в ходе исследования обнаружить не удалось ( $V = 0,039$ ;  $p = 0,106$ ).

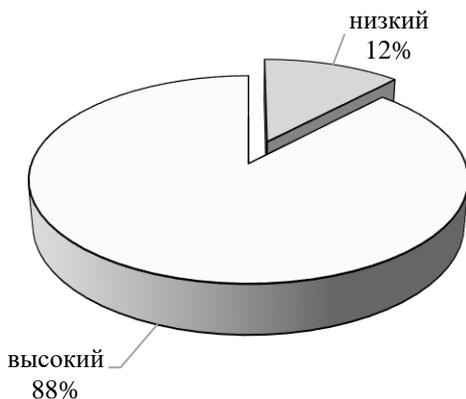


Рис. 4. Распределение студентов с разным уровнем критичности мышления

Согласно результатам опроса, встретившись с недостоверной информацией, студенты склонны проверять ее через обращение в интернет-сообщества. Так поступают 59 % опрошенных. К своим родственникам обратятся за проверкой информации только 15 %. Мнение друзей в качестве возможного критерия достоверности информации рассмат-

ривают 7 % студентов, а учителей – 6 %. Предпочитают использовать сразу несколько способов проверки вызывающей сомнение информации 2 % опрошенных.

Отдельно студентам был задан вопрос о том, как сильно на них влияет информация из Интернета. Для ответа была предложена 5-бальная шкала Лайкерта: 1 – совсем не влияет, 5 – оказывает сильное влияние. Результаты анализа ответов студентов представлены в таблице 9.

Согласно полученным данным (табл. 9), студенты оценивают влияние, которое оказывает на них информация из Интернета, как частичное (средний уровень отметили 36,7 % опрошенных; низкий – 11,3 %; ниже среднего – 21,4 %; выше среднего – 23,7 %; высокий – 6,9 %). При сравнении данных респондентов разного пола различий обнаружить не удалось.

Таблица 9

Результаты субъективной оценки влияния информации из Интернета на студентов

Исследуемые параметры		Пол		Всего	
		мужской	женский		
Оценка по шкале Лайкерта	1	количество	28	171	199
		%	11,3	11,3	11,3
	2	количество	54	323	377
		%	21,9	21,4	21,4
	3	количество	87	558	645
		%	35,2	36,9	36,7
	4	количество	53	363	416
		%	21,5	24,0	23,7
	5	количество	25	96	121
		%	10,1	6,4	6,9
Всего		количество	247	1511	1758
		%	100	100	100

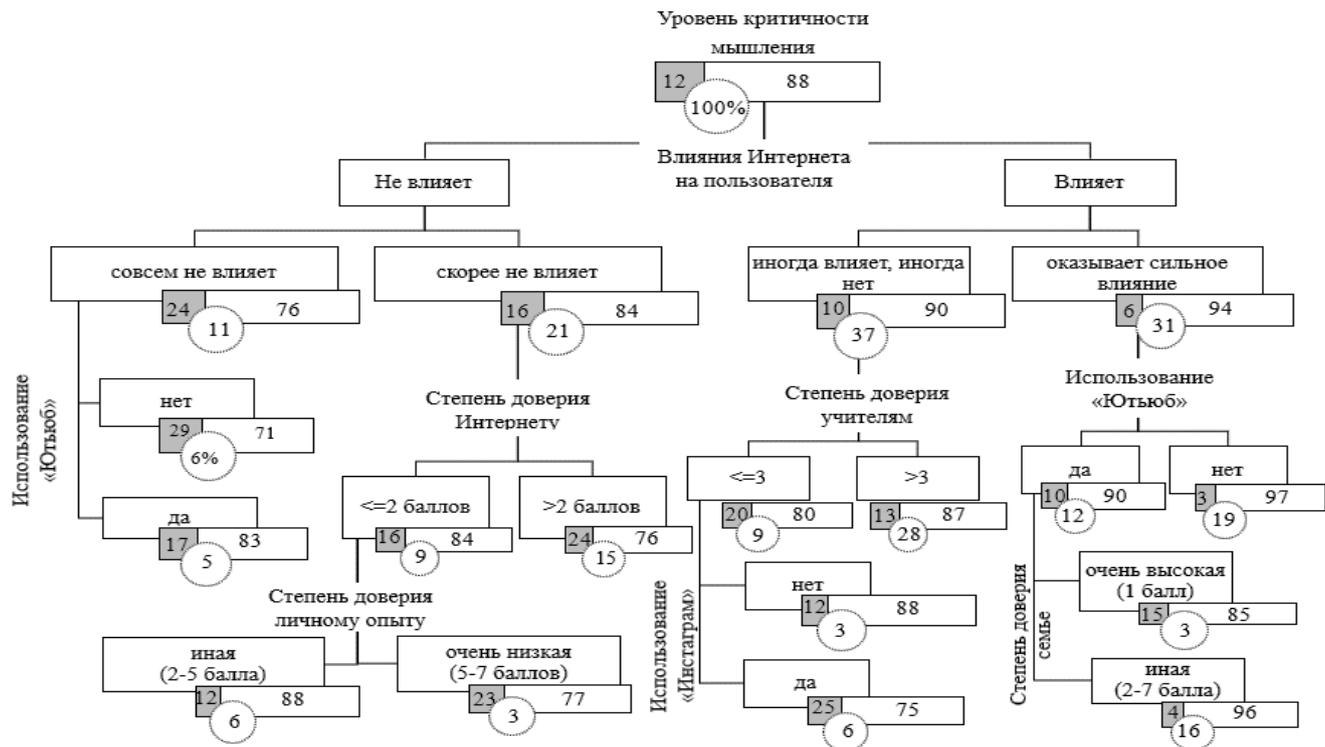
В ходе исследования проверялась гипотеза о том, существует ли взаимосвязь между уровнем критичности восприятия информации и особенностями медиапотребления у студентов. Для ее проверки использовался метод построения дерева решений – CHAID (*Chi Squared Automatic Interaction Detection*) анализ. Ошибка классификации для построенной модели находится в пределах 10–13 %. Общее число корректно классифицируемых наблюдений согласно модели составило 88,5 %.

Результаты исследования показали, что степень критичности восприятия информации связана с оценкой степени влияния на студентов информации из Интернета, степенью их доверия учителям, семье, своему опыту и Интернету как источникам информации, а также с использованием таких социальных сетей как «Ютьюб» и «Инстаграм» (рис. 5).

Студенты, обладающие высоким уровнем критичности мышления, составляют максимальную долю (96 %) в группе респондентов, которые не сильно доверяют семье, используют «Ютьюб» и считают, что Интернет оказывает на них сильное влияние. Однако в общей выборке доля этой группы составила только 16 %.

Всего на 2 % возрастает доля студентов с критическим мышлением в группе лиц, не пользующихся сетью «Ютьюб», по сравнению с выборкой в целом. А вот в группе студентов, являющихся пользователями сети «Ютьюб», доля лиц с критическим мышлением возрастает на 9 %.

Также в ходе исследования было установлено, что уровень критичности мышления студентов связан с субъективной оценкой степени влияния Интернета на себя.



Условные обозначения:  $n$  – доля (%) студентов с низким уровнем критичности мышления;  $n$  – доля (%) студентов с высоким уровнем критичности мышления;  $n$  – доля (%) целевой группы во всей выборке (1758 человек).

Рис. 5. Дерево решений для анализа опосредованности уровня критичности мышления особенностями медиапотребления

В частности оказалось, что вероятность встретить человека с не критичным мышлением повышается в 2 раза (с 12 % до 24 %) среди студентов, которые: 1) используют «Инстаграм», доверяют учителям и считают, что интернет иногда оказывает на них влияние, а иногда нет; 2) доверяют информации поступающей из Интернета, но считают, что она скорее не оказывает на них никакого влияния, чем оказывает; 3) считают, что Интернет на них совсем не влияет. Еще выше эта вероятность (29 %) если рассматривать среди последней группы тех, кто не является пользователем «Ютьюб». А вот вероятность встретить студентов с критическим мышлением незначительно (на 2–6 %) возрастает в группах респондентов, которые считают, что Интернет оказывает на них влияние.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

Студенты являются активными пользователями социальных сетей. При этом наибольшей популярностью среди опрошенных пользуются социальная сеть «ВКонтакте». Девушки чаще пользуются сетями «Инстаграм», *TikTok* и «Телеграм», а юноши – «Фейсбук» и «Ютьюб».

Наибольшее доверие у участников опроса вызывает информация, полученная на собственном опыте. Также доверие вызывает информация, полученная от членов семьи и через Интернет. Меньшей степенью доверия пользуется информация, полученная из СМИ и от учителей. Степень доверия к отдельным источниками информации зависит от пола: девушки больше доверяют личному опыту и друзьям, а юноши – семье и СМИ.

Студенты скептически относятся к информации, поступающей к ним из глобальной Сети, и стремятся проверить ее. При этом они прибегают к помощи интернет-сообществ.

В целом студенты считают, что информация, поступающая из Интернета, оказывает на них умеренное влияние. Уровень критичности мышления студентов связан с субъективной оценкой степени влияния Интернета на себя.

Наиболее прогностическими в отношении уровня критичности мышления оказались такие переменные медиапотребления, как степень доверия семье и учителям, использование социальных сетей «Ютьюб» и «Инстаграм», оценка степени влияния на себя Интернета.

Исследование критичности мышления в контексте медиапотребления студентов показало, что современную молодежь отличает установка на рефлексивный скептицизм, как готовность подвергать факты сомнению. Подобная картина позволяет говорить о формировании естественных барьеров для массовых манипуляций, распространения фейков и лженаучных теорий в условиях VUCA-мира (т. е. мира, отличающегося нестабильностью, неопределенностью, сложностью и неоднозначностью [7]). Косвенным образом результаты исследования подтверждают эффективность работы вузов в развитии критического мышления студентов.

Вместе с тем результаты исследования показали, что критичность восприятия информации взаимосвязана с особенностями медиапотребления студентов, а именно с выбором социальных сетей, степенью доверия различным источникам информации и субъективной оценкой влияния Интернета на человека.

Знание выявленных в ходе исследования особенностей и закономерностей, их учет в практике подготовки специалистов, воспитании социально активных граждан и просвещении может помочь в предотвращении стоящих перед современным обществом угроз информационных войн.

### 3.3. Виртуальные сообщества и черты личности

Многие исследования были сосредоточены на взаимосвязи между личностными чертами, особенно теми, которые измеряются с помощью пятифакторной модели, и участием в виртуальных сообществах. При этом зарубежные исследования в основном концентрируются на пользователях социальных сетей, например «Фейсбук».

Мы провели исследование связи черт личности с участием школьников в виртуальных сообществах разного типа: познавательных, учебных и развлекательных. Для этого мы провели массовый онлайн-опрос. В нем приняли участие 2 995 школьников в возрасте от 10 до 16 лет (средний возраст опрошенных составил 13,4). Из них 52 % девочки и 48 % мальчики.

Для определения, в каких виртуальных сообществах состоят участники, им задавался следующий вопрос: «В каких сетевых сообществах (группа людей, объединенных совместной деятельностью и регулярно взаимодействующих через сеть Интернет посредством сетевых компьютерных технологий) ты состоишь?» В качестве вариантов ответов предлагались следующие: 1) учебные, 2) развлекательные, 3) познавательные, 4) ни в каких, 5) иные. Школьников могли выбрать несколько вариантов ответа.

Для изучения особенностей личности школьников использовался вариант краткого опросника большой пятерки TIPI-RU, переведенный и адаптированный коллективом под руководством А.С. Сергеевой. TIPIRU показал высокую ретестовую надежность на тесте Пирсона и высокую внешнюю валидность при сопоставлении его результатов с результатами полного варианта опросника 5PFQ (по всем шкалам были обнаружены взаимосвязи при  $p < 0,001$ ). TIPI-RU внут-

ренне согласован при измерении экстраверсии, добросовестности и эмоциональной стабильности (альфа Кронбаха больше, чем 0,7). TIPI-RU выдает несогласованность в ответах по шкалам «Дружелюбие» и «Открытость опыту» (альфа меньше 0,7). Основываясь на результатах оценки надежности и валидности теста, авторы рекомендуют его для использования в качестве короткого теста личностных характеристик в неклинических условиях, например, во время интернет-опросов.

Согласно гипотезам исследования при математической обработке данных мы пользовались двумя разными стратегиями:

Первая заключалась в сравнении выраженности отдельных черт у участников разных виртуальных сообществ и их сверстников, которые в этих сообществах не участвуют. Для этого применялся *U*-критерий Манна – Уитни.

Вторая заключалась в анализе зависимости распределения школьников, состоящих и не состоящих в виртуальных сообществах, от наличия у них той или иной черты личности. Для этого применялся метод анализа дерева решений (CHAID).

Все расчеты проводились с помощью пакета статистических программ *IBM SPSS Statistics 23.0*.

В ходе исследования было установлено, что среди опрошенных больше половины (58,2 %) состоят в развлекательных сетевых сообществах. Всего 10,9 % не состоят ни в каких сетевых сообществах. Около 39 % состоят в учебных и столько же – в познавательных сетевых сообществах. 19,2 % опрошенных указали, что они являются участниками других сетевых сообществ (табл. 10).

43 % школьников, принимавших участие в исследовании, состоят только в виртуальных сообществах одного

типа, 27 % – в сообществах двух разных типов, 16,5 % – в сообществах 3-х типов (табл. 11).

Таблица 10  
Особенности использования виртуальных сообществ школьниками

Тип социальных сетей	Статус пользователя	Частота	Проценты
Учебные	не пользуется	1 828	61,0
	пользуется	1 167	39,0
Развлекательные	не пользуется	1 253	41,8
	пользуется	1 742	58,2
Познавательные	не пользуется	1 805	60,3
	пользуется	1 190	39,7
Другие	не пользуется	2 421	80,8
	пользуется	574	19,2

Таблица 11  
Распределение участников исследования в зависимости от количества типов сообществ, в которых они состоят

Число сообществ	Кол-во человек	%
0	325	10,9
1	1 297	43,3
2	811	27,1
3	494	16,5
4	68	2,3
Всего	2 995	100,0

Около 11% опрошенных школьников не состоят ни в одном виртуальном сообществе.

В таблице 12 представлены результаты исследования черт личности школьников. Согласно полученным данным, больше половины участников исследования (57,4 %) явля-

ются скорее интровертами, чем экстравертами. В целом участников исследования характеризуют такие черты, как дружелюбие и добросовестность/сознательность.

Эти черты личности доминируют над их противоположностями у более 50 % школьников, принимавших участие в исследовании.

Таблица 12

Особенности личности участников исследования

Черты личности	Среднее	Стандартное отклонение	Кол-во участников с доминированием черты	% участников с доминированием черты
Эмоциональная стабильность / Нейротизм	8,3	2,8	1 336	44,6
Интроверсия / Экстраверсия	8,4	2,5	1 277	57,4
Открытость опыту / Традиционность	8,9	2,3	1 593	53,2
Дружелюбие / Эгоистичность	9,4	2,4	185	61,8
Добросовестность / Безответственность	9,9	2,7	2 049	68,4

Таким образом, участники исследования являются активными участниками виртуальных сообществ. Более 80 % из них состоят в виртуальных сообществах одного или нескольких типов. Их характеризует интроверсия, дружелюбие и добросовестность. Однако при интерпретации результатов исследования важно помнить, что черты личности определялись согласно самооценкам школьников и могли быть искажены под действием фактора социальной желательности. Вместе с тем полученные данные всё же позволяют проверить выдвинутые исследователями гипотезы.

Для проверки первой гипотезы исследования проводилось сравнение выраженности отдельных черт личности у тех школьников, которые состоят в разного типа виртуальных сообществах, и тех школьников, которые в подобных сообществах не состоят (табл. 13). Также проводилось сравнение между теми, кто не состоит ни в одном виртуальном сообществе, и теми, кто состоит хотя бы в одном из них.

Таблица 13

Черты личности школьников,  
состоящих в сетевых сообществах разного типа

Исследуемые параметры			Черты личности				
			экстраверсия	дружелюбие	добросовестность	эмоциональная стабильность	открытость опыту
1	2	3	4	5	6	7	8
Виртуальные сообщества	учебные	не состоят (средний ранг)	1 472	1 468	1 405	1 465	1 448
		состоят (средний ранг)	1 539	1 545	1 644	1 550	1 576
		<i>u</i>	1 018 893	1 011 412	896 243	1 006 093	975 376
		<i>p</i>	0,037	0,016	0,0001	0,008	0,0001
	развлекательные	не состоят (средний ранг)	1 441	1 465	1 450,44	1 519	1 391
		состоят (средний ранг)	1 539	1 522	1 532	1 483	1 574,98
		<i>u</i>	1 019 725	1 049 863	1 031 769	1 065 254	957 257
		<i>p</i>	0,002	0,073	0,01	0,26	0,0001

Окончание табл. 13

1	2	3	4	5	6	7	8
Виртуальные сообщества (оконч.)	познавательные	не состоят (средний ранг)	1 457,56	1 469	1 402,79	1 464	1 442
		состоят (средний ранг)	1 559	1 542	1 642	1 550	1 583
		<i>u</i>	1 000 980	1 021 706	902 124	1 011 881	973 262
		<i>p</i>	0,001	0,023	0,00001	0,007	0,00001
	другие	не состоят (средний ранг)	1 513	1 510	1 526	1 504	1 514
		состоят (средний ранг)	1 433	1 449	1 380,034	1 471	1 431
		<i>u</i>	657 543	666 504	627 115	679 479	656 574
		<i>p</i>	0,04	0,12	0,0003	0,41	0,04

Согласно полученным данным, участниками учебных и познавательных виртуальных сообществ являются школьники с более высокими показателями по всем исследуемым шкалам. Это говорит о том, что они в отличие от школьников, которые не состоят в учебных сообществах, более экстравертированы, дружелюбны, сознательны, эмоционально стабильны и открыты новому опыту.

Те, кто состоит в развлекательных виртуальных сообществах, отличаются от всех остальных более высоким уровнем экстраверсии, добросовестности и открытости опыту. А вот участников других (кроме учебных, развлекательных и познавательных) виртуальных сообществ отличает, наоборот, меньший уровень экстраверсии, сознательности и открытости опыту.

Различия обнаружались в уровне экстраверсии между школьниками, которые не состоят ни в одном виртуальном

сообществе, и теми, кто состоит хотя бы в одном из них. Как и ожидалось первые оказались в меньшей степени экстравертами, чем вторые ( $U = 64934$ ;  $p = 0,015$ ).

Таким образом, можно сделать вывод, что участие в виртуальных сообществах (учебной, познавательной и развлекательной направленности) в большей мере характерно для экстравертов, отличающихся организованностью и рассудительностью, а также широтой интересов и любопытством. Противоположный им тип личности (импульсивные интроверты, опасющиеся нового и неизвестного) выбирает для себя другие сетевые сообщества.

Для объяснения корреляции между экстраверсией/интроверсией и использованием виртуальных сообществ принято опираться на две альтернативные гипотезы [3]:

1) «богатые становятся богаче» (*rich-getricher*) – объясняет, почему активные пользователи социальных сетей более экстравертированы, чем те, кто социальные сети не использует;

2) «бедные становятся богаче» (*poor-get-richer*) – объясняет, почему активные пользователи социальных сетей более интровертированы, чем те, кто социальные сети не использует.

Согласно первой гипотезе экстраверты склонны переносить в интернет-пространство традиционные для себя коммуникативные стратегии и способы самопрезентации. Фактически люди воспроизводят свои реальные социальные отношения в виртуальном пространстве, используя для общения с реальными друзьями ресурсы, которые предоставляют социальные сети. Эта гипотеза подтверждается данными о том, что экстраверты чаще используют «Фейсбук» для общения (личные сообщения/чаты/записи на стене) и имеют больше людей в категории «друзья», чем

интроверты [3]. Кроме того, уровень экстраверсии у пользователей «Фейсбук» и «Инстаграм» выше, чем у тех, кто данными сетями не пользуется [194]. Однако в том же исследовании было показано, что использование социальной сети «Твиттер» отрицательно коррелирует с экстраверсией [194]. При этом надо учитывать, что пользователи сети «Твиттер» составили лишь 10 % от общей выборки исследования ( $n = 633$ ). Поэтому такие результаты необходимо дополнительно проверять на большей выборке и в другом культурном контексте.

Кроме того, идею о том, что при использовании социальных сетей у экстравертов доминирует мотивация общения, опровергают данные о том, что взаимосвязь между экстраверсией и количеством «друзей» в профиле пользователя либо отсутствует [194], либо является нелинейной, так как ярко выраженные интроверты и экстраверты имеют меньше «друзей» в своих профилях, чем люди со средними показателями по данной шкале [208]. Более того было установлено, что люди, состоящие в «друзьях» в профиле социальной сети экстравертов, мало связаны друг с другом и не входят в группы «друзей» друг друга [157].

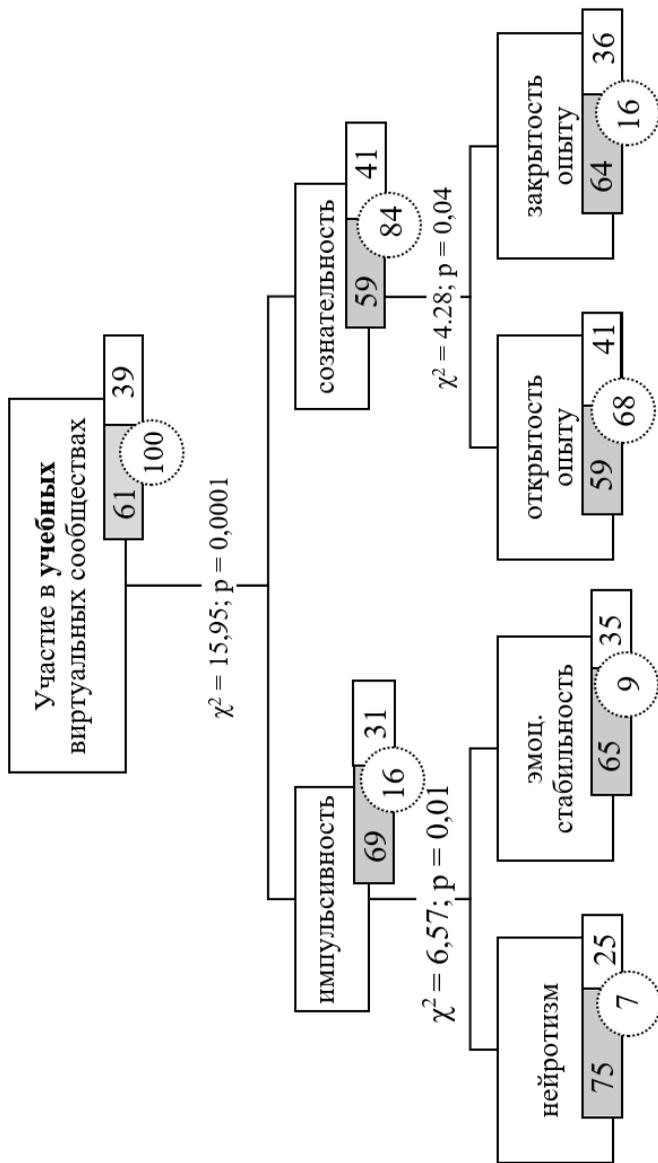
Согласно второй гипотезе участие в социальных сетях позволяет интровертам компенсировать малый круг общения в виртуальной среде. Возможности социальных сетей позволяют им размещать больше информации о себе в персональных профилях, тем самым демонстрируя скрытые в реальности черты своей личности [194]. На компенсаторную функцию социальных сетей для интровертов указывают факты о том, что они чаще, чем экстраверты, используют социальные сети для поиска новых «друзей» [111] и для формирования тех социальных навыков, которые позволяют им чувствовать себя более уверенно в реальной жизни [3].

В целом полученные в ходе исследования данные подтверждают гипотезу о переносе в виртуальную среду устоявшихся в реальном мире стратегий поведения (гипотеза «богатые становятся богаче»). Экстраверты пытаются наладить широкий круг общения, в том числе и в различных сетевых сообществах. При этом в ходе исследования не было обнаружено взаимосвязи между количеством сетевых сообществ, в которых состоит ребенок, и уровнем его экстраверсии.

Более высокие показатели конформности и эмоциональной стабильности участников учебных и познавательных сетевых сообществ могут говорить об их более высоком уровне зрелости и ориентированности на решение актуальных на данный момент их жизни образовательных задач. Иными словами, учебные и познавательные виртуальные сообщества выступают объективной данностью их жизни, как необходимость посещать школу. Поэтому этой данности подчиняются те, кто умеет сдерживать свои эмоции и склонен подчиняться требованиям общества.

Применение метода анализа дерева решений позволило установить, что участие в учебных сетевых сообществах связано с такими чертами личности, как сознательность, эмоциональная стабильность и открытость опыту (рис. 6).

Однако полученные данные указывают на то, что сознательность и открытость опыту повышает вероятность участия школьника в учебных виртуальных сообществах только на 2 % (с 39 % до 41 %). Зато эмоциональная нестабильность и импульсивность повышают вероятность того, что ребенок не будет состоять в учебных виртуальных сообществах на 14 % (с 61 % до 75 %).

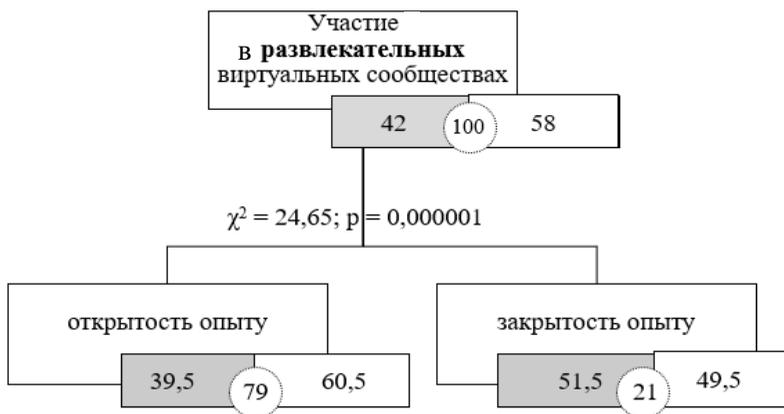


Условные обозначения:

- Доля (%) школьников, не участвующих в учебных виртуальных сообществах;
- Доля (%) школьников, участвующих в учебных виртуальных сообществах;
- Доля (%) целевой группы во всей выборке (2995 человек).

Рис. 6. Дерево решений для анализа опосредованности чертами личности участия в учебных виртуальных сообществах

Участие в развлекательных виртуальных сообществах, согласно полученным данным, опосредовано такой чертой личности, как открытость опыту (рис. 7).



Условные обозначения:

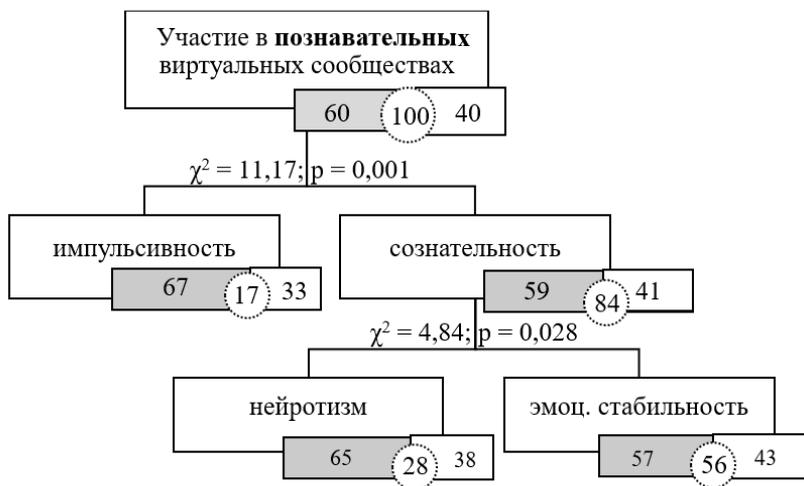
- n – доля (%) школьников, не участвующих в развлекательных виртуальных сообществах;
- n – доля (%) школьников, участвующих в развлекательных виртуальных сообществах;
- n – доля целевой группы во всей выборке (2995 человек).

Рис. 7. Дерево решений для анализа опосредованности чертами личности участия в развлекательных виртуальных сообществах

Хотя оно повышает вероятность участия ребенка в развлекательных виртуальных сообществах всего на 2,5 %, а закрытость опыту снижает эту вероятность на 8,5 %.

Участие школьников в познавательных виртуальных сообществах опосредовано сознательностью и эмоциональной стабильностью (рис. 8).

При этом оказалось, что вероятность участия в такого рода виртуальных сообществах снижается на 7 % среди импульсивных детей и повышается на 3 % у организованных и эмоционально стабильных детей.



Условные обозначения:

- n – доля (%) школьников, не участвующих в познавательных виртуальных сообществах;
- n – доля (%) школьников, участвующих в познавательных виртуальных сообществах;
- n – доля целевой группы во всей выборке (2995 человек).

Рис. 8. Дерево решений для анализа опосредованности чертами личности участия в познавательных виртуальных сообществах

Участие в других (кроме учебных, развлекательных и познавательных) виртуальных сообществах оказалось опосредовано сознательностью, экстраверсией и открытостью опыту. В частности было установлено, что сознательные школьники реже участвуют в такого вида группах, чем импульсивные школьники. А в группе закрытых опыту сознательных школьников вероятность стать участником таких групп возрастает всего на 0,8 %. Вместе с тем в группе импульсивных интровертов такая вероятность возрастает на 5,2 %.

В ходе исследования было обнаружено, что само участие в виртуальных сообществах опосредовано степенью открытости опыту. Школьники, которые осторожно относятся ко всему новому и неизвестному, чаще не состоят ни в каких сетевых сообществах, чем школьники, которые открыты новому опыту ( $\chi^2 = 5,42; p = 0,02$ ).

Таким образом, результаты исследования позволили подтвердить гипотезу о том, что участие в виртуальных сообществах опосредовано чертами личности. При этом были получены данные, указывающие на то, что участие в разного рода виртуальных сообществах обусловлено разным сочетанием личностных черт.

Можно сделать вывод, что участие в развлекательных и познавательных виртуальных сообществах связано со всеми чертами личности, включенными в модель большой пятерки. Дети, которые состоят в виртуальных сообществах, отличаются от тех, кто в них не состоит более высокими показателями экстраверсии, дружелюбия, добросовестности, эмоциональной стабильности и открытости опыту. Сегментация же выборки показала, что сочетание сознательности и открытости опыту повышает вероятность участия в учебных виртуальных сообществах, а импульсивность и нейротизм – снижают ее. Участие в познавательных виртуальных сообществах способствует сочетание таких качеств личности, как сознательность и эмоциональная стабильность, а не способствует – импульсивность или сочетание сознательности и нейротизма.

Участники развлекательных виртуальных сообществ отличаются от тех, кто не участвует в таких сообществах, более высокими показателями экстраверсии, добросовестности и открытости опыту. Вероятность участия в развлекательных виртуальных сообществах повышается, если

школьник характеризуется открытостью опыту, и снижается, если он осторожно относится ко всему новому.

В других видах виртуальных сообществ участвуют школьники, которые отличаются от своих сверстников большей интроверсией, импульсивностью и осторожным отношением ко всему новому.

### **3.4. Социальная активность в реальном и виртуальном мире как фактор счастья**

Цифровое пространство предоставляет практически безграничные возможности для познания, развлечения и расслабления. Огромный объем контента, ежедневно размещаемого в Сети, направлен на то, чтобы удовлетворить данные потребности школьников. Имея такие возможности для удовлетворения своих познавательных потребностей, современные школьники должны быть счастливы.

Вместе с тем общение в цифровом мире может оказывать противоречивое воздействие на переживание подростком счастья. Например, исследователи установили, что вспышка COVID-19 привела к усилению нетерпимости к неопределенности среди турецких подростков. А растущая нетерпимость к неопределенности негативно повлияла на интернет-зависимость и счастье подростков в данный период [123]. Также было установлено, что девиантное поведение, связанное с использованием смартфонов молодыми людьми, отрицательно связано с эвдемоническими мотивами счастья и положительно – с гедонистическими мотивами [145].

Таким образом, с одной стороны, мы видим, что гибридный мир дает огромные преимущества для удовлетворения базовых потребностей детей. С другой стороны, результаты исследований показывают, что цифровые тех-

нологии не всегда способствуют сохранению душевного благополучия.

Согласно современным комплексным концепциям счастья оно зависит от объективных и субъективных факторов. При этом именно внутренние субъективные факторы имеют решающее значение. В частности к таким внутренним критериям относится деятельность человека. Она сама по себе может приводить к чувству удовлетворения. А если эта деятельность имеет значение для общества, наделена смыслом, то ее вклад в счастье человека увеличивается [112].

Многие теории личности обращаются к анализу роли социальной активности в достижении субъективного благополучия (счастья). Например, основной постулат теории деятельности гласит, что психика и сознание формируются и проявляются в деятельности. При этом для формирования высших психических функций необходима совместная деятельность ребенка и взрослого. В данной теории общение как элемент социальной деятельности выступает гарантом психического здоровья личности, составным элементом которого является субъективное благополучие.

Согласно гуманистической психологии важной характеристикой человека является его стремление к самоактуализации. Оно проявляется в том числе и в социальной активности личности. Именно удовлетворение данной потребности обеспечивает человеку чувство счастья.

Таким образом, в психологии уже давно существуют теоретические модели, объясняющие вклад социальной активности в достижение человеком счастья.

Однако результаты эмпирических исследований противоречивы и не столь однозначны. В частности, исследователи отмечают, что проявление социальной активности подростков в реальной жизни, связанное с желанием проявлять

интерес к проблемам общества (участвовать в деятельности общественных объединений, нести ответственность за выбор, отношение к политике, реформированию), не всегда приводит к благополучию. Оно скорее зависит от результата социальной активности личности. Чувство удовлетворения может не возникнуть по причине того, что мнение, позиция не будут услышаны [104].

Американские исследователи говорят о том, что уровень счастья связан с социальной активностью у экстравертов. Свою позицию они объясняют тем, что экстраверты находят радость в общении и просто в присутствии других людей рядом с ними [170].

Ученые из Норвегии показали, что социальная активность в классе может стимулировать некоторую степень положительных эмоций в краткосрочной перспективе. Но она не влияет на психическое здоровье и одиночество в долгосрочной перспективе. Авторы приходят к выводу, что социальная активность в классе способствует кратковременному сопротивлению депрессии/тревоге [169]. А вот будет ли приносить счастье занятие садоводством, напрямую зависит от того, носит ли оно общественный или индивидуальный характер [85].

Еще одной переменной, которая опосредует связь между уровнем счастья и социальной активностью, является сам процесс активности: ее длительность, нормативность, трудность и приятность. Так, например, люди, как правило, счастливы, когда занимаются приятными делами. Но многие приятные занятия могут быть вредными, если ими заниматься чрезмерно. Оказалось, что дети даже в возрасте 5 лет учитывают нормативное качество вовлеченности в деятельность (а не только удовольствие), когда оценивают счастье [109].

Таким образом, на примере разных видов социальной активности было показано, что ее влияние на счастье неоднозначно, так как опосредовано индивидуальными особенностями личности, результатом деятельности и ее процессом. С развитием интернет-технологий интерес исследователей обратился и к тому, как социальная активность в виртуальном пространстве влияет на счастье человека.

Исследования ученых показали, что социальная активность подростков в социальных сетях в большей степени связана с просмотром видео сюжетов и их оценкой. При такой активности обнаруживается тенденция ухода от действительности под влиянием тех или иных моделей поведения, которые демонстрируются с экрана монитора, что в конечном итоге не способствует благополучию и счастью человека [176].

Результаты других исследований показывают, что социальные сети имеют положительную и значимую связь со счастьем. Однако авторы уточняют, что эта положительная связь не универсальна и различается в зависимости от уровня экономического развития страны [89].

Кроме того, оказалось, что уровень субъективного благополучия опосредован формой цифровой коммуникации. В частности, телефонные звонки и текстовые сообщения положительно коррелируют с благополучием, тогда как онлайн-игры отрицательно связаны с ним. Оказалось также, что взаимосвязь между использованием цифровых медиа и благополучием зависела от того, как использовалась технология [156].

В ходе исследований было обнаружено, что взаимосвязь между использованием социальных сетей и благополучием зависит от того, на какую личностную сферу они оказывают влияние.

Благодаря использованию социальных сетей подростки достигают успехов в учебной работе, что также приводит к чувству удовлетворения [152]. Как показали исследования, это приводит к социальному признанию среди сверстников [219]. Использование игровых учебных платформ (в частности таких как *Kahoot*) также способствует благополучию, так как оказывает положительное влияние на успеваемость подростка, отношения между детьми в классе, между подростками и педагогом [217].

Использование сетевых платформ MOOK позволяют формировать умение саморегуляции поведения, что также приводит к появлению чувства благополучия [136].

Ощущение счастья от использования виртуальной реальности во время учебной работы подчеркивают исследователи из Тайваня. Они отмечают, что у подростков появляется возможность получения обратной связи от сверстников, развивается мотивации учения, от чего они испытывают чувство удовлетворения [110].

Вместе с тем было обнаружено, что если использование виртуальных сообществ связано с определенным профилем (зависимость от тематики), частотой использования, а также с контролем со стороны родителей, то в большинстве случаев это приводит к негативным последствиям. У обучающихся формируется озабоченность, стресс, что не способствует их благополучию [181].

В ряде исследований была установлена связь между использованием социальных сетей и патологической депрессией у школьников (одиночество, апатия), что приводит к необходимости вмешательства в этот процесс специалистов [144].

Таким образом, результаты эмпирических исследований показывают, что роль социальных сетей в счастье детей

неоднозначна и опосредуется многими факторами: тематикой виртуальных сообществ, длительностью, индивидуальными особенностями и родительским контролем. Проблема анализа связи счастья школьников с их социальной активностью в реальном и виртуальном пространстве остается открытой. Поэтому мы провели собственное исследование взаимосвязи между социальной активностью (в реальном и виртуальном мире) и переживанием счастья школьниками.

Для сбора данных проводился онлайн-опрос. В нем приняли участие 2 389 учащихся муниципальных общеобразовательных учреждений г. Челябинска и Челябинской области (Россия). Из них 1 193 девочки и 1 196 мальчиков. Возраст респондентов варьировался в диапазоне от 12 до 15 лет.

Учитывая важность общения для подростков, в рамках эмпирического исследования мы остановились на участии школьников в виртуальных сообществах как отражении их социальной активности в виртуальном пространстве. При этом школьникам предлагалось указать, в каких виртуальных сообществах они состоят (развлекательных, учебных, познавательных, других) и сколько времени тратят на взаимодействие в них. Для изучения социальной активности в реальном пространстве использовалась методика Р.М. Шамянова и М.В. Григорьева. Также в ходе исследования школьников просили оценить по 5-балльной шкале, насколько они удовлетворены своей самореализацией.

Для определения уровня субъективного переживания счастья школьников просили оценить по 4-балльной (да, скорее да, скорее нет, нет) шкале, считают ли они себя счастливым человеком. При анализе результатов на основании ответов на данный вопрос выборка была разделена на 2

части: счастливые (ответы: да и скорее да) и несчастные (ответы: нет и скорее нет).

Количественное исследование было проведено в рамках неэкспериментального постфактум-дизайна, поскольку переменные не были преднамеренно скорректированы.

Данные были собраны в период с марта по май 2022 г. Предварительно разработанная форма была представлена педагогам, директорам школ и представителям родительских комитетов для утверждения. После утверждения текста опроса учителям и директорам школ Челябинской области было отправлено электронное письмо, содержащее информационное письмо об исследовании, его этические критерии (добровольное участие и конфиденциальность данных), а также ссылка на форму вместе с инструкцией по его заполнению.

Для анализа данных использовалось программное обеспечение IBM SPSS *Statistics*, версия 23 для *Windows*.

Классификация является одной из функций интеллектуального анализа данных, а дерево решений с алгоритмом CHAID является наиболее часто применяемым методом контролируемой классификации. В нем используется классификатор с древовидной структурой, отражающий процедуру классификации данных, в которой верхний узел дерева является корневым узлом. В этом исследовании использовалось приложение для интеллектуального анализа данных дерева решений с алгоритмом CHAID, чтобы помочь определить особенности социальной активности в реальном и виртуальном мире, которые опосредуют переживание счастья школьниками.

Переменные, связанные с социальной активностью, были включены в анализ с помощью алгоритма автоматического обнаружения взаимодействия хи-квадрат (CHAID).

В ходе исследования было установлено, что школьники считают себя счастливыми в той или иной степени людьми. Так ответило 70,8 % респондентов. 29,2 % опрошенных школьников отметили, что они в той или иной степени несчастны (табл. 14). Различий в распределение счастливых и несчастных школьников, связанных с полом, обнаружить не удалось ( $\chi^2 = 2,607$ ;  $p = 0,115$ ).

Таблица 14

Распределение школьников  
с разным уровнем переживания счастья

Исследуемые переменные		Уровень счастья		Всего
		несчастны	счастливы	
Девочки	кол-во	366	827	1 193
	%	30,7	69,3	100
Мальчики	кол-во	331	865	1 196
	%	27,7	72,3	100
Всего	кол-во	697	1 692	2 389
	%	29,2	70,8	100

О том, что дети склонны испытывать чувство счастья, говорят результаты многих исследований. Общая тенденция заключается в том, что с возрастом ощущение счастья снижается [131].

У школьников оказались достаточно выражены все четыре компонента социальной активности (рис. 9). В частности, они достаточно хорошо превосходят результаты коммуникации с другими людьми, достаточно четко идентифицируют себя и понимают, как нужно общаться в разных ситуациях. Их характеризует повышенный уровень социальных контактов и успешность в реальном общении. Они выражают готовность помогать другим людям и заинтересованность в общении.

Отдельно школьники отвечали на вопрос о степени удовлетворенности самореализацией. Согласно полученным данным школьники скорее удовлетворены своей самореализацией или полностью удовлетворены самореализацией ( $X = 3,8$ ). Так ответил 61 % респондентов.

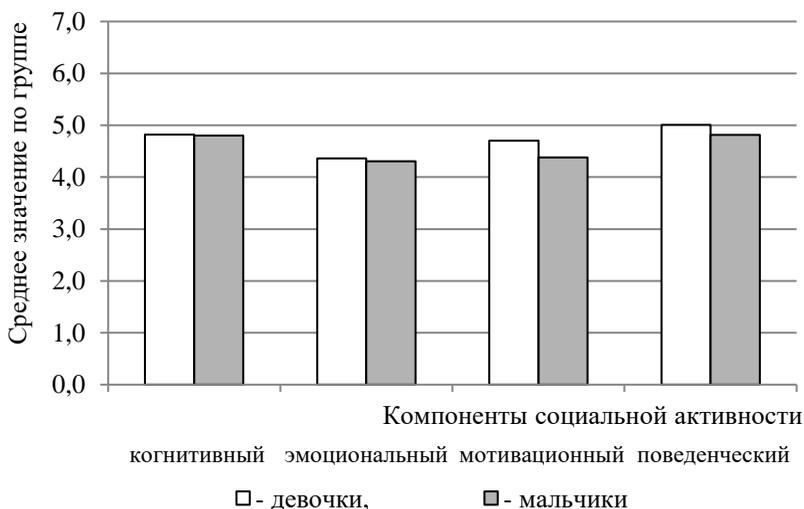


Рис. 9. Особенности социальной активности школьников

Результаты диагностики особенностей социальной активности школьников в сети Интернет показали, что участники исследования состоят в разных виртуальных сообществах (табл. 15). При этом наиболее популярными у подростков являются развлекательные сообщества (58,6 %). Около 40 % школьников состоят в учебных и познавательных виртуальных сообществах.

Отдельно школьники отвечали на вопрос о том, как много времени они проводят в виртуальных сообществах (табл. 16). Большинство участников исследования ежедневно посещают виртуальные сообщества и тратят на это 1–2 часа (26,7 %), 3–5 часов (21,6 %) или более 5 часов (13,2 %).

Таблица 15

Распределение школьников  
в зависимости от участия в сетевых сообществах

Виртуальные сообщества	ж, %	м, %	всего, %	$\chi^2$	$p$
Развлекательные	56,7	60,6	58,6	3,9	0,027
Познавательные	39,1	39,6	39,4	0,1	0,42
Учебные	41,2	34,3	37,8	12,3	0,0001
Другие	17,2	21,4	19,3	6,8	0,005
Никакие	13,3	11,8	12,6	1,3	0,14

Таблица 16

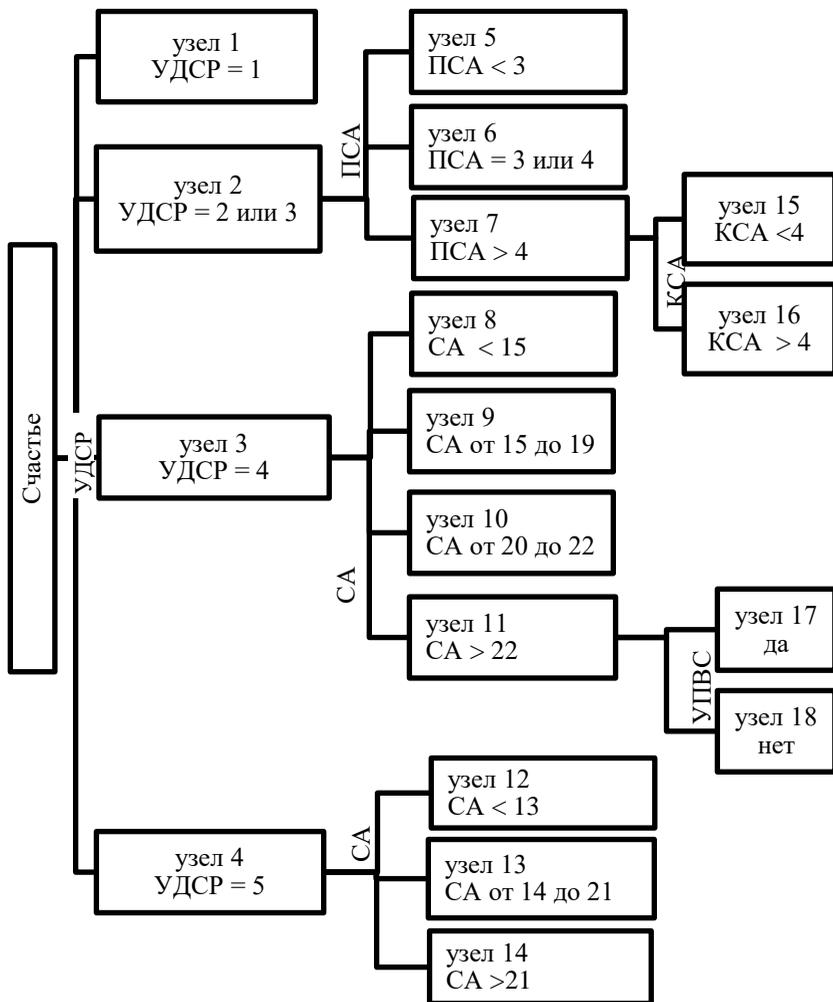
Распределение школьников в зависимости от времени,  
проводимого ими в сетевых сообществах

Длительность использования виртуальных сообществ	ж, %	м, %	всего, %	$\chi^2$	$p$
1–2 часа в день	25,1	28,3	26,7	3,1	0,08
3–5 часов в день	11,9	14,5	21,6	0,01	0,9
Более 5 часов в день	18,9	16,5	13,2	3,6	0,06
Менее 1 часа в день	11,9	14,5	13,2	3,6	0,6
Не каждый день, редко	18,9	16,5	17,7	2,3	0,1

Исследуемые переменные использовались для выявления профилей школьников, считающих себя счастливыми и не считающими себя таковыми. Для этого применялся анализ сегментации выборки на основе алгоритма CHAID.

В результате была получена модель, представленная на рисунке 10. Средний процент общей правильной классификации и значение риска неправильной классификации составили 25,3 % ( $SD = 0,009$ ).

Полученная модель позволила правильно классифицировать 74,7 % школьников. Получилось 18 узлов, 13 из которых являются терминальными (рис. 10).



Условные обозначения:

УДСР – удовлетворенность социальной самореализацией,

СА – социальная активность в реальном мире,

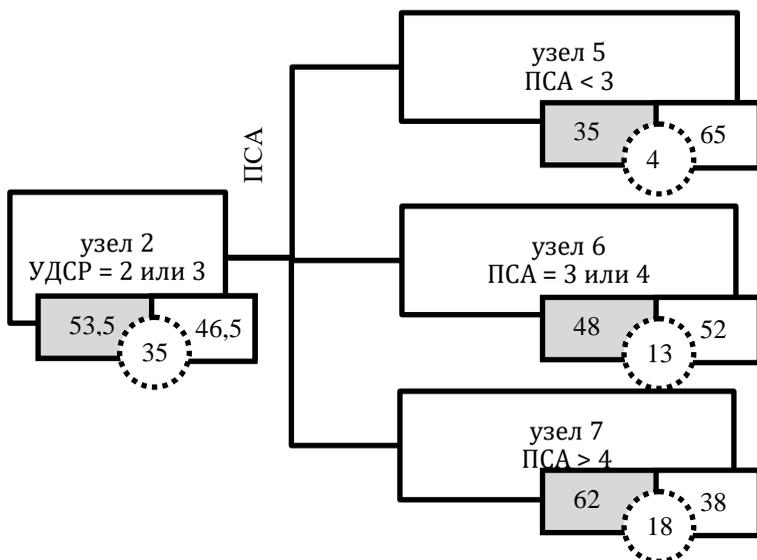
ПСА – поведенческий компонент социальной активности,

КСА – когнитивный компонент социальной активности,

УПВС – участие в познавательных виртуальных сообществах.

Рис. 10. Детерминанты счастья (дерево решений)

Дерево классификации показывает, что чувство счастья предсказывается переменной «Удовлетворенность самореализацией» ( $\chi^2 = 328,95$ ;  $p = 0,00001$ ;  $df = 3$ ). Как показано на рисунке 11, доля детей, испытывающих чувство счастья, и детей, не испытывающих чувство счастья, практически уравнивается (54 % на 46 %) в четвертом сегменте, в который вошли школьники со средним уровнем удовлетворенности самореализацией (2–3 балла).



Условные обозначения:

$n$  – доля (%) детей, испытывающих чувство счастья;

$n$  – доля (%) детей, не испытывающих чувство счастья;

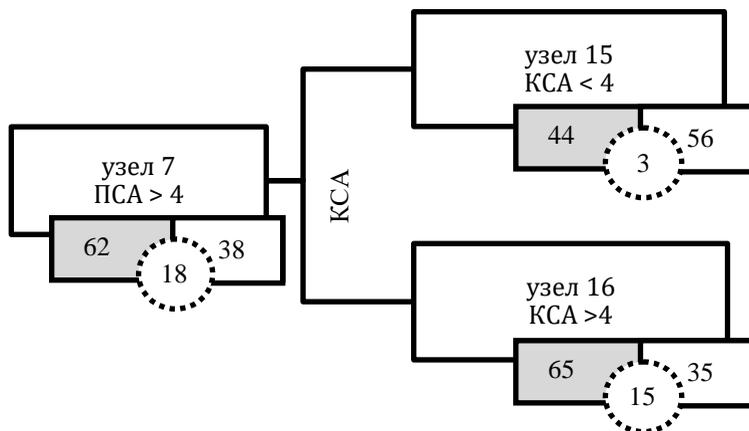
$n$  – доля (%) целевой группы во всей выборке;

УДСР – удовлетворенность социальной самореализацией;

ПСА – поведенческий компонент социальной активности.

Рис. 11. Влияние поведенческого компонента социальной активности на уровень ощущения счастья детьми

В этом сегменте появляется еще одна прогностическая переменная – это поведенческий компонент социальной активности в реальном мире (узлы 5–7). Если данная переменная опускается ниже 3-х баллов, то число детей, испытывающих чувство счастья, в сегменте снижается до 35 % (узел 5). А при высоком уровне развития данного компонента социальной активности число таких школьников в сегменте возрастает до 62 % (узел 7). Последняя переменная в данном сегменте, от которой зависит уровень счастья школьников, – это когнитивный компонент социальной активности в реальной жизни (рис. 12).



Условные обозначения:

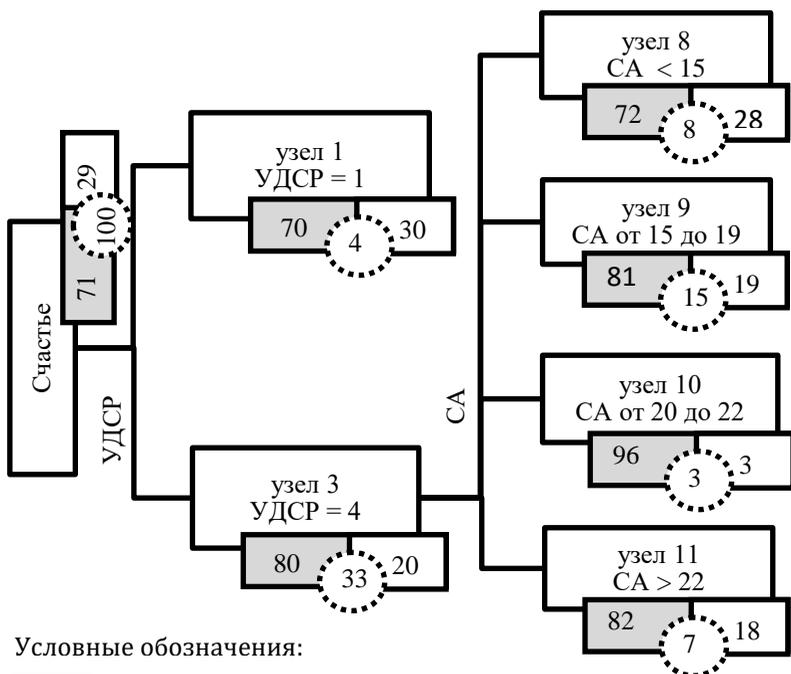
- n – доля (%) детей, испытывающих чувство счастья;
- n – доля (%) детей, не испытывающих чувство счастья;
- n – доля (%) целевой группы во всей выборке;

КСА – когнитивный компонент социальной активности;  
 ПСА – поведенческий компонент социальной активности.

Рис. 12. Влияние когнитивного компонента социальной активности на чувство счастья у детей

При высоких значениях данного показателя доля «счастливых» школьников в данном сегменте достигает максимального значения – 65 % (узел 16). А при средних и низких значениях своего максимума в этом сегменте достигает доля «несчастливых» школьников (56 %).

Наибольшая доля «несчастливых» школьников оказалась в терминальном сегменте под номером 1 (рис. 13), т. е. детей, не удовлетворенных своей самореализацией (70 %).



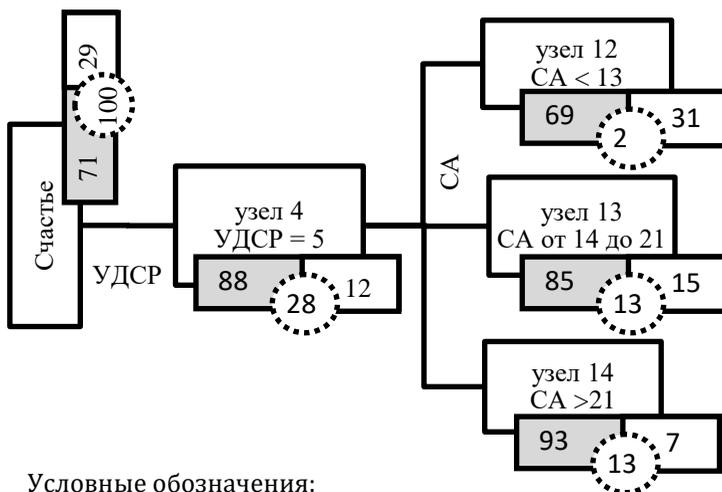
Условные обозначения:

- n – доля (%) детей, испытывающих чувство счастья;
- n – доля (%) детей, не испытывающих чувство счастья;
- n – доля (%) целевой группы во всей выборке;

УДСР – удовлетворенность собственной самореализацией;  
СА – уровень социальной активности.

Рис. 13. Влияние удовлетворенности самореализацией на чувство счастья у детей

Оставшиеся два сегмента выборки отличаются высоким (4 балла – узел 3) и очень высоким (5 баллов – узел 4) уровнем удовлетворенности самореализацией (рис. 14).



Условные обозначения:

- $n$  – доля (%) детей, испытывающих чувство счастья;
- $n$  – доля (%) детей, не испытывающих чувство счастья;
- $n$  – доля (%) целевой группы во всей выборке;

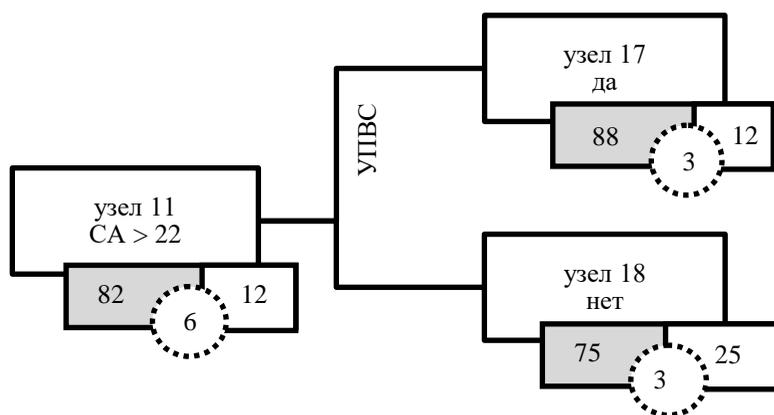
УДСР – удовлетворенность собственной самореализацией;

СА – уровень социальной активности.

Рис. 14. Влияние социальной активности на чувство счастья у детей, удовлетворенных своей самореализацией

В обоих этих сегментах второй детерминантой счастья детей выступает социальная активность в реальной жизни. При этом во втором случае (очень высокий уровень удовлетворенности самореализацией) максимальная доля «счастливых» школьников в сегменте (93%) наблюдается при высоком уровне социальной активности в реальной жизни (рис. 14).

А в первом случае (высокий уровень удовлетворенности самореализацией) средние значения уровня социальной активности характерны для групп детей с максимальной долей «счастливых» школьников (96 %) в данном сегменте (рис. 13). В случае высоких значений социальной активности в реальной жизни в этом сегменте свою роль начинает играть еще одна детерминанта – включенность в познавательные сетевые сообщества (рис. 15).



Условные обозначения:

$n$  – доля (%) детей, испытывающих чувство счастья;

$n$  – доля (%) детей, не испытывающих чувство счастья;

$n$  – доля (%) целевой группы во всей выборке;

УПВС – участие в познавательных виртуальных сообществах;

СА – уровень социальной активности.

Рис. 15. Влияние социальной активности в реальном мире и участия в познавательных виртуальных сообществах на чувство счастья у детей

Следовательно, при уровне самореализации выше среднего и высоком уровне социальной активности свою роль в переживание счастья подростками вносит включенность в познавательные сетевые сообщества. Это говорит о высокой степени интеграции реального и виртуального миров в жизни школьников. Они живут, учатся и общаются в гибридном пространстве, которое подразумевает интеграцию реальных и виртуальных сообществ.

Таким образом, полученное дерево решений позволяет сделать вывод о том, что чувство счастья у детей зависит в первую очередь от их социальной активности в реальной жизни. Главную роль в нем играет степень удовлетворенности самореализацией. Участие в познавательных социальных сообществах является важным фактором счастья для детей, которые удовлетворены своей самореализацией и отличаются высокой социальной активностью в реальной жизни. Выявленные закономерности подтверждают идею о том, что субъективное счастье связано с социальной активностью. Этот аспект заложен в модели PERMA [112]. Согласно данной модели участие в социально значимом труде может заставить человека чувствовать себя счастливыми и в конечном итоге сделать счастливыми других. Кроме того, люди находят удовольствие в том, чтобы что-то делать, будь то работа над интересным проектом, танцы, приготовление пищи или игра на пианино. Новизна нашего исследования заключается в том, что нам удалось установить, что ощущение школьниками счастья скорее зависит от их социальной активности в реальности, чем от виртуального взаимодействия с другими людьми.

### Выводы по главе 3

Индивидуальный стиль медиапотребления является важным фактором личностного развития современного студента. Это проявляется в наличии множества взаимосвязей между отдельными показателями внутриличностного конфликта и стилем потребления медиаинформации у студентов.

Тесные взаимосвязи были обнаружены между проявлениями ролевого внутриличностного конфликта и мотивами медиапотребления студентов. Оказалось, что этот внутриличностный конфликт связан с компенсаторным, релаксационным и реактивирующим видами мотивации медиапотребления, а также с уровнем эффективности поиска информации.

Адаптационный конфликт и конфликт самооценки связаны с уровнем рефлексивной критичности медиапотребления. С ростом способности четко формулировать критерии оценки и отбора медиаинформации, быстро улавливать истинное назначение медиасообщений у студентов отмечается снижение уровня адаптационного конфликта и рост уровня самооценки.

Студенты, жизнь которых наполнена смыслом, отличаются более высоким уровнем развития навыков и умений эффективного поиска информации в медиaprостранстве и прагматичным восприятием этого пространства.

Мотивация медиапотребления, степень вовлеченности в медиaprостранство и выбор медиасредств связаны со степенью выраженности внутриличностного конфликта нереализованности желаний в сфере семейной жизни, учебно-профессиональной сфере и в сфере общения.

Исследование критичности мышления в контексте медиапотребления студентов показало, что современную молодежь отличает установка на рефлексивный скептицизм как готовность подвергать факты сомнению. Подобная картина позволяет говорить о формировании естественных барьеров для массовых манипуляций, распространения фейков и лженаучных теорий в условиях VUCA-мира (т. е. мира, отличающегося нестабильностью, неопределенностью, сложностью и неоднозначностью).

Вместе с тем результаты исследования показали, что критичность восприятия информации взаимосвязана с особенностями медиапотребления студентов, а именно с выбором социальных сетей, степенью доверия различным источникам информации и субъективной оценкой влияния Интернета на человека.

Социальная активность современных школьников распространяется как в реальной жизни, так и в виртуальных сообществах: только 13 % не состоят ни в каких виртуальных сообществах, остальные предпочитают развлекательные сообщества, состоят в учебных и/или познавательных виртуальных сообществах, которые посещают каждый день.

Вместе с тем ощущение счастья у детей зависит в первую очередь от их социальной активности в реальной жизни. В качестве посредника в этой связи выступает удовлетворенность самореализацией.

Участие в познавательных виртуальных сообществах является важным фактором счастья для детей, которые удовлетворены своей самореализацией и отличаются высокой социальной активностью в реальной жизни.

Предпочтения в выборе виртуальных сообществ определяются особенностями личности школьников. Участие в развлекательных и познавательных виртуальных сообще-

ствах связано со всеми чертами личности, включенными в модель большой пятерки. Дети, которые состоят в виртуальных сообществах, отличаются от не состоящих в них детей более высокими показателями экстраверсии, дружелюбия, добросовестности, эмоциональной стабильности и открытости опыту.

Сочетание сознательности и открытости опыту повышает вероятность участия в учебных виртуальных сообществах, а импульсивность и нейротизм – снижают ее. Участие в познавательных виртуальных сообществах способствует сочетание таких качеств личности, как сознательность и эмоциональная стабильность, а не способствуют – импульсивность или сочетание сознательности и нейротизма.

Участники развлекательных виртуальных сообществ отличаются от тех, кто не участвует в таких сообществах, более высокими показателями экстраверсии, добросовестности и открытости опыту. Вероятность участия в развлекательных виртуальных сообществах повышается, если школьник характеризуется открытостью опыту, и снижается, если он осторожно относится ко всему новому. В других видах виртуальных сообществ участвуют школьники, которые отличаются от своих сверстников большей интроверсией, импульсивностью и осторожным отношением ко всему новому.

## **Глава 4. Образование и медиапотребление**

Цифровые технологии активно проникают в сферу образования. В России взят курс на формирование цифрового образовательного пространства, существенным толчком к которому стала пандемия COVID-19 и беспрецедентные меры по профилактике ее распространения.

В данном параграфе мы остановимся на двух вопросах: представлении студентов о гибридном образовательном пространстве и оценке ими опыта дистанционного обучения.

### **4.1. Представления студентов о гибридном образовательном пространстве**

Современные цифровые технологии оказали и продолжают оказывать существенное влияние на общество и жизнь каждого отдельного человека. Исследователи говорят о начале цифровой эпохи и рассуждают о том, как технологический прогресс преобразует мир в будущем. Представления о технологиях и будущем оказываются неразрывно переплетены и одних приводят к вере в утопию, а других – к ожиданию деградации человечества [182]. Независимо от прогнозов исследователи сходятся во мнении о том, что современный человек живет как минимум в двух разных мирах: реальном и виртуальном.

Пандемия COVID-19 и связанные с ней меры дистанцирования оказали существенное влияние на систему образования в нашей стране. Вынужденный практически мгновенный переход к дистанционному формату обучения, с одной стороны, стал возможным только благодаря достаточно развитым информационно-коммуникационным технологиям (обеспечившим наличие виртуального пространства),

а с другой стороны, показал проблемы и барьеры на пути создания цифровой образовательной среды. Исследования показали, что к дистанционному формату обучения оказались не готовы и учителя, и ученики, и родители [59], но адаптация и опыт дистанционного обучения позволили ускорить переход образовательного процесса в гибридную среду.

За последние три года было проведено много исследований, посвященных тому, как цифровая среда влияет на процесс обучения. Исследователи отмечают, что в представлении студентов о будущем присутствуют технологические изменения, начиная от совершенствования бытовых устройств и заканчивая масштабной технологизацией всей жизни [182]. Студенты выделяют следующие преимущества дистанционного обучения: гибкий график, сокращение расходов на транспорт, самоорганизация и т. д. [227]. Однако исследователи подчеркивают, что для полноценного обучения и воспитания необходимо общение и взаимодействие, которое трудно обеспечить с помощью дистанционных технологий [29].

Большое внимание уделялось удовлетворенности дистанционным обучением во время пандемии COVID-19 и уровню субъективного благополучия участников образовательного процесса. Исследования показали, что на первом этапе (первая волна пандемии) и учителя и учащиеся испытывали сильный стресс и тревогу и были скорее неудовлетворены такой формой обучения [29; 59]. Со временем, благодаря приобретенному опыту и устранению ряда проблем (технологических, организационных и т. д.), отношение студентов поменялось [38].

Современные учащиеся, начиная с самого раннего возраста, существуют в условиях гибридного мира (реального и виртуального) [143; 199]. После опыта дистанционного обучения педагоги были вынуждены вступить во взаимодействие с учащимися и родителями также в формате множественности миров.

Формирование цифровой образовательной среды и внедрение ее в практику связаны с представлениями о будущем. Взгляды молодых людей и их отношение к цифровизации образования имеют прямое отношение к данным процессам. Поэтому мы провели качественное исследование представлений студентов педагогического вуза о гибридном образовательном пространстве. В фокусе нашего внимания оказался вопрос о субъективных переживаниях студентов в условиях существования между виртуальным и реальным пространствами.

Представленное качественное исследование было основано на конструктивистском методологическом подходе, в рамках которого участникам было предложено поделиться в символической форме (в виде рисунка) своими впечатлениями об обучении в условиях двух пространств: реальном и виртуальном. В дальнейшем студенты пояснили, что именно изображено на рисунке и какой смысл они вкладывают в свои работы. В исследовании приняли участие 8 студентов педагогического университета г. Челябинска. Задание студенты выполняли в парах. Каждый рисунок анализировался как отдельный кейс. В данной статье будет представлено четыре кейса.

В результате исследования студентами были представлены 4 варианта изображения гибридной образовательной среды. Первый вариант (*Кейс 1*) представлен на рисунке 16.

Особенностью данного образа является центральное место субъекта (учащегося). Использование для его изображения красного цвета делает акцент на его активности в процессе познания. Познавательные ресурсы на данном рисунке представлены в виде сфер, как разные миры (науки, культуры, языка, ощущений, природы и т. д.). Основная идея авторов заключалась в том, что человек в условиях множественности миров сам берет себе из каждого то, что ему нужно, тем самым конструируя себя (идея пазлов).

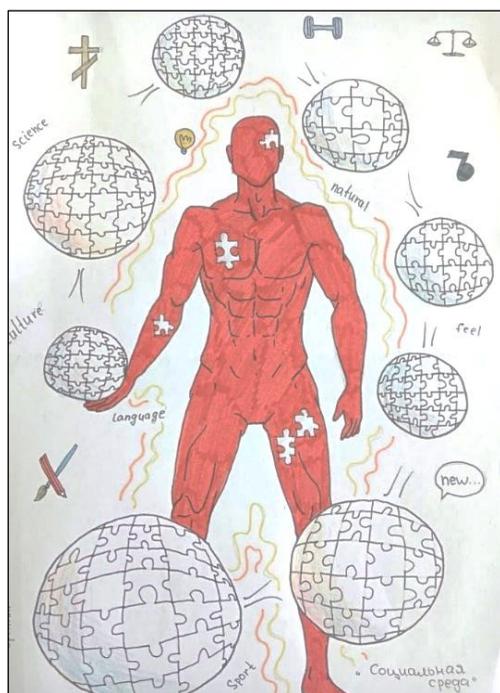


Рис. 16. Субъект-центричное представление (Кейс 1)

На втором рисунке отражено скорее внутреннее ощущение субъекта, вынужденного существовать в условиях множественности миров (рис. 17).



Рис. 17. Тревожное представление (*Кейс 2*)

Студены, представившие данное видение говорят, что «люди постепенно растворяются в виртуальном пространстве. Некоторые еще совсем немного ушли туда, других уже не видно в реальном мире. Они практически полностью ушли в виртуал». В данном случае цветовая гамма и общий эмоциональный фон рисунка указывают на существующие у студентов опасения, связанные с потерей себя в виртуальном мире, формированием зависимости от него.

На третьем полученном в ходе исследования изображении образовательное пространство изображено в форме коллажа, который содержит разные информационные ресурсы, представленные в форме сказочных персонажей (рис. 18).



Рис. 18. Сказочное представление (Кейс 3)

Подобранные студентами образы открывают пространство для интерпретаций. Например, коммуникации личности представляются в виде леса, а технологии в виде поля. Лес коммуникаций наполнен разными агентами влияния: от конкретных людей, семьи до государства и религии. Над этим лесом в виде облаков сгустились «непредвиденные ситуации» и «незнакомые люди». Отдельно на данном рисунке выделены социальные сети в виде главной героини сказки «Гуси-лебеди» Аленушки, несущей брата на спине. Сам по себе образ отражает тесную связь между участниками коммуникации, связанной с данным ресурсом.

Центральное место на рисунке занимает изображение трех богатырей (с картины В.И. Васнецова «Богатыри») как метафорическое воплощение триады «ДОЦ» – друзья, образование и ценности. Они находятся на пересечении двух миров, так как взаимодействие и влияние их на человека может происходить в любом пространстве (с друзьями можно общаться как вживую, так и через социальные сети).

Четвертый вариант изображения гибридного образовательного пространства (рис. 19) отличается акцентом на взаимосвязи (обозначенные стрелками).

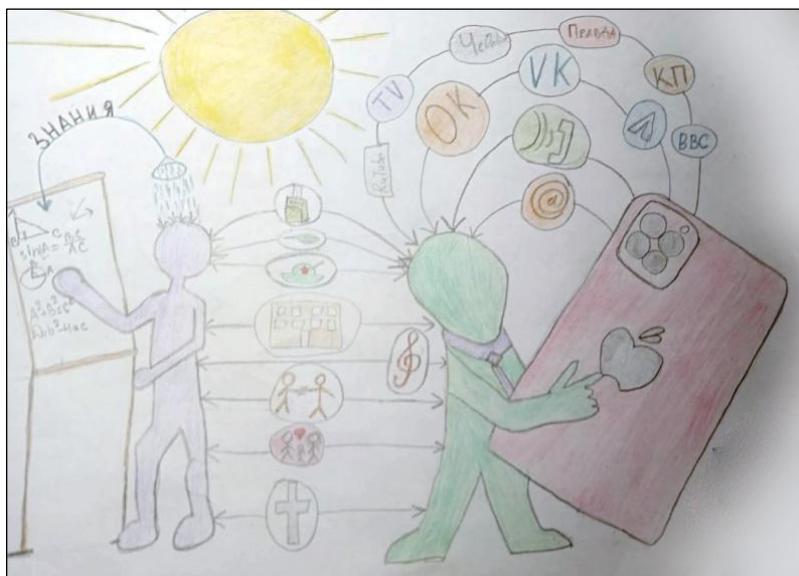


Рис. 19. Интерактивное представление (Кейс 4)

Студенты сделали акцент на передаче знаний от человека к человеку. Однако люди эти существуют в параллельных мирах: один – в реальном, а другой – в виртуальном. Действующими персонажами данного рисунка являются люди (две человеческие фигуры), которые взаимодейству-

ют с окружающим миром. Один человек (сиреневого цвета) получает информацию из реальности (например, с бумажных носителей). Второй человек (фигура зеленого цвета) получает информацию из киберпространства. Оба они изображают две сущности одного целого, но и в то же время двух разных личностей. Сам по себе рисунок отражает мысль о том, что в реальности и в Сети один и тот же человек может вести себя разным образом.

Анализ рисунков студентов позволяет сделать вывод, что они активно используют возможности реального и виртуального миров в процессе обучения. Более того, существование в этих параллельных мирах воспринимается ими как часть их жизни. Они видят себя в качестве центрального персонажа образовательного процесса. А вот учителю/педагогу не всегда находится место в цифровом образовательном пространстве. Студенты осознают риски и возможности, связанные с появлением новых технологий, например возможности формирования зависимости.

Сделанные выводы носят предварительный характер, но они позволяют определить направления дальнейших исследований субъективных образов и представлений участников образовательного процесса о существовании в гибридном мире. В частности возможно повторение данного опыта с учащимися общеобразовательных школ, а также с учителями. Сравнение представлений о гибридном образовательном пространстве учащихся разного возраста и учителей позволит выявить потенциальные проблемы и точки конструктивного взаимодействия между ними.

#### **4.2. Удовлетворенность дистанционным обучением и проактивность студентов**

Актуальность изучения проактивности в контексте дистанционного обучения объясняется, с одной стороны, необходимостью внедрения демократических принципов в систему самоуправления в школе [94], с другой – отсутствием у учащихся навыков в самоорганизации [40] или широким распространением «немотивированного» поведения среди школьников [13], с третьей стороны тем, что проактивное поведение выступает базисом для реализации инновационных задач [2]. Исследователи отмечают, что в современном мире существенно меняются карьерные траектории [66]. Вместо традиционного поступательного движения по карьерной лестнице от профессионалов требуется активность в построении индивидуальных траекторий собственной карьеры. Такая стратегия возможна при наличии у человека личностных свойств и поведения, объединяемых общим понятием «проактивность».

Проблема проактивности приобретает особое значение в связи с вынужденным переходом образовательных учреждений на дистанционный формат в период пандемии COVID-19 [46]. Это послужило мощным стимулом для ускоренного оснащения образовательных учреждений необходимым оборудованием и переобучения преподавателей. В новых условиях появились новые возможности, такие, например, как реализация студентоцентрированной образовательной парадигмы [40].

Вместе с тем сложность ситуации была связана с тотальным переходом на дистанционное обучение на неопределенное время. Это привело к тому, что на начальном этапе образовательные учреждения столкнулись со множеством

трудностей – от «падающих» из-за перегрузок серверов до «падающих» от усталости преподавателей [40]. С точки зрения администрации, рабочий график преподавателей должен был стать проще, на практике же вузы столкнулись с обратной ситуацией. Студенты тоже столкнулись со многими трудностями. Это повлекло за собой тревогу родителей, которые боялись, что дети не смогут самостоятельно освоить образовательную программу. В результате преподаватели оказались круглосуточно «засыпаны» поступающими работами, которые надо было оперативно проверять и подробно комментировать, обеспечивая обратную связь.

Успешному обучению в дистанционном формате препятствовали также отсутствие у студентов навыков самоорганизации, способности принять на себя ответственность за свое обучение и развитие [40]. Отсутствие жизненного опыта и тяжелые эмоциональные переживания с ригидностью негативных установок (например, «все наладится само собой», «необходимо перетерпеть», «можно выпить и забыть об этом» и т. п.) являются причиной низкой проактивности студентов [10].

Отличие человека от других живых существ заключается в способности не просто реагировать на изменения окружающей среды, но брать инициативу в постановке и достижении своих собственных целей, даже в том случае, когда ничего в ближайшем окружении не провоцирует их. Это качество называется проактивностью [154].

В психологии проактивность рассматривается с разных теоретических позиций. С позиций когнитивно-поведенческой психологии проактивность рассматривается как определенная форма контроля поведения, представленная набором механизмов (упреждающий контроль), которые генерируют целенаправленное поведение [154]. При этом про-

активное поведение противопоставляется реактивному (адаптивному) поведению. Поведение проактивно, когда оно ориентировано на будущее, на изменения и саморазвитие [221].

В рамках психологии личности утверждается, что проактивность представляет собой особую черту личности. С этой точки зрения проактивностью в определенной степени обладает каждый человек [26]. Проактивное отношение к жизни складывается из таких элементов, как находчивость, ответственность, ценности и дальновидность [18].

В рамках организационной психологии проактивность рассматривается как один из вариантов совладающего поведения. Проактивное совладающее поведение – это поведение, при котором человек выстраивает стратегии совладания на основе предвосхищения событий с учетом обнаружения потенциального стрессора. Конкретные паттерны поведения разворачиваются заранее с целью предупреждения влияния стрессора, пока еще не возникла трудная жизненная ситуация. Проактивный аттитюд как составляющая проактивного совладающего поведения наделяет личность способностью предвидеть и спрогнозировать ситуацию. Проактивное совладание связано с предстоящими проблемными событиями, которые рассматриваются как потенциально способствующие саморазвитию. Оно представлено усилиями по наращиванию общих ресурсов, которые способствуют достижению личных целей и личностному росту. В проактивном совладении человек имеет определенные представления: видит риски, требования и возможности отдаленного будущего, но не оценивает их как угрозу себе. Скорее он видит в сложных ситуациях вызов. В этом случае можно сказать, что пока совладание становится управлением целями, проактивное совладание – управление рисками [13].

Проактивность сильно связана с мотивацией и положительными результатами в деятельности. Например, было обнаружено, что уровень проактивности в повседневной жизни связан с эффективностью и удовлетворенностью деятельностью [154]. Поэтому можно предположить, что уровень проактивности студентов будет связан с уровнем удовлетворенности дистанционным обучением в период пандемии.

В настоящее время полезность информационно-коммуникативных технологий в обучении не обсуждается, в отличие от дистанционного обучения [132]. Очевидными преимуществами данной формы обучения являются: гибкий график, относительно низкие затраты, формирование дополнительных компетенций в области использования информационно-коммуникационных технологий. Типичными барьерами для внедрения дистанционного обучения являются: предвзятое отношение, негативный опыт, техническая неграмотность и низкая техническая оснащенность, гендерная специфика интернет-потребления, разрыв между теорией и практикой электронного обучения [119]. Исследователи считают, что многие учебные заведения, особенно в странах третьего мира, не готовы к решению проблем, связанных с предложением качественных дистанционных курсов [77].

Электронное обучение является формой образования, которое чаще используется в высших учебных заведениях в развитых странах [79] и представляет собой дополнение к классической форме обучения в нормальных условиях [121; 233]. Преподаватели, как правило, используют интернет-системы управления обучением и социальные сети для улучшения навыков учащихся и качества образования в целом [83]. Результаты предварительных исследований в развивающихся странах показали, что дистанционное обучение

может удовлетворить потребности учащихся, в том числе и в тех учебных заведениях, где ранее эта технология не применялась [201].

Вспышка COVID-19 привела к значительному нарушению практически всех аспектов жизни людей [161]. Ряд правительств в разных странах мира принял беспрецедентные меры по сокращению распространения вируса, которые включали меры, направленные на социальное дистанцирование. Дистанционное обучение рассматривалось как лучший вариант для обеспечения безопасности детей в сложившейся ситуации [91]. В России пандемия коронавируса привела к мобилизации существующих в образовании интернет-технологий: коммуникационную инфраструктуру, цифровые ресурсы обучения, удобные инструменты обучения, эффективные методы обучения, учебные организации, вспомогательные услуги для учителей, родителей и учащихся, системы взаимодействия между правительством и школами. Все школы и высшие учебные заведения были переведены в дистанционный режим функционирования. Жизнь сама спровоцировала масштабный эксперимент, краткосрочные и долгосрочные последствия которого еще только предстоит оценить ученым.

В исследованиях потенциала дистанционной формы обучения большое внимание уделяется анализу удовлетворенности студентов. Это связано с рядом причин:

1) удовлетворенность рассматривается как наиболее важная детерминанта намерения продолжать обучение с использованием цифровых технологий [230; 81];

2) удовлетворенность пользователей представляет собой фундаментальный показатель (меру) эффективности использования и принятия дистанционного обучения [81; 206];

3) удовлетворенность выступает в качестве ключевого фактора, определяющего постоянство и результативность обучения в электронной среде [179; 148].

Удовлетворенность определяется как принятие пользователем дистанционного обучения и уровень комфорта, связанный с его использованием, или удовлетворенность определяется как удовольствие или наслаждение, которое человек испытывает от использования дистанционного обучения [153]. Исследователи рассматривают глобальную удовлетворенность или дифференцированную удовлетворенность (т. е. удовлетворенность отдельными сторонами дистанционного обучения). Примером последнего может служить модель удовлетворенности электронным обучением BELS. Эта модель включает следующие факторы: самоэффективность компьютера, производительность, функциональность системы, особенности контента, взаимодействие и психологический климат [223].

Согласно классическим взглядам удовлетворенность образовательным процессом складывается из трех компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Когнитивный компонент состоит в оценке позитивных и негативных сторон дистанционного образования. Эмоциональный компонент заключается в позитивном или негативном отношении к опыту дистанционного обучения и отдельным его элементам. Поведенческий компонент выражается в готовности продолжить обучение в дистанционной форме или в рекомендации пройти подобное обучение другим людям.

Исследователи из разных стран неоднократно изучали степень удовлетворенности студентов дистанционными формами обучения. Однако до последнего времени эти исследования проводились преимущественно в условиях сме-

шанного обучения [132; 233; 80] или непрерывного образования на рабочем месте [134]. Большое количество исследований посвящено анализу эффективности отдельных инструментов электронного обучения [119]. Предыдущие исследования показали, что студенты положительно относятся к электронному обучению [79]. При этом в одних исследованиях было показано, что удовлетворенность дистанционным обучением или отдельными его инструментами зависит от пола [173], университета [87] и курса обучения [173]. В других исследованиях было установлено, что удовлетворение от дистанционного обучения не зависит от возраста, пола или программы обучения [87]. Кроме того, большинство предыдущих исследований были проведены среди студентов, которые выбирали электронную форму обучения добровольно. В этом исследовании представлено мнение студентов, которые вынуждены были присоединиться к электронному обучению в связи с пандемией COVID-19.

Таким образом, опыт пандемии показал, что дистанционное обучение представляет собой эффективный способ преодоления кризисных ситуаций без потери качества образования при условии преодоления возникающих в связи с этим трудностей. В качестве ресурса, способствующего успешности в адаптации к дистанционному формату обучения может выступать проактивность. Поэтому мы провели исследование для изучения связи между уровнем проактивности и удовлетворенности дистанционным обучением у студентов в период пандемии COVID-19.

В опросе приняли участие 386 человек (212 женщины и 174 мужчины). Возраст участников исследования варьировался от 17 лет до 21 года – это студенты 1–4 курсов очного

обучения, 82 % из которых не состоят в браке, 95 % – не имеют детей.

Сбор данных проводился онлайн с помощью интернет-ресурса Google Форм в июне 2020 года. Через группы объединенных советов обучающихся двух гуманитарных вузов Челябинска (ЮУрГГПУ и ЧелГУ) была разслана ссылка на опрос. Студенты могли делиться ссылкой со своими друзьями в социальных сетях (например, «ВКонтакте»). Участие в опросе было добровольным.

Опросник состоял из трех блоков вопросов. Первый блок вопросов направлен на выявление глобального удовлетворения, эмоциональной и поведенческой составляющих дифференцированной удовлетворенности дистанционным обучением. Он содержал пять пунктов, к каждому из которых предлагалась 5-балльная шкала Лайкерта.

Второй блок направлен на определение когнитивной составляющей удовлетворенности дистанционного обучения. Он содержал восемь пунктов, в которых студентам предлагалось выбрать один или более из предложенных вариантов ответов. Также студенты могли дать свой собственный вариант ответа.

Третий блок содержал вопросы, направленные на оценку поведенческой составляющей удовлетворенности дистанционным обучением. В анкету были включены два вопроса, характеризующие уровень проактивности студентов в обучении:

1. Ваша активность в образовании при дистанционной форме обучения: однозначно снизилась, скорее снизилась, не изменилась, скорее повысилась, однозначно повысилась.

2. С позиции достижения ваших целей образования, дистанционное обучение: однозначно способствовало их достижению, скорее способствовало их достижению, не влияло на достижение целей, скорее создало препятствие

к их достижению, однозначно создало препятствия к их достижению.

Для проверки надежности используемых шкал использовался коэффициент альфа Кронбаха (табл. 17).

Таблица 17

Показатели надежности используемых шкал удовлетворенности дистанционным обучением

Шкала	Альфа Кронбаха	Кол-во элементов
Эмоциональный компонент удовлетворенности дистанционным обучением	0,744	5
Когнитивный компонент удовлетворенности дистанционным обучением	0,68	2
Поведенческий компонент удовлетворенности дистанционным обучением	0,94	2

В ходе исследования использовался количественный подход к анализу данных. Для математической обработки результатов исследования использовался коэффициент корреляции Спирмена. Расчеты делались в программе *SPSS Statistic 23.0*.

Для изучения уровня проактивности студентов в период пандемии студентам были заданы два вопроса. Первый касался степени их активности в период дистанционного обучения как меры профилактики распространения COVID-19. Второй касался того, насколько им удалось достичь собственных целей в обучении в исследуемый период.

В таблице 18 представлены данные, характеризующие уровень проактивности студентов в период пандемии. Согласно полученным данным в период вынужденной изоляции активность студентов в процессе обучения не изменилась ( $X = 2,87$ ). Только у 9,6 % опрошенных отметили, что их активность в период пандемии повысилась (табл. 18). Коли-

чество студентов, отметивших снижение своей активности, составило 15,5 %.

Таблица 18

Уровень проактивности студентов  
в период пандемии COVID-19

Статистические параметры	Активность в пандемию	Достижение цели
Кол-во респондентов	386	386
Среднее значение по группе	2,87	3,01
Стандартное отклонение	1,183	1,157
Минимум	1	1
Максимум	5	5

Оценивая уровень достижения своих образовательных целей в период пандемии, студенты, согласно средним значениям по группе ( $X = 3,01$ ), считают, что дистанционное обучение никак не повлияло на это. Только 10,4 % опрошенных студентов отметили, что дистанционный формат обучения способствовал достижению их целей (табл. 19).

Таблица 19

Уровень проактивности студентов в период пандемии COVID-19

Балл (шкала Лайкерта)	Активность в пандемию		Достижение образовательных целей в пандемию	
	Кол-во респондентов	Доля в выборке, %	Кол-во респондентов	Доля в выборке, %
1	60	15,5	40	10,4
2	80	20,7	91	23,6
3	132	34,2	126	32,6
4	77	19,9	84	21,8
5	37	9,6	45	11,7
Всего	386	100	386	100

Препятствия в достижении собственных образовательных целей дистанционный формат обучения создал для 11,7% опрошенных студентов. Активность в образовании при дистанционной форме обучения однозначно снизилась у 15,5%, скорее снизилась – у 20,7%, не изменилась – у 34,2%, скорее повысилась – у 19,9%, однозначно повысилась – у 9,6%. Дистанционное обучение однозначно способствовало достижению целей образования 10,4% студентов, скорее способствовало – 23,6%, не повлияло на достижение целей – 32,6%, скорее создало препятствие к достижению целей – 21,8%, препятствовало достижению целей – 11,7%.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что в период пандемии студенты в разной степени проявили проактивное поведение. В исследуемой выборке около 30% продемонстрировали проактивную позицию в процессе дистанционного обучения, и столько же показали склонность к реактивному поведению. Оставшиеся 30% не заметили изменений в собственной активности в период пандемии. Достижения цели образования при дистанционном обучении разделились схожим образом: по 30% на способствование их достижению, и столько же на формирование препятствий к их достижению. Количество студентов, на достижение целей которых дистанционный формат обучения не повлиял, составило около 30%.

При оценке удовлетворенности дистанционным обучением в период пандемии рассматривались три компонента: эмоциональный (прямая шкала), когнитивный (прямая шкала) и поведенческий (обратная шкала). Согласно средним тенденциям по выборке (табл. 20) студенты продемонстрировали умеренную степень удовлетворенности дистанционным обучением в период пандемии. При этом наиболее

низкими оказались оценки эмоционального компонента исследуемого явления.

Таблица 20

Уровень удовлетворенности дистанционным обучением во время пандемии

Статистические параметры	Компоненты удовлетворенности дистанционным обучением		
	эмоциональный	когнитивный	поведенческий
Количество респондентов	386	386	386
Среднее значение	2,99	3,24	3,34
Стандартное отклонение	0,91	1,11	1,39
Минимум	1,0	1,00	1,0
Максимум	4,8	5,0	5,0

Около 30% опрошенных скорее позитивно относятся к дистанционному обучению, но такая же доля студентов относится к дистанционному обучению скорее негативно (табл. 21).

Около 37,6% студентов считают, что дистанционное обучение было организовано на достаточном уровне (30,1% сказали, что уровень организации и обеспеченности дистанционного обучения оказался скорее достаточным; 7,5% – полностью достаточным). Однако 28% опрошенных затруднились сказать насколько хорошо было организовано дистанционное обучение в период пандемии. 34,5% студентов, принимавших участие в исследовании, считают, что организация дистанционного обучения была неудовлетворительной. Около 45% опрошенных продемонстрировали негативную поведенческую установку, связанную с дистанционной формой обучения.

Таблица 21

Уровень удовлетворенности дистанционным обучением  
во время пандемии

Балл по шкале Лайкерта	Эмоциональный компонент		Когнитивный компонент		Поведенческий компонент	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
1	50	13,0	37	9,6	63	16,3
2	122	31,6	96	24,9	70	18,1
3	135	35,0	108	28,0	78	20,2
4	79	20,5	116	30,1	77	19,9
5	0	0	29	7,5	98	25,4
Всего	386	100	386	100	386	100

Результаты исследования показали, что студенты, принимавшие участие в исследовании, относятся к идее перейти на дистанционное обучение во время пандемии полностью положительно (40 %) или скорее положительно (26,5 %). Полностью отрицательно эту идею восприняли 10 % студентов, а скорее отрицательно еще 12,7 % студентов. Однако, 60,6 % опрошенных считают дистанционное обучение вынужденной мерой, вызванной необходимостью предотвратить распространение пандемии. 37,7 % считают, что вполне освоились и могут продолжать обучение в дистанционном формате. При этом к идее сочетания дистанционной и классической форм обучения отношение студентов разделилось: 25,4 % относятся к этому полностью положительно, 20,9 % – скорее положительно, 13 % – полностью отрицательно и 20,9 % – скорее отрицательно.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что студенты нейтрально относятся к дистанционной форме обучения. Вынужденный переход к режиму онлайн-

обучения во время пандемии не вызвал у них положительных эмоций. Они смогли адаптироваться и готовы при необходимости снова перейти на дистанционное обучение. По мнению студентов, дистанционное обучение на данный момент представляет запасной вариант или дополнительный элемент к традиционной форме обучения. Как реальная альтернатива существующим формам обучения дистанционное обучение многими студентами не рассматривается. Тот опыт, который получили студенты в период пандемии, не вызвал у них интереса к дистанционной форме обучения, так как был связан с множеством проблем и трудностей.

Для определения взаимосвязи между исследуемыми переменными использовался корреляционный анализ. В таблице 22 представлена матрица корреляций между параметрами удовлетворенности дистанционным обучением и проактивности поведения студентов в период пандемии.

Таблица 22

Взаимосвязи между показателями проактивности и компонентами удовлетворенности жизнью

Исследуемые параметры		Компоненты удовлетворенности жизнью		
		эмоциональный	когнитивный	поведенческий
Активность в пандемию	$r_s$	0,41	0,37	-0,36
	$p$	0,0001	0,0001	0,0001
	кол-во	386	386	386
Достижение цели	$r_s$	0,69	0,58	-0,68
	$p$	0,0001	0,0001	0,0001
	кол-во	386	386	386

В ходе исследования были обнаружены положительные корреляции между элементами проактивности и удовлетворенности дистанционным обучением в период пандемии COVID-19. Согласно полученным данным, уровень активности и достижения цели связан со всеми тремя компонентами удовлетворенности дистанционным обучением (эмоциональный, когнитивный и поведенческий). При этом коэффициенты корреляции выше в случае связи между степенью достижения образовательных целей и удовлетворенностью, чем между степенью активности и удовлетворенностью.

Фактически данные указывают на то, что студенты, которые отметили повышение уровня своей активности в период пандемии, были более удовлетворены дистанционным обучением, чем студенты, которые отметили снижение уровня своей активности. А студенты, для которых дистанционное обучение способствовало достижению целей, были более удовлетворены дистанционным обучением в период пандемии, чем студенты, для которых дистанционное обучение создало препятствием для достижения образовательных целей.

Таким образом, в ходе исследования была установлена прямая взаимосвязь между уровнем проактивности и удовлетворенностью дистанционным обучением в период пандемии.

Проведенное исследование позволило определить отношение студентов к дистанционному обучению в ситуации, когда у них не было выбора. Результаты исследования показали, что в условиях пандемии удовлетворенность дистанционным обучением скорее умеренная, чем высокая. Сама ситуация дистанционного обучения воспринимается как вынужденная. Студенты предпочитают классическую

(очную) форму обучения. Следует отметить, что в предыдущих исследованиях показатели удовлетворенности дистанционным обучением и отдельными его инструментами были значительно выше. Например, был зафиксирован высокий уровень удовлетворенности виртуальной учебной средой [83], удовлетворенность использованием мобильных устройств для онлайн-обучения (79 %) [230], положительное отношение к дистанционному обучению (58 % среди тех, кто обучается в дистанционном формате, и 67 % среди тех, кто имеет опыт смешанного обучения) [230]. Существуют также данные, которые говорят об обратном. В результате исследования, проведенного на Украине, было установлено, что уровень удовлетворенности при дистанционном обучении существенно ниже (от 1 % до 7 %) [119] установленного в данном исследовании. Отличаются данные о желании студентов перейти на дистанционное обучение, полученные разными авторами. В нашем исследовании доля утвердительных ответов на этот вопрос составила 14,5 % (еще 15,8 % скорее склоняются к такому варианту). Однако имеются данные о том, что 62,9 % студентов Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова хотели бы изучать некоторые дисциплины исключительно дистанционно [29]. Такие расхождения в данных могут объясняться несколькими причинами: различиями в организации дистанционного обучения, уровне готовности студентов и педагогов к переходу на дистанционный формат обучения, возможность выбора. В университетах, на базе которых проводилось данное исследование, переход на дистанционное обучение был резким и вынужденным. Не все преподаватели и студенты были готовы к такой форме взаимодействия. Обучающий контент готовился учителями в экстренном порядке, параллельно с освоением новых для них

дистанционных технологий (например, конференций *Zoom*). О низкой готовности университетов к переходу на дистанционное обучение свидетельствуют данные о том, что более 50 % студентов столкнулись с техническими проблемами, а около 30 % студентов (48,8 % учащихся последнего года обучения) сказали о недостаточной компьютерной грамотности педагогов. О собственной компьютерной неграмотности говорят только около 20 % студентов. Вероятно, в данном случае сказался разрыв в уровне использования технологий, существующий между поколениями [198].

Это естественным образом отразилось на процессе и результатах обучения. В большинстве случаев лекции были заменены самостоятельной работой с литературой, а семинары – выполнением практических заданий. Такой вариант дистанционного обучения скорее соответствует самообучению и вызывает сопротивление со стороны студентов. В пользу этого говорит и тот факт, что более половины опрошенных студентов в качестве трудностей, с которыми им пришлось столкнуться, назвали собственную лень. Этот барьер является существенным при организации самообучения. Об отсутствии технических возможностей для дистанционного обучения сказали 22 % студентов.

Исследование показало реактивную позицию большинства студентов в ситуации вынужденного перехода к дистанционному образованию. Действуют проактивно около 15 % опрошенных студентов. Об этом свидетельствуют следующие статистические данные:

- новые возможности в полученном опыте видят только 16,8 % студентов;
- стремятся к достижению своих целей образования 12,3 % студентов;
- повышают активность 7,1 % опрошенных студентов.

Это сопоставимо с данными о распространенности проактивной позиции среди студентов: ее занимает 8 % молодежи от 17 до 24 лет; чаще мужчины (10 %), чем женщины (8 %) [2].

В ходе исследования было установлено, что уровень проактивности связан со всеми тремя компонентами удовлетворенности дистанционным обучением (эмоциональный, когнитивный и поведенческий). При этом коэффициенты корреляции выше в случае связи между степенью достижения образовательных целей и удовлетворенностью, чем между степенью активности в период пандемии и удовлетворенностью дистанционным обучением. Результаты исследования подтверждают гипотезу о том, что проактивное поведение способствует большей эффективности деятельности и связано с удовлетворенностью ею [154].

Опыт всеобщего вынужденного мгновенного перехода университетов на дистанционную форму обучения показал, что на данном этапе университеты смогли обеспечить максимальную безопасность студентов за счет перехода на дистанционный формат обучения. Однако качество этого обучения было на удовлетворительном уровне и не оправдало тех оптимистических прогнозов, которые давались ранее на основе оценки удовлетворенности дистанционным обучением.

Анализ результатов опроса показал, что в период пандемии студенты в разной степени проявили проактивное поведение. В исследуемой выборке около 30 % продемонстрировали проактивную позицию в процессе дистанционного обучения, и столько же показали склонность к реактивному поведению. Оставшиеся 30 % не заметили изменений в собственной активности в период пандемии. Достижения цели образования при дистанционном обучении раз-

делились схожим образом по 30 % на способствование их достижению, и столько же на формирование препятствий к их достижению. Количество студентов, на достижение целей которых дистанционный формат обучения не повлиял, составило около 30 %.

#### **Выводы по главе 4**

Современные студенты активно используют возможности реального и виртуального миров в процессе обучения. Существование в этих параллельных мирах воспринимается ими как естественная часть их жизни. Они видят себя в качестве центрального персонажа образовательного процесса, но преподаватель не всегда присутствует на их рисунках. Студенты осознают риски и возможности, связанные с появлением новых технологий, например возможность формирования зависимости.

По мнению студентов, дистанционное обучение на данный момент представляет запасной вариант или дополнительный элемент к традиционной форме обучения. Как реальная альтернатива существующим формам обучения дистанционное обучение многими студентами не рассматривается. Тот опыт, который получили студенты в период пандемии, не вызвал у них интереса к дистанционной форме обучения, так как был связан с множеством проблем и трудностей.

В ходе исследования было установлено, что уровень проактивности связан со всеми тремя компонентами удовлетворенности дистанционным обучением (эмоциональный, когнитивный и поведенческий). При этом коэффициенты корреляции выше в случае связи между степенью достижения образовательных целей и удовлетворенностью,

чем между степенью активности в период пандемии и удовлетворенностью дистанционным обучением.

Полученный опыт свидетельствует о том, что университетам необходимо разрабатывать и внедрять элементы дистанционного обучения, чтобы повышать собственную готовность к переходу на данную форму обучения в экстренных случаях, также о том, что необходимо формировать у студентов проактивные установки в обучении.

Опыт разработки преподавателями дистанционных курсов, по читаемым дисциплинам, позволит повысить уровень их компетенции в данной области. Внедрение элементов дистанционного обучения в текущие дисциплины будет стимулировать университеты развивать собственную цифровую среду. Кроме того, использование качественных элементов дистанционного образования будет стимулировать спрос со стороны студентов на данный вид услуг. Это подтверждается высокой долей студентов, считающих возможным проведение лекций в видеоформате. В пользу этой идеи говорит и удовлетворенность студентов мультимедийным обучением и обучением с использованием технологий виртуальной реальности.

## Глава 5. Девиации в цифровом пространстве

### 5.1. Качественное исследование киберлафинга и фаббинга студентов

Является ли телефон на парте ученика и/или на столе преподавателя полезным для обучения гаджетом? Нужно ли запрещать студентам использовать телефон во время занятий? Можно ли это сделать, если преподаватель сам держит свой телефон в поле зрения во время занятий? Эти вопросы остаются дискуссионными, так как, с одной стороны, формирование цифровой образовательной среды предполагает свободный доступ к ней в любое время; с другой стороны, трудно представить, что обучающиеся будут использовать свои гаджеты на занятиях исключительно для решения учебных задач.

В подавляющем большинстве современных исследований академического киберлафинга этот феномен рассматривается только как поведение, характерное для студентов. Нам не удалось встретить исследований, в которых данное явление рассматривалось бы как форма поведения преподавателей. Так же отсутствуют данные о том, существует ли связь между киберлафингом студентов и киберлафингом их преподавателей. Вместе с тем преподаватель является образцом поведения для студентов, поэтому наличие такой связи является вполне прогнозируемым. Можно также предположить, что, если преподаватель использует свой смартфон на учебном занятии для решения личных задач, это может восприниматься студентами как разрешение к аналогичному поведению.

Поэтому в своей работе мы решили изучить взаимосвязь между киберлафингом преподавателей и студентов. Учитывая опыт предыдущих исследований, мы предполо-

жили, что киберлафинг студентов будет также связан с изучаемой дисциплиной (на скучных дисциплинах он будет наблюдаться чаще) и порядком проведения занятия (по мере утомления киберлафинг будет проявляться чаще).

В качестве метода сбора данных использовалось включенное наблюдение. Те, за кем велось наблюдение (студенты и преподаватели), не знали о проводимом исследовании. Два наблюдателя в течение недели фиксировали факты использования гаджетов во время учебных занятий со стороны студентов и преподавателей. За это время было посещено 13 занятий. Исследование проводилось в 2023 году. В качестве объектов наблюдения выступала группа студентов социально-гуманитарного направления Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Челябинск) в возрасте 19–21 года (6 юношей и 8 девушек) и группа преподавателей этого же университета в составе 7 человек. Занятия проходили в первую смену с 8:30 до 16:50.

Каждый наблюдатель заполнял протокол наблюдения во время учебных занятий. Наблюдатели фиксировали: наличие смартфона на столе студентов/преподавателя; обращение к смартфону для решения задач, не связанных с обучением (киберлафинг); использование телефона в момент взаимодействия (фаббинг). Также в протоколе фиксировались: название дисциплины, порядок занятия в течение дня (1-е, 2-е, 3-е или 4-е).

Для математической обработки результатов наблюдения использовался точный критерий Фишера. Расчеты проводились с помощью программы IBM SPSS Statistics 23.

Результаты наблюдения позволили установить частоту обращения студентов и преподавателей к личным гаджетам (смартфонам) во время учебных занятий для решения задач,

не связанных с учебным процессом. Оказалось, что 71 % (5 из 7-ми) преподавателей держит свой смартфон на столе во время учебных занятий (табл. 23). Не оказалось гаджета на столе одного из преподавателей профильной дисциплины (оно проводилось в интерактивной форме, т. е. преподаватель не сидел за столом) и у преподавателя физкультуры (так как занятия ведутся в спортзале, где нет учительского стола). При наличии телефона на столе за время наблюдения во время занятия их использовали только 43 % преподавателей, за которыми велось наблюдение. Во время общения со студентами это делал только один преподаватель (14 %) и прервал занятие из-за необходимости ответить на звонок только один преподаватель (14 %).

Таблица 23

Особенности использования смартфона  
во время учебных занятий преподавателями ( $n = 7$ )

Наличие телефона на столе	Обращение к телефону (киберлаффинг)	Прерывание занятия при использовании смартфона	Обращение к телефону в момент общения со студентами (фаббинг)
71 %	43 %	14 %	14 %

Среди студентов держать свой смартфон на парте оказалось практически абсолютной нормой. На всех занятиях, на которых велось наблюдение, все студенты без исключения (100 %) предпочитали держать свои смартфоны перед собой. Исключение составило занятие, где в силу сложившихся обстоятельств присутствовало всего 4 студента. И даже в этом случае двое из них положили свои смартфоны на парту так, чтобы иметь к ним быстрый доступ.

При этом в среднем своими гаджетами во время занятий пользовался 71 % студентов, а в момент общения с преподавателем – в среднем 28 % студентов (табл. 24).

Таблица 24

Особенности использования смартфона  
во время учебных занятий студентами

Исследуемые параметры	Кол-во занятий	Среднее значение (количество студентов)	Относительные показатели (% от 13 пар)		
			мин.	макс.	среднее
Наличие телефона на столе	13	9	50	100	96
Киберлафинг	13	6	0	100	71
Фаббинг	13	3	0	100	28

Основная гипотеза исследования состояла в том, что поведение преподавателей будет связано с поведением студентов. Поэтому в ходе исследования были составлены перекрестные таблицы, отражающие связь между наблюдаемыми формами поведения студентов и преподавателей.

Как видно из данных, представленных в таблице 25, нам не удалось доказать, что между поведением преподавателя и наличием на партах студентов телефонов есть взаимосвязь.

В ходе исследования не подтвердилась гипотеза о связи между поведением преподавателя и фаббингом студентов (табл. 26).

Согласно данным, представленным в таблице 27, существует связь между киберлафингом студентов и наличием на столе преподавателя смартфона.

На занятиях преподавателей, которые держат личный смартфон на столе перед собой, в 30 % случаев все студенты используют свои смартфоны для решения задач не связан-

ных с обучением, в 70 % – часть студентов демонстрирует такое поведение ( $p = 0,04$ ).

Таблица 25

Связь наличия телефона на столе студентов с поведением преподавателей ( $n$  – количество занятий из 13 наблюдаемых)

Исследуемые параметры		Телефон на столе		Всего	Точный коэффициент Фишера (фи)	$p$
		у 50 % студентов ( $n = 1$ )	у всех студентов ( $n = 12$ )			
Телефон на столе у преподавателя	$n$	1	9	10	-0,158	1
	%	10	90	100		
Киберлаффинг преподавателя	$n$	1	4	5	-0,365	0,39
	%	20,0	80,0	100		
Фаббинг преподавателя	$n$	0	1	1	0,083	1
	%	0	100	100		

Таблица 26

Связь фаббинга студентов с поведением преподавателей ( $n$  – количество занятий из 13 наблюдаемых)

Показатели фаббинга		Частота фаббинга студентов			Всего	Точный коэффициент Фишера (фи)	$p$
		нет ( $n = 6$ )	иногда ( $n = 6$ )	всегда ( $n = 1$ )			
Телефон на столе у преподавателя	$n$	5	5	0	10	0,527	0,37
	%	50	50	0	100		
Киберлаффинг преподавателя	$n$	4	1	0	5	0,544	0,17
	%	80	20	0	100		
Фаббинг преподавателя	$n$	1	0	0	1	0,312	1
	%	100	0	0	100		

Таблица 27

Связь киберлафинга студентов с поведением преподавателей  
( $n$  – количество пар из 13 наблюдаемых)

Исследуемые параметры	Частота киберлафинга студентов:			Всего	Точный коэф-т Фишера (фи)	$p$	
	нет ( $n = 1$ )	иногда ( $n = 7$ )	всегда ( $n = 5$ )				
Телефон на столе	$n$	0	7	3	10	0,693	0,04
у преподавателя	%	0	70	30	100		
Киберлафинг преподавателя	$n$	0	4	1	5	0,428	0,4
	%	0	80	20	100		
Фаббинг преподавателя	$n$	0	1	0	1	0,267	1
	%	0	100	0	100		

Таким образом, основная гипотеза исследования подтвердилась частично.

В ходе исследования анализировалась связь между использованием смартфонов на учебных занятиях и порядковым номером занятия. Нам не удалось доказать, что между порядковым номером занятия и фаббингом студентов ( $\text{фи} = 0,548$ ;  $p = 0,8$ ), или киберлафингом студентов ( $\text{фи} = 0,614$ ;  $p = 67$ ) или наличием на парте у студента его личного телефона ( $\text{фи} = 0,365$ ;  $p = 1$ ) существует связь.

При этом была обнаружена связь между формой занятий и киберлафингом студентов ( $\text{фи} = 1,352$ ;  $p = 0,012$ ). На теоретических дисциплинах (в нашем случае связанных с правом и технологиями социальной работы) в 100 % случаев все студенты использовали гаджеты для решения не связанных с обучением задач. Ни один студент не использовал смартфон на физкультуре. На занятиях с активными формами обучения (тренинг) киберлафинг наблюдался только у части студентов.

Необходимо обратить внимание на высокую частотность наличия смартфонов на партах студентов и столах преподавателей во время занятий. Эти данные согласуются с результатами исследований зарубежных авторов, которые считают, что смартфоны являются одними из наиболее распространенных гаджетов у студентами колледжей [202]. Причем отдельные исследователи утверждают, что смартфоны используются студентами на занятиях для действий, не связанных с обучением, в отличие от компьютеров, стоящих в аудитории [175].

Следует отметить, что процент преподавателей, использующих свой гаджет, мог быть выше, но в процессе исследования наблюдение проводилось на 2-х практических дисциплинах («Физкультура» и «Тренинг»), в рамках которых преподаватели и студенты с трудом могли использовать смартфон или другой цифровой гаджет.

Количество дисциплин, на которых преподаватели не убирают свой смартфон со стола во время занятий, составляет 71 % от общего числа преподавателей (7 человек). Такие данные могут указывать на риск киберлафинга, ведь наличие в поле зрения человека гаджета уже оказывает отвлекающее воздействие и искушение воспользоваться. В ходе наблюдения к своим гаджетам во время учебных занятий обращались 43 % преподавателей, что подтверждают эти опасения.

Вместе с тем в ходе нашего исследования всего одно из 13-ти занятий преподаватель прервал, отвлекшись на свой гаджет. Данное прерывание было вызвано необходимостью решить рабочий вопрос (звонок был от заведующей кафедрой). Возможность прерывания занятия в связи с необходимостью решения рабочих вопросов в целом не исключено в случаях отсутствия у преподавателя гаджета.

Как можно заметить, явление фаббинга среди преподавателей достаточно редкое (14 %), но ограниченность выборки не позволяет опровергать его наличие. Среди студентов фаббинг встречался в ходе наблюдения чаще (28 %).

Полученные данные показывают: среди присутствующих на занятии студентов большинство активно использует свой гаджет – 71 %, что можно констатировать как высокий уровень киберлафинга. Процент зафиксированных фактов фаббинга меньше, но всё же находится на достаточно высоком уровне – в среднем 28 % присутствующих на занятии студентов используют гаджет при взаимодействии с другими людьми во время учебного занятия. Можно обратить внимание, что в предыдущих исследованиях, были представлены данные о распространенности киберлафинга среди российских школьников [197], которые не согласуются с представленными в данной работе. Это может объясняться разницей в методологии исследования (самоотчеты / наблюдение) или особенностями выборки (школьники / студенты). На момент проведения исследования еще не вступил в силу Федеральный закон от 19.12.2023 № 618-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»», который вводит запрет на использование учениками смартфонов и других средств связи во время уроков в школе. Однако, в некоторых российских школах действовал запрет на ношение детьми личных смартфонов во время учебных занятий или аналогичная негласная норма (школьникам говорили: «Мы не запрещаем вам иметь смартфон при себе, но будем благодарны, если вы не станете использовать его на занятиях»), в то время как в университетах таких запретов и норм не было.

Обнаруженная связь между изучаемым предметом и уровнем киберлафинга может объясняться тем, что отвле-

чение на гаджет во время уроков провоцируется скукой [191]. В частности, метаанализ на основе 32 исследований (опубликованных с 2003 года), проведенный американскими учеными, показал, что связь между скукой и проблемным использованием цифровых медиа положительна и варьируется от небольшой до средней [103]. В контексте нашего исследования можно предположить, что либо особенность дисциплины, либо личность преподавателя, либо форма проведения занятия может порождать скуку. Например, отдельные дисциплины могут представляться более скучными, чем другие. Стиль преподавания также может вызывать скуку студентов. Лекция как форма обучения может казаться студентам более скучной, чем семинары и активные формы обучения. В нашем исследовании эти факторы не были разделены (так как работа носит пилотажный характер), но при организации дальнейшей работы в данном направлении имеет смысл разведение этих переменных.

Основная гипотеза исследования о связи между киберлафингом преподавателей и студентов в ходе исследования подтвердилась частично. Оказалось, что если преподаватели держат свой гаджет на столе, то уровень киберлафинга выше, чем в случае, когда преподаватель приходит без гаджета. Возможно, поведение преподавателя служит негласным согласием с наличием гаджетов на столах студентов. Согласно принципу справедливости, требование (гласное или негласное) от студентов поведения, которого преподаватель сам не придерживается, вызывает чувство протеста. Так, если взрослый сам курит, он не сможет объяснить ребенку, почему этого делать нельзя. Примером своего поведения он перечеркивает все свои аргументы.

Не подтвердилась и гипотеза о связи киберлафинга с уровнем утомления студентов, так как не были обнаружены

связи между порядком занятий и использованием гаджетов в личных целях во время обучения. Нулевой результат может быть связан с малым объемом выборки исследования. Возможно, при более длительном наблюдении за бóльшим количеством студентов, в результате сбора более обширных данных можно было бы получить иные результаты.

Несмотря на то, что исследование носит пилотажный характер и не позволяет сделать глобальные выводы, оно все же вносит определенный вклад в изучение проблемы киберлафинга. Во-первых, оно показывает, что использование смартфонов является современной нормой в академической среде не только за рубежом, но и в нашей стране. Во-вторых, оно показывает, что гаджеты часто используются студентами во время занятий для решения не связанных с обучением задач. В-третьих, была обнаружена связь между поведением преподавателей (наличие личного смартфона на столе преподавателя во время занятия) и киберлафингом студентов, а также связь между изучаемой дисциплиной и киберлафингом студентов.

Логическим продолжением данного исследования может быть его повторение в течение более длительного периода и с включением в наблюдение большего числа студентов и преподавателей. Также возможно проведение диагностических срезов с помощью других методов, например, можно провести опрос с применением стандартизированных диагностических шкал киберлафинга.

## **5.2. Особенности киберлафинга школьников и студентов**

Для исследования киберлафинга среди школьников и студентов мы выбрали количественную стратегию. Студентам и школьникам было предложено принять доброволь-

ное, анонимное участие в исследовании особенностей медиапотребления. Для этого они заполняли специально подготовленные бланки со шкалой киберлафинга и краткими сведениями о себе (возраст и пол).

В исследовании приняли участие 233 респондента (от 13 до 20 лет). Выборка школьников включала в себя 146 человек в возрасте 13–15 лет (42 % мальчики и 58 % девочки). Выборка студентов составила 87 человек в возрасте 17–20 лет (40 % юноши и 60 % девушки). Исследование проводилось в учебных аудиториях/классах во внеучебное время. Участие было добровольным.

Для сбора эмпирических данных использовалась шкала киберлафинга, предложенная *Y. Akbulut* с соавторами в адаптации Н.В. Сивриковой (приложение 1). Шкала содержит 29 пунктов (например, *Я просматриваю посты своих друзей*). Предварительно участникам исследования дается инструкция: *Ниже предлагается ряд утверждений, которые касаются использования Интернета во время занятий (уроков) в личных целях (не для решения поставленных учителем задач). Каждое из них может быть более или менее актуальным для Вас. Оцените, насколько для Вас характерны указанные ниже формы поведения. Используйте для этого пятибалльную шкалу, где 1 – никогда, 2 – редко, 3 – иногда, 4 – часто, 5 – постоянно.*

В ходе исследования собирались также данные о поле, годе рождения и имеющихся у участников исследования цифровых устройствах.

В основе методики лежит пятифакторная модель киберлафинга. Она позволяет оценить частоту: онлайн-покупок (6 пунктов), использования онлайн-контента (7 пунктов), игр (3 пункта), онлайн-обмена (8 пунктов) и общения в социальных сетях (5 пунктов). Показатели

надежности (значение  $\alpha$  Кронбаха) отдельных субшкал составил от 0,78 до 0,88.

Анализ данных предполагал оценку параметров распределения исследуемых признаков в выборке (табл. 28).

Параметры эмпирического распределения отличаются от параметров нормального распределения. Согласно критерию Равенства дисперсий Левиня, применение параметрических критериев для полученного массива эмпирических данных будет некорректно. Поэтому для сравнения уровня киберлафинга у школьников и студентов (а также у респондентов разного пола) применялся *U*-критерий Манна – Уитни. Расчеты проводились с помощью пакета статистических программ (SPSS), версия 23.0.

Таблица 28

Параметры распределения исследуемых признаков киберлафинга

Факторы киберлафинга	Тест Левиня		<i>M</i>	<i>SD</i>	Асимметрия	Экцесс
	<i>F</i>	<i>P</i>				
Обмен данными	10,7	0,001	2,6	1	-0,4	0,2
Онлайн-покупки	6,5	0,011	2	1,1	0,5	-0,5
Использование контента	11,7	0,001	2,7	1,1	-0,5	-0,1
Игры	0,5	0,5	1,7	1	1,1	1,7
Общение в социальных сетях	3,3	0,1	2,4	1,2	0,1	-0,6

В ходе исследования было установлено, что участники исследования чаще всего владеют смартфоном (86 %). Около половины из них (58 %) владеют ноутбуком, около трети (29 %) – стационарным компьютером, а около четверти (26 %) – мобильным телефоном. Таким образом, оказалось, что наиболее популярными среди участников исследования оказались именно смартфоны.

На рисунке 20 представлены результаты анализа средних значений по выборке, которые отражают выраженность отдельных факторов киберлафинга у участников исследования.

Результаты исследования показали, что студенты и школьники используют Интернет во время учебных занятий для не связанных с учебной целью редко или иногда. Согласно полученным данным наиболее часто во время уроков участники исследования используют Интернет для поиска информации. Меньше всего во время учебных занятий они играют в цифровые игры. Эти особенности характерны как для школьников, так и для студентов (рис. 20).

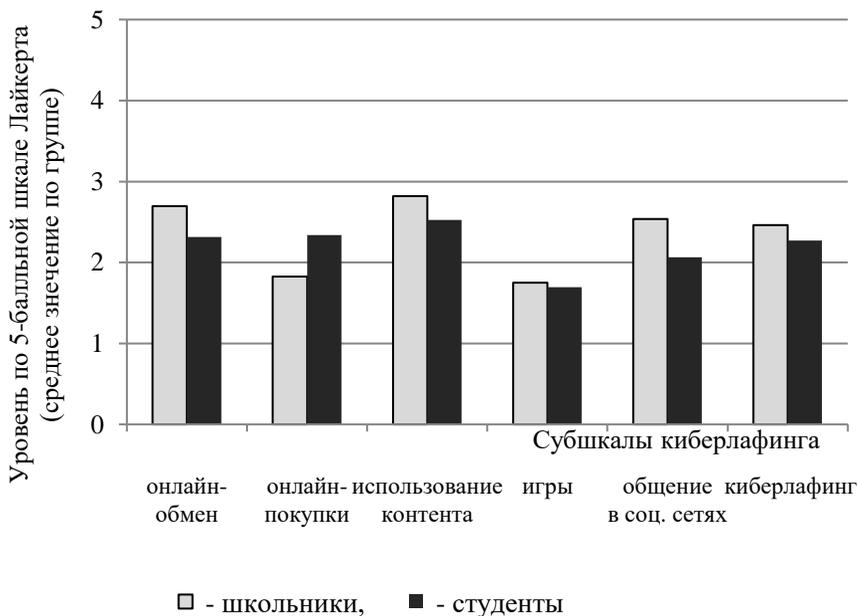


Рис. 20. Особенности киберлафинга у школьников и студентов

Для анализа различий между участниками исследования на разных ступенях обучения использовался *U*-критерий Манна – Уитни (табл. 29).

Таблица 29

Различия в уровне киберлафинга у студентов и школьников

Исследуемые параметры		<i>N</i>	Средний ранг	<i>U</i>	<i>p</i>
Онлайн-обмен	школьники	146	125,18	5157,0	0,02
	студенты	87	103,28		
Онлайн-покупки	школьники	146	103,17	4332,5	0,00005
	студенты	87	140,20		
Использование контента	школьники	146	121,93	5631,5	0,15
	студенты	87	108,73		
Игры	школьники	146	115,79	6174,0	0,72
	студенты	87	119,03		
Общение в соц. сетях	школьники	146	127,17	4865,5	0,003
	студенты	87	99,93		
Киберлафинг	школьники	146	119,22	6026,5	0,51
	студенты	87	113,27		

Анализ различий между сравниваемыми группами показал, что со степенью обучения связана частота использования таких форм киберлафинга, как обмен, онлайн-шопинг и использование социальных сетей. В частности, студенты чаще школьников во время учебных занятий делают онлайн-покупки. Это может быть связано с их большей материальной независимостью. Вероятно, они чаще делают покупки, чем школьники, поскольку часть из них живет отдельно от родителей. Кроме того, совершение покупок через сеть Интернет несовершеннолетними не всегда возможно. Школьники чаще, чем студенты, во время учебных занятий общаются в социальных сетях и делятся информацией

в Сети. Эта закономерность может быть связана с разницей возрастных задач и ведущей деятельности у школьников и студентов. Ведущей деятельностью первых является общение со сверстниками, которое в последние годы стало более зависимо от цифровых средств связи. Важной задачей подросткового возраста является самовыражение и самоутверждение через высказывание своего мнения. Вероятно, поэтому, подростки более зависимы от различных форм взаимодействия в Сети: лайки, комментарии и т. д.

В таблице 30 представлены данные, отражающие различия киберлафинга, обусловленные полом респондентов. В ходе исследования было установлено, что мальчики чаще, чем девочки, во время учебных занятий играют в цифровые игры. Девочки чаще, чем мальчики, пользуются социальными сетями во время учебных занятий.

Таблица 30

Особенности киберлафинга у респондентов разного пола

Исследуемые параметры		<i>N</i>	Средний ранг	<i>U</i>	<i>p</i>
Онлайн обмен	мужской	97	110,94	6 008,0	0,25
	женский	126	121,32		
Онлайн покупки	мужской	97	115,49	6 450,0	0,77
	женский	126	118,07		
Использование контента	мужской	97	125,91	5 731,5	0,09
	женский	126	110,64		
Игры	мужской	97	137,39	4 618,0	0,0001
	женский	126	102,46		
Общение в соц. сетях	мужской	97	107,75	5 698,5	0,05
	женский	126	123,60		
Киберлафинг	мужской	97	119,61	6 343,0	0,62
	женский	126	115,14		

Сравнение полученных данных с результатами других исследований позволило заключить, что среди российских школьников и студентов явление киберлафинга менее распространено, чем среди школьников других стран. Это можно объяснить политикой запрета на использование гаджетов в российской школе (хотя следует отметить, что в последнее время от нее всё чаще отходят). Подобная практика свидетельствует о том, что киберлафинг рассматривается как барьер для успешной интеграции информационных и коммуникационных технологий в образовательную среду.

В представленном исследовании уровень киберлафинга у школьников свидетельствует о том, что они используют доступ к сети Интернет во время уроков для решения задач, не связанных с обучением, редко или иногда. Схожие данные о распространенности киберлафинга были получены в ходе исследований, проведенных на основе выборок турецких студентов [226] и школьников 6–8 классов [122]. Студенты в США [125] и Индонезии [163] демонстрируют киберлафинг иногда и часто.

Сравнение популярности отдельных видов киберлафинга показало, что школьники на уроках скорее используют доступ к онлайн-контенту и решают задачи социализации (самовыражения и поддержание значимых отношений), а студенты помимо этого еще и совершают покупки во время учебных занятий. Согласно данным других исследовательниц студенты чаще во время занятий общаются через Интернет [118]. Подобные различия могут быть связаны с культурными аспектами.

В исследованиях киберлафинга встречаются противоречивые данные о различиях, связанных с полом. В одних исследованиях не были обнаружены различия в уровне киберлафинга у людей разного пола [125]. В других исследо-

ваниях было установлено, что пол опосредует связи отношение – поведение и цель – поведение [118], что должно проявляться и в особенностях киберлафинга.

В ряде исследований говорится о том, что мужчины демонстрируют поведение, связанное с киберлафингом чаще, чем женщины, как на рабочих местах, так и в учебных заведениях [118]. Исследователи объясняют это гендерными различиями использования Интернета. Так, например, число интернет-пользователей мужского пола превышает число пользователей женского пола в Турции [226]. В России распределение пользователей Интернета также сдвинуто в сторону мужчин (53,5 % против 46,5 %) по сравнению с естественным распределением населения. Ожидается, что привычку использовать Интернет мужчины перенесут и на место работы или учебы.

Однако гендерные различия в использовании Интернета и киберпространства также могут быть спорными. Например, гендерные различия могут варьироваться в зависимости от типа киберлафинга, что подтвердилось и в нашем исследовании. На гендерные различия в уровне отдельных видов киберлафинга может влиять и характер целевой аудитории и включения контрольных переменных, таких как социальная желательность [166]. В нашем исследовании было установлено, что девочки чаще, чем мальчики, во время учебных занятий посещают социальные сети, а мальчики чаще, чем девочки, играют. Эти различия можно объяснить тем, что психологические особенности, связанные с полом, определяют общую активность человека, в том числе и информационную.

Проведенное исследование вносит вклад в изучение новых форм девиантного интернет-поведения (киберлафинга). Его ценность возрастает в связи с активным внедрением

в образовательный процесс дистанционных форматов и информационно-коммуникативных технологий. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что в России явление киберлафинга менее распространено, чем в других странах. Но эта форма поведения уже наблюдается в школе и высших учебных заведениях. Анализ опыта других стран говорит о том, что необходим дальнейший мониторинг уровня киберлафинга в российских учебных заведениях. Также необходимо более глубокое изучение данного явления и разработка мер по предотвращению его негативных эффектов.

### **5.3. Уровень академического киберлафинга и особенности медиапотребления подростков**

В отечественной психологии наблюдается недостаточное количество эмпирических исследований в области изучения киберлафинга. Поэтому нам мало известно о распространенности данного явления и его связи со стилем медиапотребления.

В этой связи нами было проведено корреляционное исследование. Цель исследования состояла в определении связи между уровнем киберлафинга и особенностями медиапотребления подростков. Исследование проводилось в 2018 году в период летних каникул в условиях летнего лагеря. В исследовании приняли участие школьники в возрасте 13–15 лет (61 мальчик и 60 девочек). В качестве инструментов исследования использовалась русскоязычная версия шкалы киберлафинга (*Y. Akbulut* и др.) и опросник «Индивидуальный стиль медиапотребления» (*Y.N. Dolgov et al.*).

Каждому участнику исследования выдавались бланки с вопросами и вариантами ответов для самостоятельного за-

полнения. Через несколько дней розданные анкеты были собраны. Опрос проходил анонимно.

Для определения корреляции между исследуемыми переменными использовался коэффициент корреляции Спирмена. Расчеты проводились с помощью программы *IBM SPSS Statistics 23.0*. Для построения корреляционных плеяд использовалось приложение *Pajek*.

Анализ частоты проявлений различных видов киберлафинга на уроках показал, что подростки чаще всего ищут различный контент в сети Интернет (табл. 31).

На втором месте по частоте встречаемости оказалось общение через мессенджеры и социальные сети. Менее всего на уроках подростки склонны совершать покупки и играть.

Таблица 31

Особенности киберлафинга подростков

Шкала	Форма киберлафинга	Кол-во	Среднее значение	Стандартное отклонение
<i>Sa</i>	Общение	121	2,7	0,89
<i>So</i>	Шопинг	121	1,9	0,95
<i>Aoc</i>	Потребление контента	121	3,1	1,14
<i>Gg</i>	Игра	121	1,7	0,92
<i>Rtu</i>	Социальные сети	121	2,6	1,07

Следует отметить, что в целом уровень киберлафинга среди подростков, принимавших участие в исследовании, оказался низким. Средние значения по выборке не превышают 3 балла, что указывает на редкое или крайне редкое использование технологий на уроках в личных целях.

Среди различных средств информации наибольшей популярностью среди школьников пользуются Интернет, телевидение и книги (табл. 32).

Таблица 32

Частота использования СМИ подростками

Медиа	Кол-во	Среднее значение	Стандартное отклонение
Телевидение	121	2,5	1,23
Интернет	121	4,4	0,89
Книги	121	3,0	1,02
Журналы	121	1,8	0,96
Радио	121	1,9	1,16
Газеты	121	1,6	1,15

Наименее востребованы со стороны подростков оказались традиционные формы прессы: журналы и газеты. Радио также не пользуется особой популярностью у школьников.

Анализ частоты использования Интернета показал, что участники исследования используют его каждый день или один раз в несколько дней (табл. 33).

Таблица 33

Частота и уровень использования Интернета подростками ( $n = 121$ )

Частота (%)	Уровень пользователя			
	Новичок	Опытный	Продвинутый	Эксперт
Один раз в несколько дней	16,1	41,9	25,8	16,1
Каждый день	0,0	44,4	41,1	14,4
Итого	4,1	43,8	37,2	14,9

Собственные навыки в использовании Интернета 4,1 % участников исследования оценила низко. Опытными пользователями себя назвали 43,8 % школьников; 37,2 % опрошенных сказали, что являются продвинутыми пользователями сети Интернет; 14,9 % считают себя экспертами в области использования Интернета. При этом можно отметить, что частота использования Интернета связана с оценкой собственных навыков пользователя ( $V = 0,364$ ;  $p = 0,001$ ).

Анализ стилистических особенностей медиапотребления подростков показал, что у участников исследования особенности медиапотребления в порядке возрастания степени их выраженности расположились в следующем порядке: эмоционально-познавательная вовлеченность, внутренний контроль, рефлексивная критичность, эффективность поиска информации (табл. 34). Для участников исследования характерна относительно низкая эмоционально-познавательная вовлеченность в медиaprостранство.

Таблица 34

Особенности стиля медиапотребления подростков

Элементы стиля медиапотребления	Кол-во	Среднее значение	Стандартное отклонение
Эмоционально-познавательная вовлеченность	121	0,9	10,28
Волевой контроль медиапотребления	121	1,4	7,28
Рефлексивная критичность медиапотребления	121	2,7	7,25
Эффективность поиска информации	121	4,9	7,15

К особенностям стиля медиапотребления подростков можно отнести относительно высокие показатели эффективности поиска информации. Подростки сами признают, что хорошо ориентируются в потоке информации в Интернете или других источниках. Они могут отделить правдивую информацию от ложной. Хотя время от времени участники исследования испытывают трудности в решении этих задач. Недостаточно развит у участников исследования контроль за собственным медиапотреблением. Они отмечают, что не всегда могут контролировать время, затрачиваемое на медиапотребление.

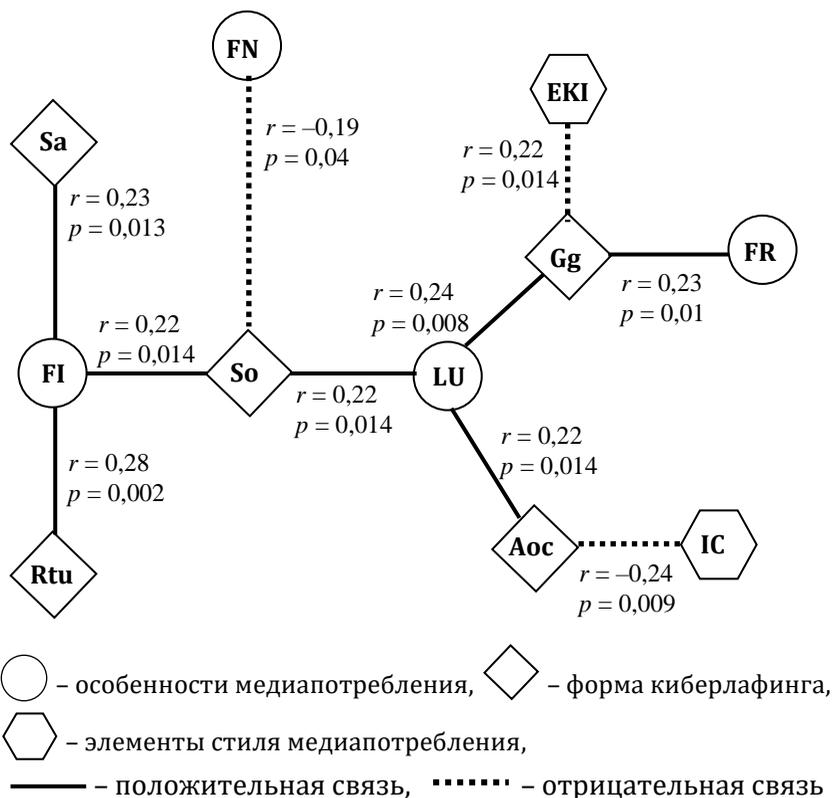
В ходе исследования были обнаружены корреляции между отдельными видами киберлафинга и частотой использования различных медиа (рис. 21).

В частности, оказалось, что частота использования Интернета связана с частотой общения через Интернет и в социальных сетях на уроках. Частота чтения газет оказалась связана с частотой посещения интернет-магазинов во время уроков. При этом данная связь носит обратный характер. Популярность радио связана с частотой игрового поведения во время уроков.

Уровень навыков пользователя Интернета также оказался связан с уровнем киберлафинга подростков. Было установлено, что с ростом оценок подростками своих навыков пользователя у них возрастает частота посещения интернет-магазинов и других сайтов, а также игрового поведения во время уроков.

Стилистические особенности медиапотребления оказались связанными с использованием во время уроков Интернет-контента и игр. Внутренний контроль за медиапотреблением оказался более высоким у подростков, которые реже во время уроков посещают сайты и скачивают различный

контент. Как и ожидалось, уровень эмоционально-познавательной вовлеченности в медиaprостранство связан с частотой игрового поведения во время уроков.



**Sa** – общение

**So** – шопинг

**Aoc** – потребление контента

**Gg** – игры

**Rtu** – социальные сети

**FI** – частота использования Интернета

**LU** – уровень пользователя Интернета

**FN** – частота чтения газет

**FR** – частота прослушивания радио

**IC** – волевой контроль медиапотребления

**EKI** – эмоционально-познавательная вовлеченность

Рис. 21. Корреляция между поведением в Интернете и потреблением медиа

Результаты исследования показали, что явление киберлафинга коснулось школьников. Среди участников исследования оно пока мало распространено. К наиболее популярным формам киберлафингового поведения среди школьников можно отнести доступ к онлайн-контенту и обмен информацией в социальных сетях. Этот результат был ожидаем, так как для подросткового возраста общение является ведущей деятельностью. Низкие показатели по шопингу как элементу киберлафинга можно объяснить финансовой зависимостью подростков.

Существенное отличие российских школьников, от их зарубежных сверстников [205] и студентов [120] заключается в редком использовании компьютерных и интернет-игр на уроках. Низкая частота игр во время уроков может объясняться, с одной стороны, запретом, вводимым на данный вид деятельности родителями и учителями, а с другой – сложностью в сокрытии данного вида киберлафинга.

Исследователи предполагают, что ощущение собственной свободы в области нарушения границ приводит к тому, что киберлафинг не рассматривается человеком как форма девиантного поведения [146]. В результате люди, менее зависимые от контроля со стороны, чаще позволяют себе использовать технологии на работе для решения своих личных (не связанных с работой) задач. Более того, люди, не обладающие такой свободой (подчиненные), чувствуют себя лучше, следуя установленным правилам и запретам. Кроме того, игра требует большой концентрации внимания, поэтому ее трудно совмещать с решением учебных задач. В этом случае указывать на полизадачность как основную

причину киберлафнга [102, с. 420] становится затруднительно. В пользу этого довода говорят факты того, что решением личных задач на работе люди занимаются в том случае, если поставленные перед ними рабочие задачи находятся ниже их компетенции [226].

Предсказуемыми оказались результаты оценки таких показателей медиапотребления, как частота и уровень компьютерной грамотности. Школьники пользуются Интернетом каждый день или один раз в несколько дней. При этом к новичкам или экспертам в использовании информационных технологий относят себя менее 5–20 % респондентов как в России, так и в Турции [144]. Это позволяет говорить о достаточно высоком уровне метакогнитивной осведомленности школьников, которая подтверждается при использовании других методов исследования [188].

Можно констатировать, что привычные технологии и формы интернет-практик переносятся школьниками в учебные классы. Здесь важно отметить, что результаты предыдущих исследований позволяют сделать вывод, что использование информационно-коммуникационных технологий повышает мотивацию учащихся, увеличивает вовлеченность детей в работу на уроке, облегчает понимание и организацию деятельности в классе [205].

Однако, также доказано, что подростки, имеющие доступ к компьютерам и умным мобильным устройствам на уроках, чаще используют эти устройства для решения не связанных с учебной задачей [205]. Это еще раз подчеркивает, что использование Интернета может со временем стать серьезной проблемой для детей, у которых отсутствует самоконтроль. Это тем более важно, что результаты исследований подтвердили, что между уровнем киберлафнга на рабочем месте и самоконтролем личности существует нега-

тивная корреляция. А люди, рожденные после 2000 г., более подвержены скуке и менее способны к концентрации внимания.

Результаты нашего исследования показывают, что подростки обладают удовлетворительным, но не высоким уровнем внутреннего контроля за собственным медиапотреблением. Кроме того, оказалось, что уровень внутреннего контроля медиапотребления отрицательно коррелирует с поиском и использованием интернет-контента во время уроков (самым распространенным видом киберлафнга среди подростков). Это позволяет дать позитивный прогноз по внедрению информационных технологий в школьную среду, но при условии контроля со стороны родителей и учителей.

Полученные данные показали, что частота использования Интернета, а также уровень пользовательских навыков коррелируют с частотой киберлафнга в классе.

В ходе исследования были обнаружены новые факты о том, что уровень эмоционально-когнитивной вовлеченности в медиапространство коррелирует с частотой игрового поведения во время уроков. Этот факт подтверждает, что на уроках в компьютерные и интернет-игры играют дети, склонные к интернет-зависимости. Эмоционально-когнитивная вовлеченность выступает предпосылкой для формирования такого поведения. На уроках играют дети, которые настолько поглощены игрой, что не могут от нее оторваться, несмотря на необходимость решать учебные задачи. Подобное поведение является реальной угрозой образовательному процессу.

Таким образом, результаты исследования показывают, что частота и уровень использования интернет-технологий могут рассматриваться как предикторы киберлафнга. Од-

нако, его формирование связано со стилистическими особенностями восприятия и переработки медиаинформации. Результаты исследования позволяют восполнить существующие пробелы в науке и улучшить понимание киберлафинга в академической среде.

#### 5.4. Фаббинг школьников и студентов

В рамках изучения девиаций, связанных с использованием гаджетов в школе, интерес представляет фаббинг школьников. О распространенности данного явления среди российских школьников мало что известно. Поэтому мы провели исследование уровня фаббинга и его связи с мотивами использования смартфонов школьниками.

Эмпирические данные были собраны с помощью опроса. Для этого использовалась переведенная нами на русский язык шкала фаббинга. Оригинальная версия шкалы (Е. Карадага и др. [96]) содержит 10 пунктов, которые были переведены на русский язык. Но в процессе перевода два пункта шкалы (8 и 5) были разбиты каждый на 2 пункта (табл. 35). Таким образом в итоговом варианте шкалы было представлено 12 пунктов, которые участникам исследования предлагалось оценить по 5-балльной шкале Лайкерта (1 – никогда, 2 – редко, 3 – иногда, 4 – часто, 5 – всегда).

Таблица 35

Перевод шкалы фаббинга Е. Карадага и др.

Английский вариант пунктов шкалы фаббинга	Перевод пунктов шкалы фаббинга
1. My eyes start wandering on my phone when I'm together with other	1. Когда я общаюсь с другими ребятами, то начинаю глазами искать свой телефон
2. I am busy with my mobile	2. Когда я с друзьями, я парал-

phone when I'm with my friends	ельно использую свой мобильный телефон
3. People complain about me dealing with my mobile phone	3. Мне кажется, что мой телефон – это часть меня

Окончание табл. 35

Английский вариант пунктов шкалы фаббинга	Перевод пунктов шкалы фаббинга
4. I'm busy with my mobile phone when I'm with my family	4. Во время общения с друзьями я постоянно что-то делаю в телефоне
5. I think that I annoy my partner when I'm busy with my mobile phone (or family, if you do not have a partner)	5. Люди жалуются на то, что я постоянно сижу в телефоне
	9. Я считаю, что не раздражаю своих друзей, когда отвлекаюсь на мобильный телефон во время общения с ними
6. My phone is within my reach	6. Мой телефон находится под рукой
7. When I wake up in the morning, I first check the messages on my phone	7. Когда я просыпаюсь утром, я первым делом проверяю сообщения в моем телефоне
8. I feel incomplete without my mobile phone	8. Без мобильного телефона я чувствую себя некомфортно
	11. Я не знаю, что мне делать без мобильного телефона
10. The time allocated to social, personal or professional activities decreases because of my mobile phone	12. Из-за того, что я засиживаюсь в телефоне, мне не хватает время на учебу, игры, общение и т. д.
9. My mobile phone use increases day by day	10. Мое использование мобильного телефона увеличивается день ото дня

Шкала фаббинга содержит 2 субшкалы: нарушение коммуникации и «одержимость» телефоном.

Перед использованием шкалы мы провели проверку ее надежности с помощью критерия  $\alpha$  Кронбаха (табл. 36).

Таблица 36

Описательная статистика и надежность шкалы фаббинга

Название шкалы (количество пунктов)	Кол-во	Среднее значение	$\alpha$ Кронбаха
Фаббинг (12)	59	2,5	0,703
Нарушение коммуникации (6)	59	2,17	0,5
Одержимость телефоном (6)	59	2,85	0,68

Согласно полученным данным полная шкала фаббинга и субшкала «Одержимость телефоном» обладают удовлетворительной надежностью. Надежность шкалы «Нарушение коммуникации» оказалась низкой.

Для изучения особенностей фаббинга мы составили дополнительные шкалы для изучения особенностей использования телефонов респондентами (табл. 37).

Таблица 37

Описательная статистика шкал особенностей фаббинга

Пункты шкалы	Кол-во	<i>M</i>
С помощью телефона я проверяю сообщения от друзей	59	4,339
С помощью телефона я получаю и отправляю электронные письма	59	4,153
С помощью телефона я посещаю социальные сети	59	4,559
С помощью телефона я посещаю интернет-магазины	59	3,983
С помощью телефона я посещаю разные сайты	59	4,136
С помощью телефона я играю	59	3,322
С помощью телефона я нахожу полезную информацию	59	4,237
С помощью телефона я отдыхаю (развлекаюсь, расслабляюсь)	59	3,729

С помощью телефона я общаюсь (звоню и отвечаю на звонки)	59	4,525
--	----	-------

Для математической обработки данных использовались: *U*-критерий Манна – Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Для выявления уровня фаббинга использовалась переведенная шкала фаббинга Е. Карадага. Результаты опроса представлены на рисунке 22.

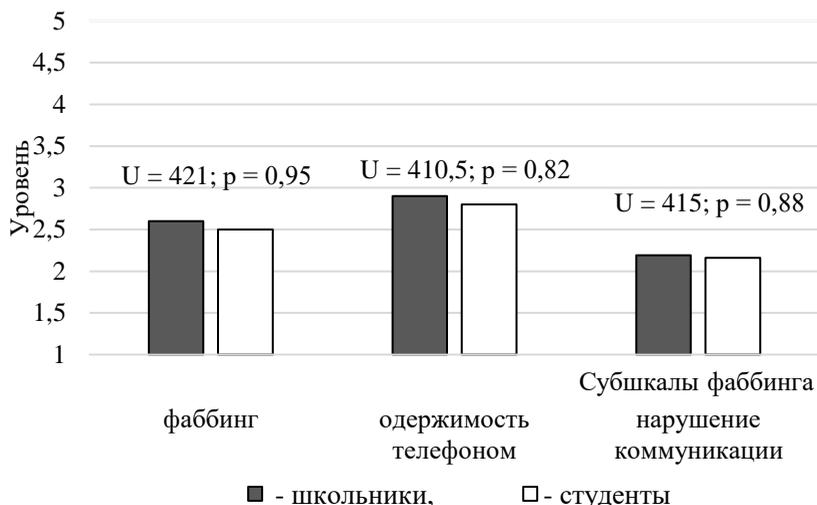


Рис. 22. Уровень фаббинга школьников

Согласно полученным данным у школьников и студентов уровень фаббинга умеренный ( $2 < M < 3$ ). Полученные нами данные согласуются с результатами зарубежных [97] и отечественных [25] исследователей. В ходе исследования, различий в уровне фаббинга у респондентов разного пола обнаружить не удалось.

Для изучения особенностей фаббинга мы попросили респондентов указать, для чего именно они используют свои смартфоны. Результаты опроса представлены на рисунке 23.

Чаще всего участники исследования используют телефоны для общения (делают звонки) или для того, чтобы посещать социальные сети. Студенты очень редко проверяют с помощью телефона электронную почту или играют в игры.

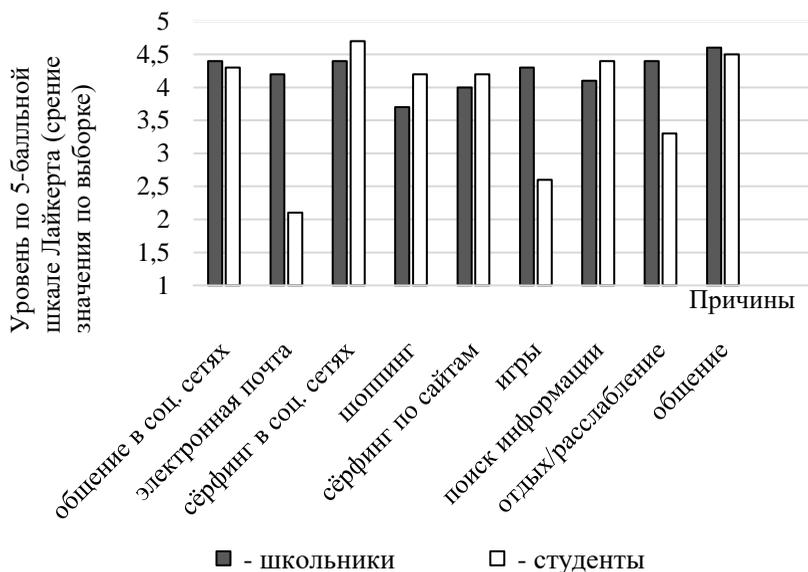


Рис. 23. Причины использования смартфона

Различия были обнаружены в частоте использования телефона для игры и для расслабления/отдыха (табл. 38). При этом оказалось, что школьники чаще используют телефон для игр и с целью расслабиться, чем студенты.

В ходе исследования мы хотели узнать связаны ли между собой уровень фаббинга и причины использования. Для этого использовался корреляционный анализ по Спирмену. Корреляционные плеяды представлены на рисунке 24.

Таблица 38

Различия в особенностях использования  
телефона школьниками и студентами

Сравниваемые группы		Кол-во	Средний ранг	<i>u</i>	<i>p</i>
Сёрфинг в соц. сетях	школьники	25	29,6	415	0,85
	студенты	34	30,3		
Общение в социальных сетях	школьники	25	30,5	412,5	0,83
	студенты	34	29,6		
Общение	школьники	25	30,6	410,5	0,78
	студенты	34	29,6		
Электронная почта	школьники	25	31,2	394,5	0,61
	студенты	34	29,1		
Сёрфинг по сайтам	школьники	25	28,8	394	0,61
	студенты	34	30,9		
Поиск информации	школьники	25	28,6	389	0,55
	студенты	34	31,1		
Шоппинг	школьники	25	27,7	367	0,33
	студенты	34	31,7		
Отдых/ расслабление	школьники	25	39,4	191	0,0002
	студенты	34	23,1		
Игры	школьники	25	41,5	137,5	0,000004
	студенты	34	21,5		

Согласно полученным данным уровень фаббинга оказался связан с частотой использования телефона для серфинга по сайтам и социальным сетям, игр, покупок, проверки электронной почты и отдыха/расслабления. Это может говорить о том, что людям, которые во время общения с друзьями параллельно используют телефон, виртуальный

мир представляется более интересным, чем общение со сверстниками.

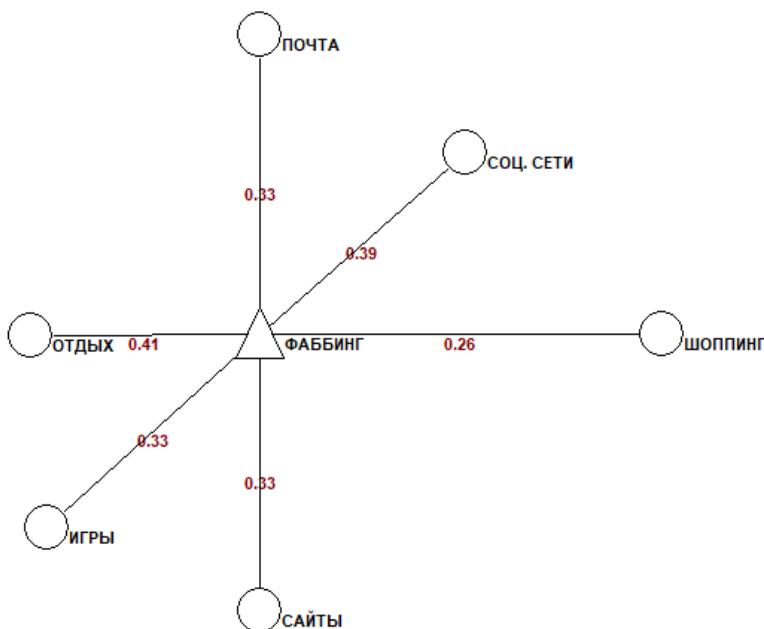


Рис. 24. Корреляции между уровнем фаббинга и причинами использования телефона

Корреляции между фаббингом и общением в виртуальном мире в ходе исследования обнаружены не были. Это может быть косвенным свидетельством того, что во время фаббинга дети не общаются с кем-то другим, а используют Интернет для развлечения. Возможно, общение не дает им необходимых впечатлений и кажется скучным, также фаббинг может являться для них вариантом ухода от общения как такового.

Результаты нашего исследования подтверждают мысль отечественных [25] и зарубежных [51] авторов о том, что

факторами фаббинга выступают зависимость от социальных сетей, интернет-зависимость и в некоторой степени – зависимость от игры.

Таким образом, в ходе работы нам удалось составить шкалу фаббинга с приемлемым уровнем надежности. Результаты опроса показали, что у школьников и студентов наблюдается умеренный уровень фаббинга, так как они используют телефон в общении с друзьями редко или иногда.

Также было установлено, что людям, которые во время общения с друзьями параллельно используют телефон, виртуальный мир представляется более интересным, чем общение со сверстниками. Это проявляется в корреляциях между уровнем фаббинга и частотой использования телефона для серфинга по сайтам и социальным сетям, игр, покупок, проверки электронной почты и отдыха/расслабления.

### **Выводы по главе 5**

Тенденции цифровизации общества бросают вызов современному обществу и образованию. Быстро меняющийся характер работы требует переоценки использования информационно-коммуникационных технологий для удовлетворения потребностей человека. Радикальные подходы к оценке цифровизации образования как однозначно позитивное или однозначно негативное явление становятся не объективными. Сложность технологий, с одной стороны, и системы потребностей человека – с другой, требует учета многочисленных нюансов. Технологии открывают перед учащимися огромный мир знаний, устраняют географические и временные барьеры. Но они таят в себе массу рисков для здоровья и академической эффективности.

Результаты исследований показали, что киберлафинг и связанное с ним поведение широко распространено в университетской среде. Это явление типично для студентов и время от времени наблюдается у преподавателей. При этом между тем, что преподаватели держат смартфон в поле своего зрения во время учебных занятий, и киберлафингом студентов существует взаимосвязь.

Фаббинг как одна из крайних форм киберлафинга реже наблюдается у студентов (28 %) и практически не встречается среди преподавателей (14 %).

Существует связь между изучаемой дисциплиной и проблемным использованием смартфонов на учебных занятиях в вузе.

Нам удалось доказать, что частота киберлафинга связана не только с частотой и уровнем использования Интернета, но и с особенностями стиля медиапотребления подростков.

Предикторами фаббинга выступают зависимость от социальных сетей, интернет-зависимость и в некоторой степени зависимость от игры. У школьников и студентов наблюдается умеренный уровень фаббинга, так как они используют телефон в общении с друзьями редко или иногда.

Также было установлено, что людям, которые во время общения с друзьями параллельно используют телефон, виртуальный мир представляется более интересным, чем общение со сверстниками. Это проявляется в корреляциях между уровнем фаббинга и частотой использования телефона для сёрфинга по сайтам и социальным сетям, игр, покупок, проверки электронной почты и отдыха/расслабления.

## Заключение

Актуальность изучения особенностей медиапотребления молодежи продиктована глобальными изменениями образовательного пространства и жизни в целом. Мир меняется, внося коррективы в процесс социализации.

Современные дети растут и развиваются в новых условиях – в условиях гибридного пространства: реального и виртуального. Цифровое пространство, выступающее новым полем социализации детей, постоянно меняется, приводя к трансформации особенностей медиапотребления детей и молодежи. Стилиевые особенности медиапотребления проявляются через индивидуально выработанные поведенческие стереотипы, эмоциональные реакции и когнитивные навыки. А их изучение как в нашей стране, так и за границей начинается с анализа повседневной практики потребления медиапродукции.

Исследователи фиксируют тенденцию к раннему освоению виртуального пространства детьми за счет использования мобильных цифровых устройств с сенсорным экраном.

Особенности медиапотребления молодежи обусловлены полом, возрастными особенностями, особенностями личности и контента. Однако данных о том, как меняются особенности медиапотребления студентов в связи с изменениями объективной ситуации, недостаточно.

Нами было установлено, что в дошкольном возрасте дети в нашей стране начинают пользоваться цифровыми устройствами. Современные дети начинают пользоваться цифровыми устройствами с сенсорным экраном в возрасте от 1 года до 3 лет, что усиливает риски негативного влияния технологий на их здоровье. Однако в России почти по-

ловина детей в возрасте до 2–3 лет использует гаджеты реже одного раза в неделю. Маловероятно, что это приведет к значительному ущербу их здоровью или конкуренции с другими видами деятельности (такими как предметная игра, взаимодействие с родителями и т. д.).

Дошкольники предпочитают смотреть видеоролики. Но к восьми годам интерес к видеоконтенту снижается, и возрастает интерес к электронным играм.

Родители положительно оценивают использование цифровых технологий своими детьми-дошкольниками, но считают, что эту деятельность сложно контролировать. Только единицы из опрошенных не следят за тем, что их ребенок делает в Интернете. Каждый третий среди российских родителей прибегает к использованию специальных программ для решения этой задачи.

Важным фактором личностного развития молодежи является индивидуальный стиль медиапотребления. Это проявляется в наличии множества взаимосвязей между отдельными показателями внутриличностного конфликта и стилем потребления медиаинформации у студентов.

Тесные взаимосвязи были обнаружены между проявлениями ролевого внутриличностного конфликта и мотивами медиапотребления студентов. Студенты, жизнь которых наполнена смыслом, отличаются более высоким уровнем развития навыков и умений эффективного поиска информации в медиaprостранстве и прагматичным восприятием этого пространства.

Мотивация медиапотребления, степень вовлеченности в медиaprостранство и выбор медиасредств связаны со степенью выраженности внутриличностного конфликта нереализованности желаний в сфере семейной жизни, учебно-профессиональной сфере и в сфере общения.

Исследование критичности мышления в контексте медиапотребления студентов показало, что современную молодежь отличает установка на рефлексивный скептицизм как готовность подвергать факты сомнению. Подобная картина позволяет говорить о формировании естественных барьеров для массовых манипуляций, распространения фейков и лженаучных теорий в условиях VUCA-мира (мира, отличающегося нестабильностью, неопределенностью, сложностью и неоднозначностью).

Вместе с тем результаты исследования показали, что критичность восприятия информации взаимосвязана с особенностями медиапотребления студентов, а именно с выбором социальных сетей, степенью доверия различным источникам информации и субъективной оценкой влияния Интернета на человека.

Социальная активность современных школьников распространяется как в реальной жизни, так и в виртуальных сообществах. Только 12,6 % не состоят ни в каких виртуальных сообществах. Остальные предпочитают развлекательные сообщества. А также состоят в учебных и/или познавательных виртуальных сообществах, которые посещают каждый день.

Вместе с тем счастье детей зависит, в первую очередь, от их социальной активности в реальной жизни. В качестве посредника в этой связи выступает удовлетворенность самореализацией.

Участие в познавательных виртуальных сообществах является важным фактором счастья для детей, которые удовлетворены своей самореализацией и отличаются высокой социальной активностью в реальной жизни. Предпочтения в выборе виртуальных сообществ определяются особенностями личности школьников.

Сочетание сознательности и открытости опыту повышает вероятность участия в учебных виртуальных сообществах, а импульсивность и нейротизм – снижают ее. Участие в познавательных виртуальных сообществах способствует сочетание таких качеств личности, как сознательность и эмоциональная стабильность, а не способствуют – импульсивность или сочетание сознательности и нейротизма. Участники развлекательных виртуальных сообществ отличаются от тех, кто не участвует в таких сообществах, более высокими показателями экстраверсии, добросовестности и открытости опыту.

Современные студенты активно используют возможности реального и виртуального миров в процессе обучения. Существование в этих параллельных мирах воспринимается ими как естественная часть их жизни. Они видят себя в качестве центрального персонажа образовательного процесса. А вот учителю/педагогу не всегда находится место в цифровом образовательном пространстве, по мнению студентов. Студенты осознают риски и возможности, связанные с появлением новых технологий, например, возможность формирования зависимости.

По мнению студентов, дистанционное обучение на данный момент представляет запасной вариант или дополнительный элемент к традиционной форме обучения. Как реальная альтернатива существующим формам обучения дистанционное обучение многими студентами не рассматривается. Тот опыт, который получили студенты в период пандемии, не вызвал у них интереса к дистанционной форме обучения, так как был связан с множеством проблем и трудностей.

Уровень проактивности связан со всеми тремя компонентами удовлетворенности дистанционным обучением

(эмоциональный, когнитивный и поведенческий). При этом коэффициенты корреляции выше в случае связи между степенью достижения образовательных целей и удовлетворенностью, чем между степенью активности в период пандемии и удовлетворенностью дистанционным обучением.

Тенденции цифровизации общества бросают вызов современному обществу и образованию. Быстро меняющийся характер работы требует переоценки использования информационно-коммуникационных технологий для удовлетворения потребностей человека. Радикальные подходы к оценке цифровизации образования как однозначно позитивное или однозначно негативное явление становятся не объективными. Сложность технологий и системы потребностей человека требует учета многочисленных нюансов. Технологии открывают перед учащимися огромный мир знаний, устраняют географические и временные барьеры. Но они таят в себе массу рисков для здоровья и академической эффективности. К таким рискам можно отнести распространение киберлафнга и фаббинга.

Результаты исследований показали, что киберлафнг и связанное с ним поведение широко распространены в университетской среде. Это явление типично для студентов и время от времени наблюдается у преподавателей. При этом между наличием смартфона на столе преподавателя во время учебных занятий и киберлафнгом студентов существует взаимосвязь. Фаббинг наблюдается у студентов реже, чем киберлафнг (28 %), и практически не встречается среди преподавателей (14 %).

Существует связь между изучаемой дисциплиной и проблемным использованием смартфонов на учебных занятиях в вузе.

Нам удалось доказать, что частота киберлафнга связана не только с частотой и уровнем использования Интернета, но и с особенностями стиля медиапотребления подростков.

Факторами фаббинга выступают зависимость от социальных сетей, интернет-зависимость и в некоторой степени зависимость от игры. У школьников и студентов наблюдается умеренный уровень фаббинга, так как они используют телефон в общении с друзьями редко или иногда.

Материалы монографии отражают современные тенденции медиапотребления в контексте образования и развития молодежи. В представленной работе определены текущее состояние освоения гибридного пространства детьми и молодежью, основные тенденции и риски современного мира в этой области.

## Библиографический список

1. Абакумова И.В. Влияние средств массовой коммуникации на ценностно-смысловые установки различных групп населения / И.В. Абакумова, Л.Ю. Крутелева // Сборник материалов по проблемам организации и оказания психологической помощи на различных этапах чрезвычайных ситуаций, в том числе радиационного характера / под общ. ред. Ю.С. Шойгу. – Москва: Центр экстренной психологической помощи Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, 2016. – С. 4–17.
2. Абрамова О.А. Инновационная культура в организации: на пути к проактивному поведению / О.А. Абрамова, А.Н. Татарко // Организационная психология. – 2019. – № 4. – С. 98–124.
3. Агадуллина Е.Р. Пользователи социальных сетей: современные исследования / Е.Р. Агадуллина // Современная зарубежная психология. – 2015. – № 3. – С. 36–46.
4. Андриенко Е.В. Цифровизация образования в контексте решения психолого-педагогических задач воспитания и обучения / Е.В. Андриенко // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 7–15.
5. Антипов К.В. Формирование медиакомпетентности в условиях информационно-цифровой коммуникационной среды / К.В. Антипов, Р.А. Резникова, А.В. Фирсов // Нормирование и оплата труда в промышленности. – 2015. – № 11–12. – С. 37–43.
6. Анцупов А.Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 496 с.
7. Ахмаева Л.Г. Влияние возрастной и гендерной специфики пользователей социальных сетей в России на методы маркетинга и рекламы / Л.Г. Ахмаева // Цифровая социология. – 2020. – № 3. – С. 21–28.
8. Бахтова Ю.В. Детство в цифровом мире / Ю.В. Бахтова // Человек и мир / Институт психологии Российской академии наук. – 2018. – № 3(5). – С. 167–178.

9. Беленова Ю.Р. К проблеме влияния средств массовой информации на формирование ценностей, идеалов и убеждений современных подростков / Ю.Р. Беленова, С.М. Завьялова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2012. – № 1. – С. 200–204.
10. Бехтер А.А. К вопросу о проактивности в совладающем поведении студентов вуза / А.А. Бехтер // Проблемы высшего образования. – 2019. – № 1. – С. 344–347.
11. Бреслер М.Г. Социальные сети и сетевые сообщества информационного общества / М.Г. Бреслер. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2014. – 174 с.
12. Валеева Э.Р. Гендерные и возрастные различия в образе жизни гимназистов г. Казани / Э.Р. Валеева, Р.Я. Хамитова // Казанский медицинский журнал. – 2005. – № 4. – С. 313–316.
13. Викулова Ю.А. Проблемы диагностики проактивного совладающего поведения младших школьников / Ю.А. Викулова, А.А. Бехтер // Материалы секционных заседаний 60-й студенческой научно-практической конференции ТОГУ. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2020. – С. 288–291.
14. Воропаев М.В. Воспитание в виртуальных средах: монография / М.В. Воропаев / науч. ред. А.В. Мудрик. – Москва: МГПУ, 2010. – 232 с. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_20156318\\_50699899.htm](https://elibrary.ru/download/elibrary_20156318_50699899.htm) (дата обращения: 01.08.2023).
15. Галкина Н.П. Анализ материалов в виртуальном медиапространстве как способ формирования критического мышления интернет-пользователей / Н.П. Галкина // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2020. – № 1 (85). – С. 189–194.
16. Гладышев-Лядов В. Социальные сети как инструмент для пропаганды экстремизма / В. Гладышев-Лядов // Обзор НЦПТИ. – 2013. – № 3. – С. 28–31.

17. Глазков А.А. Вовлеченность в виртуальную среду поколения Z / А.А. Глазков, В.В. Ермолаев, Е.Б. Пучкова, Ю.В. Суховершина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 10. – С. 361–368.
18. Головачева М.В. Особенности рефлексивности студентов с различными типами проактивного совладающего поведения / М.В. Головачева, А.А. Бехтер // Ученые заметки ТОГУ. – 2021. – № 1. – С. 30–41.
19. Голоухова Д.В. Дифференциация функций социальных сетей в медиасреде студентов (на примере студентов МГИМО) / Д.В. Голоухова // Коммуникология. – 2021. – № 4. – С. 15–25.
20. Горбунова А.Ю. Роль цифровых технологий в когнитивном развитии дошкольника: постановка проблемы / А.Ю. Горбунова // Наука в мегаполисе. – 2018. – № 6. – С. 13–18.
21. Горохова Л.А. Самоорганизующиеся неформальные онлайн-сообщества в социальных сетях как форма организации учебного взаимодействия / Л.А. Горохова, Е.А. Долуденко, А.В. Горохова // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2015. – № 1. – С. 157–163.
22. Громова Е.Б. Диагностика понимания студентами контекстных проблем современной региональной телевизионной журналистики / Е.Б. Громова // МедиаВектор. – 2021. – № 2. – С. 40–45.
23. Дружба О.В. Социальные сети как пространство интернет-социализации молодежи / О.В. Дружба, И.А. Каирова, М.В. Кошман // Кант. – 2020. – № 1 (34). – С. 143–151.
24. Дунас Д.В. Мотивация использования медиакоммуникационных каналов российскими студентами / Д.В. Дунас, А.В. Толконникова, А.Н. Гуреева, С.А. Варганов // Вопросы теории и практики журналистики. – 2021. – № 2. – С. 285–301.

25. Екимчик О.А. Адаптация методик измерения фаббинга в близких отношениях: шкала фаббинга Карадага и шкала партнерского фаббинга Робертса / О.А. Екимчик, Т.Л. Крюкова // Консультативная психология и психотерапия. – 2022. – Т. 30, № 3. – С. 112–128.
26. Ерзин А.И. Проактивность как основа становления личности специалиста / А.И. Ерзин // Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. – Т. 1, № 30. – С. 100–110.
27. Ерофеева Е.А. Медиаграмотность юношей и девушек на уровне интернета: гендерный подход / Е.А. Ерофеева // Грани познания. – 2010. – № 2 (7). – С. 26–27.
28. Жеребкина В.Ф. Гендерные различия в потреблении медиаинформации в юношеском возрасте / В.Ф. Жеребкина // Мужское и женское: сотрудничество и конфронтация: труды международной научно-практической конференции / под ред. В.Е. Быданова Н.А. Вахнина, О.А. Штайн. – Санкт-Петербург: Изд-во Горного ун-та, 2016. – С. 125–129.
29. Игнатъев В.П. Дистанционное образование глазами студентов (анализ результатов опроса студентов Федерального Университета) / В.П. Игнатъев, Е.А. Архангельская // Современные наукоемкие технологии. — 2020. – Том 6, № 1. – С. 138–142.
30. Измайлова Е.В. Метод обнаружения «троллей» в сетевых сообществах / Е.В. Измайлова, Д.А. Алексеев, В.В. Свечникова, А.В. Сорокина // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. – 2022. – № 2(22). – С. 4–17.
31. Карпов Д.О. Коммуникационная конфликтность у пользователей сетей интернет / Д.О. Карпов // Социальная психология личности и акмеология: сборник статей молодых исследователей / отв. ред. Р.М. Шамионов. – Москва: Перо, 2014. – С. 85–91.

32. Касперович-Рынкевич О.Н. Медиапотребление представителей поколения z – студентов журфака БГУ / О.Н. Касперович-Рынкевич // Журналістыка–2018: стан, праблемы і перспектывы: Матэрыялы 20-й Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі, Мінск, 15–16 ноября 2018 года / отв. ред. В.М. Самусевіч. – Мінск: Белорусский государственный университет, 2018. – С. 415–419.
33. Киреева Н.В. Развитие критического мышления как способ преодоления формирования упрощенного мышления в эпоху цифровизации образования / Н.В. Киреева, Е.В. Чудинова // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 910. – С. 23–33. – URL: <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.21.0910.P.29> (дата обращения: 01.08.2023).
34. Козлова Н.С. Гендерная специфика самоактуализации личности в интернет-среде / Н.С. Козлова, Е.Н. Комарова // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2014. – № 3-3. – С. 73–75.
35. Коповой А.С. Актуальность диагностики медиапотребления / А.С. Коповой // Пензенский психологический вестник. – 2015. – № 2. – С. 55–62.
36. Крайникова Т.С. Медиапотребление: обзор рецепций явления / Т.С. Крайникова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2013. – № 2. – С. 167–170.
37. Крухмалева О.В. Современные игровые устройства в жизни детей и подростков: социокультурный анализ / О.В. Крухмалева, Е.В. Крухмалев // Культура и образование. – 2017. – № 2. – С. 60–72.
38. Кузьменкова Т.Л. Динамика оценки студентами транспортного вуза дистанционных форм обучения / Т.Л. Кузьменкова // Ученые записки университета Лесгафта. – 2020. – № 2(180). – С. 191–195.
39. Лизунова И.В. Чтение в структуре современного медиапотребления / И.В. Лизунова // Библиосфера. – 2012. – № 5. – С. 62–66.

40. Лукашенко М.А. Студент селф-менеджмента как основа результативности электронного обучения / М.А. Лукашенко // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 2. – С. 61–70.
41. Луцкая Е.Е. Влияние цифровых технологий на социализацию / Е.Е. Луцкая, И.В. Халитова // Современное образование: векторы развития. Цифровизация экономики и общества: вызовы для системы образования: материалы международной конференции / под общ. ред. М.М. Мусарского, Е.А. Омельченко, А.А. Шевцовой. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2018. – С. 444–453.
42. Лучинкина И.С. Поведение личности в современной цифровой среде / И.С. Лучинкина // Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология. – 2023. – № 6(3). – С. 51–58.
43. Макарова Е.А. Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления / Е.А. Макарова, Е.Л. Макарова, Е.А. Махрина // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13, № 3. – С. 293–311.
44. Миронова Е.Н. Сообщество полиаморов как виртуальная группа: анализ интернет-сообщества / Е.Н. Миронова, А.С. Ваторопин // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2022. – № 5(80). – С. 114–121.
45. Молчанова Е.В. Образовательная среда и социум в контексте разработки психолого-педагогических условий для безопасного личностного развития молодежи / Е.В. Молчанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-1. – С. 69–71.
46. Никифоров В. Методическое и техническое обеспечение удаленного обучения в период пандемии / В. Никифоров // Вестник военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева. – 2021. – № 1(25). – С. 104–109.

47. Образцова А.Ю. Особенности медиапотребления детей школьного возраста (на примере г. Углич) / А.Ю. Образцова // Медиаскоп. – 2014. – № 4. – С. 17.
48. Овчинская Е.В. Телевизионные практики мужчин и женщин: эволюция, состояние, тенденции / Е.В. Овчинская // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – № 1. – С. 238–244.
49. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире / К.Н. Поливанова // Современная зарубежная психология. – 2016. – Т. 5, № 2. – С. 5–10.
50. Полуэхтова И.А. Телевидение в общественном мнении и повседневной жизни россиян / И.А. Полуэхтова // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 2. – С. 166–172.
51. Рагозинская В.Г. Взаимосвязь фэббинга и Я-функций у лиц молодого возраста / В.Г. Рагозинская // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. – 2021. – № 3. – С. 113–133.
52. Рагозинская В.Г. Проблема фэббинга в психологии: обзор научной литературы / В.Г. Рагозинская // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. – 2021. – № 2. – С. 67–95.
53. Рождественская Е. Киберэтнография виртуального сообщества: анализ туристского форума / Е. Рождественская, В. Семенова // INTER. – 2014. – № 7. – С. 22–42.
54. Ронжина Н.В. Роль универсальной компетенции «системное и критическое мышление» в формировании профессионального мышления / Н.В. Ронжина // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 2. – С. 116–121.
55. Сафронова А.Н. Воспитание в цифровом пространстве: самосохранение здоровья / А.Н. Сафронова, Н.О. Вербицкая, Н.А. Молчанов // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6. – С. 236.
56. Сашенков С.А. Криминогенное влияние социальных сетей на несовершеннолетних / С.А. Сашенков // Вестник Воронежского ин-та МВД России. – 2015. – № 3. – С. 215–219.

57. Сергеев А.Н. Онлайн-сообщество учащихся как коллективный субъект образовательной деятельности / А.Н. Сергеев, М.Ю. Чандра // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 8(171). – С. 11–15.
58. Серезкина А.Е. Отношение к компьютеру и информационным технологиям как психолого-педагогическая проблема / А.Е. Серезкина // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – Т. 15, № 23. – С. 231–236
59. Сиврикова Н.В. Взаимосвязь проактивности и удовлетворенности дистанционным обучением во время пандемии COVID-19 / Н.В. Сиврикова, Ф.А. Иванов, Е.М. Харланова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. – № 5. – С. 1–16.
60. Сиврикова Н.В. Взаимосвязь киберлафнга и особенностей медиапотребления у подростков / Н.В. Сиврикова, А.А. Шевченко // Психология. Психофизиология. – 2022. – № 15(1). – С. 16–25.
61. Сиврикова Н.В. Взаимосвязь ценностей со стилем медиапотребления студентов / Н.В. Сиврикова, Д.Ю. Бережная // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 60. – С. 166–180.
62. Сиврикова Н.В. Киберлафнг в академической среде: девиация или особенность нового поколения / Н.В. Сиврикова // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии: сборник материалов Второй Международной научно-практической конференции. – Ялта: АРИАЛ, 2020. – С. 498–503.
63. Сиврикова Н.В. Социальные сети как фактор риска столкновения молодежи с радикальными идеями / Н.В. Сиврикова, Т.Г. Пташко, С.В. Рослякова, А.Е. Перебейнос, Е.Ф. Павленко // Социально-гуманитарные знания. – 2022. – № 7. – С. 18–23.
64. Солдатова Г. Использование цифровых устройств детьми дошкольного возраста / Г. Солдатова, В. Шляпников // Нижегородское образование. – 2015. – № 3. – С. 78–85.

65. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 71–80.
66. Старикова М.А. Проактивное поведение в профессиональной карьере / М.А. Старикова, С.А. Маничев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – Т. 7, № 173. – С. 267–272.
67. Суходолова Е.А. Актуальные тенденции исследования различных видов цифровой зависимости / Е.А. Суходолова // Вопросы студенческой науки. – 2022. – № 2 (76). – С. 18–24.
68. Толоконникова А.В. Медиапотребление российских школьников и студентов: влияние возрастного и географического факторов / А.В. Толоконникова, Д.В. Дунас // Актуальные проблемы медиаисследований – 2020: сборник материалов конференции. – Москва: Факультет журналистики Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», 2020. – С. 70–71.
69. Федоров А.В. Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России / А.В. Федоров, И.В. Чельшева, А.А. Новикова, И.А. Каруна.– Таганрог: Кучма Ю.Д., 2004. – 188 с.
70. Цветкова И.В. Феномен клипового мышления в контексте коммуникации в информационном обществе / И.В. Цветкова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2022. – № 2 (85). – С. 90–94.
71. Шакирова Г.Ф. Взаимосвязь психологического климата, социального статуса семьи и межличностных отношений дошкольников, использующих цифровые технологии / Г.Ф. Шакирова // Филология и культура. – 2015. – Т. 4, № 50. – С. 249–252.

72. Шакирова Г.Ф. Использование цифровых технологий детьми: полоролевые различия / Г.Ф. Шакирова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2018. – № 67. – С. 119–121.
73. Шарков Ф. Конвергируемость реальных и виртуальных сообществ в цифровом пространстве: социологический обзор / Ф. Шарков, Н. Кириллина // Социологическое обозрение. – 2022. – Т. 21, № 3. – С. 229–249.
74. Шатская С.Т. Проблемы культуры медиопотребления молодого поколения в эпоху информатизации / С.Т. Шатская, М.Э. Извозчикова, А.В. Щербакова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 5-3. – С. 17–19.
75. Шейнов В.П. Проблемное использование смартфона подростками и его связь с макиавеллизмом, направленностью личности и коммуникативными умениями / В.П. Шейнов, Н.Л. Бортулева, В.О. Ермак // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2023. – № 2 (30). – С. 18–35.
76. Яковлев Л.С. Особенности самоидентификации в сетевых сообществах / Л.С. Яковлев, Г.А. Розеватов // Вестник Поволжского института управления. – 2016. – № 1 (52). – С. 102–108.
77. Abuhassna H. Examining students' satisfaction and learning autonomy through web-based courses / H. Abuhassna, M.A.Z.M. Zakaria, N. Yahya // International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering. – 2020. – Vol. 9, N 1. – P. 356–370.
78. Akbulut Y. Cyberloafing and social desirability bias among students and employees / Y. Akbulut, O. Dönmez, Ö.Ö. Dursun // Computers in Human Behavior. – 2017. – Vol. 72. – P. 87–95.

79. Alamri M.M. Towards adaptive e-learning among university students: By applying technology acceptance model (TAM) / M.M. Alamri, W.M. Al-Rahmi, N. Yahaya // *International Journal of Engineering and Advanced Technology*. – 2019. – Vol. 8, N 6. – Special Issue 3. – P. 270–276.
80. Al-Awamleh A. Students' satisfaction with blended learning programmes in the Faculty of Physical Education / A. Al-Awamleh // *Science for Education Today*. – 2019. – Vol. 9, N 5. – P. 37–47.
81. Al-Fraihat D. Evaluating E-learning systems success: An empirical study / D. Al-Fraihat, M. Joy, R. Masa'deh // *Computers in Human Behavior*. – 2020. – Vol. 102. – P. 67–86.
82. Ali K. The effects of emotions, individual attitudes towards vaccination, and social endorsements on perceived fake news credibility and sharing motivations / K. Ali, C. Li, K. Zainulabidin, S. Ali Muqtadir // *Computers in Human Behavior*. – 2022. – Vol. 134. – e107307. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107307> (дата обращения: 18.01.2023).
83. Almoether R. Effectiveness of Blackboard and Edmodo in Self-Regulated Learning and Educational Satisfaction / R. Almoether // *Turkish Online J. Distance Educ. Turkish Online Journal of Distance Education*. – 2020. – Vol. 21, N 2. – P. 126–140.
84. Álvarez-Huerta P. Disposition toward critical thinking and creative confidence beliefs in higher education students: The mediating role of openness to diversity and challenge / P. Álvarez-Huerta, A. Muela, I. Larrea // *Thinking Skills and Creativity*. – 2022. – Vol. 43. – e101003. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101003> (дата обращения: 01.08.2023).
85. Ambrose G. Comparing happiness associated with household and community gardening: Implications for food action planning / G. Ambrose, K. Das, Y. Fan, A. Ramaswami // *Landscape and Urban Planning*. – 2023. – Vol. 230. – e104593. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2022.104593> (дата обращения: 01.08.2023).

86. Andel S.A. Is cyberloafing more complex than we originally thought? Cyberloafing as a coping response to workplace aggression exposure / S.A. Andel, S.R. Kessler, S. Pindek, G. Kleinman, P.E. Spector // *Computers in Human Behavior*. – 2019. – Vol. 101. – P. 124–130.
87. Andoh R.P.K. Postgraduate distance education in University of cape coast, Ghana: Students' perspectives / R.P.K. Andoh, R. Appiah, P.M. Agyei // *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. – 2020. – Vol. 21, N 2. – P. 118–135.
88. Arabaci İ.B. Investigation Faculty of Education Students' Cyberloafing Behaviors in terms of Various Variables / İ.B. Arabaci // *TOJET: The turkish online journal of educational technology*. – 2017. – Vol. 16, N 1. – P. 72–82.
89. Avom D. Social media and happiness nexus in the millennial generation / D. Avom, F.Y. Malah, // *Telecommunications Policy*. – 2022. – Vol. 46 (8). – e102368. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2022.102368> (дата обращения: 01.08.2023).
90. Barker V. Older adolescents' motivations for social network site use: the influence of gender, group identity, and collective self-esteem / V. Barker // *CyberPsychology & Behavior*. – 2009. – Vol. 12, N. 2. – P. 209–213.
91. Basilaia G. Replacing the Classic Learning Form at Universities as an Immediate Response to the COVID-19 Virus Infection in Georgia / G. Basilaia, M. Dgebuadze, M. Kantaria // *International Journal for Research in Applied Science & Engineering Technology*. – 2020. – Vol. 8, N 3. – P. 101–108.
92. Baturay M.H. An investigation of the impact of demographics on cyberloafing from an educational setting angle / M.H. Baturay, S. Toker // *Computers in Human Behavior*. – 2015. – Vol. 50. – P. 358–366.
93. Beauvais C. Fake news: Why do we believe it? / C. Beauvais // *Joint Bone Spine*. – 2022. – Vol. 89, No. 4. – e105371. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.jbspin.2022.105371> (дата обращения: 01.08.2023).

94. Belavi G. Democracy and social justice in schools: Dimensions for thinking and improving educational practice / G. Belavi, F. Javier Murillo // REICE. – 2020. – Vol. 18, No. 3. – P. 5–28.
95. Blackwell C.K. Factors influencing digital technology use in early childhood education / C.K. Blackwell, A.R. Lauricella, E. Wartella // Computers & Education. – 2014. – Vol. 11. – P. 82–90.
96. Blanca M.J. Spanish version of the Phubbing Scale: Internet addiction, Facebook intrusion, and fear of missing out as correlates / M.J. Blanca, R. Bendayan // Psicothema. – 2018. – Vol. 30, N 4. – P. 449–454.
97. Blanchard A.L. Correlates of different forms of cyberloafing: The role of norms and external locus of control / A.L. Blanchard, C.A. Henle // Computers in Human Behavior. – 2008. – Vol. 24 (3). – P. 1067–1084.
98. Bock G.W. Non-work related computing (NWRC) / G.W. Bock, S.L. Ho // Communications of the ACM. – 2009. – Vol. 52 (4). – P. 124–128.
99. Bozzola E. Media devices in pre-school children: the recommendations of the Italian pediatric society / E. Bozzola, G. Spina, M. Ruggiero, L. Memo, R. Agostiniani, M. Bozzola, G. Corsello, A. Villani // Italian Journal of Pediatrics. – 2018. – Vol. 44, N 1. – P. 69–74.
100. Bozzola E. The use of social media in children and adolescents: scoping review on the potential risks / E. Bozzola, G. Spina, R. Agostiniani, S. Barni, R. Russo, E. Scarpato, A. Di Mauro, A.V. Di Stefano, C. Caruso, G. Corsello, A. Staiano // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2022. – Vol. 19 (16). – P. 99–60.
101. Brailovskaia J., Margraf J. (2018) What does media use reveal about personality and mental health? An exploratory investigation among German students / J. Brailovskaia, J. Margraf // PLoS One. – 2018. – N 13. – e0191810. – URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191810> (дата обращения: 01.08.2023).

102. Burleson J. Greenbaum. 2019. When Spheres Collide: A Refocused Research Framework for Personal Use of Technology at Work / J. Burleson, E. Bruce // Communications of the Association for Information Systems. – 2019. – Vol. 45. – P. 411–432.
103. Camerini A.L. Boredom and digital media use: A systematic review and meta-analysis / A.L. Camerini, S. Morlino, L. Marciano // Computers in Human Behavior Reports. – 2023. – Vol. 11. – e100313. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100313> (дата обращения: 09.11.2023).
104. Campbell D.E. The Resistance as Role Model: Disillusionment and Protest Among American Adolescents After 2016 / D.E. Campbell, C. Wolbrecht // Political Behavior. – 2019. – Vol. 19. – P. 1–26.
105. Caprì T. The influence of media usage on family functioning / T. Caprì, M.C. Gugliandolo, G. Iannizzotto, A. Nucita, R.A. Fabio // Current Psychology. – 2021. – Vol. 40. – P. 2644–2653.
106. Chandra A. Social networking sites and digital identity: The utility of provider-adolescent communication / A. Chandra // The Brown university child and adolescent behavior letter. – 2016. – Vol. 32, N 3. – P. 1–7.
107. Chassiakos Y.R. Children and Adolescents and Digital Media / Y.R. Chassiakos, J. Radesky, D. Christakis, M.A. Moreno, C. Cross // Pediatrics. – 2016. – Vol. 138, N 5.
108. Chaudron S. Young Children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries / S. Chaudron. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. – 528 p.
109. Chen X. Beyond enjoyment: Young children consider the normative goodness of activity engagement when attributing happiness / X. Chen, P.L. Harris, F. Yang // Journal of Experimental Child Psychology. – 2023. – Vol. 228. – e105608. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105608> (дата обращения: 01.08.2023).

110. Chien S.Y. Effects of Peer Evaluation in the Context of Virtual Reality Based on Sphere Video on EFL Students' English Language Achievement and Learning Perceptions / S.Y. Chien, G.J. Hwang, M.S.Y. Yong // *Computers in education*. – 2020. – Vol. 146. – e103751. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103751> (дата обращения: 01.08.2023).
111. Chiu C-M. Understanding online community citizenship behaviors through social support and social identity / C-M. Chiu, H-Y. Huang, H-L. Chenga, P-C. Sun // *International Journal of Information Management*. – 2015. – Vol. 35, N 4. – P. 504–519.
112. Choon S.W. A proposed integrated happiness framework to achieve sustainable development / S.W. Choon, C.C. Yong, S.K. Tan, S.H. Tan // *Heliyon*. – 2022. – Vol. 8. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10813> (дата обращения: 01.08.2023).
113. Chotpitayasunondh V. How “phubbing” becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone / V. Chotpitayasunondh, K.M. Douglas // *Computers in Human Behavior*. – 2016. – N 63. – P. 9–18.
114. Cristia A. Parental Reports on Touch Screen Use in Early Childhood / A. Cristia, A. Seidl // *PLoS ONE*. – Vol. 10, N 6. – URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0128338> (дата обращения: 04.11.2023).
115. Derin N. Are cyberloafers also innovators?: A study on the relationship between cyberloafing and innovative work behavior / N. Derin, S.G. Gökçe // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2016. – Vol. 235. – P. 694–700.
116. Derks D. Private smartphone use during worktime: A diary study on the unexplored costs of integrating the work and family domains / D. Derks, A.B. Bakker, M. Gorgievski // *Computers in Human Behavior*. – 2021. – N 114. – e106530. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106530> (дата доступа: 06.11.2023).

117. Dinleyici M. Media Use by Children, and Parents' Views on Children's Media Usage / M. Dinleyici, K.B. Carman, E. Ozturk, F. Sahin-Dagli // Interactive Journal of Medical Research. – Vol. 5, N 2. – €18. – URL: <https://doi.org/10.2196/ijmr.5668> (дата обращения: 01.08.2023).
118. Donham C. I will teach you here or there, I will try to teach you anywhere: perceived supports and barriers for emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic 2022 / C. Donham, H.A. Barron, J.S. Alkhouri, E. Menke, P. Kranzfelder // International Journal of STEM Education. – 2022. – Vol. 9 (1). – P. 19. – URL: <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00335-1> (дата обращения: 09.11.2023).
119. Dovbenko S. Problem of resistance to the introduction of distance learning models of training in the vocational training of educators / S. Dovbenko, R.G. Naida, V.M. Beschastnyy // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. – 2020. – Vol. 19, N 2. – P. 1–12.
120. Durak H.Y. Cyberloafing in Learning Environments Where Online Social Networking Sites Are Used as Learning Tools: Antecedents and Consequences / H.Y. Durak // Journal of Educational Computing Research. – 2019. – Vol. 58, N 3. – P. 539–569.
121. Dwidienawati D. Forced shifting to e-learning during the covid-19 outbreak: Information quality, system quality, service quality, and goal orientation influence to e-learning satisfaction and perceived performance / D. Dwidienawati, S.B. Abdinagoro, D. Tjahjana // International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering. – 2020. – Vol. 9, N 2. – P. 1518–1525.
122. Ergün E. Educational technology theory and practice / E. Ergün, A. Altun // Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama. – 2018. – N 2 (1). – P. 36–53.
123. Evli M. The effect of COVID-19 uncertainty on internet addiction, happiness and life satisfaction in adolescents / M. Evli, N. EñimEñek // Archives of Psychiatric Nursing. – 2022. – Vol. 41. – P. 20–26.

124. Floros G. Patterns of choices on video game genres and internet addiction / G. Floros, K. Siomos // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. – 2012. – Vol. 15, N 8. – P. 417–424.
125. Flynn R.M. A narrative review of methods used to examine digital gaming impacts on learning and cognition during middle childhood / R.M. Flynn, E. Kleinknecht, A.A. Ricker, F.C. Blumberg // *International Journal of Child Computer Interaction*. – 2021. – Vol. 30. – e100325. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100325> (дата обращения: 09.11.2023).
126. Galla B.M. Values-alignment messaging boosts adolescents' motivation to control social media use / B.M. Galla, S. Choukas-Bradley, H.M. Fiore, M.V. Esposito // *Child Development*. – 2021. – Vol. 92 (5). – P. 1717–1734.
127. Giacomazzi M. Contextualization of critical thinking in sub-Saharan Africa: A systematic integrative review / M. Giacomazzi, M. Fontana, C.C. Trujillo // *Thinking Skills and Creativity*. – 2022. – Vol. 43. – e100978. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100978> (дата обращения: 01.08.2023).
128. Gökçearslan Ş. Smartphone addiction, cyberloafing, stress and social support among university students: A path analysis / Ş. Gökçearslan, Ç. Uluyol, S. Şahin // *Children and Youth Services Review*. – 2018. – N 91. – P. 47–54.
129. Haelermans C. Digital tools in education. in on usage, effects, and the role of the teacher / C. Haelermans. – Stockholm: SNS Förlag, 2017. – 119 p.
130. Hart C. Exploring higher education students' critical thinking skills through content analysis / C. Hart, C. Da Costa, D. D'Souza, A. Kimpton, J. Ljbusic // *Thinking Skills and Creativity*. – 2021. – Vol. 41. – e100877. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100877> (дата обращения: 01.08.2023).
131. Heizomi H. Happiness and its relation to psychological well-being of adolescents / H. Heizomi, H. Allahverdipour, M.A. Jafarabadi, A. Safaian // *Asian Journal of Psychiatry*. – 2015. – Vol. 16. – P. 55–60.

132. Herrador-Alcaide T.C. Feelings of satisfaction in mature students of financial accounting in a virtual learning environment: an experience of measurement in higher education / T.C. Herrador-Alcaide, M. Hernández-Solís, R. Sanguino Galván. – DOI: 10.1186/s41239-019-0148-z // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2019. – Vol. 16, N 1. – P. 20.
133. Hoffman B., «Computer as a Threat or an Opportunity for Development of Children // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 146. – P. 15–21.
134. Hsin C.T. The Influence of Young Children's Use of Technology on Their Learning: A Review / C.T. Hsin, M.C. Li, C.C. Tsai // Educational Technology and Society. – 2014. – T. 17, N 4. – P. 85–99.
135. Hwang Y. Parental Mediation Regarding Children's Smartphone Use: Role of Protection Motivation and Parenting Style / Y. Hwang, I. Choi, J.Y. Yum, S.H. Jeong // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. – 2017. – Vol. 20, N 6. – P. 362–368.
136. Jansen R.S. Supporting Self-Regulated Learning for Students in Massive Open Online Courses / R.S. Jansen, A. Van Leeuwen, J. Janssen, R. Konein // Computers in Education, 2020. – Vol. 146. – e103771. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103771> (дата обращения: 01.08.2023).
137. Joiner R. Comparing first and second generation digital natives' internet use, internet anxiety, and internet identification / R. Joiner, J. Gavin, M. Brosnan, J. Cromby, H. Gregory, J. Guiller, P. Maras, A. Moon // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. – 2013. – Vol. 16, N 7. – P. 549–552.
138. Kabali H.K. Exposure and Use of Mobile Media Devices by Young Children / H.K. Kabali, M.M. Irigoyen, R. Nunez-Davis, J.G. Budacki Mohanty, K.P. Leister, R.L. Bonner // Pediatrics. – 2015. – Vol. 136, N 6. – P. 1044–1050.

139. Keating R.T. Demographic and psychosocial variables associated with good and bad perceptions of social media use / R.T. Keating, H.M. Hendy, S.H. Can // *Computers in Human Behavior*. – 2016. – Vol. 57. – P. 93–98.
140. Khan T. Fake news outbreak 2021: Can we stop the viral spread? / T. Khan, A. Michalas, A. Akhunzada // *Journal of Network and Computer Applications*. – 2021. – Vol. 190. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.jnca.2021.103112> (дата обращения: 01.08.2023).
141. Khansa L. Cyberloafing in the workplace: mitigation tactics and their impact on individuals' behavior / L. Khansa, R. Barkhi, S. Ray, Z. Davis // *Information technology and management*. – 2018. – Vol. 19 (4). – P. 197–215.
142. Kian-Yeik K. Assessing cyberloafing behaviour among university students: A validation of the cyberloafing scale / K. Kian-Yeik // *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*. – 2018. – Vol. 26 (1). – P. 409–424.
143. Kılıç A.O. Exposure to and use of mobile devices in children aged 1–60 months / A.O. Kılıç, E. Sari, H. Yucel, M.M. Oğuz, E. Polat, A.E. Acoglu, S. Senel // *European Journal of Pediatrics*. – 2019. – Vol. 178, N 2. – P. 221–227.
144. Koay K.-Y. Assessing cyberloafing behaviour among university students: A validation of the cyberloafing scale / K.-Y. Koay // *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*. – 2018. – Vol. 26, N 1. – P. 409–424.
145. Kong F. The relationships between happiness motives and problematic smartphone use in young adults: A weekly diary study / F. Kong, Q. Tan // *Computers in Human Behavior*. – 2023. – Vol. 139. – e107557. – URL: <https://doi.org/10.18844/gjit.v11i1.5743> (дата обращения: 01.08.2023).
146. Kramer M. How much does technology weigh on the work-life balance scale? A qualitative study showing the influence of personal technology usage at the workplace on work-life balance / M. Kramer // *Mens en Maatsch*. – 2019. – Vol. 94, N 1. – P. 5–28.

147. Kulikova T.I. The correlation between a passion for computer games and the school performance of younger schoolchildren / T.I. Kulikova, D.V. Maliy // *Psychology in Russia*. – 2015. – Vol. 3. – P. 124–135.
148. Kuzmanović M. Designing E-learning environment based on student preferences: Conjoint analysis approach / M. Kuzmanović, J.A. Labrović, A. Nikodijević // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*. – 2019. – Vol. 7, N 3. – P. 37–47.
149. Le Roux D.B. Media multitasking, online vigilance and academic performance among students in three Southern African countries / D.B. le Roux, D.A. Parry, A. Totolo, G. Iyawa, J. Holloway, A. Prenter, L. Botha // *Computers & Education*. – 2021. – N 160. – e104056. –URL:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104056> (дата обращения: 06.11.2023).
150. Lee L. Digital media and young children’s learning: a case study of using ipads in american preschools / L. Lee // *International Journal of Information and Education Technology*. – 2015. – Vol. 5, N 12. – P. 947–950.
151. Levine L.E. Electronic media use, reading, and academic distractibility in college youth / L.E. Levine, B.M. Waite, L.L. Bowman // *CyberPsychology & Behavior*. – 2007. – Vol. 10, N 4. – P. 560–566.
152. Liang X. Cyberloafing to escape from the “devil”: investigating the impact of abusive supervision from the third-party perspective / X. Liang, G. Guo, Q. Gong, S. Li, Z. Li // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – Vol. 12. – e722063. – URL: <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i3.6904> (дата обращения: 01.08.2023).
153. Liaw S.S. Perceived satisfaction, perceived usefulness and interactive learning environments as predictors to self-regulation in e-learning environments / S.S. Liaw, H.M. Huang // *Computers & Education*. – 2013. – Vol. 60, N 1. – P. 14–24.
154. Lieder F. Toward a formal theory of proactivity / F. Lieder, G. Iwama. // *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*. – 2021. – Vol. 21. – P. 490–508.

155. Lim V.K.G. The IT way of loafing on the job: Cyberloafing, neutralizing and organizational justice / V.K.G. Lim // *Journal of Organizational Behavior*. – 2002. – Vol. 23 (5). – P. 675–694.
156. Liu D. Digital Communication Media Use and Psychological Well-Being: A Meta-Analysis / D. Liu, R.F. Baumeister, C. Yang, B. Hu // *Journal of Computer-Mediated Communication*. – 2019. – Vol. 24 (5). – P. 259–273.
157. Lönnqvist J-E. The Five-Factor Model of personality and Degree and Transitivity of Facebook social networks / J-E. Lönnqvist, J.V.A. Itkonen, M. Verkasalo, P. Poutvaara // *Journal of Research in Personalit.* – 2014. – Vol. 50, N 1. – P. 98–101.
158. Lozano-Blasco R. Usos problemáticos de Internet y depresión en adolescentes: Meta-análisis / R. Lozano-Blasco, A. Cortés-Pascual // *Comunicar*. – 2020. – N 28 (63). – P. 109–120.
159. Luo Y.F. New media literacy and news trustworthiness: An application of importance–performance analysis / Y.F. Luo, S.C. Yang, S. Kang // *Computers & Education*. – 2022. – Vol. 185. – e104529. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104529> (дата обращения: 01.08.2023).
160. Lyons C.D. Steps to Implementing Technology in Inclusive Early Childhood Programs / C.D. Lyons, C.T. Tredwell // *Computers in the Schools*. – 2015. – Vol. 32, N 2. – P. 152–166.
161. Lytridis C. Distance Special Education Delivery by Social Robots / C. Lytridis, C. Bazinas, G. Sidiropoulos // *Electronics. Multidisciplinary Digital Publishing Institute*. – 2020. – Vol. 9, N 6. – P. 1034.
162. Mao J. Social media for learning: A mixed methods study on high school students' technology affordances and perspectives / J. Mao // *Computers in Human Behavior*. – Vol. 33. – P. 213–223.
163. Margaretha M. Cyberslacking behavior and its relationship with academic performance: a study of students in Indonesia / M. Margaretha, Y. Monalisa, A. Mariana, I. Junita, D. Iskandar // *European Journal of Educational Research*. – 2021. – Vol. 10 (4). – P. 1881–1892.

164. Meirbekov A. Digital education tools for critical thinking development / A. Meirbekov, I. Maslova, Z. Gallyamova // *Thinking Skills and Creativity*. – 2022. – Vol. 44. – e101023. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101023> (дата обращения: 01.08.2023).
165. Mercado B.K. A meta-analytic investigation of cyberloafing / B.K. Mercado, C. Giordano, S. Dilchert // *Career Development International*. – 2017. – Vol. 22 (5). – P. 546–564.
166. Metin-Orta I. Cyberloafing behaviors among university students and its relation to Hedonistic-Stimulation value orientation, cyberloafing attitudes, and time spent on the Internet / I. Metin-Orta, K. Demirutku // *Current Psychology*. – 2020. – Vol. 41. – P. 4271–4282.
167. Miller J.L. Looking beyond swiping and tapping: Review of design and methodologies for researching young children's use of digital technologies / J.L. Miller, K.A. Paciga, S. Danby, L. Beaudoin-Ryan, T. Kaldor // *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. – 2017. – Vol. 11, N 3. – URL: <https://doi.org/10.5817/CP2017-3-6> (дата обращения: 01.08.2023).
168. Moon J.H. Smart device usage in early childhood is differentially associated with fine motor and language development / J.H. Moon, S.Y. Cho, S.M. Lim, J.H. Roh, M.S. Koh, Y.J. Kim, E. Nam // *Acta Paediatrica*. – 2019. – Vol. 108, N 5. – P. 903–910.
169. Morin A.H. Promoting positive social classroom environments to enhance students' mental health? Effectiveness of a school-based programme in Norway / A.H. Morin // *International Journal of Educational Research*. – 2022. – Vol. 113. – e101966. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101966> (дата обращения: 01.08.2023).
170. Naidu E.S. Staying happy even when staying 6B ft apart: The relationship between extroversion and social adaptability / E.S. Naidu, E. Paravati, S. Gabriel // *Personality and Individual Differences*. – 2022. – Vol. 190. – e111549. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111549> (дата обращения: 01.08.2023).

171. Näsi M. Internet and everyday life: the perceived implications of internet use on memory and ability to concentrate / M. Näsi, L. Koivusilta // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. – 2013. – Vol. 16, N 2. – P. 88–93.
172. Obersta U. Gender stereotypes in Facebook profiles: Are women more female online? / U. Oberst, V. Renau, A. Chamarro, X. Carbonell // *Computers in Human Behavior*. – 2016. – Vol. 60. – P. 559–564.
173. Ortega-Sanchez D. MOOCs and NOOCs in the Training of Future Geography and History Teachers: A Comparative Cross-Sectional Study Based on the TPACK Model / D. Ortega-Sanchez, I.M. Gomez-Trigueros // *IEEE Access*. – 2020. – Vol. 8. – P. 4035–4042.
174. Paluck E.L. Changing climates of conflict: A social network experiment in 56 schools / E.L. Paluck, H. Shepherd, P.M. Aronow // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. – 2016. – Vol. 113, N 3. – P. 566–571.
175. Pattermann J. Perceptions of Digital Device Use and Accompanying Digital Interruptions in Blended Learning / J. Pattermann, M. Pammer, S. Schlögl, L. Gstrein // *Education Sciences*. – 2022. – Vol. 12(3). – P. 215. – URL: <https://doi.org/10.3390/educsci12030215> (дата обращения: 09.11.2023).
176. Pérez-Torres V. You Tubers videos and the construction of adolescent identity / V. Pérez-Torres, Y. Pastor-Ruiz, S.A. Ben-Boubaker // *Comunicar. Media education research journal*. – 2018. – Vol. 26 (55). – P. 61–70.
177. Pettersson F. Understanding digitalization and educational change in school by means of activity theory and the levels of learning concept / F. Pettersson // *Education and Information Technologies*. – 2021. – Vol. 26. – P. 187–204.
178. Preradovic N.M. Investigating Parents' Attitudes towards Digital Technology Use in Early Childhood: A Case Study from Croatia / N.M. Preradovic, G. Lesin, M. Sagud // *Informatics in education*. – 2016. – V. 15, N 1. – P. 127–146.

179. Rachmawati R. Culture, Environment and E-learning as Factor in Student Performance (Case Studies in Management Accounting Study Programs) / R. Rachmawati, E. Octavia, S. Dewi // *Universal Journal of Educational Research*. – 2019. – Vol. 7, N 4A. – P. 72–78.
180. Radesky J.S. Use of Mobile Technology to Calm Upset Children Associations With Social-Emotional Development / J.S. Radesky, E. Peacock-Chambers, B. Zuckerman, M. Silverstein // *JAMA Pediatrics*. – 2016. – Vol. 170, N 4. – P. 397–399.
181. Ramírez-Montoya, M.S. Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa / M.S. Ramírez-Montoya, J. Lugo-Ocando // *Comunicar*. – 2020. – Vol. 28 (64). – P. 29–38.
182. Rasa T. Young people's technological images of the future: implications for science and technology education / T. Rasa, A. Laherto // *European Journal of Futures Research*. – 2022. – Vol. 10, N 4. – P. 1–15.
183. Ridings C.M. Virtual community attraction: why people hang out online / C.M. Ridings, D. Gefen // *Journal Comput Mediat Commun*. – 2004. – Vol. 10. – JCMC10110. – URL: <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2004.tb00229.x>. (дата обращения: 01.08.2023).
184. Roberts J.A. My life has become a major distraction from my cell phone: Partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners / J.A. Roberts, M.E. David // *Computers in Human Behavior*. – 2016. – N 54. – P. 134–141.
185. Rodríguez Gallego M.R. Perceptions of students in science of education on social networks such as teaching methodology / M.R. Rodríguez Gallego, A. López Martínez, A. Es Inmaculada, M. Herrera // *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. – 2017. – Vol. 50. – P. 77–93.
186. Saleh M. The effect of cyberloafing on employee productivity / M. Saleh, I. Daqqa, M.B. AbdulRahim, N. Sakallah // *International Journal of advanced and applied sciences*. – 2018. – Vol. 5 (4). – P. 87–92.

187. Sana F. Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers / F. Sana, T. Weston, N.J. Cepeda // *Computers and Education*. – 2013. – Vol. 62. – P. 24–31.
188. Saritepeci M. Predictors of cyberloafing among high school students: unauthorized access to school network, metacognitive awareness and smartphone addiction / M. Saritepeci // *Education and Information Technologies*. – 2020. – Vol. 25, N 3. – P. 2201–2219.
189. Savolainen I. Online Communities and Gambling Behaviors — a Systematic Review / I. Savolainen, A. Sirola, I. Vuorinen // *Curr Addict Rep*. – 2022. – Vol. 9. – P. 400–409.
190. Sbarra D.A. Smartphones and close relationships: The case for an evolutionary mismatch / D.A. Sbarra, J.L. Briskin, R.B. Slat-cher // *Perspectives on Psychological Science*. – 2019. – Vol. 14 (4). – P. 596–618.
191. Schott C. How to turn workplace boredom into something positive. A theoretical framework of the 'bright sides' of boredom / C. Schott, C. Fischer // *Human resource management review*. – 2023. – N 33 (2). – e100952. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2022.100952> (дата обращения: 06.11.2023).
192. Schwaiger L. Change in news access, change in expectations? How young social media users in Switzerland evaluate the functions and quality of news / L. Schwaiger, D. Vogler, M. Eisenegger // *The International Journal of Press/Politics*. – 2022. – Vol. 27 (3). – P. 609–628.
193. Sean D.Y. The influence of social networking photos on social norms and sexual health behaviors / D.Y. Sean, A.H. Jordan // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. – 2013. – Vol. 16, N 4. – P. 243–247.
194. Seidman G. Self-presentation and belonging on Facebook: How personality influences social media use and motivations / G. Seidman // *Personality and Individual Differences*. – 2013. – Vol. 54, N 3. – P. 402–407.
195. Semali L.M. *Literacy in Multimedia America* / L.M. Semali. – London: Falmer Press, 2000. – 243 p.

196. Sherry J.L. Development and genre preference: research for educational game design / J.L. Sherry, K. Lucas, B.S. Greenberg, A. Holmstrom // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. – 2013. – Vol. 16, N 5. – P. 335–339.
197. Sivrikova N. The prevalence of Cyberloafing among pupils belonging to the digital native's generation / N. Sivrikova, T. Ptashko, S. Roslyakova, N. Sokolova, R. Dimuhametov // *Web of conferences*. Серия: «SHS». – 2021. – N 104. – P. 1–5.
198. Sivrikova N.V. Interacting with participants of youth organizations through social networks: commitment and digital readiness of educators / N.V. Sivrikova, E.M. Harlanova, E.A. Stolbova, A.A. Ageev // *Dilemas contemporaneos-educacion politica y valores*. – 2019. – N 108. – P. 56–67.
199. Sivrikova N.V. Parental reports on digital devices use in infancy and early childhood / N.V. Sivrikova, T.G. Ptashko, A.E. Perebeynos, E.G. Chernikova, N.V. Gilyazeva, V.S. Vasilyeva // *Education and Information Technologies*. – 2020. – V. 25, N 5. – C. 3957–3973.
200. Stothart C. The attentional cost of receiving a cell phone notification / C. Stothart, A. Mitchum, C. Yehnert // *Journal of experimental psychology. Human perception and performance*. – 2015. – N 41 (4). – P. 893–897.
201. Sulisworo D. The learning design and student's response to physics online learning in rural school of Indonesia / D. Sulisworo, D.A. Kusumaningtyas, T. Handayani // *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*. – 2019. – Vol. 9. – № 1. – P. 4999–5006.
202. Sumuer E. The role of smartphones in college students' mind-wandering during learning / E. Sumuer, D.N. Kaşıkçı // *Computers & Education*. – 2022. – N 190. – e104616. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104616> (дата обращения: 06.11.2023).

203. Tandon A. Social media induced fear of missing out (FoMO) and phubbing: Behavioural, relational and psychological outcomes / A. Tandon, A. Dhir, S. Talwar, P. Kaur, M. Mäntymäki // *Technological Forecasting and Social Change*. – 2022. – Vol. 174. – e121149. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121149> (дата обращения: 06.11.2023).
204. Taneja A. Cyber-slacking in the classroom: Potential for digital-distraction in the new age / A. Taneja, V. Fiore, B. Fischer // *Computers and Education*. – 2015. – Vol. 82. – P. 141–151.
205. Tanrıverdi Ö. Investigating the relationships between adolescents' levels of cognitive absorption and cyberloafing activities according to demographic characteristics / Ö. Tanrıverdi, F. Karaca // *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*. – 2018. – Vol. 5. – P. 285–315.
206. Theresiawati T. Variables Affecting E-Learning Services Quality in Indonesian Higher Education: Students' Perspectives / T. Theresiawati, B.S. Henki, N.H. Achmad // *Journal of Information Technology Education: Research*. – 2020. – Vol. 19. – P. 259–286.
207. Tifferet S. Gender differences in Facebook self-presentation: An international randomized study / S. Tifferet, I. Vilnai-Yavetz // *Computers in Human Behavior*. – 2014. – Vol. 35. – P. 388–399.
208. Toma C.L. Feeling Better But Doing Worse: Effects of Facebook Self-Presentation on Implicit Self-Esteem and Cognitive Task Performance / C.L. Toma // *Media Psychology*. – 2013. – Vol. 16, N 2. – P. 199–220.
209. Tsai H.Y. Do you feel like being proactive day? How Daily Cyberloafing Influences Creativity and Proactive Behavior: The Moderating Roles of Work Environment / H.Y. Tsai // *Computers in Human Behavior*, 2023. – Vol. 138. – e107470. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107470> (дата обращения: 06.11.2023).

210. Turel O. Panel report: the dark side of the digitization of the individual / O. Turel, C. Matt, M. Trenz, C.M.K. Cheung, J. D'Arcy, H. Qahri-Saremi, M. Tarafdar // *Internet Research*. – 2019. – N 29(2). – P. 274–288.
211. Twenge J.M. Worldwide increases in adolescent loneliness / J.M. Twenge, J. Haidt, A.B. Blake, C. McAllister, H. Lemon, A. Le Roy // *Journal of Adolescence*. – 2021. – Vol. 93. – P. 257–269.
212. Ugrin J.C. An examination of the relationship between culture and cyberloafing using the hofstede model / J.C. Ugrin, J.M. Pearson, S.M. Nickle // *Journal of Internet Commerce*. – 2018. – Vol. 17 (1). – P. 46–63.
213. Ukwueze F.N. The role of information and communication technology in early childhood education / F.N. Ukwueze, E.O. Ajala // *Computer Education Research Journal*. – 2014. – Vol. 1, N 1. – P. 127–133.
214. Valkenburg P.M. Social consequences of the internet for adolescents: A decade of research / P.M. Valkenburg, J. Peter // *Current Directions in Psychological Science*. – 2009. – Vol. 18 (1). – P. 1–5.
215. Vanden Abeele M.M.P. The effect of mobile messaging during a conversation on impression formation and interaction quality / M.M.P. Vanden Abeele, M.L. Antheunis, A.P. Schouten // *Computers in Human Behavior*. – 2016. – N 62. – P. 562–569.
216. Vitak J. Personal Internet use at work: Understanding cyber-slacking / J. Vitak, J. Crouse, R. Larose // *Computers in Human Behavior*. – 2011. – Vol. 27 (5). – P. 1751–1759.
217. Wang A.I. The effect of using Kahoot! for learning – A literature review / A.I. Wang, R. Tahir // *Computers & Education*. – 2020. – Vol. 149. – e103818. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818> (дата обращения: 06.11.2023).
218. Weinstein N. The impacts of motivational framing of technology restrictions on adolescent concealment: Evidence from a preregistered experimental study / N. Weinstein, A.K. Przybylski // *Computers in Human Behavior*. – 2019. – Vol. 90. – P. 170–180.

219. Wentzel K.R. Peer Social Acceptance and Academic Achievement: A Meta-Analytic Study / K.R. Wentzel, S. Jablansky, N.R. Scalise // *Journal of Educational Psychology*. – 2021. – Vol. 113 (1). – P. 157–180.
220. Williams D. Looking for gender: gender roles and behaviors among online gamers / D. Williams, M. Consalvo, S. Caplan, N. Yee // *Journal of Communication*. – 2009. – Vol. 59, N 4. – P. 700–725.
221. Wörtler B. The Link Between Employees' Sense of Vitality and Proactivity: Investigating the Moderating Role of Personal Fear of Invalidity / B. Wörtler, N.W. Van Yperen, J.M. Mascareño // *Frontiers in Psychology*. – 2020. – Vol. 11. – P. 2169.
222. Wu J. The bright and dark sides of social cyberloafing: Effects on employee mental health in China / J. Wu, W. Mei, L. Liu, J.C. Ugrin // *Journal of Business Research*. – 2020. – Vol. 112. – P. 56–64.
223. Wu J.H. A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment / J.H. Wu, R.D. Tennyson, T.L. Hsia // *Computers & Education*. – 2010. – Vol. 55, N 1. – P. 155–164.
224. Yang J. "Others are more vulnerable to fake news than I Am": Third-person effect of COVID-19 fake news on social media users / J. Yang, Y. Tian // *Computers in Human Behavior*. – 2021. – Vol. 125. – e106950. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106950> (дата обращения: 06.11.2023).
225. Yaşar S. The investigation of relation between cyberloafing activities and cyberloafing behaviors in higher education / S. Yaşar, H. Yurdugül // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Vol. 83. – P. 600–604.
226. Yılmaz R. Cyberloafing in IT classrooms: exploring the role of the psycho-social environment in the classroom, attitude to computers and computing courses, motivation and learning strategies / R. Yılmaz, H. Yurdugül // *Journal of Computing in Higher Education*. – 2018. – Vol. 30 (3). – P. 530–552.

227. Yousry Y.M. Hybrid versus distance learning environment for a paediatric dentistry course and its influence on students' satisfaction: a cross-sectional study / Y.M. Yousry, M.M. Azab // BMC Medical Education. – 2022. – Vol. 22, N 343. – P. 1–8.
228. Yuwanto L. Academic Flow and Cyberloafing / L. Yuwanto // Psychology Research. – 2018. – Vol. 8 (4). – P. 173–177.
229. Zabatiero J. Young Children and Digital Technology: Australian Early Childhood Education and Care Sector Adults' Perspectives / J. Zabatiero, L. Straker, A. Mantilla, S. Danby, S. Edwards // Australasian Journal of Early Childhood. – 2018. – Vol. 43, N 2. – P. 14–22.
230. Zhang M.H. Factors affecting Chinese university students' intention to continue using virtual and remote labs / M.H. Zhang, C.Y. Su, Y. Li // Australasian Journal of Educational Technology. – 2020. – Vol. 36, N 2. – P. 169–185.
231. Zhao X. Evaluating the individual, situational, and technological drivers for creative ideas generation in virtual communities: A systematic literature review / X. Zhao, C. Wang, J. Hong // Frontiers in Psychology. – 2022. – Vol. 13. – e978856. – URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.978856> (дата обращения: 06.11.2023).
232. Zhong J. The mixed blessing of cyberloafing on innovation performance during the COVID-19 pandemic / J. Zhong, Y. Chen, J. Yan, J. Luo // Computers in Human Behavior. – 2022. – N 126. – e106982. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106982> (дата обращения: 06.11.2023).
233. Zhou L. 'School's Out, But Class' On', The Largest Online Education in the World Today: Taking China's Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control As an Example / L. Zhou, F. Li, S. Wu // Best Evidence in Chinese Education. – 2020. – Vol. 4, N 2. – P. 501–519.

**Шкала киберлафинга (адаптация Н.В. Сивриковой)**

**Инструкция:** Ниже предлагается ряд утверждений, которые касаются использования Интернета во время занятий (уроков). Каждое из них может быть более или менее актуальным для Вас. Оцените, насколько часто в последнее время для Вас характерны указанные ниже формы поведения. Используйте для этого пятибалльную шкалу:

1	2	3	4	5
никогда	редко	иногда	часто	постоянно

Например, оценивая утверждение «Я общаюсь с друзьями» по частоте, вы можете отметить в бланке для ответов «2» балла, если такое бывает **редко**, или «4» балла, если **часто** или др.

Помните, что все утверждения касаются использования сети Интернет во время уроков и занятий.

Утверждения	Оценка
1. Я просматриваю посты своих друзей	
2. Я посещаю игровые сайты	
3. Я просматриваю профили своих друзей в социальных сетях	
4. Я посещаю магазины онлайн-вещей, которыми пользуюсь	
5. Я делюсь контентом в социальных сетях	
6. Я смотрю ролики онлайн	
7. Я лайкаю посты, которые интересны	
8. Я делаю репосты в социальных сетях	
9. Я комментирую фотографии	

Утверждения	Оценка
10. Я посещаю интернет-магазины онлайн	
11. Я посещаю сайты	
12. Я отмечаю друзей на фотографиях	
13. Я загружаю видео	
14. Я общаюсь с друзьями	
15. Я загружаю приложения, в которых я нуждаюсь	
16. Я смотрю ролики, которыми со мной делятся	
17. Я делаю покупки онлайн	
18. Я читаю посты в социальных сетях	
19. Я посещаю аукционные места (например, eBay)	
20. Я проверяю объявления по поиску работы	
21. Я посещаю спортивные сайты	
22. Я загружаю музыку	
23. Я публикую посты в социальных сетях	
24. Я использую услуги онлайн-банкинга	
25. Я слушаю музыку онлайн	
26. Я обновляю статус в социальных сетях	
27. Я комментирую актуальные темы	
28. Я делаю ставки онлайн	
29. Я лайкаю посты в социальных сетях	

Ключ:

Шкала *Sa* – Общение: 1, 3, 5, 7, 9, 12, 14, 16, 27.

Шкала *So* – Шопинг: 4, 10, 17, 19, 24.

Шкала *Aoc* – Контент: 6, 11, 15, 20, 22, 25.

Шкала *Gg* – Игры: 2, 21, 28.

Шкала *Rtu* – Соцсети: 8, 18, 23, 27, 29.

*Научное издание*

**Сиврикова Надежда Валерьевна  
Пташко Татьяна Геннадьевна**

**ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:  
В ФОКУСЕ ВНИМАНИЯ МЕДИАПОТРЕБЛЕНИЕ**

Монография

ISBN 978-5-907790-94-0

Работа рекомендована РИС ЮУрГГПУ  
Протокол № 1/24 от 2024 г.

Издательство ЮУрГГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Редактор О.В. Боярская  
Технический редактор Т.Н. Никитенко

Подписано в печать 28.03.2024 г. Тираж 500 экземпляров  
Формат 60×84/16. Объем 8,18 уч.-изд. л. (13,4 усл. п. л.)  
Заказ \_\_\_\_\_

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69