

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«ДОНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



МИЩЕНКО Вера Ивановна

**ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СТРЕССОВЫХ
СИТУАЦИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Специальность

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
(психологические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:

доктор психологических наук, профессор
Макарова Елена Александровна

Ростов-на-Дону-2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

	стр.
ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ	17
1.1. Подходы к изучению особенностей поведения личности в психологии	17
1.2. Предикторы формирования виктимного поведения лично- сти.....	37
1.2.1. Роль социальных стрессовых ситуаций в виктимизации личности.....	37
1.2.2. Предэкзаменационный стресс как детерминанта виктимно- го поведения личности.....	45
1.2.3. Тревожность как базовое качество личности при виктими- зации.....	56
Выводы по Главе 1.....	69
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СТРЕССОВЫХ СИ- ТУАЦИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	71
2.1. Организация эмпирического исследования и характеристика испытуемых	71
2.2. Методы и методики исследования	76
2.2.1. Диагностика поведения личности в предэкзаменационный период.....	76
2.2.2. Исследование стрессовых ситуаций на предмет виктимо- генного потенциала для личности.....	84
2.2.3. Методология психологической работы с обучающимися в предэкзаменационный период.....	87
Выводы по Главе 2.....	100
ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ ПРОВЕДЕННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	101
3.1. Результаты исследования стрессовых ситуаций на предмет виктимогенности для личности.....	101
3.2. Результаты исследования особенностей поведения личности в предэкзаменационный период.....	123
Выводы по Главе 3.....	149
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	151
ЛИТЕРАТУРА.....	155
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	180

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современная личность перманентно сталкивается с множеством ситуаций, переживаемых ею в качестве стрессовых. Проблема реагирования человека на стрессовые ситуации в наше время приобретает особую актуальность, поскольку количество воздействий самых разнообразных стрессоров на личность возрастает с каждым годом, но далеко не каждый человек обладает достаточными умениями в короткий срок адаптироваться к ним, не каждый способен реагировать на стрессовые ситуации с наименьшими психологическими потерями. Так, 72% жителей России испытывают стресс разных типов и с разной периодичностью. Из них 11% граждан испытывают стресс почти каждый день. Отмечена динамика роста числа россиян, испытывающих стресс.

Формы поведения личности складываются в основном в двух периодах: детстве и подростковом возрасте. Если говорить о меньших по масштабам потрясениях, то для среднестатистического человека любые изменения связаны с переживанием стресса. Зачастую различные виды деятельности человека, которые протекают в стрессогенных условиях, требуют повышенного расхода ресурсов человека и предъявляют требования к его адаптивности и стрессоустойчивости. Для обучающихся одной из таких стрессовых ситуаций является не только ситуация подготовки к экзамену, но и весь предэкзаменационный период.

Ситуация процедуры экзамена традиционно является одной из тех социальных ситуаций, которые вызывают психологическое (нервное) напряжение: 79% российских школьников испытывают стресс из-за успеваемости, 55% российских школьников испытывают дискомфорт, когда их успехи сравнивают с успехами других учеников, 57% российских школьников испытывают стресс от экзаменов и тестирования, 20% детских самоубийств приходится на время экзаменационной сессии [Тутжаров К.А., Тимакина В.В., Шикунова А.А., 2020].

Многим обучающимся было бы полезно овладеть необходимыми навыками по управлению своим психическим состоянием во время процедуры экзамена [Прохоров А.О., 2020, 2021].

И такие же напряжение с тревогой аккумулируются в течение всего периода подготовки к экзаменам, держат в напряжении на протяжении всего учебного года, что пагубно отражается на психосоматическом здоровье личности и способно привести к деструктивным, девиантным формам поведения. Предэкзаменационный период приносит больше вреда, чем время самого экзамена: информационные перегрузки и «предстартовое состояние» – ожидание приближения экзаменов, – очень мощные стрессоры, которые влияют практически на всех обучающихся. Возникло даже обозначение данного явления – «синдром ожидания ЕГЭ» (по терминологии психолога И.И. Драчёвой, 2015). Всё чаще психологи говорят, что этот «синдром» может появиться у любого школьника. Учебная нагрузка, величина и интенсивность которой зачастую превышает психофизиологические возможности учеников, а также нервное напряжение, не покидающее обучающихся весь период, предшествующий собственно сдаче экзамена, слишком сильные переживания, – всё это своим результатом имеет различные нарушения психологического благополучия личности, появления девиаций, неконструктивного поведения, которое может стать агрессивным, конфликтным. Это может выразиться в критике других и себя. Виктимная личность конструирует жизненный опыт с позиции враждебности, опасности внешнего мира и собственного Я как слабого, некомпетентного, «плохого» [Фоминых Е.С., 2011]. Каждый год фиксируются случаи попыток суицида и даже завершённого суицида на фоне нервного напряжения в предэкзаменационный период. Также увеличилась тенденция демонстрации физической агрессии среди учащейся молодежи. Продолжается рост числа подростков и молодежи, которые с трудом адаптируются к меняющимся ситуациям, не могут адекватно реагировать на происходящее, из-за чего зачастую становятся жертвами как в психологическом, так и в физическом смысле. Исследователи гово-

рят о ригидности коммуникаций виктимных обучающихся, особенно это касается построения взаимодействия с взрослыми, более чувствительны к различным негативным воздействиям социума, и отличаются некритичным мышлением в сочетании с излишней самонадеянностью, что мешает в формировании продуктивных моделей поведения [Сарафанова Л.В., 2012].

Это порождает состояние тревоги, которое, в свою очередь, заставляет человека чувствовать себя жертвой. О наличии у себя такого качества как виктимность, человек может и не знать, но специфика поведения личности в различных жизненных ситуациях и результаты этого поведения будут виктимными. Виктимное поведение, как дезадаптивная поведенческая стратегия, несущая психологическое неблагополучие в эмоциональном и физическом плане, может возникнуть в сложной системе взаимоотношений личности и социума. Отмечаются происходящие в настоящее время коллизии в общественной жизни (общий негативный настрой, увеличение различных форм девиантного поведения, рост делинквентных явлений). Группой риска таких явлений называется две возрастные категории: подростки и юношество [Крючкова А.С., Ермаков П.Н., Абакумова И.В., 2015].

Также важность обсуждаемой темы подтверждается данными статистики: ежегодно в России более двадцати тысяч детей разного возраста становятся жертвами насильственных преступлений. Такая негативная тенденция наблюдается в сфере преступлений против нравственности несовершеннолетних, среди которых 11,8% составляют родительское насилие в отношении ребенка, а за пять лет число преступлений против половой неприкосновенности детей выросло на 42%. По данным МВД РФ, за 2019 год зарегистрировано 14 тысяч случаев изнасилований или домогательств в отношении несовершеннолетних. Каждое шестое из них совершалось в семье [Баландина А., Локтионова М., 2019]. Каждый из таких случаев в психологической практике актуализирует вопросы о природе виктимного поведения личности, о возможных способах профилактического вмешательства в потенциальную позицию жертвы, формиро-

ванию и развитию качеств, способствующих эту позицию нивелировать. Отмечается и рост агрессивного поведения: ситуации, когда школьник приносит оружие для осуществления мести по отношению к обидчикам (одноклассникам, педагогам), уже не являются редкостью. В 2014 году был отмечен первый такой инцидент. С тех пор неутешительная статистика неуклонно показывает рост таких происшествий в разных городах России [Мищенко В.И., 2019]. Подобные случаи зафиксированы и в последующие годы: они получили широкое освещение в масс-медиа, вызвали общественный резонанс. Образовательные учреждения становятся местом повышенной опасности.

В то же время согласно Постановлению Правительства Российской Федерации от 4 октября 2020 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» одним из национальных приоритетов в настоящее время постулируются гарантии психологического благополучия развивающейся личности: «всесторонняя забота о сохранности жизни, здоровья и физическом воспитании и развитии детей, учащихся и студентов», «предотвращение преступности среди молодежи». В рамках социального обеспечения обучающихся, воспитанников, студентов и аспирантов детям и молодежи, обучающимся в образовательных учреждениях гарантируется «защита жизни, сохранность здоровья».

Поэтому исследование особенностей виктимного поведения личности в стрессовых ситуациях образовательного процесса (например, таких как предэкзаменационный период, процедура сдачи экзаменов) отвечает на актуальные запросы и вызовы времени: разработка действенных мер по обеспечению психологического благополучия личности, повышение стрессоустойчивости. Важно предупредить различные девиации в поведении, в том числе и элементы виктимного поведения. Это положение подтверждается существованием таких отраслей научного знания как социально-педагогическая виктимология и психология девиантного поведения: перспективным называется изучение жертв явлений не криминальных, а социальных [Фаргиев И.А., 2014]. Обозначенная

проблема актуальна еще и потому, что сложная система выстраивания взаимоотношений личности с социумом, а также внутриличностное развитие находятся в непосредственной взаимосвязи и взаимозависимости [Белинская Т.В., 2018].

Степень научной разработанности проблемы исследования. Особенности поведения личности в стрессовых ситуациях, его формально-содержательные характеристики, детерминированность различными факторами и ситуациями вызывают большой научный интерес, но однозначного ответа на эти вопросы пока нет. Исследование поведения личности в условиях образовательного представлены достаточно широко: рассматриваются особенности учебного стресса (в том числе и экзаменационного) обучающихся общеобразовательных учреждений [Урусова А.М., Бостанова С.Н., 2022], особенности студенческого стресса и поиск путей повышения стрессоустойчивости студентов, коррекции стрессовых состояний [Абдулаева Э.С., Исмаилова Х.А., 2016; Бостанова С.Н., Чебриева С.В., 2019, 2020; Королева О.А., 2020; Прохоров А.О., 2020, 2021; Юсупов М.Г., Чернов А.В., Решетникова И.С., 2021; Шипилина В.В., 2020].

Одной из неоднозначных характеристик в структуре личности и описание ее влияния на поведение является личностная виктимность. В связи с этим существует необходимость уточнения самого определения «виктимное поведение», рассматриваемого в контексте психологического направления. Изучение проблематики виктимности и виктимного поведения до сих пор подразумевает, прежде всего, юридический контекст. Однако виктимность – это, прежде всего, характеристика личности, виктимное поведение – это всегда результат взаимодействия личности и среды. Исследователи обращают внимание на неоднородность, многомерность поведения жертвы [Одинцова М.А., 2011]. Виктимизация личности рассматривается в социально-психологическом аспекте [Руденский Е.В., 2000], оттогенезе [Андронникова О.О., 2019]. В качестве определяющих виктимное поведение факторов указываются различные девиации в поведении

[Кочеткова И.В., 2017], трансформация жизненных ценностей в сторону прева-лирования финансовой стороны, труднодоступность в финансовом плане мно-гих досуговых мест [Руденский Е.В., 2000; Яценко Т.Е., 2018], доминирующая у личности стратегии поведения в конфликтных ситуациях [Бовть О.В., 2015], индивидуально-личностные характеристики [Бобченко Т.Г., 2021, 2022; Бриллиатова О.М., 2015; Дерксен К.С., 2020; Левина Н.А., 2012; Мальцева Т.В., 2015], особенности протекания нервных процессов [Щеголева А.Н., Новикова Е.П., 2015], семейное неблагополучие [Белинская Т.В., 2018; Михайлюк Е.Б., 2011], ситуативные факторы [Матанцева Т.Н., 2016]. Ряд авторов указывает на увеличение количества ситуаций с виктимогенным потенциалом в среде соци-альных институтов (в частности, школы): ситуации, спровоцированные, к при-меру, буллингом или школьным стрессом, могут стать «отправной точкой» в виктимизации личности [Литвиненко Н.В., 2014; Макарова Е.А., 2018; Сарафа-нова Л.В., 2012; Davidson L.M., Demaray M.K., 2007]. Также рассматривается виктимизация подростков в Интернет-пространстве [Колесников Е.А., 2019; Ang R.P., 2010]. Кроме прочего как частое явление подросткового возраста описывается ситуативная виктимность [Папуша В.В., 2016]. Исследование вик-тимного поведения студентов представлено не так обширно, среди виктимо-генных факторов обозначены неадекватный уровень самооценки [Кемяшова П.Н., Фаустова А.Г., 2017], семейное насилие [Литвинова Н.Н., 2011], особо описывается риск виктимизации студентов с особенностями здоровья и инва-лидностью [Фоминых Е.С., 2011]. Растет число работ по проблемам психологи-ческой профилактики виктимного поведения личности [Карпеева О.В., 2020; Левина Н.А., 2013; Семенова А.А., 2015; Торчинская Е.И., 2015], а также по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся [Дубровина И.В., 2008; Сарафанова Л.В., 2012; Чибисова М.Ю., 2009]. Несмотря на возрастаю-щий с каждым годом научный интерес к теме виктимного поведения, до сих пор недостаточно разработан аспект виктимного поведения личности именно в ситуациях, переживаемых ею в качестве стрессовых (одной из которых являет-

ся ситуация подготовки к экзаменам). Исследования в данном направлении являются значимыми с точки зрения сохранения психологического благополучия современного молодого поколения, а также поисков эффективных средств психологической работы с личностью в стрессовых ситуациях специалистами помогающих профессий.

Вышеизложенная проблема, недостаточная разработанность ряда аспектов, выявленные противоречия, определили **выбор темы исследования**: «Особенности поведения личности в стрессовых ситуациях образовательного процесса».

Цель исследования – изучить особенности поведения личности в стрессовых ситуациях образовательного процесса.

Объект исследования – личность обучающихся (общеобразовательной школы и студентов).

Предмет исследования – психологические особенности поведения обучающихся общеобразовательной школы и студентов в стрессовых ситуациях образовательного процесса.

Гипотезы исследования.

1. Поведение личности обучающихся может характеризоваться рядом показателей, указывающих на стресс.

2. У школьников и студентов поведение в стрессовых ситуациях образовательного процесса может характеризоваться одинаковыми признаками, но зависеть от разных факторов.

3. Поведение личности в стрессовых ситуациях образовательного процесса может обладать элементами виктимности.

4. Предикторами виктимизации личности в стрессовых ситуациях могут быть степень переживания стресса, субъективные представления о ситуации как стрессовой, а также уровень тревожности личности.

5. Выявление поведенческих особенностей личности в стрессовых ситуациях может помочь в организации работы психологических служб образования.

Задачи исследования.

1. Рассмотреть теоретические аспекты исследования поведения личности в стрессовых ситуациях.

2. Обозначить место виктимности в структуре характеристик личности факторы, запускающих механизм возникновения виктимного поведения.

3. Описать влияние предикторов формирования виктимного поведения личности в стрессовых ситуациях образовательного процесса.

4. Эмпирически выявить особенности поведения личности в стрессовых ситуациях образовательного процесса у обучающихся общеобразовательной школы и студентов вуза.

5. Разработать и апробировать модель психологического сопровождения обучающихся в стрессовых ситуациях образовательного процесса.

Теоретико-методологическую основу исследования положения теории стресса (В.А. Бодров, Г. Селье); положения концепции диспозиционной саморегуляции личности (В.В. Водзинская, В.А. Ядов); типология стрессовых социальных ситуаций (С. Гремлинг, Ю.Н. Емельянов, А. Фёрнхем, Б. Экехаммар); идеи системного подхода (Р. Дилтс); положения теории виктимогенеза личности (Е.В. Руденский), положения концепции социально-психологической виктимологии личности (О.О. Андронникова); положения концепции ролевой виктимности (М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова); методология когнитивно-поведенческой терапии (А.Т. Бек); идеи психокоррекционной работы при помощи арт-терапии (О.Г. Дарвиш, А.И. Копытин).

Методы и методики исследования.

Качественное исследование требует комплексного подхода, включающего теоретические и эмпирические методы.

Теоретические: изучение, аналитическое обсуждение научных трудов по интересующей проблеме; проведение анализа, синтеза и обобщения эмпирических данных; проведение анализа констатирующего и формирующего экспериментов.

Эмпирические: диагностические (анкетирование, опрос обучающихся, беседы с администрацией образовательных учреждений, педагогами-психологами); экспериментальные (констатирующий и формирующий эксперимент), батарея диагностических методик (Шкала самооценки уровня тревожности Спилбергера-Ханина [105], Опросник подверженности экзаменационному стрессу (Ю. Гуревич) [105], Тест на самооценку стрессоустойчивости личности Н.В. Киршевой, Н.В. Рябчиковой [105], Тест-опросник «Исследование склонности к виктимному поведению» О.О. Андронниковой [5], Опросник «Тип ролевой виктимности» М.А. Одинцовой, Н.П. Радчиковой [116], Анкета «Психологическая готовность учащихся к ОГЭ и ЕГЭ» М.Ю. Чибисовой (в модификации) [105], Опросник Ю.Н. Емельянова «Социальные ситуации, которые являются трудными» (в модификации) [105], Авторский опросник «Подготовка к экзаменам»).

Методы обработки данных, полученных в ходе исследования: контент-анализ, методы математико-статистической обработки данных (Т-критерий Вилкоксона, г-критерий Спирмена, U-критерий Манна-Уитни) с использованием компьютерной программы SPSS Statistics Base 22.0.

Эмпирический объект исследования. На этапе пилотажного исследования было задействовано 514 обучающихся школ г. Таганрога и г. Ростова-на-Дону, 288 студентов I курса Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). По итогам этапа пилотажного исследования для экспериментальной работы было отобрано 260 обучающихся 9 и 11 классов школ г. Таганрога, а также 193 студента I курса Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ).

Опытно-экспериментальная база исследования: МОБУ Средняя общеобразовательная школа № 3 и 24 г. Таганрога, МАОУ Гимназия имени А.П. Чехова г. Таганрога, МБОУ Краснодесантская средняя школа Неклиновского района Ростовской области, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ).

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечивается тщательным изучением выполненных ранее научно-исследовательских работ по предмету исследования, применением апробированного научно-исследовательского аппарата, верификацией полученных данных.

Основные научные результаты, полученные лично автором, их научная новизна. Проблема виктимного поведения личности впервые рассмотрена в связи со стрессовой ситуацией (на примере ситуации подготовки к экзаменам обучающихся общеобразовательной школы и студентов).

Расширены представления о предикторах виктимного поведения личности; систематизированы типы социальных ситуаций, субъективно переживаемых обучающимися в качестве стрессовых; выделена социальная стрессовая ситуация «подготовка к экзамену».

Диспозиционная схема «ситуация – диспозиции – виктимное поведение» дополнена элементом «дистресс» и ее предложено рассматривать как «ситуация – дистресс – диспозиции – виктимное поведение».

Выявлена достоверная связь между количеством ситуаций, воспринимаемых в качестве стрессовых, уровнем экзаменационного стресса и склонностью к виктимному поведению.

Личностную тревожность, предшествующую виктимному поведению в ситуации подготовки к экзамену, предложено рассматривать в триединстве компонентов «чувства–мысли–действия».

Доказана необходимость психологического сопровождения личности в стрессовых ситуациях для профилактики и коррекции виктимного поведения.

Разработана модель построения программы психологического сопровождения обучающихся в предэкзаменационный период; экспериментальным путем доказана эффективность применения методик арт-терапии (в частности метафорических ассоциативных карт и спектрокарт) в мероприятиях по психологическому сопровождению обучающихся в предэкзаменационный период.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно вносит вклад в разработку виктимологического направления в психологии, выявлению новых аспектов изучаемого вопроса: особенностей проявления виктимного поведения в стрессовых ситуациях, его предикторах. Теоретические данные приводят к расширению научного представления о виктимном поведении, рассматривая его не только в ракурсе криминологического направления, но и в рамках психологии личности. Также внесен вклад в решение проблемы психологического сопровождения личности в социальных ситуациях, субъективно оцениваемых ею в качестве стрессовых. Исследование позволяет проводить концептуальные теоретические и прикладные исследования по проблеме виктимизации личности, открывает возможность дальнейшей разработки теоретических моделей психологического сопровождения виктимной личности, превенции и профилактики виктимного поведения на современном этапе общественных отношений. Также исследование открывает возможности применения нового методологического подхода для построения программ психокоррекционной и профилактической работы с личностями с виктимным поведением.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные в ходе данного исследования результаты могут быть использованы психологическими службами образования для разработки программ психологического сопровождения обучающихся в стрессовых ситуациях. Полученные в ходе данного исследования результаты могут быть использованы психологическими службами образования для разработки программ профилактики и превенции потенциально-латентной виктимности обучающихся. Также разработанные программы, техники и методические принципы могут быть использованы в

консультативной и тренинговой работе практическими психологами и коучами для работы с самыми разнообразными запросами: тревожностью, детско-родительскими отношениями, кризисами и травмами, проблемами в рабочих и учебных коллективах и др. Кроме того, практические материалы могут быть использованы в образовательном процессе (при подготовке специалистов психологических профилей).

Положения, выносимые на защиту.

1. Поведение личности обучающихся характеризуется рядом показателей, указывающих на стресс. Такими показателями являются эмоциональные, когнитивные и поведенческие паттерны обучающихся в ситуациях, переживаемых ими в качестве стрессовых. Личностная тревожность, как свойство личности, является определяющей детерминантой поведения в стрессовых ситуациях образовательного процесса.

2. У школьников и студентов поведение в стрессовых ситуациях обладает одинаковыми признаками (увеличивается число обучающихся с показателями ролевой виктимности выше нормы, достоверным преобладанием таких форм виктимного поведения как «склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению», «склонность к гиперсоциальному поведению» и «склонность к некритичному поведению»), но зависит от разных факторов: у школьников вследствие возникновения отношений «субъект – ситуация» предэкзаменационный стресс является предиктором виктимного поведения; у студентов такими факторами являются субъект-субъектные отношения («студент – преподаватель»), поэтому их поведение характеризуется как виктимное.

3. Поведение личности в стрессовых ситуациях образовательного процесса обладает элементами виктимности. Виктимное поведение в таких случаях есть реакция на социальную ситуацию, рассматриваемую личностью в качестве субъективно трудной (стрессовой). Предэкзаменационная ситуация, субъективно переживаемая как стрессовая, обладает виктимогенным потенциалом.

4. Предикторами виктимизации личности в стрессовых ситуациях являются степень переживания стресса, субъективные представления о ситуации как стрессовой, а также уровень тревожности личности.

5. Программа по психологическому сопровождению личности обучающихся в предэкзаменационный период, имеющая своей целью снижение уровня тревожности и стресса, позволяет корректировать качественно-количественные показатели виктимного поведения. При этом немаловажную роль играет выбор психологического инструментария и техник, которые дадут максимальный эффект в короткий промежуток времени и будут универсальными для разных категорий обучающихся.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные теоретические положения, идеи, прикладные разработки, промежуточные результаты исследования, полученные на разных этапах работы, обсуждались на заседаниях кафедры психологии Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ) (Таганрог, 2017-2022) и кафедры «Общая и консультативная психология» факультета «Психология, педагогика и дефектология» Донского государственного технического университета (Ростов-на-Дону, 2023); были представлены на: VII Международной научно-практической конференции «Управление экономическими системами. Педагогический менеджмент» (Пенза, 2019); XXIV Национальной научной конференции (с международным участием) «Модернизация российского общества: новые экономические ориентиры, стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров» (Таганрог, 2023); XX Всероссийской научной конференции (национальной с международным участием) «Модернизация российского общества: стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров» (Таганрог, 2019); III Всероссийском форуме «Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований» (Ростов-на-Дону, 2022); I Региональной научно-практической конференции «Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения» (Таганрог, 2017); XXI

Национальной научной конференция «Модернизация российского общества и образования: новые экономические ориентиры, стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров» (Таганрог, 2020).

Материалы исследования используются в деятельности Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ) (Таганрог), Донского технического государственного университета (Ростов-на-Дону), Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Неклиновского района Ростовской области (с. Покровское), Управления образования Администрации г. Таганрога Ростовской области, Управления образования Администрации Неклиновского района Ростовской области.

Публикации. По теме диссертационного исследования опубликовано 20 работ общим авторским объемом 7,45 п.л., в том числе 3 работы – в журналах, рекомендованных ВАК РФ для публикации материалов диссертационного исследования.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения; трех глав; заключения; списка литературы, включающего 207 источников, 8 из них – на английском языке; 1 приложения. Работа иллюстрирована 45 таблицами и 24 рисунками. Основной объем работы составляет 179 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ

Первая глава «Теоретические аспекты исследования поведения личности в стрессовых ситуациях» предлагает на рассмотрение основные научные подходы к изучению аспектов трансформации поведения в стрессовых ситуациях, в частности, виктимизации личности и факторов формирования виктимного поведения в научной литературе. Также в главе описываются и анализируются предикторы виктимного поведения личности в стрессовых ситуациях образовательного процесса.

1.1. Подходы к изучению особенностей поведения личности в психологии

Поведение личности представляется интересным для изучения феноменом во всём многообразии своих компонентов и характеристик. Такими характеристиками личности являются виктимность и виктимное поведение. Человек, выбирающий такую поведенческую стратегию, рискует стать жертвой преступления, ситуации или несчастного случая. С течением времени взгляды на виктимность изменились, сам предмет виктимологии стал рассматриваться с точки зрения различных научных позиций. Так «виктимность» и «виктимное поведение» личности стали рассматриваться не только в рамках криминологии, но и других наук, в том числе и психологических.

Ретроспектива исследований позволяет утверждать, что вопросы, задаваемые исследователями в XX веке, не потеряли своей актуальности и в настоящее время. Более того, отметим рост научно-практического интереса к проблеме виктимности личности. За последние годы опубликовано большое количество научных работ по данной тематике. Так, на запрос по ключевым словам «виктимность личности» и «виктимное поведение» крупнейшая научная электронная библиотека [eLibrary](http://eLibrary.ru) сегодня выдает свыше 12 тысяч научных работ. По данным ряда авторов, действительно количество исследований данного выросло с 7 025 (2015 г.) до 9 257 (2019 г.) [18]. Если обратиться к другой базе дан-

ных – Web of Science, то там также обнаруживается увеличение количества научных работ по данной теме [18, С.108-109].

Начиная заниматься виктимологической проблематикой, зададимся вопросом «что есть виктимное поведение»? Рассуждения касались таких аспектов, является ли оно формой поведения аддиктивного [99], либо оно – непродуктивная копинг-стратегия [112]. В любом случае, психологический контекст виктимного поведения в настоящее время не вызывает сомнений.

Сам термин «виктимология» впервые прозвучал в докладе Б. Мендельсона «Новые психосоциальные горизонты: виктимология» (1947 г.) [182]. Хотя шестью годами ранее уже была написана статья Ганса фон Гентинга «Преступник и его жертва». Гентинг, будучи криминологом, проанализировав уголовные дела, пришел к выводу о том, что есть жертвы, которые своеобразно «участвовали» в возникновении преступления против самих себя. Они могут не оказывать сопротивление, провоцировать преступника («нарываться»), тем самым позволяя последнему измываться над ними. Позднее, в 1949 г. американский психиатр Ф. Уэртхем выступил за создание «науки виктимологии», посвященной социологическому анализу поведения жертвы преступления.

Но в настоящее время виктимность и виктимное поведение прочно заняли нишу в психологических исследованиях. Причем, акцент всё более смещается на выявление потенциальной, или латентной, виктимности и предупреждению ее перехода в виктимное поведение. Много трудов посвящено профилактике, коррекции, девиктимизации личности. Также ученые рассматривают новые формы виктимного поведения в связи с изменениями в общественной жизни, появлением и распространением глобальных сетей, изменением в межличностных отношениях. Например, исследователи говорят о тесной связи виктимизации со школьным буллингом, о преемственности виктимных черт личности от виктимных родителей к детям, о влиянии виртуальных технологий, об аддиктивности виктимизации [18, С. 111]. Виктимное поведение исследователи рас-

смаатривают в его детерминированности различными факторами, о которых речь пойдет далее.

Один из наиболее часто встречающихся факторов – определенный период онтогенеза личности. В основном, работы посвящены изучению подросткового возраста. Отметим, что до сих пор недостаточно работ по исследованию виктимизации студенчества [18]. Также в дефиците работы, освещающие такие проблемы как латентная виктимность, само происхождение и развитие виктимного поведения, поиск факторов и механизмов, запускающих процесс виктимизации [97].

Рассмотрение динамики представлений о жертве выявило: к сегодняшнему дню отсутствует единообразие в понимании основных понятий виктимологии, таких как «жертва», «виктимность», «виктимное поведение», особенно с психологических позиций. Также существуют разночтения причин формирования, проявления виктимного поведения, его видовой специфики. Относительное единообразие находим у разных исследователей в определении виктимности как сочетание ряда личностных качеств, которые обуславливают попадание лица в разряд потенциальных или реальных жертв общественно критических и напряженных ситуаций.

Согласимся с мнением относительно того, что «даже если не рассматривать процесс виктимизации в рамках одной только криминологии, всё равно привычные, обыденные социальные ситуации демонстрируют примеры, когда человек ощущает себя жертвой, ведет себя как жертва и раз за разом попадает в обстоятельства, запускающие механизм виктимного поведения. Иными словами, поведение человека может быть не только преступным, но и неосторожным, беспечным, необдуманном, безрассудным, провокационным что, собственно, повышает риск нанесения вреда здоровью и жизни личности» [107, С. 214-215]. Т.В. Белинская пишет о наметившейся тенденции не искать в поведении жертвы элементы провоцирования, а искать те характеристики, которые и

делают личность виктимной, то есть повышено уязвимой к возможной агрессии [15].

Психология содержит ряд подходов для объяснения данного феномена: одни исследователи определяющим фактором называют периоды онтогенеза и связанные с ними кризисы, другие описывают социальную ситуацию развития, третьи указывают на личностные свойства и качества, а также генетическую предрасположенность, и так далее. Однако в изучении виктимного поведения до сих пор в большей степени за редким исключением, как, например, теория ролевой виктимности М.А. Одинцовой, или позиция М.Д. Ривмана, акцент делается на его неизменности, статичности [199, С.182].

Если говорить об истоках виктимного поведения, то имеющиеся теории возникновения виктимности говорят о влиянии самых разнообразных факторов (общих и ситуационных, внутренних и внешних): индивидуальные свойства человека (К. Миядзава (он, к примеру, писал, что виктимность может быть общая (это особенности жертвы, имеющие социальные, ролевые и гендерные дефиниции) и специальной (это личностные свойства, атрибутивные характеристики и установки). При комбинации той и другой виктимность, соответственно, увеличивается). Также о таких свойствах писали Т.К. Тойч, К. Уилсон; про определенные недостатки психического отражения находим у Н.Б. Морозовой, о дефектах социального характера как детерминантах виктимного поведения – у Дж. Коулмена, У. Миллера, Г. Селина [148].

В научный оборот термин «виктимное поведение» вошел благодаря Л.В. Франку, который за основу его анализа взял категорию «виктимность». Она, по мнению Франка, во всей своей типологии существует в двух базовых формах: виктимности потенциальной и виктимности реализованной. Итак, по его мнению, виктимность – это способность лица (или группы лиц) в текущем моменте либо в качестве некоей возможности стать жертвой социально-опасной ситуации [177]. По такой логике рассуждений следует признать, что виктимной может стать любая личность, если она окажется в виктимологической ситуации.

Такое же мнение, с которым согласны и мы, высказывал Д.В. Ривман, который утверждал, что все люди потенциально виктимны [147]. В таком случае можно обсудить тему с точки зрения того, насколько типичными могут быть такие ситуации. Это поможет их упорядочить, выработать определенную линию поведения в них (или вовсе научиться в них не попадать), либо овладеть навыками безопасного поведения. Также интересно разобраться, все ли ситуации, которые субъект воспринимает для себя в виде угрожающих событий, несут ее для личности в действительности.

Виктимное поведение выявляет некие качества личности, ставящие ее в позицию жертвы. Для этого нужны «подходящие» условия. Так, по определению Б. Мендельсона, «виктимальный потенциал» переходит в «виктимальный детерминизм» [148]. Н.Н. Биткина дает комплексную характеристику черт виктимной личности, в которую включает такие качества как эмоциональная неустойчивость, тревожность, конформизм, робость, доверчивость, некритичность, внушаемость и ведомость, повышенная моральная ответственность, чрезмерная добросовестность. Более того, такая личность обладает некоей психологической готовностью стать жертвой [19, С. 542], – вот тот набор черт, которые и делают личность виктимной.

Т.В. Варчук, Д.В. Ривман, Б. Холыст виктимность личности считают деформационным личностным отклонением. С точки зрения О.О. Андронниковой, М.С. Голубь, М.П. Долговых [3, 6, 7, 38, 47] и ряда других авторов виктимность представляет собой некий комплекс различных свойств личности, которые в этой совокупности и будут предопределять ее дезадаптацию. О.О. Андронникова как раз и отмечает, что данный набор факторов является комплексным и включает в себя биофизические, психологические и социальные аспекты. Они способствуют формированию дезадаптивного образа жизни, что оказывает негативное влияние на физическое и эмоционально-психическое состояние личности. Определение, которое сформулировала О.О. Андронникова, («отклонение от норм безопасного поведения, реализующееся в совокупности соци-

альных, психических и моральных проявлений» [3] получилось наиболее универсальной трактовкой виктимного поведения. Единственное, возникает закономерный вопрос: на какие нормы этого самого «безопасного поведения» надо ориентироваться, кто их установил? Являются ли они универсальными для всех, либо детерминированы социокультурными и общественными особенностями той или иной группы людей. По данным ее многочисленных исследований [3, 4, 6, 8, 9], женщины склонны к виктимному поведению чаще, чем мужчины. Это может быть связано с более высокой эмоциональной уязвимостью женщин, а также социальными стереотипами, которые препятствуют проявлению агрессивной реакции у женщин. Таким образом, понимание индивидуальных факторов и половой дифференциации позволяет более глубоко изучить вопросы, связанные с виктимным поведением.

И.И. Мамайчук, О.А. Клачкова и уже упомянутая нами О.О. Андронникова также говорят о частных (ситуационных) и общих, внешних и внутренних предпосылках виктимного поведения. То есть можно говорить о синтезе факторов, комплексном характере их воздействия на личность при формировании виктимного поведения.

Общим во взглядах на виктимное поведение в трудах О.О. Андронниковой, Дж. Вайсе, М.С. Голубь, А.А. Дьяченко, О.Д. Глинко, И.А. Кудрявцева, А.В. Мудрик, О.Ф. Савиной, Ф.С. Сафуанова, А.Ш. Тхостова, является их мнение на то, что основополагающим в формировании виктимного поведения личности является период детства. А.В. Мудрик главными факторами этого называет различные факторы семейного неблагополучия (финансовое, морально-нравственное и даже территориальное), а также различные проблемы в развитии ребенка и с умением устанавливать разного рода коммуникации со сверстниками и взрослыми [111]. Это все ведет к тому, что в структуре личности ребенка появляется высокий уровень тревожности, эмоционально-волевой неустойчивости, агрессивности, самооценка становится неадекватной. Как следствие – всё это даже на перспективу делает человека жертвой [105]. В ис-

следованиях, найденных у М.С. Голубь, А.А. Дьяченко, И.А. Кудрявцева, а также О.Ф. Савиной, Ф.С. Сафуанова, А.Ш. Тхостова показано, что именно семейное неблагополучие есть наиболее весомый фактор в развитии виктимности личности (алкоголизм родителей, жестокость к ребенку, его отвержение, обесценивание достижений ребенка, вовлечение в семейные ссоры для манипулирования друг другом, занижении оценки достижений ребенка, формальность внутрисемейных взаимоотношений, отсутствие эмоциональной привязанности).

Факторы семейного неблагополучия, детерминирующих виктимизацию ребенка (по О.О. Андронниковой) представлены на Рисунке 1:



Рисунок 1. Факторы семейного неблагополучия, детерминирующие виктимизацию ребенка

Говоря об особенностях детско-родительских отношений, которые строятся на искажениях эмоционально-психологического статуса родителей, она перечисляет варианты таких отношений, которые и формируют личностную виктимность: если мать чувствует себя одинокой и у нее преобладает тревожность, если у нее самой в структуре личности есть такое качество как жертвенность, она будет чрезмерно опекать ребенка, создавать ему «тепличные» условия, а это сформирует у ребенка такую же тревожность, неуверенность в себе и своих силах, неадекватной оценки происходящего; различные варианты жестокого обращения с ребенком (авторитаризм, физические либо психологические формы насилия). Также происходит, если нарушаются взаимоотношения в се-

мейной структуре на эмоциональном уровне, перманентные семейные конфликты, маргинальность родителей (например, родители-алкоголики). Кроме того, автор говорит, что виктимное поведение является негативным итогом низкого уровня жизни семьи в целом, различные неурядицы и ненормативные кризисы. Это усугубится, если прибавить раннее родительство, ведь в таком случае ни в материальном плане, ни интеллектуально, ни психологически родители не могут дать ребенку достойной жизни [3, 4, 8].

Как видим, в основном рассматриваются социально неблагополучные семьи. Однако давно пора признать, что и в благополучных семьях существует риск развития у ребенка позиции жертвы [106, 107].

Также О.О. Андронникова описывает личностные факторы виктимизации: акцентуации характера, волевые расстройства и эмоциональные расстройства (депрессию) [3]. Автор приходит к заключению, что феномен виктимности требует комплексного и системного подхода. Он должен определяться как отклонение, как деформация в социальном, биологическом, психологическом и моральном аспектах. Всё это закрепляется в поведенческих паттернах, которые и предопределяют потенциальную либо реальную склонность личности оказаться на позиции жертвы [7, С. 54].

Она предлагает распределять виктимность по уровням [Рисунок 2]:

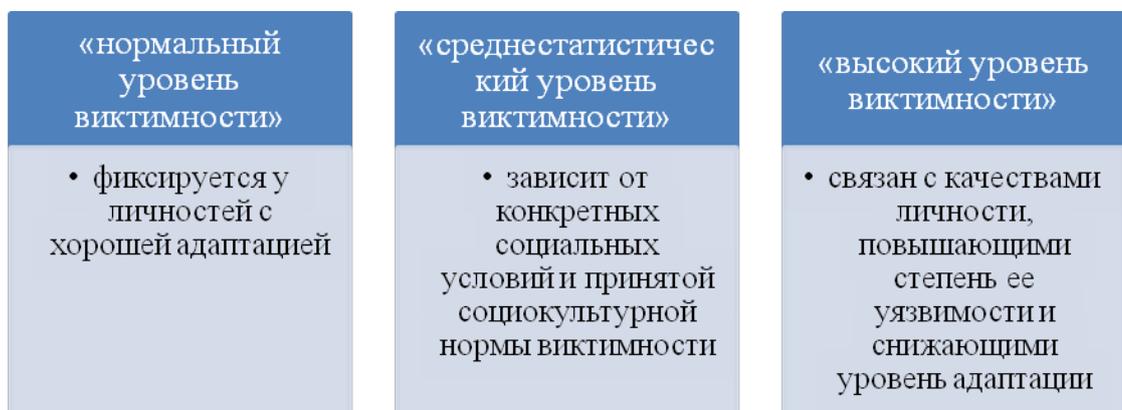


Рисунок 2. Уровни виктимности

Сделаем ремарку относительно нормального уровня: похожее его понимание встречается у Д.С. Музыченко [113]: виктимное поведение она считает функциональной адаптацией.

Еще ряд факторов проявления виктимности, которые рассматриваются О.О. Андронниковой, К.В. Вишневецким, О.А. Клачковой, И.И. Мамайчук, М.А. Одинцовой и О.В. Холичевой, отнесем к таким характеристикам, которые приобретаются либо во взаимодействии с социумом (например, направленность личности, ее моральные качества, мотивация, установки), либо есть результат субъективного опыта (привычки, уровень личной культуры, знания, навыки, умения), либо обусловлены особенностями интеракций личности с социумом через реализацию ее жизненного сценария. Полагаем, что здесь можно провести параллель с теорией родительских сценариев Э. Берна, который объяснял жизненные решения теми установками, которые ребенок получил в своей семье [106].

Интересное мнение обнаруживаем у И.Г. Малкиной-Пых, которая пишет, что источник зависимого поведения чаще всего – это сложная личностная дезорганизация, которая в конечном счете и формируют психологию жертвы [89].

Т.Н. Матанцева делит процесс виктимизации личности на 4 части, исходя из специфических особенностей протекания конфликтов. Само виктимное поведение проявляется либо в провоцировании конфликтов, либо в демонстрации неуверенности в них [93].

Похожую точку зрения, но только в свете рассмотрения виктимного поведения, высказывает М.С. Голубь, которая определяющими его типологию факторами называет особенности характера и специфику выбранной линии поведения (такие личности подозрительны, тревожны, но при этом неоправданно безрассудны), еще один фактор – гендерные различия, а также во внимание принимает его обусловленность историческим контекстом [38, С. 21].

В.И. Полубинский утверждает, что именно внутренние свойства личности определяют, будет она виктимной или нет [133]. А все явления, с которыми

личность сталкивается и взаимодействует в социуме, лишь проявляют эту потенциальную виктимность. И чтобы стать жертвой, зачастую не нужно обладать вышеуказанными характеристиками [133]. Получается, что в этом процессе определенное место отводится элементам случайности, фатализма и досадному стечению обстоятельств.

Напротив, Д.В. Ривман полагает, что все люди потенциально виктимны [147, 148]. Хотя бы исходя из существования такого явления как преступность. То есть при определенной ситуации любой может стать жертвой. Человек не становится виктимным «вдруг», внезапно, это не приобретаемое качество. Если данную точку зрения распространить на более широкий круг социальных ситуаций (а не только криминальных), то получится, что разные субъекты в одних и тех же ситуациях будут реагировать на них по-разному: один демонстрировать виктимное поведение, а другой – нет. От чего это зависит, будем разбираться далее. Также Ривман полагает, что поведение жертвы – отправная точка для совершения преступления. Например, если потенциальная жертва демонстрирует некие провокационные деяния, то есть всё, что и создает ситуацию, в которой потенциальная жертва становится жертвой реальной. Безусловно, это ни в коей мере не оправдывает преступника, но в определенной степени может дать понимание тем мотивам, которые толкнули его на совершение преступления [147, 148].

А.Л. Репецкая не ставит знак тождества между понятиями «виктимность» и «виктимное поведение», а определяет виктимность в качестве некоего «комплекса» достаточно устойчивых личностных качеств (психологических, социальных, иногда физиологических). И эти качества поддаются корректировке и устранению. Она также говорит о том, что некоторые люди просто более склонны демонстрировать в поведении виктимность. Но в том случае, когда человек проявил признаки виктимного поведения в какой-то единичной, специфической ситуации, то такое поведение будет считаться «разовым» явлением и никак не указывать на наличие у личности виктимности [145, С.52].

Группа исследователей (В.Г. Белов, В.М. Кирьянов, Т.С. Овчинникова, Ю.А. Парфенов), говорят о «девиантной виктимности». Ею они называют опять же личностное свойство, отличающееся стабильностью. Человек становится жертвой вследствие негативных последствий социализации, отсутствию навыков адаптации в социуме, и демонстрирует виктимное поведение [16, С. 32].

М.П. Долговых в своем исследовании виктимное поведение характеризует через некие условия, которые одобряются или нет, а в самом поведении наблюдаются провокационные или неосмотрительные действия, порой доходящие до аморальности [47, С. 6]. Выходит, здесь можно рассуждать об эмоционально нестабильном поведении, отсутствии навыков самоконтроля, недостаточной мобильности в поведении. И опять возникает вопрос субъективности: кто-то сочтет поведение провокацией, а кто-то – нет, для одного поступок будет аморальным, а для другого – нормой. Часто такие разногласия обуславливаются социокультурными различиями, принадлежностью к разным социальным группам и рядом других.

По В.А. Тулякову виктимность возникает в случае, если имеющиеся в обществе нормы безопасности будут нарушены личностью. Эта личность с жертвенной установкой, пишет В.А. Туляков, будет отличаться установкой на беспомощность, низкой самооценкой, пугливостью и являться носителем тех стереотипов, которые относительно виктимности сформировались в данном конкретном обществе. Такие личности будут постоянно «попадать в истории», но у них есть скрытый смысл этого: после очередной неприятности их будут жалеть, им будут сочувствовать и помогать, они смогут получить разного рода «социальные поглаживания», которые получить иными способами у данного лица по разным причинам не получается. Это касается таких аффилиаций как сочувствие, общественное одобрение, а порой и способ оправдать свою участь жертвы. Иными путями такого отношения эти субъекты добиться не могут. Часто они даже гордятся участью жертвы, манипулируют этим [171].

Развивая данную мысль, выскажем предположение, что если говорить о поведении личности в целом, то, конкретная реакция на воздействия окружающей среды, как бы парадоксально это не выглядело, в данной конкретной ситуации личности выгодна, даже если со стороны представляется опасным, непродуктивным, неоправданным и т.п. Либо личность не имеет другого образца поведения, не знает, что возможно реагировать по-другому. И здесь уже можно говорить о поведении личности в контексте диспозиционного подхода.

Виктимное, как и другое поведение, в этом случае характеризуется наличием трех компонентов [Рисунок 3].



Рисунок 3. Компоненты виктимного поведения

Итак, личность определенным образом ведет себя в обществе. Это и есть диспозиционное поведение [168, С. 58]. Этот постулат проиллюстрируем схемой, предложенной В.А. Ядовым: «ситуация – диспозиции – поведение». Он выделил 4 уровня диспозиций [151]:

- 1) установки, имеющие фиксированный характер. Они элементарные;
- 2) установки, помогающие в реальной ситуации направлять спонтанные реакции субъекта;
- 3) установки, которые управляют активностью личности в обыденных для нее ситуациях. Эти диспозиции считаются сложными;
- 4) ценностные ориентации личности, управляющие целыми системами поступков и поведение в социуме. Это высшие диспозиции [151].

О.О. Андронникова, на основе анализа данной схемы, добавляет элемент «виктимное поведение». Это элемент следует за элементами «ситуация» и «диспозиции» [3].

Из этого следует вывод, что виктимное поведение в контексте психологического знания следует анализировать через диспозиционную личностную структуру целиком. Она регулирует социальное поведение личности в зависимости от ее потребностей высшего и низшего порядка и уровня адаптации (в том числе и к субъективно трудным ситуациям).

Представленные уровни, как можно заметить, описывают поведение личности только в привычных, ежедневных ситуациях, не вызывающих у нее стрессовых реакций. По нашему мнению, таким трудным для личности ситуациями должен быть выделен отдельный, пятый уровень.

Исходя из сделанного нами уточнения, отметим, что, на наш взгляд, схеме в том виде, в каком она существует сейчас – «ситуация – диспозиции – виктимное поведение» не хватает еще одного компонента – дистресса. Ситуация, в которой оказывается несколько субъектов, всегда оценивается ими по-разному: кто-то будет считать ее, к примеру, стрессовой, другой же, напротив, самой тривиальной. Иными словами, субъективная оценка личностью ситуации в качестве стрессора, становится «самоисполняющимся пророчеством», заставляет выбирать соответствующую диспозицию (готовность к действию определенным образом), которая, в данном случае и приводит к демонстрации виктимного поведения. Далее в работе мы еще вернемся к этому моменту.

А.Г. Шмелев представляет виктимизацию как генетическую предрасположенность, приобретенный способ поведения или стратегию по отношению к определенным ситуациям и личностным конструктам. То есть, виктимизация – это индивидуальная предрасположенность. В своей крайней степени она доводит до поведенческой дезадаптации. Это происходит из-за того, что личность ошибочно интерпретирует ситуацию (опираясь на имеющиеся у нее установки и стереотипы) и в соответствии с этой неверной интерпретацией начинает себя в этой ситуации вести, а другими такое поведение расценивается как неадекватное [194].

Очень точно подмечено Е.С. Фоминых, что виктимная личность конструирует жизненный опыт с позиции враждебности, опасности внешнего мира и собственного Я как слабого, некомпетентного, «плохого» [176].

В.Н. Кудрявцев, описывая причины преступлений, делает вывод о том, что в большинстве случаев такой причиной становятся особенности взаимодействия «субъект – ситуация». Причем оба компонента должны быть носителями антиобщественных признаков [73].

Следующий ряд авторов причину формирования виктимности находят в наличии у личности определенных свойств и качеств. Например, Л.В. Жихарева и М.В. Корниенко называют условием возникновения виктимного поведения слабость волевого контроля эмоциональной сферы личности. Негативные эмоции реализуются непосредственно в поведении [54]. В.Л. Васильев перечисляет набор качеств, среди которых обязательно высокий уровень тревожности, сильно развитый конформизм, дискомфортность во взаимодействии с социумом, повышенная эмоциональность в сочетании со слабым самоконтролем. Также потенциально виктимными будут личности, у которых слабо выражена способность дать отпор, чрезмерная застенчивость, – то есть такие качества, которые будут только помехой в опасных обстоятельствах [28]. Ю.А. Клейберг указывает на низкие уровни самооценки и мотивации в сочетании с высоким конформизмом, неразвитость системы ценностей личности [62]. А.В. Мудрик оценивает то, насколько развиты у личности навыки саморегуляции и рефлексии и насколько мобильна личность в криминальных ситуациях [111].

Различные комбинации качеств личности, как считают исследователи, могут даже указывать на дифференциацию по видам преступлений, жертвами которых может стать конкретный человек, обладающий такими качествами. Так, характерные черты жертвы изнасилования – скромность, робость, внушаемость, безропотность, неумение вовремя распознать опасность [43]. Когда же у человека есть по совокупности такие качества как трусость, податливость, повышенная агрессивность и конфликтность, то это готовые жертвы-психопаты,

истероиды. Они надевают маску «обиженного» и ею скрывают готовность в любой момент выплеснуть отрицательные эмоции, а затем получить удовольствие от ответной негативной реакции окружающих [163].

Е.Г. Дозорцева в основе виктимного поведения видит некий набор личностных черт. По этому же принципу она выделяет типы жертв:

1) тормозимый (такой субъект эмоционально неустойчив, внушаем, нерешителен, доверчив, занимает подчиненную позицию, ему сложно предвидеть последствия своих действий, у него легко дезорганизуется мышление, и человек в стрессовых ситуациях становится растерянным);

2) возбудимый (педагогически запущенный субъект, у которого слабый волевой контроль сочетается с несформированностью морально-этических установок) [56]. В этом случае виктимизация считается психологическим расстройством. Она является результатом неполной психологической автономии в детстве. В идеале завершением этого этапа будет считаться наступление такой активности ребенка, когда он начнет «делать себя сам». А это, в свою очередь, позволит выстраивать коммуникацию с другими на совсем другом уровне, контролировать вспышки агрессии, бороться с тревогой и в целом быть ответственным за свои поступки и поведения. А вот в случае, когда эта стадия «застревает», не завершается благополучно, то психологическая зависимость сохраняется как у ребенка, так и у взрослого, и это приводит к инфантилизму и неспособленности в обществе. Кроме того, в подростковом возрасте такие люди проявляют виктимное поведение, а у взрослых с высоким уровнем виктимности можно наблюдать поведенческие паттерны, характерные для детей. Помимо проявлений, о которых мы уже написали выше, такие взрослые очень трудно, вязко, долго принимают решения, постоянно ищут помощь и поддержку третьих лиц, занимают иждивенческую позицию, а также нарочно создают ситуации таким образом, чтобы вынудить других принять за них решение. Здесь вдобавок ко всему можно говорить и о проблемах с социализированностью личности.

Главным институтом социализации большинство авторов называют семью. Семья дает первые образцы поведения и задает ту модель мира, в которой ребенок и становится обладателем тех или иных качеств и способов взаимодействия. Все последующие успехи и неудачи человека так или иначе имеют свое начало в родительской семье, свое объяснение и интерпретируются исходя из условий, в которых жил ребенок [106].

Ряд авторов, например, такие как Э.Г. Эйдемиллер, пишут о факторах виктимизации детей в собственной семье: реальное финансовое положение дел в семье; внутрисемейные нормы и особенности семейного воспитания; психические особенности родителей. В соавторстве с В. Юстицкисом Э.Г. Эйдемиллер писал, что в системе взаимодействия личности с собственной семьей, среди причин, приводящих в конце концов к разного рода психологическим травмам, главную занимает эмоциональная составляющая межличностных отношений (тоска, подавленность, страх, беспокойство, неуверенность, беспомощность, тревога). Травмированная личность словно несет бремя всех нездоровых семейных отношений, патологий внутрисемейного общения [195].

Е.В. Руденский обозначил еще один важный момент семейного влияния: низкий уровень культуры семейной системы, нравственная ущербность членов семьи, когда ребенок растет в гнетущей атмосфере тотальной грубости, испытывает и впитывает весь негатив дисгармоничного воспитания [149].

Взаимоотношения родителей со своими детьми играют огромную роль в формировании личности ребенка. Однако, если эти взаимоотношения базируются на искажениях эмоционально-психологического статуса родителя, то это может привести к серьезным нарушениям. Гиперопека – одно из наиболее распространенных нарушений, когда родитель постоянно контролирует и даже переживает за каждый шаг ребенка. Это может приводить к тому, что ребенок не научится принимать самостоятельные решения и рисковать. Еще одним нарушением является жестокое обращение, которое может проявляться в физическом наказании или постоянных и немотивированных замечаниях. Такой под-

ход не только наносит физический и психологический вред, но и не помогает ребенку понимать, какие действия являются неправильными. Неконструктивная критика – еще один способ искажения эмоционально-психологического статуса родителя. Вместо того, чтобы помочь ребенку исправить ошибки, родитель просто критикует его и указывает на недостатки. Такой подход может привести к низкой самооценке и чувству беспомощности у ребенка. В общем, это всё то, что сейчас называется абьюзивными отношениями. По мудрому замечанию Ю.Б. Гиппенрейтер, «чем чаще родители раздражаются на ребенка, одергивают, критикуют его, тем быстрее он приходит к обобщению: «Меня не любят» [37].

Важно понимать, что травматические межличностные отношения могут оказать серьезное влияние на жизнь человека в будущем. Поэтому необходимо обращать внимание на факторы, которые могут привести к их возникновению, и принимать меры для их предотвращения. Такими мерами могут быть, например, улучшение социально-экономического положения семьи, профилактика алкоголизма и наркомании, а также создание благоприятной обстановки в семье с учетом особенностей воспитания ребенка. Взаимоотношения внутри семьи имеют огромное влияние на формирование личности ребенка, а также на его самооценку. Эта специфика взаимодействия структуры и особенностей членов семьи может привести к развитию виктимных черт у ребенка. Если внутрисемейные отношения нарушены, то это создает подходящую почву для формирования виктимности. Например, если в семье присутствуют конфликты и негативные эмоции, то это может привести к тому, что ребенок начнет считать себя недостаточно хорошим и умным. В результате, такой ребенок может стать более подверженным внешним влияниям и манипуляциям со стороны окружающих людей. Кроме того, если в семье доминирует один из членов, то это может привести к тому, что другие члены семьи будут подавлять свои личностные качества и потребности. В результате, ребенок может начать чувствовать себя неважным и неполноценным, что станет причиной появления виктимных черт.

В целом, взаимоотношения внутри семьи играют очень важную роль в формировании личности и поведения ребенка. Поэтому, необходимо уделять большое внимание созданию здоровой и гармоничной семейной атмосферы, чтобы предотвратить возможность развития виктимных черт у ребенка [3].

Семья может стать средой, порождающей психические травмы и определяющей реакцию личности на них. Очень часто, рассказывая о своем детстве, люди говорят о том, что в семье подавлялась их самостоятельность, их не научили принимать решения, делать выбор. И теперь, став взрослыми, они, по сути, остаются беспомощными один на один с трудностями [183]. Важно понимать, что взаимоотношения родителей со своими детьми должны строиться на любви, уважении и доверии. Только в таком случае ребенок сможет вырастить в сильного и уверенного в себе человека.

Т.В. Белинская и М.К. Волкова говорят об имеющейся связи между склонностью к отдельным видам виктимного поведения и тем, что подросток думает о поведении, которое он наблюдал у родителей, об их взаимоотношениях между собой [15]. Если родители перманентно находятся в неконструктивном конфликте, эмоциональном абьюзе, ребенок начинает думать, что это – норма, ведь других отношений он не видел и не подозревает до какого-то момента, что может быть по-другому.

Итак, согласимся с упомянутыми выше и другими авторами в том, что виктимное поведение личности уходит корнями в детство, а виктимные качества личности, которые мы уже перечисляли, формируются под влиянием не только асоциальной семейной ситуации (о чём, собственно, и пишут исследователи), но и вследствие установок родителей [106]. Однако бывают случаи, что даже в таких семьях, которые находятся на хорошем счету, имеют репутацию благополучных, в различных формах, вдали от посторонних глаз процветают различные формы абьюзивного поведения. Под него попадают, и от него страдают подростки. Другая крайность – завышенные требования родителей к детям, особенно это касается ожиданий в учебных успехах, соответствие образ-

цам желательного поведения и т.п. И, как итог, возникают искажения поведенческих моделей подростков, демонстрируемых разными формами девиантного, и, в частности, виктимного поведения. Вообще, если говорить о подростковом возрасте, то этот период жизни является сензитивным к возникновению виктимности. По этому поводу Т.В. Белинская замечает, что подросток нарушает различные социальные нормы специально, «назло» взрослым, либо непреднамеренно, но в любом случае он не думает о последствиях своих поступков [15]. Особенности подросткового периода виктимологи относят к факторам риска в формировании виктимного поведения (так, одним из «неспецифических факторов» его, к примеру, считает О.О. Андронникова [3]). М.С. Голубь к аналогичным факторам добавляет травмирующую ситуацию наблюдения насилия или личный его опыт, а также множество индивидуально-психологических факторов (низкая либо завышенная самооценка, высокий уровень тревожности и агрессивности, экзальтированность) и социальное неблагополучие (искаженное воспитание в семье, нарушение семейной ролевой структуры, отвержение социальными группами) [38].

Дальнейшее формирование виктимности происходит под влиянием различных социальных институтов и условий, в которых оказывается субъект. Так, вносит свой «вклад» финансовая труднодоступность культурного досуга: подросток видит вокруг множество соблазнов (реклама, торговые центры, парки развлечений), но денег на их удовлетворение не имеет. Начинается поиск средств, зачастую способы выбираются противоправные (воровство, проституция), а это – еще один шаг к укреплению такой личностной характеристики как виктимность [149]. В качестве детерминированности виктимного поведения может выступать даже место проживания: так, исследования Т.Е. Яценко показали, что подростки из сельской местности имеют склонность к формированию модели, по ее терминологии, «инструментального» виктимного поведения. Городские, соответственно – «неинструментального» [198, С. 54].

Л.В. Сарафанова причиной виктимизации называет кризисные периоды в истории государства, когда одним из следствий обязательно будет обострение социальных отношений, потеря чувства безопасности, появление чувства вседозволенности, деформирует восприятие социальных норм [154, С. 158].

Мы систематизировали все вышеизложенные взгляды исследователей на причины возникновения виктимного поведения и представили, объединив приверженцев той или иной точки зрения в группы [Таблицу 1].

Таблица 1

Факторы виктимного поведения

Факторы виктимного поведения	Исследователи	
Биологические	К. Миядзава К. Уилсон В.А. Туляков	К. Тойч Ю.А. Клейберг А.Г. Шмелев
Личностные	Л.В. Франк М.А. Одинцова М.П. Долговых Б.Л. Гульман	Л.В. Жихарева В.И. Полубинский Е.С. Фоминых В.В. Селиванов
Социальные	А.В. Мудрик А.А. Дьяченко Ф.С. Сафуанов И.А. Кудрявцев	М.С. Голубь А.Ш. Тхостов О.Ф. Савина Э.Г. Эйдемиллер
Внешнесредовые	Дж. Коулмен Г. Селин Л.В. Сарафанова	У. Миллер А.Л. Репецкая
Комплексные	О.О. Андронникова Т.Н. Матанцева Д.В. Ривман	Е.В. Руденский М.С. Голубь В.Л. Васильев

Итак, суммируя изложенные концепции, можно сделать вывод, что виктимность рассматривается как свойство личности в своей динамической природе (она может прогрессировать всю жизнь, начиная свой путь в детском возрасте), диктует личности выстраивать взаимоотношения, в которых она всегда будет занимать позицию жертвы, и своим поведением выходить за рамки принятых в конкретном обществе норм безопасности. Когда личность совершает некие действия либо не делает ничего, она в любом случае становится жертвой – вот основной признак виктимного поведения [99]. Такие предпосылки позво-

ляют в определенной степени рассматривать аддиктивное поведение в качестве виктимного. Человек замещает неудовлетворенные потребности иными формами (химические, нехимические зависимости), больше создающими иллюзию решения проблем. И, поскольку подобный уход от реальности требует постоянного подкрепления, человек, по сути, становится жертвой собственной аддикции.

Что касается детерминант возникновения виктимного поведения, в основном называются индивидуально-психологические качества и свойства личности, условия жизни, также отмечается роль первичных и вторичных социальных групп. Сейчас же внимание ученых, занимающихся проблематикой виктимного поведения, концентрируется на рассмотрении его или в качестве некоего социального явления или в качестве индивидуальной психологической характеристики виктимологически активной личности.

Рассмотренные аспекты виктимизации, естественно, не претендуют на исчерпывающий обзор, поскольку работа в данном направлении каждый день открывает нам новые проблемы для анализа и обсуждения. Но из уже накопленного и систематизированного материала можно обозначить те закономерности и механизмы, которые могут оказать влияние на искаженное личностное развитие.

1.2. Предикторы формирования виктимного поведения личности

1.2.1. Роль социальных стрессовых ситуаций в виктимизации личности

Жизнь человека – это сменяющиеся друг друга разнообразные ситуации: «естественные фрагменты социальной жизни, определяемые включенными в него людьми, местом действия и характером разворачивающихся действий или деятельности» [139, С. 22].

Понятие «ситуация» (от лат. *situs* – позиция, положение), которое поддерживается большинством исследователей, есть «система объективных и

субъективных элементов, объединяющихся в жизнедеятельности субъекта в определенный временной период» [126, С. 8].

К. Левин о принципах исследования ситуации писал, что исследователь должен смотреть на ситуацию глазами субъекта, в это ситуации в данный момент находящегося, а не с точки зрения своих впечатлений по поводу наблюдаемого [139]. То есть, он говорил о целостном подходе к изучению ситуации, а также ее психологическому пониманию (прежде всего надо смотреть на ситуацию с точки зрения субъекта, непосредственно участвующего в ней). И в современной психологии практически все исследователи сходятся во мнении, что поведение личности будет зависеть от того, какое значение для данной личности имеет данная конкретная ситуация, в этой ситуации субъект и действует, поэтому мнение наблюдателей не всегда отражает то, что происходит на самом деле [139]. Концепты «жизненное пространство» и «жизненный мир», когда-то предложенные Левиным, формируются личностью и становятся ее частью. Изучать такие ситуации следует через интерпретацию самого действующего субъекта, однако при этом также необходимо учитывать важность социального контекста ситуации, его влияния на поведение человека.

Н.В. Гришина высказывает мнение, что и самих субъектов можно различать по тому, насколько их личностные характеристики проявятся в одной и той же ситуации. Зачастую люди, в качестве комфортных для себя, выбирают именно те ситуации, которые соответствуют их внутреннему складу [139, С.18]. Поэтому можно предполагать, что даже если со сторонним наблюдателем ситуация оценивается как неблагоприятная, еще не факт, что так же считает субъект, который эту ситуацию выбрал (возможно, не в первый раз) и в ней действует.

Н.Г. Осухова утверждает, что использовать понятие «ситуация» возможно, если ее понимать как итог «активного взаимодействия» (здесь и далее выделено нами) личности со средой [126, С.8].

Поведение человека есть реакция личности на определенную ситуацию. Гораздо важнее *интерпретация*, которую в отношении данной ситуации сообщает побывавший в ней субъект, нежели характеристики самой ситуации [139, С.136-137]. Р. Чалдини писал: «большинство ситуаций ограничивают «набор» – не каждый попадает туда, куда хочет. Так же, как и ситуации выбирают людей, люди выбирают свои ситуации» [184, С. 10]. Попадая в разные ситуации, личность в каждой из них проявляет какие-то свои стороны, зачастую, даже не подозревая до этих ситуаций, что эти качества у нее имеются. Более того, даже вне таких ситуаций у человека сохраняются и закрепляются определенные паттерны мыслей, чувств и поведенческих актов, которые были сформированы, пока человек находился в той ситуации [139].

Зачастую в ситуации личность действует по определенному шаблону, даже если он не дает желаемого результата. Это может быть следствием защитных механизмов, либо невладением другой поведенческой стратегией. Эти самые стратегии могут быть самыми разнообразными: способствующими адаптации и препятствующими ей, выбираться с различной степенью включения сознания. В особо значимых ситуациях зачастую (особенно это свойственно подросткам) поведение повторяют за образцом, копируют его у значимого лица, следуют этому образцу, чтобы «быть в тренде». Здесь главный вопрос надо задавать в том ключе, а какой смысл вкладывается людьми в эти ситуации: ведь, очевидно, что странно утверждать, что не бывает в принципе трудных ситуаций, взять хотя бы, к примеру, ситуации экстремальные, они будут трудными практически для всех людей. А могут быть такие ситуации, которые окажутся трудными в единичных случаях, для кого-то одного в силу субъективных причин, например, при ограниченности в ресурсах и т.п. Такими «трудными» определяют все ситуации дистресса [90, С. 133].

И вот в случае, когда какая-либо из ситуаций превышает возможности, способности, личностные ресурсы человека, она автоматически становится для

него стрессовой. Бывает и так, что ресурсы у личности есть, просто она их не использует, также ставя себя в жертвенную позицию.

Психологи полагают, что личность, выбирающая социальную роль жертвы (сознательно она это делают или бессознательно, это уже другой вопрос), перманентно становится участником всяких трудных, криминогенных, кризисных ситуаций. Демонстрируя следующие свойства: «установка на беспомощность, нежелание изменять собственное положение без вмешательства извне, низкая самооценка, запуганность, повышенная готовность к обучению виктимному поведению, усвоению виктимных стереотипов со стороны общества и социальных групп» [109, С. 82], – она, зачастую подсознательно, получает вторичную выгоду в виде сочувствия и помощи окружающих.

Любая социальная ситуация может стать «трудной» для личности, в случае, когда она к ней не готова. Личность сама переоценивает опасность, трудность одних ситуаций и, наоборот, недооценивает другие [109]. Это может быть связано с наличием негативного опыта (порой такой опыт формируется со слов других людей), либо с отсутствием какого-либо опыта вообще, когда субъекту предстоит впервые стать участником социальной ситуации, о которой он вообще не имеет никакого представления.

С другой стороны, трудная ситуация может стать ситуацией роста и развития для личности. Здесь речь идет о том, что личность овладела некими копинг-стратегиями, выработала стратегии совладающего поведения (Р. Лазарус, С. Фолкман). И личность в трудной ситуации как раз и сталкивается с выбором: стать «жертвой» (либо играть роль жертвы) или сделать хоть один шаг для дальнейшего своего развития, дать старт позитивным изменениям.

Не только природные изменения, но и социальные ситуации ежедневно могут стать источником стресса. Подчас такие изменения с одной стороны, происходят внезапно, с другой – имеют затяжной характер. Кроме прочего, времени на выработку подходящих форм реагирования на жизненные трансформации современному человеку отводится критически мало, всё это прихо-

дится делать в режиме «здесь и сейчас». Реалии нашей действительности требуют от человека не только всесторонних знаний для саморазвития и профессионального прогресса, но и психической устойчивости к разнообразным стрессорам, способности мобильно реагировать на изменения условий жизнедеятельности (зачастую носящих негативный характер), при этом сохраняя адекватность, личностную идентичность, целостность и психологическое благополучие. Не все взрослые, и, тем более, дети и подростки, способны без психологических последствий адекватно реагировать на возникающие затруднения и перестраивать привычные формы реагирования на происходящее. Это, например, в глобальном масштабе наглядно доказала пандемия COVID-19 [203], изменившая не только внешние условия жизнедеятельности, но и внутреннее, психическое состояние людей. Коллектив авторов (П.Н. Ермаков, И.В. Абакумова и др.), проведя исследования, пришли к выводу, что предикторы, изменяющие поведение и осознанность личности – это «толерантность к неопределенности, уровень личностной тревожности, жизнестойкость, осмысленность жизни и адаптационный потенциал» [52, С. 317]. До этого момента, по большому счету, в жизни большинства людей в новейшей истории не случалось столь масштабных потрясений, мы привыкли к благополучной, спокойной жизни, поддающейся нашему контролю, и ощущение этого контроля давало нам уверенность в себе. Новые правила, запреты и ограничения режима самоизоляции заставили многих людей почувствовать себя жертвами, не способными контролировать ситуацию и себя в этой ситуации. Такое психологическое состояние мешало адекватно оценивать ситуацию, не поддаваться панике, продолжать продуктивно взаимодействовать, при этом на ходу адаптируясь к изменениям, меняя личностные установки, привычки и способы реагирования на новую реальность. Тревожность, напряженность, дистресс, пессимизм, пассивность стали постоянными спутниками взрослых и детей. Как пишет Е.С. Фоминых, все мировые потрясения, в которые мы оказываемся втянутыми, содержат в себе виктимогенный посыл и влияют на трансформацию жизнедеятельности

взрослых и на развитие подрастающих поколений. Такое происходит, что события, происходящие в мировом масштабе, несут угрозу безопасности для каждой отдельно взятой личности, независимо от того, насколько далеко от непосредственных событий она находится, тем более что развитие коммуникаций, виртуальный мир окончательно стёр всяческие границы. И виктимность становится структурным компонентом личности, влияет на всю дальнейшую жизнь [176].

Скажем несколько слов о стрессе как таковом. Как известно, Г. Селье, зачинатель изучения стресса, первым сказал: «Стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование» [157]. Проще говоря, стрессовая активность – это противодействие, протест здорового и психически, и физически субъекта на «нездоровые» воздействия извне. Зарубежные последователи Селье (Д. Брайт, Дж. Гринберг, Ф. Джонс, Т. Кокс, В. Кэннон, Дж. С. Эверли и Р. Розенфельд, К. Ясперс и многие другие) и представители отечественной психологии (А.В. Алексеев, Л.П. Гримак, Л.Г. Дикая, М.Н. Дьяченко, Л.Н. Захарова, Л.В. Куликов, А.О. Прохоров, В.В. Собольников, М.С. Яницкий) развивали взгляды предшественника. Исследователи на современном этапе работы по вопросам стресса, утверждают, что по итогу гораздо более важным для человека становится осознание и обдумывание отражения стресса своей сущностью, в соответствии с которыми можно выработать необходимые копинг-стратегии (Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, Р. Лазарус, С. Фолкман). Зачастую всё, что нужно сделать, если личность попадает под влияние стрессоров – это сесть и хорошо обдумать тактику своего поведения, найти суть беспокоящей проблемы и спокойно ее решать [98].

Понятие «стресс», будучи изначально медицинским термином, со временем перешло в другие человековедческие науки, а затем и в общеупотребительную лексику, закрепившись в обыденном сознании с негативной коннотацией. Такое стереотипное представление подкрепляется объективным увеличением числа стрессоров, неоднозначностью определения термина «стресс», недоста-

точной психологической грамотностью населения, а также моделью стресса, эксплуатируемой средствами массовой коммуникации (в виде популярных интернет-статей, рекламной продукции и т.п.). Многие виды деятельности и социальные ситуации также прочно ассоциируются с обязательным стрессовым сопровождением и беспомощностью человека в таких условиях.

В.А. Бодров наиболее масштабно описывает природу стресса: «функциональное состояние организма и психики, которое характеризуется существенными нарушениями биохимического, физиологического, психического статуса человека и его поведения в результате воздействия экстремальных факторов психогенной природы (опасность, угроза, сложность или вредность условий жизнедеятельности)» [24, С. 34].

Ю.М. Губачев стресс считает неизбежным, пожизненным сопутствующим обстоятельством, с которым живут абсолютно все люди. Он достаточно сложный, но он – результат взаимодействия личности со средой, как раз стресс – показатель того, что человек живет и развивается [42].

Напротив, Г.В. Ковров, С.Ю. Палатов и М.А. Лебедев считают, что стресс современного человека – это «примитивный защитный механизм», который приводит к быстрой истощаемости организма. Также они отмечают, что и организм, и психика дадут похожие реакции как на негативные, так и на позитивные переживания стрессовой ситуации. Стрессором же явление или объект станут только в том случае, если сама личность признает его значимость для себя [64].

В зависимости от того, как стресс (точнее, стрессоры) влияет на изменение функционального состояния человека, его можно разделить на следующие виды:

- 1) при непосильной физической нагрузке, экстремальных температурах, болевой стимуляции говорят о физиологических стрессорах;

2) угроза, опасность, информационная перегрузка расцениваются как психологические стрессоры, они служат своеобразными защитными сигналами для индивида [24].

Кроме видов стресса исследователи выделяют две его формы: эустресс (стресс полезный) и дистресс (стресс вредоносный). И вот реакции именно на негативные воздействия внешней среды, экзогенных факторов принято даже в обыденном понимании называть «стрессом». Эустресс предполагает наличие таких факторов как позитивный эмоциональный фон, опыт решения аналогичных ситуаций, оптимистичный прогноз на перспективу, одобрение действий личности со стороны окружения, имеющиеся в достаточной количестве личностные ресурсы для преодоления стресса. Если таких факторов нет, то стресс становится дистрессом, который усугубляется, если добавляются дополнительные факторы, среди которых отметим отсутствие или неполноту нужной информации, недоверие к источнику информации, ощущение личностной беспомощности, граничащей с отчаянием («А что я могу с этим сделать?!», «Я тут бессилен»), чувство безнадежности, фатализма. Исходя из этих характеристик, можно утверждать, что виктимность, виктимное поведение связано с дистрессом.

У каждого человека свои стрессоры, и то, что вызовет стресс у одного, другого может оставить индифферентным и спокойным. В любом случае своего проявления стресс оказывает влияние на все компоненты личности: познавательные процессы, эмоционально-волевую сферу, а также на психосоматику, в особо сложных случаях приводя к переживаниям посттравматического стресса. Если разобраться, то в основе любого стресса обнаруживается определенный страх. И чаще всего этот страх направлен в будущее, точнее, он состоит из субъективных представлений будущего. Именно он не позволяет рационально разобраться в происходящем и выработать необходимую стратегию.

Любая проблема – это поведение-в-ситуации [40]. В свою очередь, ситуация есть предпосылка для возникновения поведения. Получается, чтобы мак-

симально точно обозначить проблему, необходимо поместить ее в ситуационный контекст. Например, цель «не тревожиться перед экзаменом» надо привязать к конкретным обстоятельствам. Даже если личность не ставит цель менять свои поведенческие паттерны, ей всё равно придется применить свою манеру вести себя в процессе достижения субъективно значимой цели. Поведение складывается из мыслей, чувств и действий. Поэтому в каждом случае надо разбираться с наполнением этих трех компонентов.

Однако всё же не следует считать, что только ситуация, какой бы трудной, стрессовой она не была для личности, влияет на проявление виктимных свойств. Поэтому наиболее ёмко механизм виктимизации, как нам кажется, описан Л.Л. Пучковой. По ее словам, личность, обладая определенными виктимогенными качествами, находясь в определенном психоэмоциональном состоянии в конкретной, подходящей для этого ситуации, зафиксировывает в качестве устойчивого личностного состояния виктимное поведение [140].

Однако и после этого, на наш взгляд, недостает еще одного компонента: субъективной оценки личностью ситуации, как стрессовой для себя.

1.2.2. Предэкзаменационный стресс как детерминанта виктимного поведения личности

Подготовка к экзаменам – это период, который тестирует нашу способность справляться со стрессом и эмоциональным давлением. Большинство же людей в ситуациях оценивания, проверки их компетентности, общения со значимым лицом испытывают волнение, тревогу, а порой и очень сильный стресс. Более того, не только непосредственное время аттестационных мероприятий, но и весь период до них, переживаемых обучающимися в качестве не до конца определенной ситуацией, могут вызвать эмоциональный стресс. Старшеклассники, возлагая большие надежды на благоприятный исход экзаменов, страдая при этом от чрезмерных интеллектуальных нагрузок оказываются дезадаптиро-

ванными и дезориентированными, у них отсутствуют положительные эмоции, пропадает интерес к учебе, снижается уверенность в себе [129].

Предэкзаменационный стресс (по У. Кеннону) есть «общая реакция организма на предстоящий экзамен, влияющая на его поведенческий, когнитивный, эмоциональный и физиологический компоненты» [55].

Экзаменационный стресс является стрессом психологическим, сочетающим обе его разновидности – и эмоциональный, и информационный. И вот викариозное поведение – это результат неумения управлять своими реакциями (прежде всего эмоциональными) в периоды стресса.

Е.П. Ильин, И.Г. Крохина и К.Р. Сидоров основными факторами школьной тревожности называют большие учебные нагрузки, сложность представляемого для изучения материала, а также различные формы проверки знаний (контрольные, экзаменационные и т.д.) [14].

В таких ситуациях состояние волнения, чувство тревоги, беспокойства и эмоциональная нестабильность, хоть и в разной степени, но свойственно всем, независимо от индивидуально-психологических характеристик личности. С каждым годом возрастают требования к психологической устойчивости личности в стрессовых ситуациях, касающихся именно проверки компетентности. Это происходит и вследствие постоянно меняющихся и усложняющихся процедур самой проверки, а также из-за гиперболизации последствий неуспеха. Личность в таких случаях должна обладать особым набором качеств, которые помогут не только эффективно справиться с заданиями, но и сохранить психосоматическое здоровье. Одним из таких качеств, безусловно, является стрессоустойчивость.

Говоря о сдаче экзамена, как о стрессе в том виде, как его описывал Селлье, исследователи отмечают, что повышенная тревожность появляется на стадии истощения [129]. Однако, учитывая те информационные и эмоциональные перегрузки, которые обучающийся испытывает в предэкзаменационный период, эти стадии он проходит уже на этапе подготовки к экзамену, и, получается,

к самой процедуре экзамена он подходит уже на стадии истощения, соответственно, и уровень тревожности может быть очень высоким. А тревожность считают фундаментом комплекса психологических трудностей, которые могут возникнуть у старшеклассников именно в предэкзаменационный период [130].

Обучающиеся общеобразовательной школы из-за учебной нагрузки, превышающей их личные возможности, а также постоянное психологическое напряжение («сдам-не сдам», «поступлю-не поступлю») в течение месяцев подготовки, формируют убежденность в бесполезности прилагаемых усилий, вызывают чувство собственной беспомощности, приводят к неконтролируемым и часто немотивированным эмоциональным срывам, нарушениям физического самочувствия, а также уходу в аддиктивные формы поведения, что в самых крайних случаях доводит до суицидальных попыток и завершеному суициду [100]. Ежегодно накануне экзаменов появляются новости о решивших свести счеты с жизнью школьниками на фоне страха «завалить» экзамен, получить низкие баллы на ЕГЭ; причем, суицидным настроениям подвержены и девушки, и юноши. Это усугубляется еще и тем, что зачастую школьник не находит поддержки со стороны значимых взрослых – родителей и учителей, которые сами находятся в стрессовом состоянии и не всегда могут правильно поддерживать детей. С каждым годом тенденция подверженности предэкзаменационному стрессу только увеличивается. Усиливается не только интенсивность переживаний, но также увеличивается временной промежуток этих переживаний, который мы и называем предэкзаменационным периодом. Этот период, аккумулируя негативные переживания, также способствует трансформации латентной виктимности личности в виктимное поведение.

Отчасти согласимся, что стресс – неизбежный спутник развития личности, особенно в пубертатный период [50], однако возникает вопрос о мере и степени таких стрессовых состояний. Современные дети не привыкли к «борьбе за выживание», психологами отмечается чрезмерная инфантилизация молодого поколения, и любое серьезное испытание для их психики является зачастую

непомерной задачей. Прибавим сюда еще факторы, связанные с физическим здоровьем, которое также оставляет желать лучшего (неправильное питание, гиподинамия, слабый иммунитет и т.д.), – и получаем весьма неутешительную картину.

В юношеский возрастной период (13,5–18 лет) чувствительность достигает высокого уровня, на фоне чего всё воспринимается в негативном ключе, порождает конфликты и может привести к невротизму [161]. Но в целом, как отмечают Е.И. Исаев и В.И. Слободчиков, общий эмоциональный фон у юношей, в сравнении с подростками, выравнивается, поскольку снижается общая повышенная возбудимость [161]. Однако в отличие от выводов, сделанных авторами относительно учебной ситуации старшеклассников, причин их переживаний, личностных проблем и действенной учебной мотивации, приходится констатировать тот факт, что тревожность современных школьников во многих случаях начинается еще в период подготовки к ОГЭ и ЕГЭ [105, 111].

Что касается обучающихся вузов, то их предэкзаменационный стресс наступает, по мнению исследователей, в связи с необычной для вчерашних школьников учебной нагрузкой, со специфичностью учебного процесса вуза [185, 186], с увеличением информационного поля, с которым приходится работать, появления новых проблем (конфликты с преподавателями, особенно в сессионный период, неуспеваемость, нехватка времени). На сессии студенты воспринимают как трагедию низкие отметки, поскольку их последствием окажется ухудшение финансового положения и статуса в учебном сообществе [123]. Как следствие – эмоциональное неблагополучие, появление нервно-психических расстройств, которое, по данным исследователей, у 46,6% студентов возникает именно в период подготовки к экзаменам [34]. Если говорить только о студентах первого курса, к этим причинам мы добавим, на наш взгляд, основную: стресс на новую социальную ситуацию, в которой оказался первокурсник и необходимость адаптироваться к ней, вновь завоевывать в ней статус, подтверждать свои притязания.

Конечно, студенты во все времена испытывали стресс. Экзамены всегда вызывали переживания, но вот многие нынешние обучающиеся вуза испытывают стресс практически на всём протяжении получения образования, он приобрел пролонгированное действие как до, так и после собственно экзаменационной сессии. Современные студенты острее реагируют на ежедневные сложности, на проблемы. Это и недосыпы, и бессонница, и нарушения режима дня и питания; это учебные проблемы и проблемы взаимоотношений с одногруппниками и преподавателями. Кроме того, практически все студенты, начиная с первого курса, начинают подрабатывать. Это, естественно, отражается на качестве усвоения знаний, еще большему сбою режима дня. Появление проблем с учебой, растущие пробелы в знаниях снижают мотивацию к получаемой профессии и повышают риск не сдать очередную сессию. Это также добавляет нервного напряжения.

Добавим к этому личностные факторы: семейные проблемы, смена места жительства и изменение круга общения, неконструктивные конфликты в своих социальных группах, нестабильное финансовое положение, необходимость самостоятельно себя обеспечивать, начало трудовой деятельности и первые учебные и профессиональные успехи, – и вот мы имеем целый комплекс стрессоров, никак не связанных с собственно учебой, но в итоге оказывающих влияние на ее результаты.

Современные студенты всё чаще озвучивают то, что испытывают стресс и нервно-психическое напряжение. В основном студенческий стресс связан с необходимостью переработки большого и разнопланового количества информации, недостаточно серьезное отношение к распределению своих учебных нагрузок на весь семестр, а не на последние дни, и, собственно экзаменационный стресс. Стрессором сессия становится за несколько дней до своего начала, и далее остается до ее окончания и несколько дней после. Получается, что сессия у студентов может сопровождаться хроническим стрессом.

Предпосылки тревожности следует искать и в эндогенных факторах: это те биохимические и гормональные факторы, которые влияют на работу ЦНС. Прибавим к этому возрастные кризисы – и картина тревожности готова. Психика посылает сигнал о ней в первую очередь через физиологические нарушения, например, ВСД у школьников, невротические расстройства у студентов. Состояние тревожности ведет за собой торможение ряда процессов (мнемических процессов, внимания, воображения, логического мышления). Эти процессы необходимы в ситуации проверки знаний, а тревожность попросту блокирует их функционирование, что сказывается и на качестве выполняемых заданий, и на самочувствии того, кто непосредственно этот экзамен сдает. Меняется даже картина самочувствия человека: возникает нервное напряжение, беспокойство, возбуждение, изменяется работа органов дыхания и сердечно-сосудистой системы [14]. Также снижается концентрация внимания, падает сосредоточенность, память перестает даже в оперативном режиме удерживать учебную информацию, а чтобы ее извлечь из памяти, требуется больше времени и усилий; ухудшение в работе мышления не позволяет использовать все логические инструменты, формулировать выводы, размышлять и рассуждать, что важно, например, при написании проектных, курсовых работ. На фоне этого повышается самокритичность, припоминания каких-то прошлых неудач, особенно связанных с экзаменами, не важно, своими или других людей, появляются фантазии о неутешительных перспективах в случае провала [129].

Также тревожность находится во взаимосвязи со следующими личностными качествами: неуравновешенность ЦНС, высокая эмоциональная возбудимость, чрезмерная чувствительность. Показательно, что при выполнении нетрудных заданий, тревожные люди демонстрируют более высокие результаты, если сравнивать их с нетревожными. Напротив, лучший результат показывают нетревожные личности, когда берутся выполнять трудные задания. Стабильное состояние личностной тревожности актуализируется из-за какой-либо ситуации, в которую эта личность попадает (например, как в примере выше, ситуа-

цию выполнения трудных заданий). Вот это и становится помехой для успешного их выполнения. Вовсе не трудность этих самых задач, а субъективный страх потерпеть в итоге неудачу, выполняя их, оказывается решающим фактором для тревожных личностей. Скорей всего, в воображении они рисуют картины своего «позора», мысленно прокручивают все нелестные отзывы о себе, находят у себя миллион только им известных изъянов и болезненно переживают свое несовершенство. Именно стремление быть идеальным, а также заслужить похвалу от значимых (а, порой, и незначимых) лиц, мешает им сосредоточиться на самом процессе деятельности, всю свою энергию они концентрируют на постоянном контроле того, как они выглядят в глазах окружающих, насколько их поведение соответствует их ожиданиям.

Сотрудничество со школами-партнерами каждый год подтверждает, что «экзаменационная тревожность современных школьников во многих случаях начинается еще в период подготовки к итоговой аттестации, и этот период начинается с «опережением графика». Для любого человека ситуация проверки его компетентности является стрессовой. Чрезмерная учебная нагрузка и психологическое напряжение, которые учащиеся испытывают на протяжении всего периода подготовки к экзамену и во время его проведения, такое испытание часто приводит к эмоциональному срыву, психосоматическим заболеваниям, уходу в аддиктивные формы поведения, а в самых крайних случаях могут закончиться суицидом. Психологи уже называют такое напряжение «синдромом ожидания ЕГЭ» и высказывают мнение, что от этого синдрома не застрахован ни один школьник» [100, С. 492-493].

Н.В. Никорчук определяет тревожность таким психическим свойством, которое обусловлено либо генетически, либо онтогенетически, либо ситуационно [120]. Получается, что ситуация подготовки к экзамену, весь этот предэкзаменационный период порождает и перманентно поддерживает у обучающихся тревожность, которая, в свою очередь, запускает виктимизацию, реализуется в виктимном поведении: подросток либо начинает агрессивировать, срываться на

всех, «нарываться» на конфликты, чтобы хоть как-то избавиться от накопившегося психосоматического напряжения, либо «надевает» маску жертвы, смиряется со своей «тяжелой участью», это может привести к отрыву от реальности, уходу в виртуальный мир, потере бдительности в других социальных ситуациях и, как результат, – девиантное или делинквентное поведение. По сути, подросток оказывается в замкнутом круге: попытка решить одну проблему (избавиться от чувства тревоги) порождает другую (виктимное поведение). Зачастую такое непродуктивное поведение есть также следствие отсутствия необходимых социальных навыков, в данном случае, навыка адекватного реагирования на стрессовые ситуации.

Н.В. Литвиненко пишет, что современная школа всё больше повышает требования, с которыми современный ребенок справиться не может, он просто не успевает к ним адаптироваться. Это формирует негативный эмоциональный фон и, рано или поздно, всё заканчивается стрессом. А среди многих потенциальных причин «школьной тревожности» Н.В. Литвиненко отдельно указывает на такую как перманентные оценочно-экзаменационные ситуации [79].

А.Н. Анисимов утверждал, что стресс, являясь состоянием психического напряжения, неизменно возникнет, когда человек вынужден что-то делать в экстремальных условиях. Примером таких условий он, в частности, называет «предстартовые состояния» и «повышенные информационные нагрузки» [10, С. 53]. Такой взгляд на природу стресса как нельзя лучше доказывает то, что предэкзаменационный период приносит больше вреда, чем во время самого экзамена: налицо и информационные перегрузки, и «предстартовое состояние» – ожидание приближения экзаменов.

«В исследованиях как зарубежных, так и отечественных авторов (Д.Ю. Андрияшик, Н.В. Вязовец, Г.Ш. Габдреева, А.А. Голушко, Р.Б. Кеттелл, Н.Д. Левитов, У.П. Морган, М.П. Мороз, В.В. Плотников, Я. Рейковский, К. Спенс, Ч. Спилбергер, И.Г. Сарасон, Дж. Тейлор, Ю.Л. Ханин, Х. Хекхаузен, К.А. Эликсон) обнаруживаются похожие мысли относительно того, что тре-

возможность не препятствует деятельности, а в простых, привычных для индивида ситуациях, при выполнении им стандартных заданий, к которым уже сформирован навык, даже улучшает ее, а, с другой стороны, мешает в сложных задачах, характеризующихся неопределенностью стимульного материала, либо при изменении условий выполнения заданий. Немаловажную роль при этом играет начальный уровень тревожности человека. Иначе говоря, сложность ситуации может определяться как трудностью задания, так и усложнением условий ситуации (личностной значимостью ее для испытуемого, включением оценочного компонента, присутствием посторонних наблюдателей и т.п.), т.е. всем тем, что характерно для ситуации экзамена в современной школе» [105, С. 211].

«И.Г. Сарасон в своих работах, посвященных тревожности в оценочных ситуациях (так называемая тестовая тревожность) указывал, что тревожность перед проверкой знаний (будь то экзамены или тестовые задания) отражает общую оценочную тревожность человека. Разработав «Шкалу тестовой тревожности для детей», психолог провел лонгитюдное исследование, которое показало, что результаты экзаменов и тестов у не тревожных лучше, чем у детей с высоким уровнем тревожности, причем с повышением возраста учеников эта тенденция также растет. Причиной этого автор видит научение неадекватным реакциям на такие и подобные ситуации. Тогда, получается, научить можно и реакциям адекватным. Здесь возникает вопрос, кто им будет учить. Учителя и родители зачастую также испытывают подобный стресс. У родителей стресс усугубляется тем, что они не знают, чем помочь своим детям (кроме как нанять репетиторов, которые только увеличивают умственную нагрузку и забирают последнее свободное время у школьника). Учителя же находятся в стрессе из-за переживаний по поводу возможных проблем на экзаменах и возможных плохих их результатов. В таких условиях организм включает различные психологические защиты» [105, С. 210].

Такой защитой авторы, например, Н.В. Литвиненко, называют самооценку личности [79]. Естественное стремление человека обладать положительной

Я-концепцией зачастую достигается своеобразной инвентаризацией имеющихся недостатков (они приуменьшаются) и достоинств (преувеличиваются).

И.С. Кон писал, что в таких ситуациях вместе с ростом эмоциональной чувствительности расширяются ресурсы психологической защиты, в этом и есть регуляторная функция человеческой психики, в юношестве такой уровень даже выше, чем в остальные периоды, хотя и эмоциональная возбудимость, больше характерная для подросткового возраста, сохраняется и в юношестве. И здесь можно говорить, что специфика эмоционального реагирования – это скорее характеристика индивидуальная, заложенная воспитанием и социумом, а также – результат ранних детских травм [66].

А вот В.И. Слободчиков, говоря об адекватности самооценки, утверждает, что юношей она отличается большей объективностью, чем у подростков [161].

Превратить школьный стресс в нечто более продуктивное можно, начиная выполнять простые действия, для начала выявить субъективные стрессоры, отрефлексировать своё отношение к ним, понять, каковы выгоды таких реакций (как бы парадоксально это не выглядело) и что изменится, если реакции будут иными. Я. Макдермот и В. Яго пишут, что, к сожалению, сфера образования активно использует такие словоформы как «неудача», «провалить тест», «завалить экзамен». Отчасти из-за этого в том числе обучающиеся не могут показать всё, на что способны [86, С. 126]. В основе таких «провалов» нередко можно обнаружить мысли и убеждения, которые мы называем «непродуктивными» [100]. Или, как вариант, продуктивные по своей сути желания сформулированы не в той форме, которая поможет достичь желаемого. Такие мысли и убеждения, прежде всего, транслируются взрослыми и закрепляются в сознании учащихся.

Для уменьшения стрессовой нагрузки в окружающей среде и снижения отрицательного влияния на организм существует несколько факторов. Среди них – предсказуемость внешних событий, возможность заранее подготовиться к

ним и возможность контроля над ними. Эти факторы значительно снижают силу воздействия неблагоприятных факторов. Чтобы научиться этому, важно обучиться определенным приемам и выработать навыки поведения в стрессовых ситуациях, повысить уверенность в себе и самопринятие. Психологическая помощь в этом направлении является очень важным аспектом деятельности психолога образования.

Итак, следует признать, что стресс – неотъемлемая часть повседневной жизни современного школьника. Стрессоры могут быть самые различные, как и реакция на них. Но стресс в процессе обучения, да и в любой другой ситуации, должен быть управляем, чтобы он не вышел из-под контроля и не запустил процесс виктимизации. Научить обучающихся адекватной реакции на стрессовые ситуации – важная часть психологического сопровождения.

Обобщая исследования разных авторов, согласимся с тем, что если человек выполняет какую-либо привычную и несложную деятельность, то тревожность в низком-умеренном диапазоне пойдет ему на пользу, выступая своеобразным стимулятором и мотиватором. Если же у человека зафиксирован высокий уровень тревожности, и ему приходится выполнить трудное задание, это ухудшит и деятельность, и самочувствие человека [160].

Следовательно, любая ситуация, в том числе, экзамен и подготовка к процедуре экзамена может стать стрессовой для личности. В обыденном сознании закрепилась мысль, что, если человек переживает стрессовое состояние – это ненормально, значит, у него «проблемы с нервами». Зачастую происходит обесценивание таких состояний («да не переживай ты из-за ерунды!», «ничего страшного в этом нет!»). Гремлин и Ауэрбах, склонны полагать, и мы всецело с их мнением согласны, что стресс – это нормальная реакция на изменившиеся (и вследствие этого ставшие ненормальными) условия или ситуацию [40]. При таком взгляде фокус внимания смещается на то, каким образом индивид справляется с этой ситуацией. И немаловажную роль в решении сложной в силу своей новизны или неоднозначности ситуации играет личностная тревожность.

1.2.3. Тревожность как базовое качество личности при виктимизации

В последнее время психологами отмечается повышение уровня тревожности как отдельных людей, так и всего общества. По замечанию Д.В. Гераськина, выходя на улицу собственного населенного пункта, современный человек не ощущает себя в комфортной среде, никто никому не доверяет, и это нарушает реализацию фундаментальной потребности в безопасности [36].

Возросло и количество научных трудов, в которых анализируются разные стороны феномена тревожности. Множество исследований последних лет посвящено изучению влияния тревожности на качество жизни современного человека, ее причин и последствий. Тревожность может идентифицироваться как внешняя демонстрация ощущения личностью своего неблагополучия, рассогласованности внутреннего мира. Актуальные исследования проблематики тревожности связаны с поиском принципиальных различий между ситуативной и личностной тревожностью и на поиск инструментов психологического анализа различных феноменов тревожности, в частности, тревожности как результата интеракций субъекта со средой [186]. В любом случае то, что тревожность вносит весомый вклад в формирование и развитие личности и ее индивидуально-психологических и психических свойств, признается практически всеми психологами [146].

Тревожность может возникнуть у человека любого возраста. Среди множества изучаемых аспектов, связанных с тревожностью, в данном контексте работы она интересна в связи с поведением жертвы. О тревожности, как детерминанте виктимного поведения, говорят исследования О.О. Андронниковой, М.А. Даниловой, Т.В. Юдеевой [23, С. 106].

Тревожность как научное понятие определяется как «состояние тревоги», «индивидуальное свойство личности, проявляющееся в ее повышенной склонности испытывать тревогу» [120]. Тревожность – готовность к встрече со страхом (реальным или мнимым) – это настрой всего организма в ситуации воз-

можной безопасности. Традиционно в состав тревожности входят такие понятия, как тревога, страх, беспокойство.

Симптоматика тревожности знакома всем: «учащенный пульс, затрудненность дыхания, напряжение мышц, головокружение, покраснение или бледность кожных покровов, боли в желудке, диарея, бессонница, беспокойство, чувство вины, безнадежности, неконтролируемый гнев и другие. Действие стрессовых факторов на фоне социальных причин (которые чаще всего встречаются в детском и подростковом возрасте) может привести к появлению панических атак, которые, в свою очередь, активизируя выброс гормона стресса, снова стимулируют появление тревоги» [105, С. 210-211]. И если симптомы тревожности у людей во многом сходны, то ее происхождение и причины не так однозначны. Тревожность может возникнуть как из-за объективных факторов, например, чрезвычайная ситуация, когда не совсем ясно, чем всё закончится, либо побочное действие лекарственных препаратов, либо даже элементарная усталость. А может быть и результатом субъективных причин, лежащих в складе нрава личности или особенностей переработки входящей информации. Зачастую тревожность вообще возникает без видимой причины, когда человек как бы «чувствует беду», находится в постоянном ожидании неудач. И еще один вид тревожности – замаскированная, прячущаяся за другими эмоциями (враждебностью, созависимостью, напускным равнодушием) [141]. Рассматривая трансформацию тревожности, Т.М. Маслова говорит прежде всего о ситуационной тревожности, разделяя ее на адекватную и неадекватную. В первом случае она похожа на описанную выше, возникающую при объективных неблагоприятных причинах. Как только эти причины устранены, тревожность тоже исчезает. А вот во втором случае тревожность возникает независимо от наличия или отсутствия неблагоприятных причин, при такой мнительности субъекта состояние тревожности приобретает пролонгированный характер и впоследствии превращается в личностную тревожность [92, С. 352]. С.Л. Соловьева считает, что если личность пережила какую-либо стрессовую ситуацию и при

этом испытала отрицательные эмоции, то тревога и есть как раз такое выражение негативных переживаний в данной ситуации. Тревожность она также относит к стабильным свойствам личности, и, если негативные средовые факторы будут пролонгированы во времени, тревожность приобретет форму патологии. То есть, личностная тревожность «вырастает» из пролонгированной ситуативной тревожности [188].

Если проследить феномен тревожности в онтогенезе, то ребенок получает тревожность «в наследство», если родители, прежде всего, мать, транслирует паттерны неуверенности и тревожности, и это может начинаться еще до рождения ребенка: гормоны стресса матери поступают плоду. В дальнейшем на ранних стадиях развития ребенка мать неосознанно, эмпатически передает сценарий тревожности своему дитя. Еще одной причиной может быть сомнение ребенка в том, что его любят и поддерживают в родительской семье [59, 156]. Далее, у детей от 3 до 8 лет основную причину возникновения тревожности авторы видят в функционально-ролевом нарушении детско-родительских взаимоотношений. К подростковому возрасту уровень тревожности поднимается еще выше, начинает влиять на искажение самооценки, на умение выстраивать коммуникации, социализироваться. Тогда же обнаруживается снижение интереса к учебным занятиям [59]. У подростков объект тревожности трансформируется в устойчивое образование (по А.М. Прихожан) [136]. Вот почему, не находя выхода своей тревожности в окружающей их реальности, современные подростки уходят в мир виртуальный, пряча там свою тревожность, но этим только усугубляя проблему.

Л.А. Жердева одним из качеств, способствующих формированию склонности к виктимному поведению, среди прочих называет тревожность. Она пишет, что подросток, обладающий тревожностью, в любой ситуации видит негатив, угрозу для себя самого. В чертах личности обязательно будут такие качества как нерешительность, зависимость от чужого мнения, ему трудно принять самостоятельное решение и, даже приняв его, не уверен, что оно верное. Новые

дела его пугают, так как для тревожного подростка они непредсказуемые. Такие же опасения, что возникают у подростка по отношению к себе, он переносит на свой ближний круг, например, безосновательно боится, что кто-то внезапно исчезнет, заболеет и т.п. Из-за такого склада характера подросток становится сначала потенциальной, а затем и реальной жертвой: с одной стороны, он предпочитает не вмешиваться в конфликтные ситуации, а, с другой, при попадании в опасную ситуацию не в состоянии сопротивляться, абсолютно безропотен, из-за чего страдает по максимуму, а виктимные черты личности формируются и закрепляются в поведении всё больше и больше [53]. Получается, что то, о чём тревожится подросток и чего изо всех сил старается избежать, случается с ним гораздо чаще, чем с остальными. Что касается молодежи и студентов, то, по мнению Х.З. Исраиловой, М.М. Хабибулаевой и Р.М. Эхаевой, в данном возрасте низкая самооценка и внутриличностные конфликты способствуют появлению тревожности [59].

Итак, тревожность – результат негативного опыта личности, которая своеобразно этот опыт перерабатывает. Безусловно, есть так называемая «нужная тревожность» – суть важное обстоятельство формирования личности и необходимое качество в обеспечении личной безопасности. В плоскости природной целесообразности, тревога играет положительную роль не только как индикатор нарушения, но и как мобилизатор резервов психики. Вполне естественно, что любой субъект будет испытывать волнение, а то и тревогу, чувствовать напряжение в определенных ситуациях, особенно когда должен сделать то, в чем не имеет достаточного опыта, либо прошлый опыт был неудачным. Та же сдача экзамена может продуцировать такие переживания. Но самое интересное, что такие же чувства будут сопровождать человека на протяжении подготовительного этапа к таким ситуациям.

Если у человека тревога остается на умеренном уровне, то она даже приносит пользу, мобилизуя интеллектуальные и волевые усилия при подготовке к значимому событию. Но случается, что тревога приобретает патологическое те-

чение, наносит вред, мешает нормальной жизни. Она становится перманентной, начинает сопровождать любую деятельность, обнаруживаться не только и не столько в стрессовых ситуациях, а и без объективных причин: «тревожность как устойчивое личностное образование есть свидетельство нарушений: она препятствует эффективной деятельности, полноценному общению, ограничивает человека в его жизненных планах» [105, С.210]. Тревожные состояния личности влияют на реализации лично значимых видов деятельности индивида, на степень их продуктивности [160]. По замечанию С.В. Илларионова, тревожность нужно определять как эмоционально-личностное образование. Оно состоит из следующих компонентов: когнитивного, эмоционального и операционного. А тревога является результатом, как он это называет, «дисфункции компетентности» [58, С. 75].

Тревога есть защитная, охранная реакция личности в неопределенной, неоднозначной, стрессовой ситуации. Правда, если она умеренная и не блокирует активность личности и способность искать решение. Тревожность же сама по себе беспредметна, потому что непонятны и неизвестны ни самому субъекту, ни стороннему наблюдателю те условия, которые ее вызвали [2].

Современные авторы указывают еще на одно негативное последствие тревожности – как только человек оказывается в ситуации, где он может подвергнуться оцениванию (не важно, рабочие это отношения или интимно-личностные), он автоматически попадает в группу риска по нервным срывам. Такие люди болезненно реагируют на высокие требования, могут совсем отказаться от выполнения задания, они не претендуют на приоритетные позиции, их устраивает то положение вещей, к которому они привыкли за долгие годы [141].

Сейчас объяснение и изучение природы тревожности личности является одним из самых экспериментально исследуемых и теоретически отмеченных вопросов психологической, социально-педагогической и медицинской наук, но в поиске ответа на него ученые не одну сотню лет находятся до сих пор. Анализ

научных трудов по проблемам тревожности позволяет сделать вывод, что внимание к рассматриваемой теме в разные периоды развития научной мысли уделялось представителями многих психологических направлений.

С. Кьеркегор одним из первых стал изучать феномен тревоги и тревожности [92]. В его понимании тревога возникла из-за того, что личность как бы отказалась сама от себя, от своего естества. Как и все экзистенциалисты, Кьеркегор называл тревогу страхом, у которого нет реального воплощения в реальном объекте. Это беспокойство «ни о чём», человек ни себе, ни другим не может хотя бы приблизительно сказать или указать на причину своей тревоги. Это порождает потерю чувства безопасности среды и запускает механизм превращения тревоги в стабильное личностное чувство. Это впоследствии доказал В.А. Ганзен, который утверждал, что если неблагоприятные факторы будут достаточно продолжительное время воздействовать на личность, то тревога превратится в тревожность [92].

А.Л. Венгер утверждал, что у той личности, которая легко входит в тревожное состояние, тревожность становится личностной характеристикой и наоборот, тревожные личности быстрее и чаще остальных будут входить в тревожное состояние. Личность сама себя загоняет в замкнутый круг своей тревожности. Это имеет и другие отрицательные последствия: человек начинает жить в ожидании постоянных неудач, он неудовлетворен жизнью, собой. Потеря чувства безопасности делает человека избирательно-пассивным, с обостренным чувством самоанализа и самоконтроля. К другим начинается точно такое же отношение. Также Венгер утверждал, что там, где одна личность не ощущает тревогу, у другой развивается стрессовое расстройство и даже фобии, и в связи с этим выводом прослеживал корреляционную взаимосвязь между тревожностью и стрессоустойчивостью личности [160]. Про взаимосвязь стрессоустойчивости и тревожности упоминали Л.Д. Гиссен, Ч.Д. Спилбергер, Ю.В. Щербатых, Н.Н. Смирнова [92].

Основателем психологических разработок проблемы тревожности личности принято считать З. Фрейда. Природа феномена тревожности определялась им в качестве одного из важнейших аспектов в объяснении психической жизни человека. Согласно его взглядам, тревожность модифицирует, трансформирует конструкт наших фантазий при помощи повтора ситуаций, связанных с переживаниями беспомощности, которые были в прошлом опыте. Прообраз всех этих ситуаций уходит в травму рождения.

Отец психоанализа говорил о необходимости разведения понятий «страх» (реакция на конкретную опасность) и «тревожность» (реакция на опасность, неизвестную и не обусловленную чем-либо). По его мнению, тревожность является одним из доступных каналов считывания психической жизни человека и тем фактором, который вполне способен привести к свертыванию перспективной программы самореализации. Если говорить еще более конкретно, то Фрейд называл тревожность неприятным переживанием, сигнализирующим об опасном положении тревожного субъекта, а содержание этого явления есть результат внутреннего конфликта, из-за которого развиваются ощущение беспомощности, состояние неопределенности и перманентное ожидание чего-то страшного и неотвратимого [178]. Также были выделены три признака тревожности: характерное чувство неприятного; соответствующие этому чувству соматические реакции организма (усиление сердцебиения как самая первая из таких реакций); размышление о происходящем событии и осознание его значения. Фрейд ушел от позиции необходимости вытеснения бессознательной тревожности к пониманию сознательного переживания тревоги. Это позволило говорить о необходимости личности развивать умение преодолевать опасности (с помощью борьбы или бегства). Содержанием тревожности по З. Фрейду является структура Эго. Выделив основные виды тревожности, Фрейд показал разницу между тревожностью объективной (то есть являющейся следствием реальной внешней опасности, это и есть реальный страх) и невротической (в этом случае опасность, вызвавшая данный вид тревожности, весьма диффузна и не-

понятна, опасность приходит не извне, а порождается сознанием самого субъекта, но при этом «она отрицается сознанием»). Первопричина невротической тревожности – боязнь потенциального вреда – может разблокировать клапаны цензуры и баланса саморегуляции.

У невротической тревожности также есть варианты существования: 1) «свободно протекающая», «такая свободно витающая» тревожность, или «готовность в виде тревоги». Примером такой тревожности может стать *страх ожидания* (здесь и далее выделено нами); 2) фобийные реакции, характеризующиеся *несоответствием интенсивности переживания и масштабам потенциальной угрозы ситуации, которая их вызвала*; 3) страх, характеризующийся абсолютным отсутствием связи с какой-либо внешней опасностью. Он возникает уже при истерии и тяжелых неврозах [178].

В дальнейшем совместная теоретическая разработка проблемы тревожности практиков клинической психологии и психиатрии совместно с представителями психоаналитического направления психологии позволили вывести тревожность с чисто медико-неврологической категории в психологическую. Такой переход позволил создать новый взгляд на природу тревожности, выделить новые субъективно-личностные факторы возникновения тревожного состояния. Так, неофрейдисты утверждали, как только ребенок получил некий отрицательный опыт, он утрачивает доверие к окружающей действительности и у него возникает тревожность. К. Хорни отмечала, что главная причина тревоги – это результат неверных человеческих взаимоотношений. Одним из примеров проявления такого неверного взаимодействия является блокада путей удовлетворения бессознательной потребности в межличностной безопасности. Автор ставит главный акцент на иррациональности сути чувства тревоги и незащищенности в состоянии тревожности [178, С. 174-180].

Таким образом, концептуальные исследования тревожных состояний личности в рамках психоаналитического и неопсихоаналитического подхода позволили выделить основные детерминанты явления тревожности и механиз-

мы его влияния на отдельную личность в частности, и в то же время в единстве ее действия с социальным окружением; раскрыть роль объективных и субъективных факторов на проявление эмоционально-аффективных состояний; выделить и обобщить набор симптомологических критериев диагностики тревожности в пределах нормы и патологии. Такой предварительный фундаментальный теоретико-практический базис позволил расширить и усовершенствовать последующий ряд научных поисков в кругу данной проблемы и открыть путь новом этапе в исследовании явления тревожности.

Близкими к взглядам К. Хорни стали концепты Г.С. Салливана, который считал, что личность изначально «обречена» на общество и различные взаимодействия внутри этого общества. Едва родившись, ребенок попадает в определенные отношения между людьми, прежде всего с матерью; в дальнейшем сетка контактов и векторов корреспондирования коммуникативных интенций по отношению к другим расширяется, ветвится, пересекается с чужими магистралями, где усекается, таким образом, глобально делая нас зависимыми от навыков правильного моделирования коммуникативных стратегий. Ведь контакты помогают удовлетворить базовые и производные потребности человеческой жизни в социуме. И, наоборот, диффузия контактной сети, наличие функциональных лакун, способны вызвать беспокойство и тревожность [178, С.109-114]. И К. Хорни, и Г.С. Салливан тревожность считали не просто базовым качеством личности, но и той движущей силой, которая в конечном итоге детерминирует развитие этой личности. Преодоление чувства беспокойства для личности является «центральной потребностью» и определяет стратегию ее поведения. Субъект производит различные «механизмы» спасения от страха и тревоги.

А. Адлер в рамках собственной теории индивидуальной психологии писал, что основу невротических переживаний составляют страх, боязнь жизни, боязнь трудностей, а также стремление занять конкретное место в группе, которым субъекту по определенным причинам не удалось завладеть. Получается,

что фундамент невроза – те *ситуации, которые по каким-либо причинам (истинным или ложным) вызвали у личности тревогу* [2].

Э. Фромм, исследуя источники тревожности, находит их в переживании чувства оторванности от бытия. Оно возникает, как только человек начинает осознавать себя автономной личностью, независимой ни от кого и ни от чего, и это вызывает еще одно чувство – собственную беспомощность во взаимодействии с обществом и даже с природой [21].

К. Левин считал, что тревожность есть результат разбалансировки уровня самооценки и уровня притязаний. Это мешает выбирать оптимальную деятельность, перестраивать поведение, зато приводит к ощущению внутреннего дискомфорта, напряженности и продуцирует тревогу и агрессию.

Ф. Перлз даже «вывел» своеобразную «формулу тревоги»: тревога есть «брешь между сейчас и тогда» [128].

Фундаментальные исследования невротических расстройств, а также патологических переживаний, позволили наряду с тяжелыми эмоциональными нарушениями выделить более легкие формы их проявления. Так, неосознанный страх, эмоциональное напряжение, беспомощность, тревога в комплексном своем выражении стали симптомами одного невротического образования, в дальнейшей истории своего изучения, которое и получило название тревожности.

Согласно взглядам классиков-клиницистов, тревожность есть характеристика индивидуума, имея которую, тот склонен переживать состояние тревоги слишком часто и весьма интенсивно. Так, Н.Н. Данилова, В.С. Мерлин, Я. Рейковский, Я. Стреляу в основными причинами развития этого состояния считают природные предпосылки: особенности систем организма (нервной и эндокринной), слабость нервных процессов [135].

По мнению А. Бека и Г. Эмери тревога возникает в случае, если субъект переоценивает уровень угрозы, которая якобы присутствует в ситуации, и при этом он недооценивает свои силы, не верит, что может с благоприятным исходом

эту ситуацию разрешить. Человек сам себя ставит в позицию слабого, не способного на борьбу с опасным миром. Такие ошибочные представления, по определению данных авторов, есть «компоненты когнитивных схем». Имеющий их субъект думает примерно так: *«никому нельзя доверять, особенно незнакомым»*, *«новая ситуация априори несет опасность»*, *«всё обязательно закончится плохо»*, *«надо быть бдительным, неизвестно откуда в очередной раз придет беда»* [160, С. 243-244].

Исследование проблемы тревожности в трудах отечественных ученых достаточно разнопланово, но в большинстве случаев взаимосвязано с такими переменными как познавательная активность личности, межличностное взаимодействие и др.

С.Л. Рубинштейн тревожностью называл склонность человека переживать тревогу, т.е. такое эмоциональное состояние, которое возникает в ситуациях объективно неопределенной опасности и наряду с этим проявляется в ожидании нежелательного сюжета развития событий [94].

А.М. Прихожан обнаружила, что тревожность связана с отрицательной самооценкой, с перекосами в соотношениях уровня притязаний и уровня самооценки (если уровень самооценки получается выше уровня притязаний). Если растет степени осознания этого соотношения, то будет расти и уровень тревожности. Также не последнюю роль в переживании тревоги играют защитные механизмы: у личности начинает искажаться само представление успеха, неоправданное повышение его значимости, стремление везде быть первыми и успешным. Достигая очередной цели, человек не испытывает удовлетворения своих потребностей, а это опять приводит к возрастанию тревожности, к желанию взять реванш и получить упущенное. Тревожность, таким образом, рассматривается как «эмоциональное личностно-психологическое образование» и характеризуется в форме переживания, осознания, невербального выражения или выраженного на словах ощущения угрозы [135]. По ее мнению тревожность можно разделить на две большие категории: 1) «специфическую, част-

ную, парциальную (т.е. устойчивую) *тревожность в какой-либо сфере (тестовую в том числе)* и 2) общую, генерализованную, изменяющуюся вместе с изменением значимости сфер для человека» [135]. И в данном случае частная тревожность является формой выражения тревожности общей. «Согласно исследованиям А.М. Прихожан, современная тревожность качественно отличается от той, которая была ранее: она возникает на фоне утраты векторов жизненных планов и целей, смятения перед ближайшим будущим и трансформируется в глубинную тревогу, которая в наименьшей степени может быть преодолена. Возникает психическая нестабильность, личность становится незащищенной при столкновении со стрессорами различных видов, вслед за этим нарастает предрасположенность к невротическим реакциям и психоэмоциональным срывам. Симптоматика может быть охарактеризована как наличие постоянного ощущения неопределенности, беспокойства, внутренней немотивированной тревоги. Это, в свою очередь, становится причиной злоупотребления психоактивными веществами, развития неврозов, роста суицидальных попыток и законченных суицидов. В такую «группу риска», прежде всего, попадают подростки и юноши» [105, С. 210]. Такое поведение есть результат высокого уровня тревожности. Он заметен в непродуктивности различных видов деятельности [59]. По ее мнению, симптомологическими проявлениями состояния тревожности на психологическом уровне в первую очередь являются ощущения повышенного, а часто бессодержательного напряжения, озабоченности, беспокойства, невротичности. При условии своего длительного деструктивного влияния, такого рода переживания переходят на высшую ступень своего развития, становясь более стационарным личностным образованием и выражены на данном этапе не только переживаниями, а конкретными чувствами, которые неоднократно выше уже перечислялись [78]. Здесь будет уместно процитировать мысль Ч. Спилбергера, который среди прочих особенностей поведения людей с повышенной тревожностью отмечает и то, что *«личностная тревожность предрасполагает индивида к восприятию и оценке многих, объективно без-*

опасных ситуаций как таких, которые несут в себе угрозу» (выделено нами)[27]. То есть, тревожность заставляет человека чувствовать себя потенциальной жертвой даже там, где этому нет никаких объективных предпосылок.

Р.С. Немов и В.В. Давыдов высказывают похожие соображения и тревожностью называют особенности личности, которые заставляют ее в любых обстоятельствах, даже самых стабильных, беспокоиться и переживать [78, 117]. Единственно, Р.С. Немов такие ситуации называет «специфическими». Однако, мы не обнаружили, какие именно социальные ситуации автор считает «специфическими», конкретные примеры он не приводит.

Т.Я. Решетова предлагает целый ряд определений тревожности, которые действуют в комплексе или могут возникать у разных субъектов: «гипотетическая «промежуточная переменная», «временное психическое состояние, возникающее под воздействием стрессовых факторов», «фрустрация социальных потребностей», «свойство личности, формирующееся под влиянием внутренних и внешних факторов», «мотивационный конфликт личности» [146, С. 90].

Е.В. Руденский разработал инновационное направление современного социально-психологического знания, которое назвал «социально-психологическая виктимология личности». Здесь виктимность понимается как уязвимость жизнеспособности, обусловленная дефицитом функциональных компетентностей личности, и проблема тревожности многими авторами как раз рассматривается с этих позиций. Источник проблем автором видится в межличностных отношениях [58, С. 75]. В отношении последнего тезиса у нас возникает вопрос, что в данном случае считать причиной, а что следствием: является ли тревожность причиной того, что у личности могут быть проблемы в межличностных отношениях (да и вообще в отношении к внешнему миру), либо она – следствие этих самых проблем. Отчасти, ответ находим в мнении Д.В. Гераськина, который говорит, что в случае истощения внутриличностных ресурсов и сбое в работе защитных механизмов в тревожащей личностью ситуации, эта личность мгновенно становится более агрессивной, мнительной и провоцирует конфлик-

ты, где сама является активным субъектом [36]. Похожее мнение высказывает и Е.М. Разумова, утверждая, что тревожные личности всё «считывают» с негативным подтекстом, независимо от того, в какой ситуации он находится и с кем взаимодействует. На ровном месте находятся поводы для конфликтов, любое замечание ими воспринимается как критика в их адрес. А истинная причина такого поведения – заикленность на своих неудовлетворенных потребностях, такая позиция «всеми обижаемого» и «вечно обиженного» [141].

К.С. Дерксен в своем исследовании пришла к выводам, что подростки традиционно агрессию используют в качестве самоутверждения в социуме. Это помогает им снижать уровень тревожности и чувствовать себя более уверенно в разных социальных общностях. Но не всем окружающим понятны эти мотивы, и не каждый готов терпеть такое отношение, поэтому в ответ подросток может получить порцию агрессии и оказаться на позиции жертвы [45].

Важным признаком проявления тревожности, кроме вышеуказанных, является наличие «тревожного мышления» [27, 144]. Его главная черта – селективность: субъект предпочитает отбирать определенный в плане содержания набор тем из окружающей действительности и при этом игнорировать, не замечать другие. Такая стратегия позволяет субъекту, образно выражаясь, соорудить своего рода ограду от своей неспособности объективно оценить реальное положение вещей. Он предпочитает воспринимать имеющуюся ситуацию в качестве сверхсложной, преувеличивать ее трудность. Другая стратегия может быть в признании своей тревоги как не имеющей смысла. Из-за такой позиции тревожность может вызвать нарушения и искажения восприятия субъектом существующей картины мира.

Выводы по Главе 1

Итак, обзор имеющихся научных трудов по проблемам виктимности и виктимного поведения личности показывает, что детерминантами формирования виктимности и причинами демонстрации виктимного поведения по мнению

исследователей являются различные эндогенные и экзогенные факторы, свойства личности в том числе, также условий ее жизни, в том числе наличие стрессовых ситуаций, проживание кризисных периодов жизни; влияние первичных малых групп, референтных сообществ и социальных институтов. Следовательно, виктимное поведение, являясь социально-психологическим феноменом, подлежит системному, диспозиционному рассмотрению.

Выделение предикторов виктимного поведения обосновано необходимостью понимания тех механизмов, которые лежат в его основе, когда речь идет о поведении личности в трудных (стрессовых ситуациях). Нами описаны такие предикторы как субъективное представление личности социальных ситуаций в качестве стрессовых для себя; переживание предэкзаменационного стресса и личностная тревожность. По отдельности или в комплексе эти предикторы связаны с проявлением виктимного поведения личности. Мы не исключаем наличие других предикторов, исследование в данном направлении можно продолжить.

Выявление этих предикторов, влияющих на возникновение проявлений виктимного поведения позволит своевременно организовывать профилактические и психокоррекционные мероприятия, работать «точечно» именно с той проблемой, которая выявлена у конкретного человека.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Во второй главе обозначены цель и задачи эмпирического исследования, описаны основные этапы исследования, приведены методы сбора, обработки и анализа результатов эмпирических данных, представлена информация об объеме и общей характеристике выборки.

2.1. Организация эмпирического исследования и характеристика испытуемых

Эмпирическое исследование было посвящено изучению особенностей поведения обучающихся общеобразовательной школы и студентов в стрессовых ситуациях. В рамках исследования проверялись следующие гипотезы:

1. Поведение личности обучающихся может характеризоваться рядом показателей, указывающих на стресс.

2. У школьников и студентов поведение в стрессовых ситуациях образовательного процесса может характеризоваться одинаковыми признаками, но зависеть от разных факторов.

3. Поведение личности в стрессовых ситуациях образовательного процесса может обладать элементами виктимности.

4. Предикторами виктимизации личности в стрессовых ситуациях могут быть степень переживания стресса, субъективные представления о ситуации как стрессовой, а также уровень тревожности личности.

5. Выявление поведенческих особенностей личности в стрессовых ситуациях может помочь в организации работы психологических служб образования.

В рамках проверки описанных выше гипотез поставлены эмпирические задачи:

1. Эмпирически выявить особенности поведения личности в стрессовых ситуациях образовательного процесса у обучающихся общеобразовательной школы и студентов вуза.

2. Разработать и апробировать модель психологического сопровождения обучающихся в стрессовых ситуациях образовательного процесса.

Для проведения эмпирического исследования был использован следующий комплекс психодиагностических методик, разделенный на две группы:

1 группа методик – для оценки предикторов виктимного поведения (переживания стресса, личностной и ситуативной тревожности):

А) шкала самооценки уровня тревожности Спилбергера-Ханина [111];

Б) тест на самооценку стрессоустойчивости личности Н.В. Киршевой, Н.В. Рябчиковой [111];

В) опросник подверженности экзаменационному стрессу Ю.Б. Гуревич [111];

Г) анкета «Психологическая готовность учащихся к ЕГЭ» М.Ю. Чибисовой (в модификации) [111];

Д) авторский опросник «Подготовка к экзаменам» [111];

Е) опросник «Социальные ситуации, которые являются трудными» (в модификации) [111];

2 группа методик – для оценки особенностей проявления виктимного поведения:

А) опросник «Тип ролевой виктимности» М.А. Одинцовой, Н.П. Радчиковой» [122];

Б) тест-опросник «Исследование склонности к виктимному поведению» О.О. Андронниковой [5].

Эмпирическое исследование реализовано в несколько основных *этапов*:

1) *Первый этап (2017-2019 гг.)* – сформулирована проблема исследования, организовано изучение проблемы в научных источниках, уточнен категориально-понятийный аппарат, определены исходные теоретические положения;

разработаны рабочие гипотезы, в соответствии с которыми поставлены задачи исследования. Проведен анализ имеющихся методик, направленных на диагностику виктимного поведения, модификация опросников, разработка собственного опросника. Осуществлен подбор тестовой батареи, апробация методик диагностики на количественно больших группах обучающихся (проведение пилотажного исследования на группах школьников (n=514) и студентов (n=288); разработка и апробация отдельных занятий с элементами тренинга по психологическому сопровождению обучающихся в предэкзаменационный период, выбор оптимальных методов и техник работы. На пилотажном этапе вся выборка была продиагностирована с использованием опросника Андронниковой с целью отбора респондентов, обладающих виктимным поведением для формирования групп на основной этап исследования. По итогу проведенной работы было отобрано 260 обучающихся 9 и 11 классов МОБУ СОШ № 3, 24 г. Таганрога, МАОУ гимназия имени А.П. Чехова г. Таганрога, МБОУ Краснодесантская средняя школа Неклиновского района Ростовской области, а также 193 студента I курса Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ);

2) *Второй этап (2019-2020 гг.)* – составлен план, организовано и проведено эмпирическое исследование с ранее сформированными группами. Разработана авторская модель психологического сопровождения личности в предэкзаменационный период, составлена психокоррекционная программа. Начата работа по внедрению результатов в практику работы по психологическому сопровождению обучающихся школы и вуза (на площадках образовательных учреждений-партнеров).

На втором этапе для участия в апробации модели психологического сопровождения обучающихся в стрессовых ситуациях все участники были разделены на экспериментальную и контрольную группы:

– в экспериментальную группу вошли школьники 9 и 11 классов МОБУ СОШ № 24 г. Таганрога (n=107), из них 63 учащихся 9-х классов и 44 учащих-

ся 11-х классов, а также МБОУ Краснодесантская средняя школа Неклиновского района Ростовской области (n=50), из них 40 учащихся 9-х классов и 10 учащихся 11 класса. С ними с октября 2019 г. по март 2020 г. был проведен цикл тренинговых занятий «ЕГЭ (ОГЭ) без стресса!» (с каждым классом отдельно). Обучающиеся МОБУ СОШ № 3 и МАОУ гимназия имени А.П. Чехова г. Таганрога составили контрольную группу (n=103 человека);

– в экспериментальную группу студентов вошли 64 обучающихся 1-го курса Таганрогского института имени А.П. Чехова. С ними в декабре 2019 г. проведены тренинги «Моя первая сессия», разработанные в рамках работы лаборатории практической и экспериментальной психологии. Тренинги входят в ежегодный План психологических мероприятий по адаптации студентов I курса в ТИ имени А.П. Чехова. Контрольную группу составили 129 студентов;

3) *Третий этап (2020-2023 гг.)* – проведен качественный и количественный сравнительный анализ полученных результатов опытно-экспериментальной работы; данные подвергнуты систематизации и статистической обработке; теоретические положения подтверждены эмпирическими результатами; проведен анализ эффективности модели психологического сопровождения обучающихся в стрессовых ситуациях после ее апробации; непосредственно оформлен текст научного труда и проведена его литературная правка. Результаты исследования, трансформированные в методические программы, конспекты тренингов включены в практику психологического сопровождения образовательного процесса средней школы (централизованно в учреждениях городской и районной системы образования). Произведена модификация программы для онлайн формата, подготовлено и опубликовано учебно-методического пособие.

Для проведения диагностических процедур был использован комплекс диагностических методик, перечисленных выше.

Основные характеристики выборки.

На этапе экспериментального исследования приняло участие 260 обучающихся 9 и 11 классов МОБУ СОШ № 3, 24 г. Таганрога, МАОУ гимназия имени А.П. Чехова г. Таганрога, МБОУ Краснодесантская средняя школа Неклиновского района Ростовской области, а также 193 студента I курса Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). Все они были отобраны по результатам диагностической работы с более обширной выборкой и продемонстрировали наличие характеристик виктимного поведения.

На этапе констатирующего эксперимента мы провели диагностику 260 школьников 9 и 11 классов МОБУ СОШ № 3, 24 г. Таганрога, МАОУ гимназия имени А.П. Чехова г. Таганрога, МБОУ Краснодесантская средняя школа Неклиновского района Ростовской области и 193 студента I курса Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). Все испытуемые заполняли диагностические бланки без указания имени и фамилии, отмечая только пол и возраст. Для идентификации при проведении индивидуальных консультаций каждому испытуемому присваивался личный идентификационный код. Каждый респондент получил набор бланков для ответов (все бланки опросников были представлены в форме таблиц для максимально удобного и быстрого заполнения, поскольку опросники «сплошным текстом» плохо читаются, вопросы пропускаются, не всегда понятно, где испытуемый поставил отметку).

Для участия в формирующем эксперименте все школьники были поделены на экспериментальную и контрольную группы. В экспериментальную группу вошли школьники 9 и 11 классов МОБУ СОШ № 24 г. Таганрога ($n=107$), из них учащихся 9-х классов ($n=63$) и учащихся 11-х классов ($n=44$), а также МБОУ Краснодесантская средняя школа Неклиновского района Ростовской области ($n=50$), из них учащихся 9-х классов ($n=40$) и учащихся 11 класса ($n=10$). С ними с октября 2019 г. по март 2020 г. был проведен цикл тренинговых заня-

тий «ЕГЭ (ОГЭ) без стресса!» (с каждым классом отдельно). Обучающиеся оставшихся школ составили контрольную группу (n=103 человека).

Что касается студентов, то в экспериментальную группу вошли студенты 1-го курса Таганрогского института имени А.П. Чехова (n=64). С ними в декабре 2019 г. проведены тренинги «Моя первая сессия». Эти тренинги, разработанные нами в рамках работы лаборатории практической и экспериментальной психологии, входят в ежегодный План психологических мероприятий по адаптации студентов I курса в Таганрогского института имени А.П. Чехова. Контрольную группу составили 129 студентов.

На контрольном этапе проведена повторная диагностика по исследуемым параметрам, сделано сравнение данных экспериментальной и контрольной групп, сформулированы выводы о результативности проведенного эксперимента, сформулированы выводы и рекомендации, оформлены результаты исследования.

2.2. Методы и методики исследования

2.2.1. Диагностика поведения личности в предэкзаменационный период

Остановимся на выбранных методиках подробнее.

1. Опросник «Тип ролевой виктимности» М.А. Одинцовой и Н.П. Радчиковой [122] разработан заглавными авторами для обнаружения склонности личности принимать на себя определенный поведенческий паттерн жертвы, который может быть, по замыслу разработчиков либо как социальный тип, либо тип игровой. В соответствии с выявленным типом личности характеризуются своими особенностями, проявляющимися в отношении к себе, к окружающим и в специфике взаимодействия в целом с социумом. Наличием данных типов также можно объяснить появление возможных сложностей с личностным самоопределением, дальнейшим ростом, обострением кризисов, травмированием. Сделаем уточнение, что методика выявляет виктимность в ее латентной ипо-

стаси, а это, как раз, прямое указание на то, что все особенности такого поведения обнаруживаются не только тогда, когда личность оказывается участником трудных, в том числе и опасных, криминогенных ситуаций, а также может демонстрироваться в повседневной жизни при отсутствии явных обстоятельств, несущих угрозу. Какие еще достоинства данного опросника отметим: «она довольно краткая, легкая в применении и обработке данных, и выявляет ролевую (социальная и игровая роли жертвы) виктимность. Формально состоящая из двух шкал (игровая роль жертвы, позиция жертвы), данная методика дает возможность выявить тенденцию к фиксации той или иной роли в поведении индивида и переходу ее в позицию жертвы или статус жертвы. Например, чем больше баллов испытуемый набирает по шкале «игровая роль жертвы», тем выше вероятность ее перехода в позицию жертвы. Чем выше уровень по шкале «социальная роль жертвы» – тем больше вероятность ее перехода в статус жертвы» [122].

Респондент получает тридцать два утверждения, отражающие некоторые личностные особенности. Каждое из предлагаемых утверждений сопровождается вариантами ответов и соответствующими баллами [122].

Обработка результатов происходит по трем специализированным шкалам («игровая роль жертвы», «социальная роль жертвы», «общий балл ролевой виктимности»), которые направлены на измерение предрасположенности к ролевой виктимности. На этапе обработки происходит подсчет первичных баллов по трем шкалам, после чего происходит перевод первичных баллов в стандартные оценки с помощью стенов по каждой шкале: 1-3 стенов – ниже нормы, 4-6 стенов – норма, 7-9 стенов – выше нормы. Максимальный балл по каждой из отдельных шкал – 48, суммарный балл по двум шкалам – 96 [122].

Обладатели высоких и максимальных баллов по шкале «игровая роль жертвы», демонстрируют инфантилизм, иждивенчество, бегут от ответственности, при этом активно демонстрируют, какие они бедные и несчастные. Такой человек, имея какую-либо внутреннюю проблему, будет для защиты привле-

кать сугубо внешние ресурсы. Вместо открытой просьбы о помощи, которая ему якобы необходима (а, может, и реально необходима), он будет использовать для ее получения разнообразные манипулятивные приемы. При всём этом поведение таких людей отличают находчивость, гибкость, они умеют расположить к себе, легко вступают в общение, знают и умеют сохранить хорошие взаимоотношения, могут в ответ проявить эмпатию. То есть, в социуме такие люди, в принципе, чувствуют себя достаточно комфортно. Однако, если респондент набрал очень высокие баллы по этой шкале, то это показатель того, что данная роль мало того, что закрепилась в модели поведения, а и стала принципиальной позицией личности. И все вышеперечисленные особенности приобретают крайние формы, поведение доходит порой до экзальтации, начинаются поиски виновных среди окружающих в своих несчастьях, человек уже прямо говорит от том, что он – несчастная жертва всего, чего угодно (обстоятельств, других людей и т.п.), манипуляции усиливаются, в них добавляется агрессия. Очень часто таких людей, рано или поздно, выводят, что называется, на чистую воду и могут прекратить с ним всяческие контакты.

Что касается второй шкалы («социальная роль жертвы»), то полученные высокие баллы по ней относят личность к любому типу отверженности и изолированности внутри различных групп (например, «белая ворона», «лягушка», «гадкий утенок» «козел отпущения»). Именно у таких личностей возникает восприятие действительности как враждебной, а он – никому не нужный и всеми отвергаемый. Преобладают чувства ненужности, никчемности, одиночества. Другие кажутся ему более успешными и привлекательными, постоянно себя сравнивает с окружающими (понятно, что сравнение будет не в свою пользу). На этом фоне появляется обида на всех и на всё, большая часть обвинений направлена в свой адрес. Самое главное отличие, по нашему мнению, от игрового типа состоит в том, что, во-первых, отсутствует манипулятивный компонент и иждивенчество, а, во-вторых, индивид хочет избавиться от такой роли (просто не знает, как и к кому обратиться за помощью, поскольку в социуме

чувствует себя неуютно, адаптация происходит с трудом). Чем выше набранные баллы по этой шкале, тем более прочно закреплена социальная роль жертвы, всё это проявляется в поведенческих паттернах, искажая личностное развитие и меняя образ жизни в принципе. Появляются элементы фатализма, человек принимает такую свою «несчастную» участь, а себе оставляет только переживания по этому поводу, не пытаясь хоть что-то изменить. То есть, необходимо обращать внимание на таких людей, пока дело не зашло слишком далеко, пока у них есть желание вырваться из этого круга неудач, который они сами вокруг себя и создали.

Чем выше балл по общему тип ролевой виктимности, тем менее продуктивное и адаптивное поведение демонстрирует личность, тем сложнее она встраивается в социум и словно плывет по течению жизни, не демонстрируя никаких попыток изменить что-либо. Агрессия всё чаще направляется на других людей (это как раз подтверждает наше утверждение по поводу роста демонстрации такой агрессии). Но, обвиняя общество, именно от него виктимные личности ждут помощи. Попав в хорошее окружение, такой человек может измениться и избавиться от этой негативной роли. Получается, что грамотно организованная психокоррекционная работа с виктимной личностью может дать положительную динамику и направить личность на конструктивные изменения.

2. Методика «Исследование склонности к виктимному поведению» О.О. Андронниковой» [5] используется в качестве инструмента выявления потенциальной виктимности (подробное описание – в работах разработчика). Методика включает подростковый и взрослый варианты, по словам разработчика «охватывающую комплекс взаимосвязанных проявлений виктимного поведения подростков и направленную непосредственно на анализ психологической реальности, скрывающейся за виктимными поведенческими аспектами» [5]. «В данном случае речь идет о диагностировании только склонности к такому роду поведения. Однако разработка данной методики явилось большим достижением для психодиагностической работы и сбора релевантных данных по проблемам

виктимности личности. Тест подходит для обследования возрастной группы 15-16 лет и старше, включает 86 вопросов – однозначных для понимания смысла спрашиваемого, описание достаточного количества шкал, позволяющих все-сторонне проанализировать личностные особенности респондентов и выявить достоверность ответов, а также перевести «сырые» баллы в стандартные оценки, но и построить профиль виктимного поведения личности. Интерпретация данных по каждой шкале исчерпывающая и понятная» [102, С. 77].

Поскольку тревожность нами обозначена одним из предикторов виктимного поведения в предэкзаменационный период, сюда же были включены методики диагностики тревожности личности.

Абсолютно новым и в то же время логически последовательным этапом развития исследования явления тревожности стало введение в общенаучный и конкретно психологический теоретический и практический поиск тестового диагностического инструментария. Разработка и апробация наиболее надежных и валидных тестовых методик диагностики уровня тревожности личности связана с именами таких исследователей как В. Амен, М. Дорка, В. Мерлин, Т. Нежнов, Ч. Спилбергер, Дж. Тейлор, Г. Теммпл, Ю. Ханин [27, 51].

Исследуя индивидуально-типологические различия в степени проявления качества, силы и стойкости тревожных переживаний, Дж. Тейлор одной из первых разработала специализированную методику диагностики уровня тревожности, которая позволила в дальнейшем не только выявлять тревожность как угрожающе высокое или удивительно низкое по степени силы своего проявления личностное образование, но и выделить состояние тревожности в две конкретно новые статистически обоснованные, единые и одновременно параллельные категории – личностную и ситуативную [178, С. 64-69].

Определяя естественную связь между двумя вышеуказанными категориями, Х. Хекхаузен отмечает, что под влиянием обстоятельств, которые беспокоят человека и угрожают ему, высокотревожные и слаботревожные люди имеют куда более заметные различия. Особенно значительное воздействие на

поведение высокотревожных личностей причиняет страх пережитых неудач в прошлом и ожидание возможных неурядиц в недалеком будущем. Как следствие – повышенная чувствительность данных личностей к информации о низкой успеваемости, бесполезности их работы. Такие сведения даже могут сказаться на результатах дальнейшей деятельности (снижают их). Если же таким людям сообщить об успехе (пусть и придуманная, преувеличенная), то качество работы вырастет [1].

Придерживаясь аналогичной позиции, Ч. Спилбергер [27] установил, что поведение людей с повышенной тревожностью в деятельности, связанной с достижением успехов, обладает своей спецификой.

Мы представили описание особенностей поведения людей с разным уровнем тревожности и снабдили эти описания своими примерами возможных установок личности для наглядности в Таблице 2.

Таблица 2

Поведение людей с разным уровнем тревожности

Высокотревожные	Низкотревожные
Эмоционально острая реакция на сообщения о неудаче («Какой кошмар! Какой позор!»)	Спокойная реакция на сообщения о неудаче («Что ж, в этот раз не получилось, ничего страшного»)
В стрессовых ситуациях или в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи, демонстрируют показатели работы хуже, чем они могли быть («Я перенервничал, к тому же поджимали сроки, из-за этого работа вышла такой плохой»)	Зачастую стрессовая ситуация или дефицит времени улучшают качество работы («Времени было мало, но я собрался и всё успел»)
Характерная черта личности – страх неудачи > стремление к успеху («Хотелось бы добиться большего, но боюсь, что ничего не получится, лучше пусть всё остается так, как есть»)	Характерная черта личности – мотивация достижения успехов > опасение потенциальной неудачи («Я рискну, даже если возникнут препятствия и трудности»)
Лучший стимул – информация о его успехе («Обо мне написали на главной странице, буду работать еще лучше!»)	Лучший стимул – информация о его неудаче («Я им всем докажу, что та промашка - досадная случайность!»)
Ситуации, не содержащие опасности, интерпретируются в качестве угрожающих (выделено нами) («Я не переживу этот экзамен!»)	Ситуации воспринимаются объективно («Это всего лишь экзамен»)

Последний пункт в очередной раз показывает, что наше предположение о субъективной оценке социальных ситуаций связан с последующим виктимным поведением в таких ситуациях.

Для лучшего разграничения типов тревожности (реактивную (ситуативную) и личностную) Ч. Спилбергер первую назвал «Т-свойство», вторую – «Т-состояние». «Личностная тревожность является более постоянной категорией и определяется типом высшей нервной системы, темпераментом, характером, воспитанием и приобретенными стратегиями реагирования на внешние факторы. Ситуативная тревожность является более зависимой от текущих проблем и переживаний: так, перед ответственным событием у большинства людей она значительно выше, чем при обычной жизни. Как правило, показатели личной и ситуативной тревожности связаны между собой: у людей с высокими показателями личной тревожности ситуативная тревожность в схожих ситуациях проявляется в большей степени. Особенно выражена такая взаимосвязь в ситуациях, угрожающих самооценке личности. С другой стороны, в ситуациях, которые вызывают боль или содержат другую физическую угрозу, индивидуумы, обладающие высокими показателями личностной тревожности, не проявляют какую-то особо выраженную ситуативную тревожность» [30, С. 59-63].

Именно личностная тревожность заставляет личность считать большинство ситуаций в качестве угрожающих. В них и проявляется реакция тревоги. Реактивная тревожность проявляется в беспокойстве, нервозности, напряжении. Но если тревожность находится в диапазоне умеренных значений, то она является нормальными показателями для жизнедеятельности личности. При ситуациях оценки компетентности субъекта именно высокая тревожность предполагает склонность к появлению состояния тревоги (перечень таких ситуаций и предлагался нашим респондентам в другом опроснике).

«Шкала самооценки уровня тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина». Данная методика «хорошо зарекомендовала себя на разных возрастных группах (школьниках, студентах, взрослых людях), и везде дает достоверный

результат об уровнях реактивной и личностной тревожности. Она не требует больших затрат времени (всего в ней 40 утверждений – по 20 на каждый вид тревожности), проста в заполнении и обработке.

При работе с обучающимися (и школьниками, и студентами) замечена возрастающую с каждым годом тенденция непонимания лексического значения отдельных слов, содержащихся в утверждениях заданий теста. Так, практически всегда у школьников вызывают затруднения в понимании смысла такие утверждения: «я взвинчен», «у меня бывает хандра» («А это как?»); «я озабочен», «я слишком возбужден» (многие видят здесь сексуальный подтекст, начинаются смешки и комментарии). Поскольку диагностика проводилась в групповом формате, подобная реакция становилась отвлекающим фактором для других респондентов, кроме того, не каждый школьник в присутствии одноклассников попросит разъяснить то или иное слово, даже если диагност перед заполнением бланков оговаривает такую возможность («Если у вас возникнут вопросы, поднимите руку и я к вам подойду»). В этой связи представляется целесообразным добавлять в бланки ответов сноски на «трудные» слова с пояснениями их значения, составлять своеобразный «словарик» в качестве приложения к опроснику, либо же перед тестированием устно проводить необходимые разъяснения» [102, С. 77-78].

Если по итогу получается результат, указывающий на высокий уровень реактивной тревожности, то уже можно предполагать, что это скажется на качестве протекания познавательных процессов (снизится внимание) и даже нарушится тонкая координация. Если высокие показатели коснутся личностной тревожности, то, скорее всего, можно будет говорить о невротических переживаниях (как раз они и дают восприятие ситуаций как угрожающих и порождают соответствующие реакции). Чрезмерно низкие показатели чаще всего, по нашему опыту, свидетельствуют либо о полном отсутствии интереса к самой процедуре тестирования, либо о желании скрыть истинное положение вещей, чтобы «сохранить лицо».

2.2.2. Исследование стрессовых ситуаций на предмет виктимогенного потенциала для личности

Здесь в тестовую батарею включены следующие методики:

1. Методика Н.В. Киршевой и Н.В. Рябчиковой «Тест на самооценку стрессоустойчивости личности». Он содержит 18 утверждений, который респондент должен оценить одним из трех предлагаемых вариантов «редко», «иногда», «часто». Простым подсчетом баллов выявляется уровень стрессоустойчивости. Чем меньше число (суммарное число) баллов набрал респондент, тем выше его стрессоустойчивость и наоборот.

2. Опросник подверженности экзаменационному стрессу Ю.Б. Гуревич. В опроснике, направленном на диагностику степени выраженности экзаменационного стресса и подверженности ему, предлагается 12 утверждений, которые отражают переживаниями в период экзаменов и подготовки к ним. Чем больше баллов набирает респондент, тем в большей степени выражен стресс и тревожность. Для предъявления респондентам опросник мы сделали в форме таблицы, чтобы и заполнять, и обрабатывать было быстро и удобно.

3. Анкета «Мое отношение к ЕГЭ» М.Ю. Чибисовой [187, С. 89-90] (в модификации). Отдельные утверждения, которые не представляли интереса для исследования («думаю, что у ЕГЭ есть свои преимущества», «я достаточно много знаю про ЕГЭ» [102]), были исключены и вместо них добавлены те, которые касаются особенностей протекания познавательных процессов в ходе подготовки к экзаменам и умения распределять свои силы и время («я легко запоминаю нужный материал», «я умею работать с большим количеством информации», «я понимаю все, что заучиваю», «подготовка к ЕГЭ отнимает у меня много сил» [102]). Анкета прошла апробацию в 2017-2018 гг., сначала на обучающихся 11-х классов, а далее, с изменением названия – на обучающихся 9-х классов и студентах. Для 9-классников в названии появилась аббревиатура ОГЭ, для студентов – просто слово «экзамен».

Анкета позволяет выяснить, насколько респонденты информированы с собственно процедурой экзамена, определить уровень тревоги, а также степень владения навыками самоконтроля и самоорганизации. Если по искомой шкале респондент набрал 0-4 балла – это считается низкими показателями, от 8 и более – высокими.

4. В комплекте с анкетой обучающимся предлагается авторский опросник «Подготовка к экзаменам». Составление этого опросника основывалось на общие вопросы теории нейролингвистики [46]. О них подробнее рассказывается в п. 2.2.3. Он представляет собой таблицу, в которую респондентам предлагается вписать спонтанные ответы на вопросы: «Что Вы чувствуете во время подготовки к ЕГЭ?», «Какие мысли у Вас возникают во время подготовки к ЕГЭ?», «Что Вы при этом делаете?» [100].

Вопросы в данной формулировке предлагаются обучающимся 11-х классов. Такие же вопросы, но с заменой ЕГЭ на ОГЭ предлагаются школьникам 9-х классов. Для студентов предлагается формулировка со словом «экзамены».

Получается перечень ответов, которые делятся на адаптивную/дезадаптивную эмоциональную реакцию (по первому вопросу), рациональные/иррациональные мысли (по второму вопросу) и адаптивную/дезадаптивную поведенческую стратегию (по третьему вопросу). Что касается респондентов, то спонтанность заполнения граф позволяет им, что называется, «выпустить пар», выплеснуть негативные эмоции и выразить иррациональные мысли, которые на данный момент являются для них стрессогенными. Таким образом, опросник выполняет и диагностическую, и психокоррекционную функцию одновременно.

5. Опросник «Социальные ситуации, которые являются трудными».

В опроснике дан список социальных ситуаций, в которых каждый человек участвует в повседневной жизни. М. Аргайл, А. Фернхем и Дж. Грехем выделили следующий набор базовых типов таких ситуаций:

1) формальные социальные события; 2) интимные встречи с близкими друзьями или родственниками; 3) случайные встречи со знакомыми; 4) формальные контакты в магазинах и офисах; 5) асимметричные ситуации, связанные с социальными умениями (например, обучение, интервьюирование, руководство); 6) переговоры и конфликт; 7) групповая дискуссия [139].

Б. Экехаммар предложил пять возможных оснований описания и классификации ситуаций [139]:

- 1) априорно определенные переменные физического и социального характера;
- 2) концепты потребностей;
- 3) одиночные реакции, вызываемые ситуациями;
- 4) паттерны индивидуальных реакций, вызываемые ситуациями;
- 5) индивидуальные восприятия (когниции) ситуаций [139].

С опорой на эти классификации «за основу взяты ситуации, описываемые Ю.Н. Емельяновым [139, С. 148] как стрессовые для большинства людей, и дополнен нами, всего получилась 33 ситуации. К имеющимся ситуациям нами добавлены следующие: публично быть похваленым, приватно быть похваленым, публично быть критикуемым, приватно быть критикуемым, публично высказывать претензии, приватно высказывать претензии, публично отказывать, приватно отказывать, публично сделать комплимент, приватно сделать комплимент» [109, С. 83]. Также были включены пункты, подразумевающие выявление паттернов индивидуальных реакций и индивидуального восприятия (когниции) ситуаций, вызываемых ситуацией подготовки к экзаменам: *готовиться к экзаменам, сдавать экзамен*.

Предлагается оценить по 11-балльной шкале (0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10) степень трудности каждой ситуации лично для респондента, а потом – для большинства людей (по мнению респондента). При обработке полученных результатов выписываются те ситуации, которые для себя опрошиваемый отметил 8-10 баллами, то есть определяет их максимально трудными для себя. Проводится

качественный анализ выбранных ситуаций. Кроме того, подсчитывается количество таких ситуаций в процентном соотношении от общего их количества.

Анализ анкет позволяет выявить «слабые места» в каждом конкретном случае, обнаружить субъективные стрессоры и в соответствии с этими данными разрабатывать программу коррекционных и профилактических мер. Это делает работу личностно-ориентированной.

2.2.3. Методология психологической работы с обучающимися в предэкзаменационный период

На протяжении последних лет продолжается рост поведенческих девиаций, в частности, виктимизации населения. Вследствие этого растет необходимость в виктимологической коррекции. Продолжаются поиски наиболее эффективных методов психологической коррекции поведения личности. Благодаря исследованиям терапевтического потенциала применяемого к различным патогенным состояниям человека, развитие арт-терапии вышло на новый уровень. Большой интерес у профессионалов вызывает возможность применения арт-терапии как ведущим, так и вспомогательным методом коррекционных воздействий на клиентов с личностной виктимностью. Данная категория людей часто сталкивается с различными обстоятельствами не по своей воле, из-за чего нередко становятся жертвами, но есть и исключения, когда феномен жертвы выгоден человеку, когда он хочет одобрения, понимания, сострадания и утешения – возможно именно это и является главной мотивацией у человека – стать потенциальной жертвой [89].

Вследствие феномена жертвы, когда человек самостоятельно не может справиться со сложными проблемами, рано или поздно возникающими на разных этапах жизни, он нуждается в психологической помощи. Психологическая помощь в своем составе имеет такие направления как психодиагностика, психологическое консультирование, психокоррекция, психотерапия, психопрофилактика и т.д. В зависимости от возраста, жизненных ситуаций, здоровья, от-

сутствии определённого жизненного и социального опыта и т.п. данную помощь может оказать психолог и психотерапевт.

Считается, что современные обучающиеся находятся в сложных социальных обстоятельствах. Они подстерегают школьника и дома, и в школе, в общении со сверстниками и взрослыми, становятся жертвами агрессии. Ребенок живет в постоянном нервном напряжении и страхе. Но страх блокирует активность и уверенность ребенка. Л.В. Сарафанова замечает, что робкие и пассивные дети, у которых преобладающим чувством является страх, могут внезапно проявить немотивированную агрессию в самой обыденной, не несущей угрозу, ситуации. Если таким детям не оказывать психолого-педагогическую помощь, их поведение так и останется виктимным [155]. Частично согласимся с вышеизложенным мнением, однако позволим ремарку: факт того, что именно современным школьникам выпала участь развиваться в «сложных социальных условиях» несколько гиперболизирован. Представленные автором «опасности» существуют перманентно и не являются специфической принадлежностью только нынешнего времени. Старые явления просто получили новые наименования (например, вместо «травля» стали говорить «буллинг»), но суть не изменилась. Истинная же проблема современных школьников, заключается в другом: в неумении самостоятельно разрешать те проблемы, с которыми они сталкиваются. Малейшее затруднение ввергает подростков в состояние стресса. Они даже представить себе не могут, что в состоянии сами решить проблему. Они пассивно ждут помощи, а многие даже не могут ее попросить. Либо заранее готовят себя к неудаче, вспоминая свои прошлые неудачи, которые в трудной ситуации сразу транслируются из подсознания. К сожалению, формированию такого поведения во многом способствуют взрослые (в первую очередь родители), с малых лет своего ребенка искажая процесс социализации и решая за него его проблемы, начиная от наказания обидчика в песочнице, продолжая выполнением за школьника его уроков и вообще ограждая от всяких трудностей. Проще сделать самому, чем тратить драгоценное время на то, чтобы терпеливо

объяснять, помогать, направлять. Проще написать в родительский чат гневное сообщение, чем дать детям возможность научиться договариваться, отстаивать свои личные границы, развивать самостоятельность, – всё то, на чём базируется вера в свои силы. Делать вместо ребенка и оказывать ему помощь и поддержку – совсем не одно и то же. И вот у такого «беспомощного» подростка непродуктивные установки, формы поведения с возрастом будут прогрессировать и закрепляться, становиться паттернами, всё более усиливая ощущение жертвы обстоятельств и собственной несостоятельности. Во взрослом состоянии такие люди предпочитают говорить о «детских травмах», «родительских сценариях», но ничего не предпринимать для личностных изменений.

Однако эта проблема поддается коррекции. В связи с вышеизложенным предложим авторскую модель построения программы коррекционной работы [Рисунок 4]:

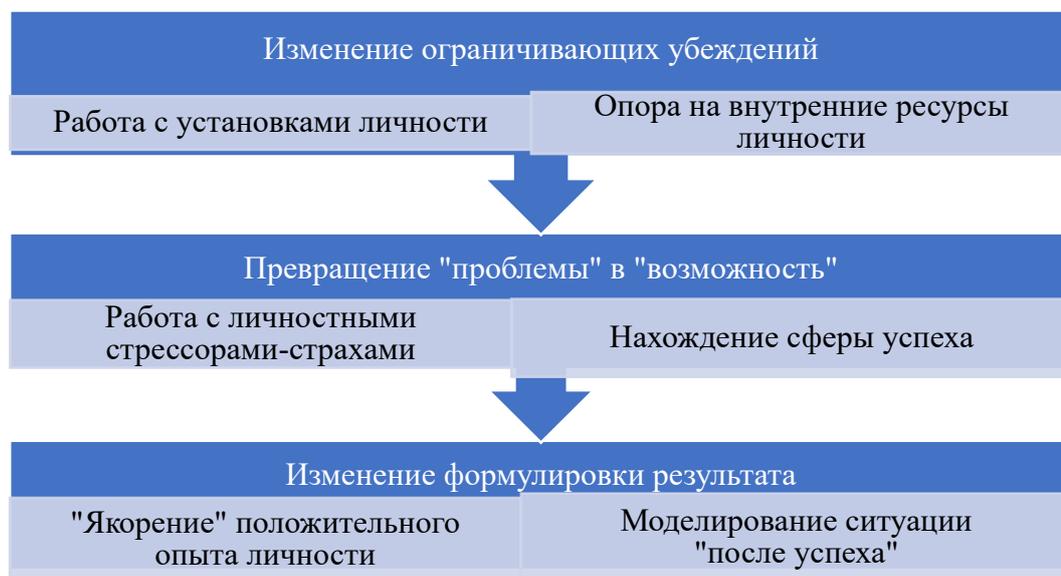


Рисунок 4. Модель построения программы психологического сопровождения обучающихся в предэкзаменационный период

Предложенная модель опирается на общие принципы когнитивно-поведенческой терапии, а также теории нейролингвистики [46]. Теория предлагает системный подход к любой ситуации. По словам Р. Дилтса, ограничивающие убеждения выступают «мыслями-вирусами», которые и приводят к нега-

тивными формулировкам, порождающим ощущение проблемы и своей беспомощности перед ней. Эти «мысли-вирусы» могут превратиться в «самоисполняющееся пророчество», и любые попытки достичь чего-то будут обречены на провал. Однако каждый человек располагает всеми необходимыми ему ресурсами, главное – их заметить, не обесценивать их. А любое поведение – это выбор самого человека, причем, наилучшего варианта из тех, что человек видит в данный момент. В основе поведения – позитивные намерения человека (просто иногда они неправильно сформулированы). Поэтому, чтобы достичь успеха, надо менять ограничивающие убеждения (безнадежность превращать в надежду на будущее, беспомощность – в уверенность в своих силах, никчемность – в чувство своей значимости и ценности).

Коррекционно-профилактическое направление в работе школьного психолога – одно из самых важных. Психологическая коррекция есть «система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия» [48, С. 10]. Психопрофилактика, как ее трактует И.В. Дубровина, есть «специальный вид деятельности детского психолога, направленный на сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья детей на всех этапах дошкольного и школьного детства» [48, С. 12]. Добавим к данному определению, что «основу виктимологической профилактики составляет совместная деятельность (*подчеркнуто нами*) разных специалистов школы (учитель-предметник, классный руководитель, социальный педагог, психолог и др.)» [32, С. 45]. Н.А. Левина и М.Г. Дубовицкая, которые специализируются на профилактике виктимного поведения, поддерживают эту мысль: в частности, одним из этапов составленной ими программы по проблеме виктимного поведения было проведение просветительской работы с разными субъектами образовательного процесса: подростками, родителями, учителями [75].

Ориентируясь на предложенную И.В. Дубровиной систему психологической профилактики, можно организовывать мероприятия на одном из трех

уровней: уровне первичной профилактики (забота о психическом благополучии всех обучающихся, решение мелких текущих вопросов, связанных, например, с трудностями в учебной деятельности), уровне вторичной профилактики (работа с «группами риска») и уровне третичной профилактики (здесь уже выявлены сложные проблемы, которые нуждаются в коррекционном вмешательстве)[75].

В данном случае будем говорить не только о коррекции виктимного поведения, но и о первичной его профилактике, поскольку, повторим еще раз, каждый ребенок может считаться латентно виктимным. Т.Г. Бобченко справедливо указывает, что современная школа должна научить обучающихся предвидеть экстремальные ситуации, быть способными не попадать в негативные ситуации, а при необходимости – правильно в них себя вести. Тогда школьники, заручившись таким полезным опытом, будут увереннее себя чувствовать в новых и неопределенных обстоятельствах [23].

Виктимное поведение также можно отнести в определенном смысле к реакциям на ситуацию кризиса, так как «первое место среди причин происшествий занимает так называемый человеческий фактор, низкий уровень личной культуры безопасности, неумение вести себя в различных ситуациях» [158].

В настоящее время можно говорить не только об общей, правовой, но и о виктимологической культуре (она в широком смысле слова понимается как совокупность материальных и духовных ценностей, обеспечивающих защиту, сохранение и развитие жизнедеятельности общества и всех его членов. Это знания, учреждения и деятельность, направленные на безопасность личности, группы и общества в целом). Овладение виктимологической культурой способствует снижению «привлекательности» в качестве жертвы для криминальных субъектов какого-либо человека [29].

А.Н. Щеголева и Е.П. Новикова говорят о важности для личности самопрофилактики. Именно при самовоспитании личность имеет возможность стать автором своих достижений, увидеть свои победы, приобрести уверенность в том, что она может управлять своей судьбой (нивелируя на подсознательном

уровне виктимность). Конечно, здесь важна поддержка и направляющая рука взрослых, которые и могут дать подросткам те образцы поведения, на которые те захотят равняться [193].

Г.С. Тумалевич отмечает: «значимость подготовки выпускников, обладающих педагогическими и криминологическими знаниями, определяется ростом детской и молодежной преступности, увеличением «армии» безработных и беспризорных, а также числа детей, находящихся в трудных жизненных условиях и требующих к себе повышенного внимания и защиты со стороны государства» [172, С. 215]. Логично было бы добавить к обязательным знаниям знание хотя бы общих основ психологии и отдельных ее разделов, в том числе и психологии виктимного поведения.

К профилактическим методам и формам работы с виктимным поведением молодежи ряд авторов, например, К.И. Юрова, И.А. Юров среди прочих относят следующие: различные психологические программы тренингов, которые помогает людям научиться вести себя правильно в различных ситуациях. Они включают в себя формирование паттернов поведения, которые способствуют замене вредных привычек на полезные, или расширению активного словаря участника тренинга. Кроме того, такие программы позволяет разработать социально-психологический иммунитет к негативным воздействиям. Очень важно также обратить внимание на психологическую подготовку, защиту и поддержку людей, которые склонны к виктимному поведению. Эта подготовка может помочь им отличить правильное поведение от неправильного и научиться правильно реагировать на различные обстоятельства. «Важно также помочь им развить чувство уверенности и самостоятельности, чтобы они могли успешно справляться со своими проблемами. В целом, программа тренировки адекватного поведения является полезной для всех людей, и может помочь им стать более успешными и счастливыми в жизни» [197, С. 25].

На личность и ее первичные малые группы влияет также подбор способов копинга. Так, когда у личности имеется собственный положительный опыт при

решении проблем, это сможет вдохновить и приободрить других людей, имеющих похожие проблемы [164]. Вот почему мы стараемся привлекать к участию в качестве ассистентов тренинга студентов, которые уже прошли все эти экзаменационные испытания и могут поделиться со старшеклассниками своим опытом, с юмором описать свои прошлые переживания и рассказать свои секреты успеха [104].

Организация психологического сопровождения в современных учреждениях образования в том числе должна формировать готовность обучающихся реагировать на различные социальные ситуации, преодолевать угрозы или обходить их стороной. Для этого школьнику важно если не получить реальный практический опыт, то хотя бы достичь понимания того, как с наименьшими потерями выйти из трудных ситуаций. Гарантии, что он вспомнит при необходимости полученные знания, конечно, нет. Но осознание того, что именно такое поведение не дает стать жертвой даже в самых неординарных ситуациях, придаст уверенности в себе и своей жизнестойкости. Одним из условий современного образования как раз является формирование безопасного типа поведения учащихся. И, начиная уже со школьного обучения, желательно так организовывать учебную среду, чтобы обучающиеся находились в условиях, позволяющих им развивать личностные качества таким образом, чтобы они в свою очередь давали импульс формированию безопасного типа поведения, то есть такого, которое будет адекватным социальной ситуации [32, С. 43].

А.С. Воловоденко, например, предлагает направления профилактической работы, которые связаны с информационно-просветительской работой: она предлагает больше рассказывать учащимся «об экстремальных условиях среды», «об опасности некоторых видов поведения», подбирать информацию, которая позволит «снизить вероятность попадания школьников в группы риска», и «сделать правильный выбор в различных жизненных ситуациях», а также формировать «представления школьников о приемлемых моделях поведения в

криминальных и опасных ситуациях» и «предупреждать виктимное поведение несовершеннолетних в классном коллективе» [32, С. 44].

Процесс профилактики виктимного поведения старшеклассников предполагает развитие интереса к процессу социализации в обществе, самовоспитание, воспитание правовой культуры, вовлечение в проводимую с ними социально-педагогическую деятельность, формирование собственных стабильных взглядов, убеждений, ориентаций и морально-нравственной устойчивости в социальной среде. Устойчивость поведенческой саморегуляции будет определяться готовностью и способностью старшеклассника осознавать личностную необходимость нравственного поведения [61]. Как пишет О.О. Андронникова, «именно чувство включенности «Я» в «Мы» и ощущение социальной поддержки, которые вполне можно выработать в ходе образовательного процесса, могут стать опорной точкой для трансформации неадаптивных форм виктимного поведения в более адаптивные» [4, С. 181].

При организации работы в рамках психологического сопровождения, с опорой на полученные данные диагностики была разработана авторская программа тренинга для старшеклассников «ЕГЭ без стресса!» направленная на профилактику и коррекцию виктимного поведения у них в предэкзаменационный период (полностью программа представлена в Приложении 2). Первый вариант программы был составлен нами в 2017 году, в дальнейшем она дополнялась и модифицировалась, прежде чем мы нашли оптимальную форму и содержание тренинговых занятий. В нее включались новые техники, инструменты диагностики и коррекции, а во время пандемии COVID-19 был разработан вариант программы в формате онлайн. Также нам пришлось учитывать то количество времени, которое нам выделялось на каждую встречу (не более одного астрономического часа на оффлайн занятие и 40 минут на онлайн встречу). Постепенно мы минимизировали использование видеопрезентации (оставив ее только для формата онлайн) [104]. Проводя тренинги, мы заметили, что школьникам гораздо важней не послушать информацию (либо посмотреть ее на

экране), а, в первую очередь, выговориться самим, рассказать о том, что их тревожит и получить поддержку, которой зачастую им не хватает от учителей и родителей, которые сами находятся в стрессовом состоянии и напряжении.

Целью программы тренинга «ЕГЭ без стресса!» мы обозначили развитие навыка управления стрессовыми ситуациями (в частности, в ситуации сдачи ЕГЭ (ОГЭ)), профилактика девиантного (виктимного поведения) подростков.

В задачи тренинга вошли следующие: научиться выявлять симптомы стресса; сформировать умение классифицировать стрессовые ситуации; отработать техники профилактики и оптимизации стресса; научиться противостоять стрессу, восстанавливать работоспособность, физические и душевные силы, предупреждать потерю мотивации; развить социально значимые навыки: навыка управления своими эмоциями и эмоциональным состоянием, а также навыка адекватного поведения в стрессовых ситуациях [98].

С течением времени программа модифицировалась, появились варианты для разных категорий обучающихся. Разработанные тренинги («ЕГЭ без стресса!», «ЕГЭ – Ты можешь!», «Я vs Предэкзаменационная тревожность», «Моя первая сессия», «Тренинг по стресс-менеджменту») прошли апробацию в рамках работы учебной лаборатории практической и экспериментальной психологии Таганрогского института имени А.П. Чехова, включены в рабочие программы преподаваемых дисциплин бакалавриата и магистратуры («Основы социально-психологического тренинга», «Тренинг адаптации к вузовскому обучению», «Психологическая служба образования», «Психология виктимного поведения и его профилактика»). Также все программы тренингов прошли апробацию в рамках партнерского взаимодействия «вуз – школе», представлены на мастер-классах на I и III Городском психологическом фестивале г. Таганрога (2017, 2019 гг.), а также реализованы в ходе совместного проекта с Управлением образования г. Таганрога «ЕГЭ без стресса!» (2021 г.) и проектов по наставничеству и развитию коммуникативной компетентности «Золотые ключи общения» с Управлением образования Неклиновского района (2022 г.). Материа-

лы тренинга «Психологическая мастерская для родителей «ЕГЭ без стресса!» отмечены Дипломом I степени на Всероссийском конкурсе творческих и проектных работ «Семья и школа» (г. Таганрог, 2017 г.) и Дипломом победителя за 2 место на Всероссийском (с международным участием) конкурсе «Педагогический поиск» (г. Бийск, 2020).

Эффект от коррекционных воздействий во многом зависит от тех методов, методик и техник, которые выберет специалист, проводящий психокоррекционную работу. Таким эффективным методом в нашей работе стала арт-терапия. Ее можно использовать как основной метод коррекции, так и в качестве одного из вспомогательных [134].

Как пишет А.И. Копытин, при помощи арт-терапевтических приемов клиент может свой внутренний мир осознать через созданные им образы: «арт-терапия связана с созданием визуальных образов, и этот процесс предполагает взаимодействие между автором художественной работы (пациентом), самой художественной работой и психотерапевтом. Хотя арт-терапия, так же, как и любой иной вид психотерапии, связана с осознанием неосознаваемого психического материала, в арт-терапии этому способствует богатство художественных символов и метафор» [67, С. 42]. Т.Ю. Колошина главную особенность арт-терапии видит в «способности пробуждать и развивать в каждом человеке креативность», что, в свою очередь, «является мощным ресурсом в критических жизненных ситуациях» [83, С. 48].

С точки зрения отечественных психологов арт-терапия является одним из эффективных методов коррекции личностной виктимности. Главной целью арт-терапии является благоприятное развитие личности через самосознание, что актуально при работе с разными категориями клиентов. Наш личный опыт также подтверждает эффективность методов арт-терапии и при коррекционной, и при профилактической работе, как в индивидуальном консультировании, так и в групповом тренинге [83, 108].

А.И. Копытин считает, что при помощи арт-терапии можно повлиять на творческую деятельность человека в рамках психотерапевтических отношений. С её помощью можно лечить различные эмоциональные расстройства, психические нарушения у людей, находящихся в «группе риска», психологической коррекции, профилактики и реабилитации [67].

Включив методы арт-терапии в коррекционную работу с личностной виктимностью, можно добиться следующих целей:

1. Используя в работе изотерапию, клиент имеет возможность безопасно выпустить «пар», а также разрядить внутреннее напряжение – дать социально приемлемый выход агрессивности.

2. Зачастую неосознаваемым переживаниям и внутренним конфликтам нужно дать выход через зрительные образы или высказать их во время вербальной коррекции, – именно в этом и заключается процесс облегчения терапии и коррекции.

3. С помощью продуктов художественного творчества можно получить информацию о клиенте и материал для интерпретации и диагностики полученных результатов.

4. Порой только благодаря невербальным средствам можно выразить и пояснить сильные переживания и убеждения, чем прорабатывать мысли и чувства, которые клиент привык скрывать.

5. Совместное вовлечение психолога и клиента в художественную деятельность способствует налаживанию отношений эмпатии и взаимопринятия.

6. При работе над рисунками, картинами и лепкой предусматривается упорядочивание цвета и форм, что способствует развитию чувства внутреннего контроля.

7. Занятия искусством помогают сконцентрировать внимание на ощущениях и чувствах человека.

8. При занятиях арт-терапией появляется чувство удовлетворения, возникающее в результате выявления скрытых талантов, вследствие чего происходит развитие художественных способностей и повышение самооценки.

При помощи арт-терапии появляется возможность корректировать проявления личностной виктимности и у школьников, и у студентов. Коррекция заключается в нейтрализации внешних воздействий и социальных предпосылок, способствующих личностной виктимности студентов и нейтрализацию негативных проявлений [113, С. 71].

Например, в тренингах для студентов мы использовали упражнение – рисование картины «Студент и стресс». Рисование проходило в микрогруппах, после чего организовывалась презентация полученных картин. В качестве дополнительного или домашнего задания студентам предлагалось изменить (дорисовать) картину так, как бы хотелось студентам чувствовать себя на экзамене [134].

Одним из самых эффективных инструментов себя показали ассоциативные фотографические карты (спектрокарты) и метафорические ассоциативные карты (МАК). Первая их колода была создана художником Эли Романом в 1975 году, а в 1983 году эту колоду увидел немецкий психотерапевт Моритц Эгетмейер и подметил, что каждый человек видит в картах что-то свое и, благодаря этим ассоциациям, можно заглянуть в глубины человеческого бессознательного и найти ответы на многие вопросы. Так началась история применения МАК в работе психологов. В настоящее время карты обретают всё большую популярность и применяются в работе с самыми различными запросами клиентам. Но проведенный нами анализ научных статей по коррекции и профилактике виктимного поведения не обнаружил использования данного инструмента ни в работе со школьниками, ни в работе со студентами.

При составлении программы своих занятий за основу мы взяли структуру занятий со спектрокартами, предложенную О.Г. Дарвиш [108]. При этом опыт практического включения спектрокарт в тренинг нам показал преимущество их

использования: безопасность для клиента, что не дает, в свою очередь клиенту сопротивляться и включать защитные механизмы, наоборот, клиент получает возможность увидеть проблему и с ней работать. Помимо этого, использование МАК хорошо работает при дефиците времени, что для нас также являлось немаловажным фактором.

«Кроме того, при групповой форме работы с подростками важно помнить о характерном для этого возраста беспокойстве «потерять лицо» перед одноклассниками, «опозориться», «слишком разоткровенничаться» и тому подобному. Конформизм, боязнь отвержения зачастую запускает механизм виктимизации и агрессии, которую подросток вымещает либо на сверстниках, либо переносит в он-лайн формат» [83, С. 49].

Именно работа с картами помогает подросткам и студентам увидеть свои ресурсы, а не просто получить готовую схему действий. Они позволяют сместить акцент с проблемы на ее решение и на желаемый результат.

Приведем в пример одно из упражнений: после объявления темы «Мои чувства и мысли перед экзаменом» участникам тренинга предлагается выбрать в открытую (изображением вверх) карту, которая откликается ему на ситуацию «Я в этом состоянии». После рассказа о выбранной карте и описания своих чувств и мыслей, в закрытую (изображением вниз) раздаются карты, в которых участнику необходимо найти ответы на вопросы: «Причина возникновения этого состояния?»

Далее им предлагается выбрать ту, которая откликается на ситуацию «Я без этого состояния». Это делается для своеобразного «перемещения» участников в ситуацию благополучия и снятия напряжения и тревожности. И также в закрытую выдаются карты для поиска ответов на вопросы: «Что предпринять, чтобы избавиться от негативного состояния?», «Что помогает прийти к хорошему состоянию?».

Отметим, что работа с описанными техниками арт-терапии будет качественной, если ведущий тренинга будет владеть технологией работы с методи-

ками. В противном случае, это превратится просто в рисование и рассматривание картинок, проекции и интроекции, но никак не в психокоррекционную работу.

Выводы по Главе 2

К настоящему времени для исследования виктимного поведения личности накоплен разнообразный диагностический инструментарий. Многоплановость проявлений виктимного поведения обнаруживает необходимость не только комплексного его исследования, тщательный подбор диагностического инструментария, вдумчивой интерпретации, но и разработку нового инструментария. Коррекционно-профилактические мероприятия эффективней проводить в групповом формате, не разделяя испытуемых по выявленным уровням виктимности и типам виктимного поведения. Методы арт-терапии в работе с различными проявлениями девиантного (виктимного) поведения считаются одними из наиболее мягких, но при этом эффективных способов. Включение в программы психологической коррекции и профилактики виктимного поведения личности в предэкзаменационный период МАК-техник и техник изотерапии личности повысят ее эффективность. Предложенная нами теоретическая модель построения психокоррекционных программ обеспечивает системный подход к любой ситуации, субъективно переживаемой личностью в качестве трудной, позволяет проработать негативные установки, ограничивающие убеждения, выработать продуктивный стиль реагирования на ситуации с позиции собственной состоятельности и позитивной оценки таких ситуаций.

ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ ПРОВЕДЕННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В главе представлены результаты исследования стрессовых ситуаций на предмет виктимогенности для личности (на примере обучающихся общеобразовательной школы и вуза), представлены результаты исследования виктимного поведения личности подростков и юношей в предэкзаменационный период. В качестве примера программы психологического сопровождения личности в предэкзаменационный период описываются все блоки разработанной программы тренинга «ЕГЭ без стресса!», обосновывается логика их проведения. Обосновывается выбор методов арт-терапии, включенных нами в тренинг подобного рода (метафорических ассоциативных карт и спектрокарт), описывается их эффективность в работе.

3.1. Результаты исследования стрессовых ситуаций на предмет виктимогенности для личности

В рамках данной части эмпирического исследования была проверена первая гипотеза о том, что среди предикторов формирования виктимного поведения личности в стрессовых ситуациях можно выделить: высокую степень переживания стресса, высокий уровень личностной и ситуативной тревожности [85]. Рассмотрим результаты оценки экзаменационного стресса и тревожности, выявленные с помощью следующих диагностических методик:

- А) шкала самооценки уровня тревожности Спилбергера-Ханина;
- Б) тест на самооценку стрессоустойчивости личности Н.В. Киршевой, Н.В. Рябчиковой;
- В) опросник подверженности экзаменационному стрессу Ю.Б. Гуревич;
- Г) анкета «Психологическая готовность учащихся к ЕГЭ» М.Ю. Чибисовой (в модификации);
- Д) авторский опросник «Подготовка к экзаменам».

Представим данные по шкале «уровень тревоги» анкеты-опросника М.Ю. Чибисовой «Психологическая готовность учащихся к ОГЭ и ЕГЭ» [Таблица 3]. В данной методике уровень тревоги рассматривается автором именно как личностный компонент. Напомним, для студентов анкета была предложена с названием «Психологическая готовность учащихся к экзамену».

Таблица 3

**Уровень тревоги (личностный компонент) по результатам анкеты
«Психологическая готовность учащихся к ОГЭ и ЕГЭ» (данные в %)**

Группы Уровень	учащиеся 9-кл	Средние значения	учащиеся 11-кл	Средние значения	учащиеся 1 курса вуза	Средние значения
Высокий	53%	9,2	39	7,8	46%	8,2
Средний	37%		53%		45%	
Низкий	10%		8%		9%	

Из данных таблицы видно, что:

- самый высокий уровень личностной тревоги выявлен у 53% обучающихся 9-х классов, далее наблюдается уменьшение числа обучающихся 11-х классов с высоким уровнем (39%) и далее снова растет у студентов (46%);
- средний уровень тревоги выявлен у 37% обучающихся 9-х классов, далее наблюдается увеличение числа обучающихся 11-х классов со средним уровнем (53%) и уменьшение числа студентов со средним уровнем (45%);
- низкий уровень тревоги выявлен у 10% обучающихся 9-х классов, у 8% обучающихся 11-х классов и 9% студентов.

Далее представлены результаты по опроснику подверженности экзаменационному стрессу (Ю. Гуревич) по всей выборке обучающихся. В Таблице 4 приведены данные опросника, которые были разделены на уровни проявления экзаменационного стресса (они обозначены как ЭС), обучающиеся представлены по группам.

**Результаты данных опросника подверженности экзаменационному стрессу
Ю. Гуревича**

Уровень \ Группы	Учащиеся 9-кл	Средние значения	Учащиеся 11-кл	Средние значения	Учащиеся 1 курса вуза	Средние значения
Высокий уровень ЭС	20%	9,7 балла	11%	8,6 баллов	15%	8,8 баллов
Умеренный уровень ЭС	68%		74%		69%	
Низкий уровень ЭС	12%		15%		16%	

Условные обозначения: ЭС – экзаменационный стресс

Как видно из таблицы, больше всего респондентов представлено в группе с умеренным уровнем экзаменационного стресса. По описанию автора опросника, это свидетельствует о наличии у респондентов природной тревожности, тревожности, как качества личности, что и вызывает перед экзаменами переживание стресса. Самый высокий балл по средним значениям показали обучающиеся 9-х классов (9,7), у обучающихся 11-х классов средние значения зафиксированы на уровне 8,6 балла, незначительный рост среднего значения выявлен у студентов (8,8).

Далее рассмотрены результаты теста на самооценку стрессоустойчивости личности Н.В. Киршевой, Н.В. Рябчиковой по всей выборке [Таблица 5].

Таблица 5

**Результаты теста на самооценку стрессоустойчивости личности
Н.В. Киршевой, Н.В. Рябчиковой**

Уровень стрессоустойчивости \ Группы	Учащиеся 9-кл	Учащиеся 11-кл	Учащиеся 1 курса вуза
очень высокий	3,5%	15%	2%
высокий	14,5%	45%	18%
выше среднего	44%	40%	45,5%
чуть выше среднего	14,5%	нет	16,5%
средний	15,5%	нет	18%
чуть ниже среднего	нет	нет	нет
ниже среднего	нет	нет	нет
низкий	нет	нет	нет
очень низкий	нет	нет	нет

Итак, уровень стрессоустойчивости во всех группах можно охарактеризовать как уровень «выше среднего». Однако, и количество вопросов, и такой широкий разброс в вариантах результатов, на наш взгляд, не дает полной картины и не открывает истинное положение вещей. Зачастую респонденты выбирают средний вариант ответа «иногда», что, естественно, в принципе усредняет полученный результат. Кроме того, к ситуации экзаменов из 18 можно отнести лишь 4 вопроса, что также не позволяет в полной мере выяснить истинное состояние респондентов в данной ситуации.

В Таблице 6 представлены результаты оценки средних значений по уровню стрессоустойчивости.

Таблица 6

Средние значения по уровню стрессоустойчивости

Учащиеся 9-кл	Учащиеся 11-кл	Учащиеся 1 курса вуза
33,8 (чуть выше среднего)	28,8 (высокий)	35,2 (чуть выше среднего)

Средние значения свидетельствуют о том, что выше всего свою стрессоустойчивость оценивают учащиеся 11-х классов, далее идут студенты и учащиеся 9-х классов (разница в баллах незначительная, оба показателя относят респондентов к группе «чуть выше среднего»).

Приведем результаты исследования по опроснику «Социальные ситуации, которые являются трудными». Школьникам и студентам на этапе пилотажного исследования был предложен перечень из 30 социальных ситуаций (за основу взяты ситуации, описываемые Ю.Н. Емельяновым [6, С. 148] как стрессовые для большинства людей и на основании пунктов 4 и 5 классификации Б. Экехаммара дополнен нами), которые могут вызвать у них трудности. В список максимально трудных для обучающихся вошли ситуации, представленные в таблице [Таблица 7]. Именно их выбирали от 70% до 94% респондентов. Указан процент респондентов, выбравших каждую из ситуаций для себя в качестве трудной.

**Результаты опросника «Социальные ситуации,
которые являются трудными»**

Группы Ситуации	Учащиеся 9-кл	Средние значения	Учащиеся 11-кл	Средние значения	Учащиеся 1 курса вуза	Средние значения
подойти к по- стороннему человеку	88%	8,6	85%	8,2	81%	8
попросить не- знакомого че- ловека о помощи	92%	9	90%	8,9	83%	8,1
рассказывать о себе и своих чувствах	80%	7,9	77%	7	79%	8
смотреть лю- дям в глаза	82%	8	70%	7	70%	7,8
принимать ре- шения, влияю- щие на других	70%	7	71%	7	70%	7,9
выступить с докладом, сообщением	80%	8	70%	7	81%	8,8
публично быть критикуемым	74%	7,2	82%	8	87%	8,8
публично вы- сказывать пре- тензии	81%	8	79%	7,8	80%	8
приватно вы- сказывать пре- тензии	79%	8	74%	7,1	80%	8
публично отка- зывать	81%	8	83%	8,1	85%	8,6
приватно отка- зывать	88%	8,7	79%	7,5	85%	8,7
готовиться к экзамену	82%	8	79%	8	73%	7
сдавать экза- мен	94%	9,5	89%	8,7	84%	8,2

Как видим, выбранные ситуации связаны с различными сторонами взаимодействия со знакомыми и незнакомыми, умениями просить (помощь, в частности), умение слушать и высказывать критику, отказывать. Именно трудности в таких ситуациях и ставят человека на позицию жертвы. Отдельно отметим, что в обеих группах были зафиксированы высокие баллы по пунктам *готовиться к экзамену* (у школьников от 8 до 10 баллов выбрали 82% респондентов

9-х классов и 79% респондентов 11-х классов, у студентов – 73%), *сдавать экзамен* (у школьников 94% респондентов 9-х классов, 89% респондентов 11-х классов, у студентов – 84%).

«В сложных социальных ситуациях индивиды демонстрируют неуверенное (пассивное) поведение. Его цель – угодить окружающим, избежать конфликта, получить социальное одобрение и скрыть свои чувства. Такое поведение не позволяет отстаивать свои законные права и, как результат, последние часто ущемляются другими. Это может привести как к периодическим проявлениям вербальной или физической агрессии, так и превратить носителя пассивного поведения в виктимную личность» [109, С.84].

Итак, было выявлено, что социально значимыми для обучающихся являются навыки конструктивного поведения в стрессовых ситуациях: способность выбора тактики поведения в стрессовых ситуациях, модели реагирования на стрессовые ситуации, умение выявлять стрессоры, управлять своим состоянием в стрессовой ситуации. Одной из наиболее стрессовых ситуаций для них, как было выявлено ранее, являются предстоящие экзамены, а весь предэкзаменационный период становится постоянным стрессором для обучающихся.

В дополнение к использованным ранее методикам был разработан опросник «Подготовка к экзамену». Для анализа ответов по каждому вопросу составлен классификатор, отраженный в одноименной Таблице 8. При составлении данного классификатора мы исходили из той мысли, что на любую ситуацию (не важно, произошла она в прошлом, происходит в настоящий момент или ожидается в будущем времени) субъект отреагирует в любом случае. Прежде всего, личность продемонстрирует эмоциональную реакцию. И реагирует либо адаптивно, либо дезадаптивно, что позволяет ему выбрать для себя соответственно дезадаптивную или адаптивную стратегию поведения в этой ситуации. Всё это порождается и впоследствии сопровождается рациональными или иррациональными мыслями.

Таблица 8

Классификатор опросника «Подготовка к экзамену»

Категория анализа	Единица анализа	Единица счета	% соотношение ко всем полученным ответам
Дезадаптивная реакция/ дезадаптивная поведенческая стратегия/ иррациональные мысли	Словесное описание	Количество слов	%
Адаптивная реакция/ адаптивная поведенческая стратегия/ рациональные мысли	Словесное описание	Количество слов	%

В Таблице 9 представлен количественный анализ всех ответов всей выборки:

Таблица 9

Количественные результаты полученных данных опросника «Подготовка к экзаменам» по всей выборке

Категория анализа	Общее количество слов, указывающих на данную категорию	% соотношение ко всем полученным ответам
Дезадаптивная реакция	441	66%
Адаптивная реакция	149	21%
Иррациональные мысли	350	52%
Рациональные мысли	234	33%
Дезадаптивная поведенческая стратегия	142	30%
Адаптивная поведенческая стратегия	265	53%

Полученные данные указывают на преобладание дезадаптивных реакций, иррациональных мыслей и адаптивных поведенческих стратегий. Что это значит, разъясним далее. Сейчас же прокомментируем суть каждого из предложенных респондентам вопросов.

Первый вопрос («Что вы чувствуете?» (при подготовке к экзамену)) выявляет эмоциональные реакции на ситуацию подготовки к экзамену.

Второй вопрос («Какие мысли у вас возникают при подготовке к экзамену?») направлен на вербализацию возникающих мыслей во время подготовки к экзамену. Все зафиксированные ответы, содержащие иррациональные мысли,

мы далее рассортируем на три категории согласно классификации Р. Дилтса: «безнадежность», «беспомощность» и «никчемность». Рациональные мысли – соответственно на три категории: «надежда на будущее», «уверенность в своих силах» и «чувство своей значимости и ценности». Третий вопрос («Что Вы при этом делаете?») касается поведенческих проявлений, как результата чувственно-мыслительной деятельности личности. Выясним, какие поведенческие стратегии (адаптивные либо дезадаптивные) применяют респонденты. Каждый респондент мог предложить несколько вариантов ответов, они разбивались на отдельные ответы (с сохранением орфографии). В протоколах [Таблицы 10-12] ответы расположены в порядке убывания частотности. Особенности написания (лексика, орфография) сохранены. В таблицах ниже и их описаниях представлены сводные результаты всей выборки, разделенной на три группы (9-е классы, 11-е классы, студенты) (получилось 6 категорий для анализа).

Таблица 10

Протокол 9 класса (1 вопрос)

Категория анализа	Единица анализа	Единица счета	% соотношение ко всем полученным ответам
1	2	3	4
Дезадаптивная реакция	тревога (тревожность)	29	14%
	волнение	29	14%
	страх	24	11%
	усталость	7	3%
	очень переживаю	5	2,5%
	неуверенность в себе	5	2,5%
	пустота	3	1,5%
	безразличие	3	1,5%
	растерянность	2	1%
	лень	2	1%
	злость	2	1%
	боль	2	1%
	чувство провала (не сдам экзамен на четверки/в принципе не сдам)	2	1%
	паника	1	0,5%
	ненависть	1	0,5%
	недопонимание материала	1	0,5%
	одиночество	1	0,5%
беспокойство	1	0,5%	
нервозность	1	0,5%	

Продолжение Таблицы 10

1	2	3	4
	боязнь нехватки знаний	1	0,5%
	дискомфорт	1	0,5%
	неизвестность	1	0,5%
	подавленность	1	0,5%
	безысходность	1	0,5%
	аутоагрессия	1	0,5%
	сонливость	1	0,5%
	неуверенность в знании материала	1	0,5%
	чувство приближающейся расплаты	1	0,5%
Всего		133	65%
Адаптивная реакция	спокойствие	9	4%
	уверенность в своих силах	6	3%
	ответственность	3	1,5%
	целеустремленность	2	1%
	цель	1	0,5%
	жизнь	1	0,5%
	серьезность	1	0,5%
	желание хорошо сдать экзамен	1	0,5%
	легкий азарт	1	0,5%
	кураж	1	0,5%
	настроен только на подготовку	1	0,5%
	есть счастливые моменты	1	0,5%
	спокойствие	9	4%
	уверенность в своих силах	6	3%
	ответственность	3	1,5%
	целеустремленность	2	1%
	цель	1	0,5%
	жизнь	1	0,5%
	серьезность	1	0,5 %
	возможность	1	0,5%
	надежда	1	0,5%
желание всё выучить	1	0,5%	
решимость	1	0,5%	
удовольствие	1	0,5%	
	готов к экзамену	1	0,5%
Всего		34	17%
Ничего/нет ответа/прочерк		37	18%
Общее количество		204	100 %

На первый вопрос «Что вы чувствуете?» (при подготовке к экзамену) всего получено 204 ответа обучающихся 9-х классов. Из них слов, описывающих чувства, с дезадаптивной реакцией оказалось 133 (65% от общего количества слов). Чувства тревоги (тревожности), волнения и страха назывались респон-

дентами чаще остальных (29,29 и 24 раза соответственно); слов, описывающих чувства, с адаптивной реакцией – 34 (17%), без ответа, прочерк и ответ «ничего» – 37 (18%). Также отметим, что мальчики чаще, чем девочки, оставляли незаполненной колонку, ставили прочерк или писали «ничего».

Таблица 11

Протокол 9 класса (2 вопрос)

Категория анализа	Единица анализа	Единица счета	% соотношение ко всем полученным ответам
1	2	3	4
Иррациональные мысли	Не сдам (сдам плохо), сомневаюсь, что сдам	45	18,5%
	Отрицательные, плохие, страшные, тревожные	6	2,4%
	Поскорее уйти (домой)	5	2%
	Об оценке, о хороших баллах	3	1,2 %
	Любой ценой должен (обязан) сдать	2	0,8%
	Я не хочу быть бомжом (дворником)	2	0,8%
	Нехватка времени, боязнь не успеть	2	0,8%
	Попадется то, что я не знаю	2	0,8%
	Разочарую близких, стыд перед репетитором	2	0,8%
	Зачем мне это всё?	2	0,8%
	Здам ли я на высший балл	2	0,8%
	Уйти из жизни?/ Вместо слов – рисунок петли	2	0,8%
	«Ситуация нелегкая», слишком тяжело	2	0,8%
	Что выбрать	1	0,4%
	Не поступлю туда, куда хочу	1	0,4%
	Многие учителя говорили, что я не сдам	1	0,4%
	Только не перездача	1	0,4%
	Всё бросить	1	0,4%
	Всё пойдет не так, как я планировала	1	0,4%
	«я скорее буду думать, что у меня на обед, чем накручивать себя по поводу экзамена»	1	0,4%
	Что-то забуду	1	0,4%
	Мысли о выпивке	1	0,4%
	Докажу всем, что смогу	1	0,4%
Как списать	1	0,4%	
Ничего не получается	1	0,4%	
Не об учёбе	1	0,4%	
Кто это придумал?	1	0,4%	
Всего		121	50%
Рациональные мысли	Нужно готовиться (усиленно, лучше, хорошо, усердно)	22	9%
	О заданиях, о предмете	16	6,6%
	Положительные, позитивные, хорошие	11	4,5%
	Сдам (на хорошую оценку) «это будет сложно, но я справлюсь»	11	4,5%

Продолжение Таблицы 11

1	2	3	4
Рациональные мысли	Мысли о будущем (Как сложится моя дальнейшая судьба, буду отдыхать на каникулах, в какой институт пойду)	4	1,6%
	Что сделать, чтобы лучше (легче) сдать	4	1,6%
	Экзамен – это не страшно «почему все боятся сдавать экзамены?»	2	0,8%
	Стремиться к достижению цели	2	0,8%
	Пытаюсь вспомнить всё, что забыл	1	0,4%
	Нужно быть уверенней	1	0,4%
	Представляю, что сдал ОГЭ на отлично	1	0,4%
	Уверена в своих результатах	1	0,4%
	успокоиться	1	0,4%
	Я умный	1	0,4%
Всего		78	32%
Никаких мыслей/нет ответа/прочерк		43	18%
Общее количество		242	100%

На второй вопрос «Какие мысли у вас возникают?» всего получено 242 ответа, из которых 121 – с описанием иррациональных мыслей (это 50% от общего количества полученных ответов), 78 – с описанием рациональных мыслей (это 32% от общего количества полученных ответов). Чаще всего обучающихся 9-х классов тревожат мысли о возможном провале ОГЭ, или о получении плохих результатов (такие ответы дали 18,5% респондентов), либо идет чрезмерная концентрация именно на желаемую оценку. Ряд школьников переживают, что не оправдают ожиданий взрослых, обратим внимание на ответ «многие учителя говорили, что я не сдам». Это как раз те самые установки значимых взрослых, о которых мы неоднократно писали [100]. Описание мыслей вербализует то, в каком угнетенном состоянии зачастую находятся школьники: им тяжело, страшно, они отчаялись. Но всё же есть отдельные школьники, которым даже наличие ошибки в написании слова «сдам» (пишут с начальной «з») не мешает представлять, что экзамен они уже сдали на «отлично»). 9% ответивших описывают рациональные мысли о повышении качества своей подготовки, усердии и т.д., они в позитивном ключе планируют свое будущее и настраиваются на позитивный лад.

Протокол 9 класса (3 вопрос)

Категория анализа	Единица анализа	Единица счета	% соотношение ко всем полученным ответам
Деадаптивная поведенческая реакция	Сижу (дома «в убитом состоянии»), лежу, отдыхаю (здоровье дороже), сплю, слушаю музыку	8	3,9%
	Готовлюсь, как могу (стараюсь всё сделать, как надо)	6	2,9%
	Пью чай, воду, ем сладкое	5	2,4%
	Стараюсь не волноваться, не переживать	3	1,4%
	Нервничаю («я становлюсь комком нервов»)	3	1,4%
	Пытаюсь отбросить мысли о несдаче	2	1%
	Пытаюсь побороть волнение и страх	2	1%
	Пью успокоительные	2	1%
	Жду (чуда +рисунок ждуна)	2	1%
	Готовлюсь через силу и непонимание	1	0,5%
	Накручиваю себя	1	0,5%
	Плачу	1	0,5%
Делаю ненужное никому дело	1	0,5%	
Всего		37	18,3%
Адаптивная поведенческая реакция	Готовлюсь к экзаменам (каждый день прохожу пробник, учу, учу теорию, решаю тесты, решаю как можно больше заданий, учюсь, пишу, читаю, пересказываю, перечитываю, читаю правила, повторяю, разбираю, проверяю решенное, спокойно готовлюсь, потихоньку готовлюсь, максимально хорошо, продолжаю работать, изучаю, запоминаю нужную информацию, тщательно вспоминаю то, что уже знаю, упорно, увеличиваю усилия, усваиваю материал, решаю трудные задания, выделяю темы, которые нужно отработать, занимаюсь с репетитором)	95	46,5%
	Пытаюсь, стараюсь успокоиться, сконцентрироваться, сосредоточиться, настроиться (Настраиваюсь на положительные мысли (что сдам))	27	13,2%
	Достигаю цель, действую	2	1%
	Думаю	1	0,5 %
	Выпускаю эмоции	1	0,5%
Всего		126	61,7%
Ничего/нет ответа/прочерк	(ни черта, абсолютно ничего)	41	20%
Общее количество		204	100%

Анализируя ответы на третий вопрос «Что вы при этом делаете?», мы обнаружили, что, несмотря на то, что испытываемых иррациональных мыслей и чувств 9-классники указали в предыдущих ответах больше, как видно из Таблицы 12, преобладает выбор адаптивной поведенческой реакции (126 (61,7%) адаптивных вариантов поведения против 37 (18,3%) дезадаптивных вариантов). Однако, будет ли поведение адаптивным при наличии у тех же респондентов иррациональных мыслей и чувств? Насколько продуктивно смогут они готовиться к экзамену? И в данном случае, мы считаем, что ответы «ничего не делаю» (были и ответы с негативной экспрессией «ни черта») тоже можно отнести к неадаптивным реакциям (однако мы оставим их отдельно).

Здесь еще добавим, что в анкете Чибисовой на утверждение «Подготовка к ОГЭ занимает много сил» респонденты указывали свое согласие с ним в диапазоне 8-10 баллов в 75% случаев (особенно это характерно для тех, кто отвечал просто «готовлюсь», не конкретизируя, как он это делает). Были даже приписки цифр «11», «100» и слова «помогите». Поэтому надо понимать, что в принципе адаптивное поведение может перестать быть таковым, если на него тратится весь личностный ресурс.

В Таблице 13 представлены сводные количественные результаты обучающихся 9-х классов.

Таблица 13

«Сводные количественные результаты 9-х классов»

Категория анализа	Общее количество слов, указывающих на данную категорию	% соотношение ко всем полученным ответам
Дезадаптивная реакция	133	65 %
Адаптивная реакция	34	17 %
Иррациональные мысли	121	50%
Рациональные мысли	78	32%
Дезадаптивная поведенческая стратегия	37	18,3 %
Адаптивная поведенческая стратегия	126	61,7 %

Полученные сводные данные указывают на преобладание дезадаптивных реакций (65% от всех ответов), иррациональные мысли составили половину от всех полученных ответов (50%) и адаптивных поведенческих стратегий (61,7% от общего числа полученных ответов).

Переходим к рассмотрению ответов на опросник у респондентов 11-х классов [Таблицы 14-16].

Таблица 14

Протокол 11 класса (1 вопрос)

Категория анализа	Единица анализа	Единица счета	% соотношение ко всем полученным ответам
1	2	3	4
Дезадаптивная реакция	усталость	26	16%
	тревога	14	8,5%
	волнение	14	8,5%
	страх	12	7%
	раздражение	5	3%
	стресс	3	1,8%
	безразличие	3	1,8%
	напряженность	3	1,8%
	переживание	3	1,8%
	лень	3	1,8%
	беспокойство	2	1%
	неуверенность	2	1%
	истощение	1	0,5%
	отвращение	1	0,5%
	смена настроения	1	0,5%
	разочарование	1	0,5%
	гнев	1	0,5%
	нехватка времени	1	0,5%
	боль	1	0,5%
	грусть	1	0,5%
	нервозность	2	1%
	беспомощность	1	0,5%
	нежелание	1	0,5%
	непонимание	1	0,5%
	желание всё бросить	1	0,5%
	голод	1	0,5%
	обреченность	1	0,5%
	кошмар	1	0,5%
неизвестность	1	0,5%	
не смогу выполнить задания	1	0,5%	
нет сосредоточенности	1	0,5%	
Всего		111	68%

Продолжение Таблицы 14

1	2	3	4
Адаптивная реакция	спокойствие	6	3,6%
	уверенность в своих силах	4	2%
	удовольствие от учебы	4	2%
	сосредоточенность	4	2%
	удивление	2	1%
	желание поскорей всё сдать и поступить	1	0,5%
	прилив энергии	1	0,5%
	погруженность в процесс	1	0,5%
	нравится то, что я делаю	1	0,5%
	ответственность	1	0,5%
	предвкушение	1	0,5%
	сила духа	1	0,5%
	настрой	1	0,5%
	безмятежность	1	0,5%
	чувствую, какие темы надо повторить	1	0,5%
	усидчивость	1	0,5%
	жизнерадостность	1	0,5%
готовность	1	0,5%	
Всего			
Ничего/нет ответа/прочерк		19	12%
Общее количество		163	100 %

Здесь по первому вопросу всего получено 163 ответа. Из них слов, описывающих чувства, с дезадаптивной реакцией оказалось 111 (68 % от общего количества слов). На первом месте у 11-классников с большой разницей с другими чувствами оказалась усталость (26 раз называлось это чувство). Тревога и волнение оказались на втором и третьем месте по частоте упоминания (по 14 раз упоминались); отметим, что у 11-классников появилось слово «стресс». Страх в ряде случаев конкретизирован: «страх всё забыть на экзамене», что связано с действительно большим объемом информации, который необходимо удерживать в памяти. Также это может свидетельствовать о неумении структурировать информацию, пользоваться мнемическими приемами для запоминания (мнемотехникой), преобладание механического запоминания без логического осмысления изучаемого материала.

Слов, описывающих чувства, с адаптивной реакцией – 33 (20%), без ответа, прочерк и ответ «ничего» – 19 (12%).

Таблица 15

Протокол 11 класса (2 вопрос)

Категория анализа	Единица анализа	Единица счета	% соотношение ко всем полученным ответам
1	2	3	4
Иррациональные мысли	Не сдам (не сдам на нужные баллы, плохо сдам, боюсь, не сдам, сомневаюсь, что сдам, не сдам теорию)	10	12,7%
	Бросить всё	2	2,5%
	Уйти с экзамена и не вспоминать о нем (скорее сдать и забыть)	2	2,5%
	Правильно ли выбраны предметы ЕГЭ	1	1%
	На сколько баллов сдам?	1	1%
	Зачем мне всё это?	1	1%
	Мне всё надоело, но это необходимо	1	1%
	Пригодятся ли мне имеющиеся знания на ЕГЭ?	1	1%
	Не поступлю в желаемый вуз	2	2,5%
	Не самые хорошие	1	1%
	Насколько сложным будет экзамен	2	2,5%
	Устала и хочу спать	1	1%
	Годы учебы прошли мимо меня	1	1%
	Как я это решил?	1	1%
	Надо не завалить экзамены	1	1%
	За что мне эти мучения?	1	1%
	Мои перспективы сомнительны	1	1%
	Что-то не получится	1	1%
	Как мне всё оно НАДОЕЛО!	1	1%
	Что будет, если не сдам?	1	1%
	пессимистические	1	1%
	Это совершенно бессмысленно	1	1%
	Зачем я трачу время на это, а не на реально нужные мне вещи?	1	1%
	Хочу, чтобы это прекратилось	1	1%
	Я делаю что-то неправильно	1	1%
	Получится ли у меня решить все задания?	1	1%
	Можно ли было этого избежать?	1	1%
Ужас	1	1%	
Всего		41	52%

Продолжение Таблицы 15

1	2	3	4
Рациональные мысли	Сосредоточен на предмете (на подготовке)	3	3,8%
	Всё будет хорошо (нормально)	3	3,8%
	Понимаю, что мои старания хороши для будущего	3	3,8%
	Может ли это задание попасться на ЕГЭ?	2	2,5%
	Нужно успокоиться и собраться	1	1%
	Поскорее сдать и поступить в вуз мечты	1	1%
	Как достичь лучшего результата	1	1%
	Без проблем справлюсь с экзаменами	1	1%
	Так ли важен ЕГЭ?	1	1%
	Мои нервы того не стоят	1	1%
	Я сдам экзамены	1	1%
	Сдача ЕГЭ повлияет на будущее место проживания, НЕ БОЛЕЕ	1	1%
	Идти до конца	1	1%
	Экзамен важен для поступления в желаемый вуз	1	1%
Скоро экзамен	1	1%	
Всего		22	28%
Никаких/нет ответа/прочерк		16	20%
Общее количество		79	100%

На второй вопрос «Какие мысли у вас возникают?» всего получено 79 ответов, из которых 41 с описанием иррациональных мыслей (это 52% от общего количества полученных ответов), 22 – с описанием рациональных мыслей (это 28% от общего количества полученных ответов). Также, как и у 9-классников, у выпускников преобладают мысли о провале ЕГЭ: «не сдам, не сдам на нужные баллы, плохо сдам, боюсь, не сдам, сомневаюсь, что сдам, не сдам теорию», много описаний мыслей о бессмысленности происходящего, об усталости, о желании всё бросить.

Протокол 11 класса (3 вопрос)

Категория анализа	Единица анализа	Единица счета	% соотношение ко всем полученным ответам
Деадаптивная поведенческая стратегия	Прокрастинирую (трачу много времени на неоправданную «дичь», слушаю музыку, смотрю сериал, читаю книги, ложусь спать, ем сладкое, пью кофе)	8	10,4%
	Решаю задания через силу (пытаюсь выучить, никого при этом не убив!, безысходно смотрю вебинар)	6	7,8%
	Переключаюсь на то, что не вызывает у меня стресс	3	3,9%
	Плачу	3	3,9%
	Расстраиваюсь	1	1,3%
	Смиряюсь	1	1,3%
	Стараюсь не дергаться	1	1,3%
	Стараюсь не сомневаться	1	1,3%
Иду до конца	1	1,3%	
Всего		25	32,5%
Адаптивная поведенческая стратегия	Готовлюсь (решаю варианты, повторяю правила)	15	19,5%
	Стараюсь больше времени уделять подготовке	8	10,4%
	Успокаиваюсь различными способами	6	7,8%
	Стараюсь самосовершенствоваться	2	2,6%
	Рассуждаю, думаю	1	1,3%
	Мотивирую себя	1	1,3%
	Уделяю внимание своим сильным сторонам	1	1,3%
Пытаюсь соблюдать режимные моменты (сон)	1	1,3%	
Всего		35	45,5%
Ничего/нет ответа/прочерк		17	22%
Общее количество		77	100%

На третий вопрос всего получено 77 ответов, из которых описание дезадаптивной поведенческой стратегии составили 25 ответов (32,5%), адаптивной – 35 (45,5%). Ряд реакций мы отнесли в категорию дезадаптивных, потому что они сформулированы в негативной форме, либо с отрицанием, т.е. внимание опять концентрируется на проблеме, а не на ее решении («стараюсь не сомне-

ваться», например). В Таблице 17 представлены сводные количественные результаты обучающихся 11-х классов.

Таблица 17

Сводные результаты обучающихся 11-х классов

Категория анализа	Общее количество слов, указывающих на данную категорию	% соотношение ко всем полученным ответам
Деадаптивная реакция	111	68%
Адаптивная реакция	33	20%
Иррациональные мысли	41	52%
Рациональные мысли	22	28%
Деадаптивная поведенческая стратегия	25	32,5%
Адаптивная поведенческая стратегия	35	45,5%

И опять мы видим преобладание деадаптивных реакций (68% от общего числа ответов), иррациональных мыслей (52%) и адаптивных поведенческих реакций при этом (45,5 %).

Переходим к рассмотрению результатов опросника у студентов 1 курса [Таблицы 18-21].

Таблица 18

Протокол студентов 1 курса (1 вопрос)

Категория анализа	Единица анализа	Единица счета	% соотношение ко всем полученным ответам
Деадаптивная реакция	стресс	63	20,7%
	постоянное желание спать	30	9,8%
	чувство голода	29	9%
	тревога	14	4,6%
	ничего не успеваю	16	5,2%
	неизвестность	13	4%
	боязнь конкретного преподавателя	11	3,6%
	нервозность	10	3%
	напряжение	8	2,6%
	усталость	3	1%
Всего		197	65%
Адаптивная реакция	ответственность	21	6,8%
	сконцентрированность	15	5%
	чувствую, что сдам	15	5%
	всё будет хорошо	13	4%
	поддержка семьи	5	1,6%
Всего		79	26%
Ничего/нет ответа/прочерк		29	9%
Общее количество		305	100%

Разброс вариантов ответов студентов не так велик, как у школьников. Всего на первый вопрос получено 305 ответов, из них 197 описывают неадаптивную реакцию (что составило 65% от всего количества ответов), 79 – адаптивную реакцию (26%). В ответах студентов чаще, чем у школьников присутствуют по несколько определений.

В группе студентов меньшее количество «пустых» ответов, что свидетельствует о большей рефлексивности и большей тщательности в заполнении бланков (всего 29, что составило 9%).

Таблица 19

Протокол студентов 1 курса (2 вопрос)

Категория анализа	Единица анализа	Единица счета	% соотношение ко всем полученным ответам
Иррациональные мысли	Вдруг не сдам? («завалю сессию», «не сдам конкретный предмет»)	44	12,8%
	Как выучить всё это?! («слишком много учить», «не успею выучить»)	42	12,2%
	Если не сдам - не будет стипендии	29	8,4%
	Хоть бы не быть хуже остальных	28	8,1%
	Хочу спать (есть)	17	5%
	Зачем мне это надо?	9	2,6%
	Получится ли списать?	7	2%
	Нужны только «пятерки»	5	1,4%
	Хоть бы попался легкий билет	5	1,4%
Сдать бы зачеты для начала	2	0,6%	
Всего		188	55%
Рациональные мысли	Надо учить лекции (конспекты)	64	18,7%
	Я сдам экзамены	25	7,3%
	Всё будет хорошо («думаем о хорошем», «настраиваюсь на положительный исход»)	23	6,7%
	У меня выходят «автоматы»	12	3,5%
	Надо не заниматься посторонними делами	10	3%
Всего		134	39%
Никаких/нет ответа/прочерк		20	6%
Общее количество		342	100%

На второй вопрос получено 342 ответа, из которых ответы, описывающие иррациональные мысли составляет 188 ответов (это 55% от общего количества), рациональные – 134 ответа (это 39%), о том, что никаких мыслей не возникает, дано 20 ответов (6%). Обращают внимание довольно часто встречающиеся ответы о неумении работать с информацией (с ее большим и разнообразным количеством в небольшой промежуток времени, неумении организовать свою учебную работу, а также работу по систематизации и запоминании информации). Возможно, первокурсники еще не перестроились на новый формат учебы, когда с большой частью информации им приходится работать самостоятельно.

Таблица 20

Протокол студентов 1 курса (3 вопрос)

Категория анализа	Единица анализа	Единица счета	% соотношение ко всем полученным ответам
Деадаптивная поведенческая стратегия	Прокрастинирую (откладываю подготовку на последнюю ночь, сижу в соцсетях, иду спать)	55	27%
	Пускаю всё на самотек («как будет, так и будет», «я – фаталист!»)	17	8,3%
	Ловлю халяву	8	3,9%
Всего		80	40%
Адаптивная поведенческая стратегия	Готовлюсь (учу лекции, вопросы, билеты)	73	36%
	Иду сдавать долги	17	8,3%
	Спрашиваю у тех, кто сдавал, как оно	10	5%
	Пишу шпоры	2	1%
	Читаю психологические советы	2	1%
Всего		104	51%
Ничего/нет ответа/прочерк		19	9%
Общее количество		203	100%

На третий вопрос дано 203 ответа, из них ответов, указывающих на выбор деадаптивной поведенческой стратегии дано 80 (это 40% от всех полученных ответов), и 104 ответа указывают на адаптивную поведенческую стратегию (51%). Как видим, последняя стратегия опять преобладает, но учитывая, что она сопровождается иррациональными мыслями и чувствами, она не будет продук-

тивной, либо будет сопровождаться нервным напряжением и отбирать много физических и психоэмоциональных сил у студентов.

Это же касается и обучающихся школы, поскольку выше мы описывали такое же сочетание и у 11-классников, и у 9-классников. Все категории обучающихся на важных этапах своей жизни изо всех сил стараются сделать максимальный результат, даже если он отражается на психологическом благополучии личности, сопровождается перманентным стрессом и переживаниями.

Таблица 21

Сводные результаты 1 курса

Категория анализа	Общее количество слов, указывающих на данную категорию	% соотношение ко всем полученным ответам в данной категории
Дезадаптивная реакция	197	65%
Адаптивная реакция	79	26%
Иррациональные мысли	188	55%
Рациональные мысли	134	39%
Дезадаптивная поведенческая стратегия	80	40%
Адаптивная поведенческая стратегия	104	51%

У студентов 1 курса преобладание дезадаптивных реакций (65%) и иррациональных мыслей (55%) сочетается с преобладанием адаптивных поведенческих стратегий (51%). Итак, как можно заметить, у всех обучающихся встречаются ограничивающие негативные чувства, в ряде случаев переходящие в агрессию, беспомощность или полное безразличие. Некоторые респонденты (школьники) снабжали свои ответы рисунками (петля, ждун, смайлы). У 11-классников преобладающим чувством оказалось чувство усталости, что неудивительно, оно даже преобладает над чувствами тревоги и страха, которые занимают лидирующее положение у 9-классников. Эти данные подтверждаются и нашими исследованиями уровня тревожности, в котором мы показываем, что уровень тревожности с возрастом у школьников снижается (подробнее об этом в п. 3.2.). Предэкзаменационный стресс старшеклассников включает в себя не просто тревогу не сдать экзамен, а страх не оправдать ожиданий значимых

взрослых, страх не набрать необходимое количество баллов для поступления в выбранный вуз. Студенты чаще остальных указывали на чувства стресса, нервозности, а также физического голода (можно предположить, что нервное напряжение у них проявляется в повышении аппетита, желании «заесть стресс»), на желание спать и нехватку времени (последнее также является стрессором и указывает на невладение техниками тайм-менеджмента [40]). Предэкзаменационный стресс студентов является составляющей частью адаптации к новой социальной ситуации, связан со страхом потерпеть неудачу, потерять статус внутри группы, а также лишиться стипендии. Получается, что и у школьников, и у студентов стрессором является не сама процедура оценивания компетентности, а те негативные последствия, которые может повлечь неуспех в ней. Эти ожидания сказываются на уровне личностной тревоги (повышают его). Предэкзаменационная ситуация, субъективно переживаемая как стрессовая, обладает виктимогенным потенциалом.

3.2. Результаты исследования особенностей поведения личности в предэкзаменационный период

Обычно в исследованиях представлены данные либо о школьной тревожности как таковой, либо о возникающей непосредственно в момент сдачи экзаменов тревожности. Объектом нашего внимания стала тревожность в период подготовки к экзаменам (срок взят – полгода до экзаменов).

Вначале для актуализации переживаний, связанных с периодом подготовки к экзаменам, школьникам были предложен опросник «Мое отношение к ЕГЭ» М.Ю. Чибисовой в нашей модификации, а затем участники диагностики выполнили диагностическую методику «Шкала самооценки уровня тревожности Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина».

Сравним полученные данные учащихся разных возрастных групп [Рисунок 5].

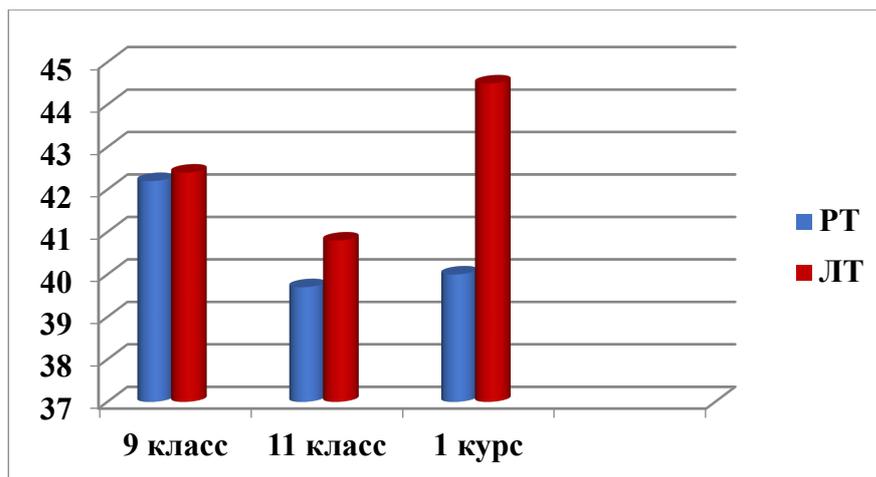


Рисунок 5. Результаты реактивной и личностной тревожности респондентов 9, 11 классов и 1 курса

Условные обозначения: РТ – реактивная тревожность; ЛТ – личностная тревожность

Итак, по девятым классам средний показатель реактивной тревожности (далее – РТ) равняется 42,2 балла, личностной тревожности (далее – ЛТ) – 42,4 балла, в 11-х классах: РТ – 39,7 балла, ЛТ – 40,8 балла, у студентов 1 курса: РТ – 40 баллов, ЛТ – 44,5 балла. Полученные результаты свидетельствуют об умеренном уровне реактивной и личностной тревожности респондентов всех возрастных групп при более высоких показателях РТ в девятых классах и ЛТ у студентов.

Далее мы сравнили показатели тревожности у девушек 9-х и 11-х классов и показатели тревожности юношей 9-х и 11-х классов [Рисунок 6].

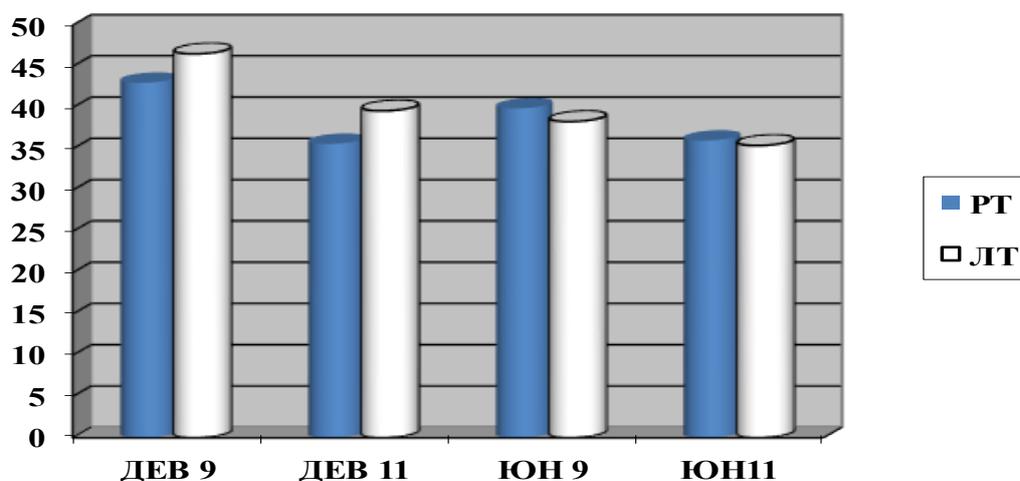


Рисунок 6. Тревожность девушек и юношей

Условные обозначения: РТ – реактивная тревожность; ЛТ – личностная тревожность; ДЕВ – девушки; ЮН – юноши

При гендерной дифференциации баллы у девушек 9-х классов по РТ – 43 балла (умеренная), по ЛТ – 46,5 балла (высокая); у девушек 11-х классов РТ равна 35,6 баллам, ЛТ – 39,6 балла (умеренная) [Рисунок 7].

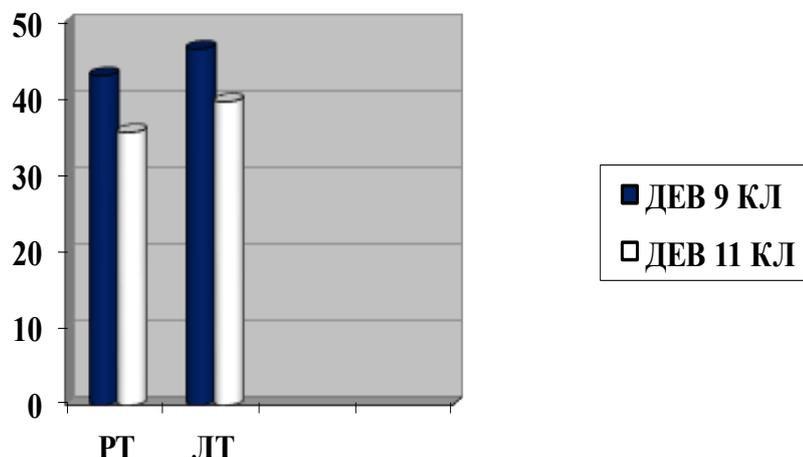


Рисунок 7. Результаты девушек 9 и 11 класса (ЛТ и РТ)

Условные обозначения: РТ – реактивная тревожность; ЛТ – личностная тревожность. ДЕВ – девушки; КЛ – класс

Юноши 9-х классов обнаруживают следующие показатели: РТ – 39,9 балла, ЛТ – 38,3 балла (умеренная); у юношей 11-х классов РТ – 36 баллов, ЛТ – 35,4 балла (умеренная) [Рисунок 8].

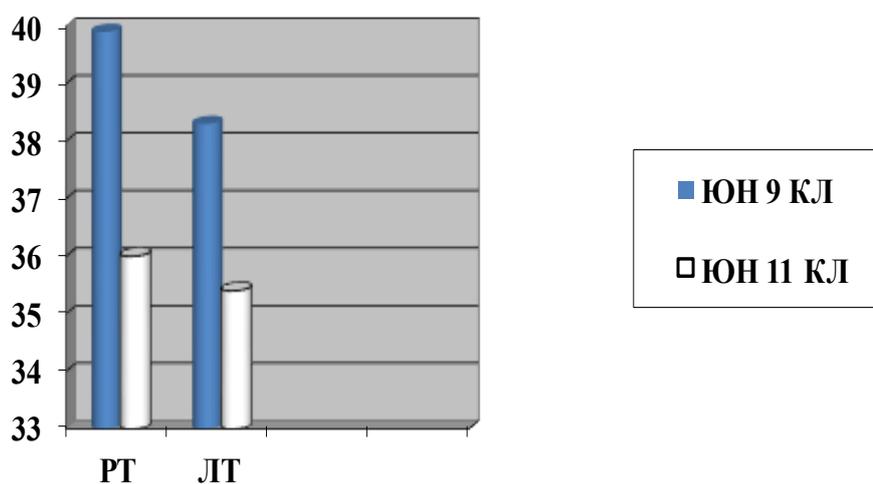


Рисунок 8. Результаты юношей 9 и 11 класса (ЛТ и РТ)

Условные обозначения: РТ – реактивная тревожность; ЛТ – личностная тревожность; ЮН – юноши; КЛ – класс

Интересно отметить, что у девушек выше показатели именно по уровню личностной тревожности (т.е. это качество им свойственно «вообще», незави-

симо от ситуации), а юноши показали более высокие баллы по уровню реактивной тревожности (в частности, на ситуацию диагностики, боясь выглядеть хуже в глазах диагноста или своих одноклассников).

Исходя из описанных данных, видим: с возрастом и у девушек, и у юношей уровень тревожности снижается. Такие результаты, возможно, говорят о том, что «учащиеся 11 классов уже проходили процедуру сдачи экзамена и имеют представление о том, что и как будет происходить, а 9-тиклассники же, напротив, не имеют личного опыта и руководствуются только информацией, исходящей от учителей и старшеклассников? Говорит ли это о том, что современные дети стали более стрессоустойчивыми и менее тревожными, чем их сверстники 10 и 20 лет назад? Какими могут быть последствия тревожности? Всегда ли тревожные подростки попадают в неблагоприятные ситуации? Исследования Е.А. Макаровой позволяют сделать вывод, что современные дети не всегда слабы и беспомощны, однако особенности ситуации провоцирует разные действия. Если подросток подвергается издевательствам в школе, родителям целесообразно научить его, как не стать легкой мишенью для насмешек, как не создавать опасных для себя ситуаций в случае опасности избежать конфликта» [81, С.74]. «Тревоги нельзя избежать, ее можно уменьшить», писал Р. Мэй [115, С. 298]. У В.Н. Мясищева есть интересная мысль, которая подходит к нашему случаю: «изменение ситуации устраняет перенапряжение и перевозбуждение, возвращает сплошь и рядом к норме функциональную динамику» [116, С.44].

По «Шкале самооценки уровня тревожности Спилбергера-Ханина» анализируем полученные данные, разделив их по гендерному признаку [Рисунок 9].

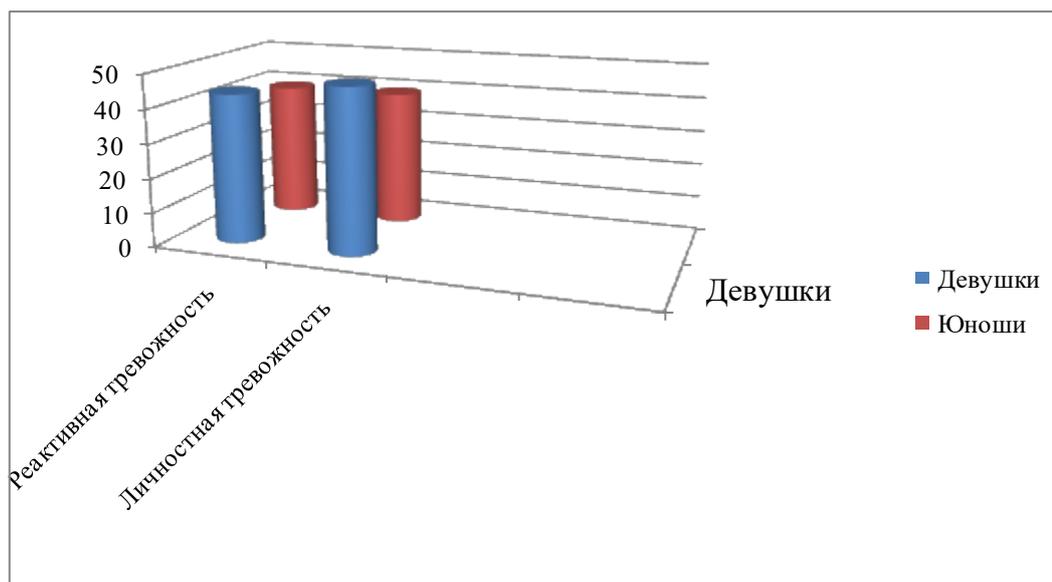


Рисунок 9. Гендерная дифференциация тревожности

Средний балл реактивной тревожности у девушек – 43,6 балла, у юношей – 39,4 балла. Как видно, реактивная тревожность у юношей и девушек находится в одном диапазоне – у обеих гендерных групп она умеренная. Несколько иная картина по среднему баллу личностной тревожности: у девушек он равен 48 баллам, у юношей – 39,6 балла. Как видим, у юношей она умеренная, а у девушек – высокая.

Далее посмотрим на процентное соотношение результатов: у девушек низкая реактивная тревожность отмечена у 16% от общего их числа, умеренная – у 34%, высокая – у 50%. У юношей показатели реактивной тревожности следующие: низкая – у 12%, умеренная – у 67%, высокая – у 21% от общего количества юношей.

Личностная тревожность у девушек отмечена как низкая у 11% респондентов, умеренная – у 28%, высокая – у 61%. Показатели личностной тревожности у юношей – низкая у 21%, умеренная у 58%, высокая – у 21%.

Итак, зафиксирована умеренная тревожность в группах, дифференцированных и по возрасту, и по половой принадлежности. Также отмечена тенденция ее снижения у старшеклассников. То есть, юноши обнаруживают показатели ниже в сравнении с показателями девушек как по уровню реактивной тревожности (в частности, на ситуацию диагностики, возможно, это боязнь оцен-

ки, беспокойство в ситуации неопределенности и т.п.), так и по уровню личностной тревожности (т.е. это качество им свойственно «вообще», независимо от ситуации). То есть, женщины демонстрируют тревожность в три раза чаще, чем мужчины. Это не значит, что мужчины не тревожны в принципе, мы говорим лишь о том, что мужчины, вероятно, предпочитают скрывать это качество, считая его неприемлемым для маскулинного поведения.

Методикой Андронниковой было проведено диагностическое обследование учащихся. Было важным выявить различия профилей виктимного поведения у юношей и девушек. По результатам было выявлено, что шкала «Реализованная виктимность» и у девушек, и у юношей находится в диапазоне ниже нормы, причем, у юношей этот показатель – 62% от всего количества респондентов мужского пола, а у девушек – 54%. У юношей с показателями выше нормы (37%) чаще других отмечены показатели таких шкал как «Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению», «Склонность к гиперсоциальному поведению» и «Склонность к некритичному поведению». При этом показатели по шкале «Реализованная виктимность» находятся либо в пределах нормы, либо ниже нормы. У девушек только в одном случае показатели по шкале «Реализованная виктимность» оказались выше нормы. В целом же, чаще всего повышенные показатели у девушек отмечены в шкале «Склонность к гиперсоциальному поведению». В данном исследовании мы обратили внимание на тот факт, что юноши чаще попадали в диапазон с показателями ниже нормы, а также отметили, что показатели по шкале «Социальная желательность ответов» у девушек в 7% случаев были выше нормы (их ответы не были учтены в итоговом проценте респондентов из-за низкой достоверности) при отсутствии желания «приукрасить» свои ответы у всех юношей, участвующих в диагностике [82, 203].

Переходим к анализу полученных результатов диагностики обучающихся по методике «Тип ролевой виктимности» М.А. Одинцовой и Н.П. Радчиковой

[122]. Автор предлагает исследовать три показателя: игровую роль жертвы, социальную роль жертвы и общий балл ролевой виктимности.

В Таблице 22 представлены результаты всей выборки респондентов. Для удобства мы сократили показатели до трех (низкий-средний-высокий), объединив «очень низкий», «низкий», «ниже среднего» в один показатель (в таблице он идет как «низкий»); «выше среднего», «высокий», «очень высокий» также в один показатель (в таблице он идет как «высокий»).

Таблица 22

**Результаты школьников и студентов
по опроснику «Тип ролевой виктимности»**

Шкалы/ Показатели	Игровая роль жертвы	Социальная роль жертвы	Общий балл ролевой виктимности
Школьники			
Низкий	34%	19%	23%
Средний	59%	51%	54%
Высокий	7%	30%	23%
Студенты			
Низкий	28%	18%	24%
Средний	60%	59%	48%
Высокий	12%	23%	28%

Как видно из Таблицы 22, высокие показатели выявлены по шкале «социальная роль жертвы». Также обращают на себя внимание данные по среднему показателю по всем шкалам: в общей сложности, это большая часть респондентов. Почему мы акцентируем внимание на них? Не будем исключать тот факт, что под влиянием неблагоприятных социальных ситуаций респонденты с такими показателями могут со временем перейти в группу с высокими показателями по всем шкалам виктимности. Поэтому коррекционно-профилактическая работа должна вестись и с ними тоже.

Далее представлены подробные данные по всем возрастным категориям и в гендерной дифференциации [Таблицы 23-25]. Здесь также мы представляем три уровня, полные версии мы публиковали в своих работах [203].

**Результаты подростков
по опроснику «Тип ролевой виктимности»**

Шкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Игровая роль	34%	59%	7%
Социальная роль	29%	51%	30%
Общий балл РВ	27%	55%	17%

Результаты для всей выборки, отраженные в Таблице 23, позволяют сделать такой вывод: по всем трем шкалам «Игровая роль жертвы», «Социальная роль жертвы» и «Общий балл ролевой виктимности» показатели находятся в норме у большинства обучающихся (59%, 51% и у 55% соответственно). Показатели ниже нормы по этим шкалам зафиксированы у 34%, 19% и 27% подростков соответственно, выше нормы – у 7%, 30% (из них 8% пришлось на шкалу «очень высокий уровень») и 17% соответственно [203].

Таблица 24

Результаты юношей по методике «Тип ролевой виктимности»

Шкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Игровая роль	36%	58%	6%
Социальная роль	18%	61%	21%
Общий балл РВ	30%	55%	15%

Условные обозначения: РВ – ролевая виктимность

Результаты юношей, представленные в Таблице 24, позволяют сделать вывод: по трём шкалам норму в показателях обнаруживают 58 %, 61% и 55% респондентов-юношей соответственно. Показатели ниже нормы по этим же шкалам зафиксированы у 36%, 18% и 30% респондентов-юношей соответственно. Выше нормы показатели выявлены у 6%, 21% и 15% респондентов-юношей соответственно [203]. Отметим, что показатели выше нормы юношей по всем шкалам уступают показателям девушек [Таблица 25]. Это еще раз подтверждает мысль о том, что жертвами женщины становятся чаще мужчин. Однако если смотреть в совокупности, особенно это хорошо видно по социальной

роли (21%) а также общему баллу (15%), виктимность юношей оказывается не такой уже и незаметной.

Теперь посмотрим на показатели девушек [Таблица 25].

Таблица 25

Результаты девушек по методике «Тип ролевой виктимности»

Шкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Игровая роль	28%	61%	11%
Социальная роль	22%	33%	45%
Общий балл РВ	23%	54%	23%

Условные обозначения: РВ – ролевая виктимность

Результаты девушек, представленные в Таблице 25, позволяют сделать вывод: по трём шкалам норму в показателях обнаруживают 61%, 33% и 54% респондентов-девушек соответственно. Показатели ниже нормы по этим же шкалам зафиксированы у 28%, 22% и 23% респондентов-девушек соответственно. Выше нормы показатели выявлены у 11%, 45% и 23% респондентов-девушек соответственно. То есть, ниже и выше нормы по общему баллу ролевой виктимности дали одинаковый процент девушек.

Получается, что наиболее высокие показатели зафиксированы у девушек по шкале «Социальная роль жертвы» [83]. То есть, они не изображают жертву, не манипулируют, они действительно считают себя жертвами, ведут себя, как жертвы (прежде всего, по отношению к самим себе), но при всём при этом не будут отказываться от помощи в преодолении этого свойства.

Сравним показатели юношей и девушек по трем шкалам. Результаты представлены на диаграммах [Рисунки 10-12].

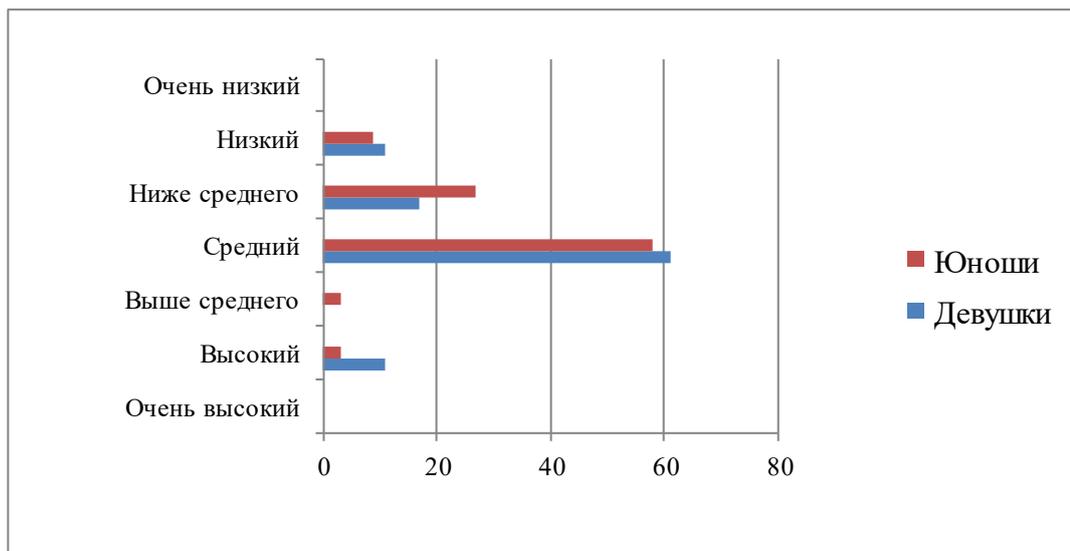


Рисунок 10. Результаты по шкале, демонстрирующей игровую роль жертвы

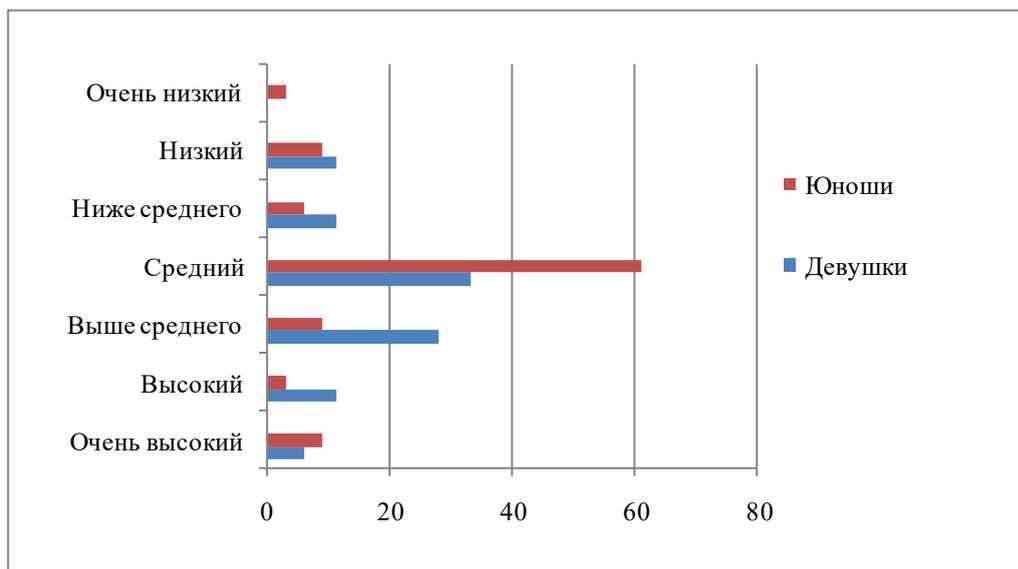


Рисунок 11. Результаты по шкале, демонстрирующей социальную роль жертвы

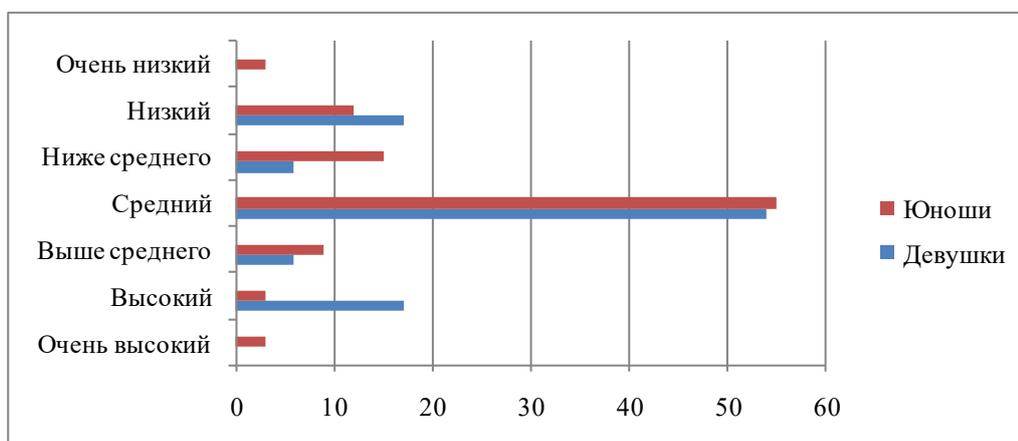


Рисунок 12. Результаты по шкале с общим баллом ролевой виктимности

Высокий уровень ролевой виктимности присущ личностям, у которых нет осознанных жизненных целей, планы они если и строят, то только на ближайший день. По нашим данным, именно у девушек такие показатели выше. Прибавим сюда высокий уровень личностной тревожности, – и выход из трудных ситуаций становится еще более затруднительным. Личность не видит самостоятельного выхода из них. Вспомним, в связи с этим, показатели по опроснику «Социальные ситуации, которые представляются трудными»: «перечень ситуаций больше и часть из них как раз связана с проблемой социального взаимодействия в ситуациях, когда может потребоваться помощь и когда необходимо говорить «нет». Именно так зачастую ведут себя потенциальные жертвы, стесняясь позвать на помощь или твердо ответить отказом» [109, С. 84].

После реализации программы «ЕГЭ без стресса!» проведена повторная диагностика. В экспериментальной группе у юношей уровень тревожности остался в том же умеренном диапазоне (средний балл – 39), а вот процент девушек, имеющих высокий уровень личностной тревожности снизился до 40%. При этом средний балл личностной тревожности девушек переместил их на пороговый уровень верхнего показателя умеренного уровня (45 баллов). Повторная диагностика по опроснику М.А. Одинцовой, Н.П. Радчиковой также позволила заметить снижение процента девушек с высокими показателями по шкале «Ролевая виктимность» (таковых оказалось 18%). В контрольной группе значительных изменений не выявлено [82].

Что касается обучающихся I курса Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», они также были разделены на две группы респондентов: экспериментальную и контрольную. Из-за специфики профилей подготовки (в основном, это педагогические профили) группы на 90% представлены девушками.

Данные студентов по опроснику «Тип ролевой виктимности» представлены в Таблицах 26-27.

Таблица 26

«Тип ролевой виктимности» у юношей

Шкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Игровая роль	28%	60%	12%
Социальная роль	19%	59%	22%
Общий балл РВ	24%	64%	12%

Условные обозначения: РВ – ролевая виктимность

Таблица 27

«Тип ролевой виктимности» у девушек

Шкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Игровая роль	26 %	60 %	14 %
Социальная роль	21 %	67 %	12 %
Общий балл РВ	20 %	60 %	20 %

Условные обозначения: РВ – ролевая виктимность

Итак, первое, на что мы обращаем внимание, это практически одинаковые показатели по большинству шкал и у юношей, и у девушек. Возможно, это связано с тем, что в группах студентов в принципе – подавляющее большинство девушек, и юноши волей-неволей начинают копировать их поведение, попадать под влияние их эмоционального состояния. Второе – это то, что у девушек-студенток так же, как и у девушек-школьниц, самые высокие показатели выявлены по шкале «социальная роль».

Также мы предложили респондентам пройти тестирование, направленное на выявление уровня тревожности при помощи методики «Шкала самооценки и уровня тревожности» Ч.Д. Спилбергера, Ю.М. Ханина. Исходя из полученных результатов, можно сделать следующие выводы: контрольное исследование разнится с первичным. Контрольный сбор результатов пришелся на начало декабря – период перед сессией с большим объемом аттестационных заданий и зачетов. Выбор времени проведения контрольного этапа не является случайным, тем самым мы хотели проследить, оказывает ли влияние предсессионный период на динамику уровня тревожности у студентов первого года обучения. Анализ следующих результатов помог подтвердить наши предположения. На

вторичном этапе у респондентов контрольной группы уровень тревожности стал выше, в отличие от первичных показателей, мы видим динамику роста уровня тревожности в данный отрезок времени.

В экспериментальной группе исследования происходили следующим образом: было проведено тестирование, как и в контрольной группе - первичный срез данных и контрольный. Однако в экспериментальной группе между двумя исследованиями была составлена и реализована программа тренинга «Моя первая сессия», направленная на снижение уровня тревожности у участников экспериментальной группы [134]. Исходя из полученных результатов, мы можем проследить динамику уменьшения количества респондентов с высокими показателями тревожности в экспериментальной группе после проведения тренинговой программы. В заключение с участниками тренинга была проведена рефлексия и получена обратная связь, по результатам которой мы выяснили, что проведенная программа оказала благоприятное воздействие на эмоциональный фон в группах и психологическое здоровье студентов, принявших участие в тренинге. Рассмотрим результаты диагностики уровня реактивной тревожности у экспериментальной и контрольной выборки испытуемых на первичном этапе исследования до проведения тренинговой программы [Рисунки 13, 14].

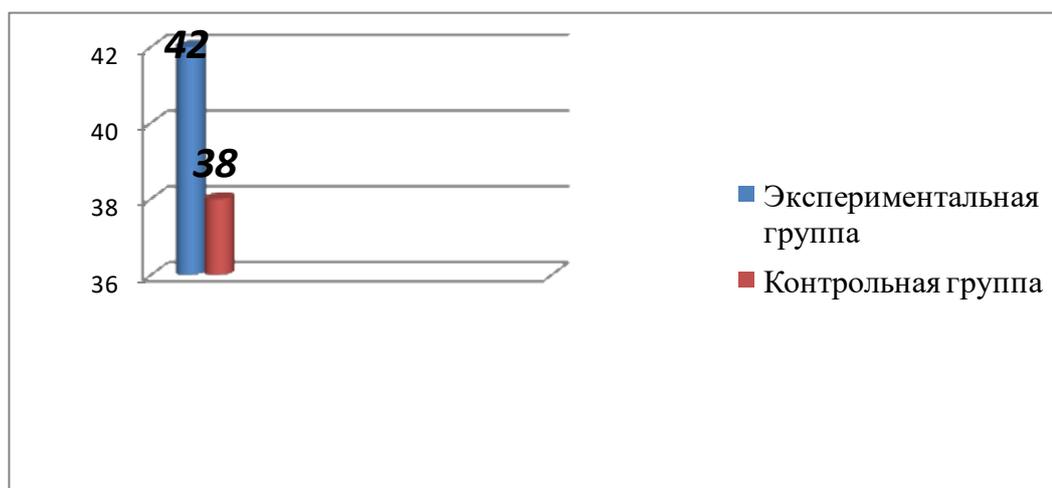


Рисунок 13. Уровень реактивной тревожности на первичном этапе

Средний балл уровня реактивной тревожности на первичном этапе в группах выглядел так: в экспериментальной группе – 42 балла, в контрольной – 38. Оба балла относятся к умеренному уровню тревожности, но в экспериментальной цифра ближе к верхнему порогу уровня.

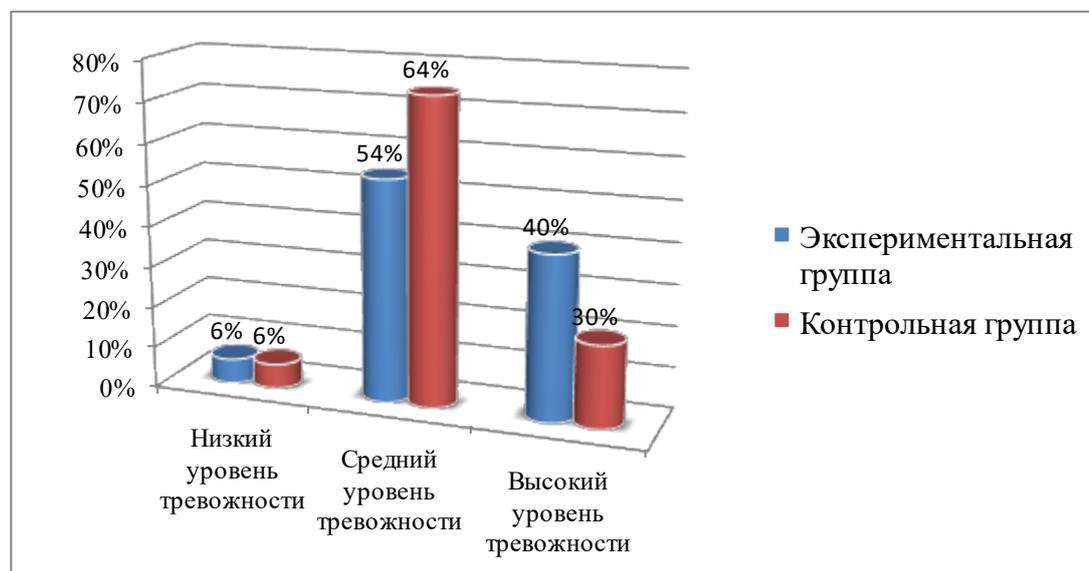


Рисунок 14. Уровень реактивной тревожности на первичном этапе в группах

Что касается процентного распределения в группах на первичном этапе уровней реактивной тревожности, то низкий ее уровень и экспериментальной, и в контрольной группах зафиксирован у 6% респондентов, средний уровень – 54% в экспериментальной и 64% в контрольной группах, высокий уровень – у 40% респондентов экспериментальной и 30% респондентов контрольных групп.

Далее рассмотрим результаты диагностики уровня личностной тревожности у экспериментальной и контрольной выборки испытуемых на первичном этапе исследования [Рисунки 15-16].

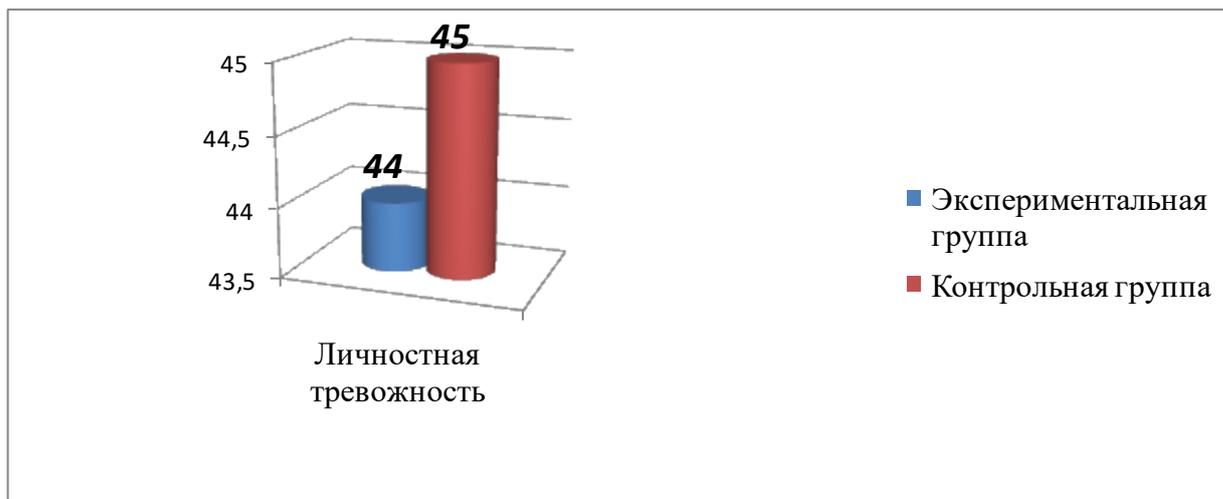


Рисунок 15. Уровень личностной тревожности на первичном этапе

Средний балл уровня личностной тревожности на первичном этапе в группах выглядел так: в экспериментальной группе – 44 балла, в контрольной – 45. Оба балла относятся к умеренному уровню тревожности и приближаются к верхнепороговым показателям. То есть, в любом случае, личностная тревожность респондентов выше их реактивной тревожности.

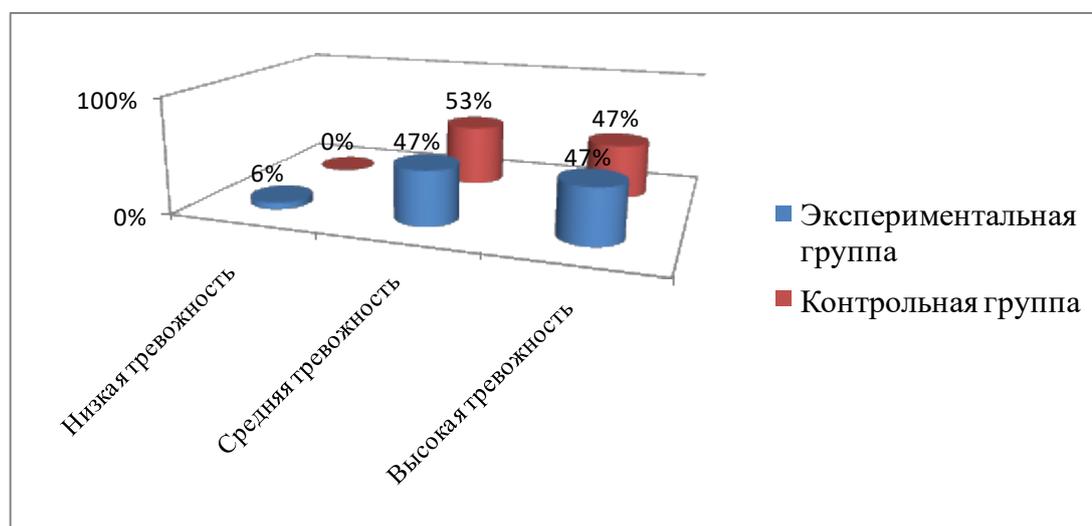


Рисунок 16. Уровень личностной тревожности на первичном этапе

Процентное распределение в группах на первичном этапе уровней личностной тревожности следующее: низкий ее уровень обнаружен только в экспериментальной группе – 6% респондентов, средний уровень – 47% в экспериментальной и 53% в контрольной группах, высокий уровень одинаков у ре-

спондентов в экспериментальной группе и респондентов контрольной группе (по 47%).

Исходя из полученных результатов на первичном этапе диагностики, мы видим, что уровень как реактивной, так и личностной тревожности у испытуемых экспериментальной и контрольной группы находится в зоне среднего с тенденцией к высокому.

По результатам разработанной и проведенной нами программы социально-психологического тренинга «Моя первая сессия» в экспериментальной группе, мы сделали контрольную диагностику уровня тревожности у обучающихся вуза, для демонстрации эффективности тренинговой программы, направленной на снижение уровня тревожности, мы сравнили результаты группы, в которой проводилось экспериментальное исследование с контрольной группой, в которой тренинг не проводился.

Результаты представлены ниже [Рисунки 17, 18].



Рисунк 17. Уровень реактивной тревожности на контрольном этапе

Как видно из рисунка, то на контрольном этапе средний балл реактивной тревожности по группе существенно снизился в экспериментальной группе (до 32). В контрольной группе, наоборот, произошло увеличение среднего балла (41).



Рисунок 18. Уровень реактивной тревожности на контрольном этапе в группах

Что касается процентного распределения в группах на контрольном этапе уровней реактивной тревожности, то в экспериментальной группе произошел существенный прирост респондентов с низким уровнем (47%), в контрольной группе таких респондентов зафиксировано 13%, средний уровень в обеих группах зафиксирован у 47% респондентов, высокий уровень – у 6% респондентов экспериментальной группы и 40% респондентов контрольной группы.

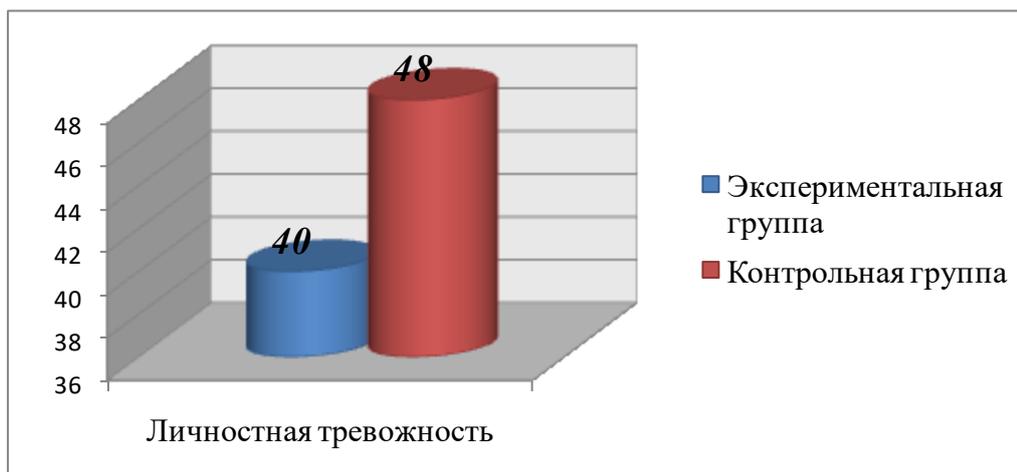


Рисунок 19. Уровень личностной тревожности на контрольном этапе

Средний балл уровня личностной тревожности на контрольном этапе в группах изменился следующим образом: в экспериментальной группе он составил 40 баллов, в контрольной – 48 (это граница уровня).

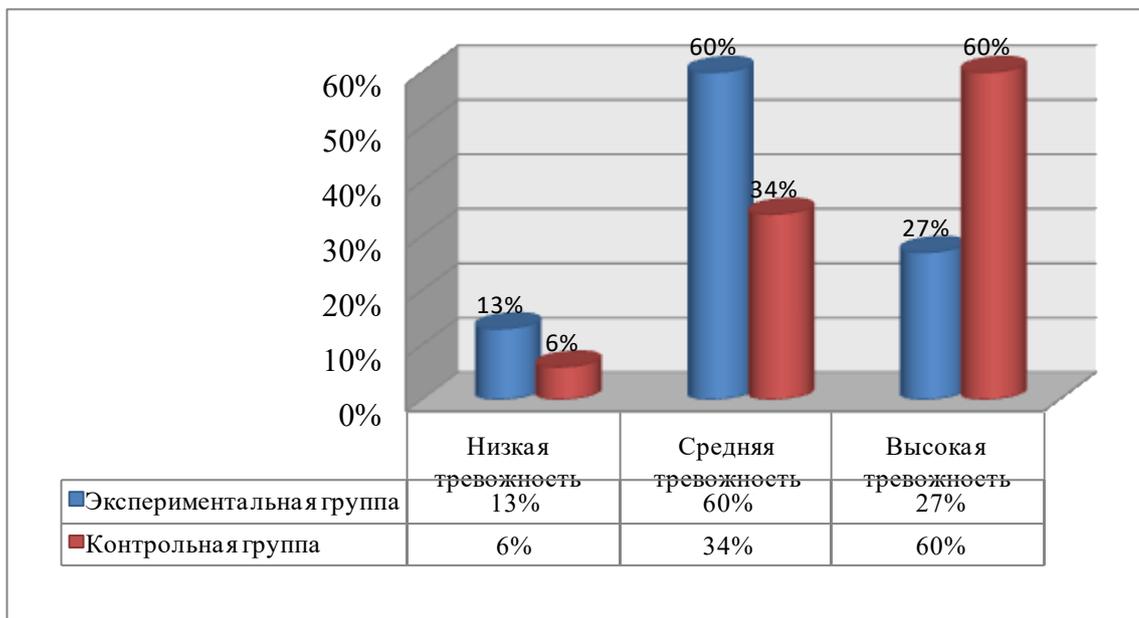


Рисунок 20. Уровень реактивной тревожности на контрольном этапе в группах

Для наглядной демонстрации эффективности проведенного нами тренинга, направленного на коррекцию уровня тревожности предлагаем сравнить показатели уровней реактивной и личностной тревожности на первичном и контрольном этапе у респондентов контрольной группы и экспериментальной группы (показано % соотношение от общего числа респондентов) [Рисунки 21-24]:

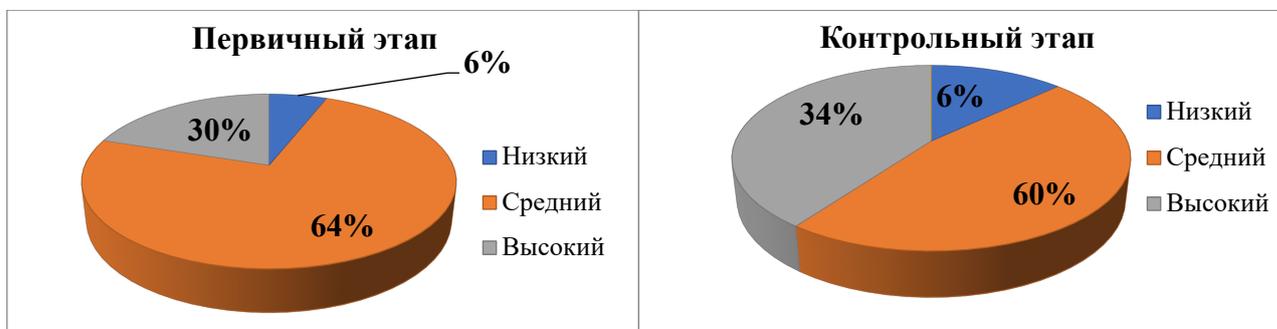


Рисунок 21. Уровень реактивной тревожности на первичном и контрольном этапе у респондентов контрольной группы

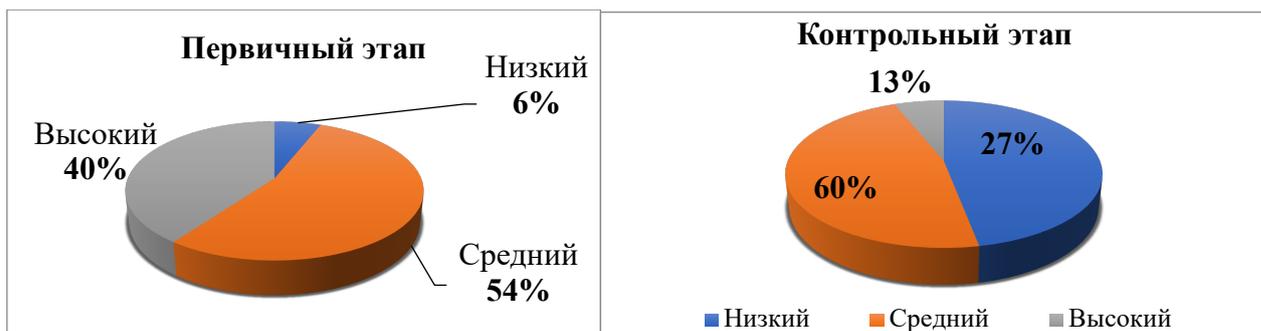


Рисунок 22. Уровень реактивной тревожности на первичном и контрольном этапе у респондентов экспериментальной группы

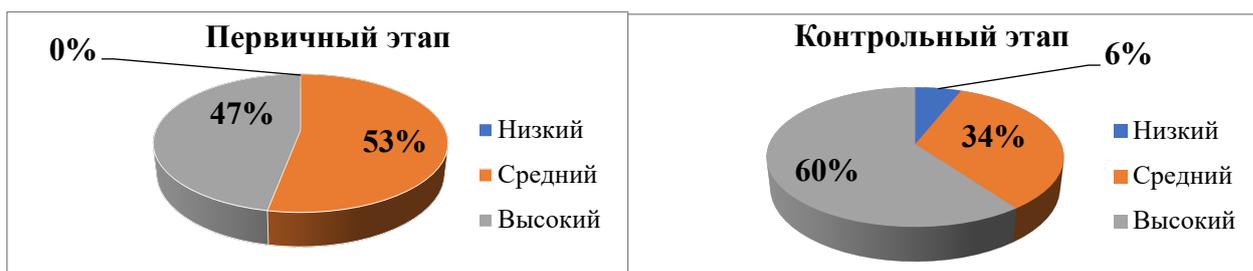


Рисунок 23. Уровень личностной тревожности на первичном и контрольном этапе у респондентов контрольной группы

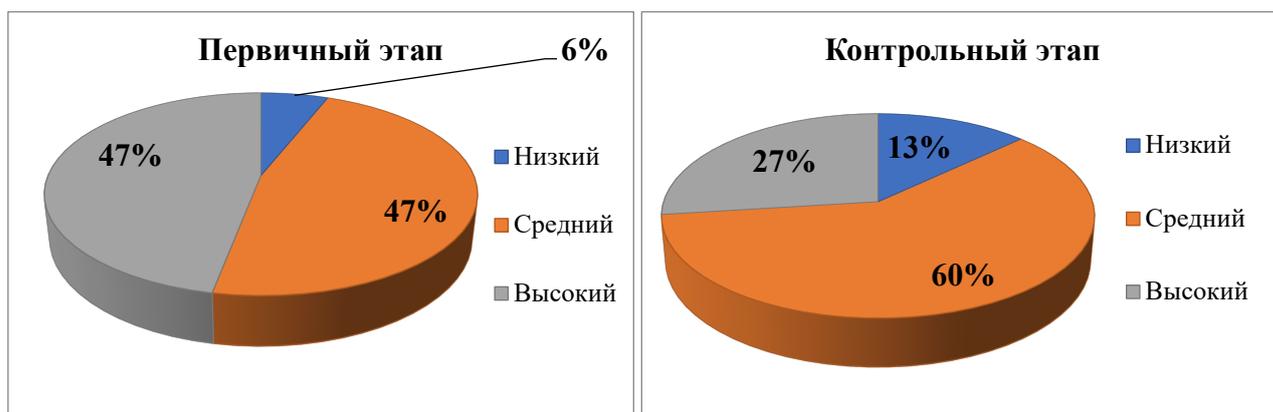


Рисунок 24. Уровень личностной тревожности на первичном и контрольном этапе у респондентов экспериментальной группы

Процентное распределение в группах на контрольном этапе уровней личностной тревожности следующее: низкий уровень в экспериментальной группе – 13% респондентов, в контрольной – 6%; средний уровень – 60% в экспериментальной и 34% в контрольной группах, высокий уровень у респондентов в экспериментальной группе 27% и 60% респондентов контрольной группы.

Также используя методы математической статистики, нами проверены выдвинутые эмпирические гипотезы.

Среди предикторов формирования виктимного поведения личности в стрессовых ситуациях можно выделить: высокую степень переживания стресса, высокий уровень личностной и ситуативной тревожности.

Для проверки данной гипотезы применен U-критерий Манна-Уитни. Все обучающиеся 9, 11 классов и 1 курса были разделены на 3 группы, условно им даны названия: с несформированным виктимным поведением; со среднесформированным виктимным поведением; со сформированным виктимным поведением. Результаты статистической проверки гипотезы 1 отражены в Таблицах 28-30.

Таблица 28

**Уровень реактивной и личностной тревожности до и после программы
в экспериментальной группе в группе 9-х классов**

	1 подгр. несформ. вickt. повед.	2 подгр. среднесформ. вickt. повед.	3 подгр. сформ. вickt. по- вед.
Низкая реактивная тревожность	$U_{эмп}=0,286$	$U_{эмп}=0,377$	$U_{эмп}=0,311$
Умеренная реактивная тревожность	$U_{эмп}=0,399$	$U_{эмп}=0,394$	$U_{эмп}=0,399$
Высокая реактивная тревожность	$U_{эмп}=0,345$	$U_{эмп}=0,498$	$U_{эмп}=0,261$
Низкая личностная тревожность	$U_{эмп}=0,116$	$U_{эмп}=0,322$	$U_{эмп}=0,287$
Умеренная личностная тревожность	$U_{эмп}=0,278$	$U_{эмп}=0,279$	$U_{эмп}=0,372$
Высокая личностная тревожность	$U_{эмп}=0,457$	$U_{эмп}=0,111$	$U_{эмп}=0,194$
Низкий уровень стресса	$U_{эмп} = 0,108$	$U_{эмп} = 0,342$	$U_{эмп} = 0,213$
Средний уровень стресса	$U_{эмп} = 0,388$	$U_{эмп} = 0,114$	$U_{эмп} = 0,111$
Высокий уровень стресса	$U_{эмп} = 0,297$	$U_{эмп} = 0,379$	$U_{эмп} = 0,149$
Дезадаптивная реакция/поведенческая стратегия/иррациональные мысли	$U_{эмп} = 0,388$	$U_{эмп} = 0,109$	$U_{эмп} = 0,132$
Адаптивная реакция/поведенческая стратегия/рациональные мысли	$U_{эмп} = 0,272$	$U_{эмп} = 0,291$	$U_{эмп} = 0,127$

Таблица 29

**Уровень реактивной и личностной тревожности до и после программы
в экспериментальной группе 11-х классов**

	1 подгр. несформ. викт. повед.	2 подгр. среднесформ. викт. повед.	3 подгр. сформ. викт. повед.
Низкая реактивная тревожность	$U_{эмп} = 0,270$	$U_{эмп} = 0,217$	$U_{эмп} = 0,296$
Умеренная реактивная тревожность	$U_{эмп} = 0,355$	$U_{эмп} = 0,286$	$U_{эмп} = 0,387$
Высокая реактивная тревожность	$U_{эмп} = 0,372$	$U_{эмп} = 0,481$	$U_{эмп} = 0,252$
Низкая личностная тревожность	$U_{эмп} = 0,208$	$U_{эмп} = 0,298$	$U_{эмп} = 0,253$
Умеренная личностная тревожность	$U_{эмп} = 0,254$	$U_{эмп} = 0,237$	$U_{эмп} = 0,356$
Высокая личностная тревожность	$U_{эмп} = 0,418$	$U_{эмп} = 0,151$	$U_{эмп} = 0,179$
Низкий уровень стресса	$U_{эмп} = 0,202$	$U_{эмп} = 0,287$	$U_{эмп} = 0,209$
Средний уровень стресса	$U_{эмп} = 0,255$	$U_{эмп} = 0,118$	$U_{эмп} = 0,115$
Высокий уровень стресса	$U_{эмп} = 0,287$	$U_{эмп} = 0,363$	$U_{эмп} = 0,139$
Деадаптивная реакция/поведенческая стратегия/иррациональные мысли	$U_{эмп} = 0,327$	$U_{эмп} = 0,112$	$U_{эмп} = 0,128$
Адаптивная реакция/поведенческая стратегия/рациональные мысли	$U_{эмп} = 0,243$	$U_{эмп} = 0,273$	$U_{эмп} = 0,118$

Таблица 30

**Уровень реактивной и личностной тревожности до и после программы
в экспериментальной группе 1 курса**

	1 подгр. несформ. викт. повед.	2 подгр. среднесформ. викт. повед.	3 подгр. сформ. викт. повед.
Низкая реактивная тревожность	$U_{эмп} = 0,211$	$U_{эмп} = 0,237$	$U_{эмп} = 0,377$
Умеренная реактивная тревожность	$U_{эмп} = 0,429$	$U_{эмп} = 0,494$	$U_{эмп} = 0,363$
Высокая реактивная тревожность	$U_{эмп} = 0,365$	$U_{эмп} = 0,428$	$U_{эмп} = 0,293$
Низкая личностная тревожность	$U_{эмп} = 0,216$	$U_{эмп} = 0,342$	$U_{эмп} = 0,257$
Умеренная личностная тревожность	$U_{эмп} = 0,218$	$U_{эмп} = 0,266$	$U_{эмп} = 0,376$
Высокая личностная тревожность	$U_{эмп} = 0,257$	$U_{эмп} = 0,165$	$U_{эмп} = 0,195$
Низкий уровень стресса	$U_{эмп} = 0,138$	$U_{эмп} = 0,382$	$U_{эмп} = 0,246$
Средний уровень стресса	$U_{эмп} = 0,218$	$U_{эмп} = 0,512$	$U_{эмп} = 0,139$
Высокий уровень стресса	$U_{эмп} = 0,237$	$U_{эмп} = 0,492$	$U_{эмп} = 0,149$
Деадаптивная реакция/поведенческая стратегия/иррациональные мысли	$U_{эмп} = 0,345$	$U_{эмп} = 0,329$	$U_{эмп} = 0,132$
Адаптивная реакция/поведенческая стратегия/рациональные мысли	$U_{эмп} = 0,272$	$U_{эмп} = 0,222$	$U_{эмп} = 0,125$

Исходя из полученных данных можно сделать вывод о том, что гипотеза подтвердилась.

Виктимное поведение личности учащихся в стрессовых ситуациях связано с субъективными представлениями личности о социальных ситуациях как стрес-

совых (чем больше социальных ситуаций воспринимаются как стрессовые, тем выше экзаменационный стресс, следовательно, ем выше склонность к виктимности).

Для проверки данной гипотезы применен r-критерий Спирмена. Результаты статистической проверки гипотезы отражены в Таблицах 31-33.

Таблица 31

**Уровень реактивной и личностной тревожности до и после программы
в экспериментальной группе 9-х классов**

Больше 75% социальных ситуаций воспринимаются как стрессовые	1 подгр. (n – 30)	2 подгр. (n – 30)	3 подгр. (n – 33)
	$r_{кр} = 0,36/0,47$ (0,05)/(0,01)	$r_{кр} = 0,36/0,47$ (0,05)/(0,01)	$r_{кр} = 0,34/0,45$ (0,05)/(0,01)
Высокая реактивная тревожность	$r_{эмп} = 0,59$	$r_{эмп} = 0,54$	$r_{эмп} = 0,58$
Высокая личностная тревожность	$r_{эмп} = 0,77$	$r_{эмп} = 0,64$	$r_{эмп} = 0,57$
Высокий уровень стресса	$r_{эмп} = 0,84$	$r_{эмп} = 0,97$	$r_{эмп} = 0,46$
Дезадаптивная реакция/поведенческая стратегия/иррациональные мысли	$r_{эмп} = 0,88$	$r_{эмп} = 0,53$	$r_{эмп} = 0,73$
Реализованная виктимность	$r_{эмп} = 0,68$	$r_{эмп} = 0,68$	$r_{эмп} = 0,55$
Склонность к самоповреждению/саморазрушению	$r_{эмп} = 0,81$	$r_{эмп} = 0,72$	$r_{эмп} = 0,62$
Склонность к гиперсоциальному поведению	$r_{эмп} = 0,94$	$r_{эмп} = 0,91$	$r_{эмп} = 0,94$
Высокая ролевая виктимность	$r_{эмп} = 0,67$	$r_{эмп} = 0,51$	$r_{эмп} = 0,76$
Социальная роль жертвы	$r_{эмп} = 0,66$	$r_{эмп} = 0,56$	$r_{эмп} = 0,84$
Игровая роль жертвы	$r_{эмп} = 0,78$	$r_{эмп} = 0,84$	$r_{эмп} = 0,93$

Таблица 32

**Уровень реактивной и личностной тревожности до и после программы
в экспериментальной группе 11-х классов**

Больше 75% социальных ситуаций воспринимаются как стрессовые	1 подгр. (n – 20)	2 подгр. (n – 34)
	$r_{кр} = 0,45/0,57$ (0,05)/(0,01)	$r_{кр} = 0,34/0,44$ (0,05)/(0,01)
Высокая реактивная тревожность	$r_{эмп} = 0,54$	$r_{эмп} = 0,48$
Высокая личностная тревожность	$r_{эмп} = 0,62$	$r_{эмп} = 0,57$
Высокий уровень стресса	$r_{эмп} = 0,97$	$r_{эмп} = 0,69$
Дезадаптивная реакция /поведенческая стратегия /иррациональные мысли	$r_{эмп} = 0,74$	$r_{эмп} = 0,76$
Реализованная виктимность	$r_{эмп} = 0,49$	$r_{эмп} = 0,49$
Склонность к самоповреждению/саморазрушению	$r_{эмп} = 0,53$	$r_{эмп} = 0,51$
Склонность к гиперсоциальному поведению	$r_{эмп} = 0,86$	$r_{эмп} = 0,84$
Высокая ролевая виктимность	$r_{эмп} = 0,79$	$r_{эмп} = 0,67$
Социальная роль жертвы	$r_{эмп} = 0,88$	$r_{эмп} = 0,98$
Игровая роль жертвы	$r_{эмп} = 0,48$	$r_{эмп} = 0,64$

**Уровень реактивной и личностной тревожности до и после программы
в экспериментальной группе студентов 1 курса**

Больше 75% социальных ситуаций воспринимаются как стрессовые	1 подгр. (n – 30) $r_{кр} = 0,36/0,47$ (0,05)/(0,01)	2 подгр. (n – 34) $r_{кр} = 0,34/0,44$ (0,05)/(0,01)
Высокая реактивная тревожность	$r_{эмп} = 0,48$	$r_{эмп} = 0,56$
Высокая личностная тревожность	$r_{эмп} = 0,57$	$r_{эмп} = 0,67$
Высокий уровень стресса	$r_{эмп} = 0,77$	$r_{эмп} = 0,94$
Деадаптивная реакция/поведенческая стратегия/иррациональные мысли	$r_{эмп} = 0,49$	$r_{эмп} = 0,88$
Реализованная виктимность	$r_{эмп} = 0,92$	$r_{эмп} = 0,57$
Склонность к самоповреждению/саморазрушению	$r_{эмп} = 0,55$	$r_{эмп} = 0,55$
Склонность к гиперсоциальному поведению	$r_{эмп} = 0,56$	$r_{эмп} = 0,94$
Высокая ролевая виктимность	$r_{эмп} = 0,67$	$r_{эмп} = 0,57$
Социальная роль жертвы	$r_{эмп} = 0,68$	$r_{эмп} = 0,59$
Игровая роль жертвы	$r_{эмп} = 0,59$	$r_{эмп} = 0,71$

Восприятие большого числа социальных ситуаций как стрессовых связано с высоким уровнем тревожности и стресса, с дезадаптивными реакциями личности. Общий вывод – гипотеза подтвердилась.

Различия для проверки (Т-критерий Вилкоксона) гипотезы.

Выявление поведенческих особенностей личности в стрессовых ситуациях может помочь в организации работы психологических служб образования.

Результаты статистической проверки гипотезы 3 отражены в Таблицах 34-45.

Уровень стресса до и после программы в экспериментальной группе 9-х классов

Экспериментальная группа	1 подгр. (n – 30) $T_{кр} = 151/120$ (0,05)/(0,01)	2 подгр. (n – 30) $T_{кр} = 151/120$ (0,05)/(0,01)	3 подгр. (n – 33) $T_{кр} = 187/151$ (0,05)/(0,01)
Низкий уровень стресса	$T_{эмп} = 108$	$T_{эмп} = 80$	$T_{эмп} = 130$
Средний уровень стресса	$T_{эмп} = 88$	$T_{эмп} = 114$	$T_{эмп} = 111$
Высокий уровень стресса	$T_{эмп} = 97$	$T_{эмп} = 79$	$T_{эмп} = 149$

Экзаменационный стресс (9-е классы)

Экспериментальная группа	1 подгр. (n – 30) T _{кр} =151/120 (0,05)/(0,01)	2 подгр. (n – 30) T _{кр} =151/120 (0,05)/(0,01)	3 подгр. (n – 33) T _{кр} = 187/151 (0,05)/(0,01)
Дезадаптивная реакция/поведенческая стратегия/иррациональные мысли	T _{эмп} = 88	T _{эмп} = 109	T _{эмп} = 132
Адаптивная реакция/поведенческая стратегия/рациональные мысли	T _{эмп} = 72	T _{эмп} = 91	T _{эмп} = 127

Таблица 36

Уровень реактивной и личностной тревожности до и после программы в экспериментальной группе 9-х классов

Экспериментальная группа	1 подгр. (n – 30) T _{кр} =151/120 (0,05)/(0,01)	2 подгр. (n – 30) T _{кр} =151/120 (0,05)/(0,01)	3 подгр. (n – 33) T _{кр} =187/151 (0,05)/(0,01)
Низкая реактивная тревожность	T _{эмп} = 86	T _{эмп} = 77	T _{эмп} = 110
Средняя реактивная тревожность	T _{эмп} = 99	T _{эмп} = 94	T _{эмп} = 99
Высокая реактивная тревожность	T _{эмп} = 100	T _{эмп} = 98	T _{эмп} = 61
Низкая личностная тревожность	T _{эмп} = 116	T _{эмп} = 60	T _{эмп} = 87
Средняя личностная тревожность	T _{эмп} = 78	T _{эмп} = 79	T _{эмп} = 72
Высокая личностная тревожность	T _{эмп} = 57	T _{эмп} = 111	T _{эмп} = 94

Таблица 37

Особенности проявления виктимного поведения у обучающихся 9-х классов

Экспериментальная группа	1 подгр. (n – 30) T _{кр} = 151/120 (0,05)/(0,01)	2 подгр. (n – 30) T _{кр} = 151/120 (0,05)/(0,01)	3 подгр. (n – 33) T _{кр} =187/151 (0,05)/(0,01)
Реализованная виктимность	T _{эмп} = 118	T _{эмп} = 99	T _{эмп} = 127
Склонность к самоповреждению/ саморазрушению	T _{эмп} = 111	T _{эмп} = 129	T _{эмп} = 89
Склонность к гиперсоциальному поведению	T _{эмп} = 94	T _{эмп} = 132	T _{эмп} = 133
Низкая ролевая виктимность	T _{эмп} = 119	T _{эмп} = 112	T _{эмп} = 127
Средняя ролевая виктимность	T _{эмп} = 101	T _{эмп} = 84	T _{эмп} = 134
Высокая ролевая виктимность	T _{эмп} = 67	T _{эмп} = 65	T _{эмп} = 98
Социальная роль жертвы	T _{эмп} = 88	T _{эмп} = 113	T _{эмп} = 142
Игровая роль жертвы	T _{эмп} = 104	T _{эмп} = 59	T _{эмп} = 103

Таблица 38

Уровень стресса до и после программы в экспериментальной группе 11-х классов

Экспериментальная группа	1 подгр. (n – 20) $T_{кр} = 60/43$ (0,05)/(0,01)	2 подгр. (n – 34) $T_{кр} = 200/162$ (0,05)/(0,01)
Низкий уровень стресса	$T_{эмп} = 41$	$T_{эмп} = 113$
Средний уровень стресса	$T_{эмп} = 25$	$T_{эмп} = 125$
Высокий уровень стресса	$T_{эмп} = 30$	$T_{эмп} = 145$

Таблица 39

Уровень реактивной и личностной тревожности до и после программы в экспериментальной группе 11-х классов

Экспериментальная группа	1 подгр. (n – 20) $T_{кр} = 60/43$ (0,05)/(0,01)	2 подгр. (n – 34) $T_{кр} = 200/162$ (0,05)/(0,01)
Низкая реактивная тревожность	$T_{эмп} = 29$	$T_{эмп} = 136$
Средняя реактивная тревожность	$T_{эмп} = 19$	$T_{эмп} = 99$
Высокая реактивная тревожность	$T_{эмп} = 30$	$T_{эмп} = 129$
Низкая личностная тревожность	$T_{эмп} = 29$	$T_{эмп} = 78$
Средняя личностная тревожность	$T_{эмп} = 22$	$T_{эмп} = 122$
Высокая личностная тревожность	$T_{эмп} = 35$	$T_{эмп} = 84$

Таблица 40

Экзаменационный стресс (11-е классы)

Экспериментальная группа	1 подгр. (n – 20) $T_{кр} = 60/43$ (0,05)/(0,01)	2 подгр. (n – 34) $T_{кр} = 200/162$ (0,05)/(0,01)
Деадаптивная реакция/поведенческая стратегия/иррациональные мысли	$T_{эмп} = 22$	$T_{эмп} = 138$
Адаптивная реакция/поведенческая стратегия/рациональные мысли	$T_{эмп} = 29$	$T_{эмп} = 126$

Таблица 41

Уровень стресса до и после программы в экспериментальной группе студентов 1 курса

Экспериментальная группа	1 подгр. (n – 30) $T_{кр} = 151/120$ (0,05)/(0,01)	2 подгр. (n – 34) $T_{кр} = 200/162$ (0,05)/(0,01)
Низкий уровень стресса	$T_{эмп} = 103$	$T_{эмп} = 120$
Средний уровень стресса	$T_{эмп} = 99$	$T_{эмп} = 140$
Высокий уровень стресса	$T_{эмп} = 111$	$T_{эмп} = 124$

Экзаменационный стресс (студенты 1 курс)

Экспериментальная группа	1 подгр. (n – 30) T _{кр} =151/120 (0,05)/(0,01)	2 подгр. (n – 34) T _{кр} =200/162 (0,05)/(0,01)
Дезадаптивная реакция/поведенческая стратегия/иррациональные мысли	T _{эмп} = 117	T _{эмп} = 149
Адаптивная реакция/поведенческая стратегия/рациональные мысли	T _{эмп} = 98	T _{эмп} = 145

Таблица 43

Уровень реактивной и личностной тревожности до и после программы в экспериментальной группе студентов 1 курса

Экспериментальная группа	1 подгр. (n – 30) T _{кр} = 151/120 (0,05)/(0,01)	2 подгр. (n – 34) T _{кр} = 200/162 (0,05)/(0,01)
Низкая реактивная тревожность	T _{эмп} = 117	T _{эмп} = 144
Средняя реактивная тревожность	T _{эмп} = 88	T _{эмп} = 142
Высокая реактивная тревожность	T _{эмп} = 91	T _{эмп} = 105
Низкая личностная тревожность	T _{эмп} = 59	T _{эмп} = 65
Средняя личностная тревожность	T _{эмп} = 106	T _{эмп} = 99
Высокая личностная тревожность	T _{эмп} = 74	T _{эмп} = 101

Таблица 44

Особенности проявления виктимного поведения у обучающихся 11-х классов

Экспериментальная группа	1 подгр. (n – 20) T _{кр} = 60/43 (0,05)/(0,01)	2 подгр. (n – 34) T _{кр} = 200/162 (0,05)/(0,01)
Реализованная виктимность	T _{эмп} = 40	T _{эмп} = 153
Склонность к самоповреждению/ саморазрушению	T _{эмп} = 38	T _{эмп} = 140
Склонность к гиперсоциальному поведению	T _{эмп} = 40	T _{эмп} = 112
Низкая ролевая виктимность	T _{эмп} = 22	T _{эмп} = 150
Средняя ролевая виктимность	T _{эмп} = 28	T _{эмп} = 129
Высокая ролевая виктимность	T _{эмп} = 30	T _{эмп} = 161
Социальная роль жертвы	T _{эмп} = 29	T _{эмп} = 139
Игровая роль жертвы	T _{эмп} = 41	T _{эмп} = 146

Особенности проявления виктимного поведения у студентов 1 курса

Экспериментальная группа	1 подгр. (n – 30) $T_{кр} = 151/120$ (0,05)/(0,01)	2 подгр. (n – 34) $T_{кр} = 200/162$ (0,05)/(0,01)
Реализованная виктимность	$T_{эмп} = 112$	$T_{эмп} = 142$
Склонность к самоповреждению/саморазрушению	$T_{эмп} = 100$	$T_{эмп} = 112$
Склонность к гиперсоциальному поведению	$T_{эмп} = 78$	$T_{эмп} = 136$
Низкая ролевая виктимность	$T_{эмп} = 116$	$T_{эмп} = 145$
Средняя ролевая виктимность	$T_{эмп} = 90$	$T_{эмп} = 128$
Высокая ролевая виктимность	$T_{эмп} = 102$	$T_{эмп} = 151$
Социальная роль жертвы	$T_{эмп} = 76$	$T_{эмп} = 146$
Игровая роль жертвы	$T_{эмп} = 119$	$T_{эмп} = 129$

Как видно из таблиц, имеются значимые различия до и после реализации программы в уровнях тревожности, уровнях стресса, проявлении экзаменационного стресса, а также типов и шкал виктимного поведения. Следовательно, гипотеза подтвердилась.

Выводы по Главе 3

Результаты диагностики предикторов виктимного поведения показали, что самый высокий уровень личностной тревоги демонстрируют обучающиеся 9-х классов, далее наблюдается уменьшение числа обучающихся 11-х классов с высоким уровнем личностной тревожности и далее снова растет у студентов. Больше всего респондентов представлено в группе с умеренным уровнем экзаменационного стресса, что свидетельствует о наличии у респондентов природной тревожности, тревожности, как качества личности, что и вызывает перед экзаменами переживание стресса. Уровень стрессоустойчивости во всех группах можно охарактеризовать как уровень «выше среднего», а выше всего свою стрессоустойчивость оценивают учащиеся 11-х классов.

Социально значимыми для обучающихся и вызывающие у них трудности являются навыки конструктивного поведения в стрессовых ситуациях: способность выбора тактики поведения в стрессовых ситуациях, модели реагирования

на стрессовые ситуации, умение выявлять стрессоры, управлять своим состоянием в стрессовой ситуации. Одной из наиболее стрессовых ситуаций для них, как было выявлено ранее, являются предстоящие экзамены, а весь предэкзаменационный период становится постоянным стрессором для обучающихся.

У всех обучающихся встречаются ограничивающие негативные чувства, в ряде случаев переходящие в агрессию, беспомощность или полное безразличие. И у школьников, и у студентов стрессором является не сама процедура оценивания компетентности, а те негативные последствия, которые может повлечь неуспех в ней. Эти ожидания сказываются на уровне личностной тревоги (повышают его). Предэкзаменационная ситуация, субъективно переживаемая как стрессовая, обладает виктимогенным потенциалом.

Выявлены гендерные различия в демонстрации тревожности, а также в профилях виктимного поведения у юношей и девушек: у девушек выше показатели именно по уровню личностной тревожности, а юноши показали более высокие баллы по уровню реактивной тревожности. Однако с возрастом и у девушек, и у юношей уровень тревожности снижается.

Девушки также демонстрируют склонность к демонстрации виктимного поведения выше, чем юноши. Чаще других отмечены показатели таких шкал как «Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению», «Склонность к гиперсоциальному поведению» и «Склонность к некритичному поведению».

У всех респондентов (школьники и студенты) высокие показатели присутствуют по шкале «социальная роль жертвы» (девушки демонстрируют баллы выше, чем юноши). Также обращают на себя внимание данные по среднему показателю всех шкал: в общей сложности, это большая часть респондентов. При неблагоприятных сопутствующих обстоятельствах эти респонденты могут легко перейти в группу с высокими показателями по всем шкалам виктимности. Поэтому коррекционно-профилактическая работа должна вестись и с ними тоже.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В Заключении подведены итоги исследования, сделаны основные выводы по результатам проведенного исследования, обозначены перспективы практического применения полученных данных и определены перспективы возможных дальнейших исследований по данной тематике.

Изучение феномена личностной виктимности, виктимного поведения демонстрирует нам всю сложность и многоаспектность этих явлений. Ряд их сторон только предстоит изучить и осмыслить, особенно те из них, которые связаны с современными общественными трансформациями, цифровизацией многих жизненных процессов и ситуаций. Вместе с обществом меняется и личность во всем многообразии своих проявлений.

Анализ научных трудов позволил сделать вывод, что виктимность и виктимное поведение в настоящее время есть не только предмет рассмотрения юридических наук, но, прежде всего, являются социально-психологическими феноменами, позволяющими объяснять и предупредить различные личностные девиации, в том числе, и криминализацию личности. Виктимное поведение следует рассматривать как дезадаптивную реакцию на социальные ситуации, субъективно переживаемые личностью в качестве стрессовых.

Самые высокие показатели и у школьников (30%), и у студентов (23%) выявлены по шкале «Социальная роль жертвы». Также у респондентов, имеющих показатели выше нормы по шкале «Реализованная виктимность», выявлено преобладание таких шкал как «Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению», «Склонность к некритичному поведению» и «Склонность к гиперсоциальному поведению».

Описаны предикторы формирования виктимного поведения личности в стрессовых ситуациях:

- 1) субъективное представление личности социальных ситуаций в качестве стрессовых для себя (чем больше предложенных социальных ситуаций (от 75% и более) воспринимаются как стрессовые, тем выше экзаменационный стресс);

в обеих группах зафиксированы высокие баллы по пунктам *готовиться к экзамену* (у школьников от 8 до 10 баллов выбрали 82% респондентов, у студентов – 73%), *сдавать экзамен* (у школьников 89%, у студентов – 84%);

2) переживание предэкзаменационного стресса (самый высокий балл по средним значениям показали обучающиеся 9-х классов (9,7), у обучающихся 11-х классов средние значения зафиксированы на уровне 8,6 балла, незначительный рост среднего значения выявлен у студентов (8,8). При этом наиболее высоко свою стрессоустойчивость оценивают учащиеся 11-х классов, далее идут студенты и учащиеся 9-х классов (разница в баллах незначительная, оба показателя относят респондентов к группе «чуть выше среднего»);

3) личностная тревожность (именно тревожность, как качество личности, вызывает перед экзаменами переживание стресса: самый высокий уровень личностной тревоги выявлен у 53% обучающихся 9-х классов, далее наблюдается уменьшение числа обучающихся 11-х классов с высоким уровнем (39%) и далее снова растет у студентов (46%). По отдельности или в комплексе эти предикторы связаны с проявлением виктимного поведения личности.

Эмпирически доказано, что виктимное поведение личности учащихся в стрессовых ситуациях (на примере подготовки к экзамену) связано с субъективными представлениями личности о социальных ситуациях как стрессовых (чем больше социальных ситуаций воспринимаются как стрессовые, тем выше экзаменационный стресс).

Определено, что выявление предикторов и особенностей виктимного поведения личности в стрессовых ситуациях может способствовать в организации психологического сопровождения учащихся в стрессовых ситуациях и позволит скорректировать качественные и количественные показатели виктимного поведения.

Предэкзаменационный стресс старшеклассников включает в себя не просто тревогу не сдать экзамен, а страх не оправдать ожиданий значимых взрослых, страх не набрать необходимое количество баллов для поступления в вы-

бренный вуз. Предэкзаменационный стресс студентов является составляющей частью адаптации к новой социальной ситуации, связан со страхом потерпеть неудачу, потерять статус внутри группы, а также лишиться стипендии. То есть в обоих случаях стрессором является не сама процедура оценивания компетентности, а те негативные последствия, которые может повлечь неуспех в ней. Эти ожидания сказываются на уровне личностной тревоги (повышают его). Предэкзаменационная ситуация, субъективно переживаемая как стрессовая, обладает виктимогенным потенциалом.

Психологическое сопровождение личности в предэкзаменационный период позволяет корректировать проявления виктимного поведения. Модель построения программ психологического сопровождения обучающихся в предэкзаменационный период показала свою универсальность при организации работы с разными категориями участников программ. Как показала работа в экспериментальных группах, психологическое сопровождение личности в предэкзаменационный период позволяет корректировать проявления виктимного поведения (выявлены достоверные различия по всем заявленным параметрам до и после психокоррекционной программы). При этом немаловажную роль играет выбор психологического инструментария и техник, которые дадут максимальный эффект в короткий промежуток времени. Применение таких методов арт-терапии как метафорические ассоциативные карты и спетрокарты повышает эффективность психокоррекционных мероприятий.

Виктимное поведение – продукт среды, в которой с рождения оказывается человек. Сначала семья, потом школа, затем столкновение с личностными кризисами – всё это при негативном своем потенциале может задать неверный вектор в развитии ребенка. Знание этих проблемных точек помогает уделять больше внимания детям и подросткам именно тогда, когда они в этом нуждаются, протянуть руку помощи попавшим в сложную ситуацию, стать тем взрослым, который будет воспринят не врагом, а другом и советчиком. Знание своих прав, знание того, как вести себя в неоднозначных и опасных ситуациях,

поможет ребенку не попасть в беду и не пополнить своим участием «группы риска».

В качестве основополагающей задачи виктимологических исследований мы видим научное обоснование разных сторон проявления личностной виктимности и проведение психологических мероприятий в направлении своевременного выявления, предупреждения и профилактики виктимного поведения; именно виктимизация приводит к росту криминализации в обществе.

Практические рекомендации. Полученные в ходе данного исследования результаты могут быть использованы психологическими службами образования для разработки программ психологического сопровождения обучающихся в стрессовых ситуациях и программ профилактики и превенции потенциально-латентной виктимности личности. Также разработанные программы, техники и методические принципы могут быть использованы в консультативной и тренинговой работе практическими психологами и коучами для работы с самыми разнообразными запросами: тревожностью, детско-родительскими отношениями, кризисами и травмами, проблемами в рабочих и учебных коллективах и др. Практические материалы могут быть использованы в образовательном процессе (при подготовке специалистов психологических профилей).

Перспективы дальнейших исследований могут рассматриваться в следующих направлениях: исследование виктимного поведения в предэкзаменационной ситуации лиц, получающих второе высшее, дополнительное и послевузовское образование; исследование факторов виктимизации подростков в благополучных семьях; разработка дифференцированных по гендерному признаку программ профилактики виктимного поведения личности; составление индивидуальных программ психологического сопровождения для попавших по результатам диагностики в «группу риска».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулаева, Э. С. Влияние эмоционального стресса на учебную деятельность студента / Э. С. Абдулаева, Х. А. Исмаилова // Новая наука: Стратегии и векторы развития. – 2016. – № 118-3. – С. 74-76.
2. Александровский, Ю. А. Пограничные психические расстройства / Ю. А. Александровский. – Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2012. – 720 с.
3. Андронникова, О. О. Возможности трансформации дезадаптивных форм виктимного поведения подростков в образовательном пространстве / О. О. Андронникова // Философия образования. – 2014. – №1 (52). – С. 178-184.
4. Андронникова, О. О. Возможности трансформации дезадаптивных форм виктимного поведения подростков в образовательном пространстве / О. О. Андронникова // Философия образования. – 2014. – №1 (52). – С. 178-184.
5. Андронникова, О. О. Методика исследования склонности к виктимному поведению / О. О. Андронникова // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2014. – № 7(217). – С. 34-40.
6. Андронникова, О. О. Общие проблемы диагностики виктимного поведения [Электронный ресурс] / О. О. Андронникова. – URL: <http://www.obrazovanie9.ru/articles/346>
7. Андронникова, О. О. Теоретический анализ основных современных теорий виктимизации, разработанных в рамках зарубежной науки / О. О. Андронникова // Вестник кемеровского государственного университета. – 2015. – С. 54-57.
8. Андронникова, О. О. Онтогенетическая виктимизация личности в ситуации социально-психологической депривации ребенка / О. О. Андронникова // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 2 (38). – С. 229-239.
9. Андронникова, О. О. Специфика самооценки подростков, склонных к разному типу виктимного поведения / О. О. Андронникова // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия Педагогические и психологические науки. – 2020. – № 40 (59). – С. 114-124.

10. Анисимов, А. Н. Теория стресса / А. Н. Анисимов. – Москва: Генезис, 2004. – 123 с.
11. Асмолов, А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – Москва: Издательство Московского университета, 2011. – 104 с.
12. Ахмедшин, Р. Л. Юридическая психология / Р. Л. Ахмедшин. – Томск: Эль Контент, 2011. – 228 с.
13. Баландина, А. «Педофилы растят своих жертв»: как дети становятся жертвами насильников [Электронный ресурс] / А. Баландина, М. Локтионова. – URL: <https://www.gazeta.ru/social/2019/10/16/12758942.shtml>
14. Барсуков, А. В. Анализ научных представлений на становление тревожных черт личности / А. В. Барсуков, Т. В. Маркелова, А.А. Широкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-2. – С. 268-271.
15. Белинская, Т. В. Исследование склонности к виктимному поведению подростков с разным отношением родителей [Электронный ресурс] / Т. В. Белинская, М. К. Волкова // Прикладная юридическая психология. – 2018. – № 3 (44). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sklonnosti-k-viktimnomu-povedeniyu-podrostkov-s-raznym-otnosheniem-roditeley>
16. Белов, В. Г. Психологические особенности подростков с девиантной виктимностью [Электронный ресурс] / В. Г. Белов, Ю. А. Парфенов, Т. С. Овчинникова, В. М. Кирьянов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – № 9 (79). – 2011. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-podrostkov-s-deviantnoy-viktimnostyu>
17. Беляева, О. В. Психолого-педагогическое сопровождение виктимных подростков / О. В. Беляева, О. А. Сидоренко / Психология трудного детства: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 15-летию научной школы доктора психологических наук, профессора, академика АПСН и РАЕ, заслуженного деятеля науки и образования, заслуженного ра-

ботника высшей школы РФ Р. В. Овчаровой (Курган, 18 марта 2014 г.). – Курган: Курганский государственный университет, 2014. – С. 242-248.

18. Биктагирова, Г. Ф. Феномен понятия «виктимизация» в современных отечественных и зарубежных исследованиях / Г. Ф. Биктагирова, Р. А. Валеева, Н. Ю. Костюнина, Н. Н. Калацкая, А. Р. Дроздикова-Зарипова // Образование и саморазвитие. – 2020. – Т. 15. – № 1. – С. 104-115.

19. Биктина, Н. Н. К проблеме виктимности личности подростка в современных исследованиях: сущность, виды, факторы возникновения и причины проявления / Н. Н. Биктина, А. Б. Баймешова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С. 542.

20. Бовть, О. Б. Взаимосвязь стратегий поведения в конфликте с типом виктимного поведения подростков / О. Б. Бовть // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4. – № 3. – С. 262-265.

21. Бодалев, А. А. Психологические особенности личности / А. А. Бодалев. – Москва: Международная педагогическая академия, 2013. – 235 с.

22. Бобченко, Т. Г. Структура личностных факторов виктимного поведения подростков / Т. Г. Бобченко // Глобальный научный потенциал. – 2021. – № 4 (121). – С. 49-52.

23. Бобченко, Т. Г. Качества личности подростков, склонных к виктимному поведению / Т. Г. Бобченко, А. В. Нефедова // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 5 (134). – С. 106-109.

24. Бодров, В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – Москва: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.

25. Бостанова, С. Н. Формирование стрессоустойчивости у студентов в процессе учебной деятельности / С. Н. Бостанова, С. В. Чербиева // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2020. – № 20. – С. 85-93.

26. Бриллиатова, О. М. Гендерная специфика виктимного поведения подростков / О. М. Бриллиатова / Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам V Международной научно-

практической конференции (Йошкар-Ола, 24-26 декабря 2014 г.). – Йошкар-Ола: АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», 2015. – С. 145-150.

27. Василюк, Ф. Е. Психология переживаний / Ф. Е. Василюк. – Москва: Издательство МГУ, 2009. – 200 с.

28. Васильев, В. Л. Анализ личности несовершеннолетних жертв половых преступлений / В. Л. Васильев, И. И. Мамайчук // «Вопросы психологии». – 1993. – № 1. – С. 8-9.

29. Вачков, И. В. Групповые методы в работе школьного психолога / И. В. Вачков. – Москва: Ось-89, 2009. – 223 с.

30. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И. В. Вачков. – Москва: Ось-89, 2000. – 176 с.

31. Вишневецкий, К. В. Криминогенная виктимизация социальных групп в современном обществе: автореф. дисс. ... д-ра юрид. наук: 12.00.08 / Вишневецкий Кирилл Валерьевич. – М., 2008. – 44 с.

32. Воловоденко, А. С. Профилактика виктимного поведения обучающихся в современной школе / А. С. Воловоденко // Научное мнение. – 2017. – № 10. – С. 43-46.

33. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – Москва: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.

34. Гаранян, Н. Г. Предэкзаменационный стресс и эмоциональная дезадаптация у студентов младших курсов / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Я. Г. Евдокимова, М. В. Москова, В. Ф. Войцех, Г. И. Семикин // Социальная и клиническая психиатрия. – 2007. – С. 38-42.

35. Гафнер, В. В. Профилактика виктимного поведения учащихся / В. В. Гафнер / Педагогика безопасности: наука и образование: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 30 ноября 2018 г.). – Екатеринбург, 2018. – С. 39-45.

36. Гераськин, Д. В. Тревожность как свойство личности современного горожанина / Д. В. Гераськин, Я. С. Кемжаева / Познание и деятельность: от прошлого к настоящему. Материалы II Всероссийской междисциплинарной научной конференции (Омск, 03 декабря 2020 г.). – Омск: Омский государственный педагогический университет, 2020. – С. 94-97.

37. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? [Электронный ресурс] / Ю. Б. Гиппенрейтер. – URL: <https://azbyka.ru/deti/obshhat-sya-s-rebenkom-kak>

38. Голубь, М. С. Психолого-педагогические факторы возникновения виктимного поведения подростков и способы его предупреждения / М. С. Голубь // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2009. – № 4. – С. 20-24.

39. Горбатенко, Д. А. Психология экзаменационного стресса [Электронный ресурс] / Д. А. Горбатенко // Молодой ученый. – 2016. – № 15.1. – С. 87-89. – URL: <https://moluch.ru/archive/119/33117>

40. Гремлинг, С. Практикум по управлению стрессом / С. Гремлинг, С. Ауэрбах. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 208 с.

41. Гришина, Н. В. Ситуационный подход и его эмпирические приложения [Электронный ресурс] / Н. В. Гришина // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5. – № 24. – URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/760>

42. Губачев, Ю. М. Клинико-физиологические основы психосоматических соотношений / Ю. М. Губачев, Е. М. Стабровский. – Ленинград: Медицина, 1981. – 216 с.

43. Гульман, Б. Л. Сексуальные преступления / Б. Л. Гульман. – Харьков: Рубикон, 1994. – 271 с.

44. Дегтярев, А. В. Развитие эмоционального интеллекта как фактора профилактики противоправного и асоциального поведения в подростковом возрасте / А. В. Дегтярев, Н. В. Дворянчиков, Н. В. Богданович // Юридическая психология. – 2014. – № 2. – С. 12-16.

45. Дерксен, К. С. Исследование взаимосвязи склонности к виктимному поведению и тревожности в подростковом возрасте / К. С. Дерксен / Инновационные научные исследования: теория, методология, практика: сборник статей XXI Международной научно-практической конференции (Пенза, 22 мая 2020 г.). – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2020. – С. 169-172.

46. Дилтс, Р. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП / Р. Дилтс. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 330 с.

47. Долговых, М. П. Психологическая детерминация проявления виктимного поведения подростка: автореферат дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Долговых Маргарита Петровна. – М., 2009. – 19 с.

48. Дубровина, И. В. Практическая психология образования / И. В. Дубровина. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 592 с.

49. Дубровина, И. В. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – Москва: Академия, 2008. – 368 с.

50. Елисеева, А. П. Анализ стресса в подростковом возрасте / А. П. Елисеева, А. В. Корниенко // Альманах современной науки и образования. – Тамбов, 2013. – № 8 (75). – С. 72-73.

51. Еникеева, Д. Д. Плохой характер или невроз / Д. Д. Еникеева. – Москва: Бином, 2014. – 176 с.

52. Ермаков, П. Н. Глава 12. Психологические предикторы изменения информационного поведения в период пандемии COVID-19 / П. Н. Ермаков, И. В. Абакумова, С. В. Шлык, Е. Г. Денисова, А. В. Гришина / Психологическое сопровождение пандемии COVID-19: монография / Под ред. Ю. П. Зинченко. – Москва: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова Издательский Дом (типография), 2021. – С. 315-332.

53. Жердева, Л. А. Психологические детерминанты виктимного поведения в подростковом возрасте / Л. А. Жердева // Образование и общество. – 2019. – № 2 (115). – С. 113-121.

54. Жихарева, Л. В. Психологические особенности девиантного поведения у лиц предрасположенных к реализации различных форм виктимного поведения / Л. В. Жихарева, М. В. Корниенко // Russian Journal of Humanistic Psychology. – 2020. – Vol. 7. – Iss. 3. – С. 44-50.

55. Зайцева, М. Е. Исследование предэкзаменационного стресса у старших школьников [Электронный ресурс] / М. Е. Зайцева, Е. Ю. Темникова // Вопросы педагогики. – 2022. – № 6-1. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48674746_76395547.pdf

56. Зелинский, А. Ф. Криминальная психология / А. Ф. Зелинский. – Киев: Юринком Интер, 1999. – 240 с.

57. Зубова, Ю. К. Мотивация подростков к участию в социально-психологическом тренинге / Ю. К. Зубова // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6. – № 27. – С. 10.

58. Илларионов, С. В. Тревожность в диагностике виктимности личности с позиции социально-психологической виктимологии личности / С. В. Илларионов / Профилактика кризисных ситуаций и девиантного поведения обучающихся в условиях образовательной организации. Материалы Российской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 25 марта 2021 г.). – Новосибирск: Новосибирский государственный медицинский университет, 2021. – С. 75-76.

59. Исраилова, Х. З. Тревожность личности как социально-психологическая проблема / Х. З. Исраилова, М. М. Хабибулаева, Р. М. Эхаева / Взгляд современной молодежи на актуальные проблемы гуманитарного знания: материалы Ежегодной межрегиональной студенческой научно-практической конференции (Грозный, 13 апреля 2019 г.). – Грозный: Чеченский государственный университет имени Ахмата Абдулхамидовича Кадырова, 2019. – С. 94-100.

60. Каменева, Е. Г. Формирование социальной компетентности как базового регулятива социальной успешности подростков / Е. Г. Каменева, Т. А.

Силкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-3. – С. 59-62.

61. Карпеева, О. В. Роль личностных и ситуативных факторов в профилактике виктимного поведения старшеклассников / О. В. Карпеева // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив. Материалы Международной электронной научно-практической конференции (22 мая 2020 г.). – Казань: Казанский государственный университет культуры и искусств, 2020. – С. 94-97.

62. Клейберг, Ю. А. Социальная психология девиантного поведения / Ю. А. Клейберг. – Ростов-на-Дону, 2004. – 430 с.

63. Колесников, Е. А. Исследование психологических характеристик подростков, склонных к виктимному поведению / Е. А. Колесников // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – Т. 29. – № 2. – С. 148-159.

64. Ковров, Г. В. Стресс и дезадаптация. [Электронный ресурс] / Г. В. Ковров, С. Ю. Палатов, М. А. Лебедев. – URL: <http://www.cnsinfo.ru/library/scientific/rmj/450.html>

65. Козловская, Н. В. Психолого-педагогические факторы формирования склонности подростков к виктимному поведению / Н. В. Козловская // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2018. – № 6 (69). – С. 218-237.

66. Кон, И. С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1989. – 226 с.

67. Копытин, А. И. Теория и практика арт-терапии / А.И. Копытин. – Санкт-Петербург: Лань, 2002. – 230 с.

68. Королева, О. А. Влияние эмоционального стресса на учебную деятельность студента / О. А. Королева // Globus: Психология и педагогика. – 2020. – № 1 (36). – С. 19-22.

69. Корсини, Р. Психологическая энциклопедия / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 1096 с.

70. Кочеткова, И. В. Виктимность и виктимное поведение детей и подростков: причины и факторы формирования / И. В. Кочеткова / Проблемы обеспечения национальной безопасности в контексте изменения геополитической ситуации. Материалы Международной научно-практической конференции (Иркутск, 28 апреля 2017 г.). – Иркутск: Байкальский государственный университет, 2017. – С. 89-95.

71. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 940 с.

72. Крючкова, А. С. Психологические и психогенетические особенности агрессивных и враждебных стратегий взаимодействия у подростков и молодых людей / А. С. Крючкова, П. Н. Ермаков, И. В. Абакумова // Российский психологический журнал. – 2015. – Т. 12. – № 4. – С. 137-147.

73. Кудрявцев, В. Н. Объективная сторона преступления / В. Н. Кудрявцев. – Москва: Госюриздат, 1960. – 244 с.

74. Кураев, Г. А. Возрастная психология: курс лекций / Г. А. Кураев, Е. Н. Пожарская. – Ростов-на-Дону: УНИИ валеологии РГУ, 2002. – 146 с.

75. Левина, Н. А. Личностный потенциал подростков, склонных к виктимному поведению / Н. А. Левина / Потенциал личности: комплексная проблема. Материалы XI Международной конференции (Тамбов, 29 апреля 2012 г.) – Тамбов: Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, 2012. – С. 216-223.

76. Левина, Н. А. Психологическая профилактика виктимного поведения подростков в условиях, содействующих развитию личностного потенциала / Н. А. Левина, М. Г. Дубовицкая // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – № 5 (051). – С. 280-287.

77. Леонова, И. Ю. Влияние доверия к себе на склонность к виктимному поведению [Электронный ресурс] / И. Ю. Леонова // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2017. – Т. 27. – Вып. 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-doveriya-k-sebe-na-sklonnost-k-viktimnomu-povedeniyu>

78. Лестер, К. Защитные механизмы человеческой психики / К. Лестер. – Москва: Генезис, 2003. – 178 с.

79. Литвиненко, Н. В. Школьная тревожность как показатель нарушения адаптации школьников к образовательной среде [Электронный ресурс] / Н. В. Литвиненко // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=14510>

80. Литвинова, Н. Н. Семейное насилие как один из факторов, детерминирующих виктимное поведение [Электронный ресурс] / Н. Н. Литвинова // Дискуссия. – 2011. – № 2-3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynoe-nasilie-kak-odin-iz-faktorov-determiniruyuschih-viktimnoe-povedenie>

81. Макарова, Е. А. Буллинг как психологическое явление, изучаемое в рамках виктимологии / Е. А. Макарова // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2018. – № 1 (27). – С. 72-75.

82. Макарова, Е. А. Организация психологической профилактики виктимного поведения школьников в современных условиях / Е. А. Макарова, В. И. Мищенко // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – Вып. 3 (263). – 2020. – С. 89-108.

83. Макарова, Е. А. Использование арт-терапевтических методик в психологической профилактике виктимного поведения подростков / Е. А. Макарова, В. И. Мищенко, Е. Г. Петрова // Национальное здоровье. – 2021. – № 3. – С. 47-52. – DOI: 10.26822/iejee.2019257663 SCOPUS.

84. Макарова, Е. А. Кибер-виктимизация и демографические характеристики подростков, вовлеченных в кибербуллинг [Электронный ресурс] / Е. А. Макарова, А. В. Осадчая // Национальное здоровье. – 2019. – № 1. – URL: [http://www.nationalzdorov.ru/m/products/Psychological % 20 sciences /gid438](http://www.nationalzdorov.ru/m/products/Psychological%20sciences/gid438)

85. Макарова, Е. А. Исследование поведения личности в стрессовых ситуациях образовательного процесса (на примере предэкзаменационного периода) / Е. А. Макарова, В. И. Мищенко // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – Вып. 3 (323). – Т. 8. – № 2.

86. Макдермот, Я. Практический курс НЛП / Я. Макдермот, В. Яго. – Москва: ЭКСМО, 2006. – 464 с.

87. Маленова, А. Ю. Копинг-ресурсы личности в ситуациях оценивания (на примере экзаменационной аттестации) [Электронный ресурс] / А. Ю. Маленова, А. А. Маленов // Terra Linguistica. – 2011. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/koping-resursy-lichnosti-v-situatsiyah-otsenivaniya-na-primere-ekzamenatsionnoy-attestatsii>

88. Малкина-Пых, И. Г. Кризисы подросткового возраста: справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – Москва: Эксмо, 2004. – 382 с.

89. Малкина-Пых, И. Г. Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. – Москва: Эксмо, 2006. – 1008 с.

90. Малкова, Е. Е. Возрастная динамика проявлений тревожности у школьников / Е. Е. Малкова // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 24-32.

91. Мальцева, Т. В. Влияние акцентуаций характера на виктимное поведение / Т. В. Мальцева / Актуальные проблемы права и правоприменительной деятельности на современном этапе. Материалы Международной научно-практической конференции (Новороссийск, 17–18 сентября 2015 г.). – Краснодар: ООО «Издательский Дом - Юг», 2015. – С. 658-660.

92. Маслова, Т. М. Тревожность личности как фактор развития стрессоустойчивости / Т. М. Маслова, А. В. Покацкая // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 2 (27). – С. 352-354.

93. Матанцева, Т. Н. Факторы виктимного поведения подростков как социальная проблема психологической науки [Электронный ресурс] / Т. Н. Матанцева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56124.htm>

94. Менделевич, В. Д. Клиническая и медицинская психология / В. Д. Менделевич. – Москва: МЕДпресс, 2005. – 592 с.

95. Микляева, А. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 248 с.

96. Михайлова, В. П. Юридическая психология: учебное пособие / В. П. Михайлова, Н. И. Корытченкова, Л. А. Александрова. – Москва: ФЛИНТА, 2019. – 392 с.

97. Михайлюк, Е. Б. Социально-психологические факторы формирования виктимного поведения несовершеннолетних [Электронный ресурс] / Е. Б. Михайлюк // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2011. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-factory-formirovaniya-viktimnogo-povedeniya-nesovershennoletnih>

98. Мищенко, В. И. Тренинг по стресс-менеджменту как способ повышения качества жизни студентов / В. И. Мищенко // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А. П. Чехова. Гуманитарные науки. – 2016. – № 1. – С. 78-83.

99. Мищенко, В. И. Аддикция как форма виктимного поведения / В. И. Мищенко / Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: сборник материалов I-й Региональной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» (Таганрог, 25 октября 2017 г.) – Таганрог: Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П. Чехова, 2018. – С. 31-34.

100. Мищенко, В. И. Предэкзаменационный стресс в мыслях и убеждениях подростков / В.И. Мищенко / Модернизация российского общества: стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров. Материалы XX Всероссийской научной конференции (национальной с международным участием) (Таганрог, 19-20 апреля 2019 г.). – Таганрог: ЧОУ ВО ТИУиЭ, 2019. – С. 492-496.

101. Мищенко, В. И. Взаимодействие психологических служб школы и вуза в рамках повышения качества общего образования / В.И. Мищенко / Управление экономическими системами. Педагогический менеджмент: сборник статей VII Международной научно-практической конференции (Пенза, 30 мая-05 июня 2019 г.). – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2019. – С. 42-44.

102. Мищенко, В. И. Исследование виктимного поведения старшеклассников: проблема подбора диагностического инструментария / В. И. Мищенко // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2019. – № 2 (30). – С. 76-79.

103. Мищенко, В. И. Итоговая аттестация в цифровом формате как средство снижения виктимности школьников / В. И. Мищенко // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2019. – № 3 (36). – С. 57-60.

104. Мищенко, В. И. Возможности использования презентации при проведении психологического тренинга со школьниками / В. И. Мищенко // Модернизация российского общества и образования: новые экономические ориентиры, стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров: сборник трудов XXI Национальной научной конференции (Таганрог, 16-18 апреля, 2020 г.) – Таганрог: ЧОУ ВО ТИУиЭ, 2020. – С. 680-682.

105. Мищенко, В. И. Изучение тревожности старшеклассников в период подготовки к итоговым экзаменам / В. И. Мищенко // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 1. – С. 208-218. – DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-208-218.

106. Мищенко, В. И. Влияние родительских установок на формирование виктимных качеств личности / В. И. Мищенко // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2020. – № 17. – С. 80-86.

107. Мищенко, В. И. 2.8. Психология формирования виктимного поведения детей и подростков / В. И. Мищенко / Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований: коллективная монография / Под ред. А. Ю. Голобородько. – Ростов-на-Дону: Фонд науки и образования, 2020. – С. 214-226.

108. Мищенко, В. И. Ассоциативные фотографические карты как инструмент работы с предэкзаменационной тревожностью / В.И. Мищенко // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2021. – № 1 (33). – С. 138-140.

109. Мищенко, В. И. Представление личности о социальных ситуациях как предиктор ее виктимного поведения / В. И. Мищенко // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2022. – № 2 (36). – С. 82-84.

110. Мищенко, В. И. Ранняя психологическая профилактика виктимного поведения детей / В. И. Мищенко / Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований. Материалы III Всероссийского форума Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» (Таганрог, 29-30 сентября 2022 г.). – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2023 – С. 128-132.

111. Мищенко, В.И. Психологическое сопровождение обучающихся в предэкзаменационный период: учебно-методическое пособие / В. И. Мищенко, Е. А.Макарова. – Таганрог, 2023. – 36 с.

112. Мищенко, В. И. Виктимное поведение: психологическая защита или копинг-стратегия? / В. И. Мищенко / Модернизация российского общества: новые экономические ориентиры, стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров. Материалы XXIV национальной научной конференции (с международным участием) (Таганрог, 21-22 апреля 2023 г.). – Таганрог: ЧОУ ВО ТИУиЭ, 2023. – С. 177-179.

113. Музыченко, Д. С. Виктимное поведение как функциональная адаптация / Д. С. Музыченко // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. – 2022. – № 1. – С. 82-91.

114. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – Москва: Академия, 2006. – 608 с.

115. Мэй, Р. Смысл тревоги / Р. Мэй / Перев. с англ. М. И. Завалова и А. И. Сибуриной. – Москва: Независимая фирма «Класс», 2001. – 384 с.

116. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – Москва: МПСИ, 2005. – 150 с.

117. Немов, Р. С. Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн., кн.1: Общие основы психологии / Р. С. Немов. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.

118. Неустроева, О. В. Психологическая характеристика подросткового возраста в концепциях Д. Б. Эльконина и Д. И. Фельдштейна [Электронный ресурс] / О. В. Неустроева // European research. – 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-harakteristika-podrostkovogo-vozrasta-v-kontseptsiyah-d-b-elkonina-i-d-i-feldshteyna>

119. Неценко, О. В. Профилактика виктимного поведения детей и подростков / О. В. Неценко, Е. А. Чухлебова, Т. В. Чухлебова / Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе: сборник статей участников VI Международной научно-практической конференции (Арзамас, 15-16 апреля 2019 г.). – Арзамас: Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, 2019. – С. 124-129.

120. Никорчук, Н. В. Проблема тревоги и тревожности в современной психологии [Электронный ресурс] / Н. В. Никорчук / Смысл, функции и значение разных отраслей практической психологии в современном обществе: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Хабаровск, 22-25 ноября, 2016 г.). – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2016. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/593440>

121. Обухова, Ю. В. Образ сверстника – жертвы буллинга у школьников с разной выраженностью виктимного поведения / Ю. В. Обухова, В. О. Гурьева // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 118-134.

122. Овчарова, Р. В. Технологии практического психолога образования / Р. В. Овчарова. – Москва: ТЦ «Сфера», 2000. – 448 с.

123. Огнева, Л. Г. Актуальные проблемы тревожности и стресса у студентов в экзаменационный период / Л. Г. Огнева / Актуальные научные исследования в современном мире: материалы XXII Международной научной конферен-

ции (Переяслав-Хмельницкий, 26-27 февраля 2017 г.). – Переяслав-Хмельницкий: ОО «Институт социальной трансформации», 2017. – С. 79-83.

124. Ортикбаев, Д. О. Разрешение конфликтов между родителями и детьми [Электронный ресурс] / Д. О. Ортикбаев // Символ науки. – 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razreshenie-konfliktov-mezhdu-roditelyami-i-detmi>

125. Осадчая, К. Ю. Психология виктимного поведения у подростков / К. Ю. Осадчая / Молодёжь Сибири – науке России: материалы Международной научно-практической конференции (Красноярск, 25 апреля 2017 г.). – Красноярск: Сибирский институт бизнеса, управления и психологии, 2017. – С. 252-256.

126. Осухова, Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях / Н. Г. Осухова. – Москва: Академия, 2012. – 320 с.

127. Папуша, В. В. Ситуационная детерминация виктимного поведения подростков / В. В. Папуша // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 10. – С. 58-61.

128. Перлз, Ф. Психотерапия страхов и тревожности / Ф. Перлз. – Москва: Академия, 1998. – 218 с.

129. Перцева, А. А. Экзаменационный стресс и его место в общей системе стрессовых реакций / А.А. Перцева / Современные подходы в оказании экстренной психологической помощи: сборник трудов молодых ученых (Экспериментальная платформа-2018) / Под общ. ред. А. В. Кокурина, В. И. Екимовой, М. И. Розеновой. – Пермь: ИП Сигитов Т. М., 2018. – С. 173-175.

130. Першина, О. С. Предэкзаменационный стресс у старших школьников в условиях подготовки к сдаче единого государственного экзамена / О. С. Першина // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2020. – Т. 2. – № 1. – С. 32-36.

131. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2020 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федера-

ции» [Электронный ресурс]. – URL:
<https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=40758>

132. Полтавцева, Л. И. Симптомология психических заболеваний / Л. И. Полтавцева. – Ростов-на-Дону: Академия, 2007. – 284 с.

133. Полубинский, В. И. Жертва в контексте виктимологических исследований / В. И. Полубинский // Научный портал МВД России. – 2008. – № 2. – С. 60-64.

134. Потапова, Я. С. Групповая психокоррекционная работа с виктимными студентами / Я. С. Потапова, В. И. Мищенко // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения. Материалы VI-й Всероссийской научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». (Таганрог, 09 декабря 2022 г.). – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГУЭ (РИНХ), 2023. – С. 177-184.

135. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психофизиологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – Москва-Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

136. Прихожан, А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 192 с.

137. Прохоров, А. О. Эффективность саморегуляции психических состояний студентов-старшекурсников на экзамене / А. О. Прохоров, А. В. Чернов, М. Г. Юсупов, И. С. Решетникова // Психология. Психофизиология. – 2021. – Т. 14. – № 4. – С. 51-61.

138. Прохоров, Р. Е. Психологические особенности старших школьников и их влияние на результаты государственного экзамена / Р. Е. Прохоров // Российский научный журнал. – 2011. – № 5(24). – С. 247-252.

139. Психология социальных ситуаций / Сост. Гришина Н. В. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 416 с.

140. Пучкова, Л. Л. Социально-психологические факторы виктимного поведения студенческой молодежи / Л. Л. Пучкова // Ученые записки Крымского

федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2020. – Т. 6 (72). – № 1. – С. 93-104.

141. Разумова, Е. М. Тревожность в структуре личности / Е. М. Разумова, Я. А. Павлушкина // Психология личности: сборник научных трудов. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2019. – С. 155-161.

142. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 816 с.

143. Реан, А. А. Психология подростка / А. А. Реан. – Санкт-Петербург: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2008. – 512 с.

144. Реан, А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. – Москва: Эксмо, 2002. – 455 с.

145. Репецкая, А. Л. Виновное поведение потерпевшего и принцип справедливости в уголовной политике / А.Л. Репецкая. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 1994. – 151 с.

146. Решетова, Т. Я. Представления о феномене тревожности личности в современной психологии / Т. Я. Решетова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2011. – № 1. – С. 90-94.

147. Ривман, Д. В. О содержании понятия «виктимность» / Д. В. Ривман // Вопросы теории и практики борьбы с преступностью. – Ленинград: ВПУ МВД СССР, 1974. – С. 18-28.

148. Ривман, Д. В. Криминальная виктимология / Д. В. Ривман. – Санкт-Петербург: «Юридический центр Пресс», 2003. – 358 с.

149. Руденский, Е. В. Культурогенетическая концепция социально-педагогической виктимологии личности подростка / Е. В. Руденский. – Новосибирск, 2000. – 146 с.

150. Савенко, Д. С. Развитие психологической готовности к ЕГЭ у старшеклассников в процессе группового психологического консультирования / Д. С. Савенко, Е. А. Кедярова / Проблемы теории и практики современной психологии. Материалы XIX Всероссийской научно-практической конференции с

международным участием (Иркутск, 23-24 апреля). – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2020. – С. 69-74.

151. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция / Сост. В. А. Ядов. – Москва: ЦСПиМ, 2013. – 376 с.

152. Самохвалова, А. Г. Социокультурная детерминация коммуникативных трудностей современных детей и подростков [Электронный ресурс] / А.Г. Самохвалова // Психологические исследования. – 2017. – № 10 (55). – URL: <https://doi.org/10.54359/ps.v10i55.354>

153. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека / Е. Е. Сапогова. – Москва: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.

154. Сарафанова, Л. В. Процесс виктимизации подростков и педагогические возможности его предупреждения / Л. В. Сарафанова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – Вып. 3 (107). – С. 157-161.

155. Сарафанова, Л. В. Педагогическое сопровождение виктимного подростка / Л. В. Сарафанова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – Вып. 4 (108). – С. 216-221.

156. Сафронова, И. Б. Тревожность как психологический феномен / И.Б. Сафронова // Психолого-педагогические модели и технологии развития личности в цифровой среде: сборник научных трудов / Под общ. ред. Л. А. Григорович. – Москва: Московский институт психоанализа, 2020. – С. 175-179.

157. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – Москва: Книга по Требованию, 2012. – 66 с.

158. Семенова, А. А. Педагогическое обеспечение виктимологической профилактики среди учащихся общеобразовательной школы [Электронный ресурс] / А. А. Семенова // Проблемы педагогики. – 2015. – № 2 (3). – С. 14-18.

159. Сергеева, Н. И. Институциональные факторы формирования социальной компетентности подростков / Н. И. Сергеева // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2011. – Т. 14. – № 4. – С. 199-228.

160. Сидякина, Ю. М. Теоретический анализ проблемы тревожности / Ю. М. Сидякина // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. – 2020. – № 4. – С. 239-247.
161. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
162. Солоницына, М. А. Диагностическая информативность методики «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел): проблемы практического применения / М. А. Солоницына, А. А. Питайкина, Р. А. Лимонченко // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. – 2016. – № 2. –
163. Старович, З. Судебная сексология / З. Старович. – М.: Юрид. лит., 1991. – 336 с.
164. Стреленко, А. А. Детско-подростковая виктимность как социально-психологическое явление / А. А. Стреленко // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5 (42). – С. 222-224.
165. Стрижиус, Е. И. Гендерный аспект тревожности старшеклассника / Е. И. Стрижиус // Психология обучения. – 2012. – № 6. – С. 46-59.
166. Стрижиус, Е. И. Влияние «тревожности выпускника» на успешность сдачи старшеклассниками выпускных экзаменов (ЕГЭ и ГИА) / Е.И. Стрижиус // Психология обучения. – 2012. – № 12. – С. 54-67.
167. Стрижиус, Е. И. Динамика экзаменационной тревожности у старшеклассников / Е. И. Стрижиус // Инновации в образовании. – 2013. – № 1. – С. 89-100.
168. Сухарев, А. А. Привилегированная виктимность как следствие психологического домашнего насилия / А. А. Сухарев // Виктимология. – 2017. – № 2(12). – С. 57-62.
169. Тарарина, Е. Практикум по арт-терапии в работе с детьми / Е. Тарарина. – Казань, 2018. – 256 с.

170. Торчинская, Е. И. Профилактика виктимного поведения подростков / Е. И. Торчинская, И. Ю. Зуев / Педагогика безопасности: наука и образование: сборник материалов международной научной конференции (Екатеринбург, 18 декабря 2015 г.). – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2015. – С. 172-175.

171. Туляков, В. А. Виктимология: монография / В. А. Туляков. – Киев, 2003. – 148 с.

172. Тумалевич, Г. С. Профилактика виктимного и делинквентного поведения ребенка / Г. С. Тумалевич, Н. Г. Тумалевич / Устойчивое развитие России: вызовы, риски, стратегии. Материалы XIX Международной научно-практической конференции: к 25-летию Гуманитарного университета (Екатеринбург, 12-13 апреля 2016 г.). – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2016. – С. 212-217.

173. Тутжаров, К. А. Уровень стресса у выпускников 9, 11 классов / К. А. Тутжаров, В. В. Тимакина, А. А. Шикунова // Научный лидер. – 2020. – № 2. – С. 19-22.

174. Фаргиев, И. А. Виктимология в системе научного знания [Электронный ресурс] / И. А. Фаргиев // Северо-Кавказский юридический вестник. – 2014. – № 4. – С. 101-105.

175. Ференци, Ш. Психоанализ детей применительно к взрослым [Электронный ресурс] / Ш. Ференци. – URL: https://www.psychol-ok.ru/lib/ferenczi/tip/tip_26.html

176. Фоминых, Е. С. Коммуникативные установки студентов-инвалидов как условия виктимности / Е. С. Фоминых // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 9. – С. 200-207.

177. Франк, Л. В. Потерпевшие от преступления и проблемы советской виктимологии / Л. В. Франк. – Душанбе: Ирфон, 1977. – 240 с.

178. Фрейд, З. Истерия и страх / З. Фрейд. – Москва: Эксмо, 2006. – 455 с.

179. Халкола, У. Спектрокарты: краткое методическое руководство по применению в психотерапии и психологическом консультировании / У. Халкола, А. И. Копытин. – Санкт-Петербург; Москва: Речь, 2020. – 64 с.

180. Холина, О. А. Психолого-педагогические технологии диагностики и профилактики виктимного поведения / О. А. Холина, В. И. Мищенко / Актуальные практики современного образования по приоритетным направлениям государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: сборник материалов VII Всероссийской Ярмарки социально-педагогических инноваций-2020 (Таганрог, 27-28 марта 2020 г.) / Под ред. Л. А. Турик. – Ростов-на-Дону – Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. – С. 130-132.

181. Холыст, Б. Факторы, формирующие виктимность / Б. Холыст // Вопросы борьбы с преступностью. – 1984. – № 41. – С. 73-77.

182. Христенко, В. Е. Психология поведения жертвы / В. Е. Христенко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 416 с.

183. Циринг, Д. А. Нарушения в родительских стилях воспитания, повышающие риск формирования различных типов личностной беспомощности у подростков [Электронный ресурс] / Д. А. Циринг, И. В. Пономарева, Е. А. Евстафеева, К. Ю. Эвнина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2015. – № 4(13). – С. 129-131.

184. Чалдини, Р. Социальная психология. Пойми себя, чтобы понять других! / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг. – Санкт-Петербург: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 336 с.

185. Чербиева, С. В. Эмпирическое исследование учебного стресса у студентов / С. В. Чербиева, С. Н. Бостанова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 12 (178). – С. 445-451.

186. Чербиева, С. В. К вопросу о взаимосвязи тревожности личности юношеского возраста и последствий стресса / С. В. Чербиева, С. Н. Бостанова // Алиевские чтения. Материалы научной сессии. – 2020. – С. 81-87.

187. Чибисова, М. Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями / М.Ю. Чибисова. – Москва: Генезис, 2009. – 184 с.

188. Чистякова, Н. В. Личностная тревожность как психологический феномен COVID-19 / Н. В. Чистякова, Н. С. Качур // Modern Science. – 2020. – № 5-3. – С. 524-528.

189. Шамонин, А. В. Психолого-педагогические аспекты профилактики виктимного поведения в подростковом возрасте / А. В. Шамонин, С. Д. Кунышева, Г. И. Мехович, В. И. Самойлов // Актуальные проблемы психологического знания. – 2015. – № 4 (37). – С. 119-124.

190. Шангина, А. П. К вопросу о межличностных конфликтах в подростковом возрасте [Электронный ресурс] / А. П. Шангина // Электронный научный журнал «Argioir: гуманитарные науки». – 2007. – № 3. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29118760_79092690.pdf

191. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – Москва: Гардарики, 2005. – 349 с.

192. Шипилина, В. В. Учебный стресс и возможности его коррекции у студентов педагогического вуза / В.В. Шипилина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – С. 475-479.

193. Щеголева, А. Н. Особенности виктимности несовершеннолетних и пути ее снижения [Электронный ресурс] / А. Н. Щеголева, Е. П. Новикова // Вестник Воронежского института МВД России. – 2015. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-viktimnosti-nesovershennoletnih-i-puti-ee-snizheniya>

194. Шмелев, А. Г. Психодиагностика личностных черт / А. Г. Шмелев. – Санкт-Петербург: Речь, 2002. – 480 с.

195. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 948 с.

196. Эмоциональный стресс в условиях нормы и патологии человека / сост. Ю. М. Губачев, Б. В. Иовлев, Б. Д. Карвасарский и др., – Ленинград: Медицина. Ленингр. отд-ние, 1976. – 223 с.

197. Юрова, К. И. Психология виктимного поведения молодежи / К. И. Юрова, И. А. Юров // Виктимология. – 2017. – 1 (11). – С. 23-26.

198. Яценко, Т. Е. Склонность к виктимному поведению подростков из городской и сельской местности / Т. Е. Яценко / Профессионализм и творчество в условиях транзитивности, международный сборник научных трудов. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, 2018. – С. 51-55.

199. Яценко, Т. Е. Психологическая сущность категории «виктимное поведение» с позиции субъектно-средового подхода / Т. Е. Яценко // Вестник Барановичского государственного университета. Серия: Педагогические науки, Психологические науки, Филологические науки (литературоведение). – 2019. – № 7. – С. 127-134.

200. Ang, R. P. Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender / R. P. Ang, D. H. Goh // Child Psychiatry and Human Development. – 2010. – Vol. 41. – Pp. 387-397.

201. Davidson, L. M. / L. M. Davidson, M. K. Demaray Social support as a moderator between victimization and internalizing-externalizing distress from bullying. School Psychology Review. – 2007. – Vol. 36. – Iss. 3. – Pp. 383-405.

202. Li, N. V. Psychological features of victim behavior [Electronic resource] / N. V. Li, I. R. Khussainova // Вестник Казахского Национального медицинского университета. – 2020. – № 1. – С. 214-218.

203. Makarova, E. A. Phenomena of Loneliness and Fear Caused by the Mass Media Threat in the Situation of COVID-19 Pandemic / E. A. Makarova, E. L. Makarova, V. I. Mishchenko // International Journal of Media and Information Literacy. – 2021. – Vol. 6. – Iss.1. – Pp. 151-160. – DOI: 10.13187/ijmil.2021.1.146.

204. Mendelsohn, B. The origin of the doctrine of Victimology / B. Mendelsohn // Excerpta Criminologica. – 1963. – Pp. 239-244.

205. Sarason, I. G. Experimental approaches to test anxiety: attention and the uses of information / I. G. Sarason // *Anxiety, Current Trends in Theory and Research*. V. 2. – New York, 1972. – Pp. 383-403.

206. Sawyer, A. L. Examining ethnic, gender, and developmental differences in the way children report being a victim of bullying on self-report measures / A. L. Sawyer, C. P. Bradshaw, L. M. O'Brennan *Journal of Adolescent Health*. – 2008. – Vol. 43. – Pp. 106-114.

207. Serebrennikova, O. A. Features of emotional burnout of students in the conditions of preexamination and examination academic stress / O. A. Serebrennikova, S. Yu. Makarov // *Biomedical and Biosocial Anthropology*. – 2019. – Vol. 34. – Pp. 26-32.

ПРИЛОЖЕНИЕ

**Программа по психологическому сопровождению личности
в предэкзаменационный период
(на примере программы для школьников «ЕГЭ без стресса!»)**

В рамках организации работы с подростками с учетом диагностических данных была разработана программа тренинга «ЕГЭ без стресса!» направленная на профилактику и коррекцию виктимного поведения у подростков в предэкзаменационный период.

Первый вариант программы был составлен нами в 2017 году, в дальнейшем она дополнялась и модифицировалась, прежде чем мы нашли оптимальную форму и содержание тренинговых занятий. В нее включались новые техники, инструменты диагностики и коррекции, а во время пандемии COVID-19 был разработан вариант программы в формате онлайн. Также нам пришлось учитывать то количество времени, которое нам выделялось на каждую встречу (не более одного астрономического часа на оффлайн занятие и 40 минут на онлайн встречу). Постепенно мы минимизировали использование видеопрезентации (оставив ее только для формата онлайн) [101, 104]. Проводя тренинги, мы заметили, что школьникам гораздо важнее не послушать информацию (либо посмотреть ее на экране), а, в первую очередь, выговориться самим, рассказать о том, что их тревожит и получить поддержку, которой зачастую им не хватает от учителей и родителей, которые сами находятся в стрессовом состоянии и напряжении.

Целью программы тренинга «ЕГЭ без стресса!» мы обозначили развитие навыка управления стрессовыми ситуациями (в частности, в ситуации сдачи ЕГЭ (ОГЭ)), профилактика девиантного (виктимного поведения) подростков.

Задачи тренинга:

- * научиться выявлять симптомы стресса;
- * сформировать умение классифицировать стрессовые ситуации;
- * отработать техники профилактики и оптимизации стресса;
- * научиться противостоять стрессу, восстанавливать работоспособность, физические и душевные силы, предупреждать потерю мотивации;
- * развить социально значимые навыки: навыка управления своими эмоциями и эмоциональным состоянием, а также навыка адекватного поведения в стрессовых ситуациях.

Основные формы работы: диагностика, мини-лекция, мини-дискуссия, упражнения (на формирование стрессоустойчивости, улучшение работоспособности, снятия мышечного напряжения).

Продолжение Приложения 1

Программа для одного класса состоит из пяти тренинговых встреч:

1. Индивидуальные консультации по результатам диагностики;
2. Тренинг личной ресурсности;
3. Релаксация и снятие напряжения, обучение приемам саморегуляции в стрессовой ситуации;
4. Эффективная работа с информацией;
5. Тайм-менеджмент в стрессовых ситуациях.

Программа учитывает все «слабые места», стрессоры, которые были выявлены и систематизированы при анализе анкет «Моё отношение к ЕГЭ (ОГЭ)», «Социальные ситуации» и позволяет поэтапно их проработать. Режим работы – один раз в месяц, с ноября по март. Необходимое время одной встречи: 1-1,5 ч.

Требуемое оборудование для проведения тренинга: демонстрационное оборудование для презентационного сопровождения, небольшой мяч, много газетной или другой (ненужной) бумаги, фольгированная бумага, чистая бумага, ручки, цветные карандаши, наборы фотографических ассоциативных карт и метафорических ассоциативных карт (ресурсная колода).

Вынуждены констатировать: школы из-за дефицита площадей не всегда имеют специализированные помещения для психологических занятий (зачастую даже кабинет психолога занимает либо бывший медпункт, либо переоборудованное подсобное помещение). Поэтому и наши встречи проводились в учебных классах. Мы относились к этому достаточно спокойно, возможно и для того, чтобы показать, что для психологического тренинга не надо каких-то «особых» условий. По большому счету, всё, что нужно для занятий, у тренера всегда с собой. Постепенно мы даже отошли от использования большого количества наглядного материала, каких-то дополнительных приспособлений, – этим достигается и экономия времени на подготовку, и лучшая концентрация на процессе, «погружение» в работу. Единственное условие, которое мы заранее озвучивали принимающей стороне – это возможность занять просторный класс, достаточный для того, чтобы была возможность передвинуть парты к стенам, освободив середину сесть в круг, при этом размер круга обеспечивать комфортное размещение всем участникам, оставляя немного личного пространства.

В качестве со-ведущих привлекались студенты направления подготовки «Психология» (бакалавры 3-4 курса и магистранты). Если вначале они выполняли только роль ассистентов-помощников ведущего тренинга, то позже они получали возможность участия в дискуссии (их личный опыт недавней сдачи аналогичных экзаменов бывает очень полезен для школьников, неформальное общение «на равных» является своеобразной «эмоциональной разрядкой», поддержкой, поведенческие паттерны, транслирующие уверенность, становятся образцами для подражания, что также улучшает процесс формирования необходимых социальных навыков подростков), а также в проведении некоторых тренинговых упражнений (например, на релаксацию).

Продолжение Приложения 1

Если педагог-психолог школы изъявлял желание присутствовать на тренинге, мы всегда спрашивали согласия учеников (кстати, отказов не было ни разу, подростки очень благожелательно к этому относились), и при положительном ответе школьный психолог также садился в круг, то есть был не просто сторонним наблюдателем, а становился полноценным участником занятия, а также мог непосредственно обучиться технологии проведения данного тренинга для дальнейшей самостоятельной работы.

Структурными компонентами встреч стали «ледокол», разминка, основная часть, заключительная часть, то есть, содержит те обязательные элементы, которые позволяют соблюдать традиционную структуру тренингового занятия и способствуют обеспечению комфортности его участников. Также для получения обратной связи в начале и конце занятия проводилась рефлексия. Это позволило отслеживать динамику изменений и при необходимости своевременно корректировать план занятий. Кроме того, такая форма взаимодействия способствует еще большей вовлеченности обучающихся в занятия, снижает уровень тревожности, способствует самораскрытию, обеспечивает поддержку друг друга, позитивное подкрепление и подбадривание.

Рассмотрим программу занятий более подробно.

1 блок: индивидуальные консультации по результатам диагностики.

Вполне естественно, что большинство подростков в силу возрастных особенностей (интерес к познанию себя) хотят знать, зачем их тестировали и что в итоге получилось. Первый пункт (цели диагностики) мы озвучиваем до начала тестирования (правда, в обобщенном виде: «Эти тесты помогут вам лучше узнать себя», «Эти тесты помогут разобраться в волнующих вас вопросах», «Эта методика направлена на изучение особенностей вашего поведения/личностных особенностей»). Желание узнать результаты примерно 30% 11-классников и более 60% 9-классников озвучивают сразу после сдачи бланков с ответами. Небольшой процент респондентов интересуется возможностью узнать результаты позже (чаще наедине, чтобы их интерес не видели другие). В любом случае, мы решили, что будем устраивать такие индивидуальные мини-беседы со всеми желающими. Это впоследствии улучшает взаимодействие с подростками, общение становится более доверительное, повышается мотивация к дальнейшим занятиям программы.

Основные вопросы, которые мы обсуждаем на индивидуальной консультации, связаны с результатами тестов, а также с уточнением отдельных деталей (например, «что ты имела в виду, написав это?..»; «поясни, почему ты написал «не знаю» в этом пункте» и т.п.). Также мы кратко беседуем о предстоящих занятиях. Примерные вопросы:

- что ты ждешь от будущих занятий?
- есть ли у тебя какие-нибудь пожелания по содержанию будущих занятий, что для тебя является самым важным?

Продолжение Приложения 1

- комфортно ли тебе будет работать над этими вопросами в группе с твоими одноклассниками?

Результаты диагностических методик позволяют сформулировать рекомендации по индивидуальной траектории личностного роста, позволяют увидеть подростку свои сильные и слабые стороны. В конце беседы обязательно дается возможность обучающемуся задать интересующие его вопросы. В заключение беседы психологом дается положительная установка к дальнейшему взаимодействию, говорятся при необходимости ободряющие и мотивирующие слова.

2-й блок: тренинг личной ресурсности.

Поиски оптимальных техник и методик ранее привели нас к выводу, что «подросткам важно дать не просто «схему действий», снабдить его «инструкцией» по поведению в различных ситуациях, несущих для него виктимогенную угрозу, а показать подростку, что он сам обладает всеми необходимыми ресурсами для решения жизненных проблем, дать поверить в себя, создать «ситуацию победителя», «пробудить» эти ресурсы и закрепить в структуре личностных характеристик» [77, с. 106]. Как нельзя лучше в этой части занятий для построения взаимодействия психолога и группы подростков, а также подростков между собой подходят, на наш взгляд, метафорические ассоциативные карты (МАК) и ассоциативные фотографические карты (спектрокарты) [78, 102]. Именно их ресурсная функция позволяет активизировать возможности личности, поверить в то, что человек сам в состоянии справиться с возникшей ситуацией, найти выход из нее. Творческий процесс помогает «обойти» контроль левого полушария и позволяет достигнуть своеобразный инсайт, озарение, сродни архимедову возгласу «эврика!». В большинстве случаев это происходит достаточно быстро, экономит время. «Анализируя многочисленные научные статьи по психологической работе со школьниками, мы не обнаружили использования данного инструментария с подростками, находящимися в стрессовых ситуациях, которые запускают виктимогенные реакции, в том числе и повышенную тревожность» [78, с. 49].

В тренингах мы использовали набор тематических фотографий (спектрокарт) финского фототерапевта Уллы Халкола [171]. Основной (базовый) комплект содержит 75 фотографий и может быть использован при работе с людьми любого возраста и с любой проблематикой. Специфика этого набора заключается в том, что его можно использовать многократно при работе с одним клиентом благодаря широте представленных тем: изображения животных, пейзажи, метафорические символы, расплывчатые изображения и многое другое. Изображения людей отсутствуют, что способствует выходу на уровень образов. Отметим, что для проработки разных вопросов у клиента в течение сессии достаточно одной карты, которую выбрал клиент. При желании клиент может взять несколько карт.

Продолжение Приложения 1

Перед началом тренинга все спектрокарты раскладываются «в открытую» (т.е. изображением вверх) на достаточно большом столе с доступом со всех сторон. После вводных процедур («ледокола», объявления темы встречи и разминки) все участники тренинга одновременно подходят к столу и выбирают ту карточку, которая каким-то образом иллюстрирует их привычное состояние и поведение (*ведущим дается инструкция: «Подумай, как ты себя чувствуешь в последнее время, что ты делаешь при этом. Выбери фотографию, которая чем-то напоминает тебе твое состояние»*). Желательно не торопить участников с выбором, пусть они «прислушаются» к своим ощущениям, отрефлексируют их. Выбравшие карточку возвращаются на свое место. Далее по кругу каждый рассказывает о выбранной карте и то, как это иллюстрирует их состояние и поведение. Ведущий тренинга обязательно должен спросить, устраивает ли участника такое положение вещей. Следующим этапом становится поиск на этой же карточке ответа на вопрос, что мешает изменить нежелательное состояние (поведение). Также можно спросить участников, что они чувствуют в момент, в том числе и на соматическом уровне. *Например, участники тренинга говорят о «тяжести в груди», «спазме в горле», «хочется плакать», «волнуюсь, трясутся руки», когда рассказывают о найденных препятствиях.* Это позволяет вербализовать негативные эмоции, выговорить их. Если заканчивать технику на этом этапе, то это означает акцентировать внимание на проблеме, а не на ее решении. Поэтому в заключительной части техники ведущий предлагает «в закрытую» выбрать карту из ресурсной колоды (мы использовали колоды А.Ю. Гращенковой «Источник силы» и «Подсказки подсознания») и найти в ней то, что поможет изменить участникам их состояние, поведение, выйти на желаемый уровень в межличностном общении, в различных социальных ситуациях (в зависимости от того, какие проблемные точки были обнаружены ранее). Важно обратить внимание участников на то, чтобы они зафиксировали первую реакцию на увиденное изображение и первую интерпретацию, которая пришла им в голову. Важно, чтобы участник не ждал подсказок и «расшифровок» от других. *Например, на одном из таких тренингов девушка вытащила карту с изображением часов. Сидящая рядом одноклассница прокомментировала: «Тебе тут намекают, что тебе надо научиться планировать время». Интерпретация же самой хозяйки карты было иным: «Мне надо просто выспаться».* После этого также необходимо спросить о том, изменилось ли самочувствие участников. Наши участники отмечали, что *«всё стало на свои места», «теперь всё ясно», «гора с плеч свалилась», «мне весело».* Желательным предлагается сфотографировать выпавшую им карту, чтобы они могли иметь ее при себе (это является для них своеобразным «якорем» тех положительных изменений, которые они у себя отметили). В заключение работы ведущему важно подвести участников к мысли, что все произошедшие трансформации – это их личная победа, результат работы над собой, пусть даже такой непродолжительной. Это дает уверенность в своих силах, осознание того, что человек может управлять

Продолжение Приложения 1

ситуацией и находить верные решения, не идти на поводу у ситуации и других людей.

3-й блок: релаксация и снятие напряжения, обучение приемам саморегуляции в стрессовой ситуации.

Психическое состояние стресса отражается и на физическом самочувствии. На данном занятии с подростками разбираются физические проявления стресса, показывается взаимосвязь психологического дискомфорта и соматических реакций, являющихся своеобразными маркерами стрессовой ситуации. Обучающимся предлагаются различные способы снятия нервно-психологического напряжения, упражнения на мышечную релаксацию. Все предлагаемые методики легко запомнить и при необходимости применять самостоятельно. В конце занятия при наличии времени проводится аутотренинг (мы использовали аутотренинг «Прогулка в лесу»).

4-й блок: эффективная работа с информацией.

Поскольку часто старшеклассники отмечают ухудшение работы мнемических процессов, мы включили одно занятие по развитию навыков эффективной работы с информацией посредством развития навыка оптимального использования высших психических функций – познавательных процессов (внимания и памяти). Может показаться, что познавательные процессы не связаны с социальными навыками, однако не согласимся с этим. Ведь умение работать с информацией, как известно, является одним из важных качеств лидера. Многие же подростки видят себя в этой роли. Кроме того, предэкзаменационная боязнь не вспомнить материал, сбиться в ответе и тому подобное также являются стрессорами и негативно отражаются на самочувствии и поведении подростков.

Также, учитывая гиподинамию современных школьников, вынужденных большую часть времени проводить в сидячем положении, мы предлагаем им освоить небольшую гимнастику, упражнения которой помогают улучшить кровоснабжение головного мозга, улучшать тем самым работу внимания и памяти (за основу взят курс гимнастики «Здоровый позвоночник», разработанный В. Бережной, ведущим специалистом по оздоровительной гимнастике и фитнесу).

5-й блок: тайм-менеджмент в стрессовых ситуациях.

Еще один стрессор современных школьников – неумение грамотно распределять время. Его не хватает ни на подготовку к занятиям (школьным урокам и с репетитором), ни на организацию своего отдыха (многие просто отказываются от него, либо проводят его непродуктивно, прокрастинируя: сидят в соцсетях, играют в сетевые игры, переписываются в мессенджерах с одноклассниками и т.п.). Участники занятия имеют возможность выявить свои личные «поглотители» времени, найти причины его нехватки и разобрать копинг-стратегии по рациональному использованию времени суток. Многие подростки впервые обнаруживают, как много времени они тратят непродуктивно, учатся планировать свой день и ставить достижимые цели, которые они в состоянии контролировать. Все эти стратегии позволяют уменьшить влияние стресса и

Продолжение Приложения 1

повышают уверенность подростка в том, что он сам в состоянии управлять событиями своей жизни.

Как мы уже говорили, программа в процессе апробации изменялась, дополнялась, поскольку поиски наиболее эффективных методик и инструментов работы продолжались всё это время. Постепенно мы сократили долю использования демонстрационного материала, отдав предпочтение классическим формам работы в группе (беседа, упражнения, методики арт-терапии), а необходимый визуальный материал подростки после каждого занятия получали в виде памяток и презентаций. Мы заметили, что чаще всего современным подросткам не хватает живого диалога, внимательного слушателя рядом, возможности просто высказаться, чтобы освободиться от негативных переживаний и получить поддержку.