

Оригинальная статья

УДК 159.9

DOI: 10.35750/2713-0622-2022-3-288-298



Геймификация для развития эмпатии и профилактики буллинга как формы девиантного поведения

**Артур Александрович Реан**

Московский педагогический государственный университет
(Москва, Россия)
profrean@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-1107-9530**Андрей Олегович Шевченко**

Московский педагогический государственный университет
(Москва, Россия)
andreyshevchenkomsu@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9118-2617**Аннотация**

Введение. Важность данной темы заключается в том, что девиантное поведение является мощным фактором риска социальной депривации, а расширение методов профилактики новыми средствами способно обеспечить новую качественную эффективность практической работы. Ключевой частью психологической работы также является создание методов выявления и реагирования на акты буллинга в процессе наблюдения и обучения. Новой формой наглядности может выступить геймификация для развития эмпатии, выявления и профилактики буллинга.

Цель. Анализ моделирующей основы метода геймификации для коррекционного обучения.

Методология. Теоретическая работа, в рамках которой анализируется связь методов геймифицированного обучения и психологических феноменов, которые могут продуктивно сказаться на социализации, в которой анализируется опыт внедрения геймификации в иных исследованиях для психологической поддержки. На основании данных, полученных российскими и иностранными психологами, анализируется возможность применения принципов геймификации как средства коррекции буллинга и агрессивного поведения

Результаты. В результате были отобраны и описаны современные примеры использования геймифицированных программ в области развития эмпатии и профилактики агрессивного поведения. На основании изучения иностранного и отечественного опыта сделан вывод об эффективности использования данных методов.

Ключевые слова

геймификация, буллинг, эмпатия, коррекция агрессии

Для цитирования: Реан, А. А., Шевченко, А. О. (2022). Геймификация для развития эмпатии и профилактики буллинга как формы девиантного поведения. *Российский девиантологический журнал*, 2(3), 288-298. doi: 10.35750/2713-0622-2022-3-288-298.

Artur A. Rean

Moscow Pedagogical State
University
(Moscow, Russia)
profrean@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-1107-9530

Andrey O. Shevchenko

Moscow Pedagogical State
University
(Moscow, Russia)
andreyshevchenkomsu@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9118-2617

The use of gamification in the empathy development and prevention of bullying as a form of deviant behavior

Abstract

Introduction. The importance of this research subject reflects the fact that deviant behavior has a strong risk factor for social deprivation. The expansion of prevention methods with new means can improve the qualitative efficiency of practical work. A key part of psychological work is also the creation of methods for identifying and responding to bullying facts in the process of observation and training. Developing empathy, identifying and preventing bullying can be considered as a new form of visualization.

Objective. Analysis of the modeling basis of the gamification method for correctional training.

Methodology. Theoretical work in which the relationship between gamified learning methods and psychological phenomena that can have a productive effect on socialization is analyzed. The experience of introducing gamification in other studies for psychological support is analyzed. Using the data obtained by Russian and foreign psychologists, the authors have examined the possibility of applying the principles of gamification as a tool of correcting bullying and aggressive behavior.

Results. As a result, modern examples of the use of gamified programs in the field of empathy development and prevention of aggressive behavior were selected and described. Taking into account the foreign experience and local examples, the authors make a conclusion about the effectiveness of the use of these methods.

Keywords

gamification, bullying, empathy, correction of aggression

For citation: Rean, A. A., Shevchenko, A. O. (2022). The use of gamification in the empathy development and prevention of bullying as a form of deviant behavior. *Russian Journal of Deviant Behavior*, 2(3), 288-298. doi: 10.35750/2713-0622-2022-3-288-298.

Введение

В процессе социализации личности возможно возникновение девиантного поведения. Девиантным поведением является поведение, отклоняющееся от установленных обществом норм и стандартов, будь то нормы психического здоровья, права, культуры, морали (Реан, 2015). Эти деформации могут быть обусловлены разными причинами, важнейшими среди которых являются факторы, связанные с социальными институтами и формами коммуникации, выстроенными в семье и школе (Реан, 2015). Приобретенным стереоти-

пом может выступать агрессия, направленная на других или себя, но уже в качестве формы представления о норме социального взаимодействия. Стоит отметить, что если обратная реакция отсутствует или она поощряющая, то агрессивное поведение закрепляется. Попытки социальной адаптации в асоциальных группах в той же мере приводят к формированию асоциального поведения. Из теории социального научения (SLT) известно, что человек учится, наблюдая за другими, их поведением и результатами, поэтому фактор окружения и среды становится важнейшим в формирова-

нии негативных социальных установок и девиантного поведения. Адаптация в группе с контрнормативной шкалой ценностей и девиантным поведением предполагает усвоение и принятие определенных, доминирующих в данной группе социально деформированных норм и ценностных ориентаций (Реан, 2015). Помимо этого, важным фактором развития девиантности при определенных условиях выступает социализация внутри семьи. Через транслирование в родительской семье асоциальные ценности, нормы и стереотипы поведения могут усваиваться посредством подражания и дальнейшего положительного подкрепления поведения такого рода. При этом закрепление социально отклоняющегося поведения может осуществляться тремя траекториями (Реан, 2015):

1) прямое декларирование асоциальных ценностей и норм и подчеркивание тезиса «только так и можно достичь успеха»;

2) проявление асоциального поведения при непосредственном взаимодействии родителей с ребенком;

3) наблюдение ребенком в реальном поведении родителей социально отклоняющейся направленности.

Так наблюдение становится частью социального научения. Коррекция такого поведения может включать разные формы оптимизации сформировавшихся паттернов, пагубно влияющих на дальнейшую социализацию. Формой девиантного поведения является деструктивное поведение, включающее жестокость и агрессию к другим и к себе. Распространенной формой деструкции становятся буллинг и агрессия среди детей и подростков. Исследователей буллинга, как формы асоциального поведения, сегодня интересуют прежде всего его причины, в частности, влияние семьи и школы (Zych et al., 2017). В соответствии с большинством исследований одной из ведущих причин выступает школьный климат, который, согласно эмпирическим исследованиям, является предиктором как академических результатов, так и психологического благополучия учащихся (Way, Reddy, & Rhodes, 2007; Новикова, Реан, 2019; Новикова, Реан, Коновалов, 2021).

Школьный климат закрепляет коммуникационные паттерны и становится одним из объектов первичной психологической интервенции. Исходя из этого, одной из важных траекторий профилактики девиантного поведения является создание новых форм коммуникативной связи, где представлены устойчивые социальные модели. Выстраивание данных моделей возможно через организацию совместных или направленных психолого-педагогических действий. При этом отталкиваться нужно от личного опыта и современных коммуникационных трендов. Актуальность данной темы заключается в том, что девиантное поведение является мощным фактором риска социальной депривации, а расширение методов профилактики новыми средствами способно обеспечить новую качественную

эффективность практической работы. В проведенном анализе отмечается необходимость разработки и внедрения новых программ и технологий работы с несовершеннолетними группами риска с целью профилактики асоциального поведения (Реан, 2018). В данной работе мы хотели бы рассмотреть один из возможных плацдармов-средств для расширения практических возможностей девиантологии и психологии отклоняющегося поведения. Так, ключевым трендом среди учеников является игровая среда. Компьютерные игры часто становятся «новой реальностью» для детей и подростков, эскапизмом от семейных конфликтов, однако данная «новая реальность» имеет и множество негативных последствий: расширяется пространство для кибербуллинга как формы асоциального поведения, а содержание многих популярных игровых продуктов

”

Ключевой частью психологической работы также является создание методов выявления и реагирования на акты буллинга в процессе наблюдения и обучения

“

среди детей и подростков предназначено лишь для лиц, достигших определенного возраста (16-21 года). В связи с этим существует объективная настороженность внутри профессионального психологического сообщества. По мнению ряда авторов, воздействие видеоигр будет усиливать агрессивное поведение как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе (Anderson & Dill, 2000). Однако мы полагаем, что специально разработанные игровые программы могут выступать эффективным плацдармом для модификации коммуникационных практик и стать одним из средств психологической работы. Игра становится новым коммуникационным взаимодействием и может иметь как положительный, так и отрицательный эффект. Игровой опыт является способом получения быстрой

обратной связи. Это может быть эффективно для выстраивания новых ассоциативных цепочек, формирования иных паттернов поведения через социальное одобрение и формирования «удовольствия» от побед, которые предполагают социально одобрительное поведение. Данные среды, используемые в игре, создаются специалистом-психологом с целью дальнейшей коррекции девиантного поведения. В игре выстраиваются взаимоотношения с другими людьми и их совместная работа. Справедливо, что в игре дети могут разыгрывать не только положительные, но и негативные роли. Труды отечественной психологии показывают, что ключевым элементом развития мотивационно-потребностной сферы выступает игра (Эльконин, 1999). В процессе игры должны присутствовать действия и их нравственное содержание, а также учитываться уникальные механизмы нравственного развития самой игры. Может происходить проигрывание социальных норм, применение другой роли, принятие чувств и эмоций другого, наблюдение за действиями и их последствиями, в результате чего выносятся моральная норма и происходит ее усвоение. Выделенный смысл подкрепляется эмоциями от игры. Кроме того, эмоции в данном случае выступают психологическим механизмом регуляции действий. Получается, что игра, затрагивая когнитивные (сценарий игры) и эмоциональные процессы (переживаемые чувства возможных последствий своих поступков), создает особую психологическую реальность, в которой формируется просоциальное поведение людей¹. Известно, что асоциальное поведение может быть связано с негативным опытом, «проиграв» который в рамках психологической работы, субъект может получить как разрешение старого конфликта, так и новую когнитивную стратегию, при отклике того стимула, который и должен запускать негативное поведение. Общее направление по внедрению игровых практик в образование и иные сферы называется «геймификация». Геймификация – это процесс придания неигровой деятельности игровых свойств (Werbach, 2022). Ключевым элементом геймификации являются вовлечение и погруженность. Помимо этого, данная форма позволяет наглядно моделировать нужную специалисту среду. Такой опыт лежит в основе подхода к разработке образовательных игровых продуктов, при котором знания конструируются, а не передаются готовыми. Когда цифровые игры динамичны и индивидуализированы, пользователь получает больше возможностей для практики, а также более индивидуальный и персонализированный опыт обучения. Кроме того, увлекательный и интерактивный характер игр и относительная возможная анонимность цифровых учебных сред означает, что молодежь часто

мотивирована к более полному и открытому участию в тренировках социальных навыков, основанных на цифровых играх, по сравнению с традиционными очными тренингами. В последнее время отмечается рост поддержки эффективности цифровых игровых продуктов для когнитивного, эмоционального, поведенческого и социального развития. Цифровая геймификация улучшает мотивацию и самоэффективность при усвоении материала в сравнении с традиционными методами обучения (Sitzmann, 2011). Еще одной особенностью геймификации является феномен погруженности. Данный процесс может иметь как положительные, так и отрицательные последствия. Отрицательной стороной является потенциальная игровая зависимость, которая может возникнуть от чрезмерного и неконтролируемого опыта. Существует ряд факторов, влияющих на состояние погружения:

- 1) быстрая обратная связь;
- 2) понятность цели;
- 3) соотношение возможностей и сложности достижение результата.

Погруженность позволяет закрепить навык или ассоциацию как часть той самой новой формы коммуникации и как следствие – социального научения. Плюсом данного средства является интуитивная понятность, однако мы не утверждаем, что данное средство является панацеей или же универсальным способом получения результата в адаптации. Профилактика издевательств отличается от подходов «борьбы с издевательствами». Улучшение школьного климата является эффективным решением как на профилактическом, так и на коррекционном уровне. Как предотвращение издевательств, так и реагирование на них важны, но проще, эффективнее и гуманнее прекратить издевательства до того, как они начнутся. Внутри- и внегрупповое восприятие являются неотъемлемой частью конкурентного мышления. Межгрупповой конфликт становится менее острым, когда группы разделяют общую цель. Известен опыт использования совместных игр в качестве способа уменьшения внутригруппового фаворитизма и межгрупповой дискриминации, враждебности и насилия. Игры могут использоваться как сами по себе, так и в сочетании с другими способами ослабления конфликтов. Когда совместные игры сочетаются с другими стратегиями укрепления мира, эффективность таких стратегий возрастает (Lyons, 2022).

Примеры положительного опыта внедрения геймификации

В последнее время наблюдается значительный рост исследований в области буллинга и кибербуллинга. Помимо этого, методы геймификации широко вне-

¹ Авдулова, Т. П. (2009). *Психология игры: современный подход*: учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений. Издательский центр «Академия».

дряются в обучение и корпоративное взаимодействие, растет число геймифицированных программ, предназначенных для борьбы с издевательствами и кибербуллингом (Calvo-Morata et al., 2018). Так, был проведен большой мета-анализ (Calvo-Morata et al., 2018), в котором исследователи проанализировали 26 игр, на основе которых было проведено около 42 экспериментов по адаптации агрессивного поведения. С 48 % игр были проведены сопутствующие эксперименты со статистическими результатами их эффективности. Игры, демонстрировавшие эффективность, использовали следующие стратегии: обучение действиям при столкновении с издевательствами, повышение осведомленности о буллинге, создание эмпатии у игроков, помощь учителям в решении проблемы в классе, обучение для выявления случаев издевательства, выявление издевательства (Calvo-Morata et al., 2018). В ситуации травли ребенок может выступать либо жертвой, либо агрессором (булли), либо свидетелем. Вовлеченность в травлю в школе имеет как незамедлительные, так и отсроченные последствия, причем страдают как жертвы, так и агрессоры, и свидетели (Zych et al., 2017). У свидетеля несколько стратегий поведения: максимальное отстранение, косвенная или прямая поддержка агрессора, защита жертвы (Новикова, Реан, 2019). Примером профилактики кибербуллинга является игра Friendly-ATTAS, которая специально была нацелена на поведение подростков-свидетелей. По сюжету игра развивается на странице социальных сетей, на которой разные ученики подвергались травле. По ходу действия игрок должен применять позитивное поведение и психологические практики, чтобы лучше реагировать на брошенные вызовы. После реакции на кибербуллинг игровой эпизод заканчивается сообщением о невыполнении / выполнении миссии и подробной обратной связью. Обратная связь выстраивается за счет аналитики поведения в игре и советов, помогающим улучшить свое поведение в будущем (DeSmet et al., 2018). Так, на базе этой игры было проведено исследование по измерению эффективности геймифицированного подхода дляощрения позитивных реакций свидетеля травли, снижения распространенности кибербуллинга и повышения качества жизни подростков в 8-м классе. DeSmet et al. (DeSmet et al., 2018) получили результаты, что применение геймифицированных программ оказало положительное влияние на поведенческие детерминанты позитивного поведения (например, прекращение кибербуллинга, просоциальные навыки, намерение действовать как позитивный наблюдатель).

Еще одной областью работы является проблема виктимизации. Виктимизация – процесс превращения человека в жертву в результате стечения обстоятельств, сложившейся ситуации, преступления. Виктимизации подвержена та личность, которая внутренне не может противостоять этому процессу. Важно предотвращать

процесс виктимизации и бороться с ним (Сарафанова, 2012). В начальной школе важно формирование личных положительных отношений учителя и учеников, так как конфликт с учителем является фактором увеличения риска виктимизации, особенно для ребенка, и без того непопулярного среди одноклассников (Новикова, Реан, 2019). Кроме того, важно следить и поддерживать определенный школьный климат, особенно те его факторы, которые являются значимыми для буллинга – это социальные отношения (между учителем и учениками, а также отношения учеников между собой), переживание безопасности в школе и принадлежность к ней (Новикова, Реан, 2019). Один из примеров геймифицированной программы, нацеленной на профилактику буллинга, – «FearNot!». Игровое пространство игры отражает среду начальной школы, где аватары (виртуальные персонажи) выступают в разных ролях акта буллинга (хулиган, жертва, хулиган-помощник, защитники жертв, случайные свидетели). Дети наблюдают эпизоды буллинга, в которых должны выбрать стратегию положительного поведения своего аватара. Такой подход позволяет провести диагностику и выявить потенциальных агрессоров. Игрок участвует в продолжении истории, консультируя жертву относительно стратегий преодоления повторяющихся издевательства. Sapouna et al. (Sapouna et al., 2010) в своем исследовании показали, что виртуальное обучение, поощряющее детей к изучению эффективных стратегий борьбы с издевательствами, может снизить виктимизацию, особенно среди детей, которые уже подвергаются повторной агрессивной виктимизации. Так, при первом наблюдении у учащихся, имеющих опыт виктимизации, независимо от пола и возраста, наблюдалась тенденция к снижению риска виктимизации на 26 % по сравнению с контрольной группой. Однако было отмечено, что для того, чтобы виртуальные учебные вмешательства были эффективными, они должны иметь соответствующую продолжительность и требовать активного участия ребенка, так как повторное наблюдение после периода без применения игры не показало таких же высоких результатов, как первое.

Совместные игры в школе помогают заменить нормы соперничества нормами сотрудничества, которые позволяют понять, что победа может быть совместной, а способ достижения победы – не конкуренция (Lyons, 2022). Просоциальное поведение может ожидаться и приветствоваться. Как пример, приведем игру, нацеленную на социализацию детей в жизнь школы, Hall of Heroes, разработанную с учетом социальных проблем раннего подросткового возраста. Игра направлена на формирование социальных навыков, которые имеют решающее значение для позитивных межличностных отношений, включая общение, сотрудничество и социальную инициацию, а также навыки эмоционального осознания и регулирования эмоций, которые

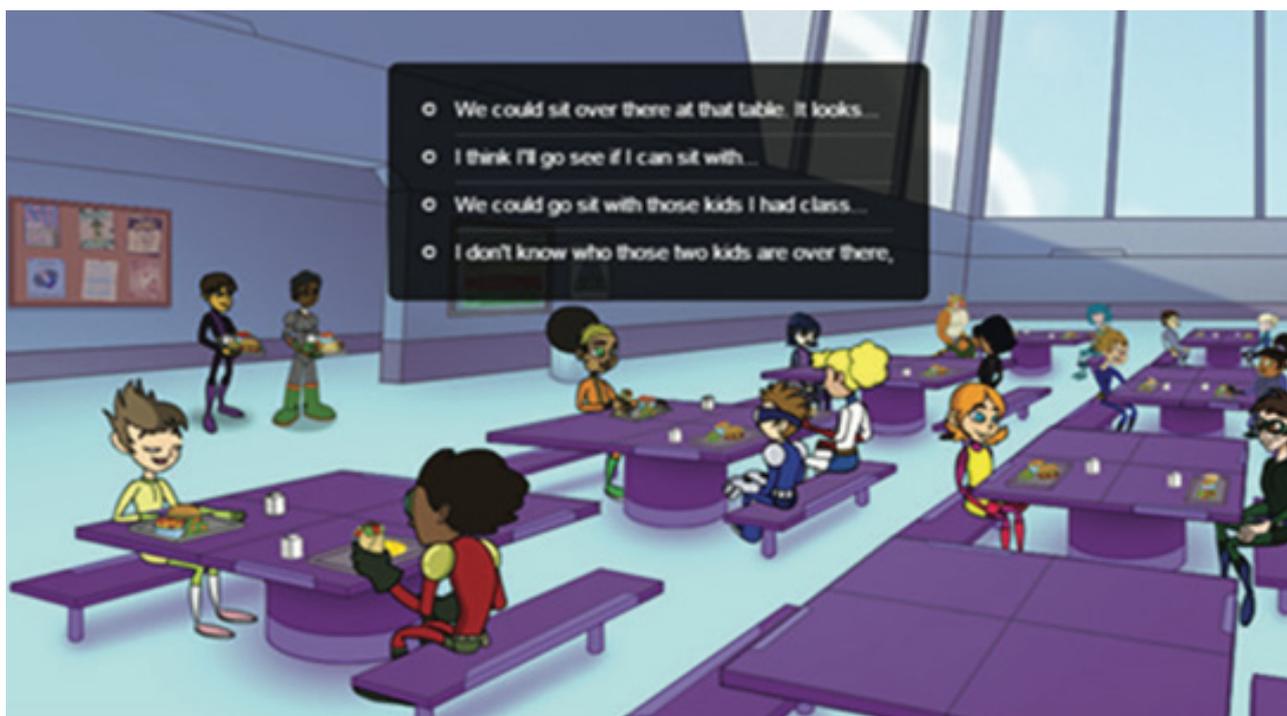


Рис. 1. Диалоговое меню: игроки обсуждают, куда сесть во время обеда (DeRosier, Thomas, 2019)

Fig. 1. Dialogue menu: players discuss where to sit during lunch (DeRosier, Thomas, 2019)

напрямую влияют на эмоциональные способности детей. Игра включает прямое обучение, разнообразные практические упражнения, динамическую обратную связь. В ней содержатся задания, касающиеся рутинных аспектов средней школы, которые включены в мир супергероев, что поддерживает вовлеченность.

В ходе предварительного исследования было выявлено, что учащиеся, завершившие *Hall of Heroes*, показали значительно больший рост показателей поведенческой и эмоциональной зрелости по сравнению с контрольной группой. Таким образом, респонденты, окончившие игру, значительно улучшили свои способности общаться с другими (как со сверстниками, так и с членами семьи), а также принимать симпатии и выражать эмоции по отношению к другим, в то время как группа, не окончившая игровой курс, практически не изменилась в этих областях. Кроме того, исследователи отметили, что те, кто прошел данную игру, имеют более низкий уровень социального стресса по сравнению с теми, кто не прошел игру (DeRosier, Thomas, 2019).

Игра включает эмоциональную деятельность, влияет на организацию эмоциональных стереотипов поведения и развивает социальные эмоции. Совместная игра создает базис для формирования отношения ребенка к окружающему миру². Игры влияют на ста-

новление и развитие таких социальных чувств, как эмпатия, сопереживание (Bachen, Hernández-Ramos, & Raphael, 2012; Kors et al., 2016). Так, например, в исследовании Bagès et al. (Bagès, Hoareau, & Guerrien, 2020) участникам были предложены разные сценарии актов буллинга, после чего их необходимо было проиграть, каждый раз меняя роли (агрессора, жертвы, свидетеля). Между разыгранными сценариями ситуации проходила рефлексия. Исследователи получили результат, что использование даже трех сеансов RPG (role-playing game) позволило студентам развить эмпатию и лучше понять чувства жертвы, а также уменьшить агрессивное поведение и издевательства (Bagès, Hoareau, & Guerrien, 2020). Кроме того, результаты их исследования согласуются со многими другими исследованиями в области игрового подхода к формированию эмпатии.

Примером игры на профилактику ксенофобии и развитие чувства эмпатии является *REAL LIVES* – это игра-симулятор, которая позволяет учащимся прожить жизнь человека из другой страны. С помощью различных кнопок пользователь может делать жизненный выбор за своих персонажей, видеть информацию о текущем статусе персонажа и истории его жизни, видеть эволюцию счастья, здоровья, богатства и других характеристик персонажа. *REAL LIVES* содержит

² Авдулова, Т. П. (2009). *Психология игры: современный подход*: учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений. Издательский центр «Академия».

элементы, которые могли бы способствовать развитию когнитивных и эмоциональных функций и эмпатии. Bachen et al. (Bachen et al., 2012) в своем исследовании выдвинул ряд гипотез о том, что играющие будут проявлять большую эмпатию и интерес к изучению стран, за персонажей которых они играли. Результаты исследования показали, что учащиеся, игравшие в игру, набрали более высокое количество баллов в тестировании на эмпатию, чем контрольная группа. Студенты, которые играли в REAL LIVES, с большей вероятностью хотели бы узнать о жизни людей в других странах, чем контрольная группа. Кроме того, учащиеся, проходящие REAL LIVES, чаще проявляли интерес к чтению гипотетических новостей, которые были связаны с тематикой, относящейся к стране, или проблемами, представляющими международный интерес, чем контрольная группа. Исследователи (Bachen et al., 2012) обнаружили, что игра также обещает обеспечить более глубокий и устойчивый интерес к будущему обучению. Результаты их исследования подтверждают важность геймифицированного подхода как эффективного способа продвижения эмоциональных результатов обучения, таких как эмпатия, по сравнению с другой учебной деятельностью (Bachen et al., 2012).

Помимо описанных программ, существуют программы смешанной реальности. Смешанная реальность – это объединение виртуального и реального мира (Milgram & Kishino, 1994). Дополненная виртуальность – редко встречающийся термин, однако она дает возможность создания более наполненного виртуального мира, что позволяет усилить чувства, улучшить получаемый опыт и повысить ощущение присутствия игрока. Dinh et al. (Dinh et al., 1999) в своем исследовании пришли к выводу: чем больше добавлено сенсорных сигналов, тем сильнее ощущение присутствия и погружения. Механизм развития эмпатии – возможность смоделировать ощущения другого человека с помощью множества сенсорных сигналов. Одним из примеров исследования эмпатии в VR служит программа, которая учит студентов-медиков сопереживать пожилым людям с помощью программного обеспечения виртуальной реальности (VR). Программа позволила им имитировать пребывание в роли пациента с возрастными заболеваниями, такими как дегенерация макулы и потеря высокочастотного слуха, но с точки зрения ощущений пациента. Результаты исследования показали, что VR улучшила понимание возрастных проблем и повысила сочувствие медиков к пожилым людям (Dyer, Swartzlander, & Gugliucci, 2018). Примером игры со смешанной реальностью, нацеленной на усиление эмпатии, является игра A Breathtaking Journey (ABTJ). ABTJ ставит игрока на место другого человека. Опыт смешанной реальности не только дает возможность ощутить и почувствовать себя «где-то» в другом месте, но и ощутить и почувствовать себя «кем-то» дру-

гим, в опыте от первого лица, что делает игру со смешанной реальностью гораздо более захватывающей, чем другие экранные медиа. Временное «проживание» точек зрения других людей, восприятие и потенциальное ощущение того, что они чувствуют, по-видимому, отвечает большинству характеристик, необходимых для эмпатического опыта (Kors et al., 2016). Некоторые участники сообщают, что погружались в размышления во время небольшого момента бездействия в игре. Исследователи отмечают, что включение обыденных задач, которые создают моменты кажущихся бессмысленными действий, может быть еще недостаточно рассмотренным ресурсом для такого рода ретроспекции и самоанализа, который обычно в играх достаточно нетривиален. Kors et al. (Kors et al., 2016) наблюдали характеристики эмпатического реагирования, однако не оценивали уровни эмпатии или поведенческие намерения после игры.

Как мы говорили ранее, эффективность профилактики асоциального поведения зависит и от семейных отношений. Важным механизмом влияния семьи на развитие социальных девиаций и асоциального поведения личности является эмоциональное пренебрежение ребенком, «неценностное» отношение к нему. Существует ряд исследований, которые доказывают зависимость между негативными взаимоотношениями в системе «родители – ребенок», недостаточностью эмоциональности в семье и социально отклоняющимся развитием личности (Реан, 2015). Игровой подход может применяться в работе с семьей ребенка. При этом происходит перестройка форм эмоционального реагирования и стереотипов поведения, родители получают опыт иного проживания проблем и конфликтов. В процессе игры родители приобретают понимание и уважение к другому человеку, даже если он совсем маленький. Семейные игры проводятся совместно со всеми членами семьи и позволяют ребенку почувствовать свою значимость, а родителям побыть в роли ребенка, тем самым находясь с ним на равных, осуществить эмпатийное принятие ребенка, изменить свои неадекватные позиции (Ждакаева, 2011).

Исследование Ждакаевой Е. И. (Ждакаева, 2011) показали, что игровой подход эффективно воздействует на эмоциональный компонент детско-родительских отношений, улучшая показатели «способность к эмпатии», «безусловное принятие», «стремление к телесному контакту». Например, настольная игра «Росказки для взрослых» нацелена на понимание детско-родительских отношений, адаптацию ребенка в семью, выстраивание границ, формирование навыков взаимодействия с другими (Иванова, 2019).

Заключение

Проблема подростковой асоциальности и девиантности имеет большое значение в контексте задач организации воспитательного процесса в школе и семье,

а также реализации профилактических и корректирующих мер воздействия на несовершеннолетних. Данная работа должна представлять собой комплексные меры, направленные в большей степени на успешную социализацию и социальную адаптацию. В ситуации травли ребенок может выступать в разных позициях: жертвы, агрессора (булли) и свидетеля. Роли участников актов буллинга не закреплены и способны меняться в разных ситуациях и обществах (Реан, 2017). Исследователи отмечают, что существуют внутренние предпосылки, которые обеспечивают активное освоение одной из ролей в акте буллинга. Так, жертвы чаще всего тревожны, чувствительны, замкнуты, с низкой самооценкой, с малым количеством друзей, со слабым здоровьем. Все эти особенности могут быть либо следствиями травли, либо факторами риска, сигналами о том, что такого человека легко сделать жертвой. Агрессоры готовы применять насилие для самоутверждения и власти, они с трудом выполняют правила, мало эмпатичны к жертве, часто весьма популярны среди сверстников, хорошо манипулируют другими. Свидетели же стоят в позиции выбора – поддержать жертву и подвергнуться последствиям в виде потери статуса в обществе и безопасности, или остаться в стороне, ничего не предпринимая (Реан, 2017). Важной частью работы является создание правильных паттернов выявления и реагирования на акты буллинга через наблюдение и обучение. Новой формой наглядности может выступить геймификация, что подтверждается рядом исследований (Calvo-Morata et al., 2018). Использование геймификации позволяет проводить профилактику буллинга на этапе потенциального его возникновения. В результате анализа международного опыта было выявлено, что средства геймификации эффективно используются для включения в психологические практики, для развития просоциальных и профилактики асоциальных форм поведения. Геймификация выступает как новая форма коммуникации между агентами взаимодействия внутри профилактической работы при выявлении и выделении риска асоциального поведения за счет доступности и простоты. Понятность использования данных средств позволяет расширить аудиторию, а простые механизмы геймификации – внедрять такие системы в школах для обучения быстрого выявления начала деструктивных характеристик у детей и подростков для

преподавателей и родителей. Помимо этого, геймифицированные программы становятся средством изучения и диагностики агрессивного и отклоняющегося поведения. Так, была разработана среда, которая позволяла выявлять акты агрессивного поведения, с которыми можно столкнуться в быту (Lobbestael & Cima, 2021). Известно, что свидетели со значительной долей вероятности могут в дальнейшем переформироваться в булли или жертву агрессии. Кроме того, ранее использование геймификации позволяет проводить продуктивную просветительскую работу со свидетелями актов буллинга и кибербуллинга. Исходя из этого, правильное реагирование на агрессию становится частью психологической интервенции, а за счет стимулирования обратной связи подталкивает свидетеля к переоценке тех коммуникационных связей, где насилие стало нормой. Еще одной областью потенциальной психологической интервенции становится виктимизация. Виктимизация – процесс превращения в жертву. Важно предотвращать и бороться с процессом виктимизации, и одним из средств может выступать смоделированная реакция под контролем психолога для выявления потенциально неверных стратегий. Так, в исследовании Sapouna et al. (Sapouna et al., 2010) было показано, что виртуальное обучение, поощряющее детей к изучению эффективных стратегий борьбы с издевательствами, может снизить виктимизацию. Помимо этого, игровые техники могут встраиваться в систему семейного взаимодействия совместно с психологом для отработки детско-родительских отношений и, как следствие, улучшать или менять коммуникативные модели – а как известно, одним из ключевых предикторов девиантного поведения выступают родительские отношения. Еще один фактор – развитие эмпатии через проигрывание и наблюдение за другими, как и потенциальная борьба с ксенофобией. Так, ряд геймифицированных программ позволяют прожить и прочувствовать ощущения другого, получить положительное подкрепление за счет систем «обратной связи», а механизмы дополненной реальности – интегрировать дополнительный сенсорный опыт для получения дополнительного погружения. Таким образом, игры могут становиться хорошей площадкой для улучшения коллективного взаимодействия и формирования социальных навыков.

Список литературы

- Битянова, М. Р. (ред.) (2008). *Практикум по психологическим играм с детьми и подростками*. Санкт-Петербург: Питер.
- Ждакаева, Е. И. (2011). Игровая терапия как средство коррекции деструктивных детско-родительских отношений. *Омский научный вестник*, 6 (102), 160–163.
- Иванова, Е. Н. (2019). *Психологическая игра – как эффективная психотехнология в методической и консультативной работе*. Прикладная психология на службе развивающейся личности: Сборник научных статей и материалов XVI научно-практической конференции с международным участием (стр. 75-79). Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет.

- Новикова, М. А., Реан, А. А. (2019). Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования. *Вопросы образования*, 2, 78–97. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97>
- Новикова, М. А., Реан, А. А., Коновалов, И. А. (2021). Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом. *Вопросы образования*, 3, 62–90. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-62-90>
- Реан, А. А. (2015). Факторы риска девиантного поведения: семейный контекст. *Национальный психологический журнал*, 4(20), 105–110. <https://doi.org/10.11621/npj.2015.0410>
- Реан, А. А. (ред.) (2017). *Психология девиантности. Дети. Общество. Закон*: монография. Москва: ЮНИТИ-ДАНА.
- Реан, А. А. (2018). Профилактика агрессии и асоциальности несовершеннолетних. *Национальный психологический журнал*, 2 (30), 3–12. <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0201>
- Сарафанова, Л. В. (2012). Процесс виктимизации подростков и педагогические возможности его предупреждения. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 3 (107), 157–161.
- Эльконин, Д. Б. (1999). *Психология игры*. 2-е изд. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».
- Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000) Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings, and Behavior in the Laboratory and in Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772–790. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.772>
- Bachen, C. M., Hernández-Ramos, P. F., & Raphael, C. (2012). Simulating REAL LIVES: Promoting Global Empathy and Interest in Learning Through Simulation Games. *Simulation & Gaming*, 43 (4). 437–460. <https://doi.org/10.1177/1046878111432108>
- Bagès, C., Hoareau, N., & Guerrien, A. (2020). Play to Reduce Bullying! Role-Playing Games Are a Useful Tool for Therapists and Teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(4), 631–641. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1810834>
- Calvo-Morata, A., Rotaru, D. C., Alonso-Fernandez, C., Freire, M., Martinez-Ortiz, I., Fernández-Manjón, B. (2018). Validation of a Cyberbullying Serious Game Using Game Analytics. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 13(1), 186–197. <https://doi.org/10.1109/TLT.2018.2879354>
- DeRosier, M. E., & Thomas, J. M. (2019). Hall of Heroes: A Digital Game for Social Skills Training with Young Adolescents. *International Journal of Computer Games Technology*, Article ID 6981698. <https://doi.org/10.1155/2019/6981698>
- DeSmet, S., Bastiaensens, K., Van Cleemput, Poels, K., Vandebosch, H., Deboutte, G., Herrewijn, L., Malliet, S., Pabian, S., Van Broeckhoven, F., De Troyer, O., Deglorie, G., Van Hoecke, S., Samyn, K., & De Bourdeaudhuij, I. (2018). The efficacy of the Friendly Attac serious digital game to promote prosocial bystander behavior in cyberbullying among young adolescents: A cluster-randomized controlled trial. *Computers in Human Behavior*, 78, 336–347. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.011>
- Dirksen, J., & Ditommaso, D., & Plunkett, C. (2019). Augmented and Virtual Reality for Behavior Change. *The Learning Guild*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23504.35842>
- Dyer, E., Swartzlander, B. J., & Gugliucci, M. R. (2018). Using virtual reality in medical education to teach empathy. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 106(4), 498–500. <https://doi.org/10.5195/jmla.2018.518>
- Dinh, H. Q., Walker, N., Hodges, L. F., Chang Song, & Kobayashi, A. (1999). Evaluating the importance of multi-sensory input on memory and the sense of presence in virtual environments. *Proceedings IEEE Virtual Reality*, 99CB36316, 222–228. <https://doi.org/10.1109/VR.1999.756955>
- Kors, M. J. L., Ferri, G., van der Spek, E. D., Ketel, C., & Schouten, B. A. M. (2016). A Breathtaking Journey. On the Design of an Empathy-Arousing Mixed-Reality Game. *CHI PLAY '16: Proceeding of the 2016 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play*, 91–104. <https://doi.org/10.1145/2967934.2968110>
- Lobbestael, J., & Cima, M. J. (2021) Virtual Reality for Aggression Assessment: The Development and Preliminary Results of Two Virtual Reality Tasks to Assess Reactive and Proactive Aggression in Males. *Brain Sciences*, 11(12), 1653. <https://doi.org/10.3390/brainsci11121653>
- Lyons, S. (2022). *Cooperative Games in Education: Building Community Without Competition, Pre-K–12*, Chapter 8. Teachers College Press.
- Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays. *IEICE Transactions on Information and Systems*, 12(12), 1321–1329.
- Sapouna, M., Wolke, D., Vannini, N., Watson, S., Woods, S., Schneider, W., Enz, S., Hall, L., Paiva, A., Andre, E., Dautenhahn, K., & Aylett, R. (2010). Virtual learning intervention to reduce bullying victimization in primary school: A controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 51(1). 104–112. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02137.x>
- Sitzmann, T. (2011). A meta-analytic examination of the instructional effectiveness of computerbased simulation games. *Personnel Psychology*, 64(2), 489–528.

- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' Perceptions of School Climate during the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 3-4(40), 194-213. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9143-y>
- Werbach, K. (2022). *Gamification*. Coursera, The University of Pennsylvania. Дата обращения: 03.06.2022. URL: <https://www.coursera.org/learn/gamification>
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017) *Protecting Children against Bullying and its Consequences*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-53028-4>

References

- Bityanova, M. R. (red.) (2008). *Praktikum po psihologicheskim igram s det'mi i podrostkami*. Saint Petersburg: Piter.
- Zhdakaeva, E. I. (2011). Igrovaya terapiya kak sredstvo korrektsii destruktivnykh detsko-roditel'skikh otnoshenij. *Omskij nauchnyj vestnik*, 6 (102), 160–163.
- Ivanova, E. N. (2019). *Psihologicheskaya igra – kak effektivnaya psihotekhnologiya v metodicheskoy i konsul'tativnoy rabote*. Prikladnaya psihologiya na sluzhbe razvivayushcheysya lichnosti: Sbornik nauchnykh statej i materialov XVI nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem (str. 75-79). Kolomna: Gosudarstvennyj social'no-gumanitarnyj universitet.
- Novikova, M. A., Rean, A. A. (2019). Vliyanie shkol'nogo klimata na vozniknovenie travli: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt issledovaniya. *Voprosy obrazovaniya*, 2, 78–97. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97>
- Novikova, M. A., Rean, A. A., Konovalov, I. A. (2021). Bulling v rossijskikh shkolah: opyt diagnostiki rasprostranennosti, polovozrastnykh osobennostej i svyazi so shkol'nyim klimatom. *Voprosy obrazovaniya*, 3, 62-90. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-62-90>
- Rean, A. A. (2015). Faktory riska deviantnogo povedeniya: semejnyj kontekst. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*, 4(20), 105–110. <https://doi.org/10.11621/npj.2015.0410>
- Rean, A. A. (red.) (2017). *Psihologiya deviantnosti. Deti. Obshchestvo. Zakon: monografiya*. Moscow: YuNITI-DANA.
- Rean, A. A. (2018). Profilaktika agressii i asocial'nosti nesovershennoletnih. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*, 2(30), 3–12. <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0201>
- Sarafanova, L. V. (2012). Process viktimizacii podrostkov i pedagogicheskie vozmozhnosti ego preduprezhdeniya. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 3(107), 157–161.
- El'konin, D. B. (1999). *Psihologiya igry*. 2-e izd. Moscow: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS».
- Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000) Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings, and Behavior in the Laboratory and in Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772–790. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.772>
- Bachen, C. M., Hernández-Ramos, P. F., & Raphael, C. (2012). Simulating REAL LIVES: Promoting Global Empathy and Interest in Learning Through Simulation Games. *Simulation & Gaming*, 43 (4). 437–460. <https://doi.org/10.1177/1046878111432108>
- Bagès, C., Hoareau, N., & Guerrien, A. (2020). Play to Reduce Bullying! Role-Playing Games Are a Useful Tool for Therapists and Teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(4), 631–641. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1810834>
- Calvo-Morata, A., Rotaru, D. C., Alonso-Fernandez, C., Freire, M., Martinez-Ortiz, I., Fernández-Manjón, B. (2018). Validation of a Cyberbullying Serious Game Using Game Analytics. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 13(1), 186–197. <https://doi.org/10.1109/TLT.2018.2879354>
- DeRosier, M. E., & Thomas, J. M. (2019). Hall of Heroes: A Digital Game for Social Skills Training with Young Adolescents. *International Journal of Computer Games Technology*, Article ID 6981698. <https://doi.org/10.1155/2019/6981698>
- DeSmet, S., Bastiaensens, K., Van Cleemput, Poels, K., Vandebosch, H., Deboutte, G., Herrewijn, L., Malliet, S., Pabian, S., Van Broeckhoven, F., De Troyer, O., Deglorie, G., Van Hoecke, S., Samyn, K., & De Bourdeaudhuij, I. (2018). The efficacy of the Friendly Attac serious digital game to promote prosocial bystander behavior in cyberbullying among young adolescents: A cluster-randomized controlled trial. *Computers in Human Behavior*, 78, 336–347. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.011>
- Dirksen, J., & Ditommaso, D., & Plunkett, C. (2019). Augmented and Virtual Reality for Behavior Change. *The Learning Guild*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23504.35842>
- Dyer, E., Swartzlander, B. J., & Gugliucci, M. R. (2018). Using virtual reality in medical education to teach empathy. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 106(4), 498–500. <https://doi.org/10.5195/jmla.2018.518>
- Dinh, H. Q., Walker, N., Hodges, L. F., Chang Song, & Kobayashi, A. (1999). Evaluating the importance of multi-sensory input on memory and the sense of presence in virtual environments. *Proceedings IEEE Virtual Reality*, 99CB36316, 222–228. <https://doi.org/10.1109/VR.1999.756955>

- Kors, M. J. L., Ferri, G., van der Spek, E. D., Ketel, C., & Schouten, B. A. M. (2016). A Breathtaking Journey. On the Design of an Empathy-Arousing Mixed-Reality Game. *CHI PLAY '16: Proceeding of the 2016 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play*, 91–104. <https://doi.org/10.1145/2967934.2968110>
- Lobbestael, J., & Cima, M. J. (2021) Virtual Reality for Aggression Assessment: The Development and Preliminary Results of Two Virtual Reality Tasks to Assess Reactive and Proactive Aggression in Males. *Brain Sciences*, 11(12), 1653. <https://doi.org/10.3390/brainsci11121653>
- Lyons, S. (2022). *Cooperative Games in Education: Building Community Without Competition, Pre-K–12*, Chapter 8. Teachers College Press.
- Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays. *IEICE Transactions on Information and Systems*, 12(12), 1321–1329.
- Sapouna, M., Wolke, D., Vannini, N., Watson, S., Woods, S., Schneider, W., Enz, S., Hall, L., Paiva, A., Andre, E., Dautenhahn, K., & Aylett, R. (2010). Virtual learning intervention to reduce bullying victimization in primary school: A controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 51(1). 104–112. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02137.x>
- Sitzmann, T. (2011). A meta-analytic examination of the instructional effectiveness of computerbased simulation games. *Personnel Psychology*, 64(2), 489–528.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' Perceptions of School Climate during the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 3-4(40), 194–213. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9143-y>
- Werbach, K. (2022). *Gamification*. Coursera, The University of Pennsylvania. Дата обращения: 03.06.2022. URL: <https://www.coursera.org/learn/gamification>
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017) *Protecting Children against Bullying and its Consequences*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-53028-4>

Информация об авторах:

Артур Александрович Реан – доктор педагогических наук, профессор, Академик РАО, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, Председатель научно-координационного совета РАО по вопросам семьи и детства, Директор Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения МПГУ, заведующий кафедрой психологии воспитания и профилактики девиантного поведения МПГУ.

Андрей Олегович Шевченко – аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения МПГУ.

About the authors:

Artur A. Rean – Doctor of Pedagogy, Professor, Chairman of the Scientific Coordination Council of the Russian Academy of Education (RAO) on Family and Childhood Issues, Dr.Sci. (Pedagogy), Member of Russian Academy of Education, Head of Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, MPGU. Head of the Department of Psychology of Education and Prevention of Deviant Behavior of MPGU.

Andrey O. Shevchenko – The analyst of Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, MPGU.

Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в разработку исследования, обработку его результатов и написание текста статьи.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Поступила в редакцию 06.10.2022
Одобрена после рецензирования 21.10.2022
Опубликована 29.10.2022

Authors' contribution

All authors made an equal contribution to the development of the research, the processing of its results and the writing an article.

The authors declare no conflicts of interests.

Submitted October 6, 2022
Approved after reviewing October 21, 2022
Accepted October 29, 2022