



Московский педагогический
государственный университет



Московский педагогический
государственный университет



ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ И ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ И ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Под общей редакцией академика РАО А. А. Реана

Москва
2023

Москва
2023

**Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»**



ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ И ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Учебное пособие

Под общей редакцией академика РАО А. А. Реана

МПГУ
Москва • 2023

УДК 37.015.3(075.8)
ББК 88.415-8я73
П784

DOI: 10.31862/9785426313057

СОДЕРЖАНИЕ

Рецензенты:

В. С. Собкин, академик РАО, доктор психологических наук, заведующий лабораторией «Центр социокультурных проблем современного образования» ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», заслуженный деятель науки Российской Федерации (Москва)

Т. Н. Сахарова, кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии развития личности МПГУ, директор Института педагогики и психологии МПГУ (Москва)

Авторами соответствующих глав являются:

Л. Б. Шнейдер – глава 1; И. А. Коновалов, А. А. Реан – глава 2; А. О. Шевченко, А. А. Реан – глава 3; Е. С. Кошелева, А. А. Реан – глава 4; А. В. Егорова, А. А. Реан – глава 5; Е. Н. Волкова – глава 6; Г. М. Гогиберидзе – глава 7; А. А. Ставцев, А. А. Реан – глава 8.

Психология воспитания и профилактика девиантного поведения : учебное пособие / под общ. ред. А. А. Реана. – Москва : МПГУ, 2023. – 216 с. : ил.

ISBN 978-5-4263-1305-7

В основе учебного пособия лежит идея рассмотрения вопросов психологии воспитания в контексте профилактики девиантного поведения молодежи. В органическом единстве прослежено влияние акторов воспитательного процесса (семьи, школы) на аспекты воспитательного взаимодействия, обозначены психологические технологии в воспитательной работе и профилактике девиантного поведения. Отдельное внимание посвящено социальной психологии подросткового буллинга и профилактике идей религиозного экстремизма в подростковой среде. Авторы уделяют внимание агрессии и дисгармоничности характера подростков, рассматривают воспитательный потенциал позитивных психологических интервенций. Вопросы профилактики, рассмотренные авторами в разных контекстах, позволяют сформировать адекватные стратегии поведения субъектов воспитательной деятельности, раскрывают позитивные формы взаимодействия с проблемным подростком, ориентируют родителей и педагогов на наставление подростка на просоциальный путь поведения. Учебное пособие будет интересно студентам, теоретикам и практикам в сфере психолого-педагогического образования, родителям и педагогам образовательных учреждений.

УДК 37.015.3(075.8)
ББК 88.415-8я73

ISBN 978-5-4263-1305-7
DOI: 10.31862/9785426313057

© МПГУ, 2023
© Коллектив авторов, текст, 2023

Введение	4
Глава 1. Воспитание как знание, понимание и действия	7
Глава 2. Подросток и педагог: аспекты воспитательного взаимодействия	34
Глава 3. Агрессия подростков и ее профилактика в контексте проблем воспитания	56
Глава 4. Дисгармоничность характера подростка. Акцентуации и особенности воспитания	82
Глава 5. Семья как фактор риска деструктивного поведения	105
Глава 6. Социальная психология подросткового буллинга	134
Глава 7. Профилактика идей религиозного экстремизма в подростковой среде	173
Глава 8. Позитивные психологические интервенции (ППИ): технологии воспитания зрелости личности	191
Об авторах	214

ВВЕДЕНИЕ

Учебное пособие «Психология воспитания и профилактика девиантного поведения» представляет комплексное теоретическое и практическое рассмотрение вопросов психологии воспитания в контексте профилактики девиантного поведения молодежи. Представленное пособие является теоретическим базисом лекционных материалов и семинарских занятий в рамках ряда учебных дисциплин, являющихся ядром образовательной программы 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения, специализация: Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения несовершеннолетних. При работе с учебным пособием студенты ознакомятся с базовыми принципами воспитательного воздействия как контролируемого процесса социализации личности, исследуют роль ключевых акторов воспитательного взаимодействия, изучат технологии и практики воспитательной работы и профилактики девиантного поведения.

Ключевой особенностью данного учебного пособия выступают значимый эмпирический базис авторских научных исследований, лежащий в основе всех представленных материалов. Авторы уделяют особое внимание таким актуальным проблемным областям, как социальная психология подросткового буллинга, профилактика идей религиозного экстремизма в подростковой среде, агрессия и дисгармоничность характера подростков, воспитательный потенциал позитивных психологических интервенций и многим другим современным вызовам психологии воспитания XXI в. Вопросы профилактики, рассмотренные авторами в разных контекстах, позволяют сформировать адекватные стратегии поведения субъектов воспитательной деятельности, раскрывают позитивные формы взаимодействия с проблемным подростком, ориентируют родителей и педагогов на наставление подростка на просоциальный путь поведения.

В первой главе рассмотрены теоретические и практические подходы к самой проблеме воспитания личности. Кроме того, представлены ключевые практические компоненты различных уровней для реализации эффективного воспитательного процесса.

Во второй главе раскрыты аспекты взаимодействия педагога и подростка в ходе воспитательного процесса. Рассматриваются на личностном и комплексном уровне такие категории, как личность педагога, личность учащегося, эффективное педагогическое воздействие и педагогическое общение, стереотипизация личности учащегося, педагогическая деятельность как управление коллективом и др.

В третьей главе рассмотрены подходы к изучению, систематизации и классификации агрессии и агрессивности подростков, изложены эмпирические данные причин и последствий агрессивного поведения, а также комплексные подходы к профилактике подросткового агрессивного поведения.

В четвертой главе представлены различные особенности личности и характера подростка, а также проанализированы наиболее эффективные воспитательные подходы в связи с особенностями или акцентуациями личности подростка.

В пятой главе раскрыта роль семьи как одного из основных институтов социализации и воспитания личности в аспекте семейных факторов риска девиантного поведения подростка.

В шестой главе рассмотрена проблема буллинга как группового поведения, широко распространенного в детском и подростковом возрасте. Представлены как базовые определения и описания самого явления, включая его причины и последствия, так и подходы к программе профилактической работы с буллингом.

В седьмой главе изложены различные аспекты актуальности проблемного поля, причины возникновения, а также подход к профилактике идей религиозного экстремизма в подростковой среде.

В восьмой главе представлен подход к изучению феномена зрелости личности, а также принципы практического позитивного воспитательного воздействия на личность с позиции научного направления «Позитивная психология» с помощью позитивных психологических интервенций.

Все рассматриваемые в данной книге вопросы имеют ключевое значение для процессов социализации и ресоциализации личности. При этом отметим, что процесс ресоциализации, по нашему мнению, не стоит трактовать в узком смысле, как это часто делается, исключительно в качестве процесса, связанного именно и только с делинквентной личностью. По определению А.А. Реана, *ресоциализация* – это процесс разрушения или коррекции ранее усвоенных асоциальных или социально неадаптивных норм и последующего усвоения просоциальных адаптивных норм, а также активного их воспроизводства в поведении и деятельности.

Близкое к этому в содержательном плане понимание ресоциализации предлагается и развивается на сегодняшний день многими известными специалистами по данной проблематике (А.В. Гоголева, А.В. Мудрик, Л.Б. Шнейдер, А. Giddens и др.).

Данное учебное пособие будет интересно студентам, аспирантам, специалистам в области психолого-педагогической науки, практикам в сфере образования – как психологам, так и педагогам – и вообще всем интересующимся вопросами воспитания и развития личности.

ГЛАВА 1. ВОСПИТАНИЕ КАК ЗНАНИЕ, ПОНИМАНИЕ И ДЕЙСТВИЯ

Воспитание для человечества давнишнее явление, соответственно для науки – не новая категория. Другое дело, что оно то сужалось, то расширялось, изменялось по продолжительности и содержанию, модернизировалось по целям и методам. Трансформировался его характер, направленность, преобразовывалась оценка его эффективности. К воспитательным воздействиям семьи и ближайшего родственного круга добавилось воздействие религиозных организаций, школы, детских образовательных учреждений, средств массовой информации, библиотек и иных общественных и государственных структур (Шнейдер, 2013, 2015). В настоящее время пальму первенства перехватил интернет. Стало ли воспитание от этого продуктивнее – вопрос спорный. Но очевидно, что его ключевая задача – в соответствии с наличным социокультурным контекстом и общественным запросом формировать у воспитанников определенную систему качеств личности, взглядов и убеждений – остается прежней и, как всегда, остро актуальной.

Воспитание, как правило (глобально или фрагментарно, другой вопрос), целенаправленный процесс, связанный с ожидаемыми изменениями взрослого человека. В итоговом варианте воспитанник видится как знающий, понимающий и действующий человек, позитивным образом подготовленный к участию в общественной жизни и профессиональном служении. В связи с этим целевыми ориентирами воспитания выступают соответствующие эпохе социокультурные, этнические и гражданские нормативы. В воспитании, по сути, связывается воедино прошлое, настоящее и будущее. В нем, с одной стороны, воспроизводится

традиционный культурный слой и сохраняется историческая память, с другой – проектируется и выстраивается перспектива открытого будущего. Заметим, что в настоящее время осуществляется много подвижек по отчуждению, а то и устранению традиционализма из воспитательных практик, в нем усматривается теория стигматизации и пр. Это может косвенно свидетельствовать об утрате переживания многомерности жизни, об «уплощении» и обеднении жизни в целом.

Как было уже упомянуто, воспитание – «живая», пульсирующая деятельность, схватывающая и отражающая многомерность бытия, вследствие чего само содержание воспитания неоднократно видоизменялось и корректировалось. Изначально представление о нем сводилось к утилитарным целям по жизнеобеспечению ребенка, затем к этому добавилась «необходимость научать, наставлять, обучать всему, что для жизни нужно...» (Даль, 1989, с. 254).

А что, собственно, для этой самой жизни человеческой нужно? Ян Амос Коменский, сформулировавший шестнадцать правил искусства развивать нравственность, среди первых называет «кардинальные» добродетели человека: мудрость, умеренность, мужество и справедливость (Хрестоматия по истории зарубежной педагогики, 1981).

Постепенно эта точка зрения расширялась, все более отдаляясь (но не отказываясь полностью) от необходимости удовлетворения жизненных потребностей. В связи с этим в воспитательном процессе понемногу проступает ориентация на развитие личности, ее «верхнего – ментального – этажа». Учитывая наличие таких содержательных и понятийных интенций в воспитании, можно предположить, что их возникновение направляется неким главным, важнейшим мотивом, иерархически более важным, чем насущное жизнеобеспечение и простое выживание. Речь идет о сакральном, о создании многомерной ментальной картины бытия и ее отражении в человеческом сознании посредством переживаний и партиципации. Вслед за этим стали оформляться новые требования к воспитанию личности взрослого и вступающего в жизнь человека.

В советское время постулировалось воспитание всесторонне развитой личности, что предполагало обеспечение физического,

нравственного, патриотического, интеллектуального, атеистического, познавательного и прочего развития. В результирующую составляющую непременно включалась активная жизненная позиция.

В перестроечные и постперестроечные времена мифологема всесторонне развитой личности поблекла, на смену ей пришла установка по воспитанию общечеловеческих ценностей. Но и она оказалась недолговечной. Воспитательная проблематика в последующие годы всплывала в основном при обсуждении проблематики здорового образа жизни, тематики подростковых субкультур и профилактики девиантного поведения.

Очевидно, что теоретико-методологический всплеск исследовательского интереса к воспитательным проблемам имеет волнообразный характер, но в практическом плане с воспитанием в родном Отечестве считались всегда (Шнейдер, 2013).

Однако мир пошел в постановке и реализации воспитательных целей разными путями. На одном полюсе провозглашена идеологема разумного консерватизма, когда передача социокультурного опыта человечества и связующих основ бытия являются фундаментом началом воспитания, на другом утвердилась идея индивидуализации и личностной свободы с ориентацией на трансформацию традиционных социокультурных установок.

В отечественном научном познании за последние десятилетия обсуждение воспитательных подходов, на западный манер, быстро заменилось обсуждением проблем социализации, в педагогической психологии произошла предметная переориентация с воспитания на общение (вместо «как воспитывать?» актуальным стал вопрос «как общаться?»), в семейной психологии собственно воспитательную тематику перекрыли многочисленные исследования детско-родительских отношений. Однако это далеко не эквивалентные понятия, позволяющие изучать и объяснять реальность воспитательных воздействий. На этом фоне стало очевидным углубляющееся расхождение между академическим и прикладным направлениями в изучении воспитательных практик.

Новое время продуцирует невозвратность прошлого и неопределенность социальных норм, регулирующих отношения и взаимодействие ребенка и взрослого воспитывающего человека.

Такая ситуация порождает ряд неизвестных ранее социально-психологических проблем. Каждому воспитателю приходится заново, с учетом наличного социокультурного контекста «выбирать» определенный образец ролевого взаимодействия в этом многомерном мире (Шнейдер, 2013, 2015), строить свою индивидуальную воспитательную концепцию.

Тем не менее в воспитании детей существуют общие, так называемые вечные (и теоретически, и практически) вопросы. Каждый воспитатель (педагог, родитель) ищет собственные ответы на подобные и аналогичные вопросы, так как любое новое взаимодействие с ребенком или группой детей неизбежно вновь и вновь воспроизводит их. Другой вопрос, насколько успешно?

Независимо от исторического периода, существующего строя, материальной обеспеченности, политической ситуации и т. п. в воспитании всегда востребована мотивационная, инструментальная и психотехнологическая готовность к осуществлению воспитательных функций, которые, в свою очередь, распадаются на два блока: жизнеобеспечение (здоровый ребенок) и миропостижение (счастливый ребенок). Речь идет о физическом, душевном, социальном и индивидуальном благополучии ребенка.

Психологическую подготовленность в инструментальной сфере можно описать, представив ответ на вопрос «как воспитывать?», т. е. определившись в том, какие действия желательны, а какие – нет. Результаты представлены в табл. 1.1¹.

Таблица 1.1

Перечень успешных и недопустимых воспитательных воздействий

Как воспитывать	
Необходимо	Недопустимо
Введение в мир норм и правил	Попустительство или навязывание требований
Учет возрастной специфики	Преувеличение/преуменьшение возрастных качеств
Конструктивное решение проблем	Истерика и крики
Поддержка познавательного развития	Безучастность к интеллектуальному развитию

¹ Таблица составлена по ответам респондентов. Всего опрошено 289 человек в возрасте от 22 до 58 лет.

Окончание табл. 1.1

Как воспитывать	
Необходимо	Недопустимо
Разумный контроль	Гиперопека или гипоопека
Родительский авторитет и пример	Расхождение слова и дела
Адекватные санкции	Наказания с позиции силы и устрашения
Необходимый комфорт и достаток	Излишества и/или дефицит насущного
Родительское сотрудничество	Родительская несогласованность
Полосообразное воспитание	Игнорирование половой специфики
Последовательность	Хаотичность
Поддержка детских контактов	Безразличие к детскому сообществу
Трудолюбие	Эксплуатация или избалованность

Как видно из табл. 1.1, инструментальная готовность предполагает операционально-технологическую настройку воспитателей. По сути, она есть выражение ориентировочной основы действия.

Наряду с этим внимание к внутреннему миру ребенка усиливается, во всяком случае не ослабевает, что требует от воспитателей особой эмоциональной чувствительности и отзывчивости. А расширение образовательного пространства актуализирует проблему педагогической компетентности взрослого воспитывающего человека. От него ожидается «искренность, эмоциональная отзывчивость, выдержка, творчество и гибкость, склонность к компромиссам, понимание и содействие».

Чего следует избегать? «Эмоциональной безучастности и равнодушия, лицемерия, слабости и бессилия, ригидности и монотонности, абсолютизации своего мнения, реактивного поведения и борьбы со следствиями, игнорирования детских потребностей и запросов» (Шнейдер, 2013, 2015).

Опыт показывает, что цели, которые ставят перед собой воспитатели, и подход, который они используют, во многом определяют то, что вырастет из ребенка. Важное значение имеют и средства, которые используются для достижения воспитательных целей. Однако цель и средства могут не совпадать, более того – противоречить друг другу. Например, в качестве цели провозглашается необходимость воспитания в семье умного ребенка. Для этого родитель изо всех сил старается сделать так, чтобы «был во всем успешным», а главное, чтобы «у ребенка все было», удовлетворяя

его потребительские и гедонистические наклонности и забывая при этом и о развитии умственных способностей, и о формировании любознательности, и о стимулировании познавательной активности и т. д. Интеллект ребенка, его мыследеятельность вообще остаются без внимания. На первый план выдвигаются действия самого родителя по добыванию и обеспечению всяческих благ для ребенка, сопряженные с родительской самоотверженностью, активностью и ответственностью. Ясно, что заявленная цель вряд ли будет достигнута.

Воспитание почти всегда сводится к перечню конкретных действий (мероприятий и т. п.). Подобные действия фиксируются в календарных, тематических и перспективных планах по воспитательной работе в учебных заведениях, они намечаются и осуществляются в каждой семье, воспитывающей детей (ребенка). Но для реализации качественного воспитания этого недостаточно.

Воспитание, как и любая другая деятельность, требует **знаний**, строится **на понимании** и реализуется через **конкретные действия**. Рассмотрим это подробнее.

Воспитание как знание

Безусловно, педагогическая компетентность начинает складываться в период беременности, но оформляется значительно позже. Она складывается постепенно, «знаниево», наполняясь из воспроизведения воспитательных стилей своих родителей (как некогда воспитывали самих взрослых), подражания друзьям и знакомым (как это делают окружающие люди), экспериментирования (действия по самостоятельному разумению, т. е. метод проб и ошибок) и обучения (целенаправленное приобщение к потокам педагогической информации).

Ни один из названных источников педагогической компетентности не может быть признан совершенным. Разумное сочетание всех четырех вариантов – воспроизведения, подражания, экспериментирования и обучения – является наиболее перспективным. Иной раз следует задуматься о характере своих воспитательных действий и их эффективности, в другой – с кем-нибудь посоветоваться, в третий – вспомнить кое-что из своего детства и пр.

Современному воспитателю в ситуации перехода от устойчивой среды к постоянно меняющемуся миру нужна биофизиологическая, этико-правовая, психолого-педагогическая, технологическая и цифровая подготовка, что позволит ему оказывать адекватное и своевременное содействие взрослому ребенку.

Всесторонняя помощь в развитии ребенка означает создание таких условий, при которых его физиологические, эмоциональные и интеллектуальные потребности будут удовлетворяться в достаточной мере и на необходимом уровне. Подобные условия, возникающие как результат взаимодействия факторов, значимых для воспитания, в каждом конкретном случае создаются воспитателем (воспитателями). Применяя знания закономерностей реакции психики на ситуацию, воспитатель формирует ее, используя уже существующие воспитательные методы и приемы: речевое воздействие, мимическое или жестовое послание, организующее действие, стимулирующее предписание, пример личного поведения.

Важным моментом в воспитании является понимание целевых ориентиров воспитательной деятельности, осознание ее средств и методов, но над этим далеко не все воспитатели даже задумываются, действуя, прежде всего, по привычке. Иногда просто действуют «как все» или «как получится». «Ибо семейная «лаборатория» возникает от природы, на иррациональных путях инстинкта, традиции и нужды; здесь люди не задаются никакой определенной, творческой целью, а *просто* то удачно, то беспомощно несут последствия всего этого» (Ильин, 1996, с. 77).

В семье воспитание часто заменяется процессом жизнеобеспечения (аналог – «квартиросодержание»), а целевые ориентиры упрощаются и сводятся к требованиям от ребенка 1) кушать хорошо, 2) учиться хорошо и 3) слушаться старших.

Здесь уместно вспомнить о другом составляющем воспитание процессе – миропостижении и поразмышлять о его сути. «Как это открывать мир, а открывши жить в нем?» (Стрелкова, 1990, с. 3). Этот процесс осуществляется посредством накопления ребенком первичных впечатлений и оформления на их основе базовой ментальности. Среди них важное место занимают представления

об окружающих людях (больших и маленьких, молодых и старых, мальчишках и девочках и т. д.), семье (ее составе, родственных отношениях и взаимосвязях, распределении семейных обязанностей и др.); сказочном мире (тридевятое царство, сапоги-скороходы, добрые и злые персонажи и т. п.) и реальной окружающей среде в целом (рукотворный и нерукотворный мир, многообразие живой и неживой природы, стран и государств, игровой, социальной и языковой разнородности) и др. В воспитательных практиках «знаниевая» компонента, эрудиция родителей, способ подачи и передачи ими знаний ребенку имеют большое значение.

«Давно уже было замечено, что знания – важнейший инструмент воспитания человека. <...> Но дети растут медленно, и многое кажется не столь очевидным. Порой мы думаем, что воспитание в семье происходит по наитию или в соответствии с нашими намерениями. Кажется, что каждый может быть хорошим родителем, если захочет. Достаточно только зачать и родить ребенка. Но воспитание в семье – это самая сложная работа на свете. Все мы по-своему мудрые люди, но эту житейскую мудрость надо в себе развивать и приобретать новые знания» (Сатир, 2016).

Для грамотной реализации воспитательных задач необходимо овладеть (обладать) обширной информацией о мире и способах его постижения. Речь идет не о формализованном образовании, засвидетельствованном в дипломах. Уместно говорить о вникновении человека в этот мир, любовании им, сборе впечатлений о нем, попытках разгадать (а может сберечь?) его тайны. Важны навыки построения душевно-экологических отношений с ним, умения по укреплению мощных связей с его объектами и субъектами.

Но воспитатель имеет дело с конкретным ребенком, который растет, развивается, обучается, размышляет, действует, наполняется жизненной силой и пр. В этом процессе взросления есть общие закономерности, специфические особенности, порой возникает немало объективных сложностей и субъективных проблем, приходится сталкиваться с кризисами. Ситуация иногда запутывается настолько, что кажется неразрешимой.

Рациональное познание воспитательной действительности и понимание сути происходящего в воспитательной деятельности

затруднено вышеупомянутой индивидуальной концепцией воспитания, поскольку воспитателям всякий раз приходится иметь дело с уникальными явлениями в групповом или единичном формате. Воспитание, кроме того, базируется на прошлом, отталкивается от него, но его имманентной сущностью является устремленность в будущее, что требует особого внимания и понимания.

Следует «...постоянно выходить за свои пределы, достигать возможной полноты воплощения в индивидуальной форме своей родовой сущности. Личность постоянно экстраполирует себя в свое будущее, в свое отдаленное будущее проецирует свое настоящее. Желание своего будущего и есть желание развития» (Анцыферова, 1981, с. 4).

Не менее важным и сложным в воспитании как процессе миропостижения является его фокусировка на сакральном, на «вершинных» феноменах бытия, таких как идеалы, ценности, смысл, переживания и др., пропитанных эмоционально-чувственной тканью как самих воспитателей, так и воспитуемых.

В последние десятилетия воспитательное пространство семьи, школы, церкви, театра и пр. дополнил интернет, сделав доступным огромное количество как высококачественной, так и безобразной информации, дополнив коммуникативные каналы лицом к лицу онлайн-форматом. Это вызывает к необходимости изучение, объяснение и понимание происходящего в киберпространстве с точки зрения воспитательного воздействия сетевых коммуникаций на детей и юношество. Здесь обнаруживается соблазнительное редуцирующее искушение, позволяющее объяснить неизвестное посредством сведения к хорошо изученному. Не избежал этой участи и воспитательный процесс.

Воспитание как практическое знание осложняется тем, что в нем реальное (жизнеобеспечение) смешивается с идеальным (амплификация Я, мировосприятие). Поэтому воспитательные воздействия легко смещаются к удовлетворению базовых потребностей ребенка, а миропостижение и обогащение личностного развития остается не интенсифицированной частью воспитания, когда ответственность перекладывается с одного лица на другое. Смена субъект-объектной парадигмы на субъект-субъектное

взаимодействие часто просто декларируется, заменяясь либо попустительством, бессилием, либо возрождаясь в качестве подавления и устрашения.

Истинное знание, столь востребованное в современных воспитательных практиках, ориентировано на индивидуальность, обращено к духовному миру человека, к его личностным ценностям и смыслам жизни.

Постижение воспитательной специфики связано с проблематикой «извлечения смыслов» человеческого существования; оно предполагает переход от повседневного к вечному, от должного к сущему, от профанного к сакральному. Процесс и продукты воспитательной деятельности оцениваются новыми поколениями заново, переосмысливаются, наполняются особым значением. Воспитание, по сути, принимает форму диалога двух суверенных субъектов, в котором происходит их изменение и развитие. Его основным ориентиром является понимание вступающего в жизнь юного человека и его поступков.

В реальной практике все выглядит несколько иначе. В настоящее время духовная жизнь человека резко переменялась. Неудивительно, что в культуре, где материальный и финансовый успех имеет исключительную ценность, воспитание как знание не пользуется спросом. Что, безусловно, обедняет условия полноценной социализации детей и успешности воспитательных практик.

Знание, конечно же, не гарантия оптимального развития, но его важное условие. «Знание, подкрепленное опытом переживаний, усиливает свое значение. Узнав и пережив, можно осуществить выбор. Это знание содержится в социокультурном опыте человечества, в традициях, обрядах, народной педагогике. Учитель и родители могут стать для ребенка транслятором этого опыта, дать ключ для расшифровки кода жизни» (Шнейдер, 2022).

Дети набирают мудрую силу, социальную и личностную зрелость, когда им помогают разобраться в происходящем, с ними откровенно и честно общаются, обучают анализировать событийную канву жизни и противостоять негативным влияниям. Однако нередко ребенок остается один на один с миром, переполненным

искушениями, трагедиями, обманом и фанфаронством, но, по-видимому, к неприятным событиям наступает привыкание, порог чувствительности снижается.

Приходится констатировать, что в детской субкультуре (не без помощи взрослых) героическое смещается на трагическое, а воспитание пробуксовывает.

В связи с этим значительно возрастает значение семьи и образовательных учреждений в становлении информационной грамотности и медиаобразования детей, в развитии у ребенка качеств активного субъекта познания, труда и общения.

Казалось бы, с точки зрения обыденного сознания для понимания и осуществления воспитательных практик вполне хватает здравого смысла и «богатого» жизненного опыта. Однако индивидуальный опыт любого человека случаен, противоречив и ограничен.

Индивидуальные воспитательные пробы «вычерпываются» из опыта общения и взаимоотношений с ближайшим окружением и обладают минимальным обобщением. Описание и анализ *многообразных* проявлений человеческого (индивидуального и группового) поведения и воспитательной деятельности остается за скобками. Между тем воспитание как знание центрируется на судьбах *различных детей* (городских и сельских, кровных и приемных, богатых и бедных, воцерковленных и неверующих, коренных жителей и мигрантов, законопослушных и бесчинствующих и т. п.) во всем их многообразии и на всем протяжении детства.

В связи с вышесказанным существующие у людей представления о воспитании следует признать неполными, их необходимо дополнять знаниями, представляющими собой набор научных стратегий и психотехнологий, задающих ориентиры в процессе поиска ответов на фундаментальные вопросы относительно воспитательных практик современности. Сегодня, кроме того, открывается многомерное пространство новых задач, ждущих своего решения.

Современный воспитатель должен быть информационно грамотным специалистом. Он должен знать психологию и психофизиологию ребенка, специфику межличностных отношений, способы

структурирования времени, методы и приемы воспитательных воздействий. Ему надлежит адекватно оценивать свои особенности и возможности, иначе постоянно будут мешать накопившиеся в ментальности нагромождения предрассудков, привычек, вошедших в плоть, ложных знаний и недознаний, якобы пониманий – и страхов, страхов (Леви, 1990).

Знаниевая подготовка решает многое, но не все. Еще большую роль в воспитании играет понимание.

Воспитание как понимание

Знание и понимание – продукты разной природы. Понимание выступает результатом внимания, вбирания в себя мира, которое возможно только на основе сопереживания, сочувствия. Собственно, понимание мира и себя и есть основа счастья. Слово интеллигентный означает «понимающий» и мало связано с формальным объемом знаний.

Не отрицая значимости знаний, важно верно расставить акценты. Умеющий внимать и понимать обладает большей долей вникновения в другого, в воспитательное воздействие, чем знающий (Шнейдер, Зыкова, 2018).

В значительной степени поведение, жизнь в целом есть следствие идей, взглядов, убеждений, носителями которых каждый человек осознанно или неосознанно является. В совокупности они образуют «индивидуальные воспитательные концепции», которые могут быть созависимыми («я все сам решаю за тебя», «без меня ты пропадешь, не выживешь...»), властолюбивыми («делай, как я тебе говорю»), нормативными («делай как надо»), содействующими и смыслопорождающими («давай вместе, под моим руководством/при моем участии, разберемся, как действовать»).

Каждый воспитатель обладает собственной концепцией воспитания, реализуя которую, силой разума, любви и творчества оказывает воспитательное воздействие на ребенка. К сожалению, эти ментальные конструкции далеко не всегда осознаются. «Предположительно, это среди прочего, связано с тем, что большая часть установок и идей, которые лежат в основе нашего представления о мире и человеке, лишь изредка при-

обретается нами осознанно, а еще реже систематично рационально проверяется на соответствие реальности» (Баттиани, 2020, с. 11). А очень важно понимать, каковы направления приложения воспитательной силы, каково содержание этих концептуализированных взглядов.

Обратимся к конкретным ментальным представлениям, которые могут быть принципиально значимы (правильны они или нет, другой вопрос) для построения взаимодействия с ребенком, и проследим, какие воспитательные позиции и соответствующие практические следствия порождает их принятие.

Ментальное представление № 1 об (относительной) неизменности человеческой природы, о предопределенности жизни человека его наследственностью, генетическими факторами. Общий взгляд здесь следующий: каким уродился, таким и будет («на осинке не родятся апельсинки», «хоть кол на голове теши» и др.).

Такое представление приводит к попыткам: 1) интенсифицировать воспитательные воздействия (заставлять, принуждать, подавлять, контролировать, «держат в ежовых рукавицах» и т. д.); 2) минимизировать воспитательные воздействия (отступить, смириться, отказаться, расслабиться, не напрягаться и т. п.); 3) имитировать воспитание (много говорить, увещевать, рассуждать, участвовать, заниматься, «бурлить», организовывать, предлагать, изображать, не сидеть сложа руки и пр.).

Ментальное представление № 2 об изменяемости человеческой природы. Индивидуальная концепция воспитания строится на приоритетной роли воспитательных воздействий в развитии человека («Терпенье и труд все перетрут» и пр.).

Разумеется, и в этом случае кроме вышеназванных есть разнообразные вариации воспитательных способов и направлений воздействия. Рассмотрим наиболее очевидные: 1) властолюбивое воспитание; 2) нормативно-ориентированное и социально правильное воспитание; 3) содействующее и смыслопорождающее воспитание.

Очевидно, что в продуктивном воспитательном воздействии учитывается и генетический фактор, и средовой.

Наряду с этим, как показывает опыт, на ребенка действует еще что-то, кроме наследственности и социально-психологических воздействий среды (включая воздействие родителей, других взрослых, сверстников, средств массовой коммуникации и пр.). Речь идет о силе, мощи и высокой значимости собственной активности личности. Понятно, что ее включение может быть стихийным; для того, чтобы эта активность была конструктивной, социально ориентированной, работала в полную силу, создавая основы для раскрытия личностного потенциала ребенка, ее действие должно быть побуждаемо и поддерживаемо взрослыми.

Стало быть, взрослым надо разобраться, понять, при каких условиях такая активность «запускается», в каком возрасте ребенка желательно осуществить этот запуск, какие конкретные действия способны побудить собственную активность ребенка.

Ниже предлагается небольшой список действий, «запускающих» активность ребенка (Шнейдер, Зыкова, 2018). К ним отнесем:

- поощрение любопытства ребенка, его исследовательской активности (разумеется, при обеспечении безопасной среды);
- поощрение выбора ребенка (при условии создания для него безопасного поля выборов);
- приглашение к самостоятельным суждениям и размышлению («А что ты сам думаешь об этом?») и т. п.

Итак, если в воспитании преобладает ориентация на развитие самостоятельности ребенка, при сохранении доверия, заботы и уважения к нему, то у него складывается пространство для персонального самоосуществления, возникает чувство благодарности. Это формирует привязанность.

Отдельно отметим, что синтез материнской и отцовской привязанности в сознании ребенка – основа его духовного развития и зрелости. Их слабое синтезирование приводит детей к неврозам (Фромм, 1990).

Привязанность есть ядро воспитательной компетентности, но под нее нередко маскируется зависимость. В воспитательных

целях следует понять, что гуманистически ориентированное воспитание «не может быть построено на зависимости» (Полборн, 2003).

Эта идея в конечном счете сводится к тому, что разрушение *понимающего* взаимодействия с ребенком влечет за собой разрушение архиважных для развития детской личности чувственных связей, позитивной микросреды развития (Шнейдер, 2016).

Впрочем, воспитателям иногда так необходимо (нужно, желательно) контролировать ситуацию, что совершенно упускается из виду зловерный и бесперспективный характер зависимости. Главное – делать, думать некогда! «Многим воспитателям свойственно придумывать объяснение своим поступкам после того, как они совершены» (Дубов, 1990, с. 345).

«Было бы несправедливо упрекать человека в его трагических ошибках и недоверии, лежащем в основе его жизненной позиции. Потому что никто сознательно не решает стать жертвой ошибок» (Баттиани, 2020, с. 12). Без осознания своей позиции, своих взглядов на мир результативность воспитания маловероятна. Но, как подчеркивает В.В. Знаков, «серьезной экзистенциальной проблемой оказывается включенность субъектов в ситуации, делающая практически невозможным четкое отделение их от себя» (Знаков, 2016, с. 123).

Между тем, воспитывая детей, необходимо постоянно размышлять о том, смогут ли они (дети) самостоятельно брать на себя обязательства, поддерживать развивающие отношения, демонстрировать другим людям позицию «ты можешь положиться на меня». Будут ли они способны автономным образом достигать цели, научатся ли справляться с неудачами, извлекать из них уроки, продолжат ли после них двигаться дальше. Будут ли у них навыки, чтобы независимо разбираться с проблемами по мере их поступления, накапливать ресурсы, чтобы «вдохновлять других людей и сохранять во взаимоотношениях любовь и веселье» (Маршалл, 2013).

Кроме задач каждому воспитателю следует определиться и в целях, и в условиях и средствах воспитания.

Самоопределение в целях и методах требует не столько заученных знаний, сколько понимания, вникновения в суть

проблемы, где большую роль играет осмысление, анализ знания, имеющего проблемный характер (Знаков, 2016, с. 123).

В психологии познания, как отмечает В.В. Знаков, понимание рассматривается как такая «мыслительная процедура, которая по своей значимости сопоставима с процедурами объяснения, прогнозирования» и др. (Знаков, 2016, с. 133). Она направлена не на получение нового знания, а на смыслообразование, на выражение своего отношения к социальной действительности, на осмысление многообразных ценностей изменяющегося мира. По мнению В.В. Знакова (Знаков, 2016, с. 133), проблему понимания следует рассматривать не только как познавательную, а, скорее, как «способ бытия человека с представлениями о должном», что сопрягается с ценностно-нормативными конструктами.

В то же время надо признать, что часто взрослые бессильны, даже когда стремятся к этому, разобраться в детской душе и приблизиться к ней: нередко попытка понять детскую натуру, простую и одновременно сложную, кончается ничем. Тем не менее, хороший воспитатель всегда стремится к тому, чтобы понять, с кем и с чем он имеет дело. Умеющий «внимать» и понимать обладает большей долей самоэффективности, чем знающий.

Воспитание как действия

Воспитание – это достаточно сложная и протяженная во времени деятельность. В упрощенном виде схема воспитательных воздействий такова. С одной стороны, ребенка ограничивают в действиях, постоянно запрещают разнообразные (порой ненадлежащие) проявления детской спонтанности. С раннего детства на него обрушивается: «не дергайся», «не сиди так», «не шуми», «не спеши, еще успеешь», «не суетись», «не спорь», «не повторяй глупости», «не дерись», «не жадничай», «не рисуй здесь», «не рви», «не подходи к компьютеру» и т. д. и т. п.

С другой стороны, его постоянно побуждают, мотивируют, активизируют, тем самым предписывая делать что-то надлежащим образом. Например, «дай Тане конфетку», «верни чужое», «собери игрушки», «повтори еще раз», «выучи это наизусть», «застегни куртку», «сядь прямо» и т. д. и т. п. (Шнейдер, Зыкова, 2018).

И вроде все правильно говорится. Но что в итоге?

Во-первых, нескончаемый поток подобных запретительных и активизирующих посланий держит в напряжении и воспитываемого взрослого, и ребенка, накрепко связывая их друг с другом узлами взаимозависимости. В силу этого воспитательный итог смещается в сторону индифферентности и пассивности ребенка при неисчерпаемой озабоченности взрослого.

Во-вторых, в жизни немало ситуаций, когда однозначных – ни запретительных, ни побуждающих – «рецептов» у взрослых просто нет. Следует признать, что они не всегда адекватно оценивают те или иные обстоятельства, им тоже свойственно совершать ошибки, попадать в патовые ситуации. Зачастую они сами себе придумывают объяснения своим поступкам после того, как они совершены. Совершенно ясно, что невозможно с помощью одних заранее заготовленных и выданных предписаний научить ребенка надлежащему включению в жизнь, вооружить его правильными способами поведения в той или иной обыденной ситуации. Отсюда следует главный воспитательный постулат о необходимости «сформировать в ребенке умение самому оценивать наличные условия, самому решать, что допустимо, а что нет, самому определять, что делать и когда» (Шнейдер, Зыкова, 2018). По сути, ключевая воспитательная задача сводится к тому, чтобы «научить детей оставаться людьми в любой жизненной ситуации» (Сатир, 2016).

В-третьих, если разбираться по сути, то подобное руководство – это ИНСТРУКТАЖ. Конечно, в этом есть определенный позитив. В каждой семье (школе, детском саду, спортивном клубе и пр.) детей учат, как жить в обществе, как устраивать свои дела, как «относиться к несправедливости и другим негативным явлениям, нередко диктуют, каким должно быть жизненное кредо» и т. д. и т. п. (Сатир, 2016). Демонстрируя внимание к ребенку, «инструктаж задает определенность детского поведения (особенно для малышей). Но одно дело, что сами инструкции должны быть верными, другое дело, что их выполнение надо бесконечно проверять» (Шнейдер, Зыкова, 2018).

Воспитание как инструктаж заставляет задуматься, а кого мы хотим в результате его применения вырастить? Похоже,

что все усилия направлены на благополучие ребенка и его безразмерное послушание. Возможно, такой ребенок «будет еще вдобавок (или вопреки замыслу) и талантливым, и самостоятельным, и успешным, и ответственным, и высоконравственным, и умным, и добродетельным и пр. Однако здесь возникают большие сомнения» (Шнейдер, Зыкова, 2018).

Другой крен воспитательных практик связан с тем, что ребенка непременно нужно чем-то занять, в какие-то полезные виды структуризации свободного времени включить, в какие-то кружки отнести.

Для многих современных родителей характерно стремление как можно раньше и интенсивнее развивать (обучать, занимать и пр.) ребенка преимущественно через навязывание ему разнородных знаний, принудительное включение в различные виды деятельности.

Воспитание в этом случае ориентировано на значительное количество заимствованных и искусственно созданных элементов, прежде всего потому, что это приносит удобный для демонстрации другим результат. Все искусственные элементы, навязанные детям занятия «могут функционировать суперэффективно, эпатажно (как безумная любовь к ребенку!), но короткий период, так как для них характерна неустойчивость и сиюминутность» (Полборн, 2003).

Оглянувшись по сторонам, заметим, что множество четырех-, пятилетних детей изучают иностранные языки, риторику, логику, посещают уроки (именно уроки!) изобразительного искусства, участвуют в соревнованиях, конкурсах и т. д.

По сути в этом нет ничего плохого. Только высок риск, что число источников счастья в таком случае резко ограничивается.

Не трудно догадаться, что, если ребенок не рад этим занятиям, их результат «отчужден» от него. Он имеет массу знаний о мире, владеет различными умениями, но НЕ ПОНИМАЕТ мира.

Что важнее для пятилетнего? Уметь считать до ста по-английски или уметь сопереживать радости, печали сверстника или взрослого человека, умение «внять» состояние природы? Не отрицая значимости знаний, важно верно расставить акценты.

Для реализации эффективных воспитательных действий и воздействий следует:

- уважать ребенка;
- вникать в его дела, слова и мысли;
- понимать его проблемы;
- обсуждать с ним сложные моменты житнетворчества и миропостижения;
- содействовать его разностороннему развитию.

Кстати, именно это – вера в него – уже наделяет ребенка ответственностью в большей степени, чем все инструкции и предписания, вместе взятые. «Он обретает силы, позволяющие ему вмешиваться в естественный ход вещей – активно и с доброй волей» (Шнейдер, Зыкова, 2018).

Компетентное воспитание, на наш взгляд, проявляется тогда, когда ежедневно и ежечасно воспитывающий взрослый действует:

- невозмутимо (не путать с безразличием и равнодушием);
- разумно (значит с умом, иногда с выдумкой);
- рационально (с учетом возраста, энергетики и пристрастий ребенка);
- результативно (с оцениванием эффективности, подведением итогов).

Воспитывая, он пытается разбудить мысль взрослеющего человека. «Можно сделать за него и ради него кучу дел, но думать за другого никому еще не удавалось» (Шнейдер, Зыкова, 2018). «Ребенок у меня мой, но ум у него свой» – гласит народная мудрость.

Если понимать воспитание как особого рода деятельность, которая мотивируется заботой о подрастающем поколении, стремлением вырастить порядочного человека, хорошего семьянина, достойного гражданина, честного труженика и креативного созидателя, то в структуре этой деятельности можно выделить блоки универсальных и специфических воспитательных действий (УВД и СВД). Разумно предположить: чем шире спектр действий, которыми владеет воспитатель, тем благоприятнее его сосуществование с ребенком, тем более полно-мощен он сам. Рассмотрение в такой логике позволяет принимать воспитание как возможность подлинного личностного роста. Это согласуется с одним из базовых положений отечественной психологии о том, что личность развивается только в деятельности; только в ней осуществляется качественное преобразование человека.

Такое понимание позволяет уйти от восприятия воспитательных воздействий исключительно в аспекте ограничения свободы, долженствования, расширения сферы обязанностей и редукции прав и свобод.

Блоки УВД могут быть представлены как:

«Универсальные действия по уходу и присмотру»;

«Универсальные коммуникативные действия»;

«Универсальные регулятивные действия»;

«Универсальные действия познавательного плана»;

«Универсальные личностные действия».

Разумеется, на практике сложно, а подчас и невозможно «развести» в целостном акте воспитания те или иные действия; однако такая аналитическая работа может оказаться очень полезной. Она позволит выявить (сделать явными) «слабые места», «зоны риска», «ресурсные зоны» и т. д. То есть, с одной стороны, такая работа позволяет составить индивидуальный «профиль воспитателя», с другой – соотнести полученные данные с неким «идеальным образом воспитателя», наметить направления развития человека в качестве старшего воспитывающего друга.

Такая работа может дать ответы на конкретные вопросы: ЧТО именно воспитатель УЖЕ может? Чему конкретно он может научиться?

Например, в плане формирования коммуникативных умений ребенка воспитатель в разной степени МОЖЕТ (имеет силу) продемонстрировать ребенку:

- пример самообладания, в том числе управления собственным настроением, эмоциональным состоянием;
- умение в социально приемлемой форме выражать разнообразные переживания разнообразными способами;
- умение воздействовать на ребенка различными (например, вербальными и невербальными) способами;
- умение распознавать эмоциональное состояние ребенка;
- умение слушать ребенка и понимать явный и скрытый смысл его высказываний;
- умение встать на позицию ребенка, увидев ситуацию его глазами, умение почувствовать состояние ребенка и выразить ему сочувствие;

- умение дать обратную связь на высказывание ребенка так, чтобы он почувствовал, что родитель понял его состояние;
- умение осуществлять совместную с ребенком деятельность в зоне «ближайшего развития» ребенка, постепенно передавая ему полномочия самостоятельного осуществления деятельности и многое другое.

Дополняя список и осуществляя самооценивание по названным и еще не артикулированным критериям, воспитателю целесообразно исходить из понимания коммуникации как системы способов построения, изменения отношений с ребенком, нахождения с ним общности эмоционального, интеллектуального, нравственного, поведенческого и иных планов (Шнейдер, Зыкова, 2018).

Приведем примеры других УВД, сформулированные родителями (см. табл. 1.2, 1.3).

Таблица 1.2

Пример 1

УВД по уходу и присмотру	Уборка помещения, готовка, стирка, глажка, гигиена, приведение в порядок себя и ребенка (прическа), прогулки
УВД регулятивного плана	Простейшие задачи (принеси что-то, убери туда-то) и объяснение причин и следствий. Планирование прогулки. Совместная постановка целей (например, исправление четвертной оценки по предмету), постановка задач (часто прямо прописывает список), так же в спорте: хочет выиграть соревнования, совместно обсуждаем, что нужно для этого сделать
УВД познавательного плана	Совместный просмотр фильмов, настольные игры (викторины в том числе). Любовь к русскому языку, обсуждение ударений, незнакомых слов, игры в слова. Помощь в уроках, если ребенок просит. Обсуждение некоторых уроков (например, по географии изучаем вместе карту на стене). Совместные походы в музей, туристические походы
УВД личностного плана	Дисциплина. Не осуждать людей (если моя 12-летняя дочь начинает это делать, то долго об этом говорим, почему не нужно этого делать). Сострадание (на улице мы можем подойти к человеку, предложить помощь, если упал или тяжелые сумки несет и во многих других случаях. Подросток часто бунтует против этого, говорит: «Папе больше всех надо, что ли»). Милосердие. Чтение/прослушивание аудиокниг. Совместное чтение всей семьей (пару раз в неделю. Читаем короткие истории «Зернышки», обсуждаем). Профессиональное/личностное развитие (в декрете прохожу курсы, муж учится в семинарии)

Таблица 1.3

Пример 2

УВД по при- смотру и уходу	Забота о собственном здоровье и здоровье детей (лечение, прививки, сбалансированное питание). Стремление к своевременному удовлетворению физических потребностей ребенка (накормить, одеть, гигиена, туалет). Соблюдение режима дня, труда и отдыха (детского). Поддержание чистоты и порядка. Грамотное распределение бюджета с учетом доходов и расходов, возможностью накопления. Обучение этому детей. Вовлечение их в процесс. Организация оптимальной, удобной, динамичной и мобильной среды (организация пространства, мебель, игрушки, предметы быта, одежда и пр., чтобы было удобно, доступно, рационально, безотходно)
УВД регуля- тивного плана	Умение планировать (долгосрочное, краткосрочное). Находить способы нестандартного решения какого-либо вопроса или проблемы. Постановка целей ближайших и долгосрочных. Формирование задач, коррекции, способность к рефлексии. Организация времени
УВД познава- тельного плана	Желание, умение, стремление к развитию, усовершенствованию и углублению своих ЗУН ² . Экспериментирование с родом деятельности, нравится открывать и пробовать что-то новое в процессе обеспечения семьи, в воспитании, в процессе построения отношений в семье и другими людьми. Нравится самой придумывать что-то новое, чтобы это потом использовать. Стремление успешно выполнять действия разного рода. Склонность делать как можно больше своими руками
УВД личност- ного плана	Отсутствие вредных привычек. Умение ставить себя на место собеседника, войти в его положение, понять его чувства и действия. Наличие выдержки и терпения. Способность думать своей головой. Не делаю нарочно людям зла, не участвую в подлости. Нестандартное мышление, которое помогает в реализации поставленных целей. Упорна, трудолюбива. Живу своей собственной жизнью, не склонна к зависти и копированию. Хорошее чувство юмора. Умение прощать. Считаю, что любое действие должно быть не только приятно и интересно, но и полезно
УВД комму- никативного плана	Постоянное общение только с узким кругом лиц, которым доверяю либо имеющим похожие взгляды и ценности. Эпизодическое общение с другими людьми. Одиночество переносится абсолютно спокойно. В некоторых случаях могу испытывать беспокойство при общении с незнакомыми или малознакомыми людьми

² Знания, умения, навыки.

По аналогии с УВД можно сформулировать перечень СВД. О специфических воспитательных действиях речь может идти, когда воспитывают ребенка с ОВЗ или инвалидностью или приемного ребенка. Дополнение к УВД требуется в случае воспитания одаренных детей. Особые воспитательные действия востребованы, когда ребенок демонстрирует рискованное или девиантное поведение, проявляет постоянную агрессивность и жестокость. Особые воспитательные меры уместны при аутодеструктивном поведении, суицидальной направленности подростка.

Творческий и ответственный воспитатель, искренне желающий стать полно-мощным, может составить для себя по перечню своих УВД уникальную карту педагогической компетентности, увидеть слабые места, проблемные зоны, ресурсы. Этот результат, в свою очередь, может подвинуть его на изменения для того, чтобы содействовать развитию и становлению жизнеспособного и полномочного ребенка.

Любой (вменяемый) воспитатель хочет видеть своего воспитанника счастливым и здоровым. Часто родители упоминают также в качестве желаемых черт образа ребенка его успешность в будущем, ум, умение найти свое место в жизни, уметь устроиться, обрести достаток, благополучие. Эти слова прекрасны, но если воспитатель не обозначает способы достижения целей, не создает условия для того, чтобы ребенок этими способами овладел, то замыслы так и остаются декларациями. Другая картина складывается в том случае, когда воспитатель в качестве черт желаемого образа ребенка называет: хочу, чтобы хорошо учился, слушался, помогал мне и т. д. В этом случае он подменяет цель способом ее достижения. Отметим, что ребенок, как правило, реализует способ не для достижения изначальной цели (к примеру, быть умным), а для достижения своеобразного результата – «понравиться» родителю, угодить ему.

Все воспитательные действия разворачиваются во времени. Время, как известно, неоценимое богатство. Однако далеко не всегда оно тратится с умом. В этом ключе архиважно:

- понимание развивающего потенциала свободного времени;
- понимание роли взрослого в развитии ребенка;

- понимание значения модели организации времени для жизни ребенка.

Главное, что следовало бы понять: форма организации свободного времени – СОВМЕСТИМОЕ время воспитывающего взрослого и ребенка.

Центральное требование (к воспитателю) – наличие подлинного эмоционально позитивно окрашенного интереса к тому занятию, которое и будет содержательным наполнением свободного времени. В свою очередь, это поможет сформировать базовое мировосприятие ребенка, которое станет основой его нравственности. Ему, ребенку, в итоге может понравиться:

- созерцать мир;
- познавать мир и себя самого;
- изменять мир и себя самого;
- ставить вопросы миру и себе;
- делиться чувствами;
- творить собственные миры;
- разгадывать загадки и исследовать тайны;
- доверять миру и людям;
- ставить цели, определять задачи, контролировать и оценивать себя.

Каждый из этих возможных результатов может быть «размотан» далее, подобно клубку, «пророщен» подобно зерну. То есть может задать потенциально бесконечное число направлений развития личности.

В соответствии с исходными тезисами, обозначенными в самом начале, человек является самым сильным средством воздействия на другого человека. Специфика взаимодействий «ребенок – взрослый» во многом определяется характером того психического и психологического заражения, которое выступает основным механизмом взаимодействия. Воспитателю даже не нужно предпринимать специальные усилия, чтобы ребенок освоил те или иные модели поведения. Поскольку он к моменту встречи с ребенком уже является носителем модели «нужно, можно, нельзя», он передает ее ребенку неосознанно, постоянно (Шнейдер, Зыкова, 2018).

Кроме того, на него действуют другие агенты, микро-, мезо- и мегафакторы социализации. Смысл активности социальных институтов в этом направлении понятен: наличие единого образа (мира, человека, счастья) делает социум сильным, дееспособным, развивающимся, способным противостоять внешним угрозам.

В свою очередь, формы общественного сознания фиксируют социокультурный опыт человечества. А это, прежде всего, опыт выживания, опыт мироустройства. Родители (взрослые) на этом этапе определяют некие «рамки бытия». Свобода ребенка здесь детерминирована их воздействиями.

Сейчас много говорят о благополучии, необходимости его достижения, потребности его наполнения и пополнения исключительно позитивными эмоциями. Одним словом – позитив любой ценой. Но эмоциональный позитив нормотипические дети получают разными способами, из различных источников. Радость можно испытать от творчества, чтения, узнавания нового, помощи другим людям, созерцания природы, понимания другого человека и т. д. Но к позитивным эмоциям можно добаться другим путем, прибегая к убажаниям исключительно витально-физиологического плана, через удовлетворение гедонистических наклонностей.

Вследствие этого к абсолютизации позитивного эмоционального настроения надо относиться с осторожностью. К вариантам «оспособления» воспитательных возможностей требуется подходить вдумчиво, одновременно и оберегая, и напрягая ребенка, опираясь и на знания, и на понимание, и, наконец, – действуя с умом и душой.

Отметим еще одну исключительно важную деталь. Именно воспитатели предлагают, задают ребенку первую иерархию отношений, акцентируя тот или иной объект в качестве наиболее значимого.

Эти акценты могут быть смещены самим человеком, но изначально задаются социумом и определяются общественными настроениями, содержанием ценностей образования и воспитания в их широком смысле.

Список использованной литературы

1. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981. 366 с.
2. Баттиани А. Преодоление безразличия: нахождение смысла во время перемен. М.: Когито-Центр, 2020. 139 с.
3. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Русский язык, 1989.
4. Дубов Н. Сирота // Отрочество. М.: Детская литература, 1990. С. 321–682.
5. Знаков В.В. Психология понимания мира человека. М.: Ин-т психологии РАН, 2016. 488 с.
6. Ильин И.А. Семья и социализация личности // Педагогика российского зарубежья: хрестоматия. М.: Ин-т практической психологии, 1996. С. 76–100.
7. Леви В.Л. Искусство быть собой. М.: Знание, 1990. 253 с.
8. Маршалл М. Воспитание без стресса. М.: Эксмо-Пресс, 2013. 384 с.
9. Полборн Р. Образ и предвкушение. М.: МПСИ: Флинта, 2003. 495 с.
10. Сатир В. Вы и ваша семья. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 288 с.
11. Стрелкова И. Отрочество. Вып. 5. М.: Детская литература, 1990. С. 3–5.
12. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: Прогресс, 1990. 269 с.
13. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А.И. Пискунов. М.: Просвещение, 1981. 528 с.
14. Шнейдер Л.Б. Зависимость и привязанность в детско-родительских отношениях как истоки гражданственности // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. 2016. Вып. 1 (38). С. 28–34.
15. Шнейдер Л.Б., Зыкова М.Н. Компетентное родительство. М.: Изд-во Московского психолого-социального ун-та, 2018. 121 с.
16. Шнейдер Л.Б. Кризисные состояния у детей и подростков: направления работы школьного психолога. URL: https://psy.1sept.ru/view_article.php?ID=200902009 (дата обращения: 01.08.2022).
17. Шнейдер Л.Б. Семейное воспитание и воспитательный потенциал родительства // Известия РАО. 2015. № 2 (34). С. 65–73.
18. Шнейдер Л.Б. Семья: оглядываясь назад. СПб.: Питер, 2013. 368 с.

ГЛАВА 2. ПОДРОСТОК И ПЕДАГОГ: АСПЕКТЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Настоящая глава посвящена различным аспектам взаимодействия педагога с подростками в контексте воспитательной деятельности. В рамках данного раздела будут рассмотрены следующие аспекты: взаимодействие на индивидуальном уровне, деятельность педагога по управлению коллективом и роль учителя в организации жизни школьного сообщества (school community), включающего не только учащихся и педагогический состав, но и родителей.

Прежде чем перейти к рассмотрению каждого из указанных аспектов, проанализируем существующие определения понятия «воспитание».

31 июля 2020 г. вступил в силу Федеральный закон № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» (Федеральный закон принят Государственной Думой 22 июля 2020 г. и одобрен Советом Федерации 24 июля 2020 г.). В законе дано следующее определение понятию «воспитание»: «...деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, при-

роде и окружающей среде» (Федеральный закон от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ).

Отметим, что указанное определение задает широкую рамку для организации педагогической деятельности и крайне актуально в контексте проблематики образовательной, молодежной и семейной политики. Далее рассмотрим дефиниции, разрабатываемые в психолого-педагогической науке. Детальный обзор существующих подходов к определению воспитания дан в работе (Степанов, 2017). Так, А.В. Мудрик определяет «воспитание» как «относительно осмысленное и целенаправленное взращивание человека, более или менее последовательно способствующее адаптации человека в обществе и создающее условия для его обособления в соответствии со спецификой целей групп и организаций, в которых оно осуществляется» (Мудрик, 2001).

П.В. Степанов рассматривает воспитание как «управление процессом развития личности через создание благоприятных для этого условий». Данное определение приводится, в частности, в работе (Караковский, Новикова, Селиванова, 1996) как пример одной из самых распространенных трактовок данного процесса (Степанов, 2017).

Рассматривая феноменологию воспитания, Н.В. Бордовская и А.А. Реан указывают следующее: «“Воспитание” как всеобщая категория исторически включала в себя “обучение” и “образование”. В современной науке под “воспитанием” как общественным явлением понимают передачу исторического и культурного опыта от поколения к поколению. При этом воспитатель: 1) передает опыт, накопленный человечеством; 2) вводит в мир культуры; 3) стимулирует к самовоспитанию; 4) помогает разобраться в трудных жизненных ситуациях и найти выход из сложившегося положения. В свою очередь воспитанник: 1) овладевает опытом человеческих отношений и основами культуры; 2) работает над собой; 3) обучается способам общения и манерам поведения» (Бордовская, Реан, 2008, с. 25). Авторы отмечают диалектическую взаимосвязь воспитания и обучения через развитие и утверждение основных качеств личности, проявляющихся в поступках. Согласно утверждению авторов, «эти качества характеризуют не только мировоззрение

человека, но и социальные, нравственные позиции; индивидуальные устремления» (Бордовская, Реан, 2008, с. 25). Резюмируя анализ соотношения категорий образования, обучения и воспитания, авторы дают следующее определение: «...воспитание является одним из видов деятельности по преобразованию человека или группы людей. Это практико-преобразующая деятельность, направленная на изменение психического состояния, мировоззрения и сознания, знания и способа деятельности, личности и ценностных ориентаций воспитуемого» (Бордовская, Реан, 2008, с. 33).

Каждая из указанных дефиниций является значимой в контексте проблематики рассмотрения взаимодействия учителя с учениками.

Индивидуальное взаимодействие

Рассмотрим аспекты взаимодействия педагога с учащимися на индивидуальном уровне. Взаимодействие учителя и ученика происходит в процессе педагогической деятельности и педагогического общения. Характеризуя педагогическое общение, С.Д. Смирнов указывает, что «...как и педагогическая деятельность, педагогическое общение направлено на решение всего комплекса учебно-воспитательных задач, но основной, даже решающий вклад оно вносит в процессы становления и развития личности учащихся» (Смирнов, 2011, с. 5). Безусловно, педагогическое общение реализуется на всех указанных выше уровнях взаимодействия педагога с ученическим коллективом и детско-родительским сообществом.

Согласно характеристике, данной А.А. Реаном и Я.Л. Коломинским, в структуре общения принято выделять три компонента: когнитивный (познавательный), аффективный (эмоциональный), поведенческий (Н.Н. Обозов; Я.Л. Коломинский) или гностический, аффективный, практический (А.А. Бодалев).

Подробнее остановимся на когнитивном компоненте. Когнитивные механизмы формирования социально-перцептивного образа учащегося проанализированы в работах А.А. Бодалева, С.В. Кондратьевой, А.А. Реана, Н.А. Рождественской. В рамках подхода Н.А. Рождественской «выделяется шесть принципов межличностного познания, ориентация на которые обеспечивает фор-

мирование более полного и адекватного образа» (Рождественская, 2011, с. 89; Рождественская, Прохоров, 2016):

1. Ориентация на полный охват личностных свойств человека. Она включает анализ основных качеств, обуславливающих направленность, содержание, характер протекания и эффективность деятельности, к которым относятся: мировоззрение, интеллект, эрудиция, воля, эмоции, характер и способности.
2. Применение адекватных и существенных критериев их оценки.
3. Анализ внутренних и внешних факторов, влияющих на человека (личностные свойства, эмоциональные и функциональные состояния, здоровье, другие люди, обстоятельства и условия жизни человека).
4. Рассмотрение основных биографических данных и перспектив развития человека.
5. Использование вероятностных суждений о нем.
6. Проверка суждений в практической деятельности, типичной для данного человека (Рождественская, 2011, с. 89; Рождественская, Прохоров, 2016).

Коллективом авторов под руководством Н.А. Рождественской была проведена серия исследований, направленных на «оценку применения педагогами указанных принципов и формирование умений межличностного познания у студентов-педагогов» (Рождественская, 2011, с. 89). Так, в частности, в работе (Рождественская, 2011) показано, что «учителя, владеющие стратегиями, основанными на указанных выше принципах межличностного познания, адекватно оценивают большинство личностных свойств учеников, проявляющихся у них в процессе обучения и характеризующих их мотивационную сферу, эрудицию, самооценку, волю, эмоции и интеллект. Характеризуя педагогов, не владеющих указанными стратегиями, авторы отмечают, что указанная категория педагогов может адекватно оценивать лишь те свойства, для оценки которых более или менее глубокий анализ личностных особенностей воспитанников не требуется. Это интересы, эрудиция, конфликтность/бесконфликтность, наличие или отсутствие

лени у учеников» (Рождественская, 2011, с. 89; Рождественская, Прохоров, 2016).

А.А. Реаном выделяются следующие механизмы межличностного познания: стереотипизация, проецирование, децентрация, идентификация и эмпатия (Реан, 2013; Реан, Коломинский, 2000). Охарактеризуем каждое из указанных явлений. Стереотипизация – образование более или менее конкретных эталонов, пользуясь которыми человек дает оценку другим людям. Эталоны формируются под влиянием общества, окружающих людей и взаимодействия с ними. Механизм проецирования заключается в неосознанном наделении другого человека собственными мотивами, приписывании ему переживаний и качеств, которые присущи самому оценивающему. Децентрация – способность человека отойти от собственной эгоцентрической позиции, способность к восприятию точки зрения другого человека. Идентификация – сознательная постановка субъектом себя на место другого, что выступает в виде погружения, перенесения человеком себя в пространство и время другого человека и приводит к усвоению его позиции, установок, мотивов, желаний и т. д. Эмпатия – постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания (Реан, 2013; Реан, Коломинский, 2000).

Несколько подробнее остановимся на явлении стереотипизации и связанными с ним рисками, касающимися воспитательного взаимодействия. Отметим, что понятие «стереотип» можно определить как «устойчивое, категоричное и крайне упрощенное представление (мнение, суждение) о каком-либо явлении, группе, исторической личности, распространенное в данной социальной среде (син. социальный штамп); усваивается индивидом в процессе социализации» (Зинченко, Мещеряков, 2008). Указанное определение было дано еще У. Липпманом в 1922 г. (Lippman, 1922).

Риски, связанные со стереотипным восприятием школьников, проявляются в различных аспектах взаимодействия педагога с учащимися, и в частности в рамках индивидуального взаимодействия. У педагога под влиянием собственного педагогического опыта складываются определенные специфично-педагогические социальные стереотипы: «учащийся-отличник», «учащийся-двоечник»,

«учащийся-активист» и т. д. Впервые встречаясь с учащимся, которого педагогу охарактеризовали как «отличника» или «двоечника», педагог уже предполагает с большей или меньшей вероятностью наличие у него определенных качеств (Реан, Коломинский, 2000). При этом важно, как отмечает А.А. Реан, учитывать, что все оценочные стереотипы носят субъективно-индивидуальный характер. В указанной работе показано, что эмоционально-эстетические стереотипы тоже могут играть определенную роль в процессе педагогического общения. Так, в одном из экспериментов на эту тему студентам университета – будущим педагогам были даны описания проступков, которые совершили семилетние ученики. К этим описаниям были приложены фотографии «виновников». Оценивая свое отношение к этим малышам и их поведение, студенты оказались более снисходительными к тем, у кого была более привлекательная внешность (Бодалев, 1995; Реан, Коломинский, 2000).

Важно также отметить актуальность исследования экспрессивно-эстетических стереотипов в современном контексте. В статье (Mehic, 2022) рассматривается связь привлекательности лиц студентов и их академических достижений в контексте различных форм обучения. Исследование проведено на выборке студентов инженерных специальностей в Швеции. Установлено, что при очном обучении привлекательные студенты получают более высокие оценки по гуманитарным предметам¹ (в рамках преподавания которых преподаватели, как правило, больше непосредственно взаимодействуют со студентами по сравнению с техническими и естественно-научными курсами). Этот вывод справедлив как для мужчин, так и для женщин. Однако, когда во время пандемии COVID-19 обучение перешло в онлайн, оценки привлекательных студенток по предметам гуманитарного цикла значимо ухудшились (Mehic, 2022).

А.А. Реан специально подчеркивает, что стереотипы могут играть существенную положительную роль, если педагог, опираясь на них, дает лишь вероятную оценку личности учащегося. Опора

¹ Термин «гуманитарный» в данном контексте использован с некоторой условностью, так как в оригинальном исследовании используется термин «non-calculus», под которым подразумеваются дисциплины, не предполагающие оценочных мероприятий, связанных с решением вычислительных задач.

на профессиональные стереотипы, с одной стороны, конечно, экономит время в принятии решений. Но, с другой стороны, она же может приводить к принятию ошибочных решений. Принятие концепции вероятностной стереотипизации и применение ее в практической деятельности, сохраняя плюсы быстрого принятия решений, снижает риски устойчивых ошибок восприятия. Вероятностные стереотипы на субъективно-личностном уровне всегда открыты к коррекции по мере поступления дополнительной информации о личности партнера по общению, в случае педагогического общения – это учащийся. Крайне важным замечанием является следующий тезис: опора на стереотипы должна быть лишь одним из механизмов познания учащихся, применение которого оправдано в условиях дефицита информации, а впоследствии ориентировка на стереотипное восприятие должна уступить место целенаправленному профессиональному изучению личности (Реан, 2013; Реан, Коломинский, 2000).

Положительные аспекты явления стереотипизации получили название «эффект Розенталя», который можно описать как «психологический феномен, характеризующий эффект влияния авторитетного мнения на результативность деятельности человека» (Curtis, Miller, 1986). «Вера в возможности личности, убеждение ее в способности добиться поставленной цели, вне зависимости от действительных способностей, проявляется в повышении результатов и достижений, и наоборот. Такая ответная реакция объясняется стремлением личности подкрепить социальные ожидания авторитетного для нее человека» (Реан, 2013; Реан, Коломинский, 2000).

Обратимся к анализу негативной роли стереотипизации. А.А. Реан, опираясь на собственные эмпирические исследования, отмечает, что стереотипное восприятие педагогом учащихся, причем такое, которое блокирует потребность в самоанализе, особо проявляется при наличии значительных трудностей в работе. Чем больше трудностей испытывает субъект в педагогическом общении и деятельности, тем менее ответственными, менее профессионально заинтересованными, менее осознанно выбравшими профессию ему представляются учащиеся, с которыми он работает (Реан, 2013; Реан, Коломинский, 2000).

А.А. Реан также описывает эмпирически зафиксированные в его исследованиях, наиболее распространенные педагогические стереотипы (Реан, 2013; Реан, Коломинский, 2000):

- Более дисциплинированные учащиеся оцениваются педагогами более позитивно и по направленности личности, по отношению к делу (как более трудолюбивые, ответственные и др.), и по отношению к другим людям (дружелюбные, доброжелательные, общительные и др.), и по отношению к себе (самокритичен, адекватно себя оценивает т. п.).
- Более дисциплинированные учащиеся видятся педагогам и более компетентными (выше оцениваются их знания, умения, навыки).
- Оценка педагогом инициативности и самостоятельности учащихся отрицательно коррелирует с оценкой направленности личности учащегося, с оценкой его знаний, умений и навыков, с оценкой черт характера.
- Чем более самостоятельным в поведении и общении, в своих суждениях является учащийся, тем негативнее оценивается педагогом направленность личности данного учащегося, его характерологические особенности, его отношение к самому себе («не самокритичен», «слишком высокого мнения о себе» и т. п.), отношение к делу («не может довести начатое до конца», «к учебе не проявляет интереса» и др.), тем более неблагоприятный прогноз относительно будущего учащегося дает педагог.
- Чем менее самостоятельным в поведении и общении является учащийся, чем более он демонстрирует исполнительские качества, зависимость, тем позитивнее он оценивается педагогом, тем больше положительных качеств склонен видеть в нем педагог, тем благоприятнее педагогический прогноз относительно личности учащегося.

Важно привести следующее замечание автора: избирательное позитивное внимание учителя к подросткам первого типа облегчает им путь к достижению успехов в учебе, часто способствует формированию таких отрицательных черт характера,

как эгоизм, надменность, заносчивость, излишняя самоуверенность и завышенная самооценка. Постоянное «прощение» безалаберности и беспечности способных, но недисциплинированных учащихся приводит к еще большему развитию безответственности, презрительному отношению к работе, труду других людей. Благосклонность к учащимся, не доставляющим хлопот учителю и готовым выполнить любую его просьбу, оборачивается снижением уровня требований и результативности (Реан (ред.), Дандарова (ред.), 2007; Реан, 2013; Реан, Коломинский, 2000). Иными словами, стереотипизированное восприятие школьников зачастую негативно сказывается на специфике воспитательного взаимодействия.

А.А. Реан также отмечает, что в наиболее худшем положении из-за шаблонного подхода к школьникам оказываются проблемные учащиеся. Стигматизирующая позиция учителя, отсутствие доверия и помощи с его стороны способствуют возникновению новых проблем в учебе и поведении подростка, а также дальнейшему нарастанию негативного напряжения между ним и учителем (Реан (ред.), Дандарова (ред.), 2007; Реан, 2013; Реан, Коломинский, 2000).

В данном контексте уместно будет привести данные исследования Н.А. Рождественской, касающиеся формирования компетенций межличностного познания у студентов-педагогов. Коллективом авторов была разработана методика «Совершенствование стратегий межличностного познания» (Рождественская, 2004). В качестве стимульного материала были «использованы отрывки из текстов, в которых описываются действия и поступки некоторых людей. После прослушивания каждого из них участников просили охарактеризовать личностные особенности людей, о которых в них повествуется. Материал был подобран таким образом, что в качестве объекта рассмотрения берутся биографии людей с выдающимися способностями (однако для участников скрыта информация о личности человека, с чьей биографией он работает). Зачитываются также отрывки из биографий, в которых содержатся второстепенные или бытовые эпизоды из их жизни. На первом этапе составления характеристик героев (или оценки их поступков) респондент использует лишь свой собственный опыт, свои знания и умения. Только после завершения этой работы респонденту со-

общаются имена анализируемых им людей. Осознание совершенных ошибок стимулирует респондентов к овладению методами, позволяющими избегать подобных ошибок» (Рождественская, 2011, с. 93). Далее участникам было предложено на этапе повторного анализа использовать различные стратегии межличностного познания (указаны выше). Под руководством Н.А. Рождественской были экспериментально проанализированы разные способы обработки применения стратегий межличностного познания студентами-педагогами. К формам освоения относились такие учебные формы, как лекционная и тренинговая. Сравнение эффективности овладения различными технологиями межличностного познания посредством разных учебных форм показало, что оба способа значительно повышают качество овладения рассматриваемыми стратегиями, однако тренинговая форма оказалась более эффективной (Рождественская, 2011).

В заключение рассмотрения проблемы индивидуального взаимодействия педагога и учащегося обратимся к явлению неявного или личностного знания, описанного М. Полани, а в психолого-педагогическом контексте проанализированного С.Д. Смирновым (Смирнов, 2011). Рассуждая о значимой роли непосредственного общения педагога и учащихся, С.Д. Смирнов отмечает роль «эмоционального заражения, втягивания харизматической личностью» своих учеников в предметное поле научного знания как неотъемлемый атрибут непосредственного педагогического взаимодействия, ликвидация которого значительно ухудшает образовательный процесс (Смирнов, 2011).

Деятельность педагога как управление коллективом

Для анализа активности педагога по управлению коллективом и связанным с данной деятельностью воспитательным аспектам обратимся к подходу, получившему в зарубежной психологии название «Classroom management» (Менеджмент класса). В рамках данного подхода анализу подвергаются непосредственные технологии, практики и стратегии взаимодействия педагога с учащимися как в учебном, так и воспитательном контексте. Обратимся к работе (Korpershoek et al., 2016), в рамках которой проанализированы

различные классификации учительских практик и технологий взаимодействия и проведен метаанализ исследований, направленных на оценку эффективности различных групп воздействий.

Отмечается, что эффективные стратегии в большей степени должны быть направлены на превентивные, а не реактивные действия по управлению классом (Lewis, Sugai, 1999). В качестве примера превентивной стратегии можно рассмотреть технологию предварительного обсуждения школьных правил, рассмотренную как противоположность их введения без обсуждения.

Рассмотрим различные классификации педагогических практик по управлению ситуацией в классе. Одним из оснований для классификации, используемой в различных контекстах, является различие превентивных и реактивных стратегий. Так, например, различаются стратегии, направленные на выработку и обсуждение правил жизни класса и формирование благоприятных отношений между учителем и учениками (превентивные стратегии), в противовес дисциплинарным вмешательствам, таким как вынесение предупреждений или применение наказаний (реактивные стратегии). Иным основанием классификации педагогических воздействий может служить различие технологий управления контентом (учебные материалы, применение оборудования, содержание уроков) и управления поведением (социальная динамика и межличностные отношения) (Froyen, Iverson, 1999). В отечественной психологии рассмотрению обучения как процесса управления были посвящены исследования В.А. Якунина (Якунин, 1988).

В работе (Evertson, Weinstein, 2006) проанализированы различные аспекты менеджмента класса, в частности действия учителей, направленные на создание благоприятной среды для обучения и формирования социально-эмоциональных навыков. Авторы описали пять типов практик: (а) формирование поддерживающих отношений педагога с учащимися, а также внутри классного коллектива (см. также Marzano, Marzano, Pickering, 2003); (б) организация обучения таким образом, чтобы учащиеся имели доступ к максимальному числу учебных средств и технологий; (в) поощрение групповой работы и умения координировать свои действия

со сверстниками, а также планировать и обсуждать общие задачи и правила; (г) способствовать развитию социальных навыков и навыков саморегуляции учащихся, которые могут быть рассмотрены как понимание учащимися ответственности за свое поведение, и (д) использование различных практик вмешательства в ситуации проблемного поведения (Marzano, Marzano, Pickering, 2003).

В работе (Korpershoek et al., 2016) приводится следующая классификация технологий менеджмента класса:

1. Практики, ориентированные на управление поведением учащихся, за счет собственных действий педагога (Teachers' behavior-focused interventions). Например, поддержание порядка, введение правил жизни класса и процедур, направленных на дисциплинарные вмешательства. В эту категорию включаются как превентивные, так и реактивные практики.
2. Практики, ориентированные на формирование взаимоотношений учителя и учеников (Teacher-student relationship-focused interventions). В первую очередь это технологии установления поддерживающих отношений. Данный тип практик можно отнести к превентивным технологиям.
3. Практики, ориентированные на управление поведением учащихся посредством формирования социальных компетенций учащихся (Students' behavior-focused interventions). К данному типу технологий относится в первую очередь формирование навыков саморегуляции и самоконтроля у учащихся, а также понимание учащимися ответственности за свои поступки. К данной категории относятся как превентивные, так и реактивные действия педагога.
4. Практики, ориентированные на социально-эмоциональное развитие учащихся (Students' social-emotional development-focused interventions). Ключевым аспектом данного типа практик является активность по социально-эмоциональному развитию учащихся, например формирование умений и навыков эмпатии. Внутри данной категории авторами выделяются как превентивные, так и реактивные действия педагога.

Обратимся к результатам метаанализа различных стратегий менеджмента класса, реализованного в работе (Korpershoek et al., 2016). В рамках метаанализа было рассмотрено, какие стратегии и практики управления классом значимо улучшали академические, поведенческие, социально-эмоциональные и мотивационные показатели учащихся в начальной школе. Анализ включал 54 исследования, опубликованных за десятилетие 2003–2013. Результаты показали значимое влияние применения технологий менеджмента класса на все типы показателей, за исключением мотивации. В метаанализ попали программы, включающие работу с различными аспектами практик менеджмента класса по классификации (Korpershoek et al., 2016). Авторы также отмечают крайне значимую роль работы по формированию социально-эмоциональных навыков и их влияния на различные показатели школьного благополучия.

Обратимся к данным, касающимся роли личности педагога во взаимодействии с учащимися. В работе Б.С. Братуся «Аномалии личности. Психологический подход» была сформулирована гипотеза, согласно которой «повышение смыслового уровня личностной зрелости человека ведет <...> к развитию смысловой сферы, творчества, личностного самосознания окружающих его (прямо или косвенно взаимодействующих с ним) людей» (Братусь, 2019, с. 297). Отметим, что данное утверждение опирается на следующую концепцию смысловых уровней личности: предличностный уровень (прагматические смыслы, определяемые предметной логикой достижения цели в конкретных условиях), эгоцентрический (определяется стремлением к собственной выгоде и благам), группоцентрический (группа, с которой идентифицирует себя человек определяет его смысловые отношения к действительности), гуманистический (просоциальный) уровень (отношение к другому строится на самооценности человека и представлении о равенстве в правах всех людей). Также в рамках указанной концепции выделяется духовный уровень смыслового развития личности (Братусь, 2019).

Применительно к воспитательным аспектам взаимодействия педагога с учащимися «проекция» указанной выше гипотезы

на данную социальную действительность может быть рассмотрена сквозь развивающий потенциал той среды, которую организует и создает вокруг себя педагог. Обозначенная гипотеза получила эмпирическую проверку в исследованиях М.Н. Мироновой и Н.В. Мезенцевой.

Так, в исследовании М.Н. Мироновой были собраны данные о более чем 200 педагогах. Показано, что гуманистический смысловой уровень был выявлен у 7,58% обследованной выборки, сочетание гуманистической ориентации и группоцентрической – у 8,06%. Превалирование группоцентрического уровня было обнаружено у 46% педагогов. При этом 32% выборки характеризовались сочетанием группоцентрической ориентации и эгоцентрического смыслового уровня (в данную группу также попали участники исследования, у которых был выявлен предличностный смысловой уровень) (Миронова, 2004; Братусь, 2019).

Схожее распределение было получено и в работе Н.В. Мезенцевой – предличностный и эгоцентрический смысловые уровни были выявлены у 28% педагогов; группоцентрический – 56%, гуманистический в сочетании с группоцентрическим и иными уровнями (более низкими) – у 8,5% педагогов-участников исследования, у 6,9% педагогов был выявлен гуманистический уровень в сочетании с группоцентрическим (Мезенцева, 2012; Братусь, 2019).

Ключевым вопросом каждого из обозначенных исследований стала связь преобладающей смысловой ориентации педагога и особенностей той «среды», которую создавал вокруг себя педагог, оцененная через специфику деятельности учеников педагогов – участников исследования. Так, М.Н. Мироновой было выявлено, что у педагогов с преобладающей гуманистической смысловой ориентацией учащиеся не просто усваивали предмет, но и проявляли творческую самостоятельность, происходило развитие их самосознания. Преобладание группоцентрического уровня было связано с успехами в освоении предмета и воспроизведении материала, однако в значимо меньшей степени присутствовали показатели личностного развития. Преобладание более низких смысловых уровней, согласно выводам авторов, имело негативный эффект

и было обозначено как «деструктивное» воздействие в отношении личностного развития (Братусь, 2019; Миронова, 2004).

Работа педагога по организации жизни сообщества

Задача формирования позитивного школьного климата является неотъемлемой частью воспитательной работы образовательного учреждения, связанной с организацией жизни школьного сообщества. К школьному сообществу необходимо относить все категории акторов образовательного процесса – учащихся и их родителей, педагогов и работников администрации. Классически климат организации определяется как «относительно постоянные характеристики внутренней среды организации, которые:

- воспринимаются ее членами;
- влияют на их поведение;
- отражают свойства организации;
- могут быть оценены количественно» (Tagiuri, 1968; Чиркина, Хавенсон, 2017, с. 212).

К иным определениям можно отнести следующие дефиниции: «эмоционально-психологический настрой коллектива, в котором на эмоциональном уровне отражаются личные и деловые взаимоотношения членов коллектива, определяемые их ценностными ориентациями, моральными нормами и интересами» (Аникеева, 1989); «набор свойств организации, который относительно устойчив во времени, отличает одну организацию от другой и оказывает воздействие на поведение членов этой организации» (Forehand, Von Haller, 1964; Чиркина, Хавенсон, 2017, с. 211).

В 80-х гг. XX в. был проведен метаанализ, определивший следующие составляющие школьного климата (Schultz, Glass, Kamholtz, 1987):

- «физические и материальные характеристики школы – характеристики школьного здания, оснащенность классов, размер школы, численность классов;
- индивидуальный аспект – учителя (опыт работы, удовлетворенность профессией, оценка собственной эффективности), ученики (отношение к школе, к занятиям, вовлеченность в процесс обучения), администрация (степень

отчужденности от учебного процесса, характер требуемой от учителей отчетности);

- социальный аспект – взаимоотношения между учителями, учениками, родителями и администрацией и т. д.;
- культурный аспект – ожидания относительно достижений школьников у учителей, администрации, родителей и самих учащихся; система норм, правил, регулирующих отношения участников образовательного процесса, особенности системы оценивания» (Чиркина, Хавенсон, 2017, с. 213–214).

Школьный климат значимо сказывается на таких аспектах благополучия школьников, как академические достижения, уровень самооценки, эмоциональное и психологическое состояние и социальные навыки. Указанная связь выявлена в том числе и в отечественных исследованиях – общую тенденцию характеризует отрицательная связь общего уровня агрессивности и суммарного показателя школьного климата. Выявлена отрицательная связь агрессивности школьников со следующими показателями школьного климата (Реан, 2018; Коновалов, 2018):

- «Мои учителя всегда могут меня подбодрить»;
- «Мои учителя делают так, что учиться становится интересно»;
- «Если что-то у меня не получается, учитель всегда готов помочь»;
- «Им [учителям] не все равно, что со мной происходит»;
- «Учителя относятся к ученикам уважительно»;
- «Ученики относятся уважительно друг к другу»;
- «Взрослые по отношению к ученикам в школе ведут себя справедливо»;
- «Для всех учеников есть понятные правила в школе и последствия их несоблюдения для всех одинаковые».

Чем более высокие показатели имели респонденты по шкале «физическая агрессия», тем более низкие оценки они дали следующим параметрам школьного климата (Коновалов, 2018):

- «Мои учителя делают так, что учиться становится интересно»;

- «Учителя относятся к ученикам уважительно»;
- «Взрослые по отношению к ученикам в школе ведут себя справедливо»;
- «Для всех учеников есть понятные правила в школе и последствия их несоблюдения для всех одинаковые».

Важно зафиксировать следующую тенденцию – учащиеся со склонностью к агрессии воспринимают школьную среду как враждебную и непредсказуемую, а своими действиями и поведением делают ее таковой для других учащихся. В указанных исследованиях также было установлено, что низкие показатели школьного климата также связаны и с такими проявлениями неблагополучия и враждебности, как подозрительность, обида, раздражение, а также чувство вины. Здесь важно сделать следующее замечание – классному руководителю и педагогу-психологу крайне важно «брать в работу» именно эти проявления агрессивности, т. е. связанные с субъективными аспектами, не дожидаясь проявления во вне (Коновалов, 2018).

Крайне важным аспектом работы педагога со школьным климатом является адекватное введение и поддержание школьных правил. Учителю стоит привлекать учеников к системе их разработки, внедрения в классную жизнь и проверке их соблюдения. Вариант директивного введения возможен, однако будет не так эффективен, так как процесс обсуждения и проработки непосредственно коллективом значимо скажется на вероятности их исполнения. Как педагогу, так и учащимся необходимо помнить о том, что есть правило, а есть конкретные способы его реализации, и их адекватная ситуации интерпретация может отличаться. В качестве примера можно привести такое правило, как «относиться с уважением к другим ученикам и их вещам». Конкретные способы поведения, процедуры могут предполагать такие действия, как возвращение книг на полку в классе или в библиотеку; возможность каждому высказаться и не быть перебитым во время классной дискуссии и иные действия в зависимости от контекста.

Педагогу крайне важно вводить правила постепенно, не «за регламентировать» все аспекты классной жизни сразу. Особенно это касается работы с начальной школой. При этом лучшим вари-

антом являются короткие и емкие формулировки правил так, чтобы дети могли их повторить и легко запомнить.

Неотъемлемым аспектом работы со школьной средой является систематическая оценка ее благополучия. Указанную работу может проводить как классный руководитель по отношению к своему классу, так и администрация школы в более широком контексте. Основным инструментом выступает систематическое проведение опросов учащихся, их родителей и педагогов, касающихся восприятия ими ключевых показателей школьной среды. Существуют технологии оценки представлений учащихся о школьном климате. Анализ различных подходов проанализирован в работе (Чиркина, Хавенсон, 2017), а пример технологии, используемой в отечественных исследованиях школьного климата, можно найти в работе (Новикова, Реан, Коновалов, 2021). Рассмотрим основные параметры, заложенные в указанный опросник оценки школьного климата. Шкала «Отношения “ученик – учитель”» (8 утверждений) позволяет выяснить, насколько легко ученику получить внимание и помощь учителя как по учебным, так и по личным вопросам, оценить степень готовности учителя поддержать и похвалить. Шкала «Отношения “ученик – ученик”» (6 утверждений) показывает, насколько благоприятны отношения в коллективе школьников, насколько они не безразличны друг другу и готовы помочь. Шкала «Атмосфера уважения и справедливости в школе» (4 утверждения) отражает уверенность учеников в том, что правила в школе одинаковы для всех, равно как и последствия их несоблюдения, в уважительном и справедливом отношении учителей как к ученикам, так и друг к другу, а также в их готовности помочь разрешить возникший конфликт. Наконец, шкала «Безопасность в школе» (3 утверждения) измеряет, насколько безопасно ученик чувствует себя в классах, туалетах и коридорах школы, а также в ее окрестностях (Новикова, Реан, Коновалов, 2021, с. 71).

Для анализа проблем безопасности школьной среды в восприятии младших школьников можно использовать карту-схему здания школы и просить учеников разными цветами отмечать безопасные и опасные, по их мнению, места.

Крайне важно, чтобы работа по сбору информации была систематической – один раз в учебный период или в полгода. Анализ подобных данных даст как педагогу, так и классному руководителю важный материал для рефлексии воспитательной работы.

Резюме

В рамках данной главы были проанализированы различные аспекты воспитательного взаимодействия педагога с учащимися. Рассмотрение проведено с учетом различных уровней – индивидуального, активности педагога по управлению коллективом и работы со школьным сообществом.

На индивидуальном уровне рассмотрены различные компоненты социального познания, значимые в контексте познания педагогом учащихся. Особое внимание уделено рискам стереотипного восприятия школьников педагогами и проблеме формирования эффективных стратегий межличностного познания.

На уровне анализа активности педагога по управлению учебным коллективом рассмотрены различные классификации педагогических практик, направленных на непосредственное взаимодействие педагога с группой учащихся, раскрытые в контексте методологии «Classroom management». Внимание также уделено проблеме личностного развития учителя в связи со спецификой различных показателей деятельности учащихся и их развития.

Работа со школьным сообществом проанализирована в контексте технологий выстраивания позитивного школьного климата. Рассмотрены различные составляющие школьного климата и компоненты инструментов, которые могут быть применены для систематической оценки данного явления в рамках воспитательной работы образовательного учреждения.

Список использованной литературы

1. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. М.: Просвещение, 1989. 224 с.
2. Бодаев А.А. Личность и общение: избранные психологические труды. 2-е изд., перераб. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.

3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2008. 304 с.
4. Братусь Б.С. Аномалии личности. Психологический подход. М.: Никея, 2019. 912 с.
5. Зинченко В.П., Мецераков Б.Г. Большой психологический словарь. М.: АСТ, 2008. 868 с.
6. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. М.: Новая школа, 1996. 155 с.
7. Коновалов И.А. Агрессивность подростков в контексте школьных и семейных факторов // Семья и дети в современном мире: материалы Международной конференции, 16–18 мая 2018 г. / под ред. В.Л. Ситникова. СПб., 2018. С. 151–155.
8. Мезенцева Н.В. Развитие психологического целеполагания учителей в зависимости от уровня их личностной зрелости: дис. ... канд. психол. наук. Брянск, 2012.
9. Миронова М.Н. Психология развития личности педагога в системе профессионального образования. Калуга: КОИПКРО, 2004. 127 с.
10. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания: учеб. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2001. 320 с.
11. Новикова М.А., Реан А.А., Коновалов И.А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 62–90.
12. Психология подростка: учебник / Ж.К. Дандарова и др.; под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 480 с.
13. Реан А.А. Психология личности. СПб.: Питер, 2013. 288 с.
14. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2000. 416 с.
15. Реан А.А. Профилактика агрессии и асоциальности несовершеннолетних // Национальный психологический журнал. 2018. № 2 (30). С. 3–12.
16. Рождественская Н.А. Особенности межличностного познания и пути его формирования у педагогов // Вестник

- Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 3. С. 87–99.
17. Рождественская Н.А. Способы межличностного познания: психолого-педагогический аспект. М.: ПЕР СЭ, 2004. 285 с.
 18. Рождественская Н.А., Прохоров М.С. Уровень развития стратегий межличностного познания у педагогов, психологов-консультантов и студентов психологических и технических специальностей // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 1. С. 70–79.
 19. Смирнов С.Д. Педагогическая деятельность и педагогическое общение // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 3. С. 5–18.
 20. Степанов П.В. Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 2. С. 121–129.
 21. Чиркина Т.А., Хавенсон Т.Е. Школьный климат. История понятия, подходы к определению и измерение в анкетах PISA // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 207–229.
 22. Федеральный закон от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» // СПС «КонсультантПлюс».
 23. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. 160 с.
 24. A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes / H. Korpershoek, T. Harms, H. de Boer et al. // *Review of Educational Research*. 2016. V. 86 (3). P. 643–680.
 25. Curtis R.C., Miller K. Believing another likes or dislikes you: Behavior making the beliefs come true // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986. V. 51. P. 284–290.
 26. Evertson C.M., Weinstein C.S (Eds.). Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues. Routledge, 2013. 1368 p.
 27. Forehand G.A., Von Haller G. Environmental variation in studies of organizational behavior // *Psychological bulletin*. 1964. T. 62. V. 6. P. 361–382.
 28. Froyen L.A., Iverson A.M. Schoolwide and classroom management: The reflective educator-leader. Merrill, 1999. 395 p.
 29. Lewis T.J., Sugai G. Effective behavior support: A Systems approach to proactive schoolwide management // *Focus on exceptional children*. 1999. V. 31 (6). P. 1–24.
 30. Lippmann W. Public opinion. New York: Harcourt, Brace and Company, 1922. 427 p.
 31. Marzano R.J., Marzano J.S., Pickering D. Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher. ASCD, 2003. 143 p.
 32. Mehic A. Student beauty and grades under in-person and remote teaching // *Economics Letters*. 2022. V. 219. P. 110782.
 33. Schultz E.W., Glass R.M., Kamholtz J.D. School climate: Psychological health and well-being in school // *Journal of school health*. 1987. V. 57 (10). P. 432–436.
 34. Tagiuri R. The concept of organizational climate // *Organizational climate: Exploration of a concept*. 1968. P. 9–32.

ГЛАВА 3. АГРЕССИЯ ПОДРОСТКОВ И ЕЕ ПРОФИЛАКТИКА В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ

В связи с рядом закономерных факторов социального и педагогического запроса подростковая агрессивность становится одной из ключевых зон психологического интереса. Подростковое формирование – это комплекс личностных и физиологических изменений, наступление этих изменений может быть вариабельно в отдельных случаях. Однако известно, что под подростковым возрастом в современной науке понимается ряд периодизаций, например возраст в диапазоне с 10 до 17 лет, где присутствует подростковый и первый период юношества (Фельдштейн, 1999). Существует также другой подход к периодизации, согласно ему подростковый и юношеский возраст рассматривается с 11 до 19 лет (с выделением раннего и старшего подросткового возраста) (Райс, 2000); с 12 до 18 лет (Квинн, 2000) и с 12 до 19 лет (Крайг, 2000).

В подростковом возрасте происходит психологическая перестройка, обусловленная биологическими и социальными изменениями. Подростковый возраст характеризуется проявлением большей психологической зрелости. В современной психологии придают особое значение понятию «психологическая зрелость», которое включает в себя не только биологический аспект, но и социальную зрелость. Подростковый возраст в данном случае определяет период, когда человек учится сознательно регулировать свое поведение, понимать свои стремления и цели, во многом ориентироваться не на собственные желания, основанные на мгновенном «хочу», а на социально значимые ценности. Вне зависимости от классификации подростковый возраст в России обычно совпада-

ет с возрастом обучения в общеобразовательной школе. Этот факт, безусловно, влияет на то, в контексте каких факторов рассматривается агрессия подростков. Согласно данным Росстата на 1 января 2022 г., численность подростков в возрастном диапазоне от 10 до 17 лет составляет 13 млн 106 тыс. человек. Это значительная часть в структуре населения страны, обладающая специфическими половозрастными и социально-психологическими характеристиками, которые детерминируют жизнь этих подростков.

Подростки обладают особой, отличной от всех остальных групп, ситуацией развития, затрагивающей разные сферы личности: когнитивную, аффективную, мотивационную. Среди важных признаков, отличающих подростковый период, выделяются кардинальные изменения в области самосознания, влияющие на процесс становления личности. Подросток начинает осознавать собственную уникальность, свои отличительные особенности, выделяющие его среди сверстников. В данном возрастном периоде актуализируется процесс построения Я-концепции подростка, под которой понимается совокупность представлений о самом себе, система внутренних установок и образов, характеризующих собственную личность. При этом особенности новой информационной реальности (интернет и новая медиакоммуникация) включаются в структуру Я-концепции и моделируют другую форму коммуникативных паттернов. Так, важной стороной жизни современных подростков является активное использование социальных сетей, новых критериев социальной успешности (популярность страницы и т. д.), что может вызывать зависимость и заменять реальное общение, в отдельных случаях даже являться эскапизмом от тревожащей реальности и процессов самостоятельного социального становления. Технический прогресс, имеющий огромное влияние на все сферы человеческой жизни, коренным образом изменяет сам процесс коммуникации, и это особенно характерно для молодежи, которая традиционно открыта всему новому и не боится изменений. Помимо этого, современная интернет-коммуникация вносит коррективы в социальное взаимодействие подростков, характеризуется она краткостью, отрывистостью, контекстуальностью (тренды меняются крайне часто). Так, распространенные в интернете

привычки пробираются в реальную жизнь, ирония и юмор становятся типовой формой выражения реакций. Анонимность, размытие границ условностей в процессе коммуникации, большое количество платформ и средств для реализации общения, возможность получения моментальной реакции на высказанную мысль становятся причинами, по которым подростки зачастую предпочитают онлайн-общение реальному. Многие исследователи склоняются к мнению (Lee, Congroy, 2005; Valkenburg, Peter, 2008), что интернет-среда становится пространством для поиска собственной идентичности, в которой подросток может реализовать свое «идеальное Я», не боясь получить реальную негативную реакцию окружающих, способную повлиять на его социальную жизнь в целом. Подросток убегает от той реальности, где есть ответственность, что является причиной преобразования виртуальной реальности в единственно безопасную зону комфорта, что впоследствии способно приобрести аддиктивный характер.

Все это происходит одновременно с биологическими изменениями в подростковом возрасте. Полная перестройка организма, охватывающая все уровни биологической организации, сильно повышает его восприимчивость к влиянию различных факторов среды, а также делает организм более уязвимым. Отсюда возникает известное представление о подростке как о непредсказуемом и «хрупком» субъекте. Это подкрепляется и рядом особенностей подросткового периода, зачастую являющихся для родителей и учителей неприятными или проблемными новообразованиями: притязанием на взрослость, проблемами в коммуникации как со взрослыми, так и со сверстниками, проблемами с родителями, связью между нарушением поведения и самосознания подростка (Шнейдер, 2007). Происходящие в данный период различные психофизиологические реорганизации ведут к изменениям в поведении. В подростковый период отмечается нестабильность гормонального фона. Повышается уровень тестостерона, который может приводить к проактивной агрессии (van Bokhoven et al., 2006). Однако, рассматривая субъекта через биопсихосоциальную модель, можно говорить о системном взаимообуславливании. Так, физиологические изменения могут способствовать повышению

агрессивности, однако социальные и личностные изменения также влияют и на физиологическое состояние. В отличие от представления о прямой связи, можно говорить о системности процессов, влияющих на паттерн психологических реакций. Так было показано, что возможен и обратный процесс влияния социальной среды на уровень тестостерона и на влияние тестостерона на поведение. В исследовании было обнаружено выделение тестостерона при угрозе социальному положению индивида (Josephs, Mehta, Carre, 2011; Peper, Dahl, 2013).

Также известны и половые различия, девочки и мальчики в подростковом возрасте имеют определенные возрастные пики проявления агрессии: у мальчиков они наступают в 12 лет и в 14–15 лет, а у девочек – в 11 и в 13 лет (Ковалев, 1998). Проявление физической агрессии чаще всего происходит в 10–11 лет, а в более позднем подростковом возрасте, примерно в 14–15 лет, наиболее частой формой проявления агрессии становится вербальная (Семенюк, 2003). В этот период подростки проходят этап формирования сексуальных предпочтений. Формирование этой системы находится за пределами влияния взрослых. Подростки имеют потребность к межличностному общению, романтике и любви, а также имеют желание близости (Реан и др., 2008).

Понимание подростковой агрессии

Говоря о сложности подросткового возраста, мы сразу же представляем агрессивного молодого человека, негативно реагирующего на родных и близких, но иногда этот стереотип подтверждается практикой. Однако хотелось бы поговорить об этом в рамках научных понятий, чтобы не путать «фолк-психологию» и общепринятую психологическую теорию. Так, когда мы говорим об агрессии подростков, надо понимать, что вкладывают ученые в это понятие. Агрессией обычно называют осознанные действия, нацеленные на причинение вреда другому человеку или животному (Реан, 2015а). Одним из важных психологических подходов в исследовании агрессии стал подход Эриха Фромма. Э. Фромм выделял оборонительную агрессию (доброкачественную) и злокачественные формы агрессии. Оборонительная – это

биологически заложенная агрессивность, выступающая защитой для человека, она не имеет спонтанный характер. Злокачественная агрессия – например, садизм – не врожденные, а приобретенные формы (Фромм, 2015). Однако при изучении работы Фромма возникает вопрос возможности разделения доброкачественной (оборонительной) агрессии и злокачественной агрессии, ведь невозможно дать оценку, в какой именно момент происходит разделение. Другой же стороной описания доброкачественной агрессии является то, может ли она оцениваться так же, как и иные формы адекватного реагирования на раздражающую стимуляцию (можно ли найти иные средства и какая психологическая природа доброкачественной агрессии). Злокачественная агрессия не является биологически адаптивной и не связана с реализацией витальных интересов, не является защитой от нападения или угрозы, помимо этого не является оптимальной. Вместе с тем в результате эволюции общества вопрос обоснованности и адекватности подобного рода реакций встает очень остро. Исходя из этого, также правомерно можно разделить агрессию на адаптивную и неадаптивную (Реан, 1996). Одной из ключевых концепций в описании типов агрессивных реакций стала концепция А. Басс и А. Дарки, они выделили восемь типов реакции и проявления агрессии (Бэрон, Ричардсон, 2001):

- физическая агрессия – с использованием физической силы против другого;
- косвенная агрессия – не напрямую направленная на другого человека или ни на кого не направленная;
- вербальная агрессия – выражение негативных чувств через форму и содержание словесных ответов;
- раздражение – готовность к проявлению негативных эмоций и чувств при малейшем раздражителе;
- негативизм – поведение, выраженное в оппозиции к чему-либо, проявляется как в актах пассивного сопротивления, так и через активную борьбу;
- обида – чувства зависти и ненависти к людям за действия, которые реально произошли или были придуманы;

- подозрительность – состояние в диапазоне от недоверия и осторожности к другим до уверенности в том, что люди намерены причинить вред;
- чувство вины – убеждение человека, что он плохой и причиняет окружающим вред, с переживаемыми угрызениями совести (Дерманова, 2002).

Помимо этого, общепринятым разделением агрессивных реакций является выделение оппозиций агрессивного поведения. Так, существует следующая типология агрессии (Ениколопов, 2008).

Первая пара:

- физическая – с использованием физической силы против другого человека;
- вербальная – выраженная в речи, с использованием вербальных реакций – угроз, проклятий и т. д. – или через выражение чувств – ссору, крик и пр.

Первая пара связана с формой выражения агрессии.

Вторая пара:

- прямая – направленная на конкретного человека или объект;
- косвенная – ненаправленные действия (приступы ярости с разными проявлениями) или действия, обращенные не напрямую на человека, а через кого-то (сплетни, шутки и т. д.).

Вторая пара свойств – это характеристика направленности агрессивного действия.

Третья пара:

- враждебная – нацеленная на принесение вреда другому;
- инструментальная – средство достижения цели.

Третья пара выступает мотивационным компонентом агрессивного действия.

Четвертая пара:

- альтруистическая – защищающая от чьих-либо агрессивных действий;
- аутоагрессия – агрессия, нацеленная на самого себя (Ениколопов, 2008).

Так, разные агрессивные действия могут включать характеристики из разных типологий, например возможна прямая инструментальная агрессия. Выбор типа агрессивного реагирования во многом связан с характерологическими свойствами личности и свойствами социального окружения. Существует «фрустрационное» понимание причин агрессии, в рамках данной модели агрессия компенсаторно связана с подавлением реальных переживаний, проблем и желаний. Например, человек с астеноневротическим характером может проявлять агрессию из-за страха, а демонстративный тип личности из-за желания быть у всех на виду.

Исходя из типологии агрессии, можно сказать, что не всегда агрессивное поведение может быть направлено против другого индивида или группы. Одна из часто встречаемых форм агрессивного поведения в целом и у подростков в частности – это аутоагрессивное поведение. Аутоагрессия – агрессия, нацеленная на самого себя, представляющая собой деструктивное, саморазрушающее поведение, направленное на причинение себе вреда. В структуре аутоагрессивного паттерна личности могут быть выделены следующие субблоки, за определением которых стоят результаты эмпирических исследований (Реан, 1998):

- Характерологический субблок – уровень аутоагрессии отрицательно коррелируется с демонстративностью, а положительно с интроверсией, педантичностью, депрессивностью и невротичностью (Реан, 1998).
- Самооценочный субблок – уровень аутоагрессии отрицательно коррелируется с уровнем самооценки и его составляющими. Чем выше у подростка уровень аутоагрессии, тем ниже самооценка памяти, мышления, «физического Я», самостоятельности и деятельности (Реан, 1998).
- Интерактивный субблок – уровень аутоагрессии имеет положительную корреляцию с необщительностью и застенчивостью, что лежит в основе трудностей с установлением контактов и общением (Реан, 1998).
- Социально-перцептивный субблок – уровень аутоагрессии практически не связан с негативизацией восприятия других и, напротив, коррелируется с позитивным воспри-

ятием значимых «других». Однако при этом, что очень существенно, аутоагрессия отрицательно коррелируется с представлением о том, «каким меня видят другие» (Реан, 1998).

Одна из типичных форм аутоагрессии – самопорезы. Данное явление может свидетельствовать о потенциально суицидальном поведении, что является одним из первых факторов в психиатрии для диагностики потенциально суицидального поведения, и во всех случаях нуждается в профессиональной диагностике.

Однако частым явлением при этом становится возможность получения (особенно при демонстративной структуре личности) вторичной выгоды в результате причинения самоповреждений, т. е. непосредственно аутоагрессии. Также аутоагрессия может быть связана с привлечением внимания в связи с семейными конфликтами, школьными конфликтами, и направлена она на получение возможной «вторичной выгоды болезни». В патопсихологии «вторичная выгода болезни» выступает как форма получения выгоды и социального внимания в связи с наличием болезни. Психоанализ можно выделить как одно из направлений, которое повлияло на описание патопсихологических симптомов. Так, понимание вторичной выгоды было представлено в трудах Фрейда. З. Фрейд обращал внимание на вторичную выгоду болезни, объясняя данный феномен с помощью психоаналитического подхода: природа вторичной выгоды от болезни раскрывается через принцип замещения существующего внутреннего конфликта с невозможностью реализации желаемого удовольствия (Фрейд, 1989). Таким образом, субъект испытывает неосознанную потребность в сохранении симптома, так как при этом условии он получает возможность компенсировать дефициты и уменьшить напряжение.

Анализируя данный факт, можно, выйдя за рамки психоанализа, предложить следующий пример: непопулярный и переживающий из-за этого подросток склонен к демонстративному аутоагрессивному поведению для удовлетворения своих потребностей в популярности. Теперь на него точно обратили внимание, и, следовательно, потребность удовлетворена.

Говоря об **аутоагрессии**, надо отметить, что она связана с различными характерологическими особенностями личности. Так, в ходе исследований были получены результаты, свидетельствующие о том, что уровень аутоагрессии положительно коррелирует с **педантичностью, депрессивностью, невротичностью, замкнутостью** (Реан, 1998; Реан и др., 2017, с. 105). Можно заметить определенную закономерность: чем выше уровень аутоагрессии личности, тем ниже самооценка собственных когнитивных способностей, тела («физического Я»), собственных способностей и самостоятельности (Реан, 1998; Реан и др., 2017, с. 105).

Заметна тесная связь аутоагрессии и способности или неспособности к полноценной успешной социализации подростка. Кроме того, существует связь между аутоагрессией и успешностью или неуспешностью в сфере межличностных отношений в микросоциуме. У подростков отмечаются трудности социально-психологического характера, связанные с реализацией продуктивной коммуникации и с установлением социальных контактов. Агрессивное поведение может входить в состав девиантного поведения, являясь его частью или формой. Девиантным поведением называют такое поведение, которое отклоняется от установленных обществом норм и стандартов психического здоровья, права, культуры, морали (Реан и др., 2017). Важнейшим фактором риска агрессивного поведения является нарушение социализации и социальной адаптации в семье и в школе, социальное научение агрессии, источниками которого также могут быть семья и школа и в особенности неформальная группа, улица (Реан, 2015б).

Еще одной из воплощенных форм неадаптивной агрессии является буллинг. Одним из очевидных факторов увеличения статистики суицидального поведения среди подростков является буллинг. Зачастую вербальная травля может воздействовать на жертву гораздо сильнее, чем физическая агрессия: нередко детские суициды связаны именно с вербальным проявлением буллинга. При этом буллинг может становиться социально приемлемым, тем самым трансформируясь у некоторых учеников в закрепленную «установку» социально обоснованного поведения.

Многие проблемы подростков связаны со школой, поэтому психиатры выделяют так называемые школьные невроты и страхи, которые проявляются в упорном желании не посещать школу, например, из-за неуспеваемости или другими негативными факторами. Наибольшее число детей с невротами выявляется в школьном возрасте и отмечается в моментах прохождения ими возрастных кризисов. Кроме того, на появление невротозов влияет школьная дезадаптация. Отмечается, что наиболее невротичны в подростковом возрасте девушки. У подростков чаще всего присутствует страх «быть не собой» или страх изменений, который часто лежит в невротозах этого возраста (особенно при обсессивном невротозе). Это и страх быть обезличенным, без самосознания и индивидуальности, страх изменений внешности, поведения (Захаров, 1988). Также присутствует страх отсутствия признания, групповой поддержки и сопричастности к группе. Часто подобный страх возникает у подростков как следствие попыток родителей навязать детям свой образ мышления и поведения без учета индивидуальных особенностей личности. Навязывание родителями своей концепции «Я» вызывает у подростка лишь противодействия этому, так как ему сложно общаться со сверстниками, которые демонстрируют более свободное, уверенное и открытое поведение (Захаров, 1988).

Однако невроты не имеют единой причины, что говорит о необходимости глубокого исследования причин, травмирующих подростка: плохая успеваемость, конфликт с учителями или напряженные отношения с одноклассниками. Кроме того, важно понять, зависит ли это главным образом от социальной ситуации или же от индивидуальных особенностей старшеклассника.

В структуре отклоняющегося поведения подростков можно выделить фактор потенциального криминального поведения. Так буллинг становится началом возможной криминальной реализации подростка, поскольку связан с социальными установками, и, находясь в группе с деструктивными ценностями, субъект может совершить конечное правонарушение. В изучении криминального поведения используется обобщающий подход, учитывающий взаимодействие личностных и ситуативных факторов (принцип

дополнительности) (Реан, 2020). Это также актуально и для анализа факторов агрессивного поведения. Факторами ситуативного влияния выступают средовые источники влияния, прямо или косвенно выстраивающиеся в систему установок и нравственных норм подростка. Термином «установка» психологи называют мысленные представления о разных характеристиках социального или физического мира, формирующиеся в результате жизненного опыта и влияющие на поведение человека. Д.Н. Узнадзе определял установку как «целостное динамическое состояние субъекта, состояние готовности к определенной активности, состояние, которое обуславливается потребностью субъекта и объективной ситуацией» (Узнадзе, 1966). Так, деструктивные установки могут быть сформированы в школе, в семье или же через потребляемый контент (СМИ, книги, игры, фильмы). Большая часть работы психолога – работа с деструктивными установками, при этом ряд этих установок может быть даже одобряем внутри того общества, в котором находится подросток (слабых нужно унижать, сильный – прав).

Другим же «плацдармом» для агрессивного научения выступает не школа, а семья. Семья является «опорой» для человека и в хороших, и в плохих проявлениях, семья может быть как причиной деструктивных установок, так и, наоборот, способствовать в формировании целостной личности. Стереотипно полагать, что психосоциальная деформация характерна именно для неполной семьи. Психосоциальная деформация совсем нередко может быть присуща и полной семье, причем даже такой, которая по внешним признакам является вполне благополучной (Реан, 2015б). Внешне благополучная семья – семья, в которой оба родителя работают, ведут себя просоциально, не имеют серьезных конфликтов с подростком, но при этом ребенок не получает достаточное количество внимания по разным причинам: высокая занятость родителей, высокий уровень доверия к ребенку, стремление воспитать его самостоятельным человеком (что часто приводит к компенсаторному поведению и, как следствие, негативизму) (Реан, 2018). Иногда такая забота родителей о свободе ребенка воспринимается самим подростком как отсутствие заботы о нем

(Реан, 2018). Также излишняя забота лишает подростка свободы в принятии себя. Помимо этого, принимая самостоятельные решения и даже ошибаясь, человек учится и корректирует свое поведение, в результате чего и формируется целостная и зрелая личность. Кроме того, важны взаимоотношения подростка с братьями и/или сестрами. В семье, где не один ребенок, родителям надо быть особо внимательными к взаимоотношениям внутри семьи. Отношения между детьми в семье будут влиять на формирование их личностей. Старшие дети будут являться примером и ролевой моделью для младших детей. Дети в семье могут удовлетворять потребности друг друга в эмоциональной близости, формировать близкие интимно-личностные отношения. Кроме того, при правильном взаимодействии внутри семьи каждый из детей чувствует себя комфортно. Старшие не чувствуют потери во внимании, ощущают себя полезными, уверенными, учатся ответственности. Если же ситуация обратная, то старшие дети чувствуют ревность и зависть, стараются любыми способами привлечь внимание, в том числе через агрессивное поведение. У младших детей подобная ситуация вызывает чувство тревоги, неуверенности, злобу, чувство вины.

Важными являются вопросы наказания в семье. В настоящее время в психологии считается хорошо доказанной связь между строгостью наказания и уровнем агрессии у ребенка и подростка. Такую же связь отмечают и в случаях, когда наказание является обратной реакцией на агрессивное поведение ребенка. Дети проявляют большую агрессию, если родители применяют к ним строгие наказания (Eron et al., 1963; Реан, 2015а). Одним из факторов участия ребенка в буллинге выделяют поощрение в семье агрессивного поведения. Например, показано, что если в семье один из родителей в школьные годы был агрессором, то риски соответствующего поведения у ребенка возрастают (Новикова, Реан, Коновалов, 2021).

Профилактика подросткового агрессивного поведения

Эффективным путем целенаправленной профилактики агрессивного поведения является влияние через семью и школу. Работа этих двух институтов должна быть совместной

и скоординированной с учетом всех особенностей ребенка (Реан, Ставцев, 2021). Важно не забывать о той главенствующей роли, которую играет семья. Семья – это целый мир со своими правилами, порядками, традициями и взаимоотношениями. Каждая семья по-своему существует, но объединяет их всех влияние на формирование личности ребенка.

В работе над профилактикой агрессии важную роль играет семья. Почему именно этот институт выступает в качестве первого блока профилактики? Потому что именно в семье проходит первичная социализация ребенка, там долгое время происходит развитие и формирование его личности, а влияние семьи на ребенка долгие годы является ключевым, несмотря на то что в этот процесс постепенно подключаются и другие институты социализации. Для подросткового периода характерно становление особой роли воспитательной позиции родителей, под которой понимается система установок родителей в отношении воспитания детей и характеристика их как субъектов воспитания. Помимо этого, распространен подростковый негативизм по отношению к семье, причиной этого является естественная сепарация и формирование «Я-концепции». Сравнивая роль матери и отца в структуре воспитания подростка, нельзя не заметить, что данные роли представлены различно. Отношение к собственной матери является важным маркером общего благополучного или неблагополучного развития личности. Снижение положительного отношения к матери, увеличение негативных дескрипторов (характеристик) при описании матери коррелирует с общим ростом негативизации всех социальных отношений личности (Реан, 2015в).

Базовые принципы профилактической и коррекционной работы в неполных семьях, в семьях группы риска и во внешне благополучных семьях основываются на усилении внимания родителей к жизни их ребенка и на установлении более высокого уровня взаимопонимания (Реан, 2018).

Предотвращение появления асоциального поведения у подростков во многом способно быть реализовано благодаря семье. Важно отметить, что семья является закрытым институтом, который относится к любым попыткам вмешательства извне крайне

настороженно, а в некоторых случаях достаточно активно отказывается от помощи. Именно поэтому при оказании помощи семье по вопросам профилактики девиантного поведения и агрессии подростков зачастую возникают серьезные трудности. Но оказание профессиональной помощи семье по профилактике агрессивного поведения среди подростков крайне важно. Стоит использовать все доступное многообразие форм и технологий, которые предоставляет современная психологическая и психолого-педагогическая наука. Большое значение имеет включение семьи в совместную деятельность со школой, вовлечение родителей в школьную жизнь ребенка.

Семейный фактор играет определенную роль в развитии и закреплении агрессивного поведения. Выделяют следующие аспекты, которые могут спровоцировать возникновение агрессивного поведения:

- негативные отношения с одним или обоими родителями;
- эмоциональная депривация;
- отсутствие родительской поддержки и опеки;
- стиль родительского воспитания.

Важным при воспитании является уровень протекции, т. е. количество сил, времени и внимания родителей, направленных на своих детей. Склонность к проявлению физической агрессии выявляется у подростков в семьях, в которых преобладают такие формы деструктивного взаимодействия с ребенком, как гиперпротекция и гипопротекция.

Гиперпротекция имеет две формы: потворствующую – ребенок окружен вниманием, им восхищаются и требуют от других того же, и доминирующую – ребенок в центре внимания родителей, но лишен возможности проявлять самостоятельность, имеет множество запретов и ограничений в деятельности.

Гипопротекция выражается в том, что ребенок не получает внимания и интереса от родителей. В скрытой форме отсутствует контроль за ребенком (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999; Реан и др., 2008).

В особом рассмотрении нуждается проблема родительского контроля. Беспокоясь за будущее своих детей, родители

сталкиваются с трудностями в том, чтобы делегировать ответственность за собственное поведение детям. Тем не менее, чем более контролируемы ощущают себя подростки, тем более «турбулентным» может стать подростковый период. В последнем случае центр социализации будет все более активно смещаться в сторону ровесников, и подростки будут совершать попытки найти «вторую семью» среди сверстников. Одной из возможных точек начала профилактики может быть начало работы не по факту совершения акта девиантного поведения, а с диагностики враждебности ребенка или подростка в той или иной форме.

Важной задачей психолога является своевременное выявление враждебности ребенка или подростка в той или иной форме. Под враждебностью понимается комплекс негативных отношений, убеждений и оценок, применяемый к другим людям. Враждебность, в отличие от инструментальной агрессии, не является средством достижения субъектом прагматических целей, единственной целью здесь является причинение вреда объекту агрессии (Еникиолопов 2007; Реан, Коновалов, 2019; Большой психологический словарь, 2006). Особое внимание необходимо уделить выявлению потенциальных групп риска. Несмотря на то, что у подростков формируется потребность в новом балансе в отношениях с родителями, важно понимать, что взросление детей не уничтожило необходимость их эмоциональной связи с родителями. Нередко, не чувствуя и не понимая данной потребности, родители злятся на детей, а замечания об «обесценивании» детьми родителей становятся крайне распространенными. Кроме того, у подростков случаются моменты «взрослого» и одобряемого родителями поведения, при этом родители не должны забывать о том, что уровень личностного развития в подростковом возрасте пока еще не позволяет принимать абсолютно взвешенные решения в каждой ситуации. Наставления и контроль родителей до сих пор являются важной частью жизни подростков.

Так как подростковый период выпадает на этап школьной жизни, роль школы и учителей является одной из главных в работе по профилактике и коррекции агрессии. Развитие и воспитание подростка в школе предполагает, что личность ребенка формиру-

ется как открытая разносторонняя система, которая способна к самостоятельности как в своем поведении, так и в выборе векторов развития. Это можно сформировать за счет развития необходимых личностных качеств: интеллекта, стрессоустойчивости, уверенности и принятия себя, эмоциональной стабильности, самостоятельности, мотивации к саморазвитию (Реан, 2017).

Учитель оценивает учеников в классе и делит их по определенным критериям. Собственно, на основе этой внутренней, но весьма типичной классификации учитель выстраивает свое взаимодействие с детьми. Чаще всего учителя выделяют следующие группы детей (Митина, 1991):

1. Отличники.
2. Способные, не имеют трудностей, например, в конкретной дисциплине, но имеют проблемы с дисциплиной, организованностью и т. д.
3. Хорошие ученики, но с невысокой успеваемостью.
4. Проблемные, конфликтные ученики.
5. Неопределенная (не привлекающая внимания) группа.

Исходя из этой типизации, учителю сложно посмотреть на ученика в новом свете, а следовательно, сменить парадигму своих действий. Кроме того, такой подход отчасти делает учителя предвзятым к ученику и из-за этого, а также вследствие огромной нагрузки на педагога можно пропустить зарождение травли внутри коллектива и заметить ее уже поздно.

Подростки в школе имеют много трудностей, одна из которых, не связанная с собственно учебной деятельностью, – буллинг. Буллинг достаточно распространенное явление. Не стоит недооценивать проблему распространенности буллинга. Буллинг, или травля, – намеренное агрессивное поведение по отношению к другому человеку, осуществляемое на постоянной основе, при этом силы агрессора и жертвы, как правило, не равны. В актах буллинга существует роль агрессора, жертвы и свидетеля. Предвзятость учителя – бич выявления буллинга.

Исследователи связывают возрастающее количество эпизодов школьной травли с низкой развитостью школьной психологической службы и недостаточной компетентностью педагогов

в области проблем профилактики школьных конфликтов и их устранения. Важно научить учителя и психолога методам и технологиям ранней диагностики, профилактики и коррекции асоциального поведения и агрессии учащихся. Современные программы повышения квалификации учителя и специалистов по работе с агрессивными подростками должны быть нацелены на формирование системных, социально-личностных и инструментальных профессиональных компетенций (Реан, 2018):

- проведение диагностики эмоционального состояния, личностных качеств, семейных и социальных характеристик обучающихся;
- проведение оценки взаимоотношений внутри коллектива подростков и выявление групп риска по развитию агрессивного поведения;
- реализация профилактических мероприятий возникновения агрессивного поведения и буллинга в школьном коллективе;
- планирование и организация мероприятий по коррекции агрессивного поведения с включением учеников, родителей и учителей;
- взаимодействие с организациями социальной защиты, здравоохранения и подразделениями по делам несовершеннолетних.

В среднем по странам OECD (Организация экономического сотрудничества и развития) 23% студентов сообщили, что над ними издеваются не реже нескольких раз в месяц; 8% студентов были классифицированы как часто подвергающиеся издевательствам. В России 37% подвергалось любому виду буллинга, 12% часто подвергаются актам травли. В среднем по странам ОЭСР около 47% учащихся учились в школах, где от 10 до 25% их одноклассников подвергались травле в школе по крайней мере несколько раз в месяц за год (OECD, PISA, 2018). Согласно исследованиям, 89% детей сталкивались с буллингом, 43% из них были как в роли жертвы, так и в роли агрессора, 16% были наблюдателями актов буллинга. В одном из проведенных исследований были получены следующие данные (Новикова, Реан, Коновалов, 2021):

- Жертвами и инициаторами физической травли чаще всего становятся мальчики. Кроме того, мальчики чаще выступают инициаторами частой агрессии.
- Девочки больше склонны проявлять вербальную травлю и участвовать в ней периодически как в реальном пространстве, так и в сетевом.
- Обучающиеся с более низким семейным достатком считают школу неприветливой, менее справедливой, безопасной и комфортной, чем ученики из более обеспеченных семей.
- Распространенность буллинга снижается к старшей школе.

Важным в вопросах работы с подростковой агрессией является создание комфортного школьного климата. Школьный климат – это отношения между членами школьного сообщества. Он является важным в процессах формирования здоровой, развитой личности (Реан, Шагалов, Коновалов, 2020). Согласно исследованию Т.А. Чиркиной, Т.Е. Хавенсон (2017), школьный климат – это восприятие школы, свойство школы, измеряемое через различные индикаторы, которое отличается устойчивостью во времени. В школьном климате выделяются четыре аспекта: физический – оценка окружающего материального компонента; социальный – это личностные отношения между участниками школьного процесса в школе; индивидуальный – отношение обучающегося к школе, причастности к ее жизни; культурный – нормы и правила школы (Чиркина, Хавенсон, 2017). В исследовании А.А. Реана и др. (2020) благоприятный школьный климат отрицательно связан с уровнем агрессивности учащихся в школе. В первую очередь это связано с уважительным отношением между обучающимся и учителем и между сверстниками. Дети, не вовлеченные в ситуацию буллинга, дают оценку школьному климату выше, чем дети, которые включены в эту ситуацию. Также эта закономерность характерна для всех участников буллинга, независимо от их роли в ситуации – жертвы, булли или наблюдателя. Кроме того, школьные правила и их справедливое применение ко всем участникам учебного процесса благоприятно влияют на устойчивость комфортного школьного климата (Реан, Шагалов, Коновалов, 2020).

При работе с буллингом и агрессией важно не игнорировать эти девиации. Многими исследователями было показано, что индифферентная реакция (со стороны учителей, родителей, сверстников-свидетелей) может привести лишь к еще более серьезным последствиям. Если реакции нет, агрессивное поведение становится нормой. Результаты многочисленных исследований показали, что буллинг и агрессивность оказывают негативное влияние на всю дальнейшую жизнь школьника, причем данное влияние отражается не только на тех, кто был в роли жертвы, но и на тех, кто был агрессором. У ребенка-«жертвы» может развиваться посттравматический синдром и различные нервные расстройства. Есть криминологические исследования, которые показывают, что нередко дети, склонные к агрессии, чаще сами становятся жертвами насилия в дальнейшем.

Выделяют средние классы как критическое время для профилактических программ предотвращения актов агрессии среди детей. Данный период можно также охарактеризовать как время, когда возможно изменить путь развития агрессии в старших классах (Connolly et al., 2014). Исходя из этого существует необходимость разработки и внедрения новых программ и технологий работы с несовершеннолетними группами риска с целью профилактики асоциального поведения (Реан, 2018). Важно при работе с подростками следовать тенденциям их мира. Среди учеников актуальна игровая среда, компьютерные игры довольно часто сопровождают жизнь современного подростка. А интернет-общение – обыденность для подростков. Одной из задач психологической коррекции является формирование просоциальных установок, а одной из типовых методик является ролевая игра. Через наблюдение и проигрывания подросток закрепляет навыки.

Компьютерная игра стала «новой реальностью» для современных подростков, ведь она обеспечивает зону ухода от домашних проблем, переживаний и трудностей. Кроме того, современное сообщество онлайн-игры и интернет-коммуникации дает навыки межличностного общения и социализации, эмоционального взаимодействия с другими (Yang, 2012).

Однако у этой реальности есть и обратная сторона медали – расширение возможности для кибербуллинга среди подростков (травли в интернет-пространстве). Кроме того, многие цифровые продукты имеют возрастное ограничение, которое не всегда соблюдается. Исследованиями было показано, что использование видеоигр с насильственными сюжетами приводит к агрессивным мыслям, негативным ожиданиям, повышает физиологическое возбуждение и агрессивное поведение (Anderson, Dill, 2000; Anderson, 2002; Yang, 2012). В исследовании S.C. Yang (2012) было выявлено, что предпочтение игр с насилием косвенно связано с агрессивным поведением через тенденцию к враждебности и с кибербуллингом через агрессивное поведение. Жертвы кибербуллинга склонны выражать враждебность и запугивать других в последующем (Yang, 2012). Игровая модель эффективна в закреплении как позитивных, так и деструктивных форм поведения.

Так, было показано, что использование позитивных и релаксирующих игр возможно в обучении необходимым паттернам, оно стимулирует и закрепляет просоциальное поведение (Greitemeyer, Osswald, 2010; Whitaker, Bushman, 2011; Реан, Шевченко, 2022). ***Игра – это хороший инструмент для проигрывания определенных ситуаций, приобретения навыков и эмоционального опыта не только положительного, но и негативного, наблюдения действий и их результата (Реан, Шевченко, 2022).*** В игре могут выделяться особые смыслы, усваиваются нравственные нормы, а полученные знания подкрепляются эмоциями. Также полученные эмоции – это психологический механизм регуляции действий и закрепления навыков. Таким образом, проигрывая негативный опыт, подросток способен получить разрешение конфликта и построение новой стратегии действий в случае триггера, запускающего негативное поведение (Реан, Шевченко, 2022).

Сейчас существует много различных программ профилактики агрессивного поведения среди подростков. Важными в этих программах являются моменты изменения установок, паттернов поведения, знаний о проблеме, эмоционального опыта, а также улучшение адаптации учащихся в школе. Школьная адаптация – это широкое понятие, включающее множество компонентов, в том

числе эмоциональное, социальное и академическое благополучие (Connolly et al., 2014). В профилактике и работе с агрессивными подростками используют геймифицированные программы. **Использование таких технологий в профилактике может быть как частью комбинированной программы, так и самостоятельным инструментом.**

Говоря о примерах программ коррекции на основе игры, можно представить некоторые из них. Детальнее это описано в метааналитической работе «Геймификация для развития эмпатии и профилактики буллинга как формы девиантного поведения», где мы представили примеры успешных компьютерных игр, использующихся как для профилактики буллинга, так и для развития эмпатии и самооценки (Рван, Шевченко, 2022).

В обзоре A. Nocentini, V. Zambuto, E. Menesini (2015) были представлены 13 различных программ по профилактике буллинга с использованием не только компьютера, но и виртуальной реальности. Исследователи этих игр отмечают как снижение виктимизации, так и эффективное освоение паттернов просоциального поведения у детей и подростков (Sarouna et al., 2010).

Одним из примеров является игра Hall of Heroes, которая как раз нацелена на адаптацию младших подростков к средней школе. В игре формируются социальные навыки межличностных отношений: общение, сотрудничество и социальная инициация. Исследователи игры отметили рост поведенческой и эмоциональной зрелости, способностей к коммуникации со сверстниками и с членами семьи, снижение уровня стресса при переходе из младшего звена в среднее (DeRosier, Thomas, 2019).

Connolly и др. (2014) представили школьную программу по профилактике агрессии под руководством **не учителей, а самих подростков**. В своем исследовании они сравнили два подхода к профилактике: обычные программы и программы лидеров среди детей. Главная отличительная черта между программами заключалась в том, что в одной группе все входящие мероприятия проводились взрослыми – учителями, консультантами или специалистами из приглашенных организаций, в то время как в другой группе все мероприятия проводились заранее выбранными

и обученными психологической службой лидерами-сверстниками. Лидеры-сверстники сами продумывают и выбирают формат, специалист-психолог следит лишь за соблюдением общих инструкций и рекомендаций. Лидеры-сверстники проводят два урока среди средних классов, на занятии не присутствует классный руководитель, контроль на занятии осуществляется работником психологической службы. Результаты исследования показали, что интеграция сверстников в профилактику агрессии является жизнеспособной моделью в школах.

Резюмируя опыт психологических исследований, хотелось бы добавить, что подход к профилактике агрессивного поведения должен быть комплексным, включая семью, общение со сверстниками, школу (учителей и их способность выявлять акты агрессии). Стоит отметить, что в семье важна коммуникация и взаимодействие на всех уровнях. Ведь агрессивному поведению подросток во многом научается.

В школе большое значение в формировании стереотипов и выявлении ранних признаков агрессивного и девиантного поведения имеет роль учителя. Кроме того, продемонстрировано, что современные инновационные методы коррекции и профилактики агрессивного поведения, связанные с геймификацией, эффективны в решении задач социальной адаптации и профилактики агрессии.

Список использованной литературы

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. 672 с.
2. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 2001. 352 с.
3. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб.: Речь, 2002. 171 с.
4. Ениколопов С.Н. Агрессия // Большой психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: АСТ, 2008. Т. 409. С. 361.
5. Ениколопов С.Н. Враждебность в клинической и криминальной психологии // Национальный психологический журнал. 2007. № 1 (2). С. 33–39.

6. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: анамнез, этиология и патогенез. Л.: Медицина, 1988. 244 с.
7. Квинн В. Прикладная психология. СПб.: Питер, 2000. 560 с.
8. Ковалев С.В. Психология современной семьи. М.: Просвещение, 1998. 208 с.
9. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 254 с.
10. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. 992 с.
11. Митина Л.М. Индивидуальный подход и схематическая типизация учащихся // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 28–35.
12. Новикова М.А., Реан А.А., Коновалов И.А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 62–90.
13. Психология девиантности. Дети. Общество. Закон: монография / А.А. Реан и др. М.: Юнити-Дана, 2017. 479 с.
14. Психология подростка: полное руководство / А.А. Реан и др. СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. 504 с.
15. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2000. 624 с.
16. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 5. С. 3–18.
17. Реан А.А. Аутоагрессивный паттерн личности // Ананьевские чтения – 98: тезисы научно-практической конференции, 27–29 октября 1998 г. / под общ. ред. А.А. Крылова. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1998. С. 52–54.
18. Реан А.А. Профилактика агрессии и асоциальности несовершеннолетних // Национальный психологический журнал. 2018. № 2. С. 3–12.
19. Реан А.А. Семья как фактор профилактики и риска виктимного поведения // Национальный психологический журнал. 2015а. № 1 (17). С. 3–8.
20. Реан А.А. Факторы риска девиантного поведения: семейный контекст // Национальный психологический журнал. 2015б. № 4 (20). С. 105–110.

21. Реан А.А., Коновалов И.А. Проявление агрессивности подростков в зависимости от пола и социально-экономического статуса семьи // Национальный психологический журнал. 2019. № 1 (33). С. 23–33.
22. Реан А.А., Ставцев А.А. Протективные и провокативные семейные факторы агрессивного поведения детей и подростков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2021. № 11 (2). С. 137–149.
23. Реан А.А., Шагалов И.Л., Коновалов И.А. Связь ретроспективных оценок школьного климата с готовностью молодых людей к агрессии // Психологическая наука и образование. 2020. № 25 (6). С. 126–143.
24. Реан А.А., Шевченко А.О. Геймификация для развития эмпатии и профилактики буллинга как формы девиантного поведения // Российский девиантологический журнал. 2022. № 3. С. 288–298.
25. Реан А.А. Социальные установки как фактор делинквентного поведения несовершеннолетних // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2015в. № 11. С. 44–54.
26. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М.: Флинта, 2003. 96 с.
27. Узнадзе Д.И. Экспериментальные основы исследования установки // Психологические исследования. М., 1966. 158 с.
28. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1999. 672 с.
29. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции / под ред. Т.И. Фролова, М.Г. Ярошевского. М.: Наука, 1989. 455 с.
30. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТ, 2015. 618 с.
31. Чиркина Т.А., Хавенсон Т.Е. Школьный климат. История понятия, подходы к определению и измерение в анкетах PISA // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 207–229.

32. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. М.: Акад. Проект: Гаудеамус, 2007. 334 с.
33. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 1999. 656 с.
34. Anderson C.A. Violent video games and aggressive thoughts, feelings, and behaviors // *Children in the digital age: Influences of electronic media on development* / In S.L. Calvert, A.B. Jordan, R.R. Cocking (Eds.). Westport, CT: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group, 2002. P. 101–119.
35. Anderson C.A., Dill K.E. Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000. V. 78. P. 772–290.
36. DeRosier M.E., Thomas J.M. Hall of Heroes: A Digital Game for Social Skills Training with Young Adolescents // *International Journal of Computer Games Technology*. 2019.
37. Evaluation of a Youth-Led Program for Preventing Bullying, Sexual Harassment, and Dating Aggression in Middle Schools / J. Connolly et al. // *The Journal of Early Adolescence*. 2014. V. 35 (3). P. 403–434.
38. Greitemeyer T., Osswald S. Effects of prosocial video games on prosocial behavior // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2010. V. 98 (2). P. 211–221.
39. Josephs R.A., Mehta P.H., Carre J.M. Gender and social environment modulate the effects of testosterone on social behavior: Comment on Eisenegger et al. [Peer commentary by R.A. Josephs, P.H. Mehta, and J.M. Carre] // *Trends in Cognitive Sciences*. 2011. V. 15. P. 509–510.
40. Lee C.K.C., Conroy D.M. Socialisation through Consumption: Teenagers and the Internet // *Australasian Marketing Journal (AMJ)*. 2005. V. 13 (1). P. 8–19.
41. Nocentini A., Zambuto V., Menesini E. Anti-bullying programs and Information and Communication Technologies (ICTs): A systematic review // *Aggression and Violent Behavior*. 2015. V. 23. P. 52–60.
42. OECD, PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives / PISA, OECD Publishing. Paris, 2019.
43. Peper J.S., Dahl R.E. The Teenage Brain: Surging Hormones–Brain-Behavior Interactions During Puberty // *Current Directions in Psychological Science*. 2013. V. 22 (2). P. 134–139.
44. Salivary testosterone and aggression, delinquency, and social dominance in a population-based longitudinal study of adolescent males / I. van Bokhoven et al. // *Hormones and Behavior*. 2006. V. 50. P. 118–125.
45. Social class, parental punishment for aggression and child aggression / L.D. Eron, L.O. Walder, R. Toigo, M.M. Lefkowitz // *Child Development*. 1963. V. 34. P. 849–867.
46. Valkenburg P.M., Peter J. Adolescents' Identity Experiments on the Internet // *Communication Research*. 2008. V. 35 (2). P. 208–231.
47. Virtual learning intervention to reduce bullying victimization in primary school: A controlled trial / M. Sapouna et al. // *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 2010. V. 51 (1). P. 104–112.
48. Whitaker J.L., Bushman B.J. “Remain Calm. Be Kind.” Effects of Relaxing Video Games on Aggressive and Prosocial Behavior // *Social Psychological and Personality Science*. 2011. V. 3 (1). P. 88–92.
49. Yang S.C. Paths to Bullying in Online Gaming: The Effects of Gender, Preference for Playing Violent Games, Hostility, and Aggressive Behavior on Bullying // *Journal of Educational Computing Research*. 2012. V. 47 (3). P. 235–249.

ГЛАВА 4. ДИСГАРМОНИЧНОСТЬ ХАРАКТЕРА ПОДРОСТКА. АКЦЕНТУАЦИИ И ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ

Характер, темперамент и другие индивидуальные различия достаточно широко изучены психологами, педагогами, философами и представителями других гуманитарных наук. В психологии есть целый раздел – характерология – занимающийся изучением характера, описанием его типов, сущности, а также исследованием процессов его формирования и развития.

Представим несколько взаимосвязанных определений понятия «характер»:

Характер (от греч. *charakter* – отпечаток; черта, признак, особенность) – индивидуальное сочетание устойчивых психических особенностей человека, обуславливающих типичный для данного субъекта способ поведения в определенных жизненных условиях и обстоятельствах (Авдеева, Мещерякова, Зинченко, 2009).

Характер – иерархизированная, упорядоченная совокупность устойчивых индивидуально-психологических особенностей личности, которые формируются в процессе жизнедеятельности и проявляются в способах типичного реагирования личности в деятельности, поведении и общении (Реан и др., 2008).

Характер – фиксированная форма выражения смыслового опыта, актуализирующаяся в присущем данной личности индивидуальном стиле действия, посредством которого достигаются те или иные ее мотивы (Асмолов, 2001).

Таким образом, отличительной особенностью характера является в первую очередь его устойчивость. Именно за счет характера формируется типичный способ поведения в различных жизненных обстоятельствах.

Характер человека тесно связан с такой стороной личности, как темперамент.

Темперамент (от лат. *temperamentum* – соразмерность; умеренность) – закономерное соотношение устойчивых индивидуальных особенностей личности, характеризующих различные стороны динамики психической деятельности и поведения (Авдеева, Мещерякова, Зинченко, 2009).

Темперамент выступает в качестве внешней формы выражения характера и накладывает своеобразный отпечаток на его проявления.

Несмотря на свою устойчивость, те или иные черты характера могут претерпевать изменения в течение жизни. Однако это происходит не так быстро, как смена настроения человека. Как правило, изменения в характере связаны с воздействием нового жизненного опыта либо с процессами воспитания и самовоспитания личности.

Личность и характер. Существует несколько точек зрения на взаимосвязь таких понятий, как «личность» и «характер». В отечественной психологии традиционно подчеркивается различие данных понятий. Понятие личности считается более широким и включает в себя направленность, мотивы, установки, интеллект, способности и т. д. (Реан и др., 2008). Характер и способности относятся к инструментальным проявлениям личности. В западной психологии акцент делается на характерологии личности, так как характер представляет собой интегративное образование, в котором находит свое выражение система отношений личности, ее установки, ориентации и т. д. (Асмолов, 2001).

Более подробно изучением характера занимается психология индивидуальности. А.Г. Асмолов выделяет несколько проблем в данной области исследований, которые необходимо рассмотреть поподробнее:

1. Проблема выделения и описания феноменологии характера. Интересно, что наиболее ярко феноменология характера представлена в клинической психологии и психиатрии. Используя опыт психиатрии, психологи разрабатывают теоретические и методические подходы к проблеме характера. Отечественный психиатр

П.Б. Ганнушкин в работе о конституционных и психопатических личностях одним из первых описывает феноменологию характера (Ганнушкин, 2010). Из этого учения развиваются представления об акцентуированных личностях К. Леонгарда (Леонгард, 1981) и о типах акцентуаций характера в подростковом возрасте А.Е. Личко (Личко, 1983). Описание феноменологии характера через исследование патологий имеет как свои положительные, так и отрицательные стороны. Сильной стороной подобного изучения характера является его реальность и «осязаемость», в отличие от лабораторных описаний. Недостатком же классификаций характера, основанных на клинических данных, является их направленность в первую очередь на постановку диагноза, а также акцент на биологических наследственных факторах (конституция или темперамент), в то время как социальные факторы учитываются в меньшей степени.

2. Проблема типологии характера индивидуальности, обусловленности любой типологии стоящими перед исследователями задачами: важно понимать, что все классификации характеров зависят от прикладных целей строящего типологию исследователя и могут пересекаться между собой, но при этом все равно оставаться разными описаниями феноменологии характера одной и той же личности.
3. Проблема единиц анализа характера индивидуальности. В зависимости от подхода исследователи могут выделять различные единицы анализа. Например, согласно динамическому подходу, характер рассматривается как инструментальное проявление личности. Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и Д.Н. Узнадзе в качестве единиц анализа характера выделяли фиксированные обобщенные установки личности и динамические тенденции личности. В данном случае формирование характера личности связано с динамикой установок в процессе деятельности.
4. Проблема формирования характера. Согласно гипотезе С.Л. Рубинштейна, характер развивается из ситуацион-

но обусловленных мотивов, имеющих особую ценность для личности. Механизмом формирования характерологических черт личности в данном случае является генерализация мотивов на определенный круг ситуаций, схожих между собой по тем или иным особенностям (Рубинштейн, 1973).

5. Проблема соотношения индивидуальности личности и ее характера. Характер является инструментальным проявлением личности как индивидуальности. Таким образом, у людей со схожими мотивами, но разными характерами мы можем наблюдать различия в поведенческих проявлениях и способах достижения целей. Характер и система отношений личности к миру тесно взаимосвязаны между собой. Отношения личности являются более динамичными, а черты характера – более неизменными и статичными.

Согласно концепции В.Н. Мясищева характер рассматривается как единство системы и способа отношений: «...свойства реакции человека, выражающие его темперамент и характер, обнаруживаются лишь при активном отношении к объекту, вызывающему реакцию» (Мясищев, 1995). Те отношения, которые приобрели устойчивость, выраженность и большую значимость, становятся характерными для личности.

Как было указано выше, большой вклад в изучение характера внесли исследования в области клинической психологии и психиатрии. Рассмотрение крайних вариантов нормы и отклонений от нормы позволило в свое время разработать исследователям различные типологии характера. Большое понимание в изучении некоторых поведенческих отклонений личности, в том числе асоциального поведения, дает изучение типологий, посвященных акцентуациям характера. Исследования в области акцентуации характера напрямую связаны с проблемой феноменологии характера и дисгармоничности развития характера личности, в частности личности подростка.

Можно дать следующее определение понятию «акцентуации характера»:

Акцентуации характера (англ. character accentuation) – высокая степень выраженности отдельных черт характера и их сочетаний, представляющая крайний вариант нормы, граничащий с психопатией (Авдеева, Мещерякова, Зинченко, 2009).

Акцентуации характера – дисгармоничность развития характера, гипертрофированная выраженность отдельных его черт, что обуславливает повышенную уязвимость личности в отношении определенного рода воздействий и затрудняет ее адаптацию в некоторых специфических ситуациях (Личко, 1983; Реан и др., 2008).

Важно отметить, что при наличии той или иной акцентуации личность может быть уязвима к одному виду воздействия и при этом обладать повышенной устойчивостью к другим воздействиям.

Впервые понятие «акцентуация» было введено немецким психиатром и психологом Карлом Леонгардом (Леонгард, 1981). Он разработал известную классификацию акцентуаций личности. В нашей стране получила также распространение классификация известного детского психиатра А.Е. Личко (Личко, 1983).

Леонгард отмечал (Психология индивидуальных различий, 2008), что не существует твердых правил, на основании которых можно было бы диагностировать акцентуированные черты личности. Это связано с тем, что понимание вопросов исследователя каждым испытуемым субъективно. В связи с этим невозможно делать точные выводы только на основании метода *тестирования*. Важными средствами оценки личности, с точки зрения Леонгарда, являются *наблюдение* и *исследование*. При этом решающим пунктом в методике анализа личности является описание ситуаций, в которых проявляются особенности поведения респондента.

Согласно статистическим данным Леонгарда и его сотрудников, приблизительно 50% взрослого населения Германии являются акцентуированными личностями. Авторы отмечают, что в других странах статистика может быть иной. Распространенность акцентуаций в обществе зависит от таких факторов, как социокультурные особенности среды, половозрастные различия и т. д. (Леонгард, 1981; Реан и др., 2008).

В подростковом возрасте происходит заострение черт акцентуированного характера. В процессе взросления наблюдается их сглаживание или компенсация, переход явных акцентуаций в скрытые.

На протяжении многих лет проводились исследования, подтверждающие взаимосвязь между акцентуациями характера и склонностью к проявлению асоциального поведения (как среди взрослых, так и среди подростков) (Личко, 1983; Борисова, Иванчикова, 2017; Кузьмина, 2019; Реан и др., 2008).

Нам бы хотелось рассмотреть не только типы акцентуаций, а сделать акцент на взаимосвязи акцентуированных черт характера со склонностью к дезадаптивному и асоциальному поведению. Подобный анализ позволяет осуществлять коррекционные и профилактические мероприятия с подростками в школе, а также полученные данные необходимы для корректной работы психологической службы со школьниками и учителями в образовательном учреждении. Обладая знаниями о некоторых общих закономерностях и тенденциях, как педагог, так и психолог с большей вероятностью могут найти правильный путь взаимодействия с подростком по оказанию помощи ему в трудных жизненных ситуациях.

Так, одно из эмпирических исследований, проведенное на выборке московских школьников, выявило взаимосвязь акцентуаций характера с различными формами дезадаптации учеников (Кузьмина, 2019). Исследователям удалось установить, что школьная дезадаптация, как правило, проявляется среди школьников с неустойчивой акцентуацией характера и затрагивает в первую очередь когнитивный компонент, что подразумевает под собой неуспеваемость школьника по ряду предметов, а также отсутствие у учащегося сформированных навыков и умений. Подобный вид дезадаптации чаще всего встречается среди подростков с лабильной и сензитивной акцентуациями. Помимо когнитивной дезадаптации у лабильных, сензитивных, а также циклоидных подростков наблюдается эмоционально-оценочный компонент школьной дезадаптации, подразумевающий под собой «негативное отношение к отдельным предметам, учителю или процессу обучения в целом» (Кузьмина, 2019). Для учащихся

с гипертимной акцентуацией характерна когнитивная и поведенческая дезадаптация, представляющая собой «совокупность поступков, противоречащих правилам внутреннего распорядка образовательной организации», проявляется «в систематических нарушениях дисциплины, прогулах и в крайних случаях в школьном вандализме» (Кузьмина, 2019).

Далее подробнее остановимся на различных классификациях акцентуаций характера, выявим схожесть и различие между ними, а также более подробно рассмотрим взаимосвязь акцентуаций характера с проявлением асоциального поведения.

Типы акцентуаций

Как мы уже говорили выше, одним из первых феноменологию характера описал отечественный психиатр Ганнушкин, выделив понятие психопатической личности. Именно на основе его учения были разработаны две наиболее известные классификации акцентуаций характера – Леонгарда и Личко.

В работах Ганнушкина *психопатическими* называются «...личности, с юности, с момента формирования представляющие ряд особенностей, которые отличают их от так называемых нормальных людей и мешают им безболезненно для себя и для других приспособляться к окружающей среде» (Психология индивидуальных различий, 2008). Ганнушкин говорит как о биологической, так и о социологической основе для деления психопатий.

Классификация психопатий по Ганнушкину (Психология индивидуальных различий, 2008)

Группа циклоидов

Конституционально-депрессивные. Лица с постоянно пониженным настроением. Чувствительны к неприятностям, остро реагируют на них, испытывают беспричинное чувство вины, склонны к самобичеванию, безразличны к окружающей действительности, нерешительны. Часто испытывают усталость, разбитость, жалуются на мигрени. Добрые и отзывчивые в кругу близких людей.

Конституционально-возбужденные. Энергичные и предприимчивые. При этом поверхностны и неустойчивы в интересах,

не воспринимают критику, невнимательные, не способны к усидчивой работе. Склонны к нарушению дисциплины, алкоголизму, асоциальному поведению, лжи, хвастовству.

Циклотимики. Характерной чертой личности данного типа является колебание состояний возбуждения и депрессии, как правило, проявляющееся в возрасте полового созревания. Жизнерадостный подросток может стать меланхоличным и пессимистически настроенным, и наоборот, вялый, нелюдимый и застенчивый ребенок становится энергичным и находчивым. В дальнейшем можно наблюдать периодическую смену одних состояний другими.

Эмотивно-лабильные (реактивно-лабильные) психопаты. Обладают эмоциональной неустойчивостью и большой внушаемостью, веселые, открытые, добродушные, но производят на окружающих впечатление капризных недотрог. Легко расстраиваются, склонны к быстрым сменам настроения.

Группа астеников

Эту группы составляют те личности, чья раздражительность и слабость нервной системы являются врожденными и постоянными. Условно данная группа делится на следующие подгруппы:

Неврастеники. Раздражительность и нервно-психическая возбудимость проявляются в данном случае наряду с утомляемостью и истощаемостью. Часто жалуются на следующие соматические симптомы: неприятные ощущения в различных частях тела, функциональные нарушения деятельности сердца, желудочно-кишечного аппарата, головные боли, бессонница и т. д. Вялость, отсутствие настроения, нерешительность, угнетенное настроение.

Психопаты астенического склада, обладающие чрезмерной впечатлительностью и чувством собственной недостаточности. Обладают крайней ранимостью к переживаниям, чувством внутренней напряженности и тревоги, робкие, малодушные, застенчивые, предпочитают одиночество.

Психастеники. Их основными чертами являются нерешительность, боязливость и склонность к сомнениям, страх перед действительной и воображаемой опасностями. Беспокойство о будущем, склонность к самоанализу.

Группа шизоидов

Аутистическая оторванность от внешнего, реального мира. Тугоподвижность, угловатость движений, своеобразная манера держать себя. Отчужденность от действительности и внутренний конфликт с самим собой, эмоциональная дисгармония, отрешенность от действительности. Представители данной группы имеют склонность к чудачествам и неожиданным поступкам.

Группа параноиков

Обладают склонностью к образованию сверхценных идей. Основной чертой психики такого человека является эгоизм, самодовольство и самомнение, а также упорство в отстаивании своих идей. Мышление параноиков незрелое и неглубокое.

Фанатики. Посвящают свою жизнь служению одному делу или идее. Редко способны проявлять душевную теплоту к другим людям. *Нередко являются жестокими и обладают несокрушимой волей. Это делает их опасными для общества. Нередко становятся вождями религиозных течений и сект. Под их руководством могли совершаться различные преступления (пытки, мучительства, убийства). Отсутствие гибкости приводит такую личность к конфликту с законом и общественным порядком.*

Группа эпилептоидов

Для данного типа психопатов в большей степени характерны такие черты, как раздражительность, расстройства настроения (тоска, страх, гнев), *моральные дефекты – антисоциальные установок*. Такие люди являются активными, односторонними, настойчивыми и упрямыми. Отличаются склонностью к сверхценным идеям. Могут наблюдаться вспышки неудержимого гнева, ведущие к насильственным действиям. Могут иметь проблемы с законом. Как правило, это связано с обвинением в убийстве и нанесением тяжелых ран.

Группа истерических характеров

Отличаются стремлением во что бы то ни стало привлечь на себя внимание окружающих. Внешний облик отличается театральностью и лживостью. Обладают эмоциональной неустойчивостью, неглубокими интересами, поверхностными чувствами. Духовно незрелы, поддаются внушению.

Патологические лгуны. Сообразительные и находчивые, умеют быстро завязывать знакомства и приобретать доверие, поверхностны. Обладают богатым воображением и страстью ко лжи. Как правило, выдумки касаются их собственной личности.

Группа неустойчивых психопатов

Слабохарактерные личности, легко попадающие под влияние среды, особенно дурной.

Группа антисоциальных психопатов

Данная категория людей страдает эмоциональной тупостью, а именно – отсутствием социальных эмоций. *У таких личностей отсутствует чувство долга, чести, стыда. Склонны ко лжи и лени. Обладают жестокостью, грубостью и злостью.*

Группа конституционально-глупых

Врожденно ограниченные люди. Элементарно простые, примитивные люди. Справляются с несложными требованиями какого-нибудь ремесла.

Таким образом, в классификации Ганнушкина можно выделить несколько типов психопатий, отличающихся склонностью к асоциальному поведению: непосредственно группа антисоциальных психопатов как отдельная категория, конституционально-возбужденные циклоиды, фанатики, относящиеся к группе параноиков, и эпилептоиды.

Как было указано выше, на основании классификации психопатий Ганнушкина были разработаны классификации Личко и Леонгарда, посвященные акцентуациям характера. В отличие от психопатий, относящихся к патологиям, акцентуации представляют крайние варианты нормы.

Классификация акцентуированных личностей по Леонгарду (Леонгард, 1981; Реан и др., 2008)

Гипертимический тип. Можно выделить следующие основные характеристики данного типа акцентуации: приподнятое настроение, жажда деятельности, высокая активность, оптимизм.

Застревающий тип. Для данного типа акцентуации характерна высокая устойчивость аффекта, длительность эмоционального отклика и переживаний. Индивиды застревающего типа

надолго запоминают обиды и оскорбления, характеризуются другими людьми как мстительные и злопамятные. Переживание аффекта сочетается с фантазированием и вынашиванием плана мести обидчику. Наряду с вышеперечисленными характеристиками для такого типа характерна болезненная обидчивость, чувствительность и легкоуязвимость.

Эмотивный тип. Эмотивная личность высокочувствительна, мягкосердечна, обладает добротой и душевностью, эмоциональной отзывчивостью. Проявляет глубокие реакции в области тонких эмоций. Характерная реакция в поведении – повышенная слезливость («глаза на мокром месте»).

Педантичный тип. Для такого типа личности характерна тяга к порядку, осторожность и нерешительность, а также повышенная аккуратность. Такие люди любят свое производство, свою работу, добросовестны в быту и, прежде чем что-либо сделать, долго и тщательно обдумывают план действий.

Тревожный тип. Личность данного типа переживает по поводу неудач и беспокоится за себя и близких, хотя поводы для беспокойства отсутствуют или могут быть незначительными. Такой человек проявляет робость и настороженность перед внешними обстоятельствами, не уверен в собственных силах.

Циклотимический тип. Самая главная особенность личности данного типа: смена гипертимических и дистимических состояний. В гипертимическую фазу наблюдается жажда деятельности, повышенная словоохотливость, активность. В дистимическом состоянии характерны замедленность реакций и мышления, замедление и снижение эмоционального отклика.

Демонстративный тип. У личности данного типа преобладает потребность привлечь к себе внимание и произвести впечатление. Что проявляется через тщеславное поведение и самовосхваление. Человек часто приукрашивает события. Много из того, что им говорится, является плодом его фантазии.

Возбудимый тип. В данном случае поведение является импульсивным и обусловлено порывом, влечением, инстинктом и неконтролируемыми побуждениями. Во время социального взаимодействия обладают крайне низкой терпимостью или ее отсут-

ствием. По данным эмпирических исследований, этот тип акцентуации занимает второе-третье место по распространенности среди делинквентов, особенно среди участников насильственных правонарушений, которые имеют самые суровые правовые последствия (Реан и др., 2008).

Дистимический тип. Личность такого типа мрачна, печальна, не активна, серьезна.

Экзальтированный тип. Основной особенностью данного типа личности является повышенная эмоциональная реакция на различные события. Хорошие события могут вызывать у такой личности излишний восторг, а печальные – отчаяние. Внутренняя повышенная впечатлительность проявляется в ярком внешнем поведении.

Приведем примеры и некоторые особенности психологической и психолого-педагогической работы с подростками разных типов акцентуаций по Леонгарду (Реан и др., 2008):

Гипертимный тип. Такие черты гипертимной личности, как неусидчивость и недисциплинированность, недостаток чувства дистанции со взрослыми, чаще всего вызывают недовольство педагогов. Что, в свою очередь, может привести к устойчивому негативному отношению педагога к учащимся. По сравнению с остальными, именно учащиеся гипертимного типа чаще всего оцениваются педагогами как «очень трудные», несмотря на то что у многих из них не обнаруживается факторов делинквентного поведения. Тем не менее среди делинквентов гипертимный тип личности является преобладающим (Реан и др., 2008). Это связано, как правило, не с антисоциальными установками, а с легкомыслием, гиперактивностью, реакцией группирования и склонности к риску. Психологу в данном случае необходимо проводить коррекционную работу как с учащимися, так и с педагогами с целью разъяснения учителям, что причиной плохого поведения подростка является не негативная учебная мотивация, а определенная характеристика.

Возбудимый тип. Наиболее характерной чертой личности возбудимого типа является импульсивность поведения, а также его

обусловленность влечениями и неконтролируемыми побуждениями, низкая терпимость по отношению к другим членам социума. Учителю при формировании обратной реакции важно учитывать данные особенности, а также обучаться методам саморегуляции и технике эффективного общения. Важна помощь психологической службы в информировании педагогов об особенностях поведения личностей данного типа. Возбудимый тип личности занимает лидирующие позиции по частоте встречаемости среди делинквентных подростков. При этом возбудимые акцентуанты совершают наиболее опасные с социальной точки зрения действия, имеющие суровые правовые последствия.

Эмотивный тип. Взаимодействие с подростками эмотивного типа должно носить эмпатийный характер. Способность педагога к отзывчивости, сочувствию и сопереживанию способствует в данном случае установлению доверительных отношений между учеником и преподавателем. В работе с делинквентными эмотивными подростками также важно учитывать их высокую чувствительность и ранимость. Это связано с тем, что довольно часто подростки-делинквенты испытывают эмоциональную депривацию в процессе взросления и воспитания в семье. Именно поэтому наличие эмоционального контакта между педагогом и подростком может дать положительные результаты в профилактике и предотвращении делинквентного поведения.

Застревающий тип. Застревающая личность долго помнит обиды, даже если они были нанесены случайно. Отношение к предмету у такого подростка формируется под воздействием отношений с самим преподавателем. При взаимодействии педагога с такого типа личностью необходима психолого-педагогическая коррекция ее установок и поведения. Подобная работа может происходить в виде спонтанной беседы с группой подростков в целом, без обращения к конкретной личности. Несмотря на низкую распространенность данного типа личности среди делинквентов, именно этот вид акцентуации, как показывают исследования (Реан и др., 2008), реже всего замечается педагогами, что само по себе является тревожащим фактором в профилактике асоциального поведения.

Демонстративный тип. Довольно часто подростки с данным типом поведения склонны к фантазированию и самооговорам в плане собственных криминальных наклонностей. Однако психологу и педагогу важно проявлять осторожность в работе с разоблачением данного рода фантазий, так как это может привести к острым и опасным реакциям: попыткам суицида, побегам из дома, уходу из школы, попыткам превратить выдумку в реальность и т. д. Важно обсуждать с таким подростком риски оказаться включенным в криминальную ситуацию в качестве жертвы.

Типы акцентуаций характера в подростковом возрасте по А.Е. Личко

Личко обозначает три критерия патологических черт характера личности (Психология индивидуальных различий, 2008):

- тотальность;
- стабильность;
- социальная дезадаптация.

Согласно Личко, данные критерии являются основными ориентирами в диагностике психопатий у подростков. Наиболее ярко в данном возрасте выступает тотальность психологических черт характера, его особенности проявляются во всех сферах жизни подростка: семья, школа, друзья, увлечения и т. д.

Акцентуации характера отличаются от психопатий тем, что у личности могут отсутствовать указанные выше три критерия патологических черт характера. Как правило, акцентуации развиваются в период становления характера и могут сглаживаться в процессе взросления подростка.

Личко дает следующее определение понятию *акцентуации характера*.

Акцентуации характера – это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим (Личко, 1983; Психология индивидуальных различий, 2008).

В зависимости от степени выраженности, Личко выделяет две степени акцентуации характера: явную и скрытую. Явная акцентуация представляет собой крайний вариант нормы и связана с наличием постоянных черт определенного типа характера. Скрытая акцентуация относится к обычным вариантам нормы. Она может не проявляться в обыденных условиях, но обнаружиться в результате психической травмы и стрессовых ситуаций.

Отталкиваясь от предыдущих исследований, Личко разрабатывает свою классификацию, в большей степени занимаясь изучением характера в подростковом возрасте.

Выявление типов психопатий и акцентуаций характера осуществляется при помощи клинического метода, который включает в себя опрос подростка и родителей, а также осмотр подростка и наблюдение за его поведением. Опрос затрагивает практически все темы, связанные с жизнью подростка: учеба, отношения с друзьями и родителями, хобби, планы на будущее и т. д. В том числе затрагиваются вопросы нарушения поведения, проблем со здоровьем и сексуальных проблем, а также выясняется наличие тяжелых событий в прошлом. Опрос подростка рекомендуется проводить в свободной форме, в виде беседы. Желательно, чтобы переход от темы к теме был плавным. Нежелательно в присутствии подростка вести записи, так как это затрудняет контакт. Впоследствии на основе этих исследований был разработан тест ПДО – патохарактерологический диагностический опросник (Личко, 1983).

Классификация акцентуаций характера по Личко (с учетом склонности каждого типа личности к делинквентному поведению) (Психология индивидуальных различий, 2008)

Гипертимный тип. Отличаются большой подвижностью и приподнятым настроением. Данный тип акцентуации входит в пятерку наиболее «рискованных» с точки зрения делинквентности. Гипертимы часто занимают лидирующее положение по этому критерию. Это связано с гиперактивностью, легкомыслием и склонностью к риску представителей с данной акцентуацией

характера. Данные причины выступают в качестве факторов риска возникновения противоправного поведения. Склонны к групповым формам делинквентного поведения. Риск алкоголизации и других типов зависимостей.

Циклоидный тип. Типичные циклоиды. При таком типе акцентуации фазы субдепрессии могут сменяться обычным состоянием или периодом подъема, когда циклоид превращается в гипертима. Продолжительность фаз: 1–2 недели.

Циклоидный тип. Лабильные циклоиды. В данном случае фазы смены настроения более короткие: 2–3 дня.

У циклоидов наблюдается склонность к алкоголизации в компаниях и к суицидальному поведению в субдепрессивной фазе.

Лабильный тип. Для данного типа личности характерна крайняя изменчивость настроения. При этом от настроения зависит общее самочувствие. Нет критичности к своему поведению. Смена настроения ведет к неусидчивости, несобранности, конфликтам со сверстниками и старшими.

Астено-невротический тип. Основной типичной чертой данного типа личности является склонность к ипохондрии, повышенная утомляемость. Склонность к делинквентности при данном типе акцентуации не наблюдается.

Сенситивный тип. Для личности такого типа с детства характерна пугливость и боязливость. Трудности адаптации начинаются с 16–19 лет, когда необходимо вступать во взрослую жизнь и общаться с большим количеством новых людей. В этот период активно проявляются такие качества, как «чрезвычайная впечатлительность» и «резко выраженное чувство собственной недостаточности».

Психастенический тип. В детстве проявляется робость в поведении, пугливость, моторная неловкость. В подростковом возрасте наблюдается нерешительность и склонность к рассуждательству, тревожная мнительность и любовь к самоанализу, навязчивые страхи, опасения, мысли, ритуалы. Могут обладать патологической привязанностью к кому-либо из близких и беспокоиться за их будущее. При этом нетерпеливы, обладают скоропалительностью действий в те моменты, когда, наоборот, требуется

осмотрительность и осторожность. Асоциальное поведение для психастеников несвойственно.

Шизоидный тип. Шизоиды, как правило, замкнуты и не готовы или не хотят устанавливать контакты. Самой отличительной особенностью личности данного типа является отсутствие «внутреннего единства». Это связано с тем, что в характере могут сочетаться такие противоречивые черты, как необщительность и назойливость, застенчивость и бестактность, холодность и чувствительность, упрямство и податливость, настороженность и легкое верие, бездеятельность и целеустремленность и т. д. Отличительные черты: недостаток интуиции и неспособность сопереживания. Склонны к социальной неконформности, которая заключается в негодовании по поводу существующих правил и порядков, насмешках над распространенными идеалами. Возможна прямолинейная критика других лиц, без учета ее последствий для самого себя. Употребление алкоголя связано с тем, чтобы «побороть застенчивость» и облегчить контакты. Наблюдается склонность и к дурманящим веществам, так как они делают фантазии более чувственными и красочными. Не свойственно суицидальное поведение. Делинквентность встречается редко, и в ней также присутствуют шизоидные черты: кража в одиночку, сексуальные правонарушения (эксгибиционизм, сексуальная агрессия), сокрытие своих проступков.

Эпилептоидный тип. Личность такого типа отличается возбудимостью, гневливостью, склонностью к запоям и сексуальной распушенности, дисфории. Дисфория отличает злобно-тоскливая окраска настроения, поиск объекта, на котором можно сорвать зло. С детства могут наблюдаться садистские наклонности. Склонность к алкоголизации и другим видам зависимостей заключается в том, что подростки предпочитают пить крепкие напитки и курить папиросы с крепким табаком. В состоянии алкогольного опьянения могут совершать поступки, о которых потом не помнят. Подростки эпилептоидного типа злопамятны и мстительны. Стремятся к доминированию и власти. Социальная адаптация протекает крайне сложно.

Эпилептоидно-неустойчивый тип. У таких подростков тяжеловесность характера сочетается со стремлением к легкому и праздному образу жизни. Становятся руководителями асоциальных групп, устанавливают в них жесткие порядки. Подростки этого типа легко переходят грань между делинквентностью и криминалом. Чаще всего совершают такие преступления, как нанесение тяжких повреждений, ножевых ран, сексуальная агрессия, кражи со взломом.

Истероидный тип. Наиболее типичными чертами данного типа личности являются эгоцентризм, жажда постоянного внимания к себе. Не выносят безразличия и равнодушие. Лживость и фантазирование направлены на приукрашивание своей персоны. Отсутствуют глубокие чувства, наблюдается театральность эмоций и склонность к позерству. Склонны к демонстративному «суицидальному» поведению, демонстративной алкоголизации – хвастаются количеством выпитого, что, как правило, не соответствует реальности.

Делинквентность таких подростков носит несерьезный характер (прогулы, вызывающее поведение в общественных местах, подделка чеков и документов, обман). Более серьезные проступки истероиды обычно не совершают.

Неустойчивый тип. В поведении таких подростков наблюдается недостаток воли и самоконтроля, попадают под влияние более активных сверстников. Для них образцами для подражания служат те модели поведения, которые сулят наслаждения, смену легких впечатлений и развлечения. Легко идут на мелкие кражи и тянутся к уличным компаниям. Склонны к разного рода зависимостям (алкоголь, курение). Делинквентность выступает в виде желания поразвлечься, однако это не исключает серьезных правовых последствий от проступков.

Конформный тип. Личность такого типа отличается готовностью подчиниться, консерватизмом. Ей свойственны недоверие и настороженное отношение к незнакомцам. Стремятся быть в соответствии со своим окружением. Попав в дурную среду, легко усваивают ее обычаи, привычки и манеры.

Ниже представлена табл. 4.1 по соответствию классификаций Леонгарда и Личко (Психология девиантности, 2016).

Таблица 4.1

Сравнительно-сопоставительный анализ (по А.А. Реану) классификации акцентуированной личности (по К. Леонгарду) и классификации акцентуаций характера (по А.Е. Личко)

Тип акцентуации по К. Леонгарду	Соответствие типов по А. Личко классификации К. Леонгарда (по мнению А. Личко)	Анализ соответствия двух классификаций (по А. Реану)
Демонстративный	Истероидный	Истероидный
Педантичный	Психастенический	Нет прямого соответствия. Частично психастенический и сенситивный. Не основные элементы эпиплептоидного
Застревающий	-	Соответствия нет. Частично эпиплептоидный
Возбудимый	Эпиплептоидный	Эпиплептоидный (не полное соответствие)
Гипертимический	Гипертимный	Гипертимный
Дистимический	-	-
Циклотимический	Циклоидный	Циклоидный. Частично лабильный
Экзальтированный	Лабильный	Нет прямого соответствия. Частично лабильный
Эмотивный	Лабильный	Непрямое соответствие – лабильный и сенситивный
Тревожный	Сенситивный	Непрямое соответствие – сенситивный и психастенический

Интересно также посмотреть данные (см. табл. 4.2, 4.3) о склонности к делинквентности при различных типах акцентуации и о распространенности акцентуаций в группе делинквентов.

Таблица 4.2

Распространенность различных типов акцентуаций (по типологии Леонгарда) в группе делинквентов (по данным А.А. Реана, 2008)

Тип акцентуаций при психопатии характера	Частота (%) делинквентности
Гипертимный	76
Застревающий	24
Эмотивный	36
Педантичный	12
Тревожный	4
Циклотимный	48
Демонстративный	4
Возбудимый	36
Экзальтированный	24

Таблица 4.3

Склонность к делинквентности при различных типах акцентуации (по данным А.Е. Личко, 1983)

Тип акцентуаций при психопатии характера	Частота (%) делинквентности
Неустойчивый	76
Эпиплептоидный	61
Истероидный	52
Шизоидный	44
Гипертимный	36
Лабильный	36

В силу особенностей характера и поведения среди делинквентных подростков чаще всего встречаются гипертимные, циклотимные, эмотивные и возбудимые личности. Также больше половины неустойчивых, эпиплептоидных и истероидных подростков склонны к проявлению асоциального поведения. Что говорит о необходимости повышенного внимания педагогов и психологов в школе к подросткам с данными типами акцентуаций.

Исследование акцентуаций характера и состояний агрессии у подростков, употребляющих психоактивные вещества

Эмпирические исследования обнаружили взаимосвязь между агрессией подростков, употребляющих психоактивные вещества, и акцентуациями характера (Иванов, 2017).

Подростки с неустойчивым типом акцентуации склонны и к физической, и к косвенной агрессии; со смешанным типом – к физической; с конформным типом – к косвенной агрессии. Склонность к раздражению присуща циклоидному и смешанному типам. Негативизм – эпилептоидному типу. Чувство обиды выражено у 5 типов акцентуации характера: у циклоидного, истероидного, неустойчивого, конформного и смешанного. Подозрительность характерна для циклоидного, эпилептоидного, неустойчивого и конформного типов акцентуации характера подростков, употребляющих психоактивные вещества. Вербальная агрессия – для гипертимного типа. Чувство вины – для эпилептоидного, неустойчивого, смешанного типов. Враждебность свойственна таким типам акцентуации характера подростков, как циклоидный, эпилептоидный, неустойчивый, конформный и смешанный. Общая агрессивность присуща неустойчивому и смешанному типам акцентуации характера подростков, употребляющих психоактивные вещества.

Все это говорит о том, что подростки с данными акцентуациями характера попадают в своеобразную группу риска, так как в результате склонности к агрессивному поведению создается угроза совершения различного рода правонарушений.

Резюме

Акцентуация – это дисгармоничность развития характера. Однако очень важно иметь в виду, что она не является патологией. Акцентуация представляет собой крайний вариант нормы и связана с некоторыми особенностями социальной адаптации, причем как в отрицательную сторону – затруднения адаптации, так и в положительную сторону – облегчение адаптации.

В подростковом возрасте происходит заострение черт характера и наибольшая выраженность акцентуаций. Некоторые акцен-

туации являются факторами риска девиантного и делинквентного поведения.

Это обстоятельство следует особо учитывать в педагогической работе, а также в деятельности психологической службы образовательного учреждения. Слаженная работа педагогической и психологической службы в школе способствует своевременной диагностике акцентуированных личностей и профилактике девиантного и делинквентного поведения в образовательном учреждении.

Список использованной литературы

1. Авдеева Н.Н., Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 414 с.
3. Борисова И.В., Иваничкина И.А. Склонности к отклоняющемуся поведению подростков с акцентуациями характера // Социально-психологические вызовы современного общества. Проблемы. Перспективы. Пути развития. 2017. С. 46–51.
4. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатий, их статика, динамика, систематика. М.: Медицинская книга, 2010. 124 с.
5. Дементий Л.И., Колодина А.В. Применение физических наказаний в семье как фактор проявления агрессивности и акцентуаций характера подростка // Вестник Омского университета. 2013. № 2 (68). С. 182–187.
6. Иванов Д.В. Взаимосвязь акцентуаций характера и состояний агрессии у подростков, употребляющих психоактивные вещества // Мир психологии. 2017. № 1. С. 144–153.
7. Кузьмина Е.С. Исследование связи типов школьной дезадаптации подростков с акцентуациями характера // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2019. № 4. С. 66–74.
8. Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев: Выща школа, 1981. 375 с.
9. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983. 255 с.

10. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. 356 с.
11. Психология девиантности. Дети. Общество. Закон: монография / А.А. Реан и др. М.: Юнити-Дана, 2016. 479 с.
12. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: АСТ, 2008. 720 с.
13. Психология подростка: полное руководство / А.А. Реан и др. СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. 504 с.
14. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 416 с.

ГЛАВА 5. СЕМЬЯ КАК ФАКТОР РИСКА ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В поле исследований, посвященных проблемам детства и молодежи, значимое место занимает проблема благополучия и неблагополучия семьи. На сегодняшний день существует множество фактов, которые подтверждают взаимосвязь семейного неблагополучия и острых социальных проблем, таких как подростковая преступность, безнадзорность, социальное сиротство и т. д. Как правило, семья рассматривается как фактор защиты развивающейся личности. Однако семья может выступать как фактор риска формирования девиантного поведения личности. В данной главе мы рассмотрим семью как фактор риска деструктивного поведения, способствующий развитию асоциальной личности.

Деформации семьи и девиантное поведение

Как правило, к семьям с психосоциальными нарушениями относят семьи с противоправным поведением, высоким уровнем конфликтности, асоциальными ценностями, проблемами алкоголизации и наркомании, эмоциональной депривацией ребенка, а также семьи, в которых практикуется агрессивное поведение и насилие над ребенком (Реан, 2010). Многие исследования подтвердили взаимосвязь между семейными нарушениями и девиантным поведением несовершеннолетних.

На протяжении длительного времени статистические данные по преступности несовершеннолетних подтверждали взаимосвязь отклоняющегося развития личности со структурной деформацией семьи. *Под структурной деформацией* следует понимать нарушение структурной целостности семьи, связанное с отсутствием одного из родителей (Реан и др., 2003, с. 233). В 60–70-х гг. различия

между полными и неполными семьями с точки зрения их вклада в асоциальное поведение стали уменьшаться, а впоследствии и вовсе практически исчезли. Современные мировые тенденции показывают, что основным фактором негативного влияния семьи на развитие личности является все-таки психосоциальная деформация семьи. Однако очевидно, что структурная деформация также способствует развитию девиантного поведения личности, особенно если круг девиаций рассматривать не только в контексте противоправного поведения. Кроме того, исследования показывают довольно различные статистические данные о вкладе структурной деформации семьи в развитие делинквентности несовершеннолетних.

Статистика

По данным исследования В.В. Королева, около 50% несовершеннолетних правонарушителей проживают в неполной семье, соответственно остальные – в полной. В свою очередь, для более 70% подростков-делинквентов характерны проблемы, связанные с психосоциальной деформацией семьи (Королев, 1992). Статистические показатели состояния судимости в России за 2021 г. показывают идентичную картину: 46% подростков-правонарушителей воспитывались в полной семье, 45% – в неполной, а около 9% воспитывались вне семьи (детском доме, интернате и т. д.)¹. Та же тенденция наблюдается и в другом исследовании, однако полученные результаты все же отличны от представленных выше, а именно: количество подростков-правонарушителей, воспитывающихся в полной семье чуть больше (56%), чем тех, кто воспитывался в неполной (39%) (Забрянский, 2000). Однако некоторые исследования показывают абсолютно противоположные тенденции. Например, данные одного из исследований осужденных несовершеннолетних показывают, что в неполных семьях проживали 53% юношей-преступников и 62% девушек-преступниц (Ильяшенко, 2001). Такие различия в статистических данных могут быть обусловлены разным соотношением полных и непол-

ных семей в обществе. Согласно данным Росстата за 2020 г.², количество неполных семей меньше, чем полных.

В свою очередь, исследования неблагополучных семей показывают, что около 80% из них испытывают материальные трудности, в 55% таких семей распространено пьянство и алкоголизм, для 40% характерно антиобщественное поведение родителей (в том числе судимость), а острые конфликтные внутрисемейные отклонения наблюдались в 13% случаях (Шогенов, 2003).

Говоря о разном вкладе психосоциальной и структурной деформации в развитие деструктивного поведения несовершеннолетних, следует отметить, что это не изолированно полярные категории. Психосоциальная деформация является более широким конструктом и может наблюдаться как в полной, так и неполной семье.

Взаимосвязь делинквентности с воспитанием личности в неполной семье может осложняться наличием различных факторов. Например, взаимосвязь между разводом и социально-экономическим статусом семьи является вполне очевидной. Также исследования показывают, что бедность является одним из основных факторов преступности среди несовершеннолетних и может оказывать негативное влияние на семью. Одним из примеров негативного влияния могут выступить изменения в поведении родителей. В частности, стресс, связанный с бедностью, может привести к изменениям в поведении родителей и снизить их способность в обеспечении поддерживающего и благоприятного воспитания ребенка (Бартол, 2004; Реан и др., 2016).

На проявление делинквентности также влияет недостаточный надзор за ребенком, характерный для попустительского стиля воспитания, который может встречаться как в семьях различного социального статуса, так и в полных или неполных семьях. Взаимосвязь недостаточного надзора за ребенком и проявлением делинквентности была подтверждена многими исследованиями (Блэкборн, 2004). Более того, наиболее важным фактором, позволяющим отличить делинквентов от не делинквентов, является

¹ Статистика судебного департамента при Верховном Суде РФ. URL: <http://www.cdep.ru/index.php?id=79&item=2074> (дата обращения: 28.03.2023).

² Семья и дети в России 2020: стат. сб. / Росстат, Общественная палата Российской Федерации, 2021. 116 с. URL: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Semia_i_deti.pdf (дата обращения: 20.07.2022).

недостаточный контроль со стороны матери. Данный фактор превосходит по степени значимости неблагоприятное социально-экономическое положение семьи и/или криминальность родителей (Блэкборн, 2004; Реан и др., 2016). Таким образом, в плане детерминации асоциального поведения несовершеннолетних приоритет принадлежит психосоциальной деформации семьи, поскольку она также может проявляться в семьях со структурной деформацией и является основным фактором негативного влияния семьи на развитие личности.

Механизмы негативного влияния семьи на развитие личности

Как отмечает А.А. Реан, одним из основных механизмов негативного влияния семьи на развитие личности является *социализация в семье по отклоняющемуся типу*. Если в семье преобладают асоциальные ценности, нормы и стереотипы – они будут усваиваться с помощью механизмов научения, моделирования и подражания. Согласно концепции социального научения А. Бандуры (Бандура, 2000), социализация предполагает конструирование привычных ответных реакций индивида, принятых в обществе. Таким образом, асоциальное поведение является продуктом специфического социального научения. При этом развитие и закрепление такого поведения происходит посредством родительского воспитания ребенка в первые и последующие годы его жизни, в том числе в подростковом возрасте. Закрепление асоциального развития ребенка может идти в трех направлениях: путем *прямого декларирования* асоциальных ценностей и норм, при этом подчеркивая, что только такими способами можно добиться успеха; путем *проявления асоциального поведения при непосредственном взаимодействии* родителей с ребенком; путем *наблюдения* ребенком в реальном поведении родителей социально отклоняющейся направленности, даже если на вербальном уровне ими транслируется следование просоциальному поведению (Бандура, Уолтерс, 2000; Бэрон, Ричардсон, 2001; Реан, 2010).

Важным условием формирования просоциального поведения личности является не наказание или отсутствие подкрепления асо-

циального поведения, а научение просоциальным формам поведения, конструктивным способам разрешения конфликтных ситуаций и реализации различных личностных мотивов. Эмпирические исследования показывают, что принципиальные различия между детьми с конструктивным и деструктивным поведением заключаются не в предпочтении личностью социально отклоняющихся форм поведения, а в неосведомленности о иных, конструктивных способах поведения. При этом процесс научения конструктивному поведению предполагает приобретение знаний, социальных навыков и воспитание личностных диспозиций, которые формируют способность индивида реагировать на фрустрацию приемлемым образом (Реан и др., 2016).

Таким образом, в семье подросток усваивает поведенческие паттерны разрешения жизненных ситуаций и формирует определенную систему ценностей. В качестве примера можно привести семью с проблемой алкоголизации. В данном случае семья способствует повышению вероятности декомпенсации поведения у подростков, социально-педагогической запущенности, развитию инфантильных черт и невротических расстройств личности. К тому же семья с проблемой алкоголизации делает привычным сам стиль семейных отношений, в результате которого формируется незрелая личность, прибегающая в трудных жизненных ситуациях к суррогату межличностного взаимодействия (например, алкоголь или наркотики) (Реан, 2007).

Другим важным механизмом влияния семьи на развитие социально отклоняющего поведения личности является *эмоциональное пренебрежение ребенком, «неценностное» отношение к нему* (Реан и др., 2016).

На сегодняшний день многие исследования показывают взаимосвязь между негативными детско-родительскими взаимоотношениями, эмоциональной депривацией в семье и развитием личности с социально отклоняющейся направленностью. Например, было показано, что если между родителями и ребенком сложились негативные отношения, если он не чувствует поддержку и заботу с их стороны или когда родители не поддерживают развитие позитивности его самооценки и Я-концепции, то вероятность

асоциального поведения значительно возрастает. При этом появляется агрессивность не только по отношению к родителям, но и к сверстникам (Реан, 2007).

Стили семейного воспитания и агрессия

Детско-родительские отношения в процессе воспитания являются одним из главных факторов социализации, который оказывает влияние на формирование агрессивной модели поведения ребенка. В частности, в современной базе исследований отмечается устойчивая взаимосвязь между стилем семейного воспитания и агрессивным поведением ребенка. Под стилем родительского воспитания следует понимать систему или совокупность эмоционального отношения родителей к ребенку, восприятие родителями своего ребенка, а также их способы взаимодействия с ним (Фурманов, 2016).

Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис выделили факторы родительского воспитания, способствующие формированию социально отклоняющегося поведения у детей и подростков. К ним относятся (Эйдемиллер, Юстицкис, 1998):

1. **Уровень протекции в процессе воспитания** – это количество усилий, внимания и времени, которое родители посвящают воспитанию ребенка. Существует два крайних уровня протекции:
 - а. *Гиперпротекция* – родители уделяют ребенку чрезмерно много времени, сил и внимания. Воспитание ребенка становится самой главной заботой в жизни родителей.
 - б. *Гипопротекция* – подросток оказывается «в стороне» от родительского внимания, до него «нет дела». Родители берутся за воспитание своего ребенка в тех случаях, когда происходит что-то серьезное.
2. **Степень удовлетворения потребностей ребенка.** Имеется в виду степень, в которой деятельность родителей направлена на удовлетворение материальных, бытовых (питание, одежда и т. д.) и духовных потребностей ребенка. В данном случае также выделяются два крайних уровня:

- а. *Потворствование* – родители стремятся максимально удовлетворить любые потребности ребенка, балуют и поощряют его.
- б. *Игнорирование* – характеризуется недостаточным стремлением к удовлетворению потребностей ребенка, причем чаще страдают духовные потребности, особенно потребность в эмоциональном контакте, общении с родителями.

3. Количество и качество требований к ребенку в семье представлено разными параметрами:

- а) степень требований-обязательств (требования, определяющие обязательства ребенка в семье);
- б) степень требований-запретов (требования, определяющие запреты на совершение определенных действий в семье);
- с) строгость санкций (поощрение или наказание ребенка за выполнение или невыполнение установленных требований).

Сочетания этих факторов формируют дисгармоничные стили воспитания:

1. *Потворствующая гиперпротекция* – родители стремятся избавить ребенка от любых трудностей, исполняют любые его желания, чрезмерно опекают, восхищаются малейшими успехами и требуют такой же похвалы от других. Такое воспитание приводит к высокой требовательности подростка, его стремлению к лидерству, при недостаточном упорстве, терпении и независимости.
2. *Доминирующая гиперпротекция* – ребенок становится центром пристального родительского внимания. Родители вкладывают в него огромное количество сил и времени, однако лишают самостоятельности, накладывая множество запретов и ограничений. Это может привести либо к реакции эмансипации, либо к отсутствию инициативы и неспособности защитить себя.
3. *Гипопротекция* – подростку уделяют мало внимания, не интересуются его жизнью, он заброшен физически

и неухожен. При скрытой гипопротекции контроль и забота носят формальный характер, родители не участвуют в жизни ребенка.

4. *Эмоциональное отвержение* – потребности ребенка игнорируются и не удовлетворяются, родители воспринимают его как обузу и проявляют недовольство им. При скрытом эмоциональном отвержении родители стремятся скрыть истинное отношение к ребенку, проявляя повышенную заботу и внимание.
5. *Повышенная моральная ответственность* – от ребенка требуют быть честным, порядочным, послушным, прививают чувство долга, перекладывают на него ответственность за благополучие близких, из-за чего ребенок боится их разочаровать.
6. *Жестокое обращение с ребенком* – склонность родителей применять строгие наказания даже за незначительные проступки. Это может проявляться открыто, когда родители применяют насилие и/или срывают на ребенка свой гнев, или скрыто, в случае эмоциональной холодности и враждебности между родителями и ребенком (Эйдемиллер, Юстицкис, 1998).

В связи с выделенными стилями воспитания ролевая структура семьи может искажаться, что приводит к нарушению позиции ребенка в системе. Так, у ребенка в дисгармоничной семье могут быть следующие роли: «любимчик» – чрезмерная концентрация на ребенке; «бэби», «маленький ребенок» – игнорирование взросления ребенка, сохранение у него детских качеств, что впоследствии приводит к развитию психологического инфантилизма; «вундеркинд», «надежда семьи» – стремление родителей удовлетворить собственные неудовлетворенные потребности и желание компенсировать их через идентификацию с ребенком; «козел отпущения» – вымещение на ребенка негативных эмоций. В основе данной роли лежит механизм замещения, позволяющий выплескивать негативные эмоции на ребенка, не способного дать отпор; «судья», «примиритель» – вовлечение ребенка в супружеские конфликты, использование его как инструмент в борьбе между супру-

гами или в качестве посредника для их примирения (Эйдемиллер, Юстицкис, 1998).

Таким образом, существует множество факторов семейной социализации, которые могут не только оказывать негативное влияние на формирование детско-родительских отношений и развитие личности ребенка, но и способствовать усилению риска формирования асоциального поведения у подростка.

Детско-родительские отношения и агрессия

В психологических исследованиях уже давно фиксируются проблемы в общении подростков с родителями. В одном из исследований было установлено, что потребность в общении с родителями у старшеклассников удовлетворена меньше чем наполовину, в то время как потребность в общении со сверстниками удовлетворяется почти полностью. Хуже всего дела обстоят с качеством общения, его доверительностью, близостью. По некоторым данным, только 31% старшеклассников были удовлетворены общением с матерью, а с отцом лишь 9% (Формирование личности..., 1987; Кон, 1989; Реан и др., 2016).

Также исследования показывают, что агрессивные и неагрессивные подростки имеют разные уровни привязанности и близости к родителям. В рамках одного из исследований (Бандура, Уолтерс, 2000) изучались особенности идентификации агрессивных и неагрессивных мальчиков-подростков с родителями. Результаты показали, что неагрессивные подростки сильнее идентифицируют себя со своими родителями, нежели агрессивные. Однако различия в идентификации с матерью и отцом у этих двух групп подростков оказались неодинаковыми. Наиболее сильные различия между данными группами подростков обнаружены по степени идентификации с отцом, а по степени их идентификации с матерью различия оказались менее выраженными. Другими словами, степень идентификации с матерью оказалась высокой и близкой по среднему групповому значению как у агрессивных, так и у неагрессивных подростков. Как отмечает А.А. Реан, данный факт может быть проинтерпретирован как «еще одно проявление особого значения матери в системе привязанностей

и социальных отношений подростка» (Реан, 2013, с. 157). По всей видимости, нарушение идентификации с матерью обнаруживается при условии очень серьезных нарушений развития личности. В исследовании А.А. Реана и М.Ю. Санниковой было показано, что в системе отношений подростка к социальному окружению (включая отношение к отцу и к сверстникам) именно отношение к матери оказалось наиболее положительным. Кроме того, снижение положительного отношения к матери и увеличение негативных дескрипторов при описании матери коррелирует с общим ростом негативизации всех социальных отношений личности. Полагается, что за этим фактом стоит фундаментальный феномен проявления тотального негативизма (негативизм по отношению ко всем социальным объектам, явлениям и нормам) у лиц, для которых характерно негативное отношение к матери. Таким образом, *«негативное отношение к собственной матери является важным показателем общего неблагоприятного развития личности»* (Реан, 2013, с. 158).

Кроме того, в одном из исследований (Реан, Коновалов, 2018) рассматривались социально-перцептивные портреты представителей различных социальных групп (в том числе родителей) у подростков, обучающихся в школах для лиц с девиантным поведением, в сравнении с подростками из обычных школ. Было обнаружено, что респонденты из обеих выборок исключительно положительно характеризуют своих матерей. Тем не менее матери девиантных подростков имеют ряд поведенческих особенностей, что отражается в несколько большей вероятности использования некоторых негативных дескрипторов. Согласно полученным данным, характеристика «равнодушный» использовалась значительно реже респондентами общей выборки по сравнению с выборкой девиантных подростков (8% против 31%). Аналогичная ситуация наблюдалась и в отношении отцов. При оценке социально-перцептивного портрета отца респонденты из общей выборки чаще приписывают положительные характеристики, чем респонденты из выборки учащихся с девиантным поведением. Полученные данные свидетельствуют о том, что именно *«фигура отца и его модель поведения выступают одним из главных факторов нали-*

чия или отсутствия девиантного поведения у подростка» (Реан, Коновалов, 2018, с. 74).

В последние годы наблюдается тенденция снижения роли отца, его значимости и влияния на воспитание и становление личности ребенка. Одним из последствий кризиса российской семьи является нарушение стандартов социализации, в которых фигура отца когда-то играла ключевую роль. В пореформенном поколении (люди, родившиеся в конце 80-х – начале 90-х) наблюдается заметное снижение значимости отца как образца поведения и/или агента влияния. Исследования показывают, что 41,1% людей старшей возрастной группы (40–44 года) назвали своего отца значимой фигурой, оказавшей наибольшее влияние в период их взросления, в свою очередь, в молодежной группе (16–19 лет) – таких 31,8%. При этом чем слабее становилась фигура отца, тем сильнее укреплялась фигура матери. В молодежной группе (16–19 лет) 73,8% респондентов оценивают роль матери как самую значительную, а в старшей возрастной группе (40–44 года) таких было 61,9%³. Роль отца в родительской семье зависит не только от возраста, но и от других показателей, например уровня достатка. В бедных семьях влияние отца отметили 26,8% респондентов, а в семьях со средним и высоким уровнем дохода таких 40,7%. Возможно, восприятие отца во многом определяется тем, насколько он успешно выполняет роль кормильца семьи.

Вместе с тем воспитательный потенциал отца не менее важен, чем материнский. Несмотря на безоговорочное преобладание матери в представлении современных подростков о влиянии членов семьи на них, результаты исследования семьи в представлении подростков с просоциальным и асоциальным поведением показали некоторые гендерные различия в определении значимого члена семьи (Реан, Коновалов, Новикова, 2018). Так, на вопрос «Кто из Вашей семьи оказал на Вас наибольшее влияние?» юноши из общей группы (с просоциальным поведением) чаще, чем девушки, отмечают отцов (36% против 15%), а девушки чаще, чем юноши (66% против 45%), в качестве значимой фигуры отмечают

³ Семья и родительство в современной России. М., 2009. URL: <https://www.ya-roditel.ru/upload/iblock/85d/85d5dd1328919a3f798554998ade09ae.pdf> (дата обращения: 28.03.2023).

мать. По выборке девиантных подростков ситуация немного меняется: практически одинаковый процент юношей (47%) и девушек (48%) назвали мать наиболее влиятельной фигурой в семье. Отца в качестве значимой фигуры отметили 23% юношей и 16% девушек.

По сравнению с матерью влияние отца оказалось второстепенным независимо от пола ребенка. Распределение родительских ролей в вопросах воспитания детей, сложившееся на протяжении многих поколений, внесло большой вклад в такое неравенство. По сравнению с традиционной патриархальной семьей, роль отца в воспитании детей снижалась практически до полного его «оттеснения» на периферию семейной системы (Олсон, 2016). Немалую роль в этом сыграло и большое количество неполных семей, где традиционно воспитательная роль отдавалась матери и ее родителям (в основном бабушке). Результаты исследований показывают, что отцы гораздо меньше присутствуют в жизни дочерей, чем сыновей. Возможно, это может отражать сложившийся в нашем обществе стереотип о том, что мальчикам гораздо больше «нужен отец», чем девочке, в связи с тем, чтобы научить их «мужским формам поведения», труду, спортивным навыкам и т. д. Однако следует отметить, что присутствие отца в жизни девочек не менее важно, поскольку именно взаимодействие с родителем противоположного пола является основой для развития и построения семьи во взрослой жизни (Реан, Коновалов, Новикова, 2018).

Поэтому одним из важных условий эффективной социализации ребенка и предотвращения развития девиантного поведения является развитие *мотивации привязанности*, благодаря которой у ребенка появляется необходимость в интересе, внимании и поддержке окружающих, а особенно со стороны родителей. В качестве вторичного подкрепления привязанность может обуславливать адаптацию ребенка к социальным требованиям и ограничениям, т. е. к просоциальному поведению. Кроме того, важным условием развития социально отклоняющихся форм поведения является не только социальное научение, но и фрустрация, возникающая при недостатке родительской любви и при постоянном применении наказаний со стороны одного или обоих родителей (Реан, 2013).

Наказания и агрессия

На сегодняшний день нет сомнений в том, что существует взаимосвязь между строгостью наказания и уровнем агрессии у детей. Это относится к тем случаям, когда ответной реакцией родителей на агрессивное поведение ребенка является наказание (Реан, 2013). Как правило, наказание используется как воспитательная мера, используемая с целью снижения агрессии ребенка и формирования у него неагрессивного поведения. Однако наказания являются далеко не самым эффективным способом разрешения проблем по ряду причин (Реан, Новикова, Коновалов, Молчанова, 2019): во-первых, в большинстве случаев частые наказания вызывают у ребенка избегающее поведение, которое может принести даже больше вреда, чем поведение, приведшее к наказанию; во-вторых, наказания вызывают сильную тревогу у ребенка и приводят к снижению в его глазах ценности родителя как «значимого взрослого»; кроме того, наказание может на мгновение устранить непослушание, однако через некоторое время оно снова возвращается; при частом использовании интенсивность наказания теряет свою силу и в дальнейшем требует более «сильного» воздействия; более того, наказание может стать для подростка моделью агрессивного поведения, которая может использоваться им в дальнейшем в отношении других людей.

Многие исследования подтверждают взаимосвязь между применением физических наказаний к ребенку в детстве и высоким уровнем агрессии, проявляющейся в поведении ребенка в подростковом возрасте (Lansford et al., 2011). В одном эксперименте изучалось агрессивное поведение третьеклассников в зависимости от особенностей стратегий родительского наказания (Eron et al., 1963). Особенности и строгость наказаний измерялись по ответам родителей на 24 вопроса о том, как они обычно реагируют на агрессивное поведение своего ребенка. Первый уровень реагирования (не является наказанием) включал в себя просьбы вести себя по-другому, и в случае если дети меняли свое поведение, им предлагалось поощрение. Второй уровень наказаний (умеренные наказания) включал предупреждения, словесное порицание, выговоры и т. д. Третий уровень наказаний (строгие

наказания) включал в себя физическое воздействие, шлепки и подзатыльники. Результаты исследования показали, что дети, по отношению к которым родители применяли строгие наказания, проявляли большую агрессию и характеризовались сверстниками как агрессивные (Реан, 2013). Кроме того, в результате одного лонгитюдного исследования было показано, что суровость наказания, применявшаяся к детям в возрасте 8 лет, коррелировала с проявлением ими агрессивного поведения в возрасте 18 и 30 лет (Eron et al., 1963). В другом исследовании было показано, что юноши, которых наказывали умеренно, но не строго в 8-летнем возрасте, были наименее агрессивными среди сверстников в 18 лет (Lefkowitz et al., 1977). Таким образом, чрезмерно суровое или снисходительное отношение к агрессивности ребенка может способствовать эскалации агрессивного поведения в позднем подростковом возрасте (Реан, 2013).

Однако в последнее время среди современных родителей наблюдается устойчивая тенденция к снижению применения физических наказаний по отношению к ребенку. Согласно опросу «Левада-центра», в 2013 г. 45% родителей были готовы применять физическое воздействие в отношении ребенка, в 2015 г. таких 38% респондентов, а в 2017 г. – 32%⁴. Несмотря на то что частота применения физических наказаний снижается, достаточно большой процент родителей готовы применять подобные стратегии воспитания.

Развитию агрессии может также способствовать вмешательство родителей в конфликт между братьями и сестрами (Felson, Russo, 1988). В исследовании рассматривались две альтернативные реакции родителей на агрессию между сиблингами: нейтральная позиция на агрессивное поведение детей (т. е. игнорирование агрессии) и наказание. На основании результатов исследования было установлено, что нейтральная позиция была более предпочтительна, а вмешательство родителей в виде наказания старших братьев и сестер способствовало более высокому уровню агрессии в отношениях между сибсами. В результате данного исследования

⁴ Детей стали меньше бить и больше контролировать. URL: <https://iz.ru/news/721388> (дата обращения: 28.03.2023).

можно предположить, что стоит игнорировать акты агрессивного поведения между сиблингами. Однако, по мнению А.А. Реана, отсутствие реагирования на агрессию во взаимоотношениях братьев и сестер – довольно радикальная мера. В некоторых случаях игнорирование агрессии во взаимоотношениях братьев и сестер может привести к дальнейшему развитию агрессивного поведения и закреплению его в качестве устойчивого паттерна личности, а это, в свою очередь, может привести к негативным последствиям в будущем. В связи с этим А.А. Реан замечает, что в приведенном выше исследовании рассматривались лишь два варианта реагирования родителей на агрессию между сиблингами: нейтральная позиция и наказание детей. Очевидно, что в данном случае нейтральная позиция действительно является относительно лучшей альтернативой. Но существуют и другие способы реагирования родителей на агрессию братьев и сестер. Например, обсуждение возникшей проблемы, проведение переговоров, а также научение конструктивным способам разрешения конфликтной ситуации (Реан, 2013). Для конструктивного разрешения конфликта могут быть предприняты следующие шаги (Реан, Новикова, Коновалов, Молчанова, 2019):

1. Обратите внимание ребенка на то, как он может принести пользу.
2. Выразите свое неодобрение и недовольство его поведением (но не нападайте на ребенка и не переходите «на личность»).
3. Сформулируйте свои ожидания.
4. Покажите ребенку, как можно загладить свою вину.
5. Предоставьте ребенку возможность выбора.
6. Предпримите действия.
7. Позвольте ребенку ощутить последствия его плохого поведения.

Выражая недовольство, старайтесь говорить о своих чувствах, а не оценивать или осуждать ребенка, например: «Я крайне раздражен, тем что...», «Я очень расстроен тем, что...». Говорите о поведении ребенка, а не о его личностных качествах. Важно предложить ребенку варианты альтернативного поведения. Предоставление

альтернатив создает у подростков ощущение выбора, которое гораздо легче переживается, чем требование или прямое декларирование.

Деформация ядра личности при делинквентном поведении

В процессе развития личности могут возникать некоторые деформации в формировании системы ее социальных отношений. В свою очередь, деформации могут быть вызваны различными факторами, например, такими как социальные институты (семья, школа) и межличностные взаимодействия, находящиеся за пределами этих официальных институтов. В последнем случае деформации личности могут быть обусловлены попытками индивида адаптироваться к группе с асоциальной направленностью. Такая адаптация подразумевает усвоение определенных социально деформированных норм и ценностей, что впоследствии приводит к асоциальному поведению несовершеннолетних.

В психологической и криминологической литературе существует два тезиса, которые помогают сформировать представление о «делинквентной (или криминальной) личности».

- **Тезис первый.** Говорить о «криминальной (делинквентной) личности» нельзя в принципе, так как не существует таких личностных особенностей, которые бы отличали преступника от правопослушного гражданина.
- **Тезис второй.** Говорить о «криминальной (делинквентной) личности» не имеет смысла, так как поведение человека полностью или почти полностью обусловлено ситуацией; поведение ситуативно, а не трансситуативно (не личностно устойчиво) (Реан, 2013).

Однако оба утверждения, как обосновывается в работе А.А. Реана, являются спорными (Реан, 2013). Говоря в поддержку **первого тезиса**, его сторонники полагают, что не существует личностных особенностей, «которые отличали бы преступников от честных людей» (Кудрявцев, 1989). Сторонники данного тезиса чаще аргументируют данное положение тем, что нет такого уникального свойства личности, которое отличало бы антисоциальных лиц от законопослушных, и нет таких черт, которые фатально

предопределяли бы социальные отклонения. И данные аргументы довольно трудно опровергнуть.

Однако, когда мы говорим «криминальная личность», конечно, никто не имеет в виду, что этот тип личности отличается от других каким-то *единственным* личностным качеством, здесь речь идет о симптомокомплексе личностных особенностей (Реан, 2013).

Так же, когда мы говорим «криминальная личность», никто не имеет в виду фатальную предопределенность социального отклонения некоторыми личностными чертами. В психологии личности нет и не может быть ничего фатально определенного. Однако мы можем говорить об определенных чертах личности как о сильных факторах, повышающих риск противоправного поведения; как об особенностях, повышающих вероятность такого поведения. Поэтому нельзя согласиться с тем, что термин «криминальная личность» является ошибочным и что не существует никаких личностных черт, отличающих делинквентную личность от правопослушного гражданина. Многие экспериментальные исследования демонстрируют различия между криминальной и некриминальной личностью. Ключевые различия обнаруживаются в сфере системы отношений личности к действительности, в системе ее социальных установок и ценностей. Кроме этого, некоторые отличия могут быть обнаружены на уровне характерологических особенностей. Также определенные акцентуации характера можно рассматривать в качестве факторов риска делинквентного поведения (Реан, 2013).

Второй тезис ставит под сомнение понятие «криминальная личность» в связи с идеей о ситуативной (а не личностно устойчивой) обусловленности поведения человека.

В последнее время довольно активно обсуждается вопрос об устойчивости (трансситуативности) поведения человека. Обсуждаются абсолютно полярные точки зрения о том, что детерминирует поведение человека: устойчивые характерологические особенности или же ситуативные факторы. В основе этих дискуссий лежат не только различные теоретические основания, но и результаты экспериментальных исследований. Например, существует

так называемая фундаментальная ошибка атрибуции, которая заключается в завышении оценок трансситуативности поведения и недооценке влияющих на него ситуативных факторов (Росс, Нисбетт, 2000). На этой основе делается радикальный вывод о том, что не существует личностной обусловленности поведения человека. Однако такой вывод является как слишком радикальным, так и малообоснованным (Реан, 2013). В то же время совсем не учитывать влияния ситуативных факторов на поведение – не корректно. Но разве более корректно не учитывать обусловленности поведения личностными особенностями?

На сегодняшний день множество экспериментальных исследований подтверждают то, что трансситуативность, устойчивость поведения существует в объективной реальности, а не является лишь одним из теоретических подходов. В свою очередь, фундаментальная ошибка атрибуции состоит лишь в констатации завышения значения трансситуативности поведения и недооценке ситуативных факторов. Таким образом, речь не идет об отказе от рассмотрения устойчивых особенностей личности.

А.А. Реан предлагает подход, основанный на использовании *принципа дополнительности*, т. е. взаимодействие трансситуативных и ситуативных факторов (Реан, 2013). При этом в большинстве случаев именно личностные факторы являются детерминирующими, а ситуационные выступают в роли модулятора (определяя вариативность проявления личностных факторов). Однако в некоторых случаях (довольно редко) иерархия факторов может меняться.

С точки зрения концепции социальной обусловленности противоправного поведения понятие «личность» занимает особое место. В причинно-следственной связи именно личность занимает центральное место: социальные причины преступлений – личность преступника – преступное поведение (Ратинов, 1988). Кроме того, множество исследований подтверждают существование психологической реальности, соответствующей понятию «криминальная (делинквентная) личность» (Коченов, 1977; Ратинов, 1988; Реан, 1991 и др.). В то же время нельзя отрицать значимость ситуативных факторов. Ведь не случайно в профессиональную

терминологию вошло понятие «криминогенная ситуация», т. е. такая ситуация, которая в силу своего фактического содержания *способствует* совершению преступления. Однако противоправному деянию предшествует отражение объективной ситуации субъектом, поэтому в любом случае личностный фактор остается одним из важнейших. Ведь одна и та же ситуация может приводить одного человека к совершению преступления, а другого – нет.

«Таким образом, и в случае с криминальным поведением справедлив обобщающий подход, который мы сформулировали ранее, учитывающий взаимодействие трансситуативных и ситуативных факторов (принцип дополнительности)» (Реан, 2013, с. 163). При этом личностные факторы выступают как детерминанты поведения личности, а ситуативным принадлежит роль модуляторов.

Стоит отметить, что теоретическая позиция, переоценивающая роль ситуативных факторов и недооценивающая личностные особенности в их влиянии на поведение, может иметь негативные последствия, особенно в случае делинквентного и криминального поведения. Рассмотрение ситуативных факторов в качестве основных причин, детерминант (а не модуляторов) делинквентного поведения, как отмечает А.А. Реан, логически приводит к снятию ответственности с личности за такое поведение (Реан, 1991; 2013). Негативные последствия такого подхода можно оценить, но трудно представить. Очевидно, что прогнозирование правовых последствий санкций не может не воздействовать на личность. Юридический контекст требует от человека уделять больше внимания последствиям своих поступков, и наоборот, его отсутствие ослабляет внимание (Карбонье, 1986). Психологические эксперименты в области детерминации агрессивного поведения подтверждают это. Установлено, что снятие анонимности поведения и необходимость нести ответственность за свое агрессивное поведение в определенной степени снижает проявление агрессивности личности (Rabbie, Goldenbeld, 1989; Реан, 2013).

В качестве заключения этой части в табл. 5.1 представлена обобщающая схема того, что обсуждалось выше. Данная схема является системно-структурным описанием деформации центральных образований криминальной (делинквентной) личности.

Таблица 5.1

Характеристики центральных («ядерных») образований криминальной личности (по А.А. Реану)

	Доминирующая система отношений			Шкала ценностей	Социальные установки
	к другим	к себе	к труду		
Характеристики	НЕГАТИВНОЕ Отношение настороженности, конкуренции, неприятия, ожидания враждебности	Самооценка может быть любой: как неадекватно завышенной, так и неадекватно заниженной ГЛАВНОЕ: наличие конфликта самооценки и оценки социума (интеракционный конфликт самооценки)	НЕГАТИВНОЕ Отношение пренебрежения, незначимости, неприятия, отвержения. Труд как атрибут неудачников и «слабаков»	Контрнормативная, негативная, асоциальная, эгоцентричная	Агрессивность, физическое насилие как норма, контрнормативность как стиль поведения, контрнормативность как позитивная характеристика личности, скрытая асоциальность большинства членов общества, негативизм в отношении официальных властей (в особенности правоохран.)
Различия с нормативной группой	Значительные Менее значимы на этапе делинквентности	Значительные Пусковой механизм делинквентности	Очень значительные Существенно менее значимы на этапе делинквентности	Значительные	Значительные Значимы уже на этапе делинквентности Механизм защиты «Я» и готовности к криминальному действию

Окончание табл. 5.1

	Доминирующая система отношений			Шкала ценностей	Социальные установки
	к другим	к себе	к труду		
Возможности коррекции	Имеются Психокоррекция и изменения в реальном социальном взаимодействии	Только через достижение успешности в значимой сфере деятельности и изменение в социальном оценивании Роль психокоррекции вспомогательная	Значительные, но на раннем этапе делинквентности Психокоррекционная и психопедагогическая работа (в том числе семейная)	Имеются Ранняя коррекция предпочтительна Условие – деятельностный подход, опора на реальность Психокоррекционная и психопедагогическая работа Тренинг (групповая психокоррекция)	Имеются Значительные на этапе делинквентности Психопедагогическая коррекция Психокоррекция Специальный рефлексивно-перцептивный тренинг

Социальные установки – риски девиантного поведения

Итак, прежде чем мы рассмотрим социальные установки как факторы риска делинквентного поведения, обратимся к определению самого понятия. Термин «установка» используется социальными психологами для обозначения мысленных представлений человека о различных характеристиках социального или физического мира – представлений, наложенных в результате жизненного опыта и сильно влияющих на поведение человека (Pratkanis, Breckler, Greenwald, 2014). Установки имеют три компонента: *когнитивный* (мнения и убеждения, которых мы придерживаемся относительно тех или иных предметов и людей); *аффективный* (положительные или отрицательные эмоции, связанные с этими убеждениями); *поведенческий, или конативный* (готовность

действовать определенным образом по отношению к объектам). Как правило, социальные установки формируются в процессе семейной социализации личности. Кроме того, большую роль в формировании установок в подростковом возрасте играет отношение родителей к тем или иным жизненным ситуациям. Конечно, на формирование социальных установок значительное влияние оказывают школа и включенность в неформальные группы. В качестве примеров социальных установок, увеличивающих риск асоциального поведения, можно привести следующие: восприятие физического насилия как нормы; негативизм в отношении официальных властей; подавляющее большинство членов общества «обладают» асоциальными формами поведения. Сформированное у подростка представление о негативном отношении семьи к поступку, побуждаемому негативными установками, снижает вероятность совершения данного поступка. Например, если в семье не применялось, не одобрялось и не пропагандировалось физическое насилие, это снижает риск использования ребенком форм физического насилия по отношению к другим.

Довольно часто за любым асоциальным поведением стоит искаженное представление о мире, искаженные асоциальные установки. На сегодняшний день уже известно, что нет абсолютной зависимости между установками и поведением. Однако радикальный вывод, появившийся после известного эксперимента Р. Ла Пьера о том, что невозможно предсказать поведение на основе установок человека, сегодня претерпел значительные изменения и уже не является столь очевидным и радикальным (Реан и др., 2016).

В настоящее время считается доказанным, что основным требованием для демонстрации конгруэнтности установки и поведения является то, что установка человека должны быть четкой и сильной. Несоответствие чаще возникает, когда установки слабые и неоднозначные. Безусловно, ситуационный фактор играет важную роль. Если ситуация оказывает довольно сильное давление на человека, в таком случае установка может не сработать.

Одним из основных принципов современной психологии установки является определение *принципа агрегации*: влияние

установки на поведение становится более четким и очевидным, когда мы рассматриваем личность и поведение в целом, а не какой-либо отдельный поступок (Майерс, 1977; Хьюстон, Штребе, 2004). Одно из исследований (Хьюстон, Штребе, 2004), наглядно иллюстрирует этот принцип. Например, имеющаяся установка на сохранение окружающей среды в городе своего проживания была связана (но слабо) с *отдельными* действиями людей, участвующих в эксперименте (например, уборка мусора, привлечение другого к такой работе и т. п.). Однако *совокупная* оценка «экологического» поведения по 16 позициям (которые соответствовали различным актам поведения) показала высокую взаимосвязь между установкой и поведением. Из этого следует не абсолютное отрицание влияния установки на поведение, а только то, что определенные установки **не всегда** выражаются в соответствующем поведении. Во многих случаях это связано с определенными сдерживающими факторами. Существует до 40 различных факторов, осложняющих взаимосвязь между установками и поведением (Майерс, 1997; Реан и др., 2016).

В то же время когда имеет место какое-то асоциальное поведение, то за ним обычно стоит определенная личностная установка, определяющая готовность личности к совершению асоциального поведения. Исключением могут быть случаи случайного, непреднамеренного, делинквентного поступка или поступка, обусловленного влиянием сильных ситуационных факторов. Здесь необходимо подчеркнуть важный момент – *именно поступка*, а не систематического девиантного, делинквентного поведения личности.

Как было замечено Ральфом Уолдо Эмерсоном еще в 1841 г., «любое действие рождается от мысли». В данном контексте результаты некоторых исследований, посвященных морально-психологическим ценностям и установкам молодежи, весьма настораживают. В одном масштабном исследовании подростков попросили отметить пословицы и поговорки, которые наиболее точно отражают их жизненную позицию (список включал в себя 40 пословиц и поговорок, из которых подростки должны были выбрать 10 штук, наиболее близких им) (Реан и др., 2016).

На рис. 5.1 представлены наиболее часто отмечаемые пословицы, точнее всего характеризующие жизненную позицию старшеклассников в отношениях с другими людьми.



Рис. 5.1. Пословицы и поговорки, наиболее точно отражающие жизненную позицию подростков

Примечательно, что большая часть достаточно известных русских пословиц и поговорок, выражающих общительность, не нашли активного отклика у старшеклассников, среди них: «Не имей 100 рублей, а имей 100 друзей» (9%); «Правда в огне не горит и в воде не тонет» (3%); «Где родился – там и пригодился» (3%); «Для Родины своей ни сил, ни жизни не жалею» (2%); «Родина – мать, умей за нее постоять» (2%); «Чужое добро впрок не пойдет» (2%); и всего по одному человеку – «Бедность не порок»; «Не в деньгах счастье» (Коротких, 2009). Похожие результаты были получены на выборке студентов (Булатников, 2009). В последнем исследовании наблюдались небольшие различия в показателях, но различия не относились к жизненной позиции, иерархии ценностей и предпочтений.

На наш взгляд, данные результаты являются весьма шокирующими. Однако, согласно теоретическим концепциям, установки являются довольно сильным детерминирующим фактором спонтанного поведения. Сложнее дела обстоят со спланированным поведением. Как утверждает теория спланированного поведения (Aizen, Fishbein., 1980; Aizen, 1985), спланированное, преднаме-

ренное поведение определяется *тремя факторами*: установками личности по отношению к определенному поведению, к субъективным нормам, к возможностям контролировать свои действия (Реан и др., 2016).

Первый фактор связан с утверждением, что при прогнозировании поведения человека важна не его общая установка, а конкретная, т. е. конкретное отношение человека к поступку, который он думает совершить.

Второй фактор предполагает, что необходимо знание субъективных норм человека (т. е. его представление о том, как воспримут его поведение близкие) для успешного прогнозирования конкретного поведения.

В свою очередь, *третий фактор* связан с представлением человека о легкости совершения того или иного поступка. То есть если человек воспринимает действие как трудное, то его намерение совершить тот или иной поступок будет ослабевать, а если он считает, что действие дастся ему легко, то возникнет сильное желание его выполнить (Аронсон, Уилсон, Эйкерт, 2002; Реан и др., 2016).

Таким образом, если у подростка есть представление о том, что его ближайшее окружение отрицательно относится к поступку, побуждаемому негативными установками, указанными выше, то это снижает вероятность его осуществления. В свою очередь, необходимо учесть, что установки, как правило, возникают в процессе семейной социализации, а следовательно, они могут отражать и соответствовать установкам, господствующим в семье, у родителей и близких. Тогда, в соответствии с теорией спланированного поведения, подростку будет легче реализовать поступок, соответствующий вышеуказанным негативным установкам (Реан и др., 2016).

Подводя итоги, следует отметить, что семья не должна быть фактором риска развития социально отклоняющейся личности и тем более фактором социальной дезадаптации ребенка, поскольку это противоестественно. Семья должна быть важнейшим фактором успешной социальной адаптации личности. Однако для достижения этой цели потребуются усилия конкретных личностей, общества в целом и, конечно, государства. Эти усилия необходимо

направить на укрепление и поддержание семейных ценностных ориентаций в обществе, а также на всестороннюю поддержку семьи и социальную заботу о ней.

Список использованной литературы

1. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. 560 с.
2. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
3. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. М.: Апрель-Пресс; ЭКСТО-Пресс 2000. 512 с.
4. Бартол К. Психология криминального поведения. СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. 352 с.
5. Блэкборн Р. Психология криминального поведения. СПб.: Питер: Питер принт, 2004. 495 с.
6. Булатников И.Е. Развитие социальной ответственности личности: место и роль семьи // Процветающая Россия – будущее твоей семьи: материалы проекта по гранту Президента РФ. Курск, 2009. С. 252–264.
7. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 2001. 328 с.
8. Детей стали меньше бить и больше контролировать. URL: <https://iz.ru/news/721388> (дата обращения: 28.03.2023).
9. Забрянский Г.И. Наказание несовершеннолетних и его региональные особенности: статистико-криминологическое исследование. М.: Рудомино, 2000. 148 с.
10. Ильяшенко А.И. Семейные факторы социального риска и преступность несовершеннолетних // Российский следователь. 2001. № 6. С. 41–45.
11. Карбонье Ж. Юридическая социология. М.: Прогресс, 1986. 352 с.
12. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.
13. Королев В.В. Психические отклонения у подростков-правонарушителей. М.: Медицина, 1992. 208 с.
14. Коротких М.Н. Развитие гражданского самосознания юношества в совместной деятельности семьи и школы: векторы перемен // Процветающая Россия – будущее твоей семьи: материалы проекта по гранту Президента РФ. Курск, 2009. С. 135–147.
15. Коченов М.М. Судебно-психологическая экспертиза. М., 1977. 179 с.
16. Кудрявцев Ю.В. Механизмы поведения, отклоняющегося от нормы // Социальные отклонения. 1989. С. 171–202.
17. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 1997. 688 с.
18. Олсон Л. Традиция, трансгрессия, компромисс: миры русской деревенской женщины. М.: Нов. лит. обозрение, 2016. 440 с.
19. Психология подростка: учебник / А.А. Реан и др. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 480 с.
20. Ратинов А.Р. Личность преступника как криминально-психологическая проблема // Вопросы борьбы с преступностью. 1988. № 47. С. 110–121.
21. Реан А.А. Психология личности. СПб.: Питер, 2013. 288 с.
22. Реан А.А. Асоциальное поведение, социальные установки и семья // Психология девиантности. Дети. Общество. Закон: монография / под ред. А.А. Реана. М.: Юнити-Дана, 2016. С. 154–166.
23. Реан А.А., Коновалов И.А., Новикова М.А. Семья в представлении подростков с просоциальным и асоциальным поведением // Мир психологии. 2018. № 1. С. 75–88.
24. Реан А.А. Семья: психология, педагогика, социальная работа. М.: АСТ, 2010. 576 с.
25. Реан А.А. Характерологические особенности подростков-делинквентов // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 139–144.
26. Реан А.А., Коновалов И.А. Социально-перцептивный образ различных социальных групп в сознании подростков // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 2. С. 60–80.
27. Реан А.А. Семья как фактор социальных девиаций личности // Российский психологический журнал. 2007. Т. 4. № 1. С. 25–28.

28. Росс Л., Нусбетт Р.Е. Человек и ситуация: уроки социальной психологии. М.: Аспект Пресс, 2000. 429 с.
29. Руководство для родителей про буллинг. Что делать если ваш ребенок вовлечен?: методические рекомендации / А.А. Реан, М.А. Новикова, И.А. Коновалов, Д.В. Молчанова; под ред. А.А. Реана. М., 2019. 47 с.
30. Семья и дети в России 2020: стат. сб. / Росстат, Общественная палата Российской Федерации, 2021. 116 с. URL: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Semia_i_deti.pdf (дата обращения: 28.03.2023).
31. Семья и родительство в современной России. М., 2009. URL: <https://www.ya-roditel.ru/upload/iblock/85d/85d5dd1328919a3f798554998ade09ae.pdf> (дата обращения: 28.03.2023).
32. Статистика судебного департамента при Верховном Суде РФ. URL: <http://www.cdep.ru/index.php?id=79&item=2074> (дата обращения: 28.03.2023).
33. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / И.В. Дубровина и др. М., 1987. 184 с.
34. Фурманов И.А. Социальная психология агрессии и насилия: профилактика и коррекция. Минск: БГУ, 2016. 401 с.
35. Хьюстон М., Штребе В. Введение в социальную психологию. Европейский подход. М.: Юнити-Дана, 2004. 662 с.
36. Шогенов М.З. Семейное неблагополучие как фактор девиантного поведения: дис. ... канд. психол. наук. Ульяновск, 2003. 24 с.
37. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 1998. 498 с.
38. Ajzen I. From intentions to actions: A theory of planned behavior // *Action-control: from cognition to behavior*. Heidelberg, Germany, 1985. P. 11–39.
39. Ajzen I., Fishbein M. Understanding attitudes and predicting social behavior. NJ: Prentice-Hall, 1980. 278 p.
40. Felson R.B., Russo N. Parental punishment and sibling aggression // *Social Psychology Quarterly*. 1988. V. 51. P. 11–18.
41. Growing to be violent: A longitudinal study of the development of aggression / M.M. Lefkowitz, L.D. Eron, L.O. Walder, L.R. Huesmann. NY: Pergamon, 1977. 253 p.
42. Pratkanis A.R., Breckler S.J., Greenwald A.G. Attitude structure and function. NY: Psychology Press, 2014. 472 p.
43. Rabbie J.M., Goldenbeld C. Modeling and accountability in group aggression // *Aggressive behavior*. 1989. V. 15. № 1. P. 106.
44. Reciprocal relations between parents' physical discipline and children's externalizing behavior during middle childhood and adolescence / J.E. Lansford et al. // *Development and psychopathology*. 2011. V. 23. № 1. P. 225–238.
45. Social class, parental punishment for aggression and child aggression / L.D. Eron, L.O. Walder, R. Toigo, M.M. Lefkowitz // *Child Development*. 1963. V. 34. P. 849–867.

ГЛАВА 6.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ПОДРОСТКОВОГО БУЛЛИНГА

Социально-психологические закономерности подросткового буллинга и воспитательная работа в подростковых классах

Подростковый буллинг – распространенное явление в современной школе и в обществе в целом. Мониторинг распространенности буллинга и данные оценки такой распространенности, собираемые и анализируемые в разных странах мира, показывают, что примерно каждый второй подросток подвергается буллингу в той или иной форме. Исследование распространенности буллинга среди одиннадцати-пятнадцатилетних детей, проведенное в 27 странах мира (Molcho et al., 2009), показывает, что от 5 до 30% мальчиков и от 2 до 20% девочек регулярно в разных странах выступают обидчиками в буллинге. Жертвами при этом становятся от 5 до 28% мальчиков и от 3 до 27% девочек. В российских исследованиях приводятся сведения о том, что от 40 до 50% подростков сталкивались с различными формами буллинга (Реан, Новикова, 2019). В исследованиях проблем школьного насилия (в число которых включаются и ситуации буллинга) распространенность буллинга достигает 68,6%, при этом 31,2% подростков являются свидетелями буллинга, 22,2% – жертвами, 6,3% – обидчиками и 8,9% – обидчиками-жертвами (Волкова, Волкова, 2017).

Регулярные международные исследования различных характеристик образовательной среды в 2018 г. показали значительное число случаев буллинга в школах России: около 37% российских школьников сообщили, что подвергались буллингу (PISA 2018 Results, 2019).

Исследования подросткового буллинга показывают, что существуют разные подходы к пониманию этого явления. Одним

из наиболее распространенных подходов является тот, при котором буллинг рассматривается как вид агрессивного поведения, что неизбежно приводит к соответствующим ориентирам и в практической деятельности. Например, распространенной и типичной практикой реагирования учителя на ситуацию буллинга в школе является совокупность мер запретительно-карательного характера: учитель, сталкиваясь с буллингом среди детей и идентифицируя эту ситуацию как агрессивное поведение, стремится остановить агрессию, наказать хулиганов, отвести их к директору (завучу), вызвать родителей. Несомненно, эти стратегии адекватны. Несомненно и то, что в буллинге агрессивное и соответствующее ему виктимное поведение подростков играет значительную роль. Более того, известно, что существует генетическая предрасположенность к агрессивному поведению (Мустафин и др., 2019), убеждающая, что буллинг может и должен рассматриваться как агрессия. Однако представления о буллинге только как о проявлении агрессии сужают возможности изучения этого явления и, что особенно важно, серьезным образом обедняют возможности организации профилактической работы с буллингом и тем более его прекращения в образовательной среде.

Подростковый буллинг – это социально-психологическое явление, обусловленное влиянием социального и культурного контекста жизни подростка, его взаимодействие с референтными людьми и группами позволяет выстроить более полную и точную картину понимания подросткового буллинга и разработать эффективные программы его прекращения и предотвращения.

Специфические особенности подросткового буллинга, его отличие от проявлений травли в других возрастах особенно ярко демонстрируют социально-психологический характер этого явления. Подростковый буллинг – это экспериментальное поведение, связанное с установлением границ социально приемлемых и социально одобряемых способов поведения в данном сообществе (в школе, в группе сверстников), и тем самым выявление действенных, а не декларируемых социальных норм. Буллинг как социальный эксперимент заставляет подростка опробовать разные роли в ситуации преследования, искать различные площадки для этих проб

и моделировать разные стратегии поведения. Поэтому, например, у подросткового буллинга неустойчивая ролевая структура: подросток часто выступает и жертвой, и преследователем, и свидетелем буллинга. Кроме того, амбивалентная ролевая позиция «обидчика-жертвы» встречается преимущественно в этом возрасте.

Другая важная особенность подросткового буллинга – это обязательное наличие и присутствие группы других подростков. Подростковый буллинг – это групповое поведение. Ведущая потребность подростка-обидчика – это потребность в самоопределении и самоутверждении за счет другого человека тем способом, который ему (обидчику) привычен и им освоен. Вне группы и без группы сверстников или других людей самоутверждение невозможно, поэтому нападения на жертву теряют значительную долю смысла, если не исключают его совсем. В редких случаях столкновения обидчика и жертвы «один на один» группа сверстников все равно присутствует, если не физически, то виртуально. Ключевое влияние свидетелей буллинга на происходящее доказано в исследованиях, о которых речь пойдет далее. Свидетели являются чрезвычайно важными действующими лицами буллинга как в усилении и даже провоцировании агрессивных событий, так и в сдерживании и прекращении их (Волкова, Волкова, 2021).

Третья характерная особенность подросткового буллинга и одновременно его отличие от спонтанного проявления агрессии, школьной драки состоит в том, что буллинг носит умышленный характер и этот умысел связан с намерением подчинить, унижить жертву. Поэтому преждевременно говорить о разворачивании буллинга в тех детских возрастах, когда еще не сформированы психологические механизмы целенаправленного поведения, намеренность действий, механизмы социального сравнения и идентификации, рефлексия. Несомненно, что агрессивное поведение и другие предпосылки буллинга можно встретить и в младшем школьном возрасте, и в дошкольном, но буллинг как целостное явление встречается именно среди подростков в силу их психологической готовности к совершению подобных действий.

Отличительная особенность подросткового буллинга – превосходство обидчика над жертвой и невозможность для жертвы самостоятельно прекратить нападение и покинуть ситуацию насилия. Это превосходство отражает неравенство сил обидчика и жертвы – как физическое превосходство (обидчик может быть крупнее жертвы, старше нее), так и социальное. Обидчик обладает более высоким социальным статусом, чем жертва, он всегда окружен группой последователей и поклонников, что служит постоянным подтверждением его превосходства как в глазах окружающих, так и в собственном восприятии. Подросток-жертва, как правило, одинок. Его друзья и сочувствующие ему подростки не вмешиваются в ситуацию буллинга, физически демонстрируя отчужденность от жертвы. Кроме того, подросток-жертва обладает невероятно низким личностным ресурсом свободы. Ситуация буллинга для него – безысходная ситуация, не имеющая решения. Так, например, ребенок-жертва не может принять самостоятельное решение и уйти из школы, которая представляет для него угрозу. Пропуски школы, прогулы, опоздания как оттягивание неприятных и даже трагических ситуаций в школе для подростка-жертвы часто воспринимаются взрослыми – педагогами, родителями – как дисциплинарное нарушение и тем самым еще больше усугубляют травматичность ситуации буллинга.

Феноменология буллинга в школе

«Подростковый буллинг – это неоднократное умышленное нанесение вреда группой подростков ребенку/подростку, который в данной ситуации оказывается не способным себя защитить и лишен возможности ее покинуть» (Волкова, 2016).

Буллинг включает в себя разные формы физической и вербальной агрессии. Различают физический, вербальный, социальный буллинг, с прямыми и косвенными формами нанесения вреда. Новым и одновременно все более распространяющимся видом буллинга является кибербуллинг. Физический буллинг предполагает, что жертва подвергается физическим нападениям и побоям со стороны обидчика. Вербальный буллинг включает в себя унижения, насмешки, угрозы, клевету. Иногда этот вид буллинга

называют психологическим, имея в виду сферу, на которую направлено воздействие обидчика, и способ, которым осуществляется нападение. Социальный буллинг включает в себя действия, направленные на снижение социального статуса подростка, такие как игнорирование, исключение из группы, воровство вещей или порчу имущества жертвы. Кибербуллингом называют травлю, которая происходит через телефон, интернет, электронную почту, иными словами, в пространстве виртуальной жизни человека. Здесь так же, как и в открытом, непосредственном столкновении, жертву могут запугивать, могут насмехаться, изолировать, украсть личные данные или сделать невозможным доступ к персональной странице. В табл. 6.1 представлены основные виды буллинга и формы прямого и косвенного воздействия, которые встречаются в ситуациях буллинга среди подростков.

Таблица 6.1

**Виды и формы подросткового буллинга
(Волкова, Волкова, 2021)**

Вид буллинга	Прямая форма	Косвенная форма
Физический	Нанесение физических повреждений жертве	Воровство, порча имущества
Вербальный	Запугивание, унижение, высмеивание в лицо	Распускание слухов, высмеивание за спиной
Социальный	Исключение из группы	Клевета с целью принизить социальный статус жертвы и повысить свой
Кибербуллинг		

Одним из самых тяжелых для подростка является социальный буллинг, поскольку нарушает важнейшую область жизни подростка – его взаимодействие и общение со сверстниками. В общении развивается самосознание подростка и формируются все основные личностные черты и новообразования возраста. Нарушение общения – это для подростка разрушение возможностей решения основной задачи взросления – задачи личностного самоопределения и самоидентификации. В подростковом возрасте человек ищет ответы на вопросы «Кто я?» в различных ипостасях социальной жизни. Педагоги и психологи называют подростковой возраст временем «второго рождения», которое отличается от «пер-

вого», физического, тем, что человек совершает самостоятельно, через совершение определенных действий и поступков. Общение, и в первую очередь взаимодействие со сверстниками, становится тем инструментом, посредством которого подросток открывает для самого себя различные стороны своей личности.

Эти открытия всегда сопряжены с эмоциональной составляющей: подросток не просто находит ответы на вопросы о себе, он соотносит эти ответы с эмоциональной оценкой: нравится – не нравится, доволен – не доволен. При этом самосознание подростка отличается высокой степенью недифференцированности. Оценки, которые выставляет подросток себе и миру, в котором он живет, как правило, носят глобальный характер: уж если что-то получается или постигает неудача в каком-то деле – так это относится ко всей жизни в целом. Испытав неуспех в одном деле, подростки не способны понять локальность этого неуспеха и переносят его на все жизненные ситуации. Точно так же самооценка подростка глобальна и категорична.

Подростки не умеют пока еще четко различать то, что относится к ним самим и зависит только от них, а что определяется влиянием другого человека и взаимодействием с ним. Поэтому так велика зависимость подростка от окружения – взрослых, сверстников, семьи, общества в целом. Поэтому исключение из группы сверстников для подростка оказывается гораздо более травматичным, чем, например, физический ущерб. Многие подростки-жертвы буллинга готовы терпеть издевательства, только бы не лишаться членства в группе сверстников. Эта потребность в принадлежности к группе обуславливает переживания подростка-жертвы.

Для обидчиков групповая обусловленность также значительна. Основная причина буллинга имеет социально-психологическую природу: это выраженная потребность буллеров в самоутверждении через социальное доминирование над жертвой и посредством этого над ситуацией в целом. Власть обидчика может быть основана на физическом превосходстве, на большей социальной компетентности, остроумии, на уверенности в себе; может быть обусловлена возрастом, полом, расой, национальностью, экономическим положением и уровнем образования.

Но потребность в доминировании может быть удовлетворена только в присутствии и благодаря поведению других людей. Это социальная потребность и по своему происхождению, и по возможности удовлетворения.

Критериями буллинга, позволяющими отличить его от других видов деструктивных воздействий, являются следующие:

- умысел, намеренность нанесения вреда;
- неоднократность и/или периодичность травматических действий;
- неравенство возможностей жертвы и обидчика (физическое и/или социальное превосходство обидчика);
- невозможность для жертвы покинуть или прекратить ситуацию, провоцирующую или воспроизводящую преследование (Волкова, Волкова, 2021).

Подчеркнем еще раз, что умышленность нанесения вреда предполагает целенаправленность травли со стороны обидчика. Обидчик понимает ненормативность своего поведения, а также то, что своими действиями он наносит вред другому человеку. Чаще всего свои действия обидчик объясняет (так называемая рационализация поведения) необходимостью восстановления некоторого существующего порядка, выполнением принятых правил поведения или внешнего вида.

В ситуации буллинга дети-жертвы и часто дети – свидетели буллинга не имеют возможности самостоятельно покинуть угрожающую ситуацию, преследования носят характер повторяющихся действий и определяют контекст жизни ребенка-жертвы.

Крупное исследование, проведенное в 27 странах мира (Molcho et al., 2009), показало, что вовлеченность мальчиков и девочек в буллинг примерно одинакова. Однако формы буллинга, которые используют девочки и мальчики, различаются: девочки преимущественно используют формы вербального (угрожать, произносить унижительные слова, оскорблять) и социального (исключать из компании, игнорировать, распускать сплетни и слухи, клеветать) буллинга, а мальчики предпочитают физический буллинг (физические повреждения, кражи и порчу имущества) и прямые формы вербального буллинга (запугивание, угрозы). Мальчики не-

сколько чаще становятся агрессорами и жертвами буллинга, девочки несколько чаще становятся свидетелями буллинга.

Обычно буллинг организуют одноклассники и более старшие школьники. Чаще всего буллингу школьники подвергаются в коридоре, школьных рекреациях и в классе в отсутствие учителя. Раздевалка и спортивный зал также являются опасными местами. При этом дорога до школы является наименее опасным местом. Это можно объяснить тем, что буллинг, являясь групповым феноменом, требует присутствия свидетелей травли. Проще организовать группу свидетелей и помощников обидчика именно в школе, где в пространстве класса и школьного коридора есть сверстники и другие зрители. Важно подчеркнуть, что в отсутствие специальных организационных психолого-педагогических усилий менее 5% школьников обращаются за помощью к классному руководителю и только треть школьников обсуждают проблемы буллинга с родителями.

Каждая возрастная ступень характеризуется своими особенностями буллинга. В начальной школе буллинг фактически отсутствует или встречается крайне редко в силу недостаточной сформированности у обидчика психологических механизмов целеполагания и социального доминирования. В начальной школе наиболее типичны проявления физической и вербальной агрессии (драки, ябедничество, обзывательства), которые не достигают характера планомерных преследований. В силу психологических особенностей младшего школьного возраста детям трудно на протяжении длительного времени преследовать одни и те же цели, сохранять один и тот же стиль отношений, формы поведения и т. д. Поэтому эпизодические агрессивные действия характеризуются спонтанностью и ситуативностью.

Буллинг как социально-психологическое явление наиболее отчетливо обнаруживается в подростковом возрасте, в среднем звене школы. В подростковых классах встречаются и выражены все виды и формы буллинга. В этом возрасте буллинг встречается чаще всего. Ролевая структура буллинга в подростковых классах весьма подвижна и изменчива. Большое количество амбивалентных ролевых позиций «обидчика-жертвы» – особенность буллинга

в 6–7-х подростковых классах, а к старшим классам происходит стабилизация ролевой позиции в буллинге, появляется определенность стратификации «жертва – обидчик – свидетель». К старшим классам школы тех ребят, которые являются жертвами, становится меньше, но увеличивается количество свидетелей. В старших классах буллинг становится более «интеллектуальным», слова и действия более продуманными, расчетливыми с учетом особенностей жертвы. Отличительная особенность буллинга современных старших подростков и старшеклассников – его трансформация в формы кибербуллинга и перемещение в интернет-пространство.

Ролевая структура подросткового буллинга и школьный класс

Ролевая структура подросткового буллинга включает в себя не только обидчиков и жертв, но и подростков в амбивалентной ролевой позиции обидчика-жертвы, а также группу свидетелей. Свидетели, в свою очередь, также содержат несколько ролевых позиций и подразделяются на группы помощников обидчика, наблюдателей (или их еще называют «группа поддержки»), сочувствующих жертве и защитников жертвы. Таким образом, ролевая структура подросткового буллинга – это жертвы, обидчики, обидчики-жертвы, помощники обидчика, наблюдатели, сочувствующие жертве, защитники. Соотношение количества жертв, обидчиков-жертв и свидетелей буллинга может быть различным в разных школах и даже разных классах. Количество обидчиков в подростковых классах относительно устойчиво. Данные исследований, выполненных в разных странах, свидетельствуют, что в школьном классе подростки-обидчики обычно составляют 6–10% от всех учащихся в классе. Вариативность значений других ролевых позиций может иметь диапазон от 3 до 60% (Волкова, Волкова, 2021).

Подростки-обидчики имеют высокий социометрический статус в школьном классе. Они способны ставить и достигать жизненные цели, формировать позитивные отношения с другими, способны противостоять влиянию других и влиять на окружающих. У них высокий уровень удовлетворенности общением, они авторитарны, обладают высокой самооценкой и уровнем притязаний,

отличаются высоким уровнем готовности к проявлению физической агрессии, но не обязательно будут ее проявлять.

Подростки-жертвы имеют низкий социометрический статус в классе и низкий уровень удовлетворенности общением. Низкая самооценка у них может сочетаться с высоким уровнем притязаний и высоким уровнем тревожности. Опыт переживания буллинга негативно сказывается на всех сферах благополучия жертвы, причем особенно страдают коммуникативные способности и способности прогнозировать как личные отношения, так и собственное будущее.

Больше всего трудностей у подростков, находящихся в амбивалентной позиции жертв-обидчиков. Они значительно чаще сталкиваются с эмоциональными проблемами, с проблемами взаимоотношений со сверстниками, проблемами поведения. При этом если подростки-жертвы буллинга хорошо знают принятые нормы поведения и подчиняются им вследствие того обстоятельства, что не могут покинуть травматичную ситуацию, то жертвы-обидчики часто не ориентируются на нормы и правила поведения, отличаются гиперактивностью и взрывной немотивированной агрессией. Они достаточно тревожны и справляются с этим, снимая эмоциональное напряжение путем собственного агрессивного поведения. Подростки-обидчики отличаются высоким уровнем враждебности.

Ключевыми субъектами в подростковом буллинге выступают его свидетели: именно эта группа подростков определяет саму возможность буллинга. В отсутствие свидетелей у обидчика пропадает смысл в самоутверждении за счет другого человека, поскольку становится некому подтвердить высокий социальный статус обидчика.

Свидетели – это самая крупная, разнородная по своим личностным характеристикам и наиболее влиятельная группа (Волкова, Волкова, 2020). Одним из оснований выделения разных групп свидетелей могут быть критерии их активности в ситуации буллинга и тенденции принадлежности к обидчику или жертве. На стороне обидчика в явной форме выступают подростки, которых называют «помощники обидчика». Эта группа ребят отличается выраженной

потребностью власти и доминирования, но низким личностным ресурсом удовлетворения этой потребности. Подростки – помощники обидчиков не пользуются уважением в классе, имеют невысокий социометрический статус в классном коллективе, у них средний уровень самооценки и притязаний.

Помощники обычно связаны с подростками-обидчиками дружбой. Обидчик является для них ориентиром и даже идеалом поведения в группе, демонстрируя способы достижения социального успеха. Для подростков – помощников обидчика активное участие в травле означает приверженность дружбе с обидчиком, следование общим идеалам.

Другая группа подростков с активной деятельной позицией – это подростки – защитники жертвы. Это немногочисленная группа, иногда 1–2 человека в подростковом классе. Свидетели – защитники жертв пользуются влиянием и авторитетом в классе, у них высокий и очень высокий социометрический статус, они умеют и любят общаться с другими людьми, у них высокая, но адекватная самооценка. У свидетелей-защитников ярко выражена мотивационная основа активного защитного поведения: для них буллинг – это неприемлемое поведение, которое может и должно быть прекращено. Они необязательно связаны дружбой с жертвами буллинга, но убеждены в необходимости его прекращения и главное – отличаются уверенностью в собственных силах прекратить буллинг.

Подростки с пассивной наблюдательной позицией представляют собой наиболее многочисленную группу свидетелей, отличаются своей интерпретацией ситуации буллинга и различиями в мотивационной основе пассивного поведения.

На стороне жертвы находятся подростки, которых называют «сочувствующие». Эти ребята часто сами в прошлом оказывались жертвами буллинга или какого-то другого вида насилия, например насилия в семье. Их травматизация настолько велика, что она блокирует активное поведение в любой эмоционально напряженной ситуации. Кроме того, подростки, сочувствующие жертве, отличаются незначительным личностным ресурсом, прежде всего, уверенности в себе и коммуникативной компетентности.

На стороне обидчика находятся подростки, которых называют «наблюдатели». Это самая многочисленная группа свидетелей. Внешне эти подростки не вмешиваются в ситуацию буллинга ни на стороне обидчика, ни на стороне жертвы; не проявляют свою эмоциональную позицию по отношению к происходящему. Однако их внешне индифферентное поведение, молчаливое присутствие помогает обидчику в достижении цели самоутвердиться за счет другого человека. Поэтому этих подростков еще называют «группой поддержки обидчика». Предполагается, что наблюдатели эмоционально нейтральны. Это не совсем так. Любая ситуация буллинга в подростковом классе вызывает сильные чувства и эмоции, однако побудительные мотивы не вмешиваться в ситуацию травли могут быть различными. Мотивация поведения наблюдателей часто обусловлена конформизмом как ценностью, как привычным способом реагирования в широком спектре жизненных ситуаций. Кроме того, на них в ситуации буллинга начинает влиять групповая норма, существующая, например, в данном школьном классе. Если в классе, в школе принято не вмешиваться в ситуации насилия, то подросток-наблюдатель будет вести себя в соответствии с этой нормой. Другой причиной невмешательства может служить своеобразный социальный инфантилизм наблюдателей. Подростки-наблюдатели не в состоянии оценить степень серьезности буллинга: если другие люди (например, учителя) ничего не делают, чтобы остановить буллинг, то, вероятно, ситуация не столь серьезна, чтобы вмешиваться, – думают они (Salmivalli, 2010).

Интересную особенность подростков-наблюдателей обнаружили финские психологи, которые показали, что такое поведение может также происходить за счет диффузии ответственности. Подростки-наблюдатели не чувствуют личной ответственности за происходящее и ожидают, что меры по защите жертвы или прекращения буллинга примет кто-то другой.

С самых ранних исследований, начиная еще с классических работ Д. Олвеуса, отмечалось, что ролевая структура подросткового буллинга отличается высокой подвижностью: сегодняшние обидчики могут стать жертвами, жертвы – свидетелями, свидетели – превратиться в обидчиков. Ролевая структура в буллинге

может изменяться: в разных ситуациях (в разных коллективах, в течение учебного года, в новом классе) подросток может быть то жертвой, то обидчиком, то свидетелем буллинга. Особая форма буллинга – кибербуллинг – представляет собой способ реагирования подростка на ситуацию буллинга либо для закрепления роли обидчика, если ребенок уже был буллером в школе, либо для освоения роли обидчика в киберпространстве, если ребенок был жертвой школьного буллинга или имел неопределенную, двойственную позицию обидчика-жертвы (Волкова, Волкова, 2020).

Устойчивость роли жертвы и роли обидчика зависит от возраста ребенка и возрастной ступени образования. Так, дети, которые были обидчиками-жертвами в детском саду, почти никогда не становятся таковыми в начальной школе. Исследователи приводят результаты наблюдений, согласно которым прямого переноса поведения жертвы из детского сада в школу скорее нет. Объяснение этому связано, по нашему мнению, с несформированностью внутренней позиции (Л.И. Божович) жертвы или обидчика в дошкольном возрасте. Стабильность роли жертвы и роли обидчика в начальной школе тоже невысокая: по данным исследований этот временной промежуток составляет от двух до четырех месяцев (Schäfer et al., 2005).

С течением времени роли в буллинге стабилизируются: подростки осваивают наиболее привычное и комфортное для себя поведение и к старшим классам школы кто-то становится «хронической» жертвой с психологией неудачника не только в школьном классе, но и за его пределами; кто-то утверждает в роли агрессора; кто-то выбирает роль свидетеля. Этот период занимает в среднем около года, и определяющую роль в этом процессе играет социальный контекст: поддержка и одобрение соответствующего поведения педагогами и другими сверстниками.

Количество жертв с возрастом уменьшается: к старшим классам школы тех ребят, которые являются жертвами, становится втрое меньше. К старшим классам увеличивается количество свидетелей. Типичная ролевая структура подросткового буллинга в 5–6 классах школы включает в себя небольшое количество подростков-обидчиков, большое количество пострадавших (около

половины класса – жертвы нападений), значительное количество свидетелей. К старшим классам картина меняется: при том же небольшом количестве обидчиков число жертв значительно сокращается, но почти в два раза увеличивается количество свидетелей буллинга. Фактически на протяжении школьного возраста происходит ролевое определение и самоидентификация подростка в той или иной ролевой позиции.

Интересным и почти неизученным является вопрос о соотношении ролевой структуры буллинга и структуры межличностных отношений школьного класса. Школьный подростковый класс представляет собой малую социальную группу, где происходит освоение и усвоение подростком основных законов взаимодействия людей. Социальная организация жизни, социальные детерминанты человеческого поведения осваиваются в группе, и школьный класс выступает такой специально организованной группой.

Структура школьного класса как малой группы – это структура межличностных отношений, структура власти, структура коммуникаций. Структура межличностных отношений – это характеристика социальных статусов членов детского коллектива, группировок и связей между ними. Структура власти связана с оформлением лидерства и руководства в школьном классе. Лидерами в подростковом классе, как правило, становятся ребята, сочетающие в себе предпочтения и идеалы подросткового возраста и обладающие высоким институционально закрепленным статусом. Коммуникативная структура школьного класса показывает, каким образом распространяется информация в классе. Каждый ученик занимает определенное положение в этой структуре коммуникаций. Структура межличностных отношений, структура власти, структура коммуникаций в школьном классе напрямую связана с ролевой структурой буллинга. Как правило, обидчики занимают высокое место в иерархии подросткового класса: их боятся, но одновременно ценят и почитают за обладание ресурсом и силой влияния. Такой же высокий социальный статус у защитников жертв. Самый низкий социальный статус в классном коллективе имеют подростки с амбивалентной позицией обидчиков-жертв. Статусные позиции жертв и свидетелей буллинга (кроме защитников) – средние.

У школьного класса как социальной группы есть несколько системообразующих признаков, позволяющих отличать ее от других видов социальных объединений и влияющих на возникновение и протекание буллинга. Во-первых, это включенность школьного класса в более широкий социальный контекст. Школьный класс – группа в рамках какой-то конкретной школы, гимназии, лицея; эта школа, гимназия или лицей находится в определенном городе, селе или деревне; те, в свою очередь, располагаются в республике, крае, области, стране. Каждая общность отличается своими социальными, этническими, политическими, экономическими характеристиками. Каждая школа аккумулирует в себе эти особенности, а школьный класс как центральный элемент школьной системы испытывает экономические, политические, социальные, культурные влияния широкой социальной среды и общества в целом. Эти влияния сказываются на ситуации буллинга в конкретном классе.

Принятые нормы и правила в сообществе, изменения в системе общественных ценностей и вытекающие из этой перемены иные оценки места и роли человека в общественной системе и в системе межличностных отношений находят свое отражение в общении подростков школьного класса, в тех способах, которые признаются общественно допустимыми в данном сообществе.

Школьный класс имеет общую значимую причину существования: в российской исторической традиции получение образования основано на групповых формах организации деятельности. Это обстоятельство порождает обязательность ежедневного присутствия подростка в школе, на уроках, в школьном классе. Если отношения со сверстниками нарушаются или вовсе становятся невыносимыми, как в случае жертвы буллинга, подросток не может избежать травмирующих ситуаций. Пропуски уроков, самовольный уход из школы – это нарушение правил школьной жизни, которое наказывается как со стороны взрослых, так и со стороны одноклассников. Взрослые (педагоги и родители) используют по отношению к прогульщику широкий спектр воздействий – от порицаний и угроз до социальных санкций и физических наказаний. Одноклассники используют ситуацию прогула либо как повод для переадресации ответственности за травлю на жертву («сам ви-

новат»), либо как повод для дальнейших унижений, угроз и властного доминирования («никуда ты от нас не денешься», «мы тебя везде достанем»). В каждом случае обязательность взаимодействия, невозможность покинуть травмирующую ситуацию для подростка – жертвы буллинга становится источником дополнительной травмы.

Школьный класс определяет сходство участи одноклассников, которые разделяют условия, события жизни и их последствия и в силу этого обладают общностью впечатлений и переживаний. Ощущение причастности к определенному школьному классу возникает у ребенка достаточно рано. Уже ко второму классу начальной школы дети осознают свою принадлежность не просто к школе, а к конкретному классу как к социальному сообществу. Событийная общность класса, общность впечатлений является в известном смысле обязательной для всех учеников. Это важно, например, в отношении свидетелей буллинга, когда их присутствие в ситуации травли часто носит вынужденный характер, обусловленный обязательностью присутствия в школьном классе.

Школьный класс существует на протяжении достаточно длительного времени: подростковые классы – это 5–7 лет совместного обучения. Длительность существования школьного класса как социальной группы позволяет выработать собственные групповые нормы поведения, определенный моральный кодекс личности, создать атрибуты классной культуры, выработать свой язык общения, которые могут иметь как характер неприятия буллинга, так и характер соответствия ему.

В жизни школы и педагоги, и сами учащиеся хорошо дифференцируют классы один от другого: «что вы хотите, это же 5 “Б”», «вот 7 “А” пошел». Подростки отчетливо идентифицируют себя с общностью учеников определенного класса. Для подростка важно не столько то, что он ученик определенной школы, сколько то, что он ученик определенного класса этой школы. Эта идентификация свойственна всем участникам буллинга – и агрессорам, и жертвам, и свидетелям. Основываясь на теории социального контроля Т. Хирши, можно предположить, что наибольшей степенью идентификации со школьным классом будут отличаться обидчики

и свидетели буллинга (среди них свидетели – защитники жертвы). И те и другие в школьном классе совершают поступки, обнажающие действие групповой нормы и проверяющие ее прочность. Привязанность к школьному классу, приверженность ему, вовлеченность в жизнь класса и убежденность в правильности своего поведения делает обидчиков буллинга и защитников жертвы весьма похожими по степени влияния на ситуацию буллинга. Однако их диаметрально противоположные ценности и установки в отношении буллинга представляют собой ту основу, на которой выстраиваются стратегии и тактики прекращения буллинга и предотвращения его.

Коллективные истории, традиции и ритуалы обладают мощным унифицирующим воздействием на картину мира одноклассников, тем самым сближая их друг с другом. Эти процессы могут протекать стихийно, без какого-либо участия взрослых, а могут быть специальным образом структурированы и направлены. Очень важно то, какие истории, традиции и ритуалы, выработанные в школьном классе самими подростками, получают поддержку и одобрение статусных взрослых (педагогов, родителей), а какие игнорируются и осуждаются. Причем для определения степени действенности историй, традиций и ритуалов важен не столько знак эмоционального отклика (поддержка или отвержение), сколько сила эмоций, пристрастность выражаемого отношения.

Как всякая малая социальная группа, школьный класс проходит определенные этапы в своем развитии. Стадии развития класса как малой группы имеют разную чувствительность к возникновению и прекращению буллинга. Рассмотрим риск возникновения буллинга на разных этапах развития подросткового класса.

Первая стадия – стадия ориентировки и формирования начальных представлений об одноклассниках, педагогах, школе в целом. На этом этапе формируются, как правило, диады учеников и классный руководитель воспринимается как авторитет в классе. Затем формируются групповые нормы, в первую очередь нормы взаимодействия и отношения друг к другу, к учителю, к другому классу. Нормы школьного сообщества транслируются учителем или группой подростков, уже освоившей их. В то же

время подростки привносят в новый коллектив свои представления о нормах и правилах, существующие в семье и других детских группах, помимо школьного класса. Столкновение этих норм побуждает подростка к выбору собственной позиции, запускает своеобразный социальный эксперимент по апробированию стратегий и тактик поведения в сложных ситуациях. На этой стадии происходят первые попытки обидчиков определить и утвердить свой статус в школьном классе путем нападения на более слабых или чем-то отличающихся учеников. Эти попытки носят эпизодический характер и могут быть остановлены учителем и активными защитниками жертвы, если, например, у подростка-жертвы есть такие друзья.

На следующей стадии, стадии конфликта, можно увидеть столкновения между отдельными членами класса в силу переоценки ими своих возможностей и стремление решать все проблемы самостоятельно, не ориентируясь на пока еще четкие нормы и правила группы и на слова и действия классного руководителя. На этом этапе буллинг как специально организованное, намеренное преследование жертвы обидчиком встречается редко. Чаще происходят внутrigрупповые конфликты и борьба за доминирование в классе. Но адресных нападений пока еще не случается.

Следующий этап – это проявления групповой солидарности и сплоченности, усиление интенсивности межличностных контактов. С этого момента возрастает риск появления буллинга, и групповые механизмы школьного класса начинают определять возможность его появления, равно как и возможность его прекращения. Возникновение чувства «Мы», усиление лояльности и поддержки друг друга и одновременно возрастание противостояния другим группам «Мы» – «Они» характеризует следующую стадию. На этом этапе личные цели подростка подчинены групповой задаче и групповому поведению. Это очень удобный для классного руководителя этап в управлении школьным классом: при выявлении неформального и коммуникативного лидеров, структуры межличностных отношений класса можно выстроить эффективную стратегию вмешательства в асоциальные и деструктивные действия подростков. Следующая стадия развития школьного класса

характеризуется доминированием чувств и эмоций, теснотой взаимодействия между членами группы. На этом этапе первоначальные групповые нормы могут быть пересмотрены. Актуализация – высший этап групповой зрелости, когда уровни эмоциональной и деловой сферы выровнены и сплоченность высока.

Школьный класс сначала оформляется номинально и существует как диффузная группа, в которой отношения между детьми и подростками возникают случайно и являются неустойчивыми. Симпатии и антипатии часто сменяют друг друга, пока не образуются довольно устойчивые диады или тройки. Как правило, это происходит к окончанию начальной школы и началу подросткового возраста.

В подростковом возрасте оформляется еще один важный для понимания буллинга социально-психологический феномен – феномен дружбы. Дружба в подростковом возрасте основана на чувстве доверия и искренности, взаимных симпатиях, общих интересах и увлечениях. Эти личные отношения практически всегда разворачиваются и на фоне, и по поводу других отношений, чаще всего связанных с общественно значимой деятельностью, прежде всего, учебной. Развитие школьного класса как целостной группы основано на том, что личная привязанность, личные взаимоотношения постепенно становятся зависимыми от совместной учебной и общественной деятельности.

Важным для развития класса становится то, что действия и поступки каждого подростка получают определенный эмоциональный отклик, развернутую содержательную оценку. Вклад каждого одноклассника в общее дело – учебную деятельность, внеклассную активность, общественную работу (не столько результат как академические достижения, сколько затраченные усилия и динамика изменений, совместные действия) – будет замечен и оценен; совместная деятельность, желание и способность действовать сообща получают приоритетное значение перед индивидуальной работой, а статус и уважение и среди своих ближайших друзей, и у класса в целом будут зависеть от этого вклада, от тех усилий, которые приложит каждый подросток. Эти механизмы показывают деятельностное опосредование межличностных отношений в подростковом классе.

Средовая детерминация подросткового буллинга

Буллинг обусловлен влиянием двух групп факторов: индивидуальных факторов, связанных с индивидуальными и личностными особенностями подростка, и факторов среды.

Наибольшее влияние на подростковый буллинг оказывают факторы среды, прежде всего, группа семейных средовых факторов и факторов школьной среды. Средовая детерминация подросткового буллинга подтверждается многочисленными результатами исследований процесса социализации, социального научения и онтогенетического развития личности. В последнее время списки факторов меняются. Так, например, к средовым факторам относят факторы влияния СМИ, сети Интернет и др. Однако доминирующая роль в возникновении буллинга принадлежит семейным факторам и факторам, связанным с организацией жизни и обучения подростка в школе.

При объяснении причин конкретного случая буллинга может быть различное сочетание групп факторов и конкретных факторов. Здесь имеет значение и вид буллинга, и его форма, и возраст ребенка, и другие его индивидуально-типологические и личностные особенности. Без диагностического этапа работа с буллингом теряет смысл. Назначение диагностики как раз и состоит в выявлении конкретных источников и причин буллинга из возможных, обозначенных данной рамкой.

Семейные факторы подросткового буллинга следующие:

- конфликтные и/или насильственные отношения между членами семьи;
- отсутствие привязанности к ребенку, безучастность и эмоциональная холодность в отношениях с подростком и другими членами семьи;
- установка на допустимость, обыденность и даже привлекательность насильственных способов решения проблем;
- некомпетентность и низкий уровень культуры родителей, неразвитость родительских навыков;
- противоречивый и непоследовательный тип воспитания подростка.

Изменения в жизни современной российской семьи оказывают влияние на рост агрессивности ребенка: конфликтность отношений порой достигает уровня опасности для жизни и здоровья членов семьи; жестокость (к людям, к животным) может рассматриваться как норма социальной жизни, позволяющая поддерживать порядок; в традициях семьи в качестве обязательного элемента и средства воспитания могут существовать физические наказания. Модели насильственного поведения подростка формируются в семье, прежде всего – в детско-родительских отношениях (Воликова, Калинкина, 2015). В исследованиях доказано, что механизмы социального научения действуют при освоении способов экспериментирования подростков в сообществе. Например, наблюдая конфликты, ссоры и драки между родителями, подросток учится использовать нападение для достижения своей цели при конфликте со сверстниками. Подростки, наблюдавшие жестокость в поведении родителей, чаще становятся обидчиками в буллинге, чем те подростки, у кого не было подобного опыта (Волкова, Исаева, 2013). Если родители ведут себя агрессивно по отношению к родственникам, другим детям и взрослым, то ребенок усваивает эти формы поведения как социально допустимые, а порой и одобряемые.

Формальное отношение к ребенку, отстраненность от его проблем, отсутствие заинтересованности в жизни подростка повышают вероятность подростка стать буллером. Фактором буллинга выступают жесткий родительский контроль и критика детей за жалобы, за проявление слабости и негативных чувств. Непоследовательный стиль воспитания, когда родители то игнорируют негативное поведение ребенка, то «взрываются» и проявляют по отношению к нему агрессию, заставляет ребенка чувствовать себя уязвимым, причем способом самозащиты он будет считать силу и воспринимать силу как пример адекватной реакции, на которую следует ориентироваться в собственном поведении.

Фактором – протектором буллинга выступает забота о ребенке, включенность в его жизнь и поддержка. Ведущая роль в этом процессе отводится матери.

Социально-экономический статус семьи не может служить точным критерием риска буллинга, в частности повлиять на веро-

ятность стать обидчиком: обидчиками могут быть дети из полных и неполных семей, из семей с высоким и низким материальным достатком, из многодетных семей и семей с одним-двумя детьми (Реан, Новикова, 2019). Фактором подросткового буллинга выступает характеристика всей системы отношений в семье. Однако материальные и социальные трудности (например, эмоциональная и физическая изоляция семьи, хроническая бедность) будут провоцировать рост напряженности в семье и тем самым инициировать у подростков агрессивные реакции.

Школа как социальный институт может также выступать как провокативным, так и защитным фактором от буллинга. Факторами образовательной среды, провоцирующими буллинг в школе, выступают:

- двойственная позиция педагогов по отношению к буллингу как к явлению; противоречивое поведение педагогов;
- неадекватная ситуации буллинга стратегия поведения педагогов – невмешательство и игнорирование ситуации буллинга;
- мифологизация педагогами причин, закономерностей и масштабов буллинга, в частности переоценка личностных особенностей подростков и недооценка влияния образовательной среды школы на развитие буллинга;
- отсутствие в школе целостной и действенной антибуллинговой программы;
- недостаточный уровень развития у педагогов профессиональных навыков управления коллективами детей и подростков.

Исследования показывают, что позиция учителей характеризуется двойственностью по отношению к буллингу: с одной стороны, учителя порицают буллинг и называют его недопустимым, с другой – часто поддерживают буллинг (особенно в неопасных, с их точки зрения, формах – например, ябедничество и доносы), используя его как инструмент поддержания дисциплины. Так же как непоследовательный и противоречивый стиль воспитания в родительской семье, противоречивость и непоследовательность по отношению к буллингу в поведении отдельного учителя и всего

педагогического коллектива – питательная среда для распространения буллинга. Если поведение педагогов отличается игнорированием случаев буллинга, то для подростков-агрессоров это служит сигналом о возможности и допустимости травли в образовательном учреждении. Напротив, вмешательство педагогов в ситуацию буллинга показывает всем участникам его неправомерность и ненормативность травли в школе.

Другая особенность состоит в том, что учителя склонны искать источники буллинга в психологических особенностях подростков, но не связывать это с собственным поведением и атмосферой школы в целом. Между тем исследования отмечают рост агрессивного поведения у педагогов и в отношении учащихся, и в отношении друг друга, и в отношении родителей, что способствует развитию буллинга. Отсутствие в школе единой антибуллинговой программы и ее действенной реализации способствует распространению буллинга.

В-третьих, учителя часто не осознают ни истинных причин, ни масштабов буллинга. Закономерности подросткового буллинга как особой формы социального поведения часто им не известны. Считая самой распространенной физическую форму буллинга, уделяя меньше внимания таким формам, как клевета, распространение слухов, принуждение, порча имущества, они видят источники во внешности подростка, конфликтности или социальном статусе жертвы, предпочитая не вмешиваться во внутренние дела класса. Основной фокус своей активности учителя сосредотачивают на работе с жертвами и обидчиками, в то время как главные смысловые участники буллинга – свидетели – редко становятся объектом педагогических вмешательств.

В-четвертых, буллинг разворачивается в социально-психологическом пространстве школьного класса. Сложная система межличностных отношений выступает и психологическим механизмом буллинга, и действенным способом защиты и профилактики буллинга. Управление подростковым классом как социальной группой со сложной структурой межличностных отношений, со структурой лидерства и коммуникаций не всегда рассматривается учителем как важная профессиональная задача (Волкова, Волкова, 2021).

Индивидуальные факторы играют важную роль в подростковом буллинге. Однако индивидуальные факторы и особенно индивидуально-типологические характеристики подростка почти не подвержены изменению, а значит, внешнему влиянию и воспитательному воздействию. Их можно и нужно учитывать в организации профилактической работы, но невозможно или почти невозможно изменить. По генезу агрессивного поведения индивидуальные факторы представляют собой предпосылки, а не причины. Это относится к особенностям пола, возраста, темперамента и другим индивидуально-типологическим особенностям. Поэтому представление о сильном и тем более об определяющем влиянии индивидуально-типологических факторов на буллинг подростков преувеличено и не определяет сущность и направление профилактической работы в школе по предотвращению агрессии. Средовая детерминация буллинга оказывается доминирующей. Индивидуальные особенности ребенка, несомненно, влияют на подростковый буллинг, однако они являются скорее зависимыми переменными и отражают реакцию подростка на воздействия среды. При ситуативных воздействиях среды и реакции остаются ситуативными. Если же соответствующие средовые воздействия являются устойчивыми (хроническими, перманентными), то и агрессивные реакции приобретают устойчивый, личностный характер (Волкова, Волкова, 2021).

Примерная программа профилактики подросткового буллинга

Профилактическая работа в школе как система мероприятий, направленных на предупреждение и коррекцию отклонений психического развития, становления личности, социализации, сохранение и укрепление нарушений психологического здоровья, является основной областью всех специалистов образовательной системы, но в большей степени эта работа адресуется педагогу-психологу, социальному педагогу, классному руководителю и заместителю директора по воспитательной работе. Профессиональное взаимодействие этих специалистов выступает обязательным условием эффективной профилактики самого широкого круга деструктивных

поведенческих проявлений подростков. Самая важная особенность подросткового буллинга, о которой мы говорили, – его групповой характер. Буллинг – это групповой феномен, поэтому наиболее адекватной стратегией противостояния ему будут действия группы специалистов, в идеале – всего педагогического коллектива школы.

Наиболее эффективную форму групповой работы принято обозначать понятием команды, под которой понимают группу профессионалов разных научных дисциплин и областей практической деятельности. Команда – это временное образование, которое создается под определенную задачу, для решения конкретной проблемы или круга проблем, а состав специалистов подбирается исходя из особенностей этой задачи и проблемы и уровня профессионального мастерства участников. Команда – это группа, которая подчиняется руководителю, действует согласованно для достижения поставленной цели, поэтому при создании команды необходимо внутри группы добиться согласия относительно цели (приоритетов), средств (методов и подходов), роли и ответственности каждого члена будущей команды (Волкова и др., 2008). Действия в буллинге по многим признакам напоминают действия в ситуации насилия, поэтому мы полагаем, что для профилактики буллинга в образовательном учреждении будет эффективным хорошо зарекомендовавший себя междисциплинарный подход решения проблемы, при котором педагогические работники действуют как единая междисциплинарная команда.

В соответствии со своей профессиональной подготовкой и функциональными обязанностями специалисты междисциплинарной команды в рамках своей компетенции осуществляют диагностику (выявление случаев буллинга, диагностика социальной ситуации развития и личностных особенностей участников буллинга), аналитическую работу (разработка стратегии и алгоритмов вмешательства в ситуацию буллинга), организацию комплексной практической помощи участникам буллинга, работу по формированию общественного мнения в школе, информационно-просветительскую деятельность (выступления перед родителями, выступления в СМИ, проведение конференций среди специалистов).

Некоторые из перечисленных видов деятельности являются сквозными для разных профессий, что значительно сокращает как период сбора, обработки и оформления получаемых сведений, так и оказание непосредственной помощи. Обязательными членами междисциплинарной команды являются специалисты, названные выше – заместитель директора по воспитательной работе, педагог-психолог, классные руководители подростковых классов, социальный педагог. При необходимости в состав команды могут входить старший вожатый, педагог дополнительного образования, авторитетный и/или референтный педагог. Консолидированными (приглашаемыми при необходимости и в зависимости от случая буллинга) членами команды могут быть юристы, представители правоохранительных органов, родители (законные представители) подростков.

Для организации профилактической работы необходимо оценить статус проблемы подросткового буллинга. Если в школе отсутствуют случаи буллинга, а факторы риска, связанные с семьей и школой как организацией, невелики или отсутствуют вовсе, то нет необходимости в организации профилактики буллинга путем создания междисциплинарной команды специалистов. Достаточно скорректировать имеющиеся в школе планы воспитательной работы, в том числе имеющиеся планы профилактики деструктивного поведения детей и подростков, включив в них мероприятия, аналогичные тем, что были описаны ранее.

Необходимость создания междисциплинарной команды специалистов возникает тогда, когда школа работает в ситуации высокого риска провокативных семейных и школьных факторов буллинга или когда выявлены случаи буллинга. В этих условиях профилактическую работу по предотвращению буллинга в образовательном учреждении можно разбить на четыре этапа.

На первом этапе необходимо оценить распространенность подросткового буллинга, осведомленность об этой проблеме среди педагогов и родителей подростков и их установки, а также возможные пути прекращения буллинга в школе (если есть актуальные случаи) и предотвращения новых ситуаций; знания педагогов и родителей в отношении подросткового буллинга,

его предотвращения. На этом этапе важно определить, является ли буллинг в школе эпизодическим явлением; характерна ли ситуация травли для одного класса или она типична для школы в целом; собрать данные о проблемном поведении и характеристиках специфической группы детей (если есть актуальные случаи) – буллеров, жертв, свидетелей, не-участников, на которую будет направлено вмешательство. Полученные данные используются для решения о том, какие мероприятия адекватны образовательной ситуации в школе.

На этом же этапе формируется междисциплинарная группа сотрудников школы для проектирования программы профилактических мероприятий. Специалисты, включенные в состав междисциплинарной команды, осуществляют совместное планирование и согласование своих действий. Планирование – это процесс установления или уточнения целей и задач профилактических мероприятий по предотвращению буллинга, вытекающих из проведенной диагностики, определения средств их достижения (действий специалистов, мероприятий), сроков и последовательности реализации, распределения ответственности между всеми членами междисциплинарной команды, отбор показателей, характеризующих степень достижения поставленных целей и задач. Итогом является план комплексной профилактической работы, который включает в себя и план работы каждого специалиста междисциплинарной команды.

На втором этапе работы междисциплинарная команда, опираясь на результаты исследований, содержание известных и уже существующих программ, показавших свою эффективность в других условиях (например, в другой школе), а также данных, полученных в ходе первого этапа работы, в зависимости от выбранного уровня профилактики разрабатывает либо комплексную профилактическую антибуллинговую школьную программу, либо комплексную программу снижения факторов риска буллинга и усиления протективных факторов, либо программу междисциплинарной работы с конкретным случаем буллинга. Эта программа может быть чем-то совершенно новым или являться адаптацией или модификацией уже существующих программ.

Третьим этапом является реализация разработанной программы. Продолжительность этого этапа работы различна в зависимости от того, на каком уровне профилактики ведется работа. Антибуллинговая школьная программа как основной продукт разработки вторичного уровня профилактики должна продолжаться не менее года. Комплексная программа снижения факторов риска буллинга и усиления протективных факторов также длится не менее года. Комплексная программа третичного уровня профилактики – программа воздействия на ситуацию буллинга – может длиться от двух до шести месяцев.

Четвертый этап представляет собой оценку и анализ разработанной программы. На этом этапе определяется, насколько эффективно использование программы и какие условия необходимы для повышения ее эффективности. Показателем действенности программы выступает не только и не столько количество случаев буллинга. Напротив, иногда увеличение количества случаев буллинга, особенно на первых этапах реализации программы подчеркивает ее дееспособность и означает, например, что большее число случаев стало известно педагогам. Важно учитывать подвижность ролевой структуры буллинга. В 5–6 классе стабильность роли жертвы и роли обидчика удерживается примерно от двух до четырех месяцев, поэтому оценка действенности программы (в случае буллинга в этих классах) должна учитывать эту динамику. В 8–9 классах и в старших классах роли в буллинге уже относительно стабильны и показывают сформированность внутренней позиции жертвы и обидчика. Поэтому показателями действенности программы будет трансформация негативных ролей, их уменьшение или исчезновение. Однако и в этом случае временной промежуток для оценки действенности программы будет иметь значение. Общими показателями действенности программы будут индикаторы психологического благополучия подростков как субъективные, так и объективные, а также индикаторы позитивных изменений субъектов образовательных отношений и психологического климата школы.

Если в школе нет случаев буллинга и факторы риска, связанные с семейной и школьной системой, отсутствуют или невысоки, то адекватными мероприятиями будут мероприятия первичного

уровня профилактики. Основные векторы профилактики – это просвещение, информирование, развитие навыков конструктивного взаимодействия. Сюда относятся мероприятия по информированию учителей и сотрудников школы о проблеме буллинга в детских коллективах, механизмах его возникновения и возможных последствиях; повышение квалификации педагогов и администраторов школы по вопросам стратегии и тактики профилактики буллинга; по информированию родителей об условиях социальной адаптации «непохожих» детей в детских коллективах; об особенностях развития детей и подростков; повышение психологической культуры и ответственности родителей, развитие навыков позитивного родительства; мероприятия по разработке правил поведения в школе и информирование педагогов, родителей и детей о правилах поведения и отношений в школе; по обучению конструктивному взаимодействию в детских и взрослых сообществах. Особое место в профилактике буллинга на этом уровне работы отводится решению задачи обучения детей дружбе, развитию навыков заботы и взаимопомощи, организации коллективных творческих дел.

Если в школе случаев буллинга нет (или они не выявлены), но существуют факторы риска, связанные с особенностями школьной системы и системы семьи, то стратегия профилактики включает в себя работу как первичного уровня профилактики, адекватную работе с широким спектром деструктивных явлений, так и ряд специфических мероприятий. Это информирование учителей и сотрудников школы о закономерностях буллинга в детских коллективах, механизмах его возникновения и возможных последствиях; повышение квалификации педагогов и администраторов школы по вопросам стратегии и тактики профилактики буллинга; педагогическое и психологическое просвещение родителей с изучением вопросов об условиях социальной адаптации «непохожих» детей в детских коллективах, об особенностях развития детей и подростков, направленное на повышение психологической культуры и ответственности родителей, развитие навыков позитивного родительства. Важной становится разработка и корректировка разработанных правил поведения в школе и информирование педагогов, родителей и детей о правилах поведения и отношений в школе.

Проблема детской дружбы, развитие навыков заботы и взаимопомощи, организация коллективных творческих дел, организация мероприятий и обучение конструктивному взаимодействию в детских и взрослых сообществах так же, как и в первом случае, сохраняет свою актуальность.

В случае высокого риска буллинга в школе, специальные мероприятия следующие:

- разработка стратегии и специального плана по профилактике буллинга;
- создание междисциплинарной команды для профилактики буллинга в школе;
- организация внутришкольного изучения и мониторинга риска буллинга;
- разработка стратегии реагирования педагогического коллектива в случае буллинга;
- организация и контроль игрового/досугового пространства для детей, организация педагогического контроля безопасности во время школьных перемен и вне классов;
- создание линии доверия на базе школы («почтовый ящик» для обращений или телефонная линия для смс);
- проведение групповых занятий с детьми по улучшению микроклимата в классе, оптимизации самооценок потенциальных обидчиков, развитию эмпатии, ответственности, активной антибуллинговой позиции потенциальных свидетелей буллинга;
- стимулирование отношений дружбы «непохожих» детей с одноклассниками;
- проведение обучения для учителей по выявлению ролевой структуры буллинга, ситуаций, которые могут привести к буллингу в группе детей, и способам реагирования.

Если в школе присутствуют случаи буллинга, то адекватная стратегия профилактики включает в себя разработку всех перечисленных выше мероприятий и специальных действий следующих направлений: организация межведомственного взаимодействия междисциплинарной команды школы с внешними ведомствами и службами (правоохранительные органы, социальная защита

населения, социальные службы; службы системы здравоохранения); организация комплексной помощи жертве; введение санкций буллеру, организация работы по психологической коррекции его установок, поведения, эмоциональных состояний; организация работы с родителями буллера; организация комплексной помощи детям в амбивалентной позиции (обидчикам-жертвам); организация педагогических воздействий на свидетелей буллинга в зависимости от их ролевых позиций; организация поддержки и статуса защитников жертв. Обязательным становится проведение внутришкольного мониторинга ситуаций буллинга.

Таким образом, характер профилактических мероприятий определяется исходя из анализа статуса буллинга в конкретной школе. Нет необходимости и даже опасно разрабатывать и внедрять систему профилактических мероприятий более глубокого уровня, чем этого требует наличная ситуация. Акцентуация внимания на проблеме буллинга, как и на некоторых других проблемах асоциального поведения, может актуализировать интерес к поведенческим деструкциям у детей и подростков и стимулировать развитие ситуации буллинга.

На каждом уровне профилактической работы – первичном, вторичном, третичном – разрабатываются мероприятия в четырех основных направлениях работы: работа на уровне школы в целом, работа на уровне школьного класса, работа на уровне семьи, работа на индивидуальном уровне (с подростком).

Основанием для разработки конкретных программ является понимание психологических закономерностей подросткового буллинга и анализ конкретной ситуации в образовательном учреждении на основе данных школьного мониторинга о случаях буллинга.

Профилактическая работа и профилактические меры на уровне школы включают в себя разработку единой антибуллинговой программы школы, в которой обязательными разделами выступают следующие:

- декларация принципов ненасилия и уважительного отношения ко всем участникам образовательной ситуации;
- общешкольная информационная программа для родителей (об особенностях развития детей и подростков; ценности

эмоционального, нравственного и культурного развития человека), педагогов (о закономерностях подросткового буллинга и его социальной детерминации) и подростков (об особенностях индивидуального, личностного и социального развития человека);

- программа анонимного школьного мониторинга ситуаций буллинга;
- программа поддержки защитников жертв;
- программа организации досуга и занятости подростков во время обучения в школе и вне его;
- внутришкольная программа повышения квалификации педагогов по организации эффективного вмешательства и помощи участникам буллинга;
- программа контроля поведения в школе для педагогов и учащихся и санкций за нарушение правил безопасного взаимодействия.

Профилактические меры на уровне семьи предполагают организацию внутришкольного междисциплинарного и межведомственного взаимодействия специалистов для работы с дисфункциональными семьями подростков. Членами междисциплинарной команды в школе являются педагог-психолог, социальный педагог, классный руководитель подросткового класса, заместитель директора по воспитательной работе. Вне школы междисциплинарная команда организует такое взаимодействие с представителями органов опеки и попечительства, охраны правопорядка, социальной защиты населения, здравоохранения.

Основные направления и меры профилактической работы на уровне семьи включают в себя:

- организацию мониторинга социальных и социально-психологических условий жизни семьи и условий семейного воспитания подростков;
- программы межведомственного патронажа и сопровождения нуждающихся семей;
- программы формирования родительских навыков, развития позиции позитивного и ответственного родительства;

- программы оптимизации детско-родительских отношений (детско-родительские сессии);
- программы родительского контроля организации досуга и занятости подростков;
- организацию родительского сообщества школы (например, «Совет отцов») и модерацию родительских интернет-сообществ.

Преимущественное влияние на подростковый буллинг оказывают факторы микро- и макросоциальной среды, факторы ближайшего социального окружения подростков. Это определяет основной вектор профилактической работы с проблемой буллинга в школе. Влияние негативного семейного окружения может или компенсироваться, или усиливаться при наличии доверительных отношений со взрослыми в школе. Поддержка со стороны сверстников может как нивелировать агрессивность, так и способствовать ее проявлению.

Набольшее эмоциональное воздействие на подростка оказывает реакция класса как единого социального организма. Направления профилактической работы и профилактические меры на уровне класса включают в себя:

- разработку норм и правил поведения в классе («Конституция класса»);
- мониторинг структуры межличностных отношений, лидерства и коммуникаций в классе;
- проведение коллективных программ развития жизненных навыков, планирования временной перспективы, тренингов уверенного поведения и коммуникативной компетентности;
- проведение программ медиации как технологии конструктивного разрешения конфликтов в подростковой среде;
- организацию и проведение коллективных мероприятий оказания помощи нуждающимся (например, помощь в уходе за животными, пожилыми людьми, младшими детьми, больными сверстниками);
- организацию и проведение коллективных творческих дел.

Одним из важных принципов организации профилактической работы на уровне класса является принцип управляемого распределения ответственности и поручений. Классному руководителю важно контролировать структуру подчиненности и ответственности в выполнении мероприятий, смену лидерства и организацию содержательной обратной связи по поводу совместных действий.

Профилактическая работа на индивидуальном уровне – работы с подростком – варьируется в зависимости от роли, которую чаще подросток занимает в ситуации буллинга. Разрушительные для развития личности последствия подросткового буллинга присущи не только жертвам, но и обидчикам, и свидетелям буллинга, поэтому программы помощи (программы третичного уровня профилактики) нужны и жертвам, и обидчикам, и свидетелям буллинга.

Программы помощи подросткам – жертвам буллинга направлены на проработку последствий психологической травмы, развитие навыков решения жизненных проблем, повышение ресурса сопротивляемости (коррекцию эмоциональных состояний, развитие навыков уверенного поведения, развитие навыков общения). Обязательными являются программы оценки рисков насилия, жестокого обращения и пренебрежения нуждами подростка в семье, межведомственный мониторинг семьи подростка-жертвы, программы оптимизации детско-родительских отношений.

Работа с подростками-обидчиками направлена на развитие навыков неконфликтного взаимодействия, развитие эмпатии, развитие ответственности и заботы. Очень важны для работы с подростками-обидчиками программы организации досуга и контроля занятости. Высоким корректирующим и развивающим потенциалом для работы с подростками-обидчиками обладают программы с животными, в которых решаются задачи развития ответственности подростка и формирования новых жизненных установок и системы ценностных ориентаций, коррекции эмоциональной сферы личности и обучения новым способам взаимодействия.

Подростки, занимающие амбивалентную позицию жертвы-обидчика, нуждаются в помощи по тем же направлениям, что и жертвы буллинга, а именно в программах работы

с последствиями психологической травмы, развития навыков решения жизненных проблем, повышения ресурса сопротивляемости. Специфическими программами для этой группы подростков являются программы развития самостоятельности (принятия решений, выбора, ответственности), программы профилактики зависимостей и программы регуляции поведения в эмоционально напряженных ситуациях.

Работа с подростками – свидетелями буллинга зависит от их мотивации участия в ситуации буллинга, от того, насколько активную позицию они занимают и на чьей стороне – обидчика или жертвы – находятся. Для помощников обидчика важное место занимают программы развития личностных ресурсов, изменения системы убеждений и ценностно-смысловых установок. Для подростков, составляющих группу нейтральных наблюдателей, необходимы программы развития личной ответственности (программы проектирования и принятия решений), программы развития навыков социального сравнения, программы развития эмпатии. Для подростков, сочувствующих жертве, но не вмешивающихся в опасную ситуацию, необходимы программы проработки их собственной психологической травмы, программы развития самоэффективности и уверенного поведения. Подростки – защитники жертвы нуждаются в программах поддержки и укрепления имеющихся убеждений, навыков и статуса.

Исследования, выполненные в русле теории социального научения А. Бандуры и теории дифференциальной ассоциации Э. Сатерленда, убедительно показывают, что поведение в буллинге – это поведение, усвоенное через наблюдение соответствующего образа действий значимых людей из социального окружения ребенка. С детства наиболее значимые модели взаимоотношений осваиваются ребенком в родительской семье. Находясь в среде, где широко распространены антисоциальные привычки, агрессивные способы взаимоотношений, насильственные приемы достижения целей, ребенок постепенно осваивает их и начинает опробовать в разных условиях.

Чем больше в окружении подростка примеров девиантного поведения, тем выше вероятность его освоить. Широкое поле аг-

рессивных способов взаимоотношений людей и путей достижения результатов поставляют средства массовой информации и интернет. Насильственный контекст новостной информации, художественных фильмов и даже мультфильмов привлекает подростков и своей наглядностью в способах исполнения, и очевидной демонстрацией результата. На начальном этапе, в период освоения новых отношений в группе сверстников, подросток транслирует эти модели в школьном классе как наиболее доступные его опыту, понятные ему, а порой и единственно знакомые.

Закрепление деструктивного поведения и скорость освоения соответствующих действий будет идти быстрее, если усвоение деструктивных норм будет обозначать выгоду для подростка: например, если унижение других делает его более сильным и влиятельным в группе. Реакции и поведение группы определяют поведение подростка в буллинге: восхищение, одобрение, положительное подкрепление и даже молчаливая поддержка подростка со стороны сверстников, родителей и педагогов закрепляет поведение подростка. Речь идет и о группе сверстников, и о семье как о малой группе, и о педагогическом коллективе как группе. Если агрессивные реакции поддерживаются социальным окружением, то они будут многократно повторяться с новыми мишенями жертв.

Дискуссионным в практике работы школы является вопрос о том, как повлияют на поведение в буллинге противоположные по смыслу и действиям реакции семьи, школы и группы сверстников. Что будет происходить, если, например, группа сверстников, в которую входит подросток, будет поддерживать его агрессивное или, наоборот, жертвенное поведение, а семья и педагогический коллектив школы будут такому поведению противостоять? Ответ на этот вопрос можно найти в теории социального контроля Т. Хирши.

В каждой социальной группе поведение подростка обусловлено четырьмя характеристиками. Т. Хирши называет их элементами социального сдерживания. Это привязанность подростка к группе, приверженность, вовлеченность и убежденность. Привязанность воплощает эмоциональный компонент связи подростка с членами группы. Это характеристика ценности группы для подростка, величина того, насколько велик для подростка возможный риск утраты

группы. Эмоциональная привязанность подростка к группе сверстников очень большая, но можно создать педагогические ситуации эмоциональной привязанности подростка к другим группам. Например, можно управлять процессом эмоциональной привязанности подростка к учителю. Педагогический опыт убедительно доказывает, что сила влияния значимого (референтного) учителя сопоставима и порой может даже превышать уровень эмоциональной привязанности подростка к группе сверстников.

Приверженность отвечает за то, насколько подростку выгодно следовать утвержденным в группе нормам. Иными словами, приверженность характеризует соотношение нормативности поведения и активности в достижении индивидуальных целей. С этой точки зрения важно понять, насколько группа, в которую входит подросток и которую он считает для себя референтной, отличается просоциальными (или асоциальными) нормами и насколько активность подростка в этой группе (агрессивное поведение обидчика и его помощников, поведение жертвы, конформное поведение наблюдателей, активное поведение защитников) приветствуется.

Вовлеченность выражается в количестве времени, которое подросток проводит в группе. Чем больше времени подросток проводит в составе группы, придерживаясь нормативного поведения, тем меньше времени у него остается на освоение деструктивного поведения, и наоборот, чем больше времени подросток проводит в группе асоциальной направленности, тем больше вероятность освоения норм девиантного поведения. Поэтому важной педагогической задачей является задача управления временем подростка, проблема его занятости и безнадзорности.

Убежденность обосновывает нормативное или ненормативное поведение подростка, придавая ему социальный и личностный смысл. Это вопрос формирования ценностей и идеалов подростка, вопрос развития нравственности. Известно, что ценности формируются в ситуации выбора. Выбор, в свою очередь, создает предпосылки для рождения ответственности. Ответственность предполагает идентификацию внутренних ценностей личности с ценностями, нормами морали и права группы и общества. Через ответственность выражаются нравственные характери-

ки подростка. Поэтому создание ситуаций выбора для подростка и рефлексии смыслов и состояний в результате сделанного выбора – это педагогические задачи профилактики буллинга.

Известно, что чем больше человек попадает под влияние группы, чем чаще он действует, не вступая в противоречие с групповыми стереотипами, чем реже он мыслит себя отдельно от других членов группы, тем меньше у него шансов стать личностью, а у нас – говорить о нем как о личности.

Убежденность подростка в значимости своей позиции в буллинге является показателем его развития как личности.

Таким образом, механизмы социального научения объясняют поведение участников подросткового буллинга, не только обидчиков, но и жертв, и свидетелей буллинга. Увиденная и усвоенная подростком поведенческая модель обидчика, жертвы или свидетеля имеет смысл и энергетическую, социальную, психологическую выгоду для каждого подростка в конкретной ситуации. Такая модель для него результативна и соответствует требованиям разворачивающейся ситуации. Важно подчеркнуть, что поведение других людей в ситуации буллинга, интеракции и обратная связь от других людей будет выступать оценкой качества и адекватности этой модели в зависимости от силы связи подростка с другими людьми и степени референтности окружающих его социальных групп. Важно принять во внимание не только силу связи с референтными для подростков группами (сверстники, семья, школа), но и преобладающие в этих группах обычаи и нормы. Любая из этих групп – сообщество сверстников, семья, педагогический коллектив и отдельные учителя – могут выступать как контролирующим, так и провоцирующим фактором буллинга.

Список использованной литературы

1. Воликова С.В., Калинин Е.А. Детско-родительские отношения как фактор школьного буллинга // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4 (88). С. 138–161.
2. Волкова Е.Н., Волкова И.В. Кибербуллинг как способ социального реагирования подростков на ситуацию буллинга // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 17.

3. Волкова Е.Н., Волкова И.В. Психология подросткового буллинга. Н. Новгород: Изд-во НГПУ им. К. Минина, 2021. 206 с.
4. Волкова Е.Н., Волкова И.В. Социально-психологические и личностные особенности подростков – свидетелей буллинга // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 4. С. 10.
5. Волкова Е.Н., Исаева О.М. Школьное и домашнее насилие: взаимозависимость и взаимная обусловленность // Психологическая наука и образование. 2013. № 4. С. 56–64.
6. Волкова И.В. Характеристики подросткового буллинга и его определение // Вестник Мининского университета. 2016. № 2 (15). С. 26.
7. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления / Е.Н. Волкова и др. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
8. Реан А.А., Новикова М.А. Буллинг в среде старшеклассников: распространенность и влияние социоэкономических факторов // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2019. Т. 97. № 1. С. 165–177.
9. Эпигенетика агрессивного поведения / Р.Н. Мустафин, А.В. Казанцева, Р.Ф. Еникеева и др. // Генетика. 2019. Т. 55. № 9. С. 987–997.
10. Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school / M. Schäfer, S. Korn, F.C. Brodbeck et al. // *International Journal of Behavioral Development*. 2005. № 29 (4). P. 323–335.
11. Cross-national time trends in bullying behavior 1994–2006: findings from Europe and North America / M. Molcho, W. Craig, P. Due et al. // *International journal of public health*. 2009. № 54. P. 1–10.
12. PISA 2018 Results. Combined Executive Summaries: What School Life Means for Students' Lives / OECD. 2019. V. 3. P. 18
13. Salmivalli C. Bullying and the peer group: A review // *Aggression and Violent Behavior*. 2010. № 2 (15). P. 112–120.

ГЛАВА 7.

ПРОФИЛАКТИКА ИДЕЙ РЕЛИГИОЗНОГО ЭКСТРЕМИЗМА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

На протяжении последних двух десятилетий религиозная проблематика находится в фокусе внимания российских органов государственной власти, силовых структур, научно-экспертного сообщества и СМИ. В качестве одного из самых острых вопросов в данной сфере выступает деятельность запрещенных в РФ организаций, которые занимаются пропагандой религиозно-экстремистских идей в сети Интернет. Современные проповедники радикальных вероучений весьма умело скрывают свои истинные цели под видом благих политических мотивов, маскируя экстремистские призывы стремлением ознакомить молодых людей с основами мировых религий. Подобный подход позволяет им, прикрываясь «благородными целями», вербовать новых сторонников, и в первую очередь подростков, у которых не сформирована устойчивая система моральных ценностей и для которых характерно весьма поверхностное понимание религиозной догматики. Применение различных доводов, якобы подтверждающих экстремистские идеи через их соотнесение с цитатами, вырванными из контекста священного писания (Библии, Торы, Трипитаки или Корана), становится причиной того, что подростки, интересующиеся религиозной культурой, но слабо в ней разбирающиеся, становятся адептами деструктивных культов, которые фактически являются враждебными по отношению к их жизненным планам.

Прежде чем исследовать наиболее продуктивные методы профилактики религиозного экстремизма среди современных подростков, следует рассмотреть содержание термина «религиозный экстремизм». Основываясь на междисциплинарном подходе и опираясь на соответствующие работы в области философии,

психологии, педагогики, социологии, политологии, религиоведения, можно утверждать, что современные ученые выделяют более двух десятков видов экстремистской деятельности. Так, например, один из экспертов в этой области знания Е.П. Сергун выделил двадцать четыре разновидности современного экстремизма (государственный, религиозный, политический, экономический, кадровый и др.). В итоге исследователь делает вывод: «базовый термин “экстремизм” обладает искусственно сформированной фрагментацией» (Сергун, 2013, с. 102). Если же обобщить разные трактовки, то за основу следует взять определение, которое закреплено в тексте Федерального закона «О противодействии экстремистской деятельности» № 114-ФЗ, принятого 25.07.2002 г., где экстремизм рассматривается как «деятельность общественных и религиозных объединений, либо иных организаций, либо реакция средств массовой информации, либо физических лиц по планированию, организации, подготовке и совершению действий, направленных на:

- насильственное изменение основ конституционного строя;
- нарушение целостности РФ;
- подрыв безопасности РФ;
- захват или присвоение властных полномочий» (ФЗ, 2002).

Тем не менее и эта трактовка не является исчерпывающей, так как она не отражает ту динамику изменений, которая характерна для современного трансформирующегося экстремизма. Не случайно уже после принятия цитируемого закона Госдума РФ одиннадцать раз возвращалась к его формулировке, чтобы вносить новые поправки и дополнения, которые касались этого термина.

Крайне опасной и активно развивающейся формой экстремистской деятельности в постсекулярном социуме выступает религиозный экстремизм. Точно и четко высветить его содержание в феноменологическом смысле является непростой задачей. В свое время этот термин стал причиной острых дискуссий в среде ученых и богословов. Сегодня «религиозный экстремизм» прочно вошел в научный оборот, прежде всего потому, что сторонники экстремистских течений нередко объясняют свои радикальные идеи и действия необходимостью защищать религиозные ценности. Но стоит отметить, что в отечественном экспертном сообществе в настоящее

время по-прежнему нет единого понимания сущности данного термина. Так, некоторые российские ученые склонны считать, что «религиозный экстремизм» является наиболее точным определением рассматриваемого феномена (по информации Единого электронного каталога РГБ, с 1991 по 2021 г. было защищено 27 кандидатских и докторских работ по вопросам религиозного экстремизма). Одновременно с этим другие исследователи отмечают, что данный термин является недостаточно корректным и что предпочтительно использовать понятие «политический экстремизм» (по информации Единого электронного каталога РГБ, с 1991 по 2021 г. было защищено 25 кандидатских и докторских работ по проблематике политического экстремизма, которая включает в себя в том числе радикальные религиозные идеи). Помимо этого, отдельные эксперты призывают «разделять политический и религиозный экстремизм» (Степанов, 2003). Также стоит отметить, что в ряде научных работ можно встретить термин «религиозно-политический экстремизм» (Зенков, 2013). Оценив и проанализировав имеющиеся определения, предлагается «религиозный экстремизм» с учетом его функциональных особенностей рассматривать как «радикальную идеолого-мировоззренческую и деятельностно-акторную систему, институтированную на ложных трактовках догматов того или иного религиозного учения» (Гогиберидзе, 2017, с. 52).

Итак, определившись с термином «религиозный экстремизм», следует сделать краткий исторический экскурс, чтобы понять механизмы проникновения и распространения этого феномена в общественном сознании в целом и в подростковой среде в частности. Первой мощной волной религиозного экстремизма, накрывшей постсоветскую Россию, следует считать начало 1990-х гг., когда наши соотечественники получили полную религиозную свободу не только де-юре, но и де-факто. Ханс Кюнг в процессе изучения данного периода особое внимание обратил на то, что в последнее десятилетие XX в. «религия являлась определенным социальным амортизатором, позволяя обществу вернуться к истокам исторической преемственности, пройти процесс этнического самоопределения людям, пребывавшим в определенном недоумении в связи с происходящими событиями и кардинальными изменениями

в обществе. Кроме того, религия давала утешение и надежду, позволяла удовлетворять множество нерелигиозных потребностей: потребность в целостном мировоззрении, поиске смысла жизни, желании признания и самореализации, стремлении к глубокой и искренней коммуникации» (Кюннг, 1996, с. 228). Так, например, если на рубеже XVIII и XIX вв. западные философы утверждали, что социоформирующая религиозная функция перестала быть актуальной и общество движется в сторону тотального атеизма, то через двести лет, в конце XX – начале XXI столетия, наоборот, многие ученые стали отмечать усиление роли религиозного фактора в глобальном масштабе, исключая этот общемировой тренд лишь в отдельных странах. Стоит обратить внимание на то, что Х. Кюннг уточнил: «религиозное и научное мировоззрение в настоящее время столь же мало исключают друг друга, как политическая деятельность и религиозная вера» (Кюннг, 1996, с. 226).

После распада СССР в информационном поле активизировалась деятельность различных зарубежных проповедников, на территории России стали распространяться принципиально новые, ранее неизвестные религиозные идеи и течения, сформировалось множество НРД (новых религиозных движений). Принимая во внимания то обстоятельство, что советская идеология носила явно выраженную атеистическую направленность, в связи с чем значительная часть населения имела весьма смутные представления о религии, в постсоветском пространстве в условиях анонии сформировалась благодатная почва для массового распространения различных вероучений, чем и воспользовались зарубежные идеологи деструктивных культов. Разрушение устоявшихся мировоззренческих представлений и общественных норм, отход от национальных духовных традиций – все это стало причиной того, что проповедникам различных религиозных течений, в том числе радикальных, в определенный период времени удавалось активно манипулировать религиозными чувствами россиян.

Весьма опасная ситуация сложилась к середине 1990-х гг., когда на территорию России проникли и обосновались отделения неоваххабитских и салафитских культов, включая такие, как «Талибан», «Братья-мусульмане», «Аль-Каида», «Хизб ут-Тахрир», «Халифат»,

деятельность которых на территории Российской Федерации в настоящее время запрещена. Но в период псевдорелигиозного бума ими были созданы такие филиалы и подразделения, как: «Имарат Кавказ», «Исламская нация», Конгресс народов Дагестана и Ичкерии, Общероссийский культурный центр «Аль-Исламия» и т. п. – все они запрещены на территории Российской Федерации. Несмотря на то, что сторонники этих организаций были разрознены и действовали в рамках разных религиозных течений, все они под прикрытием благородных идей возрождения истинного ислама вынашивали экстремистские цели: объединить те субъекты РФ, где преимущественно проживает население, так или иначе связанное с исламской культурой, и провозгласить на их территории единое независимое мусульманское теократическое государство. В результате их подрывной деятельности в ряде регионов России к власти пришли сепаратисты, но наиболее радикальные группировки обосновались в Чечено-Ингушетии. Это привело к затяжным и кровопролитным чеченским войнам, которые причинили колоссальный ущерб не только самой республике, но и всей РФ. Так, город Грозный был практически полностью разрушен. Помимо этого, экстремисты организовали серию терактов в таких городах, как Москва, Буденновск, Волгодонск, Буйнакск, Кизляр, Беслан, в результате которых погибли сотни мирных жителей, были искалечены судьбы многих тысяч россиян, страх, тревога и ксенофобия проникли в сознание миллионов соотечественников.

Таким образом, на основе краткого изложения определенных событий 1990-х гг., которые вскрывают цели, задачи, технологии и методы распространения радикальных идей, прикрытых авторитетом священных писаний, в самых общих чертах определены условия и потенциальные последствия деятельности религиозно-экстремистских организаций в России. От массового хаоса и сползания в пучину тотального терроризма и гражданской войны страну спасло обретение моральной, политической и религиозной зрелости, а также слаженная и решительная совместная деятельность всех ветвей российской власти, служб безопасности и правопорядка, научного сообщества и СМИ.

Весьма значимым этапом в рамках процесса очищения от экстремистских идей, которые распространяли и продолжают

распространять зарубежные и отечественные псевдопроповедники, стало принятие Закона № 125-ФЗ «О свободе совести и религиозных объединениях» от 26 сентября 1997 г. Этот документ не просто ограничил деятельность НРД, часть из которых представляют потенциальную угрозу для государства и общества, но и закрепил статус четырех традиционных религий (христианство, ислам, буддизм, иудаизм) как «неотъемлемой части исторического наследия народов России» (ФЗ, 1997). При этом следует заметить, что сам факт принятия данного закона – серьезный шаг на пути обеспечения религиозной безопасности, но его реализация не решает накопленные в этой сфере проблемы. Недостаточный уровень эффективности профилактической работы по пресечению идей религиозного экстремизма во многом объясняется слабо разработанной методологической базой. Ситуация осложняется еще и тем обстоятельством, что различного рода сомнительные религиозные организации (деструктивные культы, тоталитарные секты) способны динамично видоизменяться и искусно приспосабливаться к этнокультурным особенностям народов России. Кроме того, объединения религиозно-радикального толка в современном мире представляют собой явление многоликое, динамично меняющееся, не поддающееся привычному научно-аналитическому изучению, что нередко приводит к разночтениям и затрудняет сотрудничество ученых из разных стран и отраслей научного знания. К примеру, понятие «деструктивный культ» довольно часто применяется в западных научных источниках, где его предлагается воспринимать в контексте таких терминов, как «thought reform» (изменение мышления) и «mind control» (контроль разума) (Волков, 2016, с. 90). Что же касается отечественных исследований в этой области, то здесь следует выделить работы историка-медиевиста А.Л. Дворкина, в которых был убедительно обоснован термин «тоталитарная секта» (Дворкин, 2014, с. 12). Этот термин следует признать вполне релевантным, так как акцент изучения НРД в исследованиях современных российских сектоведов делается не столько на религиозно-психологические, сколько на религиозно-политические и обрядовые особенности деструктивных культов. С точки зрения автора, «деструктивный культ» или «тоталитарную секту» следует рассматривать как «авторитарную иерархически организованную общину, опирающуюся на техноло-

гию манипулирования для вербовки и удержания адептов с целью удовлетворения интересов ее лидера и самодовлеющей группы» (Тогиберидзе, 2019, с. 243).

Основываясь на результатах повторных прикладных исследований на тему «Отношение российских подростков к религии», проведенных в 2018 и 2022 гг. в целях выявления условий и динамики распространения идей религиозного экстремизма среди подростков, можно утверждать, что в РФ сформировалась угрожающая тенденция роста числа неопитов за счет несовершеннолетних. Исследование проводилось с опорой на эмпирические методы сбора первичной информации и дальнейшей ее обработки, при этом использовались такие формы опроса, как анкетирование и интервьюирование. Репрезентативная выборка: 1563 респондента (старшеклассники школ и студенты колледжей таких многоконфессиональных и полиэтнических регионов, как Москва, Московская область, Карачаево-Черкесская Республика). Максимальная статистическая погрешность: 2,45%. Доверительный уровень: 0,95. Учитывая особенности исходной информации, в процессе исследования был использован контент-анализ как базовый метод, с помощью которого были выделены основные смысловые единицы. В дальнейшем количественная обработка смысловых единиц проводилась на основе метода кластерного анализа. Кроме того, проводился анализ документов ряда региональных органов МВД России (ГУ по г. Москве, ГУ по Московской области, МВД по КЧР), содержание которых непосредственно касалось темы исследования.

Полученные результаты позволяют утверждать, что в настоящее время сформировалась устойчивая тенденция роста количества подростков в возрасте от 14 до 17 лет, изъявляющих желание идентифицировать себя с различного рода НРД. Следовательно, в наши дни, даже несмотря на определенный спад религиозного интереса среди граждан зрелого возраста, по-прежнему сохраняется, а в ряде регионов даже усиливается повышенный интерес несовершеннолетних к разным религиозным течениям, включая запрещенные на территории РФ. Принимая во внимание практически полную закрытость и анонимность деятельности подобных организаций, следует заметить, что отследить динамику их развития,

а также социально-демографический состав неофитов достаточно сложно. В то же время ряд косвенных статистических данных, полученных в ходе эмпирического исследования в 2018 и 2022 гг. (см. рис. 7.1, 7.2), красноречиво говорят о наметившейся тенденции увеличения количества подростков в процентном отношении, подверженных риску вовлечения в деструктивные культы.

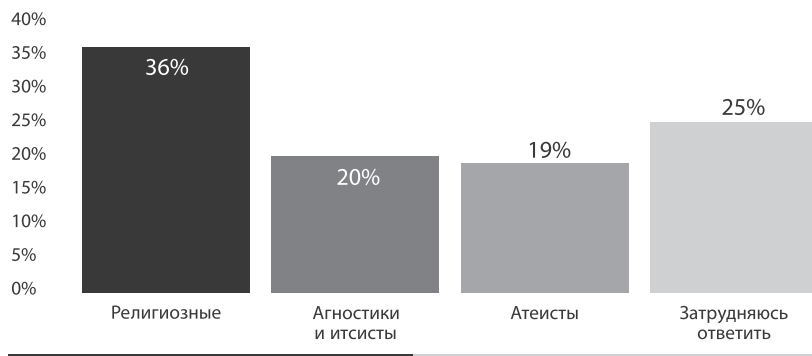


Рис. 7.1. Результаты исследования
«Отношение российских подростков к религии» за 2018 г.

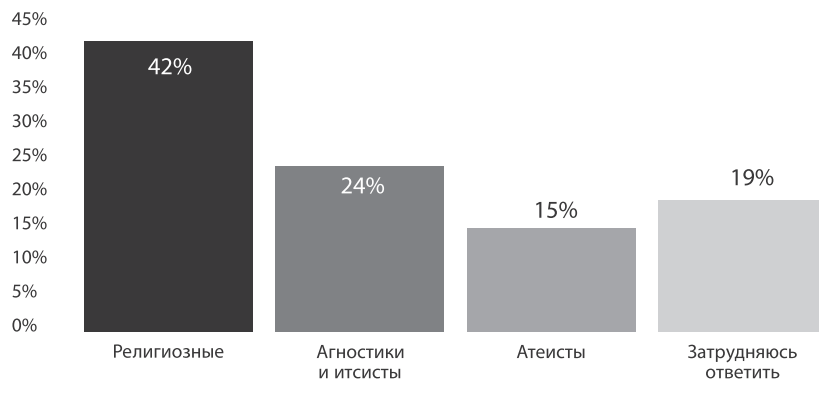


Рис. 7.2. Результаты исследования
«Отношение российских подростков к религии» за 2022 г.

Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе исследования, дает основание утверждать, что в 2022 г. свыше 42% от общего числа опрошенных респондентов проявляли живой интерес к различным религиозным культам, тогда как в 2018 г. таковых было 36%. В то же время если в 2018 г. 64% опрошенных подростков дистанцировались от самоидентификации с религиозными культами или затруднились ответить на этот вопрос (агностики, итсисты, атеисты, затрудняюсь ответить), то через четыре года этот показатель снизился до 58%.

Дальнейший ход исследования показал, что обозначенная тенденция является не столько следствием миссионерской деятельности представителей традиционных для народов России религий, сколько результатом работы пропагандистов религиозно-радикального толка, развернувших активную нелегальную деятельность в соцсетях и рассматривающих подростковую среду как свой целевой ресурс. Для вербовки неофитов экстремистски настроенные агитаторы используют самые разные методы, приемы и технологии: размещают на популярных веб-сайтах материалы, представляющие интерес для подростков; внедряются в онлайн-группы несовершеннолетних; ведут индивидуальную работу со школьниками и пр.

Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что в сети религиозных радикалов чаще всего попадают подростки, склонные транслировать асоциальное поведение, а также дети из неблагополучных семей, из семей, где родители уже стали адептами деструктивных культов, и так называемая золотая молодежь, стремящаяся к экстремальным видам досуга. Повышенный интерес несовершеннолетних к нетрадиционным религиозным культам объясняется разными причинами:

- свойственная некоторым подросткам склонность к эксцентричным формам поведения, стремление выделиться из общей массы;
- религиозный фанатизм как следствие увлеченности деструктивным культом, усиленной юношеским максимализмом;
- стремление обратить внимание окружающих на себя;

- желание следовать моде (согласно современным молодежным установкам о моде на духовность по аналогии с тем, как в прежние годы, да и сегодня, считалось и считается модным принадлежать к какой-либо субкультуре: эмо, металлисты, хиппи, панки, ЧВК Редан, офники и т. п.);
- отсутствие жизненных целей и приоритетов;
- форма протеста.

В ходе исследования были установлены следующие особенности современных неофитов:

- нетерпимость по отношению к атеистам;
- агрессивное отношение к представителям других конфессий или НРД;
- эклектичное представление о религии в целом;
- слабое понимание предназначения обрядов, поведенческих стандартов и доктрины религиозного культа, последователями которого они себя считают.

Агрессивное внедрение проповедников экстремистского толка в интернет-пространство, высокая степень их активности и креативности, нацеленность на подростковую аудиторию – все это вызывает необходимость перезагрузить профилактическую деятельность, которая в новой социокультурной реальности должна быть нацелена не на отражение агитационных и пропагандистских атак радикально настроенных миссионеров, а на их опережение, т. е. на уничтожение благоприятных условий, при которых легко распространяются идеи религиозного экстремизма. К таковым условиям относятся:

- мировоззренческий и религиозный нигилизм;
- нарушение межпоколенных связей в семьях;
- культурное и религиозное невежество.

В целях преодоления религиозного невежества с 2012 г. в школьную программу начальной и основной ступеней образования была введена новая предметная область «Основы духовно-нравственной культуры народов России». Серьезной и пока еще не до конца решенной проблемой остается подготовка школьных педагогов к преподаванию данного курса и в целом подготовка

специалистов, способных эффективно проводить профилактическую работу по пресечению идей религиозного экстремизма. В этой связи целесообразно предусмотреть специальные лекционные и семинарские курсы при разработке образовательных программ как в сфере высшего педагогического образования, так и в системе повышения квалификации работников образования. В рамках таких курсов, направленных на формирование воспитательных компетенций, связанных с профессиональной деятельностью по профилактике религиозного экстремизма, важно актуализировать знания педагогов и студентов о традиционных религиях, используя элементы эвристической беседы с опорой на следующие слайды (см. рис. 7.3–7.8).



Рис. 7.3. Пример слайда с традиционными для народов России религиями



Рис. 7.4. Пример слайда с основными христианскими конфессиями



Рис. 7.5. Пример слайда с основными ветвями ислама



Рис. 7.6. Пример слайда с основными ветвями буддизма

РЕЛИГИЯ	Место богослужения	Священная книга
ХРИСТИАНСТВО (ПРАВОСЛАВИЕ)		
И С Л А М		
БУДДИЗМ		
ИУДАИЗМ		

Рис 7.7. Пример слайда с названием места богослужения и священного писания

РЕЛИГИЯ	Место возникновения	Время возникновения
ХРИСТИАНСТВО		
И С Л А М		
БУДДИЗМ		
ИУДАИЗМ		

Рис 7.8. Пример слайда с местом и временем возникновения религии

Содержание таких курсов необходимо выстраивать с учетом того, что миссионеры от НРД реализуют свою пропагандистскую деятельность, опираясь в первую очередь на отсутствие критического мышления у большинства подростков, их неосведомленность в религиозных вопросах и дефицит жизненного опыта. Изогрренная пропаганда экстремистски настроенных идеологов нацелена на то, чтобы ввести несовершеннолетних в состояние аддикции, потери самостоятельности, отрешенности от реальной жизни. Следующий этап миссионерской деятельности нацелен на разрыв семейных связей, строгое ограничение во взаимодействии со всеми теми, кто не разделяет идеологическую концепцию данного культа. Не секрет, что над адептами, попавшими в различного рода секты, совершается психическое, физическое, а нередко и сексуальное насилие, сопровождаемое шантажом и вымогательством материальных благ.

Также следует учитывать, что наиболее изогрренными и искусными проповедниками радикальных религиозно-политических идей являются эмиссары и доморожденные миссионеры, выстраивающие свои аргументы на идеях исламского фундаментализма и неоваххабизма. Их религиозно-политическая активизация выражается не только в вербовке адептов, но и в политической борьбе за власть на муниципальных, региональных и общегосударственных выборах

во многих странах мира. Так, например, главенствующее положение в публичной политике на определенных этапах занимали: ХАМАС – в Палестине, ИГИЛ (запрещенная в России террористическая организация) – в Ираке и Сирии, «Братья-мусульмане» (запрещенная в России террористическая организация) – в Египте, «Хезболла» – в Ливане, Национальный конгресс – в Судане, Партия исламского возрождения (запрещенная в России террористическая организация) – в Таджикистане. И конечно, в этом перечне нельзя не упомянуть «Аль-Каиду» (запрещенная в России террористическая организация), которая за короткий период превратилась в одну из самых могущественных международных организаций ультрарадикального толка. Что же касается главной сенсации лета 2021 г. – захвата власти талибами (запрещенная в России террористическая организация) в Афганистане, то следует признать, что это событие чревато непредсказуемыми последствиями, значительно усиливающими социально-политические риски и угрозы, в том числе на территории РФ. Так, например, одним из предполагаемых сценариев дальнейшего развития может стать эффект домино, т. е. экспорт хаоса и нестабильности во всем макрорегионе. При этом, как показывает практика, наиболее восприимчивой к религиозно-экстремистским идеям является определенная часть подростковой социально-демографической группы.

Недостаточный уровень противодействия исламскому фундаментализму как в России, так и во всем мире, объясняется тем, что данный феномен, несмотря на длительную историю его осмысления, и сегодня остается недостаточно изученным. Причина кроется в том, что отечественные и зарубежные ученые пытаются распознать «тонкое дело Востока», опираясь на западную методологию науки. Здесь уместно задаться вопросом: как далеко способны отойти исследователи от привычной и понятной христианской матрицы? Проблема состоит в том, что до тех пор, пока не будет переосмыслена методология изучения природы исламского фундаментализма, создать эффективный инструментарий, нацеленный на профилактику идей религиозного экстремизма, не удастся. Представления о том, что для борьбы с этим весьма гибким, искусно трансформирующимся и тщательно законспирированным

явлением достаточно использовать потенциал силовых структур, правовые запреты и стандартные мероприятия воспитательного характера – опасная иллюзия. Очевидно, что решение данной проблемы требует проведения последовательной научно обоснованной молодежной политики, ориентированной на углубление государственно-конфессионального диалога, на повышение качества подготовки не только психологов, педагогов, социологов, политологов, религиоведов и журналистов, но и священнослужителей всех конфессий, признанных в соответствии с Федеральным законом «О свободе совести и о религиозных объединениях» от 26.09.1997 г. № 125-ФЗ традиционными на территории Российской Федерации. Важно понимать, что, к примеру, два-три отечественных имама, дискредитированных в глазах подростков и молодежи, могут создать гораздо больше проблем, чем десятки хорошо подготовленных зарубежных проповедников радикальных течений.

С точки зрения исследователя В.В. Лапкина, «ситуация осложняется тем, что в настоящее время российское общество переживает только первичные этапы общемирового кризиса. Однако очевидные кризисные факторы (повышение количества нетрудоустроенных и потерявших работу граждан, снижение потребительской активности, обнищание населения и т. п.) пока еще не оказали значительного влияния на сегодняшнюю ситуацию» (Лапкин, 2019, с. 36). Одновременно с этим зарубежная практика демонстрирует, что именно на этапе масштабного экономического спада, когда кризисные процессы воздействуют на все институты гражданского общества, а уровень недовольства граждан стабильно повышается, начинают активно функционировать экстремистские религиозные организации. Необходимо отметить, что эффективность профилактики радикальных идей в первую очередь зависит от стратегии воспитания. Именно в этой сфере сегодня происходят основные конкурентные битвы, именно воспитание в новой социальной реальности становится самым значимым оружием, определяющим исход противостояния.

Отношение современных подростков к тому или иному вероучению в настоящее время определяется не столько его

содержанием, сколько включенностью несовершеннолетних в более широкую социокультурную традицию. Так, например, согласно исследованию «Отношение российских подростков к религии», проведенному в 2022 г., 42% респондентов считают себя религиозными людьми, но при этом 44% от всех респондентов идентифицируют себя с православием, 9% – с исламом, 2% – с буддизмом, 2% – с иудаизмом. Столь противоречивые данные лишний раз свидетельствуют о том, что современные школьники легко причисляют себя к носителям той или иной религиозной культуры, которая скорее всего является традиционной для родного народа, но на самом деле обладают довольно смутными представлениями обо всех вероучениях, в том числе и о том, к последователям которого они себя причисляют. В связи с этим публичные выступления священнослужителей традиционных для народов России религий следует рассматривать в качестве значимого аспекта профилактики экстремистских идей среди подростков. Следовательно, традиционные отечественные конфессиональные институты в настоящее время расширяют свой функционал и превращаются в один из факторов обеспечения религиозной безопасности.

Резюмируя итоги исследования, можно сделать вывод о том, что международные религиозно-экстремистские организации, воспользовавшись социально-политической трансформацией российского общества и современным уровнем развития информационных технологий, значительно расширили спектр влияния на наше подрастающее поколение, разнообразили формы и методы пропаганды радикальных идей. Все это значительно усложнило профилактическую деятельность по пресечению распространения вероучений экстремистского характера. Немаловажное значение при этом отводится сотрудничеству российского духовенства с научной и педагогической общественностью. Определенный положительный опыт такой совместной деятельности уже накоплен. Приведем лишь один из многочисленных примеров. Учеными Российской академии образования «по вопросу общественной реакции на проблему вовлеченности представителей молодежи в экстремистские сообщества и преступные группировки были рассмотрены практики установок представителей мусульманской

молодежи в отношении террористических и экстремистских организаций. Показано, что регулярные оценки установок в отношении преступных организаций являются работающим инструментом оценки риска вовлеченности» (Реан и др., 2021, с. 95).

Таким образом, выявленные в процессе исследования «Отношение российских подростков к религии» тенденции свидетельствуют о назревшей необходимости перезагрузить работу по профилактике идей религиозного экстремизма в подростковой среде. Значительно повысить эффективность и результативность в этом деле можно было бы за счет сотрудничества практических работников и ученых, представляющих разные отрасли научного знания: психологии, педагогики, социологии, психиатрии, виктимологии, религиоведения. Лишь комплексный подход к решению обозначенной проблемы позволит минимизировать влияние деструктивных культов на подростков. Заинтересованность всех здоровых сил общества в нейтрализации деятельности проповедников экстремистского толка обеспечит синергетический эффект, без которого невозможно одержать победу в борьбе с идеологией религиозного экстремизма.

Список использованной литературы

1. «Административная технология» Хаббарда. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Avgustin_Nikitin/ron-habbard-i-tserkov-sajentologii/16 (дата обращения: 27.05.2022).
2. Волков Е.Н. Преступный вызов практической психологии: феномен деструктивных культов и контроля сознания // Журнал практического психолога. 2016. № 2. С. 87–93.
3. Генпрокуратура объявила экстремистскими несколько книг основателя саентологии Рона Хаббарда. URL: https://k-istine.ru/sects/scientology/scientology_news-098.htm? (дата обращения: 27.05.2022).
4. Гогиберидзе Г.М. Инновационные подходы к профилактике национально-религиозного экстремизма в молодежной среде // Противодействие распространению идеологии экстремизма и терроризма среди молодежи: материалы Межрегиональной научно-практической конференции по профилактике

- экстремизма 24 мая 2017 г. / сост. Д.М. Абдрахманов и др. Уфа: Мир печати, 2017. С. 51–62.
5. *Гогиберидзе Г.М.* Профилактика вовлечения подростков в деструктивные секты // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Вып. 2. 2019. С. 240–247.
 6. *Дворкин А.Л.* Сектоведение: Тоталитарные секты. Опыт систематического исследования. Н. Новгород: Христианская библиотека, 2014. 816 с.
 7. *Зенков А.Р.* Политико-религиозный экстремизм как глобальная угроза для современной России // Власть. 2013. № 9. С. 128–129.
 8. *Кюнз Х.* Религия на переломе эпох // Иностранная литература. 1996. № 11. С. 222–228.
 9. *Лапкин В.В.* Вступая в новую эпоху великих потрясений: попытка опережающей теоретической рефлексии // Полис. 2019. № 1. С. 30–42.
 10. Профилактика агрессии и деструктивного поведения молодежи: анализ мирового опыта / *А.А. Реан, И.А. Коновалов, М.А. Новикова, Д.В. Молчанова*. СПб.: КОСТА, 2021. 296 с.
 11. *Сергун Е.П.* Соотношение понятий «вид экстремизма» и «форма экстремизма» // Правовая культура. 2013. № 1 (14). С. 99–105.
 12. *Степанов Н.В.* Криминологические проблемы противодействия преступлениям, связанным с политическим и религиозным экстремизмом: дис. ... канд. юрид. наук. М., 2003. 26 с.
 13. *Сунан Абу Дауда.* Хадис № 5121. URL: <https://kazislam.kz/zavet-proroka-ne-yavlyayetsya-odnim-iz-nas-tot-kto-prizyvaet-k-neterpimosti> (дата обращения: 27.05.2022).
 14. Федеральный закон от 25.07.2002 г. № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_37867/ (дата обращения: 27.05.2022).
 15. Федеральный закон от 26.09.1997 г. № 125-ФЗ «О свободе совести и религиозных объединениях». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_16218/ (дата обращения: 31.03.2023).

ГЛАВА 8.

ПОЗИТИВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИНТЕРВЕНЦИИ (ППИ): ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ ЗРЕЛОСТИ ЛИЧНОСТИ

Феномен «зрелости личности» рассматривается во множестве научных дисциплин, включающих психологию, педагогику, социологию, криминологию и множество других социальных наук. Как и во многих других случаях при изучении и описании широких фундаментальных конструкций, описывающих личность, в психологическом научном сообществе существует множество подходов к интерпретации личностной зрелости. Так, одной из распространенных и эмпирически верифицируемых конструкций социальной зрелости личности является конструкция, предложенная российским ученым А.А. Реаном. Артур Реан подчеркивает, что формирование исчерпывающей модели «зрелости личности» на сегодняшний день крайне затруднительно, однако выделяет четыре фундаментальных компонента: ответственность, терпимость, саморазвитие и позитивное мышление (Реан, 2017). При этом в рамках данной концепции подчеркивается, что компонент «позитивное мышление, позитивное отношение к миру» является интегративным, охватывающим три предыдущих компонента (ответственность, терпимость и саморазвитие) и одновременно присутствующим в каждом из них. Также исследователь обращает внимание на важное различие терминов «зрелость» и «взрослость», поскольку на всех классических уровнях рассмотрения человека (индивидуальном, субъектно-деятельностном и личностном) термины «зрелость» и «взрослость» не являются синонимичными, так как фактический возраст человека, профессиональный стаж и прочее не всегда имеют четкую взаимосвязь с уровнем его зрелости.

Данный подход отечественного исследователя тесно перекликается с концепциями позитивной психологии – одного из самых быстроразвивающихся направлений в мировой психологической науке (Леонтьев, 2012). Позитивная психология изучает позитивные аспекты психики, позитивный опыт, приобретаемый в процессе жизнедеятельности, и его влияние на процесс формирования личности, а также многие другие концепты, связанные с психологическим благополучием личности. Психологическое благополучие личности в той или иной степени затрагивается всеми классическими и современными направлениями психологической науки, в фокусе которых находятся проблемы личности. Позитивная психология, рассматривающая концепт психологического благополучия как ключевой в границах своего проблемного поля, представляет собой «систему координат», в рамках которой возможно повторное исследование и, что самое важное, сопоставление и развитие классических психологических концепций (Реан, Ставцев, Кузьмин, 2023). Категории «ответственность», «терпимость», «саморазвитие» и, конечно, «позитивные эмоции» занимают ключевые позиции во внутриличностной иерархии человека при изучении путей достижения высокого психологического благополучия личности. Данный факт позволяет говорить о том, что личностная зрелость подразумевает и психологическое благополучие, в том числе психологическую жизнестойкость – умение встречать сложности, стрессы и разноуровневые проблемы, неизбежно возникающие в процессе жизнедеятельности, при этом сохраняя и поддерживая свой уровень психологического благополучия.

Модель «Values In Action» («VIA») является одной из ключевых структурных составляющих позитивной психологии (Peterson, Seligman, 2004). Данная модель описывает 24 положительных личностных качества, присущих каждому человеку. Применение и развитие индивидом данных качеств способствует стимулированию психологического благополучия личности, а также выступает своеобразным превентивным механизмом, позволяющим легче переносить негативные жизненные обстоятельства. Оригинальная версия модели была представлена в 2004 г. в рамках труда К. Питерсона и М. Селигмана «Character Strength

and Values» одновременно с измерительным инструментом в форме опросника «VIA-IS». Опросник «VIA-IS» неоднократно был переведен на различные языки и апробирован на широких выборках в различных социокультурных группах, например, в России (Ставцев, Реан, Кузьмин, 2021), США (Bachik, Carey, Craighead, 2021), Великобритании (Linley et al., 2007), Японии (Otake et al., 2005), Испании (Azañedo, Fernández-Abascal, Barraca, 2014), Хорватии (Brdar, Kashdan, 2010), странах Африки (Khumalo, Wissing, Temane, 2008), Индии (Singh, Choubisa, 2010) и др. (Ruch et al., 2007). Результаты исследований, проведенных в различных социокультурных группах, согласуются между собой, выделяя значимую связь между 24 качествами личности и различными аспектами психологического благополучия личности, что подтверждает как структурный компонент самого существования данных качеств, так и мультикультурную составляющую модели «VIA». Сильные стороны личности, входящие в модель «VIA»: Креативность (творческое мышление, оригинальность, изобретательность); Любовь к учению; Любопытство (любопытность); Широта видения (мудрость); Критическое мышление; Храбрость (отвага); Настойчивость (усердие, трудолюбие, стойкость); Честность (искренность, целостность); Энергичность (жажда жизни, энтузиазм, бодрость); Любовь; Доброта (великодушие, забота, сострадание); Социальный (эмоциональный) интеллект; Просоциальная активность; Беспристрастность; Лидерство; Прощение (умение прощать); Смирение; Благоразумие (осторожность); Самоконтроль (саморегуляция); Умение ценить красоту и совершенство во всем; Благодарность; Оптимизм (надежда, ориентация на лучшее будущее); Чувство юмора (игривость); Духовность (вера, смысл жизни) – все данные качества обоснованы эмпирическими исследованиями поведения человека и имеют психометрические параметры для валидного научного изучения (Ставцев, Реан, Кузьмин, 2021; Peterson, Seligman, 2004).

Формирование личностных качеств неотъемлемо связано с процессом социализации личности (Мудрик, 2006). Именно в ходе процесса социализации возможно воздействие на личность с целью развития позитивных качеств, способствующих

как психологическому благополучию, так и социальной зрелости личности. Процессом контролируемой социализации является воспитание (Мудрик, Никитская, 2021; Степанов, 2017). Таким образом, эффективный воспитательный процесс позволяет формировать в ребенке личностные качества, которые способствуют в дальнейшей жизни высокому психологическому благополучию, психологической жизнестойкости и, конечно, личностной зрелости.

Инструментами практического применения позитивной психологии являются позитивные психологические интервенции (ППИ). Позитивные психологические интервенции – это программы, методы психологического воздействия, комплекс тренингов и организованных групповых и индивидуальных активностей, направленных на культивирование положительных эмоций, социально одобряемого позитивного поведения, а также оптимистично-реалистичного когнитивного восприятия действительности (Реан, Ставцев, 2020; Реан, Ставцев, Егорова, 2021; Sin, Lyubomirsky, 2009). В рамках комплексного систематичного применения ППИ безусловно главнейшим социальным институтом, реализующим интервенции на практике, должны стать общеобразовательные учреждения как один из важнейших агентов социализации личности (Реан, Ставцев, Егорова, 2021). Позитивные психологические интервенции крайне разнообразны в своих формах и способах проведения, однако данное многообразие можно систематизировать в 3 группы: (1) отдельные упражнения или активности; (2) целостные курсы обучения, внедряемые в программу наравне с академическими дисциплинами; (3) глобальное переориентирование школьной среды, включающее все аспекты обучения, начиная от школьного климата и заканчивая способом преподавания академических дисциплин (Реан, Ставцев, 2020; Porović, 2014).

Понимая механизм формирования личностной зрелости, а также имея методологическую основу в виде моделей, предложенных исследователями, с помощью практических инструментов – позитивных психологических интервенций – возможно воздействие на личность с целью воспитания зрелости личности. Далее мы бы хотели подробнее рассмотреть уже упомянутые компоненты зрелости личности (ответственность, терпимость, само-

развитие и позитивное мышление) как ключевые точки для воздействия с помощью ППИ.

Ответственность

Подход к научному описанию *ответственности* в современной психологии восходит к концепции «локус контроля» Джулиана Роттера (Rotter, 1966), описывающей свойство личности индивида приписывать произошедшие с ним события внешним или внутренним факторам, и «каузальной атрибуции» Фрица Хайдера (Heider, 1944), развитой Бернардом Вайнером (Weiner, 2001). Нельзя не сказать, что концепция локуса контроля прямо связана с психологией каузальной атрибуции. Различение, введенное Роттером, собственно, и касается противопоставления внутренних и внешних причин в смысле подконтрольности результата действия субъекту. Хайдер выделил наряду с внутренними (личностными) и внешними (связанными с окружающим миром) возможностями еще один параметр атрибуции: временная стабильность и вариативность (нестабильность). С точки зрения внутреннего (личностного) аспекта стабильность связывается со способностями, а вариативность – с мотивацией (желание, намерение, старание). С точки зрения внешнего аспекта (окружающий мир) стабильность связывается с трудностью задания (или, точнее, с его объективной сложностью), а вариативность – со случаем, удачей, везением (или неудачей, невезением). Вайнер объединил оба параметра – локализацию и временную стабильность – в четырехмерной модели причин (см. табл. 8.1).

Таблица 8.1

Классификация причин успеха и неудачи в четырехмерной модели причин

Стабильность	Локализация	
	внутренняя	внешняя
Временная стабильность	Способности	Сложность задания
Временная нестабильность	Старание	Случайность

Впоследствии к параметрам локализации (выходящим из локуса контроля) и временной стабильности Вайнер добавил

параметр контролируемости (Weiner, 2001), обособляя данный параметр от локуса контроля Роттера, который сочетал в себе и локализацию и контролируемость. Таким образом появилась восьмимерная модель причин успехов и неудач (см. табл. 8.2).

Таблица 8.2

**Классификация причин успеха и неудачи
в восьмимерной модели причин**

	Внутренняя локализация		Внешняя локализация	
	Контролируемая ситуация	Не контролируемая ситуация	Контролируемая ситуация	Не контролируемая ситуация
Временная стабильность	Отношение к учебе (усердие, лень)	Способности	Типичная помощь учителя	Сложность задания
Временная нестабильность	Старание (в данный момент)	Телесное и душевное состояние (настроение, усталость)	Помощь, получаемая от других людей	Случайность

Важно упомянуть, что в дальнейшем, основываясь на принципах локуса контроля и каузальной атрибуции, в позитивной психологии рассматриваются концепты «оптимизм» и «пессимизм» через параметры постоянства и универсальности (Hiroto, Seligman, 1975), при этом в подходе Селигмана параметры «контролируемость» и «локализация» были заменены параметром «универсальность», что более подробно мы рассмотрим далее.

Таким образом, возвращаясь к классическим концепциям локуса контроля и каузальной атрибуции, в современной психологии личности широко распространена концепция двух типов ответственности:

Ответственность первого типа (интернальность личности) – это тот случай, когда личность считает ответственной за все происходящее с ней в жизни саму себя (в терминологии Дж. Роттера – интернальный (внутренняя локализация) локус контроля): «Я сам отвечаю за свои успехи и неудачи. От меня самого зависит моя жизнь и жизнь моей семьи. Я должен и могу это сделать» – вот жизненное кредо и постулаты такой личности.

Ответственность второго типа (экстернальность личности) – связана с ситуацией, когда человек склонен считать ответ-

ственным за все происходящее с ним в жизни либо других людей, либо внешние обстоятельства, ситуацию, случай (экстернальный (внешняя локализация) локус контроля). Ответственность и за неудачи, и за успехи возлагается на родителей, учителей, в будущем – на коллег, начальство, знакомых. В детстве квинтэссенцией такой ответственности со знаком минус может служить фраза «...а это он первый начал». Легко заметить, что на обыденном языке, на языке житейских понятий, второй тип ответственности обозначается не иначе как безответственность.

Формирование ответственности идет рука об руку с развитием автономности личности и обеспечением свободы принятия решений относительно самого себя. Развитие ответственности личности невозможно при блокировании развития и проявления автономности, а также свободы принятия решений. «Нельзя научить человека плавать, при этом опасаясь пустить его в воду». При этом в практической педагогической деятельности поощрение инициативности учеников, автономности в учебной деятельности, конечно, имеет место, но является скорее исключением, чем правилом. Такая поведенческая позиция взрослых, как показывают исследования (Реан, 2017), находит удобную и прочную опору в системе их социально-перцептивных стереотипов, в их представлениях об учащихся как о неспособных в большинстве своем к проявлению автономности, самостоятельности в деятельности. Эмпирические исследования показывают к тому же, что дисциплинированность учащихся является для педагогов несравненно более ценимой добродетелью, чем самостоятельность личности.

При этом также исследователь Артур Реан (Реан, 2017) рассмотрел каузальную атрибуцию с ситуативной точки зрения в подходе личности к описанию собственных успехов и неудач. Изучая интернальность (внутренний локус контроля, склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности собственным способностям и усилиям) и экстернальность (внешний локус контроля, склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним факторам) во взаимосвязи с параметрами временной стабильности

и контролируемости, Реан сформулировал модель «хороший интернальный контроль» (см. рис. 8.1). Дело в том, что параметр каузальной атрибуции – контролируемость – связан с ответственностью личности, и логично предположить, что социально зрелая личность должна стремиться к интернальности, а не экстернальности, что, собственно, и доказано в целом ряде эмпирических исследований. Интерналы менее тревожны, менее подвержены депрессии, менее склонны к агрессии, более благожелательны, терпимы и более популярны в группе. Они более уверены в себе и чаще находят смысл и цели в жизни. За всеми этими выводами стоит большое число исследований и эмпирических фактов (Муздыбаев, 1983; Реан, 1994; Rotter, 1966). Однако мы уже видели, что включение в концепцию локуса контроля дополнительного вектора временной стабильности нарушает стройный порядок безусловной предпочтительности интернальности. Совершенно разный психологический смысл, в плане влияния на поведение личности, ее мотивацию, уровень активности и самооценку, имеют (а) интернальность в области неудач, связанная с вариативным компонентом и (б) интернальность в области неудач, связанная со стабильным компонентом. Атрибуция ответственности по первому варианту, связывая неудачу с недостаточностью собственных усилий, возлагает ответственность на личность и требует повышения активности. При этом вера в свою способность решить задачу, в способность преодолеть неудачу не подвергается сомнению. Атрибуция ответственности по второму варианту, также налагая ответственность за неудачу на самого человека, связывает неудачу с «объективным» фактором – недостаточностью способностей. Такой вариант интернальности ведет к снижению мотивации, отказу от активности в преодолении неудачи и в конечном счете к снижению самооценки.

Есть еще одно обстоятельство, которое не дает возможности абсолютно полностью принять идиллическую картину безусловной предпочтительности атрибутивной ответственности по интернальному типу. И это обстоятельство связано с некоторыми представлениями и фактами из классической («вне-локусовской») психологии личности. Все обычно называемые

достоинства интернала «завязаны» на ядро этого типа, которым является внутренняя ответственность. То есть наличие представления о том, что по преимуществу все в жизни субъекта так или иначе зависит от него самого. Эта ответственность распространяется, как мы видели, конечно, не только на область достижений, но и на область неудач. Однако классическая психология личности, весь ее теоретический и практический опыт способны внести сюда серьезные коррективы. Традиционные, возникшие задолго до концепции локуса контроля и до Роттера представления утверждают, что субъект, который перманентно и тотально берет ответственность на себя за все неудачи, провалы, промахи в жизни, подвержен серьезному риску дезадаптации. Такая ориентация на всеобъемлющую ответственность в случае серьезности или множественности неудач является основательной почвой для возникновения комплекса вины. Такая ориентация на всеобъемлющий контроль за ситуацией является фактором риска психоэмоциональной дезадаптации, роста дискомфорта, напряжения. Практическим признанием именно такого состояния вещей является собственно содержание работы психотерапевта, психолога при оказании психологической помощи дезадаптированной личности («Вы не можете контролировать все в этой жизни», «Снимите с себя ответственность за поведение других», «Обстоятельства не всегда подвластны нам», «Если нельзя изменить обстоятельства, надо изменить взгляд на них», – говорит психолог своему гиперответственному клиенту, настойчиво пробивающемуся к неврозу). Таким образом, налицо противоречие в представлениях по данному вопросу в традиционной, классической психологии личности и в представлениях более молодой концепции локуса контроля. Эти противоречия снимаются при несколько ином взгляде на проблему, связанном с введением атрибутивного паттерна, который Реан условно называет «хороший интернальный контроль». Он полагает, что полезно различать интернальность – экстернальность не только по ситуативным (поведенческим) областям: область достижений, область неудач, область производственных отношений и т. п. Теоретически и практически важно и полезно различать

интернальность – экстернальность по каузальным (детерминистским) областям: (а) ответственность за причины неудач и (б) ответственность за преодоление неудач. Первая область ответственности обращена к прошлому, вторая область ответственности обращена к настоящему и будущему. «Хороший интернальный контроль», таким образом, есть не одномерная характеристика и может быть представлен следующим образом (см. рис. 8.1). Такой «хороший интернальный контроль» позволяет субъекту сохранить уверенность в себе, активную позицию и чувство контроля за событиями своей жизни, не приобретая попутно чувства всеобъемлющей вины и эмоциональной дезадаптации.



Рис. 8.1. «Хороший интернальный контроль» (по А.А. Реану)

Нетрудно заметить, что эта модель вовсе не тождественна гораздо более примитивной модели поведения и интерпретации событий, которая отражается формулой: интернал в области достижений – экстернал в области неудач. Иначе говоря, «за успехи ответственен Я, за неудачи – случай, обстоятельства, другие люди». Конечно, эта модель тоже имеет место в реальной жизни. Но, во-первых, она вовсе не «хорошая», а во-вторых, она и не интернальная по сути. Модель «хорошего интернального контроля» является более сложной концептуально и структурно и выгодно отличается, что самое главное, своим позитивным практическим (поведенческим) потенциалом.

Терпимость

Важным фактором не только социальной зрелости, но и социальной адаптации личности в целом является развитая социально-психологическая терпимость личности. Этот фактор эффективно срабатывает при определенных рассогласованиях позиций личности и господствующих установок социальной среды. Развитая социально-психологическая терпимость предупреждает развитие когнитивного диссонанса, а следовательно, и дезадаптацию личности. То есть когнитивный диссонанс возникает не каждый раз при рассогласовании когнитивных образов с действительностью. При определенном отношении личности к этому рассогласованию состояние дезадаптации по механизму когнитивного диссонанса может и не возникнуть. В структуре общего феномена терпимости А.А. Реан выделяет два ее вида (Реан, 2017): сенсуальная терпимость личности и диспозиционная терпимость личности.

Сенсуальная терпимость (лат. *sensualis* – чувственный, основанный на чувствах, ощущениях) связана с устойчивостью к воздействию социальной среды, с ослаблением реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор за счет снижения чувствительности к его воздействию. Сенсуальная терпимость, таким образом, связана с классической (и даже психофизиологической) толерантностью, с повышением порога чувствительности к различным воздействиям социальной среды, в том числе воздействием субъектов межличностного взаимодействия. Образно говоря, сенсуальная терпимость есть терпимость-черствость, терпимость-крепость, терпимость-стена.

В основе **диспозиционной терпимости** (диспозиция – предрасположенность) лежит принципиально иной механизм, обеспечивающий терпимость личности при социальных взаимодействиях. В данном случае речь идет о предрасположенности, готовности к определенной (терпимой) реакции личности на среду. За диспозиционной терпимостью стоят определенные установки личности, ее система отношений к действительности: к другим людям, к их поведению, к себе, к воздействию других людей на себя, к жизни вообще. Примерами установок личности, обеспечивающих ее диспозиционную терпимость, являются, скажем, такие: «все люди

когда-нибудь ошибаются», «каждый имеет право на свое мнение», «чем больше точек зрения, тем лучше», «агрессия и раздражительность чаще провоцируются ситуацией, а не являются внутренней сущностью человека» и т. п. Принятие стратегии и позиции известной под названием «альтруистический эгоизм», вероятнее всего, также приводит к существенному повышению терпимости личности. Несомненно, что и в данном случае надо говорить о диспозиционной, а не сенсуальной терпимости. Диспозиционная терпимость, следовательно, образно говоря, есть терпимость-позиция, терпимость-установка, терпимость-мироощущение. Она вовсе не связана с психофизиологической толерантностью. Носителем высокой диспозиционной терпимости, таким образом, вполне может быть высокочувствительная личность – эмотивный акцентуант, обладающий слабой сенсуальной терпимостью.

Также концепция «терпимость» или «сдержанность» в модели «VIA 24» объединяет группу сильных сторон личности: «прощение», «смирение», «благоразумие», «самоконтроль». Эти сильные стороны личности очевидно могут проявляться в форме диспозиционной терпимости.

Как и в случае с ответственностью, развитие терпимости тесно связано с социализацией и формированием личности в целом, социальный интеллект, в частности эмпатия и умение контролировать эмоции, критическое мышление, наличие социальных знаний, умений и навыков для эффективного и комфортного существования в социуме личности, способствует формированию «диспозиционной терпимости», снижению уровня общей агрессивности (готовность к проявлению агрессии) личности и общему психологическому благополучию личности.

Саморазвитие

Потребность в саморазвитии, самоактуализации есть основополагающая составляющая зрелой личности. Идея саморазвития и самореализации является основной или по крайней мере чрезвычайно значимой для многих современных концепций о человеке, в частности в позитивной психологии (Брушлинский, 1991; Зинченко, Моргунов, 1994; Щукина, 2022; Carr, 2019).

Идея саморазвития и самоактуализации, несмотря на ее фундаментальное значение, взятая «сама по себе», «в чистом виде», вне связи с феноменом самотрансценденции, является недостаточной для формирования личностной зрелости. Самотрансценденция означает что человек находится в отношении к чему-то, направлен на что-то иное, нежели он сам. В более категоричной форме эта мысль звучит так: «Быть человеком – значит быть направленным не на себя, а на что-то иное» (В. Франкл). Именно поэтому концепция личностной зрелости базируется на представлении о единстве самоактуализации и самотрансценденции и о действии в отношении них принципа дополнительности (Реан, 2017).

Стремление к саморазвитию не есть идея фикс о достижении абсолютного идеала. Идеальным быть трудно, да и вряд ли нужно. Но постоянное стремление к саморазвитию – это нечто иное. Актуальная потребность в саморазвитии, стремление к самосовершенствованию и самореализации представляют огромную ценность сами по себе. Они являются показателем личностной зрелости и одновременно условием ее достижения. Кроме всего прочего, актуальная потребность в саморазвитии, самоактуализации есть источник долголетия человека. Причем долголетия активного, и не только физического, но и социального, личностного. С наличием выраженного стремления к саморазвитию связана и успешность человека как субъекта профессиональной деятельности, успешность достижения им профессионального «акме», а также и его профессиональное долголетие, что неоднократно подтверждено экспериментальными данными (Реан, 2017).

В позитивной психологии саморазвитие можно также рассмотреть с точки зрения 24 качеств личности. С одной стороны, все 24 качества положительно связаны с психологическим благополучием человека и саморазвитие, в общем смысле, заключается в постоянном самосовершенствовании индивида в рамках всех сильных сторон личности. С другой стороны, при индивидуальном подходе каждый человек обладает собственной иерархией выраженности 24 сильных сторон личности и выстраивание жизнедеятельности происходит таким образом, что реализуются наиболее развитые сильные стороны личности у непосредственного индивида, это

ведет к позитивной максимизации его личностных особенностей, что является критерием эффективного саморазвития и достижения психологического благополучия.

Позитивное мышление

Позитивное мышление является интегральным качеством по отношению к ответственности, терпимости и саморазвитию, а также ярким маркером зрелости личности (см. рис. 8.2).

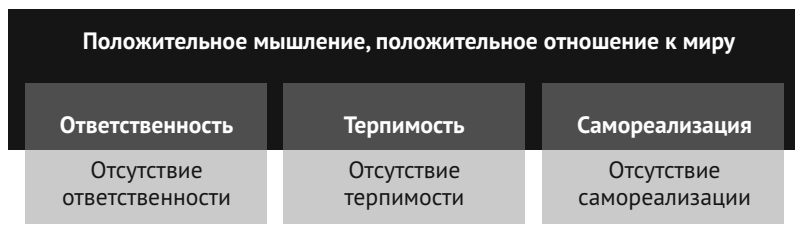


Рис. 8.2. Положительное (позитивное) мышление как интегральный компонент личностной зрелости

Именно через позитивное мышление и позитивное отношение к миру формируются, реализуются и развиваются компоненты личностной зрелости человека. Положительное отношение к окружающему миру напрямую связано с психологическим благополучием. Именно восприятие действительности, диспозиционное отношение к ситуации формируют нашу оценку факторов и ожидания, в связи с чем мы формируем нашу деятельность. Позитивное мышление тесно связано с самооэффективностью личности, которая характеризуется как убежденность личности в способности и готовности справиться с задачами и неизбежно возникающими трудными жизненными ситуациями (Bandura, 1977). Эмпирически психологическое благополучие выражается концептами «удовлетворенность жизнью», «самооценка» и «самооэффективность», при этом в рамках «Я-концепции» самооценка как сопоставление фактического (операционального) «Я» с желаемым (потенциальным) «Я» тесно связана с самооэффективностью как верой в возможность решения поставленных задач.

Подобно самооэффективности, позитивное мышление не искажает действительность, а формирует направленность действий индивида на положительное развитие и достижение результатов, готовность преодолевать трудности и стремиться к наиболее благоприятному исходу любой деятельности.

Квартет психологической жизнестойкости

Существует множество определений психологической жизнестойкости и смежных понятий, таких как психологическая устойчивость, устойчивость личности, жизнеспособность и личностный потенциал. Обобщая, можно сказать, что психологическая жизнестойкость – это способность личности вести активную и продуктивную жизнедеятельность во всех ее аспектах, невзирая на внешние и внутренние обстоятельства.

В исследовании (Реан, Ставцев, Кузьмин, 2021; 2022) мы рассматривали психологическую жизнестойкость как ряд сильных сторон личности (VIA 24) при прочих равных, имеющих наибольшую взаимосвязь с удовлетворенностью жизнью, самооценкой и самооэффективностью личности, формирующих психологическое благополучие личности. Все 24 качества личности имеют сильную положительную взаимосвязь с данными концептами, однако 4 из них многократно превосходят степень влияния.

Таким образом, мы считаем, что можно говорить о «квартете психологической жизнестойкости» в модели VIA 24: Любопытство (любопытность); Энергичность (жажда жизни, энтузиазм, бодрость); Благодарность; Оптимизм (надежда, ориентация на лучшее будущее).

«Любопытство» само по себе является мотивирующим к действию качеством. «Любопытство» или «любопытность» формируют особое отношение к преодолению трудностей окружающей действительности. В рамках этих качеств восприятие негативных событий и сложностей представляется не фатально, а как вызов, задача, которая должна быть решена. Кроме того, «любопытство» тесно связано с саморазвитием личности с точки зрения стимулирующего фактора саморазвития.

Сильная сторона личности **«энергичность»** («жажда жизни») представляет собой динамический аспект благополучия как физического, так и психологического. Таким образом, уникальность данного качества в том, что, в отличие от других сильных сторон личности, «энергичность» во многом связана с соматическим состоянием организма. С физической точки зрения «энергичность» обуславливается здоровьем организма, отсутствием нарушений функциональности организма и отсутствием усталости. С психологической точки зрения «энергичность» выражается в умении воспринимать жизнь радостно, «вкладывать в свои дела душу», уделять им максимальное внимание, проживать жизнь как интересное приключение, быть жизнерадостным и заинтересованным. Наиболее современное представление об «энергичности» в психологической науке можно найти в теории самодетерминации (Ryan, Deci, 2000). Согласно теории самодетерминации, люди обладают врожденной или внутренней энергией, выражению которой способствуют или препятствуют различные факторы, связанные с психологическими потребностями. С точки зрения теории самодетерминации проявление качества личности «жажда жизни» стимулируется жизненными обстоятельствами, в которых человек может эффективно выражать и реализовывать все аспекты своих потребностей, включая потребности в автономии, компетентности и взаимосвязи. «Жажда жизни» снижается, когда социальный контекст порождает чувство неэффективности, разобщенности или чувства, связанные с гетерономией личности, социальной несостоятельностью и даже инфантильностью, например с отчуждением или контролем. При этом при «большом запасе» врожденной или внутренней энергии индивид дольше способен сопротивляться нежелательным эффектам «негативного» социального контекста.

«Благодарность» как сильная сторона личности выражается в умении осознать и быть благодарным за все хорошее, что происходит в жизни, всегда выражать свою благодарность другим. В психологии концепция «благодарность» тесно связана с уровнем морального развития человека (McCullough et al.,

2001). Испытывая благодарность, индивид мотивирован к про-
социальному поведению, получает стимулы и положительное
подкрепление к поддержанию просоциальной парадигмы по-
ведения и удерживается от совершения асоциальных поступ-
ков. В частности, исследователи Маккалоу, Килпатрик, Эммонс
и Ларсон (2001) утверждают, что «благодарность» служит «мо-
ральным барометром», предоставляя людям эмоциональную
информацию, которая сопровождает восприятие того, что дру-
гой человек обращался с ними просоциально. «Благодарность»
служит «моральным мотивом», побуждающим людей вести
себя просоциально после того, как они стали бенефициарами
просоциального поведения других людей. «Благодарность» слу-
жит «моральным подкреплением», стимулируя просоциальное
поведение, поощряя людей за их предыдущее просоциальное
поведение.

С научной точки зрения **«оптимизм»** – это надежда, или,
лучше сказать, оптимистично-реалистичное восприятие буду-
щего. Уже упомянутый нами исследователь Мартин Селигман,
выступая перед большой аудиторией, высказал мысль о том,
что, несмотря на то, что наш вид называется «человек разум-
ный», он считает, что нам больше бы подошел термин «человек
предсказывающий», поскольку мы прогнозируем и ожидаем,
что произойдет с нами, на основе нашего восприятия и преды-
дущего опыта. Каждый человек приписывает произошедшим
с ним событиям характеристики, основанные на его эмоцио-
нальном состоянии, предыдущем опыте и других ситуационных
факторах. Следует отметить, что характеристики, рассматрива-
емые Селигманом, базируются на уже упомянутых нами ранее
фундаментальных концепциях локуса контроля и каузальной
атрибуции. В позитивной психологии индивидуальный стиль
объяснения человеком произошедших с ним событий можно
рассмотреть через характеристики постоянства и универсаль-
ности.

Постоянство. В основе постоянства (устойчивости) лежит ди-
хотомия: устойчивый (постоянный) – неустойчивый (временный).
Таким образом, в основе постоянства (устойчивости) – временной

фактор. Пример: «мне всегда не везет» (постоянный) – «сегодня неудачный день» (временный); «мы никогда не разговариваем» (постоянный) – «в последнее время мы стали меньше общаться» (временный).

Пессимисты склонны приписывать негативным событиям в своей жизни перманентный статус, а положительным событиям временный статус.

Оптимисты, напротив, воспринимают негативные события как временные, а положительные как постоянные.

Все мы сталкиваемся с неудачами в нашей жизни, и для всех это неприятно, однако кто-то быстро справляется и отпускает чувство смятения (оптимисты), а кто-то долго не может оправиться от негативного события (пессимисты), при этом успех или позитивные жизненные события воспринимаются оптимистом как данность, одно положительное событие формирует привычку (отныне все будет хорошо), пессимист воспринимает успех как случайное временное везение (в дальнейшем уже не будет так везти).

Универсальность. В основе универсальности лежит дихотомия: универсальный – специфичный. Таким образом, в основе универсальности – пространственный фактор. Пример: «я вызываю отвращение» (универсальность) – «я ей противен» (специфичность); «книги бесполезны» (универсальность) – «эта книга никуда не годится» (специфичность).

Пессимисты склонны приписывать негативным событиям в своей жизни закономерный статус, а положительным событиям случайный статус.

Оптимисты воспринимают негативные события как частность, а положительные как закономерность.

Пессимисты дают частным неудачам широкую трактовку, воспринимая их как закономерности, преувеличивая их значимость, тем самым увеличивая негативные последствия от переживания данных неудач, частные победы, напротив, воспринимаются чересчур незначительными, тем самым позитивные эмоции от успеха снижаются. Оптимисты, давая частную трак-

товку неудачам, уменьшают их негативное влияние, а универсализируя успех, повышают позитивные эмоции от события.

Характеристики постоянства и универсальности во многом влияют именно на наши дальнейшие ожидания от будущего жизненного опыта, и, если они постоянные – универсальные – негативные, мы заранее переживаем симптомы будущих возможных разочарований, которые могут и не произойти, тем самым формируя порочный круг депрессии. При этом воспринимая позитивные события как постоянные и универсальные, мы формируем заряд внутренней энергии, мотивации.

Все концепции, представленные в данной главе, широко изучены с точки зрения практического воздействия на них, стимулирования их развития в процессе воспитания. Существуют русскоязычные учебно-методические материалы, направленные на реализацию ППИ в различных формах и на различных уровнях (Реан и др., 2022). Эффективность ППИ доказана рядом эмпирических исследований, а также подтверждена метаанализами (Ставцев, 2022; Carr et al., 2021). Именно поэтому применение позитивных психологических интервенций с целью воздействия на аспекты социальной зрелости личности, психологического благополучия и психологической жизнестойкости является крайне эффективным с точки зрения их целенаправленного взращивания.

Список использованной литературы

1. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) // Психологический журнал. 1991. № 12 (6). С. 3–11.
2. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. 304 с.
3. Леонтьев Д.А. Позитивная психология – повестка дня нового столетия // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. № 9 (4). С. 36–58.
4. Мудрик А.В. Социализация человека. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 304 с.

5. Мудрик А.В., Никитская Е.А. Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность // Образование. Наука. Научные кадры. 2021. № 2. С. 224–230.
6. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л.: Наука, 1983. 240 с.
7. Позитивная педагогика и психология: системный подход к улучшению школьной среды: учебно-методическое пособие / А.А. Реан и др. М.: МПГУ, 2022. 56 с.
8. Позитивные психологические интервенции: компендиум практических упражнений: учебно-методическое пособие / А.А. Реан и др. М.: МПГУ, 2022. 172 с.
9. Реан А.А. Локус контроля делинквентной личности // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 2. С. 52–57.
10. Реан А.А. Психология личности. СПб.: Питер, 2017. 288 с.
11. Реан А.А., Ставцев А.А. Позитивные психологические интервенции как профилактика школьного неблагополучия, агрессии и буллинга // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 37–59.
12. Реан А.А., Ставцев А.А., Егорова А.В. Позитивная психология как инструмент модерации процесса социализации школьников // Сибирский психологический журнал. 2021. № 82. С. 191–207.
13. Реан А.А., Ставцев А.А., Кузьмин Р.Г. Сильные стороны личности в модели VIA как медиатор психологического благополучия в профессиональной деятельности // Национальный психологический журнал. 2022. № 2 (46). С. 25–34.
14. Реан А.А., Ставцев А.А., Кузьмин Р.Г. Позитивная психология и педагогика. М.: МПГУ, 2023. 411 с.
15. Ставцев А.А., Реан А.А., Кузьмин Р.Г. Сильные стороны личности российских педагогов в модели VIA: апробация русскоязычной версии опросника «24 сильные стороны личности» (VIA-IS120) // Интеграция образования. 2021. № 25 (4). С. 681–699.
16. Ставцев А.А. Позитивная психология как инструмент социализации, воспитания и ресоциализации личности // Вестник Московского университета МВД России. 2022. № 4. С. 332–335.
17. Степанов П.В. Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 2. С. 121–129.
18. Щукина М.А. Психология саморазвития личности. СПб.: СПбГУ, 2022. 520 с.
19. Azañedo C.M., Fernández-Abascal E.G., Barraca J. Character strengths in Spain: Validation of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) in a Spanish sample // *Clínica y Salud*. 2014. V. 25 (2). P. 123–130.
20. Bachik M.A.K., Carey G., Craighead W.E. VIA character strengths among U.S. college students and their associations with happiness, well-being, resiliency, academic success and psychopathology // *The Journal of Positive Psychology*. 2021. V. 16 (4). P. 512–525.
21. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change // *Psychological review*. 1977. V. 84 (2). P. 191–215.
22. Brdar I., Kashdan T.B. Character strengths and well-being in Croatia: An empirical investigation of structure and correlates // *Journal of Research in Personality*. 2010. V. 44 (1). P. 151–154.
23. Carr A. Positive psychology and you: A self-development guide. London: Routledge, 2019. 428 p.
24. Character strengths as predictors of the “good life” in Austria, Germany and Switzerland / W. Ruch, A. Huber, U. Beermann, R.T. Proyer // *Studies and researches in social sciences*. 2007. V. 16. P. 123–131.
25. Character strengths in the United Kingdom: The VIA inventory of strengths / P.A. Linley, J. Maltby, A.M. Wood et al. // *Personality and individual differences*. 2007. V. 43 (2). P. 341–351.

26. Development of the Japanese version of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) / K. Otake, S. Shimai, A. Ikemi et al. // *Japanese Journal of Psychology*. 2005. V. 76 (5). P. 461–467.
27. Effectiveness of positive psychology interventions: a systematic review and meta-analysis / A. Carr, K. Cullen, C. Keeney et al. // *The Journal of Positive Psychology*. 2021. V. 16 (6). P. 749–769.
28. Heider F. Social perception and phenomenal causality // *Psychological Review*. 1944. V. 51 (6). P. 358–374.
29. Hiroto D.S., Seligman M.E. Generality of learned helplessness in man // *Journal of personality and social psychology*. 1975. V. 31 (2). P. 311–327.
30. Is gratitude a moral affect? / M.E. McCullough, S.D. Kilpatrick, R.A. Emmons et al. // *Psychological bulletin*. 2001. V. 127 (2). P. 249–266.
31. Khumalo I.P., Wissing M.P., Temane Q.M. Exploring the validity of the Values-In-Action Inventory of Strengths (VIA-IS) in an African context // *Journal of Psychology in Africa*. 2008. V. 18 (1). P. 133–142.
32. Peterson C., Seligman M.E. Character strengths and virtues: A handbook and classification (Vol. 1) // Oxford: Oxford University Press, 2004. 800 p.
33. Popovic N. (2014). Should education have happiness lessons? // *The Oxford handbook of happiness* / S.A. David, I. Boniwell, A.C. Ayers (Eds.) Oxford: Oxford University Press, 2014. P. 551–562.
34. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement // *Psychological monographs: General and applied*. 1966. V. 80 (1). P. 1–28.
35. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American psychologist*. 2000. V. 55 (1). P. 68–78.
36. Sin N., Lyubomirsky S. Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis // *Journal of Clinical Psychology: In Session*. 2009. V. 65 (5). P. 467–487.
37. Singh K., Choubisa R. Empirical validation of values in action-inventory of strengths (VIA-IS) in Indian context // *Psychological Studies*. 2010. V. 55 (2). P. 151–158.
38. Weiner B. Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attribution Perspective // *Student Motivation: The Culture and Context of Learning*. Plenum Series on Human Exceptionality / F. Salili, C.Y. Chiu, Y.Y. Hong (Eds). NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2001. P. 17–30.

ОБ АВТОРАХ

Волкова Елена Николаевна – доктор психологических наук, профессор, специалист в области социально-психологических проблем асоциального детства, практической психологии образования, психологии учителя. Автор более 200 научных публикаций.

Гогиберидзе Георгий Меджидович – доктор педагогических наук, профессор, специалист в области теории воспитания, профилактики девиантного поведения подростков. Автор 200 научных публикаций.

Егорова Анна Викторовна – специалист в области психологии воспитания и профилактики девиантного поведения. Автор работ по проблемам социальной и педагогической психологии.

Коновалов Иван Александрович – кандидат психологических наук, специалист в области психологии агрессии и асоциального поведения молодежи, психологии социального познания. Автор работ по проблемам психологии подростка, социальной и педагогической психологии.

Кошелева Екатерина Сергеевна – специалист в области психологии личности, возрастной психологии и психологии девиантного поведения. Автор работ по проблемам социальной и педагогической психологии.

Реан Артур Александрович – академик РАО, профессор, доктор психологических наук, председатель Научного совета РАО по проблемам профилактики агрессии и деструктивного поведения учащихся, специалист в области психологии личности, социальной и педагогической психологии. Автор более 400 научных публикаций.

Ставцев Алексей Андреевич – кандидат психологических наук, специалист в области психологии личности, социальной и позитивной психологии. Автор работ по проблемам социальной и педагогической психологии, позитивной психологии и педагогики, психологии личностного развития.

Шевченко Андрей Олегович – специалист в области позитивной психологии и педагогики, геймификации и психофизиологии. Автор работ по проблемам психологии личности, психологии агрессии, геймифицированного обучения.

Шнейдер Лидия Бернгардовна – доктор психологических наук, профессор, специалист в области прикладной психологии. Автор 350 научных публикаций, из них – 20 монографий и 50 учебных пособий и учебников.

Учебное издание

ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ
И ПРОФИЛАКТИКА
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Под общей редакцией академика РАО А. А. Реана

Учебное пособие

Редактор *Дубовец В. В.*

Оформление обложки *Удовенко В. Г.*

Компьютерная верстка *Потрахов И. А.*

Московский педагогический государственный университет (МПГУ).
119435, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1.

Подписано в печать 22.11.2023. Формат 60х90/16.

Бум. офсетная. Печать цифровая. Усл. печ. л. 13,5.

Тираж 500 экз. Заказ № 1485.

ISBN 978-5-4263-1305-7



9 785426 313057