

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»

**ПРЕДИКТОРЫ
ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ
В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ:
МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ**

Монография

Под редакцией Н.В. Кухтовой

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2020*

УДК 316.627:316.77
ББК 88.5+88.532
П71

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 6 от 18.06.2020.

Одобрено научно-техническим советом ВГУ имени П.М. Машерова. Протокол № 7 от 25.09.2020.

Авторы: доцент кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук, доцент **Н.В. Кухтова**; заведующий кафедрой психологии СПБАППО, доктор психологических наук, профессор **С.М. Шингаев**; доцент Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, кандидат психологических наук **В.Е. Купченко**; доцент кафедры психологии СПБАППО, кандидат педагогических наук **С.А. Кирилова**; аспирант кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова **М.М. Морожанова**; старший преподаватель кафедры психологии и физического воспитания БарГУ **Е.Ф. Нестер**; старший преподаватель кафедры психологии и физического воспитания БарГУ **Н.С. Тхорик**; старший преподаватель кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова **Н.И. Циркунова**; студент кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова **Е.А. Клеймёнова**; аспирант кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова **Е.И. Сотникова**; аспирант кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова **А.Е. Осинский**; ведущий научный сотрудник ГАУ ДПО СОИРО, кандидат психологических наук, доцент **Н.В. Молчанова**; доцент кафедры психологии СПБАППО, кандидат психологических наук, доцент **С.А. Черняева**; заведующий кафедрой психологии БарГУ, кандидат психологических наук, доцент **Т.Е. Яценко**

Под редакцией *Н.В. Кухтовой*

Рецензенты:

профессор кафедры общей и прикладной психологии
Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии
Российской Федерации, доктор психологических наук, доцент *А.С. Турчин*;
декан факультета психологии ГрГУ имени Янки Купалы,
кандидат психологических наук *А.В. Ракицкая*

П71 **Предикторы просоциального поведения в современных исследованиях: межкультурный аспект** : монография / Н.В. Кухтова [и др.] ; под ред. Н.В. Кухтовой. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – 170 с.
ISBN 978-985-517-768-6.

Монография посвящена проблеме просоциального поведения в условиях межкультурного взаимодействия. В научном издании раскрываются теоретические подходы к проблеме просоциальности в различных сферах жизнедеятельности; представлены эмпирические исследования, проведенные в России и Беларуси; содержатся материалы по формированию и развитию просоциального поведения у различных возрастных и профессиональных групп.

Данная монография будет полезна студентам, слушателям, магистрантам и аспирантам специальности «Психология», педагогам-психологам, социальным педагогам, педагогам.

УДК 316.627:316.77
ББК 88.5+88.532

ISBN 978-985-517-768-6

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ (<i>Кухтова Н.В.</i>)	5
РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ	6
Психологические механизмы предикторов просоциального поведения: эффекты, закономерности, эмоциональный интеллект (<i>Шингаев С.М.</i>)	6
Просоциальное поведение участников конфликта в образовательной среде (<i>Кирилова С.А.</i>)	16
Актуальные проблемы изучения просоциального поведения (<i>Кухтова Н.В.</i>)	25
Феноменология стратегий сопереживания в профессиональной деятельности медицинских работников (<i>Морожанова М.М.</i>)	31
Позитивное развитие эмоциональной сферы личности в профессиональной системе социомического типа как коррелят просоциальной активности (<i>Морожанова М.М.</i>)	41
РАЗДЕЛ 2. ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ РОССИИ И БЕЛАРУСИ	53
Социально-психологические предикторы гиперсоциального виктимного поведения студентов педагогических специальностей (<i>Яценко Т.Е.</i>)	53
Креативность в системе личностных предикторов просоциального поведения (<i>Нестер Е.Ф.</i>)	63
Взаимосвязи просоциальных личностных черт и склонности к суицидальному поведению в юношеском возрасте (<i>Тхорик Н.С.</i>)	70
Детско-родительские отношения как предиктор риска суицидального поведения у подростков (<i>Купченко В.Е.</i>)	78
Просоциальные характеристики поведения медиатора (<i>Молчанова Н.В.</i>)	86
Эмпатия как фактор мотивации в профессиональном становлении студентов-психологов (<i>Циркунова Н.И.</i>)	92
Психодиагностическое портфолио по изучению компонентов просоциального поведения у детей дошкольного возраста (<i>Сотникова Е.И.</i>)	98

РАЗДЕЛ 3. ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ	109
Развитие просоциальных моделей поведения у младших школьников с помощью интерактивных методов (<i>Черняева С.А.</i>)	109
Психолого-педагогические рекомендации по формированию просоциальной направленности у будущих педагогов (<i>Кухтова Н.В., Клеймёнова Е.А.</i>)	116
Рекомендации педагогам по предотвращению буллинга посредством формирования просоциального поведения у детей дошкольного возраста (<i>Сотникова Е.И.</i>)	121
Формирование просоциальных качеств у медиаторов в рамках программы «Основы восстановительной медиации» (<i>Осинский А.Е.</i>)	127
СПИСОК РОССИЙСКИХ, БЕЛОРУССКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ, КАСАЮЩИХСЯ ТЕМЫ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ	140
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	168

ВВЕДЕНИЕ

В обществе существует необходимость в формировании у людей представлений об общечеловеческих нормах морали (любви, сострадании, милосердии, миролюбии, сорадовании, вере в созидательные возможности человека, терпимости по отношению к людям) и опыта общения, основанного на гуманистических принципах: воспитание готовности оказывать помощь, чувства собственного достоинства, моральной стойкости, формирование таких качеств личности, как уверенность в своих силах, самостоятельность, раскрытие и развитие на этой основе внутренней нравственной природы человека. Все вышеперечисленное можно отнести к характеристикам просоциального поведения и оценить значимость изучения данной проблемы.

Следует отметить, что с точки зрения социальной психологии ведутся разработки достаточно нового научного конструкта, отвечающего актуальным запросам современного общества, – психологии просоциального поведения. Данный аспект связан с историческим появлением ранних разновидностей социального поведения, наравне с обрядовым, гендерным (половым), агрессивным, и является важным для регуляции внутри- и межгрупповых отношений, так как обеспечивает устойчивое развитие, формирование как каждой личности, социальных групп, так и общества (К.А. Абульханова-Славская, О.Г. Дробницкий, С.К. Нартова-Бочавер, С.Д. Watson, N. Eisenberg, P.R. Shaver, M. Mikulincer, K. Hill и др.).

Феноменология просоциального поведения демонстрирует колоссальный слой условий, факторов, причин, обуславливающих его развитие и реализацию личностью, в том числе разнообразие структуры и моделей данного вида поведения. Многогранность и полиморфность просоциального поведения включены практически во все социальные сферы жизни человека, определяя жизненный потенциал индивида, содействуя позитивной интеграции личности в современное общество (С.И. Соболев).

РАЗДЕЛ 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 316.627:159.942.2-047.72

Шингаев С.М.

Психологические механизмы предикторов просоциального поведения: эффекты, закономерности, эмоциональный интеллект

В статье проанализированы психологические механизмы предикторов просоциального поведения, лежащие в основе эффектов свидетеля, фасилитации, ореола, временной последовательности, «мы и они», проекции, неудачника, компенсации, закона серийного эффекта «частота = достоверность». Отдельное внимание уделено рассмотрению просоциального поведения как проявления сопереживания, эмпатии. Выдвигается предложение включить в проблемное поле исследований просоциального поведения феномен эмоционального интеллекта, заключающийся среди прочего в социальной компетентности – эмпатии и социальных навыках.

Ключевые слова: просоциальное поведение, эффекты, закономерности, эмпатия, эмоциональный интеллект.

Psychological mechanisms of prosocial behavior predictors: effects, patterns, emotional intelligence

The paper analyzed the psychological mechanisms of prosocial behavior predictors underlying the effects of witness, facilitation, halo, time sequence, “we and them”, projections, loser, compensation, serial effect law “frequency = validity”. Special attention is paid to the consideration of prosocial behavior as a manifestation of empathy, empathy. A proposal is made to include in the problem field of research on prosocial behavior the phenomenon of emotional intelligence, which consists, among other things, in social competence – empathy and social skills.

Key words: prosocial behavior, effects, patterns, empathy, emotional intelligence.

Важность рассмотрения вопросов просоциального поведения человека, на наш взгляд, актуализируется особенно в непростые исторические периоды развития того или иного общества, государства. Так, помощь попавшим в беду, оставшимся без родителей и близких оказывали наши советские люди в годы и после окончания Великой Отечественной войны. Конечно же, это не означает, что добровольная помощь другим людям характерна только для

трудных жизненных ситуаций, связанных с лишениями и их преодолением. Просто в эти исторические моменты «просыпается» внутренняя сила, заложённая на генетическом уровне, на уровне памяти поколений. Не зря говорится, что друг познаётся в беде. Так, волонтерское движение как одно из проявлений просоциального поведения сыграло значительную роль в помощи пожилым людям, престарелым, оказавшимся в условиях самоизоляции весной – летом 2020 года, когда мир накрыла волна пандемии.

Отметим, что причины, источники, факторы, условия просоциального поведения людей прочно вошли в поле научных исследований белорусских, российских и зарубежных авторов. В частности, в работах D.T. Kenrick [1], N. Eisenberg [2], T.L. Spinrad, N. Eisenberg [3], J. Decety, I.V.A. Bartal, F. Uzefovsky, A. Knafo-Noam [4], Р. Чалдини [5], Э. Аронсон [6], Е.И. Ерошковой [7], Н.В. Кухтовой [8], С.И. Соболева [9], Л.Н. Тарасовой [10], и других анализируется позитивное, конструктивное, социально полезное поведение. В просоциальном поведении, помимо когнитивных, рассматриваются также и биологические, мотивационные, социальные процессы как различные источники просоциального поведения. Безусловно, знание закономерностей их функционирования позволит формировать и стимулировать определенные виды помогающего поведения.

Вместе с тем стоит признать, что на сегодняшний день отсутствует целостное описание психологических закономерностей, эффектов, лежащих в основе механизмов, побуждающих человека проявлять просоциальное поведение, что фокусирует наше внимание на этой малоизученной научной области. В рамках данной статьи отражен ряд психологических закономерностей, связанных с просоциальным поведением как видом социального поведения, направленного на оказание пользы и помощи другим людям, а также обществу в целом. Рассмотрим наше предложение о включении в проблемное поле исследований просоциального поведения феномена эмоционального интеллекта, заключающегося среди прочего в социальной компетентности – эмпатии и социальных навыках.

Заметим, что проявления просоциального поведения опосредованы как индивидуально-психологическими факторами, так и ситуационными, что наиболее ярко демонстрируется в представленных нами психологических закономерностях.

Материал и методы. Решение теоретических задач изучения психологических закономерностей просоциального поведения осуществлялось посредством логико-теоретического анализа и обобщения психологической литературы, связанной с предметом нашего исследования.

Результаты и их обсуждение. Психологические механизмы предикторов просоциального поведения раскрываются нами через описание нескольких эффектов и закономерностей и подкрепляются примерами из педагогической практики.

Эффект свидетеля (эффект постороннего, синдром Дженовезе) описан Дж. Дарли и Б. Латане (1968 г.), после того как они изучили убийство Китти Дженовезе. Убийца забил девушку до смерти на глазах многочисленных свидетелей, ни один из которых не помог несчастной. В ходе проведенного учеными исследования выяснилось, что когда участники эксперимента были одни и видели, как незнакомой женщине стало плохо на улице и она упала, 70% из них бросились ей на помощь; когда участники эксперимента были не одни на улице и рядом находились другие люди, только 40% оказали помощь. Отсюда вытекает парадоксальный вывод: когда один человек видит другого, оказавшегося в трудной ситуации, вероятность того, что он поможет, значительно выше, чем в ситуации, когда есть несколько свидетелей – тогда каждый из присутствующих предполагает, что на помощь придет кто-то другой и не предпринимает активных действий для помощи пострадавшему.

Чаще всего этот эффект проявляется в нестандартных, необычных ситуациях, когда требуются решительные и немедленные действия. Поскольку большинство людей не сталкивались с такими ситуациями до данного момента, они «теряются» и занимают пассивную позицию. Вот почему важно проигрывать с волонтерами, добровольцами, со школьниками на уроках по безопасности жизнедеятельности подобные случаи и предлагать алгоритмы действий по оказанию помощи, отрабатывать навыки.

Пример эффекта. Санкт-Петербург, улица Шотмана. На асфальте лежит женщина в бессознательном состоянии. Мимо проходят люди. И лишь учительница (кстати, узнавшая об этом эффекте свидетеля на курсах повышения квалификации на кафедре психологии СПб АППО), которая вместе с подругой шла в магазин, остановилась и вызвала скорую помощь. 40 минут эти две женщины ждали приезда врачей, передали пострадавшую с рук на руки врачам, убедились, что с ней все будет в порядке, и только после этого ушли.

Эффект аудитории (эффект Зайонца) мы наблюдаем, например, в учебных ситуациях, когда под влиянием присутствующих посторонних лиц меняется поведение отдельно взятого человека. Еще Г. Айзенк в свое время утверждал, что под влиянием социального окружения у человека в ситуации публичного выступления меняется до 45 различных психофизиологических показателей (частота пульса, артериальное давление, потоотделение, покраснение кожи лица, уверенность, готовность идти на контакт и др.). В экспериментах Р. Зайонца выявлено снижение результативности выступления учеников на уроках в присутствии посторонних людей. Зато когда навык публичного выступления устойчиво сформирован, результативность учащихся повышается.

Обратим внимание, что в подобных ситуациях определяющее влияние оказывает именно «значимый другой» для данного ученика человек, авторитетный и оценивающий его.

Отметим, что, когда на государственном уровне, на уровне президента страны получает поддержку волонтерское движение, количество людей, готовых оказать помощь другим, число волонтеров, добровольцев увеличивается, что особенно наглядно прослеживалось, в частности, в Санкт-Петербурге во время пандемии коронавируса весной 2020 года.

Эффект ореола (эффект гало) экспериментально доказан американским психологом Э. Торндайк. Суть эффекта: человек склонен составлять ложные аналогии. Своим возникновением эффект обязан двум распространенным стереотипам.

Первый стереотип проявляется в следующем утверждении «Рядом – значит вместе». Оказываясь рядом с известным человеком (артистом, политиком, спортсменом и пр.), нам хочется приблизиться к нему, сделать совместное фото, попросить автограф или совершить иные действия, которые бы запечатлели этот момент, который, как нам кажется, повышает наш статус в глазах окружающих. Заметим, что после подобных встреч люди с удовольствием размещают такие фотографии в публичном пространстве (например, в социальных сетях).

Этот эффект показывает: когда известные в стране люди поддерживают проявления просоциального поведения (например, действия волонтеров), это также увеличивает количество желающих присоединиться к подобным организациям.

Второй стереотип эффекта ореола проявляется в «Переносе», когда нам кажется, что тот, кто добился больших результатов в каком-либо деле, способен совершить подобное и в других сферах. Поэтому люди внимательно прислушиваются к кулинарным советам известного музыканта или рассуждениям о системе образования популярного спортсмена.

В основе эффекта ореола лежат механизмы социальной перцепции: при недостатке информации о социальных объектах, которая необходима для успеха той или иной деятельности, происходит категоризация, упрощение и отбор этой информации. Как правило, данный эффект возникает в следующих условиях: дефицит времени (нет времени, чтобы обстоятельно познакомиться с другим человеком и осмыслить его качества); перегруженность информацией (много информации о различных людях, поэтому нет возможности и времени подумать детально о каждом человеке в отдельности); восприятие другого человека как незначимого; стереотип восприятия людей определенных профессий (например, мнение о полицейских, военных, чиновниках); яркость, неординарность другого человека (как правило, при этом на первый план выходит самая яркая черта личности человека; чаще всего приоритетна физическая привлекательность).

Считается, что люди с привлекательной внешностью обладают более высокими умственными способностями, более приятны в общении. Если человек произвел на нас хорошее впечатление, то впоследствии мы приписываем ему другие положительные качества, которых на самом деле может

и не быть. И наоборот, если человек произвел плохое впечатление, мы неосознанно будем искать у него негативные черты.

Пример из педагогической практики. Учащийся изначально зарекомендовал себя как ответственный и исполнительный, добросовестно выполняет все задания, активно участвует в учебном процессе. Тем самым он создал себе положительную репутацию, которая в будущем будет работать на него. В дальнейшем педагоги могут даже простить ему небольшие погрешности в работе, невыполнение задания по каким-либо причинам, отсутствие на занятиях и т.п. Положительную репутацию трудно заработать, а потерять сравнительно легко. Соответственно, учащийся, заинтересованный в сохранении своей репутации, будет стремиться всегда показывать себя только с лучшей стороны и проявлять только положительные качества.

Эффекты временной последовательности

Эффект первичности (эффект порядка) чаще всего мы наблюдаем в ситуациях, когда люди знакомятся с другими людьми.

Много внимания исследованию этого эффекта уделял американский психолог С. Аш, автор знаменитых экспериментов, посвященных конформности. Студентам колледжа в Нью-Йорке давали прочитать две фразы. Первая фраза включала утверждения о некоем человеке как об *интеллектуальном, трудолюбивом, импульсивном, привередливом, упрямом и завистливым*. Вторая фраза содержала эти же характеристики, но в другой последовательности – *завистливый, упрямый, привередливый, импульсивный, трудолюбивый, интеллектуальный*. Примечательно, что студенты, прочитавшие первую фразу, оценивали этого человека более позитивно, чем те, кто прочитал вторую фразу.

При поступлении противоречивой информации и отсутствии возможности проверить ее люди склонны отдавать предпочтение той, что поступила первой. Люди не любят менять свое мнение. Итак, при прочих равных условиях воздействие информации, представленной первой, обычно сильнее.

Эффект вторичности (эффект недавности, эффект новизны). Он заключается в следующем: если нам хорошо знаком какой-то человек, встречаясь с ним, мы обращаем внимание на последнюю (новую) информацию о нем; по отношению же к незнакомцу наиболее значимой выступает первичная информация.

Данный эффект опирается на закономерности процессов памяти, процессов научения и социальной перцепции. Вероятность припоминания последних элементов расположенного в ряд материала увеличивается по сравнению со средними элементами этого ряда, что связано с извлечением информации из кратковременной памяти.

Вполне естественно поставить вопрос: какой эффект сильнее – эффект первичности или эффект вторичности? Например, студенты меня часто спрашивают, когда лучше отвечать на зачете/экзамене – первым или

в конце всей группы. Ответ таков: если вы чувствуете себя уверенным в своих знаниях, идите первым.

Участвуя в дискуссиях, также лучше выступать первым, особенно когда ваш основной оппонент будет говорить сразу после вас, а подведение итогов диспута состоится после всех выступлений, причем если между самой дискуссией и подведением итогов будет перерыв.

Эффект «мы» и «они» открыт советским историком и социологом Б.Ф. Поршневым. Эффект «мы» – это чувство принадлежности к определенной группе людей, эффект «они» – чувство отстраненности от других, размежевания с другими группами. Для того чтобы появилось субъективное «мы», необходимо встретиться с другой группой людей и провести условную границу между собой, своей группой и ими. «Мы» является универсальной психологической формой самосознания любой общности людей. И при этом «мы» всегда подразумевает противопоставление неким «они».

Эффект принадлежности к своей группе находит проявление в двух следствиях:

- *эффект сопричастности* – когда человек воспринимает себя сопричастным тем делам, которыми занимается группа, разделяя ее успехи и неудачи; таким образом формируется чувство ответственности за результаты деятельности группы;

- *эффект эмоциональной поддержки* – когда член группы ожидает эмоциональной и реальной поддержки, сочувствия, сопереживания, помощи со стороны остальных членов группы. При отсутствии такой поддержки у него снижается восприятие сопричастности и вместо чувства «мы» возникает чувство «они», когда некогда близкая по духу группа людей начинает восприниматься как «чужая».

Отметим, что этот эффект «мы и они» напрямую соотносится с эффектом группового фаворитизма и эффектом группового эгоизма.

Эффект группового фаворитизма заключается в отчетливом стремлении отдельно взятого человека помогать, содействовать членам группы, с которой он себя соотносит, с которой он чувствует некую ментальную связь. Исследованиями данного эффекта много занимался российский психолог В.С. Агеев. Им установлено несколько закономерностей действия механизма группового фаворитизма:

- наиболее ярко этот эффект проявляется в ситуациях конкуренции групп, когда по значимым критериям сравниваются результаты деятельности нашей группы с результатами деятельности другой группы;

- групповой фаворитизм больше проявляется в тех группах, критерии сравнения с деятельностью которых не только значимы для группы, но и соответствуют ее собственным критериям, поскольку появляется возможность сравнивать группы по однозначным критериям;

- для члена группы важнее чувствовать себя принадлежащим к «своей» группе (данному сообществу), нежели к «чужой», даже если

в «своей» группе есть люди, несхожие с ним по взглядам, ценностям, интересам, предпочтениям, а в «чужой» группе, наоборот, такие люди есть; ведущим выступает принадлежность к «своей» группе;

- отчетливо проявляется локус контроля: успех «своей» группы объясняется усилиями, действиями самой группы, ее сильными сторонами, профессионализмом членов этой группы, высокой компетентностью руководителей группы и ее участников (интернальный локус контроля), в то время как неудачи приписываются внешним факторам, таким как невезение, случайность, плохими внешними условиями и пр. (экстернальный локус контроля).

Эффект группового эгоизма проявляется в игнорировании целей и ценностей отдельно взятой личности в угоду интересам, целям и ценностям группы в целом. На практике это наблюдается в том, как за счет ущемления прав и интересов отдельных людей реализуются цели и интересы данной группы или общества в целом. «Лес рубят – щепки летят» – так гласит русская пословица, отражающая данный эффект.

Следует отметить, что эффект «мы» является одним из наиболее значимых психологических механизмов функционирования любой общности людей (группы). Вспомним, какой эмоциональный подъем в российском обществе вызвало присоединение Крыма к России и слоган «Крым – наш», какие чувства гордости вызывает участие в марше «Бессмертного полка» 9 мая.

Пример из педагогической практики. В седьмом классе девочки влюбляются в мальчишек старших классов, считая своих одноклассников маленькими. Но когда их одноклассники играют в футбол на школьных соревнованиях, девочки дружно болеют за них, сидя на трибунах.

Еще с малых лет в детской среде часто можно услышать: «Против кого дружить будем?».

Человек, осознавая свою принадлежность к некой группе, оказывает под влиянием группового фаворитизма (он отдает предпочтение своей группе даже в тех случаях, когда на то нет достаточных оснований).

Эффект проекции впервые упомянула А. Фрейд, понимая его как процесс психологической защиты, в результате которого внутренне переживание чего-либо ошибочно воспринимается человеком как приходящее извне. В результате человек начинает приписывать кому-то собственные мысли, чувства, переживания, эмоции, намерения, мотивы, черты характера, полагая, что он воспринял что-то приходящее извне, а не изнутри самого себя.

Если некий человек для нас приятен, симпатичен, привлекателен, то мы чаще всего видим в нем одни достоинства и положительные моменты. И наоборот, когда нам кто-то неприятен, несимпатичен, мы начинаем находить у него прежде всего недостатки, изъяны.

Когда нам кто-либо нравится, то все в нем нам нравится, а недостатки кажутся забавными или мы стараемся не замечать их. Вероятно, эффект проекции обуславливает значительную долю разводов (до 50% разводов

от числа заключенных браков), так как вступающие в брак фактически идеализируют друг друга.

В известном детском мультфильме «Приключения барона Мюнхгаузена» герою понравился павлин, ему показалось, что раз птица выглядит красиво, то также красиво она и поет. Когда павлин стал петь, герой испытал разочарование.

Эффект неудачника. Суть данного эффекта такова: если какой-либо человек оказался неуспешным в каком-либо деле, мы переносим эту неудачу и на другие его действия, ошибочно полагая, что и в других делах он будет также неуспешен. В качестве психологической основы данного эффекта выступает феномен краткосрочного угнетающего воздействия. В этом плане эффект близок к эффекту ореола.

Пример из педагогической практики. Ученик получает низкие оценки, его начинают считать слабым. Выслушивая его ответы, учитель начинает ориентироваться на оценки «3» и «2». Чтобы выставить более высокую оценку, учитель дольше и основательнее опрашивает ученика. Студенту вуза, сдавшему первую сессию на тройки, сложнее потом выбраться в хорошисты.

Эффект компенсации. Человек, у которого есть какие-то недостатки, сложности или проблемы в одной области жизнедеятельности, осознанно или неосознанно старается компенсировать их усиленной работой в другой области, развитием других навыков.

Применение эффекта в образовательной практике предполагает последовательное прохождение пяти этапов:

- определение конечной цели и списка действий, которые будут необходимы для ее достижения;
- определение, каких знаний, навыков вам не хватает, составление плана по их приобретению;
- расстановка приоритетов: делать только то, что является важным в данный момент и что принесет необходимый результат;
- периодический анализ плана на основе полученного опыта и обратной связи, внесение корректив при необходимости;
- последовательное и систематическое достижение запланированного.

Пример из педагогической практики. Чаще всего встречается отрицательный пример эффекта компенсации. Подросток отстает от одноклассников в освоении большинства предметов и начинает демонстративно мешать учителю на уроке, презрительно относиться к отличникам.

Закон серийного эффекта «частота = достоверность». Чем чаще мы слышим какое-то высказывание, тем достовернее и правдивее оно нам кажется. При первичном восприятии новой информации у человека может не оказаться достаточно специальных знаний, чтобы судить о ее достоверности. Скептически настроенный читатель скорее займет нейтральную по-

зицию. Он не верит до конца этому высказыванию, но и не исключает возможности того, что оно может быть правдой.

Если та же информация все чаще попадает человеку на глаза, то он постепенно склоняется к тому, чтобы признать ее достоверной. Стоит добавить, что новых сведений он не получает, как и обоснований. Предлагается только изначальная информация. Однако с каждым новым «контактом» она кажется потребителю все более убедительной.

Вовсе не обязательно, что за этим простым эффектом всегда скрывается конкретное намерение, однако его можно успешно использовать для того, чтобы сформировать определенный взгляд на какую-либо проблему, не прибегая к каким-либо аргументам. Внушить одно и то же утверждение можно при разных обстоятельствах. И так продолжается до тех пор, пока человек в него не поверит.

Эффект «частота = достоверность» работает, пока у человека не сложилось собственное мнение и он находится в нерешительности. Не желая принимать что-либо на веру, можно упорно повторять и распространять противоположное утверждение [11].

Просоциальное поведение и эмоциональный интеллект.
В 1995 году вышла книга Д. Гоулмана «Эмоциональный интеллект» [12], на многие годы оказавшая влияние на последующие исследования этой важной области психологического знания. Под эмоциональным интеллектом он понимает способность человека осознавать и интерпретировать свои эмоции, а также эмоции других людей с целью применения такой информации для достижения поставленных им целей. Здесь также имеет большое значение способность управлять как своими эмоциями, так и эмоциональными состояниями других людей.

В структуру эмоциональной компетентности Д. Гоулман включает две группы факторов. К первой группе – личностной компетентности – относятся те компетенции, которые позволяют человеку эффективно управлять своими чувствами, эмоциями. Среди них – самоосознание, саморегуляция, мотивация. Ко второй группе – социальной компетентности – относятся те компетенции, которые помогают выстраивать межличностные отношения. Это прежде всего эмпатия и развитые социальные навыки.

Обратим внимание на то, что и эмпатия, и социальные навыки напрямую связаны с феноменом просоциального поведения. Кроме того, следует выделить две стороны эмоционального интеллекта, развитие которых, на наш взгляд, будет способствовать повышению социальной компетентности как предиктора просоциального поведения. С одной стороны, это *социальная чуткость*, включающая в себя такие личностные качества, как готовность проявлять сопереживание и сочувствие, участливо относиться к проблемам других людей; осведомленность о протекании текущих событий и стремление разобраться в них; нацеленность на решение проблем. В то же время это *управление отношениями*, заключающееся

в умении воодушевлять, убеждать, мотивировать других людей, «зажечь» их своей идеей (как герой рассказа Максима Горького «Старуха Изергиль» Данко); через позитивное подкрепление и поддержку развития способностей других людей; способность инициировать изменения, нововведения; конфликтологическую компетентность; поддержание и укрепление межличностных отношений; умение работать к команде, командный дух.

Заключение. Знание психологических механизмов предикторов просоциального поведения, лежащих в основе представленных нами эффектов и закономерностей, будет способствовать развитию важнейших коммуникативных навыков – сопереживания, эмпатии. Проведенные нами исследования в рамках федеральной инновационной площадки на базе ГБОУ СОШ № 89 Санкт-Петербурга свидетельствуют, что развитие эмоционального интеллекта у участников образовательного процесса приводит к повышению социальной компетентности учащихся и педагогов: увеличивается вербальный интеллект (большой эмоциональный словарь), любознательность по отношению к окружающему миру и окружающим людям, гибкость и постоянная готовность адаптироваться к изменяющимся условиям, знание своих сильных сторон и областей развития (недостатков), социальная осведомленность (умение «читать» других людей и понимать мотивы их поступков и поведения), развивается неспособность обижаться, повышается самоконтроль (умение избегать импульсивных действий), умение прощать себя за ошибки и делать из них выводы, стремление что-либо давать и не требовать ничего взамен, незлопамятность.

Список использованных источников:

1. Kenrick, D.T. Evolutionary social psychology: From sexual selection to social cognition / D.T. Kenrick // *Advances in Experimental Social Psychology* / ed. M.P. Zanna. – San Diego, CA: Academic Press, 1994. – P. 75–121.
2. Eisenberg, N. Empathy-related responding and moral development. Emotions, aggression, and moral development / N. Eisenberg, N.D. Eggum, A. & Edwards // *Annual Review of Psychology*. – 2010. – № 51(1). – P. 665–697.
3. Spinrad, T.L. Prosocial Behavior and Empathy-Related Responding: Relations to Children's Well-Being / T.L. Spinrad, N. Eisenberg // *The Happy Mind: Cognitive Contributions to Well-Being*. – 2017. – P. 331–347.
4. Decety, J. Empathy as a driver of prosocial behaviour: highly conserved neurobehavioural mechanisms across species / J. Decety, I. Ben-Ami Bartal, F. Uzefovsky, A. Knafo-Noam // *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*. – 2016. – № 1686.
5. Чалдини, Р. Психология влияния. Убеждай, воздействуй, защищайся / Р. Чалдини. – СПб.: Питер, 2010. – 336 с.
6. Аронсон, Э. Современные технологии влияния и убеждения. Эпоха пропаганды / Э. Аронсон. – М.: Прайм-Еврознак, 2008. – 543 с.

7. Ерошенкова, Е.И. Просоциальная направленность педагогической деятельности в современной науке и образовании: от сущности к содержанию / Е.И. Ерошенкова // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2019. – Т. 5, № 2. – С. 3–16.

8. Кухтова, Н.В. Феномен просоциального поведения в психологической науке (некоторые подходы в изучении просоциального поведения) / Н.В. Кухтова // Белорус. психол. журн. – 2004. – № 1. – С. 60–65.

9. Соболев, С.И. Роль эмпатийной установки в просоциальном поведении в теории Д. Батсона / С.И. Соболев // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2013. – № 33. – С. 175–179.

10. Тарасова, Л.Н. К проблеме просоциального поведения в русской философской мысли / Л.Н. Тарасова // Сборник трудов SWorld. – 2013. – Т. 24, № 3. – С. 43–46.

11. Шингаев, С.М. Психолого-педагогический практикум учителя / С.М. Шингаев, С.В. Алексеев. – СПб.: СПб АППО, 2018. – 80 с.

12. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. – М.: Манн, Иванов, Фербер, 2013. – 560 с.

УДК 316.627:316.48:37.014.53

Кирилова С.А.

Просоциальное поведение участников конфликта в образовательной среде

В статье раскрываются теоретические, методические и практические аспекты проблемы конфликтов в образовательных учреждениях. Рассмотрены сущность и причины, основные типы конфликтов между участниками образовательного процесса, предложены рекомендации по профилактике и управлению конфликтными ситуациями.

Ключевые слова: конфликты в педагогическом коллективе, причины межличностных конфликтов, типы конфликтов, разрешение конфликтов.

Prosocial behaviour of participants of the conflict in the educational environment

The article reveals the theoretical, methodological and practical aspects of the problem of conflict in educational institutions. The essence and causes, the main types of conflicts between participants of the educational process are considered; recommendations for the prevention and management of conflict situations are proposed.

Key words: conflicts among the teaching staff, causes of interpersonal conflicts, types of conflicts, conflict resolution.

Конфликтные ситуации встречаются повсеместно в нашей жизни, затрагивают различные сферы социальных отношений.

Конфликт, по сути, является одним из видов социального взаимодействия, субъектами и участниками которого выступают отдельные индивиды, большие и малые социальные группы и организации.

Бесконфликтное взаимодействие, по мнению большинства людей, невозможно в принципе. Вне зависимости от индивидуально-психологических особенностей и личностных характеристик, особенностей профессионального взаимодействия, связанных с функциональными обязанностями, личность вовлекается в конфликтные ситуации, выполняя при этом активную (инициатор) или пассивную роль. Но, наряду с деструктивными функциями (расхождение отношений, эмоциональный дискомфорт, снижение продуктивности деятельности и т.д.), именно конфликты, высвечивая недостатки, позволяют двигаться вперед в личностном развитии, выстраивать межперсональные отношения на более эффективной основе.

Не обходит стороной эта проблема и образовательные учреждения, жизнь и деятельность которых изобилует конфликтами, ссорами, мелкими стычками и взаимными обидами. Это естественно, поскольку в таком сравнительно небольшом пространстве общаются и взаимодействуют люди разного возраста, взглядов, жизненного опыта, имеющие личностные особенности – обучающиеся, педагоги и другие сотрудники образовательных учреждений. Кроме этого, в том, что происходит в процессе взаимодействия и реализации учебного процесса, заинтересованы родители. Взаимодействие сотрудников образовательных организаций с ними далеко не всегда является бесконфликтным. Причиной этого становится, в том числе, отсутствие навыков просоциального поведения. Неумение выстраивать отношения на основе сотрудничества, отсутствие эмпатии и желания оказывать помощь окружающим, отсутствие навыков совместного пользования часто, с одной стороны, лежат в основе возникновения конфликтов, а с другой – приводят к их эскалации и неумению разрешения.

Учитывая, что школа – это тот социальный институт, в котором будущие граждане страны приобретают социокультурный опыт, обуславливающий их полноценное личностное развитие, это среда, где они могут увидеть образцы построения взаимоотношений между людьми, знания и умения участников образовательного процесса в области поведения в конфликтных ситуациях приобретают особое значение. Повседневная жизнедеятельность подчинена и выстроена в соответствии с внутренними правилами и распорядком учебного заведения. Поскольку подчинение общепринятым правилам тоже относится к просоциальному поведению, то нарушение установленных правил участниками образовательных отношений в свою очередь влияет на возникновение и развитие конфликтов.

Конфликт в образовательных учреждениях часто проявляется, с одной стороны, как стремление педагога обосновать свою правоту, а с другой –

неприятие учащимся несправедливой оценки его учебной деятельности, поступков и, как следствие, неадекватного наказания.

Более того, при разрешении тех или иных педагогических ситуаций действия педагогов часто определяются личной обидой на учеников. Тогда у них проявляется желание любой ценой добиться победы в противостоянии, не задумываясь, какой урок вынесет ученик из такого опыта общения, как трансформируется его восприятие себя и окружающих его взрослых. Конфликтные ситуации становятся своеобразной основой для познания собственного «Я» и особенностей окружающих людей. А для учащегося еще и «школой» приобретения и развития навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях. В основе просоциального поведения в таком случае часто могут наблюдаться стремление к завоеванию определенной репутации, удовлетворение своих эгоистических побуждений и практических нужд, а не эмпатийность и забота о благосостоянии окружающих и соблюдении их прав. Просоциальное поведение участников образовательных отношений должно быть основано на взаимности, прямой или косвенной. Эмпатийность как основа просоциального поведения оказывает существенное влияние на мотивацию учащихся к обучению и сплоченность внутриклассных отношений, воспитанию и формированию общечеловеческих ценностей. Развитое просоциальное поведение нивелирует основу для возникновения асоциальных форм поведения, устраняет негативизм в отношениях между участниками образовательных отношений, предотвращая таким образом возможность возникновения конфликтов в том числе.

По функциональному признаку все конфликты можно разделить на конструктивные и деструктивные. Конструктивные конфликты выводят отношения на более прогрессивный уровень, способствуют снятию социальной и межличностной напряженности, развитию личностных качеств и самоутверждению личности, ослабляют психическую напряженность, позволяя участникам взаимодействия лучше понять друг друга, служат средством активизации социальной жизни класса. Деструктивные, наоборот, приводят к разрушению внутриличностных структур и межличностных отношений, вызывают социальные протесты, истощают личностные ресурсы, закрепляют в социальном опыте негативные способы разрешения противоречий, способствуют ухудшению качества совместной деятельности, происходит деиндивидуализация взаимного восприятия оппонированных сторон в классе и образовательном учреждении в целом. Развитые навыки просоциального поведения способствуют не только нивелированию условий, в которых возможно проявление конфликтного взаимодействия, но и переводят конфликты из разряда деструктивных в конструктивные, так как этому способствует именно умение к совместной выработке решения на основе сотрудничества и эмпатийности.

Конфликты, которые чаще всего возникают в ходе взаимодействия между участниками образовательных отношений, относятся к межлич-

ностным конфликтам. В основе их возникновения лежит рассогласование в ценностных предпочтениях, целеполагании, средствах и способах реализации возможностей и потребностей.

Причины возникновения конфликтов самые разнообразные. В педагогических коллективах чаще всего конфликты связаны с нарушением взаимодействия в ходе совместной педагогической деятельности, носящей разнообразный характер:

- деловой – рассогласования между педагогами и администрацией по вопросам организации педагогической деятельности, ее задач, целей, профессиональной компетентности педагогов, их интересов;

- ролевой – обусловлен нормативно-правовой основой, в соответствии с которой осуществляется педагогическая деятельность, вопросами профессионального этикета;

- личный – связан с выстраиванием взаимодействия педагогов с учетом их личностных и индивидуальных характеристик.

Взаимосвязи делового и личного характера в педагогическом коллективе создают морально-психологический климат данного учреждения. *Морально-психологический климат* понимается как совокупность социальных, духовных, нравственных, психологических явлений и состояний, которые характеризуют коллектив. К этим явлениям и состояниям относятся: эмоциональный настрой, уровень взаимоотношений между членами, степень их единства и объединенности, мера удовлетворенности отношением к работе, особенности творческой, интеллектуальной и моральной атмосферы в коллективе.

В соответствии с вышеназванными характеристиками выделяют следующие группы конфликтов в образовательном учреждении среди педагогов.

1. Конфликты, связанные с профессиональной деятельностью.

Как правило, они возникают при столкновении педагога с трудностями в профессионально-педагогической деятельности, приводящими к нарушению деловых связей. В основе их возникновения лежат недисциплинированность, некомпетентность, отсутствие инициативы и т.д.

2. Конфликты, возникающие как следствие несоответствия ожиданий сотрудников друг о друге, нарушения правил и традиций, принятых в коллективе. Это бестактность по отношению к коллегам и учащимся, нарушение норм профессиональной этики, невыполнение сложившихся групповых норм. Данные конфликты связаны с нарушениями в ролевом взаимодействии.

3. Конфликты личной несовместимости, в основе возникновения которых лежат проявления личностных особенностей участников образовательного процесса: неадекватность самооценки, низкий волевой самоконтроль, ранимость, нервно-психическая неустойчивость, эмоциональная лабильность и т.д.

Для понимания сущности поведения в конфликте важно учитывать понятие «совместимость», которая может варьироваться от полного согласия до формирования «образа врага». При полном соответствии интересов и целей взаимоотношение является бесконфликтным, в противном случае мы сталкиваемся с открытыми конфликтами.

Противостояние или согласие могут стать и причиной несовместимости: при частом ситуативном проявлении согласия совместимость повышается, при частом проявлении конфликтности совместимость снижается. Конфликт выражается в применении одним из участников взаимодействия по отношению к другому неприемлемых действий, сопровождаемых протестными формами поведения, неприязненным отношением, разочарованием и обидой, что и является проявлением несовместимости.

Говоря о совместимости, уместно обратиться к понятию «конфликтная личность», которое рассматривалось ранее.

Нарушение общения в соответствии с принятыми нормами и правилами приводит к возникновению межличностных конфликтов. Общение приобретает деструктивный характер, ведет к разобщению в совместной педагогической деятельности и усиливает несовместимость. Однако единственный конфликт является проявлением только ситуативной несовместимости. При конструктивном разрешении таких конфликтов совместимость среди педагогов в коллективе повышается. Чаще всего в основе конфликтов среди педагогов лежит нарушение установленных норм профессионального взаимодействия. В связи с этим в целях предупреждения конфликтов необходимо четкое фиксирование в нормативно-правовых документах, в требованиях представителей администрации прав и обязанностей участников взаимодействия. В противном случае вероятность возникновения конфликтных ситуаций возрастает. Чем сложнее взаимодействие участников совместной деятельности, тем больше конфликтогенов, тем более актуальна совместимость участников педагогического процесса. Рассогласование и непонимание мешают продуктивному взаимодействию, в сложных ситуациях приводя к недоразумениям и беспредметным конфликтам, возникающим на основе искажения информационной модели ситуации. Только при условии оптимальной совместимости членов коллектива возможно формирование навыков просоциального поведения.

Однако есть и другая сторона – совместная деятельность лежит в основе формирования умений согласовывать свои действия с действиями остальных членов коллектива, умения учитывать их потребности, способствуя, таким образом, формированию противоконфликтных механизмов. Как показывает практика, в развитых, сплоченных коллективах с возрастанием сложности совместной деятельности может часто проявляться ситуативное повышение конфликтности между членами коллектива. Таким образом, можно рассматривать конфликтность как критерий положительного

развития коллектива, становления в открытой борьбе единого группового мнения, единых требований.

Мы уже вели речь о том, что проблемой является не сам конфликт, а поведение его участников. Это позволяет говорить о том, что для предупреждения межличностных конфликтов среди педагогов важно, чтобы они по меньшей мере умели:

- соотносить взаимные интересы;
- быть критичными по отношению к себе;
- проявлять уважение к остальным участникам взаимодействия, соблюдать правила делового этикета;
- быть дисциплинированными и обязательными в выполнении профессиональной деятельности.

Для эффективного управления конфликтами необходимо учитывать психологические особенности участников взаимодействия и в соответствии с этим применять конструктивные способы разрешения конфликтов. Это еще раз указывает на актуальность освоения навыками просоциального поведения.

Для конструктивного разрешения ситуаций конфликтного взаимодействия руководителю целесообразно получать теоретические знания по управлению конфликтами. Кроме этого, конструктивно применение разнообразных техник и приемов снижения напряженности в отношениях, нивелирование стрессовых состояний, снижение негативного эмоционального фона:

- активное слушание;
- четкая постановка задач с получением обратной связи от подчиненных, обсуждение особенностей выстраивания взаимоотношений;
- повышение эмоциональной устойчивости, уровня волевого самоконтроля, эмпатийности, взаимоуважения;
- умение переключать внимание в ситуации негативной эмоциональности;
- сокращение социальной дистанции;
- информирование собеседника о своем самочувствии, понимании его состояния;
- оперирование достоверными фактами и аргументами;
- обращение за помощью.

Таким образом, управление конфликтами подразумевает, в том числе, овладение навыками просоциального поведения.

Одним из наиболее часто выделяемых видов противостояний является конфликтное взаимодействие администрации с сотрудниками образовательного учреждения. В литературе называют следующие причины таких конфликтов:

- при организации профессиональной деятельности члены педагогического коллектива поверхностно знакомы со своими должностными

обязанностями и квалификационными характеристиками, из-за чего происходит перекладывание обязанностей;

- нарушение принципа индивидуального подхода к личности;
- неудачный подбор сотрудников;
- несоответствие выбора стиля управления коллективом уровню его социальной зрелости.

Значительное влияние на работу коллектива образовательного учреждения, на его морально-психологический климат оказывают личность руководителя и его стиль руководства.

Исследованиями выявлено, что в коллективах с гуманистическим стилем руководства конфликты возникают эпизодически, и в основном по поводу профессиональных интересов, носят конструктивный характер и помогают найти наиболее правильное решение вопроса. Отмечается также, что если конфликтов не бывает, то это следствие хорошей работы администрации, обсуждения администрацией насущных вопросов деятельности учреждения с сотрудниками, взаимопонимание и взаимовыручка коллег.

Для развития конструктивного начала в профилактике и разрешении конфликтов руководителям целесообразно использовать методы, опираясь на потенциал самой организации, с учетом особенностей персонала и управленческих кадров, а именно:

1. Четкая формулировка и разъяснение задач и требований к деятельности каждого сотрудника (группы):

- уровень эффективности выполнения должностных обязанностей;
- четкое обозначение прав и обязанностей сотрудников;
- критерии оценки эффективности деятельности;
- сроки представления отчетов о деятельности;
- разработка, внедрение и соблюдение системы ответственности и полномочий;
- периодичность взаимного предоставления и обмена информацией, меры ответственности.

2. Использование механизмов сопряжения и слияния:

- ранжирование полномочий, механизма отдачи указаний, получения обратной связи (соблюдение принципа единоначалия);
- ввод полномочий по разработке решений и согласованию потоков информации;
- координация действий между службами в соответствии с полномочиями и обязанностями;
- обращение сотрудников к «третьей стороне» – их общему руководителю, если у них есть разногласия по какому-либо профессиональному вопросу.

3. Разработка единых целей и ценностей. Это возможно на основе всеобщего информирования членов коллектива о структуре и направлениях деятельности организации, перспективах ее развития и текущем состоя-

нии дел. В таком случае сотрудники будут иметь представление о возможности перевода конфликтного взаимодействия в функциональное.

4. Разработка механизмов вознаграждения с четким определением критериев оценки продуктивности деятельности. Это снизит число конфликтогенов в межличностном взаимодействии сотрудников. С целью минимизации конфликтов между управленческим аппаратом и подчиненными в образовательных организациях руководителям необходимо:

- информировать всех педагогов при распределении материальных благ разного рода (социальная справедливость и гласность);
- знать и заботиться об интересах подчиненных;
- беспристрастно оценивать результаты труда подчиненных;
- предпочтительно пользоваться методом убеждения;
- не допускать злоупотреблений статусным положением;
- выбирать адекватный стиль руководства;
- предупреждать межличностные конфликты сотрудников и участвовать в их разрешении.

Руководитель образовательного учреждения – это формальный лидер в организации, и весьма важно, чтобы он сочетал в своих личностных и деловых отношениях качества неформального лидера. В исследованиях по данной проблематике показано, что педагоги позитивно отмечают такие качества руководителей, как общительность, справедливость, умение организовать вокруг себя сотрудников, координировать работу коллектива и др.

В трудовых коллективах, в том числе и педагогических, кроме формального лидера всегда присутствует и другой лидер – неформальный. *Неформальный лидер* – это человек, который умеет организовать вокруг себя сотрудников, является для них авторитетом. Для руководителя в управлении образовательным учреждением в целом и в предупреждении и разрешении конфликтов в частности принципиальной становится организация правильного взаимодействия с неформальным лидером.

В образовательном учреждении конфликты часто выступают конфликтогенной характеристикой данного социума. Знание типов и причин конфликтного взаимодействия позволяет объективно определить условия, их порождающие. Анализ причин конфликтов помогает найти наиболее оптимальные способы их предупреждения или урегулирования, в случае возникновения конфликтного взаимодействия помогает перевести его на конструктивные позиции.

Алгоритм разрешения конфликтных ситуаций между участниками образовательных отношений имеет следующую структуру:

- 1) профилактика конфликта;
- 2) управление конфликтом при условии его возникновения;
- 3) выработка конструктивных решений по разрешению конфликта;
- 4) собственно разрешение конфликтных ситуаций.

Профилактические мероприятия предусматривают такие действия руководителя, при которых он не будет индифферентно относиться к возможным конфликтам. Для этого ему необходимо выяснить причину поступков подчиненных, создать условия для совместного обсуждения возникшей ситуации.

В ходе управления конфликтом важно создать условия для эффективного общения. Для этого целесообразно проведение индивидуальных бесед с участниками конфликтной ситуации.

При невозможности предотвратить конфликт в его начале необходимо разработать механизм его разрешения. В этом принимает участие администрация педагогического коллектива, создающая условия для выработки конструктивного решения. Одно из таких решений может быть связано с тем, что участникам конфликта предлагается ограничить контакты между собой, не вступая ни в какое взаимодействие.

Конфликты ожиданий и профессиональные конфликты можно устранить, если оптимизировать условия труда, режим работы образовательного учреждения, выстраивание учебного и воспитательного процессов и т.д.

Конфликты на основе личной несовместимости устранить гораздо сложнее. Представителям администрации необходимо выбирать оптимальные пути разрешения конфликтов, при которых подчиненные, вступившие в конфликт, будут поставлены в условия необходимости признания существования других точек зрения, установок, особенностей участников взаимодействия.

В целом работа по профилактике и разрешению конфликтов в педагогическом коллективе организовывается с учетом специфики социально-психологических феноменов, сложившихся в конкретном образовательном учреждении, и связана с формированием навыков просоциального поведения, развитием эмпатийности и стремления к сотрудничеству.

Список использованных источников:

1. Анцупов, А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А.Я. Анцупов. – М.: Наука, 2003.
2. Кирилова, С.А. Конфликтология: учеб. пособие / С.А. Кирилова, М.Ю. Кусакин, В.В. Мелетичев. – СПб., 2011.
3. Мелетичев, В.В. Теория и практика управления конфликтами в образовательных организациях / В.В. Мелетичев. – СПб., 2019.
4. Психология конфликта: хрестоматия / сост. и общ. ред. Н.В. Гришиной. – 2-е изд., доп. – СПб., 2008.
5. Рудакова, И.А. Конфликтология для педагогов / И.А. Рудакова, С.В. Жильцова, Е.А. Филипенко. – Ростов н/Д, 2005.

Актуальные проблемы изучения просоциального поведения

В статье обзорно представлены исследования просоциального поведения за рубежом, в России, Беларуси и Украине; рассмотрены позиции разных перспектив и подходов, отражающих основные тенденции и компоненты просоциального поведения; обозначен межкультурный аспект исследования просоциального поведения.

Ключевые слова: просоциальное поведение, межкультурный аспект, теоретические и прикладные исследования.

Actual problems of studying prosocial behavior

The article provides an overview of studies of prosocial behavior abroad, in Russia, Belarus and the Ukraine; reflects the positions of different perspectives and approaches reflecting the main trends and components of prosocial behaviour. An intercultural aspect of the study of prosocial behavior is indicated.

Key words: prosocial behavior, intercultural aspect, theoretical and applied researches.

Анализ зарубежного опыта показал важность решения данной проблемы на международном уровне, выявлена необходимость поддержки просоциального поведения через образование (ЮНЕСКО). Министерства и ведомства, отвечающие за образование в различных странах на национальном уровне, предложили или обязали школы внедрять планы действий и учебные программы для поддержки просоциального поведения учащихся (например, Министерство образования, Онтарио, Канада; Министерство образования, Новая Зеландия; программа Мулявардхана, Махараштра, Индия). Несколько штатов США (например, Пенсильвания, Вашингтон) недавно приняли стандарты обучения для преподавания просоциальных компетенций в дошкольном и начальном образовании. Необходимость формирования просоциальных компетенций подчеркивается исследованиями, показывающими, что у большого процента учащихся не хватает навыков, чтобы ладить с другими, работать в группе или совместно разрешать межличностные споры (Johnson & Johnson, 1996; Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000). Еще большую обеспокоенность вызывает то, что дети из малообеспеченных семей по социальным навыкам отстают от своих более состоятельных сверстников (Child Trends, 2003).

За последнее десятилетие наблюдается высокий интерес к повышению уровня просоциального поведения учащихся с помощью государственного образования. В новом опросе в США более 90% учителей от

дошкольных до старших классов сообщают, что просоциальное поведение, а именно помощь и сотрудничество должны быть частью обучения в школе (CASEL, 2013). Обучение и принятие просоциального поведения поддерживаются взрослыми, руководящими практиками социализации. Более того, когда взрослые вовлекают детей в реальный опыт оказания помощи, обеспечения ухода и других просоциальных действий, дети могут увидеть положительные эффекты своего поведения, а также получить социальное одобрение: эти внутренние и социальные вознаграждения могут мотивировать будущую просоциальность (N. Eisenberg et al., 2006; E. Staub, 2003) [14; 15].

Также в мире существует еще несколько научных школ, занимающихся теоретическим обоснованием и разработкой программ воспитания просоциальности как черты личности:

- Межуниверситетский центр исследований происхождения и развития просоциальной и антисоциальной мотивации (Рим, Италия);
- Исследовательская лаборатория прикладной просоциальности (Автономный Университет Барселоны, Испания);
- Кембриджская лаборатория исследования просоциальности и благосостояния (Кембриджский университет, Великобритания).

Так, ведутся зарубежные исследования в области просоциального поведения (Бостонский университет, Университет Небраски и др.), в которых в основном отражается изучение отдельных компонентов просоциального поведения: альтруизма, эмпатии (N.R. Paola, Boston, 2005; K.E. Zethren, California, 2002; Me. Crady, E. Fara, Ohio, 2005; S.A. Hardy, Lincoln, Nebraska, 2005; K.F. Johnson, Pennsylvania State University, 2011; M.Y. Liu, University of Michigan, 2014; M.J. Boberg, Ball State University. Muncie, Indiana, 2001; C.C. Graham, Duquesne University, 2012; J. Thorpe, New York University, 2009; L.A. Wright, University of Missouri-Columbia, 2007; M.A. Mariani, Florida Atlantic University Boca Raton, Florida, 2011; Danis Temofonte Simmons, Pennsylvania State University, 2008; J. Arthur, University of Massachusetts Boston, 2007).

Межкультурный аспект исследования просоциального поведения в большей степени отражен зарубежными учеными C.D. Batson (1981), D. Bischof-Kohler (1991), N. Eisenberg & Fabse (1998), R.B. Cialdini (1997), M.L. Hoffman (2007), F. Warneken & M. Tomasello (2006), C. Zahn-Waxler (1992), M. Radke-Yarrow (1990) [14; 15].

В целом в советский период развития психологической науки проблеме просоциального поведения уделялось все-таки недостаточно внимания. В настоящее время большинство научной информации, касающейся просоциального поведения, в русскоязычной психологической литературе имеет зарубежное происхождение. Различные психологические исследования, посвященные изучению личностных и ситуационных факторов просоциального поведения, содержат идентичную информацию, которая лишь фрагментарно раскрывает этиологию данного феномена.

Следует отметить российские исследования по изучению просоциального поведения: «Эволюционная модель просоциального поведения» (Л.Н. Тарасова, С.И. Соболев, 2014), «Повседневное просоциальное поведение личности как накопление социального капитала» (А.Л. Свенцицкий, Т.В. Казанцева, 2015); «Особенности просоциального поведения студентов азербайджанского, белорусского и русского этносов во взаимосвязи с индивидуальными ценностями» (Ю.В. Ковалева, 2016), «Ценностно-потребностная сфера личности старших подростков, склонных к агрессивному и просоциальному поведению» (Л.В. Смольникова, 2006), «Социокультурные детерминанты просоциальной мотивации студентов» (Т.И. Брессо, 2013), «Социально-психологический тренинг личностного роста как средство развития просоциального поведения» (Ю.О. Мазур, 2008), «Современные модели и методы диагностики просоциального поведения волонтеров» (Е.Ю. Шлюбуль и др., 2016), «Формирование просоциального поведения у студентов вуза в условиях инклюзивного образования» (М.В. Некрасова, 2011) [1; 4; 5; 11].

Определенное место в изучении просоциального поведения занимают факторы (социальные, биологические, семейные, общественные, социально-политические и др.), мотивационные аспекты, ценностные ориентации представителей различных просоциальных групп (Л.Н. Антилогова, Б.И. Додонов, А.В. Запорожец, Ф. Знанецкий, Я.З. Неверович, Р.С. Немов, Е.В. Субботский, Н. Heckhausen, L. Kohlberg, Н.Е. Lück, А. Maslow, С.Р. Rogers) в равной мере относят к помогающему поведению (поведение оказания, V. Frankl, E. Fromm, S.H. Schwartz и др.) [6; 10; 13].

Немало времени уделено поиску функционирования личности в современном мире в соответствии с нормами общества, при определенных приемах (способах) приведения асоциального поведения к нормам просоциального [12].

В научном дискурсе украинской науки наблюдается стремительное распространение публикаций, касающихся просоциального поведения (О.П. Бойко, В.И. Кириченко, Н.В. Корчака, М.А. Кузнецов, И.Я. Мельник, М.М. Наконечная, В.Б. Нечереда, Н.В. Петренко), в частности развития просоциальности у школьников и студентов, и имеют аппликативный характер [3]. В некоторых исследованиях анализ определения «просоциальное поведение» представлен не всегда глубоко, имеются недочеты в его трактовке в связи с отсутствием рассмотрения первоисточников. В связи с этим возникает необходимость комплексного разъяснения базовых принципов и концепций просоциальности и установления актуального состояния исследований последних лет по изучению просоциального поведения.

Точка зрения о социально одобряемом (позитивном) просоциальном поведении человека оценивается положительно, что отражено в зарубежных исследованиях (R.B. Cialdini, D.T. Kenrick, G. Baumann 1982; R.B. Cialdini, N. Eisenberg, Shell, McCreath, 1987; J. Forgas, Williams, 2014; D.T. Kenrick, Neuberg, R.B. Cialdini 2009; Schrodtt, Witt, Turman, Myers,

Barton, Jernberg, 2009; D. Myers, 2012; Bower, Casas, 2016), а также в российских и белорусских современных трудах (Н.В. Кухтова, 2004; Ю.О. Мазур, 2008; Л.И. Аксенова, 2009; Н.В. Молчанова, В.В. Гриценко, 2013, 2018 и др.) [2; 5; 7; 9].

В психологии просоциальное поведение рассматривается с позиции разных перспектив и подходов: эволюционного (Darwin, Mayr, 1964), индивидуалистского (Bower, Casas, 2016; Forgas, Williams, 2014), межличностного (Davis, Carlo, Schwartz, Unger, Zamboanga, Lorenzo-Blanco, Martinez, 2016; Mills, 2016), с позиции принятия решения (Darley, 1991), с позиции научения (A. Bandura, 1977; C.D. Watson, 1998) и других.

Существует мнение о том, что для формирования просоциального поведения важное значение играет альтруистическая мотивация (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, 1974) и обозначается непрерывная связь альтруистических мотивов, в результате чего возникает альтруистическая деятельность (Е.З. Басина, Е.Е. Насиновская, 1977), намечается немаловажность эмпатии при совершении просоциального поступка (Е.П. Ильин, 2013; С.И. Соболев, 2013) [9].

Следует отметить, что изучение индивидуальных качеств, связанных с помогающей профессиональной деятельностью, можно оценить с помощью психодиагностики. Однако существует недостаток в методическом обеспечении изучения просоциального поведения.

В связи с этим возникает необходимость создания специального комплекса психодиагностического инструментария (экспресс-диагностики), направленного на изучение личностных особенностей, профессионально-важных качеств специалистов, компонентов просоциального поведения помогающих профессий и в итоге получение результатов без длительной обработки.

Заявленная проблематика является крайне важной, и перед многими исследователями стоит ряд нерешенных задач, в том числе и формирования просоциальности на разных возрастных этапах и различных специалистов. Определение основных стратегий влияния на поведение, которые способствуют становлению просоциальности, имеет существенные последствия для образовательной практики.

Так, зарубежные, российские и белорусские исследования в основном связаны с установлением взаимосвязи просоциальности с агрессией, буллингом, насилием и на выборках детей и подростков, без комплексного их рассмотрения и без изучения на выборке специалистов, ориентированных на оказание помощи, что позволяет судить о неразработанности заявленной тематики исследования.

Становится очевидной необходимость выделения содержательно-функциональной структуры просоциального поведения в специальном исследовании, поскольку просоциальная направленность личности является важнейшим регулятором поведения в целом [8].

В теоретическом плане необходимо отметить, что до сих пор понятие просоциальности не имеет единой системы координат в научном сообществе. Диапазон просоциальных проявлений разнообразен, отсутствуют научно обоснованная типологизация и классификация данных форм поведения человека. Многофакторность просоциальности, в том числе ситуативного характера, затрудняет поиск и обоснование принципов определения данного явления. В этом плане кросс-культурное исследование и унифицированный подход к пониманию просоциальности как психологического феномена позволят более четко сформулировать критерии для выявления просоциального поведения. Результаты исследования создадут предпосылки для широкого спектра фундаментальных и прикладных исследований специалистов помогающих профессий.

В прикладном аспекте исследование просоциального поведения ставит своей целью внедрение в систему образования моделей, направленных на личностное развитие будущих специалистов образования. Формирование просоциальности у специалистов отмечается в первых рядах значимых приоритетов в системе образования, поскольку совершенно очевидно, что сопряжение просоциального поведения педагога и обучающегося – ключевое звено трансмиссии ценности поведения, ориентированного на благополучие другого человека и сообщества. Невозможно становление просоциальной личности вне среды, создающей условия для проявления просоциальности, без взрослого своим примером убеждающего в значимости такого поведения. Современные стандарты образования справедливо ставят своей целью профессиональные (в первую очередь предметные) компетенции. Однако должна лежать модель просоциальности, которая не только определяет призвание работать в социально-ориентированных областях, но создает условия для трансляции ориентиров просоциального поведения. Соответственно, уровень научной новизны исследования связан с психологическим обеспечением формирования просоциальности на основе структурно-функциональной модели профессиональной подготовки, которая содержит просоциальность, включенную в становление профессионально важных психологических качеств как многоуровневый и поэтапно организованный процесс интеграции и взаимодействия профессионального развития, психолого-педагогического и профессионального совершенствования личности, обусловленный воздействием внешних (объективных) и внутренних (субъективных) факторов.

Список использованных источников:

1. Брессо, Т.И. Социокультурные детерминанты просоциальной мотивации студентов социэкономических профессий: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Т.И. Брессо. – М., 2013. – 26 с.
2. Гриценко, В.В. Связь ценностей культуры с нормами и типами просоциального поведения русских и белорусов / В.В. Гриценко, Ю.В. Ковалева // Психол. журн. – 2014. – Т. 35, № 4. – С. 56–67.

3. Двіжона, О.В. Психологічні детермінанти асоціальної поведінки підлітків: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.В. Двіжона; Прикарпат. ун-т. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.

4. Ерошенкова, Е.И. Просоциальная направленность педагогической деятельности в современной науке и образовании: от сущности к содержанию / Е.И. Ерошенкова // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2019. – Т. 5, № 2. – С. 3–16.

5. Мазур, Ю.О. Социально-психологический тренинг личностного роста как средство развития просоциального поведения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ю.О. Мазур. – Ярославль, 2008. – 24 с.

6. Майерс, Д. Социальная психология: пер. с англ. / Д. Майерс. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 688 с.

7. Молчанова, Н.В. Просоциальное поведение как условие эффективного межкультурного взаимодействия / Н.В. Молчанова // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – № 1. – С. 3–7.

8. Мулик, А.Б. Разработка критериев и показателей типичных форм просоциального – асоциального поведения человека / А.Б. Мулик, Ю.А. Шатыр, И.Г. Мулик // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7, Философия. Социология и социальные технологии. – 2014. – № 5(25). – С. 91–97.

9. Просоциальное поведение мигрантов и принимающего населения в условиях межкультурного взаимодействия / Н.В. Кухтова [и др.] / под ред. Н.В. Кухтовой. – Витебск: Витеб. гос. ун-т, 2014. – 160 с.

10. Рейковский, Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного «Я» / Я. Рейковский // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1981. – № 1. – С. 14–22.

11. Свенцицкий, А.Л. Просоциальное поведение личности и ее социальный капитал / А.Л. Свенцицкий // Глобальные риски – локальные решения: сб. материалов ежегод. междунар. междисциплинар. науч.-практ. конф. / Балт. ин-т экологии, политики и права; под общ. ред. А.Е. Рейфе. – СПб., 2015. – С. 86–90.

12. Серова, Е.А. Просоциальное поведение молодежи как социокультурный феномен и факторы его формирования / Е.А. Серова // Вестн. социал.-полит. наук. – 2016. – № 15. – С. 37–40.

13. Социальная психология: ключевые идеи / Р. Бэрн, Д. Бирн, Б. Джонсон. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

14. Staub, E. Development and maintenance of prosocial behavior: international perspectives on positive morality / E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski, J. Reykowski. – New York: Plenum, 1984.

15. Eisenberg, N. Prosocial development / N. Eisenberg, R. Fabes, T. Spinrad // Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development. – 2006. – Vol. 3. – P. 646–718.

**Феноменология стратегий сопереживания
в профессиональной деятельности медицинских работников**

В статье представлено качественное исследование сопереживания специалистов медицинских профессий, в которых оно является важным предметом работы. Выделены и описаны стратегии сопереживания, обусловленные спецификой профессиональной деятельности, типичные трудности, возникающие в процессе сопереживания, и способы их преодоления.

Ключевые слова: переживание, сопереживание, стратегии, качественное исследование, медицинские работники, эмпатия.

**Phenomenology of co-experience strategies
in the professional activities of medical workers**

The article presents a qualitative study of empathy by medical professionals, in which it is an important subject of work. Empathy strategies determined by the specifics of professional activity, typical difficulties encountered in the process of empathy, and ways to overcome them identified and described.

Key words: experience, coexperiencing, strategies, qualitative research, medical professionals, empathy.

Каждая профессиональная деятельность требует от специалиста наличия определенных важных качеств в достижении профессиональных целей (А.А. Деркач, Е.П. Ермолаева, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, В.И. Лазуткин, К.К. Платонов, Ю.П. Поваренков, Б.А. Смирнов, В.Д. Шадриков и др.). О важности сопереживания, эмпатии в действиях, предпринимаемых человеком в различных жизненных ситуациях, говорит большинство исследований (Д. Иган, А.В. Карпов, К. Роджерс, В.А. Ташлыков, М.Р. Shamasundar, Н. Spiro, А. Zuger и др.). Они указывают на положительное влияние эмпатической чувствительности, сострадания на просоциальные, альтруистические отношения и поведение, склонность к соблюдению моральных принципов, облегчению вербального общения в деятельности так называемых «помогающих» профессий [1; 4]. В последние десятилетия наблюдается рост исследований эмпатии в различных академических областях, включая аффективную нейробиологию (Ф. де Вааль, Т. Зингер, С. Престон, Дж. Риццоллатти, F de Vignemont и др.), психологию (Н. Айзенбер, Ч. Батсон, В.В. Бойко, Т.Д. Карягина, Н.Н. Обозов, И.В. Федоров, М. Хоффман и др.), медицину (О.Ю. Богачева, Ю.В. Гиппенрейтер, Б.Д. Карвасарский, М. Hojat, N. Epstein, А. Mehrabian и др.). Интерес к этой проблематике

привел в современной психологии к продолжающейся дискуссии о неоднозначности в понимании этого явления, его описании или выделении составляющих элементов (Э. Дэвис, М. Хоффман).

Современная концепция эмпатии многомерна и состоит из аффективных, когнитивных и поведенческих аспектов. На протяжении всей истории развитие и интеграция этой концепции наблюдались в течение трех разных периодов времени. До конца 1950-х гг. XX ст. когнитивный аспект был преобладающим. С 1960 г. упор делался на аффективное измерение, тогда как с 1970 г. эмпатия стала определяться во всей ее многомерности, поведенческий аспект был добавлен к повседневной практике специалистов здравоохранения [1].

Аффективный аспект состоит из заботы и искреннего, безоговорочного принятия человека (конгруэнтность). Когнитивный аспект относится к межличностной чувствительности и способности понимать позицию, в которой находится другой человек (взгляд на точку зрения другого). Этот процесс основан как на вербальных, так и на невербальных сигналах. Альтруизм и терапевтические отношения относятся к поведенческому аспекту, который развивает эмпатию на практике [10].

Термины «эмпатия», «сочувствие» и «сострадание» тесно связаны и часто используются как синонимы. Но что конкретно означают эти дефиниции, как они соотносятся друг с другом? Сочувствие определяется как эмоциональная реакция жалости к несчастью другого человека, особенно тех, кто воспринимается как несправедливо страдающий. Эмпатия понимается как более сложная межличностная конструкция, которая включает осознание и интуицию, в то время как сострадание – это «дополнительная социальная эмоция, вызванная наблюдением за страданиями других» и обусловленная чувствами беспокойства, теплоты, связанной с мотивацией поддержки [15].

Проведенный нами транспективный анализ проблемы эволюции понятия «эмпатия» [8] позволяет сделать вывод, что это многомерная конструкция, имеющая множество форм и проявлений, – эмоциональный отклик, требующий способности воспринимать, понимать и чувствовать переживания других. Эмпатический отклик на переживания другого касается широкого спектра переживаний независимо от их позитивной или негативной модальности. По нашему мнению, в основе этих явлений лежит процесс совместного переживания как разделение с другим человеком чувства. Следовательно, особый контекст понимания другого человека, вхождение в его внутренний мир осуществляется через внутреннюю феноменологическую перспективу переживания [2; 5].

Тем не менее, несмотря на совершенствование инструментальных методов диагностики и тенденцию к интеграции психологического знания, качественные подходы используются редко, а преобладающие количественные инструменты имеют относительно узкую или периферийную область применения и сводят человека к набору измеряемых качеств, стати-

стическим усреднениям, забывая или не учитывая комплексной природы поведения человека, уникальности его «целостного бытия в мире» [3; 14]. Например, конкретные переживания, чувства и интерпретации медицинских работников и пациентов часто игнорируются.

Нас в первую очередь интересуют механизмы сопереживания через описание самих медицинских специалистов так, как это видит и воспринимает сам человек, поскольку выполнение профессиональной деятельности не ограничивается достижением эмоционального отклика, понимания и сочувствия другому, а модулируется социальным контекстом и межличностными отношениями. Таким образом, центральными для настоящего исследования являются понятие эмпатии, операционализированное Т.Д. Карягиной как «процесс понимания и отклика на переживание другого, основанный на со-переживании и ориентированный относительно внутренней феноменологической перспективы другого» [5], и сопереживания в понимании Ф.Е. Василюка как «поля деятельности, целостной творческой работы» [2] в отношениях между медицинским работником и пациентом наряду с физическим обследованием и лечением.

Актуальность этой проблемы тем более очевидна для профессиональной медицинской деятельности, в которой личность профессионала играет ведущую роль, являясь не только инструментом, но и «автором» результата труда [7].

Материал и методы. Материалом исследования послужили совокупность понятий, данные теоретических и эмпирических выводов, полученные в ходе изучения заявленной проблемы, а также результаты качественного исследования, которое проводилось в 2017–2018 гг. Данные были собраны с помощью полуструктурированных интервью (n=6) [8]. Полуструктурированный дизайн интервью является подходящим для изучения сложных областей описания жизненного мира [6; 9; 11; 12], не зависит от размера выборки и может генерировать значимые данные в небольшой группе. Качественное исследование предполагает видение мира участников с их точки зрения, сопоставление субъективных описаний переживаний и понимания исследуемой проблемы (S. Baker, A. Giorgi, E. Stern, J. Creswell, C. Moustakas и др.). Качественные исследовательские методологии фокусируются на смыслах и, хотя используют сходные методы, имеют различную эпистемологическую и онтологическую основу. Каждый подход предлагает свой объектив для изучения, интерпретации или объяснения явлений в реальных контекстах и условиях. Настоящее исследование включало феноменологический метод анализа [12] для изучения, описания и понимания феномена сопереживания (рисунок 1).

Для качественного анализа данных дополнительно применялся пакет программного обеспечения NVivo 10 (trial version).

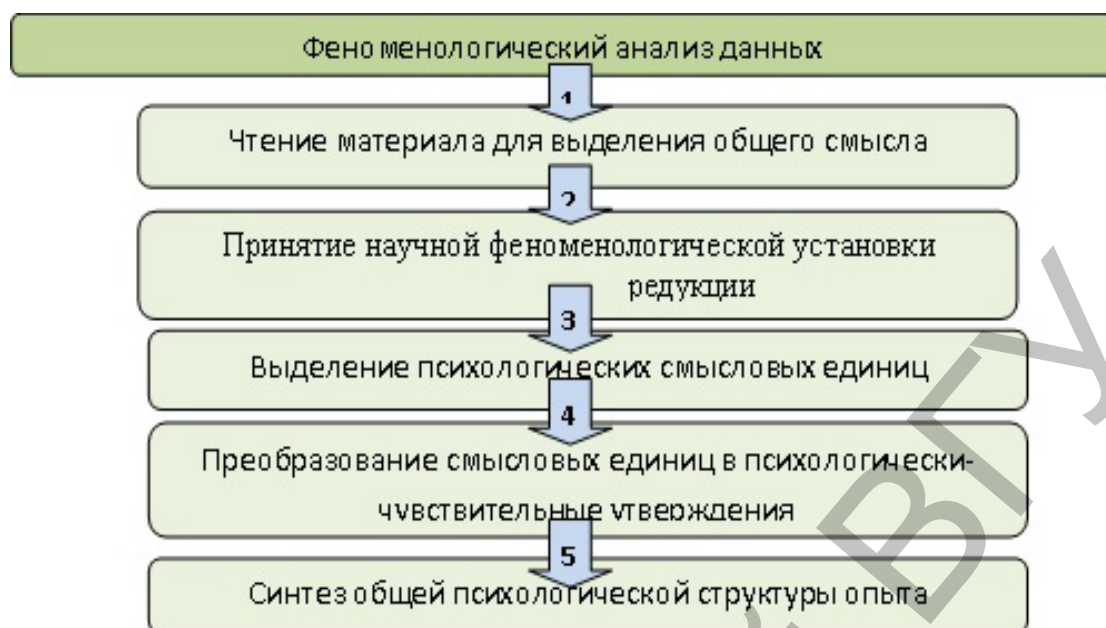


Рисунок 1 – Структура описательного феноменологического метода анализа (А. Giorgi)

Результаты и их обсуждение. В исследовании приняли участие 6 специалистов со средним медицинским образованием, работающих в учреждениях здравоохранения Беларуси. Опрос был анонимным, но участникам было предложено предоставить информацию об их поле, возрасте и стаже работы. Выборка составила 83,3% женщин и 16% мужчин. Средний возраст участников – 38,6 года, а средний профессиональный стаж – 15,5 года. Все персональные данные и информация, для обеспечения конфиденциальности и анонимности, были заменены цифровым кодом.

Потенциальным участникам была объяснена цель исследования. Участие было добровольным. Интервью проводились в неофициальной обстановке, чтобы дать возможность участникам подумать и свободно говорить о своем опыте, переживаниях в отношении их профессиональной деятельности. Разрешение на запись и ведение заметок интервью всегда запрашивалось до их проведения. Также участники информировались о возможности приостановить собеседование или отозвать исследование. Продолжительность интервью варьировалась от одного участника к другому (в среднем продолжительность интервью составила 35 минут). Для обеспечения достоверности настоящего исследования были соблюдены руководящие принципы проведения качественного анализа на всех уровнях: методологическом, теоретическом, планирования и сбора данных, каждому участнику были переданы напечатанные записи для проверки точности транскрипции, на этапе анализа данных дополнительно применялось программное обеспечение. Для полноты и корректности записанных

высказываний любые неясные комментарии были рассмотрены с участниками путем перефразирования или просьбы о дальнейшей проработке конкретной области. Интервью завершалось, когда никакой новой информации не появлялось.

Все интервью были переписаны в doc формат и прочитаны, прежде чем приступить к анализу. Данные интервью были проанализированы в соответствии с этапами и принципами описательного феноменологического анализа. Каждый транскрипт просматривался несколько раз, чтобы деконструировать нарративы и сравнить их на предмет сходства и различия, выявить общие коды и присвоить коды в NVivo. Смысловые единицы были разработаны в рамках процесса конденсирования смысла феноменологического анализа данных. В NVivo происходило кодирование и анализ закодированного материала по темам, маркировка понятий и разработка категорий на основе элементов темы. Общие коды и элементы в конечном итоге превратились в 3 темы (рисунок 2).

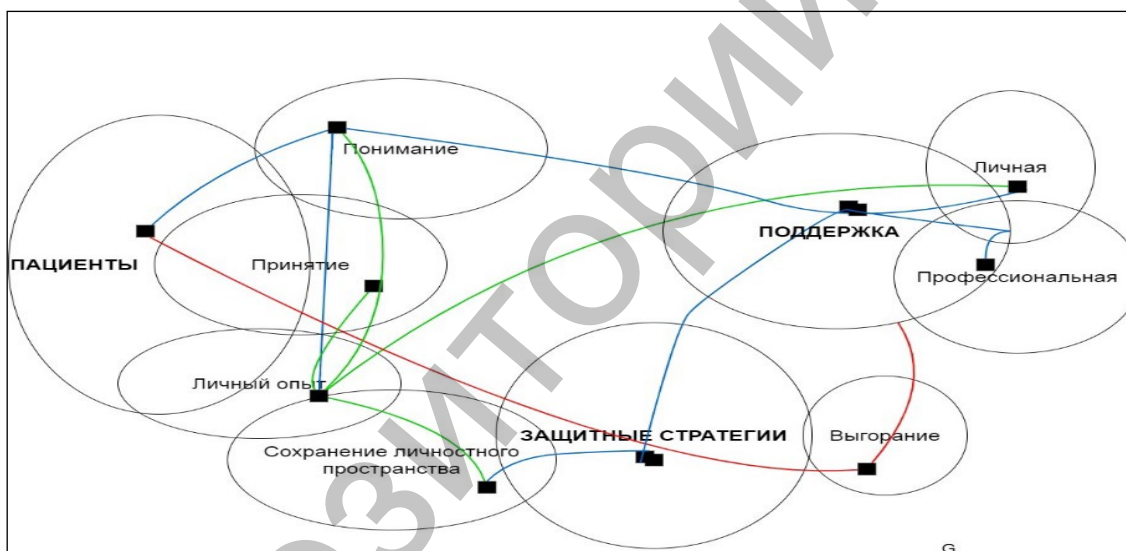


Рисунок 2 – Тематическая карта сопереживания

Результаты отражают явления, связанные с сопереживанием в контексте: взаимоотношений с пациентами, потребности в поддержке и выработке защитных стратегий, а также того, как эти контексты могут формировать сопереживание. Прямые цитаты участников были извлечены и использованы в тексте.

Стратегии сопереживания, касающиеся взаимоотношений с пациентами. Эта тема определила уровень значимости, который участники придавали переживаниям в процессе своей деятельности как важный и неотъемлемый компонент успешных взаимоотношений с пациентом (рисунок 3). **Понимание, принятие, сочувствие** были тесно связанными друг с другом.

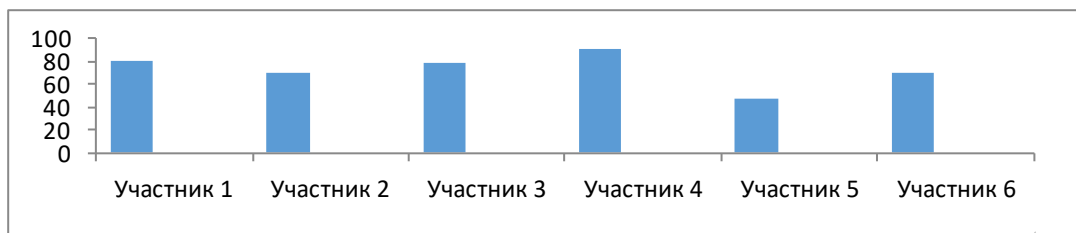


Рисунок 3 – Распределение высказываний участников о стратегиях сопереживания, касающихся взаимоотношений с пациентами

Эта составляющая совместных переживаний раскрывается через человеческие ценности и аффективный компонент отношений, представляющие возможность понять пациента: «...всегда пытаюсь представить себя на месте моих пациентов, когда оказываю им помощь...», «...внимательность в выслушивании пациентов о том, что происходит в их жизни, считаю важным фактором в понимании их жалоб...», «...я поняла, что в состоянии работать с больными людьми, оказать им помощь, понять, что с ними происходит...», дать уверенность в способности облегчения состояний пациента посредством взаимопонимания: «...мои пациенты чувствуют себя лучше, когда я понимаю их чувства...», реагировать на эмоциональное состояние пациента методами, используемыми для выражения сопереживания. Эти методы заключаются в прикосновении к пациенту, искреннем и понимающем тоне разговора, в желании облегчить боль и негативные чувства пациентов: «...во время каких-либо процедур я стараюсь уговорить, заговорить, сделать все, чтобы пациенту было не так больно...», «...использую тон голоса, который отражает теплые чувства и понимание...», «...протягиваю руку и успокаиваю, когда это кажется уместным...». Также участники отмечали, что пытались учитывать характеристики каждого человека при общении с ним: «...но надо всегда помнить, что болит одинаково и у добрых, и у злых...». Однако существует небольшой процент медицинских работников, которые испытывают трудности в применении чуткого общения в своей повседневной практике или не считают его существенным: «...мое понимание того, как чувствуют себя мои пациенты и их семьи, не влияет на медицинское или хирургическое лечение...». Некоторые из факторов, негативно влияющих на развитие сопереживания, – это большое количество пациентов, с которыми приходится работать профессионалам, отсутствие достаточного количества времени: «...некогда обращать внимание на эмоции пациентов во время сбора анамнеза...». Сложности в понимании и принятии пациентов могут возникать из-за негативного личного отношения, трудностей в установлении контакта: «...иногда со скандальными пациентами очень сложно общаться, трудно что-то объяснить...», проявляются в том, что у специалиста не возникает отклика на переживание пациента: «...как я могу сопереживать человеку, которому

больно, если я не могу оценить эту боль?..». Очевидно, что интенсивность переживаний зависит от того, были ли подобные переживания в опыте человека, способен ли он представить себе, что переживает другой, насколько наблюдаемая ситуация помогает представить себе его чувства.

Системы поддержки. Конфликты и союзы в практике медсестер актуализируют эмоциональный обмен с коллегами и потребность в поддержке (рисунок 4).

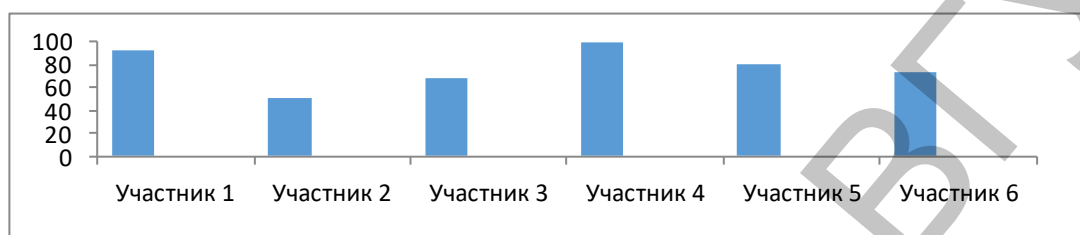


Рисунок 4 – Распределение высказываний участников о системах поддержки

Системы поддержки включали в себя *личную* (ближайших родственников и друзей) и *профессиональную* (коллеги, администрация). Участники отмечали, что друзья и родственники слушали, поддерживали и находили способы улучшения отношения к себе и своей работе: «...я рассказал им о своих чувствах, и от одного разговора мне стало легче...», «...мне не нужно было даже говорить, муж сразу понял, что я расстроена...», «...друзья поддерживали меня так, как только могли...». Большинство участников отмечали пользу обсуждения переживаний как своеобразную форму создания защищенной среды, в которой медицинский работник может рассказать о личных эмоциональных переживаниях: «...просто хотела иметь возможность выразить словами все чувства, выговориться...», получить поддержку: «...у нас же было чувство локтя, мы же были друг за дружку все...», мотивирует: «...важность общения и поддержки со стороны коллег задает нотку в работе...», помогает уменьшить последствия стресса. Исходя из опыта участников, было отмечено отсутствие адекватной обратной связи, поддержки между администрацией и специалистом, что чаще всего является источником напряжения: «...просто чувствуешь себя ненужным...», «...выговор дали мне, считай, ни за что...».

Тема *защитные стратегии* (рисунок 5) указывает на целый ряд сходных переживаний, хотя существуют и различия, обусловленные их валентностью.

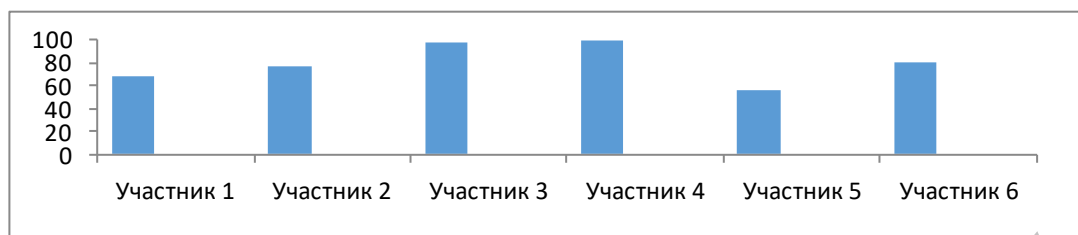


Рисунок 5 – Распределение высказываний участников о защитных стратегиях

Основываясь на опыте участников, профессиональный стресс был описан как состояние, вызванное рабочей средой, психологическим давлением на медсестер. Участники упоминали о стрессовых моментах, вызывающих негативные переживания: «недоверие к пациентам и их родственникам и споры с ними», «терпение оскорблений», «вынужденная сверхурочная работа», «физическое и психическое истощение», «потеря семейных развлечений и общения» и «увеличение вероятности ошибки».

Участник, имевший меньший опыт работы, отметил как стрессовый фактор «жизненную необходимость действовать в кратчайшие сроки» или «неподготовленность к событиям». Отсутствие сотрудничества и позитивных взаимоотношений между сотрудниками приводит к усилению профессионального стресса: «...мы стали меньше уважать, поддерживать друг друга, отношения стали напряженными...». Такие состояния, по мнению участников, отрицательно сказываются на уходе за больными, нарушают семейную и личную жизнь, создают или усугубляют неудовлетворенность работой медсестер и в конечном итоге могут привести к **выгоранию**.

Опыт медсестер относительно предотвращения и преодоления таких переживаний отражен в следующих высказываниях: «...сначала переживаешь, сочувствуешь пациенту... а чем больше стаж, тем больше ты черствеешь...», «...медики видят боль каждый день и поэтому сострадание им уже не свойственно...». Для того, чтобы справляться с такими трудностями, некоторые участники научились дистанцироваться от чужих переживаний в своей жизни: «...сделал всё, что мог, работай дальше, не растрчивай ресурс...», **сохранять личное пространство**. Позитивному сохранению способствует умение медсестры «чувствовать» пациентов, но не «чувствовать вместе с ними», а также «...я за время работы смогла научиться проводить границу между своей жизнью и проблемами пациентов, оставлять работу на работе...». Когда медсестры успешно справляются с переживаниями во взаимодействии с пациентами, коллегами, они более удовлетворены и вовлечены в свою работу.

Переходя к обсуждению результатов исследования, отметим, что описанные выше стратегии сопереживания применяются специалистами в профессиональной деятельности не по отдельности, а взаимосвязанно.

Таким образом, проведенный анализ согласуется с научными исследованиями [13; 14] в том, что эмпатия концептуализируется как человеческая черта, основа профессиональной работы, процесс общения, проявление заботы и особые взаимоотношения, как творческий процесс совместного переживания. Процесс понимания пациента в деятельности медсестры является основой, на которой строятся взаимоотношения. Суть сестринской практики – профессиональные отношения медсестры с людьми в разных состояниях здоровья и стадиях развития заболевания. Выбор этих профессий часто определяется альтруистическими побуждениями и желанием помочь. Сопереживание придает целостный и гуманистический характер деятельности, влияет на чувство удовлетворенности пациента качеством ухода. Медицинский персонал в глазах пациента рассматривается и оценивается в значительной степени через призму его личности и качества общения, включая проявленное сопереживание или его отсутствие. Сопереживающий медик – это человек, открытый для проблем больного, доброжелательный, позволяющий пациенту высказаться, внимательно слушающий его. Сопереживание выходит далеко за рамки истории болезни, признаков и симптомов пациента. Оно опирается на понимание связей, включающих в себя разум, тело и душу. Такое видение означает целостный биопсихосоциальный подход к пациенту и его семье. Еще одним важным результатом является указание на негативный характер сопереживания как личного дистресса, приводящего к снижению ощущения профессиональной успешности, веры в собственные силы и возможности. Однако специалисты указывали также и на позитивные феномены сопереживания, способствующие сохранению уверенности в своих силах и профессиональной компетентности.

Заключение. Сопереживание играет важную межличностную и социальную роль не только в повседневной жизни, но и в профессиональной деятельности системы «человек–человек», позволяя людям обмениваться переживаниями, потребностями и желаниями и обеспечивая эмоциональный мост, который способствует пополнению и обновлению жизненно важных человеческих способностей. Сопереживание, как процесс и результат такого обмена, приводит к разработке внутренней рабочей модели, а также к регуляции эмоций, которые функционируют как направляющие в межличностных отношениях.

Список использованных источников:

1. Богачева, О.Ю. Эмпатия как профессионально важное качество врача (на примере врачей-терапевтов и врачей-хирургов): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / О.Ю. Богачева; Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль, 2014. – 27 с.

-
2. Василюк, Ф.Е. Сопереживание как центральная категория понимающей психотерапии / Ф.Е. Василюк // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24, № 5. – С. 205–227.
 3. Зинченко, В.П. Проблема объективного метода в психологии / В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили // Постнеклассическая психология. – 2004. – № 1. – С. 45–71.
 4. Карягина, Т.Д. Профессионализация эмпатии и предикторы выгорания помогающих специалистов / Т.Д. Карягина, Н.В. Кухтова, Н.И. Олифинович, Л.Г. Шермазанян // Консультативная психология и психотерапия. – 2017. – Т. 25, № 2. – С. 39–58.
 5. Карягина, Т.Д. Эмпатия как метод: точка зрения современной гуманистической психотерапии / Т.Д. Карягина // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24, № 5. – С. 178–204.
 6. Квале, С. Исследовательское интервью / С. Квале. – М.: Смысл, 2003. – 301 с.
 7. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
 8. Морожанова, М.М. Эмпатические переживания в профессиональной деятельности специалистов медицинского профиля / М.М. Морожанова // Право. Экономика. Психология. – 2020. – № 2. – С. 46–52.
 9. Страусс, А. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / А. Страусс, Дж. Корбин; пер. с англ. и послесл. Т.С. Васильевой. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
 10. Watson, C.D. Empathy and Morality: Integrating Social and Neuroscience Approaches / C.D. Watson, J. Decety // The Moral Brain: Essays on the Evolutionary and Neuroscientific Aspects of Morality. – 2009. – P. 109–127.
 11. Englander, M. The interview: data collection in descriptive phenomenological human scientific research / M. Englander // Journal of Phenomenological Psychology. – 2012. – № 43(1). – P. 13–35.
 12. Giorgi, A. The Descriptive Phenomenological Psychological Method [Electronic resource] / A. Giorgi // Journal of Phenomenological Psychology. – 2012. – № 43. – Mode of access: <http://booksandjournals.brillonline.com/content/journals/10.1163/156916212x632934?showFullText=pdf>. – Date of access: 08.01.2018.
 13. Hojat, M. Empathy in Patient Care: Antecedents, Development, Measurement, and Outcomes / M. Hojat. – New York: USA, 2007. – 296 p.
 14. Pedersen, R. Empirical research on empathy in medicine – A critical review / R. Pedersen // Patient Education and Counseling. – 2009. – № 76(3). – P. 307–322.
 15. Preckel, K. On the interaction of social affect and cognition: Empathy, compassion and theory of mind / K. Preckel, P. Kanske, T. Singer // Current Opinion in Behavioral Sciences. – 2018. – № 19. – P. 1–6.
-

Репозиторий ВГУ

**Позитивное развитие эмоциональной сферы личности
в профессиональной системе социэкономического типа
как коррелят просоциальной активности**

В статье рассматривается посредническая роль эмоций во взаимосвязи между позитивным функционированием и просоциальной активностью личности. Развитие теории позитивной эмоциональной сферы позволило разработать модель ее формирования, что имеет практическое значение как для сотрудников, так и для организаций.

Ключевые слова: эмоции, позитивное функционирование, развитие личности, просоциальная активность, профессиональная деятельность, социэкономическая деятельность.

**The positive development of the emotional sphere of the personality
in the professional system of the socioeconomic type
as a correlate of prosocial activity**

The purpose of this article is to consider the intermediary role of emotions in the relationship between positive functioning and prosocial activity of the person. The development of the theory of positive emotional sphere allowed us to develop a model of its formation, which is of practical importance for both employees and organizations.

Key words: emotions, positive functioning, personality development, prosocial activity, professional activity, socioeconomic activity.

Исследование эмоциональной сферы в научной литературе носит многоаспектный и многоуровневый характер. Это, во-первых, связано с изучением природы эмоций, их функционального назначения, а во-вторых, с выделением различных уровней (общепсихологического и прикладного) изучения эмоций. Так, анализ проблемы эмоционального фактора профессиональной деятельности указывает на доминирующий интерес к проблеме выгорания специалистов (Г.С. Абрамова, В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, Ж.В. Волкова, С.Г. Кривенков, Л.М. Митина, А.А. Рукавишников, Т.В. Форманюк, Ю.А. Юдичиц, P. Brill, M. Burisch, I. Friedman, S. Jackson, C. Maslach, A. Pines и др.). Исследованы отдельные аспекты обозначенной проблемы, эмоциональное выгорание широко рассматривается с позиций представителей «субъект-субъектных» типов профессий: медицинских работников, педагогов, психологов, сотрудников правоохранительных органов и военнослужащих и др. В рамках данных исследований выделены различные факторы, которые способствуют и препятствуют формированию и развитию выгорания (С.П. Безносков, В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Стар-

ченкова, Л.Н. Юрьева и др.), методы профилактики, коррекции и психотерапии (В.В. Макаров, Г.А. Макарова, Е.Т. Соколова, А. Lazarus и др.). Однако по сравнению с обширными и подробными исследованиями отрицательных эмоций, положительные эмоции изучены гораздо меньше.

Удовлетворение работой человека трудоспособного возраста является одной из наиболее важных задач с точки зрения его мотивации, производительности, эффективности работы и не в последнюю очередь с позиции психического здоровья (В.И. Додонов, Э.Ф. Зеер, Ф.Н. Ильясов, Н.Ф. Наумова, В.А. Ядов, В. Fredrickson, D. Kahneman, M. Seligman и др.). Э.Ф. Зеер акцентирует внимание на том, что позитивное отношение к себе и к окружающему миру на всех этапах профессионального самоопределения создает условия для развития личности и субъекта деятельности. Удовлетворение трудом, позитивное отношение к нему важно не только потому, что оно повышает его производительность, но и потому, что оно улучшает качество жизни [3].

В последние годы рост позитивной психологии вдохновил исследователей на изучение положительных эмоций (В. Fredrickson) с целью более сбалансированного понимания человека (M. Seligman, M. Csikszentmihalyi). Считается, что положительные эмоции – это нечто большее, чем просто антипод отрицательных эмоций в повседневной жизни людей. Разработки в области позитивного функционирования отражают предположение, что успешное функционирование человека обусловлено позитивными эмоциями и чертами личности (эмпатия, альтруизм, творчество, доброта, духовность и др.), при которых повышается гибкость мышления в отношении собственного поведения, стремления поддерживать и помогать другим. По мнению Д. Гоулмана, развивая способность осознавать и понимать свои чувства, эмоции, а также управлять ими, человек начинает лучше понимать других людей [2].

Актуальность проблемы изучения особенностей эмоциональной сферы специалистов «помогающих профессий» объясняется тем, что эмоции существенно влияют на протекание психических процессов и поведение человека, особенность восприятия окружающего мира, предстают индикатором психологического состояния личности. Таким образом, постановка в локус внимания динамики развития эмоциональной сферы личности в профессиональной деятельности позволит более глубоко проследить и оценить ее влияние на поведение специалиста.

Материал и методы. Материалом настоящего исследования послужили совокупность понятий, данные теоретических и эмпирических выводов, полученные в ходе исследования проблемы взаимосвязи эмоциональной сферы и профессиональной деятельности. Используются следующие методы: теоретические методы комплексного и системного, сравнительного, критико-рефлексивного анализа методологических подходов и научных концепций, категоризация, триангуляция, моделирование.

Результаты и их обсуждение. Традиционный подход в психологии рассматривает профессиональную деятельность как одно из проявлений активности личности, как составную часть трудовой деятельности человека. Труд, по Е.А. Климову, является функциональной психической системой, в центре которой находится личность. Структурные компоненты профессиональной деятельности включают в себя аспекты, определяющиеся уровнем квалификации, мотивацией личности, эмоциональностью, коммуникативными навыками, уровнем развития психических процессов, специальными профессиональными способностями и условиями работы. Е.А. Климов описывает личные качества человека как субъекта труда в профессиях разных типов [4]. Он выделяет 5 таких типов, в зависимости от специфики взаимодействия среды и субъекта труда: «человек–живая природа»; «человек–техника»; «человек–знаковая система»; «человек–художественный образ»; «человек–человек». Из вышеназванных типов профессиональных систем для настоящего исследования актуально рассмотрение системы «человек–человек», в которой предметом и объектом деятельности является человек. В общем понимании профессиональная деятельность данной категории относится к просоциальной активности личности. По терминологии Е.А. Климова условия деятельности в системе «человек–человек» характеризуются повышенной моральной ответственностью, а также особыми требованиями к личности профессионала. По мнению ряда авторов (А.К. Маркова, В.Д. Шадриков), для эффективного выполнения профессиональной деятельности человек должен обладать рядом психологических качеств, необходимых для данной профессии [9]. Так, к составляющим профессиональной деятельности системы «человек–человек» относятся: моторика, саморегуляционные умения, навыки, действия, профессиональное мышление, профессиональная специфика внимания, ощущения и восприятия. Что касается высокого уровня коммуникативных навыков, то это не только вербальная сторона, но и выразительность движений – невербальная сторона. К ней относят легкость установления контакта, навыки синтонного общения, умение слушать и слышать для конструктивного диалога.

Как отмечает Е.А. Климов, самое главное в познавательном аспекте деятельности специалистов системы «человек–человек» – это «своеобразная душеведческая направленность ума» [4], которая требует умения адекватно определять эмоциональные состояния, поведение, характер других людей.

Таким образом, деятельность личности представляет собой систему, включенную в разнообразные взаимоотношения общества (А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев и др.). Поэтому само собой разумеется, что деятельность каждого отдельного человека зависит от его места в обществе, от условий, в которых он находится, и от того, как эта деятельность реализуется в уникальных индивидуальных обстоятельствах его жизненного мира. Следовательно, важно, чтобы человек как субъект труда сумел реализовать свой потенциал наиболее продуктивно.

Вопрос о том, могут ли положительные эмоции объяснять механизм формирования психологического потенциала сотрудников, частично изучен, в основном с привлечением экспериментальных исследований личностной устойчивости. Б. Фредриксон в 1998 году предложила теорию положительных эмоций «расширяй и развивай». Разработанная ею теория дает объяснение эффекту положительных эмоций: открывать наш разум, расширять и развивать нашу осведомленность, а также способствовать созданию и развитию ресурсов, включая знания, навыки, способности и отношения. Эффекты этих эмоций резко контрастируют с эффектами негативных эмоций или эмоций, переживаемых в опасной ситуации (например, страх, ужас, тревога), которые обычно приводят к сужению внимания и ограничению возможностей одним или двумя, наиболее подходящими для выживания. В таких ситуациях автоматические реакции жизненно важны для обеспечения выживания; однако в ситуациях, которые не опасны для жизни, такая узкая перспектива или ограничение возможностей не нужно. Именно здесь положительные эмоции более полезны – вместо того, чтобы ограничивать область деятельности, они расширяют ее, предоставляя возможность творчески мыслить и действовать, что позволяет человеку играть, учиться и приобретать устойчивые знания и навыки. Эти ресурсы могут быть физическими, эмоциональными, психологическими, социальными и даже ментальными, но независимо от того, какие ресурсы человек приобретает посредством этого расширения, они непреходящи, приносят множество преимуществ в различных сферах жизни [12].

Как бы люди ни старались разделить эмоции и личную жизнь, они все же влияют и на работу. Являясь частью рабочей среды, эмоции определенно влияют на различные способы профессионального функционирования, как в положительном, так и в отрицательном смысле. Положительные эмоции в профессиональном контексте указывают на состояние субъективного благополучия, личное развитие и т.д., тогда как отрицательные эмоции предполагают иное (рисунок 1).

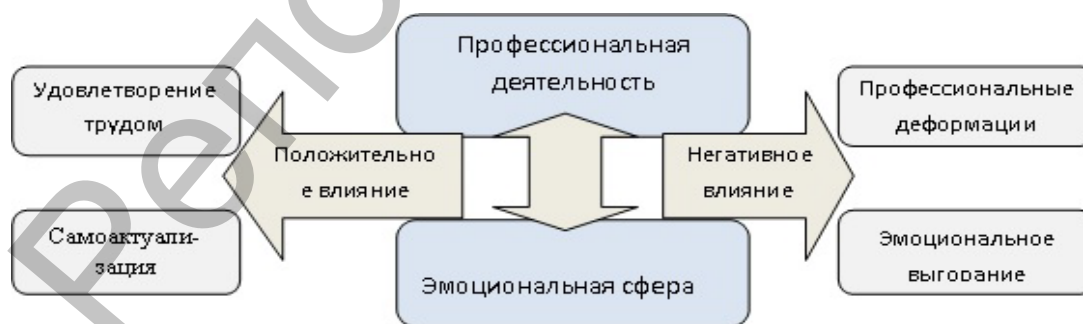


Рисунок 1 – Дихотомическая модель взаимовлияния эмоциональной сферы личности и профессиональной деятельности

Примечательным моментом для теоретического и эмпирического изучения взаимовлияния эмоциональной сферы личности и профессиональной деятельности является рассмотрение различных типов детерминант, которые могут поощрять, способствовать и стимулировать положительные и отрицательные эмоции у специалистов.

С этой точки зрения положительные эмоции (например, происходящие либо в личной жизни, либо на рабочем месте) оказывают благотворное влияние на профессиональную деятельность, могут также играть определенную роль в мотивации людей к позитивному поведению, ведущему к самосовершенствованию. Сторонники субъектно-акмеологического подхода (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, М.Р. Битянова, И.В. Вачков, А.А. Деркач, Ю.М. Забродин, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.Д. Шадриков и др.) рассматривают профессиональную деятельность как целостный, непрерывный процесс личностно-профессионального становления и высшего развития профессионализма субъекта деятельности.

Личность профессионала как активная саморазвивающаяся целостность, самоактуализирующаяся в профессиональной деятельности рассматривается представителями гуманистической психологии. Так, А. Маслоу выделяет в иерархической концепции мотивации потребность в компетентности, актуализация которой приводит к формированию самоуважения личности. Личности важно чувствовать свою компетентность в какой-либо области, подчеркивал К. Роджерс, что способствует формированию положительной Я-концепции: удовлетворенность трудом, самореализация и самоактуализация, увлеченность работой и, как следствие, профессиональное развитие личности. Примечательно, что они отвечают за повышение продуктивности и творчества и тем самым более качественный социальный контекст. Специалист должен чувствовать удовлетворение от своей работы, а окружающая среда между сотрудниками должна характеризоваться командным духом. Результатом этих положительных эмоций являются творчество, производительность, эффективность и готовность работать [7; 8].

Напротив, отрицательные ситуативные эмоции (например, эмоциональные перегрузки, отсутствие вознаграждений и социальных отношений, состояние тревоги, отсутствие руководства или поддержки) являются дефицитарными и, как было показано (С.П. Безносков, Р.М. Грановская, Л.Н. Корнеева, А.К. Маркова и др.), вызывают ряд неадаптивных практик и результатов для личности специалиста. Стресс, гнев, агрессивное поведение или конфликты приводят к возникновению нежелательных профессиональных качеств и неблагоприятным изменениям в профессиональном поведении, умственной структуре, личностных чертах и выполнении профессиональных обязанностей.

Таким образом, было показано, что с помощью как прямых, так и косвенных механизмов позитивные эмоции способствуют улучшению физи-

ческого здоровья, более качественным социальным отношениям, большей производительности труда. Кроме того, позитивный аффект сопутствует и предшествует ряду видов поведения, связанных с успехом, включая просоциальное поведение, совладание, коммуникабельность, креативность и позитивную интерпретацию себя и других (К. Jacobs Bao, S. Lyubomirsky и др.). Поэтому основное внимание психологов сегодня уделяется позитивному развитию эмоциональной сферы.

Несмотря на проведенные исследования по определению и структуре концепции позитивного эмоционального потенциала, а также по его влиянию на отношение и поведение сотрудников, тем не менее, отсутствуют достаточные научные данные и теоретическое обоснование механизма его формирования. Парадигма позитивной психологии (Д.А. Леонтьев, М. Селигман, М. Чиксентмихайи), по нашему мнению, предоставляет рекомендации по формированию оптимальной практики для различных областей функционирования человека. Так, с точки зрения М. Селигмана, позитивные эмоции и убеждения личности служат ресурсами для преодоления трудностей. Такие взаимоотношения между положительными эмоциями, развернутым мышлением и позитивной направленностью предполагают, что со временем эффекты положительных эмоций накапливаются и суммируются [23]. Заслуживающей внимания также является его теория благополучия. Он утверждает, что благополучие – это не одномерная идея, а многогранная конструкция, состоящая из нескольких элементов. Разработанная М. Селигманом модель PERMA plus (позитивные эмоции, вовлеченность, взаимоотношения, смысл и достижения + физическая активность, питание, сон и оптимизм) несет в себе концепцию индивидуальных и общественных действий для разработки новых когнитивных и эмоциональных инструментов благополучия [22]. Следовательно, позитивная эмоциональная сфера связана с «активацией и реализацией» различных аспектов: психологического, социального и организационного, которые могут «оптимизировать» внутреннее состояние человека. Попытаемся смоделировать взаимосвязь вышеназванных аспектов и рассмотреть составляющие их элементы.

Личностный аспект позиционируется нами на стратегии кумулятивной непрерывности развития личности. Самоэффективность и самодетерминация (Э. Деси, Д.А. Леонтьев, Р. Райан) тесно связаны с функционированием внутренней мотивации: поддержание самоэффективности благодаря опыту успеха, пусть даже небольшого, стимулирует продолжение достижения прогресса, чувство автономии, ответственности за свой выбор и действия [6]. Самоэффективность определяется как способность использовать как личные, так и профессиональные ресурсы для успешного выполнения любой задачи (М. Akhtar, J.P. Meyer). Люди с высокой самоэффективностью склонны доверять своим способностям, проявляют настойчивость в сложных ситуациях и возникающие проблемы они рассматривают как вызовы и возможности для роста [19].

Профессиональная идентичность в процессе профессионального развития личности предполагает приобретение новых позитивных ролевых моделей поведения и новых представлений о себе и является множественным, динамичным, реляционным феноменом (С. Мадди, Ю.П. Поваренков, Д. Сьюпер, В.А. Янчук и др.). Этот интегративный процесс развития включает в себя установление основных ценностей, моральных принципов и самосознания [15]. Субъект-субъектное взаимодействие предоставляет возможности для взаимного согласования идентичностей, вложенных в различные профессиональные контексты, что приводит личность к позитивной жизненной и профессиональной самореализации, субъективному благополучию.

Исследования S. Epstein показали, что конструктивное мышление помогает сосредотачиваться на текущих задачах, а не на отрицательных эмоциях, сопутствующих выполняемой деятельности. Неудачи не влияют на уверенность, а воспринимаются важной частью процесса обучения. Развитие конструктивного критического мышления выражается в наличии различных ментальных рамок, которые помогают справляться с негативом, не тратить время на непродуктивные мысли, оставаясь при этом в оптимальном состоянии решения задач [11].

Некоторые исследования (E. Anderson, A. Linley, D. Clifton) показывают, что человек принимает свои сильные стороны как должное, а сосредотачивается на слабостях, отсюда и появляется разочарованность в общей деятельности [17]. Сильные стороны можно определить как уже существующие возможности для конкретного способа поведения, мышления или чувства, которые являются подлинными и обеспечивают оптимальное функционирование, развитие и производительность личности [21]. Выявление, укрепление и адекватное применение сильных сторон личности и использование их по-новому могут привести к желательным результатам, таким как положительные и поддерживающие социальные отношения, более низкий уровень стресса, улучшенная работа и повышенная субъективность.

Как было сказано выше, ключевым компонентом устойчивости является способность гибко реагировать на меняющиеся обстоятельства. Гибкость в нашем понимании – это способность приспосабливаться к разным людям и обстоятельствам, а также нешаблонно реагировать на непредвиденные события. Это ценные черты для любого сотрудника и важное качество в определенных профессиях, таких как «человек–человек». Эмоциональная гибкость положительно коррелирует с когнитивной гибкостью и психологическим благополучием (F.W. Bond, S. David, P.E. Flaxman). Эмоционально гибкая, адаптируемая личность уверена в том, что может корректировать мысли и действия в зависимости от обстоятельств и чувствует себя комфортно, расширяя границы [10]. Таким образом, мобильность и готовность к переменам, желание развиваться облегчают адаптацию к изменяющимся требованиям трудовой среды.

Групповой уровень обусловлен фокусировкой на эмоциональной поддержке, толерантности, характеризуется наличием близких и доверительных отношений на рабочем месте, что может быть особенно полезным в профессиях, которые являются эмоционально стимулирующими [20]. Мы выделяем несколько объяснений таких эффектов. Ориентация на проговаривание эмоций направлена на переоценку и изменение восприятия ситуации или на получение эмоциональной поддержки от друзей или семьи. Возможность сообщать о своих личных проблемах и трудностях другим, не опасаясь суждений, может напрямую снизить риск эмоционального истощения и/или действовать в качестве ресурса, который помогает специалистам справляться с эмоциональными требованиями профессиональной среды. Поддержка со стороны руководства указывает на предоставление неформальных возможностей для персонала в создании пространства для размышлений, обсуждения эмоциональных реакций на рабочую среду и подтверждения основных ценностей выполняемой работы. С точки зрения работы в командной среде есть свидетельства того, что сильная и поддерживающая культура команды, климат подлинности, соблюдение рабочей этики могут помочь в выстраивании стабильных личностных и межличностных взаимоотношений и практики повторяющихся позитивных взаимодействий личности в процессе профессиональной деятельности [13; 20].

Социальный уровень представляет собой элементы характеристик позитивной и здоровой рабочей среды. Рабочее место является важным вкладом в индивидуальное благополучие, в частности, потому что оно создает потенциал для позитивных отношений. Поскольку социальные взаимодействия – это средство, с помощью которого выполняется профессиональная социоэкономическая деятельность, организация должна создавать качественные отношения на рабочем месте, совершенствовать материальные ресурсы, развивать социальную уверенность и актуальность оставаться в профессии. В связи с этим необходимым условием выступают меры по предотвращению и устранению стресса на работе и организационного развития, направленные на то, чтобы согласовать опыт специалиста на рабочем месте с факторами профессиональной среды, а также сократить разрыв между текущей и желаемой средой. Эта роль состоит в оказании социальной поддержки – помощи, которую организация оказывает специалисту (I. Harris, S.K. Moritzen, C. Robitschek). Инструментальная поддержка относится к тому, что является материальным, например, совершенствование материальных ресурсов. Эмоциональная и информационная поддержка заключается в обсуждении совместных действий, в рамках которых посредством групповых обсуждений сотрудники помогают выявлять и определять проблемы в организационной структуре, заблаговременно проанализировать свое восприятие психологических, физических и поведенческих проблем, связанных с работой, процессах, политике, практике и структуре вознаграждения, а также помогают разрабатывать, внедрять

и оценивать успешные решения, обеспечивая социальную уверенность специалиста и позитивную среду отношений [14].

Значимость и ценность профессии рассматриваются как ориентир мотивации профессионального поведения и актуальности оставаться в профессии. Мотивация может быть как внутренней, так и внешней, но ключом к обеим является чувство достижения, связанное с целями и ожиданиями специалиста (E.E. Lawler, C. Worley и др.). Ценности профессии являются отражением личностных, социальных и организационных ценностей, следовательно, внутри организации лежат возможности для роста и развития профессионала, через признание ценностей, поощрение развития карьеры, обеспечение поддержки и контроля [16].

Таким образом, ответственность за позитивное функционирование личности делится между специалистом, организацией и обществом и реализуется через партисипативный характер. Объединение вышеназванных элементов графически дает следующую базовую структуру модели (рисунок 2).

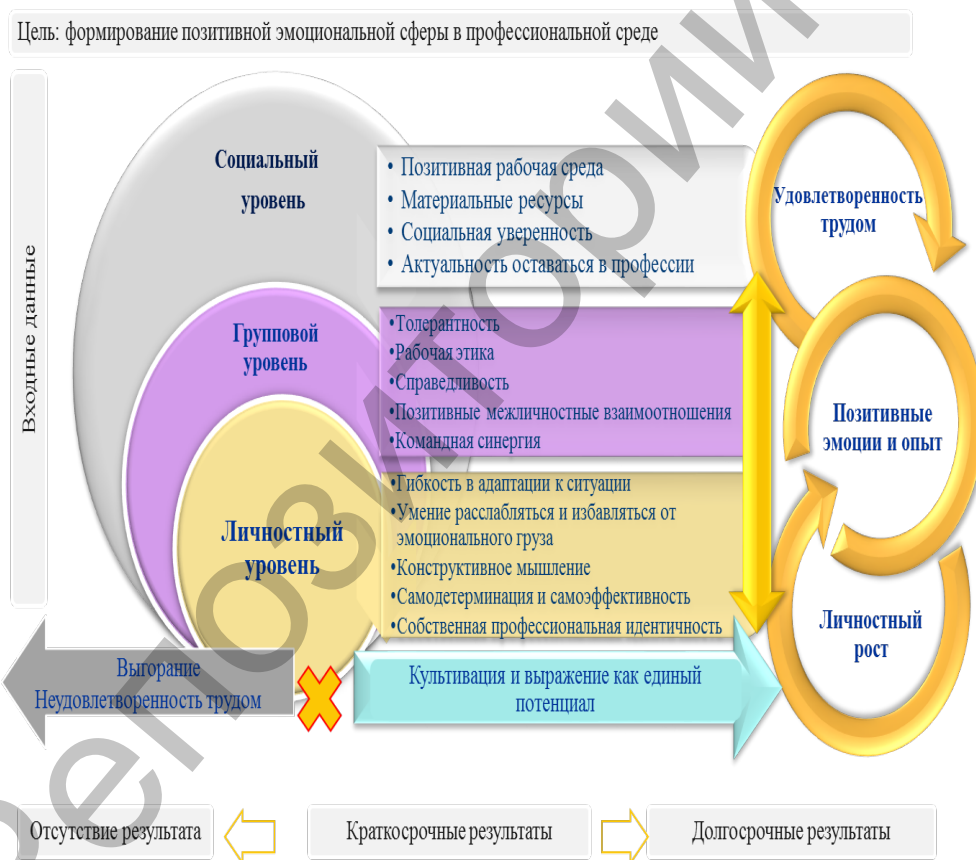


Рисунок 2 – Модель формирования позитивной эмоциональной сферы в профессиональной среде

Разработанная модель устанавливает, каким образом ее элементы приведут к желаемым изменениям. Стрелки между элементами указывают на то, что проверка и корректировка – это непрерывный процесс. Вектор

развития эмоциональной сферы иллюстрирует дихотомичность этого процесса: его реализация может иметь как позитивное, так и в негативное направление. Проблема позитивного развития эмоциональной сферы является проблемой не только специалиста, но и профессионального сообщества и организации. Реализация модели, ориентируясь только на личностный уровень, приведет всю систему к временным результатам, если не будут учтены организационные и групповые факторы. В то же время рабочая среда постепенно становится более изменчивой, неопределенной и сложной. Успешные организации требуют, чтобы сотрудники были устойчивы, инновационны и креативны. При изменении содержания уровней меняются цели сотрудников, их деятельность и ее результаты – и, как следствие, сама модель. Следовательно, возможны различные варианты развития, которые могут нарушать сформированное динамическое равновесие или менять ее качество. Таким образом, разработанная модель требует смены парадигмы для участников всех уровней и направлена на выявление и продвижение факторов, которые позволяют людям и сообществам процветать.

Хочется отметить, что вопросы развития и понимания личности, условий формирования позитивных межличностных, групповых и социальных взаимоотношений не могут быть рассмотрены без роли диалогической парадигмы (М.М. Бахтин, А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев, В.А. Петровский, В.В. Рыжов, Т.А. Флоренская, А.У. Хараш, Г.Г. Шпет и др.). Проблема понимания является одной из важнейших в структуре профессионального взаимодействия специалиста и клиента. Правильному пониманию другого мешает личный опыт, поскольку другой человек видится сквозь призму собственного смысла, отягощенного предшествующим опытом, установившимися в результате профессиональной деятельности стереотипами, проекциями. Имеющиеся исследования современных отечественных и зарубежных авторов по проблеме диалогического взаимодействия (Г.М. Кучинский, А.Б. Орлов, Н. Райт, В.В. Рыжов, Т.А. Флоренская, Э. Фромм, В.А. Янчук и др.) позволяют говорить о многоаспектных связях феномена диалога с различными сторонами личности и сознания: сформированная диалогическая позиция личности представляет единство ценностно-эмоционального (эмпатийность, открытость в общении, доброжелательность, принятие себя и другого) и коммуникативно-деятельностного компонентов (позитивное субъект-субъектное отношение, выстраивание диалогического климата сотрудничества) [1; 5]. Представления о диалоге, раскрывающие его различные позиции: экзистенциально-онтологическую (М.М. Бахтин, М. Бубер, В. Дильтей, Э. Гуссерль, Г. Марсель, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.), единства культурного и социального в формировании «Я-диалогического», концепции «Я» (К. Роджерс, Э. Эриксон и др.), как форма познания другого человека (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Дж. Брунер, В.А. Янчук и др.), как основной способ решения проблемных задач (Г.М. Кучинский, Т.А. Флоренская), позволяют нам предположить, что, принимая человека в его уникальности и неповторимости, сосуществуя с ним в его мире, ситуации, слыша

и понимая «полифонию» голосов в процессе профессиональной деятельности, у специалиста формируются позитивная эмоциональная направленность, желание и возможность помогать другому.

Заключение. В последние десятилетия многие страны мира взяли ориентацию на гуманизацию профессиональной деятельности, адаптацию трудовой жизни к потребностям человека и рассматривают безопасность и здоровье на рабочем месте как фундаментальное право человека. К сожалению, проблематика эффективности позитивного функционирования недостаточно востребована в профессиональной деятельности системы «человек–человек». К тому же неразработанным остается и вопрос о критериях ее оценки и способствующих условиях. Формирование позитивной эмоциональной сферы предполагает создание среды и культурной составляющей, способствующей просоциальной активности, расширению горизонтов мировоззрения, развитию личности.

Список использованных источников:

1. Бахтин, М.М. Заметки / М.М. Бахтин // Собр. соч.: в 7 т. – М., 1996. – Т. 5. – С. 351.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Акад. Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
5. Кучинский, Г.М. Основные направления развития психологической практики / Г.М. Кучинский // Психологическая практика: проблемы и перспективы: сб. науч. тр. – Минск, 2002. – С. 8–56.
6. Леонтьев, Д.А. Личностное в личности. Личностный потенциал как основа самодетерминации [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев // Psychology-online.net. – 2009. – Режим доступа: [http:// i-psy.ru/content/view/87/119/](http://i-psy.ru/content/view/87/119/). – Дата доступа: 30.10.2020.
7. Маслоу, А. На подступах к психологии бытия / А. Маслоу; пер. О. Чистякова; под ред. В. Данченко. – М.: Рефл-бук, 1997. – 138 с.
8. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс; пер. с англ. М.М. Исениной. – М.: Прогресс, 1994. – 256 с.
9. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
10. Bond, F.W. The influence of psychological flexibility on work redesign: Mediated moderation of a work reorganization intervention / F.W. Bond, P.E. Flaxman, D. Bunce // Journal of Applied Psychology. – 2008. – № 93(3). – P. 645–654.

-
11. Epstein, S. Cognitive-Experiential Theory: An Integrative Theory of Personality / S. Epstein. – Oxford: Oxford Univ. Press, 2014. – 368 p.
 12. Fredrickson, B.L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions / B.L. Fredrickson // *American Psychologist*. – 2001. – № 56. – P. 218–226.
 13. Goleman, D. Leadership that gets results / D. Goleman // *Harvard Business Review*. – 2000. – Vol. 78, № 2. – P. 78–90.
 14. Harris, J.I. The comparative contributions of congruence and social support in career outcomes / J.I. Harris, C. Robitschek, S.K. Moritzen // *The Career Development Quarterly*. – 2001. – № 4. – P. 314–323.
 15. Hopson, B. The Theory and Practice of Vocational Guidance: A Selection of Readings [Electronic resource] / B. Hopson, J. Hayes // Pergamon press ltd.. – 2014. – Mode of access: <https://books.google.by/books?id>. – Date of access: 18.11.2019.
 16. Lawler, E.E. Management Reset: Organizing for Sustainable Effectiveness / E.E. Lawler, C. Worley. – Jossey-Bass, 2011. – 352 p.
 17. Linley, A. Positive psychology in practice [Electronic resource] / ed. A. Linley, S. Joseph. – New Jersey: John Wiley & Sons, 2004. – Mode of access: <file:///C:/Users/User/Downloads/Leading Well Transformational Leadership and Well-.pdf>. – Date of access: 25.11.2018.
 18. Meyer, J.P. Employee commitment and well-being: A critical review, theoretical framework and research agenda [Electronic resource] / J.P. Meyer, E.R. Maltin // *Journal of Vocational Behavior*. – 2010. – № 77. – Mode of access: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2010_MeyerMaltin_JVB.pdf. – Date of access: 11.01.2020.
 19. Bogomaz, S.L. Qualitative research of emotional phenomena of professional activity of nurses / S.L. Bogomaz, M.M. Morozhanova // *Eunomia Rozwój Zrównoważony – Sustainable Development*. – 2019. – № 1. – P. 117–123.
 20. Organizational and psychological climate: A review of theory and research / L.R. James [et al.] // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. – 2008. – № 17(1). – P. 5–32.
 21. Peterson, C. Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction / C. Peterson, W. Ruch, M.E.P. Seligman // *The Journal of Positive Psychology*. – 2007. – № 2. – P. 149–156.
 22. Seligman, M. Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being / M. Seligman. – New York: Atria Books. – 2011. – 368 p.
 23. Seligman, M. Positive Psychology. An introduction / M. Seligman, M. Csikszentmihalyi // *American Psychologist*. – 2000. – № 1. – P. 5–14.

РАЗДЕЛ 2

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В РОССИИ И БЕЛАРУСИ

УДК [316.627+316.628.2]:378.14-057.87

Яценко Т.Е.

Социально-психологические предикторы гиперсоциального виктимного поведения студентов педагогических специальностей

Статья посвящена рассмотрению гиперсоциального виктимного поведения как разновидности гиперсоциального поведения личности. Представлены подходы к пониманию просоциального поведения. Приведены дефиниция и индикаторы гиперсоциального виктимного поведения. Описаны результаты эмпирического исследования предикторов гиперсоциального виктимного поведения студентов педагогических специальностей из числа характеристик самоотношения, проявлений доверия к себе, субъективных качеств, базисных убеждений личности, составляющих межличностной зависимости и жизнестойкости.

Ключевые слова: просоциальное поведение, гиперсоциальное виктимное поведение, предикторы гиперсоциального виктимного поведения, виктимность, студенты педагогических специальностей.

Socio-psychological predictors of hyper-social victim behavior of students of pedagogical specialties

The article is devoted to the consideration of hypersocial victim behavior as a variety of personality hypersocial behavior. The approaches to understanding prosocial behavior are presented. The definition and indicators of hypersocial victimization are given. The results of an empirical study of the predictors of hypersocial victim behavior of students of pedagogical specialties are described among the characteristics of self-attitude, manifestations of self-confidence, subjective qualities, basic personality beliefs that make up interpersonal dependence and vitality.

Key words: prosocial behavior, hypersocial victimization behavior, predictors of hypersocial victimization behavior, victimization, students of pedagogical specialties.

В современном обществе, где широкое распространение получают буллинг-процессы, кибер-буллинг, явления нарциссизма, компенсаторной самопрезентации в форме нарушения личностных границ и принижения дру-

гих людей, значимость приобретает проблема развития склонности личности к просоциальному поведению. Вместе с тем понимание того, что просоциальное поведение не всегда обеспечивает актуализацию и раскрытие ресурсных сторон личности того, кому оказывается помощь, а может содействовать подкреплению и развитию дефензивности, виктимности или наоборот манипулятивности, определяет новый ракурс рассмотрения проблемы просоциального поведения молодежи и его современных модификаций.

В психологических словарях приводятся следующие дефиниции понятия «просоциальное поведение»: поведение человека, действующего в интересах кого-либо [1]; поступки, направленные на благо других людей, без осознаваемой выгоды для себя, но содержащие определенный риск для лица, их совершающего [2]. Таким образом, просоциальное поведение сопряжено с утратой чего-либо значимого для себя (личностного, временного ресурса, игнорирование своих потребностей и пр.).

Систематизированные Н.В. Кухтовой определения просоциального поведения зарубежных ученых (Э. Арансон, К. Бэтсон, И.Дж. Виспе, В. Джеймс, В. Занден Т. Уилсон, Д. Хопкинс, Р. Чалдини [3, с. 8]) позволяют констатировать, что основные критерии просоциальности поступков человека – позитивные последствия для того человека, ради которого совершаются действия, повышение уровня его психологического или иного благополучия. Показательно, что мотивация поступков не является индикатором просоциального поведения.

Анализ позиций ученых относительно мотивации просоциального поведения позволяет заключить следующее. С одной стороны, просоциальное поведение носит альтруистическую направленность [4]. С другой стороны, просоциальное поведение может иметь эгоистическую направленность (цель – повышение собственной самооценки, уважения и социального признания) или быть обусловленным взаимной выгодой [5]. В частности, *согласно теории реципрокного альтруизма* просоциальное поведение является реакцией человека на сотрудничество и помощь со стороны партнера по взаимодействию [6]. То есть получение поддержки формирует у человека чувство долга перед тем, кто оказал ему помощь, что в свою очередь выступает активатором его просоциальных поступков.

Показательно, что люди не склонны к объективной оценке своей предрасположенности к просоциальному поведению. В силу действия эффекта искажения уникальности они оценивают уровень развития собственных моральных качеств и склонности к просоциальным поступкам намного выше, чем аналогичные характеристики у других людей. При этом люди склонны к селективному запоминанию: в большей степени запоминают свои просоциальные поступки, чем поступки других людей [7]. Г.Д. Кавригина отмечает два фактора подобного явления: искаженное социальное восприятие как стимул для адаптивного поведения; способ обеспечения своей физической и психологической безопасности, когда перво-

начально «другой» рассматривается как более опасный и эгоистично настроенный, чем сам субъект [8].

Анализ подходов к пониманию природы просоциального поведения, систематизированных Л.Г. Шермазян, показал, что психологические механизмы формирования склонности к просоциальному поведению различны: интериоризация социокультурных норм, норм реципрокности и социальной ответственности, предусматривающих оказание помощи другим людям, альтруизм и самопожертвование как одобряемый образец поведения (эволюционный подход); готовность выходить за пределы своих эгоистических интересов как врожденная личностная особенность всех людей (гуманистический подход); систематическое позитивное подкрепление просоциальных поступков и наказание за эгоистическое поведение (бихевиоральный подход); когнитивные схемы позитивного отношения к другим людям, схемы важности благополучия других людей, схемы персональной ответственности, формирующиеся в результате социализации и приобретенного личного опыта [9; 10].

Смежным понятием является понятие помогающего поведения. При этом ряд ученых трактуют просоциальное поведение как более широкую категорию, включающую помогающее поведение (Д. Кенрик, С. Нейберг) [11]. В то время как другие ученые склонны считать, что помогающее поведение включает в себя просоциальное (Д. Хьюстон) [12], Е.П. Ильин, изучая данные альтернативные позиции, отмечает, что помогающее поведение может быть нацелено на содействие другим людям в совершении асоциальных поступков или нарушении социальных норм. Поэтому предлагает рассматривать просоциальное поведение как включающее в себя только помогающие действия, не противоречащие социальным нормативам.

Разновидностью просоциального поведения выступает гиперсоциальное поведение. Гиперсоциальное поведение трактуется как гиперкомпенсаторная погруженность в общественную деятельность, мотивированная внутренними, психологическими проблемами или стремлением от них дистанцироваться, вытеснить их из своего сознания [13].

В словаре терминов по общей и социальной педагогике приводится следующая дефиниция гиперсоциальности: избыточная зависимость индивида от сложившихся у него представлений о социальных нормах, следование в своем поведении этим представлениям в ущерб личным потребностям, желаниям, привязанностям как своим, так и нередко окружающих [14]. Таким образом, гиперсоциальное поведение трактуется как вид поведения, которое по своим внешним проявлениям может рассматриваться как социально приемлемое и позитивно направленное, нацеленное на учет интересов других людей. Однако мотивы такого поведения связаны с удовлетворением собственных фрустрированных потребностей в принятии, уважении и любви посредством пренебрежения собой.

В проективном философском словаре отмечается, что приставка «гипер» должна трактоваться как нечто, первоначально находящееся посредине между усилением («супер») и мнимостью («псевдо»), постепенно переходящее к полюсу мнимости [15].

Гиперсоциальное поведение обусловлено различными социально-психологическими факторами. Одним из таких факторов может выступать виктимная деформация личности, проявляющаяся в деформации ценностно-смысловой сферы (конфликтное соотношение внутренних и внешних ценностей); деформации нравственной сферы (использование эксплуатирующих транзакций, злоупотребление жалобами и «бегство в болезнь» как способы получения власти над другими людьми и управления их жизнью); деформации границ психологического пространства личности (размытость, неструктурированность); неадекватности и амбивалентности образа «Я», диффузии идентичности (признание своей подчиненности и осознание своей власти (манипуляция) над окружающими); амбивалентном отношении к себе (неприятие себя, ощущение своей ненужности, бесполезности наряду с переживанием жалости к себе); сложности выделения своих потребностей, чувств, эмоционального отношения к объектам действительности и другим людям [16].

При этом виктимность трактуется нами как социально-психологическое свойство личности, воплощающееся в исполнении человеком в межличностном взаимодействии роли жертвы, для которой характерно неэффективное сопротивление нарушению границ своего психологического пространства и уклонение от позиции субъекта жизнедеятельности, обуславливающее его психологическую виктимизацию и ревиктимизацию [17].

В диспозиционном подходе к виктимному поведению О.О. Андронниковой рассматривается гиперсоциальное поведение виктимной личности или инициативное виктимное поведение. Это жертвенное поведение, социально одобряемое и соответствующее социальным ожиданиям. Оно сопряжено с активной защитой интересов других людей и проявляется в виде вмешательства в конфликт, отзывчивости, склонности совершать поступки ради других людей, связанные с риском для своей жизни и здоровья. Очевидно, что данное поведение сопряжено с риском подверженности физической или психологической виктимизации, игнорированием фактора безопасности в межличностных отношениях.

Индикаторы гиперсоциального виктимного поведения: отказ от самораскрытия и самопредъявления из-за страха порицания, непринятия и отвержения другими людьми; неаутентичность (демонстрация социально ожидаемых реакций и подавление истинных чувств и отношения к происходящему); стремление посвящать свою жизнь защите слабых, больных и социально уязвленных категорий людей; жизненный стиль, основанный на чувстве долга и ответственности; склонность жить жизнью других людей,

отсутствие времени на удовлетворение своих потребностей; гиперчувствительность к нарушению правил другими людьми.

Учеными изучены просоциальное поведение специалистов, ориентированных на оказание помощи; содержательные и динамические характеристики личности школьников подросткового возраста с просоциальной направленностью (Н.В. Кухтова), социокультурные детерминанты просоциальной мотивации студентов социономических профессий (Т.И. Брессо), роль эмпатии в просоциальном поведении (Ю.Н. Евграшкина, О.О. Полякова, С.И. Соболев, Л.Н. Тарасова), модели просоциального поведения в сфере здоровья (Т.В. Казанцева, Л.В. Марарица), социальные установки юношей и девушек в отношении просоциального поведения (А.А. Кудрявцева, Ю.В. Смык), гендерные проявления просоциальности поведения (А.Б. Мулик, И.Г. Мулик, Ю.А. Шатыр), роль социального статуса родительской семьи в просоциальном поведении человека (Г.В. Антонов, И.Г. Мулик, Е.В. Назарова). Однако просоциальное поведение виктимной личности не стало предметом научного исследования.

Особенно возрастает актуальность исследования склонности к гиперсоциальному виктимному поведению у будущих специалистов системы образования, поскольку их деятельность сопряжена с оказанием психолого-педагогической поддержки обучающимся, с защитой их интересов и содействием в фасилитации обучения и воспитания. При этом важно, чтобы оказываемые помощь и содействие обучающимся не приводили к формированию у них рентных установок на беспомощное виктимное поведение, склонности нарушать личностные границы других людей. Данное положение приобретает особую актуальность, учитывая, что гиперсоциальное виктимное поведение педагога может выступать как модель для подражания обучающимся, может поощряться им и приводить к воспроизводству учащимися гиперсоциальных виктимных поступков в различных системах отношений.

Материал и методы. С целью выявления социально-психологических предикторов гиперсоциального виктимного поведения будущих специалистов системы образования нами было проведено эмпирический анализ. Выборку исследования составили: 200 студентов I–III курсов педагогических специальностей Барановичского государственного университета. Диагностика склонности к гиперсоциальному виктимному поведению осуществлялась с помощью методики «Опросник склонности к виктимному поведению» О.О. Андронниковой. Для выявления социально-психологических предикторов гиперсоциального виктимного поведения использовалась следующая совокупность методик: «Шкала базисных убеждений» (Р. Янов-Бульман, адаптация М.А. Падун, А.В. Котельниковой), «Опросник межличностной зависимости» (Р. Гиршфильд, адаптация О.П. Макушиной), «Оценка доверия к себе» Т.П. Скрипкиной), «Тест-опросник самоотношения» (В.В. Столин и С.Р. Пантлеев), «Уровень развития субъектности личности» (М.А. Щукина), «Тест жизнестойкости»

(С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева). Метод статистической обработки данных: множественная линейная регрессия с применением прямого пошагового метода.

Результаты и их обсуждение. Предикторы гиперсоциального виктимного поведения из числа характеристик базисных убеждений (определены по методике «Шкала базисных убеждений» (Р. Янов-Бульман, адаптация М.А. Падун, А.В. Котельниковой):

– повышенный уровень убежденности о контролируемости мира ($\beta=0,57$, $p=0,002$) или уверенности в том, что благодаря собственным поступкам можно избежать неприятных жизненных событий. Иными словами, юноши и девушки верят в свою способность предупреждать неблагоприятие в жизни других людей, что стимулирует их брать ответственность за решение проблем других людей и защиту их интересов;

– убежденность в том, что нельзя рассчитывать на удачу или везение ($\beta=-0,39$, $p=0,03$);

– негативный образ «Я» ($\beta=-0,15$, $p=0,25$). Свойственно неприятие себя, сомнения в собственной привлекательности для других людей и собственной способности вызывать у них интерес. Соответственно, гиперсоциальное поведение может быть способом получения внимания, уважения и любви других людей либо способом повышения собственной самооценки и восстановления позитивного представления о себе.

Предиктор гиперсоциального виктимного поведения из числа проявлений межличностной зависимости (определены по методике «Опросник межличностной зависимости» (Р. Гиршфильд, адаптация О.П. Макушиной): высокий уровень неуверенности в себе ($\beta=0,59$, $p=0,002$). Склонность отдавать предпочтение позиции ведомого, неспособность самостоятельно принять решение, чрезмерная зависимость от внешней оценки и от чужого мнения, ожидание негативных оценок со стороны других людей, склонность быстро соглашаться с мнением других людей и легко уступать в споре, стараясь оправдать ожидания других людей. Им трудно просить о помощи. Значит, гиперсоциальное виктимное поведение является следствием стремления оправдать социальные ожидания других людей, получить обусловленное позитивное внимание, несмотря на высокий риск собственной виктимизации.

Предикторы гиперсоциального виктимного поведения из числа характеристик доверия личности к себе (определены по методике «Оценка доверия к себе» Т.П. Скрипкиной):

– низкий уровень доверия к себе в умении интересно проводить досуг ($\beta=-0,10$, $p=0,09$). Согласно Т.П. Скрипкиной, доверие к себе является признаком контакта личности с самою собой: способность чувствовать свои потребности и определять свои интересы и желания, находить возможность для самореализации, совершать поступки, не противоречащие собственной системе ценностей; стремление к познанию психологического

пространства собственной личности и своего поведения в ситуации неопределенности. Соответственно, принятие на себя ответственности за решение чужих проблем является формой замещения собственных интересов. Такие юноши и девушки не обладают социальной смелостью, необходимой для реализации истинных желаний. Как следствие, виктимная личность получает возможность ухода от решения своих психологических проблем, связанных с размытыми личностными границами, замещая свои потребности потребностями другого человека;

- низкий уровень доверия к себе в умении нравиться представителям противоположного пола ($\beta=-0,12$, $p=0,04$). Основываясь на прошлом опыте, юноши и девушки низко оценивают свою способность привлекать внимание представителей противоположного пола. Как следствие, гиперсоциальное виктимное поведение может выступать для них способом расположения к себе и получения внимания представителей противоположного пола;

- высокий уровень доверия к себе в интеллектуальной сфере ($\beta=0,11$, $p=0,10$), то есть уверенность в собственной эрудиции, информационной компетентности. Соответственно, можно сделать вывод, что дефицит навыков ассертивной социальной коммуникации сочетается с высокими показателями интеллектуальной деятельности. Интеллектуальная деятельность выступает сферой самореализации, компенсирующей недостаток межличностной коммуникации. Можно предположить, что гиперсоциальное виктимное поведение может выражаться в виде принятия на себя человеком решения сложных интеллектуальных задач, стоящих перед другими людьми в учебной или профессиональной деятельности, в ущерб личному времени и интересам.

Предикторы гиперсоциального виктимного поведения из числа характеристик самоотношения (методика «Тест-опросник самоотношения» В.В. Столина и С.Р. Панталева):

- низкий уровень самопривязанности ($\beta=-0,13$, $p=0,06$). Сильное желание изменений, неудовлетворенность собой, тяга к идеальным представлениям о себе определяют ригидное следование социальным нормам и правилам даже в ущерб себе, стремление контролировать себя с позиции «значимого Другого», исключение безоценочного принятия себя;

- низкий уровень самооценки ($\beta=-0,10$, $p=0,16$), т.е. сомнение в ценности собственной личности, недооценка своего духовного «Я», отстраненность и безразличие, потеря интереса к своему «Я» и своему внутреннему миру. Отчуждение от себя, вследствие страха межличностного отвержения, обуславливает недифференцированность содержания психологического пространства личности человека с гиперсоциальным виктимным поведением, подмену собственных интересов и потребностей потребностями других людей, иными словами – отчуждение от себя;

- высокий уровень самопринятия ($\beta=0,15$, $p=0,04$), т.е. чувство симпатии к самому себе, согласие со своими внутренними побуждениями;

принятие самого себя таким, как он есть, дружеское, снисходительное отношение к самому себе. Таким образом, предиктором гиперсоциального виктимного поведения выступает амбивалентное отношение человека к себе: с одной стороны, непринятие себя, стремление уйти от самопознания из-за тревоги несоответствия своего внутреннего мира ожиданиям других людей, рассмотрение других людей как критерия оценки собственной личности, и, с другой стороны, стремление к принятию себя посредством следования социальным нормативам и получения позитивных оценок со стороны микросоциального окружения.

Предикторы гиперсоциального виктимного поведения из числа характеристик жизнестойкости (методика «Тест жизнестойкости» С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева):

– высокий уровень контроля ($\beta=0,31$, $p=0,007$), т.е. убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Таким образом, данную категорию юношей и девушек отличает стремление восстановить контроль над жизненными событиями. Защита интересов других людей, подавление своего «Я» и получение благодаря этому внимания рассматриваются ими как возможность ощущения собственной субъектности, хоть и мнимой;

– низкий уровень принятия риска ($\beta=-0,24$, $p=0,04$), т.е. отсутствие склонности рассматривать жизнь как способ приобретения опыта, неготовность действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, сильно выраженное стремление к простому комфорту и безопасности. Таким образом, одним из мотивов гиперсоциального виктимного поведения выступает не альтруистическая забота о благополучии других людей, а стремление удовлетворить потребность в безопасности (защитить себя от психологической виктимизации со стороны других людей – игнорирование, отвержение, принижение – посредством формирования у них представления о себе как о том человеке, в котором они нуждаются).

Предикторы гиперсоциального виктимного поведения из числа субъектных качеств (методика «Уровень развития субъектности личности» М.А. Щукиной):

– низкий уровень креативности ($\beta=-0,30$, $p=0,03$). К развитию склонности к гиперсоциальному виктимному поведению приводят чрезмерная чувствительность к общественному мнению, страх отличаться от других и, как следствие, установка на следование общественно принятому стилю поведения, на избегание новых видов деятельности, экспериментирования, ригидность межличностного поведения (не учитываются ситуационный контекст и категория субъектов по взаимодействию);

– высокий уровень реактивности ($\beta=0,18$, $p=0,21$). Готовность воспроизводить модель гиперсоциального виктимного поведения демонстрируют юноши и девушки с размытыми личностными границами, подверженные влиянию эмоционального состояния других людей, предпочитают

щие позицию исполнителя, а не организатора. Они склонны к смирению, принятию жизни такой, какая она есть. Готовы реагировать на запросы со стороны других людей, но избегают проявления инициативы. Не умеют противостоять давлению.

Заключение. Таким образом, разновидностью просоциального поведения аутодеструктивного характера выступает гиперсоциальное виктимное поведение, предполагающее чрезмерную обеспокоенность удовлетворением потребностей и защитой интересов других людей при одновременном игнорировании своих потребностей, нарушении собственных личностных границ с целью восстановления позитивного образа «Я», чувства собственной значимости, обеспечения собственной физической и психологической безопасности в микросоциуме, удовлетворения фрустрированной потребности в принятии, любви и уважении. Факторами риска формирования склонности к гиперсоциальному виктимному поведению выступают: система когниций личности (убежденность в контролируемости мира, в отсутствии удачи или везения, склонность негативно трактовать и оценивать свои личностные характеристики), межличностные качества (неуверенность в себе), характеристики самоотношения (низкий уровень самопривязанности, низкий уровень самооценности наряду с высоким уровнем самопринятия), составляющие жизнестойкости (низкий уровень принятия риска, высокий уровень контроля), субъектные качества (низкий уровень креативности и высокий уровень реактивности), недостаточный уровень доверия к себе в умении интересно проводить досуг и нравиться представителям противоположного пола наряду с высоким уровнем доверия к себе в интеллектуальной сфере.

Полученные результаты эмпирического исследования могут быть положены в основу разработки превентивных и психокоррекционных программ, адресной категорией которых могут выступать как юноши и девушки с виктимной деформацией личности, так и без нее.

Список использованных источников:

1. Кондаков, И.М. Психологический словарь / И.М. Кондаков. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 508 с.
2. Психология. А–Я. Словарь-справочник / пер. с англ. К.С. Ткаченко. – М.: ФАИР-ПРЕСС. МайкКордуэлл, 2000. – 448 с.
3. Просоциальное поведение специалистов, ориентированных на оказание помощи: теоретические основы и методики изучения / авт.-сост. Н.В. Кухтова, Н.В. Доморацкая. – Витебск: Витеб. гос. ун-т, 2011. – 49 с.
4. Недошивина, М.А. Эффект социального доказательства и альтруистическая направленность личности как факторы просоциального поведения / М.А. Недошивина // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. – 2019. – № 194. – С. 230–241.

-
5. Луценко, С.И. Мотивация и просоциальное поведение руководителя / С.И. Луценко // Кадровик. – 2018. – № 10. – С. 80–86.
 6. Bierhoff, H.-W. How to Explain Prosocial and Solidary Behavior: A Comparison of Framing Theory with Related Meta-Theoretical Paradigms / H.-W. Bierhoff, D. Fetchenhauer // Solidarity and Prosocial Behavior. An Integration of Sociological and Psychological Perspectives / ed. by D. Fetchenhauer, A. Flache, B. Buunk, S. Lindenberg. – New York: Springer, 2006. – P. 225–242.
 7. Fetchenhauer, D. Perceptions of Prosociality and Solidarity in Self and Others / D. Fetchenhauer, D. Dunning // Solidarity and Prosocial Behavior. An Integration of Sociological and Psychological Perspectives / ed. by D. Fetchenhauer, A. Flache, B. Buunk, S. Lindenberg. – New York: Springer, 2006. – P. 61–74.
 8. Кавригина, Г.Д. Особенности просоциального поведения / Г.Д. Кавригина // Гуманитар. вектор. – 2019. – Т. 14, № 2. – С. 33–41.
 9. Шермазанян, Л.Г. Мотивация помогающего поведения в контексте житейской и профессиональной помощи / Л.Г. Шермазанян // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – № 5. – С. 257–289.
 10. Чернов, А.Ю. Когнитивные схемы как регуляторы просоциального поведения / А.Ю. Чернов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 4. – С. 1–11.
 11. Kenrick, D. Social Psychology: Goals in Interaction / D. Kenrick, S.L. Neuberg, R.B. Cialdini. – Boston: Pearson, 2009.
 12. Хьюстон, М. Введение в социальную психологию. Европейский подход / М. Хьюстон, В. Штребе. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 624 с.
 13. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <http://med.niv.ru/doc/dictionary/psychology-and-pedagogy/index.htm>. – Дата доступа: 10.07.2020.
 14. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rus-general-social-pedagog-terms.slovaronline.com>. – Дата доступа: 10.07.2020.
 15. Проективный философский словарь / сост.: Т.В. Артемьева [и др.]. – СПб.: Междунар. Каф. (ЮНЕСКО) по философии и этике СПб Научного Центра РАН, 2002. – 297 с.
 16. Яценко, Т.Е. Взаимосвязь виктимной деформации личности и склонности к виктимному поведению в подростковом и юношеском возрастах / Т.Е. Яценко // Вестн. Шадринск. гос. пед. ун-та. – 2019. – № 3(43). – С. 233–241.
 17. Яценко, Т.Е. Психологическая сущность категории «виктимное поведение» с позиции субъектно-средового подхода / Т.Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Сер.: Пед. науки. Психол. науки. Филол. науки. – Барановичи, 2019. – Вып. 9. – С. 127–134.
-

**Креативность в системе личностных предикторов
просоциального поведения**

Статья посвящена проблеме рассмотрения креативности как способности к творчеству, присущей каждому человеку. Автор обосновывает значимость исследования личностных черт и креативности как предикторов просоциального поведения, описаны результаты эмпирического исследования, проведенного на выборке студентов педагогических специальностей.

Ключевые слова: альтруизм, креативность, личностные черты, просоциальная личность, просоциальное поведение, социальные установки, эгоизм.

Creativity in the system of personality predictors of prosocial behavior

The article is devoted to the problem considering creativity as a creative ability inherent in every person. The author substantiates the significance of the study of personality traits and creativity as predictors of prosocial behavior, describes the results of an empirical study conducted on a sample of students of pedagogical specialties.

Key words: altruism, creativity, personality traits, prosocial personality, prosocial behavior, social attitudes, egoism.

В атмосфере прогрессивного развития современного общества существенно возросла роль творческой личности в решении актуальных социально-экономических проблем. По мнению Г.С. Альтшуллера, способность к творчеству – не талант, а природа человека, творческие способности есть у всех, но для их раскрытия необходима потребность со стороны общества и наличие возможностей реализации у самой личности. Творческий процесс совершается не по принципам «потому что...», «для того чтобы...», а «несмотря ни на что» [1].

Поиск талантов и создание максимально благоприятных условий для их развития уже являются одной из наиболее важных задач современного образования. Реформирование системы образования, проводимое в стране, создание государственных программ «Одаренные дети», ориентация на своевременное выявление и поддержку креативных обучающихся, создание благоприятных условий для развития способностей и талантов подрастающего поколения свидетельствуют о неподдельном интересе к проблемам выявления, обучения и развития талантливых людей. Однако формирование только интеллектуальных характеристик креативной личности не соответствует подлинному представлению о высоком развитии человека. Человек, обладающий неординарными способностями, совершенно иначе

видит и воспринимает окружающий мир, иначе общается и взаимодействует с ним. Творческий потенциал и активная социальная позиция человека оцениваются как основной ресурс общественного развития.

В юношеском возрасте креативная способность становится ядром творческой личности, жизненной позицией человека, определяя его отношение к миру и к смыслу осуществляемой деятельности [4, с. 4].

Наличие множества подходов и точек зрения на проблему личностных особенностей творческих людей приводит к существованию диаметрально противоположных характеристик.

Так, например, Я.А. Пономарев отмечает тот факт, что попытка ученых США систематизировать качества креативной личности привела к акцентированию десятков зачастую противоречащих друг другу свойств [6, с. 239].

Проанализировав работы ряда отечественных и зарубежных ученых, Е.Е. Подгузова [8] выделяет общие черты, характеризующие творческую личность: открытость для нового опыта, отказ от стереотипов, интуитивность, ориентация на процесс, а не на результат, наличие ярких и ярких эмоций, неординарность самовыражения, стремление к самоактуализации, креативное целеполагание, оригинальность, стремление к сложности как проявление интереса.

В работах Л.И. Божович [3], Д.И. Фельдштейна [11] обозначены основные линии формирования личности в раннем юношеском возрасте, среди которых отмечается развитие социальных установок, устойчивости основных черт характера и форм межличностного поведения.

Рядом ученых юношеский возраст считается сензитивным для развития креативности, так как некоторые стороны психического развития личности в этом возрасте пребывают в фазе интенсивного преобразования, что является базовой линией формирования креативности как интеллектуально-личностной созидательной категории. Таким образом, становление личностных качеств и формирование мотивационных основ способствуют активному проявлению в юношеском возрасте нравственных поступков и просоциального поведения.

Согласно специальной справочной литературе, как отмечает в своей монографии Н.В. Кухтова, просоциальное поведение – это общее описательное название моделей социального поведения, которое является общественным по своему характеру. Обычно сюда включаются эмпатия, альтруизм, помогающее поведение, сотрудничество, щедрость, сочувствие и т.д. [7, с. 8].

Термин «помогающее поведение» обычно используется при обозначении ситуации, когда оказание помощи не влечет за собой издержек или рисков для помогающего человека, тогда как «альтруистическое поведение» предполагает определенный риск или затраты [2; 5].

Основой для осуществления просоциального поведения индивидом является его социальная установка, то есть его индивидуальное желание

к осуществлению помощи. На проявление этой установки могут влиять совершенно разные личностные мотивы и психологические и социальные факторы.

Недостаточная изученность личностных детерминант, в частности креативности, для проявления просоциального поведения делает актуальным изучение креативности в системе личностных предикторов просоциального поведения.

В эмпирическом исследовании приняли участие студенты педагогических специальностей УО «Барановичский государственный университет» в возрасте 17–20 лет ($n=72$). В качестве диагностического инструментария мы использовали следующие методики: «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной (вариант 1: выявление степени выраженности социально-психологических установок, направленных на «Альтруизм–Эгоизм», «Процесс–Результат») [10, с. 641–648], «Тест вербальной креативности (RAT)» С. Медника [2 с. 355–357], «Многофакторный личностный опросник» Р. Кеттелла (форма С) [9, с. 70–110].

В ходе исследования было установлено, что разброс показателя «Вербальная креативность» данной выборки лежит в пределах от низкого до нормального уровня. Так, по показателю «Оригинальность» средний уровень выявлен у 77,8% испытуемых, высокий уровень диагностирован у 11,1% студентов и низкий также – у 11,1% респондентов. По показателю «Продуктивность» низкий уровень установлен у 11,1% опрошенных, средний – у 83,3%, высокий – у 5,6%. По показателю «Уникальность» низкий уровень выявлен у 18,1% испытуемых, средний – у 43,1%, высокий – у 38,8%.

Определение социально-психологических установок личности («Процесс–Результат», «Альтруизм–Эгоизм») (таблица 1) позволяет сделать вывод, что ориентация на процесс в большей степени присуща студентам педагогических специальностей ($M=7,0$), они меньше задумываются над достижением результата, ими больше движет интерес к делу, а для достижения результата требуется много рутинной работы, негативное отношение к которой они не могут преодолеть.

Таблица 1 – Результаты исследования социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере студентов педагогических специальностей

Показатели социально-психологических установок	М (среднее)	Стандартное отклонение	Высокая выраженность, %	Низкая выраженность, %
Процесс	7,0	1,8	72,2	27,8
Результат	5,8	1,8	50	50
Альтруизм	5,4	2,5	50	50
Эгоизм	5,2	2,6	38,9	61,1

Высоковыраженная ориентация на результат ($M=5,8$), присущая 50% опрошенных студентов, свидетельствует о стремлении будущих педагогов достигать результата в своей деятельности вопреки суете и неудачам. Установка на результат предполагает высокое развитие надежности как качества личности.

По шкале «Альтруизм» ($M=5,4$) высокие показатели выявлены также у 50% испытуемых, эти студенты имеют установку на то, чтобы действовать, прежде всего, на пользу другим, часто в ущерб себе. По шкале «Эгоизм» ($M=5,2$) 38,9% опрошенных сосредоточены в основном на своих личных интересах, то есть имеют установку на эгоизм. При принятии решений они весьма серьезно учитывают то, как их последствия отразятся на них лично.

Сравнительный анализ результатов наиболее выраженных ориентаций у студентов педагогических специальностей показал, что респондентам с высоким уровнем развития креативности в большей степени свойственна ориентация на процесс и эгоизм. Для студентов с низким уровнем развития креативности в большей степени характерна ориентация на альтруизм. Студенты со средним уровнем развития креативности в большей степени ориентированы на процесс и альтруизм.

Расчет U-критерия Манна–Уитни показывает наличие достоверных различий только по показателю «Альтруизм» ($U=45,5$, $p=0,02$). Это свидетельствует о том, что креативным студентам в большей степени свойственно проявление так называемого «разумного эгоизма», что встречается довольно часто среди людей «интеллигентных профессий» [10 с. 647] и, возможно, проявляется в большей степени у испытуемых с высокими показателями интеллекта и креативности, так как их отличительной чертой выступает наличие эгоцентризма. В свою очередь у будущих педагогов с низкими показателями креативности в большей степени проявляется ориентация на альтруизм, что указывает на способность данных испытуемых помогать другим иногда в ущерб своим собственным потребностям и интересам, умение жить ради других, оказывать бескорыстную помощь другим людям, которая будет доставлять им радость, данной категории испытуемых присущи эмоции человечности, доброты, внимательного отношения к окружающим людям.

Для выявления личностных предикторов просоциального поведения мы провели регрессионный анализ данных с применением прямого пошагового метода. В результате были получены регрессионные модели, отражающие личностные и креативные черты, развитие которых у юношей и девушек устойчиво приводит к формированию просоциального поведения.

Основными предикторами процесса как социально-психологической установки личности у студентов педагогических специальностей выступили: конкретность и некоторая ригидность мышления, эмоциональная неустойчивость, импульсивность, самостоятельность, независимость, жизнерадостность, склонность к непостоянству, подверженность влиянию чувств, случая

и обстоятельств, зависимость от мнения и требований группы, социальность, следование за общественным мнением, напряженность и фрустрированность (таблица 2). Будущие педагоги, более ориентированные на процесс, обладают низким уровнем развития продуктивности мышления и вербальной креативности (таблица 3). Юноши и девушки, которых больше интересует само дело, а не его результат, зачастую не способны создавать продукт с высокой степенью новизны, они не пользуются возможностью получения новых знаний в самом процессе, спонтанно, а заимствуют его извне, практически не могут смотреть на вещи нестандартным способом, им свойственно использовать уже существующие методы решения.

Таблица 2 – Коэффициенты регрессионного анализа социально-психологических установок и личностных черт студентов педагогических специальностей

Первичные и вторичные личностные факторы	Социально-психологические установки личности			
	Процесс	Результат	Альтруизм	Эгоизм
А «замкнутость–общительность»)	–	–	–	–
В «интеллект»	$V=-0,29;$ $p=0,07$	$V=0,22;$ $p=0,17$	$V=-0,49;$ $p=0,001$	–
С «эмоциональная нестабильность–эмоциональная стабильность»	$V=-0,71;$ $p=0,0009$	$V=0,65;$ $p=0,01$	$V=-0,44;$ $p=0,02$	–
Е «подчиненность–доминантность»)	$V=0,39;$ $p=0,05$	–	–	$V=0,26;$ $p=0,2$
Ф «сдержанность–экспрессивность»	$V=0,34;$ $p=0,12$	$V=-0,48;$ $p=0,06$	$V=0,31;$ $p=0,1$	$V=-0,60;$ $p=0,05$
Г «низкая нормативность поведения–высокая нормативность поведения»	$V=-0,32;$ $p=0,07$	$V=0,23;$ $p=0,1$	–	–
Н «робость–смелость»	–	$V=0,63;$ $p=0,04$	–	$V=0,27;$ $p=0,3$
І «жесткость–чувствительность»	–	–	–	–
Л «доверчивость–подозрительность»	–	–	$V=-0,17;$ $p=0,1$	–
М «практичность–мечтательность»	–	–	–	–
Н «прямолинейность–дипломатичность»	–	$V=0,31;$ $p=0,1$	$V=0,21;$ $p=0,17$	$V=-0,26;$ $p=0,2$
О «спокойствие–тревожность»	–	$V=0,41;$ $p=0,03$	$V=0,49;$ $p=0,001$	–
Q1 «консерватизм–радикализм»	–	–	–	–
Q2 «конформизм–нонконформизм»	$V=-0,25;$ $p=0,16$	–	–	$V=0,23;$ $p=0,2$

Окончание таблицы 2

Q3 «низкий самоконтроль–высокий самоконтроль»	–	–	–	–
Q4 «расслабленность–напряженность»	V=0,61; p=0,002	V=–0,32; p=0,05	V=0,18; p=0,1	–
F1 «низкая тревожность–высокая тревожность»	–	–	V=0,17; p=0,2	–
F2 «интроверсия–экстраверсия»	–	–	V=0,41; p=0,09	–
F3 «чувствительность–уравновешенность»	–	V=0,17; p=0,29	–	–
F4 «конформность–независимость»	–	–	–	–

Значимыми предикторами ориентации на результат как социально-психологической установки личности являются: развитый интеллект, эмоциональная устойчивость, устойчивость в интересах, работоспособность, рассудительность, сдержанность в проявлении эмоций, добросовестность, ответственность, стабильность, предприимчивость, активность, эмоциональная выдержанность, проницательность, склонность к предчувствиям, нефрустрированность (таблица 2). В целом это предприимчивая, решительная и гибкая личность, склонная не замечать жизненных нюансов, направляя свое поведение на слишком явное и очевидное, при возникновении определенных трудностей она способна быстро реагировать без достаточного размышления.

Испытуемые, ориентированные на результат, способны, продуцировать необычные идеи, отличающиеся от общепринятых и воспроизводить единственный и неповторимый в своем роде продукт (таблица 3). Однако высокие показатели уникальности, когда респонденты создают и используют совершенно новые способы и методы решения задач, не способствуют достижению результата в своей деятельности вопреки помехам и неудачам.

Будущие педагоги, которым свойствен высокий уровень развития альтруизма, отличаются конкретностью и некоторой ригидностью мышления, повышенной чувствительностью, они эмоционально менее устойчивы и легко расстраиваются. В то же время для них характерны эмоциональная значимость социальных контактов, экспрессивность, динамичность общения, которая может предполагать эмоциональное лидерство в группах. Отличительными чертами личности данной категории респондентов являются открытость, уступчивость, терпимость, покладистость, свобода от зависти, умение вести себя в обществе, дипломатичность, эмоциональная выдержанность, проницательность, повышенная мотивация, у них могут проявляться ранимость, чувствительность к одобрению окружающих, чувство вины и недовольство собой. В целом альтруистичной личности присущ высокий уровень ситуативной тревоги, она социально контактна, незаторможена, успешно устанавливает и поддерживает межличностные отноше-

ния. Однако высококреативным юношам и девушкам не свойственно альтруистическое поведение.

Основными предикторами проявления установки на эгоизм являются такие личностные черты, как независимость, агрессивность, самоуверенность, прямолинейность, бестактность. Студенты, проявляющие установку на эгоизм, способны принимать неординарные решения, склонны к авантюризму и в то же время могут показывать озабоченность, беспокойство о будущем, пессимистичность в восприятии действительности, сдержанность в проявлении эмоций, склонность к противопоставлению себя группе и желание в ней доминировать.

Таблица 3 – Коэффициенты регрессионного анализа социально-психологических установок и вербальной креативности студентов педагогических специальностей

Показатели вербальной креативности	Социально-психологические установки личности			
	Процесс	Результат	Альтруизм	Эгоизм
Продуктивность	$B=-0,001;$ $p=0,1$	–	–	–
Оригинальность	–	$B=0,40;$ $p=0,01$	–	–
Уникальность	–	$B=-0,22;$ $p=0,18$	–	–
Общий показатель вербальной креативности	$B=-0,51;$ $p=0,26$	$B=0,49;$ $p=0,02$	$B=-0,31;$ $p=0,02$	–

Креативность как личностная характеристика не является предиктором установки на эгоизм у студентов педагогических специальностей.

Таким образом, исследование социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере как составляющих просоциального поведения личности показало, что в большей степени студенты педагогических специальностей ориентированы на процесс и альтруизм, нежели на результат и эгоизм. Степень выраженности социально-психологических установок юношей и девушек с различным уровнем развития вербальной креативности отличается незначительно. Формированию просоциального поведения в юношеском возрасте будет способствовать развитие таких личностных черт, как эмоциональная стабильность, доверчивость, дипломатичность, собранность, энергичность, экстрвертированность. На наш взгляд, исследование различных видов креативности (в частности социальной) как предиктора просоциального поведения требует продолжения.

Список использованных источников:

1. Альтшуллер, Г.С. Творчество как точная наука: теория решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. – М.: Совет. радио, 1979. – 116 с.

2. Аронсон, Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 560 с.

3. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности, избранные психологические труды / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 352 с.

4. Боров, А.Н. Влияние личностных черт на развитие креативности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.Н. Боров; Северо-Кавказ. гос. техн. ун-т. – Ставрополь, 2004. – 24 с.

5. Ильин, Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.

6. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.

7. Кухтова, Н.В. Содержательные и динамические характеристики личности школьников подросткового возраста с просоциальной направленностью: монография / Н.В. Кухтова. – Витебск: Витеб. гос. ун-т, 2010. – 195 с.

8. Подгузова, Е.Е. Креативность личности: возможность развития в условиях вуза: монография / Е.Е. Подгузова. – Смоленск: СГИИ, 2011. – 119 с.

9. Пономарева, М.А. Психологическая диагностика личности: теория и практика / М.А. Пономарева. – Минск: Изд-во Грещова, 2008. – 240 с.

10. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2006. – 672 с.

11. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избр. труды / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ, 2004. – 672 с.

УДК 316.624:616.89-008.441.44-053.67

Тхорик Н.С.

Взаимосвязи просоциальных личностных черт и склонности к суицидальному поведению в юношеском возрасте

Статья посвящена проблеме суицидального поведения, рассматриваются личностные черты юношей как один из факторов, детерминирующих склонности к суицидальному поведению. Обсуждаются результаты, выявленные в ходе исследования: психологические свойства личности испытуемых, связанные с развитием невротических, неврозоподобных и психосоматических нарушений; уровень сформированности суицидальных тенденций, ближайших суицидоопасных состояний и позиций личности, а также взаимосвязь личностных черт и склонности к суицидальному поведению в юношеском возрасте.

Ключевые слова: личностные черты, склонности к суицидальному поведению, юношеский возраст, социальные факторы.

**The relationship between prosocial personality traits
and suicidal behavior in adolescence**

The article is devoted to the problem of suicidal behavior, considers the personal traits of young men as one of the factors that determine the propensity to suicidal behavior. The results revealed in the course of the study are discussed: the psychological properties of the subjects' personality associated with the development of neurotic, neurosis-like and psychosomatic disorders; the level of formation of suicidal tendencies, the nearest suicidal States and positions of the individual, as well as the relationship of personal traits and propensity to suicidal behavior in adolescence.

Key words: personality traits, suicidal tendencies, youth, social factors.

В изучении просоциального поведения есть общественная значимость, которая рассматривается с двух сторон: когда проявляется в детстве и включает в себя солидарность, сотрудничество, помощь, терпимость; а также когда действие направлено на предотвращение антиобщественного (агрессия, преступность, насилие и безразличие по отношению к проблемам других) и суицидального поведения. В свою очередь актуальность изучения проблемы суицидального поведения в юношеском возрасте заключается не только в ценности жизни каждого человека; в переживании горя родными и близкими, влияющего на их психическое, психологическое, соматическое здоровье; но и определяется ее влиянием на экономическое и социальное развитие государства (например, система «заработная плата–налоги–пенсии») [1–3].

Кроме того, в современных социально-экономических условиях одной из основных задач образования является развитие личности, способной выдерживать конкуренцию, адаптироваться к изменениям в профессиональной деятельности, овладевать новыми функциональными обязанностями, технологиями, защищать себя от негативного воздействия нервно-психического напряжения в различных жизненных ситуациях и т.п. В данном контексте требования общества, направленные на становление личности как субъекта собственной жизнедеятельности, могут стать социально-экономическими, психологическими, депривационными факторами, связанными с проблемой суицидального поведения в юношеском возрасте. Так, суицид как причина смерти юношей занимает третье место после травматизма, инфекционных и онкологических заболеваний [1; 2].

Следует отметить, что данной проблемой занимались такие зарубежные ученые, как Э. Дюркгейм и З. Фрейд, чьи труды легли в основу изучения данной проблематики, а также такие ученые, как Э. Гроллман, К. Роджерс, В. Франкл, N. Farberow, D. Lester и др. [3].

Детальному изучению суицида посвящены работы Д. Дугласа, Я. Бехлера, М. Хальбвакса и др. Среди представителей современной суицидологии особое место занимают исследования американского суицидолога Е. Шнейдмана, рассматривающего основные закономерности, выявленные зарубежными исследователями суицида, использовавшими различные подходы: взаимосвязь между самоубийством и переменами в экономическом положении (А. Генри, Д. Шорт и др.), влияние на самоубийство социальной мобильности (У. Брид, В. Рашинг, М. Стилл, В. Чамблисс), зависимость суицида от расовой принадлежности и вероисповедания

(Б. Данто, Д. Лестер, Г. Маккаду, Н. Фарбероу, С. Фредерик) и др. [3]. Стратификационные особенности суицидального поведения на разных уровнях социальной дифференциации (пол, возраст, образование, семейное положение, социальная группа) рассматривались многими учеными (Э. Дюркгейм, Д. Лестер, Д. Мейерс, Ф. Фиккер, С. Хилл, М. Элнер и др.) [3; 4].

В отечественной психологии и психотерапии этой проблеме посвящены научные труды таких авторов, как А.Г. Амбрумова, Е.М. Вроно, Б.Д. Петраков, Л.И. Постовалова, В.А. Тихоненко [5; 6].

Среди исследований белорусских ученых особое значение имеют работы А.П. Гелда, Е.В. Гриневич, С.А. Игумнова и др. [7].

Различные аспекты проблемы изучения, например, особенности развития личности в юношеском возрасте, раскрываются следующими белорусскими исследователями: М.Ф. Бакунович, Ж.В. Рзаева, Н.С. Тхорик, Т.Е. Яценко и др. [8; 9].

В настоящее время суицидология развивается такими учеными, как А.Г. Амбрумова, Н.А. Корнетов, В.Н. Краснов, И.А. Погодин, В.А. Тихоненко [5; 10].

При этом отмечается, что социальные факторы занимают основное место среди причин суицидального поведения. Однако в силу того, что социальные факторы, лежащие в основе суицида, постоянно меняются в зависимости от социальной ситуации, причины, лежащие в основе суицида, требуют переосмысления. Кроме того, объяснение всей проблемы самоубийств лишь с точки зрения влияния на человека социальной среды является односторонним и непродуктивным. Отсюда в исследованиях суицидального поведения недооценивается роль личности во взаимоотношениях с социальной средой, недостаточно изучена взаимосвязь личностных черт и склонности к суицидальному поведению в юношеском возрасте. Поэтому целью исследования было установить взаимосвязь личностных черт и суицидального поведения в юношеском возрасте.

В качестве методологической основы выступили: культурно-историческая концепция развития высших психических функций (Л.С. Выготский), деятельностный подход (А.Н. Леонтьев и др.), представления о психологических особенностях личности в юношеском возрасте (Р. Кет-

телла, И.С. Кон, И.Г. Малкина-Пых, В.И. Слободчиков), исследования различных аспектов суицидального поведения, основных концепций самоубийства (А.Г. Амбрумова, Л.И. Вассерман, А.А. Вербицкий, Б.В. Иовлев, Г.А. Каршибаева, А.Е. Личко, Т.Н. Разуваева, К.Р. Червинская, Е. Шир, Л.Б. Шнейдер, Э.С. Шнейдман, О.Ю. Щелкова, П.И. Юнацкевич).

Базой исследования являлся УО «Барановичский государственный университет». В диагностическом исследовании приняли участие студенты с I по III курс в возрасте 17–23 лет факультета педагогики и психологии и факультета славянских и германских языков. Всего участвовало 140 человек, из них 70 юношей и 70 девушек.

Были использованы следующие методики:

✓ Методика «Невротические черты личности» (Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, О.Ю. Щелкова, К.Р. Червинская) для диагностики эмоционально-аффективных и социально-психологических свойств личности, связанных с развитием невротических, неврозоподобных и психосоматических нарушений.

✓ Методика выявления склонности к суицидальным реакциям (СР-45) (П.И. Юнацкевич), соответствующая методологическим положениям культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и деятельностного подхода в психологии (психологические механизмы нарушения опосредствования и регуляции эмоций и поведения, закономерности возрастного развития и др.), а также когнитивно-поведенческий подход (идеи о формировании ранних неадаптивных схем, дисфункциональных убеждений о себе, окружающем, будущем), исследования взаимосвязи дезадаптации, тревожных расстройств и суицидального риска в молодом возрасте.

Надежность и достоверность результатов исследования достигались посредством теоретико-методологической обоснованности научных предположений и общей логики работы, возможности экспериментальной проверки полученных данных, количественно-качественного анализа.

В ходе научного исследования под нашим руководством студентами Г. Атажановой, Ш.Т. Расуловой, И.В. Шушкевичем и другими были получены следующие результаты.

Изучение невротических черт личности с помощью методик «Невротические черты личности» показало, что у 35,7% юношей и 15,7% девушек пониженная степень выраженности неуверенности в себе, что отражает определенно высокий уровень уверенности в себе, самооценки и способности к самоактуализации, отсутствие проблем при принятии решений, стремление к самостоятельности и доминированию в социальных отношениях, способность к принятию ответственности и достижению цели. У 60% юношей и 64,3% девушек средняя степень выраженности неуверенности в себе. Это означает, что в настоящее время проблемы, связанные с самопринятием и удовлетворенностью собой, не являются для личности актуальными; можно предположить достаточную степень уверенности при принятии решений и

осуществлении социальных контактов, уравновешенный эмоциональный фон и рисунок поведения, адекватность самовосприятия. 4,3% юношей и 20% девушек имеют повышенную неуверенность в себе. Такой результат отражает наличие в актуальном психическом состоянии и структуре личности черт тревожности, неуверенности в себе, повышенной склонности к критическому самоанализу, затруднения при принятии решений; можно предположить зависимо-уступчивую позицию и повышенную эмоциональную истощаемость в социальных контактах, потребность в эмоциональной поддержке, недостаточную самостоятельность и стеничность при достижении цели.

По шкале «Познавательная и социальная пассивность» у большинства испытуемых (68,6% юношей и 57,1% девушек) наблюдается средняя склонность к познавательной и социальной пассивности. Это означает, что в настоящее время выявляется средний уровень интеллектуальной продуктивности и пластичности, умеренный темп ассоциативных реакций, умеренная выраженность познавательных интересов, отсутствие выраженного стремления к поиску различных видов информации; социальное поведение характеризуется умеренным уровнем активности, общительности, предприимчивости, включенности в межличностное взаимодействие и заинтересованности в широких контактах.

По шкале «Невротический сверхконтроль поведения» у 11,4% девушек выявлена пониженная степень выраженности данной черты личности, что отражает отсутствие проблем, связанных со свободной самореализацией, повышенным контролем поведения и эмоциональных реакций, фиксированных форм поведения и переживаний. 74,3% юношей и 40% девушек показали средние результаты по данной шкале. Это означает, что в настоящее время проблемы, связанные со свободной самореализацией, не являются для личности актуальными; поведение имеет достаточно спонтанный, непринужденный характер, не выражена склонность к повышенной рефлексии и критической интроспекции, тщательному обдумыванию и планированию поступков; характерна умеренная степень ответственности, обязательности, а также пластичности. У 21,4% юношей и 48,6% девушек повышенная степень выраженности невротического сверхконтроля поведения, что говорит о потребности в тщательном планировании и обдумывании поступков, стремлении к завершению начатого, трудности переключения с одного вида деятельности на другой; точность, корректность, педантичность, терпеливость в работе и социальном взаимодействии. И 4,3% юношей показали высокое значение оценки, которая отражает неуверенность в сочетании с повышенной интроспективностью, сознательным и жестким контролем поведения, утрированной склонностью к обдумыванию поступков, планированию, рационализации; инертность и «застреваемость» переживаний; в поведении и социальных контактах – «зжатость», отсутствие раскованности, спонтанности, естественности и непринужденности.

Исследование степени выраженности аффективной неустойчивости показало, что большинство испытуемых (70% юношей и 88,6% девушек) по результатам методики имеет среднюю степень выраженности по данной шкале. В настоящее время значительных проблем, связанных с контролем аффективных реакций, не выявляется; поведение характеризуется достаточной уравновешенностью, сбалансированностью; можно предположить способность к подавлению чувствительности, раздражительности и других негативно окрашенных эмоциональных реакций и состояний, умеренный уровень толерантности к стрессу, способность к использованию конструктивных механизмов психологического преодоления; в целом – отсутствие значительных затруднений регулирования поведения и социальной адаптации.

По шкале «Интровертированная направленность личности» у 74,3% юношей и 61,4% девушек выявлены средние показатели. Это означает, что в настоящее время отмечаются умеренный уровень социальной активности, общительности и конформности, отсутствие значительных затруднений при реализации социальных контактов, умеренная потребность в понимании и поддержке со стороны окружающих, возможность доверительных отношений с относительно широким кругом лиц и естественного проявления эмоций в поведении.

По шкале «Ипохондричность» у большинства испытуемых (58,6% юношей и 72,9% девушек) были выявлены средние результаты – неопределенного диапазона. Это означает, что в настоящее время для испытуемых не является типичным повышенный контроль за состоянием своего здоровья, отдельными психическими и соматическими функциями, образом жизни и поведения в связи с риском развития заболеваний; проявляются умеренная степень пластичности и разумный подход к проблеме сохранения и поддержания здоровья.

Исследование степени выраженности социальной неадаптивности показало, что у 57,1% юношей и 70% девушек средняя степень выраженности. Это означает, что в настоящее время у большинства испытуемых отсутствуют выраженные признаки нарушений социальной адаптации в связи с недостаточным усвоением общепринятых норм, снижением социальной перцепции, эмпатии, коммуникативных навыков, гибкости и уверенности в процессе межличностного взаимодействия.

Исследование уровня склонности к суицидальным реакциям по методике П.И. Юнацкевич выявило, что 17,1% юношей и такой же процент девушек обладают низким уровнем склонности к суицидальным реакциям, то есть они находятся в благополучной позиции. У 35,7% юношей и 38,6% девушек уровень склонности к суицидальным реакциям ниже среднего. Это говорит о том, что суицидальная реакция может возникнуть только на фоне длительной психической травматизации и при реактивных состояниях психики. 31,4% юношей и 20% девушек показали средний уровень

склонности к суицидальным реакциям, т.е. «потенциал» склонности к суицидальным реакциям не отличается высокой устойчивостью.

12,9% юношей и 20% девушек имеют уровень выше среднего. Это группа суицидального риска с высоким уровнем проявления склонности к суицидальным реакциям (при нарушениях адаптации возможна суицидальная попытка или реализация саморазрушающего поведения).

У 2,9% юношей и 4,3% девушек был выявлен высокий уровень склонности к суицидальным реакциям. Это группа суицидального риска с очень высоким уровнем проявления склонности к суицидальным реакциям. Им присуща ситуация внутреннего и внешнего конфликта. Данная категория студентов нуждается в медико-психологической помощи, им была рекомендована консультация психотерапевта.

Вычисление коэффициента корреляции Спирмена между шкалами опросника «Невротические черты личности» (Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, О.Ю. Щелкова, К.Р. Червинская) и показателями методики выявления склонности к суицидальным реакциям (СР-45) (П.И. Юнацкевич) позволило установить значимые взаимосвязи по трем шкалам: «Познавательная и социальная пассивность» имеет значимую обратную взаимосвязь со склонностью к суицидальным реакциям ($R=-0,28$, $p=0,000$); «Интровертированная направленность личности» – значимую прямую взаимосвязь ($R=0,19$, $p=0,02$); «Социальная неадаптивность» – значимую прямую взаимосвязь ($R=0,19$, $p=0,02$). Выраженность первого показателя понижает степень склонности к суицидальным реакциям у юношей, а два других при высокой выраженности, наоборот, эту тенденцию повышают.

Таким образом, по результатам проведенного нами исследования среди студентов юношеского возраста было установлено, что роль личности во взаимоотношениях с социальной средой в исследованиях суицидального поведения имеет большую роль и является актуальным аспектом для дальнейшего изучения.

При этом суицидальное поведение представляет собой проявление суицидальной активности, которая выражается в намерениях, угрозах, мыслях, попытках покушения на свою жизнь, и завершенные суициды. Структурными компонентами суицидальных реакций являются социально-ситуативные факторы, вызывающие спонтанную реакцию у юношей; личностные факторы, включающие жизненный стиль, мировоззрение и индивидуальность, конфликт, социально-психологическая дезадаптация, экзистенциальный кризис, заключающийся в потере смысла жизни; провоцирующие факторы, мотивационная готовность; предрасполагающие внешние факторы пресуицид – состояние личности, при котором повышена вероятность совершения суицидального акта, и непосредственно сам суицид. К критериям суицидального поведения необходимо отнести следующие: демонстративность, аффективность, уникальность, несостоятельность, со-

циальный пессимизм, слом культурных барьеров, максимализм, временная перспектива, антисуицидальный фактор.

Личностные черты представляют собой сложные конструкты, которые детерминируют поведение человека в различных жизненных ситуациях. Таковыми в юношеском возрасте являются: появление саморефлексии, включающей осознание собственной индивидуальности; построение планов на будущее, то есть переход к самостоятельности и профессиональному самоопределению, как завершающая стадия персонализации; становление образа «Я», дифференциация половых ролей и появление первой любви; формирование иерархии ценности различных переживаний, что оказывает определяющее влияние на дальнейшую эмоциональную жизнь юношей; рост индивидуализации и обособления; завершение процесса сепарации от семьи.

Личностные черты определяют поведение личности, которая непосредственно взаимодействует с окружающим миром, изменяя его и изменяясь внутри, следовательно, формирование суицидального поведения нераздельно связано с изменениями в личности суицидента и свойственными ему личностными особенностями.

Для определения вероятности возникновения суицидального поведения рассматривается степень суицидального риска, под которым следует понимать потенциальную готовность личности совершить самоубийство или сформированность суицидальных намерений. Чем ниже суицидальный риск, тем меньше вероятность суицидальных реакций или же суицидального поведения. В ходе исследования было выявлено, что невротическая черта личности «Познавательная и социальная пассивность» повышает суицидальный риск по всем шкалам, кроме трех: «Слом культурных барьеров», «Максимализм» и «Антисуицидальный фактор». Невротический «сверхконтроль» поведения как особенность личности при своей выраженности повышает суицидальный риск по шкале «Временная перспектива», «Аффективная неустойчивость» – по шкале «Максимализм», «Социальная неадаптивность» – «Слом культурных барьеров, «Максимализм».

Когда личность потенциально готова к совершению суицида, тогда определяющую роль на варианты проявления суицидального поведения оказывают конкретные черты личности.

Так, невротическая черта личности «Познавательная и социальная пассивность» понижает степень склонности к суицидальным реакциям у юношей, а «Интровертированная направленность личности» и «Социальная неадаптивность» при высокой выраженности, наоборот, эту тенденцию повышают.

Выявление различий между юношами и девушками показало, что все факторы у девушек выражены больше, чем у юношей.

На основании полученных результатов были разработаны методические рекомендации по профилактике суицидального поведения в юношеском возрасте с учетом личностных черт.

Список использованных источников:

1. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект пресс, 2001. – 460 с.
2. Скугаревская, Е.И. Клиническая психиатрия. Детский возраст: учеб. пособие / Е.И. Скугаревская. – Минск: Выш. шк., 2006. – 463 с.
3. Лестер, Д. Половые различия в совершении самоубийств: мета-анализ / Д. Лестер // *Suicide and Life Threatening Behavior*. – 2006. – № 1. – С. 50–56.
4. Мальчёнкова, А.Е. Стратификационные особенности суицидального поведения в современном обществе: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / А.Е. Мальчёнкова. – СПб., 2002. – 211 л.
5. Амбрумова, А.Г. Анализ предсмертных записок суицидентов / А.Г. Амбрумова, Л.И. Постовалова // *Науч. и организац. проблемы суицидологии*. – М., 1983. – С. 53–74.
6. Вроно, Е.М. Особенности суицидального поведения детей и подростков и меры его профилактики / Е.М. Вроно // *Проблемы профилактики и реабилитации в суицидологии: сб. науч. трудов*. – М.: Моск. НИИ психиатрии МЗ РСФСР, 1984. – С. 135–142.
7. Igumnov, S.A. Social and psychological mechanisms of suicidal behaviour in adolescents and young people in a modern metropolis: the Case of Minsk / S.A. Igumnov, A.P. Gelda // *Suicidologiya*. – 2010. – No. 1. – P. 18–19.
8. Бакунович, М.Ф. Развитие мотивационно-целевой саморегуляции у студентов педагогического вуза / М.Ф. Бакунович, О.В. Леганькова // *Психологическое сопровождение образовательного процесса*. – 2015. – № 5-1. – С. 56–64.
9. Тхорик, Н.С. Особенности обучения психической саморегуляции студентов-волонтеров в критических ситуациях / Н.С. Тхорик, А.А. Малашеня // *Проблемы и тенденции качества образования в системе национальной безопасности: материалы I Междунар. науч.-практ. конф. в дистанционной форме, Барановичи, 21 апр. 2017 г.* / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т; редкол.: В.В. Климук (гл. ред.) [и др.]. – Барановичи, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – С. 55–62.
10. Погодин, И.А. Суицидальное поведение: психологические аспекты / И.А. Погодин. – М.: Флинта, 2014. – 350 с.

УДК 159.924.7:616.89-008.441.44-053.6

Купченко В.Е.

**Детско-родительские отношения
как предиктор риска суицидального поведения у подростков**

В данной статье описывается значимость детско-родительских отношений в качестве предиктора суицидального риска подростка. Отношения с матерью у подростков с высоким уровнем суицидального риска характеризуются низким уровнем принятия, эмпатии, высоким уровнем конфликтности и авторитарности. Отцы подростков с высоким суицидальным риском недостаточно удовлетворяют потребности подростка, редко практикуют поощрение, не проявляют эмпатии.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, подросток, суицидальный риск.

Child-parent relationships as a predictor of the risk of suicidal behavior in adolescents

This article describes the significance of parent-child relationships as a predictor of adolescent suicidal risk. Relationships with mothers in adolescents with a high level of suicidal risk are characterized by low levels of acceptance, empathy, high levels of conflict and authoritarianism. Fathers of adolescents with a high suicidal risk do not sufficiently meet the needs of the adolescent, rarely practice rewards, and do not show empathy.

Key words: parent-child relationship, teenager, suicidal risk.

Традиционно показатели самоубийств в обществе отражают уровень социального благополучия населения. По данным всемирной организации здравоохранения, общее количество смертей от суицидов приближается к миллиону в год (сайт ВОЗ – <https://www.who.int/ru/>). На протяжении последних лет Россия ежегодно входит в пятерку стран, имеющих наиболее высокий уровень смертности населения по причине самоубийств (сайт Института демографии Национального исследовательского университета Высшая школа экономики – <http://www.demoscope.ru/weekly/2018/0783/suicide.php>).

Именно подростки относятся к возрастной группе, в которой совершается большое количество суицидов и суицидальных попыток. Согласно Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) уровень суицидов среди лиц в возрасте 15–24 лет в последние 15 лет увеличился в 2 раза, именно суицид занимает 2–3-е место при обозначении причин смертности населения (Самоубийства. Сайт Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) – <http://www.who.int/features/qa/24/ru/index.html>). По данным агентства социальной безопасности (АСБ), уровень случаев самоубийства в России составляет 53 случая на 100 тысяч молодого населения, что указывает на лидирующую позицию в мире.

Личность подростка наиболее сложно преодолевает жизненные трудности в связи с неустойчивостью психики. Подростки от 14–15 лет и старше переживают наиболее «опасный» возраст, что выражается в большом количестве суицидов, приводящих к летальному исходу [1, с. 25]. Не-

достаточная сформированность страха смерти, непонимание конечности собственной жизни способствуют совершению необдуманных поступков.

Принципиальным становится вопрос профилактики суицидального поведения, что определяет необходимость внимательного изучения суицидального риска. Диагностика суицидального риска является значимой, но одновременно сложно реализуемой задачей. В данном исследовании нами подробно рассмотрен фактор влияния семьи. В психологической литературе основное внимание традиционно уделяется социальным и демографическим факторам (материальное благополучие семьи, наличие развода, уровень образования, потеря близкого человека, алкоголизация семьи, употребление ПАВ, пол, сексуальный опыт и т.д.). В исследовании, проведенном в Гонконге, выявлено, что суицидальное мышление подростков связано с авторитарным воспитанием, проявляющимся в низкой родительской теплоте и высоком материнском контроле [2]. Подобная взаимосвязь подтверждена исследованием в Австралии [3], в котором подростки с высоким уровнем контроля и низкой привязанностью характеризовались повышенным риском суицидального мышления и преднамеренного самоповреждения. Кроме того, обнаружено, что суицидальное поведение мальчиков в большей степени зависит от родительской враждебности [4], а стратегия родителей «отвержение–пренебрежение» увеличивает риск попыток самоубийства у подростков больше, чем в 1,5 раза.

Исследование С. Jackson, L. Henriksen, V.A. Foshee показывает, что авторитетное воспитание определяет защиту от суицидального поведения и снижает риск попыток самоубийства примерно на 20% [5]. Ценно, что выявлен защитный антисуицидальный фактор. L. Wichstrom в своем исследовании определил, что защитой от попыток суицида является привязанность подростка к родителям [6].

Российские ученые, изучающие проблему суицидогенных факторов, отмечают значимую роль семейных взаимоотношений при формировании риска суицида у детей. Согласно Р.И. Жидкову, одной из главных причин суицидов подростков выступает нестабильная ситуация в семье, что выражается в недостатке родительского внимания, низком уровне родительской заботы, эмоциональной отзывчивости, семейном насилии. По данным Р.И. Жидкова, более 60% суицидентов жили в неполной семье или в семье на грани развода. Чрезмерная занятость современных родителей приводит к недостатку поддержки и внимания собственных детей, большому влиянию интернета, телевидения и компьютерных игр на мировоззрение и ценности подростка [7].

Материал и методы. В исследовании, выполненном под нашим руководством О.А. Елкиной, мы тестировали гипотезу о том, что подростки с высоким и низким уровнями суицидального риска имеют отличительные особенности в детско-родительских отношениях. В качестве выборки выступили 78 подростков г. Омска в возрасте от 13 до 17 лет, среди них

55 девочек и 23 мальчика. Для сбора данных нами использованы: шкала вероятности самоубийства (SPS) Джона Дж. Калла, Уэйна С. Гилла (адаптация В.Е. Купченко), методика «Детско-родительские отношения подростков» П. Трояновской (ДРОП).

Результаты и их обсуждение. Согласно полученным результатам, большинство опрошенных подростков можно отнести к группе средней склонности к суицидальному риску (СР) – 65%, низкий уровень СР имеют 20% подростков, высокий – 15% подростков. Опишем составляющие суицидального риска в каждой группе (рисунок 1).



Рисунок 1 – Выраженность показателей суицидального риска у подростков, баллы

Подростки из группы с низким суицидальным риском склонны ценить свою жизнь, строить планы на будущее, видя в нем радостные и благоприятные перспективы и возможности. Низкие баллы по шкале «Риск самоубийства» указывают на то, что у представителей данной группы нет мыслей о самоубийстве, никогда не возникало желания лишиться себя жизни. Для них характерно понимание своей ценности и значимости для близких людей. Они ощущают заботу близких, имеют друзей и не чувствуют себя одиноко. Подростков с низким СР отличает позитивное отношение к себе, возможность опираться на себя в трудных ситуациях, наличие веры в свои силы. Такой подросток, вероятнее всего, может самостоятельно решать проблемы, возникающие в разных сферах жизнедеятельности. Также можно предположить, что в случае допущения ошибок или получения низких оценок в школе у данной группы не возникнет сомнений в своей ценности, а отношение к себе кардинально не меняется в худшую сторону.

Для подростков данной группы характерны дружественное отношение к окружающим, наличие друзей.

У подростков с высоким уровнем СР, напротив, ярко выражен пессимистичный взгляд на жизнь. Полученный результат можно интерпретировать как отсутствие надежды на благополучное будущее, возможно, у подростков из данной группы нет возможности строить планы в соответствии со своими потребностями, им тяжело справляться с трудностями, поскольку любая неприятность вызывает ощущение беспомощности, сложные ситуации кажутся такому подростку безвыходными, а проблемы – неразрешимыми. Можно также отметить, что таким подросткам свойственна катастрофизация происходящих событий. По критерию Крускала–Уоллиса существует значимое различие между подростками с разным уровнем суицидального риска по данной шкале ($N=40,821$ при $p \leq 0,001$). У подростков с высоким суицидальным риском проявляются возможные мысли о самоубийстве, может присутствовать конкретный план его осуществления. Вероятно, эти мысли обусловлены наличием иррационального чувства вины, которое создает мнимое ощущение, что подросток никому не нужен и заслуживает смерти в качестве наказания за какой-либо осуждаемый поступок. Между тремя группами подростков было выявлено значимое различие по шкале «Риск самоубийства» ($N=47,399$ при $p \leq 0,001$). Для подростков с высоким суицидальным риском характерны дефицит внимания и поддержки со стороны близких людей, семьи, отсутствие друзей. Подростки данной группы чувствуют себя изолированно от других, возможно, они не ощущают своей причастности к какой-либо референтной группе, также можно предположить, что они подвергаются буллингу в школе либо имеют трудности в общении со сверстниками и налаживании социальных контактов. Также нами было выявлено значимое различие по данной шкале между подростками с разным уровнем суицидального риска ($N=36,318$ при $p \leq 0,001$). Подростки с высоким уровнем суицидального риска имеют преимущественно негативное отношение к себе, неприятие различных особенностей своей личности, а также неуверенность в своих силах и возможностях. Кроме того, существует значимое различие между подростками с разным уровнем суицидального риска по шкале «Негативная самооценка» ($N=35,247$ при $p \leq 0,001$). Характерно враждебное отношение к людям, возможно, обусловленное отсутствием ощущения безопасности и готовностью к негативному общению, также им присуще негативное и обесценивающее отношение к себе. Скорее всего, это связано с тем, что подобное отношение подросток испытывает к себе в семье, возможно, в школе. Между тремя группами по шкале «Враждебность» обнаружено значимое различие ($N=38,495$ при $p \leq 0,001$). У данных подростков возможны неконтролируемая агрессия, вспышки гнева при возникновении трудностей, ярковыраженная импульсивность и вспыльчивость. Поскольку такие под-

ростки достаточно ранимые, они подвержены ярким эмоциям в большей степени, чем подростки с низким уровнем суицидального риска.

Рассмотрим корреляционные связи между показателями суицида и характеристиками детско-родительских отношений у подростков с высоким суицидальным риском. На рисунке 2 изображена обратная взаимосвязь между отсутствием близких отношений и принятием матери ($r=-0,681$ при $p\leq 0,05$), эмпатией мамы ($r=-0,595$ при $p\leq 0,05$), поощрением ($r=-0,849$ при $p\leq 0,01$) у подростков с высоким уровнем суицидального риска.

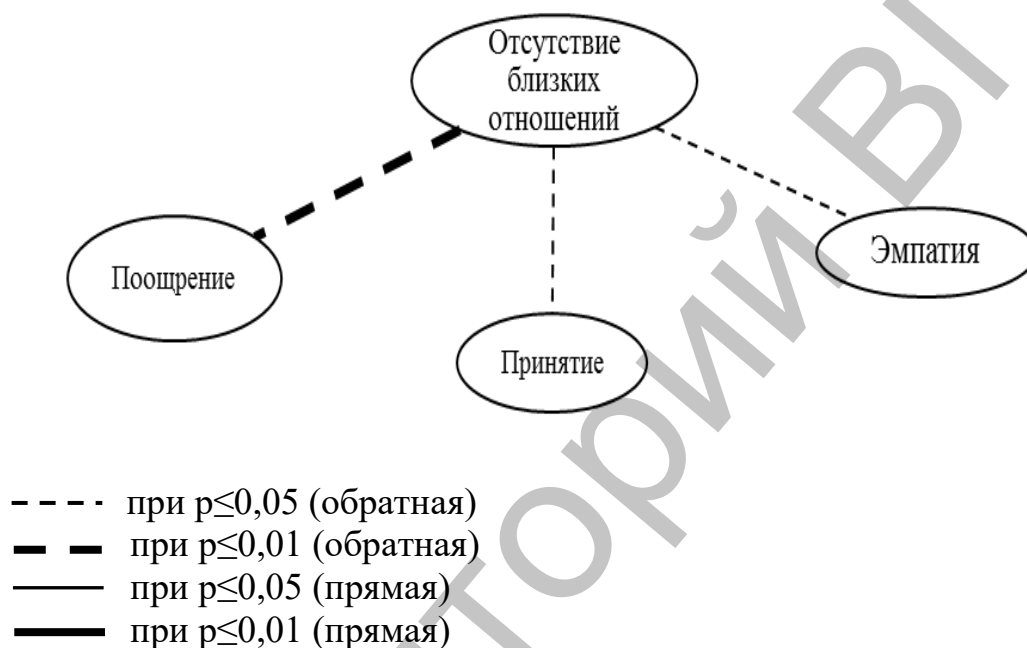


Рисунок 2 – Взаимосвязь между отсутствием близких отношений и характеристиками отношений с матерью у подростков с высоким уровнем суицидального риска

Недостаток принятия, поощрения, безусловной любви и понимания чувств и эмоций подростка связан с чувством одиночества и ненужности, изолированности у подростка. Подросток очень уязвим, сензитивен и нуждается в материнской поддержке.

Кроме того, существует обратная взаимосвязь между негативной самооценкой и требовательностью мамы ($r=-0,676$ при $p\leq 0,05$), контролем мамы ($r=-0,672$ при $p\leq 0,05$). Недостаточность контроля и выдвигаемых со стороны матери требований связана с низкой самооценкой подростков с высоким уровнем суицидального риска. По нашему мнению, это можно объяснить тем, что самооценка повышается, когда личность проявляет себя в деятельности, а в отсутствие требований, скорее всего, подросток не может организовать ее самостоятельно.

Так, обнаружена прямая корреляция между враждебностью и непоследовательностью матери ($r=0,692$ при $p\leq 0,05$). Данную взаимосвязь, на

наш взгляд, можно объяснить тем, что отсутствие определенности, последовательности матери может привести к снижению чувства безопасности подростка, что в свою очередь повышает враждебность к миру, обусловленную попыткой защитить себя. Полученные данные согласуются с исследованием Т.М. Мишиной, Т.В. Самохиной, согласно которому враждебность внутри семьи напрямую или косвенным образом предрасполагает к совершению суицидальных попыток [8].

Рассмотрим подробнее корреляции детско-родительских отношений с отцом у подростков с высоким суицидальным риском (рисунок 3).

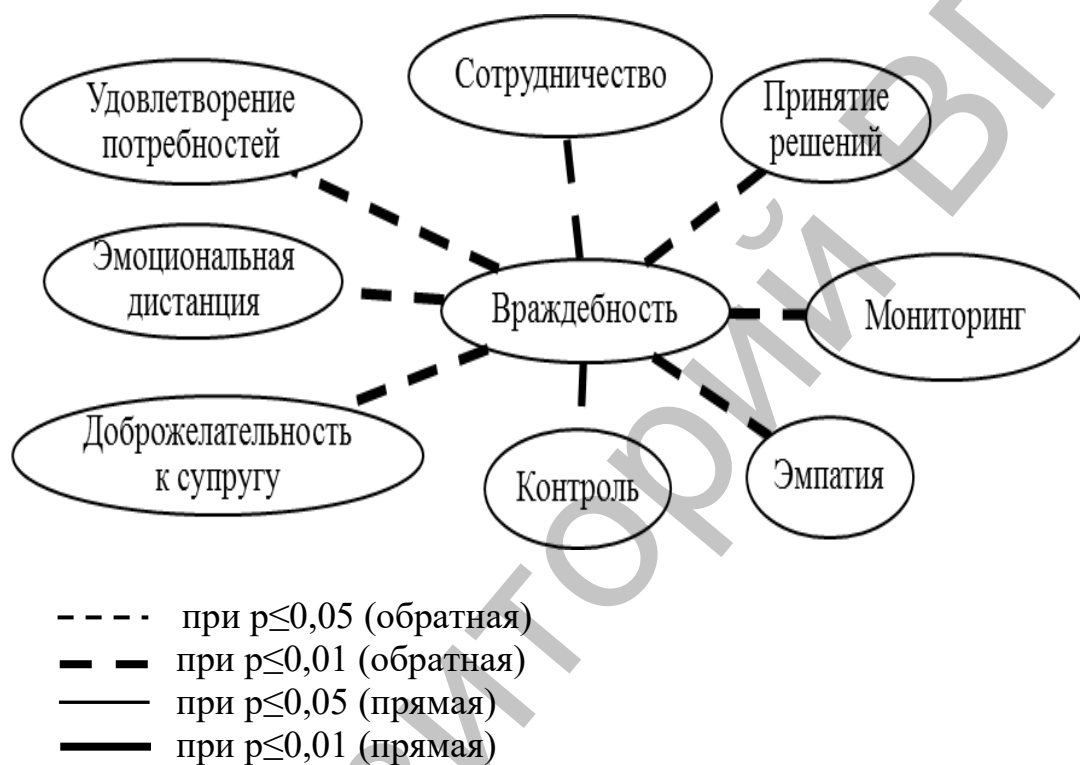


Рисунок 3 – Взаимосвязь между враждебностью и характеристиками отношений с отцом у подростков с высоким уровнем суицидального риска

На рисунке 3 показана обратная взаимосвязь между враждебностью и такими характеристиками детско-родительских отношений с отцом, как принятие ($r = -0,702$ при $p \leq 0,05$), эмпатия ($r = -0,821$ при $p \leq 0,01$), эмоциональная дистанция ($r = -0,74$ при $p \leq 0,01$), сотрудничество ($r = -0,74$ при $p \leq 0,01$), принятие решений ($r = -0,815$ при $p \leq 0,01$), конфликтность ($r = -0,613$ при $p \leq 0,05$), поощрение автономности ($r = -0,683$ при $p \leq 0,05$), требовательность ($r = -0,657$ при $p \leq 0,05$), мониторинг ($r = -0,743$ при $p \leq 0,01$), контроль ($r = -0,759$, при $p \leq 0,01$), авторитарность ($r = -0,649$ при $p \leq 0,05$), удовлетворение потребностей ($r = -0,783$ при $p \leq 0,01$), доброжелательность к супругу ($r = -0,77$ при $p \leq 0,01$), общая удовлетворенность отношениями ($r = -0,756$ при $p \leq 0,01$) и неадекватность образа ребенка ($r = -0,585$ при $p \leq 0,05$).

Полученные результаты можно объяснить тем, что для подростков с высоким уровнем суицидального риска в отношениях с отцом важным является недостаток эмпатии, совместного времяпрепровождения. Недостаточная вовлеченность отца в жизнь подростка может негативно сказываться на проявлении враждебности к миру и себе. Кроме того, можно предположить, что враждебность вызвана подражанием, как существует обратная взаимосвязь с доброжелательностью к супругу, – подобный способ общения кажется подростку нормой, поэтому он транслирует его окружающим.

Кроме того, существует обратная взаимосвязь между общим риском суицида и эмоциональной дистанцией ($r=-0,616$ при $p\leq 0,05$), сотрудничеством ($r=-0,631$ при $p\leq 0,05$), удовлетворением потребностей ($r=-0,580$ при $p\leq 0,05$), общей удовлетворенностью отношениями с отцом ($r=-0,599$ при $p\leq 0,05$). Недостаточная эмоциональная близость с отцом, низкая удовлетворенность отношений с ним тесно связаны с суицидальным риском подростков. Полученные результаты согласуются с данными зарубежных исследователей В. Wagner, М. Silverman и К. Martin (2003), которые, рассматривая широкий диапазон переменных, связанных с влиянием семьи на убеждения детей и подростков, пришли к выводу, что сплоченность семьи, отношения между родителем и ребенком, жестокое обращение с детьми, родительская психопатология могут раскрыть контекст формирования суицидальности ребенка [9].

Заключение. Итак, на основании полученных данных можно сделать следующие выводы:

1. Большинство опрошенных подростков имеют средний уровень суицидального риска. Существуют значимые различия по таким параметрам, как безнадежность, агрессивная импульсивность, негативная самооценка, враждебность и отсутствие близких отношений между подростками с разным уровнем суицидального риска.

2. Отношения с матерью у подростков с высоким уровнем суицидального риска характеризуются низким уровнем принятия, эмпатии, а также высоким уровнем конфликтности и авторитарности. Отцы подростков с высоким суицидальным риском недостаточно удовлетворяют потребности подростка, редко практикуют поощрение, не проявляют эмпатии.

Список использованных источников:

1. Богомягкова, О.Н. Комплексный подход в профилактике суицидов и суицидальных рисков несовершеннолетних. Технологическая маршрутизация: метод. пособие / О.Н. Богомягкова, Л.Л. Баландина, О.С. Самбикина, Ю.С. Шведчикова. – Пермь, 2017. – 371 с.

2. Lai, K.W. Suicidal ideation, parenting style, and family climate among Hong Kong adolescents / K.W. Lai, C. McBride-Chang // Int J Psychol. – 2001. – № 36(2). – P. 81–87.

3. Martin, G. Parental bonding and vulnerability to adolescent suicide / G. Martin, S. Waite // *Acta Psychiatr Scand.* – 1994. – № 89(4). – P. 246–254.

4. Baier, D. Parenting and deviant behaviour / D. Baier, F. Rehbein // *A comparison of gender and family structures Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation.* – 2013. – № 33. – P. 399–416.

5. Jackson, C. The Authoritative Parenting Index: predicting health risk behaviors among children and adolescents / C. Jackson, L. Henriksen, V.A. Foshee // *Health Educ Behav.* – 1998. – № 25(3). – P. 319–337.

6. Wichstrom, L. Predictors of non-suicidal self-injury versus attempted suicide: similar or different? / L. Wichstrom // *Arch Suicide Res: J Int Acad Suicide Res.* – 2009. – № 13(2). – P. 105–122.

7. Жидков, Р.И. Подростковый суицид: специфика и социальные причины [Электронный ресурс] / Р.И. Жидков // *Психология, социология и педагогика.* – 2014. – № 9. – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2014/09/3623>. – Дата доступа: 07.06.2018.

8. Мишина, Т.М. Социально-психологическое исследование родительских семей суицидентов / Т.М. Мишина, Т.В. Самохина // *Социально-психологические исследования в психоневрологии.* – Л., 1981. – Т. 93. – С. 105–109.

9. Wagner, B.M. Family Factors in Youth Suicidal Behaviors / B.M. Wagner, M.A. Silverman, C.E. Martin // *American Behavioral Scientist.* – 2003. – Vol. 46. – P. 1171–1191.

УДК [316.627+316.628]:316.485

Н.В. Молчанова

Просоциальные характеристики поведения медиатора

В статье представлено краткое описание феномена «просоциальность» в психологическом и социально-психологическом контексте. Подчеркнута связь просоциальной активности с профессиональной направленностью личности. Приведены результаты сравнения частоты проявления того или иного типа просоциального поведения студентов старших курсов вуза специализации «Юриспруденция», медиаторов и педагогов общеобразовательных школ. Выявлено, что большинство тестовых показателей у медиаторов занимают срединную позицию в сравнении с другими представителями профессии.

Ключевые слова: просоциальный тип поведения, медиатор.

Prosocial characteristics of mediator behaviour

In article the short description of a phenomenon “prosociality” in a psychological and socially-psychological context is presented. Communication of prosocial activity with a professional orientation of the person is underlined. Results of comparison of frequency of display of this or that type of prosocial be-

haviour of students of older years of high school of specialisation “Jurisprudence”, медиаторов and teachers of comprehensive schools are presented. It is revealed that the majority of test indicators at медиаторов take of a median position in comparison with other representatives of a trade.

Key words: prosocial type of behaviour, mediator.

Под просоциальным поведением понимаются помогающее поведение, оказание помощи другому человеку, проявление направленной активности личности с целью пользы или выгоды для другого. Исследование феномена «просоциальность» связывают в большей степени с зарубежными учеными (В. Занден, 1987; А. Омото, М. Снайдер, 1995; Г. Бирхофф, Э. Аронсон, 2002; С. Харди, Л. Берковитц, Р. Чалдини, 2002; К. Бэтсон и Г. Карло, 2002, 2003; М. Греди, 2005). Часто подобное поведение не предполагает ответной помощи и/или выгоды для себя. Однако отдельные исследователи подчеркивают, что мотивы выбора стратегии просоциального поведения могут быть различными в разных ситуациях взаимодействия (К. Бэтсон, Х. Хекхаузен, Дж. Форгас).

В российской науке к исследованию отдельных аспектов просоциальной направленности личности относят работы Я. Рейковского (1981), И.М. Юсупова (1995), Л.В. Смольниковой (2006), Ю.О. Мазур (2008), О.Е. Игнацкой (2008), Н.В. Кухтовой (2010, 2011), Р.Р. Булатовой (2011), Е.П. Ильина (2013), В.В. Гриценко (2013) и др. При этом в российском подходе понятие «просоциальность» чаще связывают с альтруистичностью. В то время как в западных трактовках просоциальную активность (поступки) личности рассматривают как с альтруистических позиций, так и в контексте внешнего/внутреннего вознаграждения за оказанную помощь.

В профессиональном отношении просоциальная деятельность больше соотносится с такими профессиями, как медицинский работник, психолог, социальный педагог, сотрудники правоохранительных органов и МЧС. В 2010 г. на основании российского законодательного акта [7] официально утверждена такая специальность, как медиатор (посредник). Медиатор вправе оказывать помощь в улаживании конфликтов и конфликтационных ситуаций в различных сферах профессиональной деятельности. При этом сутью его работы является создание условий для договоренности сторон относительно удовлетворительного для них соглашения.

Феномен просоциальности медиативной деятельности можно рассматривать в двух аспектах: во внутриличностном пространстве (психологический) и в межличностном взаимодействии (социально-психологический).

С *социально-психологической позиции* помогающая активность медиатора может проявляться в волонтерском движении. В западных странах волонтерская деятельность развита относительно давно, и, как правило, подобная деятельность закреплена в определенных законодательных актах. Например, в Финляндии (Хельсинки) активную роль в продвижении медиации играют волонтеры, привлекаемые городскими службами медиации.

Привлечение волонтеров имеет две цели: во-первых, помощь гражданам в разрешении каждодневных споров, а во-вторых, вовлечение граждан в деятельность, отличную от их работы. Каждый из медиаторов-волонтеров привлекается службами медиации города два раза в месяц либо для проведения процедуры медиации, либо для отчета о проведенных делах. При этом медиаторы-волонтеры всегда могут обратиться в службу медиации за консультацией или за помощью профессионального медиатора службы, который может быть привлечен в качестве со-ведущего. Медиация, проводимая волонтерами, осуществляется на безвозмездной основе. При этом власти Хельсинки готовы выплачивать 25 евро за каждую проведенную медиацию для покрытия расходов медиаторов-волонтеров [8].

В России на данный период времени волонтерство в медиации наиболее распространено в образовательных организациях. В контексте общеобразовательного пространства известны школы волонтерского движения в Москве (А.Ю. Коновалов, Н.В. Путинцева), Санкт-Петербурге (Г.С. Кузьмин), Саратове (А.В. Серякина), Волгограде (И.С. Маловичко, О.П. Погорелова), Самарской области (Т.В. Прянишникова) и др.

Просоциальное поведение волонтеров носит бескорыстный характер, что роднит его с альтруистичностью. Однако следует учитывать, что после успешных результатов своей деятельности волонтеры получают эмоциональное удовлетворение от сделанной работы, что является для них своеобразным вознаграждением и в свою очередь стимулом для дальнейшей активности в этом направлении [4, с. 53–70].

С психологической точки зрения в каждом человеке в той или иной мере присутствует внутренняя установка на бескорыстную помощь в отношении кого-либо. Мы предполагаем, что у представителей помогающих профессий она должна быть выражена более ярко в сравнении с другими профессиями. В частности, для медиатора, по нашему мнению, подобная установка является той основой, на которой выстраивается его практическая деятельность по урегулированию конфликтных отношений между людьми. Стремление помочь людям может выступать базовой установкой, на которую накладываются профессиональные функции медиатора (посредника).

В своем исследовании мы предприняли попытку изучить характеристики просоциальной активности тех, кто непосредственно занимается медиацией (примирением) в школе, – взрослых медиаторов. Результаты мы сравнили с группами испытуемых, которые не имеют отношения к этой деятельности. Ими были педагоги общеобразовательных школ г. Смоленска и студенты старших курсов гуманитарного вуза специализации «Юриспруденция». В силу того, что профессия медиатора только начинает завоевывать свою официальную профессиональную позицию, выборка этих представителей оказалась небольшой – 22 человека. Поэтому и количество двух других групп мы также ограничили 22-мя респондентами. Общее количество испытуемых по всем трем группам составило 66 человек. Наша гипотеза заключа-

лась в том, что показатели просоциальной активности в целом по группе¹ должны быть выше у тех, кто занимается медиацией. Для выявления предположения мы сделали акцент на осознаваемом аспекте этого феномена.

В статье представлены результаты, связанные с отдельной составляющей просоциальной активности – определенным типом просоциального поведения. В качестве методического инструментария была выбрана методика «Измерение просоциальных тенденций» Г. Карло и Б.А. Рэндалла (в адаптации Н.В. Кухтовой и И.А. Фурманова) [3]. Методика включает 25 утверждений, обработка которых предполагает разделение результатов на следующие шкалы: 1) «Уступчивое (угодливое, конформистское) поведение», т.е. поведение, проявленное в связи с *просьбой* со стороны; 2) «Публичное поведение» – помощь другим в связи с необходимостью оценки со стороны; 3) «Анонимное поведение», т.е. поведение, не нуждающееся в оценке со стороны; 4) «Экстренное поведение» – стремление помочь в чрезвычайных и трудных ситуациях; 5) «Эмоциональное поведение», основанное на эмоциональном сопереживании; 6) «Альтруистическое поведение», базирующееся на бескорыстии.

Частоту проявления того или иного типа просоциального поведения по трем группам мы сравнили в процентном отношении. Получились следующие результаты. В контексте экстренного поведения: медиаторы (74%), педагоги (82,3%), юристы (80%). Уступчивое поведение: медиаторы (73,3%), педагоги (79%), юристы (75,1%). Альтруистическое поведение: медиаторы (72,9%), педагоги (80%), юристы (62,2%). Эмоциональное поведение: медиаторы (67,5%), педагоги (74,2%), юристы (53%). Анонимное поведение: медиаторы (56%), педагоги (68,2%), юристы (67,5%). Публичное поведение: медиаторы (51,1%), педагоги (46,2%), юристы (59,8%).

У представителей всех трех групп чаще всего выявляется экстренный тип просоциального поведения (74,1% у медиаторов, 82,3% у педагогов и 80% у юристов). Примечательно, что проявление уступки в своем поведении носит минимальное отличие от стремления помочь в экстремальной ситуации: у медиаторов – 74 к 73%; у педагогов-предметников – 79 к 80%; у юристов этот разрыв несколько больше – 80 к 75%.

Существенная разница между данными группами получилась в показателях по альтруистическому поведению: чаще всего этот тип выявлял у категории педагогов – в 80%, среди медиаторов этот тип поведения выявлялся несколько реже – у 72%, у юристов он еще реже – в 62% случаев. Известно, что юридическая деятельность больше определяется официальными нормами и правилами, которые прописаны в нормативных документах, чем профессиональная деятельность педагога и медиатора.

Распространенность проявления «эмоционального» типа существенно различается между группами: у педагогов – 74%, у медиаторов – 67%,

¹ Мы допускаем, что в индивидуальном варианте у представителей разных специальностей может быть разный уровень проявления просоциальной активности.

у юристов – 53% (в показателях юристов это самый низкий результат из всех). В деятельности медиатора должен строго соблюдаться принцип нейтральности, согласно которому необходимо быть одинаково эмоционально нейтральным к участникам медиативного диалога. Мы полагаем, что частое проявление эмоционального типа поведения может помешать медиатору оставаться в нейтральной позиции, поэтому более редкое проявление эмоциональности в его поведении предпочтительней.

Обращает на себя внимание тот факт, что оба показателя одновременно (альтруистичность и эмоциональность) выше у педагогов, чем у медиаторов. То есть педагоги чаще проявляют себя в альтруистических и эмоциональных поведенческих реакциях.

В отношении публичного типа поведения: результат медиаторов – 51%, у педагогов он ниже – 46%. Тогда как больше половины человек из группы юристов считают, что их поступки, связанные с помощью другим, в целом должны замечаться окружающими людьми, – их показатель составил 58%.

Несколько противоречивыми оказались результаты, связанные с *соотношением* анонимности и публичности. У медиаторов частота их проявления схожа: 56 и 51%, то есть установка на эти параметры практически одинаковая, а по содержанию эти параметры противоположны. Данный результат можно объяснить тем, что в установке человека проявляются как сознательные, так и бессознательные компоненты психики. И те мотивы, которые презентуются сознательной части психики, не всегда совпадают с теми, которые «находятся» в неосознаваемой ее части. Наиболее гармоничны (т.е. отделены друг от друга в количественном отношении) эти показатели в группах у педагогов-предметников – 68 и 46% и юристов – 67 и 59%.

Мы считаем, что в силу ограничения выборки по численности можно говорить только о тенденциях как в различиях результатов *между группами*, так и в проявлениях внутри одной группы респондентов (в нашем случае группы медиаторов). Однако представленные данные позволяют сделать следующее обобщение по результатам группы медиаторов.

Альтруистичность как сердцевина просоциальной активности проявляется у медиаторов довольно часто – в 72,9% случаев. Мы предполагаем, что наличие подобного бескорыстного стремления может быть основой и для проявления всех остальных профессиональных навыков медиатора. Ведь главная задача медиатора – помогать в раскрытии необходимых потенциальных возможностей участников медиации (примирительной процедуры). Этот момент, в частности, был подчеркнут Л.М. Карнозовой при рассмотрении двух основных подходов в построении медиативной беседы: экспертно-диагностического и понимающего. Акцент автором делается на понимающем подходе: «Понимающий подход направлен на актуализацию компетентности клиента, а не демонстрацию компетентности специалиста» [1, с. 17]. При этом речь идет о медиаторах, которые не получают

официальной оплаты за этот труд: данные функции являются дополнительной профессиональной нагрузкой школьного специалиста.

Результаты, связанные с экстремальным и уступчивым (конформистским) типами просоциального поведения медиатора, оказались очень близкими по частоте проявления (74 и 73%). Это может свидетельствовать о том, что и в ситуации просьбы, и в ситуации экстренной помощи представители данной группы посредников одинаково часто проявляют свою инициативу.

Просоциальность с точки зрения публичного типа проявляется в 51% случаев, анонимного – у 56%, что, на наш взгляд, является нейтральным показателем для работы специалиста данного профиля.

Показатель эмоционального типа поведения у медиаторов составляет больше половины участников (67,5%). Согласно принципу нейтральности в работе медиатора предполагается равное отношение к обеим конфликтующим сторонам [2], поэтому проявление повышенной эмоциональности не будет способствовать актуализации данного принципа. Кроме того, выбор адекватной тактики общения с людьми во многом может зависеть и от эмоционального компонента личности медиатора. Поэтому результат проявления эмоционального типа поведения можно трактовать по-разному, в зависимости от особенностей конкретной ситуации.

Дальнейшее исследование феномена «просоциальность» предполагает более полное рассмотрение и других его составляющих. В свою очередь, готовность оказывать помощь в деятельности медиатора базируется на ценностных ориентациях, которые целесообразно выявить, главная из которых – возможность мирного урегулирования отношений.

С практической точки зрения более точно определить степень развитости качеств, связанных с просоциальными характеристиками, позволит работа в тренинге по выявлению и совершенствованию просоциальной активности личности [5]. Обращение к экспериментальному опыту П. Сорокина по формированию бескорыстных проявлений личности также расширит понимание относительно способов развития альтруистических качеств человека [6].

Список использованных источников:

1. Карнозова, Л.М. Медиативный метод: классическая и восстановительная медиация / Л.М. Карнозова // Вестн. восстановительной юстиции. – 2013. – Вып. 10. – С. 6–23.
2. Коновалов, А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практ. руководство / А.Ю. Коновалов. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. – 274 с.
3. Кухтова, Н.В. Экспресс-диагностика специалистов помогающих профессий: метод. рекомендации / Н.В. Кухтова. – Витебск: Витеб. гос. ун-т, 2013. – 55 с.

4. Медиация ровесников в России: Сборник описаний практики разрешения конфликтов юными медиаторами-волонтерами служб примирения. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2016. – 71 с.

5. Молчанова, Н.В. Тренинг просоциального поведения: практ. пособие / Н.В. Молчанова, В.В. Гриценко. – Смоленск: Маджента, 2013. – 88 с.

6. Сорокин, П. Долгий путь: автобиографический роман: пер. с англ. / П. Сорокин. – Сыктывкар: МП «Шыпас», 1991. – 302 с.

7. Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации) [Электронный ресурс]: Федер. закон от 27.07.2010 № 193-ФЗ // Федеральный институт медиации. – Режим доступа: <http://fedim.ru/pravovye-akty/>. – Дата доступа: 01.09.2020.

8. Houadfi Saïda, Têtu-Dumas Steevens. Justice restauratrice. Vousêtesplutôt Écosseou Finlande? // Les Cahiers Dynamiques. – 2/2011. – (51). – P. 108–117.

УДК 316.627:378.14:159.9-057.87

Циркунова Н.И.

**Эмпатия как фактор мотивации
в профессиональном становлении студентов-психологов**

Статья посвящена изучению эмпатии в системе психологических категорий, а также исследованию ее как фактора мотивации в профессиональном становлении студентов-психологов.

Ключевые слова: эмпатия, эмпатическое взаимодействие, эмпатийная личность, эмпатийный потенциал, асоциальное поведение, просоциальное поведение, мотивация, факторы мотивации, профессиональное становление.

**Empathy as a motivation factor in psychology students'
professional development**

The article is devoted to the study of empathy in the system of psychological categories, as well as to the study of it as a motivation factor in the professional development of psychology students.

Key words: empathy, empathic interaction, empathic personality, empathic potential, asocial behavior, prosocial behavior, motivation, motivation factors, professional development.

Возросшее внимание к феномену эмпатии в различных областях современной психологии объясняется широким кругом задач, стоящих перед психологической наукой и практикой. Значимость проблемы эмпатии заключается в том, что такие свойства личности, как единство и разобщенность, сострадание и безразличие, имеют свои результаты и последствия. Так, стремление к единению с другими в низших формах

поведения, мотивированных эгоцентризмом, дивергентностью моральных императивов социума, дезинтеграцией высоких социальных мотивов, проявляется в асоциальных формах поведения личности, порождая боль и страдание людей.

А стремление к высшим – просоциальным – формам поведения, мотивированное альтруизмом, гуманизмом как приоритетными человеческими ценностями, побуждает человека к единству и солидарности, основанных на глубоком понимании личности и уважении интересов других людей; мотивирует его конструктивное межличностное общение, другие формы гармоничного взаимодействия и социально полезную деятельность [1]. Поэтому становится неоспоримым тот факт, что такие особенности человеческой психики, как эмпатия, сочувствие, сопереживание, содействие, являются важнейшим содержанием психической жизни современной личности [2].

Эмпатия выступает значимым личностным качеством специалиста-психолога, которое способствует формированию у него профессиональной коммуникативной компетентности [3], переплетаясь с мотивами оказания помощи и поддержки другим людям, эмпатия может являться фактором мотивации в этом процессе [2; 4]. Эмпатическая способность психолога заключается в глубоком понимании клиента, зрелых выводах, эффективных рекомендациях на всех этапах оказания психологической помощи, высоком качестве психологического сопровождения [5].

Эта проблема имеет особую актуальность в профессиональном становлении студентов-психологов на этапе вузовского обучения, так как в этот период активно формируются профессиональное самоопределение, эмпатийное отношение к другим людям. Именно это послужило основанием выбора темы и цели исследования.

Материал и методы. С целью выявления эмпатии как фактора мотивации в профессиональном становлении студентов-психологов нами было проведено эмпирическое исследование на базе ВГУ имени П.М. Машерова. Выборку исследования составили 50 студентов факультета социальной педагогики и психологии. Для выявления эмпатии использовались следующие методики: опросник изучения эмпатии А.А. Меграбяна, тест эмпатийного потенциала личности И.М. Юсупова. Диагностика основных мотивов выбора профессии осуществлялась с помощью методики Е.М. Павлютенкова.

Социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере были изучены с помощью методики О.Ф. Потемкиной. Подобранные нами для эмпирического исследования методики стандартизированы, инструкции к ним доступны по содержанию, имеют широкий опыт применения. При использовании показали свою надежность, валидность, информативность.

Методы статистической обработки данных: корреляционный анализ по Спирмену, факторный анализ, дисперсионный анализ.

Результаты и их обсуждение. Таким образом, анализ результатов исследования по методике А.А. Меграбяна показал: у студентов-психологов высокий уровень эмоциональной эмпатии составил 28%, средний – 70%, низкий – 2%; высокий уровень действенной эмпатии наблюдался у 18% испытуемых, средний – у 76%, низкий – у 6% (рисунок 1).

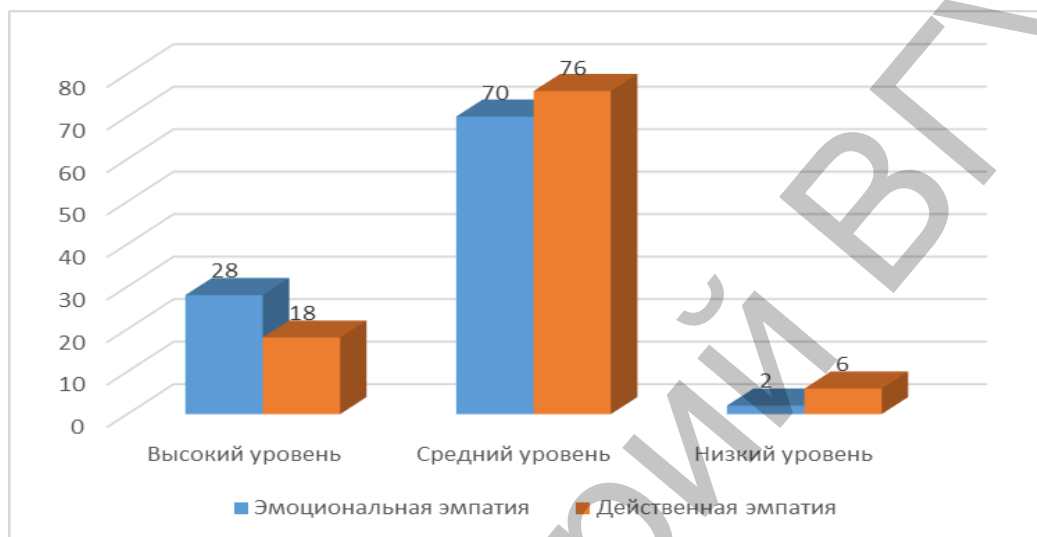


Рисунок 1 – Результаты исследования по методике А.А. Меграбяна

Эмпатийный потенциал личности, склонность к эмоциональному отклику различным объектам эмпатии, выявленные с помощью методики И.М. Юсупова, показал следующее: средний (нормальный в контексте данной методики) уровень эмпатии был обнаружен у 84% обследуемых, низкий уровень – у 14%, очень низкий – у 2% (рисунок 2).

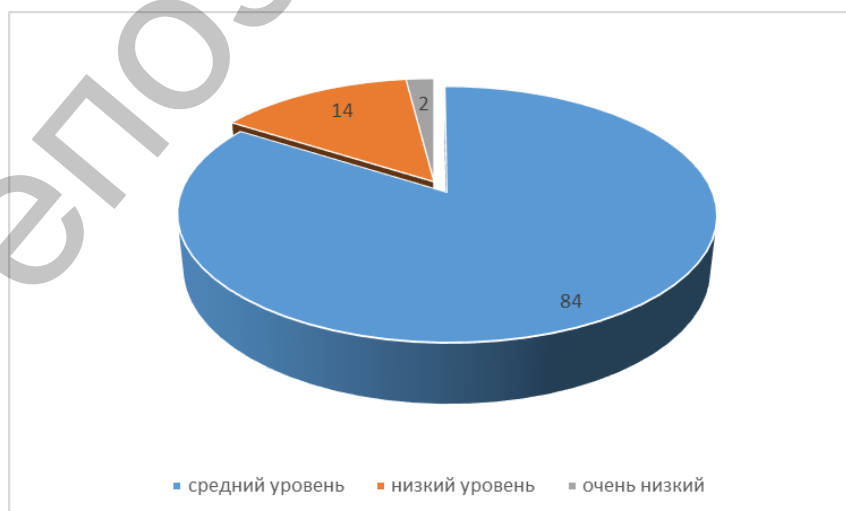


Рисунок 2 – Результаты исследования по методике И.М. Юсупова

Используя методику диагностики основных мотивов выбора профессии Е.М. Павлютенкова, мы исследовали тенденции в соответствии со шкалами выборки. Обнаружили следующие результаты (рисунок 3).

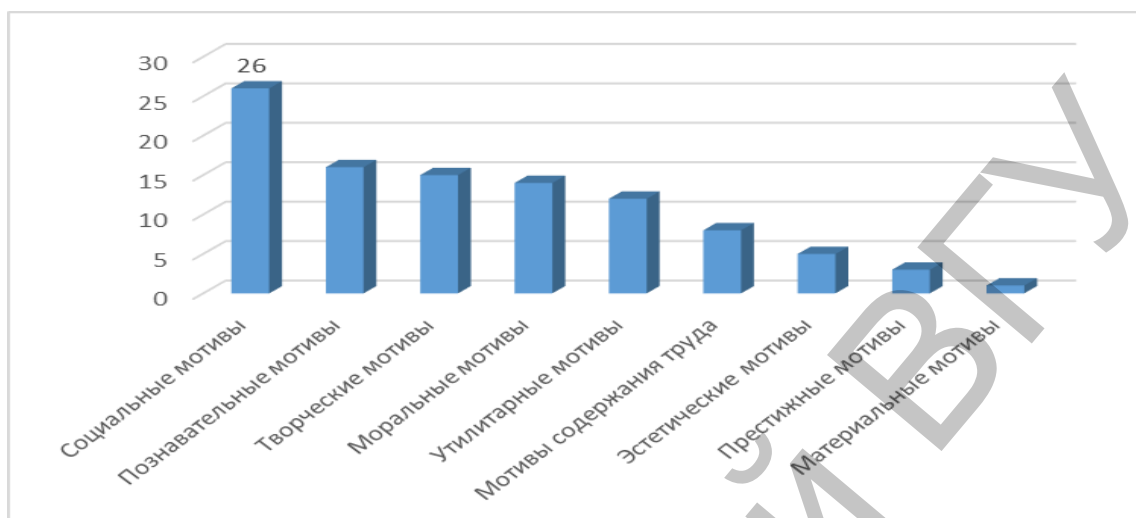


Рисунок 3 – Итоговая таблица исследования по методике Е.М. Павлютенкова

Как мы видим, основными мотивами выбора профессии студентов-психологов явились: социальные мотивы у 26%, познавательные – у 16%, творческие – у 15%, моральные – у 14%, утилитарные – у 12%. Не значимыми для данной выборки испытуемых оказались мотивы содержания труда – у 8%, эстетические – у 5%, престижные – у 3%, материальные – у 1%.

Используя методику диагностики социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной, мы исследовали полюсарные тенденции в соответствии со шкалами методики. Получены следующие результаты.

В рамках диадной шкалы «Процесс–Результат» исследуемая тенденция «Процесс» в выборке составляет 72% ответов испытуемых, тенденция «Результат» – 28%.

В рамках диадной шкалы «Альтруизм–Эгоизм» исследуемая тенденция «Альтруизм» составляет 70% ответов респондентов, тенденция «Эгоизм» – 30%.

Корреляционный анализ по Спирмену показал, что эмпатия взаимосвязана со следующими мотивационными установками «Процесс–Результат» ($r=0,37$ при $p\leq 0,005$), «Альтруизм–Эгоизм» ($r=0,31$, $p\leq 0,05$) и мотивами: социальными ($r=0,22$, $p\leq 0,05$), материальными ($r=-0,30$, $p\leq 0,05$) (так как здесь со знаком «-», то материальные мотивы малозначимы). Здесь же при высоком уровне эмпатии будет проявляться эмоциональная ($r=0,29$ при $p\leq 0,05$) и действенная ($r=0,34$ при $p\leq 0,05$) эмпатия.

Так, студенты-психологи, имеющие средний и высокий уровни эмпатии, ориентированы на процесс, соответственно социально-психологическим установкам личности в их мотивационно-потребностной сфере. Их процессуальная направленность доминирует над направленностью на результат.

Студенты-психологи со средним и высоким уровнями эмпатии ориентированы на альтруизм как на наиболее ценную общественную мотивацию. Согласно результатам исследования, они еще не в полной мере стремятся получать материальные блага от работы и ориентированы на социальную направленность в своей будущей профессии.

В итоге факторизации исходной матрицы данных (20 параметров) было выявлено 16 факторов с дисперсией от 0,009 до 22,31%.

Факторный анализ обобщает полученные результаты. Информативными для данного исследования явились следующие факторы.

Первый фактор свидетельствует о том, что студенты-психологи, имеющие средний и высокий уровни эмпатии (чувствительны к нуждам и проблемам других, с неподдельным интересом внимательны к людям, эмоционально отзывчивы, ориентированы на оказание помощи окружающим), обладают альтруистической (бескорыстной, гуманистической) мотивацией в выборе профессии и своем профессиональном становлении.

Содержание второго фактора составили следующие мотивы: социальные, престижные, творческие, эстетические, познавательные и мотивы труда. Данный фактор можно интерпретировать как мотивационный в профессиональном становлении студентов-психологов, который характеризуется социальной направленностью на высшие общечеловеческие ценности и потребности.

Третий фактор объединяет такие эмпатические тенденции, как эмоциональную и действенную эмпатию.

Дисперсионный анализ позволил выявить, на что влияет проявление эмпатии, в данном случае – это установка на альтруизм. Эмоциональная эмпатия влияет на социальный и познавательный мотивы, действенная эмпатия – на социальный мотив.

Таким образом, в данном эмпирическом исследовании установлена корреляционная зависимость между эмпатией и мотивацией (ее факторами) личности у студентов-психологов в профессиональном становлении, что отражено в факторном и дисперсионном анализе. Предположение, выдвинутое в эмпирическом исследовании, подтверждено: эмпатия является фактором мотивации в профессиональном становлении студентов-психологов.

Заключение. Проблема гуманизации отношений человека с окружающим миром становится одной из важнейших проблем современного общества. Ключевым условием таких отношений служит эмпатия.

Феномен эмпатии имеет особую актуальность в профессиональном становлении студентов, потому что именно в нем проявляется эмпатийное отношение к другим людям и мотивируется самоопределение в профессии.

Важно делать акцент на этом обстоятельстве в профессиональной подготовке студентов-психологов, так как проявление сбалансированной эмпатии к другим людям детерминирует с высокой потребностью гуманистического отношения к человеку. Основанная на таком факторе мотивация деятельности является источником профессионального развития личности, она обуславливает конструктивное целеполагание, активность и результативность деятельности в достижении поставленных специалистом целей.

В данном исследовании нами была определена взаимосвязь между социально-психологическими характеристиками личности: эмпатийным потенциалом, социально-психологическими установками личности в мотивационно-потребностной сфере, мотивами выбора профессии. Выявлена корреляционная зависимость между эмпатией и мотивацией (ее факторами) личности у студентов-психологов в профессиональном становлении, что отражено в факторном и дисперсионном анализе.

Изучение проблемы эмпатии как фактора мотивации в профессиональном становлении студентов-психологов указывает на необходимость в:

- ранней диагностике уровня эмпатии, что позволит своевременно скорректировать данное качество у студентов;
- создании условий для развития, становления и совершенствования их профессиональных возможностей;
- поощрении инициативы и стремления к личностному развитию;
- предоставлении студентам, будущим психологам возможности проявлять на практике свои эмпатийные способности.

Значимо, чтобы студент сам анализировал систему нравственных ценностей, свои профессиональную коммуникативную компетентность и эмоциональную зрелость, содержание своей учебной и профессиональной деятельности, сопоставлял разнообразные мотивационные побуждения и был активным участником в многогранном развитии и становлении себя как профессионала.

Результаты данного исследования могут быть применимы в процессе психологической профориентации и профотбора абитуриентов на психологические факультеты вузов, а также в ходе обучения и профессиональной подготовки студентов-психологов.

Список использованных источников:

1. Кухтова, Н.В. Феномен просоциального поведения в современной психологии: монография / Н.В. Кухтова. – Саарбрюккен: Lap Lambert, 2011. – 135 с.
2. Дорошенко, Т.В. Подготовка личности профессионала психолого-педагогической сферы как актуальная проблема современной науки и практики [Текст] / Т.В. Дорошенко // Молодежь и наука – третье тысячелетие: сб. материалов Всерос. науч. конф. аспирантов и молодых ученых. I часть / сост.: В.В. Сувейзда; КРО НС «Интеграция». – Красноярск, 2006. – С. 153–161.

3. Юсупов, И.М. Психология эмпатии. Теоретические и прикладные аспекты / И.М. Юсупов. – СПб., 1995. – 540 с.

4. Павлютенков, Е.М. Формирование мотивов выбора профессии / Е.М. Павлютенков. – Киев: Изд. Проспект, 2005. – 190 с.

5. Долгова, В.И. Эмпатия: монография / В.И. Долгова, Е.В. Мельник. – М.: Изд-во «Перо», 2014. – 185 с.

УДК 316.627-053.4:159.922.7

Сотникова Е.И.

Психодиагностическое портфолио по изучению компонентов просоциального поведения у детей дошкольного возраста

В статье отображены методики, направленные на формирование просоциального поведения, а также способствующие построению межличностных отношений со сверстниками.

Ключевые слова: просоциальное поведение, эмпатия, помощь, альтруизм, дошкольный возраст.

Psychodiagnostic portfolio for the study of components of prosocial behavior in preschool children

The article considers bullying as a type of social aggression in preschool children, negatively affecting the construction of interpersonal relations with peers. At the same time, the development of prosocial behavior will act as a catalyst for preventing child bullying.

Key words: prosocial behavior, bullying, aggression, preschool age.

Просоциальное поведение относится к широкому кругу действий, направленных на благо и поддержку других, помощь, сотрудничество, обмен информацией, утешение, выполняется добровольно, а не под давлением (N. Eisenberg, R.A. Fabes, P.H. Mussen, T.L. Spinrad). И включает в себя эмпатию, сочувствие, сострадание, заботу, альтруизм (P.D. Hastings, W.T. Utendale, C. Sullivan, G. Trommsdorff). Вышеперечисленные просоциальные формы поведения возникают в первые годы жизни, имеют свою определенную трансформацию на других возрастных этапах онтогенеза. Например, младенцы начинают сотрудничать, делиться и реагировать на чужие эмоции через эмпатию между 18 и 24 месяцами (A. Vaish, M. Carpenter, M. Tomasello). Понимание чувств других людей влияет на социальные навыки детей в позитивном ключе, тем самым улучшая навыки, необходимые для установления и поддержания просоциальных отношений в дошкольные годы и в течение всей жизни (R.W. Garign, B. Waajid). Исследования показали, что дети, которые лучше понимают и распознают эмоции, демонстрируют гораздо более высокий уровень просоциального поведения, больше популярны среди своих сверстников (K.W. Cassidy et al., 2003).

Подобно другим видам социального поведения, просоциальное формируется родителями, обществом и культурой, а также при взаимодействии со сверстниками и педагогами (P.D. Hastings, C. Sullivan, W.T. Utendale). Факторы, влияющие на развитие этого поведения, включают в себя стили воспитания, гендерные, возрастные и культурные ожидания (M.L. Diener, D.Y. Kim; R.A. Fabes, C.L. Martin, L.D. Hanish) [1; 2]. Кроме того, просоциальное поведение связано с эмоциональной регуляцией и социальной компетенцией (N. Eisenberg), моральными рассуждениями (N. Eisenberg, R.A. Fabes).

В дошкольном возрасте дети становятся избирательнее, действуя более просоциально по отношению к определенным взрослым и детям, проявляют растущую потребность в партнерстве с другими людьми, делятся или помогают, когда они испытывают симпатию или сочувствие к другому ребенку или когда между ними существуют дружеские отношения.

Делая акцент непосредственно на дошкольном возрасте, можно констатировать, что он характеризуется переходом от почти полной зависимости от своих родителей к определенной самостоятельности в мире. Практически в каждом аспекте развития их база знаний и компетенций увеличивается и в первую очередь касается их социальных и эмоциональных навыков.

Дошкольные годы (от 3 до 6 лет) начинаются с конца второй стадии психосоциального развития Э. Эриксона: автономия против стыда и сомнений. На этой стадии дети учатся быть самодостаточными в таких аспектах, как саморегуляция, питание и одевание. Примерно в возрасте четырех лет они вступают в третью стадию развития: инициатива против чувства вины. В течение этого периода дети учатся воображать, становятся более независимыми, расширяют свои навыки через игру, фантазию и исследование, а также вовлекаются, участвуют и сотрудничают с другими, включая сверстников. Согласно предположениям Э. Эриксона, если эти цели не будут достигнуты, ребенок станет боязливым, социально изолированным, ограниченным в своей способности играть и негативно зависимым от взрослых, просоциальные навыки будут слабыми и вообще неразвитыми.

В ходе этого развития дошкольники также учатся более сложным способам общения с другими людьми. Например, эмпатия развивается начиная примерно с двух лет, но становится более заметной между тремя и пятью годами. Когда ребенок испытывает эмпатию, он понимает, что может позитивно повлиять на другого, предпринимая действия или предлагая помощь.

Все дети рождаются с некоторой способностью к сопереживанию, которая позволяет им эмоционально общаться с другими людьми (M.L. Hoffman). Однако по мере взросления детей развитие этой врожденной эмпатии зависит от их взаимоотношений с другими людьми. Например, дети, родители которых проявляют тепло и отзывчивость к их потребностям, с большей вероятностью будут проявлять просоциальное поведение (D. Zhou et al., 2002). По мере того как идет переход из дошколь-

ного возраста в школьный, они становятся все более зависимыми от социальных отношений со сверстниками (W. Hartup) [3].

Учитывая тот факт, что ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте выступает игра, можно определить, что она является одним из способов, который помогает детям испытать и выразить эмоции, экспериментировать с социальными ролями и понимать их, предоставляет возможность развивать социальные навыки, выражать свои чувства и справляться с ними, учиться по очереди брать и делиться, а также придерживаться правил.

В возрасте пяти лет дети понимают действия, мотивированные разными намерениями, развивается чувство моральной ответственности. Кроме того, результаты исследований показывают, что в возрасте трех и четырех лет начинают развиваться основные составляющие морального и эмоционального сознания, сопереживания и соблюдения правил (M. Vlachou et al., 2016) [4]. Из вышесказанного можно резюмировать, что развитие и проявления просоциального поведения у детей выступают своего рода предиктором, предотвращающим негативные воздействия со стороны сверстников, улучшающим психологический комфорт.

Для изучения просоциального поведения у детей дошкольного возраста существует психодиагностический инструментарий, однако он содержит небольшой диапазон методик (таблица 1).

Таблица 1 – Обзор психодиагностического инструментария по изучению просоциального поведения

Автор	Название методики	Цель
Е.Н. Васильева [5]	«Проявление эмпатии к сверстнику»	выявление наличия эмпатийных переживаний у детей
Р.Р. Калинина [6]	«Закончи историю»	изучение степени осознания детьми нравственных норм
В.М. Холмогорова, Е.О. Смирнова [7]	«Строитель», «Одень куклу», «Мозаика»	выявление умения оказывать поддержку и помощь сверстнику
Т.П. Гаврилова [8]	«Неоконченные рассказы»	изучение характера эмпатии: эгоцентрическая, гуманистическая
Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина [9]	«Сюжетные картинки»	изучение эмоционального отношения, альтруизма определения умения различать хорошие и плохие поступки
Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина [9]	«Изучение проявления помощи другому человеку»	выявление наличия сочувствия по отношению к окружающим
Г.Р. Хузева [10]	«Раскраска»	определение особенностей просоциального поведения

Рассмотрим более подробно данные методики:

1. *Опросник «Проявление эмпатии к сверстнику» (Е.Н. Васильева)*
Цель: выявление наличия эмпатийных переживаний у детей.

Описание. Детям предлагается спрогнозировать собственное поведение в 10 проблемных ситуациях, предложенных в форме индивидуальной беседы. Задания разделены на 5 блоков: оказание помощи другому (1-й блок ситуаций); ущемление личных интересов (2-й блок ситуаций); проявление сочувствия к товарищу, нарушившему какую-либо норму поведения или указание взрослого (3-й блок ситуаций); проявление сорадости (4-й блок ситуаций); оказание помощи ребенку-сверстнику в затруднительной ситуации (5-й блок ситуаций).

– **Оказание помощи другому (1-й блок ситуаций):**

Ситуация № 1. В умывальной комнате твой приятель никак не может повесить полотенце на вешалку, а воспитатель зовет обедать, все уже за столом. Как ты поступишь?

Ситуация № 2 (отдельно для мальчиков и для девочек). Сосед(ка) по шкафчику в раздевалке никак не может зашнуровать ботинки, просит тебя помочь. А твой друг (подруга) зовет тебя играть в войну (дочки-матери). Вы разведчики, и вам дано задание срочно отправляться в разведку. (Ты – ее дочка, и вам нужно срочно идти к врачу.) Как ты поступишь?

Ситуация № 7. Воспитатель на занятии дала задание: сделать поделку из бумаги. Как только сделал работу – можно идти играть. Ты уже сделал(а), а твой сосед по столу решил сделать более сложную поделку, ему до конца работы еще далеко. Что ты будешь делать?

– **Ущемление личных интересов (2-й блок ситуаций):**

Ситуация № 3. Ты пускаешь мыльные пузыри, и у тебя осталось совсем немного мыльной воды. К тебе подходит девочка (мальчик) из вашей группы и просит отлить половину. Что ты сделаешь?

Ситуация № 10. У вас в группе появилась новая машина с пультом управления. Ты специально пришел в группу пораньше, чтобы поиграть с ней. Но тут пришел Саша, и он тоже хочет поиграть с этой машиной. Как ты поступишь? (Вариант для мальчиков.) У вас в группе появилась новая красивая кукла. Она умеет говорить «мама», плакать, смеяться, ходить, у нее очень красивые платье и туфельки. Ты специально пришла в группу пораньше, чтобы поиграть с ней. Но тут пришла Лена, и она тоже хочет поиграть с этой куклой. Как ты поступишь? (Вариант для девочек.)

– **Проявление сочувствия к товарищу, нарушившему какую-либо норму поведения или указание взрослого (3-й блок ситуаций):**

Ситуация № 5. Всем детям в группе на полдник дали по 2 конфеты. Все съели по одной, а вторую положили по своим шкафчикам, чтобы отдать потом своим мамам. Ты положил(а) в шкафчик обе конфеты (ни одной не съел(а)). А Сережа не удержался и съел обе конфеты, ничего не оставив маме. Ему стало стыдно, что все ребята угостят своих мам, а ему маму угостить нечем. Он подошел к тебе и попросил одну конфету. Как ты поступишь?

Ситуация № 6. Колю наказали за то, что он сломал цветок на клумбе, и теперь ему нужно убрать мусор на всей площадке. Прогулка скоро

закончится, а Коля еще и половины работы не сделал, хотя очень старается. Что бы ты сделал(а)?

Ситуация № 8. Ты увидел(а), что Лена стоит углу и плачет. Ты подошел(ла) узнать, в чем дело. Лена сказала тебе, что она взяла печенье из Наташиного шкафчика, а та пожаловалась воспитателю, хотя у нее еще печенье осталось. Что ты скажешь Лене?

Репозиторий ВГУ

– **Проявление радости (4-й блок ситуаций):**

Ситуация № 4. Андрюша пришел в группу радостный. Он подошел к тебе и сказал, что ему подарили собаку. Что ты скажешь Андрюше?

– **Оказание помощи ребенку-сверстнику в затруднительной ситуации (5-й блок ситуаций):**

Ситуация № 9. В группу пришел(ла) новый(ая) мальчик (девочка). Лишних шкафчиков в раздевалке нет, раздеваться ему(ей) негде. Но можно положить вещи прямо на скамейку в раздевалке. Что бы ты предложил(а)?

Обработка: ответы детей оцениваются в баллах: для 1-го блока – 9 баллов, 2–8 баллов, 3–9 баллов, 4–3 балла, 5–3 балла.

Интерпретация: 22–32 балла – высокий уровень специальной осведомленности, 11–21 балл – средний уровень, 0–10 баллов – низкий уровень¹.

2. Методика «Закончи историю» (Р.Р. Калинина)

Цель: изучение степени осознания детьми нравственных норм.

Описание. Детям предлагается закончить ряд историй.

Инструкция к тесту «Я буду тебе рассказывать истории, а ты их закончи».

Тестовый материал

История № 1. Дети строили город. Оля стояла и смотрела, как играют другие. К ребятам подошла воспитательница и сказала: «Мы сейчас будем ужинать. Пора складывать кубики в коробки. Попросите Олю помочь вам». Тогда Оля ответила...

Что ответила Оля? Почему? Как поступила Оля? Почему?

История № 2. Кате на день рождения мама подарила красивую куклу. Катя стала с ней играть. Тут подошла к ней ее младшая сестра Вера и сказала: «Я тоже хочу поиграть с этой куклой». Тогда Катя ответила...

Что ответила Катя? Почему? Как поступила Катя? Почему?

История № 3. Таня и Коля рисовали. Таня рисовала красным карандашом, а Коля – зеленым. Вдруг Танин карандаш сломался. «Коля, – сказала Таня, – можно мне дорисовать картинку твоим карандашом?». Коля ответил...

Что ответил Коля? Почему? Как поступил Коля? Почему?

История № 4. Петя и Вова играли вместе и сломали дорогую красивую игрушку. Пришел папа и спросил: «Кто сломал игрушку?». Тогда Петя ответил...

Что ответил Петя? Почему? Как поступил Петя? Почему?

Обработка результатов теста (предложена Р.Р. Калининой)

0 баллов – не может оценить поступки детей;

1 балл – оценивает поведение детей как положительное или отрицательное (правильное или неправильное, хорошее или плохое), но оценку не мотивирует и нравственную норму не формулирует;

¹ Васильева, Е.Н. К проблеме возрастной сензитивности в проявлении эмпатии у детей дошкольного возраста / Е.Н. Васильева // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С. 15–25.

2 балла – называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей, но не мотивирует свою оценку;

3 балла – называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей и мотивирует свою оценку.

Интерпретация

Баллы	Действия детей	Уровни осознания	Интерпретация уровней
0–2 балла	Ребенок не может оценить поступки детей	Первоначальный уровень (критический)	Дети не знакомы с нравственными нормами
3–5 баллов	Ребенок оценивает поведение детей как положительное или отрицательное (правильное или неправильное, хорошее или плохое), но оценку не мотивирует и нравственную норму не формулирует	Второй уровень (оптимальный)	Дети не осознают нравственных норм
6–8 баллов	Ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей, но не мотивирует свою оценку	Третий уровень (допустимый)	Дети осознают нравственную норму, но не придают ей особого значения (внимания)
9–12 баллов	Ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей и мотивирует свою оценку	Высокий уровень	Дети глубоко осознают нравственную норму, применяя ее в повседневной жизни ²

Обработка результатов теста (предложена Р.Р. Калининой)

Баллы	Интерпретация уровней
0	неправильно раскладывает картинки (в одной стопке оказываются картинки с изображением как положительных, так и отрицательных поступков), эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют, не умеет различать хорошие поступки от плохих
1	правильно раскладывает картинки, не умеет обосновать свои действия; эмоциональные реакции неадекватны
2	правильно раскладывает картинки, обосновывает свои действия; эмоциональные реакции адекватны, но выражены слабо
3	обосновывает свой выбор (возможно, называет моральную норму); эмоциональные реакции адекватны, яркие, проявляются в мимике, активной жестикуляции ³

² Головей, Л.А. Практикум по возрастной психологии / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.

³ Практикум по детской психологии: пособие для студентов пед. ин-тов, учащихся пед. училищ и колледжей, воспитателей детского сада / под ред. Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 291 с.



5. «Изучение проявления помощи другому человеку» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)

Цель: выявление наличия сочувствия по отношению к окружающим.

Описание:

1. «Реальный» выбор – ребенку предлагают закрасить картинку, сделав выбор: а) самостоятельно закрасить картинку; б) помочь ребенку, у которого не получается. Ребенок, нуждающийся в помощи, отсутствует, взрослый объясняет, что он вышел за карандашами.

2. «Вербальный» выбор – ребенка ставят в ситуацию выбора с помощью рассказа о ребенке, у которого не получается постройка из снега.

Процедура подсчета:

1. Проявление сочувствия по отношению к другим. Наличие оказания помощи. Критерии: адекватность и самостоятельность.

2 балла – ребенок адекватно реагирует на ситуацию, принимая решение об оказании помощи самостоятельно;

1 балл – ребенок адекватно реагирует на ситуацию, но принимает решение об оказании помощи под стимулирующим воздействием взрослого;

0 баллов – ребенок равнодушен к сложившейся ситуации, не приступает к индивидуальной деятельности даже под воздействием взрослого.

2. Соответствие реального и предполагаемого поведения. Критерии: ситуативность и устойчивость.

2 балла – в ситуациях «вербального» и «реального» выбора принимает решение об оказании помощи;

1 балл – в ситуации «вербального» выбора принимает решение об оказании помощи, а в ситуации «реального» выбора приступает к самостоятельной деятельности;

0 баллов – в ситуации «вербального» и «реального» выбора не принимает решения по оказанию помощи.

Интерпретация

Уровень	Интерпретация уровней
Высокий	ребенок адекватно реагирует на ситуацию, принимая решение об оказании помощи самостоятельно. В ситуациях реального и предполагаемого выбора принимает решение об оказании помощи
Средний	ребенок адекватно реагирует на сложившуюся ситуацию, но решение об оказании помощи принимает под стимулирующим воздействием взрослого. В ситуации «вербального» выбора принимает решение об оказании помощи, а в ситуации «реального» выбора приступает к самостоятельной деятельности
Низкий	ребенок равнодушен к сложившейся ситуации, не приступает к индивидуальной деятельности даже под стимулирующим воздействием взрослого. В ситуации «реального» и «вербального» выбора не принимает решения по оказанию помощи ⁴

⁴ Практикум по детской психологии: пособие для студентов пед. ин-тов, учащихся пед. училищ и колледжей, воспитателей детского сада / под ред. Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 291 с.

6. «Раскраска» (Г.Р. Хузеева)

Цель: определение особенностей просоциального поведения, типа межличностного отношения детей дошкольного возраста к сверстнику.

Стимульный материал: два листка с контурным изображением; два набора фломастеров:

а) два оттенка красного, два оттенка синего, два оттенка коричневого;

б) два оттенка желтого, два оттенка зеленого, черный и серый. В диагностической процедуре принимают участие два ребенка.

Инструкция: «Ребята, сейчас у нас будет соревнование, мы с вами будем рисовать. Какие цвета вы знаете? Вам нужно раскрасить рисунок, используя как можно больше цветов. Победит тот, кто больше других использует разные карандаши, у кого рисунок будет самым многоцветным. Один и тот же карандаш можно использовать только один раз. Можно делиться».

Детей сажают рядом друг с другом, перед каждым находится лист с контурным изображением и набор фломастеров. В процессе работы взрослый обращает внимание ребенка на рисунок соседа, хвалит его, спрашивает мнение другого, при этом отмечая и оценивая все высказывания детей.

Характер отношения определяется тремя параметрами:

1) интерес ребенка к сверстнику и его работе;

2) отношение к оценке другого сверстника взрослым;

3) анализ проявления просоциального поведения.

Первый параметр – степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника.

Показатели оценки:

1 балл – полное отсутствие интереса к действиям другого ребенка (ни одного взгляда в сторону другого);

2 балла – слабый интерес (беглые взгляды в сторону сверстника);

3 балла – выраженный интерес (периодическое, пристальное наблюдение за действиями товарища, отдельные вопросы или комментарии к действиям другого);

4 балла – ярко выраженный интерес (пристальное наблюдение и активное вмешательство в действия сверстника).

Второй параметр – эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым. Определяет реакцию ребенка на похвалу или порицание, является одним из проявлений отношения ребенка к сверстнику либо как

к предмету сравнения, либо как к субъекту, целостной личности.

Реакции на оценку могут быть следующими:

1) индифферентное отношение, когда ребенок не реагирует на оценку сверстника;

2) неадекватная, отрицательная оценка, когда ребенок радуется отрицательной и огорчается положительной оценке сверстника (возражает, протестует);

3) адекватная реакция, где ребенок сорадуется успеху и соперничает поражению, порицанию сверстника.

Третий параметр – степень проявления просоциального поведения. Отмечаются следующие типы поведения:

1) ребенок не уступает (отказывает в просьбе сверстника);

2) уступает только в случае равноценного обмена или с колебаниями, когда сверстнику приходится ждать и неоднократно повторять свою просьбу;

3) уступает сразу, без колебаний, может предложить совместное пользование своими карандашами.

Интерпретация

Тип отношения к сверстнику	Характеристика
Индифферентный	дети со сниженным интересом к действиям сверстника, индифферентное отношение к положительной и отрицательной оценке сверстника
Предметный	выраженный интерес к действиям сверстника, неадекватная реакция на оценку сверстника, отмечается отсутствие просоциального поведения, амбивалентное отношение к сверстнику
Личностный	выраженный интерес к действиям сверстника, адекватная реакция на оценку сверстника, просоциальное поведение, положительное эмоциональное отношение к сверстнику ⁵

Таким образом, дошкольный возраст является важным периодом в формировании просоциального поведения и социального воспитания. Умение налаживать контакт со сверстниками, взаимодействовать и сотрудничать, соперничать, понимать чувства другого, помогать, всему этому ребенку предстоит научиться. Все это невозможно без помощи взрослых. В них он видит образец и модель поведения, перенимая их привычки и манеры общения.

Список использованных источников:

1. Diener, M.L. Maternal and child predictors of preschool children's social competence / M.L. Diener, D.Y. Kim // Journal of Applied Developmental Psychology. – 2004. – Vol. 25, № 1. – P. 3–24.

2. Fabes, R.A. Young children's play qualities in same-, other- and mixed-sex peer groups / R.A. Fabes, C.L. Martin, L.D. Hanish // Child Development. – Vol. 74, № 3. – P. 921–932.

⁵ Хузева, Г.Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольника: психолого-педагогическая служба сопровождения ребенка / Г.Р. Хузева. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 65 с.

-
3. Hoffman, M.L. Empathy and moral development: Implications for caring and justice / M.L. Hoffman. – New York: Cambridge Univ. Press, 2000. – 342 p.
 4. Vlachou, M. Bully/victim problems among preschool children: a review of current research evidence / M. Vlachou, E. Andreou, K. Botsoglou, E. Didaskalou // Educational Psychology Review. – 2011. – Vol. 23, № 3. – P. 329–358.
 5. Васильева, Е.Н. К проблеме возрастной сензитивности в проявлении эмпатии у детей дошкольного возраста / Е.Н. Васильева // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С. 15–25.
 6. Головей, Л.А. Практикум по возрастной психологии / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.
 7. Практикум по детской психологии: пособие для студентов пед. ин-тов, учащихся пед. училищ и колледжей, воспитателей детского сада / под ред. Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 291 с.
 8. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
 9. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка: учеб.-метод. пособие / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.
 10. Хузеева, Г.Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольника: психолого-педагогическая служба сопровождения ребенка / Г.Р. Хузеева. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 65 с.

РАЗДЕЛ 3

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 316.627:371.3-053.5

Черняева С.А.

Развитие просоциальных моделей поведения у младших школьников с помощью интерактивных методов

Статья посвящена проблеме развития просоциальных качеств личности на основе осознанного этического анализа проблемных ситуаций. Для этого предлагается использовать интерактивные методы, позволяющие проводить групповое обсуждение проблемы в ее различных аспектах. Приводится пример работы с младшими школьниками на основе технологии сказкотерапии.

Ключевые слова: просоциальное поведение, нравственное воспитание, альтруизм, интерактивные психологические методы.

Development of prosocial behaviors in primary school children using interactive methods

The article is devoted to the problem of development of prosocial personality qualities based on a conscious ethical analysis of problem situations. To do this, it is proposed to use interactive methods that allow for a group discussion of the problem in its various aspects. An example of working with younger school children based on the technology of fairy-tale therapy is given.

Key words: prosocial behavior, moral education, altruism, interactive psychological methods

Развитие просоциального поведения является устойчивой задачей социализации. Термин «просоциальное поведение» (лат. *pro* – приставка, обозначающая действующего в интересах кого-то и *socialis* – общественный) используется в социологии и психологии как синоним социально желательного поведения либо поведения, основанного на интересах, потребностях, благополучии других людей. Данная формулировка практически вытеснила в современной литературе термин «альтруизм», «альтруистическое поведение», который у О. Конта означал не только поступки на благо других людей, но и бескорыстные побуждения. В социально-психологических исследованиях альтруизма [3], кроме описания зависимости альтруистических поступков от условий эксперимента, также рассматривается просоциальность фактически только как поведение, обусловленное ситуацией, а не ценностными ориента-

циями [3; 4]. Б.С. Братусь, определяя «типичный, преобладающий для личности способ отношения к другим людям и соответственно самому себе», устанавливает следующие уровни в структуре личности: эгоистический, группоцентрический, просоциальный и духовный. Характеризуя просоциальный уровень, он отмечает ценность для личности данного уровня любого человека и подчеркивает, что только с этого уровня можно говорить о нравственности [1; 2]. В связи с этим двойственным отношением к просоциальности хотелось бы говорить не только о поведенческих ее проявлениях, но и о этических основаниях [7].

Развитие просоциальных качеств личности в той или иной формулировке становится в психолого-педагогических исследованиях задачей нравственного воспитания – как в семье, так и в образовательных учреждениях. При этом педагогические труды справедливо указывают на условность понятия нравственного воспитания и сложность трансформации общей идеи воспитания в конкретные педагогические рекомендации и рационально организованные действия. В итоге, нравственность обозначается как последняя, высшая цель воспитания, но развиваться может, главным образом, посредством самовоспитания [5]. Анализируя современное состояние просоциальной, помогающей деятельности в российском обществе, можно отметить все те уровни структуры личности, которые обозначил Б.С. Братусь как достаточно распространенные – и эгоцентрический, и группоцентрический, предполагающий, что ценность других личностей определяется тем, входят ли они в группы «своих» – большую или маленькую. Просоциальный уровень проявляется, на наш взгляд, особенно ярко через различные формы волонтерства и благотворительной деятельности. В период пандемии 2020 года наблюдался, в частности, всплеск волонтерской активности.

Психологический анализ мотивов просоциальных поступков указывает и на эмоциональные побуждения (эмпатия, сочувствие), и на нравственные ценности личности как мотивы просоциальных поступков. Значимыми являются также действия, формирующие «навыки» просоциальных элементов поведения: вежливость, «автоматический» учет интересов другого человека как результат хорошего воспитания. Детский и подростковый эгоцентризм не представляется осознанным эгоистическим выбором, но может препятствовать развитию просоциальных мотивов, так как для принятия решений о помощи абсолютно необходимо понимать и переживать желания и интересы других людей, которые могут значительно отличаться от собственных. Уроком просоциального поведения в подростковом возрасте становится личная дружба, если она преодолевает известный «эффект зеркальности». Подростки обычно формулируют «друг – это тот, кто меня понимает» и не пытаются понимать своего друга, что приводит к взаимным разочарованиям.

Осознанный выбор альтруистической позиции, как и любой осознанный выбор в подростково-юношеском периоде жизни, может совер-

шаться под влиянием какой-либо аргументации, декларируемой позиции референтных личностей, но почти никогда по прямым указаниям, особенно исходящим от взрослых. Явление «подросткового моратория», временного отрицания и пересмотра ценностей и правил, должно привести к формированию собственной нравственной позиции. Однако консультации как людей данного возраста, так и взрослых зачастую выявляют феномен не только отсутствия осознанного выбора в значимых ситуациях, но и непонимания собственных мотивов выбора после совершенных поступков, о которых человек сожалеет, но постфактум. Если консультируемый пытается понять и оценить прошлые поступки, даже те, которые вызывают сожаление и угрызения совести, в них редко включается нравственный аспект оценки и принятие на себя моральной ответственности. Можно видеть, что ситуация нравственного выбора не осознается как значимый выбор.

Общение в учебном процессе и в ходе психологического консультирования с молодыми людьми «эпохи гаджетов и торжества цифровых технологий» наглядно демонстрирует феномен «клипового сознания» – отсутствие навыка и желания внимательно анализировать какую-либо информацию, предпочтение образа, «картинки» тексту и представление о жизни как о квесте, игре, в которой можно все «переиграть» и выйти на следующий уровень. Интерактивные методы взаимодействия в данной ситуации могут оказаться средством, помогающим включаться в ситуацию дискурса, приводящему к способности замечать нравственно проблемную ситуацию и вырабатывать «навык» осознанного принятия ответственного решения. На наш взгляд, интерактивные методы работы с проблемными ситуациями могут быть использованы уже в начальной школе до вхождения в «ценностный мораторий».

В качестве успешного примера применения данного метода познакомимся с коллективной работой группы петербургских психологов «Растим дерево добра», в которой ставилась задача развития нравственных качеств в сказкотерапевтической программе внеурочных занятий для 2–3-х классов. В данной программе проводится всесторонний анализ проблемной ситуации, для чего при обсуждении любой проблемы группа разбивается на 4 подгруппы с разными задачами. Во всех занятиях это теоретики, практики, фантазеры и исследователи. Задания, которые сформулированы для каждой группы в программе, позволяют увидеть различные подходы к решению проблемы и их синтез в принятии решения [6].

Программа строится по принципу развития сюжета сказки и интерактивного реагирования группы на проблему. Вводная сказка подводит группу к идее выращивать дерево добра для бедствующей сказочной страны как помощи в решении их проблем. По ходу занятий группа получает письма о развитии данной страны от Феи. Каждое отдельное занятие направлено на обсуждение какой-либо нравственной проблемы. Приведем текст одного из занятий для того, чтобы стал понятен механизм желательного воздействия.

Занятие № 11. Мы разные, но мы вместе

Цель: побудить детей к осознанию того, что различия между людьми не должны приводить к вражде.

Этапы занятия:

1. Введение
 - 1.1. Организационный момент – 2 мин.
 - 1.2. Игра и обсуждение игры – 10 мин.
2. Знакомство со сказкой М.А. Панфиловой «Хвосты» – 5 мин.
3. Работа в группах
 - 3.1. Выполнение заданий – 10 мин.
 - 3.2. Предъявление результатов – 10 мин.
4. Обобщение
 - 4.1. Общее обсуждение – 5 мин.
 - 4.2. Дополнение плаката «Дерево добра» – 3 мин.

Материалы для учеников: бумага, карандаши.

Материалы для ведущего: письменные задания для групп, сказка М.А. Панфиловой «Хвосты», плакат «Дерево добра».

Рекомендации к организации занятия. Столы для работы групп ставятся заранее. До начала групповой работы желательным вариантом является посадка группы по кругу со свободным пространством посередине.

Ход занятия

1. Ведущий объясняет правила игры: **если то, что я называю группе, к вам относится, вы входите в круг и немного рассказываете об этом другим.**

2. Игра:

Входят в круг и разговаривают только те:

- у кого в доме есть какие-нибудь домашние животные,
- кто не боится мышей,
- у кого темные волосы,
- мальчики,
- кто сегодня получил оценку «5».

Обсуждение игры:

– что вы чувствовали, когда оставались в кругу или за кругом, не войдя еще в группу?

– на какие еще группы можно разделять людей?

– что чувствуют люди из разных групп по отношению к своей группе и к чужой?

– были ли ситуации, когда вы чувствовали себя чужими или когда вас не понимали?

3. Далее ведущий читает сказку либо передает текст, разделенный на отдельные фрагменты, детям для прочтения и руководит порядком чтения.

Марина Панфилова

Хвосты (сказка приведена с сокращениями)

В Лесной школе учились разные звери: Белка, Заяц, Волчонок, Лисенок, Медвежонок, Мышонок, Енот, Кошечка и другие животные и птицы. Звери помогали друг другу, ведь у каждого что-то получалось лучше, чем у другого: Медвежонок был самым сильным, поэтому, когда надо было что-то поднять или передвинуть, на помощь звали его. У Лисенка лучше всех получались задачки, и он помогал другим справляться с математикой. Белка лучше всех вытирала доску. Все звери были дружелюбными, и хотя споры у них возникали, но быстро наступало перемирие. Каждый пытался понять и принять другого таким, какой он есть. К зиме некоторые звери меняли свои шубки. Белка никак не могла налюбоваться своим новым нарядом, а особенно пушистым хвостом. На перемене звери играли в чехарду, и Заяц случайно наступил Белке на хвостик. Раздался громкий крик. Белка заплакала, а Заяц извинился дрожащим голосом:

– Я нечаянно, прости меня, пожалуйста.

– Нет, не прощу! – с обидой ответила Белка.

– Но почему? – испугался Заяц.

– Потому что ты это сделал нарочно! Да, да. Ты... завидуешь мне. Ведь у тебя нет такого красивого пушистого хвостика!

– Это неправда! – закричал Заяц. – Я не завидую, и мне очень нравится мой хвостик.

– Но ведь у Белки и у меня хвост лучше, чем у тебя, Заяц. Признайся в этом! – вмешался Лисенок.

– Заяц не нужен длинный хвост, – пытался убедить всех Медвежонок.

– А у тебя, Медвежонок, тоже хвост не удался, – в один голос крикнули Белка с Лисенком.

Начался настоящий спор.

Все звери защищали только свои хвосты. Прозвенел звонок на урок... И вошел Учитель-Еж. Посмотрев на учеников, Еж заметил, что произошел какой-то конфликт.

– Что случилось? – спросил Учитель. – Чем вы рассержены и почему пересели на чужие места?

– Я не буду сидеть с Зайцем, потому что у него хвост маленький, – сказала Белка.

– И я не буду сидеть с Волчком, потому что он обижает мой хвостик, – произнес Медвежонок.

– Так вас поссорили хвосты? – удивился Еж.

– Мы не дружим с бесхвостыми! – крикнул Лисенок.

– А, так, значит, с сегодняшнего дня в классе учатся «хвостатые» и «бесхвостые»? – не спеша продолжал Еж. – Но только вы неправильно поделились.

– Почему? – возмутились звери.

– Вам надо было делиться на больших и маленьких, на хищников и травоядных, не забудьте про цвет шерсти, глаз и другие различия. – Еж внимательно смотрел каждому ученику в глаза. Он видел там и стыд, и обиду, и грусть. – И много останется у вас друзей после такого раздела? Вы будете одиноки.

Все зверята молчали.

Школьный день продолжался. Были уроки, перемены. Продолжали звучать насмешки и обидные прозвища. Домой хвостатые и бесхвостые ученики пошли разными дорогами. Волчонок ушел из школы после всех. Он шел не спеша, наслаждаясь солнцем, теплым ветром, запахом растений, цветов...

Пройдя половину дороги, Волчонок увидел разъяренных псов. Из всех сил он бросился бежать. Собаки стремительно приближались к нему. Вот уже чувствовалось их горячее дыхание и слышался лязг зубов. Но дом совсем рядом! Волчонок сделал последний рывок. Он спасен! Волчонок еще сидел с закрытыми глазами и слышал, как от его дома удаляются непрошеные гости. «Неужели я живой?! – подумал Волчонок. – Голова, лапы целы. А хвост? Где же хвост? Как же я буду бесхвостым?» Рыдая, Волчонок с ужасом представлял, как в школе над ним будут смеяться друзья. «Как же быть? С кем мне теперь дружить? А с кем я завтра сяду за парту?» – с этими мыслями Волчонок заснул...

Наступило утро. Волчонок медленно приближался к школе.

– Иди к нам! – позвал друга Лисенок.

Опустив глаза, Волчонок сел к «бесхвостым» зверям. В классе наступила тишина. Что с Волчком?

В полной тишине Волчонок рассказал все, что с ним произошло, поделился своими переживаниями и мыслями. Хвостатые и бесхвостые звери с ужасом представили эти события, а потом бросились обнимать своего друга.

– Ты живой! Живой! И ты вместе с нами! А все остальное не имеет значения.

– Мы хотим, чтобы в Лесной школе все ученики снова стали вместе играть, вместе учиться, помогать друг другу и поддерживать в трудную минуту, – сказал Лисенок, и все ребята полностью согласились с ним.

– Я думаю, что в ваших силах выполнить это желание! – улыбнулся Учитель и торжественно произнес:

– Так тому и быть!

«Как хорошо, что мы все такие разные, что есть чему поучиться друг у друга», – думали звери, играя друг с другом и принимая всех такими, какими они были.

Работа в группах

Ведущий объясняет, что каждая группа в соответствии со своим названием будет выполнять разные задания. Деление на группы произво-

дится с помощью фрагментов слов, составляющих названия групп. Фрагменты раздаются детям в случайном порядке, предлагается найти других участников группы, чтобы составить слово.

На столы, где будут сидеть группы, ставятся таблички, раскладываются задания. Каждой группе предлагается также выбрать участника или участников, которые представят результат выполнения задания.

Теоретики

Задание для группы: Обсудите, что бы вы могли посоветовать героям сказки, когда они перестали дружить из-за разной длины хвостов. Можно ли это же советовать другим людям, находящимся в конфликте? Предложите ваши советы на рассмотрение всей группе.

Практики

Задание для группы: Вспомните книги или фильмы, где герои ссорились из-за того, что не смогли понять друг друга. Что общее бывает во всех этих случаях? Расскажите о людях, которые, как вы знаете, умеют мирить таких людей. Какими они должны быть?

Фантазеры

Задание для группы: Придумайте и изобразите, как выглядят скульптуры (или «Живые картины»), изображающие 1) вражду, раздоры, непонимание между людьми и 2) понимание, умение жить в согласии.

Исследователи

Задание для группы: Расскажите о своем понимании сказки «Хвосты». Что вы скажете о зверях, которые ссорились? Об их учителе? Расскажите о своих чувствах в этой ситуации.

Обобщение

Мы выслушали исследователей сказки, фантазеров, которые попытались представить нам, как выглядят раздоры и согласие, мудрецов, которые дали полезные советы, и практиков, рассказавших о тех, кто умеет жить в мире и помогает мириться. Какую веточку на дереве добра мы вырастили сегодня? Что нужно придумать, сделать, решить, пообещать, чтобы наша веточка не засохла?

Ведущий вешает плакат «Дерево добра», на котором появилась новая веточка.

Ребята, как вы думаете, поможет наша сегодняшняя работа жителям волшебной страны?

Кому сегодня стоит дать листочки для дерева добра? (Прикрепляют листочки к дереву.)

Заключение занятия – группа расходится под приятную энергичную музыку.

В сказкотерапии как интерактивной технологии предполагается проработка любой психологической проблемы на уровне анализа текста и прояснения смыслов, на уровне образов и в приложении к практическим выводам, а также общение не только между ведущим и участниками,

но и санкционированное общение участников между собой, что позволяет принимать проблему как собственную, а не навязанную ведущим. В ходе занятий также позитивно развиваются отношения между участниками в духе миролюбия, сотрудничества и взаимной поддержки, что было при апробации программы отмечено ведущими и коллективом школы.

Список использованных источников:

1. Братусь, Б.С. Нравственное сознание личности: Психологическое исследование / Б.С. Братусь. – М., 1986.
2. Братусь, Б.С. Психология. Нравственность. Культура / Б.С. Братусь. – М., 1994.
3. Ильин, Е.П. Психология помощи / Е.П. Ильин. – СПб., 2013.
4. Нравственное воспитание // Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993.
5. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб., 2007.
6. Растим дерево добра / С.А. Черняева [и др.]. – СПб., 2011.
7. Шрейдер, Ю.А. Этика. Введение в предмет / Ю.А. Шрейдер. – М., 1998.

УДК 316.627:378.14-057.87

Кухтова Н.В., Клейменова Е.А.

**Психолого-педагогические рекомендации по формированию
просоциальной направленности у будущих педагогов**

Рассматриваются подходы к определению феномена «просоциальное поведение» в связи с прогрессирующей ролью помогающей, просоциальной деятельности педагогов в условиях образовательной среды. Обобщены результаты теоретических научных изысканий советских, зарубежных и современных исследователей в области просоциального поведения. Выделены подходы и компоненты, описывающие просоциальную направленность педагога, виды помощи при работе с учащимися. Раскрывается проблема просоциальной направленности педагога, которая находит свое отражение в отдельных научных направлениях и концепциях. Разработаны психолого-педагогические рекомендации по формированию просоциальности у будущих педагогов.

Ключевые слова: просоциальное поведение, просоциальная направленность, педагоги, педагогическая помощь, альтруистическое поведение.

Psihologo-pedagogical recommendations about formation of a prosocial orientation at the future teachers

Approaches to phenomenon definition «prosocial behaviour», in connection with a progressing role helping, prosocial activity of teachers in the conditions of the educational environment are considered. Results of theoretical scientific researches of the Soviet, foreign and modern researchers in the field of prosocial behavior are generalised. Approaches and the components describing a prosocial orientation of the teacher, help kinds are allocated at work with pupils. The problem that the prosocial orientation of the teacher finds the application in separate scientific directions and concepts reveals. Psihologo-pedagogical recommendations about formation of a prosociality at the future teachers are developed.

Key words: prosocial behavior, a prosocial orientation, teachers, the pedagogical help, altruistic behavior.

Проблема направленности вначале развивалась в рамках педагогики, где ключевую роль играл педагог. В связи с этим Л.И. Божович, Н.Д. Левитов, Н.В. Мясищев, С.Л. Рубинштейн занимались изучением общей направленности личности и потребностями для дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса. Научные труды посвящены профессиональной направленности личности (А.А. Подлеснов); инновационной направленности личности педагога (И.В. Лебедева, О.В. Шоронова); гуманистической направленности взаимодействия педагога с детьми (Е.В. Пчелинцева) [5; 7].

Педагогическая направленность, по мнению А.А. Деркач, – это положительное отношение к педагогической деятельности; рефлексивное управление развитием личности [3]. В свою очередь О.Е. Игнацкая понимает такую направленность как устойчивую доминирующую ценностно-мотивационную систему, которая отражает глубинные смысловые структуры личности, включая мировоззрение человека и такое его отношение к действительности, как ориентированность на благо других людей без ожидания получения какого-либо внешнего вознаграждения.

Так, просоциальная направленность раскрывает совокупность свойств, содержащих в себе все проявления социальной человеческой природы: потребности, желания, влечения, установки, интересы, склонности, идеалы, убеждения, ценности, мировоззрение и жизненные цели. Категория направленности является глубоким и системообразующим понятием, поэтому структурная модель просоциальной направленности личности включает в себя следующие компоненты: эмоциональный, когнитивный, мотивационный, ценностно-смысловой [5; 9].

Е.И. Ерошенко отмечает, что просоциальная направленность педагога в отечественной педагогике рассматривалась в отдельных концепциях

и направлениях, но комплексно не изучалась. Она в своей работе «Просоциальная направленность педагогической деятельности в современной науке и образовании: от сущности к содержанию» описывает четыре подхода: как действия, позитивно оцениваемые обществом; как весь спектр поступков, совершаемых педагогом ради другого и ради его пользы; как соотношения части и целого и, наоборот, по отношению к «помогающему поведению» педагога; как чисто альтруистическое поведение. Эти подходы и определяют сущность просоциальной направленности педагога [4].

В.А. Янчук определяет просоциальное поведение как действие, позитивно оцениваемое обществом. Wispe как «позитивное социальное последствие, которое вносит вклад и в физическое, и в психологическое благополучие других людей» и как межличностные действия, соответствующие культуре и социальным стандартам. В своей работе А.Н. Хузиахметов акцентирует внимание на том, что школа должна заниматься не только педагогическими, но и социальными проблемами, так как невозможно ждать перемен в социальном развитии, – это, прежде всего, результат изменения сознания людей. И педагогу важно осознавать задачи узкопрофессиональные и социально-масштабные с дальнейшим их личностным принятием и включением в свою педагогическую деятельность [8].

Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Найберг трактуют просоциальное поведение как весь спектр поступков, совершаемых человеком ради другого и ради его пользы, то есть это поведение ориентировано на благо другого человека или социальной группы. Согласно И.И. Калининой, педагогическая деятельность отражается в нравственном отношении к учащимся: взаимность встречающихся альтернативных ценностных миров. Однако не все просоциальные поступки являются бескорыстными, нацеленными на получение внешнего вознаграждения (завоевать авторитет, стать первым, получить материальную прибыль) и внутреннего (удовлетворение собой и результатом, самоуверенность и одобрение). Следующий подход – как соотношения части и целого и, наоборот, по отношению к «помогающему поведению» педагога [1].

Следует отметить, что М.В. Шакурова выделяет следующие виды педагогической помощи: замещающая помощь (выполнение работы вместо ребенка без объяснения, как правильно выполнять задание); принцип «делай как я» (ребенок в своей деятельности ориентируется на пример педагога); сотрудничество с ребенком (совместное обсуждение решения проблемы); инициирование («помоги мне сделать самому, ничего не делая за меня, направь в нужное русло, подтолкни к решению, а остальное я сделаю сам», М. Монтессори); упреждение (педагог прогнозирует возможные негативные линии развития и предотвращает их). У любого вида помощи, как утверждает М.В. Шакурова, есть «коэффициент полезности».

Просоциальную деятельность педагога можно рассмотреть со стороны содержательного аспекта, где выделяют следующие виды помощи при работе с учащимися:

- При эмоционально-волевой помощи просоциальный педагог направлен в своей педагогической деятельности на повышение уверенности в себе учащихся, в возможности преодолеть трудные ситуации. Педагог должен позиционировать себя доброжелательным, открытым, эмпатичным, оптимистичным, используя невербальные средства (улыбка, избегание закрытых поз, контакт глаз, тактильный контакт). Просоциальный педагог должен быть уверенным сам в себе, чтобы для учащихся был живой пример перед глазами, а также уважительно обращаться, называя его имя, делать акцент на достоинствах и талантах ребенка.

- Информационная помощь направлена на предоставление учащимся информации, которая необходима им при решения трудной ситуации. Информационная помощь трактуется как ответ на вопрос учащихся, при этом ответ должен быть конкретным, доступным, практичным, адекватным, соответствовать индивидуальным характеристикам ребенка.

- Интеллектуальная помощь (осознание воспитанником собственной проблемы, которая происходит в процессе рефлексии, организованная педагогом).

- Организационная помощь: цель просоциального педагога – посодействовать учащемуся в этапе планирования и реализации плана, какие использовать ресурсы, просить ли помощи у других субъектов) [2; 4].

Просоциальное поведение рассматривают в рамках подхода альтруистического поведения. Так, альтруистическое поведение направлено не на благосостояние субъекта, а на другого человека. Как отмечает Е.П. Ильин, альтруизм связан с самой волей человека помочь другому, не зависит от социального давления или от присутствия человека. Просоциальная направленность педагога в данном подходе заключается в профессионально-ценностных просоциальных установках, просоциальных личностных смыслах (гуманистическая направленность, добровольность, социальная ответственность), просоциальных качествах (альтруизм, эмпатия, оптимизм, социальная активность) [6].

Таким образом, теоретический анализ по теме исследования позволил выделить следующие аспекты:

- просоциальная направленность педагога не рассматривалась в комплексе, есть сведения отдельных направлений и концепций;

- выделяют четыре подхода, которые определяют просоциальную направленность педагога: как действия, позитивно оцениваемые обществом;

- как весь спектр поступков, совершаемых педагогом ради другого и ради его пользы;

– как соотношения части и целого и, наоборот, по отношению к «помогающему поведению» педагога; как чисто альтруистическое поведение педагога.

В своей профессиональной деятельности будущие педагоги ориентированы на оказание помощи другому в качестве профессиональной обязанности. Общество ожидает от педагогов, что у них уже сформирована профессиональная мотивация к просоциальности, отличающаяся стабильностью и устойчивостью.

Открытым и актуальным остается вопрос, каким образом следует формировать и развивать составляющие просоциальной направленности в ходе профессионального обучения. Во время обучения в высшем учебном заведении процесс обучения сформирован более на теоретических вопросах, чем на потребностях и необходимых содержательных характеристиках просоциальности будущих педагогов. С целью развития у будущих педагогов необходимых содержательных характеристик просоциальной направленности были разработаны психолого-педагогические рекомендации:

- ✓ изучайте свои чувства, их причины и динамику развития;
- ✓ в общении с одноклассниками, преподавателями и детьми старайтесь подмечать мелкие детали. Мимика человека, тон голоса и его реакции помогут Вам распознать, в каком состоянии он находится и что чувствует;
- ✓ попробуйте посмотреть на мир «глазами» другого человека, примеряя на себя его чувства;
- ✓ установите контакт с окружающими: обращайтесь по имени, в общении с детьми занимать позицию на уровне глаз ребенка, использовать тактильное прикосновение;
- ✓ выслушивайте человека до конца, не перебивая его;
- ✓ оказывайте окружающим поддержку. Например, попытайтесь успокоить Вашего знакомого, если он расстроен. Найдите для него подходящие слова, он будет Вам благодарен;
- ✓ начните чаще оказывать помощь. Например, соседским детям на площадке объяснить решение задачи или построить шалаш, бабушке донести продукты до автобуса;
- ✓ говорите людям приятные слова, отмечайте их достижения и благодарите за оказанную Вам помощь;
- ✓ если Вас критикуют, то воспринимайте это как возможность к саморазвитию, и Вы всегда можете работать над собой, не чувствуя себя при этом бесполезным;
- ✓ попробуйте заняться волонтерской работой. Мир нуждается в помощи! Так, занимаясь волонтерством, Вы расширите свой круг знакомств, узнаете много нового, а самое главное – окажете помощь определенной категории людей.

Содержательные характеристики просоциальности будущего педагога можно формировать и развивать с помощью тренинговых программ, ис-

пользовать ролевые и деловые игры, где будущие педагоги смогут проявить свои личностные качества и сформировать те, которые важны в их будущей профессиональной деятельности.

Список использованных источников:

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, изд. центр «Академия», 2002. – 416 с.
2. Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
3. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
4. Ерошенко, Е.И. Просоциальная направленность педагогической деятельности в современной науке и образовании: от сущности к содержанию / Е.И. Ерошенко // Научный результат. Сер. Педагогика и психология образования. – 2019. – Т. 5, № 2. – С. 3–16.
5. Игнацкая, О.Е. Особенности изучения компонентов просоциальной направленности личности старшеклассников / О.Е. Игнацкая // Психол. журн. – 2008. – № 4. – С. 68–73.
6. Ильин, Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
7. Рубинштейн, М.М. Проблема учителя: учеб. пособие / М.М. Рубинштейн; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 176 с.
8. Хузиахметов, А.Н. Педагогика. Введение в педагогическую деятельность: краткий конспект лекций / А.Н. Хузиахметов. – Казань: Казан. (Приволж.) федер. ун-т, 2013. – 112 с.
9. Чудновский, В.Э. Нравственная устойчивость личности: психологическое исследование / В.Э. Чудновский. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.

УДК 37.015.323:316.624-053.5

Сотникова Е.И.

**Рекомендации педагогам по предотвращению буллинга
посредством формирования просоциального поведения
у детей дошкольного возраста**

В статье рассматривается буллинг как разновидность социальной агрессии у детей дошкольного возраста, негативно воздействующий на построение межличностных отношений со сверстниками. При этом развитие просоциального поведения будет выступать как катализатор предупреждения детского буллинга.

Ключевые слова: просоциальное поведение, буллинг, агрессия, дошкольный возраст.

Recommendations to teachers on prevention of bullying by means of formation of prosocial behavior in children preschool age

The article considers bullying as a type of social aggression in preschool children, negatively affecting the construction of interpersonal relations with peers. At the same time, the development of prosocial behavior will act as a catalyst for preventing child bullying.

Key words: prosocial behavior, bullying, aggression, preschool age.

Современные психологические и педагогические исследования констатируют тот факт, что на сегодняшний день существует два фактора, определяющих проявление буллинга среди детей, – это личностные характеристики и социально-психологический фактор (семейное неблагополучие, негативные эмоциональные отношения, конфликтогенная среда в группе детей, трансляция насилия посредством детского медиаконтента).

Российские исследователи представляли понятие «буллинг» как запугивание, физический или психологический террор (И.П. Кон); агрессию (психологическую, физическую) (Е.Н. Ушакова); сознательное насилие (И. Бердышев).

В психологической и справочной литературе зарубежными исследователями «буллинг» рассматривается как травля (Д. Лэйн); драка, стычка, издевательство, запугивание (D. Olweus); угроза (P.K. Smith, I. Whitney); нападение (физическое, психологическое, социальное, вербальное). В свою очередь (D. Olweus, M. Camodeca, A.A. Volk) буллинг определяют как повторяющееся и намеренно агрессивное поведение в отношении незащищенных детей. Тем самым можно сказать, что буллинг выступает как разновидность социальной агрессии, как проблема взаимоотношений, а именно утверждение межличностного влияния детей через агрессию [1].

Несмотря на многочисленные определения, T.R. Nansel предложил всеобъемлющее объяснение буллинга как агрессивного поведения или умышленного «причинения вреда» одним лицом или группой, как правило, осуществляемой неоднократно и с течением времени.

В отличие от школьников, дети в дошкольном возрасте в силу своих возрастных особенностей проявляют агрессивные действия по отношению к сверстникам преимущественно индивидуально, не в полной мере осознанно, не отличаются продуманностью, имеют яркую эмоциональную окраску, эпизодический характер, не вынашивают в голове планов, носят преимущественно выраженный полярный характер от вспышки ярости до полного покоя, не думают о поиске самых изощренных методов, за которые потом не придется отвечать.

В дошкольном возрасте дети учатся устанавливать и поддерживать дружеские отношения, выражать свои симпатии, понимать эмоциональное состояние окружающих и свое, формируются группы постоянных партне-

ров по игре. Это способствует приобретению когнитивных и социально-эмоциональных компетенций у детей. Как правило, дети младшего дошкольного возраста склонны прибегать к физической агрессии, возможно, потому, что у них еще не сформированы вербальные или социальные навыки, напрямую связанные с процессом социализации.

При том, что буллинг включает в себя физическую и вербальную (словесную) агрессию, проявляющуюся как в прямой, так и в косвенной форме у детей дошкольного возраста (таблица) [2].

Таблица – Особенности проявления буллинга

Тип буллинга	Особенности проявления
Вербальная агрессия (косвенная)	жалобы, демонстративный крик, агрессивные фантазии
Вербальная агрессия (прямая)	дразнилки, оскорбления, высмеивание
Физическая агрессия (косвенная)	разрушение продуктов деятельности другого, уничтожение или порча чужих вещей
Физическая агрессия (прямая)	символическая агрессия, физическое нападение (драка, укусы, царапанье)

Так, данные зарубежного исследования показали, что дети в возрасте от двух до пяти лет чаще подвергались физической агрессии, в меньшей мере словесному издевательству. Также были выявлены и различия в гендерном аспекте: физическая агрессия, проявляющаяся у мальчиков в возрасте трех лет, выше, чем у детей старшего дошкольного возраста, в то время как у девочек она почти отсутствует в возрасте от трех до четырех лет. Это объясняется тем, что вербальная (словесная) форма агрессии на данном этапе онтогенеза требует более развитых когнитивных, социальных навыков, которые преобладают в возрасте пяти-семи лет. Большинство исследований показывает, что девочки проявляют более словесную агрессивность в отношениях (W.M. Craig et al., 2000; S. Perren, 2000), в то время как физическая агрессивность распространена у мальчиков [3; 4]. Следует подчеркнуть, что такое поведение более интенсивно среди сверстников одного пола (M. Vlachou et al., 2011) [5].

Отличительной чертой проявления агрессивных действий со стороны детей дошкольного возраста является то, что родители и воспитатели вовлекают их в свои конфликты. Позиция, занятая взрослыми, во многом определяет эффективность разрешения ситуации, позволяет уменьшить негативные последствия. При этом взрослые (педагоги, родители) должны обратить внимание на разработку наиболее конструктивной модели реагирования и поведения в ситуации агрессивных действий со стороны детей.

С одной стороны, воспитатели и родители не считают нужным немедленно вмешиваться в детские конфликты. Это положение вполне оправданно, потому что в противном случае у детей не будет навыков выхода из сложившихся ситуаций, они не смогут конструктивно решать кон-

фликти и договариваться. С другой стороны, пассивность взрослых, делегирование ответственности детям за выход из сложившейся ситуации и принятие решения могут привести к непоправимым последствиям: потеря доверия, ощущения безысходности у ребенка, который высмеивается сверстником.

Одними из самых распространенных причин, провоцирующих агрессивность, по мнению В.В. Лебединского, Т.Г. Макеева, И.В. Павлова, являются: привлечение к себе внимания, ущемление достоинства сверстника, желание быть главным и первым во всем [6].

Ряд исследователей (N.R. Crick et al., 2006; В. Kochenderfer-Ladd & J.L. Wardrop, 2001; С. Monks, R.O. Ruiz, E.T. Val, 2002) возражают против дискуссии о буллинге у детей дошкольного возраста, так как утверждают, что он включает в себя критерии сознательного умысла, эмоционального сознания. Однако исследования показывают, что дошкольники обладают способностью воспринимать мотивы и понимать намерения других в возрасте трех лет (J.A Baird & L.J. Moses, 2001). В возрасте пяти лет дети понимают действия, мотивированные разными намерениями, развивается чувство моральной ответственности. Кроме того, результаты исследований показывают, что в возрасте трех и четырех лет начинают развиваться основные составляющие морального и эмоционального сознания, сопереживания и соблюдения правил (M. Vlachou et al., 2016) [5; 7]. Из вышеизложенного следует, что развитие и проявления просоциального поведения у детей выступают своего рода предиктором, предотвращающим негативные воздействия со стороны сверстников.

Просоциальное поведение имеет важное значение для поддержания позитивных отношений, ограничения издевательств и содействия социальной адаптации жертв. По мнению N. Eisenberg, просоциальное поведение – это позитивные действия, которые приносят пользу другим, продиктованные сочувствием, моральными ценностями и чувством личной ответственности, а не стремлением к личной выгоде.

Все дети рождаются с некоторой способностью к сопереживанию, которая позволяет им эмоционально общаться с другими людьми (M.L. Hoffman). Однако по мере взросления детей развитие этой врожденной эмпатии зависит от их взаимоотношений с другими людьми. Например, дети, родители которых проявляют тепло и отзывчивость к их потребностям, с большей вероятностью будут проявлять просоциальное поведение (D. Zhou et al., 2002). По мере того, как идет переход из дошкольного возраста в школьный, они становятся все более зависимыми от социальных отношений со сверстниками (W. Hartup).

Общее, на что стоит обратить внимание, что буллинг и просоциальное поведение, особенно в раннем детстве, лучше всего объясняются теорией оперантной обусловленности. Согласно этой модели объяснения человеческой мотивации агрессивное поведение повторяется из-за того, что оно приводит к материальному или социальному вознаграждению.

У детей дошкольного возраста просоциальное поведение демонстрируется в определенном отношении к сверстнику, желании и готовности помочь в сложной ситуации, поделиться предметом или игрушкой. В связи с этим взаимодействие детей в процессе общения и совместной деятельности выступает предпосылкой для формирования просоциального поведения.

Однако отсутствует единый взгляд по поводу того, какие психологические преобразования во взаимодействии со сверстниками связаны с формированием в научной практике особенностей просоциального поведения у детей дошкольного возраста. Просоциальное поведение, в той или иной степени, выступает частью общей социальной стратегии, которая способствует формированию дружественных привязанностей [9]. Любые формы взаимодействия должны быть направлены не на достижение прагматических целей, а на оказание безусловной помощи другому. На основе внешнего практического взаимодействия с окружающими, у ребенка развивается внутреннее эмоциональное отношение к людям, рождаются сопереживающие чувства, играющие важную роль в развитии просоциальных мотивов поведения.

Поэтому мы предлагаем следующие практические рекомендации, направленные на минимизацию буллинга внутри детского общества, основанные на просоциальных формах поведения:

- демонстрируйте позитивные отношения с коллегами. Это создает модель, на которую дети могут равняться, когда видят, как взрослые позитивно взаимодействуют друг с другом;
- сосредоточьтесь на положительных моментах, а не на наказании. Дети гораздо больше заинтересованы в том, чтобы их деятельность была одобрена и не подвергалась постоянной критической оценке, унижению, что зачастую происходит на глазах у сверстников;
- общайтесь с детьми: дети должны чувствовать себя любимыми и защищенными, чтобы вести себя просоциально. Постарайтесь установить индивидуальные отношения с детьми;
- создавайте эмоционально позитивную обстановку, внутригрупповую сплоченность в детском коллективе (ритуалы приветствия, прощания, психогимнастика, этюды, релаксация, рисование, лепка);
- помогите детям воспринимать точку зрения других, например, спрашивая: «Как вы думаете, что чувствовал другой ребенок, когда ты обозвал, толкнул, забрал игрушку, не впустил в игру?»;
- читайте книги, беседуя о поступках, спрашивая у детей, как поступил персонаж – хорошо или плохо. Научите детей правильно оценивать поведение героев, тем самым мотивируя свой ответ;
- проигрывайте детские ситуации с целью понять, как их действия (хорошие и плохие) влияют на других (театрализованная деятельность);
- обучайте детей способам выражения негативных чувств на безопасные объекты (резиновые игрушки, каучуковые шарики, подушки,

поролоновые мячи, «стаканчик для крика», спортивный инвентарь, бумага). Это необходимо, чтобы ребенок не направлял гнев на сверстников, а переносил его на неодушевленные предметы, выплескивал его в игровой форме;

- показывайте, что Вы понимаете эмоции ребенка: «Ты рассердился, потому что...»;
- включайте ребенка в совместную деятельность, подчеркивайте его значимость в выполняемом деле, тем самым развивая умение помогать;
- помните, что запрет и повышение голоса – самые неэффективные способы преодоления негативных форм поведения у детей. Стоит высказать свое отношение к неподобающему поведению ребенка ясно и недвусмысленно.

Таким образом, буллинг у детей дошкольного возраста не всегда легко выявить, поскольку дети этого возраста могут проявлять агрессивное поведение из-за ограничений в когнитивном и речевом развитии. Тем не менее важно, чтобы педагоги дошкольного образования не недооценивали серьезность или частоту такого поведения, а учились различать типичные конфликты и возникающее поведение дошкольного буллинга. При условии, что дети дошкольного возраста проявляют агрессивные действия спонтанно, даже в присутствии своих педагогов, важно, чтобы они выявляли инциденты, связанные с буллингом, и своевременно управляли ими.

Список использованных источников:

1. Olweus, D. School Bullying: Development and Some Important Challenges / D. Olweus // *Annual Review of Clinical Psychology*. – 2013. – Vol. 9. – P. 751–780.
2. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
3. Peer reactions to early childhood aggression in a preschool setting: Defenders, encouragers, or neutral bystander / C.A. Rose [et al.] // *Developmental Neurorehabilitation*. – 2014. – Vol. 19, № 4. – P. 246–254.
4. Craig, W.M. Observations of bullying in the playground and in the classroom // W.M. Craig, D. Pepler, R. Atlas // *School Psychology International*. – 2000. – Vol. 21, № 1. – P. 22–36.
5. Vlachou, M. Bully/victim problems among preschool children: a review of current research evidence / M. Vlachou, E. Andreou, K. Botsoglou, E. Didaskalou // *Educational Psychology Review*. – 2011. – Vol. 23, № 3. – P. 329–358.
6. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие / В.В. Лебединский. – М.: Академия, 2008. – 144 с.

7. Baird, J.A. Do preschoolers appreciate that identical actions may be motivated by different intentions? / J.A. Baird, L.J. Moses // *Journal of Cognition and Development*. – 2001. – Vol. 4. – P. 413–448.

8. Hoffman, M.L. Empathy and moral development: Implications for caring and justice / M.L. Hoffman. – New York: Cambridge Univ. Press, 2000. – 342 p.

9. Смирнова, Е.О. Психологические основания нравственного воспитания дошкольников / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова // *Психолог в детском саду*. – 2007. – № 2. – С. 81–92.

УДК 316.627:316.485:316.77

Осинский А.Е.

**Формирование просоциальных качеств у медиаторов
в рамках программы «Основы восстановительной медиации»**

Статья посвящена проблеме формирования просоциальных качеств у будущих специалистов как основе для построения продуктивной коммуникации в современной процедуре альтернативного разрешения споров – медиации.

Ключевые слова: просоциальность, просоциальные качества специалистов, продуктивная коммуникация, альтернативное разрешение споров, медиация.

**Formation of prosocial qualities in mediators within the framework
of the “Foundations of restorative mediation”**

The article is devoted to the problem of forming prosocial qualities of future specialists as a basis for building productive communication in the modern procedure of alternative dispute resolution – mediation.

Key words: prosociality, prosocial qualities of specialists, productive communication, alternative dispute resolution, mediation.

Изменения, происходящие в современном мире, оказывают значительное влияние на содержание и характеристики социальных процессов, происходящих в обществе. В свою очередь это приводит к переоценке ценностей, что существенно влияет на формирование иной мотивационно-ценностной структуры как отдельных личностей, так и общества в целом. Происходящие процессы все чаще приводят к возникновению конфликтов, которые распространяются практически на все сферы деятельности человека. Конфликтогенная обстановка и повышенная эмоциональная напряженность обусловили повышенный интерес к такому феномену, как про-

социальность, и возможности применения качеств такой стратегии поведения в процедуре медиации.

Просоциальное поведение, в профессиональном контексте, подразумевает под собой специальности, в основе которых лежат общение и взаимодействие с другими людьми, помогающее поведение специалистов. Исследование этого феномена проводили такие ученые, как Л. Берковитц, К. Бэтсон, М. Греди, Г. Карло, С. Харди и др. Отдельные механизмы данной проблемы отразили в своих трудах В.В. Абраменкова, Т.П. Гаврилова, Н.В. Кухтова, Н.В. Молчанова, И.М. Юсупов.

Известно, что в процедуре медиации существует выбор той или иной модели поведения специалиста. Стратегия восприятия происходящего конфликта формируется на основании двух взаимосвязанных факторов. В первую очередь, это понимание и оценка ситуации в контекстном ее происхождении. Во вторую – понимание личности конфликтующей стороны по взаимодействию с партнером. Создание условий для разрешения конфликта будет зависеть от содержательных характеристик и качеств личности медиатора (эмпатии, толерантности, способности к рефлексии, эмоциональности, коммуникативной компетентности, способности принятия решения). В свою очередь указанные качества рассматриваются как важные условия просоциального поведения (В. Айксс, Т.П. Гаврилова, И.М. Юсупова и др.).

Считается, что медиация – это не только профессия, но еще и образ жизни. В связи с этим для успешной деятельности медиатора необходимы эмпатия, способность встать на место другого человека, организаторские и коммуникативные способности, рефлексивность, эмоциональный интеллект, конфликтологическая и коммуникативная компетентности. Указанные просоциальные качества дают возможность медиатору адаптироваться к современным условиям и эффективно функционировать в социуме, а это требует специальной подготовки.

Следует отметить, что при определении необходимых качеств медиатора может быть использована формула профессиограммы любого работника: «профессионализм = квалификация (знания + умения + навыки) + “позиция” (целеполагание + мотивация + система ценностей)».

Так, формирование вышеперечисленных качеств является одним из актуальных направлений обучения медиаторов. Для конкретного представления о компетенциях и просоциальных качествах медиатора и, соответственно, требования к содержанию его деятельности важным фактором являются обучающие, тренинговые программы. При этом одних лишь юридических категорий недостаточно для понимания сущности процедуры медиации, и для описания этого социального феномена требуется привлечение психологических знаний, что вызывает необходимость разработки программы «Основы восстановительной медиации» для будущих специалистов помогающих профессий. В данной работе нашли свое отражение

учебно-программные материалы, которые позволят реализовать обучение психологическим особенностям медиативной деятельности в учреждениях образования.

Цели изучения программы «Основы восстановительной медиации».

- формирование представлений и знаний о восстановительной медиации, ее принципах, процессах и результатах;
- формирование понимания необходимых личностных качеств и характеристик медиатора;
- повышение коммуникативной, конфликтологической и переговорной компетентности;
- популяризация использования восстановительных подходов при разрешении конфликтов и заглаживании вреда;
- помощь обучающемуся стать более социально-адаптированным через овладение инструментами, приемами, знаниями и умениями для реализации медиативной деятельности.

Задачи:

- сформировать общее представление о медиации как об альтернативном способе разрешения конфликта;
- раскрыть особенности восстановительной медиации;
- сформировать представление об основных психологических характеристиках и просоциальных качествах медиатора;
- освоить первичные знания работы с чувством вины и стыда;
- обучить технологиям и использованию инструментов восстановительной медиации.

Реализация программы «Основы восстановительной медиации» позволит обучающимся **иметь представление о:**

- социально-психологических аспектах восстановительной медиации;
- навыках конфликтологической и коммуникативной компетентности;
- навыках просоциального поведения;
- навыках использования восстановительной медиации и медиативных подходов в профессиональной коммуникации;
- навыках урегулирования конфликтов, возникающих в образовательной среде и последующей профессиональной деятельности;
- навыках самостоятельного применения технологии восстановительной медиации, организации и участия в процедуре медиации.

Знать:

- структуру и динамику конфликта;
- модели поведения конфликтующих сторон;
- правила эффективной коммуникации;
- основы просоциального поведения как условие эффективного взаимодействия;

-
- основные подходы к урегулированию и разрешению споров (конфликтов), их преимущества и недостатки;
 - систему, принципы и преимущества альтернативного разрешения споров в сравнении с формальными методами;
 - место медиации в правовой системе Республики Беларусь;
 - критерии медиабельности спора (конфликта);
 - принципы и стадии процедуры медиации;
 - основы правового регулирования медиации в Республике Беларусь;
 - формы организации деятельности медиатора;
 - этические основы участия медиатора в процедуре медиации.

Уметь:

- вступать в межличностные контакты и поддерживать эффективную коммуникацию;
- применять просоциальную стратегию поведения как условие эффективного взаимодействия с конфликтующими сторонами;
- диагностировать конфликт и определять медиабельность спора (конфликта);
- отграничивать медиацию от других альтернативных процедур разрешения споров;
- определять позиции, интересы и интерпретации конфликтующих сторон;
- руководить переговорами сторон на различных этапах медиативных переговоров;
- оказать консультативную помощь по вопросам применения и организации процедуры медиации;
- организовать и участвовать в процедуре медиации.

Программа «Основы восстановительной медиации» предназначена для будущих специалистов помогающих профессий, обучающихся в средних специальных и высших учебных заведениях. Курс может преподаваться как обязательный предмет или составлять вариативную часть факультативных и иных занятий по обучению конфликтологии и психологии.

Учебный материал структурирован таким образом, что каждая тема может быть изложена в течение одного или двух уроков. Занятия проводятся один раз в неделю. На весь период обучения программа составляет 30 часов (24 теоретических и 6 практических). Еженедельные занятия позволяют обучающимся сориентироваться в особенностях применения просоциальной стратегии поведения в конфликте, ее целях и результатах. Продолжительность каждого занятия примерно 90 минут (2 академических часа). Проводимое в учебно-тематическом плане количество часов на изучение отдельных тем может быть скорректировано в соответствии с решаемыми при обучении задачами и исходной подготовкой обучающихся.

Занятия по форме напоминают групповые занятия социально-психологического тренинга. Количество членов группы 10–12 человек.

Схема занятия:

- Формулирование темы занятия, основных целей.
- Краткое информационно-лекционное сообщение, позволяющее задать темп, ритм занятия и являющееся прелюдией основной части.
- Основная часть.
- Подведение итогов. Рефлексия.

Возможны следующие варианты или их комбинация: лекция → активная беседа → система упражнений → заключительная часть.

Методы:

- Лекционный метод передачи знаний.
- Психодиагностические методы исследования личности.
- Экспрессивные методы самовыражения в движении, рисунках, письменных работах.

• Метод социально-психологического тренинга: дискуссионный метод обсуждения различных психологических проблем и типов поведения в конфликте; метод анализа конкретных ситуаций; игровое моделирование; имитационные игры, психотехнические игры, разыгрывающие ситуации и ролевые игры, которые позволяют обучающимся получить «обратную связь», сформировать навыки анализа интересов сторон, особенностей применения просоциальной стратегии поведения в конфликте, конструктивного ведения диалога.

Технология учебной программы включает следующие блоки: *целевой, содержательный, организационный, операциональный, диагностический и результирующий.*

Целевой блок – формирование конфликтологической компетентности участников образовательных отношений – выступает системообразующим фактором, определяющим результат практического применения и наполняемость других блоков модели. В сложном процессе формирования конфликтологической компетентности очевидна необходимость междисциплинарного сотрудничества с другими дисциплинами: психологией общения, психологией личности, правом, педагогикой, социологией и др.

Содержательный блок – описывает основные компоненты конфликтологической и коммуникативной компетентности, которая чаще всего рассматривается как вид социально-психологической компетентности. Связь этих компонентов определяется взаимообусловленностью *когнитивных, аффективных и поведенческих составляющих:*

– *когнитивный* – это осознание участниками межличностного взаимодействия причин возникновения конфликтов, понимание природы противоречий и конфликтов между людьми;

– *аффективный* – определяется конструктивным отношением к конфликтам, а также его участникам. Этот компонент проявляется в применении просоциальной стратегии поведения (в эмпатии, уважении, искренности вербальной и невербальной сензитивности, ценностных установках) как условия эффективного взаимодействия с конфликтующими сторонами;

– *поведенческий* – это умения и навыки общения и взаимодействия с другими людьми, стиль и способы разрешения конфликтов.

Организационный блок – определяется методами и формами реализации представленной технологии, предполагает обучение новым способам разрешения конфликтов, способам восстановительной коммуникации и нового типа поведения в конфликтных ситуациях, предполагает использование активных методов обучения, которые включают в себя ролевые игры, анализ конкретной ситуации, мозговой штурм, групповые дискуссии, психотехники, учебные практические медиации и т.д.

Операциональный блок – предполагает формирование у участников образовательных отношений репродуктивных и продуктивных действий общения и взаимодействия, контроля и самоконтроля, организаторских и коммуникативных способностей, эмпатии и уважения, рефлексии и самооценки, а именно умений распознавать и интерпретировать причины и источники конфликтов; вести межличностный диалог; осуществлять посредничество в контактах; анализировать и разрешать различного рода споры; оперировать знаниями, установками и навыками в условиях коммуникации и взаимодействия в реальном времени. Эти способности можно рассматривать как условия эффективного межличностного общения и части общей модели конфликтологической компетентности.

Диагностический блок – предполагает психолого-педагогическое тестирование (предварительное, текущее, итоговое), рефлексию и самооценку, выполняя роль механизма обратной связи, позволяющего выявлять уровень сформированности компонентов конфликтологической и коммуникативной компетентности (аффективного, когнитивного и поведенческого), достижение диагностических целей, а также прогнозирование успешности учебного взаимодействия, внесение необходимых коррекций в каждый из компонентов технологии.

Результирующий блок – описывает возможные положительные изменения в личности участников образовательных отношений и психологической среде учреждения образования.

Прогнозируемый результат:

- общее суждение о понятии «медиация», об отличиях медиации от иных способов решения споров, истории, о значении и месте медиации в правовой системе Республике Беларусь;
- знание требований, предъявляемых к медиатору, содержания Правил профессиональной этики медиатора;

-
- знание сущности понятия конфликта и его структуры, способов управления конфликтами, способность к анализу конструктивного и деструктивного влияния конфликта на общественные отношения;
 - умение описывать модели поведения сторон в конфликте, правила бесконфликтного поведения;
 - основных и альтернативных подходов к урегулированию споров (конфликтов);
 - умение применять просоциальную стратегию поведения, использовать конструктивное отношение к конфликтам и его участникам;
 - знание сущности понятия «переговоры», моделей переговоров, стратегии и тактики ведения переговоров, критериев принятия решения о выборе метода разрешения конфликта;
 - знание прав и обязанностей участников образовательного процесса, особенностей восстановительной медиации и методов разрешения споров;
 - знание особенностей организации службы медиации, практик своевременного урегулирования споров и профилактики правонарушений в образовательной среде;
 - знание сущности понятия «коммуникация», ее видов и средств, причин и видов нарушения коммуникации;
 - умение использовать техники постановки вопросов и активного слушания;
 - вера в себя, в свои способности при вступлении в межличностные контакты с поддержкой эффективной коммуникации;
 - умение описывать основные этапы медиации, права участников сторон, раскрывать функции медиатора, осознавать его ответственность в проведении медиации;
 - осознание личностных качеств и функций медиатора, раскрытие значения мирного урегулирования споров в медиации для психологического климата в учреждении образования;
 - способность организации и участия в службе медиации учреждения образования;
 - умение руководить переговорами на различных этапах медиации;
 - знание возможных форм соглашений в восстановительной медиации, обоснований выхода из медиации;
 - знание порядка исполнения соглашений, возможных форм контроля за исполнением сторонами соглашений.

**Учебно-тематический план
«Основы восстановительной медиации»**

Раздел, тема	Количество учебных часов	
	Всего	В т.ч. на практические занятия
Раздел 1 Введение в медиацию	2	
1.1 История возникновения и развития медиации	1	
1.2 Профессиональная этика медиатора	1	
Раздел 2 Конфликт и поведение сторон в конфликте	4	
2.1 Понятие, структура и динамика конфликта	2	
2.2 Модели поведения в конфликте	2	
Раздел 3 Основные подходы к урегулированию конфликта и спора	4	
3.1 Традиционные и альтернативные подходы к разрешению споров (конфликтов)	2	
3.2 Понятие и стратегии переговоров	2	
Раздел 4 Особенности восстановительной медиации, работа службы медиации	4	
4.1 Права, обязанности и ответственность участников образовательного процесса	2	
4.2 Основы создания и организации работы службы медиации	2	
Раздел 5 Коммуникация в медиации	6	2
5.1 Понятие, виды и средства коммуникации	2	
5.2 Постановка вопросов и техники активного слушания	4	2
Раздел 6 Порядок проведения восстановительной медиации	8	4
6.1 Регламентация, этапы и участники медиации	2	
6.2 Личность и функции медиатора	6	4
Раздел 7 Результаты проведения восстановительной медиации	2	
7.1 Медиативное соглашение, его содержание	1	
7.2 Исполнение соглашения, достигнутого в медиации	1	
ИТОГО	30	6

Краткое содержание программы

Раздел 1 Введение в медиацию (2 часа)

Цель изучения темы: Познакомить с понятием «медиация», с отличиями медиации от иных способов решения споров, историей. Сформировать представление о значении и месте медиации в правовой системе Республики Беларусь. Сформировать знания о требованиях, предъявляемых к медиатору. Дать понятие о Правилах профессиональной этики медиатора.

Содержание темы:

Тема 1.1 История возникновения и развития медиации (1 час)

Понятие медиации. Отличия медиации от иных способов разрешения споров. Причины возникновения медиации. История развития медиации

в мире и в Беларуси. Основные принципы медиации. Разновидности медиации. Основы правового регулирования медиации в Республике Беларусь.

Подведение итогов

Тема 1.2 Профессиональная этика медиатора (1 час)

Требования, предъявляемые к медиатору. Положение, функции, права и обязанности медиатора. Правила профессиональной этики медиатора.

Подведение итогов

Раздел 2 Конфликт и поведение сторон в конфликте (4 часа)

Цель изучения темы: Дать понятие определению «конфликт». Сформировать знания о причинах, структуре, динамике, этапах развития конфликта, предотвращении и управлении конфликтами, анализ конструктивных и деструктивных влияний конфликта на общественные отношения. Сформировать знания об особенностях и правилах бесконфликтного поведения.

Содержание темы:

Тема 2.1 Понятие, структура и динамика конфликта (2 часа)

Современное представление о конфликте: понятие, причины возникновения, виды. Социальный конфликт и правовой спор. Структура конфликта. Динамика конфликтных отношений. Этапы развития конфликта. Воздействие на конфликт. Предотвращение и управление конфликтом. Анализ конструктивных и деструктивных влияний конфликта на общественные отношения.

Подведение итогов

Тема 2.2 Модели поведения в конфликте (2 часа)

Особенности и направленность конфликтов, возникающих в образовательно-воспитательной среде. Модели поведения в конфликте. Давление эмоциональной составляющей на содержательный уровень конфликта. Объективная и субъективная составляющие конфликта. Правила бесконфликтного общения, умение применять просоциальную стратегию поведения, использовать конструктивное отношение к конфликтам и его участникам.

Подведение итогов

Раздел 3 Основные подходы к урегулированию конфликта и спора (4 часа)

Цель изучения темы: Сформировать знания об основных и альтернативных подходах к урегулированию споров (конфликтов). Дать понятие определению «переговоры». Сформировать знания о моделях переговоров, стратегиях и тактиках их ведения, критериях принятия решения о выборе метода разрешения конфликта.

Содержание темы:

Тема 3.1 Традиционные и альтернативные подходы к разрешению споров (конфликтов) (2 часа)

Основные подходы к урегулированию конфликта и разрешению спора (с позиции силы, с позиции права и с позиции интересов). Альтернативное разрешение спора (АРС): понятие, способы, отличия от государствен-

ных способов разрешения споров и формальных методов реагирования на конфликт. Традиционные процедуры (переговоры, посредничество).

Подведение итогов

Тема 3.2 Понятие и стратегии переговоров (2 часа)

Понятие и сущность переговоров. Модели переговоров. Стратегия и тактика ведения переговорного процесса. Критерии принятия решения о выборе метода разрешения конфликта.

Подведение итогов

Раздел 4 Особенности восстановительной медиации, работа службы медиации (4 часа)

Цель изучения темы: Сформировать знания о правах, обязанностях и ответственности участников образовательного процесса, об особенностях школьной (студенческой) медиации и других методах разрешения споров. Познакомить с организацией работы школьной (студенческой) службы медиации. Сформировать знания о практике своевременного урегулирования споров в школьной (студенческой) службе медиации, профилактике правонарушений в образовательной среде.

Содержание темы:

Тема 4.1 Права, обязанности и ответственность участников образовательного процесса (2 часа)

Права, обязанности и ответственность администрации учреждения образования, учителя (преподавателя), родителя и ребенка в образовательном процессе. Медиация и другие методы разрешения споров – традиционные и альтернативные. Способы реагирования на конфликты в учреждениях образования. Особенности восстановительного подхода в урегулировании конфликтов. основополагающие принципы восстановительной медиации и их смысловое обоснование.

Подведение итогов

Тема 4.2 Основы создания и организации работы службы медиации (2 часа)

Основы создания и организация работы службы медиации. Участники службы медиации. Документы службы медиации. Влияние практики своевременного урегулирования споров в службе медиации на деловой климат в учреждении образования и моральное состояние участников конфликтов. Профилактика правонарушений в образовательной среде.

Подведение итогов

Раздел 5 Коммуникация в медиации (6 часов)

Цель изучения темы: Дать понятие определению «коммуникация». Сформировать знания о средствах коммуникации, причинах и видах ее нарушения. Сформировать знания о правилах эффективной коммуникации. Сформировать знания о техниках постановки вопросов и активного слушания. Научить техникам постановки вопросов и активного слушания.

Содержание темы:

Тема 5.1 Понятие, виды и средства коммуникации (2 часа)

Понятие коммуникации. Восприятие и коммуникация. Виды нарушения коммуникации. Причины нарушения коммуникации. Вербальные и невербальные средства коммуникации. «Информационные помехи» в коммуникации. Умение слушать и слышать. Распознавание и выражение чувств. «Я-послания».

Подведение итогов

Тема 5.2 Постановка вопросов и техники активного слушания (2 часа)

Техники рационализации конфликта. Способы интеграции интересов сторон в медиации. Метод мозгового штурма. Выработка оптимального решения, оценка его эффективности и реалистичности.

Подведение итогов

Практические занятия (2 часа): Применение вопросов как способа получения и прояснения информации и техник активного слушания – цитирование (эхо-повтор), перефразирование, интерпретация (резюме). Оценка невербального поведения в ходе медиации.

Подведение итогов

Раздел 6 Порядок проведения восстановительной медиации (8 часов)

Цель изучения темы: Сформировать знания об основных этапах медиации, ролях и правах участников. Сформировать знания о функциях и ответственности медиатора в проведении медиации. Познакомить с личностными качествами и функциями медиатора. Дать понятие о значении мирного урегулирования споров в медиации для психологического климата в учреждении образования. Сформировать умения организовывать и участвовать в процедуре медиации. Выработать умения руководить переговорами сторон на различных этапах медиативных сессий.

Содержание темы:

Тема 6.1 Регламентация, этапы и участники медиации (2 часа)

Регламентация проведения медиации. Этапы медиации. Задачи и особенности каждого этапа. Участники медиации и их роли, права и обязанности на каждой стадии медиации. Возможности процедуры медиации и воля сторон.

Подведение итогов

Тема 6.2 Личность и функции медиатора (2 часа)

Личность медиатора. Функции медиатора. Ответственность медиатора за проведение медиации. Значение мирного урегулирования споров в медиации для психологического климата в учреждении образования.

Подведение итогов

Практические занятия (2 часа): Отработка умения организовать медиативную сессию на примерах конфликтных ситуаций.

Подведение итогов

Практические занятия (2 часа): Отработка умения применять навыки ведения имитационных переговоров на различных этапах медиативной сессии.

Подведение итогов

Раздел 7 Результаты проведения восстановительной медиации (2 часа)

Цель изучения темы: Сформировать представление о возможных формах соглашений. Сформировать знания о порядке исполнения соглашения и контроле за исполнением соглашений.

Содержание темы:

Тема 7.1 Медиативное соглашение, его содержание (1 час)

Возможные формы достижения соглашений в восстановительной медиации. Правовые и неправовые результаты урегулирования спора в медиации. Правовые последствия применения процедуры медиации в рамках образовательного процесса. Медиативное соглашение и его значение. Подготовка соглашения, выработанного сторонами в медиации. Проверка соглашения сторон на реалистичность. Выход из медиации.

Подведение итогов

Тема 7.2 Исполнение соглашения, достигнутого в медиации (1 час)

Добровольность и добросовестность исполнения соглашения сторонами. Контроль за исполнением сторонами соглашений.

Подведение итогов

В заключение хотелось бы отметить, что бесконфликтная среда способствует сотрудничеству, предполагает изменение поведения участников образовательного процесса, повышая их ответственность, способствует нормализации психологического состояния, выполнению ряда важных функций, таких как восстановительная, образовательная, воспитательная и профилактическая. Обучающиеся получают психологические знания, которые помогут более эффективно реализовать свои личные и профессиональные планы. Программа «**Основы восстановительной медиации**» дает будущим специалистам помогающих профессий представление о конфликте, эффективных альтернативных способах разрешения конфликтов, знания о переговорных компетенциях, умение использовать стратегию просоциального поведения при разрешении споров, создавая «здоровый» социально-психологический климат при выполнении функциональных обязанностей.

Список использованных источников:

1. Здрок, О.Н. Медиация: пособие / О.Н. Здрок. – Минск: Четыре четверти, 2018. – С. 375–406.
2. Коновалов, А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практ. руководство / А.Ю. Коновалов; под общ. ред. Л.М. Карнозовой. – Изд. третье, доп. – Томск, 2017. – 264 с.

3. Кухтова, Н.В. Просоциальное поведение в структуре профессионально-важных качеств специалистов помогающих профессий / Н.В. Кухтова // Психол. журн. – 2014. – № 3–4 (41–42). – С. 15–21.

4. Просоциальное поведение мигрантов и принимающего населения в условиях межкультурного взаимодействия: монография / Н.В. Кухтова [и др.]; под ред. Н.В. Кухтовой. – Витебск: Витеб. гос. ун-т, 2014. – 160 с.

5. Тимчишен, Ю.Е. Проблемы применения процедур медиации при разрешении споров в сфере оказания медицинских услуг / Ю.Е. Тимчишен // Проблемы развития альтернативных способов разрешения споров в Республике Беларусь и за рубежом: материалы Междунар. семинара-круглого стола, Минск, 1 нояб. 2016 г. / редкол.: Т.С. Таранова (отв. ред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2016. – С. 83–85.

РЕПОЗИТОРИЙ ВГУ

**СПИСОК РОССИЙСКИХ, БЕЛОРУССКИХ
И ЗАРУБЕЖНЫХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ,
КАСАЮЩИХСЯ ТЕМЫ
ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

1. Алдашева, А.А. Доверие как системообразующий фактор просоциальной активности волонтеров / А.А. Алдашева, М.А. Логинова, О.В. Рунец // Психология труда и управления как ресурс развития общества в условиях глобальных изменений: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 25-летию факультета психологии Твер. гос. ун-та, Тверь, 26–29 сент. 2018 г., Твер. гос. ун-т; редкол.: Т.А. Жалагина [и др.]. – Тверь, 2018. – С. 10–17.

2. Александров, Ю.И. Алкоголизация как условие регрессии при научении и при просоциальном поведении / Ю.И. Александров, О.Е. Сварник // Вопросы психологии. – 2017. – № 3. – С. 80–91.

3. Аминова, Д.К. Феномен альтруизма как категория социальной психологии / Д.К. Аминова, А.А. Цахаева // International Journal of Medicine and Psychology. – 2019. – Т. 2, № 4. – С. 200–206.

4. Арпентьева, М.Р. Помогающее поведение: понятие, теории, проблемы / М.Р. Арпентьева // Помогающее поведение: ценности, смыслы, модели: монография / отв. ред., введ. М.Р. Арпентьева. – Калуга, 2016. – С. 11–41. – (Сер. «Актуальные проблемы практической психологии: кризис, развитие, поддержка»).

5. Бажутина, А.Е. Особенности просоциального поведения детей с элементами расстройств аутистического спектра: эмпирическое исследование / А.Е. Бажутина, В.Б. Павленко // Дни науки КФУ им. В.И. Вернадского: сб. тезисов участников IV науч.-практ. конф. профессорско-преподавательского состава, аспирантов, студентов и молодых ученых, Симферополь, 12–17 окт. 2018 г. / Крым. федер. ун-т им. В.И. Вернадского. – Симферополь, 2018. – С. 428–429.

6. Баланова, Е.А. Нейропсихологические факторы просоциального поведения: онтогенетические и клиничко-психологические аспекты / Е.А. Баланова, А.И. Ерзин // Всероссийская научно-практическая конференция «Клиническая психология и психиатрия: две стороны одной медали» (к 15-летию факультета клинической психологии ОрГМУ), Оренбург, 8–9 февр. 2018 г. и III Российская научно-практическая конференция «Детская психоневрология. Аддикции, аутизм и суицидология» (к 40-летию детского отделения ГБУЗ ОО КПБ № 1), Оренбург, 31 мая – 1 июня 2018 г. / Оренбург. гос. мед. ун-т. – Оренбург, 2018. – С. 29–35.

7. Белобрыкина, О.А. Социальные эмоции и их роль в развитии личности и поведения подростка: теоретический анализ проблемы

исследования / О.А. Белобрыкина, Р.А. Лимонченко // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 6(55). – С. 229–232.

8. Белялетдинов, Р.Р. Биотехнологическое моральное улучшение человека / Р.Р. Белялетдинов // Человек. – 2018. – № 6. – С. 33–38.

9. Богомаз, С.Л. Самоактуализация как содержательный конструкт просоциального поведения студентов в процессе обучения в вузе / С.Л. Богомаз, З.В. Костюкович // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XVIII(65) Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов / Витеб. гос. ун-т. – Витебск, 2013. – С. 67–69.

10. Болгов, С.Ю. Теоретические основы изучение просоциального поведения и его компонентов / С.Ю. Болгов // Приоритетные направления развития науки и образования: сб. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф., Воронеж, 5 апр. 2019 г.: в 2 ч. / ФГБОУ ВО «Воронеж. гос. ун-т»; редкол.: В.А. Гуляев [и др.]. – Пенза, 2019. – С. 161–163.

11. Большаков, А.С. Мониторинговые исследования как условие и фактор формирования просоциального поведения учащихся школы / А.С. Большаков // Эксперимент и инновации в школе. – 2010. – № 6. – С. 12–16.

12. Брессо, Т.И. Социокультурные детерминанты просоциальной мотивации студентов социномических профессий: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Т.И. Брессо. – М., 2013. – 172 л.

13. Брессо, Т.И. Основные подходы к проблеме мотивации просоциального поведения личности / Т.И. Брессо // Инициативы XXI. – 2012. – № 3. – С. 83–86.

14. Буданова, И.Ю. Современные исследования психофизиологических предпосылок враждебности / И.Ю. Буданова // Северо-кавказ. психол. вестн. – 2016. – Т. 14, № 2. – С. 12–18.

15. Воищева, Н.М. Индивидуально-психологические особенности комбинаций проактивного, просоциального и антисоциального копинга в профессиональной деятельности экологов / Н.М. Воищева // Вестн. Твер. гос. ун-та. – 2018. – № 1. – С. 11–18.

16. Гайворонская, А.А. Метод множественной идентификации в исследовании просоциального поведения / А.А. Гайворонская // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Сер. Психология. – 2012. – № 2. – С. 103–105.

17. Горчикова, А.А. Гендерные особенности склонности к просоциальному поведению / А.А. Горчикова // V Машеровские чтения: материалы междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 29–30 сент. 2011 г. / Витеб. гос. ун-т; редкол.: А.П. Солодков [и др.]. – Витебск, 2011. – С. 267–269.

18. Гриценко, В.В. Связь психологических характеристик культуры с просоциальным поведением русских и белорусов в условиях российско-белорусского приграничья / В.В. Гриценко, Н.В. Молчанова // Состояние

и перспективы развития белорусско-российского приграничья как специфической социокультурной реальности: материалы междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 26 нояб. 2013 г. / Витеб. гос. ун-т. – Витебск, 2013. – С. 40–43.

19. Даниленко, О.И. Влияние ситуации на проявление уровней морального сознания в поведении студентов / О.И. Даниленко // Вопросы психологии. – 2015. – № 2. – С. 3–12.

20. Долгов, А.Ю. Историко-методологическая реконструкция теории созидательного альтруизма П. Сорокина / А.Ю. Долгов // Социологические исследования. – 2014. – № 9(365). – С. 104–114.

21. Зайцев, В.Ю. Телевидение как образец антисоциального и просоциального поведения / В.Ю. Зайцев // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – № 11. – С. 247–250.

22. Зиновьева, Д.М. Нравственное самоопределение в отношениях с другими людьми и психологическое благополучие молодежи / Д.М. Зиновьева // Мир науки. – 2017. – Т. 5, № 1. – С. 51.

23. Зуй, И.И. Особенности проявления просоциального поведения у студентов помогающих профессий / И.И. Зуй // Современная педагогика и психология: проблемы и перспективы: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Тверь, 1 марта 2019 г. / ред.: И.Д. Лельчицкий, О.О. Гонина. – Тверь, 2019. – С. 38–43.

24. Зуй, И.И. Особенности проявления типов просоциального поведения у будущих специалистов помогающих профессий / И.И. Зуй // Современная образовательная психология в подготовке специалистов помогающих профессий: актуальные проблемы теории и практики оказания помощи другим, Могилев, 20 нояб. 2018 г. / Могилев. гос. ун-т; редкол.: Э.В. Котлярова [и др.]. – Могилев, 2018. – С. 39–42.

25. Иванов, П.А. Установка на просоциальное поведение как содержание нравственного воспитания / П.А. Иванов // Социология. – 2015. – № 1. – С. 176–182.

26. Казанцева, Т.В. Альтруизм: феномен и операционализация / Т.В. Казанцева // Петерб. психол. журнал. – 2016. – № 14. – С. 1–20.

27. Казанцева, Т.В. Теоретические модели просоциального поведения в сфере здоровья / Т.В. Казанцева, Л.В. Марарица, К.Ю. Ерицян // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2018. – № 187. – С. 146–159.

28. Карягина, Т.Д. Философские и научные контексты проблемы эмпатии / Т.Д. Карягина // Моск. психотерапевт. журн. – 2009. – № 4(63). – С. 50–74.

29. Киселёв, И.Ю. Волонтерство как социальный капитал / И.Ю. Киселёв // Вестн. социал.-полит. наук. – 2013. – № 12. – С. 53–61.

30. Кисляков, П.А. Психология безопасного просоциального поведения личности / П.А. Кисляков, Е.А. Шмелева, Ю.В. Стеклова // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: сб. материалов

Всерос. симпозиума психологов, Рязань, 5 апр. 2019 г. / Акад. ФСИН России; редкол.: Д.В. Сочиков. – Рязань, 2019. – С. 596–602.

31. Ковалёва, Ю.В. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и мотивов помогающего поведения студентов / Ю.В. Ковалёва // В мире научных открытий. – 2013. – № 9–2(45). – С. 78–92.

32. Ковалёва, Ю.В. Мотивы помогающего поведения и их связь с самоотношением личности / Ю.В. Ковалёва // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 12. – С. 18.

33. Ковригина, Г.Д. Особенности просоциального поведения / Г.Д. Ковригина // Гуманитар. вектор. – 2019. – № 2. – С. 33–41.

34. Ковригина, Г.Д. Глобализация в процессах просоциального поведения / Г.Д. Ковригина, И.А. Ковригина // Вестн. развития науки и образования. – 2019. – № 1. – С. 67–77.

35. Ковригина, Г.Д. Факторная модель психодинамики просоциального поведения / Г.Д. Ковригина, И.А. Ковригина // Вестн. развития науки и образования. – 2019. – № 1. – С. 67–77.

36. Ковтуненко, А.Ю. К проблеме альтруизма как форме просоциального поведения в современных психологических исследованиях / А.Ю. Ковтуненко, А.И. Ерзин // Всероссийская научно-практическая конференция «Клиническая психология и психиатрия: две стороны одной медали» (к 15-летию факультета клинической психологии ОрГМУ), Оренбург, 8–9 февр. 2018 г. и III Российская научно-практическая конференция «Детская психоневрология. Аддикции, аутизм и суицидология» (к 40-летию детского отделения ГБУЗ ОО КПБ № 1), Оренбург, 31 мая – 1 июня 2018 г. / Оренбург. гос. мед. ун-т. – Оренбург, 2018. – С. 136–141.

37. Косова, У.П. Мотивация волонтерской деятельности / У.П. Косова // Вестн. КРАУНЦ. Гуманитар. науки. – 2012. – № 2(20). – С. 123–127.

38. Костюкович, З.В. Социально-психологический тренинг как интерактивная форма развития просоциального поведения студентов / З.В. Костюкович // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XVIII Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 13–14 марта 2013 г. / Витеб. гос. ун-т; редкол.: А.П. Солодков [и др.]. – Витебск, 2013. – С. 76–78.

39. Крут, А.В. Характеристики эмоционального интеллекта личности с просоциальным поведением / А.В. Крут // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований, Тверь, 25 апр. 2017 г. / Твер. гос. ун-т; редкол.: Т.А. Жалагина [и др.]. – Тверь, 2017. – С. 171–173.

40. Кухтова, Н.В. Основные теоретико-методологические подходы к проблеме просоциального поведения / Н.В. Кухтова // I Машеровские чтения: материалы регион. науч. конф. студентов, магистрантов, аспирантов

и молодых ученых, Витебск, 5 мая 2005 г.: в 3 ч. / Витеб. гос. ун-т; редкол.: Г.И. Михасев [и др.]. – Витебск, 2005. – С. 68–70.

41. Кухтова, Н.В. Просоциальное поведение медицинских работников / Н.В. Кухтова // Учен. записки УО «ВГУ им. П.М. Машерова». – Витебск, 2009. – Т. 8. – С. 194–202.

42. Кухтова, Н.В. Генезис просоциального поведения у детей в раннем и дошкольном возрасте / Н.В. Кухтова, Е.И. Скрипачёва // Право. Экономика. Психология. – 2018. – № 2(10). – С. 87–93.

43. Кухтова, Н.В. Модели просоциального поведения / Н.В. Кухтова // Зб. навук. прац / Акад. паслядыплом. адукацыі. – Минск, 2010. – № 8. – С. 152–166.

44. Кухтова, Н.В. Модель психолога на основе проявления просоциального поведения / Н.В. Кухтова // Служба практической психологии в системе образования: материалы междунар. науч.-практ. конф.: сб. ст. / сост.: В.Л. Кокоренко, С.А. Черняева, М.В. Розет, А.Г. Думчева. – СПб., 2013. – С. 63–69.

45. Кухтова, Н.В. Преобладающий тип просоциального поведения в помогающей профессиональной деятельности специалистов / Н.В. Кухтова // Право. Экономика. Психология. – 2018. – № 4(12). – С. 92–97.

46. Кухтова, Н.В. Просоциальное поведение в структуре профессионально-важных качеств специалистов помогающих профессий / Н.В. Кухтова // Психол. журн. – 2014. – № 3. – С. 15–21.

47. Кухтова, Н.В. Психологические особенности проявления просоциального поведения школьниками подросткового возраста / Н.В. Кухтова // Наука и образование в условиях социально-экономической трансформации общества: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф.: сб. ст.: в 2 ч. – Минск, 2005. – Ч. 2. – С. 101–103.

48. Кухтова, Н.В. Социальные нормы просоциального поведения / Н.В. Кухтова // Весн. Брэсцк. ун-та. Сер. 3, Філалогія, педагогіка, псіхалогія. – 2015. – № 1. – С. 138–147.

49. Кухтова, Н.В. Феномен просоциального поведения в психологической науке (некоторые подходы в изучении просоциального поведения) / Н.В. Кухтова // Белорус. психол. журн. – 2004. – № 1. – С. 60–65.

50. Легостаева, Е.С. Психологические особенности лиц с криминальным и просоциальным типами поведения / Е.С. Легостаева, В.В. Ахматов // Современные научные исследования и разработки. – 2018. – № 6(23). – С. 421–427.

51. Логвинова, М.И. Социально-психологические условия просоциального поведения представителей молодежных субкультур / М.И. Логвинова, Т.И. Богачева // Психология – наука будущего: поиск молодых ученых: материалы регион. науч.-практ. конф. студентов и аспирантов, Курск, 16 мая 2019 г. / Курск. гос. ун-т. – Курск, 2019. – С. 51–53.

-
52. Логунова, Е.Г. Феномен милосердия: историко-психологический аспект / Е.Г. Логунова // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2017. – № 3. – С. 68–70.
53. Луценко, С.И. Мотивация и просоциальное поведение руководителя / С.И. Луценко // Кадровик. – 2018. – № 10. – С. 80–86.
54. Марарица, Л.В. Вклад личности в социальный капитал группы: структура альтруистического инвестирования / Л.В. Марарица, Т.В. Казанцева, Л.Г. Почебут, А.Л. Свенцицкий // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9, № 1. – С. 43–66.
55. Махиянова, Е.Б. Эмпатия: нейрофизиологические механизмы и эволюционный смысл / Е.Б. Махиянова, Д.С. Андреюк // Человек. – 2018. – № 5. – С. 29–39.
56. Медведев, Ю.А. Компьютерное моделирование просоциального поведения старшеклассников, как форма профилактики их противоправности / Ю.А. Медведев, И.А. Еропов, Ю.М. Бейлина // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты: статьи, тезисы докл. Междунар. науч.-исследоват. конф., Трехгорный, 17 марта 2017 г. / Нац. исслед. ядерн. ун-т «МИФИ». – Трехгорный, 2017. – С. 7–10.
57. Молчанов, С.В. Представления подростков об ответственности в моральных дилеммах разного типа / С.В. Молчанов, О.В. Алмазова // Культурно-историческая психология. – 2017. – Т. 13, № 4. – С. 81–90.
58. Молчанова, А.Н. Просоциальное поведение младших школьников и подростков с задержкой психического развития / А.Н. Молчанова // 75-я Науч. конф. студентов и аспирантов Белорус. гос. ун-та: материалы конф., Минск, 14–23 мая 2018 г.: в 3 ч. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: В.Г. Сафонов [и др.]. – Минск, 2018. – С. 559–562.
59. Морозикова, И.В. Просоциальное поведение и установки личности в ситуации жизненной неопределенности и нестабильности / И.В. Морозикова // Личность в пространстве и времени. – 2017. – № 6. – С. 127–130.
60. Морозикова, И.В. Изучение особенностей просоциального поведения студентов вуза (будущих учителей) / И.В. Морозикова // Социально-психологические проблемы ментальности/менталитета. – 2018. – № 14. – С. 60–65.
61. Морозикова, И.В. Показатели к чувствительности к справедливости школьников как предикторы просоциального поведения / И.В. Морозикова // Личность в пространстве и времени. – 2018. – № 7. – С. 123–127.
62. Морозикова, И.В. Социальные нормы просоциального поведения студентов – будущих учителей в ситуации жизненной неопределенности и нестабильности / И.В. Морозикова // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2017. – № 2. – С. 214–217.
-

-
63. Моросанова, В.И. Индивидуальные особенности и саморегуляция агрессивного поведения / В.И. Моросанова, М.Д. Гаралёва // Вопросы психологии. – 2009. – № 3. – С. 45–55.
64. Назина, Г.А. Феномен просоциального поведения / Г.А. Назина // Современная психология: теория и практика: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., 29–30 сент. 2011 г. – М., 2011. – С. 186–190.
65. Недошивина, М.А. Ситуационные факторы альтруистического поведения / М.А. Недошивина // Человеческий капитал. – 2019. – № 6(126). – С. 87–96.
66. Некрасова, М.В. Формирование просоциального поведения у студентов вуза в условиях инклюзивного образования / М.В. Некрасова // Социальная политика и социология. – 2011. – № 7(73). – С. 254–260.
67. Орехов, А.Н. Основы технологии повышения просоциальной ориентации ценности собственной жизни подростков, активных пользователей интернет / А.Н. Орехов, И.Ю. Паламонов // Инновации и инвестиции. – 2014. – № 9. – С. 146–151.
68. Орехова, Л.С. Специфика морального поведения личности: анализ современного состояния проблемы / Л.С. Орехова, В.Б. Павленко // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-1. – С. 342–346.
69. Реан, А.А. Семья в представлении подростков с просоциальным и асоциальным поведением / А.А. Реан, И.А. Коновалов, М.А. Новикова // Мир психологии. – 2018. – № 1. – С. 75–88.
70. Ростовцева, В.В. Альтруизм с человеческим лицом / В.В. Ростовцева // Человек. – 2016. – № 1. – С. 17–29.
71. Серова, Е.А. Просоциальное поведение молодежи как социокультурный феномен и факторы его формирования / Е.А. Серова // Вестн. социал.-полит. наук. – 2016. – № 15. – С. 37–40.
72. Серова, Е.А. Формирование просоциального поведения молодежи как одна из задач публичной политики / Е.А. Серова // Вестн. социал.-полит. наук. – 2014. – № 13. – С. 44–47.
73. Скрипачёва, Е.И. Эмоционально-когнитивные аспекты просоциального поведения у детей дошкольного возраста / Е.И. Скрипачёва, Н.В. Кухтова // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XXIV Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 14 февр. 2019 г.: в 2 т. / Витеб. гос. ун-т; редкол.: И.М. Прищепа [и др.]. – Витебск, 2019. – Т. 1. – С. 141–143.
74. Скрипачёва, Е.И. Деятельность психолога по формированию просоциального поведения у детей дошкольного возраста / Е.И. Скрипачёва // Современная образовательная психология в подготовке специалистов помогающих профессий: актуальные проблемы теории и практики оказания помощи другим, Могилев, 20 нояб. 2018 г. / Могилев. гос. ун-т; редкол.: Э.В. Котлярова [и др.]. – Могилев, 2018. – С. 128–132.
-

75. Скрипачёва, Е.И. Изучение эмоционального компонента просоциального поведения в дошкольном возрасте / Е.И. Скрипачёва // XII Машеровские чтения: материалы междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 19 окт. 2018 г. / Витеб. гос. ун-т; редкол.: И.М. Прищепа (гл. ред.) [и др.]. – Витебск, 2018. – С. 306–307.

76. Скрипачёва, Е.И. Научение как содержательный конструкт просоциального поведения / Е.И. Скрипачёва // Науч. труды Респ. ин-та высш. шк. – 2019. – № 19-3. – С. 356–364.

77. Соболев, Н.Г. О реализации психокоррекционной программы «Просоциальное развитие личности несовершеннолетних осужденных, состоящих на учете уголовно-исполнительных инспекций» / Н.Г. Соболев, Е.В. Крюкова // Вестн. института: преступление, наказание, исправление. – 2013. – № 2(22). – С. 56–60.

78. Соболев, С.И. Роль эмпатийной установки в просоциальном поведении в теории Д. Батсона / С.И. Соболев // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2013. – № 33. – С. 175–179.

79. Сочивко, Д.В. Факторная модель психодинамики просоциального поведения / Д.В. Сочивко // Акад. ФСИН России. – 2019. – № 1. – С. 117–120.

80. Сочивко, Д.В. Психодинамическая типология просоциального (дистантного) поведения / Д.В. Сочивко // Прикладн. юрид. психология. – 2019. – № 2. – С. 28–35.

81. Сочивко, Д.В. Факторная модель психодинамики просоциального поведения / Д.В. Сочивко // Novainfo.ru. – 2019. – Т. 1, № 99. – С. 117–120.

82. Спащанская, Л.И. Психологические характеристики просоциальной мотивации (на примере волонтерской деятельности) / Л.И. Спащанская // Формирование общекультурных и профессиональных компетенций финансиста: сб. науч. трудов студентов, аспирантов и преподавателей Финанс. ун-та при Правительстве Российской Федерации / ООО Изд-во «Спутник+»; сост. А.В. Моденов. – М., 2015. – С. 46–49.

83. Чашкова, О.Ю. Моделирование и диагностика просоциального поведения волонтеров / О.Ю. Чашкова [и др.] // Науч. труды КубГТУ. – 2016. – № 5. – С. 143–158.

84. Чиненова, Л.И. Развитие эмпатии у подростков с девиантным поведением / Л.И. Чиненова // Аллея науки. – 2019. – Т. 4, № 1(28). – С. 346–351.

85. Чудина-Шмидт, Н.В. Роль социального диалога в формировании просоциальной экстремальности / Н.В. Чудина-Шмидт // Актуальные проблемы права и правоприменительной деятельности на современном этапе, Краснодар, 17–18 сент. 2015 г. / Новорос. филиал Краснодар. ун-та МВД России; редкол.: О.Я. Фоменко [и др.]. – Краснодар, 2015. – С. 638–642.

86. Шутова, Н.В. Тренинг просоциального поведения / Н.В. Шутова, А.Е. Баранкина // Нижегород. психол. альманах. – 2018. – № 1. – С. 99–103.

-
87. Шутова, Н.В. К проблеме значения альтруистических установок для профессиональной деятельности специалистов «помогающих» профессий / Н.В. Шутова, А.Е. Баранкина // Нижегород. психол. альманах. – 2018. – № 1. – С. 99–103.
88. Элбакиева, Е.Г. Самооценка как фактор мотивации агрессивного и просоциального поведения / Е.Г. Элбакиева // Вестн. Северо-Осетин. гос. ун-та имени К.Л. Хетагурова. – 2013. – № 2. – С. 125–129.
89. Юдина, Т.О. Анализ современных подходов к изучению эмпатии / Т.О. Юдина // Успехи современной науки. – 2017. – Т. 5, № 4. – С. 151–155.
90. Юдина, Т.О. Проявление эмпатии детьми раннего возраста в условиях принятия роли «мама» в сюжетно-ролевой игре / Т.О. Юдина // Психолого-педагогические исследования. – 2018. – Т. 10, № 4. – С. 23–30.
91. Юдина, Т.О. Эмпатический отклик у детей раннего возраста: роль собственного негативного опыта и наблюдения утешающего поведения / Т.О. Юдина, Т.Н. Котова // Психология. Журн. Высш. шк. экономики. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 262–276.
92. Юдина, Т.О. Эмпатия и мораль: место встречи (обзор зарубежных исследований) / Т.О. Юдина // Шари-Steps. – 2017. – № 7. – С. 28–39.
93. Якимова, Е.В. Феномен альтруизма: новые аспекты и современные аналитические тенденции / Е.В. Якимова // Социол. ежегодник. – 2013. – С. 241–266.
94. Adamus, M. The Economics of Altruism: On the Rationality of Prosocial Behaviour (in Polish) / M. Adamus // Diametros. – 2018. – Vol. 57. – P. 1–22.
95. Akelaitis, A.V. Social Emotional Skills and Prosocial Behaviour among 15–16-year-old Adolescents / A.V. Akelaitis, A.R. Lisinskiene // European Journal of Contemporary Education. – 2018. – Vol. 7, iss. 1. – P. 21–28.
96. Anderson, C. An investigation into associations with attachment, companion pet attachment, empathy, and prosocial behaviors in 18–20 year old college students: a mixed methods study: dis. ... doctor or philosophy / C. Anderson. – University of Denver, 2010. – 122 p.
97. Andrade, B.F. Prosocial skills may be necessary for better peer functioning in children with symptoms of disruptive behavior disorders / B.F. Andrade, D.T. Browne, R. Tannock // PeerJ. – 2014. – Vol. 2, No. 487.
98. Arbesman, S. Scaling of prosocial behavior in cities / S. Arbesman, N.A. Christakis // Physica A: Statistical Mechanics and its Applications. – 2011. – Vol. 390, iss. 11. – P. 2155–2159.
99. Aune, S.E. Design and Construction of a Prosocial Behavior Scale for Adults / S.E. Aune, F.J. Pablo Abal, Ho.F. Attorresi // Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion-e Avaliacao Psicologica. – 2016. – Vol. 2, iss. 42. – P. 15–25.
100. Austin, M.J.M. Predictors of Sexual Assault-Specific Prosocial Bystander Behavior and Intentions: A Prospective Analysis / M.J.M. Austin,
-

C.M. Dardis, M.S. Wilson // *Violence against women*. – 2016. – Vol. 22, iss. 1. – P. 90–111.

101. Bahmani, D.S. The Origins of Mental Toughness – Prosocial Behavior and Low Internalizing and Externalizing Problems at Age 5 Predict Higher Mental Toughness Scores at Age 14 / D.S. Bahmani, M. Hatzinger, M. Gerber // *Frontiers in Psychology*. – 2016. – Vol. 7, No. 1221.

102. Balabanian, C. Development and Psychometric Study of a Scale to Evaluate Prosocial Behavior in Adolescents / C. Balabanian, V. Lemos // *Revista iberoamericana de diagnostico y evaluacion-e avaliacao psicologica*. – 2018. – Vol. 3, iss. 48. – P. 177–188.

103. Balabanian, C. Perceived attachment and prosocial behavior in adolescents / C. Balabanian, V. Lemos, J.V. Rubilar // *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*. – 2015. – Vol. 6, iss. 2. – P. 278–294.

104. Balconi, M. Prosocial attitudes and empathic behavior in emotional positive versus negative situations: brain response (ERPs) and source localization (LORETA) analysis / M. Balconi, Y. Canavesio // *Cognitive processes*. – 2013. – Vol. 14, iss. 1. – P. 63–72.

105. Baldassarri, D. The Effect of Group Attachment and Social Position on Prosocial Behavior. Evidence from Lab-in-the-Field Experiments / D. Baldassarri, G. Grossman // *PloS one*. – 2013. – Vol. 8, iss. 3. – No. e58750.

106. Bandy, R. Family structure and income during the stages of childhood and subsequent prosocial behavior in young adulthood / R. Bandy, M. Ottoni-Wilhelm // *Journal of Adolescence*. – 2012. – Vol. 35, iss. 4. – P. 1023–1034.

107. Barlinska, J. Cyberbullying Among Adolescent Bystanders: Role of Affective Versus Cognitive Empathy in Increasing Prosocial Cyberbystander Behavior / J. Barlinska, A. Szuster, M. Winiewski // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – Vol. 9, No. 799.

108. Baron, O. Moral emotions associated with prosocial and antisocial behavior in school-aged children / O. Baron, M. Jose, I.E. Bilbao, P.A. Urquijo // *Psicothema*. – 2018. – Vol. 30, iss. 1. – P. 82–88.

109. Bar-Tal, D. Prosocial behavior / D. Bar-Tal. – Washington, D.C., 1976. – P. 165–183.

110. Basurto, X. Integrating simultaneous prosocial and antisocial behavior into theories of collective action / X. Basurto, E. Blanco, M. Nenadovic // *Science Advances*. – 2016. – Vol. 7, iss. 4. – No. UNSP e1501220.

111. Batara, Jame Bryan L. Effects of Religious Priming Concepts on Prosocial Behavior Towards Ingroup and Outgroup / Jame Bryan L. Batara, P.S. Franco, Mequia Angelo M. Quiachon // *Europe's Journal of Psychology*. – 2016. – Vol. 12, iss. 4. – P. 635–644.

112. Batson, C.D. Empathy and altruism / C.D. Batson, N. Ahmad, D.A. Lishner, J.A. Tsang // *Handbook of Positive Psychology*. – Oxford: Oxford Univ. Press, 2001. – P. 485–498.

-
113. Batson, C.D. Prosocial motivation: is it ever truly altruistic? / C.D. Batson // *Advances in experimental social psychology* / ed. L. Berkowitz. – San Diego, CA: Academic Press, 1987. – Vol. 20. – P. 65–122.
114. Batson, C.D. The altruism question. Toward a social psychological answer / C.D. Batson. – Hillsdale, NS: Lawrence Erlbaum, 1991. – 168 p.
115. Beauchaine, T.P. Sympathetic and Parasympathetic Linked Cardiac Function and Prediction of Externalizing Behavior, Emotion Regulation, and Prosocial Behavior Among Preschoolers Treated for ADHD / T.P. Beauchaine, L. Gatzke-Kopp, E. Neuhaus // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. – 2013. – Vol. 81, iss. 3. – P. 481–493.
116. Beiber, J.S. Response: Commentary: A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes / J.S. Beiber, K.A. Dunfield // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – Vol. 9, No. 553.
117. Bernal-Gamboa, R. Prosocial behavior in rats. / R. Bernal-Gamboa // *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*. – 2017. – Vol. 9, iss. 1. – P. 74–80.
118. Böckler, A. Distinct mental trainings differentially affect altruistically motivated, norm motivated, and self-reported prosocial behavior / A. Böckler, A. Tusche, P. Schmidt, T. Singer // *Scientific Reports*. – 2018. – Vol. 8, No. 1798.
119. Botella Nicolas, A.M. Promoting attention and prosocial behavior by means of musical teaching / A.M. Botella Nicolas, C. Montesinos Bosca // *Revista de Comunicación de la SEECI*. – 2016. – Iss. 39. – P. 127–153.
120. Branas-Garza, P. Editorial: Prosocial and Antisocial Behavior in Economic Games / P. Branas-Garza, Antonio M. Espin, B. Herrmann // *Frontiers in Behavioral Neuroscience*. – 2016. – Vol. 10, No. 243.
121. Brown, S.L. Connecting prosocial behavior to improved physical health: Contributions from the neurobiology of parenting / S.L. Brown, R.M. Brown // *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. – 2015. – Vol. 55. – P. 1–17.
122. Brownell, C.A. Early Development of Prosocial Behavior: Current Perspectives / C.A. Brownell // *Infancy*. – 2013. – Vol. 18, iss. 1. – P. 1–9.
123. Brownell, C.A. Socialization of Early Prosocial Behavior: Parents' Talk About Emotions is Associated With Sharing and Helping in Toddlers / C.A. Brownell, M. Svetlova, R. Anderson // *Infancy*. – 2013. – Vol. 18, iss. 1. – P. 91–119.
124. Buil, J.M. Genotype and the Developmental Link of Peer Social Preference with Conduct Problems and Prosocial Behavior Across Ages 9–12 Years / J.M. Buil, H.M. Koot, T. Olthof // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2015. – Vol. 44, iss. 7.
125. Burt, S.A. Prosocial peer affiliation suppresses genetic influences on non-aggressive antisocial behaviors during childhood / S.A. Burt, K.L. Klump // *Psychological Medicine*. – 2014. – Vol. 44, iss. 4. – P. 821–830.
-

126. Caceda, R. Gender-Specific Effects of Depression and Suicidal Ideation in Prosocial Behaviors / R. Caceda, T. Moskovciak, S. Prendes-Alvarez // *PloS one*. – 2014. – Vol. 9, iss. 9. – No. e108733.

127. Carlo, G. Early adolescence and prosocial/ moral behavior II: The role of social and contextual influences / G. Carlo, R.A. Fabes, D. Laible, K. Kupanoff // *Journal of Early Adolescence*. – 1999. – Vol. 19, № 2. – P. 133–147.

128. Carlo, G. Prosocial Behavior in Adolescence: Gender Differences in Development and Links with Empathy / G. Carlo, J. Van der Graaff, E. Crocetti // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2018. – Vol. 47, iss. 5. – P. 1086–1099.

129. Carlo, G. Sociocognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescents / G. Carlo, A. Hausmann, S. Christiansen, B.A. Randall // *The Journal of Early Adolescence*. – 2003. – Vol. 23. – P. 107–134.

130. Carlo, G. The Role of Emotional Reactivity, Self-regulation, and Puberty in Adolescents' Prosocial Behaviors / G. Carlo, L.J. Crockett, J.M. Wolff // *Social development*. – 2012. – Vol. 21, iss. 4. – P. 667–685.

131. Carlson, R.W. When is giving an impulse? An ERP investigation of intuitive prosocial behavior / R.W. Carlson, L.B. Aknin, M. Liotti // *Social Cognitive and Affective Neuroscien*. – 2016. – Vol. 11, iss. 7. – P. 1121–1129.

132. Caviola, L. Moral hypocrisy in economic games – how prosocial behavior is shaped by social expectations / L. Caviola, N. Faulmueller // *Frontiers in Psychology*. – 2014. – Vol. 5, No. 897.

133. Chetty, R. What Policies Increase Prosocial Behavior? An Experiment with Referees at the Journal of Public Economics / R. Chetty, E. Saez, L. Sandor // *Journal of Economic Perspectives*. – 2014. – Vol. 28, iss. 3. – P. 169–188.

134. Christov-Moore, L. Self-other resonance, its control and prosocial inclinations: Brain-behavior relationships / L. Christov-Moore, M. Iacoboni // *Human Brain Mapping*. – 2016. – Vol. 37, iss. 4. – P. 1544–1558.

135. Clark, S.S. Toward Predicting Prosocial Behavior: Music Preference and Empathy Differences Between Late Adolescents and Adults / S.S. Clark, S.G. Giacomantonio // *Empirical Musicology Review*. – 2015. – Vol. 10, iss. 1–2. – P. 50–65.

136. Cliffordson, C. Parents' judgments and students' self-judgments of empathy / C. Cliffordson // *European Journal of Psychological Assessment*. – 2001. – No. 17. – P. 36–47.

137. Closson, L.A. Aggressive and Prosocial Behaviors within Early Adolescent Friendship Cliques What's Status Got to Do with It? / L.A. Closson // *Merrill-Palmer Quarterly. Journal of Developmental Psychology*. – 2009. – Vol. 55, iss. 4. – P. 406–435.

138. Corgnet, B. The cognitive basis of social behavior: cognitive reflection overrides antisocial but not always prosocial motives / B. Corgnet, A.M. Espin,

R. Hernan-Gonzalez // *Frontiers in Behavioral Neuroscience*. – 2015. – Vol. 9, No. 287.

139. Costello, T.H. Psychopathy and Pride: Testing Lykken's Hypothesis Regarding the Implications of Fearlessness for Prosocial and Antisocial Behavior / T.H. Costello, A. Unterberger, A.L. Watts // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – Vol. 9, No. 185.

140. Cristina Richaud, M. Positive emotions and empathy as promoters of prosocial behavior and inhibitors of aggressive behavior / M. Cristina Richaud, B. Mesurado // *Acción Psicológica*. – 2016. – Vol. 13, iss. 2. – P. 31–42.

141. Crone, E.A. Social network cohesion in school classes promotes prosocial behavior / E.A. Crone, W. van den Bos, R. Meuwese // *PloS one*. – 2018. – Vol. 13, iss. 4. – No. e0194656.

142. Cronin, K.A. Prosocial behaviour emerges independent of reciprocity in cottontop tamarins / K.A. Cronin, K.K.E. Schroeder, C.T. Snowdon // *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*. – 2010. – Vol. 277, iss. 1701. – P. 3845–3851.

143. Cuadrado, E. Affective Balance, Team Prosocial Efficacy and Team Trust: A Multilevel Analysis of Prosocial Behavior in Small Groups / E. Cuadrado, C. Tabernero // *PloS one*. – 2015. – Vol. 10, iss. 8. – No. e0136874.

144. Cuadrado, E. Determinants of Prosocial Behavior in Included Versus Excluded Contexts / E. Cuadrado, C. Tabernero, W. Steinel // *Frontiers in Psychology*. – 2016. – Vol. 6, No. 2001.

145. Davidescu, E. Dimensions of prosocial behavior / E. Davidescu // *Interpersonal mechanisms of knowledge and experience transfer in the process of public relations development*. – London, 2015. – P. 46–48.

146. Davila, M.C. Gender differences in prosocial behavior: Organizational citizenship behavior / M.C. Davila, M.A. Finkelstein, J.I. Castien // *Anales de Psicología*. – 2011. – Vol. 27, iss. 2. – P. 498–506.

147. Davis, A.N. Considering economic stress and empathic traits in predicting prosocial behaviors among US Latino adolescents / A.N. Davis, G. Carlo, C. Streit // *Social Development*. – 2018. – Vol. 27, iss. 1. – P. 58–72.

148. Dawans, B. The Social Dimension of Stress Reactivity: Acute Stress Increases Prosocial Behavior in Humans / B. Dawans, U. Fischbacher, C. Kirschbaum // *Psychological scientists*. – 2012. – Vol. 23, iss. 4. – P. 829–829.

149. De Caroli, M.E. Belief in a just world, prosocial behavior, and moral disengagement in adolescence / M.E. De Caroli, E. Sagone // *World Conference on Educational Sciences*. – 2014. – Vol. 116. – P. 596–600.

150. De Groot, J.I. Morality and prosocial behavior: The role of awareness, responsibility, and norms in the norm activation model / J.I. Groot De, L. Steg // *The Journal of Social Psychology*. – 2009. – Vol. 149, No. 4. – P. 425–449.

151. Decety, J. Empathy as a driver of prosocial behaviour: highly conserved neurobehavioural mechanisms across species / J. Decety, I. Barta,

F. Uzefovsky // *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*. – 2016. – Vol. 371, iss. 1686. – No. 20150077.

152. Donius, M.A.H. Instrumental caring inventory: the development of an instrument measuring caring as a three-dimensional construct: dis. ... doctor or education / M.A.H. Donius. – Columbia, 1994. – 209 p.

153. Dreher, J.-C. Testosterone causes both prosocial and antisocial status-enhancing behaviors in human males / J.-C. Dreher, S. Dunne, A. Pazderska // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. – 2016. – Vol. 113, iss. 41. – P. 11633–11638.

154. Duhaime, E.P. Is the call to prayer a call to cooperate? A field experiment on the impact of religious salience on prosocial behavior / E.P. Duhaime // *Judgment and Decision Making*. – 2015. – Vol. 10, iss. 6. – P. 593–596.

155. Dunfield, K.A. A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes / K.A. Dunfield // *Frontiers in Psychology*. – 2014. – Vol. 5. – No. UNSP 958.

156. Dunsmore, J.C. Effects of Person and Process-focused Feedback on Prosocial Behavior in Middle Childhood / J.C. Dunsmore // *Social development*. – 2015. – Vol. 24, iss. 1. – P. 57–75.

157. Eagly, A.H. Gender and influence ability: Stereotype versus behavior / A.H. Eagly, W. Wood // *Women, gender, and social psychology* / ed.: V.E. O’Leary, R.K. Unger and B.S. Wallston. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985. – P. 225–256.

158. Edwards, A. Predicting Sympathy and Prosocial Behavior From Young Children’s Dispositional Sadness / A. Edwards, N. Eisenberg, T.L. Spinrad // *Social development*. – 2015. – Vol. 24, iss. 1. – P. 76–94.

159. Eisenberg, N. Prosocial development / N. Eisenberg, R. Fabes, T. Spinrad // *Handbook of child psychology: social, emotional and personality development*. – 2006. – Vol. 3. – P. 646–718.

160. Eisenberg, N. The roots of prosocial behavior in children. *Cambridge Studies in Social and Emotional Development* / N. Eisenberg, P.H. Mussen. – 2003. – 195 p.

161. Eisenberg, N. Trajectories of Religious Coping From Adolescence Into Early Adulthood: Their Form and Relations to Externalizing Problems and Prosocial Behavior / N. Eisenberg, V. Castellani, L. Panerai // *Journal of Personality*. – 2011. – Vol. 79, iss. 4. – P. 841–873.

162. Ensor, R. ‘You Feel Sad?’ Emotion Understanding Mediates Effects of Verbal Ability and Mother-Child Mutuality on Prosocial Behaviors: Findings from 2 Years to 4 Years / R. Ensor, D. Spencer, C. Hughes // *Social development*. – 2011. – Vol. 20, iss. 1. – P. 93–110.

163. Erlandsson, A. Bullshit-sensitivity predicts prosocial behavior / A. Erlandsson, A. Nilsson, G. Tinghög, D. Västfjäll // *PloS one*. – 2018. – Vol. 13, iss. 7. – No. e0201474.

-
164. Espinosa, M.P. Prosocial behavior and gender / M.P. Espinosa, J. Kovarik // *Frontiers in Behavioral Neuroscience*. – 2015. – Vol. 6, No. 88.
165. Everett, J.A.C. The influence of social preferences and reputational concerns on intergroup prosocial behaviour in gains and losses contexts / J.A.C. Everett, N.S. Faber, M.J. Crockett // *Royal Society Open Science*. – 2016. – Vol. 2, iss. 12. – No. 150546.
166. Fahrenfort, J.J. Neural correlates of dynamically evolving interpersonal ties predict prosocial behavior / J.J. Fahrenfort, F. Winden, B. Pelloux // *Frontiers in Neuroscience*. – 2012. – No. UNSP 28.
167. Farrell, A.D. Dimensions of Peer Influences and Their Relationship to Adolescents' Aggression, Other Problem Behaviors and Prosocial Behavior / A.D. Farrell, E.L. Thompson, K.R. Mehari // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2018. – Vol. 47, iss. 1. – P. 243–243.
168. Ferguson, C.J. Do Angry Birds Make for Angry Children? A Meta-Analysis of Video Game Influences on Children's and Adolescents' Aggression, Mental Health, Prosocial Behavior, and Academic Performance / C.J. Ferguson // *Perspectives on Psychological Science*. – 2015. – Vol. 10, iss. 5. – P. 646–666.
169. Fiedler, S. Cross-national in-group favoritism in prosocial behavior: Evidence from Latin and North America / S. Fiedler, M. Hellmann, R. Dorrrough // *Judgment and Decision Making*. – 2018. – Vol. 32, iss. 1. – P. 42–60.
170. Flook, L. Promoting Prosocial Behavior and Self-Regulatory Skills in Preschool Children Through a Mindfulness-Based Kindness Curriculum / L. Flook, S.B. Goldberg, L. Pinger // *Developmental psychology*. – 2015. – Vol. 51, iss. 1. – P. 44–51.
171. Flouri, E. Prosocial Behavior and Childhood Trajectories of Internalizing and Externalizing Problems: The Role of Neighborhood and School Contexts / E. Flouri, Z. Sarmadi // *Developmental psychology*. – 2016. – Vol. 52, iss. 2. – P. 253–258.
172. Flournoy, J.C. Neural Reactivity to Emotional Faces May Mediate the Relationship Between Childhood Empathy and Adolescent Prosocial Behavior / J.C. Flournoy, J.H. Pfeifer, W.E. Moore // *Child Development*. – 2016. – Vol. 87, iss. 6. – P. 1691–1702.
173. Flynn, E. Prosocial Behavior: Long-term Trajectories and Psychosocial Outcomes / E. Flynn, S.E. Ehrenreich, K.J. Beron // *Social development*. – 2015. – Vol. 24, iss. 3. – P. 462–482.
174. Foy, C.G. Incorporating prosocial behavior to promote physical activity in older adults: Rationale and design of the Program for Active Aging and Community Engagement (PACE) / C.G. Foy, M.Z. Vitolins, L.D. Case // *Contemporary Clinical Trials*. – 2013. – Vol. 36, iss. 1. – P. 284–297.
175. Frazier, M.L. Supervisor Prosocial Motivation, Employee Thriving, and Helping Behavior: A Trickle-Down Model of Psychological Safety / M.L. Frazier, C. Tupper // *Group and Organization Management*. – 2018. – Vol. 43, No. 4. – P. 561–593.
-

-
176. Futamura, I. Is extraordinary prosocial behavior more valuable than ordinary prosocial behavior? / I. Futamura // *PloS one*. – 2018. – Vol. 13, iss. 4. – No. e0196340.
177. Gallo, S. The causal role of the somatosensory cortex in prosocial behavior / S. Gallo, R. Paracampo, L. Mueller-Pinzler // *ELife*. – 2018. – Vol. 7. – No. e32740.
178. Gartner, M. Is there an omission effect in prosocial behavior? A laboratory experiment on passive vs. active generosity / M. Gartner, A. Sandberg // *PloS one*. – 2017. – Vol. 12, iss. 3. – No. e0172496.
179. Gentile, D.A. The Effects of Prosocial Video Games on Prosocial Behaviors: International Evidence From Correlational, Longitudinal, and Experimental Studies / D.A. Gentile, C.A. Anderson, S. Yukawa // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2009. – Vol. 35, iss. 6. – P. 752–763.
180. Gesiarz, F. Goal-directed, habitual and Pavlovian prosocial behavior / F. Gesiarz, M.J. Crockett // *Frontiers in Behavioral Neuroscience*. – 2015. – Vol. 9, No. 135.
181. Gesselman, A.N. Inclusive Fitness Affects Both Prosocial and Antisocial Behavior: Target Gender and Insult Domain Moderate the Link between Genetic Relatedness and Aggression / A.N. Gesselman, G.D. Webster // *Evolutionary psychology*. – 2012. – Vol. 10, iss. 4. – P. 750–761.
182. Grandgeorge, M. Does Pet Arrival Trigger Prosocial Behaviors in Individuals with Autism? / M. Grandgeorge, S. Tordjman, A. Lazartigues // *PloS one*. – 2012. – Vol. 7, iss. 8. – No. e41739.
183. Griffiths, R.R. Psilocybin-occasioned mystical-type experience in combination with meditation and other spiritual practices produces enduring positive changes in psychological functioning and in trait measures of prosocial attitudes and behaviors / R.R. Griffiths, M.W. Johnson, W.A. Richards // *Journal of Psychopharmacology*. – 2018. – Vol. 32, iss. 1. – P. 49–69.
184. Gross, R.L. Individual differences in toddlers' social understanding and prosocial behavior: disposition or socialization? / R.L. Gross, J. Drummond, E. Satlof-Bedrick // *Frontiers in Behavioral Neuroscience*. – 2015. – Vol. 6, No. 600.
185. Guevara, I.P. Empathy and Sympathy as Mediators Between Parental Inductive Discipline and Prosocial Behavior in Colombian families / I.P. Guevara, V.E. Cabrera, M.R. Gonzalez // *International Journal of Psychological Research*. – 2015. – Vol. 8, iss. 2. – P. 34–47.
186. Guinote, A. Social status modulates prosocial behavior and egalitarianism in preschool children and adults / A. Guinote, I. Cotzia, S. Sandhu // *Proceedings of the National Academy of Sciences (Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America)*. – 2015. – Vol. 112, iss. 3. – P. 731–736.

-
187. Guo, Q. Indulgence and Long Term Orientation Influence Prosocial Behavior at National Level / Q. Guo, Z. Liu, X. Li, X. Qiao // *Front. Psychol.* – 2018. – Vol. 46, Article number 1798.
188. Guroglu, B. Sharing and giving across adolescence: an experimental study examining the development of prosocial behavior / B. Guroglu, W. Bos, E.A. Crone // *Frontiers in Psychology.* – 2014. – Vol. 5, No. 291.
189. Hackel, L.M. Social identity shapes social valuation: evidence from prosocial behavior and vicarious reward / L.M. Hackel, J. Zaki, J.J. Van Bavel // *Social Cognitive and Affective Neuroscience.* – 2017. – Vol. 12, iss. 8. – P. 1219–1228.
190. Hammond, S.I. Children's early helping in action: Piagetian developmental theory and early prosocial behavior / S.I. Hammond // *Frontiers in Psychology.* – 2014. – Vol. 5, No. 759.
191. Hao, J. A Mind-Reader Does Not Always Have Deontological Moral Judgments and Prosocial Behavior: A Developmental Perspective / J. Hao, Y. Liu // *Frontiers in Psychology.* – 2016. – Vol. 7, No. 1261.
192. Hardy, S.A. Identity as a source of prosocial motivation in young adulthood: dis. ... doctor or philosophy / S.A. Hardy. – Lincoln: Nebraska, 2005. – 105 p.
193. Haruvy, E.E. The religious observance of ramadan and prosocial behavior / E.E. Haruvy, C.A. Ioannou, F. Golshirazi // *Economic Inquiry.* – 2018. – Vol. 56, iss. 1. – P. 226–237.
194. He, J. Impact of Low Social Preference on the Development of Depressive and Aggressive Symptoms: Buffering by Children's Prosocial Behavior / J. He, H.M. Koot, J.M. Buil, P.A. Lier // *Journal of abnormal child psychology.* – 2018. – Vol. 46, iss. 7. – P. 1497–1507.
195. Hernandez-Serrano, O. Relationship of the prosocial behaviour, the problem-solving skills and the use of drugs amongst adolescents / O. Hernandez-Serrano, J.P. Espada, A. Guillen-Riquelme // *Anales de Psicologia.* – 2016. – Vol. 32, iss. 2. – P. 609–616.
196. Heyman, G. Children's Sensitivity to Ulterior Motives When Evaluating Prosocial Behavior / G. Heyman, D. Barner, J. Heumann // *Cognitive science.* – 2014. – Vol. 38, iss. 4. – P. 683–700.
197. Heyman, G.D. Japanese and American Children's Reasoning about Accepting Credit for Prosocial Behavior / G.D. Heyman, S. Itakura, K. Lee // *Social development.* – 2011. – Vol. 20, iss. 1. – P. 171–184.
198. Hoffman, M.L. Empathy and moral development: Implications for caring and justice / M.L. Hoffman. – New York: Cambridge Univ. Press, 2001. – 331 p.
199. Hoffman, M.L. Empathy, its development and prosocial implications / M.L. Hoffman // *Nebraska symposium on motivation* / ed. C.B. Keasey. – Lincoln: Univ. of Nebraska Press. – 1978. – Vol. 25. – P. 169–217.
-

200. Hoffmaster, E. Dynamic Duos? Jamaican Fruit Bats (*Artibeus jamaicensis*) Do Not Show Prosocial Behavior in a Release Paradigm / E. Hoffmaster, J. Vonk // *Behavioral Sciences*. – 2016. – Vol. 6, iss. 1. – No. UNSP 25.

201. Holvoet, C. Infants' Visual Preferences for Prosocial Behavior and Other-Race Characters at 6 Months: An Eye-Tracking Study / C. Holvoet, T. Arciszewski, C. Scola // *Sage open*. – 2018. – Vol. 8, iss. 2.

202. House, B.R. Ontogeny of prosocial behavior across diverse societies / B.R. House, J.B. Silk, J. Henrich // *Proceedings of the National Academy of Sciences (Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America)*. – 2013. – Vol. 110, iss. 36. – P. 14586–14591.

203. Huang, H. Does Loneliness Necessarily Lead to a Decrease in Prosocial Behavior? The Roles of Gender and Situation / H. Huang, Y. Liu, X. Liu // *Frontiers in Psychology*. – 2016. – Vol. 7, No. 1388.

204. Hysek, C.M. MDMA enhances emotional empathy and prosocial behavior / C.M. Hysek, Y. Schmid, L.D. Simmler // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. – 2014. – Vol. 9, iss. 11. – P. 1645–1652.

205. Ingles, C.J. Prosocial behavior and academic motivation in Spanish High School Students / C.J. Ingles, A.E. Martinez-Gonzalez, A. Vall // *Universitas Psychologica*. – 2011. – Vol. 10, iss. 2. – P. 451–465.

206. Ingles, C.J. Prosocial behaviour and academic achievement in Spanish students of compulsory secondary education. / C.J. Ingles, G. Benavides, J. Redondo // *Anales de Psicología*. – 2009. – Vol. 25, iss. 1. – P. 93–101.

207. Janssens, J.M.A.M. Child Rearing, Prosocial Moral Reasoning, and Prosocial Behaviour / J.M.A.M. Janssens, M. Dekovic // *International Journal of Behavioral Development*. – 1997. – Vol. 20, № 3. – P. 509–527.

208. Jelic, M. Family and intellectual abilities of adolescents as the factors of adolescents' prosocial behaviour / M. Jelic, I. Stojkovic // *Zbornik Instituta za Pedagoska Istrazivanja*. – 2016. – Vol. 48, iss. 1. – P. 48–69.

209. Jhon, A. Effects of Proactive and Prosocial Behaviors on Critical Incidents of Schoolers from Lima / A. Jhon, H. Alvarez // *Propósitos y Representaciones*. – 2017. – Vol. 5, iss. 2. – P. 185–244.

210. Jiang, Y. The role of receptor gene exon III polymorphisms in shaping human altruism and prosocial behavior / Y. Jiang, S.H. Chew, R.P. Ebstein // *Frontiers in Human Neuroscience*. – 2013. – Vol. 7, No. 195.

211. Joosten, A. Out of Control!? How Loss of Self-Control Influences Prosocial Behavior: The Role of Power and Moral Values / A. Joosten, M. Dijke, A. Hiel // *PloS one*. – 2015. – Vol. 10, iss. 5. – No. e0126377.

212. Kelly, H.H. *Interpersonal relations: a theory of interdependence* / H.H. Kelly, J.W. Thibaut. – New York: Wiley, 1978. – 341 p.

213. Keltner, D. The sociocultural appraisals, values, and emotions (SAVE) framework of prosociality: Core processes from gene to meme / D. Keltner,

A. Kogan, P.K. Piff, S.R. Saturn // *Annual Review of Psychology*. – 2014. – Vol. 65. – P. 425–460.

214. Kofler, M.J. Developmental Trajectories of Aggression, Prosocial Behavior, and Social-Cognitive Problem Solving in Emerging Adolescents With Clinically Elevated Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms / M.J. Kofler, R. Larsen, D.E. Sarver // *Journal of Abnormal Psychology*. – 2015. – Vol. 124, iss. 4. – P. 1027–1042.

215. Kok, R. Socialization of prosocial behavior: Gender differences in the mediating role of child brain volume / R. Kok, P. Prinzie, M.J. Bakermans-Kranenburg // *Child Neuropsychology*. – 2018. – Vol. 24, iss. 6. – P. 723–733.

216. Konrath, S. Can Text Messages Increase Empathy and Prosocial Behavior? The Development and Initial Validation of Text to Connect / S. Konrath, E. Falk, A. Fuhrel-Forbis // *PloS one*. – 2015. – Vol. 10, iss. 9. – No. e0137585.

217. Kornbluh, M. Examining the many dimensions of children's popularity: Interactions between aggression, prosocial behaviors, and gender / M. Kornbluh, J.W. Neal // *Journal of Social and Personal Relationships*. – 2016. – Vol. 33, iss. 1. – P. 62–80.

218. Korndoerfer, M. A Large Scale Test of the Effect of Social Class on Prosocial Behavior / M. Korndoerfer, B. Egloff, S.C. Schmukle // *PloS one*. – 2015. – Vol. 10, iss. 7. – No. e0133193.

219. Kuhlmeier, V.A. Selectivity in early prosocial behavior / V.A. Kuhlmeier, K.A. Dunfield, A.C. O'Neill // *Frontiers in Psychology*. – 2014. – Vol. 5, No. 836.

220. Lai, F.H.Y. Individual and social predictors of prosocial behavior among Chinese adolescents in Hong Kong / F.H.Y. Lai, A.M.H. Siu, D.T.L. Shek // *Frontiers in Pediatrics*. – 2015. – Vol. 9, No. 39.

221. Lam, M. Prosocial involvement the Scientific World Journalent as a positive youth development construct: a conceptual review / M. Lam // *The Scientific World Journal*. – 2011. – Vol. 2012, № 4. – P. 1–8.

222. Lapidot-Lefler, N. The benign online disinhibition effect: Could situational factors induce self-disclosure and prosocial behaviors? / N. Lapidot-Lefler, A. Barak // *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. – 2015. – Vol. 9, iss. 2. – No. UNSP 3.

223. Latane, B. The unresponsive bystander: why doesn't he help? / B. Latane, J.M. Darley. – New York: Appleton-Century Crofts, 1968. – 131 p.

224. Layous, K. Kindness Counts: Prompting Prosocial Behavior in Preadolescents Boosts Peer Acceptance and Well-Being / K. Layous, S.K. Nelson, E. Oberle // *PloS one*. – 2012. – Vol. 7, iss. 12. – No. e51380.

225. Leiberg, S. Short-Term Compassion Training Increases Prosocial Behavior in a Newly Developed Prosocial Game / S. Leiberg, O. Klimecki, T. Singer // *PloS one*. – 2011. – Vol. 6, iss. 3. – No. e17798.

226. Liebal, K. Does Sympathy Motivate Prosocial Behaviour in Great Apes? / K. Liebal, A. Vaish, D. Haun // *PloS one.* – 2014. – Vol. 9, iss. 1. – No. e84299.

227. Light, S.N. Electromyographically assessed empathic concern and empathic happiness predict increased prosocial behavior in adults / S.N. Light, Z.D. Moran // *Biological Psychology.* – 2015. – Vol. 104. – P. 116–129.

228. Lindenberg, S. Prosocial Behavior, Solidarity, and Framing Processes / S. Lindenberg // *Solidarity and Prosocial Behavior An Integration of Sociological and Psychological Perspectives.* Waterloo. – 2006. – P. 23–44.

229. Lisinskiene, A. Links between Adolescent Athletes' Prosocial Behavior and Relationship with Parents: A Mixed Methods Study / A. Lisinskiene, M. Lochbaum // *Sports.* – 2018. – Vol. 6, iss. 1. – No. 4.

230. Livi, S. The rocky road to prosocial behavior at work: The role of positivity and organizational socialization in preventing interpersonal strain / S. Livi, A. Theodorou, M. Rullo // *PloS one.* – 2018. – Vol. 13, iss. 3. – No. e0193508.

231. Llorca, A. Prosocial and Aggressive Behavior: The Role of Emotions in Offender and Non-offender Adolescents / A. Llorca, M.C. Richaud, E. Malonda // *Frontiers in Psychology.* – 2017. – No. 1246.

232. Lockwood, P.L. Emotion Regulation Moderates the Association between Empathy and Prosocial Behavior / P.L. Lockwood, A. Seara-Cardoso, E. Viding // *PloS one.* – 2014. – Vol. 9, iss. 5. – No. e96555.

233. Lukinova, E. Impact of Short Social Training on Prosocial Behaviors: An fMRI Study / E. Lukinova, M. Myagkov // *Frontiers in Systems Neuroscience.* – 2016. – Vol. 10. – No. UNSP 60.

234. Bebeau Bebeau, M.J. Ethical sensitivity and moral reasoning among men and women in the professions / M.J. Bebeau Bebeau // *Who cares? Theory, research, and educational implications of the ethic of care* / ed. M.M. Brabeck. – New York: Praeger, 1989. – P. 144–163.

235. Macfarlan, S.J. Cooperative behaviour and prosocial reputation dynamics in a Dominican village / S.J. Macfarlan, R. Quinlan, M. Remiker // *Proceedings of the Royal Society.* – 2013. – Vol. 280, iss. 1761. – No. 20130557.

236. Malhotra, N. Internal communication and prosocial service behaviors of front-line employees: Investigating mediating mechanisms / N. Malhotra, A.-L. Ackfeldt // *Journal of Business Research.* – 2016. – Vol. 69, iss. 10. – P. 4132–4139.

237. Manesi, Z. Eyes Wide Open: Only Eyes That Pay Attention Promote Prosocial Behavior / Z. Manesi, P.A.M. Lange, T.V. Pollet // *Evolutionary psychology.* – 2016. – Vol. 32, iss. 2.

238. Marquez, C. Prosocial Choice in Rats Depends on Food-Seeking Behavior Displayed by Recipients / C. Marquez, S.M. Rennie, D.F. Costa. – 2015. – Vol. 25, iss. 13. – P. 1736–1745.

239. Matsumoto, Y. Prosocial Behavior Increases with Age across Five Economic Games / Y. Matsumoto, T. Yamagishi, Y.Li // *PloS one.* – 2016. – Vol. 11, iss. 7. – No. e0158671.

-
240. Mengel, F. Computer Games and Prosocial Behaviour / F. Mengel // *PloS one*. – 2014. – Vol. 9, iss. 4. – No. e94099.
241. Mestre, E. Adaptation and Validation in Spanish Sample of Adolescents' Expected Parental Reactions to Prosocial and Antisocial Behaviors / E. Mestre, B. Mesurado, A. Tur-Porcar // *Universitas Psychologica*. – 2014. – Vol. 13, iss. 1. – P. 61–69.
242. Meulen, M. Neural Correlates of Prosocial Behavior: Compensating Social Exclusion in a Four-Player Cyberball Game / M. Meulen, E. Crone // *PloS one*. – 2016. – Vol. 11, iss. 7. – No. e0159045.
243. Mills, J. Communal and exchange relationships / J. Mills, M.S. Clark // *Review of personality and social psychology* / L. Wheeler (ed.). – Beverly Hills, CA: Sage, 1986. – Vol. 3. – P. 121–144.
244. Miyatake, S. Does religious priming increase the prosocial behaviour of a Japanese sample in an anonymous economic game? / S. Miyatake, M. Higuchi // *Asian Journal of Social Psychology*. – 2017. – Vol. 20, iss. 1. – P. 54–59.
245. Montada, L. Altruism in social system / L. Montada, H.W. Bierhoff (ed.). – Lewiston, New York: Hogrefe, 1991. – 262 p.
246. Moradi, S. Flourishing and prosocial behaviors: A multilevel investigation of national corruption level as a moderator / S. Moradi, N.V. Quaquebeke, J.A. Hunter // *PloS one*. – 2018. – Vol. 13, iss. 7. – No. e0200062.
247. Morelli, S.A. The neural components of empathy: Predicting daily prosocial behavior / S.A. Morelli, L.T. Rameson, M.D. Lieberman // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. – 2014. – Vol. 9, iss. 1. – P. 39–47.
248. Mustoe, A.C. Do marmosets care to share? Oxytocin treatment reduces prosocial behavior toward strangers / A.C. Mustoe, J. Cavanaugh, A.M. Harnisch // *Hormones and Behavior*. – 2015. – Vol. 71. – P. 83–90.
249. Nadler, A. The role of threat to self-esteem and perceived control in recipient reaction to help: theory development and empirical validation / A. Nadler, J.D. Fisher // *Advances in experimental social psychology*. – 1986. – Vol. 19. – P. 81–94.
250. Negrao, A. Brand's csr influence on consumers' prosocial behavior in unrelated domains / A. Negrao, D. Mantovani, L. Magalhaes // *Revista Brasileira de Marketing*. – 2018. – Vol. 17, iss. 1. – P. 139–149.
251. Neisewander, J.L. Emotional valence and context of social influences on drug abuse-related behavior in animal models of social stress and prosocial interaction / J.L. Neisewander, N.A. Peartree, N.S. Pentkowski // *Psychopharmacology*. – 2012. – Vol. 224, iss. 1. – P. 33–56.
252. Nelissen, Philippe T.J.H. Lending a Helping Hand at Work: A Multi-level Investigation of Prosocial Motivation, Inclusive Climate and Inclusive Behavior / Philippe T.J.H. Nelissen, Ute R. Hulsheger, Gemma M.C. van Ruitenbeek // *Journal of Occupational Rehabilitation*. – 2018. – Vol. 27, iss. 3. – P. 467–476.

-
253. Nelson, D.A. Rose – Colored Glasses: Examining the Social Information-Processing of Prosocial Young Adolescents / D.A. Nelson, N.R. Crick // *The Journal of Early Adolescence*. – 1999. – Vol. 19, No. 1. – P. 17–38.
254. Nelson, S.K. Do Unto Others or Treat Yourself? The Effects of Prosocial and Self-Focused Behavior on Psychological Flourishing / S.K. Nelson, K. Layous, S.W. Cole // *Emotion*. – 2016. – Vol. 16, iss. 6. – P. 850–861.
255. Nelson-Coffey, S. Kindness in the blood: A randomized controlled trial of the gene regulatory impact of prosocial behavior / S. Katherine Nelson-Coffey, Megan M. Fritz, S. Lyubomirsky // *Psychoneuroendocrinology*. – 2017. – Vol. 81. – P. 8–13.
256. Obsuth, I. A Non-bipartite Propensity Score Analysis of the Effects of Teacher-Student Relationships on Adolescent Problem and Prosocial Behavior / I. Obsuth, A.L. Murray, T. Malti // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2017. – Vol. 46, iss. 8. – P. 1661–1687.
257. O’Hare, L. A randomized controlled trial evaluation of an after-school prosocial behavior program in an area of socioeconomic disadvantage / L. O’Hare, A. Biggart, K. Kerr // *Elementary School Journal*. – 2015. – Vol. 116, iss. 1. – P. 1–29.
258. Okun, M.A. The relations of emotionality and regulation to dispositional empathy-related responding among volunteers / M.A. Okun, S.A. Shepard, & N. Eisenberg // *Journal of Personality and Individual Differences*. – 2000. – № 28. – P. 367–382.
259. Paola, N.R. Developing altruism and empathy in ecuadorian college students: impact of a mandatory service-learning course: dis. ... doctor of education / N.R. Paola. – Boston, 2005. – 110 p.
260. Parise, M. Rugby, self-perception and prosocial behaviour: evidence from the italian “rugby project for schools” / M. Parise, A.F. Pagani, V. Cremascoli // *Revista Iberoamericana de Psicología de Ejercici Y e Deporte*. – 2015. – Vol. 10, iss. 1. – P. 57–61.
261. Park, S. The influence of anonymous peers on prosocial behavior / S. Park, J. Shine // *PloS one*. – 2018. – Vol. 12, iss. 10. – No. e0185521.
262. Paulus, M. How to Dax? Preschool Children’s Prosocial Behavior, But Not Their Social Norm Enforcement Relates to Their Peer Status / M. Paulus // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – Vol. 8, No. 1779.
263. Penner, L.A. Measuring the prosocial personality / L.A. Penner, B.A. Fritzsche, J.P. Craiger, T.R. Freifeld // *Advances in personality assessment* / J. Butcher & C.D. Spielberger (ed.). – Hillsdale, NJ: LEA, 1995. – Vol. 10. – P. 147–163.
264. Penner, L.A. Prosocial behavior: Multilevel perspectives / L.A. Penner, J.F. Dovidio, J.A. Piliavin, D.A. Schroeder // *Annu. Rev. Psychol.* – 2005. – Vol. 4. – P. 365–392.
-

-
265. Persson, Gun E.B. Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions / E.B. Gun Persson // *International Journal of Behavioral Development*. – 2005. – Vol. 29, No. 1. – P. 80–91.
266. Peterson, C. Learned helplessness: a theory for the age of personal control / C. Peterson, S.F. Maier, M.E.P. Seligman. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1993. – 376 p.
267. Piliavin, J.A. The helpful but helpless female: A myth or reality? / J.A. Piliavin, R.K. Under // *Women, gender and social psychology* / ed.: E. O'Leary, R.K. Unger and B.S. Wallston. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985. – P. 149–189.
268. Ploetner, M. The effects of collaboration and minimal-group membership on children's prosocial behavior, liking, affiliation, and trust / M. Ploetner, H. Over, M. Carpenter // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2015. – Vol. 139. – P. 161–173.
269. Popa, C. A regression analysis regarding the explicative factors of school prosocial behavior of Romanian students of 9–10 / C. Popa, L. Bochis // *Cyprus International Conference on Educational Research*. – 2012. – Vol. 47. – P. 2127–2133.
270. Poulin, M.J. Helping hands, healthy body? Oxytocin receptor gene and prosocial behavior interact to buffer the association between stress and physical health / M.J. Poulin, E.A. Holman // *Hormones and Behavior*. – 2013. – Vol. 63, iss. 3. – P. 510–517.
271. Qiwei, W. Analysis of Managing Safety in Small Enterprises: Dual-Effects of Employee Prosocial Safety Behavior and Government Inspection / W. Qiwei, M. Qiang, L. Suxia // *BioMed Research International*. – 2018. – No. 6482507.
272. Raposa, E.B. Prosocial Behavior Mitigates the Negative Effects of Stress in Everyday Life / E.B. Raposa, H.B. Laws, E.B. Ansell // *Clinical Psychological Science*. – 2016. – Vol. 4, iss. 4. – P. 691–698.
273. Ratner, K.G. Unselfish genes? The quest to uncover genomic influences on prosocial behavior / K.G. Ratner, B.M. Way // *Social neuroscience*. – 2013. – Vol. 8, iss. 5. – P. 397–399.
274. Redondo, J. Prosocial behavior and academic self-attributions in Secondary Education / J. Redondo, C.J. Ingles, J.M. Garcia-Fernandez // *Anales de Psicología*. – 2014. – Vol. 30, iss. 2. – P. 482–489.
275. Renouf, A. Relations between Theory of Mind and Indirect and Physical Aggression in Kindergarten: Evidence of the Moderating Role of Prosocial Behaviors / A. Renouf, M. Brendgen, S. Parent // *Social development*. – 2010. – Vol. 19, iss. 4. – P. 873–873.
276. Richards, J.S. Differential susceptibility to maternal expressed emotion in children with ADHD and their siblings? Investigating plasticity genes, prosocial and antisocial behaviour / J.S. Richards, C.A. Hartman, B. Franke // *European Child and Adolescent Psychiatry*. – 2016. – Vol. 25, iss. 2. – P. 211–212.
-

-
277. Richards, J.S. Differential susceptibility to maternal expressed emotion in children with ADHD and their siblings? Investigating plasticity genes, prosocial and antisocial behaviour / J.S. Richards, C.A. Hartman, B. Franke // *European Child and Adolescent Psychiatry*. – 2015. – Vol. 24, iss. 2. – P. 209–217.
278. Rosenberg, R.S. Virtual Superheroes: Using Superpowers in Virtual Reality to Encourage Prosocial Behavior / R.S. Rosenberg, S.L. Baughman, J.N. Bailenson // *PloS one*. – 2013. – Vol. 8, iss. 1. – No. e55003.
279. Rosenberger, L.A. Slow touch targeting CT-fibres does not increase prosocial behaviour in economic laboratory tasks / L.A. Rosenberger, A. Ree, Ch. Eisenegger // *Scientific Reports*. – 2018. – Vol. 8. – No. 7700.
280. Rushton, J.P. The altruistic personality and the self-report altruism scale / J.P. Rushton, R.D. Chrisjohn, G.C. Fekken // *Personality and Individual Differences*. – 1981. – Vol. 2. – P. 293–302.
281. Ruvalcaba-Romero, N.A. Social and emotional skills as predictors of prosocial behavior and positive school climate in adolescence / N.A. Ruvalcaba-Romero, J. Gallegos-Guajardo, J.M. Fuerte Nava // *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado-Rifop*. – 2017. – Vol. 88. – P. 77–89.
282. Safra, L. Neighborhood Deprivation Negatively Impacts Children's Prosocial Behavior / L. Safra, T. Tecu, S. Lambert // *Frontiers in Psychology*. – 2016. – Vol. 7, No. 1760.
283. Sahdra, B.K. Empathy and nonattachment independently predict peer nominations of prosocial behavior of adolescents / B.K. Sahdra, J. Ciarrochi, P.D. Parker // *Frontiers in Psychology*. – 2015. – Vol. 6, No. 263.
284. Sanchez-Oliva, D. Motivational antecedents of prosocial and antisocial behaviors in the sport context / D. Sanchez-Oliva, F.M. Leo, P.A. Sanchez-Miguel // *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Fisica y del Deporte*. – 2012. – Vol. 12, iss. 46. – P. 253–270.
285. Sanmartin, M.G. Relationships among empathy, prosocial behavior, aggressiveness, self-efficacy and pupils' personal and social responsibility / M.G. Sanmartin, A.E. Carbonell, C.P. Banos // *Psicothema*. – 2011. – Vol. 23, iss. 1. – P. 13–19.
286. Sasaki, J.Y. Religion priming differentially increases prosocial behavior among variants of the dopamine D4 receptor (DRD4) gene / J.Y. Sasaki, H.S. Kim, T. Mojaverian // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. – 2013. – Vol. 8, iss. 2. – P. 209–215.
287. Schwartz, N. Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states/ N. Schwartz // *Handbook of motivation and cognition* / ed.: E.T. Higgins, R.M. Sorrentino. – New York: Guilford Press, 1990. – P. 527–561.
288. Scrimgeour, M.B. Cooperative Coparenting Moderates the Association Between Parenting Practices and Children's Prosocial Behavior / M.B. Scrimgeour, A.Y. Blandon, C.A. Stifter // *Journal of Family Psychology*. – 2013. – Vol. 27, iss. 3. – P. 506–511.
-

-
289. Sellaro, R. Transcutaneous Vagus Nerve Stimulation (tVNS) does not increase prosocial behavior in Cyberball / R. Sellaro, L. Steenbergen, B. Verkuil // *Frontiers in Psychology*. – 2015. – Vol. 6. – No. 499.
290. Simpson, B. The Enforcement of Moral Boundaries Promotes Cooperation and Prosocial Behavior in Groups / B. Simpson, R. Willer, A. Harrell // *Scientific Reports*. – 2017. – Vol. 7. – No. 42844.
291. Siu, A.M.H. Predictors of Prosocial Behavior among Chinese High School Students in Hong Kong / A.M.H. Siu, D.T.L. Shek, F.H.Y. Lai // *Scientific World Journal*. – 2012. – No. 489156.
292. Solantaus, T. Preventive interventions in families with parental depression: children's psychosocial symptoms and prosocial behaviour / T. Solantaus, E.J. Paavonen, S. Toikka // *European Child and Adolescent Psychiatry*. – 2010. – Vol. 19, iss. 12. – P. 883–892.
293. Sumida, Y. The 'donations for decreased ALT (D4D)' prosocial behavior incentive scheme for NAFLD patients / Y. Sumida, T. Yoshikawa, S. Tanaka // *Journal of Public Health*. – 2014. – Vol. 36, iss. 4. – P. 629–634.
294. Svetlova, M. Toddlers' Prosocial Behavior: From Instrumental to Empathic to Altruistic Helping / M. Svetlova, S.R. Nichols, C.A. Brownell // *Child development*. – 2010. – Vol. 81, iss. 6. – P. 1814–1827.
295. Sze, J.A. Greater Emotional Empathy and Prosocial Behavior in Late Life / J.A. Sze, A. Gyurak, M.S. Goodkind // *Emotion*. – 2012. – Vol. 12, iss. 5. – P. 1129–1140.
296. Szolnoki, A. Information sharing promotes prosocial behaviour / A. Szolnoki, M. Perc // *New Journal of Physics*. – 2013. – Vol. 15. – No. 053010.
297. Taylor, J. Perceived Family Cohesion Moderates Environmental Influences on Prosocial Behavior in Nigerian Adolescent Twins / J. Taylor, Yoon-Mi Hur, Hoe-Uk Jeong // *Twin Research and Human Genetics*. – 2017. – Vol. 20, iss. 3. – P. 226–235.
298. Taylor, L.K. Impact of Political Conflict on Trajectories of Adolescent Prosocial Behavior: Implications for Civic Engagement / L.K. Taylor, C.E. Merrilees, R. Baird // *Developmental psychology*. – 2018. – Vol. 43, No. 4. – P. 1785–1794.
299. Taylor, L.K. Political Violence and Adolescent Out-group Attitudes and Prosocial Behaviors: Implications for Positive Inter-group Relations / L.K. Taylor, C.E. Merrilees, M.C. Goeke-Morey // *Social development*. – 2014. – Vol. 23, iss. 4. – P. 840–859.
300. Taylor, Z.E. The Relations of Ego-Resiliency and Emotion Socialization to the Development of Empathy and Prosocial Behavior Across Early Childhood / Z.E. Taylor, N. Eisenberg, T.L. Spinrad // *Emotion*. – 2013. – Vol. 13, iss. 5. – P. 822–831.
301. Tear, M.J. Failure to Demonstrate That Playing Violent Video Games Diminishes Prosocial Behavior / M.J. Tear, M. Nielsen // *PLoS one*. – 2013. – Vol. 8, iss. 7. – No. e68382.
-

302. Telzer, E.H. Neural regions associated with self control and mentalizing are recruited during prosocial behaviors towards the family / E.H. Telzer, C.L. Masten, E.T. Berkman // *Neuroimage*. – 2011. – Vol. 58, iss. 1. – P. 242–249.

303. Tian, L. The Effects of Satisfaction of Basic Psychological Needs at School on Children's Prosocial Behavior and Antisocial Behavior: The Mediating Role of School Satisfaction / L. Tian, X. Zhang, E.S. Huebner // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – Vol. 9, No. 548.

304. Torstveit, L. Empathy, Guilt Proneness, and Gender: Relative Contributions to Prosocial Behaviour / L. Torstveit, S. Sutterlin, R.G. Lugo // *Europe's Journal of Psychology*. – 2016. – Vol. 12, iss. 2. – P. 260–270.

305. Trivers, R.L. *Social evolution* / R.L. Trivers. – Menlo Park, CA: Benjamin/Cummings, 1985. – 479 p.

306. Tuncgenc, B. Commentary: A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes / B. Tuncgenc // *Frontiers in Psychology*. – 2016. – Vol. 7. – No. 491.

307. Tur-Porcar, A. Empathy in adolescence. relations with prosocial moral reasoning, prosocial behavior and aggression / A. Tur-Porcar, A. Llorca, E. Malonda // *Acción Psicológica*. – 2016. – Vol. 13, iss. 2. – P. 3–14.

308. Tur-Porcar, A.M. Family linkages and social inclusion. Predictors of prosocial behavior in childhood / A.M. Tur-Porcar, A. Domenech, V. Mestre // *Anales de Psicología*. – 2018. – Vol. 34, iss. 2. – P. 340–348.

309. Usami, M. Prosocial Behaviors during School Activities among Child Survivors after the 2011 Earthquake and Tsunami in Japan: A Retrospective Observational Study / M. Usami, Y. Iwadare, K. Watanabe // *PloS one*. – 2014. – Vol. 9, iss. 11. – No. e113709.

310. Vaish, A. The Early Emergence of Guilt-Motivated Prosocial Behavior / A. Vaish, M. Carpenter, M. Tomasello // *Child Development*. – 2016. – Vol. 87, iss. 6. – P. 1772–1782.

311. Vaish, A. The Early Emergence of Guilt-Motivated Prosocial Behavior / A. Vaish, M. Carpenter, M. Tomasello // *Child Development*. – 2016. – Vol. 87, iss. 6. – P. 1772–1782.

312. Vanutelli, M.E. Empathy and Prosocial Behaviours. Insights from Intra- and Inter-species Interactions / M.E. Vanutelli, M. Balconi // *Rivista internazionale di Filosofia e Psicologia*. – 2015. – Vol. 8, iss. 1. – P. 88–109.

313. Velez, M.A. Prosocial Behavior and Subjective Insecurity in Violent Contexts: Field Experiments / M.A. Velez, C.A. Trujillo, L. Moros // *PloS one*. – 2018. – Vol. 11, iss. 5. – No. e0198020.

314. Velez, M.A. Prosocial Behavior and Subjective Insecurity in Violent Contexts: Field Experiments / M.A. Velez, C.A. Trujillo, L. Moros // *PloS one*. – 2016. – Vol. 11, iss. 7. – No. e0158878.

315. Villacampa, J.A. An investigation of Facebook users' implicit associations between Facebook, sexual and prosocial behavior / J.A. Villacampa,

G.P. Ingram, M. Martí-Vilar, A.O. Rosa // *Heliyon*. – 2018. – Vol. 4, iss. 9. – No. UNSP e00811.

316. Vives, M. Tolerance to ambiguous uncertainty predicts prosocial behavior / M. Vives, O. FeldmanHall // *Nature Communications*. – 2018. – Vol. 9. – No. 2156.

317. Wan, D. How Can Prosocial Behavior Be Motivated? The Different Roles of Moral Judgment, Moral Elevation, and Moral Identity Among the Young Chinese / D. Wan, S. Yanhong, S. Binghai // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – Vol. 9. – No. 814.

318. Wang, M. Positive affect: phenotypic and etiologic associations with prosocial behaviors and internalizing problems in toddlers / M. Wang, K.J. Saudino // *Frontiers in Psychology*. – 2015. – Vol. 6. – No. 416.

319. Wang, S. Forms of aggression, peer relationships, and relational victimization among Chinese adolescent girls and boys: roles of prosocial behavior / S. Wang, W. Zhang, D. Li // *Frontiers in Psychology*. – 2015. – Vol. 6. – No. 1264.

320. Watanabe, Y. Children's Motives for Admitting to Prosocial Behavior / Y. Watanabe, K. Lee // *Frontiers in Psychology*. – 2016. – Vol. 7. – No. 220.

321. Waugh, W. Early socialization of prosocial behavior: Patterns in parents' encouragement of toddlers' helping in an everyday household task / W. Waugh, C. Brownell, B. Pollock // *Infant Behavior and Development*. – 2015. – Vol. 39. – P. 1–10.

322. Welton, G.L. Forgiveness in the trenches: empathy, perspective taking, and anger / G.L. Welton, P.C. Hill, K.S. Seybold // *Journal of Psychology and Christianity*. – 2008. – Vol. 27. – No. 2. – P. 168–177.

323. Wenner, J.R. Predictors of prosocial behavior: Differences in middle aged and older adults / J.R. Wenner, B.A. Randall // *Personality and Individual Differences*. – 2016. – Vol. 101. – P. 322–326.

324. Williams, A. The influence of empathic concern on prosocial behavior in children / A. Williams, K. O'Driscoll, C. Moore // *Frontiers in Psychology*. – 2014. – Vol. 5. – No. 425.

325. Wills, T.A. *Basic processes in helping relationship* / T.A. Wills. – New York: Academic Press, 1982.

326. Wu, H. Overall Well-Being and Supervisor Ratings of Employee Performance, Accountability, Customer Service, Innovation, Prosocial Behavior, and Self-Development / H. Wu, L.E. Sears, C.R. Coberley // *Journal of Occupational and Environmental Medicine*. – 2016. – Vol. 58, iss. 1. – P. 35–40.

327. Xygalatas, D. Location, Location, Location: Effects of Cross-Religious Primes on Prosocial Behavior / D. Xygalatas, E.K. Klocova, J. Cigan // *International Journal for the Psychology of Religion*. – 2016. – Vol. 26, iss. 4. – P. 304–319.

328. Yamasue, H. *Integrative Approaches Utilizing Oxytocin to Enhance Prosocial Behavior: From Animal and Human Social Behavior to Autistic Social*

Dysfunction / H. Yamasue, J.R. Yee, R. Hurlemann // *Journal of Neuroscience*. – 2012. – Vol. 32, iss. 41. – P. 14109.

329. Zanden, V. *Social psychology* / V. Zanden, W. James. – 4-th ed. – New York: McGraw-Hill, Inc., 1987. – 646 p.

330. Zhu, Y. The effects of intergroup competition on prosocial behaviors in young children: a comparison of 2,5–3,5 year-olds with 5,5–6,5 year-olds / Y. Zhu, X. Guan, Y. Li // *Frontiers in Behavioral Neuroscience*. – 2015. – Vol. 9. – No. 18.

331. Zischka, L. The link between prosocial (giving) behaviours and social cohesion / L. Zischka // *Revista Internacional de Sociología*. – 2018. – Vol. 76, iss. 1. – No. e082.

РЕПОЗИТОРИЙ ВГУ

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Кирилова Светлана Анатольевна, доцент кафедры психологии Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, кандидат педагогических наук (Санкт-Петербург, Россия), svt-71@mail.ru.

Клеймёнова Екатерина Александровна, студент кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова (Витебск, Беларусь), kkkleimenova@mail.ru.

Курченко Виктория Евгеньевна, доцент Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, кандидат психологических наук (Омск, Россия), kurchenko07@mail.ru.

Кухтова Наталья Валентиновна, доцент кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук, доцент (Витебск, Беларусь), zvetok@tut.by.

Молчанова Наталья Владимировна, ведущий научный сотрудник Смоленского областного института развития образования, кандидат психологических наук, доцент (Смоленск, Россия), nat-mo39@yandex.ru.

Морожанова Мария Михайловна, аспирант кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова (Витебск, Беларусь), morozhamari@yandex.by.

Нестер Елена Федоровна, старший преподаватель кафедры психологии и физического воспитания Барановичского государственного университета (Барановичи, Беларусь), Elenantster75@mail.ru.

Осинский Александр Евгеньевич, аспирант кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова, магистр психологических наук (Витебск, Беларусь), aleksandr_smdoc@mail.ru.

Сотникова Елена Игоревна, аспирант кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова, магистр психологических наук, исследователь в области психологии (Витебск, Беларусь), lenka-zlodeika@mail.ru.

Тхорик Наталья Сергеевна, старший преподаватель кафедры психологии и физического воспитания Барановичского государственного университета, магистр педагогических наук, исследователь в области психологии (Барановичи, Беларусь), natalya-trockaya@mail.ru.

Черняева Светлана Анатольевна, доцент кафедры психологии Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, кандидат психологических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия), ChernyaevaS@yandex.ru.

Шингаев Сергей Михайлович, заведующий кафедрой психологии Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, доктор психологических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия), sshingaev@mail.ru.

Циркунова Наталья Ивановна, старший преподаватель кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова (Витебск, Беларусь), cirkunovan@mail.ru.

Яценко Татьяна Евгеньевна, заведующий кафедрой психологии Барановичского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент (Барановичи, Беларусь), t.e.yatsenko@mail.ru.

РЕПОЗИТОРИЙ ВГУ

Научное издание

КУХТОВА Наталья Валентиновна
ШИНГАЕВ Сергей Михайлович
КУПЧЕНКО Виктория Евгеньевна и др.

**ПРЕДИКТОРЫ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ
В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ:
МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ**

Монография

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Корректор

Л.В. Моложавая

Компьютерный дизайн

Л.Р. Жигунова

Подписано в печать 30.12.2020. Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 9,88. Уч.-изд. л. 10,10. Тираж 100 экз. Заказ 167.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.