



Российская Академия Образования
Центр Социологии Образования

ПОДРОСТОК: ВИРТУАЛЬНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

Москва
2001

Russian Academy of Education
Center of Sociology of Education

V.Sobkin, Y.Evstigneeva

**THE TEENAGER:
VIRTUALITY AND SOCIAL REALITY**

based on the materials of sociological research

Moscow
2001

Российская Академия Образования
Центр Социологии Образования

В.С.Собкин, Ю.М.Евстигнеева

ПОДРОСТОК:
ВИРТУАЛЬНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ
по материалам социологического исследования

Москва
2001

ББК 60.59
С 54
УДК 301

Печатается по решению Ученого Совета
Центра Социологии Образования РАО

Рецензенты:

В.А.Петровский – доктор психологических наук, член-корреспондент РАО
К.Н.Поливанова – доктор психологических наук
С. Л. Каплан — кандидат экономических наук

Собкин В.С., Евстигнеева Ю.М.

С 54 Подросток: виртуальность и социальная реальность. По материалам социологического исследования. Труды по социологии образования. Том VI. Выпуск X.
М.: Центр Социологии Образования РАО, 2001 – 156 с.

УДК 301

Монография основана на результатах социологического исследования учителей, школьников и учащихся ПТУ. Работа выполнена в рамках исследовательской Программы Центра Социологии Образования РАО “Новые информационные технологии и СМИ как фактор формирования подростковой и молодежной субкультуры”.

В книге анализируется значимость новых информационных технологий в структуре досуга и информационном пространстве современного подростка; рассматриваются содержательные особенности интереса учащихся к миру компьютеров, роль и место новых информационных технологий в образовательном процессе и влияние регулярного пользования компьютером на академическую успешность учащихся; сравниваются особенности доступа к новым информационным технологиям учащихся общеобразовательных школ и ПТУ. Исследуются особенности отношения подростков к компьютерным играм: мотивация, жанровые предпочтения в области компьютерных игр, эмоциональные состояния в процессе игры и последствие компьютерных игр. Изучается специфика обращения учащихся в Интернет и содержательные особенности виртуального общения.

Книга адресована специалистам в области педагогики, психологии, социологии и культурологии, практическим работникам системы образования. Материалы могут быть использованы при подготовке студентов педагогических, социологических и психологических факультетов ВУЗов, на курсах повышения квалификации работников сферы образования.

The monograph is based on the results of sociological research of teachers and students of comprehensive and technical schools. The work was carried out within the framework of the research Program of the Center of Sociology of Education of the RAE “New informational technologies and mass-media as the factor of the teenage and youth subculture formation”.

The book includes the analysis of the new informational technologies significance in the structure of leisure and in the informational space of the modern teenager; the analysis of the specific features of the teenager’s interest towards the world of computers, the role and the significance of the new informational technologies in the educational process and the influence of regular computer use on the academic success of the teenagers; the comparative analysis of the access for the new informational technologies of comprehensive and technical schools students; the analysis of the teenagers attitude towards computer games - motivation, genre preferences in the field of computer games, emotions, which emerge during the game and aftereffect of the computer games; the analysis of the teenagers usage of the Internet and the specific features of virtual communication.

This book is written for the experts in the field of pedagogy, psychology, sociology and cultural science, to practical specialists of the educational system. These materials can be used for students training in pedagogical, sociological and psychological departments of high schools, at skill development courses for the specialists in the field of education.

ISBN 5-901289-03-X

© ЦСО РАО 2001
© В.С.Собкин, Ю.М.Евстигнеева. 2001
© А. Г. Зубатов, обложка, 2001
© А.Б.Пожарский, оформление. 2001

- Список диаграмм и таблиц 7
- Введение 11

**Глава I. Место новых информационных технологий в жизни современного подростка**

15

- 1.1. Компьютер в структуре досуга подростка 16
- 1.2. Место компьютера в информационном пространстве подростка 19
- 1.3. Особенности пользования подростком компьютерной техникой 22

**Глава II. Отношение подростков к компьютеру**

37

- 2.1. Содержательные особенности интереса подростков к миру компьютеров 37
- 2.2. Использование различных компьютерных программ 45
- 2.3. Чтение компьютерных журналов 48

**Глава III. Компьютер в школе**

51

- 3.1. Использование информационных технологий в образовании 51
- 3.2. Подросток и компьютер в школе 55
- 3.3. Учитель и компьютер 62

**Глава IV. Отношение учащихся к компьютерным играм**

74

- 4.1. Общая характеристика включенности подростков в компьютерную игровую деятельность 74
- 4.2. Содержательные особенности интереса учащихся к компьютерным играм 78
- 4.3. Мотивы обращения к компьютерным играм 87
- 4.4. Характеристика особенностей эмоциональных состояний подростков при игре в компьютерные игры 96
- 4.5. Эмоциональное последствие игры 102

**Глава V. Отношение школьников к Интернету**

114

- 5.1. Знакомство с Интернетом 114
- 5.2. Содержательные особенности пользования Интернетом 118

**Глава VI. Школьник в пространстве виртуального общения**

126

- 6.1. Общие характеристики использования виртуальной коммуникации школьниками 127
- 6.2. Содержательные особенности виртуальной коммуникации 133

**Глава VII. Место компьютера в жизни школьника и учащегося ПТУ: сравнительный анализ**

144

- Заключение 151
- Литература 154

- Diagrams and tables list 7
- Introduction 11



Chapter I. The significance of the new information technologies in life of the modern teenager

15

- 1.1. Computer in structure of teenager's leisure 16
- 1.2. The significance of computers in informational space of teenager 19
- 1.3. Specific features of teenagers' computer usage 22



Chapter II. teenager's attitude towards computers

37

- 2.1. Specific features of teenager's interest to the world of computers 37
- 2.2. Different computer programs usage 45
- 2.3. Reading computer magazines 48



Chapter III. Computer at school

51

- 3.1. Informational technologies usage in education 51
- 3.2. Teenager and computer at school 55
- 3.3. Teacher and computer 62



Chapter IV. Teenager's attitude towards computer games

74

- 4.1. General characteristics of teenagers' involvement in computer games' activity 74
- 4.2. Specific features of school students' interest towards computer games 78
- 4.3. Motivation of computer games usage 87
- 4.4. Characteristics of specific features of teenagers' emotions emerging during computer games 96
- 4.5. Emotional aftereffect of a computer game 102



Chapter V. Teenagers' attitude towards the Internet

114

- 5.1. Acquaintance with the Internet 114
- 5.2. Specific features of Internet usage 118



Chapter VI. Teenager in the world of virtual communication

126

- 6.1. General characteristics of teenagers' virtual communication usage 127
- 6.2. Specific features of virtual communication 133



Chapter VII. The computer significance in life of comprehensive and technical school students: comparative analysis

144

- Conclusion 151
- Literature 154

Таблицы

Таблица 1. Наиболее популярные виды деятельности в структуре досуга школьников	16
Таблица 2. Различия в предпочтении наиболее популярных видов деятельности в структуре досуга между мальчиками и девочками	17
Таблица 3. Интенсивность посещения одиннадцатиклассниками, «регулярными» и «нерегулярными» пользователями компьютера, различных культурных мероприятий	18
Таблица 4. Наиболее популярные источники информации среди школьников	20
Таблица 5. Привлекательность для старшеклассников различных аспектов компьютерных технологий	39
Таблица 6. Предпочтение различных компьютерных программ «регулярными» и «нерегулярными» пользователями компьютера	45
Таблица 7. Рейтинг компьютерных журналов у учащихся 7-х, 9-х, 11-х классов	49
Таблица 8. Распределение ответов школьников на вопрос о том, пригодятся ли им в будущем знания по информатике, по опросам 1992, 1997 и 2000 годов	58
Таблица 9. Средние оценки по различным предметам мальчиков и девочек, «регулярных» и «нерегулярных» пользователей компьютера, по разным возрастным параллелям	61
Таблица 10. Доля учителей среди представителей разных специальностей, предпочитающих пользоваться компьютером в свободное время	64
Таблица 11. Предпочтение различных компьютерных программ среди школьников и учителей	66
Таблица 12. Мнения учителей об основных направлениях совершенствования содержания школьного образования	68
Таблица 13. Использование обучающих и демонстрационных компьютерных программ учителями, преподающими различные предметы	69
Таблица 14. Мнения учителей специализированных и общеобразовательных школ о причинах, препятствующих использованию ими компьютерных средств на уроках	73
Таблица 15. Жанровые предпочтения компьютерных игр школьниками	82
Таблица 16. Распределение значимости различных мотивов, побуждающих учащихся играть в компьютерные игры	90

Таблица 17. Распределение частоты («очень часто») эмоциональных состояний, возникающих в процессе компьютерной игры у подростков	98
Таблица 18. Проигрывание игровых ситуаций в свидениях у тех учащихся, кто «очень часто» и «часто» испытывает (I группа) и «никогда» не испытывает (II группа) соответствующее эмоциональное состояние в процессе реальной игры на компьютере	105
Таблица 19. Значимость различных мотивов в структуре мотивации обращения в Интернет у учащихся	118
Таблица 20. Значимость для учащихся различных типов информации при пользовании Интернетом	120
Таблица 21. Предпочтение различных видов деятельности в структуре досуга у одиннадцатиклассников и учащихся ПТУ	145
Таблица 22. Значимость различных источников информации для одиннадцатиклассников и учащихся ПТУ	146
Таблица 23. Доля регулярных пользователей игровой приставки, компьютера и Интернета среди одиннадцатиклассников и учащихся ПТУ	148

Рисунки

Рисунок 1. Возрастная динамика изменения значимости использования компьютера в структуре досуга мальчиков и девочек	17
Рисунок 2. Динамика изменения значимости наиболее популярных источников информации у мальчиков и девочек в период с 1991 по 2000 год	21
Рисунок 3. Возрастная динамика изменения оценки Интернета как «полезного и интересного» источника информации	22
Рисунок 4. Возрастная динамика доли «регулярных пользователей» игровой приставки среди мальчиков и девочек	23
Рисунок 5. Возрастная динамика изменения доли «регулярных пользователей» компьютера и игровой приставки	24
Рисунок 6. Возрастная динамика изменения доли «регулярных пользователей» компьютера у мальчиков и девочек	25
Рисунок 7. Число «регулярных пользователей» компьютера среди мальчиков 7-х и 11-х классов из разных социальных страт, по опросам 1997 и 2000 годов	26

Рисунок 8. Доля школьников в разных социальных стратах, «никогда не пользующихся» компьютером дома	29	Рисунок 22. Учащиеся, «не играющие в компьютерные игры», среди постоянно пользующихся компьютером дома, практически ежедневно посещающих компьютерные клубы и тех, кто почти ежедневно имеет доступ к компьютеру в школе	77
Рисунок 9. Возрастная динамика доли мальчиков, имеющих неограниченный доступ к компьютеру в домашних условиях («пользуюсь компьютером практически каждый день») в разных социальных стратах	30	Рисунок 23. Размещение мальчиков и девочек 7-х, 9-х, 11-х классов в пространстве, характеризующем жанровые предпочтения компьютерных игр. Фактор F1 — «роль — сюжет»; Фактор F2 — «состязательность — информированность»	86
Рисунок 10. Доля мальчиков-одинадцатиклассников, «не посещающих» компьютерные клубы, из семей с разным уровнем материальной обеспеченности	33	Рисунок 24. Возрастная динамика размещения мальчиков и девочек в пространстве мотивационных факторов, определяющих обращение к игровой компьютерной деятельности. Фактор F1 — «эмоциональная компенсация — получение информации»; Фактор F2 — «игра, агонистическое начало — обыденность, скука»	94
Рисунок 11. Школьники, начавшие впервые работать на компьютере «три года назад», из семей с разным уровнем дохода (по опросам 1997 и 2000 годов)	34	Рисунок 25. Распространенность эмоциональных состояний, возникающих в процессе компьютерной игры у мальчиков 7-х и 11-х классов	98
Рисунок 12. Доля семиклассников в семьях с разным материальным статусом, которые начали пользоваться компьютером «три года назад и ранее», по материалам опросов 1997 и 2000 годов	36	Рисунок 26. Схема мотивации перехода из жизненного пространства в пространство компьютерных игр в подростковом возрасте	101
Рисунок 13. Возрастная динамика интенсивности ежедневного общения с компьютером мальчиков и девочек	38	Рисунок 27. Мальчики, указывающие, что они «часто» проигрывают ситуацию компьютерных игр в «обыденной жизни» и «во сне»	103
Рисунок 14. Возрастная динамика изменения интереса к различным аспектам компьютерной техники у мальчиков и девочек	40	Рисунок 28. Схема мотивационно-эмоциональной специфики при переходе из реального пространства в игровое и пространство сновидений	106
Рисунок 15. Возрастные особенности размещения мальчиков и девочек в пространстве выделенных факторов F1 («углубленный интерес к компьютерам» — «отсутствие интереса») и F2 («интерес к компьютерным играм» — «интерес к компьютерной коммуникации и использованию компьютеров в повседневной жизни»)	43	Рисунок 29. Схема этапов разворачивания игровых отношений в пространстве «реальности», «игры» и «сновидений»	107
Рисунок 16. Возрастная динамика изменения числа читателей периодических изданий, посвященных компьютерам	48	Рисунок 30. Уточненная схема разворачивания игровых отношений в пространстве «реальности», «игры» и «сновидений»	112
Рисунок 17. Статистически значимые связи между различными параметрами модели использования компьютеров в школе (модель США, модель Голландии)	54	Рисунок 31. Динамика изменения степени знакомства учащихся с Интернетом, по опросам 1997 и 2000 годов	114
Рисунок 18. Возрастная динамика оценки сложности учебного предмета «информатика» «регулярными» и «нерегулярными» пользователями компьютера	57	Рисунок 32. Доля регулярных пользователей Интернета среди мальчиков и девочек из семей с разным уровнем материальной обеспеченности	115
Рисунок 19. Доля «не пользующихся» компьютером среди учителей разных возрастных групп	65	Рисунок 33. Доля школьников, имеющих неограниченный доступ к Интернету («пользующихся «практически каждый день») в домашних условиях среди реальных пользователей Интернета в разных социальных стратах	117
Рисунок 20. Учителя, использующие обучающие и демонстрационные компьютерные программы в начальных, средних и старших классах	70		
Рисунок 21. Возрастная динамика играющих в компьютерные игры среди мальчиков и девочек	76		

Рисунок 34. Возрастная динамика изменения значимости для учащихся мотива «желание получить необходимую информацию» при обращении в Интернет	119
Рисунок 35. Размещение мальчиков и девочек 7-х, 9-х, 11-х классов в пространстве факторов F1 («потребность в эмоциональной компенсации — информационная потребность») и F3 («ненормативность, интимность — непосредственное общение»)	125
Рисунок 36. Распределение мальчиков и девочек по возрастным группам среди реальных пользователей чатами	128
Рисунок 37. Распределение детей из разных социальных страт среди пользователей чатами в отношении к их общему распределению в основной выборке	128
Рисунок 38. Возрастная динамика приобщения к виртуальной коммуникации среди учащихся, пользующихся чатами	129
Рисунок 39. Пользование различными типами чатов среди учащихся 9-х и 11-х классов	133
Рисунок 40. Предпочтение различных видов деятельности в структуре досуга у учащихся, пользующихся и не пользующихся чатами	135
Рисунок 41. Возрастная динамика изменений в фиксации различий между общением в реальной жизни и общением в чате по различным параметрам	137
Рисунок 42. Возрастная динамика изменений в предпочтении чатов романтической, любовной тематики у мальчиков и девочек	140
Рисунок 43. Доля регулярных пользователей компьютера среди мальчиков — учащихся ПТУ и мальчиков — учащихся 7-х и 11-х классов общеобразовательных школ из малообеспеченных семей	149

Введение

Какие уроки и наставления может дать молодежи многоопытная старость, если весь комплекс жизни следующего поколения ничем не напоминает образ жизни родителей...

(Станислав Лем «Сумма технологии», 1966)

Во введении мы должны договориться с читателем, пожалуй, о самом главном, определив, с какой позиции мы рассматриваем ту ключевую содержательную связку, которая вынесена нами в название книги: «Подросток: виртуальность и социальная реальность».

Лет пятнадцать назад, когда один из авторов этой книги увлекался социологией телевидения, ему попала на глаза статья Велимира Хлебникова «Радио будущего». Статья эта была написана в 20-е годы. В ней обсуждался вопрос о передаче на расстоянии не только звука, но и изображений и о том, какое это может иметь значение для образования. По сути дела, четверть века спустя утопия Хлебникова превратилась в реальность. Причем реальностью стало не только появление самого телевидения, но и *учебного телевидения*, что гениально предугадал Велимир Хлебников. То же самое сегодня мы можем, очевидно, сказать и о новых информационных технологиях. Однако темпы техноэволюции существенно ускорились: процесс компьютеризации занял значительно меньше времени, чем распространение телевидения. И в этом отношении социологический анализ динамики внедрения новых информационных технологий в подростковую культуру в течение последних десяти лет представляет особый интерес, поскольку затрагивает как раз тот период, когда компьютер становится реальностью повседневной жизни.

Подчеркнем, что исследования восприимчивости подростковой культуры к техноэволюционным процессам крайне важны. И в этой связи не случаен выбранный нами эпиграф из книги Станислава Лема «Сумма технологии». На первый взгляд он практически повторяет мысль Маргарет Мид о своеобразном префигуративном типе культуры, фиксирующем особую социокультурную ситуацию, когда младшее поколение не может воспользоваться опытом старшего. Однако мы выбрали в качестве эпиграфа именно высказывание Станислава Лема, поскольку его «Сумма технологии» — это перефраз названия труда Фомы Аквинского «Сумма теологии». Этот момент стоит специально подчеркнуть, поскольку при изучении роли новых информационных технологий в подростковой субкультуре для нас важен именно *ценностной* аспект, оказывающий влияние на мировоззрение современного подростка.

Это и есть, собственно говоря, один из основных предметов нашего социологического анализа.

Другой аспект — и он не менее важен — это представление о неоднородности самой подростковой субкультуры. И здесь мы можем представить компьютер «как вещь», символизирующую социально-стратификационные отношения внутри самой подростковой субкультуры. В данном случае акцент в исследовании ставится на «доступности» новых информационных технологий для детей из разных социальных страт, на том, какое место они занимают в структуре досуга школьника, определяя различные жизненные стили. В некотором смысле это классический для социологии сюжет, касающийся социально-стратификационных различий и социального неравенства.

Когда мы пытаемся проанализировать влияние техноэволюционных процессов на подростковую субкультуру, не менее важным оказывается и круг вопросов, касающихся особенностей возрастной социализации. Это третий аспект, относительно которого структурируется содержание книги. И здесь, во-первых, особый интерес представляют гендерные различия в приобщении к новым информационным технологиям. Иными словами, важно выявить различия возрастных траекторий в приобщении к компьютеру мальчиков и девочек. Во-вторых, специальный интерес представляют классические для возрастной психологии сюжеты, связанные с проблематикой ведущей деятельности и формирующихся на этапе подростничества психических новообразований. В этой связи особое внимание мы уделим анализу значения компьютерных игр и виртуального общения в современной подростковой субкультуре. При этом, на наш взгляд, включенность подростка в использование новых информационных технологий позволяет обнаружить новый смысл, который приобретает игровая деятельность на данном возрастном этапе. Не менее важен и сюжет о значимости Интернета в межличностном общении подростка. При этом Интернет выступает для нас не просто как техническое средство общения, а как особое социокультурное пространство.

И, наконец, особое место в работе занимает анализ особенностей влияния новых информационных технологий на современное образование. Здесь стоит выделить ряд основных сюжетов. Один из них касается роли школы как социального института в обеспечении доступа детей из слабых социальных страт к новым информационным технологиям. При этом значительный интерес представляет анализ влияния двух различных образовательных траекторий — школы и ПТУ — на приобщение учащихся к пользованию компьютером. Другой сюжет затрагивает традиционный для школы вопрос о влиянии пользования компьютером на академическую успешность учащихся. Третий сюжет, на наш взгляд, также крайне важен. Он связан с анализом особенностей отношения самих учителей к новым информационным технологиям. Подчеркнем, что в данном случае мы не только пытаемся оценить характер использования компьютерных технологий в педагогическом процессе, но и стремимся выявить

уровень компетентности учителя как пользователя новых информационных технологий. Иными словами, здесь, по сути дела, мы попытаемся обнаружить тот межпоколенческий разрыв в отношении к компьютерам, который мы обозначили выше, но уже в проекции на образовательную практику.

Теперь несколько слов о самом исследовании. Эмпирический материал получен нами в ходе проведенных социологических исследований по Программе «Новые информационные технологии и СМИ как фактор формирования подростковой и молодежной субкультуры» Центра социологии образования РАО. Исследование базируется на социологическом опросе школьников 7-х, 9-х, 11-х классов, в котором приняли участие 1152 респондента. Разработанная нами анкета содержала 53 вопроса. Опрос проводился в городе Москве в 1999/2000 учебном году. Помимо этого, в книге мы используем материалы анкетного опроса учащихся московских ПТУ, которым задавались те же самые вопросы, что и школьникам. В этом опросе приняли участие 713 респондентов, и он был проведен Т. В. Глухой в тот же период времени, что и опрос школьников. В книге мы также используем материалы, полученные в результате опроса 1021 учителя московских школ, который был проведен С. Г. Равлюк в 2000/2001 учебном году. Совместно с ней написан раздел 3.3 этой книги.

*В. Собкин, Ю. Евстигнеева
Москва—Баковка, 2001 г.*

Благодарности

Мы хотели бы выразить свою признательность сотрудникам ЦСО РАО, принимавшим участие в сборе и обработке эмпирического материала настоящего исследования: М. Вагановой, Т. Глухой, М. Григорьевой, С. Равлюк, М. Хлебниковой. Мы хотим поблагодарить П. С. Писарского за консультации по математическому анализу данных, а также П. А. Желиба за те содержательные советы и замечания, которыми он бескорыстно делился с нами как на этапе разработки исследовательской программы, так и на этапе написания книги.

Авторы признательны заместителю руководителя Московского Комитета Образования Л. Е. Курнешовой за организационную поддержку данного исследовательского проекта.

Отдельно выражаем благодарность всем тем учащимся и учителям, которые приняли участие в нашем социологическом исследовании.



Глава I

МЕСТО НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

В этой главе мы попытаемся очертить общий контур тех особенностей, которые характеризуют отношение учащихся к новым информационным технологиям. При этом мы коснемся следующих трех моментов. Во-первых, мы попытаемся определить то место, которое занимает компьютер в структуре досуга современного подростка. Заметим, что, анализируя структуру досуга, мы, по сути дела, затрагиваем более широкий вопрос, о *стиле досуга* или *стиле жизни* школьника. Во-вторых, мы рассмотрим ту роль, которую играют новые информационные технологии в общей структуре информационного пространства подростковой субкультуры. Здесь мы обратим особое внимание на значимость компьютера как источника получения полезной и интересной информации. Таким образом, второй аспект в целом затрагивает проблему: *компьютер и информационная среда*. Наконец, третий момент связан с особенностями пользования компьютером в подростковом возрасте: знакомство с компьютером; время, когда школьники начинают самостоятельно пользоваться компьютером; интенсивность пользования; место пользования; информированность о новых компьютерных технологиях. Как можно заметить, этот блок вопросов непосредственно связан с общей характеристикой *включенности учащихся* в мир компьютерной техники и с интересом к ней. При этом, анализируя данный блок вопросов, основное внимание мы уделим таким моментам, как возрастная динамика в использовании компьютеров, гендерные различия, а также влияние социально-стратификационных факторов на возможности пользования компьютером.

Предваряя изложение полученных результатов, следует оговорить, что особым направлением при анализе данных здесь также выступит их сопоставление с результатами социологических опросов подростков, которые были проведены в начале и середине 90-х годов [26; 27; 21; 16]. Таким образом, мы попытаемся проследить и динамику изменений в использовании компьютером школьниками на протяжении 90-х годов.

1.1. КОМПЬЮТЕР В СТРУКТУРЕ ДОСУГА ПОДРОСТКА

Для получения данных об особенностях структуры досуга в ходе опроса школьникам задавался вопрос о том, чем они предпочитают заниматься в свободное от учебы время. В качестве вариантов учащимся предлагалось отметить такие виды деятельности, как занятия спортом, посещение концертов, общение с друзьями, просмотр телевизионных передач, «общение» с компьютером, чтение книг, и другие. Полученные данные показывают, что использование компьютера занимает значимое место в структуре досуга современного подростка — его отмечает каждый четвертый (25,6%). Эти данные мы имеем возможность сопоставить с результатами опроса московских школьников того же возраста, который был проведен в 1991 году [18], где им предлагалось ответить на подобный же вопрос. В таблице 1 приведены наиболее популярные виды деятельности, которым подростки отдают предпочтение в свободное от занятий время.

Из представленных в таблице данных видно, что за последние десять лет значительно снизился процент учащихся, отдающих предпочтение чтению книг и общению с друзьями. В то же время практически не изменилась доля учащихся, предпочитающих просмотр телепередач другим видам досуга. Что же касается компьютера, то доля учащихся, отмечающих «общение» с ним как свой любимый вид проведения досуга, резко возросла. Заметим, что зафиксированные нами изменения (падение значимости «общения с друзьями» и «чтения книг», и параллельный рост популярности «общения с компьютером») статистически значимы на уровне .0001. Таким образом, можно сделать общий вывод о том, что структура досуга школьника, живущего в крупном мегаполисе, за последние десять лет претерпела весьма существенные изменения. При этом принципиальным моментом здесь оказывается «компьютеризация» досуга школьника, поскольку чтение книг и общение со сверстниками заменяется «общением» с компьютером.

Определив эти общие изменения в структуре досуга, обратимся к анализу различий между мальчиками и девочками.

Таблица 1. Наиболее популярные виды деятельности в структуре досуга школьников (%*)

Виды деятельности	1991 N=1162	2000 N=1141
Общение с друзьями	79,3	53,9
Чтение книг	45,4	26,6
Просмотр телепередач	42,7	44,7
«Общение» с компьютером	1,8	25,6

* Здесь и далее процент вычисляется от числа респондентов, ответивших на данный вопрос.

Это важно, поскольку в целом ряде наших социологических исследований были показаны принципиальные различия в проведении досуга мальчиками и девочками [18; 17]. В таблице 2 приведены ответы мальчиков и девочек относительно наиболее значимых видов деятельности в структуре досуга по опросу 2000 года.

Таблица 2. Различия в предпочтении наиболее популярных видов деятельности в структуре досуга между мальчиками и девочками (%)

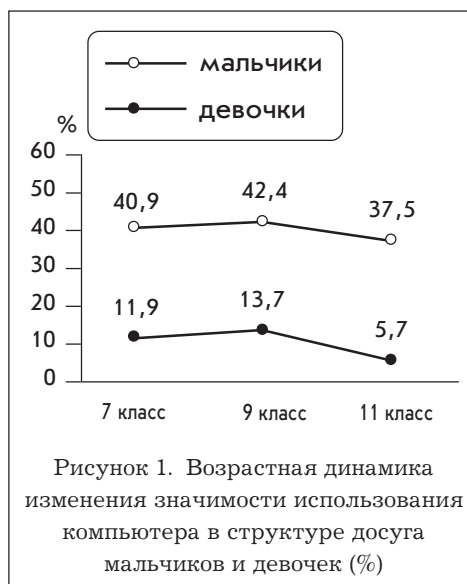
Виды деятельности	мальчики N=570	девочки N=528
Общение с друзьями	40,9	69,1
Просмотр телепередач	47,7	41,5
Чтение книг	26,0	27,1
«Общение» с компьютером	40,5	10,4

Из представленных в таблице данных видно, что девочки гораздо чаще, чем мальчики, отмечают значимость для них общения с друзьями и реже — «общения» с компьютером. Это позволяет уточнить сделанный нами выше вывод о тех изменениях в структуре досуга школьников, которые произошли за последнее десятилетие. Как мы видим, «компьютеризация» досуга в основном отразилась на субкультуре мальчиков.

С нашей точки зрения, анализ гендерных различий в структуре досуга требует специального уточнения и относительно возрастной динамики. В этой связи рассмотрим, как изменяется значимость компьютера в структуре досуга у школьников различных возрастных параллелей 7-х, 9-х и 11-х классов (см. рисунок 1).

Из рисунка видно, что различия в значимости использования компьютера в структуре досуга между мальчиками и девочками остаются практически одинаковыми на всех этапах подросткового возраста. Отмеченные же на графике колебания в процентах между 7-м, 9-м и 11-м классами статистически незначимы. Таким образом, мы видим, что с возрастом ни у мальчиков, ни у девочек не происходит каких-либо существенных изменений в использовании компьютера в свободное от учебы время. Это позволяет сделать вывод о том, что различия в позитивном отношении к компьютеру как к форме проведения досуга у мальчиков и девочек складываются на более раннем возрастном этапе.

Обобщая приведенные выше данные, отметим, что за последние десять лет в связи с развитием компьютерной техники произошли весьма значительные изменения в структуре досуга учащихся. При этом компьютер вытесняет такие виды деятельности,



как непосредственное общение с друзьями и чтение книг. Наиболее отчетливо это проявляется в субкультуре мальчиков. В то же время остается открытым вопрос о том, насколько само пользование компьютером *сужает* содержательный круг интересов учащихся.

В этой связи мы провели специальный анализ данных, выделив две подвыборки респондентов. Одна — это «регулярные» пользователи компьютера, другая — те школьники, кто либо «не пользуется» компьютером, либо пользуется им лишь «эпизодически». Выделив эти две группы школьников, мы попытались рассмотреть более детально содержательные особенности их досуга. При этом специальное внимание мы обратили на такой аспект, как *интенсивность* посещения выставок, музеев, кинотеатров, оперных и театральных спектаклей, концертов эстрадной музыки. В таблице 3 приведены данные об интенсивности посещения одиннадцатиклассниками «регулярными» и «нерегулярными» пользователями компьютера концертов, выставок и спектаклей за последние три месяца.

Как видно из таблицы, те одиннадцатиклассники, которые регулярно пользуются компьютером, значительно чаще посещают выставки, музеи, кинотеатры и театры. На наш взгляд, эти данные имеют существенное значение, поскольку показывают, что регулярное пользование компьютером отнюдь не снижает включенность подростков в культурное пространство. На этом стоит сделать специальный акцент, поскольку полученные материалы опровергают общепринятое представление о том, что пользование компьютером вытесняет из жизни школьников общение с *искусством*, сужая круг его культурных потребностей. Как мы видим, напротив, регулярные пользователи компьютера более активно приобщаются к искусству.

Более того, специально проведенный сравнительный анализ художественных ориентаций старшеклассников в различных видах искусства показывает, что регулярные пользователи компьютера качественно отличаются и по характеру своих худо-

Таблица 3. Интенсивность посещения одиннадцатиклассниками, «регулярными» и «нерегулярными» пользователями компьютера, различных культурных мероприятий (среднее число посещений за последние три месяца)

Варианты ответов	регулярные пользователи	нерегулярные пользователи
Выставки	1,0	0,5
Музеи	1,3	0,9
Кинотеатры	1,9	1,2
Оперные спектакли	0,7	0,9
Эстрадные концерты	0,8	0,7
Драматические театры	1,5	1,1

жественных предпочтений. Так, например, в области художественной литературы регулярные пользователи гораздо чаще отмечают не только классические литературные произведения, включенные в школьную программу, но и произведения классиков, изучение которых не предусмотрено рамками школьного курса литературы. Обращает на себя внимание и то, что в кругу художественных предпочтений «компьютерщиков» значимое место занимают произведения таких русских писателей, как Пастернак, Бабель, Замятин, Набоков, Пелевин, Ерофеев, и других. Помимо этого, отметим, что если нерегулярные пользователи компьютера практически не называют таких зарубежных авторов, как Дж. Толкиен, С. Кинг, Дж. Чейз, Д. Селинджер, то в кругу предпочтения регулярных пользователей произведения этих авторов занимают весьма значимое место.

В целом можно сделать вывод о том, что регулярные пользователи компьютера не только склонны расширять свой кругозор, ориентируясь на «непрограммные» произведения классической литературы, но и более чувствительны к реалиям современного литературного процесса. В отличие от них, нерегулярные пользователи компьютера в качестве своих литературных предпочтений чаще отмечают произведения классической литературы, входящие в школьную программу более младших классов и литературу приключенческого жанра, которая характерна для круга чтения в младшем подростковом возрасте («Дети капитана Гранта», «Всадник без головы», «Айвенго» и др.).

Таким образом, наши данные показывают, что подростки, которые регулярно пользуются компьютером, по сравнению со своими сверстниками (нерегулярными пользователями компьютера), оказываются более продвинутой группой как по отношению к искусству, так и по характеру своих художественных ориентаций. И в этой связи можно согласиться с точкой зрения, высказанной другими исследователями о том, что «едва ли правомерно ограничивать анализ лишь негативной стороной процесса применения информационных технологий, как это обыкновенно происходит. Говоря о психологических последствиях применения информационных технологий, мы понимаем их не как нечто исключительно негативное: часто они амбивалентны или носят позитивный характер» [2].

1.2. МЕСТО КОМПЬЮТЕРА В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПОДРОСТКА

Для выяснения значимости компьютера как источника информации учащимся задавался вопрос: «откуда они получают наиболее интересные и полезные сведения?» В качестве вариантов ответа предлагались следующие: книги, радио, телевидение, газеты, родители, друзья, учителя, учебники и Интернет. Наиболее популярными среди школьников оказались следующие четыре: друзья (37,3%), телевидение (36,5%), книги (36,2%)

и Интернет (29,1%). Не трудно заметить, что значимость («интересные и полезные») источников информации содержательно корреспондирует со значимостью наиболее популярных видов деятельности в структуре досуга (чтение книг, общение с друзьями, просмотр телепередач и пользование компьютером).

Особое внимание следует обратить на популярность Интернета как значимого источника информации в подростковой среде — его отметил каждый третий московский школьник. Сравнивая эти результаты с социологическими опросами предыдущих лет [18; 17], можно сделать вывод о том, что в структуре информационной среды подростка произошли разительные изменения, поскольку не только в начале, но и в середине 90-х годов Интернет как значимый источник информации отмечали лишь единицы [27; 21].

Рассмотрим теперь различия в предпочтении тех или иных источников информации у мальчиков и девочек (см. таблицу 4).

Из представленных в таблице данных видно, что здесь обнаруживается та же тенденция, на которую мы обращали внимание при анализе гендерных различий в структуре досуга: в качестве наиболее значимых источников информации девочки чаще отмечают книги и друзей, а мальчики — телевидение и Интернет. Полученные нами данные можно сравнить с данными опроса учащихся 10-х классов в 1991 году [18]. На рисунке 2 представлены данные о предпочтении книг, телевидения, друзей и Интернета как «интересных и полезных источников информации» у десятиклассников в 1991 и у одиннадцатиклассников в 2000 году.

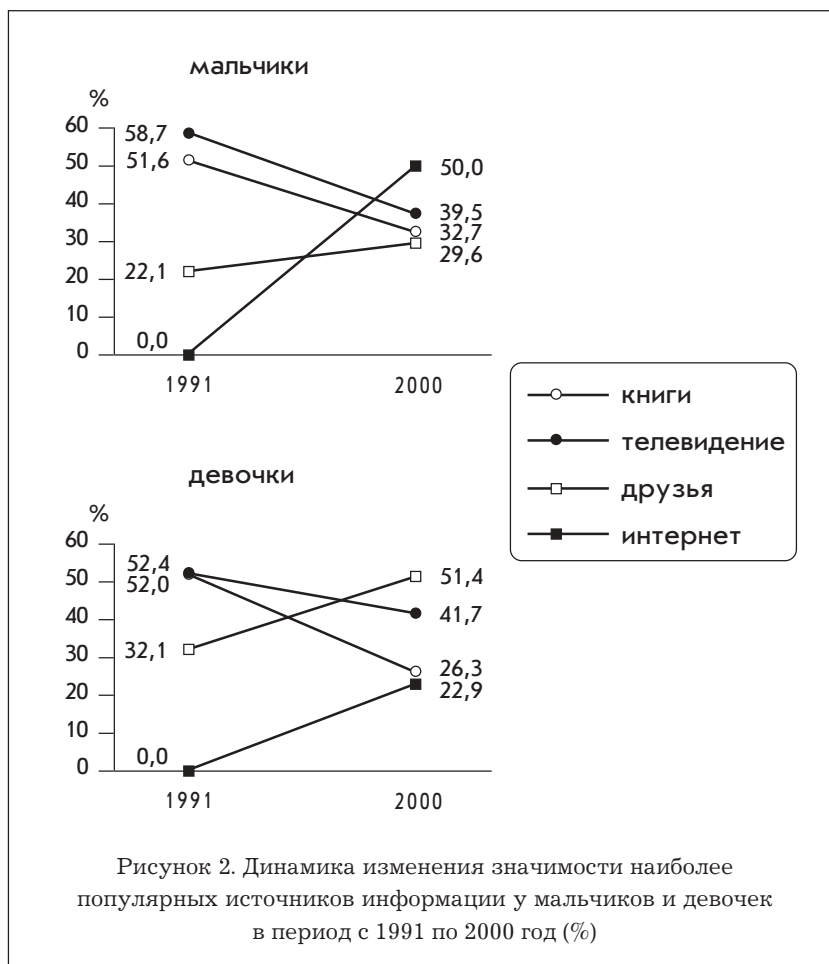
Из рисунка видно, что за последние десять лет у мальчиков произошли весьма существенные изменения в оценке значимости различных источников информации. Причем характерно, что Интернет вышел у них на первое место. Параллельно резко снизилась значимость книг и телевидения, общение же с друзьями практически осталось на том же уровне. У девочек, так же как и у мальчиков, резко снизилось позитивное отношение к телевидению как к полезному источнику информации. Снизилась у них и значимость книг. Однако, в отличие от мальчиков, у девочек резко возросла позитивная оценка общения с друзьями. Специально отметим особенность их отношения к Интернету. Как значимый источник информации его отмечает каждая четвертая-пятая школьница.

В то же время подчеркнем, что если у мальчиков Интернет занимает первую позицию, то у девочек в ряду значимых источников информации он находится лишь на четвертой позиции.





Данные о значимости для подростков различных источников информации целесообразно соотнести с рассмотренными в предыдущем разделе результатами анализа изменения структуры досуга на протяжении 90-х годов.

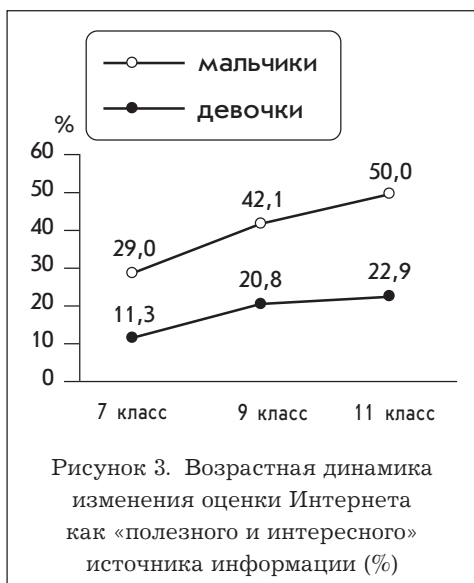
Таблица 4. Наиболее популярные источники информации среди школьников (%)

Источники информации	мальчики N=574	девочки N=529
Книги	35,4	37,2
Телевидение	41,3	31,0
Друзья	27,7	48,4
Интернет	39,2	18,1



Это позволяет выделить четыре своеобразных линии изменений:

- 
 интерес к чтению книг как к форме проведения досуга подростка падает, при этом снижается и значимость книги как полезного и интересного источника информации;
- 
 телевидение играет значимую роль в структуре досуга на протяжении всего периода 90-х (оставаясь на одном уровне), однако оценка его роли как источника информации резко снижается;
- 
 снизилась значимость общения с друзьями как формы проведения досуга, однако оценка роли друзей как интересных и полезных «источников» информации либо осталась на том же уровне (мальчики), либо резко возросла (девочки);
- 
 использование компьютерных технологий резко повысило свой статус и в структуре досуга, и в информационном пространстве.



основное изменение в увеличении числа таких учащихся происходит на возрастном рубеже между 7-м и 9-м классом (различия здесь статистически значимы на уровне .05). Между учащимися же 9-х и 11-х классов подобных статистически значимых различий не обнаруживается. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что именно на возрастном этапе от 7-го к 9-му классу среди школьников происходит существенная переоценка роли Интернета как «интересного и полезного» источника информации. Интерпретируя эти данные можно предположить, что общая закономерность социального развития подростка — «расширение социальной среды» — особым образом проявляется и в его отношении к Интернету. В этой связи можно рассматривать Интернет как своеобразное виртуальное *социальное пространство*, с помощью которого подросток не только получает необходимую информацию, но и расширяет среду своего социального взаимодействия. Это одна из основных наших гипотез, которую мы более детально обсудим в главе VI нашей работы.

1.3. ОСОБЕННОСТИ ПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДРОСТКОМ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕХНИКОЙ

В этом разделе мы рассмотрим ряд аспектов, характеризующих *поведенческие* особенности пользования компьютерной техникой. Среди них: регулярность и интенсивность пользования компьютером; возраст, в котором учащиеся начинают приобщаться к пользованию компьютером; основные «места» доступа к пользованию компьютером (дома, в школе, в компьютерном клубе, на работе у родителей и у друзей). Помимо этого, мы попытаемся выяснить степень знакомства учащихся с теми перио-

Помимо сопоставления изменения на протяжении 90-х годов значимости Интернета как источника информации, особый интерес представляет анализ возрастной динамики отношения к нему школьников. На рисунке 3 приведена возрастная динамика оценки значимости Интернета как интересного и полезного источника информации среди учащихся 7-х, 9-х и 11-х классов.

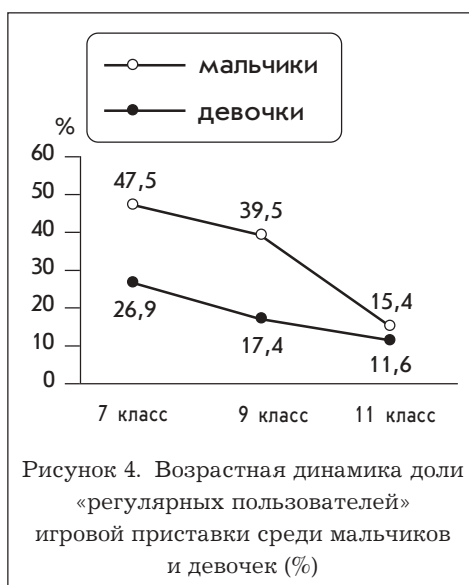
Как видно из рисунка, в целом от 7-го к 11-му классу у юношей и девушек увеличивается доля тех, кто оценивает Интернет как интересный и полезный для себя источник информации. Однако более детальный статистический анализ показывает, что

дическими изданиями, которые посвящены миру компьютеров. В ходе рассмотрения полученных данных мы остановимся не только на анализе гендерных различий и возрастной динамики изменений в поведенческом стиле пользования, но и рассмотрим также влияние социально-стратификационных факторов на пользование компьютером.

Регулярность пользования компьютером. В ходе опроса учащимся задавался вопрос, позволяющий оценить степень «регулярности» пользования игровыми приставками и компьютером. Подчеркнем, что мы специально разделили пользование компьютером и игровой приставкой, поскольку компьютерная игра является крайне популярной среди учащихся и пользование игровой приставкой можно рассматривать как наиболее низкий уровень приобщения к компьютерным технологиям. Подобное разделение, на наш взгляд, важно, так как пользование игровой приставкой связано (на период проведения нашего исследования) исключительно с игровой деятельностью. Пользование же компьютером полифункционально. Более того, поскольку стоимость игровой приставки значительно ниже, чем персонального компьютера, то сопоставление пользователей компьютера и приставки относительно социально-стратификационных параметров (школьники из мало-, средне- и высокообеспеченных семей) позволит, как мы предполагаем, выявить весьма характерные различия.

Начнем анализ с *игровых приставок*. Ими регулярно пользуются 27,6% школьников. При этом их процент у мальчиков в два раза выше, чем у девочек (соответственно: 35,4% и 18,3%; различия статистически значимы на уровне .0001). На наш взгляд, эти данные говорят о том, что *включенность* мальчиков-подростков в игровую компьютерную деятельность существенно выше, чем девочек. Этот момент можно рассматривать, как особую характеристику подростковой культуры: игровая компьютерная деятельность в субкультуре мальчиков имеет более высокий статус, чем у девочек. В этой связи особый интерес представляет анализ возрастной динамики регулярных пользователей игровыми приставками (см. рисунок 4).

Приведенные на рисунке данные позволяют обратить наше внимание на два момента. Во-первых, можно заметить, что явные различия в числе регулярных пользователей игровой приставки среди мальчиков и девочек существуют лишь в 7-м и 9-м



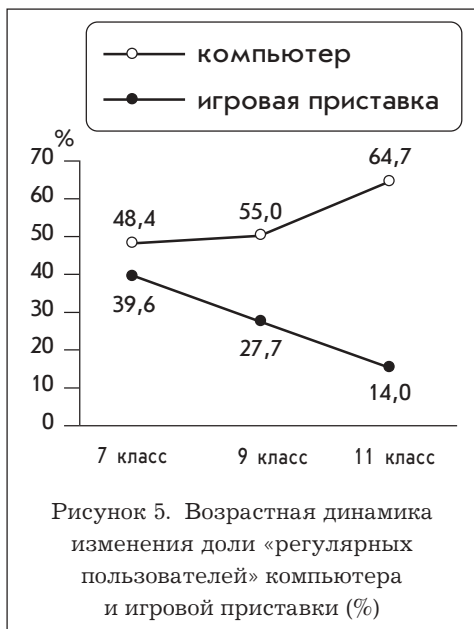
классах (различия статистически значимы на уровне .0001), в то время как среди одиннадцатиклассников подобных различий уже не наблюдается. Таким образом, мы можем уточнить высказанное выше положение о различиях «мужской» и «женской» субкультур. Как мы видим, они действительно существуют, но характерны лишь для старшего подросткового возраста (7-й и 9-й классы). К юношескому же возрасту не просто снижается увлеченность компьютерной игрой, но и нивелируются половые различия (по крайней мере, если мы имеем в виду игру на компьютерных приставках). Во-вторых, важно отметить различия, касающиеся непосредственно самой возрастной динамики. Так, изменение числа «регулярных пользователей» игровой приставки от 7-го к 9-му классу среди мальчиков статистически незначимо. Резкое падение их доли наблюдается лишь в 11-м классе. Среди девочек же падение доли регулярных пользователей игровой приставки от 7-го к 9-му классу весьма заметно (различия между 7-м и 9-м классами здесь статистически значимы на уровне .003). Иными словами, девочки не только менее активно пользуются игровыми приставками, но и заметно раньше, чем мальчики, теряют интерес к компьютерным играм на игровых приставках.

Теперь обратимся к *пользованию компьютером*. Анализ полученных данных проведем в той же последовательности, как мы это делали при рассмотрении особенностей отношения учащихся к игровым приставкам.

Общее число учащихся, регулярно пользующихся компьютером, составляет 56,0%. Заметим, что доля регулярных пользователей компьютера среди школьников в два раза выше числа пользователей игровыми приставками (различия статистически значимы на уровне .0001). При этом среди мальчиков число регулярных пользователей заметно выше, чем среди девочек (соответственно: 65,7% и 46,5%; различия значимы на уровне .0001). Таким образом, так же, как и в случае с игровой приставкой, мы фиксируем, что мальчики гораздо более активно пользуются компьютерной техникой.

Рассмотрим особенности возрастной динамики. Здесь, на наш взгляд, целесообразно сопоставить динамику изменения доли регулярных пользователей компьютеров и игровых приставок (см. рисунок 5).

Как видно из рисунка, возрастная динамика прямо противоположна: доля «регулярных пользователей» игровых приставок резко сокращается, число же пользователей компьютера с возрастом увеличивается. Сопостав-



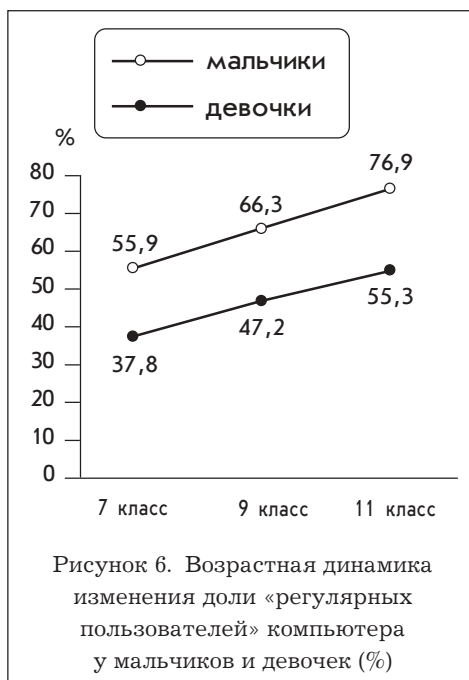
ление этих двух тенденций позволяет сделать вывод о своеобразной возрастной переориентации учащихся на пользование компьютером (или о «вытеснении» игровой приставки из подростковой субкультуры по мере взросления).

Теперь сравним возрастную динамику изменения доли регулярных пользователей компьютера у мальчиков и девочек (см. рисунок 6).

На графике отчетливо видно последовательное увеличение доли регулярных пользователей компьютера как среди мальчиков, так и среди девочек. При этом следует отметить, что если среди мальчиков число пользователей компьютера от класса к классу увеличивается весьма значительно (различия между возрастными группами статистически значимы соответственно на уровне .05 и .02), то у девочек возрастные изменения протекают более плавно. Здесь можно говорить лишь о значимых различиях в числе пользователей между девочками 7-х и 11-х классов (различия статистически значимы на уровне .008). Обратим внимание и на то, что среди девочек доля регулярных пользователей компьютера в 11-м классе достигает уровня, соответствующего числу пользователей у мальчиков-семиклассников. В этой связи можно сделать вывод о разном *возрастном темпе* вхождения в компьютерную культуру мальчиков и девочек.

Рассмотрение особенностей пользования игровыми приставками и компьютерами лишь относительно возрастной динамики и гендерной специфики, на наш взгляд, будет явно неполным, если мы не коснемся влияния социально-стратификационных факторов. В этой связи обратимся к такому параметру, как уровень материальной обеспеченности семьи. При этом отметим, что полученные нами данные мы можем сопоставить с результатами нашего предыдущего опроса, проведенного в 1997 году, где учащимся задавался тот же самый вопрос [21]. В своем анализе мы ограничимся сопоставлением возрастной динамики относительно регулярных пользователей игровых приставок и компьютеров лишь среди *мальчиков* из мало-, средне- и высокообеспеченных семей, поскольку подмассив девочек при подобном многомерном анализе данных статистически недостаточно обеспечен.

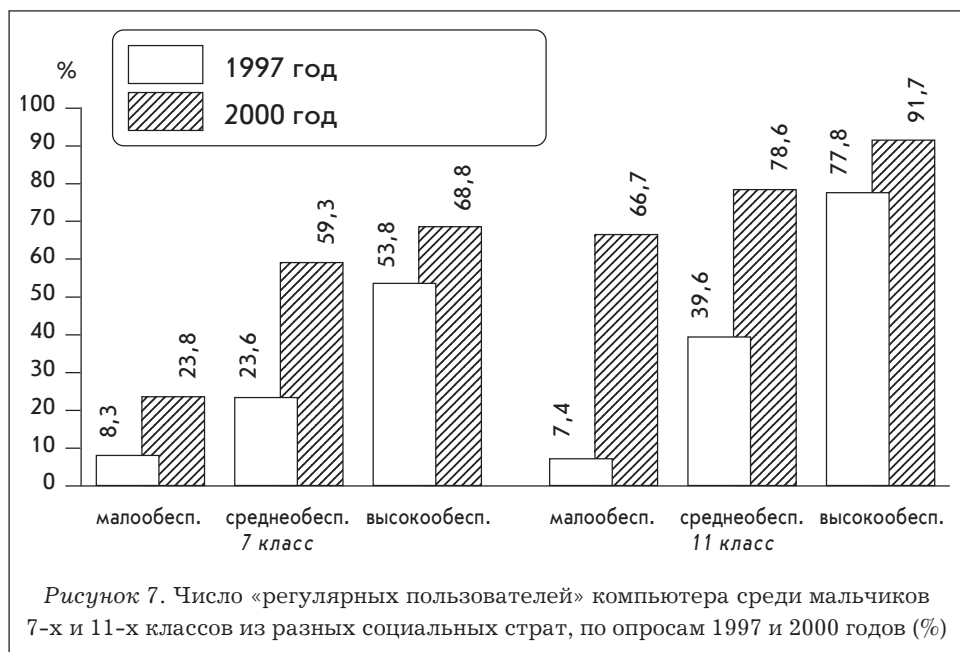
Сопоставление числа «регулярных пользователей» игровых приставок в зависимости от материальной обеспеченности семьи показывает, что среди семиклассников из средне- и высокообеспеченных семей по сравнению с 1997 годом не произошло



каких-либо существенных изменений. Здесь изменения затронули лишь малообеспеченный слой. Так, доля мальчиков-семиклассников из малообеспеченных семей, регулярно пользующихся игровой приставкой, возросла с 25,0% в 1997 году до 36,3% в 2000. В 11-м же классе доля «регулярных пользователей» игровой приставки в мало- и среднеобеспеченном слоях оказалась примерно такой же, как и в 1997 году. Здесь различия, наоборот, коснулись детей высокообеспеченного слоя: доля регулярно пользующихся игровой приставкой сократилась с 44,4% в 1997 году до 16,7% в 2000. Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод о том, что в младшем подростковом возрасте (7-й класс) за последний трехлетний период резко увеличилась возможность регулярного пользования игровой приставкой среди детей из малообеспеченных слоев. Наряду с этим наблюдается и другая характерная тенденция — подростки из высокообеспеченного слоя по мере взросления за этот сравнительно короткий период (с 1997 по 2000 год) практически отказались от пользования игровыми приставками.

Иная тенденция обнаруживается относительно динамики изменений числа регулярных пользователей компьютера. На рисунке 7 представлены доли регулярных пользователей компьютера среди мальчиков семиклассников и одиннадцатиклассников из мало-, средне- и высокообеспеченных семей по опросам 1997 и 2000 годов.

Как видно из рисунка, доля регулярных пользователей компьютера за период с 1997 по 2000 год заметно возросла во всех социальных стратах. При этом следует обратить внимание как на возрастные, так и на социально-стратификационные тенденции. В частности, если рассмотреть подмассив мальчиков-семи-



классников, то мы можем отметить своеобразную последовательную динамику «подтягивания» более слабых социальных страт к стратам более сильным. Действительно, в 2000 году доля «регулярных пользователей» компьютера в малообеспеченных семьях стала такой же, какой она была в среднеобеспеченном слое в 1997 году. Соответственно, число регулярных пользователей в среднеобеспеченном слое стало таким же, каким оно было в высокообеспеченном слое в 1997 году. В высокообеспеченном же слое число «регулярных пользователей» увеличилось весьма незначительно. Таким образом, мы фиксируем своеобразный механизм социального «смещения» относительно возможности пользования компьютером, суть которого состоит в том, что в материальном отношении слабые социальные страты последовательно выходят на те позиции, которые занимали более сильные группы в предшествующий период. При этом обратим внимание также и на то, что в младшем подростковом возрасте (7-й класс) социальное неравенство в регулярном пользовании компьютером сохраняется и в 2000 году, причем наиболее резкая граница проходит между мало- и среднеобеспеченным слоем (сам же среднеобеспеченный слой практически приблизился к высокообеспеченному). Подчеркнем, что в 1997 году границы между экономическими стратами были жестко фиксированы и сохранялись не только в 7-м классе, но и в более старшем возрасте — среди одиннадцатиклассников. Если в этой связи обратиться к данным опроса 2000 года, то можно заметить, что в старшем школьном возрасте (11-й класс) граница между малообеспеченным и среднеобеспеченным слоем практически исчезает. Более того, не только в среднеобеспеченном слое доля регулярных пользователей компьютера достигла уровня, соответствующего уровню высокообеспеченного слоя в 1997 году, но и в малообеспеченном слое их доля оказалась практически такой же, какой она была в высокообеспеченном слое в 1997 году.

Таким образом, сопоставление данных исследований 1997 и 2000 годов позволяет зафиксировать три характерных момента. Во-первых, следует еще раз обратить внимание на своеобразную динамику вхождения различных социальных страт в компьютерную культуру, которая проявляется в механизме последовательного *подтягивания* более слабых социальных групп к более сильным. Причем эта тенденция особенно заметно проявляется в младшем подростковом возрасте (7-й класс). Во-вторых, весьма показательна и обнаруженная нами тенденция *выравнивания возможностей* регулярного пользования компьютером у детей из разных социальных страт к моменту окончания школы. В-третьих, можно заметить (см. рисунок 7), что у учащихся из малообеспеченного слоя по данным опроса 1997 года практически не обнаруживается позитивной возрастной динамики от 7-го к 11-му классу относительно возможностей регулярного пользования компьютером. В то же время в среднеобеспеченном и высокообеспеченном слоях позитивная возрастная динамика от 7-го к 11-му классу явно прослеживается. Иная картина в 2000 году: здесь малообеспеченный слой с возрастом явно прогрессирует.

Иными словами, проявляет себя так же, как средне- и высокообеспеченный. С нашей точки зрения, этот момент крайне интересен в культурологическом плане. Так, можно думать, что развитие рынка компьютерной техники позволяет запускать характерные возрастные механизмы освоения компьютерной культуры. Иными словами, *норма возрастного развития*, возрастного культурогенеза с развитием компьютерных технологий как бы спускается от сильных, продвинутых социальных групп к экономически более слабым.

Где школьник пользуется компьютером? Выше мы рассмотрели вопрос о регулярности пользования компьютером. При этом мы зафиксировали не только ряд моментов, которые связаны с возрастной динамикой изменения числа «регулярных пользователей» среди мальчиков и девочек, но и обратили внимание на влияние социально-стратификационных факторов. В частности, отметили разную динамику вхождения в мир компьютерной техники у детей из семей с разным уровнем материальной обеспеченности. Продолжая эту линию анализа, целесообразно, на наш взгляд, рассмотреть более внимательно особенности социальной среды относительно тех возможностей, которые она предоставляет подростку в доступе к компьютерам. В данном случае мы имеем в виду то, насколько *доступен* ребенку компьютер дома, в школе, в компьютерном клубе, на работе у родителей, знакомых. Отметим, что этот же вопрос задавался нами и при опросе 1997 года, что позволяет соотнести полученные результаты и обнаружить характер тех изменений в доступности компьютера для подростка, которые произошли за последние четыре года.

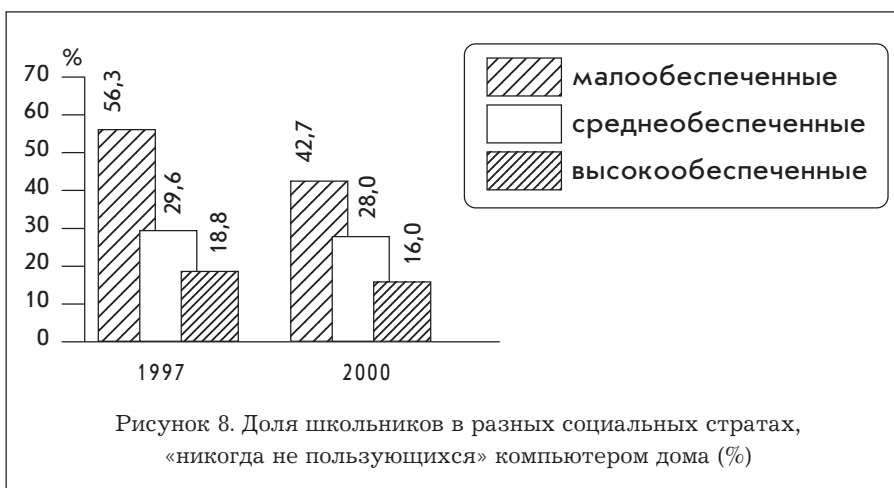
В начале приведем общие данные. Так, число детей, «не пользующихся» компьютером дома, по результатам опроса 2000 года составляет 28,6%; в школе — 32,8%; в компьютерном клубе — 70,6%; на работе у родителей — 66,5%. Оценивая эти данные, можно сделать общий вывод о том, что преимущественно работа на компьютере осуществляется школьниками либо дома, либо в школе. Практически эту возможность сегодня имеют три четверти школьников. Значительно менее доступны им компьютерные клубы и использование компьютера на работе у родителей или знакомых, — подобную возможность имеет лишь каждый четвертый.

Предваряя социально-стратификационный анализ данных, обратим внимание на гендерные различия. Так, прослеживается более высокая активность мальчиков по использованию возможностей социальной среды для работы на компьютере. Среди них по сравнению с девочками гораздо меньше тех, кто «не пользуется» компьютером не только дома, но и в компьютерном клубе и на работе у родителей (доля «непользователей» во всех этих местах значительно ниже, чем у девочек, и различия статистически значимы на уровне .003). Анализ данных показывает, что, по сути дела, лишь школа является тем местом, которое уравнивает шансы мальчиков и девочек в пользовании компьютером

(доля «не пользующихся» среди мальчиков и девочек здесь одинакова).

Другой момент касается *интенсивности* («частоты») пользования компьютером. Так, если доля школьников, имеющих возможность пользоваться компьютером дома «более двух раз в неделю», составляет 62,6%, то в школе такие возможности существуют лишь у 20,5%. Таким образом, по сравнению со школой, доступность в постоянном использовании компьютера дома существенно выше, и поэтому домашняя ситуация пользования компьютером нуждается в более детальном анализе как относительно возрастных, так и социально-стратификационных аспектов. Большинство же подростков (46,7%) пользуются компьютером в школе лишь один раз в неделю. Из этого можно сделать вывод о том, что, по сути дела, для половины детей доступ к компьютеру в школе реально осуществляется в процессе учебной деятельности — на уроках информатики. Наконец отметим, что достаточно интенсивно («более двух раз в неделю») посещают компьютерные клубы 14,1% школьников, причем подавляющее большинство из них мальчики (90,0%). Подобная дифференциация по половому составу свидетельствует о весьма своеобразном характере самой клубной атмосферы, которая, по всей видимости, культивирует явно выраженный «мужской» стиль общения. В этом отношении интересно сравнить особенности пользования компьютером на работе у родителей или знакомых. Подобной возможностью интенсивно пользуются (более двух раз в неделю) практически столько же школьников, что и возможностью посещать клубы — 15,5%. Однако, в данном случае здесь нет каких-либо явных различий между мальчиками и девочками.

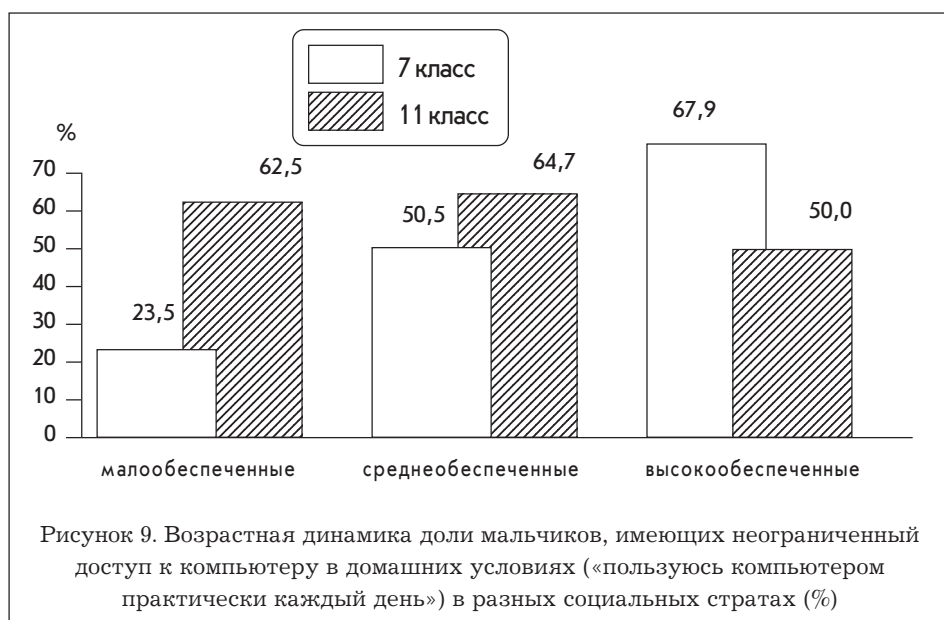
Как мы отметили выше, возможность использования школьниками компьютера в домашних условиях нуждается в более детальном рассмотрении. В этой связи особый интерес представляет анализ особенностей пользования компьютером дома среди подростков из разных социальных страт. На рисунке 8 представлены сопоставительные данные по опросам 1997 и 2000 годов.



Приведенные на рисунке данные фиксируют ряд весьма характерных моментов. Так, по сравнению с 1997 годом в малообеспеченном слое заметно снизилась доля детей, не имеющих возможности пользоваться компьютером дома (с 56,3% до 42,7%). Это свидетельствует о том, что за последние четыре года компьютер стал более доступен для слабых социальных групп. В то же время, процент детей, «не пользующихся» компьютером дома, в среднем и высокообеспеченном слоях не изменился. Иными словами, позитивная динамика за прошедшие годы в основном затронула малообеспеченный социальный слой, предоставив ему возможность пользоваться компьютером в домашних условиях. И, наконец, важно подчеркнуть явную иерархию относительно возможностей домашнего использования компьютера у детей из мало-, средне- и высокообеспеченных семей (процентные различия среди детей, «никогда не пользующихся» компьютером, в этих группах статистически значимы на уровне .01).

Возможность пользования компьютером в домашних условиях среди детей из разных социальных страт, на наш взгляд, требует своего более детального рассмотрения и в возрастном аспекте. Здесь наиболее показательна возрастная динамика у мальчиков. Так, по мере увеличения возраста последовательно растет доля детей, имеющих *свободный доступ* к компьютеру в домашних условиях («могу пользоваться компьютером практически каждый день»). Таких в седьмом классе 48,5%, в девятом — 56,8%, в одиннадцатом — 61,4%. Иными словами, можно предположить, что с возрастом снижаются ограничения со стороны взрослых на пользование компьютером у детей. Однако эту возрастную тенденцию следует соотнести с социально-стратификационными характеристиками семьи (рисунок 9).

При интерпретации данных, представленных на рисунке, мы будем учитывать лишь статистически значимые различия



между группами. При этом следует отметить, что среди семиклассников из малообеспеченных семей доля тех, кто имеет свободный доступ к компьютеру в домашних условиях, существенно ниже, чем в среднеобеспеченном и высокообеспеченном слоях (в то же время статистически значимые различия между среднеобеспеченным и высокообеспеченным слоями не обнаруживаются). Это позволяет сделать вывод о том, что в младшем подростковом возрасте (7-й класс) малообеспеченная семья гораздо более жестко контролирует возможность доступа ребенка к компьютеру. Можно думать, что в такой семье сам компьютер является особой ценностью («дорогой вещью»), которой ребенок еще не может пользоваться — это привилегия взрослых. В средне- и высокообеспеченном слоях компьютер «как вещь» уже не фетишизируется — это повседневная реальность, доступная не только взрослым, но и детям. Иными словами, в малообеспеченном слое само вхождение ребенка в компьютерную реальность фиксирует семейную социальную иерархию взрослых и детей; в среднем и высокообеспеченном слоях компьютер не служит «меткой» для обозначения возрастных социально-статусных привилегий в семье. В 11-м же классе доля постоянных пользователей компьютера практически выравнивается в разных по своему социальному статусу семьях: мало-, средне- и высокообеспеченных (статистически значимые различия между группами отсутствуют). При этом если от 7-го к 11-му классу в мало- и среднеобеспеченном слоях сдвиг в числе детей, свободно пользующихся компьютером, статистически значим, то в высокообеспеченном слое их доля остается практически одинаковой (статистически значимые различия между семиклассниками и одиннадцатиклассниками в высокообеспеченном слое отсутствуют). Иными словами, на материале, фиксирующем особенности регулярного пользования компьютером, мы, как это ни парадоксально, отслеживаем своеобразие динамики возрастных социально-статусных отношений в семьях с разным материальным уровнем.

Однако, помимо этой интерпретации, возможна и другая. Как объяснить столь значительный рост числа детей, имеющих свободный доступ к компьютеру, от 7-го к 11-му классу в малообеспеченной семье? Действительно, материальный уровень такой семьи остается тем же (малообеспеченная семья), а число детей, имеющих возможность ежедневно пользоваться компьютером дома, увеличилось почти в три раза. Нам представляется, что здесь особым образом проявляет себя закономерность социального взросления. Так, с возрастом компьютер становится все более необходим подростку и как социальный атрибут взрослости («он уже есть у большинства моих сверстников в школе»), и как средство учебной деятельности. В этом плане можно думать, что малообеспеченная семья мобилизует свои ресурсы для обеспечения ребенка компьютером. И, более того, можно думать, что *сам ребенок* прилагает усилия для приобретения компьютера (специально зарабатывает на него деньги).

Обсуждая проблематику пользования компьютером в возрастном аспекте, обратимся и к другим социальным структурам,

где существует возможность пользования компьютером: школе и компьютерному клубу. Анализ возможностей пользования компьютером в школе показывает последовательное снижение доли школьников, «не имеющих возможности» пользоваться компьютером, от 7-го к 11-му классу (в 7-м классе — 43,8%, в 9-м — 35,7%, в 11-м — 20,4%). Отметим, что различия между всеми возрастными группами статистически значимы. Это позволяет сделать вывод о существовании явно выраженной статусно-возрастной вертикали в стенах школы, которая проявляется относительно возможностей пользования компьютером. Во многом подобная возрастная вертикаль обусловлена характером самой учебной деятельности, которая предполагает более интенсивное использование компьютеров в старших классах школы. Сопоставляя особенности возрастной динамики с социально-стратификационными параметрами, важно подчеркнуть, что в отличие от семейной ситуации, здесь социально-статусные различия относительно материального положения семьи отсутствуют. Иными словами, школа выступает как демократичный институт социализации подростка в плане предоставления ему возможностей пользования компьютером. Здесь явно срабатывает лишь возрастная вертикаль, подчиненная «педагогической целесообразности» (учебному плану, сориентированному на возрастные особенности развития ребенка).

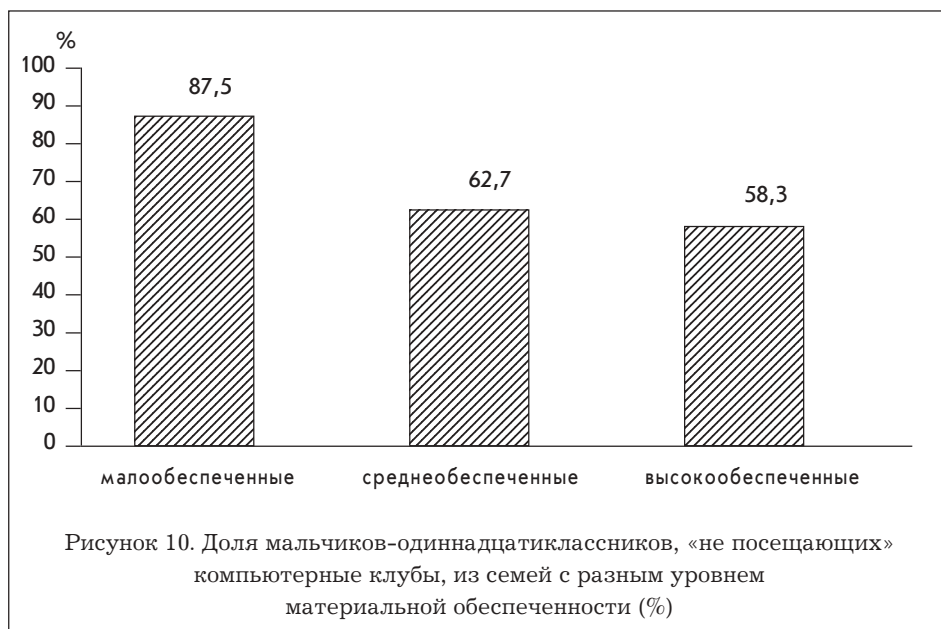
Иная ситуация обнаруживается, когда мы обращаемся к анализу посещения компьютерных клубов. Выше мы уже отметили одну характерную особенность: «мужской» стиль общения, который складывается в компьютерных клубах. Если же теперь обратиться к возрастной динамике, то здесь мы сталкиваемся с весьма любопытной тенденцией. Так, среди девятиклассников доля тех, кто «никогда не посещает» компьютерные клубы, явно ниже (63,1%), чем среди учащихся 7-х и 11-х классов (соответственно: 71,2% и 78,5%). Эти различия статистически значимы. Иными словами, в 9-м классе заметно растет число школьников, посещающих компьютерные клубы. В принципе подобный пик можно рассматривать как особый момент возрастной социализации, характеризующийся выходом подростка в своеобразное «клубное» пространство, отличающееся по своим социальным отношениям от структуры социально-ролевых взаимодействий в семье и школе. На наш взгляд, здесь мы фиксируем характерное проявление общей возрастной закономерности, связанной с «расширением социальной среды» подростка, которая обнаруживает себя особым образом на возрастном рубеже, соответствующем 9-му классу.

Высказанное соображение — это попытка дать интерпретацию с позиции возрастного психолога, но попробуем взглянуть на проблему и с социально-психологической точки зрения. Для этого снова обратимся к социально-стратификационным параметрам. И здесь мы обнаруживаем весьма своеобразную возрастную динамику. Так, среди мальчиков 7-х классов компьютерные клубы значительно чаще посещают дети из высокообеспеченных семей, по сравнению с детьми из мало- и среднеобес-

печенных (различия статистически значимы на уровне .03). Иными словами, в этом возрасте посещение компьютерного клуба — это привилегия высокообеспеченного слоя. В 11-м же классе доля мальчиков, посещающих компьютерный клуб, в среднем и высокообеспеченном слоях оказывается практически одинаковой. Таким образом, средний слой как бы «подтягивается» к высокообеспеченному. И в то же время граница между среднеобеспеченным и малообеспеченным слоем относительно посещения компьютерных клубов явно обозначается (различия статистически значимы на уровне .03). Иными словами, компьютерный клуб в старшем школьном возрасте обозначает уже социальную границу не между высокообеспеченным и другими слоями, как это было среди семиклассников, а между среднеобеспеченным и малообеспеченным слоем. Практически в 11-м классе это уже явно обозначившийся социальный барьер. Наглядно эта особенность социально-стратификационных различий среди одиннадцатиклассников представлена на рисунке 10.

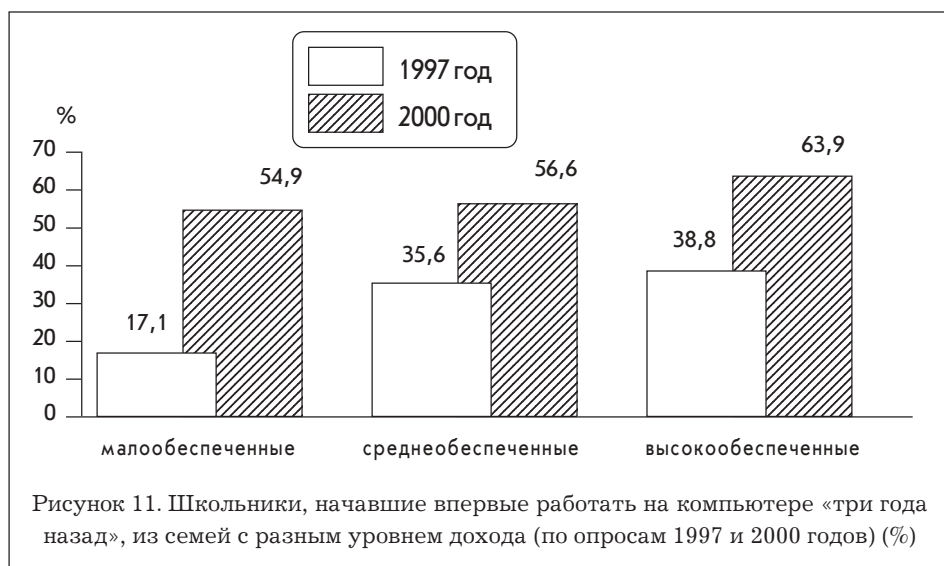
График демонстрирует явно выраженный социальный барьер в возможности посещения компьютерного клуба для одиннадцатиклассников из малообеспеченных семей.

Иначе проявляется возможность пользования компьютером на работе у родителей и знакомых. По сути дела, этот параметр характеризует систему социальных связей семьи подростка. И здесь важно обратить внимание на то, что ни возраст, ни материальное положение семьи не оказывают какого-либо существенного влияния на возможность использования компьютера. Иными словами, неформальная структура социальных контактов для пользования компьютером практически одинаково используется учащимися разных возрастных групп, как представителями малообеспеченных, так и высокообеспеченных семей.



Помимо отмеченных выше моментов, следует также обратить внимание и на особенности взаимодействия подростка со сверстниками. Эта сеть социальных связей является весьма эффективной для обеспечения доступа к пользованию компьютером. Из отвечавших на данный вопрос школьников 61,0% указали, что они в той или иной степени пользуются компьютерами у своих друзей. При этом данную возможность в равной степени используют как мальчики, так и девочки. В этой связи можно сделать вывод о том, что работа на компьютере является одним из важных аспектов, характеризующих своеобразие межличностного общения со сверстниками. Сегодня этот момент практически для каждого второго подростка. В то же время следует заметить, что при переходе от младшего подросткового возраста (7–9-й класс) к старшему (11-й класс) значимость использования компьютера у друзей существенно снижается: в 7-м и 9-м классе соответственно 66,0% и 67,1%, а в 11-м — 37,5%.

Первое знакомство с компьютером. При рассмотрении проблематики социального неравенства относительно возможностей пользования компьютером, наряду с изучением «специальных пространств» возможного пользования, особое значение имеет и анализ вопроса, который связан с *начальным возрастным этапом* приобщения учащихся из разных социальных страт к пользованию компьютерной техникой. В этой связи в ходе исследования респондентам задавался вопрос о том, когда они впервые попробовали работать на компьютере («в этом году», «год назад», «два года назад», «три года назад и ранее» или «не пользовались компьютером вообще»). Следует отметить, что этот же вопрос задавался и в ходе исследования 1997 года, что дает возможность оценить, насколько изменилась социокультурная ситуация относительно возрастных этапов приобщения учащихся к компьютерам. На рисунке 11 приведены данные



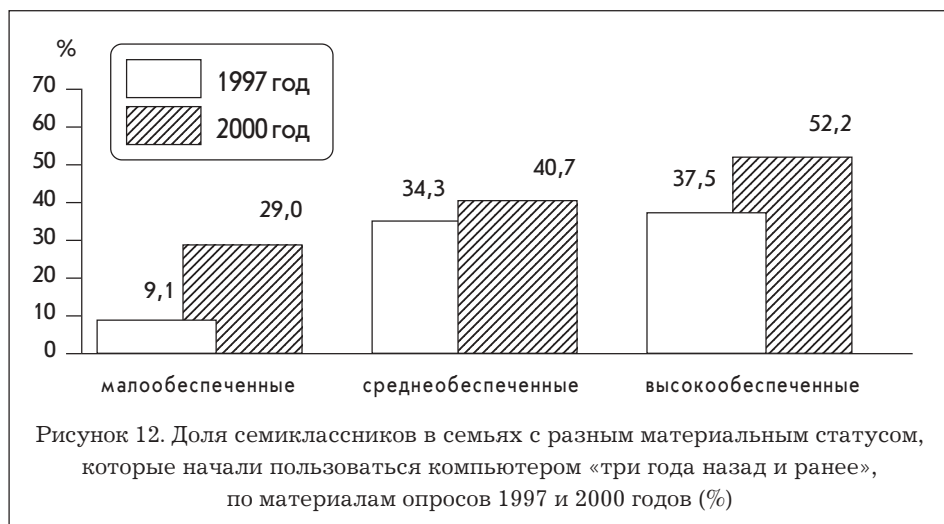
о школьниках из семей с разным уровнем дохода, которые начали впервые работать на компьютере «три года назад и ранее» (по опросам 1997 и 2000 годов).

Из рисунка видно, что по сравнению с 1997 годом ситуация кардинально изменилась. Значительно более высокий процент школьников начинает в настоящее время приобщаться к компьютерам на более раннем возрастном этапе, чем это было четыре года назад. При этом отметим, что если в предшествующий период проявлялось весьма существенное неравенство между детьми из малообеспеченного слоя относительно начального этапа их приобщения к компьютерам и детьми из средне- и высокообеспеченного слоев, то сегодня подобное неравенство уже отсутствует. Как мы видим, практически одинаковый процент во всех социальных слоях приобщается к знакомству с компьютерной техникой на достаточно раннем этапе. Таким образом, очевидны два момента: во-первых, произошел явный сдвиг на приобщение к компьютерной технике в более ранний период и, во-вторых, нивелировалось социальное неравенство относительно начального этапа приобщения к компьютерам.

Однако этот второй вывод требует уточнения. Дело в том, что на рисунке 11 представлены общие данные по всему массиву учащихся. Если же мы хотим непосредственно рассмотреть вопрос о самом начальном этапе приобщения, то тогда мы должны обратиться к анализу данных, полученных относительно наиболее младшей возрастной группы, принявшей участие в нашем исследовании — семиклассникам. Именно эта группа позволит нам установить более корректно начальный этап пользования компьютером у детей из разных социальных страт.

Обращаясь к подвыборке семиклассников, отметим, что сегодня среди них лишь 8,5% «никогда ранее не работали на компьютере». При этом мальчики приобщаются к работе на компьютере в более раннем возрасте, чем девочки. Если среди них доля отметивших, что они начали работать на компьютере «три года назад и ранее» составляет 49,0%, то среди девочек — 30,5% (различия статистически значимы на уровне .0001). Таким образом, половая дифференциация относительно начального этапа приобщения к компьютерам очевидна. Но, как мы отметили выше, наибольший интерес для нас представляет собственно социально-стратификационный анализ. Для этого обратимся к сопоставлению доли семиклассников, начавших работать на компьютере «три года назад и ранее», в разных социальных стратах (см. рисунок 12).

В целом эти данные отражают ту же тенденцию, которую мы отмечали при анализе результатов, представленных на рисунке 11, — заметное увеличение доли детей в 2000 году, начавших приобщаться к компьютерной технике в более раннем возрасте по сравнению с 1997 годом. Эта тенденция, как мы видим, характерна для всех социальных страт. Однако в отличие от данных, представленных на рисунке 11, у семиклассников фиксируются весьма заметные различия (по данным и опроса 2000 года) между малообеспеченным и высокообеспеченным слоями



(различия статистически значимы на уровне .04). Это различие существенно в культурологическом плане, поскольку позволяет сделать вывод о том, что на этапе младшего подросткового возраста (до 7-го класса) социально-стратификационные различия относительно возраста первого знакомства с компьютером проявляются весьма отчетливо. Нивелируются же они лишь на этапе старшего подросткового и юношеского возрастов. И в этом плане (относительно нивелировки социально-стратификационных различий), по-видимому, особую роль играют специфические внутренние механизмы подростковой субкультуры. В этой связи можно вернуться к обозначенному выше сюжету, связанному с расширением социальной среды подростка, где мы фиксировали своеобразие различных «мест пользования компьютером» в старшем подростковом возрасте (компьютерные клубы, друзья, работа родителей и собственно школа).

Завершая анализ особенностей влияния социально-стратификационных факторов, отметим, что если материальное положение семьи оказывается весьма значимым, то уровень образования родителей практически не определяет этап более раннего приобщения ребенка к работе на компьютере. Иными словами, уровень образования родителей не является тем фактором, который сегодня определяет возрастную динамику приобщения ребенка к пользованию компьютером.



Глава II

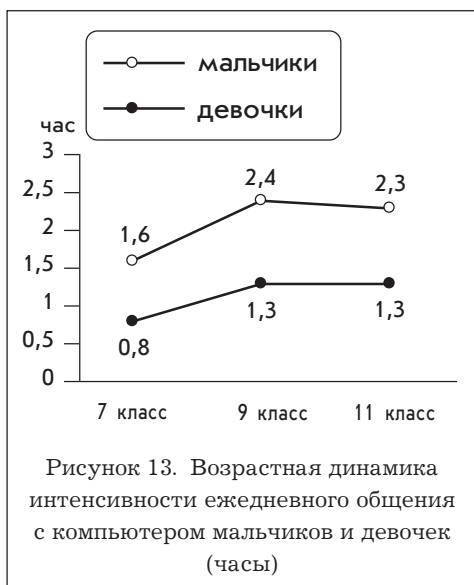
ОТНОШЕНИЕ ПОДРОСТКОВ К КОМПЬЮТЕРУ

В первой главе мы рассмотрели вопросы, связанные с определением места работы на компьютере в структуре досуга современного подростка и оценку школьниками его роли как полезного источника информации. Помимо этого, мы коснулись таких моментов, как степень знакомства с компьютером (регулярное пользование), доступность пользования компьютером и возрастные этапы первого знакомства с ним. При этом мы акцентировали свое основное внимание на особенностях возрастной и социально-стратификационной динамики пользования компьютерной техникой. В данной главе мы обратимся к анализу тех аспектов, которые характеризуют особенности содержательного *отношения* учащихся к миру компьютеров. В этой связи мы попытаемся выяснить, что вызывает наибольший интерес у учащихся при их обращении к миру компьютеров, какими типами программ они пользуются, какие журналы, посвященные компьютерам, они читают.

2.1. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ К МИРУ КОМПЬЮТЕРОВ

Как мы показали в главе I, общение с компьютером существенно перестроило структуру досуга подростка. За последние годы общение с ним здесь заняло одно из ведущих мест. Существенно потеснил компьютер и различные источники информации, оказавшись также в числе лидеров, дающих возможность ученику получать наиболее интересные и полезные сведения.

В этой связи особый интерес представляют данные об *интенсивности* пользования компьютером. Материалы нашего опроса показывают, что в 2000 году в среднем по всему массиву опрошенных ежедневное общение с компьютером у школьников составляет 1,2 часа. Среди же «регулярных пользователей» компьютера, а таких по данным опроса около половины (48,1%), интенсивность ежедневного общения составляет уже 2,5 часа (у «нерегулярных пользователей» — 0,8 часа). Заметим, что подобная интенсивность ежедневного общения вполне сопоставима с ежедневным просмотром телевизионных передач. При этом отметим, что это общие средние данные по всему массиву респондентов без учета пола и возраста учащихся. Если же обратиться к анализу половозрастной динамики, то здесь



обнаруживается следующая картина (см. рисунок 13).

Представленная на рисунке динамика изменений интенсивности общения с компьютером позволяет отметить два момента. Во-первых, ежедневная интенсивность общения девочек с компьютером практически в два раза ниже во всех возрастных группах. Во-вторых, учащиеся 7-х классов заметно менее интенсивно общаются с компьютером по сравнению с учащимися 9-х и 11-х классов. В этой связи, по-видимому, можно сделать вывод о существовании двух возрастных этапов общения с компьютером — подростковый возраст (7-й класс) и старший школьный возраст

(9–11-й классы). Можно предположить, что эти возрастные группы существенно отличаются стилем общения с компьютерами. Но подчеркнем, что это лишь предположение. С целью его уточнения необходимо обратиться к анализу содержательных особенностей интереса учащихся. В этой связи в ходе опроса школьникам задавался вопрос о том, «что их более всего привлекает в мире компьютеров».

Подобный вопрос с незначительной модификацией вариантов ответов задавался при опросе школьников в 1992 году [26] и был повторен в 1997 [27], поэтому мы можем сопоставить динамику изменения содержательных предпочтений школьников в области компьютерных технологий на протяжении практически всего периода 90-х годов. Сравнительные данные приведены в таблице 5.

Как видно из приведенных в таблице данных, в целом *значимость* различных аспектов информационных технологий у школьников на протяжении 90-х остается достаточно стабильной. Следует лишь отметить, что в период с 1992 по 1997 год резко снижается значимость интереса к «использованию компьютера в офисе» и «использованию компьютеров в повседневной жизни». В этот же период растет интерес школьников к компьютерным играм, компьютерной графике и звукомузыкальным приложениям. По сути дела, сдвиг в содержании интересов на этом этапе отражает принципиальные изменения в развитии компьютерных технологий, когда действительно были найдены новые решения по расширению возможностей персональных компьютеров. Напомним, что в это время осуществлен переход от БК-0010, Корветов, Ямах к персональным компьютерам РС-286, РС-386, РС-486 и появилось новое программное обеспечение.

В период же с 1997 по 2000 год практически не произошло каких-либо изменений в интересах школьников. Можно отметить

Таблица 5. Привлекательность для старшеклассников различных аспектов компьютерных технологий (%)

Варианты ответов	1992 N=663	1997 N=977	2000 N=937
Использование компьютеров в повседневной жизни	46,0	32,3	31,1
Компьютерные игры	49,9	62,6	61,4
Программирование	28,8	24,5	21,3
Использование компьютера для решения исследовательских задач	17,8	11,3	10,0
Использование компьютера и компьютерных сетей как средств коммуникации	0	11,7	21,1
Производство микропроцессорной техники	3,2	3,2	2,9
Теоретические основы информационных технологий	3,3	2,8	3,6
Устройство и конструирование компьютерной техники	4,2	4,4	3,9
Использование компьютера, постижение его новых возможностей	21,8	30,5	23,1
Использование компьютера в офисе	55,6	16,2	–
Компьютерная графика и звукомзыкальные приложения	15,7	29,4	–

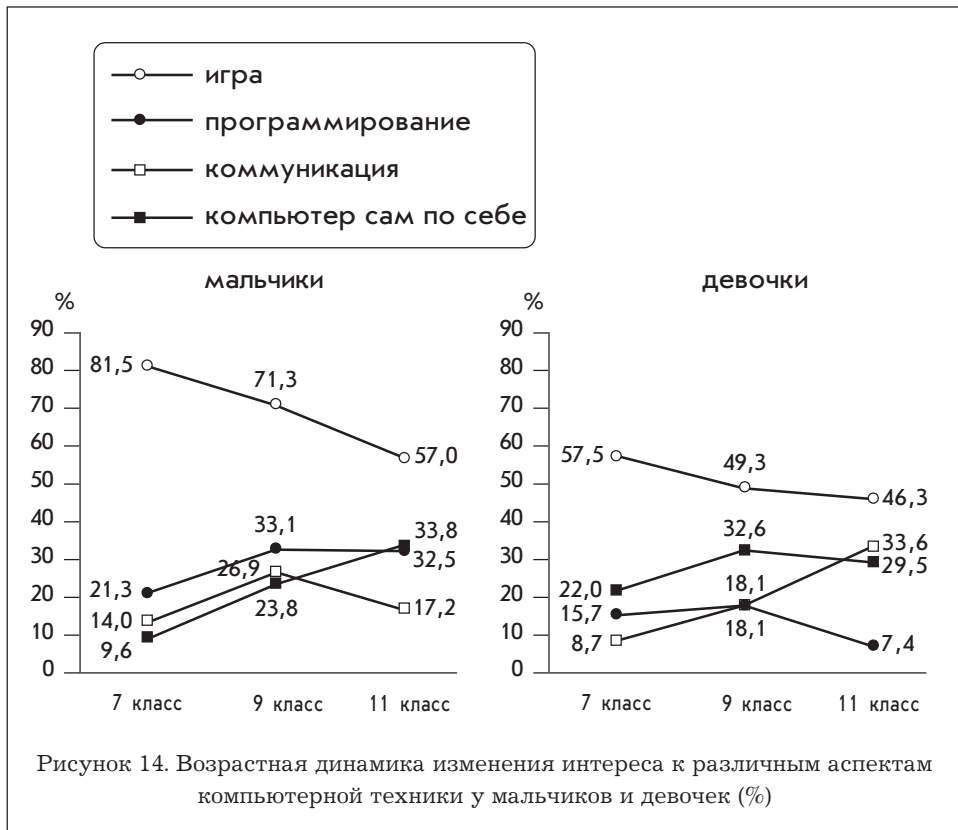
Прочерк (–) означает, что вариант ответа в опросе 2000 года отсутствовал

лишь рост значимости использования компьютеров и компьютерных сетей как средств коммуникации (с 11,7% до 21,1%; различия статистически значимы на уровне .0001). Этот сдвиг в интересе к компьютерным коммуникациям соответствует и развитию сети Интернета в России. Таким образом, можно сделать вывод о том, что динамика содержательных изменений в интересах школьников к различным аспектам компьютерной техники в период 90-х годов отражает те изменения, которые происходили в этот период в развитии компьютерных технологий. Иными словами, подростковая субкультура оказалась весьма чувствительной к инновационным процессам, происходящим в мире компьютерных технологий. Вместе с тем важно обратить внимание и на другой аспект, характеризующий изменение интересов школьников в этот период. Так, сравнивая результаты опросов 1992 и 1997 годов, А. Хворостов и Л. Кокарева приходят к выводу о том, что «компьютерная насыщенность среды и информационно-технологическая грамотность непосредственно доступных школьнику референтов (экспертов) с необходимостью при-

водит к профессионализации массовых отношений старшеклассников к информационным технологиям» [27].

Перейдем теперь к анализу гендерных и возрастных различий, выявленных нами в опросе 2000 года. Анализ данных показывает, что мальчики по сравнению с девочками проявляют существенно больший интерес к компьютерным играм (соответственно: 70,7% и 50,7%; различия статистически значимы на уровне .001) и программированию (соответственно: 28,7% и 13,5%; различия значимы на уровне .001). Девочки же проявляют повышенный интерес к компьютеру «самому по себе», постижению его возможностей (28,3%, у мальчиков — 19,1%; различия статистически значимы на уровне .001).

Особый интерес представляет сопоставление возрастной динамики смены интересов к различным аспектам компьютерных технологий у мальчиков и девочек. Полученные данные показывают, что достаточно выраженная динамика изменений прослеживается относительно четырех аспектов: интерес к компьютерным играм, интерес к программированию, интерес к использованию компьютерных сетей как средств коммуникации и, наконец, интерес к непосредственному «пользованию компьютером и постижению его возможностей» (манипулирование ресурсами). Данные возрастных изменений у мальчиков и девочек относительно этих параметров приведены на рисунке 14.



Из рисунка видно, что характер изменения интереса к двум аспектам — компьютерным играм и компьютерной коммуникации — с возрастом проявляется достаточно последовательно и отчетливо. Так, интерес к компьютерным играм с возрастом последовательно снижается, а к использованию компьютерных коммуникаций возрастает. Причем переход на каждый новый возрастной этап (от 7-го класса к 9-му и от 9-го к 11-му классу) здесь характеризуется существенным сдвигом интереса (различия между соответствующими возрастными группами статистически значимы на уровне .05). Иначе проявляется интерес к двум другим аспектам — программированию и использованию компьютера «самого по себе». Относительно этих аспектов обнаруживается явный пик интереса у девятиклассников. Можно думать, что повышенная значимость этих двух параметров в данном возрасте связана с преподаванием информатики в школе и с увеличением возможностей пользования компьютером в процессе учебной деятельности (в школе). Добавим, что в 9-м классе резко возрастает и интенсивность пользования компьютером. Эти обстоятельства, по-видимому, и отражаются в ориентациях интереса подростков к программированию и манипулированию внутренними ресурсами компьютера.

Таким образом, рассмотрение возрастной динамики изменения значимости различных аспектов компьютерной деятельности позволяет высказать два соображения. С одной стороны, здесь проявляются общие психологические закономерности возрастного развития. Так, по мере перехода к старшему школьному возрасту у юношей и девушек снижается интерес к компьютерной игре и растет значимость межличностного общения, расширения социальных контактов, которые они могут реализовать с помощью компьютерных коммуникаций. С другой стороны, смена интересов диктуется и своеобразием содержания учебной деятельности в старших классах, которая в данном случае связана с освоением детьми курса информатики.

С целью уточнения возрастной динамики содержательных изменений интереса к компьютерной технике у мальчиков и девочек, нами был проведен специальный факторный анализ. Для этого была сформирована матрица данных, фиксирующая особенность предпочтения различных аспектов компьютерной деятельности у девочек и мальчиков 7-х, 9-х и 11-х классов. Факторизация этой матрицы методом главных компонент с последующим вращением по критерию «Varimax» Кайзера позволила построить упрощенную двумерную факторную модель, описывающую 72% общей суммарной дисперсии. Эта модель, построенная на материале обобщенных эмпирических данных, позволяет схематично описать возрастную логику изменения отношения к миру компьютеров у мальчиков и девочек. Действительно, выделенные факторы позволяют охарактеризовать содержательные оси, определяющие структуру интереса, а значения мальчиков и девочек различных возрастных групп по осям факторов дают возможность определить направление возрастных изменений интереса школьников к миру компьютеров.

Первый фактор F1 (47,9%) определил интерес к следующим аспектам:

программирование	0,93
производство микропроцессорной техники	0,91
теоретические основы информационных технологий	0,76
устройство и конструирование компьютерной техники	0,75
<hr/>	
ничего не привлекает	-0,94

Как мы видим, данный биполярный фактор в целом характеризует оппозицию «интерес к миру компьютеров — отсутствие интереса». При этом следует обратить внимание на то, что именно положительный полюс данного фактора определяет углубленный интерес к компьютерам: программированию, теории, техническому устройству.

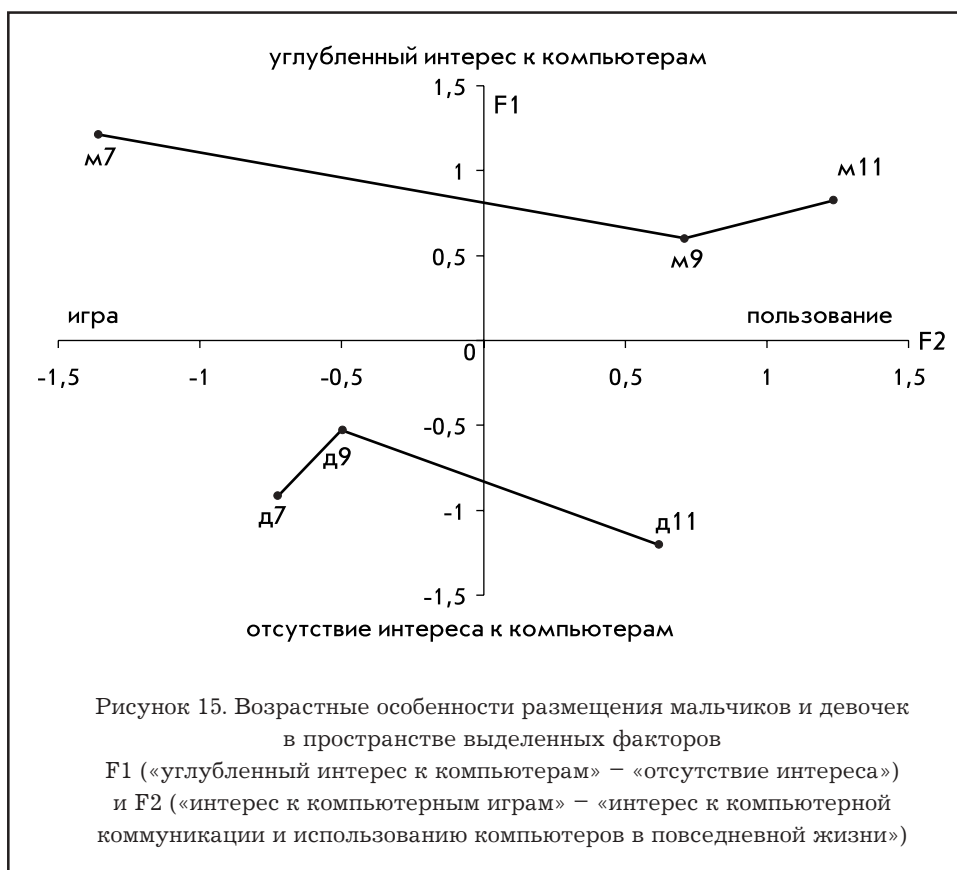
Второй фактор F2 (24,1%) определили следующие аспекты интереса:

использование компьютеров и компьютерных сетей как средств коммуникации	0,96
использование компьютеров в повседневной жизни	0,94
<hr/>	
компьютерные игры	-0,44

Этот биполярный фактор, с нашей точки зрения, достаточно интересен и поляризует интерес к компьютерам в плане игровой деятельности, с одной стороны (отрицательный полюс), а с другой — интерес к компьютеру как к средству коммуникации и использованию компьютера в повседневной жизни (положительный полюс). В целом это оппозиция: «пользование — игра».

На рисунке 15 представлены размещения девочек и мальчиков различных возрастных групп в пространстве выделенных факторов.

С нашей точки зрения, представленные на рисунке результаты факторного анализа весьма показательны. Так, во-первых, мы видим, что размещение учащихся по оси первого фактора явно дифференцирует мальчиков и девочек. Если у мальчиков уже к 7-му классу сформирован достаточно выраженный интерес к различным аспектам компьютерной техники (программированию, устройству компьютеров и информационным технологиям), который устойчиво сохраняется на протяжении подросткового и юношеского возрастов, то девочки в течение всего этого возрастного периода остаются в целом весьма равнодушными к данным аспектам. Во-вторых, особое внимание следует обратить на размещение учащихся по оси второго фактора. Здесь обнаруживается явная возрастная динамика. Так, мы видим, что семиклассники (и мальчики, и девочки) проявляют явный



интерес к компьютерным играм. С возрастом же учащиеся переориентируют свой интерес на прагматическое использование компьютеров, и использование их как средств коммуникации (причем мальчики явно раньше — уже в 9-м классе).

Подобная возрастная динамика изменений по оси второго фактора позволяет высказать три соображения. Первое из них касается интереса к компьютерным играм. Как мы видим, он явно обнаруживается на границе младшего и старшего подросткового возраста (7-й класс). Если рассуждать об этом феномене с позиции возрастных психологов, то подобная выраженная привлекательность *игровой деятельности* явно не соответствует общепринятым представлениям о психологических новообразованиях данного этапа возрастного развития. Действительно, в данном возрасте происходит активная переориентация подростка на социальную реальность и социальную действительность. Не случайно в этой связи подчеркивается важность в этом возрасте для подростка *общественно-полезной деятельности* (Д. И. Фельдштейн, 1999). Как же в таком случае интерпретировать подобный интерес именно к компьютерной игре? На наш взгляд, здесь мы должны рассмотреть феномен актуализации интереса к игре не столько в возрастной, сколько в культурологической логике — в логике освоения особых культурных реалий. В этой связи

мы полагаем, что сама игра («игровой способ освоения действительности») является тем механизмом, с помощью которого на первоначальных этапах осваиваются новые культурные реалии. И именно поэтому в эту новую культурную компьютерную реальность ребенок и входит через игру. Более того, можно думать, что «естественно», *культуросообразно* войти в новую культурную реальность вне игрового способа ее освоения человек просто не может. И тогда совершенно по-новому раскрывается смысл игры как ведущей деятельности. Она действительно является ведущей, но не только для определенного возрастного этапа развития — дошкольного возраста (Д. Б. Эльконин). Ее становление и актуализация как ведущей деятельности происходит в тех случаях, когда человек вынужден осваивать новые культурные пространства. И в этой связи, на наш взгляд, совершенно неслучайным оказывается то место, которое получили компьютерные игры в ходе создания и развития самих компьютерных технологий. Подчеркнем, что это отнюдь не «технический» момент или момент экономический, связанный с определенными утилитарными целями (например, с «расширением рынка» компьютерных технологий). Ситуация здесь, на наш взгляд, имеет более глубокие содержательные основания. Дело в том, что пространство культуры не может быть построено как собственно культурное человеческое пространство, если в нем нет места для игровой деятельности.

Второе соображение касается возрастной переориентации на использование компьютера как средства коммуникации (11-й класс). И здесь нам, наоборот, важно вернуться на позицию возрастного психолога. Именно специфика юношеского возраста, связанная с особенностями расширения социальной среды, специфика, связанная с выходом из локальных социальных пространств (напомним метафору, характеризующую этот возраст — «гражданин мира»), может объяснить тот особый интерес старшеклассников к использованию компьютера как средства коммуникации.

И, наконец, выскажем последнее, третье соображение. Для этого вернемся к рисунку 15. Как мы видим, общая логика возрастной динамики — «от игры к коммуникации» — протекает у мальчиков и девочек на фоне разного отношения к миру компьютерных технологий. Если для мальчиков сам этот мир ценностно значим и интересен, то девочки остаются равнодушными к таким содержательным аспектам, как программирование, особенности микропроцессорной техники, теоретические основы информационных технологий. Движение от игры к коммуникации идет вне погружения в детали компьютерных реалий и, более того, с возрастом в целом эти аспекты оказываются все менее и менее интересны. Здесь все более важным становится лишь прагматическое утилитарное использование компьютера в быту («чтобы гладить белье, совершенно не нужно знать устройство электрического утюга»).

2.2. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ

С нашей точки зрения, особенность отношения подростков к миру компьютеров может быть исследована не только через фиксацию тех или иных привлекательных для них аспектов, как мы это попытались сделать в предыдущем разделе. Другим весьма содержательным показателем, характеризующим *уровень* «пользователя» компьютера являются его предпочтения в использовании тех или иных компьютерных программ. В этой связи в ходе исследования мы задавали респондентам специальный вопрос, где просили их указать те компьютерные программы, которыми они предпочитают пользоваться при работе на компьютере. При этом мы выделили две подвыборки: «регулярных пользователей» и тех, кто пользуется компьютером эпизодически («нерегулярных»). В таблице 6 приведены сравнительные данные об ответах учащихся, которые «регулярно» и «эпизодически» пользуются компьютером.

Таблица 6. Предпочтение различных компьютерных программ «регулярными» и «нерегулярными» пользователями компьютера (%)

Вариант ответа	регулярные пользователи N=521	нерегулярные пользователи N=261
Графические приложения для просмотра графики	10,6	11,5
Графические приложения для создания графики	28,0	14,6
Музыкальные приложения для прослушивания музыки	25,3	22,6
Музыкальные приложения для создания музыки	10,9	12,3
Текстовые редакторы и офисные приложения	38,6	23,4
Игры	49,5	44,1
Обучающие программы по школьным предметам	8,8	13,8
Браузеры (просмотр web-страниц)	19,4	4,2
Программы для общения в Интернете	20,5	16,5
Программы-переводчики	5,8	7,3

Как видно из таблицы, наиболее высокий рейтинг среди учащихся имеют: игровые программы, текстовые редакторы и офисные приложения, музыкальные приложения для прослушивания музыки и графические приложения для создания графики. В целом распределение ответов среди «регулярных» и «нерегулярных» пользователей компьютера оказалось сходным. Существенные же, статистически значимые различия обнаруживаются лишь относительно следующих типов программ. «Нерегулярные» пользователи более сориентированы на использование обучающих программ по школьным предметам, чем «регулярные» (различия статистически значимы на уровне .03). В свою очередь «регулярные» пользователи компьютера отдают предпочтение программам для создания графики (Adobe Photoshop, Corel, программы для 3D графики и др.), текстовым редакторам и офисным приложениям и браузерам (различия статистически значимы на уровне .0001). Это различие содержательно объяснимо, поскольку именно пользование подобными типами программ в наибольшей степени дифференцирует *уровень компетентности* пользователя. Так, например, программы для создания графики требуют достаточно длительного освоения и дают возможность для осуществления изобразительной, дизайнерской и оформительской деятельности, а использование браузеров предполагает пользование Интернетом.

Помимо сопоставления «регулярных» и «нерегулярных» пользователей, специальный интерес представляет анализ возрастных изменений в использовании тех или иных компьютерных программ. Здесь наиболее явные различия обнаруживаются между учащимися 9-х и 11-х классов. Причем мальчики и девочки сходным образом проявляют себя в отношении к двум типам программ. Так, у тех и у других от 9-го к 11-му классу резко сокращается число пользователей компьютерными играми: среди мальчиков с 65% до 40,4%, у девочек — с 37,1% до 25,0% (различия статистически значимы на уровне .003). Подобное снижение пользования программами компьютерных игр хорошо согласуется с отмеченным в предыдущем разделе общим падением с возрастом интереса к компьютерным играм. Другая общая тенденция состоит в заметном увеличении доли учащихся, пользующихся программами текстовых редакторов и офисными приложениями (Microsoft Word, Microsoft Excel и др.) — у мальчиков от 9-го к 11-му классу их доля увеличивается с 21,7% до 40,4%, у девочек — с 39,4% до 58,8% (различия статистически значимы на уровне .001). Само по себе увеличение числа учащихся, использующих программы текстовых редакторов, характеризует существенные изменения с возрастом уровня учащихся как пользователей компьютера. Человек, владеющий подобными программами достаточно свободен в чтении текстов, их написании и редактировании. По сути дела, он владеет текстовой реальностью компьютерной субкультуры. Таким образом, период с 9-го по 11-й класс можно обозначить как период активного освоения *пространства текстов* компьютерного мира и вхождения в это пространство.

Помимо этих общих тенденций (падения значимости игры и увеличения возможностей в освоении текстов), прослеживается также и особая возрастная динамика изменений в использовании компьютерными программами, обеспечивающими успешность коммуникации в компьютерных сетях. И здесь между мальчиками и девочками обнаруживаются достаточно характерные различия. Так, среди мальчиков заметно увеличивается число пользователей браузерами (Microsoft Internet Explorer, Netscape Navigator и др.). С 9-го по 11-й класс число пользователей такими программами среди них практически удваивается — с 15,3% до 26,0% (различия статистически значимы на уровне .001). У девочек же динамика изменений в использовании программами идет по другой линии — они ориентированы на программы, предназначенные непосредственно для общения в Интернете (Mirabilis ICQ, Microsoft Chat, IRC и др.). Число таких пользователей в этом возрасте увеличивается с 19,7% в 9-м классе до 31,6% в 11-м (различия статистически значимы на уровне .02). На наш взгляд, эти различия весьма содержательны. Суть их заключается в разном отношении к коммуникативным возможностям Интернета. Если для мальчиков среда Интернета выступает скорее как средство получения различного рода информации, то для девочек это не столько средство получения информации, сколько среда общения. Для них это мир межличностного взаимодействия и общения, и в этом состоит его особая притягательность.

Наряду с анализом возрастной динамики в ориентациях учащихся на использование тех или иных компьютерных программ, мы также специально рассмотрели особенности пользования компьютерными программами среди тех учащихся, кто регулярно, а не эпизодически работает с компьютером. Проведенный с этой целью факторный анализ мотивации интереса к компьютерам и пользования соответствующими компьютерными программами позволил выделить среди этих учащихся три своеобразных типа. Первый тип составляют те, кто проявляет интерес к компьютерным *играм* и соответственно использует преимущественно лишь игровые компьютерные программы. Иными словами, это регулярный пользователь-«игровик». Другой тип пользователей — это те, кто проявляет интерес к различным аспектам компьютерной техники (производству, устройству, непосредственной работе на компьютере и др.). Это тип регулярных пользователей, сориентированных на программы текстовых редакторов и офисных приложений. Иными словами, это тип «продвинутого» регулярного пользователя, который работает с *текстами* компьютерной культуры. И, наконец, последний тип пользователей — это те, кто ориентирован на программирование и для кого компьютер уже является неотъемлемой частью его повседневной жизни. В отличие от предыдущих двух, этот тип регулярных пользователей ориентирован на работу с графическими редакторами, программами для прослушивания музыки и текстовые программы. Иными словами, это тип «наиболее продвинутого» регулярного

пользователя, для которого возможности компьютерной культуры замкнуты не только на непосредственно *печатные тексты*, но для которого компьютерная среда выступает еще и как *аудиовизуальная среда*. Таким образом, это тип регулярного пользователя, погруженный во все пространство возможных видов текстов компьютерной культуры.

Выделение этих типов позволяет выстроить особую иерархию (а возможно, и возрастную последовательность) освоения компьютерной среды: от игры через печатный текст к полноценной печатной, видимой и звучащей среде.

2.3. ЧТЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ЖУРНАЛОВ

Использование различных компьютерных программ является одним из важных индикаторов, характеризующих уровень пользователя. Как мы показали выше, здесь прослеживается достаточно интересная возрастная динамика. Помимо этого, среди учащихся, регулярных пользователей компьютера, обозначаются и достаточно своеобразные типы пользователей, характеризующиеся специфической мотивацией и тем, какие компьютерные программы они используют. Другим содержательным показателем, определяющим включенность в компьютерную культуру, на наш взгляд, является такой индикатор, как чтение учащимися специализированных журналов, посвященных компьютерной технике, который в определенном смысле позволяет оценить их осведомленность. С этой целью в ходе опроса мы задавали открытый вопрос, где просили учащихся назвать те журналы, посвященные компьютерам, которыми они пользуются. Полученные материалы показывают, что почти каждый пятый школьник (18,4%) с различной степенью периодичности читает компьютерные журналы. При этом обнаруживается достаточно своеобразная возрастная динамика (рисунок 16).

Как видно из рисунка, с возрастом среди школьников заметно



возрастает число читателей компьютерных журналов. Особенно заметный сдвиг происходит к окончанию школы. Можно полагать, что подобное увеличение числа читателей связано и с изменением отношения учащихся к самой компьютерной действительности. Однако это предположение необходимо уточнить. Для этого обратимся непосредственно к содержанию и рейтингу различных периодических изданий. Полученные нами материалы показывают, что в круг чтения учащихся вхо-

дят весьма разнообразные по своему содержанию издания (всего в ходе опроса школьники назвали 37 различных журналов). Однако рейтинг большинства из них крайне низок, их называют лишь единицы. В таблице 7 приведены наиболее популярные журналы, которые называют учащиеся 7-х, 9-х и 11-х классов. В целом эти десять журналов собирают 85% голосов, респондентов, ответивших на данный вопрос.

Как видно из таблицы, с возрастом последовательно снижается популярность практически всех периодических изданий, специализирующихся на компьютерных играх. По сравнению с семиклассниками, в круге чтения учащихся 11-х классов подобные издания занимают уже менее значимое место. Отмеченное падение популярности журналов, посвященных компьютерным играм, содержательно согласуется с описанной выше возрастной тенденцией падения значимости компьютерных игр.

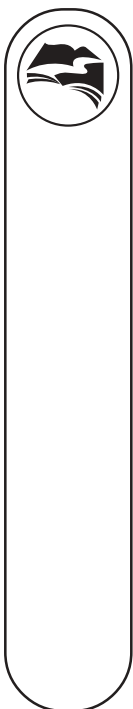
В то же время из таблицы видно, что у девятиклассников, по сравнению с учащимися 7-х классов, резко выросла популярность такого издания, как «Хакер». Этот журнал ориентирован, с одной стороны, на пользователя достаточно высокого уровня, а с другой — на ненормативное поведение в компьютерной субкультуре. Более того, эта «ненормативность» журнала касается не только использования компьютера, но и поведения в различных ситуациях социального взаимодействия. В целом по своей ориентации — это во многом «нонконформистский» журнал, и в этом отношении, по-видимому, он соответствует определенным возрастным проявлениям подросткового возраста (отрицание общепринятых норм, «подростковый бунт» и т. п.), которые обнаруживаются и в отношении к компьютерной реальности.

Таблица 7. Рейтинг компьютерных журналов у учащихся 7-х, 9-х, 11-х классов (%)

Название журнала	среднее по выборке N=212	7 класс	9 класс	11 класс
«Хакер»	29,7	17,2	33,3	37,0
«Страна игр»	19,8	23,4	22,7	14,8
«Навигатор игрового мира»	19,8	12,5	24,2	21,0
«Game eye»	16,5	17,2	18,2	14,8
«Игромания»	11,3	12,5	13,6	8,6
«Компьютерра»	10,4	3,1	3,0	22,2
«Mega game»	8,5	17,2	6,1	3,7
«Hard'n'Soft»	6,6	0	6,1	12,3
«Мир компьютеров»	5,2	3,1	4,5	7,4
«Домашний компьютер»	4,7	3,1	3,0	7,4

У одиннадцатиклассников сохраняется популярность журнала «Хакер» как и у девятиклассников, он стоит на первом месте. В то же время по сравнению с учащимися 9-х классов, в 11-м резко возросла популярность двух таких журналов, как «Hard'n'Soft» и «Компьютерра». Это достаточно серьезные специализированные журналы, ориентированные на тип читателя, который является по своему уровню продвинутым в использовании компьютеров.

Обобщая, отметим, что анализ динамики изменения рейтинга периодических компьютерных изданий в разных возрастных группах позволяет высказать ряд соображений. Так, в целом здесь подтверждаются основные тенденции, обнаруженные нами и при анализе использования школьниками различных компьютерных программ. В первую очередь это падение интереса к компьютерной игре и рост уровня компетентности в использовании компьютером в старшем школьном возрасте. Вместе с тем правомерен вопрос: прибавил ли что-либо новое анализ особенностей чтения учащимися периодических изданий, посвященных компьютерам, к уже имеющимся у нас до этого представлениям? Напомним, что наиболее существенной, пожалуй, из изложенного выше была идея о роли компьютерной игры как особом механизме освоения культуры, обеспечивающем вхождение в новую культурную реальность. Зафиксировав это, мы обратились к анализу типов регулярных пользователей компьютера. И здесь возрастная динамика приобщения учащихся к миру компьютеров, как это показал проведенный анализ популярности различных компьютерных изданий, оказалась более сложной. Переход от «игровика» к «продвинутому» пользователю имеет еще один этап. Это этап, который можно обозначить как этап *нонконформизма* или этап подросткового поведения в компьютерной реальности как в реальности социальной. Иными словами, после игрового периода (как и в возрастном онтогенезе) при вхождении в компьютерную культуру реализуется своеобразный подростковый этап, состоящий в опробовании норм, определении возможностей их нарушения и фиксации тех санкций, которые за этим следуют. Заметим, что этот подростковый период «хакерства», по сути дела, оказывается возможным, когда компьютерная среда действительно становится не средой технической, а средой социальной.



Глава III

КОМПЬЮТЕР В ШКОЛЕ

Настоящая глава включает три раздела. В первом мы затронем общие вопросы, касающиеся проблематики использования новых информационных технологий в школьном образовательном процессе. Во втором, опираясь на эмпирические материалы, полученные в результате нашего социологического исследования, мы рассмотрим особенности отношения школьников к учебному предмету «информатика» и влияние использования компьютера на их академическую успешность. И, наконец, третий раздел посвящен анализу результатов специально проведенного нами социологического опроса учителей, где выяснялось их мнение относительно использования компьютеров в учебном процессе.

3.1. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Проблема использования компьютерных технологий в школе активно обсуждалась и анализировалась в 80-е и 90-е годы как в отечественной, так и в зарубежной литературе. В этой связи обращают на себя внимание материалы II Международного конгресса ЮНЕСКО, состоявшегося в Москве в 1996 году. Детальный анализ этих материалов приведен в статье В. А. Галичина и Э. А. Манушина (2000). Представленные в этом обзоре данные, показывают, что проблематика использования компьютерных технологий в школе в период второй половины 80-х и начала 90-х разворачивалась по четырем основным направлениям. Одно из них — это оценка уровня *охвата* учащихся разных ступеней школьного образования обучением новым информационным технологиям. При этом особое место здесь занимает сопоставительный анализ данных относительно разных стран и регионов. Другой аспект касается *обеспеченности* школ компьютерной техникой и доступности ее для учащихся. Здесь также приводятся весьма интересные сравнительные данные, в частности, об уровне насыщенности компьютерной техникой разных ступеней школьного образования в различных странах. Третий аспект связан с анализом собственно *образовательных программ* по обучению учащихся новым информационным технологиям: выделение информационных технологий в качестве самостоятельного учебного предмета, использование информационных технологий в преподавании различных учебных дисциплин

(математика, естественные науки, социальные науки, родная речь, иностранный язык, гуманитарные науки). Особый интерес здесь представляют разнообразные педагогические проекты по использованию новых информационных технологий в образовании и развитии учащихся. В этой связи следует отметить, что курс информатики в российских школах предполагает три этапа: пропедевтическое знакомство с элементами информатики (1–6-й класс), базовый курс информатики (7–9-й класс), профильное изучение информатики (10–11-й класс) [6]. И, наконец, четвертый аспект связан с анализом особенностей обеспечения учебного процесса *педагогическими кадрами* и подготовленностью учителей к преподаванию информатики, а также использованию ими компьютерных технологий в учебном процессе.

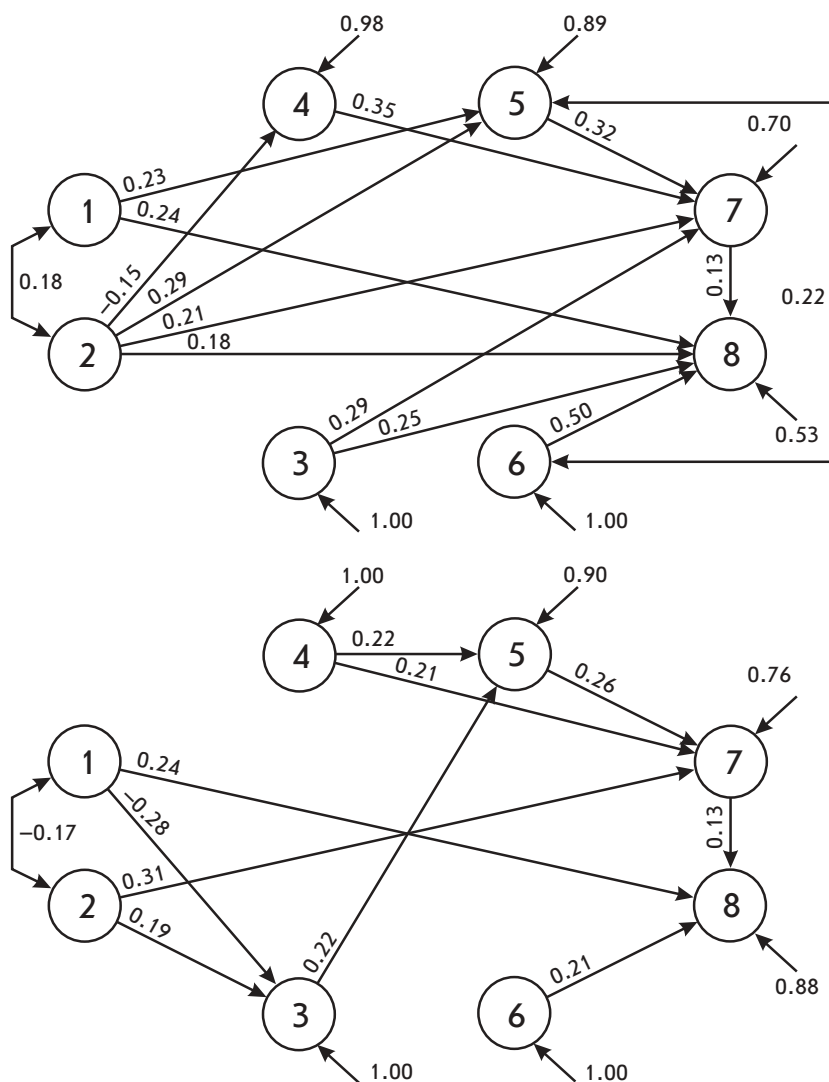
Следует отметить, что, как правило, выделенные направления анализа проблематики использования новых информационных технологий в образовании строятся на материалах образовательной статистики, где отдельные вышеперечисленные показатели (охват учащихся обучением информационным технологиям; обеспеченность техникой, программным обеспечением, кадрами; содержание образовательных программ) не соотносятся между собой. В этой связи особый интерес представляет международный исследовательский проект по использованию компьютеров в образовании, выполненный под руководством W. J. Pelgrum и T. Plomp (1991). На русском языке анализ основных результатов этого исследования специально изложен в одной из наших статей [4]. Данный исследовательский проект посвящен сравнительному изучению *стратегий школ* 19 стран по внедрению и реализации программы компьютерного обучения. Исходные данные были получены на основе анкетирования, проведенного среди директоров и школьного персонала, непосредственно связанного с компьютерным образованием. При этом материал собирался относительно следующих восьми содержательных блоков:

1. Степень внешней поддержки нововведения;
2. Опыт нововведения (длительность периода использования компьютеров);
3. Доступность технического обеспечения (мощность компьютеров, наличие компьютерной сети для совместного использования, уровень программного обеспечения, разнообразие программного обеспечения);
4. Целевая направленность введения компьютерных инноваций (средство более эффективного обучения, развитие творческого потенциала школьников, повышение продуктивности, повышение учебных достижений учащихся);
5. Характеристика политики школы по отношению к компьютерному образованию (наличие приоритетов по использованию компьютеров, наличие специфических целей обучения при использовании компьютеров, наличие методики по использованию компьютеров);
6. Направленность политики по развитию школьного персонала (наличие вводного курса по использованию компью-

- теров, использование компьютерных программ-приложений, наличие методики использования компьютеров для преподавания специфических школьных предметов, наличие специального курса информатики);
7. Активная инновационная стратегия (характеристика инновационной стратегии, оценка использования компьютеров, использование компьютеров для внутришкольного обмена информацией, использование компьютеров для внешнего обмена информацией);
 8. Применение компьютеров (количество классов и предметов, где ведется преподавание с использованием компьютера, наличие обучающих компьютерных программ по школьным предметам, количество учителей, использующих компьютер).

Используя данные индикаторы, авторы исследования на эмпирическом материале с помощью корреляционного анализа попытались построить характерные для разных стран модели по использованию компьютеров в школе. Так, например, обследование 360 голландских и 397 американских школ позволило выявить существенные различия в моделях внедрения информационно-компьютерных технологий в этих странах (см. рисунок 17).

При сравнении этих двух моделей мы можем выделить ряд существенных различий во взаимосвязях между описанными выше параметрами. Сами авторы исследования отмечают, что одним из отличий является меньшее значение связей факторов, влияющих на применение компьютеров в школах в голландской модели по сравнению с моделью США. Это, по их мнению, можно объяснить тем, что по сравнению со школами США школы Голландии начали применять компьютеры в образовании гораздо позже и используют их в значительно меньшей мере. Явные отличия наблюдаются также и относительно разветвленности структуры взаимосвязей различных факторов, влияющих на применение компьютеров в школьном образовании. Если из модели США видно, что почти все факторы взаимосвязаны, то модель Голландии показывает гораздо меньшее количество статистически значимых связей одних факторов с другими. Так, например, в модели Голландии нельзя выделить доминирующий фактор, и если в случае США *опыт нововведения* (2) взаимосвязан с четырьмя факторами, то для Голландии этот фактор связан только с двумя. Также можно заметить, что если в США на *доступность технического обеспечения* (3) не влияет ни один из факторов, то в Голландии *доступность технического обеспечения* (3) зависит от *степени внешней поддержки* (1) и от *опыта нововведения* (2). Интересен также и тот факт, что в Голландии *направленность школьной политики по отношению к компьютерному образованию* (5) является достаточно независимым фактором, в то время как в США этот фактор подвержен влиянию со стороны *степени внешней поддержки* (1), *опыта нововведения* (2) и *направленности инновации* (4). Как считают авторы исследования, отличие между этими двумя



1. Степень внешней поддержки
2. Опыт нововведения
3. Доступность технического обеспечения
4. Направленность инновации
5. Направленность школьной политики по отношению к компьютерному образованию
6. Направленность политики развития школьного персонала
7. Активная инновационная стратегия
8. Применение компьютеров

Рисунок 17. Статистически значимые связи между различными параметрами модели использования компьютеров в школе (вверху модель США, внизу модель Голландии)

странами состоит также в том, что существуют четкие различия, как в отношении природы, так и в отношении значения двух зависимых переменных — *активной инновационной стратегии* (7) и *применения компьютерного образования в школах* (8).

Таким образом, мы видим, что стратегии внедрения новых информационных технологий в образование существенно отличаются. При этом роль различных факторов зависит от специфики общего социокультурного контекста, в котором функционирует система образования.

Анализ литературы показывает, что, как правило, социологические исследования по оценке использования компьютеров в школе проводятся либо на основе статистических данных, либо на основе опроса управленческого персонала и преподавателей школ. Об этом, в частности, свидетельствуют национальные доклады Китая, Мексики, Нидерландов, Новой Зеландии, Украины, Швеции и других стран, которые были представлены на II-м Международном конгрессе ЮНЕСКО «Образование и информатика» [9]. Социологические же опросы самих учащихся — здесь редкое исключение.

3.2. ПОДРОСТОК И КОМПЬЮТЕР В ШКОЛЕ

В нашем исследовании мы попытались оценить особенности отношения учащихся к компьютерным технологиям в школе. Отметим, что выше мы уже частично затрагивали этот аспект. В частности, мы проанализировали мнение учащихся относительно доступности и регулярности пользования компьютером в школе, выявив при этом *демократичный характер ситуации в школьном образовании*, которая, как показывают результаты исследования, практически в равной степени обеспечивает учащихся из разных социальных страт возможностями пользования компьютером. Единственное существенное отличие здесь было обнаружено относительно возрастной вертикали — для семиклассников работа на компьютере оказывается менее доступной, чем для старшеклассников.

В данном разделе мы попытаемся углубить наши представления и рассмотрим два аспекта. Один из них касается отношения школьников к информатике как к учебному предмету; другой связан с анализом влияния регулярного пользования компьютером на академическую успешность.

Отношение школьников к учебному предмету «информатика». При анализе особенностей отношения учащихся к предмету «информатика» мы рассмотрим три аспекта: *привлекательность* данного учебного предмета (рейтинг относительно остальных учебных предметов), оценку школьниками его *сложности* и оценку *полезности* приобретаемых при освоении данного учебного предмета знаний и навыков для будущей жизни.

С целью изучения *привлекательности* информатики как учебного предмета в ходе опроса учащимся задавался открытый вопрос, где их просили указать свои самые любимые учебные предметы. При ответе на данный вопрос информатику назвал в качестве любимого предмета каждый седьмой школьник (13,4%). Для более детального анализа полученных данных воспользуемся данными социологического опроса, который был проведен нами 11 лет назад среди старшеклассников города Москвы [20]. В ходе этого опроса был предложен похожий вопрос, в котором учащимся просили выбрать из закрытого списка наиболее полезные и необходимые, с их точки зрения, предметы. Поскольку формулировка и техника вопросов (закрытый и открытый тип) в нынешнем и предыдущем опросе различаются, то мы не можем корректно непосредственно сопоставлять проценты от числа выборов. Поэтому в данном случае используем коэффициент ранговой корреляции Спирмена, который позволяет соотнести *рейтинговые* позиции тех или иных учебных предметов в двух опросах.

Коэффициент ранговой корреляции между рейтинговыми позициями учебных предметов в опросах 1989 и 2000 годов оказался равным 0,62. Это позволяет сделать вывод о том, что на протяжении последних одиннадцати лет в целом структура значимости (привлекательности) различных учебных предметов среди школьников была достаточно стабильной. Вместе с тем ряд предметов резко изменил свои ранговые позиции. Так, например, снизились позиции русского языка (с первого места в 1989 году он переместился на девятое в 2000-м); истории (соответственно со второго места на шестое) и обществоведения (с восьмого на четырнадцатое). В то же время учебный предмет «информатика» переместился с десятого места при опросе 1989 года на четвертое в 2000 году. Более того, это, пожалуй, единственный предмет, который столь резко за прошедшие одиннадцать лет повысил свой статус в школьном образовании.

Анализ данных показывает, что мальчики и девочки существенно отличаются в своем отношении к предмету «информатика». Если среди мальчиков его отмечает 17,4%, то среди девочек — в два раза меньше (9,2%). По сути дела, в этом различии мальчиков и девочек подтверждается уже неоднократно отмечаемые нами выше расхождения в их отношении к информационно-компьютерным технологиям (место в структуре досуга, регулярность пользования компьютером и т. д.). При этом заметим, что значимость этого предмета оказывается стабильной для учащихся 7-х, 9-х и 11-х классов.

Помимо рейтинга предмета «информатика», в ряду других учебных предметов интерес представляет и то, насколько данный предмет оценивается учащимися как *сложный*. Полученные данные показывают, что каждый второй из опрошенных (49,5%) не считает информатику сложным для себя предметом. Как сложный и трудный этот предмет оценивает лишь каждый седьмой (14,3%). При этом отметим, что оценка учащимися данного предмета как предмета сложного возрастает от 7-го (начало базового курса информатики) к 9-му классу (конец базового

курса). Так, их доля здесь удваивается с 8,3% до 16,7% (различия статистически значимы на уровне .001). Добавим, что девочки чаще оценивают этот предмет как более сложный, чем мальчики (соответственно: 18,4% и 11,0%; различия статистически значимы на уровне .004).

Особый интерес представляет сравнение оценки сложности информатики как учебного предмета учащимися, «регулярно» и «нерегулярно» пользующимися компьютером. Эти различия представлены на рисунке 18.

Анализируя приведенные на рисунке данные, отметим два момента. Во-первых, среди нерегулярных пользователей компьютера с возрастом достаточно последовательно увеличивается

доля тех, кто оценивает информатику как сложный предмет. Во-вторых, следует отметить, что среди учащихся 7-х классов (при начале прохождения базового курса) доли оценивающих информатику как сложный предмет практически одинаковы у регулярных и нерегулярных пользователей компьютера (статистически значимые различия между семиклассниками здесь отсутствуют). В то же время, среди учащихся 9-х и 11-х классов различия между регулярными и нерегулярными пользователями явно выражены (соответственно статистически значимые различия в 9-м классе на уровне .006, и в 11-м — .0008). Таким образом, можно сделать вывод о том, что на этапе окончания базового курса информатики (9-й класс) и в период освоения профильного курса (11-й класс) регулярность пользования компьютером оказывается значимым фактором при оценке школьниками сложности предмета «информатика». Иными словами, для активных пользователей компьютера в подавляющем большинстве случаев освоение курса информатики не представляет серьезной сложности, в то время как среди нерегулярных пользователей он труден для каждого четвертого.

Отметим также, что оценку сложности курса информатики мы можем сопоставить с данными социологического опроса школьников 1997 года, где учащимся предлагалось ответить на тот же вопрос. Сравнение показывает, что в целом доля оценивающих данный курс как не представляющий особой сложности («все разделы мне хорошо понятны») заметно возросла: с 43,1% до 49,5% (различия статистически значимы на уровне .002). По-видимому, подобное статистически значимое увеличение доли учащихся, оценивающих курс информатики как относительно простой, можно объяснить увеличением доступности



компьютерной техники и резким увеличением доли регулярных пользователей компьютера, которое произошло за последние четыре года.

И, наконец, обратимся к оценке учащимися *полезности* (утилитарной значимости) получаемых в школе знаний по информатике. Поскольку этот аспект рассматривался и в предыдущих социологических опросах 1992 и 1997 годов [26; 27], приведем сравнительные данные ответов школьников на вопрос о том, пригодятся ли им в будущем знания по информатике (см. таблицу 8).

Как видно из представленных в таблице данных, на протяжении 90-х годов последовательно увеличивается доля школьников, придерживающихся мнения о том, что знания, полученные в учебном курсе по информатике, им «обязательно пригодятся» в будущем (с 45,1% в 1992 до 61,3% в 2000 году). Рост подобной позитивной оценки курса, на наш взгляд, отражает те кардинальные изменения, которые произошли в связи с развитием компьютерной техники в 90-е годы. Сегодня компьютер стал уже обыденной реальностью, и поэтому *компьютерная грамотность* оказывается необходимым моментом общего культурного развития. Кстати, в этой связи показательно, что полезность знаний, получаемых в курсе информатики, юноши и девушки оценивают практически одинаково (соответственно: 61,6% и 62,1%).

На отсутствие подобных различий при оценке полезности курса стоит обратить специальное внимание. Действительно, на протяжении всего нашего исследования мы постоянно фиксировали весьма существенные расхождения в отношении к компьютерной технике между мальчиками и девочками (место в структуре досуга, значимость компьютера как источника информации, регулярность пользования, рейтинг предмета «информатика» и т. д.). Однако при оценке *полезности* учебного курса информатики мы практически в первый раз сталкиваемся с отсутствием подобных гендерных различий. Это может быть связано с двумя обстоятельствами. Во-первых, девочки вообще более позитивно относятся к знаниям, получаемым в школе.

Таблица 8. Распределение ответов школьников на вопрос о том, пригодятся ли им в будущем знания по информатике, по опросам 1992, 1997 и 2000 годов (%)

Варианты ответов	1992 N=663	1997 N=977	2000 N=867
Обязательно пригодятся	45,1	55,9	61,3
Может быть пригодятся	35,2	24,6	23,6
Если и пригодятся, то не те, которые я получаю в школе	7,0	5,3	9,6
Не пригодятся	8,6	5,4	5,0

В этом смысле они более нормативны, и, возможно, поэтому их позитивная оценка школьного учебного курса (именно как курса «школьного») нивелирует их менее выраженный интерес к компьютерам в повседневной жизни по сравнению с мальчиками. Мальчики же, наоборот, проявляя интерес к компьютерам в повседневности, переносят свой повышенный интерес к ним и на учебный предмет. Эти две тенденции, возможно, и нивелируют различия в оценке полезности школьного курса информатики. Во-вторых, можно дать и более простое объяснение. Поскольку, как мы отметили выше, компьютер стал повседневной реальностью, то и полезность учебного курса как курса, обеспечивающего *функциональную грамотность*, в одинаковой степени позитивно оценивается и мальчиками, и девочками.

При анализе оценки полезности учебного курса информатики школьниками стоит также обратить внимание на влияние социально-стратификационных факторов семьи (уровня образования родителей и материального положения семьи). Сопоставление мнений учащихся, чьи родители получили среднее и высшее образование, показывает, что среди детей, родители которых имеют высшее образование, существенно более выражена позитивная оценка полезности знаний, получаемых ими в курсе информатики. 64,5% из них считают, что знания по курсу информатики «обязательно пригодятся» им в будущем. А среди детей, чьи родители имеют среднее образование придерживаются того же мнения 57,1% (различия статистически значимы на уровне .04). Характерно, что при оценке полезности курса различия обнаруживаются не только между учащимися из семей со средним и высшим образованием родителей, но и между детьми, чьи родители имеют высшее образование и ученую степень. Как это ни парадоксально на первый взгляд, но последние существенно реже оценивают полезность получаемых ими знаний по курсу информатики (дети родителей, имеющих высшее образование — 64,5%, ученую степень — 43,8%). Подобное снижение доли позитивно оценивающих учебный курс объясняется тем, что среди детей, чьи родители имеют ученую степень, каждый четвертый (25,0%) считает, что сами знания по информатике обязательно пригодятся им в будущем, но только «не те, которые они получают в школе». Среди детей, родители которых имеют высшее образование таких лишь 9,7% (различия статистически значимы на уровне .05). Таким образом, мы видим, что дети, чьи родители имеют ученую степень, не столько критичны к полезности самих знаний по информатике, сколько именно к тем знаниям, которые они получают в рамках программы учебного курса. Они критичны именно к *школьным знаниям*. Отметим, что подобная повышенная критичность детей, чьи родители имеют ученую степень, характерна не только в их отношении к курсу информатики, но и в целом к получаемым ими в школе знаниям [18; 17]. Иными словами, в отношении к курсу информатики проявляется общая тенденция более критичного отношения к полезности школьных знаний среди детей, родители которых имеют высокий образовательный статус.

Сравнение особенностей отношения детей к курсу информатики в зависимости от уровня материальной обеспеченности семьи обнаруживает иные линии различий. Во-первых, отметим, что отсутствуют какие-либо отличия между детьми из мало- и среднеобеспеченных семей. В то же время, дети из высокообеспеченных семей отличаются от них, причем по достаточно характерному параметру. Так, дети из высокообеспеченных семей существенно чаще указывают на то, что школьные знания по информатике им вообще не пригодятся. Таких среди них — каждый девятый (различия статистически значимы на уровне .0003). Можно думать, что подобное отличие детей из высокообеспеченных семей обусловлено их особым представлением о своей социальной позиции в будущем. Возможно, они менее склонны видеть себя «работающими на компьютере», а скорее сориентированы на то, что будут «обслуживаться». Мы отдаем себе отчет в том, что это достаточно вольная интерпретация, но все же считаем возможным ее здесь привести.

Компьютер и академическая успешность школьников. Следующий аспект, который мы затронем в этом разделе, связан с вопросом о влиянии пользования компьютером на академическую успешность школьников. В своей предыдущей работе, подготовленной по материалам социологического исследования 1997 года [21], мы уже касались этого момента. При этом вопрос об академической успешности учащихся рассматривался нами в достаточно широком контексте. Так, в частности, было обнаружено, что средние оценки девочек практически по всем предметам выше, чем у мальчиков. Другой момент касался влияния социально-стратификационных характеристик семьи. Оказалось, что дети из более обеспеченных в материальном отношении страт имеют более высокие школьные оценки. Это позволило нам сделать вывод о том, что школьная оценка фиксирует не только учебные достижения учащихся, но и отражает социальное положение семьи. Иными словами, ставя оценку, учитель реагирует и на социальный статус семьи школьника. Наконец, особое внимание нами было уделено анализу зависимости академической успешности от регулярности пользования школьниками компьютером. В частности, результаты исследования 1997 года показали, что в целом регулярные пользователи компьютера имеют более высокие оценки по большинству учебных предметов. В данном же исследовании мы решили более детально рассмотреть этот вопрос, учитывая возраст и пол учащихся. При этом мы сравним средние оценки регулярных и нерегулярных пользователей компьютера (см. таблицу 9).

Как видно из приведенных в таблице данных, средние оценки по информатике у «регулярных» пользователей существенно выше, чем у «нерегулярных». В принципе подобные результаты ожидаемы и свидетельствуют о том, что у тех учащихся, кто регулярно пользуется компьютером, практически не возникает трудностей при освоении учебного курса информатики. Большинство из них имеет по этому предмету либо «5», либо «4».

Таблица 9. Средние оценки по различным предметам мальчиков и девочек, «регулярных» и «нерегулярных» пользователей компьютера, по разным возрастным параллелям (средний балл)

Предметы		7 класс		9 класс		11 класс	
		мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки
Информатика	р	4,4	4,6	4,6	4,5	4,6	4,5
	н	4,1	4,3	4,0	4,2	4,2	4,3
Алгебра	р	3,7	3,8	3,7	4,0	3,7	3,8
	н	3,6	3,8	3,6	3,7	3,6	3,8
Геометрия	р	3,9	3,8	3,7	4,0	3,9	3,9
	н	3,6	3,8	3,6	3,7	3,8	3,8
Физика	р	4,0	4,0	3,7	3,8	3,9	4,0
	н	3,8	4,0	3,5	3,8	3,7	3,8
Химия	р	4,1	4,5	3,5	3,9	3,6	3,8
	н	4,2	3,8	3,5	3,8	3,4	3,8
Биология	р	4,2	4,2	4,0	4,2	4,2	4,4
	н	3,9	4,3	3,9	4,2	3,9	4,3
География	р	4,0	4,1	4,1	4,3	4,3	4,4
	н	3,8	4,1	3,6	4,1	4,1	4,4
Литература	р	4,2	4,6	3,9	4,3	3,8	4,2
	н	4,1	4,5	3,8	4,2	3,7	4,1
История	р	4,1	4,4	4,1	4,3	4,3	4,6
	н	3,9	4,2	3,9	4,2	4,0	3,4

Примечание: строка «р» — регулярные пользователи;
строка «н» — нерегулярные пользователи.

В то же время можно заметить, что, как правило, и по всем другим предметам оценки у регулярных пользователей выше, чем у нерегулярных. Причем это проявляется не только относительно математики и предметов естественнонаучного цикла, но и относительно гуманитарных предметов — истории и литературы. Заметим, что эти данные содержательно согласуются с изложенными в главе I результатами по анализу структуры досуга. Напомним, что регулярные пользователи оказались более активны в посещении музеев, театров и концертов, а также более продвинуты и в своих художественных предпочтениях.

Сравнение академической успешности среди «регулярных» и «нерегулярных» пользователей компьютера показывает, что более высокая академическая успешность у «регулярных» пользователей устойчиво сохраняется и во всех возрастных параллелях.

Таким образом, в целом можно сделать вывод о том, что приобщенность учащихся к компьютерным технологиям является позитивным фактором, влияющим на их академическую успешность. В то же время, этот вывод достаточно формален, поскольку, как мы отметили выше, академическая успешность учащихся существенно зависит от социально-стратификационных характеристик семьи (от ее материального положения и уровня образования родителей). Поскольку в предыдущих частях работы мы показали, что регулярность пользования компьютером также зависит от этих социально-стратификационных параметров, то нельзя исключить и тот факт, что более высокие академические оценки регулярных пользователей связаны не столько с регулярным использованием компьютера, сколько с социально-стратификационными параметрами семьи. Поэтому, на наш взгляд, вопрос о влиянии пользования компьютером на академическую успешность нуждается в дальнейшем более детальном и углубленном психолого-педагогическом изучении.

3.3. УЧИТЕЛЬ И КОМПЬЮТЕР

Материалы данного раздела базируются на результатах специально проведенного нами социологического опроса учителей московских школ. Опрос проводился в 2000/2001 учебном году. В рамках исследовательской программы был опрошен 1021 учитель. В ходе анализа полученных материалов мы коснемся двух основных сюжетов. Один связан с характеристикой учителя как пользователя новыми информационными технологиями. Этот момент важен, поскольку он даст возможность сопоставить особенности пользования компьютером учителями и школьниками. Подчеркнем, что подобное сравнение, на наш взгляд, принципиально, так как позволяет в какой-то мере ответить на вопрос о том, является ли учитель сегодня тем *культурным посредником*, который может приобщить школьника к миру компьютерной культуры. И, более того, правомерна ли сегодня в принципе подобная постановка вопроса. Можно предположить, что само пользование новыми информационными технологиями обозначает особый межпоколенческий культурный разрыв между школьниками и учителями. Причем, — и на это стоит обратить специальное внимание — разрыв этот нетрадиционен: здесь не столько взрослые являются опережающей группой, сколько, наоборот, представители молодого поколения. Скорее всего, мы имеем дело с таким «культурным разрывом», который Маргарет Мид обозначала через описание «префигуративного» типа социокультурной ситуации в трансляции культуры («взрослые учатся у своих детей»).

Второй сюжет касается самой практики использования компьютеров непосредственно в образовательном процессе и отношении к этому учителей. Здесь мы обратим внимание на следующие моменты: использование учителями обучающих компьютерных программ; оценка эффективности подобной практики; использование компьютера в преподавании предметов физико-математического, естественно-научного и гуманитарного циклов.

Учитель как пользователь компьютера. При характеристике учителя как «пользователя» компьютера мы рассмотрим три аспекта. Первый касается оценки места компьютера в структуре досуга современного учителя (*значимость*). Второй — интенсивности пользования компьютером (*включенность*). И, наконец, третий аспект связан с характером использования учителем различных типов компьютерных программ (*уровень пользования*).

Обратимся к полученным данным.

Отвечая на вопрос о своих любимых занятиях в свободное время, лишь 3,9% учителей отметили, что они предпочитают «общаться с компьютером». Напомним, что среди школьников на тот же самый вопрос аналогично ответили 25,6%. Как видим, различия весьма существенны. В принципе эти данные уже дают достаточно однозначный ответ на сформулированный выше вопрос о том, является ли современный учитель *посредником* в приобщении подростка к компьютерной культуре.

Однако стоит дополнить эти цифры и рядом других. Так, среди учителей-мужчин по сравнению с женщинами выше доля тех, кто пользуется компьютером в свободное время (соответственно: 12,3% и 3,2; различия статистически значимы на уровне .0001). Таким образом, среди учителей мы фиксируем те же гендерные различия, что и среди школьников. Подобные гендерные сопоставления важны, поскольку подчеркивают, что феминизация учительской профессии оказывается также одним из важных факторов, влияющих на роль учителя как посредника по «включению» подростка в мир компьютерной культуры.

Особый интерес представляет вопрос о том, учителя каких специальностей чаще используют компьютер в свободное время. Конечно, можно заранее предположить, что, как правило, это учителя информатики, но интересны и учителя других специальностей. В таблице 10 приведены данные об учителях различных специальностей, пользующихся компьютером в свободное время.

Как видно из представленных в таблице данных, действительно, среди учителей информатики доля пользующихся компьютером в свободное время значительно выше, чем среди учителей других специальностей. Если среди учителей информатики таких каждый третий, то среди представителей других специальностей их доля не превышает 10%. При этом отметим, что если группа преподавателей информатики статистически значимо отличается от всех других специализаций по числу пользователей компьютера в свободное время, то между остальными педагогическими специальностями каких-либо

Таблица 10. Доля учителей среди преподавателей разных специальностей, предпочитающих пользоваться компьютером в свободное время (%)

Информатика	36,0
Химия	8,9
История, общественные науки	6,7
Математика	4,5
Физика	4,3
Физическое воспитание	4,0
Предметы начальной школы	3,0
Биология	2,4
Иностранный язык	2,2
Русский язык, литература	0,6
География	0,1
Трудовое обучение	0

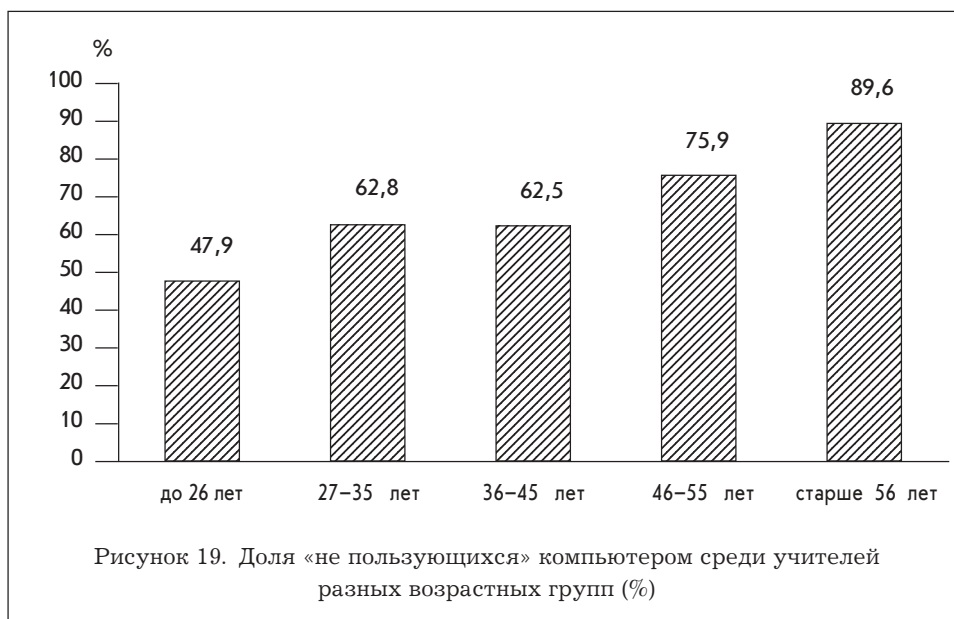
статистически значимых различий не обнаружено. Это позволяет сделать основной вывод о том, что пользование компьютером на данный момент не является культурной реальностью для подавляющего числа учителей общеобразовательных школ.

Наряду с выяснением места компьютера в структуре досуга учителя, особый интерес представляет *интенсивность* пользования компьютером. Здесь также целесообразно сопоставление учителей и школьников. Полученные данные показывают, что если среди школьников время ежедневного пользования компьютерами составляет 1,2 часа, то среди учителей — 0,4. Это средние данные. Однако важно сравнить интенсивность работы на компьютере именно «регулярных» пользователей. Так, если для школьников — регулярных пользователей компьютера — в среднем продолжительность ежедневной работы

составляет 3,2 часа, то для учителей — 1,3. Таким образом, время ежедневной работы школьника на компьютере существенно превосходит время учителя. Иными словами, подросток более активно проявляет себя в пользовании новыми информационными технологиями.

Помимо анализа интенсивности пользования компьютером, рассмотрим и такой параметр, как его *доступность*. С этой целью в анкете предлагался вариант ответа «у меня нет возможности пользоваться компьютером». Здесь, на наш взгляд, важно обратить внимание на возрастную динамику (см. рисунок 19).

Как видно из рисунка, среди молодых учителей в возрасте до 26 лет доля «не пользующихся» компьютером существенно ниже, чем в более старших возрастных когортах от 27 до 45 лет (различия статистически значимы на уровне .003). Далее с переходом в предпенсионный возраст (группа от 45 до 55 лет), доля «не пользующихся» также существенно возрастает с 62,5% до 75,9% (различия статистически значимы на уровне .002). И, наконец, среди учителей пенсионного возраста (старше 56 лет) подавляющее большинство (89,6%) отмечает, что у них «нет возможности пользоваться компьютером». Таким образом, с возрастом все более увеличивается доля учителей, для которых компьютер оказывается недоступен. Эти данные позволяют сделать вывод о том, что не столько уровень материальной обеспеченности,



сколько возраст оказывается решающим фактором в приобщении учителей к миру новых информационных технологий. Именно молодая генерация учителей является наиболее активной группой пользователей компьютера. Для многих из них компьютер — это уже неотъемлемая часть их повседневной жизни.

Учитывая приведенные данные, можно предположить, что скорее не характер педагогического образования сыграет основную роль в формировании учителя как культурного посредника по приобщению детей к миру новых информационных технологий, а смена возрастных генераций в профессиональном корпусе. Принимая же во внимание низкую интенсивность омоложения учительства, можно сделать вывод о том, что процесс превращения учителя в «посредника» по приобщению детей к новым информационным технологиям будет весьма продолжительным.

И, наконец, затронем последний из обозначенных нами выше аспектов. Он касается использования учителем различных типов компьютерных программ. По сути дела, это позволит охарактеризовать уровень учителя как *пользователя*. С этой целью мы задавали учителям вопрос о том, какими компьютерными программами они пользуются чаще всего. Поскольку тот же вопрос задавался и школьникам, то мы можем сопоставить полученные нами данные (см. таблицу 11).

Как видно из представленных в таблице данных, среди учителей по сравнению со школьниками значительно ниже доля тех, кто пользуется графическими и музыкальными приложениями, музыкальными редакторами и программами для общения в Интернете. Перечисленные различия позволяют сделать однозначный вывод о том, что уровень учителей как пользователей новыми информационными технологиями в целом значительно

Таблица 11. Предпочтение различных компьютерных программ среди школьников и учителей (%)

Варианты ответов	школьники N=849	учителя N=331	p<
Графические приложения для просмотра графики	10,8	8,2	–
Графические приложения для создания графики	22,5	12,4	.0001
Музыкальные приложения для прослушивания музыки	24,5	13,6	.0001
Музыкальные приложения для создания музыки	11,3	3,6	.002
Текстовые редакторы и офисные приложения	32,0	68,1	.0001
Игры	47,8	20,8	.0001
Обучающие программы по школьным предметам	10,6	34,7	.0001
Браузеры (просмотр web-страниц)	13,3	8,6	–
Программы для общения в Интернете	18,6	6,3	.0001
Программы-переводчики	6,2	5,1	–

ниже, чем уровень подростков. По сути дела, из всего многообразия программного обеспечения учителя чаще пользуются лишь текстовыми редакторами. Иными словами, они используют компьютер преимущественно лишь как усовершенствованную печатную машинку. Вместе с тем приведенные в таблице данные позволяют охарактеризовать и своеобразие занимаемой учителем профессиональной позиции. Так, учителя значительно чаще используют обучающие программы по школьным предметам, которыми сами дети пользуются значительно реже. В то же время своеобразна и позиция подростка. Он, как мы видим, значительно чаще обращается к компьютерным играм. В целом же, повторимся, по своему уровню пользования компьютером учитель уступает современному школьнику.

Однако возникает специальный вопрос о том, на каком уровне как пользователи оказываются учителя, ведущие курс информатики в школе: являются ли они опережающей группой? Полученные данные показывают, что по сравнению со своими коллегами, преподавателями других предметов, учителя информатики значительно чаще используют текстовые редакторы (91,3%), графические приложения для создания графики (26,1%) и браузеры (39,0%). Только по этим трем типам программного обеспечения обнаружены статистически значимые различия.

Отметим, что выявленные различия вполне объяснимы, поскольку обязательным минимумом содержания образования по информатике, утвержденным приказом Министерства образования России от 30.06.99 г. №56, предусмотрено изучение именно этих типов компьютерных программ. Так, раздел «Информационные технологии», который связан непосредственно с ознакомлением учащихся с программным обеспечением, предполагает обучение школьников работе с текстами, графикой, электронными таблицами, базами данных и информационными сетями [11]. Для реализации этого минимума и необходима ориентация самого учителя на пользование текстовыми редакторами, графическими приложениями для создания графики, офисными приложениями и браузерами. И в этом отношении учитель информатики гораздо более продвинут как пользователь по сравнению со своими коллегами-учителями, ведущими другие предметы.

Помимо сравнения преподавателей информатики с учителями других специальностей, особый интерес представляет сопоставление их с теми школьниками, кто регулярно пользуется компьютером. Анализ показывает, что относительно группы школьников — регулярных пользователей компьютера учитель информатики занимает узкопрофессиональную позицию. Иными словами, если школьник через пользование теми или иными компьютерными программами определяет круг актуальных для него потребностей (интерес к игре, общению, музыке, рисованию), то преподаватель информатики, и здесь, подчеркнем, именно как «пользователь» отнормирован «стандартом» преподаваемого им предмета. На наш взгляд, подобное различие крайне важно, поскольку здесь мы фиксируем традиционную для школьного образования проблему: соответствие содержания учебных программ потребностям и интересам не только самого ребенка, но и учителя. Как мы видим, построение курса информатики, вернее, сама позиция учителя в отношении к преподаваемой им дисциплине, воспроизводит традиционно сложившуюся практику, характерную для современной школы. Подчеркнем, что здесь не только содержание предмета строится в отрыве от реальных потребностей и интересов подростка, но и круг интересов самого учителя информатики как пользователя оказывается сужен рамками учебного курса. В принципе в данном случае мы затрагиваем более широкую тему: о культурных интересах современного учителя, которая выходит за рамки нашей книги.

Компьютер в образовательном процессе. Перейдем к основному сюжету этого раздела — отношению учителей к использованию компьютерных технологий в образовании. Мнение педагогов о значимости для образования новых информационных технологий мы попытались выяснить с помощью специального вопроса, где просили учителей оценить, «в каком направлении в первую очередь, по их мнению, необходимо совершенствовать содержание школьного образования» (см. таблицу 12).

Как видно из приведенных в таблице данных, по мнению педагогов-практиков, внедрение в учебный процесс современных

Таблица 12. Мнения учителей об основных направлениях совершенствования содержания школьного образования (%)

Варианты ответов	N=973
Введение разноуровневых учебных курсов по каждому предмету	43,2
Широкое внедрение в учебный процесс современных информационных технологий	37,5
Дифференциация обучения	37,2
Индивидуализация обучения	23,0
Целостность содержания образования	20,1
Пересмотр фактологического содержания предметов	18,2
Упрощение содержания образования	17,1
Гуманизация содержания образования	14,5
Интеграция учебных предметов	11,3
Введение единого базового компонента в каждый предмет	10,8
Переосмысление логики раскрытия предмета	9,9
Введение новых нетрадиционных предметов	7,1
Гуманитаризация содержания образования	5,4

информационных технологий занимает приоритетную позицию наряду с введением разноуровневых учебных курсов и дифференциацией обучения при реализации стратегии совершенствования содержания школьного образования. Таким образом, сегодня в практике реформирования школы это ведущее направление. Дополнительно заметим, что представленные в таблице 12 данные целесообразно сопоставить с результатами проведенного нами в 1991 году социологического опроса учителей [18]. Подобное сопоставление показывает, что за последние десять лет оценка значимости применения новых информационных технологий существенно опередила такие направления совершенствования содержания школьного образования, как индивидуализация обучения, пересмотр фактологического содержания предметов и введение новых нетрадиционных предметов, которые занимали ведущие позиции в начале 90-х.

Таким образом, сегодня мнение учителей о внедрении информационных технологий в практику образования весьма позитивно. Вместе с тем возникает вопрос о том, как реально *используют* учителя новые компьютерные технологии непосредственно в своей профессиональной деятельности. С этой целью в ходе опроса учителям предлагалось ответить на специальный вопрос об использовании ими обучающих и демонстрационных компью-

терных программ по преподаваемому предмету. Полученные материалы показывают, что реально лишь 13,1% учителей пользуются компьютерными технологиями в практике обучения. Если же пересчитать эти данные без учета преподавателей информатики, то доля учителей, использующих компьютер в преподавании, довольно заметно снизится (до 10,9%).

Оценивая реальную практику использования компьютерных технологий в преподавании целесообразно сопоставить учителей из обычных школ и тех, кто работает в специализированных школах с углубленным преподаванием предметов. Подобное сопоставление показывает, что в специализированных школах доля учителей, использующих компьютер в учебном процессе, в два раза выше (соответственно: 22,7% и 11,5%; различия статистически значимы на уровне .001). Это позволяет обозначить весьма характерную тенденцию — более высокий уровень преподавания школьных предметов (специализированные школы) сегодня действительно оказывается связанным с использованием учителями новых информационных технологий.

На наш взгляд, особый интерес представляют данные о характере использования компьютерных технологий учителями, преподающими различные предметы (см. таблицу 13).

Из приведенных в таблице данных видно, что подавляющее большинство учителей, преподающих курс информатики, пользуется демонстрационными и обучающими программами по своему предмету. Это вполне понятно.

Вместе с тем 20,8% учителей информатики не используют подобные программы на своих уроках, а это — каждый пятый. И в этой связи вполне закономерен вопрос о том, насколько удовлетворяет сегодняшним запросам уровень школьного образования по предмету «информатика», который реализуют учителя информатики на своих уроках. Заметим, что косвенно эти данные характеризуют и уровень обеспеченности московских школ компьютерной техникой.

Как можно заметить из приведенных в таблице данных, наиболее часто по сравнению с учителями других предметов, обучающие и демонстрационные компьютерные программы используют на уроках преподаватели естественно-научного цикла — химии, биологии, физики. В этой связи стоит обратить внимание на то, что среди учителей, преподающих

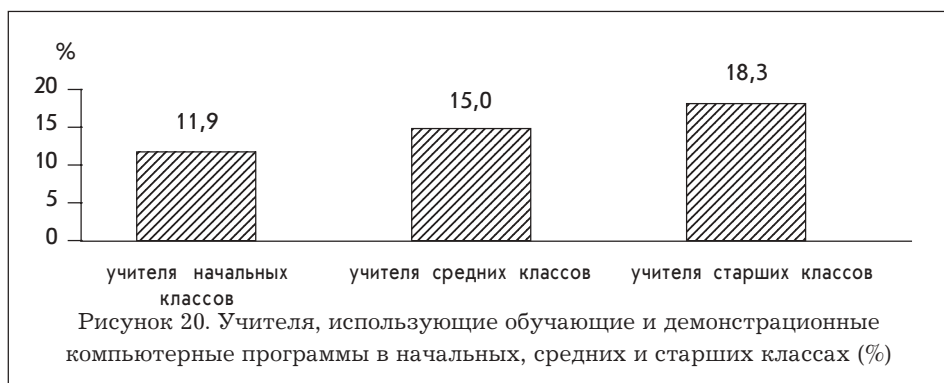
Таблица 13. Использование обучающих и демонстрационных компьютерных программ учителями, преподающими различные предметы (%)

Информатика	79,2
Математика	8,5
Физика	20,5
Химия	28,9
Биология	26,3
География	7,1
Общественные науки	10,4
Иностранный язык	12,7
Русский, литература	12,1
Предметы начальной школы	7,6
Трудовое обучение	4,3
Физическое воспитание	0

географию в школе, доля пользующихся современными компьютерными программами весьма невелика. И в этом отношении данный предмет явно выпадает из общей картины использования компьютерных технологий, характерной для естественно-научных дисциплин, и более близок к предметам гуманитарного цикла. В целом же заметим, что более жесткий анализ данных, учитывающий статистически значимые различия, дает основания считать с достаточно высокой степенью достоверности, что, помимо информатики, лишь учителя двух предметов — химии и биологии — более продвинуты в использовании обучающих и демонстрационных компьютерных программ в учебном процессе. Доля преподавателей, использующих компьютерное программное обеспечение по остальным предметам практически не отличается от средней доли по всей выборке и составляет около 10%. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что переход на использование новых компьютерных технологий в образовании осуществляется достаточно медленно относительно подавляющего большинства учебных предметов.

Особый интерес представляют приведенные в таблице данные по использованию компьютерных программ в цикле предметов *начальной школы*. В целом можно отметить, что здесь доля учителей, использующих подобные программы, несколько ниже средней по всей выборке опрошенных. Это дает основание предполагать, что компьютеризация в начальной школе осуществляется более медленными темпами, чем в старших звеньях. Для уточнения этого предположения мы провели специальный анализ, учитывающий, в каких звеньях системы школьного образования учителя чаще используют обучающие компьютерные программы. На рисунке 20 приведены данные об учителях, использующих обучающие программы в начальных классах, среднем и старшем звеньях.

Как видно из рисунка, в более старших звеньях школы последовательно увеличивается доля учителей, использующих обучающие и демонстрационные компьютерные программы на своих уроках. Отметим, что между начальными и старшими классами обнаруживаются весьма явные различия (различия статистически значимы на уровне .04). Таким образом, данные, приведенные на рисунке, в целом подтверждают высказанное



предположение о том, что система начального образования существенно отстает по использованию компьютерных обучающих и демонстрационных программ.

И, наконец, крайне интересен вопрос о том, зависит ли использование компьютерных программ от стажа педагогической деятельности учителя. Проведенный нами анализ полученных материалов показывает, что начинающие учителя (со стажем до трех лет) заметно чаще используют обучающие компьютерные программы в своей педагогической деятельности по сравнению с учителями со стажем более двадцати лет (соответственно: 21,1% и 11,1%; различия статистически значимы на уровне .03).

Как нам представляется, подобные различия дают возможность для двух интерпретаций. Первая касается практики современной подготовки учителя в системе высшего педагогического образования. Так, можно предположить, что молодая генерация учителей в ходе своей профессиональной подготовки получает в системе высшего педагогического образования знания, умения и навыки по использованию компьютера в учебном процессе. В свою очередь учителя с большим педагогическим стажем, опыт и стиль педагогической деятельности которых в основном формировался до «компьютерного взрыва» конца 80-х годов, менее склонны изменять и перестраивать уже сложившийся у них метод преподавания. Попутно отметим, что здесь проявляется и достаточно хорошо описанная общая закономерность снижения активности и установок к инновационной деятельности по мере увеличения стажа работы. Другое объяснение отмеченных нами различий между начинающими и опытными педагогами связано с возрастными особенностями в использовании компьютера. Как мы показали выше, молодые учителя более активно используют компьютер в своей повседневной жизни. Среди них значительно выше доля тех, кто является реальным пользователем компьютера. Можно думать, что этот личный опыт и большая включенность в компьютерные реалии переносится ими и в практику своей профессиональной деятельности.

Выше мы достаточно детально охарактеризовали практику использования компьютерных программ в педагогической деятельности учителя. При этом мы рассмотрели особенности использования компьютеров преподавателями различных школьных предметов и звеньев школы. Теперь же попытаемся ответить на вопрос о том, как оценивают учителя *эффективность* использования компьютерных программ в учебном процессе. В целом следует отметить, что лишь незначительная часть учителей (1,8%) считает, что применение компьютерных программ на уроках снижает эффективность учебных занятий. Позитивно же оценивают использование компьютерных программ 43,0%. В принципе, сравнивая эти данные, можно сделать однозначный вывод о явном преобладании позитивной оценки над негативной. Однако стоит отметить, что половина опрошенных нами учителей (51,0%) затруднилась ответить на данный вопрос. Иными словами, педагогическая эффективность компьютера в школе

для каждого второго учителя — terra incognita. Отметим, что это средние данные по всему массиву опрошенных учителей.

Вместе с тем наряду с общими средними данными имеет смысл сопоставить две подвыборки учителей — тех, кто реально использует компьютер в образовательном процессе, и тех, кто им не пользуется. И здесь отличия разительны. Так, среди учителей, использующих компьютерные программы для преподавания своего предмета, 77,1% отмечают их эффективность, среди же не имеющих подобной практики таких в два раза меньше — 38,6% (различия статистически значимы на уровне .0001). Таким образом, мы видим, что с приобретением опыта в использовании обучающих компьютерных программ явно повышается и позитивная оценка их роли в улучшении качества образования.

Завершая наш анализ, рассмотрим последний аспект. Он касается оценки учителями тех факторов, которые *препятствуют* использованию компьютеров в их профессиональной деятельности. С этой целью мы просили учителей ответить на вопрос: «Если Вы никогда не использовали никаких компьютерных средств на уроках, то с чем это связано в первую очередь?» Полученные данные показывают, что большинство учителей (70,9%) указали на то, что в их школе «не существует для этого достаточной материальной базы». Каждый пятый (22,7%) сослался на то, что «не считает себя достаточно компетентным». Остальные факторы собрали незначительное число голосов. Так на «отсутствие учебных программ по своему предмету» указали 7,0%; на «школьную программу и учебный план», которые не дают возможности для применения компьютеров, — 5,6%.

Таким образом, мы видим, что основной причиной, которая, по мнению учителей, препятствует использованию компьютерных средств непосредственно в их профессиональной деятельности, является слабая материально-техническая база школы. В этой связи интересно сопоставить мнения учителей, работающих в специализированных и общеобразовательных школах (см. таблицу 14).

Как видно из приведенных данных, учителя специализированных школ по сравнению со своими коллегами из обычных школ гораздо реже отмечают отсутствие достаточной материальной базы для использования компьютерных средств на своих уроках. В принципе этот результат вполне ожидаем и фиксирует общее состояние дел: гораздо более высокую материально-техническую оснащенность специализированных школ. Однако важно обратить внимание и на другие моменты, фиксирующие различия между учителями специализированных и обычных школ. Так, учителя специализированных школ существенно чаще отмечают отсутствие адекватных учебных программ по своему предмету, а также ссылаются на то, что существующая школьная программа и учебный план не дают им возможности для применения компьютеров в своей профессиональной деятельности. На наш взгляд, эти различия весьма показательны. Так, мы видим, что по мере улучшения материально-технической базы (оснащение школы компьютерной техникой) учитель все более начинает

Таблица 14. Мнения учителей специализированных и общеобразовательных школ о причинах, препятствующих использованию ими компьютерных средств на уроках (%)

Причины, препятствующие использованию компьютерных средств на уроках	учителя специализированных школ, N=66	учителя общеобразовательных школ, N=572	p<
В школе не существует для этого достаточной материальной базы	47,0	74,1	.0001
Я не считаю себя достаточно компетентным для этого	22,7	17,8	—
Нет подходящих учебных программ по моему предмету	16,7	4,7	.0001
Существующая школьная программа и учебный план не дают возможности для широкого применения компьютеров	12,1	5,1	.02
Не вижу в этом необходимости	12,1	5,9	.05

ориентироваться на содержательные аспекты, касающиеся адекватного программного обеспечения, содержания самих учебных программ и организации образовательного процесса. Иными словами, когда материально-технические проблемы решены (вопрос «железа» уже не стоит), то на передний план все более отчетливо выступают содержательные и организационные вопросы использования новых информационных технологий в образовании.

Приведенные в таблице 14 данные интересны и еще в одном отношении. Так, можно заметить, что лишь по одному параметру между учителями специализированных и обычных школ обнаруживается статистически значимых различий. Этот параметр касается оценки собственной компетентности. Это позволяет сделать вывод о том, что, оценивая значимость различных факторов, препятствующих использованию компьютеров в своей профессиональной деятельности, педагог склонен обращать внимание на внешние «преграды», а не на внутренние. Критическая оценка себя, своей компетентности здесь уходит на второй план. Но, на наш взгляд, этот момент отнюдь не вторичен. И, как нам представляется, реальный позитивный сдвиг в применении компьютеров в образовательном процессе связан не только с устранением внешних преград, но и преград внутренних. А для этого требуются адекватная самооценка и формирование мотивации для осмысленного использования учителем новых информационных технологий в своей профессиональной деятельности.



Глава IV

ОТНОШЕНИЕ УЧАЩИХСЯ К КОМПЬЮТЕРНЫМ ИГРАМ

Во второй главе, рассматривая общие вопросы, связанные с особенностями отношения учащихся к новым информационным технологиям, мы отмечали, что компьютерные игры здесь занимают весьма значимое место. Так, оценивая различные аспекты, которые их привлекают в мире компьютеров, 61,4% школьников указали именно на компьютерные игры. Причем, компьютерная игра оказывается на первом месте по своей привлекательности относительно других аспектов — программирования, использования компьютера в быту и пр. Подобная значимость компьютерных игр подтверждается также и при ответе учащихся на вопрос о том, какими компьютерными программами они пользуются чаще всего. Здесь также компьютерные игры занимают первое место, и их отмечает каждый второй школьник (47,8%). Подобная высокая значимость компьютерной игры для школьников требует более детального изучения содержательных особенностей отношения к ней учащихся. Отметим, что в какой-то степени мы уже попытались подойти к этим вопросам, выяснив, в частности, что значимость компьютерных игр с возрастом от 7-го к 9-му классу достаточно резко снижается. Однако сам по себе этот факт явно недостаточен для понимания возрастной динамики *содержательных изменений* отношения учащихся к компьютерным играм. Поэтому в этой главе мы попытаемся выяснить не только моменты, касающиеся возраста, места и времени, уделяемого компьютерной игре в подростковом возрасте, но и исследуем такие содержательные особенности отношения, как: возрастная динамика изменения жанровых предпочтений компьютерных игр, изменение мотивации, побуждающей учащихся обращаться к игровой деятельности; особенности эмоциональных состояний, которые возникают в процессе игры; последствие, которое оказывает компьютерная игра.

4.1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВКЛЮЧЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ В КОМПЬЮТЕРНУЮ ИГРОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

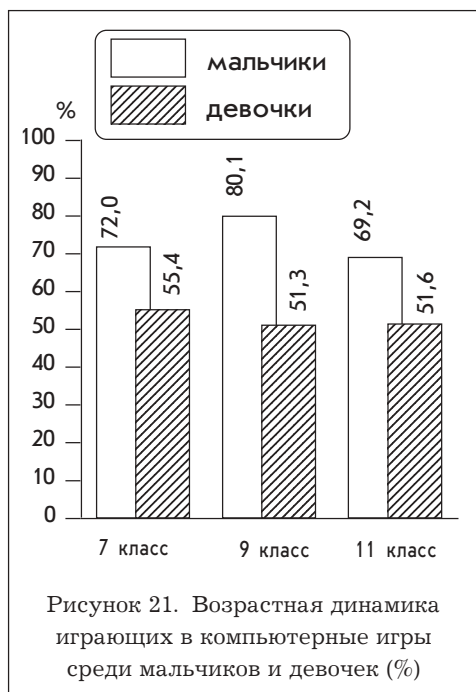
В этом небольшом разделе мы охарактеризуем такие моменты, как включенность подростков в компьютерную игровую деятельность; место (дом, школа, компьютерный клуб, работа родителей), где она обычно реализуется; время, которое ей уделяется.

В ходе исследования учащимся задавался вопрос о том, приходилось ли им играть в компьютерные игры. При этом для нас важно было выяснить не только долю тех школьников, которые никогда в них не играли, но и то, насколько учащиеся включены в игровую компьютерную деятельность именно в настоящее время. Поэтому ответы на вопрос предусматривали три варианта: «нет, никогда не играл(а)»; «да, играю сейчас»; «да, играл(а) раньше». Следует отметить, что лишь небольшой процент учащихся (всего 5,4%) указал на то, что они «никогда не играли» в компьютерные игры. Это позволяет сделать вывод о том, что сегодня компьютерная игра стала реальностью детской и подростковой субкультуры. И в этой связи, как раз и важно оценить, какова доля тех учащихся, для которых компьютерная игра актуальна в старшем подростковом и юношеском возрасте.

Общие средние данные по всей выборке опрошенных респондентов показывают, что 64% учащихся «сейчас играют» в компьютерные игры. Треть же (30,6%) указала на то, что в компьютерные игры они «играли раньше, но сейчас уже не играют». При этом характерно, что доля школьников, отмечающих, что в настоящий момент они играют в компьютерные игры, практически не изменяется во всех возрастных группах: в 7-м — 5,9%, в 9-м — 65,0%, в 11-м классе — 60,5%. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что на протяжении всего подросткового и младшего юношеского возрастов компьютерная игра занимает важное место в жизни школьника. Сам по себе этот факт весьма интересен, если рассмотреть его в аспекте возрастной периодизации. Так, здесь явно «не проходит» идея о «смене ведущей деятельности» как основании возрастной периодизации, поскольку игра как ведущая деятельность рассматривается в концепции А. Н. Леонтьева и Д. Б. Эльконина лишь на этапе дошкольного возраста. Частично мы уже затрагивали этот аспект, обсуждая проблему игры как особого социокультурного механизма, обеспечивающего вхождение в культуру. Но здесь мы можем усилить этот тезис, поскольку на протяжении подросткового и юношеского возрастов компьютерная игра, как мы видим, не вытесняется («не отмирает») из жизни школьника.

Высказанное нами сейчас положение важно соотнести с возрастной динамикой изменения отношения школьников к компьютерной игре, которую мы анализировали во второй главе. В частности, мы зафиксировали явно выраженное падение с возрастом интереса к компьютерной игре. Сопоставляя эти данные, мы можем сделать вывод о том, что действительно с возрастом падает *значимость* игры по сравнению с использованием других компьютерных программ, но в то же время обращение к игре постоянно присутствует в жизни более чем у 60% старшеклассников. Причем у юношей включенность в компьютерные игры во всех возрастах существенно выше, чем у девушек (см. рисунок 21).

Как видно из рисунка, процент играющих в компьютерные игры среди мальчиков существенно выше во всех возрастных группах (различия статистически значимы на уровне .0001).



оценить нижнюю возрастную границу, особый интерес представляет анализ ответов семиклассников на вопрос о том, когда они впервые попробовали играть в компьютерные игры. Ответы учащихся показывают, что более половины из них (54,6%) впервые начали играть в компьютерные игры либо в дошкольном, либо в младшем школьном возрасте. При этом треть (32,9%) впервые познакомились с компьютерными играми в младшем подростковом возрасте. Это позволяет сделать вывод о том, что именно в младшем подростковом возрасте (5–6 класс) наблюдается своеобразный пик приобщения детей к компьютерным играм. Для сравнения отметим, что среди одиннадцатиклассников доля тех, кто впервые попробовали играть на компьютере лишь в этом году, составляет всего 2%. Таким образом, можно сделать вывод о том, что на этапе школьного возраста пик игровой компьютерной деятельности приходится на младший подростковый возраст.

Особый интерес представляет также вопрос о том, где учащиеся реализуют наиболее часто свою потребность в игровой компьютерной деятельности. С этой целью выделим такие места, как «дом», «школа» и «компьютерный клуб». При этом для того, чтобы относительно корректно провести сравнительный анализ, выделим три подгруппы респондентов:

- ☉ те, кто практически каждый день пользуются компьютером дома;
- ☉ те, кто практически каждый день посещают компьютерный клуб;
- ☉ те, кто практически каждый день пользуются компьютером в школе.

Дополнительно отметим, что доля времени, отводимая компьютерной игре, весьма велика в общем бюджете времени при ежедневной работе школьника на компьютере. В этой связи особый интерес представляют «регулярные» пользователи. Напомним, что в среднем они работают на компьютере ежедневно 2,5 часа. При этом, как показывают данные нашего опроса, 1,8 часа ежедневно у них уделяется игре на компьютере. Иными словами, даже среди «продвинутых» регулярных пользователей на игру уходит 72% от общего бюджета времени при ежедневной работе на компьютере.

Особый интерес представляет вопрос о том, в каком возрасте учащиеся приобщаются к компьютерной игре. Для того чтобы

Ответы учащихся из этих трех подвыборок приведены на рисунке 22.

Как видно из представленных на рисунке данных, среди учащихся первой группы (постоянно пользующихся компьютером дома) доля не играющих в компьютерные игры крайне незначительна — 5,7%. Среди постоянных посетителей компьютерных клубов их несколько больше — 16,3%. В то же время среди тех, кто имеет постоянный доступ к компьютерам в школе, доля практически не играющих в компьютерные игры весьма велика — 41,9% (различия статистически значимы на уровне .01).

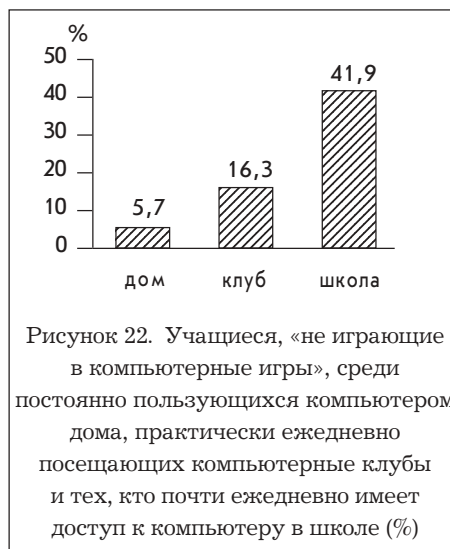


Рисунок 22. Учащиеся, «не играющие в компьютерные игры», среди постоянно пользующихся компьютером дома, практически ежедневно посещающих компьютерные клубы и тех, кто почти ежедневно имеет доступ к компьютеру в школе (%)

На наш взгляд, зафиксированные различия между тремя группами пользователей весьма характерны. По сути дела, здесь мы фиксируем принципиальное отличие ситуации общения с компьютером в школе от ситуации домашнего пользования компьютером или клубного. Так, очевидно, что игровая деятельность в школьной ситуации при работе с компьютером оказывается вытесненной. Причем даже среди тех школьников, кто имеет возможность постоянной работы на компьютере в школе. В принципе это вполне объяснимо, поскольку здесь (в школе) работа с компьютером подчинена «ведущей деятельности» — учебной, которая и определяет содержание работы подростка с компьютером.

Вместе с тем возникает вопрос о том, целесообразно ли подобное весьма жесткое вытеснение игры из школьной ситуации при работе учащихся с компьютером? В этой связи отметим, что выше мы уже высказывали мысль о том, что игра является необходимым *механизмом освоения культуры*. Это позволяет поставить вопрос шире: «А есть ли вообще место для игры в стенах современной школы?» Подобный вопрос, на наш взгляд, вполне уместен. Действительно, если считать одной из ключевых социокультурных функций современного образования функцию по сохранению и трансляции культуры, то правильным ли будет считать, что подобная функция может быть реализована в школе только с помощью учебной деятельности. Культуросообразно ли в этом плане вообще построено современное учебное пространство? Мы полагаем, что нет. Нет, поскольку современная организация образовательного процесса не использует мощные культурные механизмы по приобщению и включению ребенка в культурные реалии. И в этой связи заметим, что на материале анализа отношения школы к компьютерным играм мы, по сути дела, подходим к экспертизе культуросообразности организации и построения современного школьного образовательного процесса. Понятно, что в данном случае нами лишь обозначена эта

более широкая тема. И вместе с тем вопрос остается: а возможно ли в принципе включение игровой деятельности в современное образовательное школьное пространство? Допускает ли сама матрица социально-ролевых отношений «учитель — ученик» принятие учителем игровой позиции? Готов ли к этому современный педагог? Ведь освоение игры как одной из практик воспитания оказалось сегодня где-то на задворках и в профессиональной подготовке самого учителя.

И, наконец, завершая обсуждение этого сюжета, вернемся к клубному пространству. Здесь, как мы видим, среди тех школьников, кто постоянно посещает компьютерный клуб, лишь каждый шестой не играет в компьютерные игры. Это позволяет сделать вывод о том, что само клубное пространство — это преимущественно пространство коллективной игровой деятельности.

4.2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К КОМПЬЮТЕРНЫМ ИГРАМ

В этом разделе мы рассмотрим содержательные особенности интереса учащихся в области компьютерных игр, обратившись к анализу их предпочтений относительно различных игровых жанров. Сама проблема жанровой типологии компьютерных игр достаточно сложна. В этой связи можно отметить ряд попыток, предпринятых в этой области. Так, в конце 80-х А. Г. Шмелевым была предложена следующая типология компьютерных игр:

- ☉ игры, стимулирующие формально-логическое и комбинаторное мышление;
- ☉ азартные игры, требующие принятия интуитивных, иррациональных решений;
- ☉ игры, связанные с тренировкой сенсомоторной координации, внимания, быстроты реакции, сюда входят спортивные игры и «конвейерные»;
- ☉ военные игры и игры-единоборства часто содержат элементы жестокого единоборства или насилия, могут способствовать развитию эмоциональной устойчивости, служить в качестве социально приемлемого способа разрядки агрессивных импульсов, но противопоказаны людям с неустойчивой психикой;
- ☉ игры типа преследование-избегание, где в игровой процесс включен интуитивный компонент мышления и эмоционально-чувственного восприятия; эти игры служат эмоциональной разрядке, которая лишена агрессивности;
- ☉ авантурные игры, которые являются неоднородным классом с психологической точки зрения. Автор выделяет здесь два подкласса: игры типа «зрительный лабиринт», где игрок видит все игровое поле и игры типа «диарамный лабиринт», где зрительное поле сужено

до размеров реального. «Зрительный лабиринт» требует от игрока преимущественно наглядно-действенного мышления, локомоторных навыков; «диарамный лабиринт», напротив, абстрактного моделирования недостающих элементов зрительного поля, которое протекает с постоянным включением оперативной памяти;

- ⊕ игры-тренажеры — их трудно описать с точки зрения какого-либо доминирующего психического свойства, которое включено в игровой процесс. Эти свойства прямо зависят от структуры профессиональной деятельности или конкретного навыка, который моделирует игра. Сюда же автор включает игры управленческо-экономического плана.

Как можно заметить, основанием классификации игр здесь выступают психологические представления о специфике когнитивных, эмоциональных и волевых процессов. Относительно структурных особенностей этих процессов и строится типология. Вместе с тем эта классификация не учитывает многие игровые жанры, которые появились в связи с развитием компьютерных технологий во второй половине 90-х годов.

Другой подход был предложен Е. Смирновой и Р. Радевой (2000), где за основание была принята психологическая концепция игровой деятельности, разработанная Д. Б. Элькониним. В результате авторы выделили следующие виды компьютерных игр:

- ⊕ головоломки и традиционные игры, перенесенные на компьютер;
- ⊕ аркады (платформеры);
- ⊕ стратегии;
- ⊕ симуляторы;
- ⊕ игры-повествования.

Подчеркнем, что в отличие от типологии, предложенной А. Г. Шмелевым, эта типология компьютерных игр строится на фундаментальных представлениях, разработанных в ходе психологических исследований игровой деятельности. Так, авторы соотносят особенности игровой ситуации, игровых ролей, игрового сюжета, игрового правила, игрового действия в обычной детской игре и компьютерных играх. На наш взгляд, важно обратить внимание и на эмпирические данные, полученные Е. Смирновой и Р. Радевой в ходе проведенного ими экспериментального исследования младших школьников. Так, авторы отмечают, что 65% детей сегодня имеют возможность играть в компьютерные игры дома. Причем процент играющих среди мальчиков значительно выше, чем среди девочек (72% и 48%). При этом, сравнивая детей, играющих и не играющих в компьютерные игры, авторы установили, что «компьютерщики» лучше выделяют *игровое правило* и вместе с тем считают не столь обязательным подчинение правилу игры, признавая его *условность* и возможность экспериментировать с ним. Особый интерес представляет также анализ мотивов обращения к компьютерным

играм и отношения к героям компьютерных игр. Так, авторы отмечают значимые различия в структуре мотивации среди «компьютерщиков» и «некомпьютерщиков», указывая на то, что в «компьютерной» группе значительно выше *мотив достижения* («желание выиграть»), и дети здесь ориентируются на игры, где *трудно выиграть*. Эти результаты позволяют авторам сделать вывод о том, что *мотивация достижения* становится определяющей в отношении «к компьютерной игре как к значимой деятельности, в которой происходит самоутверждение ребенка» [14, 382]. Кстати, этот вывод согласуется с зарубежными исследованиями [32; 33], где компьютерные игры рассматриваются как сфера самоутверждения ребенка.

Приведенный авторами анализ экспериментального материала (интервью об игре, любимом герое и его качествах; рисунки на тему «Моя любимая компьютерная игра») позволил также выделить два типа отношения детей младшего школьного возраста к героям компьютерных игр: *формально-обезличенное* и *персонифицированное*. В первом типе отношения герою даются стандартные характеристики, он не вызывает сочувствия, основным в игре становится «совершение действия с использованием героя как средства, игра ориентирована на результат» [14, 388]. В случае персонифицированного отношения герой становится значимым для ребенка образом, выступает как носитель привлекательных черт и способов поведения и вызывает желание быть на него похожим. При этом авторы отмечают, что этот тип отношения определяет особый «вектор развития компьютерной игры как интерактивного искусства, способа построения «виртуального пространства», в котором возможно получение опыта взаимодействия с различными персонажами, то есть компьютерная игра выступает как средство передачи и конструирования социального опыта. Такая игра становится частью культуры и ставит перед нами вопрос о содержании передаваемого опыта, о том, что именно транслируется ребенку в игре» [14, 390]. И здесь, согласимся с авторами, особое значение приобретают такие аспекты, как маскулинизация среды компьютерных игр, насколько она провоцирует проявление агрессивных тенденций, и то, насколько дети разводят мир компьютерный и реальный, а также законы и нормы поведения в них.

В нашем исследовании мы воспользовались общепринятой сегодня классификацией компьютерных игр, учитывая то, как они маркируются в субкультуре «игровиков»-компьютерщиков. Этот момент для нас важен, поскольку вопросы анкеты должны быть сформулированы в языке респондентов, участвующих в социологическом опросе. Предложенная нами классификация опирается на экспертные оценки администраторов игровых компьютерных клубов. В результате были выделены следующие 11 жанров компьютерных игр:

- ☉ «Action» — игры-единоборства, сюжет которых предполагает движение персонажа по определенным лабиринтным пространствам, требуют от игрока хорошей реакции и глазомера;

- ☐ «3dAction» — игры этого жанра близки по сюжетам к играм выше обозначенного жанра Action, но их отличительной особенностью является то, что они сконструированы в трехмерном пространстве;
- ☐ «Simulator» — это игры, предполагающие особую позицию играющего, при этом сюжет событий игры для играющего разворачивается с внутренней точки зрения;
- ☐ «Arcade» — достаточно простые игры, которые построены, как правило, в двумерном пространстве, по своему характеру похожи на Action, но не предполагают борьбы с конкретным противником, здесь надо достичь определенного результата, продвинуться на определенный уровень;
- ☐ «Strategy» — игры, предполагающие анализ ресурсов и их использование в процессе игры, при этом могут быть игры-стратегии пошагового типа и игры-стратегии, разворачивающиеся в реальном времени;
- ☐ RPG (role playing game) — ролевая игра, в отличие от игр жанра Action эти игры предполагают ориентацию на изменение характеристик персонажа, изменение его качеств, средств деятельности, ресурсов; увеличение характеристик персонажа обеспечивает выигрыш, выход на более высокий уровень;
- ☐ «Adventure» — игры-приключения, где цель известна, но не известны конкретные способы ее достижения, обычно играющему предоставляется возможность исследовать окружающий его мир, подбирать и использовать различные предметы, общаться с окружающими его живыми и неживыми существами и т. д. Естественно, что такая исследовательская деятельность не терпит суеты и спешки, требует времени, внимания, размышлений и, следовательно, никак не может сочетаться с функциональным назначением игрового автомата;
- ☐ «Quest» — требует решения интеллектуальных задач и головоломок, но в отличие от игр-Adventure жизни персонажа здесь ничто не угрожает; игра связана с получением информации;
- ☐ Спортивные игры — моделируют поведение в традиционной спортивной игре — теннис, баскетбол, хоккей и т. д.;
- ☐ Настольные игры — компьютеризированные варианты традиционных настольных игр — шашки, шахматы, карточные игры и т. д.;
- ☐ Обучающие игры направлены на развитие знаний и формирование навыков — изучение иностранного языка, изучение гуманитарных и естественных наук.

Как мы отметили выше, приведенная классификация достаточно хорошо понятна тем респондентам, кто увлекается компьютерными играми, и отражает основную целевую направленность самих игр и позицию игрока. В то же время следует отметить, что в связи с развитием компьютерных технологий эти жанры не следует

Таблица 15. Жанровые предпочтения компьютерных игр школьниками (%)

Жанры компьютерных игр	среднее по выборке N=836	мальчики N=461	девочки N=347	p<
Action	11,2	13,0	9,5	–
3dAction	27,0	36,2	14,4	.0001
Simulator	14,1	19,1	7,8	.0001
Arcade	7,8	8,7	6,3	–
Strategy	31,7	41,4	19,3	.0001
RPG	12,3	17,1	5,5	.0001
Adventure	9,1	6,1	13,3	.006
Quest	14,4	14,5	13,5	–
Спортивные игры	24,4	30,4	17,3	.0001
Настольные игры	13,2	4,8	24,2	.0001
Обучающие игры	10,8	4,1	19,3	.0001

строго дифференцировать, поскольку появляется все больше игр, сочетающих характерные черты вышеупомянутых жанров.

В ходе опроса респондентам предлагалось ответить на вопрос о том, какие из вышеперечисленных жанров компьютерных игр они предпочитают. В таблице 15 приведены средние данные о предпочтении учащимися компьютерных игр различной жанровой направленности.

Как видно из представленных в таблице данных, наиболее популярны среди учащихся игры следующих трех жанров: Strategy (стратегии), 3dAction и Спортивные игры. Игры этих жанров как свои любимые называет каждый третий-четвертый школьник. Помимо общих средних данных, в таблице 15 приведены также данные о популярности различных жанров компьютерных игр среди мальчиков и девочек. Из таблицы видно, что по восьми из одиннадцати жанров между ними обнаруживаются статистически значимые различия. Так, мальчики существенно чаще предпочитают игры следующих жанров: стратегии, 3dAction, спортивные игры, игры-симуляторы и RPG (ролевые компьютерные игры). Девочки же более ориентированы на настольные, обучающие игры и игры жанра Adventure (приключения).

Следует также отметить, что если у мальчиков не обнаруживается какой-либо выраженной возрастной динамики в предпочтении ими тех или иных жанров компьютерных игр, то у девочек эта динамика достаточно заметно проявляется относительно четырех жанров. Так, по сравнению с 7-м классом к 11-му заметно возрастает популярность игр жанра 3dAction (соответственно:

10,1% и 18,8%; различия статистически значимы на уровне .05); растет также популярность игр Adventure (соответственно: 5,5% и 19,5%; различия статистически значимы на уровне .001) и игр жанра Quest (соответственно: 8,3% и 18,8%; различия статистически значимы на уровне .01). В то же время падает популярность обучающих игр (соответственно: 27,5% и 11,7%; различия статистически значимы на уровне .002).

Эти данные о возрастной динамике изменения жанровых предпочтений у девочек позволяют обратить внимание на два достаточно интересных, с нашей точки зрения, момента. Во-первых, рост популярности среди девочек игр 3dAction, в основе которых лежат сюжеты, связанные с борьбой соперников, позволяют сделать вывод о том, что с возрастом у них все в большей степени проявляются маскулинные установки при выборе компьютерных игр. Во-вторых, достаточно содержателен рост значимости таких жанров, как Adventure и Quest, в основе которых лежат приключенческие сюжеты, предполагающие не столько игры на основе логически выстроенной стратегии, сколько учет изменяющейся в процессе игры информации. На наш взгляд, подобная ориентация на эти типы игр может характеризовать значимость игровых установок на смысловое понимание ситуации в логике сюжетно-событийной конструкции игры. С нашей точки зрения, увеличивающаяся с возрастом ориентация девочек на интерес к смысловым моментам сюжетных ситуаций в определенной степени достаточно характерна вообще для их личностного развития. В этой связи сошлемся на наше сравнительное исследование по ценностным ориентациям в области художественной литературы у юношей и девушек (В. С. Собкин, 1981), где было показано, что юноши ориентированы на предпочтение литературных произведений авантюрно-приключенческого жанра, девушки же — на психологический роман.

С целью более детального изучения особенностей жанровых предпочтений компьютерных игр у мальчиков и девочек нами был проведен специальный факторный анализ, в ходе которого была факторизована матрица жанровых предпочтений (строки), характерных для мальчиков и девочек 7-х, 9-х и 11-х классов (столбцы). Размерность матрицы (жанры X возраст и пол) — 11X6. Факторизация этой матрицы методом главных компонент с последующим вращением по критерию «Varimax» Кайзера позволила построить упрощенную двухмерную факторную модель, описывающую 83,2% общей суммарной дисперсии. В результате были выделены следующие два биполярных фактора:

Фактор F1 (63,0%) — «роль-сюжет; внутренняя — внешняя точка зрения»

RPG (ролевая компьютерная игра)	0,80
Simulator	0,77
Adventure (приключения)	-0,99
Настольные игры	-0,84

С нашей точки зрения, данный фактор весьма содержателен в силу двух обстоятельств. Первое из них связано с представлением о структурной организации повествовательных текстов. В этой связи особый интерес представляет исследование В. Я. Проппа «Морфология сказки». Так, исследуя поэтику волшебной сказки, В. Я. Пропп выделяет, по сути дела, два уровня структурной организации текста. Один характеризует последовательность выделенных им «функций» в разворачивании сюжета. Сочетание этих функций и определяет структуру построения *сюжета* волшебной сказки. Другой уровень — это структура «персонажей», *ролей* — герой, антигерой, помощник, даритель и др. И в этом отношении структура волшебной сказки характеризуется им как структура, описываемая семью персонажами с характерным для них набором функций. Если теперь обратиться к содержанию выделенного нами первого фактора, то можно заметить, что его положительный полюс характеризуется таким жанром компьютерных игр, который предполагает в первую очередь изменение ролевых характеристик персонажа игры — его ресурсов, качеств и пр. Это — ролевые компьютерные игры (RPG). Отрицательный же полюс характеризуют игры-приключения (Adventure). Основное содержание этих игр строится на движении игрока в логике развития сюжета. Таким образом, если учесть выделенные В. Я. Проппом два структурообразующих уровня — *роль и динамика развития сюжета*, — то мы можем сделать вывод, что данный фактор как раз и поляризует два типа игровых установок, соответствующих именно этим двум уровням. Позитивный полюс фактора — игровая установка на динамику изменения роли; отрицательный — игровая установка на динамику развития сюжета.

Второе обстоятельство, которое, на наш взгляд, следует учесть при интерпретации данного фактора, связано с одним из ключевых семиотических понятий — понятием «точка зрения». Подчеркнем, что в работах по семиотике искусства (М. М. Бахтин, 1972, 1975; Ю. М. Лотман, 1972; Б. А. Успенский, 1970) понятие внешней и внутренней точки зрения используется как ключевое при анализе структуры и композиционной организации художественного текста. «Внутренняя точка» — это описание событий изнутри; «внешняя» — их описание извне. Если же в этой связи обратиться к структуре фактора F1, то можно заметить, что сгруппировавшиеся на его положительном полюсе компьютерные игры-симуляторы (Simulator) как раз и характеризуют видение событий игры с внутренней позиции: «из кабины» автомобиля, танка, самолета и т. п. На отрицательном полюсе, напротив, сгруппировались игры, принадлежащие к жанру «настольных игр», для которых преимущественно характерна именно внешняя точка зрения. Таким образом, вторая модальность, которая характеризует данный фактор, связана с оппозицией «внешней и внутренней точки зрения» и определяет особый тип включенности игрока в реалии компьютерной игры: присутствие *изнутри* и присутствие *извне*.

Подводя итог обсуждению содержательных особенностей первого фактора (F1), стоит обратить особое внимание на то, что ориентация на реализацию игровой установки, связанной

с изменением ролевой позиции, коррелирует с принятием внутренней точки зрения; ориентация же на динамику изменения сюжета — с внешней. Подобная связь, на наш взгляд, весьма содержательна для понимания фундаментальных психологических особенностей разных игровых установок, реализуемых в виртуальной компьютерной игре.

Теперь перейдем к характеристике второго фактора.

Фактор F2 (20,2%) — «состязательность–информированность»

Quest	0,81
3dAction	0,78
Strategy	0,76
Обучающие	-0,93

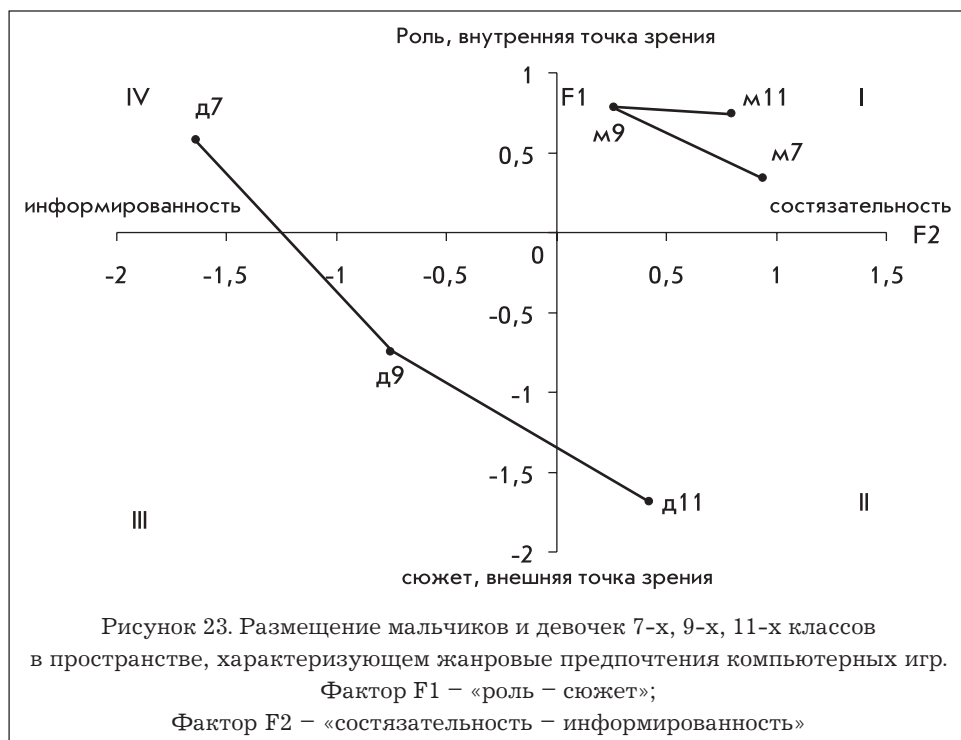
Этот фактор не менее содержателен, чем предыдущий. Для его интерпретации, как нам представляется, в первую очередь следует обратиться не столько к семиотическим исследованиям по структурной организации текста (как мы это делали при интерпретации первого фактора), сколько к культурологическим исследованиям, посвященным игре. И здесь принципиальное значение имеет работа Й. Хейзинги «Homo ludens» («Человек играющий»), где предпринята попытка исследования игрового элемента культуры. Так, анализируя специфику игры, помимо оппозиций «серьезность — несерьезность», «свобода — несвобода», «обыденность — необыденность», Й. Хейзинга характеризует и своеобразие *эмоциональных состояний*, связанных с игрой: тяга к игре, включенность в игру, эмоциональная напряженность, праздничность и целый ряд других. При этом в качестве одного из фундаментальных моментов игры он выделяет такое ее качество, как *состязательность*. Подчеркнем, что последний момент — *состязательность* — он рассматривает как один из определяющих суть игры, обозначая его специальным термином «агонистическое начало игры». С понятием состязательности связаны такие моменты, как выигрыш, достижение, стремление к результату в игре, и др.

Если в этой связи обратиться к структуре выделенного второго фактора (F2), то можно заметить, что характеризующие его положительный полюс игровые жанры Quest, 3dAction, Strategy — это как раз такие жанры, где игры построены на состязательности, борьбе, и предполагают явный выигрыш и достижение определенного уровня результата. В этой связи данный положительный полюс фактора F2 можно обозначить как полюс, характеризующий базовую *агонистическую игровую установку*. Для противоположного отрицательного полюса, который определяется жанром обучающих игр, наоборот, характерно отсутствие подобной агонистической состязательной установки. Здесь скорее выражена установка на *приобретение* знаний и умений. Заметим, что сама позиция «обучаемого», как правило, не предполагает состязательности с педагогом. Таким образом, данный фактор можно обозначить через оппозицию «состязательность — информированность».

Продолжая наш анализ, рассмотрим теперь, как разместились в пространстве выделенных факторов F1 и F2 мальчики и девочки 7-х, 9-х и 11-х классов, что позволит оценить как гендерные, так и возрастные различия в жанровых предпочтениях компьютерных игр (см. рисунок 23).

Как видно из рисунка, мальчики 7-х, 9-х и 11-х классов, имея высокие положительные значения по факторам F1 и F2, разместились в квадранте I. По своему содержанию этот квадрант характеризует актуализацию игровых установок, направленных на изменение ролевых характеристик персонажа игры (его качеств, ресурсов) и на состязание. При этом в целом для такого типа игровой ориентации характерна реализация игры с внутренней позиции. Поскольку размещение значений по осям факторов у мальчиков 7-х, 9-х и 11-х классов находится в первом квадранте, то мы можем сделать вывод о том, что на всем протяжении подросткового возраста в их жанровых ориентациях не происходит каких-либо значимых изменений. Для них характерно принятие внутренней позиции персонажа («внутренняя точка зрения»), ориентация на изменение характеристик персонажа и состязательность.

В отличие от мальчиков у девочек наблюдается явно выраженная возрастная динамика содержательных изменений в жанровых предпочтениях компьютерных игр. Так, семиклассницы, координаты жанровых предпочтений которых находятся в IV квадранте, характеризуются явно выраженной ориентацией на предпочтение обучающих игр и в то же время они склонны реализовывать установку на изменение ролевой позиции. У девяти-



тиклассниц, координаты значений которых лежат в третьем квадранте, сохраняется ориентация на обучающие игры, однако они переориентировались на игры с динамично разворачивающимся сюжетом. Наконец, у одиннадцатиклассниц, координаты значений которых по осям факторов F1 и F2 находятся во втором квадранте, актуализировалась установка на состязательные игры, и в то же время у них возросла ориентация на сюжетную игру.

В целом общая возрастная динамика изменения жанровых предпочтений компьютерных игр у девочек связана с усилением значимости агонистического начала, их переориентацией на состязательные игры (динамика изменений по оси фактора F2). Отметим, что подобную тенденцию можно рассматривать как проявление особых установок, связанных с маскулинизацией при переходе к старшему школьному возрасту женской подростковой субкультуры (аспект, который мы уже обсуждали выше). Помимо этого, отслеживая возрастную динамику изменения жанровых ориентаций девочек по оси фактора F1, отметим, что они в этом отношении кардинально отличаются от мальчиков. Если мальчики ориентированы на изменение роли, то девочки — на изменение сюжета. В этом отношении результаты факторного анализа подтверждают те содержательные тенденции в различиях мальчиков и девочек, которые мы обсуждали выше при сопоставлении процентных распределений относительно предпочтения ими тех или иных жанров.

Подводя общий итог рассмотрению возрастной динамики жанровых предпочтений компьютерных игр, заметим, что факторный анализ позволил обнаружить весьма содержательный аспект, который связан с таким параметром, как установка на состязательность. В этой связи подчеркнем, что в исследованиях по возрастной психологии при анализе детской игры момент состязательности («агонистическое начало») практически не обсуждается, поскольку основной акцент здесь ставится на освоении ребенком в процессе игры системы социально-ролевых отношений. По сути дела, изучение психологии игры в возрастном аспекте вообще заканчивается изучением ее на этапе дошкольного детства. Между тем игра совершенно особым образом обнаруживает себя и на других возрастных этапах развития. В частности, как мы видим, на этапе подростничества она проявляет себя как особый культурный феномен, в котором реализуются характерные для этого возраста мотивации достижения и самоопределения. Иными словами, она органично связана с фундаментальными психологическими новообразованиями подросткового и юношеского возрастов.

4.3. МОТИВЫ ОБРАЩЕНИЯ К КОМПЬЮТЕРНЫМ ИГРАМ

Как отмечал Д. Б. Эльконин, «вопрос о мотивах игровой деятельности является одним из центральных. Не случайно основные расхождения во взглядах на игру сосредоточились вокруг

проблемы побуждений, приводящих к игре. Теории удовольствия, наслаждения, внутренних первичных влечений, самоутверждения — все «глубинные теории» есть, в сущности, теории тех побудительных сил, которые вызывают к жизни игру. Основной порок этих теоретических концепций в том, как в них рассматриваются побудительные силы игры: они по этим концепциям заключаются в субъекте, в ребенке — его переживаниях. В этих целях игнорируется тот факт, что сами эти переживания являются лишь вторичными симптомами, сопровождающими деятельность и свидетельствующими о том, как она протекает, но ничего не говорящими о действительных объективных побудителях деятельности» [31, 175]. Исходя из этого, Д. Б. Эльконин пытается выяснить именно те внешние объективные мотивы, которые побуждают ребенка-дошкольника обращаться к игровой деятельности. В этой связи он обращается к экспериментам Л. С. Славиной (1948), проведенным под руководством А. Н. Леонтьева и Л. И. Божович. В этих экспериментах проводилось наблюдение за особенностями игры у детей младшего дошкольного и старшего дошкольного возрастов. Суть экспериментов состояла в выяснении того, насколько влияют «сюжетные игрушки» (куклы, кухонная плита, посуда и т. д.) на разворачивание игры. Так, удаляя в ходе эксперимента все игрушки этого типа и намеренно проблематизируя для ребенка ситуацию репликами экспериментатора о том, что «игрушки сломались», «ребята долго будут гулять», «обед готовить некому», Л. С. Славина в ходе эксперимента обнаружила, что, несмотря на это, дети упорно держались взятой на себя роли и сюжета. Основываясь на этих данных, Л. С. Славина приходит к выводу о том, что «настойчивое желание сохранить во что бы то ни стало в своей игре роль и воображаемую ситуацию является лучшим доказательством их необходимости для игры ребенка...» [31, 179]. Отсюда можно полагать, что именно принятие *игровой роли* и удержание воображаемой *игровой ситуации* является одним из «желаний» (или, иначе говоря, мотивов), побуждающих ребенка к игре. Более корректно было бы, по-видимому, считать, что эксперименты Л. С. Славиной как раз и направлены на выявление двух «мотивационных планов»: один — непосредственное побуждение к действию с предоставленными ребенку предметами; другой — смысловой, определяемый ролью и воображаемой ситуацией. В этой связи можно заметить, что здесь зафиксирована, по сути дела, одна из ключевых идей, которая характерна для концепции деятельности А. Н. Леонтьева: это идея о различении *побуждающей* и *смыслообразующей* функции мотива. Именно смыслообразующая функция мотивации игровой деятельности и задается ролью и воображаемой ситуацией, которые и определяют *смысл* игры. Игра «становится той длительной эмоциональной игрой, которая обычно и наблюдается у детей этого возраста» [13, 28]. Интерпретируя эксперименты Л. С. Славиной, Д. Б. Эльконин приходит к выводу о том, что именно принятие на себя игровой роли является основным моментом, мотивирующим обращение ребенка к сюжетно-ролевой игре. При этом

собственно мотивирующим фактором обращения к игре является желание действовать, «как взрослый»: «Ребенок хочет действовать, как взрослый, он весь во власти этого желания. Под влиянием этого очень общего желания... он начинает действовать, как будто бы взрослый. Аффект этот настолько силен, что достаточно небольшого намека — и ребенок с радостью превращается, конечно, чисто эмоционально, во взрослого. Именно напряженностью этого аффекта объясняется то, с какой легкостью принимают на себя дети роли взрослых» [31, 276]. И далее: «...он действует в направлении своего желания, объективно ставит себя в положение взрослого, при этом происходит эмоционально-действенная ориентация в отношениях взрослых и смыслах их деятельности. Здесь интеллект следует за эмоционально-действенным переживанием» [31, 277]. В этом отношении игра выступает как деятельность, имеющая ближайшее отношение к потребностной сфере ребенка, «в ней происходит первичная эмоционально-действенная ориентация в смыслах человеческой деятельности, возникает сознание своего ограниченного места в системе отношений взрослых и потребность быть взрослым» [31, 277].

Мы достаточно подробно остановились на особенностях мотивации игровой деятельности, представленной в концепции Д. Б. Эльконина в силу того обстоятельства, что именно в этой концепции наиболее подробно прорабатывается вопрос о мотивации игровой деятельности. Вместе с тем важно подчеркнуть, что здесь рассматривается особенность лишь одного типа игры: сюжетно-ролевой. И более того, исследование ограничено этапом старшего дошкольного возраста, когда игра выступает как *ведущая деятельность* в онтогенетическом развитии ребенка. Однако открытым остается вопрос о мотивах обращения к игре на более поздних этапах онтогенеза — в младшем школьном и подростковом возрасте. Как мы показали выше, игра, и в частности компьютерная игра, отнюдь не исчезает из жизни подростка. Более того, ей на этом возрастном этапе уделяется довольно много времени. Так, по нашим данным, подростки, регулярно пользующиеся компьютером, ежедневно в среднем более часа играют в компьютерные игры.

В этой связи отметим, что Л. С. Выготский ставил вопрос о роли игры в онтогенезе более широко и не ограничивался лишь дошкольным детством. Так, в его рабочих записях, посвященных игре, мы читаем: «Дошкольник — расхождение внешнего смыслового поля и видимого (игра). Школьник — возникновение внутреннего смыслового поля, независимого, но не накладываемого сверху, а координированного с внешним (спортивная игра). Подросток — в сознании возникает Ernstspiel (серьезная игра)» [30, 291].

Иными словами, отношение игры к развитию у Л. С. Выготского — это отношение к роли игры именно на разных этапах онтогенеза. И более того, принципиальной точкой отсчета при анализе проблематики игры для Л.С.Выготского оказывается инстанция «Я»: «...игра дает ребенку новую форму желания, т.е. учит

его желать, соотнося желания к фиктивному «Я» (роль и ее правила)... Ребенок учится в игре своему «Я», создавая фиктивные точки идентификации — центры «Я» [30, 291]. В этой связи принципиальным оказывается вопрос о том, каким особенностям мотивационно-потребностной сферы отвечает игра на этапе подросткового возраста. И именно поэтому особый интерес для нас представляет анализ мотивов обращения подростка к компьютерной игре.

С этой целью в ходе нашего исследования мы задавали школьникам вопрос о том, что «чаще всего побуждает их играть в компьютерные игры?» Результаты ответов приведены в таблице 16.

Как видно из представленных в таблице данных, наиболее популярными при обращении к компьютерной игре являются два мотива. Один мотив — «скучно, нечем заняться», который, как мы видим, характерен для каждого второго подростка (44,8%). С нашей точки зрения, это обстоятельство крайне важно, поскольку особым образом характеризует современную ситуацию подростничества. Действительно, подобная фиксация («скучно и нечем заняться») характеризует особое состояние «пустоты» и «незаполненности»

Таблица 16. Распределение значимости различных мотивов, побуждающих учащихся играть в компьютерные игры (%)

Мотивы	среднее по выборке N=796	мальчики N=427	девочки N=342	p<
Скучно, нечем заняться	44,8	40,5	51,5	.002
Желание победить соперника	14,1	18,7	7,9	.0001
Желание приобрести новые знания	5,7	5,4	6,1	—
Желание развлечься	33,2	35,4	30,4	—
Уход от реальности	8,5	9,4	6,1	—
Я играю в компьютерные игры с целью обучения	2,5	2,8	2,3	—
Желание получить эмоциональную разрядку, дать выход эмоциям	10,4	10,5	10,2	—
Желание достичь высокого результата, совершенства в игре	7,2	9,1	5,0	.03
Желание почувствовать превосходство над соперником	1,8	2,3	1,2	—
Возможность поработать на компьютере	6,0	5,6	6,7	—

жизненно-смыслового пространства. Иными словами, одним из существенных моментов этого возраста является скорее не столько ценностная неопределенность, связанная с проблематизацией и личностным самоопределением, как принято считать в возрастной психологии, сколько именно «беспроблемность» своего существования. Практически каждый второй подросток фиксирует, что у него нет каких-либо особых интересных и значимых дел, занятий. Скорее наоборот — деятельность и смысловая пустота.

В культурологическом отношении, на наш взгляд, сам по себе этот факт крайне важен, поскольку противоречит хрестоматийному представлению о периоде подростничества как периоде «бури и натиска». Как мы видим, напротив, у каждого второго подростка и «бури» отсутствуют, и «натиска» нет. Мы не готовы сейчас однозначно оценить *продуктивность* подобной «жизненной паузы» (подобного «моратория»). Возможно, она и необходима для дальнейшего развития. Но в то же время, данный факт достаточно красноречиво свидетельствует о том, что сегодня подростковый период, именно как особый возрастной этап культурного развития, по всей видимости, действительно не развернут. И здесь можно согласиться с соображениями, высказанными К. Н. Поливановой [10] о том, что выстраивание подростничества как особого культурного этапа развития ребенка действительно выступает как острая педагогическая проблема.

Второй значимой мотивацией обращения к игре является «желание развлечься» (его отмечает 33,2%) Здесь, как мы видим, акцент ставится на компьютерной игре как развлечении. Иными словами, игра выступает как фактор, позволяющий пережить позитивные эмоциональные состояния. Однако, обратим внимание и на то, что оба отмеченных выше доминирующих мотива выступают, по сути дела, как единая по своему семантическому основанию бинарная оппозиция — «скука — развлечение».

По сравнению с этими двумя доминирующими мотивами остальные выражены крайне слабо. Более того, заметим, что между мальчиками и девочками практически отсутствуют значимые различия относительно большинства из представленных мотивов. Можно лишь отметить, что мальчики чаще указывают на такие мотивы, как «желание победить соперника» и «желание достичь высокого результата, совершенства в игре». По сути дела, эти два мотива фиксируют то, что мы выше обозначили, как агонистическое начало (сопоставительность), характерное для игры. В этой связи обратим внимание на то, что выраженность подобного типа мотивации у мальчиков хорошо содержательно согласуется с особенностями их жанровых предпочтений в области компьютерных игр (см. рисунок 23). Девочки же чаще отмечают, что они обращаются к компьютерной игре в силу того, что им «скучно, нечем заняться».

На наш взгляд, сопоставление различий в мотивации между мальчиками и девочками следует соотнести с теми различиями между ними, которые мы фиксировали выше при анализе жанровых предпочтений компьютерных игр. Напомним, что различия между мальчиками и девочками проявились тогда практически

относительно всех жанров. Таким образом, если предпочтение жанров компьютерных игр четко дифференцировано в половом отношении, то относительно игровой мотивации сколь-либо значимой дифференциации между мальчиками и девочками на первый взгляд не наблюдается.

Нет и особо выраженной динамики в возрастных изменениях игровой мотивации. Здесь можно указать лишь на то, что от 7-го к 11-му классу у девочек падает значимость мотивации «приобретения новых знаний» — с 11,6% до 1,6% (различия статистически значимы на уровне .002). Параллельно повышается значимость такого мотива, как «желание развлечься» — с 22,1% в 7-м классе до 34,9% в 11-м (различия статистически значимы на уровне .03), и мотива, связанного с получением «эмоциональной разрядки» — с 4,2% до 18,6% (различия статистически значимы на уровне .001). Таким образом, у девочек явно прослеживается тенденция роста мотивов, связанных с эмоциональной компенсацией. У мальчиков с возрастом так же, как и у девочек, растет значимость развлекательного мотива с 28,0% в 7-м классе до 43,3% в 11-м (различия статистически значимы на уровне .007). Помимо этого, у них с возрастом увеличивается и значимость такого мотива, как «уход от реальности», соответственно: с 5,3% до 10,6% (различия статистически значимы на уровне .05).

С целью более детального анализа структурных изменений в возрастной динамике мотивации игровой деятельности среди мальчиков и девочек нами был проведен специальный факторный анализ, в ходе которого была факторизована матрица мотивов обращения к компьютерным играм (строки) у мальчиков и девочек 7-х, 9-х и 11-х классов (столбцы). Размерность матрицы — 10 X 6. Факторизация этой матрицы методом главных компонент с последующим вращением по критерию «Varimax» Кайзера позволила построить упрощенную двухмерную факторную модель, описывающую 76,1% общей суммарной дисперсии. В результате были выделены следующие два биполярных фактора:

Фактор F1 (46,8%) — «эмоциональная компенсация — приобретение информации»

желание получить эмоциональную разрядку, дать выход эмоциям	0,95
желание развлечься	0,78
<hr/>	
желание приобрести новые знания	-0,96
возможность поработать на компьютере	-0,89

В целом по своему содержанию этот фактор поляризует, с одной стороны, потребность в эмоциональной компенсации (положительный полюс) и, с другой — потребность в приобретении новой информации и манипулятивной деятельности на компьютере (отрицательный полюс). В общем виде его можно обозначить: «эмоциональная компенсация — приобретение информации».

Фактор F2 (29,3%) — «агонистическое начало — обыденность, скука»

уход от реальности	0,92
желание победить соперника	0,80
скучно, нечем заняться	-0,72

Если предыдущий фактор F1, характеризуя побуждение к игре, определяет непосредственно эмоциональную модальность мотивации (желание получить определенные эмоциональные переживания), то фактор F2 можно определить как собственно «игровой». Для этого обратимся к рассмотрению его положительного полюса. Так, «уход от реальности» можно в определенном смысле рассматривать как мотивацию, связанную с потребностью выхода в своеобразное «игровое пространство» — включение в игровую ситуацию. Второй мотив — «желание победить соперника» — определяет, как мы отмечали выше, характерное для игры агонистическое начало и связан с принятием роли и реализацией ролевых игровых отношений соперничества. Иными словами, повторимся, именно этот положительный полюс фактора F2 и характеризует своеобразное мотивационное отношение к фундаментальным для игры моментам: *игровой ситуации* и *игровой роли*. Подчеркнем, что в результате факторного анализа эти два момента оказались корреляционно тесно связанными друг с другом, что позволяет сделать вывод о сформированности в подростковом возрасте целостного представления о двух планах игры — игровой ситуации и игровой роли. Иными словами, этот полюс фиксирует развитое игровое отношение и собственно игровую мотивацию. Напомним еще раз в этой связи уже цитированное нами выше положение, вытекающее из исследований Л. С. Славинной о том, что *желание* сохранить роль и воображаемую ситуацию является необходимым моментом для игры ребенка. Характерно, что оппозицией в данном факторе (отрицательный полюс) выступает мотив «скучно, нечем заняться». Это позволяет сделать вывод о том, что, помимо всего прочего, выход в игровое пространство в данном случае фиксируется как целенаправленный уход от неопределенности в ситуации обыденной действительности. Таким образом, этот фактор определяет оппозицию «игра, агонистическое начало — обыденность, скука».

В целом же выделение двух независимых факторов в структуре мотивации, обуславливающих обращение подростка к компьютерной игре, позволяет сделать вывод о полимотивированном характере игровой деятельности в этом возрасте.

Для определения гендерных различий и возрастных особенностей изменения мотивации обращения к компьютерным играм рассмотрим, как разместились в пространстве выделенных факторов девочки и мальчики 7-х, 9-х и 11-х классов (рисунок 24).

Представленные на рисунке данные, на наш взгляд, весьма характерны. Так, они показывают, что *возрастная динамика* мотивации обращения к игре разворачивается по оси первого



фактора (F1). Иными словами, от 7-го к 11-му классу идет все большая ориентация на желание испытать эмоциональные специфические состояния, возникающие в игровой деятельности. Так, с возрастом (особенно ярко это проявляется у девочек) игра все более явно фиксируется как момент эмоциональной компенсации, развлечения. *Гендерные различия* явно обнаруживаются по оси второго фактора (F2). При этом, как видно из рисунка, собственно игровое пространство не оказывается для девочек основным мотивирующим фактором при обращении к игре на компьютере. У мальчиков, напротив, возрастная динамика развития мотивации игровой деятельности идет по линии этого второго собственно игрового фактора F2. Причем уже к 9-му классу у них явно обозначена мотивационная тенденция обращения к компьютерной игре, в силу возможности ухода от реальной действительности и желания реализовать агонистические установки («победить соперника»). Заметим, что в этой связи весьма показательным размещением в пространстве факторов одиннадцатиклассников. Так, если девочки 11-го класса разместились в четвертом квадранте, который характеризуется мотивом обращения к игре в силу того, что «скучно и нечем заняться» и «желанием получить эмоциональную разрядку», то у мальчиков смысл мотивации обращения к компьютерной игре принципиально иной. Их желание получить эмоциональную разрядку и компенсацию связано именно с игровой установкой, то есть желанием попасть в игровую ситуацию и вступить в ролевое единоборство.

Наконец, сделаем еще один шаг в нашем анализе особенностей мотивации обращения школьников к компьютерным

играм. Так, помимо анализа возрастной динамики изменения мотивации игровой деятельности, особый интерес представляет вопрос о связи разных типов мотивов с теми или иными жанрами компьютерных игр.

С этой целью мы провели факторный анализ матрицы данных, представляющей процентное распределение десяти различных мотивов обращения к игре, относительно каждого из одиннадцати выделенных нами жанров (см. раздел 4.2.). Матрица размерностью 10 X 11 подвергалась факторному анализу методом главных компонент с последующим вращением по критерию «Varimax» Кайзера. В результате было выделено три униполярных фактора с общей суммарной дисперсией 86,3%.

В первый наиболее мощный (суммарная дисперсия 53,5%) фактор F1 с высокими весовыми нагрузками вошли такие мотивы, как «желание получить эмоциональную разрядку, дать выход эмоциям» (0,92), «желание развлечься» (0,86), «желание уйти от реальности» (0,84), «желание почувствовать превосходство над соперником» (0,82) и «желание победить соперника» (0,84). Нетрудно заметить, что, по сути дела, этот фактор характеризует содержание мотивации, соответствующее квадранту I на рисунке 24. Иными словами, это мотивация, связанная с желанием получить особое эмоциональное состояние и желание погрузиться в игровую ситуацию, реализуя ролевые игровые отношения, связанные с борьбой и стремлением к победе.

Следует отметить, что сходная методика была использована нами при исследовании особенностей мотивации, обуславливающей обращение учащихся к просмотру телевизионных передач (В. С. Собкин, А. В. Шариков, 1989, В. С. Собкин, 2000). В этом исследовании был также выделен своеобразный фактор, в котором объединились мотивы, связанные с желанием получить эмоциональную разрядку и релаксацию с мотивом ухода от действительности. Отсюда можно сделать вывод о том, что «мотивация ухода от действительности», как правило, тесно связана с «желанием получения новых эмоциональных переживаний». Вместе с тем в отличие от фактора, выделенного при просмотре телепередач, данный фактор F1 оказывается связан с целым рядом агонистических мотивов, характерных именно для игровой деятельности. Поэтому мы можем сделать вывод о том, что данный фактор характеризует совершенно своеобразный комплекс мотивов, специфичных именно для игровой деятельности. Это уход в такое пространство, которое, помимо поиска эмоциональных переживаний, дает возможность осуществить реально «игровое действие».

Отметим, что положительные значения по оси этого фактора получили компьютерные игры лишь четырех жанров: Strategy — значение по оси фактора 2,17 (игры-стратегии), 3dAction — значение по оси фактора 1,27 (боевики, разворачивающиеся в трехмерном пространстве), Simulator — значение по оси фактора 0,33 (игры, предполагающие видение игрового пространства с внутренней точки зрения) и Quest — значение по оси фактора 0,22 (интеллектуальные игры с определенным сюжетом). Остальные жанры компьютерных игр по оси данного фактора имеют либо нулевые, либо

отрицательные значения. Это свидетельствует о том, что обращение к ним явно не обусловлено собственно игровой мотивацией.

Неигровая мотивация характеризуется двумя комплексами мотивов, которые соответствуют факторам F2 и F3. Так, один из них (F2) связан с двумя мотивами: желание освоить компьютер («возможность поработать на компьютере» — 0,90; «я играю в компьютерные игры с целью обучения» — 0,75). Другой фактор (F3) объединяет познавательный мотив обращения к игре («желание приобрести новые знания» — 0,93), и ситуативное обращение, связанное с заполнением свободного времени («скучно, нечем заняться» — 0,83).

В целом анализ полученных данных показывает, что в старшем подростковом возрасте обращение школьника к различным жанрам компьютерных игр носит полимотивированный характер. Причем, если целый ряд жанров соответствует собственно игровой мотивации, то другие игровые жанры отвечают не столько выраженной игровой потребности, сколько потребности в манипуляции с компьютером либо обучения, либо приобретения знаний. Иными словами, для значительного числа жанров компьютерных игр характерна квазиигровая мотивация.

4.4. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ПОДРОСТКОВ ПРИ ИГРЕ В КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ

Одним из ключевых моментов при культурологическом анализе своеобразия феномена игры является ее описание через особые, характерные для игры эмоциональные состояния и переживания. Напомним в этой связи ключевую оппозицию Й. Хёйзинги, с помощью которой он выделяет феномен игры в культуре: «серьезное — несерьезное»; или такие определения эмоциональных состояний, через которые фиксируется своеобразие игры: «радость», «эмоциональная включенность», «игровое напряжение», «страсть к игре» и др. На этот эмоциональный момент обращал специальное внимание и Л. С. Выготский: «...пропускание через *переживание*: итак, ребенок не символизирует в игре, но желает, исполняет желания, *пропускает через переживание* основные категории действительности... Ребенок, желая, выполняет, думая, действует...» [30, 292]. К сожалению, исследования по психологии детской игры почти не затрагивают именно этого момента, касающегося эмоциональных переживаний, возникающих в процессе игры. Они по преимуществу ставят акцент на анализе социальной роли игры и ее значении в развитии ребенка: произвольность действий по правилам, децентрация позиции Я с помощью освоения игровой ролевой позиции, освоение смысла социальных взаимоотношений и т. д. Эмоциональный же аспект, как правило, оказывается вне рамок рассмотрения. В сложившейся отечественной традиции исследований игры мы практически не находим работ, направленных на изучение того, что переживает ребенок в игре.

В нашем исследовании мы попытались более детально рассмотреть круг вопросов, касающихся эмоциональных особенностей тех переживаний, которые возникают у подростка при игре в компьютерные игры. Понято, что наше исследование носит социологический характер, и мы можем затронуть эту проблематику лишь в первом приближении. Безусловно, она нуждается в более детальном психологическом изучении. И вместе с тем сам вопрос об эмоциональных состояниях именно в социологическом ключе рассмотрения представляется нам настолько важным, что мы не можем его обойти. Он важен, поскольку в определенной степени позволяет прояснить своеобразие мотивации обращения подростка к компьютерной игре. Действительно, как мы отметили выше, доминирующим мотивом оказывается весьма общая характеристика «скучно, нечем заняться» или столь же общее определение «желание развлечься». Но что стоит за этими общими фразами, которыми подросток, как правило, и мотивирует свое обращение к компьютерной игре? Более того, поскольку мы проводим свое исследование на материале опроса учащихся подросткового возраста, то здесь необходимо иметь в виду, что сами переживания становятся предметом особого рода рефлексии, характерной именно для этого возраста. Подросток не только «ищет» новые переживания, но и хочет в них разобраться. И в этом отношении игра может рассматриваться как своеобразная «культурная машина», порождающая необходимые для подростка переживания. В этой связи заметим, что подростковый возраст — это возраст особого переживания своего Я, аффективного расширения границ своего Я. Здесь крайне важна эмоциональная оценка своих личностных возможностей и острое переживание оценок себя со стороны ближайшего окружения.

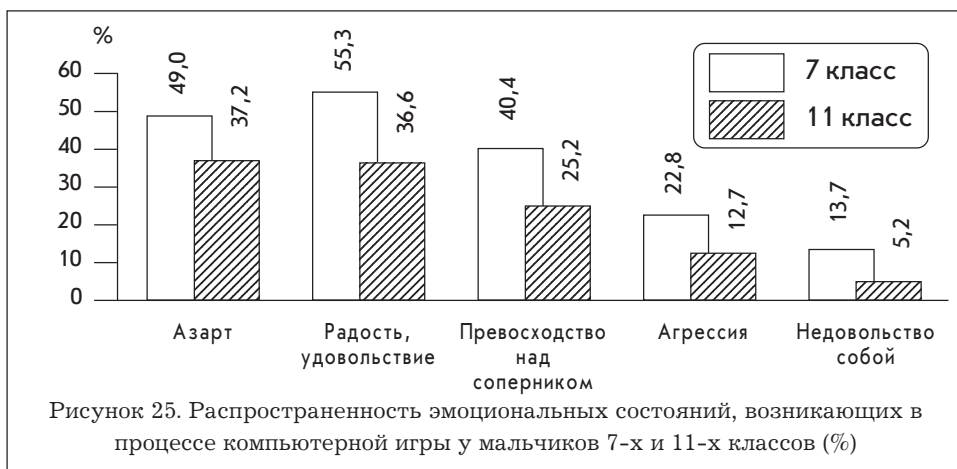
С целью выяснения особенностей тех или иных доминирующих эмоциональных состояний, возникающих в процессе компьютерной игры, мы просили респондентов оценить насколько часто (по шкале «очень часто», «часто», «редко», «никогда») у них в ходе компьютерной игры возникают те или иные эмоциональные состояния. Предложенный для оценивания набор включал как позитивные эмоциональные состояния (азарт, чувство превосходства над соперником, радость, напряжение), так и негативные (агрессия, недовольство собой, страх). В таблице 17 приведены данные по варианту ответа «очень часто».

Как видно из представленных в таблице данных, позитивные эмоции — «азарт», «радость», «чувство превосходства над соперником» — явно доминируют над негативными. Негативные же — «недовольство собой» и «страх» — «очень часто» возникают лишь у весьма ограниченного числа опрошенных. В принципе эти данные содержательно хорошо согласуются с теми результатами, которые мы получили в ходе факторного анализа мотивации обращения учащихся к компьютерным играм. Напомним, что особый мотивационный вектор, определяющий желание подростков играть в компьютерную игру (фактор F1: «эмоциональная компенсация — получение информации») как раз и был связан со стремлением получить позитивные эмоциональные переживания.

Таблица 17. Распределение частоты («очень часто») эмоциональных состояний, возникающих в процессе компьютерной игры у подростков (%)

Эмоциональные состояния	среднее по выборке	мальчики	девочки	p <
Азарт	41,9	47,7	35,3	.0002
Радость, удовольствие	38,4	48,6	26,6	.0001
Чувство превосходства над соперником	26,5	33,4	17,5	.0001
Напряжение	21,2	23,3	18,3	-
Агрессия	13,6	18,7	7,8	.0001
Недовольство собой	6,8	9,4	3,5	.006
Страх	2,8	3,5	2,0	-

Перейдем к анализу гендерных и возрастных особенностей. Здесь обращает на себя внимание тот факт, что мальчики по сравнению с девочками гораздо более аффективно относятся к игровой ситуации. При этом они чаще испытывают как разнообразные позитивные, так и негативные эмоции. Особый интерес представляет также и возрастная динамика в характеристике эмоциональных состояний, возникающих в процессе игры у мальчиков и девочек. Так, если у девочек не наблюдается какой-либо выраженной возрастной динамики, то у мальчиков динамика изменений отчетливо прослеживается практически относительно всех эмоциональных модальностей. На рисунке 25 приведены данные об оценке тех эмоциональных состояний, относительно которых обнаружены статистически значимы различия между мальчиками-семиклассниками и одиннадцатиклассниками.



Данные, приведенные на рисунке, наглядно показывают, что по мере взросления у школьников происходит заметное падение интенсивности переживаний в ходе игры как по позитивным, так и по негативным эмоциональным модальностям. При этом следует также обратить внимание на то, что снижается не только общий позитивный «эмоциональный тон» («радость», «азарт») — с возрастом подросток как бы «охладевает» к самой игре, но и уменьшаются характеристики, фиксирующие эмоциональные переживания, связанные непосредственно с *ролевой позицией* и ролевыми взаимоотношениями в игре — «чувство превосходства над соперником», «недовольство собой», «агрессия». Иными словами, и собственно игровая ролевая позиция оказывается эмоционально менее значимой к окончанию старшего школьного возраста. Возможно, здесь теперь подростку нужны уже другие «игры» и «роли».

Помимо анализа возрастной динамики изменения эмоциональных состояний учащихся при игре в компьютерные игры, интерес представляет рассмотрение специфики возникающих у них эмоциональных состояний в зависимости от предпочитаемого жанра компьютерной игры. В этой связи нами был проведен специальный факторный анализ, позволивший сопоставить возникающие в ходе игры эмоциональные переживания с жанровыми предпочтениями компьютерных игр. Матрица размерностью 7X11 («эмоциональные состояния» X «жанры») была факторизована методом главных компонент с последующим вращением «Varimax» Кайзера. В результате факторного анализа были выделены три фактора с общей суммарной дисперсией 84,1%.

В первом факторе F1 (39,6%) объединились такие эмоциональные состояния, как «азарт» (0,93), «чувство превосходства над соперником» (0,86), «радость, удовольствие» (0,77). Как можно заметить, по своему содержанию этот фактор характеризует явно выраженные позитивные эмоциональные состояния. При этом с наибольшими значениями по оси этого фактора разместились приключенческие (1,08), обучающие (0,84) и настольные игры (0,79). Таким образом, можно сделать вывод, что при игре в компьютерные игры этих жанров наиболее вероятно возникновение позитивных эмоциональных состояний.

Во второй фактор F2 (24,2%) объединились такие эмоциональные состояния, как «напряжение» (0,84) и «страх» (0,72). С наибольшим весовым значением по оси этого фактора разместились лишь ролевые компьютерные игры — RPG (2,03). С нашей точки зрения, этот фактор по своему содержанию крайне интересен, поскольку он фиксирует не просто динамический аспект эмоциональных состояний («напряженность») в процессе игры, но и особое содержательное переживание — «страх», которое затрагивает глубинную личностную структуру самого игрока. Поскольку наибольшее значение по оси этого фактора имеют «ролевые компьютерные игры», то вполне правомерно сделать вывод о том, что именно принятие игровой роли в играх, предполагающих не просто взаимодействие игроков, но и композиционно сориентированных на *изменение личностно-ролевой*

позиции персонажа, роль которого принимается играющим, вызывает наиболее глубокие эмоциональные переживания. Иными словами, «страх» возникает в игровых ситуациях, композиционно построенных на изменении именно личностных характеристик персонажа. В этой связи можно вспомнить классическое определение «катарсиса», данное Аристотелем в его «Поэтике»: подражание посредством действия, «совершающее путем сострадания и страха очищение подобных аффектов» [1, 56]. Подчеркнем: «сострадание герою и страх за себя». На наш взгляд, подобная аналогия вполне уместна, поскольку именно в ролевой компьютерной игре мы фиксируем отмеченную ключевую характеристику, возникающую в ситуации игрового взаимодействия — «страх за себя». Таким образом, можно полагать, что жанр ролевой компьютерной игры (RPG) по своей сюжетно-композиционной структуре (по своей поэтике) ориентирован на порождение у игрока весьма специфического эмоционального переживания, на основе механизма отождествления (идентификации) игрока и игровой роли.

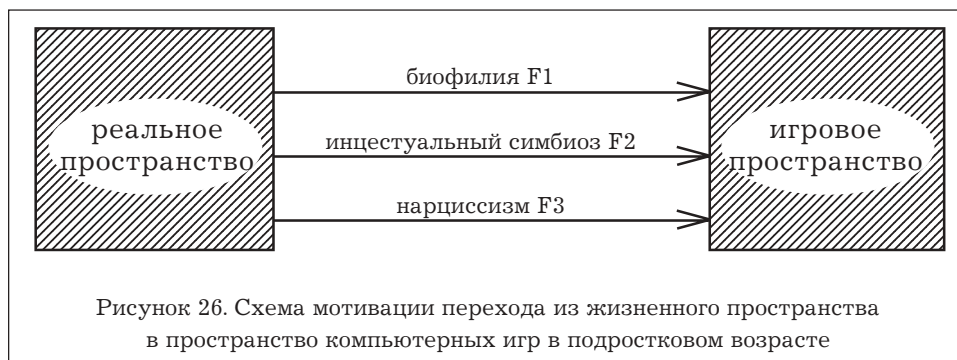
Наконец, третий фактор F3 (20,3%) характеризуется такими эмоциональными состояниями, как недовольство собой (0,93) и агрессия (0,49). Наибольшее значение по оси этого фактора имеют такие жанры компьютерных игр, как Quest (значение по оси фактора 1,58), Adventure (1,53) и игры-стратегии (0,73). Характерной особенностью игр этих жанров, на наш взгляд, является то, что они на каждом этапе игры явно фиксируют уровень игровых достижений, на котором находится играющий, и могут быть прекращены, если игрок не решает игровую задачу, то есть не переходит на более высокий игровой уровень. Таким образом, в структурную композицию игр этих жанров встроено «табло», фиксирующее уровень реальных достижений игрока. Это позволяет сделать вывод о том, что в основе игр этих жанров лежат такие психологические феномены, как *уровень притязаний и самооценка*. И в этой связи понятна та содержательная связь в расхождении уровня притязаний и самооценки, которая и обуславливает возникновение таких характерных для выделенного третьего фактора эмоциональных состояний, как «недовольство собой» и «агрессия».

Описанные выше три фактора позволяют высказать достаточно содержательную, на наш взгляд, гипотезу о специфике не только эмоциональных состояний, но и о мотивации обращения подростков к игровой компьютерной деятельности. Дело в том, что сами выделенные комплексы эмоциональных состояний, фиксируемые этими тремя факторами, могут рассматриваться как проявление своеобразных жизненных установок. Причем, с нашей точки зрения, здесь прослеживается достаточно явная аналогия с выделенными Э.Фроммом (1998) модусами ориентирования в сфере человеческих отношений: *биофилия, нарциссизм и инцестуальное влечение*. Так, первый фактор, характеризующий позитивные эмоциональные состояния, можно соотнести с продуктивным ориентированием — биофилией — влечением к процессу жизни. Человек с подобным типом ориентирования

«в состоянии удивляться ... жизненные приключения представляют для него большую ценность, чем безопасность, он радуется жизни» [25, 57]. Выделенный Э.Фроммом инцестуальный тип ориентирования, на наш взгляд, содержательно соотносим со вторым фактором, поскольку в основе этого типа ориентирования лежат межличностные индивидуальные связи. В нашем случае это межролевые отношения, возникающие в процессе ролевой компьютерной игры. Наконец, третий фактор близок к модусу, описываемому Э. Фроммом как нарциссизм. Это своеобразная направленность на собственное Я, связанная с достижением: «есть тип, который легко распознаваем. Ему присущи все черты самодовольства» [25, 81].

Поскольку модусы жизненного ориентирования, по Э. Фромму, характеризуют структуру влечений, то в данном случае, если продолжать нашу аналогию, можно говорить о своеобразных типах мотивации, определяющих обращение подростка к компьютерной игре. Схематично это можно представить следующим образом. Если учесть, что доминирующим типом мотивации в прямом вопросе, касающемся причин обращения к компьютеру, выступила мотивация «скучно, нечем заняться», то можно представить себе, что подросток выходит из этого «пустого», содержательно незаполненного жизненного пространства в пространство игры, реализуя в нем соответствующие модусы жизненного ориентирования (рисунок 26).

Продолжая наш анализ, связанный с мотивацией выхода в игровое пространство, необходимо затронуть еще один аспект. Так, одним из ключевых моментов при обсуждении эмоциональных состояний, возникающих при анализе компьютерных игр, является вопрос о своеобразии реализуемой в ходе игры *игровой позиции*. В ходе предыдущего изложения мы косвенно затрагивали этот вопрос, обсуждая своеобразие агонистической установки (установки на выигрыш, на одержание победы), реализуемой в ходе компьютерной игры, а также вопрос о своеобразии реализуемой игровой позиции в ролевых компьютерных играх. С целью уточнения особенности игровой позиции в нашем исследовании мы задавали респондентам вопрос о том, против кого они играют в компьютерной игре: *против компьютера; против «живого» соперника; играют без противника.*



Следует отметить, что в целом «без противника» играют немногие — 13,8%. В основном же половина респондентов играет «против компьютера» (47,9%) и треть — против живого соперника (38,3%). При этом отметим, что если в установке на игру против компьютера между мальчиками и девочками практически нет значимых различий, то по отношению к двум другим вариантам ответа эти различия явно обозначены. Так, мальчики значительно чаще играют против «живого» соперника (соответственно: 44,9% и 28,9%, различия статистически значимы на уровне .0001), а девочки в свою очередь чаще предпочитают игру без противника (соответственно: 24,1% и 6,2%, различия статистически значимы на уровне .0001). Сопоставляя далее ответы девочек и мальчиков, заметим, что если у девочек не наблюдается каких-либо возрастных изменений в их игровой позиции относительно соперника, то у мальчиков эти различия явно обозначаются на рубеже 7–9-го класса. Так, по сравнению с 7-м классом к 9-му заметно снижается значимость установки на игру «против компьютера» (с 65,1% в 7-м классе до 41,5% в 9-м, различия статистически значимы на уровне .0001) и соответственно возрастает установка на игру «против живого соперника» (с 27,1% до 51,0%, различия статистически значимы на уровне .0001).

Таким образом, именно на возрастном рубеже от 7-го к 9-му классу мы фиксируем принципиальные изменения у мальчиков в игровой позиции. В компьютерной игре доминирующей становится установка на игру против «живого» соперника. Заметим, что подобные изменения игровой установки содержательно согласуются с увеличением значимости мотивации, предполагающей агонистическую установку на борьбу с соперником (см. рисунок 24, где показано изменение значений у мальчиков-девятиклассников по оси фактора F2). Отсюда можно сделать вывод, что мотивация, связанная с проявлением агонистической установки, прямо связана с таким изменением ролевой позиции, которая предполагает непосредственную игру «с живым соперником».

Важно также отметить, что игра с живым соперником наиболее часто проявляется при ролевой компьютерной игре (RPG). Подобная установка характерна для 60% учащихся, играющих в игры данного жанра. Иными словами, ролевая компьютерная игра предполагает не только своеобразное принятие игроком своей собственной позиции, но и строится таким образом, что противник воспринимается как «живой». Таким образом, в ролевой компьютерной игре мы сталкиваемся с совершенно особым восприятием игрового пространства, оно выступает как реальное, «живое пространство».

4.5. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ПОСЛЕДЕЙСТВИЕ ИГРЫ

Помимо анализа эмоциональных состояний, возникающих в ходе игры, особый интерес представляет рассмотрение вопроса о ее последствии. На наш взгляд, исследование последствия

позволяет оценить *степень включенности* подростков в игровую ситуацию. С этой целью в ходе исследования мы задавали учащимся ряд вопросов о том, «проигрывают ли они ситуации компьютерных игр в отсутствие компьютера». При этом мы просили их указать, насколько часто возникают подобные ситуации, с одной стороны, в их повседневной «реальной» жизни, с другой — присутствует ли подобное проигрывание игровых ситуаций в их сновидениях. Помимо фиксации этих моментов, мы также ставили перед респондентами вопрос о том, «возникают ли у них агрессивные состояния после игр» и, если «да», то в каких ситуациях это происходит, связано ли это с определенным жанром игр либо с проигрышем в игре и др.

Отвечая на вопрос о том, проигрывают ли они ситуации компьютерных игр в обыденной жизни, около трети учащихся (35,6%) указали, что подобные состояния у них возникают либо «постоянно», либо «часто», либо «эпизодически». При этом следует отметить, что мальчики существенно чаще испытывают подобные состояния, чем девочки. Так, если 13,6% мальчиков указывают на то, что подобные состояния у них возникают «часто», то среди девочек таких лишь 2,9% (различия статистически значимы на уровне .0001).

Особый интерес представляют те ответы учащихся, где они указывают на то, что проигрывание ситуации компьютерной игры возникает у них «во сне». При этом каждый четвертый (26,5%) фиксирует, что в сновидениях компьютерная игра присутствует либо «постоянно», либо «часто», либо «эпизодически». Отметим, что у мальчиков присутствие игры в сновидениях также возникает гораздо чаще, чем у девочек. Так, если каждый десятый мальчик (9,2%) указывает, что во сне он проигрывает ситуацию компьютерной игры, то среди девочек таких всего 1,6% (различия статистически значимы на уровне .0001).

Помимо анализа гендерных различий, следует обратить внимание и на возрастную динамику изменений в фиксации ситуаций последствия игры. Сопоставление распространенности подобных явлений среди учащихся различных возрастных групп показывает, что у девочек какая-либо возрастная динамика отсутствует. У мальчиков же различия между возрастными группами явно выражены и статистически значимы (рисунок 27).

Как видно из рисунка, среди мальчиков-одиннадцатиклассников заметно ниже как доля тех, кто указывает, что он «часто» проигрывает ситуацию компьютерных игр в отсутствие компьютера в повседневной жизни, так и доля тех, у кого

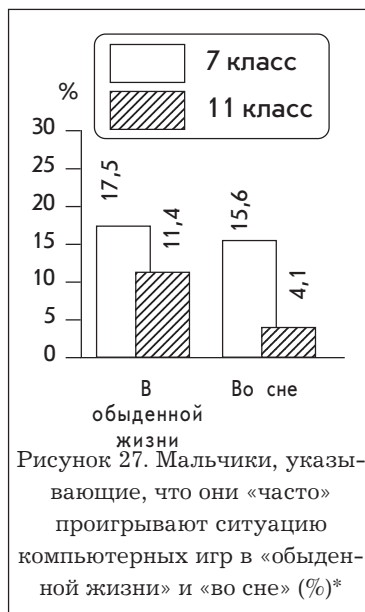


Рисунок 27. Мальчики, указывающие, что они «часто» проигрывают ситуацию компьютерных игр в «обыденной жизни» и «во сне» (%)*

* Различия между 7-м и 9-м классом статистически значимы на уровне .02

подобная ситуация проигрывания «часто» возникает в сновидениях. Таким образом, вывод очевиден — с возрастом последствие компьютерных игр явно снижается. Заметим, что приведенные данные содержательно хорошо согласуются с результатами, представленными на рисунке 25, где мы выявили явное снижение с возрастом интенсивности эмоциональных переживаний у мальчиков непосредственно в процессе самой игры, определяя это как феномен «эмоционального охлаждения». Соотнося эти данные, мы можем зафиксировать явную зависимость между непосредственной эмоциональной включенностью в процесс игры и ее последствием.

Помимо выяснения особенностей проигрывания игровых ситуаций в отсутствие компьютера, своеобразной персеверации игровой ситуации как в реальной повседневной жизни, так и во сне мы попытались также определить специфику эмоциональных состояний, возникающих не только в процессе самой игры, но и после ее окончания. При этом нас особенно интересовало возникновение такого состояния, как агрессивность. В этой связи в ходе опроса мы просили учащихся ответить на вопрос: «Бывало ли так, что после игры на компьютере Вы становитесь более агрессивным?» Напомним, что состояние агрессии, возникающее «очень часто» непосредственно в самой игре, отметили 13,6%; возникающее «часто» — 18,8%. Иными словами, как достаточно характерное для себя эмоциональное состояние, появляющееся в процессе игры, агрессивность отмечает около трети (32,4%). Ответы же, касающиеся возникновения состояния агрессии после окончания игры распределились следующим образом. Как на свое обычное эмоциональное состояние после окончания игры (независимо от ее жанра) на агрессию указывает 6,5%. Каждый одиннадцатый школьник указал, что состояние агрессии у него появляется после тех игр, которые предполагают агрессию — 8,9%. Однако наибольшее число ответивших — каждый пятый (19,8%) — указало, что состояние агрессии обычно появляется у них *при проигрыше*. Таким образом, мы можем сделать вывод, что агрессивное состояние является достаточно распространенной (типичной) *реакцией на проигрыш* в компьютерной игре. При этом подчеркнем, что агрессивная реакция на проигрыш более характерна для мальчиков, чем для девочек (соответственно: 24,8% и 14,9%; различия статистически значимы на уровне .0006).

Особый интерес представляет вопрос о том, как влияют эмоциональные состояния, испытываемые в игре, на персеверацию игровой ситуации вне конкретного контакта с компьютером. Напомним, что в ходе опроса мы рассматривали две ситуации — «бодрствования» и «сна». Рассмотрение особенностей проигрывания игры в *сновидениях*, на наш взгляд наиболее интересно в психоаналитическом контексте при анализе полученных данных. Отметим, что материалы исследования дают возможность проанализировать проблему персеверации игры в сновидениях в зависимости от тех эмоциональных состояний, которые возникают в процессе игры. С этой целью мы выделили две группы

респондентов. Первая группа (I) — те респонденты, которые фиксировали в своих ответах, что они «очень часто» или «часто» испытывали соответствующее эмоциональное состояние (страх, недовольство собой, агрессия, превосходство над соперником, радость, азарт, напряжение) в процессе игры. Вторую группу (II) образовали те, кто отмечал, что «никогда» не испытывает соответствующих эмоциональных состояний в игре. В таблице 18 указан процент тех учащихся в этих двух группах, кому постоянно или часто снится компьютерная игра.

Приведенные в таблице данные свидетельствуют о том, что те респонденты, для которых характерны в процессе игры такие эмоциональные состояния, как «страх», «недовольство собой» и «агрессия», статистически значимо чаще других во сне переживают ситуации компьютерных игр. Для объяснения этого феномена, на наш взгляд, уместно обратиться к рисунку 26, на котором мы иллюстрировали особенности *мотивации выхода из реального пространства в игровое* на материале факторного анализа, соотносящего эмоциональные состояния и жанры компьютерных игр. Напомним, что для интерпретации выделенных мотивационных факторов мы использовали идею Э. Фромма о модусах жизненного ориентирования: биофилическом, нарциссическом и инцестуально-симбиотическом. При этом эмоциональное состояние страха определяло фактор инцестуально-симбиотической ориентации (фактор F2), а эмоциональные состояния «недовольство собой» и «агрессия» характеризовали структуру фактора нарциссической ориентации (F3). Учитывая данные, приведенные в таблице 18, теперь мы можем дополнить предыдущую схему выхода в игровое пространство (рисунок 26), выделив три специфических пространства — пространство реальной обыденной жизни, непосредственно пространство игры и пространство сновидений (см. рисунок 28).

Таблица 18. Проигрывание игровых ситуаций в сновидениях у тех учащихся, кто «очень часто» и «часто» испытывает (I группа) и «никогда» не испытывает (II группа) соответствующее эмоциональное состояние в процессе реальной игры на компьютере (%)

Эмоциональные состояния	I группа	II группа	p<
Страх	37,5	5,7	.0001
Недовольство собой	21,9	6,7	.0001
Агрессия	27,1	5,4	.0001
Превосходство над соперником	11,0	12,3	—
Радость, удовольствие	9,9	8,3	—
Азарт	11,4	5,3	—
Напряжение	11,9	6,3	—



Рисунок 28. Схема мотивационно-эмоциональной специфики при переходе из реального пространства в игровое и пространство сновидений

На схеме показано, что выход в игровое пространство мотивируется тремя модусами жизненного ориентирования — биофилитическим, нарциссическим и инцестуально-симбиотическим. Вытеснение же игровой ситуации в пространство сновидений обусловлено инцестуально-симбиотической и нарциссической ориентацией. В первом случае персеверация игры в сновидениях связана с аффектами инцестуально-симбиотических разрывов, которые возникают наиболее часто в ходе ролевых компьютерных игр. Именно подобные разрывы и напряжения связаны с переживанием чувства страха, который актуализируется в сновидениях. Модус же нарциссической ориентации, связанный, как мы отмечали, с уровнем притязаний и аффектом неадекватности, сопровождающийся такими переживаниями, как недовольство собой и агрессия, определяет вторую линию вытеснения аффективных состояний, возникающих в процессе игры, в пространство сновидений. Таким образом, можно сделать вывод о том, что данные два модуса жизненного ориентирования не только определяют выход в игровое пространство, но и возникающие в самой игре характерные для них типы личностных конфликтов, как правило, не разрешаются, но наоборот, скорее амплифицируются, что и требует защитной реакции по вытеснению их в пространство сновидений.

И, наконец, добавим, что в той же логике мы проследили особенности возникновения персеверации игровой ситуации в зависимости от испытываемых в ходе игры эмоциональных состояний, не только в пространстве сновидений, но также и в актуальном поле сознания — в повседневной жизни. Сравнение показало, что и в этом случае результаты оказались сходны: именно влияние описанных выше двух модусов жизненного ориентирования (инцестуально-симбиотического и нарциссического) обуславливает персеверацию игровых ситуаций также и в актуальном поле сознания. Таким образом, навязчивость игровых ситуаций обусловлена охарактеризованными выше двумя типами личностных конфликтов.

Обобщая, можно представить вышеизложенное соотношение выделенных нами трех пространств («реальность» — «игра» — «сон») не *линейной* моделью, а гипотетической *кольцевой* моделью, учитывающей три этапа разворачивания игры: выход из реальности в игру (1 этап), возвращение в реальность (2 этап) и попадание в пространство сновидений (3 этап).

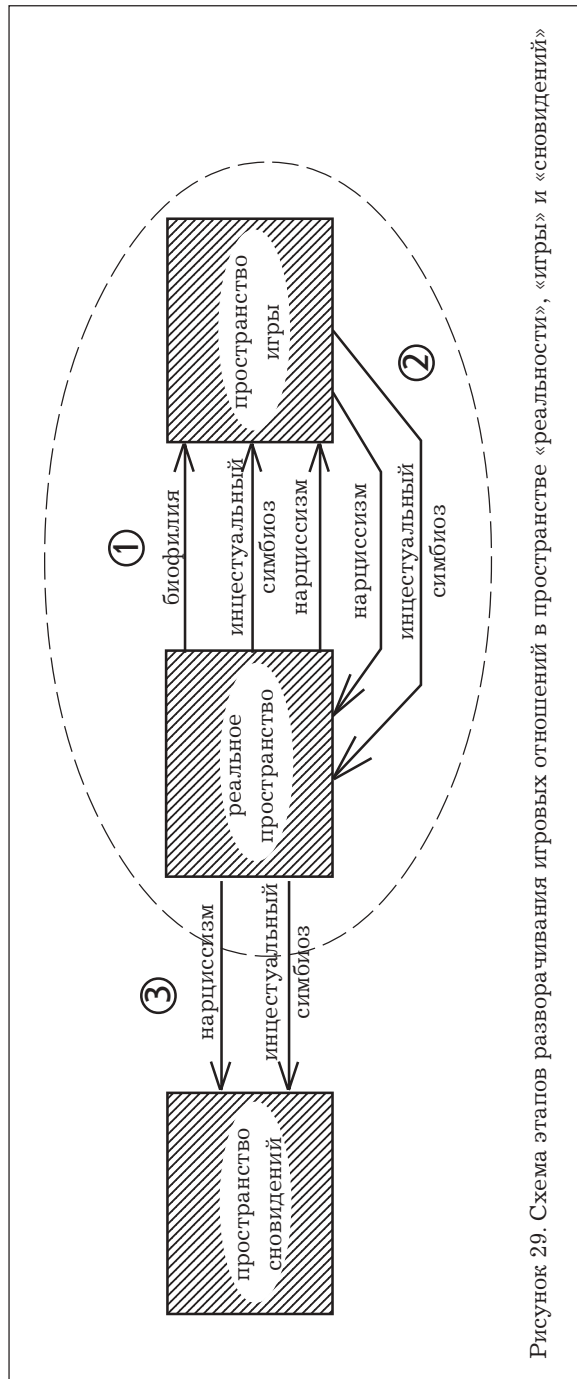


Рисунок 29. Схема этапов разворачивания игровых отношений в пространстве «реальности», «игры» и «сновидений»

По сравнению с предыдущей схемой здесь мы фиксируем более сложные отношения возвращения из игры в реальность и уже затем переживание игровых ситуаций в пространстве сновидений. При этом следует отметить, что отношение «реальность—игра» может определенным образом «закольцеваться» и привести к хорошо известному феномену *компьютерной зависимости* (аддикции). Разрыв этого контура и осуществляется путем вытеснения игры в сновидения. Но и в этом случае ситуация может также не разрешиться, а привести к усилению всего процесса — его мультипликации.

Продолжая анализ особенностей компьютерной игры, сделаем еще один шаг и попытаемся более детально проанализировать структуру игрового пространства. Дело в том, что на рисунке 29 игровое пространство представлено как *одномерное*. Между тем можно предположить, что само пространство компьютерных игр имеет достаточно сложную структуру. С этой целью мы провели более детальный факторный анализ, направленный на выявление взаимосвязей между соответствующими жанрами компьютерных игр; мотивацией обращения к ним; характеристиками эмоциональных состояний, возникающих в процессе игры; игровыми позициями; эмоциональным последствием компьютерных игр.

Исходная структура данных представляла собой матрицу размерностью 11X31, где по столбцам располагались 11 жанров, а по строкам мотивы обращения к компьютерной игре, эмоциональные состояния, игровые позиции и последствие. В конкретной ячейке матрицы на пересечении столбца и строки были представлены проценты соответствующие конкретному мотиву, состоянию и т. п. для соответствующего жанра. Исходные данные рассчитаны относительно подвыборки тех респондентов, которые при ответе на вопрос «Приходилось ли Вам играть в компьютерные игры?» отметили вариант «да, я играю в настоящее время». Сформированная матрица данных подвергалась факторному анализу методом главных компонент с последующим вращением «Varimax» Кайзера. В результате было выделено три фактора с общей суммарной дисперсией 70,0%.

Первый биполярный фактор F1 (36,4%) имеет следующую структуру:

я часто проигрываю игровые ситуации «в жизни»	0,90
в процессе игры я часто испытываю состояние «агрессии»	0,82
в процессе игры я часто испытываю «превосходство над соперником»	0,66
в процессе игры я часто испытываю «недовольство собой»	0,66
мотивом при обращении к игре является «желание победить соперника»	0,60

я часто проигрываю игровые ситуации «во сне»	0,54
в компьютерную игру я играю против «живого соперника»	0,50
я никогда не проигрываю игровые ситуации «в жизни»	-0,93
я никогда не проигрываю игровые ситуации «во сне»	-0,89
мотивом при обращении к игре является «желание получить эмоциональную разрядку»	-0,83
в процессе игры я никогда не испытываю состояние «агрессии»	-0,80
в компьютерную игру я играю «без противника»	-0,73
в процессе игры я никогда не испытываю состояние «страха»	-0,61

По своему содержанию этот фактор весьма интересен. Так, положительный полюс фиксирует связь между мотивацией, определяющей *стремление победить соперника*, с соответствующим типом эмоционального переживания во время игры (*превосходство над соперником*) и *состоянием агрессии*. При этом характерно, что подобная мотивация и типы эмоциональных переживаний (*превосходство + агрессия*) проявляются в ситуации, когда принятая на себя игровая роль предполагает игру с «*живым* соперником». Заметим, что для подобного комплекса мотивации игровой деятельности и эмоциональных переживаний характерен также и феномен персеверации игровой ситуации как в реальной жизни, так и во сне.

Противоположный отрицательный полюс фактора F1, по сути, представляет собой точную семантическую оппозицию: агрессия никогда не присутствует, игра ведется без противника, отсутствует персеверация игровых ситуаций как в жизни, так и во сне. Таким образом, данный фактор характеризует оппозиции: принятых на себя ролевых позиций (игра с живым соперником — игра без противника); эмоциональных состояний (агрессивность — неагрессивность); наличие персеверации игровых ситуаций — их отсутствие. Показательно также, что стремление получить эмоциональную разрядку в игре коррелирует как с отсутствием негативных эмоциональных состояний, так и с отсутствием персеверации игровой ситуации.

В сопоставлении с первым фактором F1 особый интерес представляет менее мощный третий фактор F3 (15,0%). Его структура выглядит следующим образом:

мотивом при обращении к игре является «желание развлечься»	0,84
в процессе игры я часто испытываю состояние «радости, удовольствия»	0,82
в процессе игры я часто испытываю чувство «азарта»	0,76

в процессе игры я часто испытываю чувство «превосходства над соперником»	0,62
в процессе игры я никогда не испытываю чувство «недовольства собой»	0,57
в компьютерную игру я играю против «живого соперника»	0,48
мотивом обращения к игре является «желание приобрести новые знания»	-0,88
в процессе игры я никогда не испытываю чувство «азарта»	-0,86
в процессе игры я никогда не испытываю состояния «радости, удовольствия»	-0,78
мотивом обращения к игре является «возможность поработать на компьютере»	-0,75
в процессе игры я никогда не испытываю чувства «превосходства над соперником»	-0,68
в компьютерную игру я играю «без противника»	-0,54
обращение к игре «с целью обучения»	-0,52

Этот фактор, так же как и первый, противопоставляет игровые ролевые позиции: игра против живого соперника — игра без противника. Вместе с тем по эмоциональным состояниям, возникающим в процессе игры, третий и первый фактор существенно отличаются. Если первый фактор (F1) задает оппозицию агрессивность — неагрессивность, то третий (F3) поляризует иные эмоциональные состояния: азарт — отсутствие азарта; радость — отсутствие радости. Более того, если в первом факторе чувство превосходства над соперником связано с агрессивными эмоциональными состояниями в игре, то в третьем превосходство над соперником связано с позитивными эмоциональными состояниями — радостью и азартом. Наконец, продолжая сопоставление факторных структур, можно обнаружить, что реализация игровой позиции, предполагающей игру с живым соперником, связанная с чувством превосходства над ним и агрессией, ведет к проигрышу игровой ситуации в повседневной жизни (см. фактор F1). Наоборот, реализация же подобной игровой ролевой позиции и стремление к превосходству, но сопровождающиеся позитивными эмоциональными состояниями (азарт, радость) не обуславливают, как видно из структуры фактора F3, проигрыша игровой ситуации в повседневной реальности.

Таким образом, так же как и фактор F1, фактор F3 поляризует ролевые игровые позиции: игра против живого соперника — игра без противника, но комплексы эмоциональных переживаний, возникающих в процессе игры, принципиально отличны: агрессивность (первый фактор) — радость, азарт (второй фактор). Помимо этого, оба фактора фиксируют, что игра без противника характеризуется отсутствием эмоциональных переживаний и персеверации игровой ситуации.

Особый интерес представляет фактор F2 (18,6%). Его структура выглядит следующим образом:

мотивом обращения к игре является « <i>скучно, нечем заняться</i> »	0,91
при игре я часто испытываю состояние « <i>напряжения</i> »	0,75
в компьютерную игру я играю « <i>против компьютера</i> »	0,58
при игре я часто испытываю состояние « <i>страха</i> »	0,55
я часто проигрываю игровые ситуации « <i>во сне</i> »	0,54
<hr/>	
мотивом обращения к игре является « <i>желание достичь высокого результата</i> »	-0,88
мотивом обращения к игре является « <i>уход от реальности</i> »	-0,77
в компьютерную игру я играю против « <i>живого</i> » соперника»	-0,59
мотивом обращения к игре является « <i>желание почувствовать превосходство над соперником</i> »	-0,54

В отличие от двух предыдущих факторов, которые противопоставляли ролевые позиции: игра против живого соперника — отсутствие противника, данный фактор задает оппозицию: игра против компьютера — игра против «живого» соперника. Как можно заметить, положительный полюс фактора характеризует взаимосвязь двух комплексов эмоциональных переживаний: состояния страха и напряжения, которые возникают в процессе игры и характеризуют игру против компьютера. При этом именно наличие этих типов переживаний обуславливает возникновение персеверации игровой ситуации во сне. Таким образом, фактор F2, как и фактор F1, фиксирует то влияние, которое оказывают негативные эмоциональные переживания на персеверацию игровой ситуации.

Отрицательный же полюс фактора F2 определяется своеобразным комплексом мотивов. Здесь и желание уйти от обыденной реальности в особое игровое пространство, и желание достичь высокого результата, и, наконец, желание победить соперника. При этом заметим, что эти игровые мотивы характерны для игровой ролевой позиции при игре против «живого» соперника.

Теперь мы можем вернуться и уточнить представленную на рисунке 29 схему этапов разворачивания игровых отношений в пространстве реальности, игры и сновидений (см. рисунок 30).

Результаты факторного анализа позволили нам выделить два слоя игры. Один (условно обозначим его «игра как игра») характеризуется особым типом реализации игровой позиции. Здесь игрок рефлексировал свои отношения в процессе игры как игровые, четко фиксируя грань между игрой и реальностью. Иными словами, эта игровая позиция с внешней точки зрения по отношению к игре: «Я играю, но игровое пространство представлено в виде объекта». Выход в это игровое пространство,

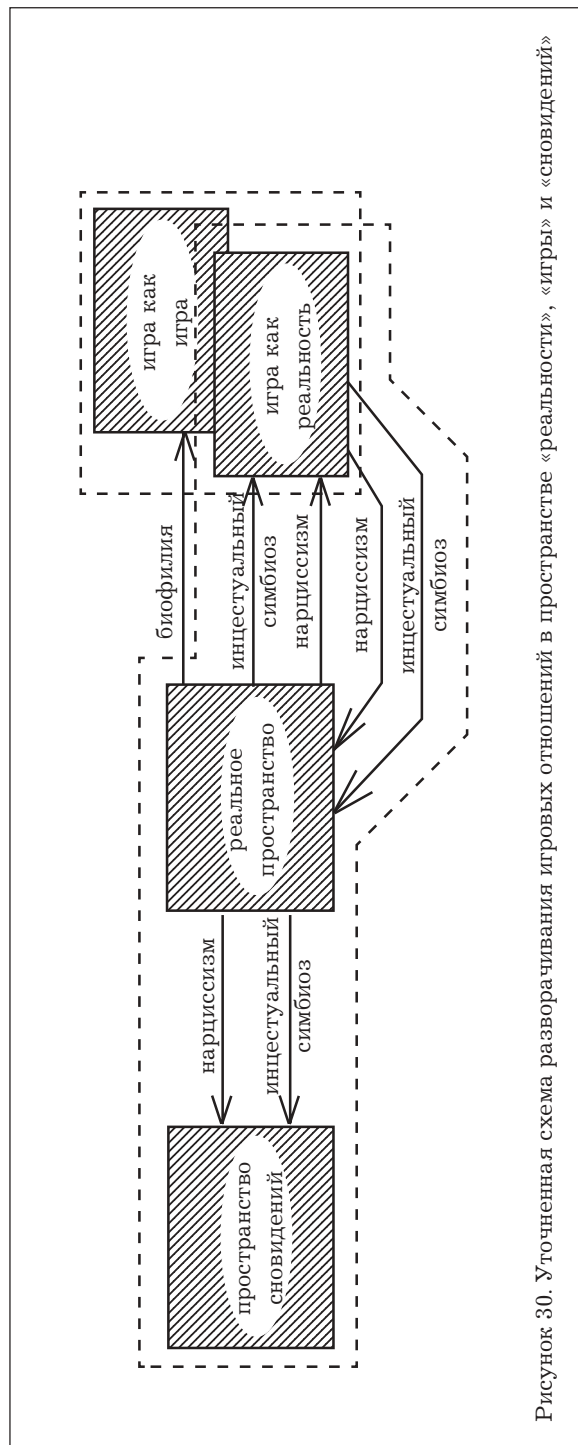


Рисунок 30. Уточненная схема разворачивания игровых отношений «реальности», «игры» и «сновидений»

как правило, обусловлен биофилической ориентацией. Другой слой характеризует совершенно иной тип принятия игровой роли. Игра воспринимается «как реальность», игрок находится «внутри игровой ситуации». Принятие подобной позиции связано с нарциссической и инцестуально-симбиотической ориентацией. При этом реализация самой игровой позиции связана с широкой гаммой эмоциональных переживаний, на которых фиксировано внимание играющего. Сам слой этих переживаний достаточно тонко дифференцируется относительно разных эмоциональных модальностей: радость, азарт, чувство превосходства, агрессия, недовольство собой, страх. Заметим, что именно комплекс таких переживаний, как чувство превосходства над соперником, агрессия, недовольство собой и страх, обуславливают персеверацию игровых ситуаций в обыденной жизни и в сновидениях.



Глава V

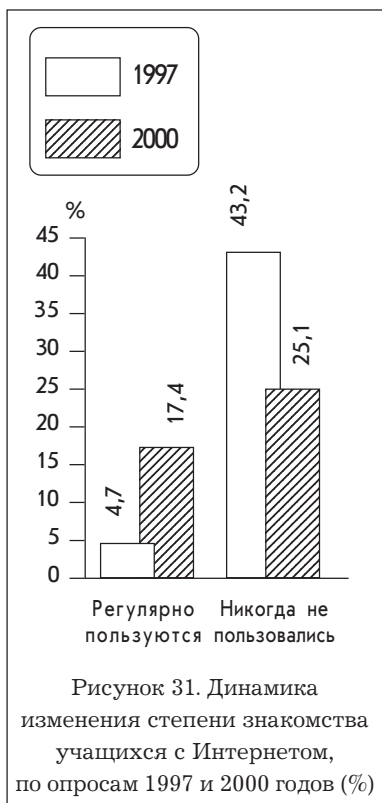
ОТНОШЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ К ИНТЕРНЕТУ

В этой главе мы рассмотрим ряд вопросов, которые позволяют охарактеризовать различные аспекты отношения учащихся к компьютерной сети Интернет. Среди них в первую очередь нас будет интересовать регулярность пользования Интернетом, возраст, когда учащиеся начинают пользоваться средствами электронной коммуникации, место пользования, интенсивность пользования, мотивация обращения в Интернет и, наконец, содержание информации, получаемой из Интернета, которое представляет интерес для учащихся. Как и в предыдущих разделах работы, здесь нас будут интересовать половые различия и возрастная динамика. Помимо этого, особое внимание мы уделим анализу влияния социально-стратификационных факторов, в частности материальному положению семьи.

5.1. ЗНАКОМСТВО С ИНТЕРНЕТОМ

Для выяснения степени знакомства с Интернетом в ходе опроса мы просили учащихся ответить на вопрос: «Приходилось ли Вам пользоваться Интернетом?» Полученные данные показывают, что в настоящее время лишь четверть школьников (25,1%) «никогда» не пользовались Интернетом. «Регулярно» же пользуется Интернетом практически каждый шестой школьник (17,4%). Поскольку сходный вопрос задавался учащимся и в опросе в 1997 года [27], то мы можем оценить те изменения, которые произошли за четыре года между двумя опросами (рисунок 31).

Как видно из рисунка, за прошедший период среди школьников резко увеличилась доля «регулярных» пользователей Интернета и параллельно снизилась доля тех, кто им «никогда» не пользовался (различия статистически значимы на уровне .0001). Таким образом, мы можем сделать вывод о принци-

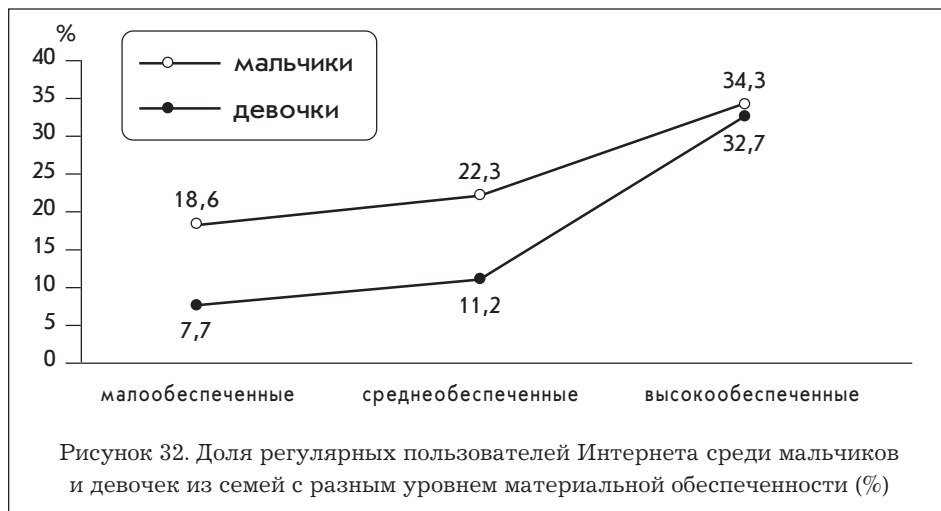


пиальном изменении общей социокультурной ситуации относительно доступности для подростков сети Интернета: сегодня регулярно работает в сети каждый шестой московский школьник; четыре года назад — лишь каждый двадцатый.

Анализ полученных материалов показывает, что среди мальчиков доля регулярных пользователей существенно выше, чем среди девочек (соответственно: 22,0% и 12,9%; различия статистически значимы на уровне .0001). Заметно увеличивается доля регулярных пользователей и с возрастом. Особенно это характерно для мальчиков: в 7-м классе доля регулярных пользователей Интернета составляет 12,9%, в 9-м — 20,2%, в 11-м — 37,4% (различия между возрастными группами статистически значимы на уровне .05 и ниже). Сходная, но менее выраженная динамика обнаруживается и среди девочек: в 7-м классе — 7,0%, в 9-м — 13,5%, в 11-м — 18,8%.

Помимо анализа возрастной динамики, особый интерес представляет сравнение учащихся из семей с разным уровнем материальной обеспеченности (рисунок 32).

Приведенные на рисунке 32 данные интересны по меньшей мере в трех аспектах. Во-первых, можно заметить, что доля регулярных пользователей Интернета практически одинакова в низкообеспеченном и среднеобеспеченном слоях (здесь статистически значимые различия отсутствуют как среди мальчиков, так и среди девочек). Во-вторых, отчетливо видно, что среди детей из высокообеспеченного слоя доля регулярных пользователей Интернета существенно выше — это практически каждый третий (различия между средним и высокообеспеченным слоями статистически значимы на уровне .03). И, наконец, в-третьих. Можно заметить, что в малообеспеченном и среднеобеспеченном слоях существуют заметные различия между мальчиками и девочками, в то время как в высокообеспеченном слое подобных различий не обнаруживается. Иными словами, половые различия в степени знакомства с Интернетом проявляются в слабообеспеченных социальных стратах, в сильном же



социальном слое они нивелируются. Основной же вывод — и он очевиден — это то, что дети из высокообеспеченного слоя гораздо активнее включены в пользование Интернетом.

Наряду с вопросом, связанным с «регулярностью» пользования Интернетом, особый интерес представляют данные о том возрастном этапе, «когда» учащиеся начинают («пробуют») пользоваться Интернетом. Полученные нами материалы показывают, что на этапе младшего школьного возраста в Интернет-коммуникацию входят не многие — лишь 6,4%. Заметный рост доли пользователей Интернета обнаруживается среди учащихся 5–6-х классов. Здесь доля тех, кто пробует работать в Интернете, составляет уже более трети (35,0%). Помимо этого, анализ показывает, что дети из высокообеспеченного слоя в целом приобщаются к Интернету существенно раньше, чем дети из малообеспеченного и среднеобеспеченного слоев. Так, если среди учащихся из высокообеспеченного слоя указали на то, что они впервые воспользовались Интернетом «три года назад и ранее» 16,5%, то в низкообеспеченном слое таких 7,3% (различия статистически значимы на уровне .03).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в высокообеспеченном слое не только выше доля тех, кто регулярно пользуется Интернетом, но и само приобщение ребенка к Интернет-коммуникации в этом социальном слое происходит заметно раньше, чем в социально-слабых слоях.

Для характеристики ситуации пользования Интернетом немаловажное значение имеет и то, «где» школьники могут получить возможность доступа к Интернету. С этой целью мы просили тех учащихся, кто *реально пользуется Интернетом*, охарактеризовать то, насколько им доступно пользование Интернетом в школе и дома.

Полученные материалы показывают, что *среди реальных пользователей* Интернета, треть (33,3%) имеет эту возможность в своей школе, причем 22,6% реальных пользователей Интернета имеют такую возможность один раз в неделю. Неограниченный же доступ к Интернету в школе из тех, кто им пользуется, имеет лишь незначительная часть — 4,5%. Весьма характерна здесь и возрастная динамика. Так, если среди пользователей Интернета в девятом классе один раз в неделю им могут пользоваться в школе лишь 10,8%, то в одиннадцатом — 35,9% (различия статистически значимы на уровне .0001). Очевидно, это связано непосредственно с уроками информатики. И, наконец, специальный анализ показывает, что на доступность Интернета в школе социально-стратификационный фактор не оказывает какого-либо влияния. Иными словами, дети из малообеспеченных, среднеобеспеченных и высокообеспеченных семей имеют равные возможности доступа к Интернету в стенах школы. В этом отношении школу можно рассматривать как достаточно демократичный социальный институт, нивелирующий социальные различия детей в их доступе к информационной сети.

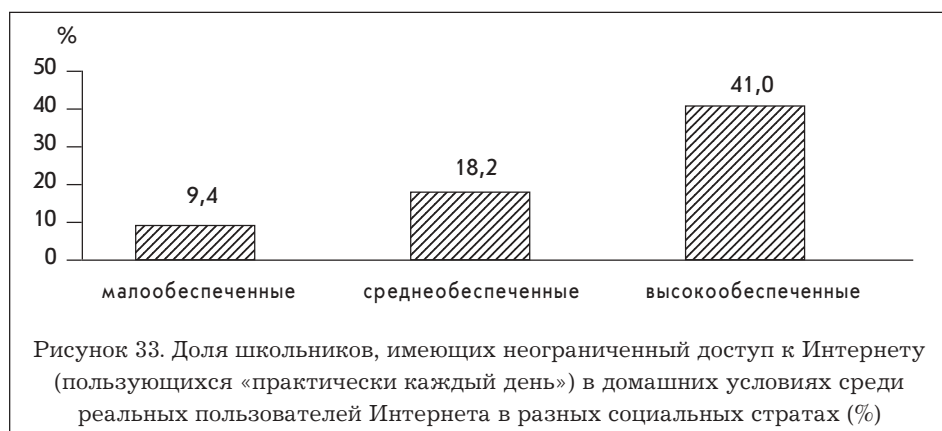
Иначе обстоит ситуация с использованием Интернетом в домашних условиях. Среди реальных пользователей Интернета

дома им пользуется 54,5%. Заметим, что, как и в предыдущем случае (пользование в школе), это доля именно среди реальных пользователей Интернета. В целом же относительно всей выборки опрошенных доля школьников, которые имеют возможность пользоваться Интернетом у себя дома, составляет 23,3%. Подчеркнем, что характер пользования Интернетом дома принципиально отличается от возможностей пользования им в школе. Если, как мы отметили выше, неограниченный доступ к Интернету в школе среди реальных пользователей имеет 4,5%, то дома доля пользующихся Интернетом «практически каждый день» составляет 19,8%. Понятно, что здесь существенное влияние оказывает материальный статус семьи (см. рисунок 33).

Данные, приведенные на рисунке, показывают, что если в высокообеспеченном слое около половины (41%) реальных пользователей Интернета имеют неограниченный доступ к сети Интернета, то в малообеспеченном и среднеобеспеченном слоях подобные возможности весьма ограничены. Таким образом, социально-стратификационный фактор существенно дифференцирует возможность вхождения в сеть Интернета в домашних условиях.

Следует дополнительно отметить, что школой и домом, конечно, не ограничиваются возможности доступа учащихся к сети Интернета. Так, среди пользователей Интернета 29,7% с разной степенью периодичности пользуются им в компьютерных клубах, а 40,5% — в других местах — на работе у родителей и знакомых.

И, наконец, последнее. Характеризуя общие особенности знакомства учащихся с Интернетом, важно оценить степень включенности учащихся в Интернет-коммуникацию. В этой связи особый интерес представляет такой параметр, как *время* ежедневной работы в сети Интернета. Полученные материалы показывают, что в среднем ежедневно на работу в сети учащиеся (регулярные пользователи) тратят около полутора часов. Подобная интенсивность характерна лишь для тех, кто *реально* пользуется Интернетом. При этом следует отметить, что более половины из них (55,2%) тратят на ежедневную работу в Интернете менее одного часа. В то же время каждый седьмой (13,6%) из тех,



кто реально пользуется Интернетом, уделяет ежедневному использованию Интернетом более трех часов. Отметим, что каких-либо существенных различий относительно степени интенсивности работы в Интернете не обнаруживается между мальчиками и девочками. Не проявляется здесь отчетливо и возрастная динамика. Пожалуй, единственным значимым фактором оказывается опять социально-стратификационный. Так, школьники из высокообеспеченных семей уделяют ежедневной работе в Интернете заметно больше времени по сравнению с детьми из других социальных страт — 1,9 часа. Подобное различие вполне объяснимо, поскольку время пользования Интернетом необходимо оплачивать.

5.2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТОМ

В этом разделе мы коснемся двух аспектов. Один — это анализ особенностей мотивации обращения школьников к пользованию Интернетом; другой — непосредственно то содержание в сети Интернет, которое вызывает наибольший интерес у учащихся.

Для выяснения особенностей мотивации обращения в Интернет учащимся-пользователям Интернета, задавался специальный вопрос, направленный на выявление значимости для них различных мотивов. Результаты ответов на этот вопрос приведены в таблице 19.

Как видно из представленных в таблице данных, наиболее

Таблица 19. Значимость различных мотивов в структуре мотивации обращения в Интернет у учащихся (%)

Мотивы обращения в Интернет	среднее по выборке N=460	мальчики N=268	девочки N=177
Желание развлечься	48,3	47,4	51,4
Желание получить необходимую информацию	43,9	46,6	40,1
Возможность пообщаться	28,9	21,3	41,8
Желание повысить свой образовательный уровень	19,3	20,9	16,4
Скучно, нечем заняться	11,3	12,7	9,6
С целью обучения	10,4	11,6	7,9
Уход от реальности	8,0	10,1	5,6
Возможность заработать деньги	6,5	9,3	2,8

значимым мотивом, побуждающим учащихся к пользованию Интернетом, является мотив, связанный с желанием развлечься. На втором по значимости месте находится информационный мотив — желание получить необходимую информацию. Третью по своей значимости позицию занимает мотивация, связанная с возможностью общения. И, наконец, четвертое место занимает мотивация, связанная с желанием повысить свой образовательный уровень. Это четыре основных доминирующих мотива. Остальные гораздо менее значимы.

Сравнение ответов мальчиков и девочек показывает, что структура мотивации обращения к пользованию Интернетом у них практически не различается. В то же время можно отметить, что для девочек гораздо более значим мотив, связанный с возможностью общения в Интернете (различия статистически значимы на уровне .0001). В свою очередь мальчики более мотивированы в использовании Интернета как средства заработать деньги (различия статистически значимы на уровне .01).

Анализ возрастной динамики изменения мотивации, побуждающей учащихся обращаться в Интернет, показывает, что структура мотивации в целом на протяжении всего возрастного периода с 7-го по 11-й класс остается неизменной. Единственный вид мотивации, относительно которого прослеживается явно выраженная возрастная динамика изменений, связан с желанием получить необходимую информацию (рисунок 34).

Данный рисунок, на наш взгляд, достаточно интересен в двух аспектах. Во-первых, он отражает рост значимости «информационного мотива» по мере увеличения возраста учащихся. Во-вторых, он фиксирует характерные различия в динамике значимости этого мотива между юношами и девушками. Так, если в 7-м и 11-м классах различия в значимости этого мотива у мальчиков и девочек практически отсутствуют, то в 9-м классе «информационный мотив» для мальчиков оказывается гораздо более значим. Иными словами, можно сделать вывод о том, что резкий рост значимости мотивации обращения в Интернет для получения необходимой информации у мальчиков происходит заметно раньше, чем у девочек.

Теперь перейдем к анализу того содержания, которое в наибольшей степени привлекает учащихся при обращении в Интернет. С этой целью респондентам задавался вопрос о том, какие страницы в Интернете они наиболее часто посещают. Результаты ответов на этот вопрос приведены в таблице 20.

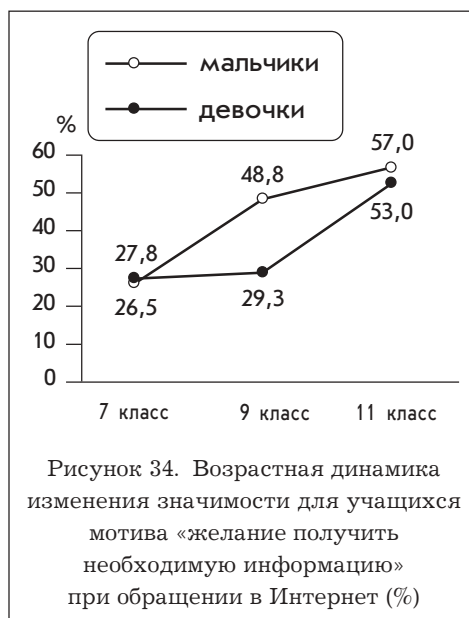


Таблица 20. Значимость для учащихся различных типов информации при пользовании Интернетом (%)

Типы информации	среднее по выборке N=438	мальчики N=254	девочки N=170
Музыкальные серверы	34,7	33,5	37,6
Чаты	33,1	30,7	37,1
Поисковые серверы	30,6	29,5	32,4
Игровые серверы	30,4	37,4	19,4
Порносайты	16,2	24,4	3,5
Страницы с программами	12,8	16,1	7,6
Почтовые серверы	12,3	12,2	13,5
Страницы, на которых можно заработать деньги	8,4	9,8	5,9
Страницы, на которых можно заказать бесплатную продукцию	6,2	8,7	2,4

Из приведенных в таблице данных видно, что четыре типа информации являются для учащихся наиболее значимыми. Это музыкальные серверы, чаты, поисковые и игровые серверы. Их отмечает практически каждый третий. Остальные Интернет-страницы менее значимы. Из таблицы также видно, что относительно целого ряда Интернет-страниц между мальчиками и девочками обнаруживаются весьма заметные различия. Так, мальчики существенно чаще посещают игровые серверы (различия статистически значимы на уровне .0001); порносайты (различия статистически значимы на уровне .0001); страницы с программами (различия статистически значимы на уровне .01) и страницы, на которых можно заказать бесплатную продукцию (различия статистически значимы на уровне .003). Эти данные имеет смысл сопоставить с данными о мотивах обращения учащихся в Интернет. Подобное сопоставление показывает, что если относительно прямого вопроса о мотивации, побуждающей к пользованию Интернетом, мы практически не фиксируем различий между мальчиками и девочками, то относительно содержания используемой информации различия весьма существенны.

Интересна и возрастная динамика изменений значимости для школьников различных по своему содержанию типов информации в Интернете. Выделим наиболее характерные тенденции, относительно которых обнаружены статистически значимые различия.

Во-первых, по сравнению с семиклассниками одиннадцатиклассники (и мальчики и девочки) существенно чаще посещают

поисковые серверы (среди мальчиков в 7-м классе 20,0%, в 11-м — 33,6%; среди девочек соответственно 16,7% и 43,0%). Поскольку обращение к поисковым серверам предполагает определенную *цель* по поиску той или иной информации, то это позволяет сделать вывод о том, что с возрастом учащиеся менее ситуативно относятся к пользованию Интернетом, а используют его более осмысленно, рассматривая Интернет именно как канал получения необходимой для них информации. Иными словами, обращение к Интернету с возрастом все более отвечает удовлетворению осознанных потребностей в получении необходимой информации.

Во-вторых, по сравнению с 7-м классом заметно увеличивается значимость для школьников посещения чатов (среди мальчиков в 7-м классе 21,5%, в 11-м — 39,3%; у девочек, соответственно: 30,6% и 47,4%). Эти изменения показывают, что с возрастом от младшего подросткового возраста к старшему учащиеся придают все большую значимость Интернет-коммуникации как особой среде общения.

В-третьих, с возрастом и у мальчиков и у девочек при переходе от 9-го к 11-му классу заметно снижается интерес к порносайтам (среди мальчиков в 9-м классе 31,7%, в 11-м — 19,6%; у девочек соответственно 7,1% и 1,0%). Можно думать, что подобное падение интереса к порно отражает особый возрастной этап взросления, который происходит на рубеже девятого и одиннадцатого классов.

В-четвертых, стоит отметить ряд возрастных тенденций, характерных лишь для мальчиков. Так, от 7-го к 11-му классу среди них последовательно снижается значимость посещения игровых серверов — с 58,5% в 7-м классе до 20,6% в 11-м. В то же время заметно возрастает значимость посещения музыкальных серверов — с 21,5% в 7-м классе до 43,0% в 11-м. На наш взгляд, эти тенденции отражают кардинальные возрастные изменения в субкультуре подростков при переходе от младшего подросткового возраста к старшему школьному. Наконец, стоит специально отметить и такую тенденцию, как повышение значимости для мальчиков посещения тех страниц в Интернете, где можно получить, «скачать» необходимые программы — с 9,2% в 7-м классе до 21,5% в 11-м. Подобный рост значимости «программных» сайтов, по всей видимости, отражает особый тип включенности мальчиков в компьютерную среду. Как можно заметить, в 11-м классе каждый пятый мальчик, пользующийся Интернетом, проявляет повышенный интерес именно к компьютерным программам.

Завершая изложение материалов данного раздела, сделаем еще один шаг в нашем анализе. Дело в том, что выше мы анализировали особенности мотивации, побуждающей учащихся обращаться в Интернет, и их предпочтения относительно различных типов содержания информации независимо друг от друга. Теперь же мы попытаемся совместить эти две линии анализа.

Определив эту задачу, следует сделать одно уточнение содержательного характера. Оно касается используемых нами

терминов «мотивация» и «содержание». В принципе их применение должно быть более корректным. Действительно, когда мы задаем школьникам вопрос относительно их побуждений, определяющих обращение в Интернет, мы, скорее всего, выясняем не столько мотивы, сколько круг осознаваемых потребностей. Вопрос же о содержании посещаемых сайтов в Интернете, по всей видимости, имеет более непосредственное отношение к мотивации пользования Интернетом. По сути дела, в терминологическом аппарате теории деятельности А. Н. Леонтьева задаваемый нами вопрос о содержании информации, используемой в Интернете, и фиксирует *опредмеченную потребность* — мотив. В этом отношении, на наш взгляд, достаточно корректной будет попытка совместить при анализе данных рассматриваемые нами выше «вопрос о мотивации» и «вопрос о содержании», поскольку в определенном смысле они могут характеризовать особенности мотивационно-потребностной сферы, определяющей обращение учащихся в Интернет. И в этой связи особый интерес может представлять анализ *возрастной динамики* изменения мотивационно-потребностной сферы пользования Интернетом у мальчиков и девочек.

С этой целью мы провели специальный факторный анализ полученных данных. Для этого была сформирована матрица, где столбцы характеризуют возрастные группы — 7-е, 9-е и 11-е классы соответственно для мальчиков и девочек, а строки фиксируют «мотивы» и «содержания», представленные соответственно в таблицах 19 и 20. Ячейка матрицы (пересечение столбца и строки) фиксирует, какой процент в соответствующей возрастной группе выбрал данный тип «мотива» и «содержания». Исходная матрица данных размерностью 6X17 была подвергнута процедуре факторного анализа методом главных компонент с последующим вращением «Varimax» Кайзера.

В результате факторного анализа были выделены следующие четыре фактора с общей суммарной дисперсией 95,3%.

Первый фактор F1 (42,7%) — «потребность в эмоциональной компенсации — информационная потребность»:

уход от реальности	0,91
игровые серверы	0,84
скучно, нечем заняться	0,82
<hr/>	
поисковые серверы	-0,82
желание получить необходимую информацию	-0,80
почтовые серверы	-0,70

Структура данного фактора достаточно интересна. Так, если обратиться к положительному полюсу фактора, то можно заметить, что желание «избежать скуки» и «уход от реальности» связаны с использованием игровыми серверами. Это позволяет сделать вывод о том, что эти две потребности *опредмечиваются*

в игровой деятельности при обращении к Интернету. В целом же положительный полюс можно охарактеризовать как потребность в эмоциональной компенсации. Содержание отрицательного полюса трактуется однозначно — желание получить необходимую информацию опредмечивается в работе с поисковыми и почтовыми серверами. Иными словами, это осмысленное обращение к компьютеру как к информационному каналу, удовлетворяющему потребность в получении конкретной информации. В целом же биполярный фактор F1 можно охарактеризовать через оппозицию: «*потребность в эмоциональной компенсации — информационная потребность*».

Второй фактор F2 (25,5%) — «потребность в повышении образования — потребность в развлечении»:

обращение к страницам, где можно получить, «скачать» необходимые программы	0,97
желание повысить свой образовательный уровень	0,90
<hr/>	
желание развлечься	-0,91

Как мы видим, положительный полюс фиксирует, что потребность в повышении своего образовательного уровня опредмечивается в работе с сайтами программного обеспечения. Таким образом, этот полюс характеризует потребность в повышении своего образования в области компьютерных технологий. Отрицательный же полюс прост и фиксирует потребность в развлечении. Можно лишь добавить, что потребность в развлечении не опредмечивается однозначно в работе с какими-либо определенными сайтами. В целом данный биполярный фактор задает оппозицию «*потребность в повышении образования — потребность в развлечении*». При этом, учитывая глубинную семантическую оппозицию «серьезное — несерьезное», фиксируемую данным фактором, можно добавить, что повышение образования выступает как «серьезное» занятие.

Третий фактор F3 (16,3%) — «ненормативность, интимность — непосредственное общение». По своей структуре этот фактор, пожалуй, наиболее интересен:

страницы, на которых можно заказать бесплатную продукцию	0,95
порносайты	0,81
<hr/>	
музыкальные серверы	-0,92
возможность пообщаться	-0,80
чаты	-0,68

Как можно заметить, положительный полюс фактора характеризуют два типа сайтов — порносайты и сайты с бесплатной

продукцией (то есть те сайты, на которых дается информация о том, где в Интернете можно заказать разного рода бесплатную продукцию). Заметим, что эти два типа сайтов не оказались явно связанными с определенными потребностями. Можно лишь предполагать, что стоит за обращением к этим сайтам. Так, можно думать, что положительный полюс фактора фиксирует определенную тенденцию к ненормативному поведению. Уточнить же смысл положительного полюса фактора мы сможем, если обратимся к его отрицательному полюсу. Содержание отрицательного полюса данного фактора достаточно очевидно. Так, потребность в общении оказывается связанной (опредмечивается) с чатами и музыкальными серверами. Иными словами, это желание вступить в «живое» общение, что и дает общение в чатах. Можно несколько расширить содержательный смысл этого полюса, поскольку обращение к музыкальным серверам предполагает включение в подростковую субкультуру. Таким образом, этот полюс фиксирует потребность расширения своей микро-социальной среды. Подобная трактовка отрицательного полюса, как мы отметили выше, позволяет уточнить содержание положительного полюса фактора F3. Так, обращение к порносайтам не предполагает общения, а наоборот сориентировано на интимность. Иными словами, если общение в чате — это «открытая» включенность в коммуникацию, то обращение к порносайтам скорее построено на театральном принципе «четвертой стены» по системе К. С. Станиславского, когда зритель наблюдает за происходящим, «подсматривая» за тем, что происходит на сцене. Таким образом, в целом третий фактор задает оппозицию «ненормативность, интимность — непосредственное общение».

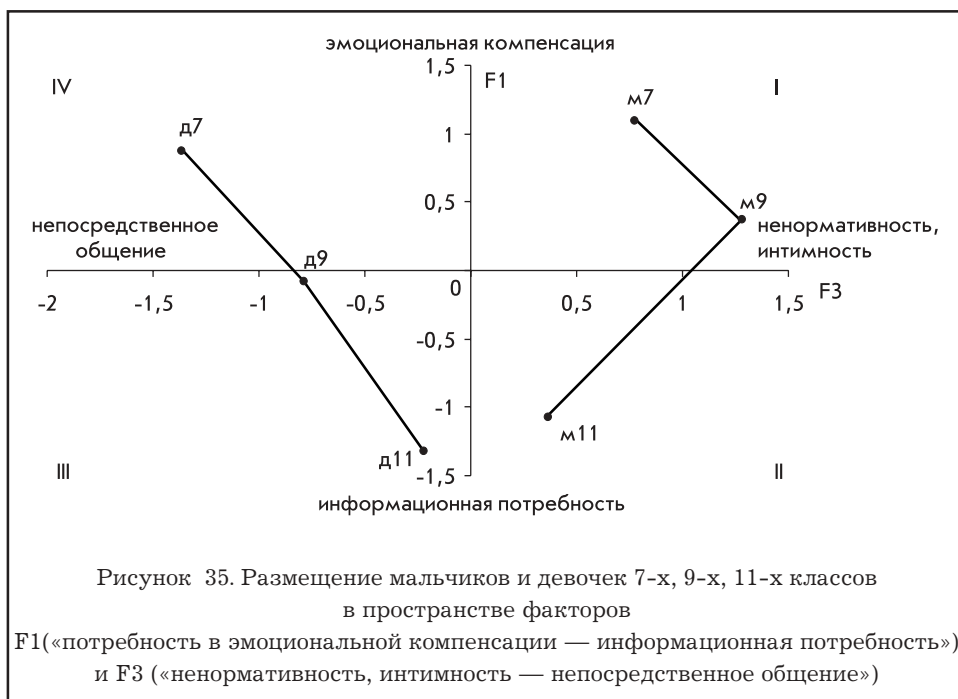
Четвертый униполярный фактор F4 (10,8%) — «желание заработать деньги» — предельно прост по своей структуре:

пользование сайтами, где можно заработать деньги	0,98
желание заработать деньги	0,92

Как мы видим, желание заработать деньги опредмечивается в обращении к страницам, которые и предоставляют подобную возможность.

В соответствии с обозначенными выше целями нашего анализа, особый интерес представляет размещение мальчиков и девочек 7-х, 9-х и 11-х классов в пространстве выделенных факторов. Так, например анализ показывает, что наиболее высокие значения по оси четвертого фактора F4 (желание заработать деньги) обнаруживаются у мальчиков-одинадцатиклассников. Иными словами, с возрастом у мальчиков все более актуализируется потребность обращения к Интернету как к средству заработать. Весьма характерна траектория возрастных изменений у мальчиков и девочек по осям факторов F1 и F3 (см. рисунок 35).

Приведенные на рисунке данные весьма показательны. Так, можно заметить, что общая возрастная динамика и у маль-



чиков, и у девочек обнаруживается в основном по оси фактора F1. Иными словами, обращение в Интернет для удовлетворения потребности в эмоциональной компенсации с возрастом меняется на потребность в использовании Интернета как источника информации. При этом крайне интересно размещение учащихся 7-х и 9-х классов. Если обращение в Интернет у мальчиков 7-х, 9-х классов связано с потребностью эмоциональной компенсации и ненормативностью, интимностью (см. квадрант I), то у девочек 7-х, 9-х классов обращение в Интернет обусловлено потребностью эмоциональной компенсации и желанием войти в непосредственное «живое» общение, желанием расширить свои социальные контакты (см. квадрант IV). К 11-му же классу, судя по тенденции, позиции мальчиков и девочек, обуславливающие их обращение в Интернет, все более сближаются.

Таким образом, проведенный нами факторный анализ позволяет не только выделить те содержательные связи между потребностями обращения в Интернет и опредмечиванием их в определенном тематическом содержании сайтов, но и вскрыть возрастную динамику изменений мотивационно-потребностной сферы, характеризующую логику становления субъекта деятельности в Интернет-коммуникации.



Глава VI

ШКОЛЬНИК В ПРОСТРАНСТВЕ ВИРТУАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Специальный интерес при рассмотрении особенностей обращения учащихся в Интернет представляет его использование как средства общения. С развитием компьютерной техники подобная возможность виртуального общения существенно возросла. Относительно подробный обзор исследований в этой области представлен в работе Е. П. Белинской, А. Е. Жичкиной (2000). Анализируя отечественную и зарубежную литературу, авторы выделяют два типа коммуникации в сети Интернет — *асинхронную* и *синхронную*. В синхронной коммуникации обмен сообщениями между пользователями происходит в режиме реального времени; в асинхронной — между отправлением и получением сообщения может пройти значительное время. Подобное разделение и позволяет выделить *чаты* как особую систему электронной коммуникации, которая обеспечивает *общение в режиме реального времени*. Анализ особенностей обращения учащихся к подобной системе виртуальной коммуникации представляет специальный интерес как для возрастной психологии, так и для социологии образования.

Следует отметить, что в последнее время в зарубежной психологии появляется все большее число работ, посвященных изучению различных аспектов виртуальной коммуникации: специфическим особенностям языка, статусно-ролевым позициям, индикаторам социального статуса, социальным нормам и санкциям, анонимности общения, самопрезентации, Интернет-зависимости и целому ряду других аспектов (Reid E., 1991; Suler J., 1996; Young K., 1996; Фридте В., Келер, 2000). В целом эти исследования направлены на фиксацию виртуальной коммуникации как особой субкультуры.

По сравнению с западными исследованиями отечественных исследований в этой области существенно меньше. Более того, и в рамках нашей работы на это следует обратить специальное внимание, практически отсутствуют исследования особенностей виртуальной коммуникации среди подростков. В этой связи следует специально выделить работу А. Е. Жичкиной и Е. П. Белинской по изучению самопрезентации подростков в ситуации виртуальной коммуникации. Используя процедуру семантического дифференциала, авторы попытались исследовать место «виртуальной личности» («Я в Интернете») в общей структуре Я-концепции подростка (реальное Я, идеальное Я, Я глазами взрослых, Я глазами других в Интернете). Фиксируя существенные отличия

самопрезентации «Я в Интернете» от «реального Я» и «идеального Я» по параметрам активности и ненормативности, авторы высказывают предположение о том, «что мотивацией создания виртуальной личности является самоопределение через агрессию, стремление противопоставить себя существующим социальным нормам и тем самым обрести социальную идентичность, хотя бы и негативную. То есть «точкой отсчета» при создании виртуальной личности могут быть существующие социальные нормы, а само по себе создание виртуальной личности может представлять собой самоопределение через противопоставление социальным нормам» (Жичкина, Белинская, 2000, с.453–454).

Безусловно, аспект, связанный с изучением особенностей самопрезентации в интернет-коммуникации, является одним из наиболее интересных. Однако нам представляется, что проблематика виртуальной коммуникации подростка нуждается в более детальном изучении. В этой связи в качестве исходной мы опираемся на более общую модель структуры коммуникации — предкоммуникативная, коммуникативная и посткоммуникативная фазы. При этом мы попытаемся рассмотреть: возрастные особенности вхождения в виртуальную коммуникацию и ее временную интенсивность; обуславливающие ее коммуникативные намерения; содержание и язык общения; отношение к санкциям, применяемым в случае нарушения норм виртуального общения; оценку коммуникатором различий между виртуальным и реальным общением; желание продолжить общение с партнером по виртуальной коммуникации в реальной жизни.

6.1. ОБЩИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ШКОЛЬНИКАМИ

В этом разделе мы коснемся таких аспектов, как реальное пользование чатами, возрастные особенности, характеризующие начало приобщения школьников к виртуальному общению, «места» пользования чатами и время (интенсивность) присутствия в чатах.

Для определения реальных пользователей чатами мы сформировали из всего массива опрошенных нами школьников специальную подвыборку. При ее формировании мы учитывали ответы респондентов на два вопроса. Один из них был направлен на выяснение того, *знают ли* школьники вообще, что такое «чат». Правильно ответили на этот вопрос 27,6%. Другой вопрос был направлен на отбор тех, кто указал, что *пользуется* чатами. Таких оказалось 20,7%. Пересечение ответов на эти два вопроса и позволило сформировать основную подвыборку тех, кто знает, что такое чат, и пользуется им. Доля таких в общем массиве опрошенных респондентов оказалась 15,5%. Они и составляют ту группу учащихся, относительно которой мы будем анализировать материалы в данной главе.

Полученные материалы показывают, что в отношении ко всей выборке доля пользующихся чатами у мальчиков заметно выше,



чем у девочек (соответственно: 17,9% и 12,8%; различия статистически значимы на уровне .02). Это позволяет сделать вывод о том, что мальчики более активно включены в виртуальную коммуникацию по сравнению с девочками. Наряду с этим особый интерес представляет то, как распределяются реальные пользователи чатами по полу и возрасту (см. рисунок 36).

Как видно из рисунка, с возрастом доля реальных пользователей чатами последовательно увеличивается, причем весьма резкое их увеличение как у мальчиков, так и у девочек происходит на возрастном рубеже от 9-го к 11-му классу (различия статистически значимы на уровне .05). Это позволяет сделать вывод о том, что именно в старшем школьном возрасте при переходе от 9-го к 11-му классу наблюдается принципиальный рост числа учащихся, вступающих в виртуальную коммуникацию.

Помимо анализа возрастной динамики, достаточно показательны и данные, фиксирующие влияние на пользование интернет-коммуникацией такого социально-стратификационного фактора, как уровень обеспеченности семьи. Влияние этого фактора оказывается очевидным при оценке пропорции распределения детей из малообеспеченных, среднеобеспеченных и высокообеспеченных семей среди пользователей чатов в их отношении к распределению детей из этих семей в основной выборке (см. рисунок 37).

Из приведенных на рисунке данных отчетливо видно, что в процентном отношении дети из высокообеспеченных семей значительно активнее включены в интернет-коммуникацию. Так, например, если среди мальчиков

из высокообеспеченных семей почти каждый третий (29,9%) пользуется чатами, то среди мальчиков из малообеспеченных семей таких лишь 7,1%.

Выше мы рассмотрели распределение учащихся, пользующихся чатами, относительно их возраста, пола и социально-стратификационных характеристик семьи. На рисунке 36 были представлены данные, показывающие, что в выборке пользователей чатов примерно половину как среди мальчиков, так и среди девочек составляют учащиеся 11-х классов. Вместе с тем возникает специальный вопрос о том, *в каком возрасте* учащиеся начинают наиболее активно обращаться к виртуальной коммуникации. С целью его выяснения в ходе опроса мы просили учащихся указать, в каком возрасте они впервые стали пользоваться чатами. Ответы школьников на данный вопрос позволили построить распределение, характеризующее возрастные особенности первого вхождения в Интернет-коммуникацию (см. рисунок 38).

На графике обозначен достаточно явно выраженный пик, характеризующий интенсивное вхождение в виртуальную коммуникацию у учащихся 9-х классов (различия между учащимися 9-го и 8-го классов статистически значимы на уровне .0006).

Повышенная активность пользования чатами среди учащихся 9-х классов подтверждается и ответами респондентов на другой вопрос, в котором выяснялась временная *интенсивность* общения в чатах. Так, если у семиклассников средняя продолжительность сеанса общения в чате составляет 1,1 часа, то у девятиклассников — 1,8 часа, у одиннадцатиклассников же наблюдается некоторое снижение — 1,6 часа. Как мы видим, возрастная динамика интенсивности общения коррелирует



с возрастной динамикой приобщения школьника к виртуальной коммуникации, которая отображена на рисунке 3б.

Можно предположить, что подобное интенсивное вхождение в виртуальную коммуникацию в начале старшего школьного возраста обусловлено психологическими особенностями данного возрастного этапа развития. Возможно, это связано с актуализацией подростком проблематики личностного самоопределения, кризисом идентичности и поиском ответа на вопрос: «Кто Я в глазах других людей?» (Л. И. Божович, 1995; Э. Эриксон, и др.). По-видимому, зафиксированный нами пик обращения подростков в пространство виртуальной коммуникации в данном возрасте связан с тем, что в своем *реальном социальном общении* учащиеся не обнаруживают тех оценок, которые адекватны их представлениям о самих себе. Если в этой связи обратиться к приведенным нами выше данным исследования А. Е. Жичкиной и Е. П. Белинской, которые характеризуют особенности презентации себя подростком в пространстве виртуальной коммуникации как ненормативность «Я» (противопоставление «Я» социальным нормам), то можно сделать вывод о том, что именно на данном возрастном этапе происходит *поиск тех социальных пространств взаимодействия* (в нашем случае это пространство виртуального взаимодействия), где активно прорабатываются и особым образом переживаются потенциальные возможности своего Я. Иными словами, на данном возрастном этапе актуализируется потребность «опробовать себя в особой роли», позволяющей выйти за рамки нормативного взаимодействия.

Помимо анализа возрастной динамики приобщения к интернет-коммуникации, характеризуя особенности пользования чатами, важно также обратить внимание и на то, в каких условиях осуществляется виртуальная коммуникация. Большинство пользователей чатов — 69,3% — указывают, что они осуществляют подобную коммуникацию в домашних условиях. В других же местах (в школе, в компьютерном клубе) пользуется чатами не более трети. Это дает основания сделать вывод о том, что пользование чатами предполагает определенную *интимность*, когда виртуальная коммуникация осуществляется «наедине», без посторонних. Иными словами, интимность позиции коммуникатора в чате предусматривает, что он «может быть другим»: никто не скажет ему, что он не такой, каким он себя предъявил в Интернет-коммуникации. Заметим, что эти результаты косвенно подтверждают характеристики своеобразия виртуальной коммуникации, связанные с ее *анонимностью* и принятием другого «имени».

В то же время эти данные позволяют поставить акцент еще на одном моменте, определяющем своеобразие коммуникативной позиции при общении в чате. Дело в том, что здесь важна не только анонимность по отношению к виртуальному собеседнику, но существенно также и то, что подобная коммуникация должна в принципе осуществляться в реальном пространстве коммуникатора вне присутствия посторонних, то есть тех, кто может ему «сказать» (зафиксировать), что он как коммуникатор «себя придумал», «говорит неправду о себе» и т. п. Отметим, что это обстоятельство

не столь очевидно, как это может выглядеть на первый взгляд, и его стоит пояснить. В этой связи можно провести аналогию с особенностями *детской игры в старшем дошкольном возрасте*. Дело в том, что в отличие от младшего дошкольного возраста старшие дошкольники предпочитают *играть в отсутствие взрослого* (закрывают дверь, прячутся от других и т. п.), поскольку присутствие *реального взрослого «разрушает игровую ситуацию»*. Отсюда можно сделать вывод о том, что принятие роли при общении в виртуальной коммуникации близко к механизму принятия роли в игре, и, более того, виртуальная коммуникация для подростка существует как «ситуация игровая». Иными словами, вхождение в чат для подростка — это игра, но игра особого рода. Подчеркнем, что этот момент можно рассматривать как характерный именно для подросткового возраста, который предполагает реализацию общения в чате именно как *социальной игры*. Для других же возрастных и социальных групп, которые используют возможности виртуальной коммуникации, сама коммуникативная ситуация может разворачиваться отнюдь не в плоскости социальных игр, а связана, например, с обменом необходимой информацией.

Наконец, завершая анализ ситуации пользования чатами, стоит обратить внимание еще на два момента. Один из них связан с особенностями *приобщения* школьников к виртуальной коммуникации в сети Интернета. В этой связи в ходе опроса мы просили учащихся отметить, кто впервые познакомил их с чатами («как они впервые попали в чат»). Большинство школьников (61,1%) указали на то, что с чатом их познакомил сверстник (либо одноклассник, либо приятель). Взрослые же (родители, учителя) назывались лишь небольшим числом опрошенных (соответственно: 5,6% и 1,2%). Таким образом, можно сделать вывод о том, что основным способом вхождения подростка в культуру виртуальной коммуникации в чатах является *микросреда сверстников*. Добавим, что какой-либо существенной возрастной динамики от 7-го к 11-му классу в изменении значимости среды сверстников по приобщению подростка к виртуальной коммуникации не наблюдается. Вместе с тем, помимо влияния микросоциальной среды, есть и другой весьма значимый канал, обеспечивающий приобщение школьников к чатам. Это непосредственные ссылки на соответствующий чат в Интернете. Заметим, что на такой способ попадания в чат указывает каждый четвертый подросток (25,9%). Зафиксированный момент достаточно важен, поскольку показывает, что сама сфера Интернета достаточно эффективно организует возможность попадания подростка в среду непосредственного виртуального общения (например, с помощью баннеров, рекламирующих знакомства и т. п.).

Другой момент, на который следует обратить внимание, касается характера пользования теми или иными специальными программами для виртуального общения. Наиболее часто используемыми являются программы ICQ («Я тебя ищу», на сленге пользователей «аська») и веб-чаты. Пользование этими программами отмечает каждый третий из реальных пользователей виртуальной коммуникацией (соответственно: 32,5% и 40,3%).

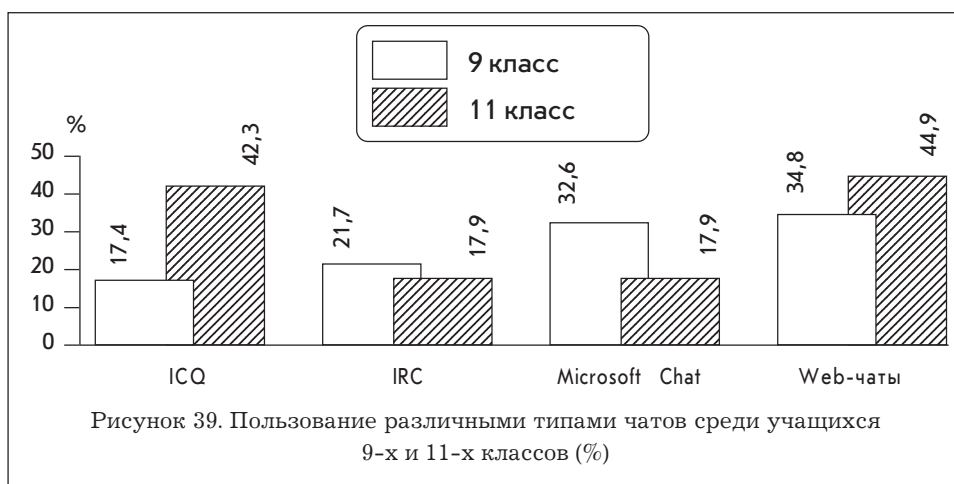
На третьей позиции по своей значимости находится программа Microsoft Chat, ее отмечает каждый четвертый — 25,3%. Наименее же популярной является программа IRC — 19,5%.

Оценивая различия в популярности тех или иных программ, необходимо иметь в виду, что программа ICQ ориентирована на поддержание общения между двумя людьми, в то время как веб-чаты ориентированы на сетевое общение, в котором может принять участие одновременно практически неограниченное число пользователей. Помимо этого, следует отметить, что веб-чаты находятся непосредственно в Интернете в виде страниц и не требуют установки дополнительных программ, в то время как ICQ, IRC и Microsoft Chat требуют специальной установки. Добавим, что программа Microsoft Chat, также как и веб-чаты, рассчитана на групповое общение, но в содержательном отношении она более структурирована, и здесь выделены особые «комнаты» разной тематической направленности: по возрасту, по интересам, секс и др. В отличие от программы Microsoft Chat, которая входит в состав Microsoft Windows, IRC требует специального программного обеспечения. Таким образом, как мы видим, популярность тех или иных чатов коррелирует со сложностью дополнительного программного обеспечения, необходимого для их установки.

Полученные материалы позволяют зафиксировать весьма существенные различия между мальчиками и девочками. Так, девочки гораздо чаще, чем мальчики, пользуются веб-чатами, предполагающими групповое общение (соответственно 58,5% и 32,3%; различия статистически значимы на уровне .002). Мальчики же гораздо чаще пользуются программой Microsoft Chat (29,0%, у девочек 15,1%; различия статистически значимы на уровне .05). Таким образом, можно предположить, что мальчики в большей степени ориентированы на тематическое общение в процессе виртуальной коммуникации.

Достаточно характерна и возрастная динамика в изменении пользования теми или иными типами чатов. Особенно явно она обнаруживается при переходе от 9-го к 11-му классу. Здесь выявлены статистически значимые различия в пользовании программами ICQ, IRC и Microsoft Chat, в то время как пользование Web-чатами практически остается на том же уровне в 9-м и 11-м классах (см. рисунок 39).

Как видно из рисунка, с возрастом явно растет популярность ICQ и снижается значимость программ IRC и Microsoft Chat. Подобная динамика позволяет сделать вывод о том, что на рубеже от 9-го к 11-му классу учащиеся переориентируются от групповой коммуникации на межличностную коммуникацию с одним собеседником. Это в свою очередь позволяет предположить, что на данном возрастном этапе сфера виртуальной коммуникации оказывается важной именно как сфера поиска подростком *значимого другого*. В принципе подобная динамика содержательно коррелирует с общими возрастными тенденциями изменения мотивационно-потребностной сферы. Для подростка актуализируется проблематика личностного самоопределения, когда



важными оказываются ответы на вопрос «Кто Я глазами других людей?» Отметим также, что возрастная переориентация на использование программы ICQ согласуется с обсуждаемой нами выше проблематикой, касающейся потребности в интимном общении, которая реализуется в процессе виртуальной коммуникации. Затрагивая этот аспект, мы указывали на то, что «интимность» можно рассматривать в данном случае как аналог игровой ситуации. Продолжая этот сюжет, теперь мы можем сделать вывод о том, что игровая ситуация в виртуальной коммуникации сориентирована на проблематику межличностного общения, и здесь она разворачивается как игра со значимым другим или, более точно, — «возможным» значимым другим.

6.2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВИРТУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В этом разделе мы затронем ряд аспектов, характеризующих содержательные особенности виртуальной коммуникации. К ним относятся: мотивация вступления в виртуальную коммуникацию; значимость той или иной информации, реализуемой в процессе виртуального общения; отношение к санкциям, направленным на поддержание норм виртуального общения; рефлексия своеобразия виртуального общения относительно реального общения лицом к лицу; особенности продолжения виртуального общения в реальной жизни.

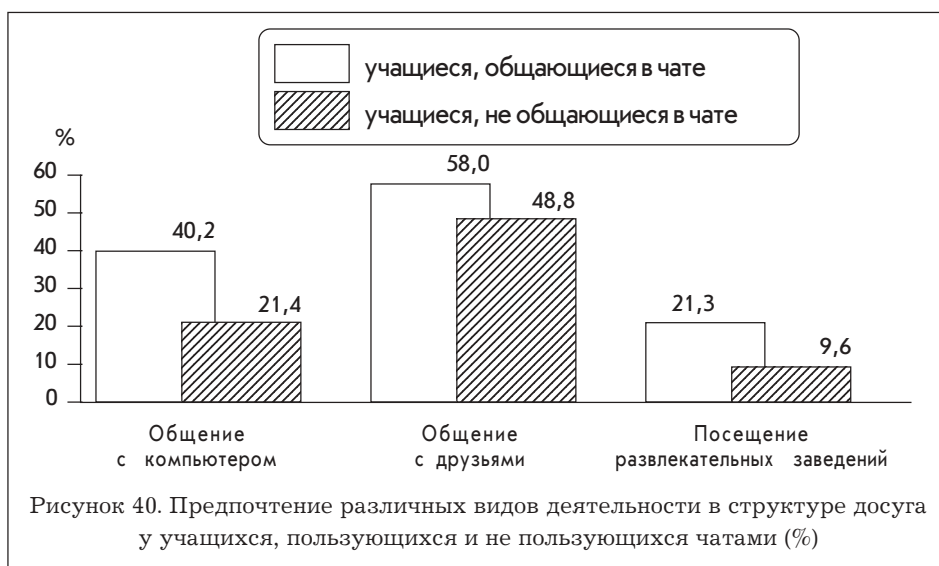
Мотивация. С целью выявления особенностей мотивации пользования чатами респондентам предлагался вопрос, где их просили указать, что в наибольшей степени побуждает их использовать чаты. При этом предлагались различные варианты ответов: скучно, нечем заняться; желание пообщаться на интересующую тему; желание получить эмоциональную разрядку; желание обсудить с кем-то свои проблемы; желание получить

новую информацию; желание завести новых знакомых; уход от реальности; желание найти ответы на интересующие вопросы; возможность попрактиковаться в изучении иностранного языка; другое.

Полученные в ходе исследования данные показывают, что три *мотива* являются доминирующими, определяя желание школьников вступить в процесс виртуальной коммуникации. Это «желание пообщаться на интересующую тему» (47,6%), «скучно, нечем заняться» (33,7%), «желание завести новых знакомых» (30,1%). Более детальный анализ материалов показал отсутствие каких-либо значимых различий между мальчиками и девочками в структуре мотивации, определяющей их желание вступить в виртуальную коммуникацию. Отсутствуют и значимые возрастные различия, что позволяет сделать вывод о том, что структура мотивации общения в чате стабильна на всем возрастном этапе от 7-го к 11-му классу. Пожалуй, можно выделить лишь один мотив, относительно которого обнаруживается явно выраженная возрастная динамика. Это мотив — «желание приобрести новых знакомых». Если в 7-м классе его отмечает 8,8%, то в 9-м — 28,3%, а в 11-м — 39,5%. Как можно заметить, наиболее резкое повышение значимости этого мотива обнаруживается на возрастном рубеже от 7-го к 9-му классу (различия статистически значимы на уровне .02). Таким образом, можно сделать вывод о том, что именно на этом возрастном этапе (9-й класс) мотивация, связанная с желанием расширить свои межличностные контакты («завести новых знакомых») является наиболее значимой и стимулирует желание школьника общаться в чате. Добавим, что отмеченная возрастная динамика увеличения значимости этой мотивации проявляется сходным образом как у мальчиков, так и у девочек. Следует обратить внимание и на то, что актуализация мотивации «желание приобрести новых знакомых» в 9-м классе совпадает с пиком их приобщения к виртуальной коммуникации в этом возрасте (см. рисунок 38). Это подтверждает высказанное нами предположение о значимости проблематики межличностного общения на данном возрастном этапе.

Выявленные нами особенности в мотивации, побуждающей учащихся обращаться к виртуальной коммуникации, существенно коррелируют и с особенностями их структуры досуга. В этой связи характерны те статистически значимые различия между учащимися, пользующимися и не пользующимися чатами, которые обнаружены относительно следующих трех видов деятельности. Так, школьники, посещающие чаты, значительно чаще отмечают, что они в свободное время предпочитают «общаться с компьютером». Помимо этого, они чаще склонны посещать в свободное время развлекательные заведения и общаться с друзьями (см. рисунок 40).

Приведенные на рисунке данные показывают, что общение с компьютером (то есть сама компьютерная реальность) для пользователей чатами ценностно существенно более значима. Помимо этого, ориентация досуга на общение с друзьями и посещение развлекательных заведений (что предполагает поиск



новых социальных контактов и связей) позволяет сделать вывод о том, что потребность в межличностном общении у учащихся, ориентированных на виртуальную коммуникацию, выражена в значительно большей степени, чем у школьников, не пользующихся виртуальной коммуникацией. Таким образом, мы можем заключить, что именно потребность межличностного общения у пользователей чатов предмечивается в виртуальной коммуникации.

В целом приведенные выше данные позволяют сделать три основных вывода. Во-первых, обращение школьника к виртуальной коммуникации полимотивировано. Вступая в виртуальную коммуникацию, он стремится заполнить существующий вакуум, вступить в содержательное общение на интересующую его тему и расширить круг своих межличностных контактов. Во-вторых, достаточно неожиданной оказалась инвариантность мотивационной структуры, обуславливающей вхождение в виртуальную коммуникацию у девочек и мальчиков, а также отсутствие ее изменений с увеличением возраста. В-третьих, пожалуй, единственным мотивом, относительно которого прослеживается возрастная динамика, является мотив, обуславливающий «желание приобрести новых знакомых». Иными словами, при обращении к виртуальной коммуникации проявляется общая возрастная тенденция, связанная с актуализацией потребностей в интимно-личностном общении и расширении межличностных связей при переходе к старшему школьному возрасту.

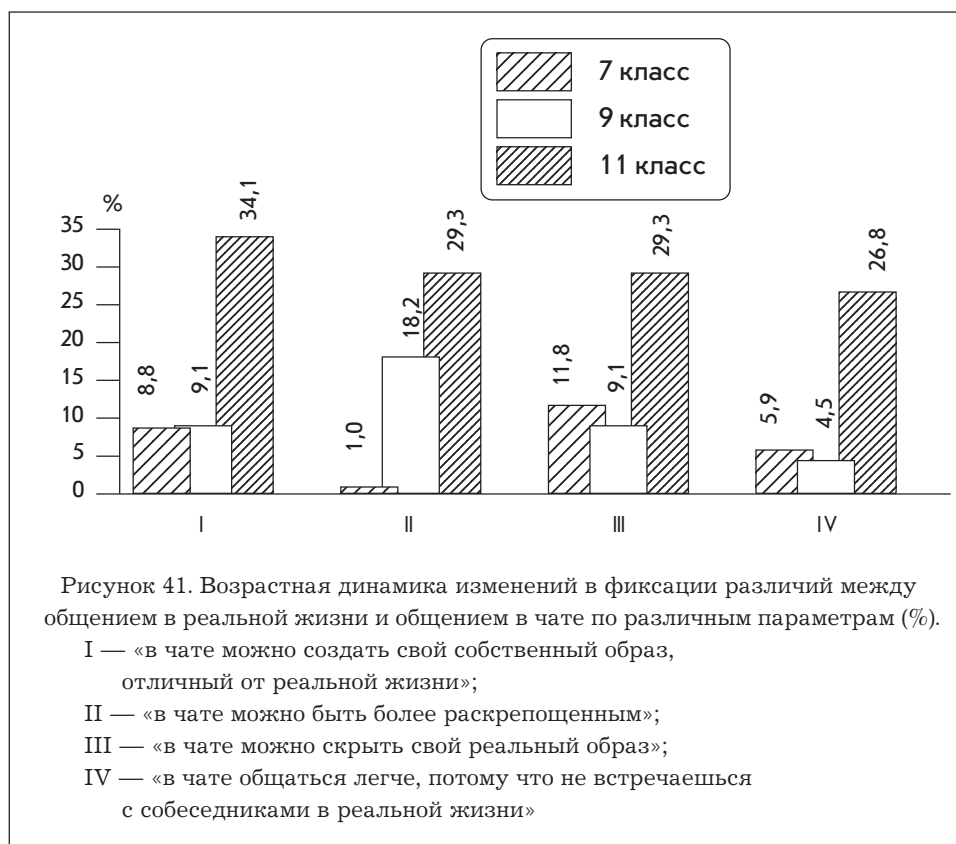
Рефлексия особенностей виртуальной коммуникации. Однако при анализе мотивов, обуславливающих вступление в виртуальную коммуникацию, остается открытым вопрос: а почему, собственно говоря, подросток не реализует потребность в межличностном общении в процессе реальной коммуникации? С целью его выяснения мы просили учащихся оценить то, чем, по их мнению,

общение в чате отличается от общения в реальной жизни. Лишь небольшой процент учащихся (8,8%) считает, что общение в чате «ничем не отличается» от общения в реальной жизни. Остальные же отметили целый ряд существенных различий. При этом каждый второй (48,8%) указал в качестве основного момента то, что «в чате можно быть более искренним с собеседниками». Каждый четвертый указал на то, что «в чате можно поговорить на темы, которые лично волнуют» (26,3%) и «в чате можно быть самим собой» (25,0%). Каждый пятый указал на то, что «в чате можно более откровенно выражать свое мнение о собеседнике» (21,9%); «в чате можно создать свой собственный образ, отличный от реальной жизни» (21,9%); «в чате можно быть более раскрепощенным» (20,0%); «в чате можно скрыть свой реальный образ» (20,0%). Менее значимыми оказались мнение о том, что «в чате о собеседниках судят не по их внешним данным» (18,1%); «в чате общаться легче, потому что с собеседниками не встречаешься в реальной жизни» (16,3%); «в чате можно поговорить на те темы, на которые нельзя поговорить с друзьями или взрослыми в реальной жизни» (15,6%); «мне труднее общаться в чате, потому что я не вижу лица собеседника» (10,6%).

Как можно заметить, лишь немногие респонденты зафиксировали негативные стороны общения в чате. Большинство же подчеркивает позитивные аспекты виртуального общения. И в первую очередь это искренность, откровенность, раскрепощенность. Помимо этого, здесь следует обратить внимание и на такие особенности, как «возможность быть другим» или «скрыть свой реальный образ».

Важно подчеркнуть отсутствие в этих оценках, касающихся особенностей виртуальной коммуникации, так же как и при анализе мотивации, каких-либо значимых различий между мальчиками и девочками. В то же время, возрастная динамика изменения значимости тех или иных аспектов, фиксирующих различия между общением в реальной жизни и в чате, прослеживается весьма отчетливо. Более того, корреляционный анализ значимости фиксируемых различий реального и виртуального общения у семиклассников и одиннадцатиклассников показывает, что к 11-му классу их иерархия принципиально изменяется (коэффициент ранговой корреляции Спирмена относительно фиксации значимости тех или иных различий реального и виртуального общения между учащимися 7-х и 11-х классов равен .03). Это позволяет сделать вывод о том, что структура дифференциации особенностей реального и виртуального общения у учащихся 7-х и 11-х классов принципиально различается. При этом основная логика изменений в оценке значимости тех или иных аспектов у мальчиков и девочек имеет сходный характер.

На рисунке 41 показана возрастная динамика изменения значимости различий реального и виртуального общения по параметрам: «в чате можно создать свой собственный образ, отличный от реальной жизни»; «в чате можно быть более раскрепощенным»; «в чате можно скрыть свой реальный образ»; «в чате общаться легче, потому что не встречаешься с собеседниками



в реальной жизни» (различия между учащимися 7-х и 11-х классов статистически значимы).

С нашей точки зрения, приведенная на рисунке 41 возрастная динамика изменений в фиксации различий между реальным и виртуальным общением отражает определенную содержательную логику возрастного развития при переходе от младшего к старшему подростковому возрасту. В этой связи отметим следующие три момента:

1. Следует обратить внимание на то, что три параметра отражают особенности в рефлексии позиции Я при общении в Интернете: возможность создания своего собственного образа, отличного от Я-реального; возможность быть более раскрепощенным и возможность скрыть свой реальный образ. На наш взгляд, резкое увеличение к 11-му классу фиксации этих моментов, связанных непосредственно с характеристикой Я, отражает общую психологическую закономерность, которая связана со значимостью на этом этапе возрастного развития инстанции Я. Многочисленные психологические исследования, посвященные данному возрасту, проведенные под руководством Л. И. Божович, показывают, что на этом возрастном этапе актуализируются установки, направленные на формирование «внутренней позиции» по отношению к себе как к личности. Формирование подобной позиции и характеризует психологическое новообразование

данного возраста, связанное с кардинальной перестройкой мотивационно-потребностной сферы подростка. Иными словами, на материале виртуального общения, по сути дела, отчетливо проявилась общевозрастная закономерность, характеризующая переход от младшего подросткового возраста к старшему. При этом, как можно заметить, это не чисто количественный переход, а переход, связанный с особым *экспериментированием* относительно себя как личности: здесь актуализируется установка на создание образа Я, отличного от реального, и сокрытие своего реального образа, выбрасывание различных «масок». Добавим в этой связи, что данный вывод подтверждается и тем, что семиклассники заметно чаще указывают на прямо противоположную особенность общения в Интернете: «в чате можно быть самим собой» (29,4%, для сравнения — в 9-м классе таких 20,5%).

2. Помимо отмеченных трех характеристик, относящихся к экспериментированию с Я, не менее важна и четвертая характеристика. Она фиксирует рефлексию школьниками своеобразия *ситуации общения*: «в чате общаться легче, потому что с собеседником не встречаешься в реальной жизни». Содержательно эта характеристика связана с таким параметром Я, как раскрепощенность. Однако, на наш взгляд, здесь фиксация своеобразия ситуации общения более глубока и содержательна. По сути дела, обращение внимания на то обстоятельство, что при общении в чате можно избежать встречи с собеседником в реальной жизни, аналогично неоднократно описанной специфической ситуации общения со случайным попутчиком в вагоне поезда, когда ему можно рассказать об *интимных* моментах своей жизни именно в силу того, что практически исключена возможность *последующих встреч*. Отметим, что и методика создания всевозможных психотерапевтических групп предусматривает, что члены подобных групп не встречаются в обыденной жизни, помимо непосредственно групповых сеансов. Таким образом, можно сделать вывод о том, что притягательность и своеобразие виртуального общения для старшеклассников связаны именно с тенденцией не только «быть другим», но и с желанием реализовать интимную коммуникацию — «встречу с другим» в особом виртуальном пространстве, где подросток может не опасаться последствий проявленной им откровенности. В психологических исследованиях, посвященных этому возрасту, неоднократно отмечается такая особенность, как ведение своих личных дневников, желание «поведать» вымышленному собеседнику свои интимные переживания. И в этом отношении виртуальное общение, как мы видим, также позволяет реализовать эту возрастную потребность: в определенном смысле это тоже «личный дневник», но создающийся в пространстве Интернета.

3. Можно предположить, что общение в виртуальной реальности, которое, как мы показали выше, ориентировано на экспериментирование относительно инстанции Я, обусловлено в первую очередь желанием подростка выйти в особое содержательное пространство, не связанное с реальной жизнью. Однако если мы обратимся к анализу мотивов, побуждающих школьников

к пользованию чатами, то мы обнаружим, что мотив «ухода от реальности» отмечается лишь немногими — 3,6%. Таким образом, можно сделать вывод о том, что экспериментирование с Я в виртуальном пространстве характеризуется совершенно особым комплексом переживаний. Это не выход в *иллюзорное* пространство, а экспериментирование собой в особой реальности с конкретным *реальным* партнером по общению.

Перечисленные три момента, на наш взгляд, позволяют зафиксировать целый ряд весьма своеобразных особенностей, характеризующих специфику виртуальной коммуникации. И в этом отношении, если вернуться к уже упомянутому экспериментальному исследованию Е. П. Белинской и А. Е. Жичкиной (2000), то можно заметить, что своеобразие Я в виртуальной коммуникации отнюдь не исчерпывается такими параметрами, как активность и ненормативность. Здесь актуализируется целый комплекс психологических процессов, отражающих своеобразие мотивационно-потребностной сферы старшего подростка.

Помимо отмеченных трех моментов, которые характерны как для мальчиков, так и для девочек, общающихся в чате, следует выделить еще два, которые проявились только среди девочек. Здесь явные возрастные различия обнаружились между ученицами 9-го и 11-го классов относительно таких параметров, как искренность («в чате можно быть более искренним с собеседниками» — соответственно: 50,0% и 90,6%; различия статистически значимы на уровне .005) и откровенность («в чате можно более откровенно выражать мнение о собеседнике» — соответственно: 7,1% и 46,9%; различия статистически значимы на уровне .001).

Как можно заметить, оба отмеченных параметра семантически связаны с рефлексией своеобразия *отношений к собеседнику* в ситуации виртуального общения, это возможность быть более непосредственным в выражении своих реакций и оценок. Это дает основание полагать, что в ситуации реального общения девочки более нормативны в поддержании социально-ролевых отношений общения. Ситуация же виртуального общения позволяет им выйти за рамки этих принятых норм и выражать себя более открыто, не ограничивая себя условностями. Заметим, что потребность быть более открытой в своей реакции на собеседника явно проявляется и обнаруживает себя при переходе от 9-го к 11-му классу. В этом возрасте становится важным сказать то, что я реально думаю о собеседнике, но общепринятые ограничения часто не дают возможность это сделать. Виртуальная же коммуникация позволяет реализовать эту личностную установку. Подобная ориентация на открытость во взаимодействии с собеседником, по всей видимости, связана с желанием вступить в ситуацию интимно-личностного общения. Это, в частности, подтверждается и при анализе тематики содержания общения в чате. Так, девочки значительно чаще, по сравнению с мальчиками, выбирают чаты с романтической и любовной тематикой (если у мальчиков подобные чаты выбирает 27,0%, то среди девочек — 52,5%; различия статистически значимы на уровне



.001). При этом особый интерес представляет анализ возрастной динамики ориентации мальчиков и девочек на чаты с романтическим, любовным содержанием (см. рисунок 42).

Как видно из приведенных на рисунке данных, у семиклассников и одиннадцатиклассников отсутствуют статистически значимые различия между мальчиками и девочками в выборе чатов с романтической и любовной тематикой. В то же время у девятиклассников эти различия явно выражены (соответственно: 18,5% и 66,7%; различия статистически значимы на уровне .03). Это позволяет сделать вывод о том, что именно начало старшего подросткового возраста (9-й класс) актуализирует интерес девочек к тематике, связанной с любовными взаимоотношениями.

Эти возрастные особенности в ориентациях девочек относительно содержания общения целесообразно сопоставить с фиксацией ими своеобразия *отношений* с собеседником в чате. Напомним, что рефлексия своеобразия этих отношений («искренность», «откровенность») наступает заметно позже — в 11-м классе. Подобное сопоставление дает основания выделить два этапа возрастной динамики в развитии ориентаций на интимно-личностное общение в виртуальной коммуникации: на первом этапе (9-й класс) происходит актуализация значимости непосредственно данной тематики (актуализируется потребность в интимно-личностном общении); на втором же (к 11-му классу) фиксируется своеобразие позиционных отношений с партнером при общении в чате на данную тему, позволяющих реализовать субъект-субъектное взаимодействие «Я-Ты».

Вместе с тем следует отметить, что сама тематика, которую склонны обсуждать подростки в процессе виртуальной коммуникации, весьма разнообразна. Это и музыка (26,3%), и кинофильмы (17,3%), и политика (9,0%), и др. Однако подчеркнем, что тема романтики и любви доминирует при общении в чате (36,3%). В этой связи особый интерес представляет *культура* обсуждения данной проблематики в процессах виртуального общения. С этой целью респондентам задавался вопрос о том, насколько нормативно регулируется их коммуникация в чате. Отвечая на этот вопрос, каждый второй (49,7%) из пользователей чатов указал на то, что он может свободно высказывать мнение о собеседнике. При этом, пользуясь чатами, он может выражать и свои эмоции, применяя либо заглавные буквы (27,7%), либо «смай-

лики» (45,9%). Таким образом, можно сделать вывод о том, что общение подростков в Интернете по поводу межличностных отношений имеет не только текстовую форму, но и эмоционально насыщено.

Другой момент касается возможностей получения реальной информации о партнере по общению. В принципе нормы общения в чате не предполагают, что в процессе виртуального общения у коммуникатора есть право задавать вопросы о возрасте, реальном имени, поле собеседника (45,9%) и т.д. Однако, как показывают полученные материалы, почти каждый второй школьник (и это характерно как для мальчиков, так и для девочек) пытается выяснить реальную информацию о своем собеседнике.

Важно обратить внимание на такой аспект виртуальной коммуникации, как общение на сексуальные темы. Ответы учащихся показывают, что значительная их часть предпочитает посещать такие чаты, где «можно откровенно говорить о сексе» — 37,7%. При этом доля мальчиков, посещающих подобные чаты, несколько выше, чем доля девочек (соответственно: 41,1% и 29,8%).

Помимо этого, при обсуждении вопросов, касающихся нормативной регуляции виртуального общения, особый интерес представляет анализ возможностей нарушения тех культурных табу, которые регулируют общение в реальной жизни. В этой связи следует подчеркнуть, что 27,7% школьников отмечают, возможность использования ненормативной лексики в чатах, которые они посещают. При этом посещение подобных чатов гораздо более распространено среди мальчиков, чем среди девочек (соответственно: 33,7% и 14,0%; различия статистически значимы на уровне .007). Таким образом, мы можем сделать вывод о существенной культурной дифференциации посещения чатов девочками и мальчиками. Последние, как мы видим, более сориентированы на чаты с употреблением ненормативной лексики. Девочки же более склонны посещать чаты, где соблюдаются нормы, принятые в обществе.

И последнее. Сделанный выше вывод недостаточно полно характеризует особенности нормативной регуляции виртуального общения, поскольку не затрагивает такой аспект, как соблюдение норм, определяющих непосредственно само виртуальное общение. В этой связи мы задавали учащимся вопрос «Применялись ли к ним санкции за некорректное поведение в чате (нарушение правил чата)?» Ответы учащихся показывают, что 41,2% из тех, кто посещает чаты, подвергся санкциям исключения из чата. При этом их доля заметно выше среди мальчиков, чем среди девочек (соответственно: 45,2% и 19,3%; различия статистически значимы на уровне .0001). Полученные данные показывают, что мальчики по сравнению с девочками не только склонны обращаться к ненормативным по своему содержанию чатам, но и их общение непосредственно в самой виртуальной коммуникации в большей степени сориентировано на нарушение принятых здесь норм. Иными словами, мы обнаруживаем явно выраженную ориентацию мальчиков на ненормативное поведение.

Посткоммуникативное общение. Помимо вопросов, связанных с мотивацией вступления в виртуальное общение, фиксации его отличия от обыденной жизни и соблюдения культурных норм в процессах виртуальной коммуникации, особый интерес представляет анализ посткоммуникативного этапа виртуального общения. В этой связи мы коснемся двух аспектов. Один из них связан с попыткой *реальной встречи* с партнером по виртуальному общению, другой — касается оценки расхождений *своих представлений о партнере*, сформировавшихся в процессе виртуального общения по сравнению с тем впечатлением о нем, которое возникло в ходе контактов в реальной жизни.

Следует отметить, что полученные в ходе исследования данные, показывают, что каждый четвертый из учащих, общающихся в чате, предпринял попытку вступить в реальный контакт и встретился со своим виртуальным собеседником в реальной жизни. Остальные же подобной попытки не предпринимали, объясняя это следующими основными причинами: «мои партнеры по виртуальной коммуникации живут в других городах и странах» (38,8%); «я боюсь разочароваться в собеседнике» (12,5%); «я доверил собеседнику много своих секретов» (8,6%). При этом каких-либо существенных различий в мотивировках отказа от встреч между мальчиками и девочками не обнаружено. Можно лишь отметить, что с возрастом заметно снижается значимость такой мотивировки отказа от встреч, как «доверие секретов» (в 9-м классе — 14,0%, в 11-м — 3,8%; различия статистически значимы на уровне .04).

Отмеченная тенденция на первый взгляд противоречит вышеприведенным данным о возрастных особенностях рефлексии своеобразия виртуальной коммуникации. Напомним, что, обсуждая этот аспект, мы, в частности, фиксировали увеличение среди девочек с возрастом (от 9-го к 11-му классу) доли тех, кто отмечает такой параметр виртуальной коммуникации, как искренность и откровенность. Если же мы обратимся к возрастной динамике мотива отказа от встречи с партнером по виртуальному общению в реальной жизни, то здесь, наоборот, у девочек от 9-го к 11-му классу мы обнаруживаем резкое снижение значимости мотива «доверие секретов» (с 26,7% до 3,1%; различия статистически значимы на уровне .02). Иными словами, можно было бы предположить как раз развитие противоположной тенденции: усиление защитной реакции в силу большей ориентации на интимное общение в самой виртуальной коммуникации.

Попытаемся объяснить обнаруженный нами феномен. На наш взгляд, особенность виртуальной коммуникации состоит в том, что партнер по виртуальному общению не связан с микросоциальным окружением (напомним: это «случайный попутчик в вагоне поезда», которому и доверяются сокровенные тайны). Этот аспект с возрастом не только все более очевиден, но именно он и оказывается все более привлекательным для вступления в виртуальную коммуникацию. В этой связи можно думать, что с возрастом становится значимым именно этот аспект — несвязанность виртуального партнера с микросоциальным

окружением. Поэтому подросток готов вступить с ним в реальный контакт, продолжить общение, которое не затрагивает микросоциальный контекст его социальных контактов и связей. Это своеобразное «приключение». Более того, в силу все большей личностной зрелости подростки (особенно девушки) готовы вступить в непосредственный контакт лицом к лицу с виртуальным партнером. По сути дела, это ничему не угрожает, поскольку есть возможность прервать без каких-либо последствий подобную реальную встречу. И в то же время это попытка экспериментирования в сфере межличностных отношений, надежда на реальную *встречу*. Поэтому-то, на наш взгляд, к 11-му классу и снижается значимость мотива «доверия тайн» как мотива, предотвращающего встречу с виртуальным собеседником в реальной жизни.

Каков же чаще всего эффект от этих встреч? Как правило, для большинства подростков он весьма позитивен. Лишь 13,3% школьников из тех, кто реально встретился со своим виртуальным собеседником, отмечает, что их представление о партнере, сложившееся в процессе виртуального общения, не изменилось. Весьма незначительная часть явно разочарована — 6,7% указали, что их впечатление о партнере при реальном общении ухудшилось; 13,3% отметили, что собеседник оказался неинтересен. Большинство же оценок явно позитивны: «мои собеседники из чата в жизни оказались более интересны» — 43,3%; «мое впечатление о собеседниках из чата после встречи улучшилось» — 36,7%. Следует отметить, что приведенные позитивные оценки достаточно существенно отличают мальчиков и девочек. Так, среди мальчиков их доля заметно выше. Это позволяет сделать вывод о том, что сами встречи в реальной жизни с партнером по виртуальной коммуникации у мальчиков и девочек весьма заметно различаются. Например, одно из характерных различий состоит в том, что если мальчики встречаются с представителями как своего, так и противоположного пола примерно в равной степени, то у девочек преимущественно встречи в реальной жизни с партнерами по виртуальной коммуникации происходят с представителями противоположного пола.



Глава VII

МЕСТО КОМПЬЮТЕРА В ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКА И УЧАЩЕГОСЯ ПТУ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Предыдущие разделы книги были посвящены исследованию особенностей использования новых информационных технологий в жизни школьника. При этом одна из основных линий анализа эмпирических данных была направлена на сопоставление возрастной динамики изменений отношения к новым информационным технологиям у мальчиков и девочек. Помимо этого, отдельные фрагменты работы были связаны с анализом влияния социально-стратификационных факторов: материального положения семьи, уровня образования родителей. Здесь мы пытались выявить характерные особенности социального неравенства, которые проявляются относительно доступности новых информационных технологий для учащихся из разных социальных страт. Однако, с нашей точки зрения, сама проблематика социального неравенства в сфере новых информационных технологий требует более детального и углубленного изучения. В частности, возникает вопрос о степени доступности новых информационных технологий для учащихся, выбравших разные образовательные траектории, такие, например, как общеобразовательная школа и ПТУ. Именно в этой связи в данной главе мы попытаемся проанализировать особенности использования новых информационных технологий учащимися 11-х классов и ПТУ. Для этого мы привлечем данные социологического опроса учащихся ПТУ, который проводился по аналогичной программе исследования.

Выборка учащихся ПТУ составляет 713 человек (из них 407 мальчиков и 316 девочек). Объем подвыборки одиннадцатиклассников в нашем исследовании 339 человек (из них 176 мальчиков и 163 девочки).

В ходе анализа мы рассмотрим такие аспекты, как место общения с компьютером в структуре досуга, роль Интернета в информационном пространстве, особенности приобщения к пользованию компьютером и Интернетом.

Место компьютера в структуре досуга школьников и учащихся ПТУ. В таблице 21 приведены данные ответов на вопрос о предпочтении различных видов деятельности в структуре досуга одиннадцатиклассников и учащихся ПТУ.

Таблица 21. Предпочтение различных видов деятельности в структуре досуга у одиннадцатиклассников и учащихся ПТУ (%)

Виды деятельности	учащиеся 11-х классов		учащиеся ПТУ	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки
Чтение книг	30,0	27,4	5,3	26,6
Чтение газет, журналов	15,6	14,3	8,7	13,5
Просмотр телепередач	36,9	35,4	50,4	42,6
Просмотр видеофильмов	8,8	8,6	14,2	10,6
Прослушивание радиопередач	22,5	35,4	17,0	36,2
Занятия спортом	38,8	16,6	41,5	13,8
Посещение театров, музеев, выставок	8,1	17,1	3,1	9,6
Посещение концертов	3,8	5,7	2,3	3,2
Посещение факультативов, кружков	1,9	0,6	0,3	1,0
Посещение развлекательных заведений	13,8	24,0	25,2	29,8
Посещение образовательных курсов, занятия с репетитором	4,4	7,4	1,0	0,6
Общение с друзьями	51,3	75,4	69,0	79,8
Общение со взрослыми	2,5	3,4	6,4	2,9
«Общение» с компьютером	37,5	5,7	15,3	6,1

Представленные в таблице данные показывают, что по предпочтению различных видов занятий в структуре досуга девочки-одиннадцатиклассницы и девочки-учащиеся ПТУ практически не отличаются друг от друга. Можно лишь отметить, что школьницы более склонны к посещению театров (соответственно: 17,1% и 9,6%; различия статистически значимы на уровне .03) и к посещению различных образовательных курсов (соответственно: 7,4% и 0,6%; различия статистически значимы на уровне .0003). Различия же между мальчиками более существенны. Так, в структуре досуга мальчиков-одиннадцатиклассников по сравнению с учащимися ПТУ большее значение имеет чтение книг (соответственно: 30,0% и 5,3%; различия статистически значимы на уровне .0001), чтение газет и журналов (соответственно: 15,6% и 8,7%; различия статистически значимы на уровне .02), посещение театров (соответственно: 8,1% и 3,1%; различия статистически значимы на уровне .01), посещение образовательных курсов

(соответственно: 4,4% и 1,0%; различия статистически значимы на уровне .02) и, наконец, «общение» с компьютером (соответственно: 37,5% и 15,3%; различия статистически значимы на уровне .0001). В свою очередь учащиеся ПТУ более сориентированы на просмотр телевизионных передач (соответственно: 50,4% и 36,9%; различия статистически значимы на уровне .006), посещение развлекательных учреждений (соответственно: 25,2% и 13,8%; различия статистически значимы на уровне .005) и общение с друзьями (соответственно: 69,0% и 51,3%; различия статистически значимы на уровне .0001). Таким образом, если мальчики-одиннадцатиклассники в большей степени в своем досуге сориентированы на включение в информационную и культурную среду, то учащиеся ПТУ, в отличие от них, явно ориентированы на развлечения и релаксационные формы проведения досуга.

Обобщая приведенные данные, можно сделать основной вывод: различие образовательных траекторий — школа или ПТУ — практически не влияет на изменение структуры досуга девочек. Для мальчиков же этот фактор оказывается принципиальным. В связи с основной целью нашего исследования подчеркнем, что обращение к пользованию новыми информационными технологиями является одним из важнейших аспектов, отличающих досуг школьника и учащегося ПТУ.

Место компьютера в информационном пространстве одиннадцатиклассников и учащихся ПТУ. Значимость различных источников информации для получения наиболее полезных и интересных сведений среди одиннадцатиклассников и учащихся ПТУ приведена в таблице 22.

Таблица 22. Значимость различных источников информации для одиннадцатиклассников и учащихся ПТУ (%)

Источники информации	учащиеся 11-х классов		учащиеся ПТУ	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки
Книги	32,7	41,7	16,1	31,2
Радио	12,3	18,9	17,5	22,1
Телевидение	39,5	26,3	77,4	57,0
Газеты, журналы	18,5	22,3	31,6	46,0
Родители	13,0	16,6	29,1	37,2
Друзья	29,6	51,4	59,3	52,3
Учителя	24,1	21,1	23,7	19,5
Учебники	14,8	16,0	4,2	4,4
Интернет и другие компьютерные сети	50,0	22,9	11,3	4,0

В отличие от предыдущих данных, касающихся структуры досуга, результаты, приведенные в таблице 22, показывают, что значимость различных источников информации, определяющих структуру информационной среды, существенно отличается как мальчиков, так и девочек, получающих школьное образование, от мальчиков и девочек из ПТУ. Причем тенденции эти в целом сходны. Школьники более ориентированы на значимость информации, получаемой из книг, учебников и Интернета. Для учащихся же ПТУ более значима информация, поступающая из СМИ (телевидение, газеты и журналы), а также от общения с друзьями (только у мальчиков) и с родителями. Отмеченные различия статистически значимы на уровне ниже .002.

Таким образом, повторимся, движение по различным образовательным траекториям оказывается значимым фактором, влияющим на структуру информационного пространства подростка. И здесь, так же как и при анализе структуры досуга, мы обнаруживаем, что включенность в пользование средствами электронной коммуникации оказывается гораздо более значимой для одиннадцатиклассников по сравнению с учащимися ПТУ.

Повышенный интерес к новым информационным технологиям одиннадцатиклассников, по сравнению с учащимися ПТУ, проявляется и в их отношении к чтению специальных журналов, посвященных компьютерам. Так, если среди учащихся 11-х классов читает подобного рода журналы почти каждый третий (28,8%), то среди учащихся ПТУ таких всего 8,6% (различия статистически значимы на уровне .0001). Весьма существенные различия обнаруживаются и в самом содержании читаемых ими журналов. Если учащиеся ПТУ сориентированы на чтение журналов, посвященных компьютерным играм, то одиннадцатиклассники заметно чаще обращаются к чтению более серьезных журналов, посвященных устройству компьютера и программному обеспечению («Компьютерра», «Hard'n Soft» и др.).

Особенности пользования компьютером одиннадцатиклассниками и учащимися ПТУ. Здесь мы рассмотрим несколько аспектов. К ним относятся особенности регулярного пользования игровой приставкой, компьютером и Интернетом; начало пользования компьютером; интенсивность работы на компьютере и доступность пользования компьютером в школе и ПТУ. Помимо этого, мы затронем также вопрос, касающийся специфики пользования теми или иными компьютерными программами. В таблице 23 приведены данные о проценте регулярных пользователей игровой приставки, компьютера и Интернета среди одиннадцатиклассников и учащихся ПТУ.

Приведенные в таблице 23 данные однозначно фиксируют существенные различия между одиннадцатиклассниками и учащимися ПТУ. Так, мы видим, что доля регулярных пользователей компьютера и Интернета среди одиннадцатиклассников значительно выше, чем среди учащихся ПТУ (различия статистически значимы на уровне .0001). В то же время учащиеся ПТУ чаще пользуются игровой приставкой. В этой связи отметим, что интерес

Таблица 23. Доля регулярных пользователей игровой приставки, компьютера и Интернета среди одиннадцатиклассников и учащихся ПТУ (%)

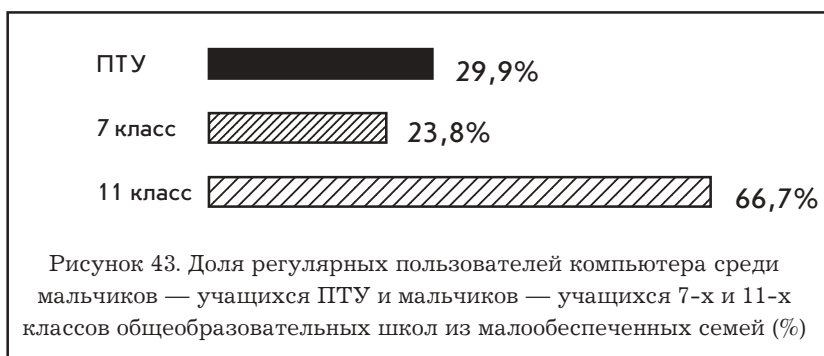
Типы пользования	учащиеся 11-х классов		учащиеся ПТУ	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки
Игровая приставка	15,4	11,6	33,6	16,1
Компьютер	76,9	53,3	29,9	18,9
Интернет	37,4	18,8	15,0	1,7

к регулярному пользованию игровой приставкой, проявляемый учащимися ПТУ, сопоставим с данными по учащимся 9-х классов. Иными словами, учащиеся ПТУ по этому параметру соотносимы с более младшей возрастной когортой школьников. Таким образом, мы обозначаем определенный возрастной аспект, связанный с «задержкой» освоения компьютерных технологий учащимися ПТУ по сравнению со школьниками.

Сюжет «возрастной задержки» в освоении компьютеров учащимися ПТУ еще более явно обнаруживает себя, если мы обратимся к сравнению возрастной динамики изменения числа регулярных пользователей компьютера среди школьников. Данные о возрастной динамике регулярных пользователей компьютера мы приводили в главе I (см. рисунок 6). Если обратиться к этому рисунку, то мы заметим, что уже в 7-м классе доля школьников — регулярных пользователей компьютера как среди мальчиков, так и среди девочек (соответственно: 55,9% и 37,8%), практически в два раза выше, чем среди учащихся ПТУ. Иными словами, доля регулярных пользователей компьютера среди учащихся ПТУ существенно ниже той доли, которая в возрастном плане соответствует норме регулярных пользователей компьютера среди семиклассников общеобразовательных школ.

Однако этот вывод недостаточно корректен. Дело в том, что в систему начального профессионального образования, как правило, идут дети из слабых социальных слоев. Поэтому более правильно было бы сделать возрастной сопоставительный анализ учащихся ПТУ со школьниками из малообеспеченного социального слоя. На рисунке 43 приведены данные о доле регулярных пользователей компьютера среди мальчиков — учащихся ПТУ и среди мальчиков-школьников, учащихся 7-х и 11-х классов из малообеспеченных семей.

Как видно из представленных на рисунке данных, доля регулярных пользователей компьютера среди учащихся ПТУ соответствует доле регулярных пользователей среди школьников семиклассников из малообеспеченных семей. Вместе с тем, если при обучении в школе, как мы видим, доля регулярных пользователей компьютера среди детей из малообеспеченных семей к 11-му классу резко возрастает (практически в три раза), то среди учащихся ПТУ, повторимся, она остается на уровне,



характерном для 7-го класса общеобразовательной школы. Иными словами, если траектория получения школьного образования предполагает активное включение детей из слабых социальных слоев в освоение мира компьютерных технологий, то в системе ПТУ подобной возможности для них практически нет. И здесь еще раз, но уже на другом материале мы подтверждаем влияние образовательной траектории на включение подростка в компьютерную реальность.

Сюжет, касающийся возрастной динамики пользования компьютером, подтверждается и данными, которые характеризуют такой аспект, как начало пользования компьютером. Если среди одиннадцатиклассников доля тех, кто начал впервые работать на компьютере три года назад и ранее, составляет 75,5%, то среди учащихся ПТУ таких лишь 40,0% (различия статистически значимы на уровне .0001).

Подтверждаются и факты о более позитивном влиянии школьной среды по сравнению с ПТУ на приобщение подростков к компьютерам. Если среди одиннадцатиклассников 20,4% указали, что они не пользуются в школе компьютером, то среди учащихся ПТУ таких каждый второй — 53,5% (различия статистически значимы на уровне .0001).

Наконец, для сравнительного анализа особый интерес представляют содержательные особенности пользования компьютером. В этой связи заметим, что выше при анализе особенностей чтения журналов, посвященных компьютерам, мы его уже косвенно затрагивали. В частности, мы отмечали, что среди одиннадцатиклассников по сравнению с учащимися ПТУ выше процент тех, кто читает подобные специализированные журналы. Причем если учащиеся ПТУ в основном читают журналы, посвященные компьютерным играм, то в кругу чтения старшеклассников заметное место занимают и серьезные журналы о компьютерной технике.

Более же корректно различия в содержательных особенностях пользования компьютером можно проанализировать, если мы обратимся к сопоставлению данных о тех конкретных программах, которыми пользуются старшеклассники и учащиеся ПТУ при работе на компьютере. Ответы учащихся ПТУ и одиннадцатиклассников на вопрос о том, какими программами

они пользуются, показывают, что школьники гораздо чаще используют графические приложения для создания графики, текстовые редакторы и офисные приложения, обучающие программы по школьным предметам, браузеры. Учащиеся же ПТУ, по сравнению с одиннадцатиклассниками, гораздо чаще пользуются лишь программами компьютерных игр. Отмеченные различия в использовании компьютерных программ статистически значимы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что если в пользовании компьютером у учащихся ПТУ явно доминирует игровая деятельность, то одиннадцатиклассники используют компьютер полифункционально: здесь и работа, предполагающая создание графических и печатных текстов, и использование компьютера как средства обучения, и использование средств Интернет-коммуникации.

Обобщая приведенные в этой главе данные, можно сделать следующий основной вывод. Он состоит в том, что движение подростка по различным образовательным траекториям — школа и ПТУ — является важным фактором, обуславливающим возможности его приобщения к миру новых информационных технологий. При этом влияние самой образовательной траектории оказывается принципиальным для детей из слабых социальных страт. В случае движения по траектории школьного образования (получение полного среднего образования) они имеют возможность для активного освоения мира компьютеров, становясь в своем большинстве регулярными пользователями. Движение же по образовательной траектории, предполагающей получение начального профессионального образования, не обеспечивает подобного приобщения к реалиям компьютерной культуры для большинства учащихся.

Заключение

Казалось бы, у авторов не должно возникать каких-либо особых затруднений при написании «заключения». Однако это не совсем так. Причин здесь несколько, но главная, пожалуй, состоит в том, что основная работа-то уже сделана и остается, как говорится, «вставить картину в рамку». Рамка же — это обычно внешний элемент к самой картине, а ее (картину) можно вставить и в рамку другую. Более того, сам читатель, подойдя к последним страницам книги, как мы полагаем, уже сделал определенные выводы и расставил важные для него смысловые акценты. Иначе говоря, основные сюжеты книги он уже поместил в «свою собственную рамку». И все же, расставаясь, отметим те моменты, которые представляются для нас ключевыми.

Во-первых, стоит обратить внимание на саму необходимость рассмотрения затронутых в книге вопросов в социокультурном контексте. Так, если в 70–80-е годы при обсуждении проблематики новых информационных технологий основной акцент ставился на приобщении учащихся к компьютеру и, как правило, обсуждался в контексте изменения *содержания школьного образования* (например, введение курса информатики), то в конце 90-х годов новые информационные технологии требуют своего рассмотрения в логике социокультурного анализа, где фокус смещается на их изучение как особой социальной реальности. Иными словами, новые информационные технологии теперь уже не выступают только в качестве «средств передачи, обработки и хранения информации», а играют культуuroбразующую роль, поскольку на их основе создается особая среда со своим специфическим содержанием и нормами социального взаимодействия и общения. Сегодня стало уже очевидным, что наличие подобной социокультурной среды оказывает принципиальное влияние на процессы социализации подростка. Этот момент мы и стремились подчеркнуть на протяжении всего нашего разговора с читателем.

Действительно, как показали полученные нами результаты, новые информационные технологии к концу 90-х годов приобрели существенное значение в жизни подростка, изменив как структуру его досуга, так и организацию информационного пространства. Иными словами, сегодня владение компьютерной техникой является мощным фактором, определяющим жизненно-стилевые характеристики молодого поколения. В первую очередь здесь следует обратить внимание на гендерные различия: мальчики-подростки гораздо более активно используют новые информационные технологии. Само это обстоятельство требует, на наш взгляд, специального педагогического осмысления.

Наряду с гендерными, мощное влияние оказывают и факторы социально-стратификационные. Так, анализ тех возможностей, которые открываются для детей из разных социальных страт в пользовании компьютером и Интернетом, позволил вскрыть сложную динамику социально-стратификационных процессов, происходящих сегодня в подростковой среде. Причем, если на всем протяжении второй половины 90-х годов последовательно сокращался разрыв между детьми из разных социальных страт в возможности регулярного пользования компьютером, то относительно пользования Интернетом сохранилось жесткое социальное неравенство. И в этой связи остро встает вопрос о «равенстве возможностей в доступе к информации». На наш взгляд, это один из существенных моментов, определяющих специфику социальной ситуации развития подростка конца 90-х, который требует специальной психолого-педагогической проработки.

Во-вторых, полученные нами данные позволяют сделать ряд важных выводов относительно места компьютера непосредственно в самом образовательном процессе. Так, в ходе исследования достаточно отчетливо проявилось позитивное влияние регулярного пользования компьютером на академическую успешность школьников. И более того, материалы нашего исследования опровергают общепринятое представление о том, что регулярное пользование компьютером сужает круг культурных интересов подростка. Напротив, подросток, регулярно пользующийся компьютером, оказывается более продвинут: он больше читает, чаще посещает музеи, выставки, концерты, и его вкусовые предпочтения находятся на более высоком уровне, чем у его сверстников.

Важно обратить внимание и на социальную роль школы в обеспечении равенства возможностей детей из слабых социальных страт по приобщению к новым информационным технологиям. Полученные материалы в целом показывают положительную роль школы в этом процессе, хотя картина здесь и не столь однозначна. Более того, принципиальное значение, на наш взгляд, имеет приведенный в книге сравнительный анализ данных о возможностях пользования компьютером учащихся школ и ПТУ. Эти результаты свидетельствуют о том, что движение детей из слабых социальных страт по различным образовательным траекториям имеет определяющее значение в их приобщении к новым информационным технологиям. И в этом отношении начальное профессиональное образование, как показывают результаты исследования, существенно уступает школьному. Это позволяет поставить вопрос о необходимости кардинального пересмотра самого отношения к новым информационным технологиям в системе начального профессионального образования сегодня.

И, наконец, проведенное исследование показало, что современные учителя не только слабо используют ресурсы новых информационных технологий в своей педагогической практике, но и как реальные пользователи они оказываются в большинстве своем на более низком уровне, чем ученики. Подобные данные, как мы полагаем, фиксируют достаточно серьезный социокультурный конфликт, затрагивающий ключевые вопросы содержания

современного школьного образования. Таким образом, анализ отношения детей и учителей к новым информационным технологиям выводит нас за рамки первоначально обозначенной темы. Иными словами, обращение к проблематике новых информационных технологий позволяет поставить определенный социокультурный диагноз состоянию современного школьного образования.

В-третьих, стоит отметить те разделы книги, где рассматриваются особенности отношения учащихся к компьютерным играм. В этой связи, на наш взгляд, крайне важны те результаты, которые фиксируют значимость самой игровой деятельности для этапа подростничества. При этом отметим, что, как показали наши результаты, сама игровая деятельность в этот период имеет полимотивированный характер и ее смысл определяется разными модусами жизненных ориентаций подростка. Таким образом, мы полагаем, что с помощью полученных эмпирических результатов нам удалось выявить целый ряд моментов, характеризующих общие психологические особенности современного подросткового возраста.

И, наконец, в-четвертых. Естественно, мы не могли обойти стороной тему о месте и роли виртуального общения в субкультуре современного подростка. В последнее время эта проблематика привлекает все большее внимание как ученых, так и педагогов-практиков. Подчеркнем, что, пожалуй, основной вывод, который мы можем сделать, исходя из наших данных, — это вывод о необходимости рассмотрения Интернета не только как *средства* общения, но и как особой *социокультурной среды* со своим характерным содержанием и специфическими нормами регуляции взаимоотношений. Отдельные аспекты своеобразия этой социокультурной среды мы и попытались описать.

Понятно, что многие из затронутых в книге тем требуют своего более детального исследования. И здесь, подчеркнем, ограничиться лишь социологическим подходом будет явно недостаточно. Сегодня необходима комплексная программа исследования роли новых информационных технологий в образовании, органично включающая в себя социологический, психологический, педагогический и культурологический методы анализа.

И последнее, перед тем, как поставить окончательную точку. Материалы, изложенные в книге – это фиксация состояния особенностей отношения подростка к новым информационным технологиям на период 2000 года. Но техноэволюция продолжается. Новые информационные технологии стремительно развиваются. И, возможно, лет через пять-десять некоторые материалы, изложенные в книге, вызовут улыбку, поскольку, например, такие темы, как «доступность» компьютера и Интернета, окажутся уже неактуальны. Поэтому представленные в книге данные стоит рассматривать в исторической перспективе. Но, на наш взгляд, во многом смысл социологического исследования и заключается в том, что оно «работает на историю». Порой социологические данные приобретают второе дыхание по прошествии достаточно длительного времени. Мы надеемся, что это произойдет и с нашей книгой. Но тут уже все будет зависеть от читателя.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Аристотель. Об искусстве поэзии. — М.: Художественная литература, 1957.
- 2 Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е., Смылова О. В. Интернет: Воздействие на личность // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А. Е. Войскунского — М.: Можайск-Терра, 2000. С.11–39.
- 3 Галичин В. А., Манушин Э. А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: Состояние и перспективы (По материалам II Международного конгресса ЮНЕСКО) // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Том V. Выпуск VII / Под ред. В. С. Собкина. — М.: Центр социологии образования РАО, 2000. С. 193–244.
- 4 Евстигнеева Ю. М. Опыт кросс-культурного исследования факторов, влияющих на применение компьютеров в школьном образовании (По материалам международного исследования «The Use of Computers in Education Worldwide») // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Том V. Выпуск VII / Под ред. В. С. Собкина. — М.: Центр социологии образования РАО, 2000. С.244–256.
- 5 Жичкина А. Е., Белинская Е. П. Самопрезентация в виртуальной коммуникации и особенности идентичности подростков-пользователей Интернета // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Том V. Выпуск VII / Под ред. В. С. Собкина. — М.: Центр социологии образования РАО, 2000. С.431–460.
- 6 Захарова Т. Б. Дифференциация обучения информатике в российской школе: Тезисы доклада на II Международном конгрессе ЮНЕСКО «Образование и информатика» // II Международный конгресс ЮНЕСКО «Образование и информатика»: Материалы. Книга 2. Том IV. — М., 1998.
- 7 Лотман Ю. М. О метаязыке типологических описаний культуры. // Избранные статьи в трех томах. — Таллин. 1992. Том 1. С.386–406.
- 8 Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. — М.: Наука, 1988.
- 9 Образование и информатика. Политика в области образования и новые технологии. Труды II Международного конгресса ЮНЕСКО. Том I, II. — М.: ЮНЕСКО, 1997.
- 10 Поливанова К. Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопр.психологии. 1996. №1. С. 20–32.
- 11 Программы общеобразовательных учреждений. Информатика. — М.: Просвещение, 2000.
- 12 Пропф В. Я. Морфология сказки. — М., 1969.
- 13 Славина Л. С. О развитии мотивов игровой деятельности в дошкольном возрасте. Известия АПН РСФСР. 1948. Вып.14, С.15–46.
- 14 Смирнова Е. О., Радева Р. Е. Компьютерная игра младшего школьника // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Том V. Выпуск VII / Под ред. В. С. Собкина. — М.: Центр социологии образования РАО, 2000. С. 370–393.
- 15 Смирнова Е. О., Радева Р. Е. Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. — Там же. С. 330–370.
- 16 Собкин В. С., Евстигнеева Ю. М. Компьютер и социология подрост-

- кового неравенства // Педология/ Новый век. 2000. №4. С.66–69.
- 17 Собкин В. С., Писарский П. С. Жизненные ценности и отношение к образованию: Кросскультурный анализ Москва–Амстердам. По материалам социологического опроса учителей, учащихся и родителей.— М.: Центр социологии образования РАО, 1994.
- 18 Собкин В. С., Писарский П. С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. — М.: Мин-во образования РФ, 1992.
- 19 Собкин В. С., Писарский П. С., Коломиец Ю. О. Учительство как социально-профессиональная группа / Под ред. Собкина В. С. — М.: Центр социологии образования РАО, 1996.
- 20 Собкин В. С., Сельцер Р. М., Шариков А. В. Отношение к образованию. Социологический экспресс-анализ. На материале опроса учителей, учащихся и родителей Калининского р-на г.Москвы. — М.: ВНИК Школа, 1989.
- 21 Собкин В. С., Хлебникова М. В. Старшеклассник и компьютер: проблемы социального неравенства // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Том V. Выпуск VII /Под ред. В. С. Собкина. — М.: Центр социологии образования РАО, 2000. С. 284–330
- 22 Собкин В. С., Шариков А. В. Психосемантический анализ функций телевизионного вещания для детей и юношей // Телевидение и школа: опыт социо-культурного и психолого-педагогического анализа. — М.: АПН СССР, 1989. С.38–52.
- 23 Успенский Б. А. Поэтика и композиция. — М.: Наука, 1972.
- 24 Фридте В., Келер Т. Публичное конструирование «Я» в опосредованном компьютером общении // Гуманитарные исследования в Интернете / Под. ред. А. Е. Войскунского — М., Можайск–Терра, 2000. С.40–53.
- 25 Фромм Э. Душа человека. — М.: ООО Издательство АСТ–ЛТД, 1998.
- 26 Хворостов А. В. Социокультурные проблемы информатизации школьного образования. Автореф. канд. дис. — М.: 1993.
- 27 Хворостов А., Кокарева Л. Старшеклассники и информационные технологии: Сравнительный анализ результатов исследований 1992 и 1997 годов // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Том V. Выпуск VII /Под ред. В. С. Собкина. — М.: Центр социологии образования РАО, 2000. С.256–284.
- 28 Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. Пер. с нидерл./Общ. ред. и послесл. Г.М.Тавризян.— М.: Издательская группа Прогресс, Прогресс-Академия, 1992.
- 29 Шмелев А. Г. Психодиагностика и новые информационные технологии // Компьютеры и познание. — М.: Наука, 1990.
- 30 Эльконин Д. Б. Из записок конспекта Л.С.Выготского к лекциям по психологии детей дошкольного возраста // Эльконин Д. Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1978. С. 289–294.
- 31 Эльконин Д. Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1978.
- 32 Fling S., Smith L., Rodriguez T., Thornton D. et al. Videogames, aggression, and self-esteem: A survey // Social behavior and personality. 1992. V.20.
- 33 Funk J.B. Reevaluating the impact of video games // Clinical Pediatrics. 1993. V.32.
- 34 Pelgrum W.J., Plomp T. «The use of Computers in Education Worldwide»: Results from IEA ‘Computers in Education’ Survey in 19 Educational Systems, 1991.

Àääüèèð Ñàíóεεíτáε÷ Ñí áέέí, Þεéý Ìεðάέεíτáτá Áάñðεáíτάάά

**Ì τάðíñοίε: áεðθóáεüíñòü è ñíòεáεüíτáy θάáεüíñòü
(íí ìάðάðεάέàì ñíòεíεíτáε÷άñέíáí εññéää íááíεý)**

*Èääéèð Ì. Á. Øàííøíεέίτáà
Í ó í ðíεáíεά, ááðñóεά Á. Ìε áðñέέ*

Èεóáíçéý ÈÄ ¹ 01374 ìð 30.01.2000

Ì τάíεñáíí á íá-àðü 27.07.2001.
Ì á-àðü íðñáðíáy. Áóí ááà íðñáðíáy ¹1.
Óí ðì àð 60ö84/8. Ìá÷.ε. 20. Õεðáε 500 ýεç.
Çáεà ç ¹

Õáíòð ñíòεíεíτáεè íáðáçí ááíεý ÐÄÍ ,
119905, Ìí ñεää, óε. Ìí áí äéíñεáy, 8

Ìò íá-àðáíí ñ áí óíáúó äεáííçεðεεáíá á ÌÈÈ ÁÈÍÈÒÈ,
140010, á Èþáá ðòü Ìí ñεí áñεíé íáε., Ìéðýáðüñéεé íð-ò, 403.



Центр социологии образования РАО

ПРЕДЛАГАЕТ

монографии и сборники научных трудов

1. **Собкин В. С., Писарский П. С.** Социологический портрет учащегося ПТУ. Социология образования. Выпуск 1. — М.: Мин-во образования РФ, 1992. — 42с.
2. **Собкин В. С., Писарский П. С.** Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. — М.: Мин-во образования РФ, 1992. — 159с.
3. **Собкин В. С., Писарский П. С.** Динамика художественных предпочтений старшеклассников. По материалам социологических исследований 1976 и 1991 гг. — М.: Мин-во образования РФ, 1992.-79с.
4. Российская школа на рубеже 90-х: социологический анализ / Под ред. **В. С. Собкина** — М.: Центр социологии образования РАО, 1993. — 147с.
5. **Собкин В. С., Емельянов В. А.** Библиографический указатель публикаций на русском языке: «Социология образования». — М.: Центр социологии образования РАО, 1993.— 52с.
6. **Собкин В. С., Писарский П. С., Толстых А.В.** Отношение к классному руководству. Социология образования. Выпуск 2. — М.: Центр социологии образования РАО, 1993 .— 27с.
7. Социология образования. Труды по социологии образования / Под ред. **В. С. Собкина** — М.: Центр социологии образования РАО, 1993 — Т.1, Вып. 1. —106с.



8. Ценностно-нормативные ориентации современного старшеклассника. Труды по социологии образования / Под ред. **В. С. Собкина** — М.: Центр социологии образования РАО, 1993.— Т.1, Вып. II. — 95с.
9. **Хломов Д. Н., Баклушинский С. А., Казьмина О. Ю.** Руководство по оценке уровня развития социального поведения старшеклассников. — М.: Центр социологии образования РАО, 1993.— 75с.
10. **Собкин В. С., Писарский П. С.** Жизненные ценности и отношение к образованию: кросскультурный анализ Москва—Амстердам. По материалам социологического опроса учителей, учащихся и родителей. — М.: Центр социологии образования РАО, 1994. — 151с.
11. Социология образования. Труды по социологии образования / Под ред. **В. С. Собкина** — М.: Центр социологии образования РАО, 1994 —Т.II, Вып. III. — 174с.
12. Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника. Труды по социологии образования / Под ред. **В. С. Собкина** — М.: Центр социологии образования РАО, 1995 — Т. III, Вып. IV. — 146с.
13. **Собкин В. С., Писарский П. С., Коломиец Ю.О.** Учительство как социально-профессиональная группа. — М.: Российская академия образования, ЦСО РАО, 1996. 53с.
14. **Эмиль Дюркгейм** «Социология образования» / Пер. с фр. Т.Г. Астаховой. Научн. ред. В. С. Собкин, В. Я. Нечаев — М.: «ИНТОР», 1996 — 80с.
15. **Собкин В. С.** Подросток с дефектом слуха: ценностные ориентации, жизненные планы, социаль-



- ные связи. Эмпирическое исследование. — М.: Центр социологии образования РАО, 1997. — 94с.
16. **Собкин В. С.** Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. — М.: Центр социологии образования РАО, 1997. — 320с.
 17. **Писарский П. С., Собкин В. С.** Учитель и старшеклассник в мире художественной культуры. — М.: Центр социологии образования РАО, 1997 — 96с.
 18. **Собкин В. С., Писарский П. С.** Типы региональных образовательных ситуаций в Российской Федерации. Труды по социологии образования. — М.: Центр социологии образования РАО, 1998 — Т. IV, Вып. V. — 96с.
 19. Этнос. Идентичность. Образование. Труды по социологии образования / Под ред. **В. С. Собкина** — М.: Центр социологии образования РАО, 1998 — Т. IV, Вып. VI. — 268с.
 20. **Собкин В. С., Кузнецова Н. И.** Российский подросток 90-х: Движение в зону риска. Аналитический доклад. — М.: ЮНЕСКО, 1998. — 120с.
 21. **Попкевиц Т.** Политическая социология образовательных реформ: Власть/ знание в образовании, подготовке учителей и исследований. Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. **Собкина В. С.** — М.: Центр социологии образования РАО, 1998. — 366с.
 22. Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Том V. Выпуск VIII. / Под ред. **В. С. Собкина.** — М.: Центр социологии образования РАО, 2000. — 462с.



23. **Константиновский Д. Л.** Молодежь 90-х: самоопределение в новой реальности. Профессиональные ориентации российских старшеклассников 90-х гг.: планы и их реализация. — М.: Центр социологии образования РАО, 2000. — 224с.
24. **Собкин В. С., Марич Е. М.** Воспитатель детского сада: жизненные ценности и профессиональные ориентации. По материалам социологического исследования. Труды по социологии образования. Том V. Выпуск VIII. — М.: Центр социологии образования РАО, 2000.— 165с.
25. **Собкин В. С., Эльяшевич Е. К., Марич Е. М.** Еврейский детский сад в России: проблемы, противоречия, перспективы. По материалам социально-психологического исследования. Труды по социологии образования. Том VI. Выпуск IX. — М.: Центр социологии образования РАО, 2001.— 120с.

Указанные монографии и сборники научных трудов
можно приобрести
в Центре социологии образования РАО

Москва, ул. Погодинская, 8, комната 538
тел. (095) 248-6969, факс. (095) 248-5184

e-mail: sobkin@mail.ru
www.socioedu.ru