

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Ивановский государственный университет»

На правах рукописи

Ланцова Светлана Вячеславовна

«Психодидактические условия формирования просоциального поведения
подростков в смешанной реальности»

Специальность: 5.3.4. Педагогическая психология,
психодиагностика цифровых образовательных сред
(психологические науки)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук, доцент
Кисляков Павел Александрович

Иваново 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СМЕШАННОЙ РЕАЛЬНОСТИ	18
1.1. Основные подходы к исследованию проблемы просоциального поведения подростков.....	18
1.2. Сущность, структура и содержание просоциального поведения подростков в смешанной реальности.....	33
1.3. Психолого-педагогические программы и практики, направленные на формирование просоциального поведения школьников.....	46
1.4. Возможности психодидактики в формировании просоциального поведения школьников подросткового возраста в смешанной реальности.....	54
Выводы по первой главе.....	62
Глава 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СМЕШАННОЙ РЕАЛЬНОСТИ НА ЭТАПЕ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ.....	64
2.1. Модель формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности на этапе основной школы.....	64
2.2. Программа формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности при обучении социальному проектированию на этапе основной школы	78
2.3. Методики исследования просоциального поведения подростков в смешанной реальности и его детерминант.....	93
Выводы по второй главе.....	100

Глава 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ	ИССЛЕДОВАНИЕ	
ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ	ФОРМИРОВАНИЯ	
ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В		
СМЕШАННОЙ РЕАЛЬНОСТИ		101
3.1. Эмпирическое исследование детерминант просоциального поведения подростков в смешанной реальности.....		101
3.2. Исследование по русскоязычной адаптации методики «Шкала просоциальности» G. Caprara на выборке российских школьников подросткового возраста.....		117
3.3. Оценка эффективности реализации психодидактических условий формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности на этапе основной школы.....		127
Выводы по третьей главе.....		152
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....		155
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....		160
Приложение А. Батарея методик диагностики просоциального поведения подростков в смешанной реальности		187
Приложение Б. Упражнения для формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности.....		194
Приложение В. Примеры заполнения школьниками онлайн-дневников просоциальных поступков.....		197
Приложение Г. Статистические данные корреляционного анализа и медиационного анализа детерминант просоциального поведения подростков.....		198

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Стремительные социально-экономические, технологические, культурные, информационно-коммуникационные изменения ставят перед развивающейся личностью множество вопросов, в том числе о выборе между личными и общественными интересами. Ценности помощи ближнему, сострадания, доброжелательности, сотрудничества, ответственности становятся все менее значимыми для подрастающего поколения. Между тем просоциальное поведение, связанное с оказанием помощи другим людям, – одна из важных детерминант личностного и общественного развития, играющая значимую роль в эффективной интеграции подростка во взрослую жизнь, налаживании социальных связей, субъективного ощущения благополучия, уверенности в себе, снижении рисков асоциального поведения (П.А. Кисляков, Н.В. Кухтова, А.Л. Свенцицкий, Е.А. Шмелева, N. Eisenberg, S. Erreygers, R.A. Fabes, M. Gibson, B.P. Hui). Для подросткового возраста характерна высокая сензитивность к формированию ценностных ориентаций и морального самоопределения и их выражение в просоциальном поведении (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, О.А. Карабанова, Э. Эриксон, N. Eisenberg).

В современных условиях цифровая среда выступает важнейшим агентом социализации и образования подростков. Актуальной задачей в рамках педагогической психологии выступает изучение психодидактического потенциала смешанной реальности, предполагающей сочетание традиционных и онлайн социальных и учебных практик (А.Е. Войскунский, М.В. Воропаев, А.И. Лучинкина, Г.У. Солдатова).

Социальный заказ на воспитание просоциально ориентированного подростка отражен во ФГОС основного общего образования, который подчеркивает необходимость личностного развития школьника, включая формирование мотивации к целенаправленной социально значимой деятельности, а также готовности к участию в гуманитарной деятельности

(волонтерство, помощь людям, нуждающимся в ней). К предметным результатам ФГОС относит навыки создания школьниками социальных проектов. При этом названные результаты образования достигаются в единстве учебной и воспитательной деятельности, включая совместную проектную деятельность. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года к приоритетным задачам относит создание условий, методов и технологий для использования возможностей информационно-телекоммуникационной сети интернет в целях воспитания и социализации детей; развитие в детской среде ответственности, принципов коллективизма и социальной солидарности; развитие у детей нравственных чувств (чести, долга, справедливости, милосердия и дружелюбия) и др. Программа фундаментальных научных исследований в РФ на долгосрочный период в числе приоритетных направлений выделяет исследования психологических закономерности развития современного ребенка в условиях цифрового общества и влияния образовательной среды и социальной ситуации развития на человека в условиях использования цифровых ресурсов и цифровизации образовательного процесса; разработку научных оснований развития системы воспитания в информационном обществе и разработку современных дидактических систем. Интеграция данных направлений актуализирует необходимость разработки научно обоснованных программ формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности на основе принципов психодидактики.

Степень разработанности темы исследования. Изучение психодидактики формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности носит междисциплинарный характер.

В социальной психологии достаточно широко представлены исследования, посвященные просоциальному (помогающему) поведению. Наиболее важным для нашего исследования является подход к просоциальности с позиции влияния социальных норм, рассматривающий помощь как норму социального и культурного взаимодействия (Ш. Тэйлор,

L. Berkowitz, A. Nadler и др.), а также теории социального научения, рассматривающей просоциальное поведение как действия, которые можно формировать в детстве и в подростковом возрасте на основе подражания и подкрепления (A. Bandura, G. Caprara, N. Eisenberg, J. Rushton и др.). Выявлены психологические факторы просоциальной направленности личности в разные возрастные периоды: эмпатия (Т.П. Гаврилова, И.М. Юсупов, C.D. Watson, M.H. Davis), моральная идентичность (Р.В. Лебедева, K. Aquino, A. Blasi, G. Carlo, S.A. Hardy), социальная ответственность (Е.Р. Калитеевская, Д.А. Леонтьев, J. Fischer), доверие к людям (Е.А. Власенко, T. Yamagishi).

При большом числе исследований особенностей развития просоциального поведения у детей дошкольного и младшего школьного возраста (G. Carlo, N. Eisenberg и др.), а также у взрослых людей (В.В. Гриценко, П.А. Кисляков, Н.В. Кухтова, Н.В. Молчанова, Е.А. Шмелева и др.), наблюдается дефицит работ, посвященных изучению просоциальности подростков. Лишь небольшое число психолого-педагогических работ направлено на разработку программ формирования просоциального поведения подростков. В качестве примера можно привести зарубежные программы: SEL, ONEder, The Mind Up, The Second Step, RULER, PATHS, The 4Rs Program, Responsive classroom, CEPIDEA, TheGreen Circle program, The Child Development Project, School Community; а также научно-методические разработки русскоязычных авторов: тренинг просоциальности Н.В. Кухтовой, тренинги просоциального поведения Н.В. Молчановой и В.В. Гриценко, проекты социального служения подростков О.В. Решетникова. Однако в данных программах не учитывается цифровая среда как средство и пространство формирования просоциального поведения.

Рассмотрению особенностей цифровой социализации подрастающего поколения в условиях смешанной реальности посвящены работы А.Е. Войскунского, Н.Н. Королевой, Л.А. Редуш, Г.У. Солдатовой, L. Floridi, F. Kishino, P. Milgram и др. В педагогике и педагогической психологии

проведены исследования по проблемам цифровой дидактики, позволившие обосновать подходы к проектированию содержания и технологий обучения и воспитания с применением цифровых образовательных средств (В.И. Блинов, И.М. Богдановская, Т.Н. Носкова, И.С. Сергеев и др.).

В настоящее время особенно востребованным выступает психодидактический подход к образованию в целом и цифровому образованию, в частности, в котором интегрируются психологические, методические и предметные знания для выявления условий и факторов, способствующих успешному обучению и воспитанию школьников на основе их психического развития (Э.Г. Гельфман, А.Н. Крутский, В.И. Панов, А.З. Рахимов, М.А. Холодная и др.).

Согласно психодидактическому подходу, формируемые просоциальные качества и действия, направленные на помощь другим людям, выступают не только в качестве целей обучения, но и в качестве средства развития личности подростка. До сих пор психодидактический подход не применялся к проблеме формирования просоциального поведения подростков в условиях смешанной реальности. Данное обстоятельство обуславливает проблему исследования: какие психодидактические условия будут способствовать формированию просоциального поведения школьников подросткового возраста в смешанной реальности?

Цель исследования – на основе психодидактического подхода определить и обосновать условия формирования у подростков просоциального поведения в смешанной реальности.

Объект исследования – просоциальное поведение подростков в смешанной реальности.

Предмет исследования – формирование просоциального поведения школьников подросткового возраста в смешанной реальности при обучении социальному проектированию на этапе основной школы.

Гипотеза исследования. Формирование просоциального поведения подростков в смешанной реальности как действий, направленных на благо других людей, будет эффективным, если:

– просоциальное поведение в смешанной реальности рассматривать как системную характеристику личности школьника, детерминированную показателями его социального развития и обеспечивающую сформированность ценностно-мотивационной, когнитивной, эмоциональной и деятельностной сфер;

– обучение школьников социальному проектированию осуществляется на основе психодидактических условий (психологических, методических, предметных) и принципов (учет возрастных закономерностей развития подростков; индивидуализация обучения; создание поддерживающей среды; реализация активного обучения; реализация обучения в условиях избыточности смешанной образовательной среды);

– при обучении школьников социальному проектированию используется поэтапная технология на основе преобразования личного опыта просоциального поведения подростков в смешанной реальности (цикл Колба).

Задачи исследования:

1. На основе анализа научной и методической литературы уточнить содержание понятий «просоциальное поведение подростков в смешанной реальности», «психодидактика смешанной реальности».

2. Обосновать структурно-содержательную характеристику просоциального поведения подростков в смешанной реальности.

3. Обосновать систему психодидактических принципов формирования просоциального поведения школьников подросткового возраста в смешанной реальности.

4. Разработать психодиагностический инструментарий, позволяющий оценить сформированность просоциального поведения подростков в условиях смешанной реальности и его детерминанты.

5. Эмпирически выявить специфику сформированности просоциального поведения подростков в смешанной реальности и его детерминанты.

6. Провести операционализацию психодидактических условий формирования просоциального поведения школьников подросткового возраста в смешанной реальности.

7. Разработать и экспериментально проверить программу формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности при обучении социальному проектированию на этапе основной школы.

Теоретической основой исследования выступают:

– теория психологии социального развития подростков (Б.Г. Ананьев, Т.А. Барышева, Л.И. Божович, О.А. Карабанова, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон), становления нравственной сферы личности подростков (Б.С. Братусь, N. Eisenberg, L. Kohlberg);

– теория социального научения применительно к развитию просоциального поведения детей (A. Bandura, C. Bergin, G. Caprara, N. Eisenberg, V. Ramaswamy, J. Rushton);

– теория цифровой социализации подростков в условиях смешанной реальности (Т.Д. Марцинковская, Л.А. Регуш, Г.У. Солдатова, С. Aldrich, D. Colledani, S. Erreygers);

– теория психодидактического проектирования учебного процесса (Э.Г. Гельфман, А.Н. Крутский, В.И. Панов, А.З. Рахимов, М.А. Холодная), а также дидактики цифрового обучения (Т.Н. Носкова, И.С. Сергеев, О.А. Чикова);

– теория развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), теория проектного обучения школьников (Н.В. Матяш, Е.С. Полат, О.В. Решетников, А.И. Савенков), теория эмпирического (экспериментального) обучения (D.A. Kolb).

Методологическую основу составили культурно-исторический подход (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Г.У. Солдатова, Д.Б. Эльконин и др.), системно-деятельностный подход (Б.Г. Ананьев,

А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), средовой подход (И.А. Баева, В.И. Панов, В.А. Ясвин и др.), психодидактический подход (Э.Г. Гельфман, А.Н. Крутский, В.И. Панов, А.З. Рахимов, М.А. Холодная и др.).

Для реализации поставленных задач использовался следующий комплекс методов: теоретические (понятийно-терминологический анализ, теоретический и сравнительный анализ научной литературы по проблеме исследования, метод теоретического моделирования); эмпирические (анкетирование, психодиагностическое тестирование, анализ образовательного процесса и результатов деятельности); методы обработки результатов исследования (качественный анализ, описательная статистика, критерий Манна-Уитни, t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ, конфирматорный факторный анализ, линейный регрессионный анализ, медиационный анализ). Количественная обработка результатов исследования осуществлялась с применением статистического пакета SPSS 26, JASP 0.19.

В исследовании использовались следующие методики: «Измерение просоциальных тенденций» (G. Carlo, B. Randall, адаптация Н.В. Кухтовой), «Просоциальная батарея личности» (L. Penner, адаптация С.В. Ланцовой); «Шкала просоциальности» (G. Caprara, адаптация С.В. Ланцовой, Е.А. Шмелевой, П.А. Кислякова), «Шкала генерализованного доверия» (T. Yamagishi, адаптация Е.А. Власенко); «Онлайн-просоциальное поведение» (S. Erreygers, адаптация С.В. Ланцовой), «Моральная идентичность» (C. Aquino, A. Reed, адаптация С.Н. Ениколопова с соавт.), «Методика изучения социального интеллекта – TROMSO» (D. Silvera, M. Martinussen, T.I. Dahl, модификация В.Ю. Семенова, А.Д. Наследова), «Шкала интенсивности использования социальной сети ВКонтакте» (N. Elisson с соавт., модификация Д.С. Корниенко, Н.А. Рудновой), «Ценностные ориентации» (О.И. Мотков, Т.А. Огнева), «Изучение социализированности личности учащегося» (М.И. Рожков), «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян, Н. Эпштейн).

Экспериментальная база исследования. В исследовании приняли участие учащиеся средних школ Ивановской области общей численностью 856 человек (56,5% женского пола, 43,5% мужского пола) в возрасте 12-16 лет. На этапе констатирующего исследования для обоснования программы формирования просоциального поведения школьников было опрошено 342 человека; в адаптации методики «Шкала просоциальности» (G. Caprara) приняло участие 430 человек. На формирующем этапе исследования в выборку вошли 84 школьника (40 человек – экспериментальная группа, 44 человека – контрольная группа).

Организация исследования. Исследование было проведено в 3 этапа и осуществлялось в период с 2021 по 2024 гг.

I этап (2021-2022) – включал в себя анализ и обобщение научно-методической литературы по проблеме просоциального поведения подростков в условиях смешанной реальности и психодидактике смешанной реальности в целом и применительно к социальному проектированию в основной школе.

II этап (2022-2023) – включал исследование специфики сформированности просоциального поведения подростков в смешанной реальности и его детерминант. Проводилось исследование по русскоязычной адаптации методики «Шкала просоциальности» (G. Caprara) среди школьников подросткового возраста.

III этап (2023-2024) – посвящен разработке и реализации программы формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности при обучении социальному проектированию на этапе основной школы.

Научная новизна исследования.

1. Определено содержание понятия «просоциальное поведение подростков в смешанной реальности». Выделены компоненты сформированности просоциального поведения подростков в смешанной реальности: ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоциональный, деятельностный.

2. Впервые психодидактический подход реализован для исследования проблемы формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности, что позволило интегрировать психологические, методические и предметные знания в отношении обучения социальному проектированию и воспитательной работы в основной школе.

3. Разработан диагностический инструментарий для изучения просоциального поведения подростков в смешанной реальности. На русскоязычной выборке подростков адаптированы методика G. Caprara «Шкала просоциальности» (подшкалы – просоциальные действия и просоциальные чувства), методика S. Erreygers «Онлайн-просоциальное поведение» (подшкалы – оказание помощи онлайн и получение помощи онлайн), методика «Просоциальная батарея личности» L. Penner (подшкалы – социальная ответственность, эмпатическое сопереживание, восприятие перспективы, личностный дистресс, ориентация на благополучие другого, ориентация на взаимные интересы, осознанный альтруизм).

4. Эмпирически исследованы психологические детерминанты развития просоциального поведения подростков в смешанной реальности.

5. Показано, что просоциальное поведение в смешанной реальности формируется в процессе обучения школьников социальному проектированию с помощью поэтапной технологии получения и преобразования личного опыта просоциальных действий, имеющих практическую направленность (цикл Колба).

6. Определены психодидактические принципы формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности. Разработаны приемы реализации данных принципов в процессе обучения школьников социальному проектированию.

7. Прослежена динамика развития у школьников подросткового возраста просоциального поведения в смешанной реальности при организации обучения социальному проектированию и воспитательной работы на основе психодидактических условий (психологических, методических, предметных).

Теоретическая значимость работы.

Полученные в ходе проведенного исследования результаты позволили расширить теоретические положения педагогической психологии о социальном развитии школьника как субъекта информационно-образовательной среды при разработке и реализации просоциальных проектов в смешанной реальности. Описана структурно-содержательная характеристика просоциально ориентированного школьника подросткового возраста как личностный результат основного образования.

Психологическая характеристика технологии формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности вносит вклад в изучение психологических аспектов технологизации и информатизации образовательной среды. Теория психодидактики дополнена положениями психодидактики смешанной реальности и психодидактического подхода к обучению школьников социальному проектированию.

Разработанная модель формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности на основе психодидактических условий вносит вклад в изучение образовательного процесса в единстве обучения и воспитания школьников на основе их психического развития.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная программа формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности при обучении социальному проектированию, основанная на психодидактических условиях, может быть использована в общеобразовательных организациях учителями - классными руководителями, советниками директоров школ по воспитанию в рамках учебной и воспитательной работы. Разработанный психодиагностический инструментарий в целом и адаптированная русскоязычная версия «Шкалы просоциальности» G. Caprara могут быть использованы педагогами-психологами в психодиагностике подростков.

Полученные в исследовании результаты включены в содержание учебных дисциплин: «Педагогическая психология», «Социальная

психология», «Возрастная психология», «Цифровая педагогика»; используются в системе вузовской подготовки и повышения квалификации учителей-предметников и педагогов-психологов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Просоциальное поведение школьников подросткового возраста в смешанной реальности представляет собой осознанные, добровольные действия, направленные на благо конкретного человека или группы людей, осуществляемые в социальной среде и онлайн-среде, которые выражаются в помощи, поддержке, утешении, обмене ресурсами и информацией. Просоциальное поведение подростка проявляется на ценностно-мотивационном уровне – в приверженности ценностям заботы о другом и общественным ценностями; на когнитивном уровне – способностями к концептуализации в области просоциальности; на эмоциональном уровне – проявлением эмпатии и саморефлексии просоциальных чувств и действий; на деятельностном уровне – способностью осуществлять просоциальную деятельность в различных контекстах.

2. Психодидактическими условиями формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности выступают учет психологических детерминант развития просоциального поведения; обучение на основе психодидактических принципов; интеграция учебной и воспитательной деятельности при обучении школьников социальному проектированию. При этом обучение в смешанной реальности происходит на основе доступа к цифровому контенту и расширения социального капитала.

3. Психологическими детерминантами развития у подростков просоциального поведения в смешанной реальности выступают внутренние ценностные ориентации (включающие ценности заботы, отношений, саморазвития), просоциальная мотивация (анонимность оказания помощи, альтруизм, эмоциональная поддержка), моральная идентичность (значимость общественного «Я»), социальные навыки взаимодействия (как показатель социального интеллекта).

4. При разработке и реализации программы формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности в процессе обучения социальному проектированию на этапе основной школы необходимо учитывать психодидактические принципы: учета возрастных закономерностей социального развития подростков (формирование нравственной сферы, открытость новому социальному опыту, растущая независимость); индивидуализации обучения, предполагающей свободу выбора просоциальной деятельности; активного обучения, основанного на активности каждого ученика; создания поддерживающей среды, основанной на одобрении помогающего поведения учителями, родителями, сверстниками; избыточности образовательной среды в смешанной реальности поочередно-параллельно онлайн и офлайн.

5. Формирование просоциального поведения подростков в условиях смешанной реальности осуществляется с помощью поэтапной технологии получения и преобразования личного опыта просоциальных действий, имеющих практическую направленность. Технология включает проведение бесед, дискуссий, мини-лекций, тренинговых упражнений, социальных акций, ролевых и онлайн-игр; решение моральных дилемм, кейсов; разработку и реализацию индивидуальных и групповых социальных проектов; создание просоциального контента в социальной сети; ведение онлайн-дневника.

Степень достоверности результатов исследования обеспечивается непротиворечивостью исходных методологических положений; тщательным теоретическим анализом современных отечественных и зарубежных научных работ по проблеме исследования; использованием методов, адекватных целям, задачам и логике работы; сочетанием количественного и качественного анализа результатов, обеспечением репрезентативности выборки; использованием статистических методов для оценки полученных данных; соответствия данных результатам других ученых, изучающих феномен просоциального поведения подростков.

Апробация результатов исследования. Результаты научно-исследовательской работы обсуждались на заседаниях кафедры психологии и социальной педагогики Шуйского филиала ИвГУ (2021-2024 гг.). Теоретические положения и практические рекомендации обсуждались и получили одобрение научно-педагогического сообщества на международных, всероссийских и региональных научно-практических конференциях: Москва (2021-2023), Ярославль (2021, 2023), Саранск (2023), Шуя (2022-2024). Основные научные результаты диссертационного исследования представлены в личных докладах на профильных научных конференциях: Всероссийская научно-практическая конференция «Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ)» (Москва, МГППУ, 2021); Международный форум «Ребенок в цифровую эпоху», (Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, 2022, 2023); Международный съезд психологов в сфере образования (Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, 2023); Всероссийская научная конференция «Человек, субъект, личность: перспективы психологических исследований», (Москва, ИП РАН, 2023).

Результаты исследования одобрены к использованию в практической деятельности и образовательном процессе при подготовке волонтеров в Новоталицкой средней школе (Ивановская область); внедрены в учебный процесс Шуйского филиала Ивановского государственного университета при проведении лекционных, практических занятий для студентов, обучающихся по направлениям подготовки бакалавриата и магистратуры «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» с использованием авторского учебного пособия. Теоретико-методологические основы диссертационного исследования разработаны при реализации проектов «Институализация просоциальной активности молодежи в российском обществе» (грант РФФИ, 2021 г., руководители Е.А. Шмелева, П.А. Кисляков), «Молодежный медиаресурс: коммуникационные практики просоциальной активности» (грант РФФИ и ЭИСИ, 2021-2022 гг., руководитель Е.А. Шмелева).

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Научные положения, отраженные в диссертации, соответствуют паспорту научной специальности 5.3.4. «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред»: 1. Психология обучающегося как субъекта образовательной среды на разных ступенях образования (дошкольного, школьного, вузовского, послевузовского, переподготовки), его личностное развитие. 5. Психология учебной деятельности. Психологическая характеристика технологий обучения. Психодидактика. 6. Психология образовательной среды. 8. Психологические особенности управления учебно-воспитательным процессом, психолого-педагогические, психологические аспекты технологизации и информатизации образовательной среды. 9. Эффективность обучения и развития личности в условиях вариативной информационно-образовательной среды (психодиагностика цифровых образовательных сред). 13. Психологические условия эффективности педагогического воздействия. 14. Образовательный процесс как единство обучения и воспитания. Психологические закономерности, механизмы, особенности и условия эффективности воспитательного процесса.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, выводов, заключения, списка литературы (239 источников, включая 114 иностранных), 4 приложений. Текст диссертации составляет 200 страниц, включает 18 таблиц и 19 рисунков.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СМЕШАННОЙ РЕАЛЬНОСТИ

1.1. Основные подходы к исследованию проблемы просоциального поведения подростков

Понятие просоциального поведения появилось в научном дискурсе с конца 70-х годов XX века как противоположность асоциальному и антисоциальному поведению для обозначения позитивных форм социального поведения. Синонимами термина «просоциальное поведение» в социальных науках (психология, социология) выступают понятия «помогающее поведение», «кооперативное поведение», «альтруистическое поведение», «гуманное отношение» [29]. Некоторые зарубежные исследователи понимают их равнозначно как действия, направленные на благополучие других людей (C. D. Batson, R. Baumeister, G.V. Caprara, G. Carlo, L.M. Padilla-Walker, S. Erreygers, P.D. Hastings et al). Другие указывают на то, что просоциальное поведение шире, чем помогающее, поскольку включает в себя не только помощь человеку, который оказался в трудной ситуации, но и соблюдение общественных правил, соответствие социально принятому поведению [136]. Просоциальное поведение не всегда отождествляется с альтруистическим, в его основе могут лежать эгоистические, гедонистические, корыстные мотивы [134, 151].

В работах отечественных психологов как эквивалент просоциальному поведению использовалось понятие «гуманное отношение» (В.В. Абраменкова, Б.С. Братусь, Т.П. Гаврилова, И.М. Юсупов, В.А. Ядов). Это отношения взаимопомощи, взаимодействия, равенства, сопереживания общих ценностей, реализуемые в общении и совместной деятельности. Такое поведение направлено на благополучие другого человека и обусловлено наличием эмпатии, социальной ответственности, заботы о других [122].

«Многообразие подходов к концепту просоциальности можно проследить, анализируя его определения. Так, L. Wispe называл просоциальным любое социально позитивное поведение, если оно направлено на физическое и психическое благополучие других людей. V. Zanden, W. James определяют его не только как приносящее пользу, но и как эмоциональную реакцию на людей, которые проявляют симпатию, сотрудничество, помощь, содействие, альтруизм» [Цит. по 84, С. 9].

Эволюционисты Ch. Darwin, W. Hamilton, R. Trivers рассматривают просоциальное поведение в качестве механизма, содействующего приспособленности получающего помощь человека за счет приспособленности помогающего ему [180, 228].

C.D. Watson называет просоциальными «любые действия, связанные с оказанием помощи или намерением оказать помощь другим людям независимо от характера мотивов: большинство просоциальных поступков не являются абсолютно бескорыстными» [134, С. 67]. J.R. Macaulay, L. Berkowitz, N.R. Paola считают просоциальным лишь альтруистическое поведение [142].

Просоциальное поведение – это выполнение принятых в данном обществе моральных норм [37]; оно бескорыстно по своей сути, направлено на благополучие других людей, групп или на социальные цели; оно увеличивает позитивную взаимность в межличностных и социальных отношениях, гарантирует защиту идентичности [37].

Т.И. Брессо, П.А. Сотникова подчеркивают важность когнитивного компонента в структуре просоциальности [9, 105]. Д.В. Сочивко отмечает, что просоциальное поведение является результатом позитивного воспитания и опытом заботы о других [108].

Несмотря на то, что исследователи многосторонне определяют просоциальное поведение, они сходятся в том, что просоциальная активность связана с такими действиями как помощь, поддержка, сотрудничество, взаимодействие, жертвование, которые направлены на принесение пользы другим людям или социальным группам.

Анализ научной литературы показывает, что просоциальность – это сложная, многомерная конструкция, включающая биологические, социальные, когнитивные, мотивационные и другие аспекты.

В интерпретации просоциального поведения Д. Майерс выделяет три основных подхода: социобиологический (эволюционный), подход с позиции социальных норм и подход с позиции социального обмена [58].

Теоретики *социобиологического (эволюционного)* подхода объясняют просоциальное поведение как генетически обусловленный феномен и необходимое условие родовой и групповой приспособленности. Люди охотнее и чаще помогают родственникам, с которыми у них общие гены, причем чем ближе степень родства, тем поведение более просоциально. Этот факт подтвержден многочисленными исследованиями, где людям предлагали разделить ресурсы – деньги, еду, физическую помощь [173, 221, 231]. В подавляющем большинстве случаев эти блага распределялись среди близких родственников. Эксперименты R.J. Fieldman, S. Plotkin, D. Robertson, F.S. McFarland доказали, что ради людей с общими генами испытуемые готовы терпеть неудобства, боль, материальные и физические потери [221].

Критикуя эволюционный подход, ряд ученых утверждают, что просоциальное поведение детерминировано в большей степени социальными, а не биологическими факторами. Так, с позиции эволюции непонятно, почему человек в экстремальной ситуации оказывает помощь незнакомцу, оказавшемуся в беде, или жертвует деньги на благотворительные цели незнакомым людям. Попытка разрешить эти противоречия предпринята в *теории социальных норм*. В работах Ш. Тэйлор выделены нормы, имеющие отношение к просоциальному поведению – нормы социальной ответственности, взаимности и справедливости [37, 84, 106].

Норма социальной ответственности требует оказания помощи людям, которые зависят от других людей: детям, пожилым, больным, бедным и т.д. [84, 142].

Норма социальной взаимности предполагает, что люди помогают тем, кто помогает им [58, 84]. Отношения людей рассматриваются как обмен – материальными благами, социальным одобрением, чувством собственной значимости, повышением статуса, властью. При этом люди выше ценят помощь, если могут предложить что-то взамен, отплатить ответной услугой [173].

Норма социальной справедливости связана с честным и справедливым распределением ресурсов. Экспериментальные исследования подтверждают, что два человека, внесшие одинаковый вклад в общее дело, вправе рассчитывать на равное вознаграждение. Если оно окажется неравным, то недополучивший благ человек пытается восстановить справедливость путем перераспределения ресурса [143].

Теория социальных норм изучает универсальные нормы, свойственные любому обществу. Это культурная база просоциального поведения. Дети усваивают данные нормы в процессе социализации и начинают вести себя просоциально.

В *бихевиористском подходе* формирование просоциального поведения связано с подражанием и подкреплением. В процессе развития дети учатся сочувствовать другим и оказывать помощь [132]. Подход изучает два компонента:

- научение – включает наблюдение просоциальных поступков через примеры близкого окружения, телевизионных программ, интернет-ресурсов;
- подкрепление – похвала за хороший поступок.

Исследования показывают, что диспозициональная похвала, то есть подчеркивание личностных качеств («ты совершил этот поступок, потому что ты хороший и добрый человек») эффективнее, чем общая похвала («ты совершил хороший и добрый поступок») [201]. Диспозициональная похвала побуждает детей рассматривать себя как людей, которые и в дальнейшем будут помогать другим, способствует формированию моральной и социальной идентичности.

Наблюдение образцов просоциального поведения играет важную роль в его развитии у ребенка. Например, воздействие просоциального медиаконтента оказывает последовательное влияние на пользователей [199], связано с более высоким уровнем эмпатии [208] и просоциального поведения [176].

Поведение маленьких детей зависит от одобрения и вознаграждения окружающих. Однако с возрастом просоциальные поступки начинают приобретать внутреннюю ценность, не зависящую от внешних стимулов [106, 166, 186].

Исследователи по-разному подходят к проблеме просоциального развития детей. Согласно теории и эмпирическим данным, просоциальное поведение зарождается в раннем возрасте. М. Hoffman связывает просоциальное (моральное) развитие ребенка с развитием эмпатии. Моральное развитие он понимает как «внимательное отношение к другим» (people's consideration for others). Им описан развивающийся со временем переход от заботы о себе в ответ на дистресс других к эмпатической заботе (сочувствию) о других, что приводит к ориентированному на других просоциальному поведению [186].

Наиболее авторитетным подходом к развитию просоциальности является концепция N. Eisenberg. Автор выделяет пять стадий развития морального мышления, которые отображают возрастные изменения в просоциальном моральном мышлении от детства к взрослости [162] (табл. 1).

Условиями формирования просоциальности в концепции N. Eisenberg выступают развитие эмпатии, способности рассматривать объекты с позиции другого человека и рефлексия. Критикуя модель морального мышления Л. Кольберга, где стадии морального мышления иерархически интегрированы, структурно целостны, инвариантны и качественно различны, N. Eisenberg утверждает, что моральные рассуждения индивида могут происходить на разных уровнях. Она обнаружила, что подростки одновременно производят

как более высокие, так и более низкие типы моральных рассуждений при решении различных дилемм [162].

Таблица 1 – Стадии развития просоциального мышления по N. Eisenberg

Стадии развития	Характеристика	Возраст
Стадия 1. Гедонистическая ориентация на собственные интересы, а не на моральные нормы	Помощь оказывается из соображений прямой выгоды для себя, возможности дальнейших взаимных отношений. Эмоциональное отношение к тому, кто нуждается в помощи	Преобладающее поведение для дошкольников и детей младшего школьного возраста
Стадия 2. Ориентация на потребности других людей	Забота о другом без рефлексии позиции нуждающегося и без вербальных выражений симпатии, переживания чувства вины	Преобладающее поведение для дошкольников и младших школьников
Стадия 3. Ориентация на одобрение и мнение других	Выбор просоциального или эго-ориентированного поведения зависит от стереотипов «хороший/плохой человек», «правильное/неправильное» поведение	Преобладающее поведение для некоторых учеников начальной школы и большинства средней школы
Стадия 4а. Саморефлексивная эмпатическая ориентация	Основана на рефлексии позиции нуждающегося человека или на чувстве вины, или позитивном эмоциональном отношении к последствиям своих действий	Большинство подростков и юношей, редко – ученики начальной школы
Стадия 4б. Переходный	Оказание помощи на основе внутренних ценностей, моральных норм, обязанностей, ответственности и долге. Необходимость защиты прав и достоинства всех членов общества. Однако эти идеи не выражены четко и ясно	Меньшая часть подростков, юношей и взрослых
Стадия 5. Интернализация ценностей и норм	Просоциальное поведение основано на сознательном учете ценностей, норм, представлений об ответственности, вере в достоинство, права и равенство всех людей. Важным регулятором морального поведения становится сохранение самоуважения личности, влияющее на ценностно-нормативную сферу	Небольшое число подростков и юношей

N. Eisenberg [164] фокусирует внимание на развитии альтруизма, который определяет как целенаправленное добровольное поведение в пользу другого человека, реализующее принцип заботы и не мотивированное наградой или наказанием. «Интегрируя достижения когнитивной психологии в области просоциального поведения в своей концепции, N. Eisenberg рассматривает альтруистическое поведение как последовательность социально-когнитивных операций, включающих децентрацию и понимание точки зрения другого; оценку способности решить проблему самостоятельно или прибегнуть к помощи посторонних людей; формирование мотивации альтруистического поведения на основе симпатии/эмпатии; оценку возможности помочь; планирование помощи в процессе межличностного сотрудничества» [Цит. по 65, С. 60].

Помимо когнитивного компонента, важным в развитии просоциального поведения N. Eisenberg считает эмоциональный компонент. Однако в отличие от M. Hoffman, оптимальным регулятором альтруистического поведения N. Eisenberg считает симпатию, а не эмпатию [165]. L. Kohlberg писал, что подростки с обширными социальными связями, ориентированные на общественную деятельность, быстрее проходят все стадии морального развития, независимо от социального класса и культурного окружения [43, 191].

В объяснении просоциального поведения выделяют ряд моделей, акцентирующих внимание на *мотивах* оказания помощи. Человек помогает другому человеку, чтобы восстановить справедливость [204]; чтобы облегчить собственное негативное состояние при виде страданий другого человека [175]; чтобы обменяться материальными и социальными ресурсами (деньгами, услугами, информацией, любовью) [9]; чтобы избежать угрозы социальной и моральной идентичности [111, 128]; чтобы получить внутреннее удовольствие от оказания помощи-[13]; потому что переживает эмпатию [25, 121, 134].

В совершении просоциальных поступков важную роль играет ситуация. Экспериментально подтверждена значимость таких ситуационных факторов

как присутствие других людей, особенности окружающей среды и ощущение нехватки времени [106, 137]. G. Carlo и B. Randall выделяют следующие контексты просоциальных действий: просьба о помощи – уступчивое просоциальное поведение, помощь на глазах у других людей – публичное, в ситуации анонимности – анонимное, в чрезвычайных и эмоциональных ситуациях – экстренное и эмоциональное, без ожидания выгоды – альтруистическое [150, 151].

В отечественной психологии нравственное развитие ребенка и его воспитание рассматриваются как тесно связанные понятия. Моральное развитие ребенка – это процесс присвоения ребенком моральных и социальных норм, образцов и способов поведения (Л.И. Божович, Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.), которое осуществляется в деятельности через осознание, переживание, принятие, обретение личностного смысла. Л.И. Божович [7] рассматривает нравственное развитие как «формирование положительных черт личности в процессе нравственной деятельности, осуществляемой ребенком совместно со взрослыми и сверстниками. Образцом выступает поведение взрослого и заданные обществом эталоны, которые в результате активной деятельности ребенка и его общения со сверстниками и взрослыми становятся внутренними регуляторами поведения» [Цит. по 65, С. 61]. С.Г. Якобсон, говоря о психологических проблемах этического развития детей, рассматривает моральное поведение как процесс и результат нормативной моральной регуляции со стороны общества [124]. В.С. Мухина подчеркивает роль взрослого в формировании морального поведения, чувства ответственности ребенка, которая сводится к доброжелательному контролю и положительной оценке его поступков [71]. В работах Ю.Е. Плотниковой раскрывается возможность формирования моральной саморегуляции в ситуации морального выбора [76]; Т.Ю. Садовникова анализирует особенности образовательной среды как компонента социальной ситуации развития ребенка [93].

Большинство рассмотренных моделей представляет просоциальность как универсальную перспективу развития личности. Просоциальное поведение присуще человеку генетически, оно формируется посредством усвоения социальных норм и научения, связано с когнитивным и эмоциональным развитием ребенка.

Психологи выделяют несколько условий успешного систематического просоциального поведения:

1) ориентация на других – замечать, что другой нуждается в помощи [203];

2) эмпатия – способность понимать переживания других людей, сопереживать, т.е. чувствовать боль другого человека [157];

3) социальная ответственность – проявление заботы о других как личного долга [158];

4) агентность – восприятие контроля над ситуацией, вера в самоэффективность – играет решающую роль в мотивации и подкреплении просоциального поведения [146];

5) соответствие поступка внутренним ценностям, моральной идентичности – помощь другим отражает сущность человека [129];

6) периодический опыт оказания помощи. Повторение любого действия уменьшает количество когнитивной энергии, необходимой для планирования и осуществления поступка, поэтому оно становится более автоматическим [139].

Кроме того, существует «петля положительной обратной связи»: помощь другим приводит людей в хорошее настроение, что повышает вероятность того, что они будут помогать ещё [175].

«Несмотря на то, что некоторые преимущества просоциального поведения возникают в результате единичных действий (например, положительные эмоции), многие другие преимущества (например, ощущение благополучия, успешность, развитые социальные связи) являются результатом регулярной просоциальной деятельности. Следовательно, важно развивать

просоциальные привычки, то есть склонность помогать другим регулярно и в разных контекстах» [47, С. 24].

Подростковый является сензитивным периодом для формирования просоциального поведения. В это время происходит ряд физических, когнитивных и реляционных изменений, которые влияют на социальное функционирование подростка.

Во-первых, к подростковому возрасту у человека развивается способность к абстрактному мышлению (Л.И. Божович, О.А. Карабанова, Ж.А. Леснянская, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин, Е. Erikson) [7, 26, 54, 71, 119, 168]. Подросток начинает задумываться о нравственных и общественных ценностях, собственных моральных принципах. По сравнению с детьми, подростки более склонны сопереживать чужим и незнакомым людям. Благодаря развитию когнитивных способностей и физическому росту, социальным изменениям (например, новые социальные связи за пределами семьи, новые социальные роли, переход из средней школы в старшую) подростки становятся более независимыми. Развивающееся социальное познание позволяет подросткам понимать сложность и неоднозначность социальных ситуаций. Эти изменения расширяют диапазон возможностей для помогающего поведения, позволяя заниматься новыми формами просоциальной деятельности по отношению к родственникам, сверстникам и обществу в целом.

Во-вторых, в подростковом возрасте развивается моральная идентичность, которая представляет собой процесс изучения и присвоения набора ценностей, убеждений, ролей и моделей поведения, характеризующих человека [168]. По мнению К. Akino и А. Reed, развитие идентичности имеет решающее значение для формирования просоциальных привычек, поскольку люди, которые считают просоциальные ценности и поведение главными в своей идентичности, с большей вероятностью, чем другие, будут вести себя просоциально в различных ситуациях [128]. В подростковом возрасте люди, как правило, особенно открыты для нового опыта, в том числе готовы

попробовать новые модели поведения и включить новое содержание в свою идентичность. Теоретики морального развития утверждают, что подростки и молодые взрослые чаще, чем люди других возрастов, интегрируют просоциальные качества в свою идентичность, что предсказывает долгосрочные модели просоциального поведения [144]. Наши исследования обнаруживают положительную корреляцию между моральной идентичностью и просоциальным поведением в социальных сетях и в реальной жизни, подтверждают, что социальные онлайн-взаимодействия также важны для развития моральной идентичности и просоциального поведения подростка, как и реальное живое общение. Более того, онлайн-контекст имеет такие специфические особенности, которые позволяют развивать одновременно интернальный (внутренний) и символический (внешний) аспекты моральной идентичности. Например, анонимность социальных сетей и мессенджеров способствует развитию интернализации, а публичный характер некоторых платформ, возможность мгновенного охвата большой аудитории - символизации. С другой стороны, нехватка невербальных поведенческих сигналов в цифровой текстовой коммуникации может снижать эмпатические реакции и уменьшать альтруистическое и эмоционально мотивированное просоциальное поведение [42, 43].

В-третьих, и это наиболее важно для настоящего исследования, просоциальные привычки, заложенные в подростковом возрасте, как правило, сохраняются, когда человек взрослеет [131]. Изучение выборки взрослых людей с экстраординарно высокими моральными качествами привело психологов к выводу, что значительная часть просоциальных обязательств этих людей была связана с влиятельным опытом, который произошел с ними в подростковом возрасте [200]. Этот результат подтверждает и продольное исследование N. Eisenberg с коллегами, которое выявило значительную внутриличностную стабильность в просоциальном реагировании в возрасте от 20 до 30 лет [166]. Еще одно крупное лонгитюдное исследование с участием 6925 человек показало, что старшеклассники, которые выполняли

общественные работы, – добровольно или принудительно – с большей вероятностью, чем их сверстники, будут голосовать на выборах через 8 лет после окончания школы [183].

Таким образом, подростковый возраст – это время, когда люди особенно открыты для восприятия новых идей и моделей поведения, в том числе связанных с оказанием помощи другим.

Психологами были предприняты попытки изучить психологические (внутриличностные) факторы (детерминанты) просоциальности. Выделены некоторые характеристики личности, которые можно использовать в качестве прогностических параметров просоциального поведения.

Было обнаружено, что существуют индивидуальные различия в оказании помощи, которые сохраняются с течением времени. Эмоциональные, эмпатичные, умеющие сочувствовать и деятельные люди более склонны к заботе об окружающих [134, 135, 166, 186]. Просоциальность также предсказывают ценностные ориентации, социальный интеллект, включая моральное и просоциальное мышление, представление о себе как о нравственном человеке, социальная ответственность, общее доверие к людям, [10, 11, 36, 53, 57, 66, 93, 128, 130, 182, 237, 238]. Рассмотрим эти личностные качества более подробно.

Исследования показывают, что предиктором просоциального поведения является *эмпатия* (С.Д. Watson, N. Eisenberg, M. Hoffman и др.). В разных работах она определяется как сочувствие, сопереживание, симпатия, проникательность, эмоциональная отзывчивость, идентичность чувств, сензитивность, интуиция. N. Eisenberg рассматривает эмпатию как моральную эмоцию и как параметр просоциальной мотивации [165]. М. Okun с коллегами доказали, что эмпатия через симпатию помогает поставить себя на место другого человека в различных ситуациях [206]. В структуре эмпатии выделяют физиологический, эмоциональный, мотивационный, рациональный (когнитивный) и поведенческий компоненты (Т.П. Гаврилова, В.А. Лабунская, И.М. Юсупов, С.Д. Watson и др.) [17, 107, 121, 135]. Взаимодействие этих

компонентов определяется опытом общения человека, результатом социальных взаимодействий. Исследования С.Д. Watson доказали, что эмпатия усиливает просоциальное поведение [134, 135, 136]. При этом для совершения помогающего действия эмпатия не должна быть примитивной, иначе субъект не сможет распознать эмоциональное состояние, ситуацию и действия другого человека [136].

Другим предиктором просоциального поведения может выступать *моральная идентичность*. Это степень, в которой быть нравственным человеком важно для личности [181]. Моральная идентичность рассматривается как единство общественной морали и личных целей [128, 181]. Такая интеграция служит источником моральной мотивации и помогающего поведения. Корреляционные исследования с использованием количественных показателей моральной идентичности показывают, что моральная идентичность связана с нравственными действиями (например, пожертвованием денег на благотворительность и альтруистической помощью), моральными эмоциями (например, чувством вины после непоследовательного поведения), с чувством морали и заботой о членах чужой группы [128, 181, 182, 224]. Вопрос о природе этих связей пока остается открытым. Непонятно, моральная идентичность мотивирует моральное действие или моральное действие заставляет людей рассматривать себя как хороших и нравственных, или же и то и другое вовлечено в какой-то динамический процесс. Тем не менее несколько экспериментальных исследований (путем написания участниками коротких рассказов о себе с использованием терминов моральных качеств) продемонстрировали влияние начального морального самоопределения на моральные эмоции и поведение [129, 130].

Просоциальность может предсказывать *генерализованное доверие* (общее доверие, социальное доверие). Это значимый компонент межличностного взаимодействия, который выражается в способности распознавать риски в социальном взаимодействии и точно определять

надежность партнера [238]. Генерализованное доверие положительно связано со склонностью к новым знакомствам и к переживанию положительных эмоций [238]. Оно способствует развитию социального интеллекта и самоактуализации личности, накоплению и повышению качества социального капитала на уровне групп и общества в целом [11]. Доверяющие люди более чувствительны к социальной информации [231]; многочисленные эксперименты установили связь между общим доверием и когнитивными способностями, а также с эмоциональной реактивностью (аффективной эмпатией) [188].

С просоциальным поведением положительно коррелирует *социальная ответственность*. Она может быть рассмотрена не только как общественная норма, но и как диспозиция, определяющая ориентацию на норму [36]. Социальная ответственность выражается в осознании личностью социальных норм и ценностей, их принятии, готовности оценивать последствия и результаты своих действий. Ответственный человек обладает способностью вести себя в соответствии с интересами других людей, а не только собственными. В многоуровневой модели личностной саморегуляции Е.Р. Калитеевской, Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина ответственность рассматривается как внутренняя саморегуляция зрелой личности, опосредованная ценностными ориентирами [53]. Ответственность формируется в процессе воспитания в подростковом возрасте, обладает целостностью (либо она есть, либо нет).

С просоциальным поведением тесно связан *социальный интеллект* [142, 145, 159, 207]. Он рассматривается как многогранная конструкция, включающая несколько компонентов: восприятие внутренних состояний и настроений других людей, анализ социальных ситуаций, способность рассматривать ситуацию с точки зрения другого человека, атрибуция поведения другого, знание социальных правил, общая способность общаться с другими людьми, проницательность и чувствительность в сложных

социальных ситуациях, способность убеждать других, готовность и способность к совместной работе [220].

Важным компонентом социального интеллекта является *просоциальное мышление*, которое представляет собой готовность и стремление человека действовать на благо другого и общества в целом. Просоциальное мышление может выражаться в когнитивной эмпатии – понимании, что кому-то нужна помощь; альтруизме – стремлении помогать, не ожидая за это вознаграждения; социальной ответственности – осознании своей роли в обществе и стремлении быть полезным другим; групповой идентичности – увеличении частоты просоциальных поступков в отношении членов своей социальной группы [66, 73].

Просоциальное мышление способствует социальной сплоченности, профилактике конфликтов и буллинга в подростковой среде, благополучному развитию подростков [145, 224]. Развитие просоциального мышления может происходить через примеры для подражания в окружении ребенка, обсуждение и рефлексию социальных проблем, вопросов этики и морали, обучение в семье и в образовательных практиках эмпатии, ответственности, этичному поведению [142, 145, 159, 207, 224].

Таким образом, просоциальные действия связаны с помощью, поддержкой, сотрудничеством, направлены на принесение пользы другим людям или социальным группам. Просоциальное поведение является сложным многоаспектным феноменом, который имеет и внешнюю, и внутреннюю обусловленность. Основные подходы к просоциальному поведению (эволюционный, бихевиористский, нормативный, когнитивный) интерпретируют его с разных сторон. Подростковый возраст является благоприятным периодом для формирования просоциальных личностных качеств и просоциального поведения. При этом исследователи признают важность социокультурной среды и целенаправленного воспитания просоциальных личностных качеств в формировании просоциальных действий.

1.2. Сущность, структура и содержание просоциального поведения подростков в смешанной реальности

В последнее десятилетие цифровые устройства, мобильные приложения, социальные сети стали повсеместными и незаменимыми для выполнения самых простых повседневных действий, таких как общение, работа, обучение, совершение покупок, получение информации, развлечения. Пользователи могут получить доступ к услугам, предоставляемым веб-устройствами, в любое время и в любом месте, что способствовало значительному увеличению их использования и воспринимаемой полезности [155].

Российские подростки часто опережают взрослых по интенсивности использования цифровой среды. Исследования академика Г.У. Солдатовой и её коллег выявили, что в 2019 году пользовательская активность подростков составила 4-5 часов в будни и 6-8 часов в выходные дни [222]. Такой высокий уровень активности называют гиперподключенностью, то есть таким взаимодействием с цифровыми устройствами, когда время, проведенное в сети, начинает соответствовать времени без экрана персонализированного устройства. Гиперподключенность трансформирует устройство современного мира – стирает границы между реальным и виртуальным миром; между человеком, машиной и природой; определяет переход от дефицита информации к ее изобилию; переход от приоритета отдельных вещей, свойств и бинарных отношений к примату взаимодействий, процессов и сетей [174].

Согласно исследованиям Г.У. Солдатовой, разделение повседневной жизни на онлайн и офлайн теряет актуальность [103]. Итальянский философ L. Floridi вводит неологизм «onlife», чтобы обозначить новый опыт гиперсвязанной реальности, в которой «больше не имеет смысла задаваться вопросом, находится ли человек онлайн или офлайн» [174].

Высокая пользовательская активность определяет новую тенденцию в психологических исследованиях: онлайн и офлайн рассматриваются не отдельно, а как смешанная реальность – единое киберфизическое

пространство (фиджитал (vs диджитал)), в котором они тесно переплетаются и взаимодействуют, по-новому организуя повседневную жизнь людей (определение Г.У. Солдатовой) [223]. Концепция цифровой социализации Г.У. Солдатовой, А.Е. Войскунского постулирует формирование у ребенка новой экосистемы, включающей техносистему – все цифровые средства, цифровые платформы, мессенджеры, приложения, а также способы их использования [104]. «Интегрируясь в социально-когнитивную систему ребенка, цифровые технологии обеспечивают цифровое расширение (достройку) личности и меняют условия ее существования» [104, С. 432]. «Дети познают мир не только через органы чувств, но и посредством технологических устройств – важного инструмента взаимодействия с окружающей средой» [155, С. 2]. Г.У. Солдатова и А.Е. Войскунский пишут, что к современному ребенку трудно применить нормы доцифрового детства, взгляды на социализацию и обучение необходимо пересматривать. Они должны способствовать адаптации в технологически насыщенном, стремительно трансформирующемся обществе [84, 104].

Интернет и смешанная реальность становятся все более значимыми пространствами деятельности подростков. «На объективном уровне это проявляется в дополнении онлайн-активностью большинства круга привычных деятельностей, тогда как на субъективном уровне – в переживании подростками реальности как смешанной, а не разделенной на онлайн и офлайн» [103, С. 88].

Г.У. Солдатова отмечает, что «к 2019 году значительно снизились онлайн-риски, на преодоление которых были направлены различные социальные усилия и которые в большей степени осознавались родителями: столкновение с сексуальным контентом и вирусными программами. Напротив, на первый план выходят коммуникационные риски, которые являются, скорее, продуктом смешанной онлайн/офлайн реальности; среди них – столкновение с различными видами киберагрессии (например, кибербуллинга, как правило сочетающегося со школьным буллингом), риски,

предполагающие распространение и использование личной информации, а также новая группа онлайн-рисков, связанных с распространением личной информации ближайшим окружением подростка: родителями, учителями, друзьями» [103, С. 90].

Просоциальное поведение в смешанной реальности способно снизить выделенные риски коммуникации. Смешанная реальность является средой, где происходит формирование просоциальности детей и подростков. Она может играть значительную роль в формировании просоциальных мотивов и норм: заботы, оказания помощи нуждающимся, социальной справедливости и ответственности, чувства долга, милосердия и сострадания [44, 45, 46, 116, 178].

Просоциальное поведение подростков проявляется в различных сферах и ситуациях. Оно может включать следующие проявления, реализуемые в реальной жизни и онлайн:

– помощь и поддержка. Подросток может оказывать помощь и поддержку своим друзьям, семье или окружающим людям, когда они находятся в трудной ситуации или нуждаются в помощи. Например, помощь однокласснику или младшему ребенку в семье с домашним заданием, утешение друга, поддержка во время стрессового периода;

– добровольческая деятельность. Подросток может участвовать в добровольческих и благотворительных мероприятиях, помогая безвозмездно другим людям, животным или организациям. Практически в каждой школе России созданы волонтерские организации, являющиеся важным компонентом образовательной среды. Волонтерство в школах включает помощь учителям в проведении мероприятий, помощь младшим ученикам, участие в социальных проектах, направленных на помощь нуждающимся, защиту окружающей среды, развитие общества;

– проявление заботы и внимания. Подросток может выразить заботу и внимание к другим людям, например, слушая и поддерживая их в разговоре, выражая уважение и благодарность;

– разделение ресурсов и времени. Подросток может делиться своими ресурсами, как материальными (деньги, вещи), так и временем, чтобы помочь другим людям;

– помощь в решении проблем. Подросток может помочь другим в решении их проблем, например, помочь другу с переездом, помогая с поиском информации, советуя и поддерживая в трудной ситуации.

В последнее десятилетие появились исследования, изучающие просоциальное поведение подростков в онлайн-режиме. Исследователи утверждают, что онлайн-просоциальное поведение может принести те же преимущества, что и офлайн-просоциальное поведение, как для получателя, так и для того, кто помогает [84, 140, 170, 185, 208, 236].

«S. Egreegers, ведущий специалист по изучению просоциального онлайн-поведения подростков, определяет просоциальное поведение в интернете как добровольное поведение, осуществляемое в электронном контексте (контексте социальных сетей) с намерением принести пользу конкретным другим людям или способствовать гармоничным отношениям с другими. Примеры онлайн-просоциального поведения включают утешение друга с помощью цифровых технологий, онлайн-обмен ресурсами и информацией с одноклассником, а также помощь сверстникам в социальных сетях. Это определение исключает такие виды поведения, как онлайн-пожертвования в пользу благотворительных организаций, онлайн-волонтерство и помощь онлайн-организациям, так как онлайн-просоциальное поведение подростков фокусируется на конкретных других людях, то есть имеет реляционный характер (ориентированный на отношения)» [84, С. 125].

«В социальных сетях осуществляются и принимаются различные виды просоциального поведения. Подростки используют социальные сети, чтобы оказывать и получать поддержку не только от неформальных сетей сверстников [177], но и от незнакомцев [178], делиться эмоциями и адекватно реагировать на обмен эмоциями [140], помогать друг другу при игре в онлайн-игры [232] и сотрудничать с подростками, с которыми они себя

идентифицируют [190]. Они охотнее доверяются друзьям, чем взрослым и специалистам [198], поэтому часто просоциальное поведение в соцсетях остается незамеченным родителями, учителями и другими авторитетными в их жизни людьми» [84, С. 125].

«Поскольку принадлежность к группе формирует взаимное поведение, а социальные сети облегчают групповое общение, нормы взаимного просоциального поведения могут быстро развиваться в социальных сетях, когда люди становятся свидетелями просоциального поведения других или сами являются получателями просоциального поведения и чувствуют, что от них ожидается то же самое» [84, С. 126].

«Т. Marshall с соавторами обращает внимание на то, что онлайн-просоциальное поведение развивается при активном использовании социальных сетей [199]. Под активным использованием понимается поддержка постов других людей лайками, комментариями, а также создание собственного контента. Сетевая активность помогает создавать социальный капитал и способна улучшить психологическое благополучие подростков [170]. Активное сетевое просоциальное поведение выгодно как людям, которые делятся эмоциями в социальных сетях, например, получение лайков/реакций/комментариев к своим постам может повысить чувство принадлежности, самооценки и осмысленности существования [229], так и людям, которые оказывают эмоциональную поддержку [187]. И наоборот, пассивное использование социальных сетей, то есть просмотр контента других людей без прямого участия, может означать, что пользователи упускают возможности повысить свое благосостояние посредством просоциального обмена [196]» [84, С. 127].

«Кроме потребности в принадлежности, активное просоциальное поведение онлайн может удовлетворять и информационные потребности подростков [127]. Обмен полезными ресурсами, советами, идеями, мнениями и новостями помогает подростку почувствовать автономность, свободу действий и самоутвердиться посредством позиционирования себя в качестве

специалиста по обсуждаемому вопросу или лидера мнений [196]. Благодаря обмену информацией в социальных сетях, учащиеся становятся активными сопроизводителями знаний, а не пассивными потребителями информации» [84, С. 128].

«Социальные сети, блоги, представляют собой арену, где молодые люди могут совместно разрабатывать, создавать и публиковать свои собственные материалы. Китайские ученые сообщают, что более 60% подростков занимаются некоторыми видами деятельности по созданию контента, такими как написание блогов, разработка веб-сайтов и преобразование онлайн-контента в новые творения [196]. Было также обнаружено, что создатели контента участвуют в большей коммуникационной деятельности, чем те, кто не создает контент. Это говорит о том, что создание контента может включать в себя больше социального взаимодействия и может помочь в социальном развитии подростка [196]» [84, С. 128].

Специфика онлайн-контекста создает и другие возможности для проявления просоциального поведения подростков. Норвежские психологи провели фокус-групповое исследование, направленное на изучение жизненного опыта подростков в использовании социальных сетей. Особое внимание уделялось положительным и отрицательным аспектам. Респонденты отвечали на вопрос «В каком смысле социальные сети являются позитивным фактором в вашей жизни?». Участники заявили, что социальные сети облегчили их социальную жизнь, позволив им легче общаться, поддерживать дружбу, а также заводить новых друзей. Социальные сети были на виду, и поэтому «все знали всех», и перейти к дружбе было легко. Кроме того, социальные сети способствовали сплочению групп, например, в классе в школе, позволяя нескольким людям общаться непрерывно. Подростки отмечали, как социальные сети заставили их замечать своих одноклассников или уделять им больше внимания. Взаимный просмотр профилей людей в социальных сетях заставил их оказаться на «социальном радаре» друг друга [185].

Социальные сети рассматривались также как источник социальной поддержки, и участники сравнили свой мобильный телефон с друзьями в кармане, которые мгновенно доступны в случае необходимости. Этот факт был тематизирован в качественном исследовании E. Weinstein, где участники отметили, что доступность друзей вызывает чувство связи или ощущение присутствия с ними людей [234].

Однако рост социальных обменов имеет и недостатки. Участники исследований рассказывали о том, что многие дружеские отношения в социальных сетях являются поверхностными и что они предпочитают общение лицом к лицу. Некоторые сократили свою онлайн-сеть, удалив людей, которых они не считали настоящими друзьями [185].

Результаты качественных исследований показывают, что одной из основных мотиваций использования социальных сетей было оставаться на связи и общаться с друзьями. Поскольку социальные сети представляют собой важную социальную арену, многие участники выразили необходимость использования социальных сетей, чтобы не отставать от общества. Несколько участников описали страх и опыт упущения из виду того, что происходило среди друзей в социальных сетях. Респонденты подчеркнули, что не существует разделения между социальными сетями и реальной жизнью. Несмотря на то, что подростки отдавали себе отчет в негативных последствиях использования социальных сетей, они были очень заинтересованы продолжать их использовать [199].

Просоциальное поведение онлайн способствует получению еще одного важного для подростков преимущества – накоплению социального капитала. По мнению Г.У. Солдатовой, Т.А. Нестика, Л.А. Шайгеровой, «просоциальные личностные установки (толерантность, ориентация на оказание друг другу помощи знаниями, связями, эмоциональной поддержкой и т. п.) позволяют людям осуществлять социальный обмен и формировать доверие даже в тех случаях, когда они не знакомы, то есть там, где в социальной сети существуют так называемые «структурные пустоты».

Просоциальное поведение позволяет формировать социальный капитал, преодолевая барьеры, накладываемые неоднородностью социальной сети, то есть различиями в уровне межличностного или межгруппового доверия между отдельными группами и странами» [84, 100].

«И.В. Погожина с соавторами [81] выделяет следующие характеристики просоциального поведения онлайн: отсутствие психологического давления, то есть принятие и поддержка другого человека; поиск и предоставление достоверной информации; направленность на поддержание здорового образа жизни; направленность на социально одобряемые акции (благотворительность, волонтерство и т.п.); нейтральная или позитивная эмоциональная окрашенность потребляемого и распространяемого контента» [84, С. 129].

«Исследования показали, что просоциальные средства массовой информации, сайты социальных сетей, онлайн-игры, социальные квесты могут способствовать развитию эмпатии, альтруизма и просоциального поведения, а также снижению агрессии среди подростков» [84, С. 130]. Наши исследования подтверждают, что школьники положительно относятся к благотворительности, участвуют в благотворительных акциях, разделяют идеи гуманизма и милосердия. При оказании помощи они руководствуются нравственными мотивами, симпатией и жалостью, а также личным удовлетворением от совершенного поступка [39, 40, 46]. Однако большая часть подростков недостаточно информирована о просоциальном поведении и возможностях оказания помощи тем, кто в ней нуждается [41].

Создатели онлайн-просоциальных игр для молодежи видят свою задачу в том, чтобы заинтересовать игрока социально значимой темой и мотивировать на поиск информации о ней. Формат игры может быть любым – квесты, головоломки, раннеры. Лонгитюдное масштабное исследование, проведенное канадскими и корейскими учеными о восприятии подростками просоциальных игр, показало, что привлекательная игра должна иметь продуманный реалистичный дизайн, возможность длительного прохождения,

быть достаточно сложной, постепенно и кратко подавать факты и информацию [40, 214]. Среди просоциальных онлайн-игр можно назвать «A Blind Legend» (Plug In Digital, 2016), привлекающую внимание к проблеме слепых и слабовидящих людей, экологическую игру «Посади лес» (ЭКА, 2015), интерактивную новеллу «Ласточки. Весна в Бишкеке» (фонд «Открытая линия», 2020), привлекающую внимание к проблемам кражи невест в Кыргызстане [40].

Эксперт по образовательным играм С. Aldrich предполагает, что интерактивные виртуальные среды (HIVE) работают как учебные мероприятия, потому что иммерсивные (то есть с полным погружением) занятия стимулируют эмоциональную вовлеченность, которая необходима для обучения переходу от рабочей памяти к долговременной [126].

Организаторы всероссийского конкурса социальных квестов «Флагман» определяют социальные квесты как «добровольческий проект, представленный в виде интерактивной игры с заданной сюжетной линией, ориентированный на достижение социально полезного результата, выполненный по специальному алгоритму и предполагающий выполнение различных заданий в определенные сроки» [24].

«Социальный квест направлен на поиск и решение различных социальных проблем, окружающих человека в повседневной жизни. Тематика при этом может быть самой разнообразной: борьба с проблемой нетерпимости в обществе через воссоздание чуждой человеку социальной среды (другой нации, общества инвалидов, бездомных и так далее), в которой ему предстоит прожить какое-то время; помощь людям с ограниченными возможностями через поиск и устранение физических и коммуникативных барьеров; приобретение знаний и навыков ориентирования и выживания в дикой природе, направленных на решение городских проблем и развитие местных сообществ, а также квесты, цель которых – просто поделиться хорошим настроением и добрыми поступками» [24].

Просоциальные блоги в социальных сетях могут стать средством вовлечения людей в просоциальную и волонтерскую деятельность [64]. Например, в социальной сети ВКонтакте реализуется множество проектов, охватывающих широкий спектр просоциальных действий. Об их популярности можно судить по количеству сообществ и подписчиков.

Так, зарегистрировано более 25000 сообществ, помогающих животным («Дай лапку» – 40 тысяч подписчиков, «Право на жизнь» – 25 тысяч подписчиков, «Помощь животным. Москва» - более 100 тысяч подписчиков); 95000 сообществ направлено на помощь людям – пожилым, бездомным, больным, с ограниченными возможностями здоровья («Дарим счастье» – 8 тыс. подписчиков, «Негде жить» – 10 тыс. подписчиков). Экологические проекты – 2600 сообществ («Зеленый бык» – 9 тыс. подписчиков, «Посади лес» – 17 тыс. подписчиков, «Мусора. Больше. Нет в Иваново» – 1 тыс. подписчиков, «Онлайн-экология» – 24 тыс. подписчиков) имеют разную тематику, от отдельного сбора мусора до восстановления лесов России; культурное волонтерство – 1600 страниц («Волонтеры культуры» – 14 тыс. подписчиков, «Сообщество ревнителей русского языка» – 220 подписчиков), помощь бойцам СВО – более 200000 сообществ [218]. Те же самые и аналогичной тематики проекты представлены в социальной сети Telegram.

Анонимность социальных сетей не позволяет собрать точные данные о количестве подростков и молодежи среди подписчиков просоциальных блогов, однако некоторые исследования доказывают, что школьники подписаны на волонтерские сообщества [67, 217].

Некоторые виды просоциального опыта (например, помощь в экстремальных ситуациях) и информацию удобнее и безопаснее получать онлайн, чем в реальной жизни.

Социальные сети рассматриваются как важнейшая площадка взаимодействия подростков. Просоциальное поведение в онлайн-общении важно по нескольким причинам. Во-первых, когда большинство людей демонстрируют такое поведение, устанавливается социальная норма

позитивных онлайн-взаимодействий, которая может стать мощным противовесом киберагрессии. Во-вторых, позитивное онлайн-общение может укрепить социальные связи и улучшить качество отношений. Наконец, оно может способствовать благополучию и повышению самооценки подростков [170, 197].

Структура просоциального поведения подростков включает следующие компоненты (сферы):

1) ценностно-мотивационный – развитие помогающего поведения детей проходит шесть стадий, различающихся по качеству мотивации. Первые три стадии включают в себя уступчивое помогающее поведение (помощь в ответ на просьбу помочь), когда ребенок ожидает получения материального вознаграждения или избежания наказания. Следующие две стадии связаны с выполнением социальных требований и заботой о социальном одобрении и обобщенной взаимности. Последняя стадия представляет собой истинный альтруизм, при котором помощь является самоцелью [165, 193]. Альтруистическое поведение проявляется в том, что подросток оказывает помощь и поддержку другим людям, даже если это не приносит ему личной выгоды или награды; проявление просоциального поведения основано на понимании и уважении социальных норм, ценностей и ожиданий общества [106, 142].

2) эмоциональный – согласно эмпирическим и теоретическим исследованиям, регуляторным механизмом просоциальных действий могут выступать эмпатия, симпатия или желание преодолеть дистресс. По мнению N. Eisenberg, оптимальной просоциальной мотивацией является симпатия, M. Hoffman пишет о приоритете эмпатии в структуре просоциального действия [162, 186].

3) когнитивный – связан с просоциальным мышлением, в основе которого лежат способности распознавать потребности и страдания других людей, способности реагировать на потребности других разными способами

лежат когнитивные навыки, понимание эмоций, перспективное восприятие [111, 165, 230].

5) деятельностный – подростки по сравнению с детьми более младшего возраста могут оказывать прямую, инструментальную помощь, поскольку обладают большей физической и социальной компетентностью [29, 47, 71].

Проведенный теоретический анализ, позволил нам дать следующее определение *просоциальному поведению школьников подросткового возраста в смешанной реальности*: осознанные, добровольные действия, направленные на благо конкретного человека или конкретной группы людей, осуществляемые в онлайн-среде и в реальной жизни, которые выражаются в помощи, поддержке, утешении, обмене ресурсами и информацией. Просоциальное поведение проявляется на ценностно-мотивационном уровне – в приверженности ценностям заботы о другом и общественным ценностями; на когнитивном уровне – способностями к концептуализации в области просоциальности; на эмоциональном уровне – проявлением эмпатии и саморефлексии просоциальных чувств и действий; на деятельностном уровне – способностью осуществлять просоциальную деятельность в различных контекстах.

На основании теоретического анализа концепций (компонентов, психологических механизмов, личностных ресурсов, сфер развития), программных практик развития просоциального поведения подростков нами разработана психологическая модель просоциального поведения подростков в смешанной реальности (рис. 1).



Рисунок 1 – Психологическая модель просоциального поведения подростков в смешанной реальности

В модели просоциального поведения подростков в смешанной реальности отражается взаимосвязь просоциальных личностных ресурсов (детерминант) (просоциальные ценности и нормы, моральная идентичность, эмпатия, доверие окружающим, социальный интеллект), ценностно-мотивационной, эмоциональной, когнитивной, деятельностной сфер (компонентов) и видов просоциальных поступков (уступчивое, публичное, анонимное, экстренное, эмоциональное, альтруистическое) в смешанной реальности за счет психологических механизмов (саморегуляции, коммуникации, саморефлексии) с целью личностного развития и позитивной социализации.

Таким образом, смешанная реальность является актуальной средой для формирования просоциального поведения подростков. Она позволяет вовлечь подростка в просоциальную проблематику, дополнить просоциальный опыт в

реальной жизни, является средством профилактики коммуникативных рисков. Благодаря широте и разнообразию просоциального контента каждый подросток может найти то, что заинтересует именно его. «Развитию просоциального поведения подростков в сети способствуют: чувство принадлежности к группе, обмен информацией, получение положительных эмоций и создание контента. Сетевая активность расширяет возможности социализации учащихся. Понимание важности, мотивов и способов использования социальных сетей подростками имеет решающее значение для разработки эффективных стратегий воспитания просоциальности в цифровых социальных медиа» [84, С. 129].

1.3. Психолого-педагогические программы и практики, направленные на формирование просоциального поведения школьников

«Просоциальные действия представляют собой прижизненно приобретаемые навыки оказания помощи, которые можно развивать целенаправленно» [47, С. 23]. Теоретические представления психологов о механизмах, лежащих в основе формирования просоциального поведения, различны. Так, С.Д. Watson обосновывает ключевую роль эмпатии в развитии просоциальности [136], N. Eisenberg и ее коллеги считают, что просоциальному поведению способствует усложнение морали, развитие моральных качеств личности [165], Р. Hastings с коллегами говорят об внешнем управлении практиками воспитания и обучения ребенка – контроля и дисциплины, отзывчивости к детям, эмоциональной теплоты, просоциального моделирования и т.д. [184].

«На сегодняшний день существует несколько десятков программ, учебных практик, многокомпонентных универсальных и целенаправленных вмешательств, оцениваемых на предмет влияния на просоциальное развитие детей. Практики включают поведенческое и/или психологическое

содержание, реализуются однократно или в течение длительного времени (например, в течение учебного года), проводятся взрослым – учителем, родителем, исследователем, школьным психологом» [47, С. 24]. Ниже представлены основные программы и компоненты программ формирования просоциального поведения, реализуемые за рубежом [84] (табл. 2).

Таблица 2 – Программы и вмешательства, направленные на формирование просоциального поведения школьников

Название практики. Методы	Теоретическая база	Механизм развития просоциального поведения. Содержание практики
Социальное обучение	Теория социального научения. A. Bandura [132], J. Rushton [215], V. Ramaswamy and C. Bergin [212], M. Mares and E. Woodard [198]	<i>Механизм развития ПП.</i> Социальное поведение формируется посредством научения через наблюдение (позитивных моделей поведения), положительное подкрепление, поведенческие ожидания, руководством практикой социализатором
а) социальное моделирование		– взрослый описывает ПП, которое он намерен совершить; – взрослый указывает на примеры ПП сверстников детей; – взрослый дает примеры описания других участников ПП – например, рассказывает о биографии известных альтруистов (Мать Тереза и т.п.); – взрослый воспроизводит ПП: делится едой, помогает кому-то, жертвует на благотворительность; – взрослый привлекает внимание к просоциальным моделям на телевидении и в социальных сетях, компьютерных играх. Обсуждаются просоциальные модели поведения в литературе
б) указания или ожидания		– взрослый дает инструкции или выражает пожелания в отношении ПП. Например: «Я хочу, чтобы ты поделился с Петей», «Ты должен поделиться с Петей». Или менее ограничивающие пожелания: «Наверное, было бы здорово, если бы ты поделился с Петей», «Ты можешь поделиться с Петей». – инструкции могут быть направлены на проявление подростками общей социальной компетентности: «Я хотел бы, чтобы вы с Петей нашли общий язык»
в) подкрепление индивидуальное или групповое		– за ПП предусмотрено материальное поощрение (наклейки, конфеты, дополнительное игровое время);

		– за ПП предусмотрена позитивная обратная связь (похвала, похлопывание, комплимент). Например, «Спасибо, что помог Пете сделать домашнее задание»
г) диспозиционное подкрепление		Объяснение ПП положительными внутренними качествами ребенка «Вы такие добрые дети, что помогаете собирать корм для животных в приюте»
д) наказание за отсутствие ПП		– лишение привилегий за невыполнение ПП или за неадекватное поведение, например, агрессию; – негативные последствия (наказание) за невыполнение ПП или за неадекватное поведение
2. Обучение эмоциональной грамотности	Теория обработки социальной информации (SIP) E. Lemerise, W. Arsenio [195]	<i>Механизм развития ПП.</i> В основе механизма ПП лежит эмоциональная компетентность. Она включает точное распознавание своих и чужих эмоций, понимание причин и последствий эмоциональных состояний, умение выражать и регулировать эмоции здоровым и безопасным способом
а) само-рефлексия эмоций	Программа SEL (Social and emotional learning) M. Brackett and S. Rivers [145],	– распознавание, понимание, анализ собственных эмоций, их влияния на поведение; – полное и глубокое понимание лексического значения слов, называющих чувства и эмоции (волнение, стыд, отчуждение); – практики сосредоточения на чувствах – осознанное слушание, осознанное наблюдение, осознанное обоняние, осознанное движение
б) развитие эмоциональной грамотности в социальных ситуациях	V. Ornaghi et al [207] и основанные на ней программы PATHS, The 4Rs Program	– понимание эмоций других или собственных эмоций в разных социальных ситуациях. Чтение и обсуждение историй с социальным или эмоциональным вызовом (что чувствуют герои, как справляются с конфликтом, какие существуют альтернативные решения); – осознание богатых человеческих переживаний через литературу и историю (распознать, понять, обозначить, выразить)
в) эмоциональная саморегуляция		– обучение детей способности контролировать и изменять негативные или позитивные эмоциональные реакции социально приемлемым способом и/или способами, которые позволяют им достигать поставленных целей; – обучение эмоциональным реакциям на различные ситуации, например, разочарование, неудача; – обучение стратегиям саморегуляции, например, глубоко дышать в состоянии гнева
г) моделирование эмоциональной грамотности		Предоставление моделей эмоциональной грамотности. Например, взрослые моделируют соответствующие ситуации эмоции, говорят о положительных эмоциях и о саморегуляции отрицательных эмоций в течение дня

3. Ориентация на другого	Теория морального развития	<i>Механизм развития ПП.</i> Развитие когнитивной эмпатии (понимания других людей и своих чувств к ним) способствует развитию ПП
а) понимание перспективы	N. Eisenberg, Ramaswamy and Bergin [212]. SEL, The Mind Up, The Second Step, RULER и др.	– поощрение к рассмотрению ситуации с точки зрения другого; – воображение эмоциональных состояний других людей, их взглядов, потребностей, обстоятельств; – обсуждение мероприятий и случаев в СМИ и социальных сетях, направленных на улучшение понимания точек зрения других
б) индукция		Объяснение детям причин для изменения их конфликтного поведения: – информирование о последствиях действий (например, «Дети не захотят играть с вами, если вы не будете иногда уступать им»); – информирование об альтернативных вариантах поведения (например, «Вы могли бы спросить Петю, согласится ли он на это»); – объяснение неконструктивности агрессивного поведения и/или предложение возместить ущерб
в) индукция, ориентированная на жертву		– направление внимания ребенка на чужое бедствие, эмоциональное состояние («Когда вы кричите на Петю, это задевает его чувства»)
4. Моральное обучение	Теория морального развития L. Kolberg, E. Turiel [230], N. Eisenberg [163]. Социальные курсы онлайн-программы ONEder	<i>Механизм развития ПП.</i> Развитие морального мышления вносит значительный вклад в ПП, оказывая влияние на децентрацию, чувство вины за совершенные проступки, интернализацию этических норм и принятие ответственности за благополучие общества
а) моральные дилеммы		– групповое обсуждение гипотетических и реальных моральных дилемм; – практика решения моральных дилемм
б) принятие моральных решений		– обучение принятию решений, основанных на учете этических стандартов, честности, справедливости, благополучия других людей и общества
в) нравственные наставления и поучения (нормативные или ориентированные на других)		– влияние на детей путем предоставления информации о достоинствах ПП, о ценности помощи без явного побуждения к ПП. «Помогать другим – это хорошо», «Мы обязаны помогать нуждающимся»; – объяснение, почему важно участвовать в волонтерской деятельности; – указание на последствие ПП для других (например, «Хорошо делиться игрушками с другими. Совместное пользование делает людей счастливыми»)
5. Когнитивная и поведенческая саморегуляция	Модель самоконтроля R. Baumeister. R. Baumeister, B. Schmeichel, K. Vohs [138].	<i>Механизм развития ПП.</i> На успешность просоциального действия влияют концентрация на задаче, планирование действий, поведения; подавление негативного поведения, импульсивности, отсрочка удовлетворения, модификация дисфункционального мышления,

	SEL, Социальные курсы	коррекция когнитивных искажений или атрибутивных предубеждений
а) прямое обучение навыкам саморегуляции	онлайн-программы ONEder, The Mind Up, The Second Step	Обучение самоконтролю в образовательной среде: <ul style="list-style-type: none"> – внимательно слушать учителя; – следовать указаниям учителя; – прилагать усилия при выполнении классной и домашней работ; – слушать сверстников, пока они говорят
б) внешнее когнитивное/ поведенческое управление		Учитель управляет внешним контекстом, чтобы помочь детям научиться самостоятельной саморегуляции: <ul style="list-style-type: none"> – устанавливает порядок поведения на уроке, на перемене; – сообщает правила поведения, ограничения поведения; – следит за поведением детей; – налагает дисциплинарные взыскания за неподобающее поведение или несоблюдение правил; – предоставляет возможность практиковать правила; – управляет позитивно и конкретно (например, избегает слов «нет», «не надо»); – держит правила в управляемом количестве; – применяет ограничения последовательно и справедливо; – дает корректирующую обратную связь – прорабатываются ситуации, когда происходит нежелательное поведение
г) тренинг управления гневом		<ul style="list-style-type: none"> – обучение управлению гневом, включая обучение самоконтролю и адекватному реагированию на поддразнивания, принятию критики, преодолению отказа; – выявление триггеров аффективных состояний; – знакомство с техниками уменьшения гнева с помощью разговора с самим собой, отжиманий, тайм-аутов и т.д.
6. Обучение навыкам дружбы	Теория экспериментального обучения Д. Колба [192]. Программа Responsive classroom	<i>Механизм развития ПП.</i> Эгалитарная структура отношений со сверстниками важна для обучения просоциальному поведению, т.к. отношения взрослый-ребенок предполагают поведение, ориентированное на уступчивость. Обучение ПП по отношению к сверстникам в контексте дружеских отношений: <ul style="list-style-type: none"> – обучение представляться, начинать и поддерживать разговор; – присоединяться к группе сверстников (в том числе в онлайн-чатах); – демонстрировать манеры; – приглашать к совместной деятельности; – общаться во время совместной деятельности

7. Гражданское и политическое участие	Теория социального научения. A. Bandura [132]. Проект	<i>Механизм развития ПП.</i> Участие в общественной и политической жизни способствует укреплению социальных связей, развитию социальных ценностей и просоциальных норм. ПП развивается путем активного участия в общих делах для города, района, школы, сообщества.
а) повышение осведомленности	СЕPIDEA G. Caprara et al [149]	<ul style="list-style-type: none"> – изучение региональных, национальных, международных политических процессов и проблем; – изучение вопросов загрязнения окружающей среды, общественного здравоохранения; – узнавание о социальной справедливости или несправедливости, об изменении законодательства, – мозговой штурм идей для решения проблем сообщества; – создание инновационных решений социальных и гражданских проблем; – узнавание о важности участия соседей
б) участие		<ul style="list-style-type: none"> – создание и участие в массовых движениях; – участие в программах по уборке территорий; – контакт с политическими представителями; – убеждение голосовать за партию или кандидата; – участие в районных советах; – участие в агитационной деятельности; – встречи с общественными лидерами и представителями СМИ
8. Волонтерство	Теория экспериментального обучения Д. Колба [192]. Программы Key Club, Sierra Club и др.	<i>Механизм развития ПП.</i> Помогая нуждающимся, подросток устанавливает связи с другими людьми, у него формируются позитивные ценности, ответственность и понимание важности социальной поддержки. <ul style="list-style-type: none"> – включает в себя не только работу в организациях, но и помощь друзьям, соседям, родственникам; – забота о нуждающихся людях, животных, улучшение коллективного благосостояния, социального равенства и справедливости; – волонтерство в образовательных и спортивных организациях
9. Заботливое сообщество	Проект развития детей (The Child Development Project); School Community (CSC) D. Solomon et al [224]	<i>Механизм развития ПП.</i> Позитивный психологический климат в группе, заботливые взаимоотношения членов сообщества способствуют развитию ПП. Детям предлагают возможность стать частью сообщества, где каждый будет чувствовать себя принятым и обретет чувство принадлежности к группе (школе, классу, спортивной команде). Вмешательство направлено на создание заботливых позитивных взаимоотношений, положительных общих норм и ценностей: справедливости, уважения, вежливости, ценности другого, взаимной поддержки. Мотивационные практики фокусируют внимание детей на радостях, присущих этичному

		поведению и обучению, а не на внешних поощрениях и наказаниях. – социализатор объявляет нормы поведения в группе (например, «Мы делимся в этом классе»); – дети участвуют в принятии решений о правилах, планах, мероприятиях в классе
10. Принятие разнообразия	Модель общей групповой идентичности J. Dovidio [159]. Программа «Зеленый круг» (The Green Circle program)	<i>Механизм развития ПП.</i> Опыт принадлежности к обширной группе побуждает индивидов воспринимать себя как членов более инклюзивного сообщества. При уменьшении межгрупповых границ и субъективном переживании позитивного участия в группе ожидается, что взаимодействие с членами более широкого сообщества станет более позитивным, особенно в отношении членов других подгрупп, вложенных в общую идентичность. Усиление совпадения между представлениями о себе и о других также является одним из механизмов, способствующих росту ПП. – укрепление позитивных связей и инклюзии при взаимодействии с людьми разных национальностей, внешнего вида, религиозного, культурного, экономического и социального положения; – культивирование уважительного чуткого отношения к происхождению, языку и культуре представителей другой национальности
11. Обучение в процессе работы	Теория экспериментального обучения Д. Колба [192].	<i>Механизм развития ПП.</i> ПП развивается в процессе оказания помощи, ухода за больными и других просоциальных действий
а) совместная деятельность		– дети делятся на группы и совместно работают над задачей; – дети вместе участвуют в просоциальном поведении
б) социальная ответственность		– на ребенка возлагается социальная ответственность за участие в ПП по отношению сверстникам (обучить сверстника выполнению задачи) или к взрослым (помощь пожилым родственникам, выполнить домашних дел)

Примечание: здесь и далее ПП – просоциальное поведение

Кратко охарактеризуем русскоязычные программы обучения просоциальному поведению, реализуемые в России и Белоруссии.

«Программа по коррекции асоциального поведения и формирования просоциальности у школьников подросткового возраста», разработанная Н.В. Кухтовой, предназначена для работы с трудными подростками. Она нацелена на поиск социально приемлемых способов удовлетворения потребностей подростков и взаимодействия с окружающими через научение

формам просоциального поведения. Курс включает 10 занятий. Используются методы тренинга, дискуссии, проигрывания жизненных ситуаций, корректирующие психологические упражнения для снижения асоциального поведения и развития помогающего [34].

«Тренинг просоциального поведения» Н.В. Молчановой, В.В. Гриценко направлен на формирование просоциальной активности личности, развитие умений эффективно взаимодействовать с окружающими. В качестве критериев эффективности программы выступают осознание индивидуальных мотивов и способов просоциального поведения, а также расширение индивидуального поведенческого опыта в различных ситуациях помощи [68]. Программа включает три блока: развитие навыков просоциального поведения, развитие межкультурного взаимодействия, диагностический блок. Основные методы работы – практические игры и упражнения. Тренинг предназначен для молодежи и студентов [68].

О.В. Решетников рассматривает просоциальное воспитание как включение ребенка в социокультурную среду его местожительства (города, района). Активное приобщение к культурным ценностям (посещение театров, музеев), участие в работе спортивных секций, субкультурных объединений, неформальных мероприятий и площадок способствуют развитию просоциальности. Программа «Обучение служением» включает обучение социальным навыкам, необходимым в добровольческой и благотворительной деятельности для активного гражданского участия, разработки и реализации социальных проектов [87].

1.4. Возможности психодидактики в формировании просоциального поведения школьников подросткового возраста в смешанной реальности

Психодидактика – это интегративная область научного знания, возникшая на стыке педагогической психологии, психологии развития и дидактики. Основная идея психодидактического подхода состоит в том, что обучение должно быть специально организовано с учетом психологических особенностей ученика, его потребностей, интересов и способностей. Психодидактика изучает вопросы образования с точки зрения субъекта образовательного процесса, то есть учащихся [89].

«В основе психодидактического подхода лежит педагогическая инженерия, то есть процесс проектирования и эксплуатации того или иного педагогического продукта: учебника, учебно-методического комплекса (УМК), образовательной онлайн-платформы, ориентированного на решение задачи развития психических ресурсов каждого школьника – так называемая обогащающая модель обучения» (Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная) [19, С. 10].

В.И. Панов говорит о необходимости рефлексии методов проектирования образовательных технологий, образовательной среды и образовательных систем, а также психологических оснований их построения; активного и осознанного использования психологических закономерностей развития детей при построении учебных программ, планировании и организации взаимодействия между субъектами образования; направленности на удовлетворение не только учебно-предметных потребностей, но и потребности в индивидуализации и социализации [77].

Э.Г. Гельфман и М.А. Холодная рассматривают психологический аспект и психологические закономерности развития обучающихся как приоритетные в разработке и реализации образовательной технологии [19].

И.С. Якиманская акцентирует значимость психодидактики «в изучении индивидуальности каждого ребенка, создание необходимых психолого-

педагогических условий для ее раскрытия и направленного воздействия» [123].

Цифровая трансформация образования находит отклик в психолого-педагогическом знании. Новой, экспериментальной областью исследований становится цифровая психодидактика, изучающая организацию процесса обучения в условиях смешанного обучения.

Согласно определению И.В. Роберт, смешанное обучение представляет собой «сочетание или совмещение онлайн-обучения и очного (традиционного) обучения, что предполагает объединение в рамках процесса обучения участие учителя, осуществляющего дистанционное обучение, реализацию самостоятельного поиска учеником необходимой информации, контроль самим учеником результатов обучения, определение темпа обучения и индивидуальной траектории обучения» [96].

На основе исследований российских и зарубежных ученых нами были обобщены дидактические и психологические особенности смешанного обучения [96, 104, 118, 126, 156, 192]. К дидактическим особенностям смешанного обучения относятся:

– организационные – уход от фронтальных форм работы к индивидуальным и групповым, отказ от классно-урочной организации учебного времени и пространства;

– технические – использование компьютеров и телекоммуникационных сетей;

– информационные – разнообразие форм работы с учебным материалом (анализ данных, мини-исследования, игры, дебаты, дискуссии, проекты).
Использование web-сервисов и цифровых платформ;

– методические – совершенствование методов обучения: решение кейсов, модульное обучение, обучение в сотрудничестве, погружение, проектный метод. Учебный материал рекомендуется четко структурировать, разделять на модули, определять для каждой категории учащихся средства и методы обучения.

Психологические особенности смешанного обучения включают:

- повышение мотивации к овладению знаниями и вовлеченности в процесс за счет разнообразия форматов обучения;
- расширение коммуникационного поля, формирование социальных связей при онлайн-взаимодействиях;
- мгновенная обратная связь способствует лучшему усвоению материала;
- повышение индивидуализации – адаптивность и гибкость содержания, методов, форм обучения, возможность нелинейного изучения материала, возможность пробовать разные стили обучения.

Цифровая дидактика опирается на основные понятия и принципы традиционной дидактики, изменяя их применительно к условиям цифровой среды [95, 113]. Е.В. Петрова, размышляя о цифровой трансформации дидактики, говорит о «сдвиге парадигмы от традиционного обучения к проектированию процесса обучения: обучение становится рефлексивной формой мульти-кросс-действия» [Цит по 113, С. 23]. I. Jahnke и P. Bergstrom указывают, что традиционное обучение строится на основе учебника и проходит в пространстве учебного кабинета, а цифровое обучение строится на основе доступа к содержанию, контенту и к социальному капиталу [171]. Согласно В.И. Блинову, предметом цифровой дидактики является организация деятельности обучающихся в цифровой среде и управление учебной мотивацией [22, 113].

Е.И Щербина, О.В. Шмурыгина, С.Н. Уткина описывают цифровую трансформацию образовательного процесса в таких компонентах, как *«принципы* – главным остается принцип индивидуального подхода к обучению; *методы* – наблюдается уменьшение синхронных форм контактной работы, расширение форм организации самостоятельной деятельности учащихся; *содержанию* – оно должно обеспечивать опережающий характер образования и индивидуализацию обучения; *средства* – появляются новые подходы к представлению учебного материала

и организации работы с ним в цифровом формате (короткие видеолекции, интерактивные задания, тесты, дополнительные материалы, онлайн-курсы и т.д.); *контроль* – знания оцениваются непрерывно, возникает новое понятие – «цифровой след», то есть достижения обучающегося за весь период обучения, собранные и обработанные в цифровом формате, полная автоматизация инструментов контроля, которая позволяет увеличить количество обучающихся без увеличения затрат на сопровождение процесса обучения» [118, С. 415].

Описанные в работах В.И. Блинова, Е.И. Щербины, Е.В. Петровой принципы и особенности новой цифровой дидактики нуждаются в адаптации применительно к обучению школьников, для которых сложно организовать исключительно цифровое обучение. У школьников, по сравнению со студентами, недостаточно развиты самоконтроль, планирование и навыки рефлексии, необходимые для цифрового обучения. Поэтому обучение просоциальному поведению в смешанной реальности представляется оптимальным способом организации обучения в условиях цифровой трансформации. Предполагается, что получение опыта просоциальных действий может проходить и в реальном режиме и онлайн, формирование просоциальных личностных качеств может проходить поочередно-параллельно в аудитории и онлайн.

Методом обучения просоциальному поведению в смешанной реальности может стать проектный метод. Согласно Федеральному образовательному стандарту, «одной из задач программы формирования универсальных учебных действий у обучающихся является повышение эффективности учебно-исследовательской и проектной деятельности, формирование навыка участия в ней, овладение приемами учебного сотрудничества и социального взаимодействия со сверстниками, взрослыми в совместной проектной деятельности» [110]. Кроме того, «должны создаваться условия для включения обучающихся в процессы преобразования внешней социальной среды (населенного пункта, муниципального района, субъекта

Российской Федерации), формирования у них лидерских качеств, опыта социальной деятельности, реализации социальных проектов и программ, в том числе в качестве волонтеров», формирования у обучающихся опыта самостоятельной общественной деятельности [110].

Во ФГОС подчеркивается, что как результат деятельности учебный проект может формироваться с использованием цифровых технологий [110].

Исследования психолого-педагогических аспектов проектной деятельности школьников описаны в работах Дж. Дьюи, В. Килпатрика, Е.С. Полат, А.И. Савенкова, Н.В. Матяш и др.

Говоря о требованиях к применению проектного обучения в школе, Е.С. Полат выделяет социальную значимость проблемы и отдает приоритет самостоятельной деятельности учащихся [74].

Н.В. Матяш называет проектную деятельность важным источником психического развития школьников. В ее исследованиях установлены специфические характеристики проектной деятельности как средства развития личности, определено влияние проектного метода обучения на формирование мотивационной, когнитивной, эмоционально-волевой сфер личности [62, 63].

Психологическими особенностями проектной деятельности школьников, согласно исследованиям Н.В. Матяш, являются следующие особенности:

1) личностно-ориентированный характер. Метод индивидуальных и групповых проектов позволяет выбирать каждому школьнику проекты в соответствии с его способностями, с учётом личностных возможностей и потребностей;

2) изменение мотивации учебной деятельности. Проектное обучение формирует положительную направленность мотивации;

3) перестройка познавательной сферы. Проектирование и создание изделия от идеи до её воплощения развивает наглядно-образную память,

абстрактно-логическое мышление и другие познавательные процессы, формируя интеллект ребёнка;

4) развитие личностных качеств. Проектная деятельность требует проявления личностных ценностных смыслов, показывает реальное отношение к делу, людям, к результатам труда;

5) развитие навыков коммуникации. Групповая работа над проектом способствует развитию навыков сотрудничества и чувства групповой ответственности.

А.И. Савенков акцентирует внимание на рефлексии обучающихся в процессе реализации проекта. Участники анализируют свои действия, достижения и трудности, что способствует углублению понимания материала и развитию рефлексивных навыков [92].

Таким образом, исследования Е.С. Полат, Н.В. Матяш, А.И. Савенкова доказывают, что проектная деятельность школьников является в полной мере личностно-ориентированной деятельностью.

В последнее десятилетие в образовательную практику российских школ было внедрено значительное количество социальных проектов. Это волонтерские культурные, экологические, спортивные, гражданско-патриотические, просветительские и другие добровольческие практики, направленные на развитие социальных навыков и гражданской ответственности учащихся. Они реализуются во внеурочной деятельности в формате практических занятий, бесед, событий (конкурсов, соревнований, флешмобов, фестивалей, акций и т.д.).

Задачами социальных проектов являются развитие критического мышления у учащихся, формирование социальных навыков и компетенций, участие в решении актуальных социокультурных задач.

О.В. Панова уточняет совокупность признаков социального проекта школьников: «связь с реальной социальной действительностью; общественно полезное дело и польза другим людям; наличие заказчиков и потребителей; наличие команды единомышленников на принципах самоопределения и

добровольности; расширение жизненного пространства ребенка, наполнение его элементами социальной среды, обогащение субъектного опыта; принятие учащимися социальных ролей; порождение социальных эффектов; расширение общности интересов для сотрудничества; демонстрация гражданской позиции путем личного участия в разрешении социально-значимой проблемы: Что лично я сделал в этой проблемной ситуации?» [78, С. 109].

Для обучения в смешанной реальности в зарубежных исследованиях применяется технология эмпирического (экспериментального) обучения Д. Колба, основанная на идеях Л.С. Выготского, Дж. Дьюи, К. Левина, Ж. Пиаже, К. Роджерса. Цикл Колба представляет собой обучение на основе личного опыта учащихся. Согласно Д. Колбу, познание – это четырехфазный цикл, состоящий из последовательных переходов от получения непосредственного опыта к его рефлексии, от рефлексии к теоретическому анализу (абстрактная концептуализация) и далее к проверке (активное экспериментирование) на практике в новых условиях (рис. 2). Обучение может начинаться с любой фазы цикла в зависимости от индивидуального учебного стиля учащегося. Обязательным является лишь прохождение всех фаз [192].



Рисунок 2 – Цикл обучения по Д. Колбу (цикл Колба)

Прикладная модель экспериментального обучения заключается в том, что педагог предоставляет учащимся возможность конкретного переживания опыта в виде практики, ролевой игры или эксперимента, а затем организует размышления об этом опыте [18]. Теоретический анализ ориентирован на осознание и понимание опыта. Для этого педагог может включать элементы лекции, фильмы на заданную тематику, поощрять к самостоятельному поиску информации. Затем ребенок проверяет полученное знание в действиях, то есть в активной форме. Это приводит к тому, что учащийся по-новому подходит к исходному конкретному опыту.

Обучение в цикле Колба совершается как взаимодействие между приобретением опыта и его преобразованием. Переход на следующую фазу требует от учащегося разрешения противоречия: между представлением и пониманием, между представлением и непосредственным взаимодействием с миром через чувства или эмоции, между абстрактными понятиями и присвоением опыта. Чтобы произошло понимание, человек должен осознать опыт как значимое событие и поместить его в символическую систему культуры и общества [18]. Таким образом, для того, чтобы обучение произошло, опыт должен быть сначала понят, а затем преобразован посредством размышления и применения. Эффективность обучения обеспечивается прохождением всех фаз цикла.

Цикл Колба является наиболее инклюзивной технологией для различных способов обучения, она лежит в основе многих экспериментальных программ развития просоциального поведения с доказанной эффективностью [211].

Для нашего исследования также имеет значение использование цикла Колба в организации обучения в смешанной реальности. Систематический обзор иммерсивных приложений виртуальной реальности для образования показал, что цифровой образовательный контент часто не имеет ссылок на теорию обучения, лежащую в основе образовательного приложения (68% исследованных работ), а в тех исследованиях, где есть теоретическая основа,

на экспериментальное обучение Д. Колба приходится наибольший процент (11%) работ [211]. По мнению Т.А. Гавриловой, Т.Н. Шурухиной, теория экспериментального обучения «как никакая другая, в наибольшей степени отвечает возможностям и преимуществам обучения в цифровой среде. Благодаря применению моделирования в виртуальной среде, обучающиеся получают возможность пережить опыт, сравнимый с опытом в реальном мире, но в более доступной и менее рискованной формах» [18]. Однако важно отметить, что образовательные онлайн-приложения могут обеспечить эффективность только двух фаз обучения – конкретного опыта и активного экспериментирования. Остальные фазы должны дополняться деятельностью в реальной жизни [18].

Таким образом, использование психодидактического подхода к смешанному обучению дает возможность продвинуться в практике формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности.

Выводы по первой главе

В условиях цифровизации общества и образования возрастает потребность в просоциальном поведении подрастающего поколения. Просоциальное поведение выражается в помощи, поддержке, утешении, сотрудничестве, направлено на благо других людей и социальных групп. Подростковый возраст обоснованно считается сензитивным периодом для развития просоциальных ценностных ориентаций, моральной идентичности, восприятия идей и моделей поведения, связанных с помощью другим людям. Особенностью просоциального поведения подростков является его направленность на конкретных других, релятивный характер. Структура просоциального поведения подростков включает эмоциональный, ценностно-мотивационный, социальный, когнитивный и деятельностный компоненты.

Современные подростки много времени проводят в социальных сетях, воспринимая реальность как смешанную, то есть не разделенную на онлайн и офлайн. Смешанная реальность предоставляет большие возможности для развития просоциального поведения подростков за счет вовлечения в просоциальную проблематику через сайты социальных сетей, просоциальные проекты, онлайн-игры, возможности выбора контента, который заинтересует подростка, возможности получения безопасного опыта. Просоциальный опыт в реальной жизни может начинаться с просоциального онлайн-опыта.

Существующие в настоящее время программы развития просоциальности не апробированы на российских подростках, а также не учитывают онлайн-компонент как среду и ресурс развития просоциального поведения.

В качестве технологии обучения в смешанной реальности необходимо применять цикл Колба, связанный с получением и преобразованием просоциального опыта. Прохождение фаз цикла Колба возможно осуществлять в смешанной реальности. Кроме того, данная технология предусматривает возможность учета индивидуальных особенностей усвоения опыта, позволяя начинать обучение с любой фазы цикла.

Проведенный анализ программных практик, механизмов, личностных ресурсов формирования просоциального поведения и его компонентов, позволил определить его структурно-содержательную характеристику (теоретическую модель). С целью верификации данной модели и выявления предикторов развития просоциального поведения подростков поставлена задача проведения эмпирического исследования.

Глава 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СМЕШАННОЙ РЕАЛЬНОСТИ НА ЭТАПЕ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

2.1. Модель формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности на этапе основной школы

Большинство исследователей отмечают, что развитие просоциального поведения представляет собой практику обучения и социализации подростков под руководством взрослых. В п.1.3. нами представлен опыт реализации за рубежом и в России различных программ формирования у подростков просоциального поведения. Однако в данных программах не учитывается цифровая среда как средство и пространство формирования просоциального поведения в целом и в смешанной реальности в частности. Это указывает на необходимость разработки научно-обоснованной программы формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности на этапе основной школы.

В педагогической психологии формирование личности обучающегося описывается как «непрерывный, целенаправленный и организованный процесс, в ходе которого происходит развитие и становления его как субъекта и объекта образования, овладение качеств, способностей, необходимых для социального взаимодействия под влиянием воспитания, обучения, а также воздействий социальной среды» [71]. Формирование характеризуется достижением определенного уровня зрелости, законченностью человеческой личности [1, 7, 26, 32, 53, 54, 55, 71, 124].

Формирование просоциального поведения подростков в смешанной реальности на этапе обучения в основной школе определяется нами как целенаправленный, систематический, педагогически управляемый процесс их интеллектуального, эмоционального и социального развития на основе приобщения к социальным нормам и ценностям, актуализации просоциальных

чувств и качеств, приобретения навыков социального проектирования, необходимых для реализации просоциальных действий на благо других, позволяющий удовлетворять потребность в социальных отношениях. Данный процесс является одним из направлений цифровой социализации личности, поэтому должен протекать в условиях смешанной реальности и смешанного обучения.

Результаты теоретического и эмпирического анализа рассматриваемой проблемы позволили определить методологические основания и содержание модели формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности на этапе основной школы (рис. 3).

Модель состоит из следующих компонентов: *средового*, отражающего интеграцию окружающей и цифровой социальной среды; *целевого*, выраженного в личностных, метапредметных и предметных результатах (ФГОС ООО); *теоретико-методологического*, содержащего теоретико-методологические концепции, подходы и психодидактические принципы; *психолого-педагогического*, включающего психодидактические условия, программу обучения социальному проектированию (модули и технология цикла Колба); *результативного*, определяющего критерии сформированности просоциального поведения подростков в смешанной реальности.

Теоретическое обоснование системы формирования просоциального поведения подростков проведено нами на основе следующих психологических теорий и концепций:

– теория психологии психосоциального развития подростков (Б.Г. Ананьев, Т.А. Барышева, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, О.А. Карабанова, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон), становления нравственной сферы личности подростков (Б.С. Братусь, N. Eisenberg, L. Kohlberg);

– теория социального научения применительно к развитию просоциального поведения детей (A. Bandura, C. Bergin, G. Caprara, N. Eisenberg, V. Ramaswamy, J. Rushton);

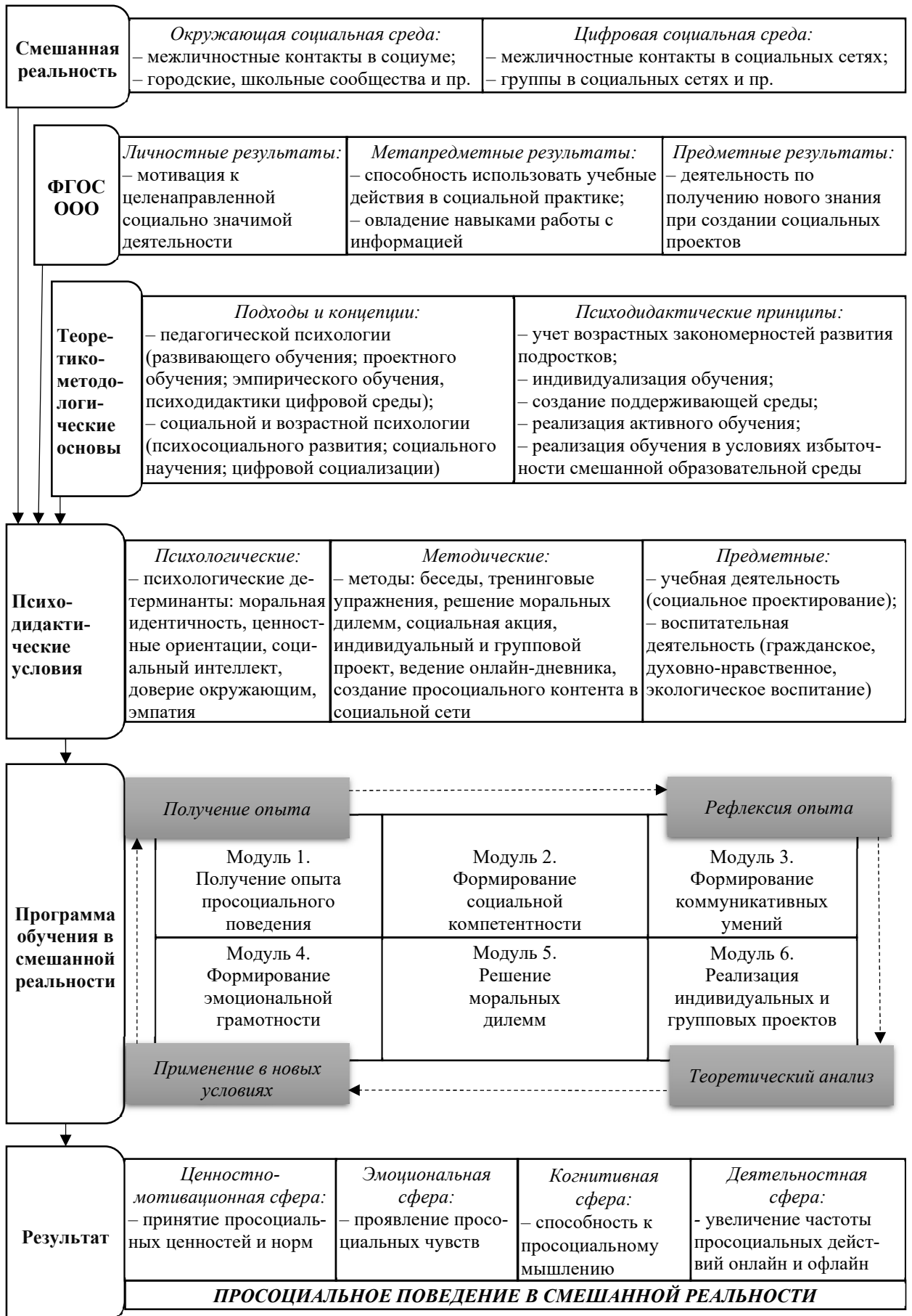


Рисунок 3 – Модель формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности на этапе основной школы

– теория цифровой социализации подростков в условиях смешанной реальности (Т.Д. Марцинковская, Л.А. Регуш, Г.У. Солдатова, С. Aldrich, D. Colledani, S. Erreygers);

– теория психодидактического проектирования учебного процесса (Э.Г. Гельфман, А.Н. Крутский, В.И. Панов, А.З. Рахимов, М.А. Холодная), а также дидактики цифрового обучения (Т.Н. Носкова, И.С. Сергеев);

– теория развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), теория проектного обучения школьников (Н.В. Матяш, Е.С. Полат, О.В. Решетников, А.И. Савенков), теория эмпирического обучения (D.A. Kolb).

Модель ориентирована на формирование просоциального поведения подростков в смешанной реальности на основе культурно-исторического, системно-деятельностного, средового и психодидактического подходов, постулирующих связь развития с обучением, постепенность развития, развитие психики в деятельности, средовую обусловленность развития. При этом психодидактический подход опирается на культурно-исторический, системно-деятельностный и средовой подходы.

Согласно положениям *культурно-исторического подхода*, сущностными характеристиками развития являются социальная ситуация и орудия деятельности, в процессе манипуляции которыми формируется психика ребенка [16]. Сегодня важнейшим агентом социализации являются информационно-коммуникационные технологии, конкурирующие с семьей и школой (Т.А. Карабанова, Т.А. Нестик, В.С. Собкин, Г.У. Солдатова, О.В. Рубцова, О.В. Федотова и др.). Цифровая социализация меняет привычную систему координат отечественной психологии развития.

Изменяются и усложняются орудия деятельности. Ими становятся цифровые орудия (поисковые системы, социальные сети), которые в отличие от традиционных многофункциональны, персонализированы, обладают элементами искусственного интеллекта, мобильны, совмещают сигнальные и контрольные функции [104]. Их использование порождает новые практики,

значения и смыслы, создающие особую социальную ситуацию развития и новый образ жизни ребенка [102].

Исследования Г.У. Солдатовой позволили выделить особенности социальной ситуации развития современных подростков:

- массовое и раннее овладение ресурсами интернета и мобильными устройствами;
- длительное нахождение ребенка в онлайн-контексте;
- активное, самостоятельное и стихийное освоение обучающего, развлекательного контента, площадок онлайн-коммуникации;
- важность социальных сетей как площадок самопрезентации и осоеения различных социальных ролей;
- расширение социального капитала за счет онлайн-контактов;
- несоответствие системы образования изменениям цифрового общества [102].

По убеждению Г.У. Солдатовой, без цифровой социализации сегодня затруднен процесс становления личности, ее адаптации и интеграции в социальную систему информационного общества [102]. Новые особенности социальной ситуации развития ребенка требуют изменения подходов к процессу социализации.

Центральным принципом *системно-деятельностного подхода* является неразрывная связь психики и деятельности. Психика и формируется, и проявляется в деятельности. С.Л. Рубинштейн и представители отечественной школы психологии постулируют, что личностное развитие «осуществляется ... в деятельности, в общении, взаимодействии личности с действительностью» [90]. Деятельность имеет целостное системное строение. Она образована из разнородных элементов (мотив, цель, предмет деятельности, ориентировочная основа, состав действий), связь которых позволяет решать задачу и реализовывать деятельность. Психологический анализ действия может раскрыть побуждения, потребности, направленность,

темперамент, характер, способности – то есть все стороны психологического облика личности [90].

Участие подростка в различных видах просоциальной деятельности системно формирует просоциальную мотивацию, просоциальные потребности, просоциальное мышление, характер воспитанника, развивает просоциальные качества личности, усиливает личностный потенциал.

Другой важный принцип системно-деятельностного подхода, на который мы опираемся, – интериоризация. Л.С. Выготский выделял в этом понятии две характеристики: переход из внешнего во внутреннее и из социального в индивидуальное [15]. А.Н. Леонтьев, развивая эту мысль, добавляет, что внутренний план не является заранее готовым, он формируется в процессе переходов и трансформируется в результате их [53]. Просоциальные нормы будут присвоены подростками и станут частью их нравственной идентичности в определенной деятельностной среде – внешних условиях, способствующих развитию просоциальности. По мнению директора Института Общественного Служения О.В. Решетникова, эта среда должна строиться в соответствии со следующими принципами:

– быть связанной с реальной жизнью подростка, учитывать его интересы и потребности. При этом мотивы и интересы также формируются в деятельности. Поэтому ребенку необходимо предоставить возможность попробовать себя в разных видах просоциальной деятельности. Нужно учитывать, что для подростков потребность в общении важнее потребности в конкретной практической деятельности, так что определенное сообщество может ему не понравиться только потому, что сложившийся там коллектив ему не интересен. Связь с реальной жизнью позволяет приобрести навыки, полезные в будущем и важные для освоения профессиональной сферы;

– соответствовать потенциалу воспитанника – деятельность должна строиться с учетом зоны ближайшего развития, т.е. быть достаточно сложной, но посильной для подростка;

– принимать во внимание негативные и позитивные факторы влияния на подростка – необходимо разумно подходить к выбору средств воспитания, учитывая личностные особенности подростка, его темперамент и характер;

– опираться на потенциальные возможности окружающей среды, т.е. использовать культурную, социальную среду в месте проживания для развития интересов и способностей ребенка;

– управляться и регулироваться самим воспитанником при поддержке воспитателя. Согласие и отказ, конечный выбор той или иной деятельности всегда остается за ребенком. Задача воспитателя – создание условий, усиленная поддержка и участие. Деятельность становится развивающей лишь тогда, когда ее субъектом, источником и менеджером становится сам подросток. В этом смысле развивающая программа деятельности может выглядеть как форма договора между воспитателем и воспитанником, предполагающая, что что ребенок приложит все возможные усилия для достижения результата развития, а воспитатель окажет всю зависящую от него поддержку [87].

Средовой подход в образовании основан на понимании среды как сложной системы, включающей самого субъекта, создающего и преобразующего её для себя. Согласно определению И.А. Баевой, «психологической сущностью образовательной среды является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса» [4]. Исследования И.А. Баевой, В.И. Панова, В.А. Ясвина показывают, что образовательная среда должна удовлетворять потребности в развитии личности, комфорте и безопасности субъектов образования [4, 77, 125].

Применение средового подхода в настоящем исследовании связано с организацией личностно-развивающей безопасной образовательной среды, в которой реализуется программа формирования просоциального поведения подростков. Целью создания личностно-развивающей среды становится выявление и раскрытие творческих способностей учащихся в процессе работы

над социальными проектами, критерием успешности – самоактуализация творческих способностей. В процессе реализации обучения ученик «становится субъектом, способным видеть проблемную ситуацию, выработать план действий, осуществлять контроль» [77].

Безопасность смешанной реальности как среды обучения характеризуется цифровой грамотностью педагогов и учащихся, авторизацией и аутентификацией всех участников образовательного процесса, использованием безопасных онлайн-ресурсов, разнообразием методов и форм работы с учебным материалом (социальные проекты, (онлайн) игры, (онлайн) дискуссии и т.д.).

Таким образом, развивающая безопасная обучающая среда превращается в средство комплексного воздействия на субъектов образовательной деятельности [27].

Согласно В.И. Панову, проектирование образовательной среды на основе *психодидактического подхода* предполагает получение ответов на следующие вопросы:

1) учет индивидуально-типологических особенностей обучающихся, их интересов и способностей – вопрос «кого обучать»?

2) психологические цели обучения и развития обучающихся – вопрос «зачем обучать»?

3) психологические условия обучения – качество, безопасность образовательной среды, наличие психологической службы;

4) психологические методы обучения и развития (теории и механизмы) познавательных процессов, способностей, личности и сознания, используемые в качестве исходных – вопрос «как обучать»?

5) психологические особенности личностной и профессиональной готовности педагогов к работе с современными детьми в современных образовательных учреждениях для достижения целей современного образования – вопрос «кому обучать»? [77].

Причем главным, системообразующим фактором является ответ на первый вопрос – кого обучать?

Психодидактический подход к развитию просоциальности позволяет реализовать обучение, воспитание и социализацию подростка с учетом возрастных особенностей и ведущего типа деятельности в целостной единой логике [91]. Принцип направленности на формирование личностных и социальных основ обеспечивает разностороннее развитие личности участников программы.

Метаанализ программ дополнительного образования, связанных с просоциальным поведением, показал, что результативными являются программы, построенные на следующих основаниях:

- 1) последовательный подход к обучению;
- 2) активные формы обучения – подростков заставляют практиковать новые навыки;
- 3) в центре внимания – развитие навыков;
- 4) формируемые навыки четко определены [160].

Эффект программ, соответствующих данным критериям, оказался на порядок выше, чем у программ, которые этим требованиям не соответствовали [160].

Еще один метаанализ сравнивал эффективность влияния программ экспериментального (на основе опыта) и неэкспериментального (без опыта) обучения на просоциальное поведение, эмпатию и субъективное благополучие подростков. Неэкспериментальные программы показали незначительный эффект в отношении исследуемых переменных, в то время как экспериментальные – умеренный и умеренно большой [153].

Построение программы социального проектирования, способствующей формированию просоциального поведения школьников определяется следующими психологическими основаниями:

1. Опора на жизненный опыт как важный источник обучения.
2. Активное обучение, перевод знаний в реальные сценарии.

3. Использование рефлексивного наблюдения для придания смысла и трансформации опыта.

Проведенный нами анализ положений классической и цифровой психодидактики [19, 22, 77, 95, 118, 123], а также учет специфики исследуемой области знаний позволили выявить и обосновать следующие психодидактические принципы обучения подростков просоциальному поведению в смешанной реальности:

1) *Принцип учета возрастных закономерностей развития подростков.* Ведущей деятельностью подросткового возраста является «общественно-полезная деятельность» по Д.И. Фельдштейну [109], «общественно-значимая деятельность» по В.В. Давыдову [Цит. по 54, С. 96], «социально-психологическое экспериментирование» по Г.А. Цукерман [112]. Ведущая деятельность задает «своеобразное пространство проб, в котором подростки могут показать себя в тех или иных общественно значимых ролях и позициях» [54, С.97]. При этом нормы поведения, моральные принципы, критерии оценки себя и других формируются в общении подростков со сверстниками [1].

Нужно иметь в виду, что для подростков есть ограничения, касающиеся некоторых видов просоциальных действий. Так, в силу возрастных особенностей подростки не могут работать с определенными группами людей (люди с ограниченными возможностями, пожилые люди, дети), осуществлять медицинскую помощь, участвовать в просоциальных действиях, связанных с физическими, психическими рисками, опасной работой. Просоциальные действия подростков направлены на поддержание отношений с конкретными людьми, поэтому не следует ожидать от учащихся анонимных пожертвований.

2) *Принцип индивидуализации (персонализации) обучения* – центральный принцип психодидактики, предполагающий свободу выбора обучающегося – с учетом его готовности и самостоятельности – к постановке учебных целей, проектирования индивидуального образовательного маршрута, определения темпа и уровня усвоения программы, предпочитаемых форм, методов, технологий обучения, состава учебной группы на основе его образовательных

потребностей, личностных склонностей и особенностей. По убеждению В.Б. Лебединцева и его соавторов, индивидуальное обучение является условием освоения планируемых результатов каждым учеником [52].

Просоциальная деятельность разнообразна по сферам и формам проявления, и в этом разнообразии каждый учащийся может найти то, что его заинтересует. Свобода выбора просоциальных действий играет важную роль в мотивации учащихся принимать участие в просоциальной деятельности. Когда подросток имеет возможность самостоятельно выбирать, как и в чем участвовать, это развивает ответственность за принимаемые решения, приводит к большему вовлечению в деятельность, повышает удовлетворение от участия, формирует положительную мотивацию, поскольку действия исходят из личных убеждений и стремлений, а не навязываются извне.

Образовательные возможности онлайн-платформ существенно облегчают применение принципа индивидуализации в формировании просоциального поведения подростков:

- учебный процесс может проходить в любое время и в любом месте;
- учебную задачу можно адаптировать под индивидуальные интересы и потребности учащихся, позволяя им выбирать темы и глубину изучения;
- учащиеся могут использовать широкий спектр материалов: тексты, видео, интерактивные задания, игры;
- учащиеся могут двигаться в собственном темпе, возвращаясь к сложным вопросам и ускоряясь в освоенных темах;
- могут получить быструю обратную связь в социальных сетях от сверстников и учителя.

3) *Принцип реализации активного обучения* – предполагает использование методов, которые побуждают участников к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. В 1926 году в книге «Педагогическая психология» Л.С. Выготский писал: «В основу воспитания должна быть положена личная

деятельность ученика, а всё искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность» [14].

4) *Принцип создания поддерживающей среды (обучение в сотрудничестве и взаимодействии)*. Обучение помощи другим строится на основе активной многосторонней коммуникации, которая осуществляется и в реальности, и онлайн между учащимися, педагогами и теми, кто нуждается в помощи. Исследования Г.А. Цукерман подтверждают, что дети, работающие совместно, в два раза лучше оценивают свои возможности и знания, у них более успешно формируются рефлексивные действия по сравнению с учениками, занимающимися традиционным способом [112].

5) *Принцип избыточности смешанной образовательной среды* – основан на идее, что разнообразие информации и способов ее представления способствует более глубокому и эффективному усвоению знаний. В.И. Блинов и его соавторы отмечают, что ресурсная избыточность может быть реализована на основе сетевого образовательного ресурса и единой информационной образовательной среды [22].

Основные аспекты принципа избыточности включают:

– многообразие ресурсов – использование различных форматов материалов (текстов, видео, интерактивных заданий) позволяет удовлетворить разные стили обучения и предпочтения учащихся;

– разнообразие методов обучения – применение различных подходов для вовлечения в процесс обучения;

– доступность информации – образовательная среда должна обеспечивать доступ к информации и ресурсам, что позволяет учащимся самостоятельно исследовать темы и углублять свои знания;

– создание условий для взаимодействия между учащимися и педагогами, которое способствует обмену знаниями, мнениями, опытом;

– гибкость и адаптивность образовательной среды к потребностям и интересам учащихся [22].

Выделенные принципы тесно взаимосвязаны, взаимообусловлены и образуют единую систему. Психодидактические принципы имеют двойную значимость: определяют психодидактические условия, обеспечивающие успешность формирования просоциального поведения в смешанной реальности и обуславливают выбор конкретных средств и методов образования в данном направлении.

Смешанная реальность является оптимальной средой для реализации названных психодидактических принципов. Психодидактические принципы формирования просоциального поведения в смешанной реальности положены в основу разработки и реализации программы формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности при обучении социальному проектированию на этапе основной школы.

На основании подходов Г.У. Солдатовой к смешанной реальности, Т.Н. Носковой, В.И. Блинова, И.С. Сергеева, О.А. Чиковой к цифровой дидактике, В.И. Панова, А.И. Савенкова, Э.Г. Гельфман, М.А. Холодной к психодидактическому проектированию образовательной среды, нами сформулированы психодидактические условия формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности на этапе обучения в основной школе.

Введение термина «психодидактические условия» в психолого-педагогическую науку и практику обусловлено необходимостью приоритетного использования психологических закономерностей развития обучающихся как исходной основы проектирования и реализации образовательного процесса (Э.Г. Гельфман, А.Н. Крутский, В.И. Панов, А.З. Рахимов, М.А. Холодная). В нашем исследовании под *психодидактическими условиями* формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности понимаются условия, которые создаются при обучении школьников социальному проектированию с учетом психологических закономерностей развития ценностно-мотивационной, эмоциональной, когнитивной, поведенческой сфер психики.

Нами выделены следующие группы психодидактических условий:

– *психологические (кого учить?)*: учет психологических детерминант развития просоциального поведения подростков в смешанной реальности – внутренние ценностные ориентации, просоциальные мотивы (анонимность и альтруизм при оказании помощи в социуме и эмоциональная поддержка при оказании помощи в сети), моральная идентичность (ориентация на общественное «Я»), социальный интеллект (социальные навыки), эмпатия, доверие другим;

– *методические (как учить?)*: обучение социальному проектированию в смешанной реальности на основе психодидактических принципов с использованием следующих методов: тренинговые упражнения, дискуссия, решение моральных дилемм, социальная акция, индивидуальный и групповой проект, поиск информации в сети, ведение онлайн-дневника, создание просоциального контента;

– *предметные (чему учить?)*: интеграция учебной и воспитательной работы при обучении созданию социальных проектов (гражданское, духовно-нравственное, экологическое воспитание).

Представленная в модели программа формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности при обучении социальному проектированию включает шесть модулей реализации: получение опыта просоциальных действий, формирование социальной компетентности, формирование эмоциональной грамотности, формирование коммуникативных умений, решение моральных дилемм, проектная деятельность. Модули выделены на основе анализа и обобщения практик ведущих специалистов в области развития детской просоциальности – Н.В. Кухтовой, О.В. Решетникова, R. Baumsteiger, G. Caprara, N. Eisenberg, S. Erreygers.

В основу программы положено получение личного опыта и его преобразование посредством рефлексии, абстрактной концептуализации и расширения в новых условиях (цикл Колба). Программа имеет практическую направленность и реализуется в форме тренинговых упражнений, ролевых и

деловых игр при решении моральных дилемм, бесед (мини-лекций), создания просоциального контента, индивидуальных и групповых социальных проектов, которые участники самостоятельно разрабатывают и осуществляют. Деятельность педагога сводится к созданию мотивации к просоциальной деятельности, психологической поддержке участников, организации аудиторных занятий, руководству проектной деятельностью, организации рефлексии просоциального опыта участников. Полученный опыт участники описывают в онлайн-дневнике, а затем обсуждают в аудитории. Цикл Колба применяется в каждом модуле программы.

Программные практики формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности при обучении социальному проектированию включают разные аспекты – ценностно-мотивационный, эмоциональный, когнитивный, деятельностный, выступающие в итоге интегрированным результатом (личностным, метапредметным, предметным) учебной и воспитательной работы (гражданское, духовно нравственное, экологическое воспитание) в данном направлении.

2.2. Программа формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности при обучении социальному проектированию на этапе основной школы

На основании анализа систематизированного теоретико-методологического материала по проблеме развития у подростков просоциального поведения, а также анализа теоретически и научно-методически обобщенного эмпирического материала нами был сделан вывод о необходимости разработки и внедрения программы формирования просоциального поведения школьников в смешанной реальности при обучении социальному проектированию на основе психодидактических условий.

Программа реализовывалась с подростками 14-16 лет, обучающихся в 8-9 классах, в течение учебного года в рамках обучения школьников социальному проектированию и организации воспитательной работы в соответствии с требованиями ФГОС ООО. Занятия проходили один раз в неделю в аудитории, в остальное время онлайн в социальной сети ВКонтакте. Была создана онлайн-группа «Навстречу добру», которая стала площадкой для коммуникации обучающихся. Коммуникация была связана с обсуждением проектов, рефлексией просоциальных действий школьников.

Цель программы заключалась в развитии просоциальных личностных качеств школьников и навыков просоциального поведения в различных контекстах. Анализ литературы по изучаемой проблеме и результаты эмпирического исследования показали, что такими качествами являются внутренние ценностные ориентации, просоциальные мотивы, моральная идентичность, эмпатия, доверие окружающим, социальная компетентность (социальный интеллект) [42, 43, 44, 46].

В основу реализации программы положен модульный принцип. Предлагается шесть модулей программы: получение опыта просоциальных действий, формирование социальной компетентности, формирование эмоциональной грамотности, формирование коммуникативных умений, решение моральных дилемм, реализация индивидуальных и групповых проектов. Каждый модуль рассчитан на 4-6 занятий, включает три направления: мотивационное, организационно-реализационное, рефлексивное. В качестве технологии обучения в каждом модуле применяется цикл Колба, связанный с получением и последовательным преобразованием просоциального опыта.

Дидактическое содержание занятий используется как средство социального развития обучающихся (ценностно-мотивационной, когнитивной, эмоциональной, деятельностной сфер). За счет создаваемых психодидактических условий в процессе освоения программы у учащегося

формируется способность быть субъектом своего личностного и социального развития.

Тематическое планирование занятий представлено в таблице 3.

Таблица 3 – Тематическое планирование занятий по формированию просоциального поведения подростков

Название модуля	Тема занятия	Методы	Формируемые компоненты
I. Получение опыта просоциальных действий в социальной среде и онлайн	1. Зачем помогать другим? 2. Кому и как можно помочь? 3. Защита индивидуальных проектов «10 добрых дел». 4. Самооценка просоциальных действий.	мини-лекции, дискуссии, тренинговые упражнения, ведение онлайн-дневника, создание просоциального контента, индивидуальные проекты	мотивация к просоциальной деятельности, саморефлексия, моральная идентичность, принятие ценностей заботы, помощи, поддержки
II. Формирование социальной компетентности	5. Учимся говорить и слушать других. 6. Наши права и обязанности в обществе. 7. Что такое социальная позиция? 8. Планирование и обсуждение социальных проектов.	мини-лекции, ролевые игры, дискуссии, индивидуальные и групповые социальные проекты	принятие норм социума, выбор способов эффективной деятельности в социуме, знание о своих правах, понимание обязанностей в обществе, рефлексия чувств и действий в обществе
III. Формирование коммуникативных умений	9. Как мы общаемся с другими. 10. Способы решения конфликтов. 11. Говорим на разных языках: принятие разнообразия. 12. Самоконтроль в общении.	беседы, мини-лекции, тренинговые упражнения, ролевые и онлайн игры, дискуссии, решение кейсов, создание просоциального контента	развитие когнитивной и эмоциональной эмпатии, умения находить выход из конфликтных ситуаций, сдерживать эмоции, принимать разнообразие, саморефлексия эмоций и чувств
IV. Формирование эмоциональной грамотности	13. Эмоции и их выражение в мимике и жестах.	мини-лекции, ролевые игры, онлайн и офлайн-дискуссии,	развитие способности распознавать эмоции (собственные и других людей), понимать причины и

	14. Анализ художественных текстов. 15. Способы выражения эмоций в реальной жизни и в социальных сетях. 16. Упражнения на развитие эмоциональной сферы.	тренинговые упражнения	последствия эмоциональных состояний, регулировать и выражать эмоции социально адаптивными способами
V. Решение моральных дилемм	17. Понятие моральной дилеммы. Моральные дилеммы Л. Кольберга. 18. Ролевые игры на принятие моральных решений. 19. Обсуждение актуальных моральных дилемм из личного опыта, СМИ, социальных сетей.	мини-лекции, решение моральных дилемм, ролевые игры, дискуссии, решение кейсов	развитие морального мышления, моральной идентичности, ответственности за свой выбор
VI. Реализация и защита групповых и индивидуальных проектов	20-24. Обсуждение и защита индивидуальных просоциальных проектов. 25-30. Обсуждение и защита групповых просоциальных проектов.	социальные акции, индивидуальные и групповые социальные проекты, ведение онлайн-дневника, дискуссии	мотивация к просоциальной деятельности, просоциальное мышление, коммуникативные навыки, рефлексия, эмпатия, моральная идентичность

Охарактеризуем подробнее содержательную работу каждого модуля.

Модуль 1. Получение опыта просоциального поведения.

Предполагается, что через опыт оказания помощи, заботы и других просоциальных действий подростки приобретают просоциальные навыки, получают внутреннее вознаграждение (хорошее настроение, позитивное влияние на чувство собственного достоинства) и социальное вознаграждение (благодарность, одобрение), развивают самоэффективность просоциального поведения, узнают о чувствах и взглядах других людей, что, как ожидается, мотивирует просоциальность участников эксперимента в будущем [139]. В процессе реализации модуля развиваются такие детерминанты просоциального поведения, как символизация моральной идентичности (ориентация на общественное «Я»), социальные навыки, альтруистическая и

эмоциональная мотивация. Онлайн-коммуникация между участниками способствует выполнению и получению просоциальной поддержки.

Индивидуализация обучения реализуется за счет самостоятельного выбора и планирования участниками просоциальных действий. Обучение происходит в смешанной реальности: просоциальные действия возможно осуществлять онлайн (например, поддержать собеседника в переписке, поздравить с праздником, помочь с домашним заданием и т.д.) и офлайн (помочь нуждающемуся). В сообществе ВКонтакте, куда включены все участники эксперимента, создана поддерживающая среда, где каждый может поделиться личной просоциальной историей и найти поддержку других участников.

Задачи модуля:

- диагностировать просоциальные ценности и цели участников;
- формировать мотивацию к участию в просоциальной деятельности;
- побуждать к составлению конкретных планов по осуществлению просоциального поведения;
- развивать самостоятельность в выборе задач и осуществлении действий;
- обучать рефлексии собственных чувств и действий, чувств другого человека;
- привлекать внимание участников к последствиям помогающего поведения для них самих и для других людей [47].

Модуль состоит из 4 взаимосвязанных занятий с элементами тренинга, реализацией индивидуальных проектов «10 добрых дел».

1. Знакомство с понятием просоциального поведения и его ценностью – вводный видеоролик (2 мин., например, <https://yandex.ru/video/preview/10250496782838889943>).

2. Видеоролик о доброте (2 мин., <https://youtu.be/0CTSNyAXdmU>).

Предполагается, что просмотр ролика повысит мотивацию, вызовет моральный подъём и вдохновение для выполнения последующих заданий [47].

3. Выявление личностных качеств, связанных с просоциальностью. Испытуемым предлагается написать о своих сильных сторонах, интересах и людях, которым они благодарны. Задания также включают вопросы: «Кем вы восхищаетесь и почему?», «Если бы вы могли что-то изменить в мире, то что бы именно это было?» [47].

На каждый вопрос нужно отвечать, не раздумывая, и не более 30 секунд. Обсуждается эффект занятия: над чем заставили задуматься вопросы и почему? [47].

4. Определение ценностей. Участников просят записать 3-5 лично значимых ценностей. Можно записать свои или выбрать из списка на экране. Список состоит из 36 ценностей, включающих смелость, независимость, дисциплину. Затем нужно объяснить, почему именно эти ценности для них важны.

5. «Лучшие возможные «Я». Испытуемые представляют себя через пять лет в будущем, предполагая, что все идет хорошо. Затем их просят написать, чем они занимаются, кем стали и как могут оказать помощь тем, кто в ней нуждается. Ожидается, что подростки задумаются о своих ценностях и «больших» целях, вдохновятся стать лучше, что их последующее просоциальное поведение будет более осмысленным» [47].

6. «Стратегическое планирование помощи. Участников просят подробно описать, как они могут помогать другим людям каждый день в течение 10 дней. Согласно положениям психодидактики, свобода выбора должна повысить их внутреннюю мотивацию к выполнению действий. Ожидается, что конкретный план по выполнению просоциальных действий увеличит вероятность того, что действия будут выполнены. Кроме того, это задание с последующей рефлексией способствует развитию самостоятельности» [47].

7. «Индивидуальный проект «10 добрых дел». Респондентам предлагают выполнять просоциальное поведение каждый день в течение 10 дней. Этот срок является оптимальным для закрепления регулярности просоциальных действий при низкой усталости участников эксперимента [139]. Ежедневно в

соцсетях подростки делают запись: что они сделали, как себя при этом чувствовали, как их помощь повлияла на другого человека (приложение В)» [47].

С согласия школьников опыт просоциального поведения обсуждается в классе. В соответствии с циклом Колба, анализ опыта направлен на его рефлексию (почему так?), интеграцию действий со знаниями (что это?), формулирование концепции и ее проверку (как проверить?) на уместность опыту путем последующего активного экспериментирования (что, если?) [47].

Модуль 2. Формирование социальной компетентности

Социальная компетентность – это интегративное личностное образование, включающее осознание необходимости принятия норм конкретного социума, стремление к его пониманию, определение и выбор способов эффективной деятельности [55]. Ожидается, что социально компетентный подросток, имеющий комплекс базовых знаний об устройстве общества, своих правах и обязанностях, умений взаимодействовать с людьми и навыков общения, взаимопонимания в семье и значимой группе сверстников будет вести себя в обществе просоциально. Занятия модуля направлены на формирование выявленных детерминант: символизации моральной идентичности (морального поведения), социальных навыков, альтруистической и эмоциональной мотивации к просоциальным поступкам.

Задачи модуля:

- выявить элементы социальной компетентности школьников;
- способствовать формированию мотивации к социальной активности, участию в социально полезной деятельности;
- расширять знания подростков о себе как членах общества;
- повышать социальную и правовую грамотность школьников;
- формировать у школьников умение предвидеть последствия своего поведения, осуществлять безопасный выбор для себя и других;
- способствовать формированию навыков социальных контактов, действий в соответствии с правилами социума;

– обучать рефлексии собственных чувств и действий в социуме.

Модуль состоит из 4 взаимосвязанных занятий с элементами тренинга [82].

Вводное занятие «Как мы общаемся с другими». Диагностика и постановка проблемы. Тренинговое упражнение «Кулак» (приложение Б).

На этом же занятии необходимо напомнить правила ведения дискуссии: они должны быть безопасными, инклюзивными, справедливыми, уважительными. Следует подчеркнуть важность как говорения, так и слушания. Можно показать ролик об использовании сигналов рук во время офлайн и онлайн обсуждения (<https://www.youtube.com/watch?v=-9T99GAWuKE>).

Занятие «Наши права и обязанности» направлено на формирование правовых знаний и ответственности, активной социальной позиции, желания следовать правовым нормам. Включает мини-лекции, ролевые игры, дискуссии. Используются тренинговые упражнения «Правовая линия» (подростки отмечают на ней права и обязанности в соответствии с возрастом), «Ромашка» (лепесток права-обязанности), «Все мы разные» (но права одинаковые для всех), «Что главное» (ранжирование прав по степени важности); мини-лекции «Что такое права? Зачем их нужно знать?», «Права и обязанности». Результаты тренинга обсуждаются в группе, затем опыт осмысливается, концептуализируется и расширяется во внеаудиторных социальных ситуациях [31].

Занятие «Что такое социальная позиция?». Обсуждаются вопросы социальной роли в группе, социальной позиции в обществе. Преимущества активной позиции. Способы проявления позиции. Особенности позиционирования в реальности и в социальных сетях. Ролевые игры «Гость с Земли» (значимость социальных ценностей) [59], «Лепешка» (защита личных и социальных границ) [31].

Планирование и обсуждение групповых социальных проектов.

Модуль 3. Формирование коммуникативных умений

Коммуникативные умения подростков – это набор навыков, позволяющих эффективно обмениваться информацией, взаимодействовать и строить отношения с окружающими. Они включают умение слушать других; использовать вербальную и невербальную коммуникацию для передачи информации, выражения своих мыслей и чувств; проявление эмпатии; навыки решения конфликтов; адаптацию к различным ситуациям - способность изменять стиль общения в зависимости от контекста и аудитории. Формируются следующие детерминанты: социальные навыки, альтруистическое и эмоциональное просоциальное поведение.

Развитие этих умений способствует социальной адаптации подростков и помогает им устанавливать крепкие связи с другими людьми, доверять им.

Задачи модуля:

- диагностика коммуникативных умений участников;
- формирование мотивации к позитивному общению;
- знакомство с приёмами активного слушания;
- знакомство со стратегиями поведения в конфликтных ситуациях;
- развитие терпимости к тому, кто не похож на нас;
- знакомство с техниками саморегуляции поведения;
- совершенствование рефлексивных умений.

Занятия модуля нацелены на формирование продуктивного взаимодействия с разными людьми. Анализируются и решаются ситуационные задачи. Используются тренинговые упражнения «Рекламный ролик» (участник рекламирует человека из группы, остальные угадывают, о ком идет речь), «Ищем достойный выход» (способы решения конфликтов), «Четыре портрета» (поиск стратегий поведения с различными типами людей), «Говорим на разных языках» (приветствуем соседа на «иностранном» языке, чтобы тот, не понимая смысла сказанных слов, понял бы дружелюбный настрой собеседника), «Корзина яблок» (принятие разнообразия) [68] и другие; тематические беседы «Конфликты», «Окружающие тебя люди» [31].

Проводятся мини-лекции «Понятие и области саморегуляции», «Саморегуляция дыхания», «Саморегуляция мышечного тонуса», «Занятия спортом», «Агрессия». Тренинговые упражнения «Глубокое дыхание», «Лимон», «Гора с плеч», «Моя агрессия», «Техника нейтрализации внутренней агрессии по отношению к другому человеку» [31]. Упражнения направлены на нормализацию дыхания и мышечного тонуса, осознание своих эмоций с позиции наблюдателя и их позитивную трансформацию, развитие приемов гибких ожиданий, знакомство с приемами нейтрализации гнева и агрессии. Использование просоциальных онлайн-игр «Посади лес» (о способах восстановления лесов России), «A Blind Legend» (игра без графического интерфейса о слепом рыцаре, которому приходится ориентироваться только на слух, проходя испытания) [40].

Модуль 4. Формирование эмоциональной грамотности

Эмоциональная грамотность представляет собой способность точно распознавать собственные эмоции и эмоции других людей, причем не только при непосредственном общении, но и в опосредованном - литературе, истории, музыке, в онлайн-общении; понимать причины и последствия эмоциональных состояний; выражать и регулировать эмоции социально адаптивными способами [145].

Эмоциональная грамотность лежит в основе просоциального поведения, социальных и эмоциональных компетенций [195]. Когда человек нуждается в помощи, потенциальный помощник должен понять его эмоциональные сигналы, регулировать собственные эмоциональные реакции (например, справиться со стрессом, который может блокировать помощь) и проявить адекватные эмоции при оказании помощи. Эмоциональная грамотность рассматривается как совокупность знаний и навыков, которые можно сформировать с помощью тренингов и образовательных программ [20]. Занятия модуля направлены на формирование эмоциональной и альтруистической мотивации участников, развитие социальных навыков, выражение нравственных представлений о себе в действии.

Задачи модуля:

- выявить особенности эмоционального реагирования испытуемых на различные ситуации;
- расширить словарный запас понятиями, обозначающими эмоциональные состояния;
- формировать знания об эмоциях и их проявлениях;
- формировать умение анализировать эмоциогенные ситуации;
- формировать навыки регуляции негативных эмоций;
- обучать рефлексии собственных эмоций;
- формировать коммуникативные навыки.

Знакомство со «Словарем эмоций», включающим 227 эмотивов. Знакомство с 11-ю фундаментальными эмоциями (К. Изард): радость, удивление, печаль, гнев, отвращение, презрение, горе-страдание, стыд, интерес-волнение, вина, смущение. Изображение и распознавание этих эмоций в игровой форме.

Знакомство с языком жестов, выражением жестами эмоций и чувств.

Анализ эмоциогенных текстов. Например, отрывок о материнской любви из романа М. Агеева «Роман с кокаином», «Сказка о честных» Н. Айны, отрывок об уроке немецкого из повести Ю. Нагибина «Мой первый друг, мой друг бесценный» (тексты взяты с сайта ФИПИ для подготовки к ОГЭ по русскому языку). Обсуждается, о каких эмоциях говорится в тексте, какие языковые средства использует автор для выражения эмоций героев, собственной позиции, какие эмоции вызывает текст у читателей. После анализа фрагменты текста можно прочитать по ролям, соблюдая соответствующую интонацию для передачи эмоций.

Обсуждение и анализ эмоциогенных ситуаций в СМИ и социальных сетях. Упражнения на развитие эмоциональной сферы.

Примеры упражнений: «Телепатия», «Сыщик» [59] (приложение Б).

Модуль 5. Решение моральных дилемм

Моральная дилемма – это метод нравственного воспитания, представляющий собой разрешение ситуаций, которые содержат нравственную проблему и ставят подростка перед моральным выбором. В процессе размышления над ситуацией, учащийся анализирует ее нравственную природу и делает осознанный моральный выбор [21].

Целью данного модуля является диагностика, рефлексия и коррекция гражданских ценностей обучающихся. Предполагается, что в рамках работы над модулем, учащиеся получают опыт решения моральных дилемм, задумаются над собственными моральными ценностями, при столкновении с нравственными дилеммами в жизни смогут сделать ответственный и взвешенный выбор. Формируемые детерминанты – моральная идентичность, альтруизм, социальные навыки.

Задачи модуля:

- диагностика уровня морального развития участников;
- получение опыта решения дилемм;
- формирование этических стандартов, основанных честности, справедливости, благополучии других людей и общества в целом;
- стимулирование социоморальной рефлексии подростков;
- коррекция безнравственных установок.

Целевая установка. Учитель выясняет, приходилось ли участникам сталкиваться с ситуациями нравственного выбора. Приводит примеры такой ситуации. Слушает ответы детей о личном опыте. Вводит понятие «моральная дилемма». Показывает презентацию «Дилемма Хайнца» (Л. Кольберг), разъясняет дилемму. Дилемма обсуждается в группе.

Дилеммы Л. Кольберга выступают одновременно в качестве диагностического материала, материала для обучения и материала для создания воспитывающей ситуации. Обсуждаются и другие дилеммы Кольберга: «Закон и облегчение мучений», «Два брата-мошенника».

Проводятся ролевые игры, актуализирующие моральный выбор подростков. Например, игра-дискуссия «Путешествие на воздушном шаре»,

обучающая принятию моральных решений в критической ситуации (<http://iemcko.ru/2554.html>). Обсуждаются актуальные моральные дилеммы в жизни подростков, в СМИ и социальных сетях.

Модуль 6. Реализация индивидуальных и групповых проектов

Участникам предлагается спланировать и осуществить *индивидуальные проекты* (например, поиск и анализ просоциальной информации в сети ВКонтакте, в интернете на интересующую тему, оформление доклада, презентации как результата проектной деятельности; создание просоциального контента в группе ВКонтакте; помощь людям, животным, ведение онлайн-дневника помощи как наглядного результата реализации проекта); *групповые проекты* (социальные: помощь пожилым людям, бездомным животным; экологические: акции чистоты на территории поселения, посадка деревьев возле школы; культурные – волонтерство при организации культурных, массовых и спортивных мероприятий).

Проектная деятельность одновременно формирует мотивационную, эмоциональную, когнитивную и поведенческую сферы развития просоциального поведения. Индивидуальные проекты направлены на развитие просоциальных личностных качеств, рефлексии просоциальных чувств и действий участников. Групповые проекты, связанные с распределением ролей, коммуникацией участников в смешанной реальности, формируют социальные компетенции, когнитивную и аффективную эмпатию подростков. Работа в команде единомышленников, положительная обратная связь, поддерживающая среда создают положительную мотивацию участия в просоциальной деятельности.

Метод проектов позволяет в полной мере задействовать просоциальные ресурсы участников: альтруизм, просоциальные чувства и действия, социальный интеллект; реализовать целостный подход к обучению (от планирования, поиска информации до реализации), принципы активного и индивидуального обучения. Занятия по социальному проектированию направлены на развитие выявленных детерминант – социальных навыков,

проявлению моральных качеств в действии, альтруистическому, анонимному, эмоциональному просоциальному поведению. Совместная работа над проектами способствует формированию взаимности в отношениях участников.

Рассмотрим, через какие приемы реализуются в программе выделенные психодидактические принципы (табл. 4).

Таким образом, программа развития просоциального поведения подростков в смешанной реальности состоит из шести модулей. В разработке программы формирования просоциального поведения подростков используются методы и технологии, активизирующие психологические механизмы развития просоциальных личностных качеств и навыков просоциального поведения в различных ситуациях. В основании этого механизма лежит технология цикл Колба, связанная с получением личного опыта, его рефлексии, концептуализации и расширения в новых условиях. Такой подход способствует присвоению просоциальных ценностей, осознанному и надежному усвоению знаний и закреплению навыков просоциальной деятельности.

Таблица 4 – Приемы реализации психодидактических принципов в программе формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности

Психодидактические принципы	Приемы реализации принципов в программе
1. Принцип учета возрастных закономерностей развития подростков	<ul style="list-style-type: none"> – эмоциональная восприимчивость – для вовлечения в просоциальную деятельность обучающие материалы должны вызывать эмоции; – когнитивное развитие – подбор материалов с учетом того, что подросток в отличие от ребенка становится способен понимать более сложные моральные рассуждения и аргументы, понимать других людей, рассматривать вопрос под другим углом зрения. У подростков совершенствуются умения воспринимать и анализировать информацию в формате мини-лекций, тренингов, работать с возросшим объемом информации, добывать информацию самостоятельно из различных источников. Появляются и совершенствуются навыки рефлексии и саморефлексии; – работа над социально-значимыми проектами; – важность влияния сверстников – совместное обсуждение и реализация проектов со сверстниками
2. Принцип индивидуализации обучения	<ul style="list-style-type: none"> – корректировка содержания занятия с учетом уровня развития формируемых качеств, интересов и склонностей участников; – свобода выбора тем индивидуальных проектов; – возможность выбора группы для реализации групповых проектов, роли в группе на основе своих интересов и способностей; – возможность пробовать разные стили обучения просоциальным действиям (в соответствии с циклом Колба); – использование онлайн-платформ для работы над учебной задачей
3. Принцип активного обучения	<ul style="list-style-type: none"> – применение цикла Колба, отражающего идею активного овладения знаниями за счет непрерывной трансформации личного опыта; – применение методов активного обучения: интерактивные технологии, проектная деятельность, ролевые игры, решение кейсов, обсуждение практических примеров, личного опыта, дискуссии, групповая работа и др.
4. Принцип обучения в сотрудничестве и взаимодействии (создание поддерживающей среды)	<ul style="list-style-type: none"> – сотрудничество во время работы над групповыми проектами, в процессе аудиторных занятий; – обратная связь в групповом чате обучающихся; – поддержка со стороны сверстников, педагогов, родителей
5. Принцип избыточности смешанной образовательной среды	<ul style="list-style-type: none"> – использование сетевых просоциальных проектов: страниц ВКонтакте на разнообразную просоциальную тематику, просоциальных онлайн-игр, квестов, комиксов и т.д., где каждый обучающийся может пробовать различные виды просоциальной деятельности

2.3. Методики исследования просоциального поведения подростков в смешанной реальности и его детерминант

На основании теоретического анализа литературы просоциальное поведение определено как действия, направленные на оказание помощи другому человеку, а также обществу в целом, которые обусловлены внутренними (особенности личности) и внешними (ситуация, окружение) факторами. Внутренние особенности личности представляют собой набор личностных черт (диспозиций), относительно устойчивых, стабильных в некотором промежутке времени, что позволяет прогнозировать поведение человека в определенной ситуации. Анализ исследований показывает, что просоциальное поведение подростков предсказывают такие личностные переменные, как моральная идентичность, ценностные ориентации, социальный интеллект, доверие окружающим, эмпатия. Внешние особенности определяются влиянием обстоятельств, окружающей социальной среды, в том числе информационной и смешанной реальностью.

Методики исследования просоциального поведения подростков, включенные в разработанную нами батарею, представлены в табл. 5.

Таблица 5 – Методики исследования просоциального поведения подростков

Компоненты (исследуемые переменные)	Показатели просоциального поведения	Методики
<p><i>Ценностно-мотивационный компонент</i> – просоциальные мотивы; – моральная идентичность; – внутренняя ценностная ориентация</p>	<p>Руководство мотивами просоциального поведения. Принятие ценностей заботы и помощи другому. Включение в идентичность норм общественной морали (уважение других людей, соблюдение законов, честность, борьба за справедливость, отказ от насилия и т.д.)</p>	<p>– «Измерение просоциальных тенденций» G. Carlo, B.Randall (адапт. Н.В. Кухтовой); – «Самооценка моральной идентичности К. Aquino, A. Reed» (адапт. С.Н. Ениколопова с соавт.); – «Ценностные ориентации» О.И. Моткова, Т.А. Огневой</p>
<p><i>Эмоциональный компонент</i> – эмпатия</p>	<p>Когнитивная и аффективная эмпатия, направленная на другого человека – способность чувствовать и понимать то, что испытывает другой</p>	<p>– «Просоциальная батарея личности» (L. Penner at al, адапт. С.В. Ланцовой) (констатирующий этап п. 3.1); – «Шкала просоциальности» G. Carraa (адапт. С.В. Ланцовой с соавт., формирующий этап п. 3.3)</p>
<p><i>Когнитивный компонент</i> – социальный интеллект: социальное осознание, социальные навыки; – доверие окружающим</p>	<p>Способность понимать и предсказывать поведение других людей. Способность вступать в новые социальные ситуации и успешно адаптироваться. Восприимчивость к происходящему в социальных ситуациях. Позитивные социальные установки, связанные с незнакомыми людьми</p>	<p>– «Методика изучения социального интеллекта подростков TROMSO» (D. Silvera at al, модификация А.Д. Наследова, В.Ю. Семенова); – «Шкала генерализованного доверия» Т.Yamagishi (адапт. Е.А. Власенко)</p>
<p><i>Деятельностный компонент</i> – онлайн-просоциальное поведение (оказание помощи в сети); – просоциальный опыт (альтруизм); – интенсивность использования социальных сетей.</p>	<p>Просоциальное поведение в социальных сетях (соблюдение правил общения, информационная и эмоциональная поддержка, проявление доброжелательности в комментариях к постам, выражение одобрения лайком, репостом). Согласованность поведения с принятыми нормами морали. Выражение моральной идентичности в эффективных просоциальных поступках. Положительный опыт просоциальных действий. Способность к оказанию помощи в эмоциональных и экстренных ситуациях</p>	<p>– «Онлайн-просоциальное поведение» S. Erreygers (адапт. С.В. Ланцовой). – «Просоциальная батарея личности» (L. Penner at al, адапт. С.В. Ланцовой) (констатирующий этап п. 3.1); – «Шкала просоциальности» G. Carraa (адапт. С.В. Ланцовой с соавт., формирующий этап п. 3.3) – «Шкала интенсивности использования ВКонтакте» Н.А. Рудновой, Д.С. Корниенко</p>

Дадим краткую характеристику используемых методик.

1) Просоциальная батарея личности L. Penner (Prosocial Personality Battery – PSB). Методика измеряет просоциальную направленность личности. Авторы определяют ее как устойчивую диспозиционную склонность человека думать о правах и благополучии других, сочувствовать и переживать за других, а также вести себя так, чтобы приносить пользу другим [209]. Был использован сокращенный вариант методики из 30 вопросов.

Опросник имеет семь субшкал: социальная ответственность, эмпатическое сопереживание, моральные рассуждения, осознанный альтруизм, забота об обществе, личностный дистресс, рассмотрение разных точек зрения. Испытуемый оценивает степень согласия с каждым пунктом опросника по шкале Лайкерта от 1 до 5. По результатам опроса выделяются два фактора: эмпатия, ориентированная на других, и полезность – склонность действовать просоциально на основе прошлого опыта. Данная методика использовалась только на психодиагностическом этапе для выявления детерминант просоциального поведения опрошенных.

Для обеспечения лингвистической эквивалентности оригинальный текст опросника был переведен с английского языка на русский профессиональным переводчиком. Русский вариант был проанализирован нами совместно с восьмью исследователями в области психологии, чтобы оценить, соответствуют ли пункты шкал рассматриваемым признакам просоциального поведения. Эксперты оценивали соответствие утверждений исследуемой проблематике, а также однозначность и непротиворечивость формулировок по пятибалльной шкале, где 1 – полностью не соответствует, а 5 – полностью соответствует. Затем оценка очевидной и содержательной валидности опросника проводилась с использованием метода экспертных оценок и вычислением коэффициента конкордации Кендалла ($W = 0,714$; $p < 0,01$).

2) Изучение моральной идентичности подростка проводилось с помощью методики «Самооценка моральной идентичности» К. Aquino и

A. Reed, адаптированной С.Н. Ениколоповым с соавторами [23]. Моральная идентичность – это самооценка, организованная вокруг набора моральных черт [128]. Это ответ человека самому себе на вопрос, каким он является в моральном отношении – нравственным ли, хорошим ли человеком, какие поступки говорят об этом самому человеку и окружающим [51]. Нравственное поведение формируется под влиянием социального окружения, однако принятие моральных решений не предполагает, что человек каждый раз в ситуации морального выбора будет обращаться к нормам общества [51], оно требует самоопределения по отношению к ним, обнаружения самости, идентичности. Идентичность считается устойчивой, если способность к моральному самоопределению занимает важное место в общей структуре личности. Моральная идентичность является предиктором морального познания и поведения [213].

Адаптированный вариант опросника содержит 10 утверждений и включает две субшкалы: интернализации и символизации. Интернализация показывает место моральных черт в я-концепции (личностное Я), символизация – степень отражения моральных черт в действии (общественное Я). Считается, что интернализация более надежно предсказывает моральное поведение [128, 144].

3) Ценностные ориентации подростка изучались с помощью методики «Ценностные ориентации» О.И. Моткова, Т.А. Огневой [70]. Использовалась шкала «Значимость ценностей». Участники опроса оценивали значимость возможных ценностей своей жизни по пятибалльной шкале. Результаты обрабатывались в соответствии с ключом, делался вывод о преобладании внешних (материальное благополучие, физическая привлекательность, высокое социальное положение) или внутренних (саморазвитие, творчество, теплые отношения с людьми) ценностях. Просоциальное поведение предсказывает ориентация на внутренние ценности.

4) Проявления просоциального поведения диагностировались методикой «Измерение просоциальных тенденций» G.A. Carlo и B.A. Randall

в адаптации Н.В. Кухтовой. Она позволяет оценить, к какому из шести типов просоциального поведения склонен подросток: «уступчивому – в ответ на просьбу помочь; публичному – помощь при наличии окружающих людей; анонимному – помогающий не нуждается во внешних оценках, опираясь на внутренние моральные ценности; экстренному – помощь в чрезвычайных и трудных ситуациях; эмоциональному – оказание помощи нуждающимся в эмоциональной поддержке, активное проявление эмпатии; альтруистическому – бескорыстное оказание помощи без личной выгоды и расчетов на награду» [35].

5) Степень развития социального интеллекта подростка оценивалась с помощью методики изучения социального интеллекта TROMSO в модификации А.Д. Наследова и В.Ю. Семенова [73]. Методика разработана норвежскими учеными D. Silvera, M. Martinussen и T. Dahl в 2001 году [220]. «Опросник состоит из 15 утверждений, которые нужно оценить по степени согласия с ними от 1 до 7 баллов. Имеет две субшкалы – социальное осознание и социальные навыки. Под социальным осознанием авторы понимают способность человека быть чутким, эмпатичным к вербальным и невербальным проявлениям других людей, проявление социальной чувствительности к их внутреннему миру. Шкала социальных навыков оценивает компетенции человека в ситуациях его взаимодействия с другими людьми, представляет собой сформированные в процессе общения умения человека решать социальные задачи» [73].

6) Методика изучения генерализованного доверия Т. Yamagishi (адапт. Е.А. Власенко) позволяет диагностировать общее доверие к незнакомым людям [237]. Вместе с эмпатией доверие является важным предиктором сотрудничества и просоциального поведения, а также структурным элементом социального интеллекта [11]. Генерализованное доверие базируется на когнитивных способностях личности. Шкала Yamagishi широко используется в кросс-культурных исследованиях, в изучении моральных и социальных дилемм. Состоит из 6 утверждений, где опрашиваемый должен выразить степень согласия – несогласия. По результатам опроса вычисляется общая

сумма набранных баллов (от 6 до 30). Баллы ниже 18 говорят о том, что личность не склонна доверять другим, выше – о склонности к доверию. Подросток, не доверяющий другому, не умеющий правильно оценить контекст, вероятно, не окажет помощь тому, кто в ней нуждается.

7) Поскольку формирующий этап исследования планировалось проводить в социальной сети ВКонтакте, была применена методика «Шкала интенсивности использования ВКонтакте» (адаптация Д.С. Корниенко, Н.А. Рудновой) [33]. Шкала дает понятие о степени вовлеченности в деятельность ВКонтакте, эмоциональной связи с сетью ВКонтакте, степени интеграции ВКонтакте в повседневную деятельность.

8) «Методика онлайн-просоциального поведения» S. Erreygers оценивает участие подростков в просоциальном поведении в режиме онлайн [169]. Подростку предлагается вспомнить, как часто он делал (субъект) или по отношению к нему делали (объект) определенные действия с помощью смартфона, компьютера или планшета, например, «я поднял настроение кому-то»/ «кто-то поднял настроение мне»; «я сказал приятные дружеские слова кому-то»/ «кто-то сказал приятные дружеские слова мне». Методика имеет две шкалы – оказание помощи в сети (выполнение просоциального поведения онлайн) и получение помощи в сети (онлайн). По каждой субшкале вычисляется средний балл. Высокие баллы говорят о просоциальном поведении в социальных сетях. Обнаружено, что шкалы коррелируют с просоциальным поведением в автономном режиме.

Для обеспечения лингвистической эквивалентности оригинальный текст опросника был переведен с английского языка на русский профессиональным переводчиком. Русский вариант был проанализирован нами совместно с восьмью исследователями в области психологии, чтобы оценить, соответствуют ли пункты шкал рассматриваемым признакам просоциального поведения. Эксперты оценивали соответствие утверждений исследуемой проблематике, а также однозначность и непротиворечивость формулировок по пятибалльной шкале, где 1 – полностью не соответствует, а

5 – полностью соответствует. Затем оценка очевидной и содержательной валидности опросника проводилась с использованием метода экспертных оценок и вычислением коэффициента конкордации Кендалла ($W = 0,821$; $p < 0,01$).

Таким образом, были определены методики изучения компонентов просоциального поведения подростков в реальности и в социальных сетях. Однако был обнаружен недостаток адекватных, апробированных на российской выборке подростков инструментов измерения просоциального поведения. Возникла необходимость в разработке и обосновании методики изучения просоциального поведения подростков. С этой целью нами была выбрана методика «Шкала просоциальности» G. Caprara, имеющая широкое применение за рубежом (Китай, Чили, Италия, Испания, США).

9) «Шкала просоциальности» G. Caprara оценивает индивидуальные различия подростков в склонности действовать в пользу других людей [147]. Опросник состоит из 16 пунктов, 12 из которых оценивают частоту просоциальных действий (прошлый опыт помощи, намерение помогать в различных ситуациях и различными способами), 4 пункта – частоту просоциальных чувств (аффективной и когнитивной эмпатии). Совокупность этих двух шкал образует общий просоциальный фактор, отражающий успешность адаптации к новым социальным ситуациям.

Для обеспечения лингвистической эквивалентности оригинальный текст опросника был переведен с английского языка на русский профессиональным переводчиком. Русский вариант был проанализирован нами совместно с двумя исследователями в области психологии, чтобы оценить, соответствуют ли пункты шкал рассматриваемым признакам просоциального поведения. Анализ конвергентной валидности проведен с помощью корреляционного анализа между шкалами опросниками «Изучение социализированности личности учащегося» (М.И. Рожков), «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян, Н. Эпштейн).

Выводы по второй главе

Результаты анализа позволили определить сущностное содержание и теоретико-методологические основания модели формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности на этапе обучения в основной школе. Модель состоит из средового, целевого, теоретико-методологического, психолого-педагогического, результативного компонентов, отражает задачи, психодидактические условия, показатели и результаты формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности.

На основании психодидактического подхода, учитывающего особенности психических, возрастных и индивидуальных закономерностей развития ребенка, были выделены психодидактические принципы формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности: принцип индивидуализации обучения, принцип активного обучения, принцип учета возрастных особенностей, принцип обучения в сотрудничестве и взаимодействии, принцип избыточности смешанной образовательной среды. На данные психодидактические принципы необходимо опираться при обучении школьников социальному проектированию на этапе основной школы, способствующему формированию просоциального поведения в условиях смешанной реальности.

На основании теоретического и эмпирического анализа были выявлены показатели просоциального поведения подростков. Разработана батарея методик изучения просоциального поведения подростков онлайн и в реальной жизни. Адаптированы «Шкала просоциальности» (G. Caprara), направленная на изучение частоты просоциальных действий (помогать, заботиться, делиться), просоциальных чувств (аффективная и когнитивная эмпатия) и общей просоциальности подростков (отражает успешную адаптацию, ориентацию на позитивное общение, развитие и укрепление социальных связей), опросник «Онлайн-просоциальное поведение» (OPBS, S. Erreygers), опросник «Просоциальная батарея личности» L. Penner (PSB, L. Penner at al.).

Глава 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СМЕШАННОЙ РЕАЛЬНОСТИ

3.1. Эмпирическое исследование детерминант просоциального поведения подростков в смешанной реальности

С целью изучения выраженности различных компонентов и показателей просоциальности и выявления детерминант развития у подростков просоциального поведения в смешанной реальности нами было проведено эмпирическое исследование в декабре 2022 года. В исследовании приняли участие 341 подросток в возрасте от 13 до 16 лет ($M = 15,2$) 59,6 % женского, 40,4 % – мужского пола, из школ города Иваново.

Батарея психодиагностических методик оценивала уровень сформированности ценностно-мотивационной, эмоциональной, когнитивной и деятельностной сфер подростков, влияющих на выполнение просоциального поведения в социальной среде и цифровой среде (онлайн): «Измерение просоциальных тенденций» (PTM) (G. Carlo, B. Randall, адаптация Н.В. Кухтовой), «Просоциальная батарея личности» (PSB) (L. Penner, адаптация С.В. Ланцовой); «Шкала генерализованного доверия» (GTS) (T. Yamagishi, адаптация Е.А. Власенко); «Онлайн-просоциальное поведение» (OPBS) (S. Erreygers, адаптация С.В. Ланцовой), «Моральная идентичность» (MIQ) (C. Aquino, A. Reed, адаптация С.Н. Ениколопова с соавт.), «Методика изучения социального интеллекта» (TROMSO) (D. Silvera с соавт., модификация В.Ю. Семенова, А.Д. Наследова), «Шкала интенсивности использования социальной сети ВКонтакте» (FIS) (N. Elisson с соавт., модификация Д.С. Корниенко, Н.А. Рудновой), «Ценностные ориентации» (ЦО) (О.И. Мотков, Т.А. Огнева).

Описательные статистики исследуемых характеристик представлены в таблице (табл. 6).

Таблица 6 – Описательные статистики показателей просоциального поведения подростков

Методики (Шкалы)	Min	Max	M	SD	As	Ex	α -Кронбаха
Социальная ответственность (PSB)	7	35	22,15	5,05	0,34	0,37	0,753
Эмпатическое сопереживание (PSB)	4	20	13,23	2,56	-0,06	0,93	0,701
Восприятие перспективы (PSB)	6	25	16,15	2,73	0,35	0,86	0,426
Личностный дистресс (PSB)	3	14	8,58	2	-0,15	0,12	0,459
Ориентация на благополучие другого (PSB)	3	15	9,45	2,9	-0,35	-0,1	0,860
Ориентация на взаимные интересы (PSB)	3	15	9,69	2,77	-0,50	0,17	0,808
Осознанный альтруизм (PSB)	5	25	13,48	4,14	0,2	0,02	0,776
Эмпатия (I-PSB)	39	98	70,67	8,8	0,1	1,32	0,680
Полезность (II-PSB)	12	40	22,9	4,44	0,19	0,50	0,633
Уступчивое ПП (PTM)	2	10	6,53	1,81	-0,41	0,16	0,613
Публичное ПП (PTM)	4	20	11,63	3,96	-0,13	-0,47	0,863
Анонимное ПП (PTM)	5	25	15,2	4,22	-0,25	0,16	0,798
Экстренное ПП (PTM)	3	15	10,45	2,75	-0,63	0,28	0,804
Эмоциональное ПП (PTM)	5	25	16,33	4,29	-0,46	0,28	0,833
Альтруистическое ПП (PTM)	6	30	17,37	4,66	-0,01	0,37	0,764
Оказание помощи онлайн (OPBS)	10	50	34,25	8,73	-0,49	-0,13	0,917
Получение помощи онлайн (OPBS)	10	50	32,65	9,11	-0,29	-0,34	0,924
Внешние ЦО	5	25	16,13	4,42	-0,14	-0,02	0,857
Внутренние ЦО	5	25	18,42	4,44	-0,65	0,32	0,877
Доверие (GTS)	6	30	16,6	4,76	-0,2	0,27	0,859
Социальное осознание (TROMSO)	7	49	27,2	7,19	0,02	0,43	0,707
Социальные навыки (TROMSO)	8	56	36,02	9,02	-0,28	0,13	0,845
Символизация (MIQ)	6	30	16,72	5,14	-0,25	0,18	0,874
Интернализация (MIQ)	8	35	23,49	5,08	0,03	-0,2	0,771
Вовлеченность в соцсеть (FIS)	0	13	7,55	3,35	0,33	-0,71	0,528
Эмоциональная связь с соцсетью (FIS)	4	20	14,62	3,86	0,22	-0,65	0,771
Интеграция в соцсеть (FIS)	2	10	7,80	2,43	0,26	-1,02	0,843

Примечание: здесь и далее Min – минимальное значение, Max – максимальное значение, M – среднее значение, SD – стандартное отклонение, As – асимметрия, Ex – эксцесс

Для проведения качественного анализа полученных данных нами были определены уровни сформированности показателей просоциального поведения подростков. При определении уровней были установлены интервалы группировки значений с помощью методики А. А. Кыверялга: средний уровень определяется 25% отклонением значения от среднего по диапазону балльных оценок. В результате балл из интервала от R_{min} до R_{max} в пределах 0,25 позволяет констатировать низкий уровень, а баллы, превышающие 75% до максимально возможных – высокий уровень.

Методика «Измерение просоциальных тенденций» G. Carlo и B. Randall позволила оценить типы просоциальных намерений (мотивов) подростков. Для определения доминирующих типов просоциальных намерений был проведен анализ уровневого распределения респондентов по баллам (рис. 4) и расчет критерия Фридмана. Полученные данные показали, что в целом по исследуемой выборке статистически значимо доминируют альтруистическое (бескорыстное оказание помощи без личной выгоды и расчетов на награду), анонимное (помогающий не нуждается во внешних оценках, опираясь на внутренние моральные ценности) и эмоциональное (оказание помощи нуждающимся в эмоциональной поддержке, активное проявление эмпатии) просоциальное поведение. В большинстве случаев подростки не демонстрируют уступчивое (в ответ на просьбу помочь), публичное (помощь при наличии окружающих людей) и экстренное (помощь в чрезвычайных и трудных ситуациях) просоциальное поведение ($\chi^2 = 1335,8$; $p < 0,001$).

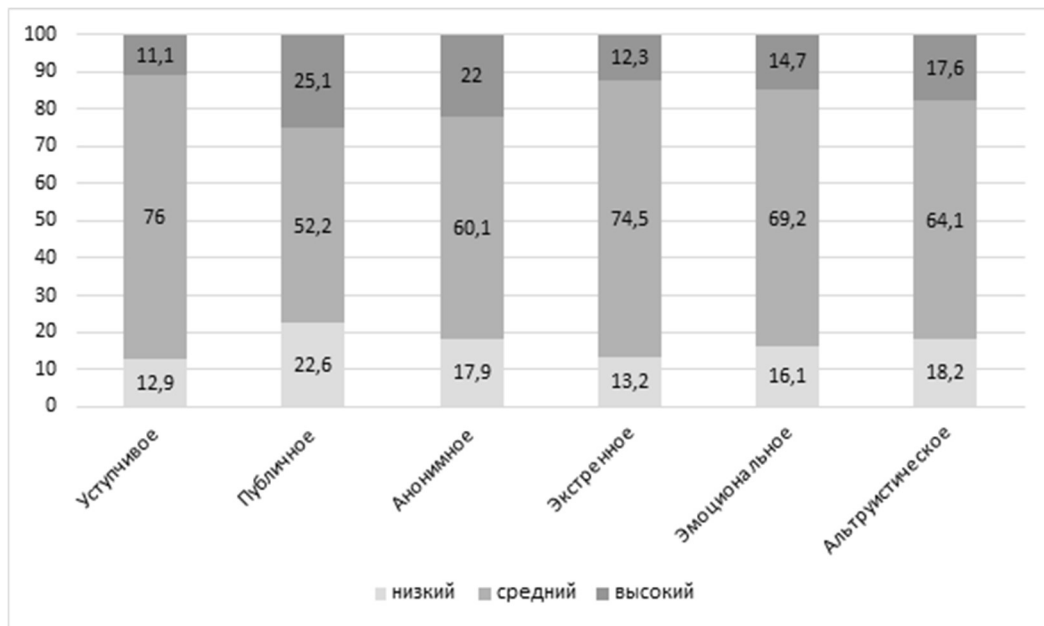


Рисунок 4 – Распределение опрошенных по уровням сформированности типов просоциального поведения («Измерение просоциальных тенденций», G.A. Carlo и В.А. Randall в адаптации Н.В. Кухтовой)

На рис. 5 представлено распределение подростков по уровням сформированности показателей просоциального поведения.

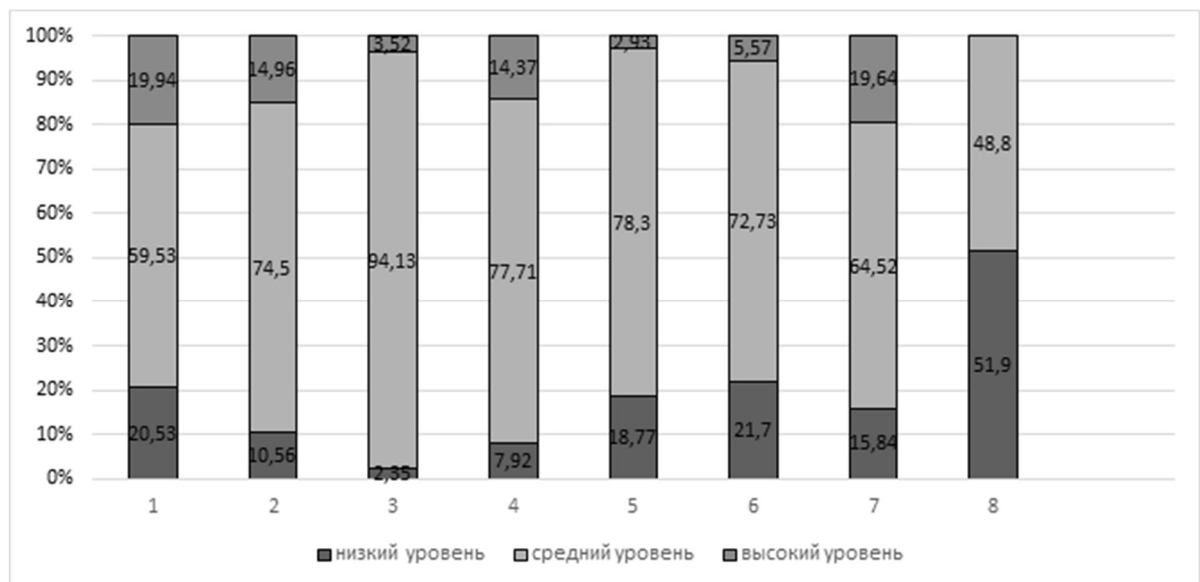


Рисунок 5 – Распределение участников по уровням сформированности показателей просоциального поведения

Примечание: 1 – Символизация (MIQ); 2 – Интернализация (MIQ); 3 – Эмпатическое сопереживание (PSB); 4 – Осознанный альтруизм (просоциальный опыт) (PSB); 5 – Социальное осознание (TROMSO); 6 – Социальные навыки (TROMSO); 7 – Оказание помощи онлайн (OPBS); 8 – Доверие (GTS)

Из таблицы 6 и рисунка 5 видно, что подростки показывают в основном средний уровень полезности – склонности помогать другим на основе прошлого опыта – 77,71%. Большинство представителей выборки готовы помочь знакомым и незнакомым людям «в мелочах»: пропустив в очереди, уступив место в транспорте, одолжив какой-либо предмет и т.д.

При оценке моральной идентичности было установлено, что у большинства подростков символизация и интернализация моральной идентичности находятся на среднем уровне. Каждый пятый показывает низкий уровень символизации моральной идентичности, примерно столько же – высокий. Символизация моральной идентичности связана с отражением моральных черт в действии. Она описана в психологической литературе как важный прогностический фактор просоциального поведения современных подростков [51, 128, 130, 144]. Уровень интернализации моральной идентичности распределен более равномерно: 75% – средний, 10,5% и 15,5% – низкий и высокий соответственно. Такое соотношение показывает, что для подростков исследуемой выборки в целом важно чувствовать себя хорошими, нравственными людьми.

У подавляющего большинства опрошенных подростков (94%) обнаружен средний уровень эмпатии (PSB), только 3,5% показали высокий уровень эмпатии. Связь между эмпатией и просоциальным поведением, вероятно, является двунаправленной. Участие в просоциальном поведении дает подросткам возможность проявить заботу о других и принять чужую точку зрения. Со стороны взрослых и сверстников просоциальные поступки часто вызывают положительную обратную связь, что может закрепить представление подростка о себе как о заботливом, понимающем человеке, а также повлиять на моральную идентичность. В подростковом возрасте происходит ряд физических, физиологических, когнитивных и аффективных изменений, которые могут по-разному влиять на развитие эмпатии. Повышению уровня эмпатии может способствовать растущая самостоятельность и большее количество социальных контактов, увеличение

частоты общения со сверстниками и интереса к интимным и романтическим отношениям. Однако изменения в аффективной обработке информации, новая социальная ситуация или смена социального статуса (ученик-студент) могут нарушить регуляцию эмоций и снизить способность подростков направлять свое внимание на эмоциональные потребности других.

У подавляющего большинства опрошенных подростков обнаружен средний уровень развития социального интеллекта – социального осознания и социальных навыков. Каждый пятый опрошенный демонстрирует низкие показатели социального интеллекта. Менее, чем у 3% развитие социального осознания находится на высоком уровне. Т.е. у большинства подростков развиты такие практические компетенции для эффективного социального взаимодействия, как понимание эмоционального состояния окружающих, прогнозирование их поведения, склонность к сотрудничеству, адаптивность, умение решать социальные задачи [73].

Более половины опрошенных (51,2%) не склонны доверять другим людям. Доверие как важный компонент социального взаимодействия способствует успешной коммуникации, накоплению и повышению качества социального капитала. Оно выражается в способности распознавать риски в общении и точно определять надежность партнера. Недоверие свидетельствует, что у подростков эти качества пока не развиты на достаточном уровне.

Анализ ценностных ориентаций опрошенных выявил значимость как внутренних ценностей уважения и помощи людям, саморазвития, творчества, бережного отношения к природе, так и внешних ценностей материального благополучия, привлекательной внешности, популярности среди сверстников. Подростковая культура, а также поддержка и одобрение от окружающих, обычно связаны с внешними признаками, такими как внешность, стиль одежды, обладание материальными благами и пр. Подростки стремятся соответствовать этим социокультурным нормам, чтобы вызвать интерес и

одобрение у сверстников, что может привести к увеличению их самооценки и самопризнания.

Около 64% подростков демонстрируют средний уровень оказания помощи онлайн – в социальных сетях и пр. Распределение ответов по методике «Онлайн-просоциальное поведение» (OPBS) (S. Erreygers, адаптация С.В. Ланцовой) представлен в таблице 7.

Таблица 7 – Распределение ответов школьников по методике «Онлайн-просоциальное поведение» (OPBS) (S. Erreygers, адаптация С.В. Ланцовой)

Пункты опросника	Ответы «Никогда», «Один раз»	Ответ «Несколько раз»	Ответы «Часто», «Каждый день»	Средний балл
1. Я говорил(а) приятные/дружеские слова кому-то	11,8	24,6	63,6	3,7
3. Я говорил(а) приятные/дружеские слова о ком-то	10,9	32	57,1	3,6
5. Я помог(ла) кому-то или предложил (а) помощь	16,1	29	54,9	3,5
7. Я поднял (а) настроение кому-то	8,5	27,3	64,2	3,8
9. Я дал(а) понять кому-то, что он(а) мне нравится	46,9	24,3	28,8	2,6
11. Я сообщил (а), что мне что-то нравится (например, послал(а) смайлик)	20,8	26,7	52,5	3,4
13. Я сделал(а) комплимент кому-то или поздравил(а) кого-то	15,2	30,5	54,3	3,5
15. Я помог(ла) кому-то с домашним заданием	30,2	28,2	41,6	3,1
17. Я поддержал(а) кого-то	15,8	22,3	61,9	3,6
19. Я утешил(а) кого-то	21,7	24,6	53,7	3,4

Для сравнения степени выраженности просоциального поведения подростков в повседневной жизни (офлайн) и в социальных сетях (онлайн) нами был рассчитан Т-критерий Вилкоксона. При этом, учитывая, что данные переменные измеряются в шкалах с разным диапазоном, было произведено Z-преобразование (от -3 до +3). На рисунке 6 представлено частотное

распределение школьников по преобразованным шкалам «Осознанный альтруизм (PSB)» и «Оказание помощи онлайн (OPBS)». Полученные данные указали на то, что статистически значимой разницы между просоциальным поведением подростков офлайн и онлайн нет ($T = -0,16$, $p = 0,9$), но при этом имеется тенденция незначительного превалирования последнего.

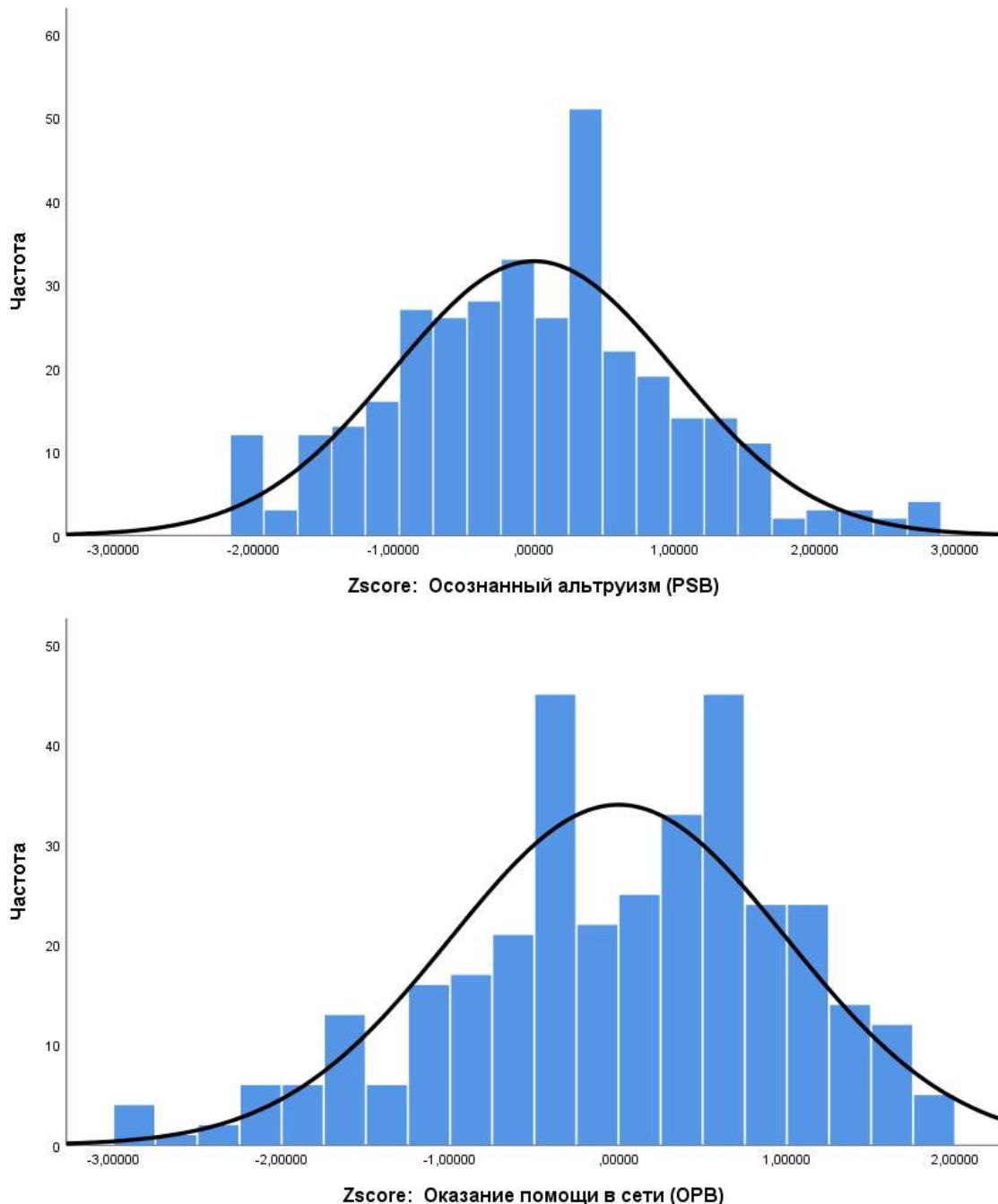


Рисунок 6 – Частотное распределение подростков по степени выраженности просоциального поведения в сети и в повседневной жизни (по Z-преобразованным шкалам «Осознанный альтруизм (PSB)» и «Оказание помощи онлайн (OPBS)»)

Таким образом, проведенное исследование показало, что подростки имеют опыт выполнения просоциального поведения в интернете выше среднего ($M=34,25$); наиболее частым видом просоциального поведения в соцсетях является эмоциональная поддержка другого (я поднял настроение кому-либо) и поддержка отношений (я говорил дружеские слова кому-либо, я сделал комплимент), наименее частым – открытое проявление симпатии (я дал понять, что он(а) мне нравится) и инструментальная помощь (я помог с домашним заданием); частота проявления онлайн-просоциальности (OPBS) и офлайн-просоциальности (PSB) примерно одинаковы.

Анализ средних значений по методике «Шкала интенсивности использования социальной сети ВКонтакте» (FIS) показал, что участники опроса считают использование социальных сетей важной частью своей повседневной деятельности и жизни. Они чувствуют себя частью виртуального сообщества, признаются в ощущении оторванности от общения, если не заходили в соцсети некоторое время. Полученные результаты говорят о высокой интенсивности использования подростками социальных сетей. Наши данные согласуются с исследованиями А.Е. Войскунского, Г.У. Солдатовой, N. Bazarova, D. Colledani, M. Paulin о гиперподключенности современных подростков, о восприятии реальности как смешанной, не разделенной на онлайн и офлайн [103, 104, 140, 155, 209, 223].

Из таблицы 6 видно, что все исследуемые переменные (шкалы) были примерно нормально распределены (значения асимметрии и эксцесса варьируются от -1 до +1). Но поскольку по критерию Колмогорова-Смирнова распределение по всем шкалам (за исключением шкалы «Социальные навыки – TROMSO») отличается от нормального, в дальнейшем использовались непараметрические статистики.

Далее мы проверили вклад фактора «пол» в вариативность исследуемых переменных.

С помощью U-критерия Манна-Уитни по полу выявлены различия по следующим признакам: оказание помощи «онлайн»; экстренное,

эмоциональное просоциальное поведение, интернализация моральной идентичности, эмпатия, полезность, внутренние ценностные ориентации (табл. 8).

Таблица 8 – Результаты оценки межполовых различий по компонентам просоциального поведения с использованием критерия Манна-Уитни

Шкалы	Средние ранги		U- Манна-Уитни	Значимость
	Муж. (n=138)	Жен. (n=203)		
Эмпатия (I-PSB)	139,58	192,36	9670,5	< 0,001
Полезность (II-PSB)	191,36	157,16	11197	0,002
Экстренное ПП (PTM)	151,21	184,46	11275,5	0,002
Эмоциональное ПП (PTM)	152,12	183,83	11402	0,003
Оказание помощи онлайн (OPBS)	142,59	190,32	10086	< 0,001
Интернализация (MIQ)	137,58	193,72	9395	< 0,001
Внутренние ЦО	148,79	186,10	10942,5	0,001

Из таблицы видно, что у подростков-девочек значимо выше показатели выполнения просоциального поведения в сети, с поведением в экстренных, эмоциональных ситуациях; лучше развиты интернализация моральной идентичности и эмпатия. При этом подростки-мальчики демонстрируют более высокий показатель полезности (склонности совершать полезные действия на основе прошлого опыта). Теоретики гендерной социализации (здесь и далее слово «гендер» употребляется в значении «пол») говорят о том, что в подростковом возрасте, по сравнению с другими периодами развития, половые различия в просоциальном поведении выражены наиболее ярко. Гендерно специфический опыт социализации, свойственный нашей культуре, ориентирует девочек на воспитывающее, экспрессивное и заботливое поведение. Мальчики же, напротив, социализируются к поведению, характерному для мужского пола, которое включает инструментальность, утверждение и конкурентоспособность [114, 161, 194]. Исследования N. Eisenberg и ее коллег показывают, что в основе просоциальности мальчиков

лежат когнитивные процессы (восприятие перспективы), у девочек важную роль играет эмпатия, ориентированная на другого [165].

Для выявления взаимосвязи между исследуемыми показателями просоциального поведения подростков в смешанной реальности был проведен корреляционный анализ с использованием ранговой корреляции Спирмена (Приложение Г). Корреляционный анализ позволил выявить системный характер взаимосвязи между показателями поведения подростков в смешанной реальности. Выявлены положительные корреляционные связи между осознанным альтруизмом (PSB) (опытом просоциального поведения офлайн), просоциальным поведением онлайн (OPBS), внутренними ценностными ориентациями, эмпатией (PSB), доверием другим (GTS), показателями социального интеллекта (социальное осознание и социальные навыки - TROMSO), показателями моральной идентичности (символизация и интернализация - MIQ), вовлеченностью в социальную сеть (FIS).

Применение регрессионного анализа позволило выявить предикторы (детерминанты) просоциального поведения подростков в смешанной реальности (табл. 9).

Таблица 9 – Результаты регрессионного анализа просоциального поведения подростков

Предикторы	Зависимая переменная	
	«Осознанный альтруизм (PSB)»	«Оказание помощи онлайн (OPBS)»
Символизация (MIQ) (ценностно-мотивационная сфера)	$\beta = 0,294; p < 0,001$	$\beta = 0,112; p = 0,016$
Внутренние ЦО (ценностно-мотивационная сфера)	-	$\beta = 0,199; p < 0,001$
Альтруистическое ПП (PTM) (ценностно-мотивационная сфера)	$\beta = 0,136; p = 0,031$	-
Анонимное ПП (PTM) (ценностно-мотивационная сфера)	$\beta = 0,16; p = 0,011$	-
Эмоциональное ПП (PTM) (ценностно-мотивационная сфера)	-	$\beta = 0,323; p < 0,001$
Социальные навыки (TROMSO) (когнитивная сфера)	$\beta = 0,12; p = 0,013$	-
Сводка модели	$R^2 = 0,319$	$R^2 = 0,405$

Выявлено, что на просоциальное поведение подростков в социальной среде офлайн («Осознанный альтруизм» PSB) оказывают влияние символизация моральной идентичности ($\beta=0,294$, $p<0,001$), альтруистическая ($\beta = 0,136$; $p<0,05$) и анонимная ($\beta = 0,16$; $p<0,05$) мотивация к просоциальному поведению, социальные навыки ($\beta=0,12$, $p<0,05$) (таблица 9). Это говорит о том, что просоциальное поведение характерно для подростков, имеющих положительный опыт взаимодействия в социальных ситуациях, успешно адаптирующихся в новых социальных условиях; тех, кто выражает свои моральные черты в действии; кто готов помочь, не ожидая вознаграждения и похвалы за свой поступок.

Выявлено, что предикторами оказания помощи в цифровой среде являются символизация моральной идентичности ($\beta=0,112$, $p=0,016$), внутренние ценностные ориентации ($\beta=0,199$, $p<0,001$), эмоциональная мотивация к просоциальному поведению ($\beta=0,214$, $p<0,001$). Это говорит о том, что просоциальное поведение в сети характерно для подростков, ориентированных на внутренние ценностные ориентации уважения и помощи людям, саморазвития, творчества, выражающих свои моральные черты в действии; с учетом контекста необходимости эмоциональной поддержки.

«Помощь в обстоятельствах, вызывающих эмоции, связана с сочувствием и эмпатией, ориентированной на другого. G. Carlo и V. Randall предполагают, что высокий уровень эмоциональной чувствительности в подростковом возрасте способствует формированию Я-концепции, включающей представление о себе как о добром, щедром, социально ответственном человеке [150]. Этот факт также соответствует исследованиям, которые показывают, что подростки обращают большее внимание на просоциальный медиаконтент, вызывающий яркие эмоции (положительные или отрицательные) [218]. Информация о внутреннем состоянии других людей в социальных сетях может быть получена через голосовые сообщения, эмодзи и стикеры» [46, С. 1340].

Проявление эмоционального просоциального поведения в социальных сетях также можно рассматривать с точки зрения оценочной функции эмоций. В условиях большого потока информации, при высокой пользовательской активности, эмоциональная оценка минимизирует когнитивное напряжение [97]. Она мгновенна, не требует усилий и связана с механизмами адаптации, когда в первую очередь оцениваются факторы, считающиеся опасными с точки зрения прошлого опыта [46, С.1340].

Выявленные взаимосвязи между просоциальным опытом в смешанной реальности и его предикторами являются слабыми, а также в регрессионных моделях отсутствуют предикторы «Эмпатия» и «Доверие», поэтому нами был проведен поиск медиационных механизмов развития просоциального поведения. Подгонка структурной модели методом путевого анализа осуществлялась с помощью поочередного включения/исключения исследуемых переменных (Эмпатическое сопереживание (PSB), Доверие (GTS), Социальное осознание (TROMSO), Социальные навыки (TROMSO), Интернализация (MIQ), Символизация (MIQ), Внешние ЦО, Внутренние ЦО), выступающих в роли предикторов (независимых переменных) просоциального поведения подростков в социуме (Осознанный альтруизм (PSB) и онлайн (Оказание помощи онлайн (OPBS)). Медиационные эффекты тестировались методом бутстреппирования коэффициентов не прямых эффектов и их статистической значимости (1000 симуляций, 95% ДИ). В результате было построено три модели (рис. 7, 8, 9).

Первая модель медиации выглядит следующим образом: Эмпатия (PSB) → Внутренние Ценностные Ориентации → Просоциальный опыт в смешанной реальности (Осознанный альтруизм (PSB) и Оказание помощи онлайн (OPBS)). Таким образом, эмпатия, являясь диспозициональным личностным свойством (когнитивная, связанная с пониманием эмоций других, и эмоциональная, отражающая способность переживать эмоции других), влияет на просоциальное поведение как в социальной, так и в цифровой среде опосредованно – через внутренние ценностные ориентации. Причем большее

влияние эмпатия оказывает на просоциальное поведение в сети.

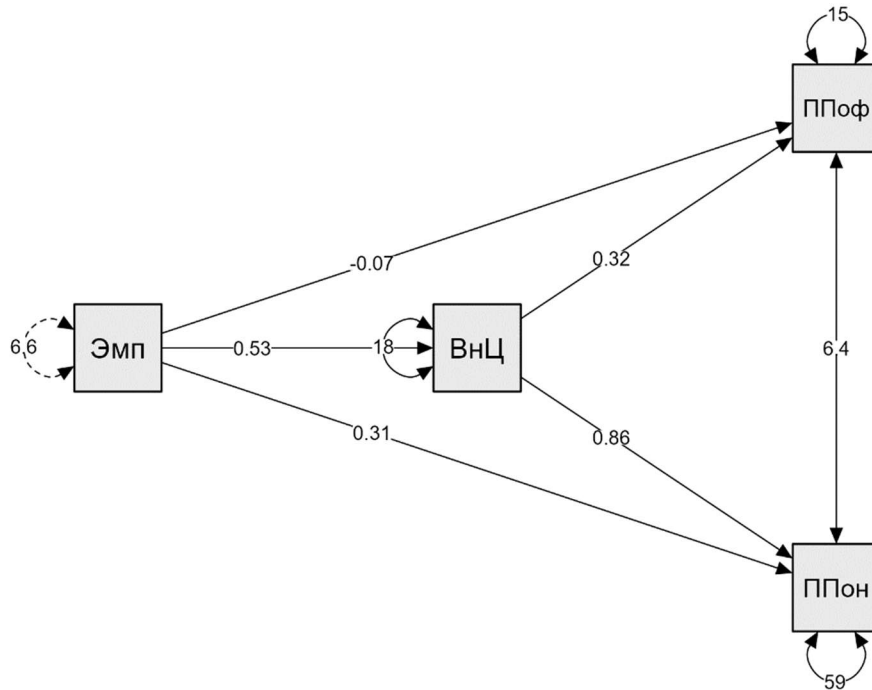


Рисунок 7 – Модель 1 (Эмпатия). Структурная модель предикторов и модератора развития просоциального поведения подростков в смешанной реальности (связи значимы при $p < 0,001$)

Вторая модель медиации выглядит следующим образом: Социальные навыки (TROMSO) → Внутренние Ценностные Ориентации → Просоциальный опыт в смешанной реальности (Осознанный альтруизм (PSB) и Оказание помощи онлайн (OPBS)). Таким образом, социальные навыки, как показатель сформированного социального интеллекта (умения решать социальные задачи, взаимодействовать с другими людьми), влияет на просоциальное поведение как в социальной, так и в цифровой среде опосредованно – через внутренние ценностные ориентации. Причем большее влияние социальные навыки оказывают на просоциальное поведение в сети.

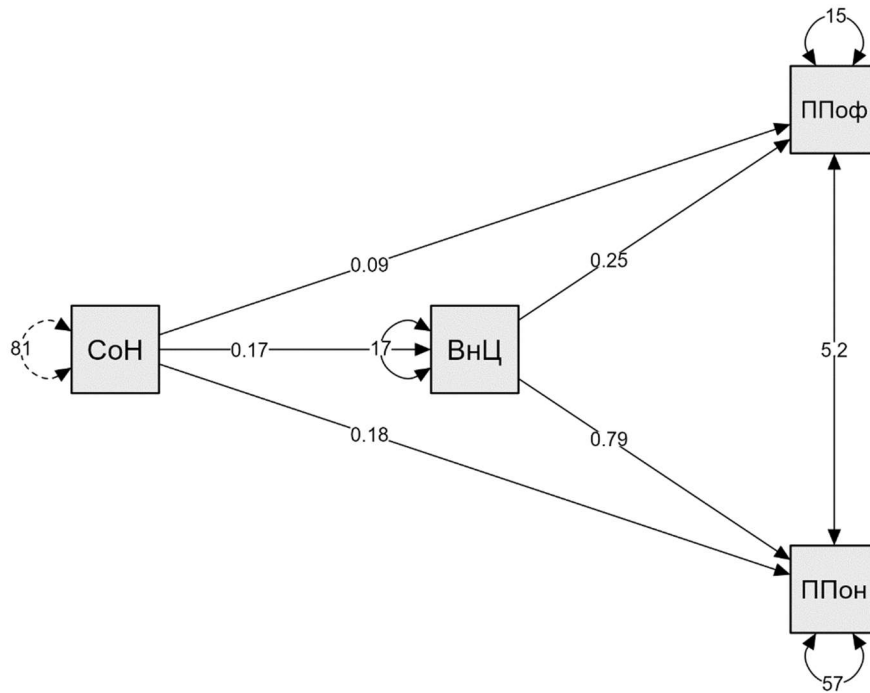


Рисунок 8 – Модель 2 (Социальные навыки). Структурная модель предикторов и модератора развития просоциального поведения подростков в смешанной реальности (связи значимы при $p < 0,001$)

Третья модель медиации выглядит следующим образом: Доверие (GTS) → Внутренние Ценностные Ориентации → Просоциальный опыт в смешанной реальности (Осознанный альтруизм (PSB) и Оказание помощи онлайн (OPBS)). Таким образом, доверие окружающим как показатель открытости человека и его готовности взаимодействия с надежным социумом, влияет на просоциальное поведение как в социальной, так и в цифровой среде опосредованно – через внутренние ценностные ориентации. Причем большее влияние доверие оказывает на просоциальное поведение в сети.

Во всех моделях просоциальный опыт в социальной среде и цифровой среде взаимосвязаны (положительно взаимодействуют).

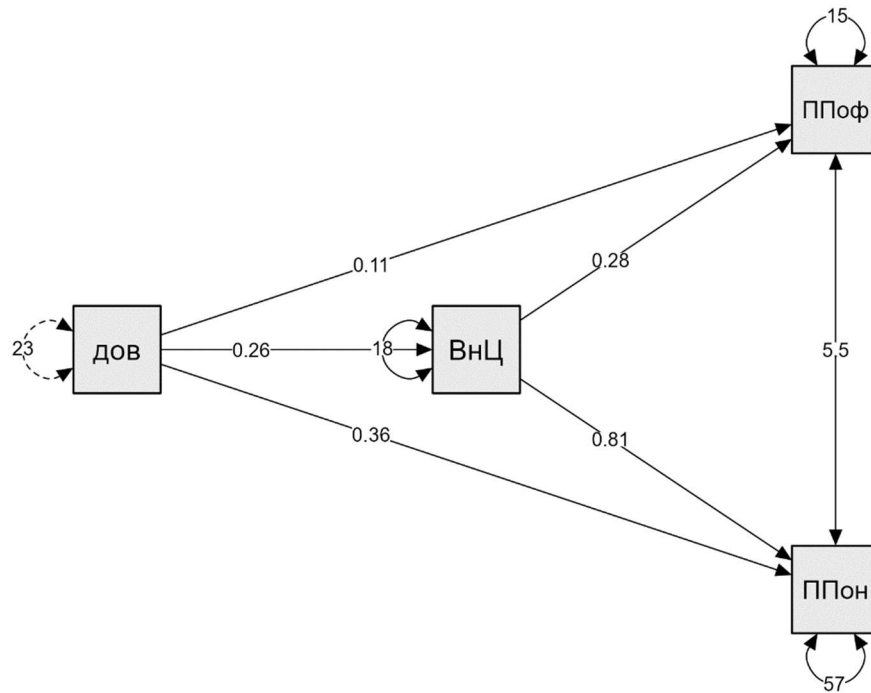


Рисунок 9 – Модель 3 (Доверие). Структурная модель предикторов и модератора развития просоциального поведения подростков в смешанной реальности (связи значимы при $p < 0,001$)

Таким образом, исследование показало, что просоциальное поведение подростков (в социальной среде и цифровой среде), проявляющееся в действиях, направленных на оказание помощи другим людям в различных контекстах (анонимно, альтруистически, при эмоциональной поддержке), детерминировано различными сферами психического развития: внутренними ценностными ориентациями (саморазвитие, творчество, теплые отношения с людьми), эмпатическим сопереживанием, социальными навыками взаимодействия (как показателем социального интеллекта), моральной идентичностью («общественное Я»), доверием окружающим.

Исследование сформированности и взаимосвязи показателей просоциального поведения подростков в социальном окружении и онлайн является условием обоснования и реализации программы формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности при обучении социальному проектированию на этапе основной школы.

3.2. Исследование по русскоязычной адаптации методики «Шкала просоциальности» G. Caprara на выборке российских школьников подросткового возраста

Изучение феномена просоциального поведения подростков требует адекватных методик для его измерения. В настоящее время обнаруживается недостаточное количество психодиагностических методик изучения просоциальности подростков. Учитывая, что на первом этапе эмпирического исследования была подтверждена детерминированность просоциальных поступков эмпатией, для подтверждения эффективности формирующей программы, при диагностике просоциальности достаточно данных двух шкал. Методика «Просоциальная батарея личности» L. Penner (Prosocial Personality Battery – PSB), включающая семь шкал, является избыточной. В связи с этим нами была подобрана методика «Шкала просоциальности» (Prosociality Scale – PS) G. Caprara, состоящая из 16 пунктов и включающая шкалы «просоциальные действия» и «просоциальные чувства» [147, 197].

Поскольку ранее методика не использовалась на выборке российских подростков, нами было проведено исследование по ее русскоязычной адаптации.

Адаптация методики осуществлялась на выборке учащихся средних школ Ивановской области. В исследовании приняли участие 430 человек в возрасте от 12 до 16 лет, средний возраст 14,2 лет ($SD = 1,12$), из них 55,2% испытуемых женского пола, 44,8% – мужского пола.

В табл. 10 и на рис. 10 представлены описательные статистики психодиагностики просоциальности. Проверка надежности шкал с использованием коэффициента α -Кронбаха показала, что они имеют достаточные показатели внутренней согласованности ($\alpha > 0,7$).

Таблица 10 – Описательные статистики методики «Шкала просоциальности»

Шкалы	α -Кронбаха	Min	Max	M	SD	As		Ex	
						знач.	стд. ошибка	знач.	стд. ошибка
ПД	0,913	12	60	41,91	9,96	-0,603	0,118	0,237	0,235
ПЧ	0,751	4	20	13,46	3,68	-0,334	0,118	-0,373	0,235
Про	0,926	16	80	55,37	12,92	-0,576	0,118	0,336	0,235

Примечание 2: ПД – просоциальные действия, ПЧ – просоциальные чувства, Про – общая просоциальность

Оценка нормальности распределения шкалы просоциальности проводилась на основе расчета критерия Колмогорова-Смирнова. Был сделан вывод о несоответствии распределения нормальному. В дальнейшем анализе данных применялись непараметрические критерии.

Распределение баллов по шкалам представлено на рис. 10.

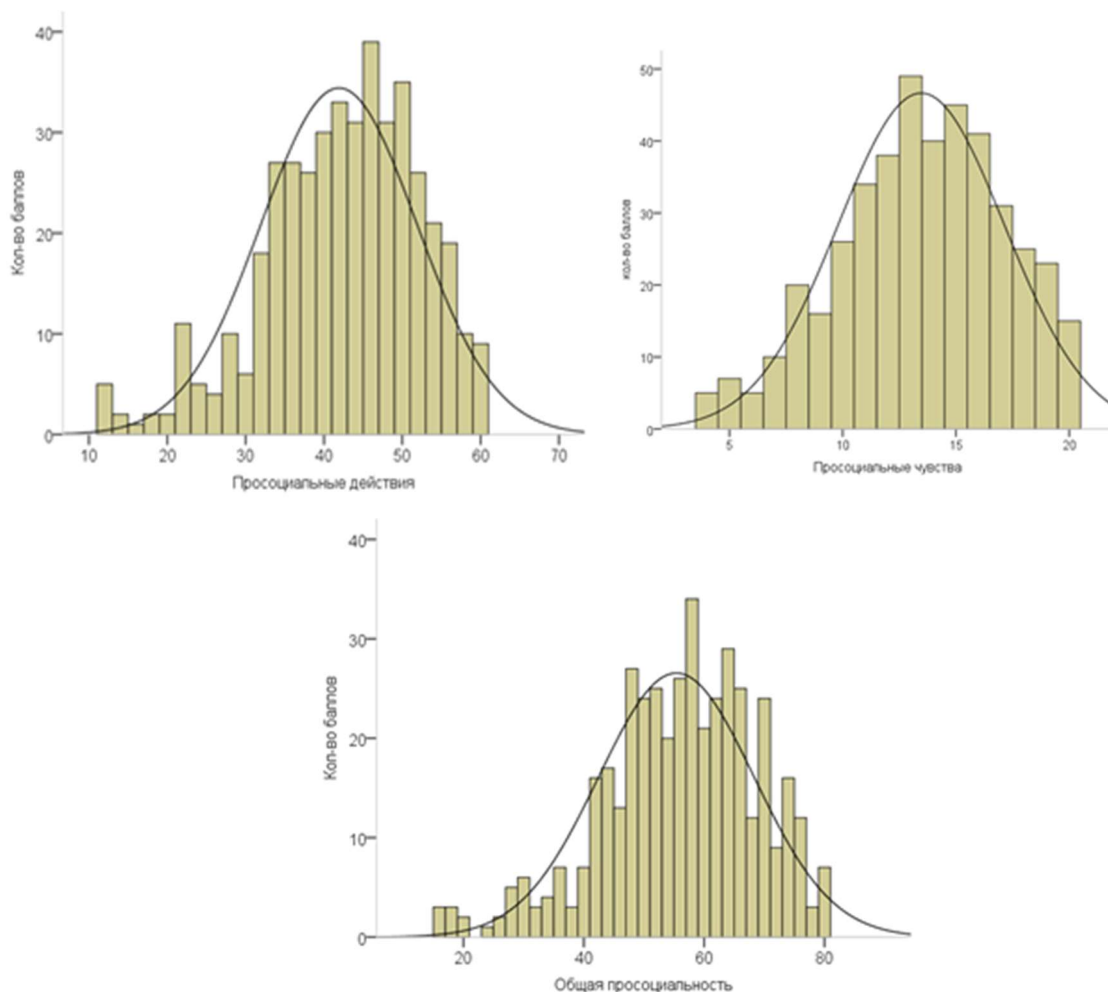


Рисунок 10 – Распределение испытуемых по баллам шкал просоциальных действий, просоциальных чувств и общей просоциальности

По визуальному изображению распределений можно отметить, что они близки к нормальному с преобладанием незначительного смещения вправо. Судя по графикам как общего балла, так и отдельно по шкалам, отрицательная асимметрия связана с отсутствием правого хвоста распределения. Возможно, в исследовании не удалось выделить группу подростков с еще более высокой просоциальностью. В перспективе для повышения разрешающей способности необходимо расширить шкалу Лайкерта, увеличив количество ответов.

Распределение ответов по баллам, значения средних по шкалам указали на недостаточную дифференцирующую способность методики для разделения на высокий, средний и низкий уровни просоциальности подростков. Формулировка оригинальных пунктов опросника оказалась слишком «мягкой», что привело к скоплению респондентов ближе к высокому полюсу шкал. Поэтому было принято решение провести границы уровней на основании процентилей. На основании выделения 33 и 66 процентилей нами предложено разделение испытуемых на три группы по степени выраженности у них просоциальности – ниже среднего, средний, выше среднего значения (табл. 11).

Таблица 11 – Распределение результатов по 33 и 66 процентилям

Шкалы	Диапазон баллов	% респондентов
ПД	От 12 до 38	31,16
	от 38 до 47	33,72
	от 47 до 60	35,12
ПЧ	от 4 до 12	28,60
	от 12 до 15	29,53
	от 15 до 20	41,86
Про	от 16 до 50	30,70
	от 50 до 61,14	35,35
	От 61,14 до 80	33,95

Указанные диапазоны шкал могут быть использованы в качестве нормативных для русскоязычных подростков.

Анализ факторных нагрузок проводился в соответствии с распределением утверждений по шкалам в оригинальной версии опросника.

При проведении конфирматорного факторного анализа был применен метод максимального правдоподобия. В табл. 12 представлены распределения пунктов опросника по шкалам и результаты вычисления факторных нагрузок опросника.

Для проверки соответствия однофакторной модели опросника был проведен конфирматорный факторный анализ (метод максимального правдоподобия). При проверке исходной теоретической модели опросника были получены следующие индексы согласованности: показатели коэффициента Кайзера-Мейера-Олкина ($KMO = 0,952$) и критерия сферичности Бартлетта ($\chi^2 = 358,165$; $df = 104$; $p < 0,001$; $RMSEA = 0,075$ (приемлемое согласие), $CFI = 0,923$ (хорошее согласие), $GFI = 0,970$ (хорошее согласие), $TLI = 0,911$ (хорошее согласие) свидетельствуют об адекватности выборки и хорошей факторизуемости корреляционной матрицы.

При проверке соответствия двухфакторной модели опросника получены следующие результаты: показатели коэффициента Кайзера-Мейера-Олкина ($KMO = 0,952$) и критерия сферичности Бартлетта ($\chi^2 = 336,273$; $df = 103$; $p < 0,001$; $RMSEA = 0,073$ (приемлемое согласие), $CFI = 0,929$ (хорошее согласие), $GFI = 0,971$ (хорошее согласие), $TLI = 0,917$ (хорошее согласие) свидетельствуют о хорошем соответствии [72, 141].

При введении двух факторов оценки улучшились, что дает основания утверждать, что двухфакторная модель лучше однофакторной.

Все пункты опросника как по первой, так и по второй модели, имеют факторные нагрузки в диапазоне 0,6 – 0,9 в соответствующих шкалах. Результаты конфирматорного факторного анализа подтвердили соответствие эмпирических данных априорной двухфакторной модели шкалы с общим просоциальным фактором.

Проверка надежности шкал проведена с использованием α -Кронбаха (табл. 10). Согласно полученным результатам анализа коэффициент α -Кронбаха у шкал выше 0,7, что подтверждает их надежность.

Таблица 12 – Факторная структура и нагрузки Шкалы просоциальности

Пункт опросника	специфические факторы	стд. ошибка	общий фактор (Про)	стд. ошибка
просоциальные действия (ПД)				
Мне приятно помогать своим друзьям в их деятельности ПД_1	0,751	0,047	0,745	0,047
Я делюсь вещами, которые у меня есть, со своими друзьями ПД_2	0,728	0,048	0,725	0,048
Я стараюсь помочь другим ПД_3	0,783	0,045	0,780	0,045
Я готов стать волонтером, чтобы помочь нуждающимся ПД_4	0,849	0,059	0,850	0,059
Я немедленно помогу тому, кто нуждается в помощи ПД_6	0,768	0,048	0,767	0,048
Я делаю все возможное, чтобы помочь другим избежать неприятностей ПД_7	0,795	0,048	0,796	0,048
Я готов помочь своими знаниями и способностями другим людям ПД_9	0,876	0,049	0,875	0,049
Я стараюсь утешить тех, кто грустит ПД_10	0,851	0,051	0,848	0,051
Я легко даю в долг деньги и другие вещи ПД_11	0,740	0,060	0,734	0,060
Я стараюсь быть рядом и заботиться о тех, кто нуждается в помощи ПД_13	0,895	0,046	0,893	0,046
Я легко делюсь с друзьями любыми возможностями, которые у меня имеются ПД_14	0,801	0,050	0,796	0,050
Я провожу время с теми друзьями, которые чувствуют себя одинокими ПД_15	0,686	0,055	0,689	0,055
просоциальные чувства (ПЧ)				
Я сочувствую тем, кто в этом нуждается ПЧ_5	0,751	0,047	0,852	0,051
Я хорошо чувствую то, что чувствуют другие ПЧ_8	0,728	0,048	0,710	0,054
Я легко ставлю себя на место тех, кто испытывает дискомфорт ПЧ_12	0,783	0,045	0,739	0,055
Я сразу чувствую, что мои друзья испытывают дискомфорт, даже если они не выражают это напрямую ПЧ_16	0,849	0,059	0,628	0,058

Примечание: уровень значимости $p < 0,001$

Анализ конвергентной валидности проведен с помощью корреляционного анализа между шкалами и опросником диагностики способности к эмпатии А. Меграбяна, Н. Эпштейна, а также шкалами методики изучения социализированности личности учащихся М.И. Рожкова (табл. 13).

Корреляционный анализ показал, что используемые методики измеряют схожие по содержанию психологические феномены, что позволяет сделать вывод о конвергентной валидности шкалы.

Таблица 13 – Корреляционные связи между методиками

Шкала просоциальности	Шкалы подтверждающих методик				
	Эмпатия (А. Меграбян, Н. Эпштейн)	Социализированность личности (М.И. Рожков)			
		1	2	3	4
Просоциальные действия	0,402**	0,352**	0,154**	0,369**	0,597**
Просоциальные чувства	0,396**	0,297**	0,201**	0,274**	0,432**
Про	0,430**	0,360**	0,176**	0,368**	0,592**

Примечание 1: уровень значимости ** $p < 0,01$

Примечание 2: 1 – социальная адаптированность, 2 – автономность, 3 – социальная активность, 4 – приверженность гуманистическим нормам жизнедеятельности.

Межполовые особенности просоциальности представлены на рис. 11.

Описательная статистика представлена в табл. 14.

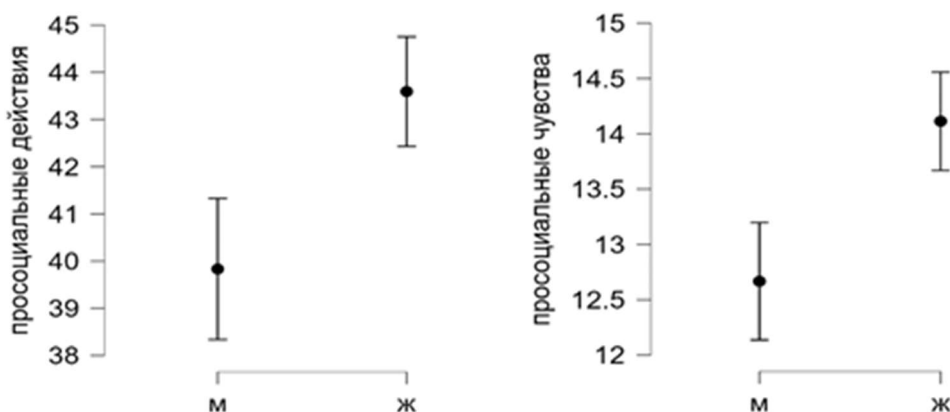


Рисунок 11 – Различия средних по шкалам «Просоциальные действия» и «Просоциальные чувства» у подростков мужского и женского пола

Таблица 14 – Описательные статистики шкал просоциальности у подростков мужской и женской части выборки

Шкалы		М	Me	SE	SD	Min	Max
ПД	(м - N = 192)	39,8	40,0	0,76	10,57	12	60
	(ж - N = 238)	43,6	45,0	0,59	9,14	12	60
ПЧ	(м - N = 192)	12,7	13,0	0,27	3,75	4	20
	(ж - N = 238)	14,1	14,0	0,23	3,50	4	20
Про	(м - N = 192)	52,5	53,0	0,99	13,67	16	80
	(ж - N = 238)	57,7	58	0,77	9,14	16	80

Критерий Манна-Уитни для независимых выборок показал значимость межполовых различий по всем шкалам: просоциальных действий ($U = 18056$, $p < 0,001$), просоциальных чувств ($U = 18334$, $p < 0,001$) и личностной просоциальности ($U = 17889,5$, $p < 0,001$). Значимость различий подтверждается коэффициентом рангово-бисериальной корреляции: $\eta = 0,875433$, $p < 0,001$, что свидетельствует о наличии связи между полом и просоциальностью подростков. У подростков женского пола поведенческие тенденции и эмпатические реакции: готовность к оказанию помощи, проявлению заботы, сочувствия – проявляются в большей степени. Они отличаются более выраженной установкой на эмоциональность, проявление чувств, личное участие и альтруизм. Для просоциальности мальчиков характерен невысокий уровень эмпатии (что является естественным для них) и свойственная им когнитивная оценка ситуации [98].

Особенности просоциальности на разных этапах подросткового возраста представлены на рис. 12.

Использование критерия Краскела-Уоллеса обнаруживает значимые различия просоциальности в подростковом возрасте по всем шкалам ($p < 0,001$) и тенденцию к повышению ее уровня к старшему подростковому возрасту. Сравнение средних рангов также подтверждает повышение к 16 годам, что согласуется с тем, что именно со старшим подростковым возрастом и ранней юностью связывают тенденцию к стабилизации просоциального развития, основу которого образует смысловая система ценностного видения мира с механизмами рефлексии и смыслообразования, появление склонности

к участию в волонтерских программах, повышение гражданской активности, развитие просоциальной идентичности, ценностное отношение к другим [154]. В эти периоды продолжается интенсивное развитие социокогнитивных процессов, усвоение социальных точек зрения, что является важным условием развития просоциальных тенденций [57].

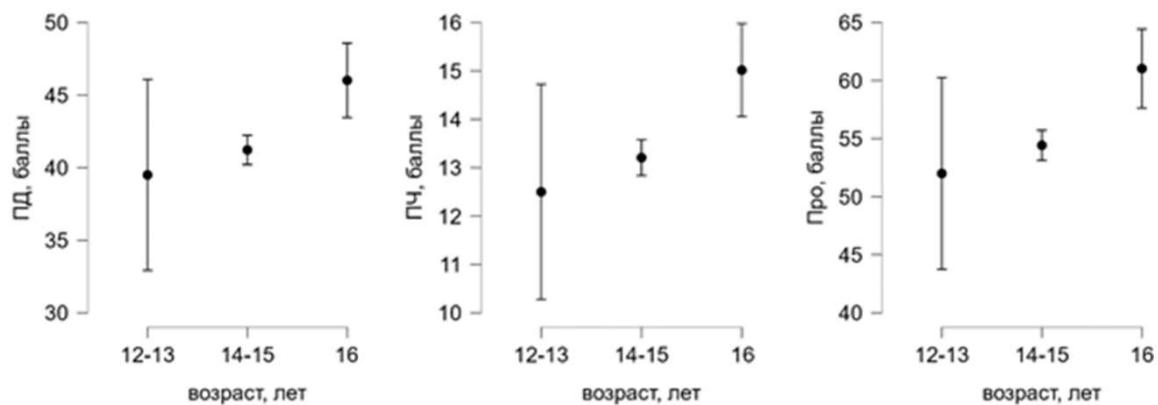


Рисунок 12 – Различия средних по шкалам просоциальности на разных этапах подростковой

Дадим описание шкал опросника.

Шкала «*Просоциальные действия*» описывает поведенческое измерение просоциальности подростков. Она оценивает широкий спектр просоциальных форм поведения: имеющийся прошлый опыт, намерение помогать в различных ситуациях (эмоциональных, экстренных) и различными способами – инструментальными (делиться ценностями, знаниями, возможностями) и неинструментальными (утешением и заботой). Подростки с высокими показателями по этой шкале часто совершают такие просоциальные действия как помощь другим людям, забота о других, совместное использование. Они готовы помогать в различных ситуациях (эмоциональных, экстренных), различными способами (делиться ценностями, знаниями, возможностями, утешать, заботиться). Высокие показатели по шкале просоциальных действий отражают успешность прошлого просоциального опыта респондентов. Мотивами просоциальных действий выступают доброжелательность, которая

связана с заботой о благополучии близких людей – семьи, друзей, соседей; универсализм, связанный с помощью людям и обществу в целом.

Подростки с низкими показателями по шкале просоциальных действий значительно реже помогают другим людям, проявляют недостаточно заботы о тех, кто находится в сложной ситуации. Часто представители данной уровневой группы не готовы помогать даже в самых «легких» пунктах, считающихся нормативными. Например, они способны поделиться материальными ценностями, но не могут поделиться знаниями, так как показывают низкие результаты в учебной деятельности. Им трудно поделиться возможностями, потому что не хватает ресурсов. Причинами низких показателей могут выступать отсутствие или недостаточность опыта просоциальных действий, неуверенность в собственной эффективности, отсутствие ресурса помогать, социальная депривация, личностная дезадаптация.

Шкала *«Просоциальные чувства»* оценивает эмоциональное измерение просоциальности – эмпатические чувства, ориентированные на другого человека. Пункты шкалы направлены на выявление как аффективной, так и когнитивной эмпатии. Эмпатические мотивы просоциальности не так заметно проявляются в подростковом возрасте, и общий балл по этой шкале может быть ниже ожидаемого. Однако, по мере взросления, в результате множества социализирующих переживаний (термин G. Caprara) эмпатия становится важным предиктором просоциального действия.

Подростки с высоким уровнем эмпатии часто или почти всегда сопереживают людям в трудной ситуации, чувствуют то, что чувствуют другие, могут поставить себя на место другого человека, то есть способны к аффективной и когнитивной эмпатии. Высокий уровень эмпатии может быть связан с симпатией к человеку, доброжелательностью, качеством дружбы, близкими открытыми отношениями.

Подростки с низким уровнем эмпатии редко испытывают сочувствие к другому человеку, затрудняются поставить себя на место того, кто нуждается

в помощи, утешении. Низкий уровень эмпатии связан с недостаточностью социализирующих переживаний и может быть обусловлен небольшим количеством социальных контактов, излишней сосредоточенностью на своих чувствах (подростковая индивидуализация), и, конечно, тем, что подростки мало читают литературные произведения, развивающие эмпатию. В ситуациях, когда нужно проявить симпатию-эмпатию, они испытывают дистресс, избегая и не желая почувствовать эмоции другого человека.

Шкала *«Общая просоциальность»* характеризует глобальную тенденцию вести себя просоциально, ориентацию на позитивное общение, развитие и укрепление социальных связей. Она отражает успешную адаптацию к меняющимся социальным условиям, усвоение разных точек зрения на предмет.

Высокий уровень просоциальности связан с ориентацией на позитивное общение, развитие и укрепление социальных связей, успешной адаптацией к меняющимся социальным условиям, усвоение разных точек зрения на предмет. У подростков, показывающих высокий уровень общей просоциальности, развиты просоциальные ценности помощи ближнему, склонность участвовать в волонтерских проектах, уверенность в своей эффективности. Достижение высокого уровня просоциальности позволяет говорить о стабилизации просоциального развития личности.

Низкий уровень просоциальности указывает на преобладание индивидуалистических тенденций развития, социальной дезадаптации, переживании кризисного состояния, характерного для подростничества. Способом повышения общей просоциальности после решения индивидуальных проблем может стать более активное включение подростка в общественную деятельность, выполнение им ответственных поручений в условиях поддерживающего сообщества одноклассников, учителей и родителей.

Результаты адаптации русскоязычного варианта шкалы просоциальности G. Caprara свидетельствуют о пригодности ее использования

для российских подростков. Показатели статистического анализа доказали валидность и высокую внутреннюю согласованность шкалы. Подтверждена двухфакторная структура опросника, выраженная в просоциальных действиях и просоциальных чувствах. Эмпирические данные, полученные на российской выборке, в целом соответствуют психометрическим свойствам и кросс-культурной валидизации методики в западных и не западных странах [197]. Обосновано, что у подростков обоего пола в равной степени проявляются поведенческие тенденции и эмпатические реакции: готовность к оказанию помощи, проявлению заботы, сочувствия.

Таким образом доказано, что адаптированная русскоязычная версия шкалы просоциальности G. Caprara может быть использована в диагностических и исследовательских целях для оценки просоциального поведения российских подростков.

3.3. Оценка эффективности реализации психодидактических условий формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности на этапе основной школы

Исследование по реализации и оценке эффективности психодидактических условий формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности на этапе основной школы проводилось в Ивановской области на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Новоталицкая средняя школа» в 2023-2024 учебном году. Были сформированы экспериментальная ($n = 40$) и контрольная ($n = 44$) группы из числа учеников 8-9 классов. Выборки были схожи по академической успеваемости и социально-демографическим характеристикам.

В рамках исследовательской работы была разработана и апробирована психолого-педагогическая программа формирования у подростков просоциального поведения в смешанной реальности.

Входная и контрольная психодиагностика были направлены на определение сформированности показателей просоциальности участников, а также на исследование их динамики.

Перед реализацией психолого-педагогической программы представители экспериментальной и контрольной групп сравнивались по показателям просоциального поведения. Были выявлены статистически значимые различия в публичном и эмоциональном типах просоциального поведения (табл. 15), (значение критерия Манна-Уитни).

Таблица 15 – Описательные статистики показателей просоциальности участников экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп до реализации программы

Переменные (методики)		М	SD	Min	Max	As	Ex
Оказание помощи онлайн (OPBS)	ЭГ	31,9	7,77	12	45	-0,468	-0,053
	КГ	33,27	8,73	10	48	-0,649	0,100
	$U=771,5; p=0,331$						
Получение помощи онлайн (OPBS)	ЭГ	29,8	8,17	14	46	-0,248	-0,540
	КГ	31,59	8,48	10	48	-0,323	-0,314
	$U=774,5; p=0,344$						
Доверие (GTS)	ЭГ	17,15	3,78	7	26	0,021	0,646
	КГ	15,52	5,27	6	26	-0,176	-0,593
	$U=735,0; p=0,192$						
Уступчивое ПП (PTM)	ЭГ	7,1	1,44	4	10	-0,344	-0,072
	КГ	6,68	1,39	4	10	0,280	0,381
	$U=710,0; p=0,118$						
Публичное ПП (PTM)	ЭГ	13,65	2,22	9	20	0,423	0,704
	КГ	12,36	2,44	8	19	0,500	0,329
	$U=589,0; p=0,008$						
Анонимное ПП (PTM)	ЭГ	15,12	3,60	6	23	0,229	-0,076
	КГ	14,29	4,32	5	23	-0,334	0,246
	$U=830,0 p=0,653$						
Экстренное ПП (PTM)	ЭГ	11,27	1,92	7	15	-0,185	0,053
	КГ	10,56	1,87	7	14	0,089	-0,703
	$U=690,5; p=0,085$						
Эмоциональное ПП (PTM)	ЭГ	17,42	2,99	10	24	-0,724	1,074
	КГ	15,25	3,29	7	22	-0,312	-0,215
	$U=537,0 p=0,002$						

Альтруистическое ПП (PTM)	ЭГ	17,52	4,03	7	29	0,053	1,046
	КГ	17,45	4,23	6	27	-0,554	0,904
	<i>U=879,0; p=0,993</i>						
Социальное осознание (TROMSO)	ЭГ	26,02	7,48	10	40	-0,074	-0,241
	КГ	25,88	6,89	7	37	-0,653	-0,019
	<i>U=861,0; p=0,865</i>						
Социальные навыки (TROMSO)	ЭГ	32,32	9,05	15	52	0,039	-0,820
	КГ	34,25	9,08	11	53	-0,172	0,112
	<i>U=770,5; p=0,326</i>						
Символизация МИ (MIQ)	ЭГ	14,17	3,89	5	24	0,009	1,208
	КГ	13,84	3,37	5	20	-0,681	0,390
	<i>U=866,0; p=0,899</i>						
Интернализация МИ (MIQ)	ЭГ	16,15	2,34	11	21	-0,202	-0,090
	КГ	15,77	3,35	8	23	0,172	0,154
	<i>U=775,5; p=0,342</i>						
Внутренние ЦО	ЭГ	15,80	3,63	9	25	0,166	-0,078
	КГ	17,02	2,81	11	23	0,238	-0,738
	<i>U=698,0; p=0,100</i>						
Внешние ЦО	ЭГ	18,62	2,69	11	23	-0,604	0,231
	КГ	17,56	2,98	10	23	-0,049	-0,524
	<i>U=686,0; p=0,080</i>						
Просоциальные действия (PS)	ЭГ	37,90	9,44	12	58	-0,348	0,738
	КГ	40,15	8,56	22	57	-0,072	-0,784
	<i>U=736,0; p=0,538</i>						
Просоциальные чувства (PS)	ЭГ	12,82	3,61	4	20	-0,207	-0,314
	КГ	13,02	3,20	6	18	-0,327	-0,660
	<i>U=785,5; p=0,889</i>						
Общая просоциальность (PS)	ЭГ	50,72	12,06	16	75	-0,466	0,859
	КГ	53,18	11,04	29	74	-0,034	-0,777
	<i>U=751,0; p=0,637</i>						

Примечание: ПП – просоциальное поведение, МИ – моральная идентичность

У представителей экспериментальной группы эти показатели оказались выше, чем у контрольной. Это значит, что для представителей экспериментальной группы более важно одобрение окружающих при совершении просоциальных поступков, а также они более склонны оказывать помощь в ситуациях, вызывающих сильные эмоции, по сравнению с представителями контрольной группы. Остальные показатели просоциального поведения значимо не различались.

Все переменные примерно нормально распределены (значения асимметрии и эксцесса варьируются от -1 до +1). В целом по всем исследуемым переменным до реализации программы среднегрупповые показатели

соответствуют средним значениям. Исключение составляет показатель «доверие». Отмечается склонность к недоверию окружающим незнакомым людям у представителей обеих групп.

Сравнительный анализ сформированности показателей просоциальности участников экспериментальной группы до реализации программы и после ее проведения показал, что в целом по большинству переменных наблюдается статистически значимая положительная динамика (t -критерий Стьюдента, $p < 0,001$, $p < 0,05$) (рис. 13-19, табл. 16).

Таблица 16 – Динамика показателей просоциальности подростков до и после формирующего этапа исследования (ЭГ)

Переменные (методики)	М		t	p
	до	после		
Оказание помощи онлайн (OPBS)	31,90	38,35	-5,746	0,001
Получение помощи онлайн (OPBS)	28,80	35,67	-4,838	0,001
Доверие (GTS)	17,15	19,25	-2,762	0,009
Уступчивое ПП (PTM)	7,10	7,85	-2,733	0,009
Публичное ПП (PTM)	13,65	11,17	4,619	0,001
Анонимное ПП (PTM)	15,12	17,22	-3,439	0,001
Экстренное ПП (PTM)	11,27	11,15	0,308	0,759
Эмоциональное ПП (PTM)	17,45	18,12	-1,140	0,261
Альтруистическое ПП (PTM)	17,52	22,10	-5,785	0,001
Социальное осознание (TROMSO)	26,02	25,70	0,198	0,844
Социальные навыки (TROMSO)	32,32	41,55	-7,197	0,001
Символизация МИ (MIQ)	14,17	19,90	-5,550	0,001
Интернализация МИ (MIQ)	16,15	27,72	-17,160	0,001
Внутренние ЦО	15,80	20,52	-8,248	0,001
Внешние ЦО	18,62	18,55	0,115	0,909
Просоциальные действия (PS)	37,90	45,97	-4,440	0,001
Просоциальные чувства (PS)	12,82	14,47	-2,326	0,025
Общая просоциальность (PS)	50,72	60,45	-4,198	0,001

Для проведения качественного анализа динамики показателей просоциальности участников до и после формирующего этапа исследования были определены уровни их сформированности.

В процессе апробации опросника «Шкала просоциальности» G. Carraa (PS) была выявлена его недостаточная дифференцирующая способность для

разделения на высокий, средний и низкий уровни просоциальности подростков, поэтому было принято решение провести границы уровней на основании процентилей (33 и 66 процентилей). Уровни по шкалам всех остальных опросников были установлены с помощью методики А.А. Кыверялга.

«Анализ онлайн-дневников показал, что в первом модуле программы («Получение опыта просоциальных действий») обучающиеся выбирали следующие виды просоциальных действий:

1) помощь знакомым людям и родственникам (донести сумки из магазина соседке, приготовить ужин для всей семьи, отправить ссылки на онлайн-задание, поддержать сверстника эмоционально, в том числе онлайн, душевно поговорить с пожилым соседом);

2) помощь незнакомым (уступить место в автобусе, пропустить в очереди);

3) выражение симпатии и комплименты сверстникам и взрослым, в том числе в социальных сетях;

4) помощь животным;

5) сотрудничество (коллективная помощь пожилым людям, помощь другу в ремонте мотоцикла, благоустройство стадиона для мотоспорта)» [47].

«Часть опыта оказалась неудачной, с точки зрения подростков. Например, заступился в драке за друга, и сам оказался побит; дал денег нуждающемуся, а он купил алкогольный напиток; сделал комплимент сверстнику, а над ним посмеялись. Такой опыт оказался для группы наиболее ценным. В процессе обсуждения неудач были расширены представления участников об уместности просоциальных действий, необходимости более полной оценки ситуации, учета некоторых факторов» [47].

«Рефлексия просоциального опыта участников выявила следующие темы: «было приятно помочь», «помогать радостно», «помогать несложно», «улучшилось настроение», «мне стало хорошо», «много эмоций» и другие положительные оценки. На вопрос «Что вы узнали о себе, оказывая помощь?»

подростки отвечали: «оказывается, я добрый», «надо помогать другим, чтобы им было приятно», «хочется помогать еще и еще», «помощь доставляет удовольствие другим людям и нам самим», «будем и дальше делать добрые дела», «мы останемся такими добрыми»» [47].

Впоследствии диапазон просоциальных действий участников расширялся за счет создания просоциального контента, позитивного онлайн-общения, участия в социальных акциях, событийного волонтерства и т.д.

Из рис. 13 видно, что после реализации программы подростки как на уровне участия (оказывая помощь), так и на уровне получения просоциального поведения (принимая помощь), стали в большей степени позитивно социализированы в онлайн-общении со сверстниками, родственниками и знакомыми людьми. Увеличилась частота таких просоциальных онлайн-реакций как утешение, поддержка (лайком, репостом), эмоциональная помощь (поднять настроение), инструментальная помощь (например, с домашним заданием), дружеское общение (говорить приятные слова, делать комплименты, поздравлять с праздниками).

Увеличение показателя получения онлайн просоциального поведения подтверждает действие нормы взаимности: если пользователь ведет себя просоциально по отношению к другому, то последний также отвечает просоциальным действием.

Динамика онлайн-просоциального поведения подростков объясняется использованием ряда психолого-педагогических стратегий. Позитивная обратная связь и признание актов доброты и благожелательного поведения побуждали подростков продолжать участвовать в онлайн просоциальных действиях. Публичное признание их просоциальных усилий могло служить формой стимулирования.

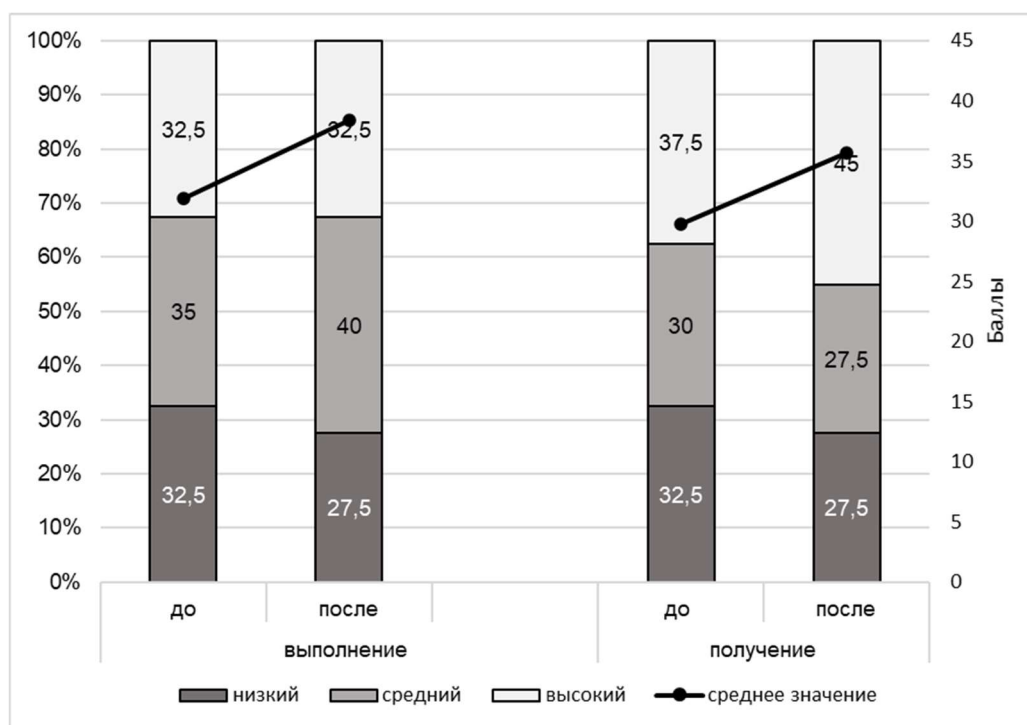


Рисунок 13 – Динамика показателя онлайн просоциального поведения подростков по методике «Просоциальное поведение онлайн» (S. Erreygers) до и после реализации программы (ЭГ)

Поддержка и подбадривание друг друга (принцип поддерживающей среды) могло также способствовать выполнению просоциального поведения. В подростковых группах, где ценится взаимное уважение и сочувствие, создается культура доброты среди сверстников.

Выделение положительных ролевых моделей и авторитетов, демонстрирующих просоциальное поведение, могло вдохновлять подростков на подражание. Просоциальные посты, рассказы о доброте и щедрости также могли служить примером для подражания. Использование значков, виртуальных наград в онлайн взаимодействии с подростками служило цели стимулирования доброты – использование поощрений или стимулов за просоциальное поведение могло мотивировать подростков активно участвовать в актах доброты.

Просвещение (мини-лекции, видеоролики), саморефлексия (онлайн-дневник просоциальных действий) о важности эмпатии, сострадания и просоциального поведения помогло подросткам понять, как их поступки

вливают на других. Обучение эмоциональной грамотности способствовало развитию чувства ответственности перед другими людьми.

Создание безопасной и благоприятной онлайн-среды, в которой подростки чувствуют себя комфортно, выражая свои эмоции, обращаясь за помощью, когда это необходимо, и предлагая поддержку другим, способствовало укреплению просоциального поведения.

Применение этих стратегий в условиях онлайн взаимодействия помогло создать позитивную и вдохновляющую среду, которая позволила подросткам участвовать в просоциальном поведении.

Из рис. 14 видно, что увеличилась склонность подростков относиться с доверием к незнакомым людям и обществу в целом. Общество стало восприниматься ими как более безопасное, что способствует готовности прийти на помощь к человеку, с которым у участника не было опыта взаимодействия.

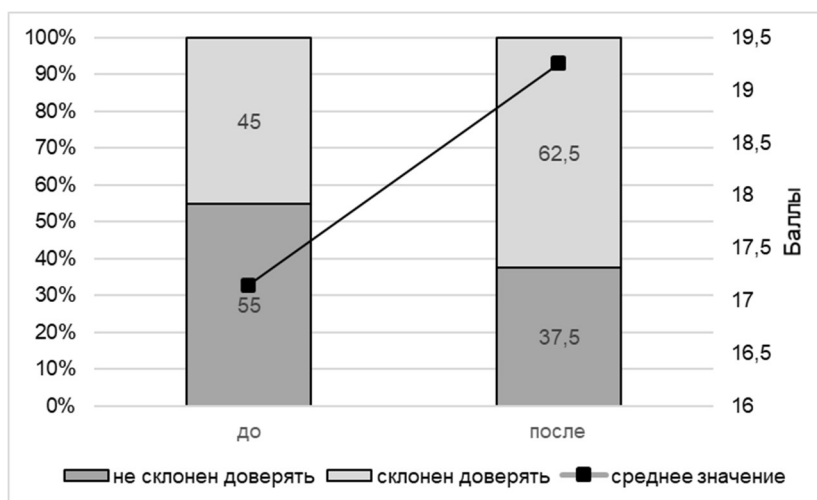


Рисунок 14 – Динамика показателя доверия подростков по методике «Шкала генерализованного доверия» (Т. Yamagishi) до и после реализации программы (ЭГ)

Целенаправленная работа по формированию просоциального поведения способствовала возрастанию степени доверия среди подростков. Люди, склонные к просоциальному поведению, обычно проявляются в доверии к другим, так как верят в способность людей к добрым поступкам и к взаимной

поддержке. Когда они испытывают доверие к окружающим и верят в доброту других, они чаще готовы оказывать помощь, поддерживать и проявлять заботу по отношению к другим. Коллективные (групповые, в сообществах) просоциальные действия, реализация совместных социальных проектов, могут способствовать укреплению доверия и убеждению в том, что люди могут действовать вместе для достижения положительных целей. Доверие и просоциальные намерения могут способствовать улучшению межличностных отношений и созданию сильных социальных связей, что в свою очередь может укреплять взаимодействия, основанные на доброжелательности и взаимопомощи.

Согласно определению Е.А. Власенко, склонность доверять отражает успешность предыдущего просоциального опыта участников, который распространяется на незнакомых людей и отражается в готовности прийти к ним на помощь в сложных ситуациях [10]. Возрастанию показателя доверия могло способствовать увеличение количества социальных контактов, которое являлось важным направлением психолого-педагогической программы.

Динамика тенденций просоциального поведения подростков ЭГ до и после реализации программы представлена на рис. 15.

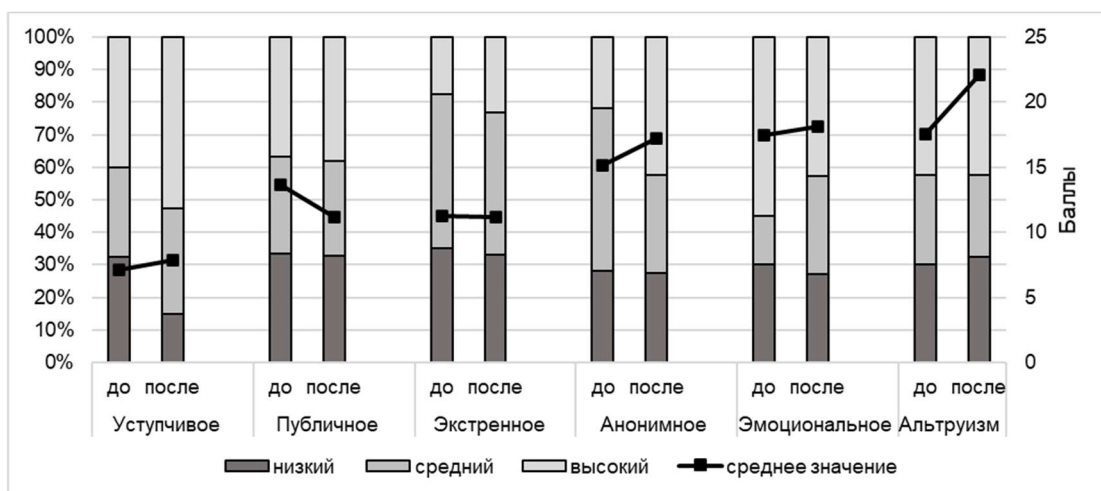


Рисунок 15 – Динамика типов просоциального поведения подростков ЭГ (по методике «Тенденции просоциального поведения» G. Carlo и B. Randall)

Как следует из табл. 16 и рис. 15, произошли достоверные изменения в проявлениях уступчивого, публичного, анонимного и альтруистического

типов просоциального поведения подростков ЭГ. Показатели экстренного и эмоционального поведения значимо не изменились. Рассмотрим подробнее эти изменения.

1) Тенденция к уступчивому просоциальному поведению участников значимо увеличилась ($p < 0,05$). Согласно периодизации просоциального развития N. Eisenberg, уступчивое просоциальное поведение (помощь в ответ на просьбу помочь) более характерно для детей раннего возраста, нежели для подростков [165].

В концепции L. Kohlberg моральная уступчивость соотносится с конвенциональным уровнем морали, которая реализуется на стадии взаимных ожиданий и конформности в межличностном общении, когда важным становится принцип «быть хорошим» для окружающих [65]. Таким образом, обучающиеся пока не достигли моральной зрелости, которая выражается в самостоятельном совершении просоциальных поступков. Согласно другим исследованиям, уступчивое просоциальное поведение помогает поддерживать безопасные и предсказуемые отношения со сверстниками и взрослыми людьми, свидетельствуя о том, что подростки ставят отношения с близкими и значимыми людьми выше собственных интересов [26].

2) Тенденция к публичному просоциальному поведению значимо снизилась на всех уровнях ($p < 0,01$). Совершая просоциальные поступки, участники стали меньше зависеть от мнения других людей и одобрения своих действий окружающими. В этом типе просоциального поведения моральное взросление подростков выражено более ярко, чем в предыдущем.

3) Тенденция к экстренному просоциальному поведению (помощи в чрезвычайных ситуациях) количественно значимо не изменилась ($p > 0,05$). Этот факт может быть интерпретирован положительно, поскольку отражает более глубокое осмысление просоциальных поступков, их планирование, умение сдерживать эмоции и не поддаваться первому порыву в кризисной ситуации. Саморегуляция поведения являлась одним из важных аспектов

реализации программы. Неудачные просоциальные поступки, совершенные участниками, были, как правило, связаны с помощью в экстренных ситуациях.

4) Тенденция к эмоциональному просоциальному поведению значимо не изменилась ($p=0,261$), то есть намерение помочь людям, нуждающимся в эмоциональной поддержке, или участие в эмоциогенных ситуациях не стало более выраженным после реализации программы. Эмоциональное просоциальное поведение может быть мотивировано симпатией, эмпатией или личностным дистрессом. N. Eisenberg показывает, что связь эмпатии с симпатией становится более очевидной с возрастом, то есть, возможно, она еще находится в процессе развития [165]. Что касается уменьшения дистресса в эмоциогенных ситуациях, то данный аспект был учтен в реализуемой программе и отрабатывался в упражнениях на тренингах саморегуляции. Таким образом, отсутствие динамики в эмоциональном типе просоциального поведения может быть связано, во-первых, с уменьшением «неконструктивного» (в ситуациях дистресса) эмоционального просоциального поведения. Во-вторых, следует отметить, что до реализации программы показатели эмоционального просоциального поведения участников были выше средних значений, что свидетельствует об их готовности оказывать помощь в ситуациях, которые вызывают сильные эмоции. Эмоциональное просоциальное поведение было наиболее значимым предиктором онлайн-просоциальных взаимодействий [44].

5) Тенденция к анонимному просоциальному поведению значимо возросла ($p<0,001$). Участники стали чаще совершать просоциальные поступки без ожидания одобрения от окружающих, основанные на самоподкреплении;

6) Тенденция к альтруистическому просоциальному поведению увеличилась наиболее значимо среди прочих тенденций ($p<0,001$). Подростки научились помогать другим людям бескорыстно, не ожидая ничего взамен, получая внутреннее удовлетворение от совершенного морального поступка. Безусловно, это важный результат реализации программы, так как

альтруистическая мотивация характерна для старших подростков и взрослых людей [165].

Таким образом, в целом возрастная динамика мотивов просоциального поведения положительная, соответствует возрасту выборки, ориентирована на поддержание дружеских безопасных отношений с окружающими людьми, готовностью поступиться личными интересами ради другого человека.

Динамика показателей социального интеллекта участников позволяет сделать выводы о том, что социальное осознание значимо не изменилось ($p > 0,05$) (табл. 16, рис. 16).

Формирование социального осознания начинается именно в подростковом возрасте и продолжается на протяжении всей жизни. В этом возрасте подростки начинают осознавать свою принадлежность к обществу, формировать свою идентичность, развивать социальные навыки и понимание социальных взаимодействий.

В этом возрасте подростки проходят через значительные изменения как физически, так и эмоционально, что влияет на их восприятие себя в обществе. В этот период они начинают более осознанно воспринимать окружающий мир и понимать, как их действия могут повлиять на других людей и на общество в целом.

Возможно, это послужило причиной того, что показатели социального осознания как критерия социального интеллекта не оказались значимо изменены; возможно также, что у подростков еще не сформирована адекватная самооценка социального осознания.

Практические занятия по программе выявили трудности с анализом социальных ситуаций, пониманием намерений и чувств других людей. Участники получили не только позитивный, но и негативный опыт просоциальных действий (например, помощь мошенникам). Поэтому представляется закономерным, что освоение просоциальных знаний и навыков способствовало пониманию ее как сложного явления, для успешности осуществления которого в некоторых ситуациях должно совпасть

несколько факторов. Это могло стать причиной «торможения» в развитии социального осознания участников.

Чтобы облегчить формирование социального осознания у подростков, важно обеспечить им поддержку, обучение социальным навыкам, стимулировать общение с различными группами людей, а также способствовать развитию их эмпатии и понимания мнений и потребностей других. Кроме того, с учетом цифровизации современного общества, формирование социального осознания подростков также включает в себя осознание цифровой этики, понимание воздействия интернета и социальных медиа на социальные отношения, а также развитие критического мышления в онлайн-среде.

Таким образом, социальное осознание целесообразно формировать у подростков в рамках их взаимодействия с окружающим миром, обществом и цифровой средой, при психолого-педагогической поддержке и руководстве.

Вместе с этим произошли положительные значимые изменения в социальных навыках участников ($p < 0,001$), рис. 16. Участники разрабатывали и реализовывали совместные социальные проекты по оказанию помощи другим людям, экологические проекты озеленения территории школы, уборки мусора, сохранению памятников культурного наследия (облагораживание территории вокруг памятника Егора Властова, героя войны 1812 года, в селе Егорий Ивановского района), обустройству спортивной площадки для мотокросса (эндуро стадион в деревне Конохово Ивановского района), участвовали в событийном волонтерстве на праздниках школы, района, спортивных мероприятиях. Сотрудничество, коммуникация, распределение ролей укрепляло отношения участников, способствовало развитию толерантности к чужому мнению, умения обосновать свою точку зрения, убедить другого в своей позиции или принять точку зрения другого [48]. В виртуальном пространстве эмоции и идеи выражались путем использования эмодзи, стикерпаков, голосовых сообщений, эмотивной лексикой, парцелляцией (короткими сообщениями), эмотивным синтаксисом

(например, точка в конце сообщения воспринимается как окончание разговора и оценивается скорее отрицательно).

Совместное творчество, работа над реальными и онлайн просоциальными проектами (создание контента в группе ВКонтакте) потребовала от участников более тесного взаимодействия, проявления эмпатии, социальной ответственности. Развитие социальных навыков в смешанной реальности дает участникам преимущество в виде расширения границ взаимодействий, понимания новых форм визуального и эмоционального взаимодействия [48].

Практическая направленность программы способствовала более успешной адаптации подростков в новых социальных ситуациях, развитию навыков успешного межличностного взаимодействия. Возрастание показателей социальных навыков является одним из наиболее значимых результатов реализации программы, поскольку именно социальные навыки оказались предиктором просоциального поведения в нашем констатирующем исследовании просоциальности [44].

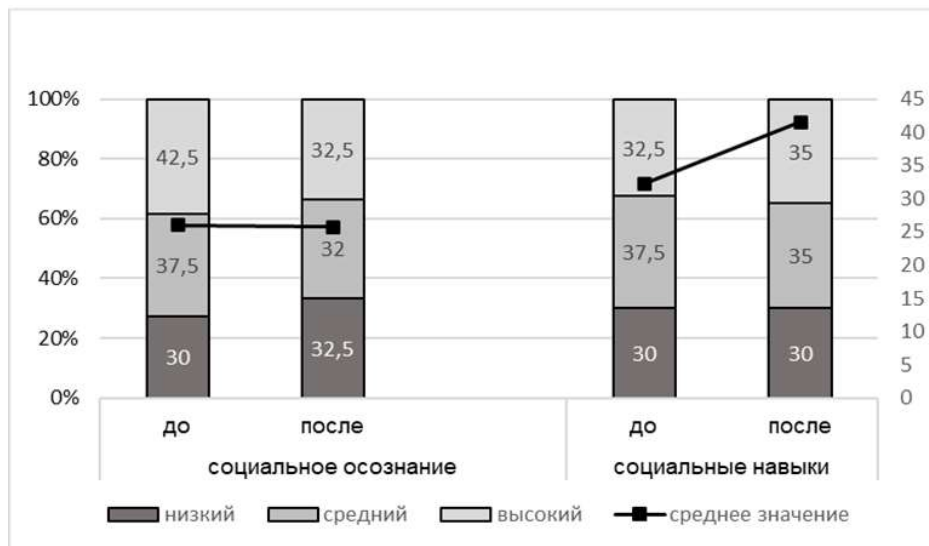


Рисунок 16 – Динамика показателей социального интеллекта подростков ЭГ по «Шкале социального интеллекта TROMSO» до и после реализации программы

Показатели моральной идентичности участников после проведения реализации программы значимо увеличились (табл. 16, рис. 17). Возрастание показателей интернализации позволяет сделать вывод, что для участников стали более важными качества, свойственные моральному человеку – забота, сострадание, дружелюбие, они хотят ими обладать и, возможно, включили их в свою идентичность. Проявляя просоциальные эмоции и совершая просоциальные поступки, участники стали идентифицировать себя с порядочными и нравственными людьми. Основываясь на методологии деятельностного подхода, мы убеждены, что интеграция с моралью происходит в деятельности. Подросток не знает, какой он человек в моральном плане, пока не совершит поступки, которые будут свидетельствовать ему самому и окружающим людям, что он «хороший» и нравственный. Моральное действие побуждает подростка рассматривать себя с точки зрения морали. Поэтому крайне важно предоставлять подрастающему поколению возможности совершения просоциальных поступков. Такие компоненты программы, как онлайн-дневник добрых дел, где нужно было описать свой моральный опыт, рефлексия просоциального опыта, выражение своего отношения к различным моральным категориям, обсуждение моральных дилемм – все это способствовало интеграции самости участников с традиционными моральными ценностями.

Повышение показателей символизации моральной идентичности говорит о том, что моральные убеждения участников стали больше проявляться в поступках, таких как участие в волонтерских мероприятиях, занятия и хобби с просоциальной направленностью, подписка в социальных сетях на страницы с просоциальным контентом, создание собственного просоциального контента. Именно символизация, то есть моральная идентичность в действии, является характерной чертой современного молодого поколения, которым важно визуально (экологичная одежда, членство в волонтерских организациях) заявить о своей просоциальной принадлежности. Схожие результаты получены S. Gotowiec, S. Mastrigt,

показавшим, что предиктором просоциальных действий молодых людей является именно символизация моральной идентичности [179].

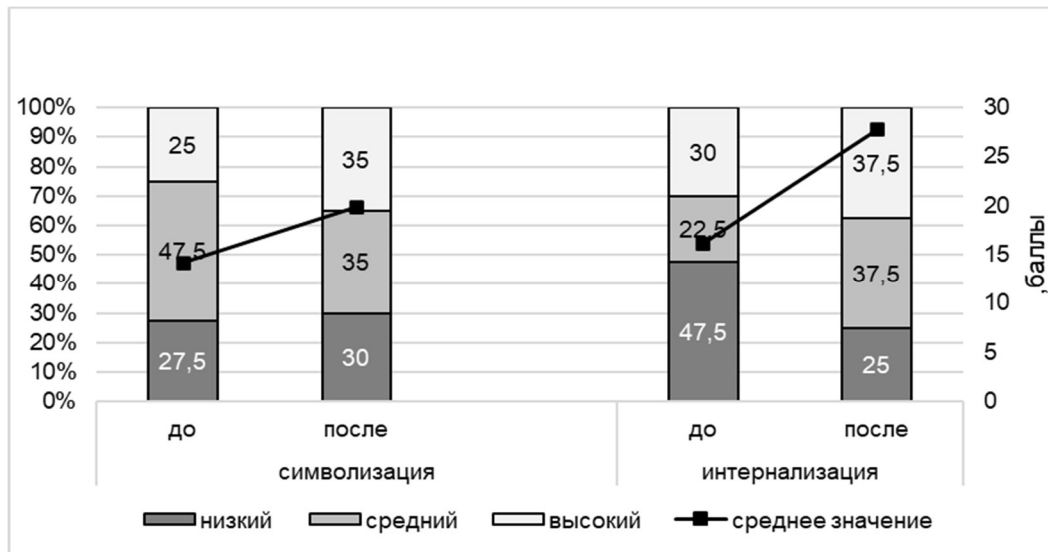


Рисунок 17 – Динамика моральной идентичности подростков по методике «Моральная идентичность» К. Aquino и А. Reed до и после реализации программы

Просоциальное поведение отражает внутренние ценности и убеждения человека, определяющие его отношение к обществу и окружающим людям. Подростковый возраст является одновременно периодом социализации и индивидуализации. Пожалуй, ярче всего эта противоречивость проявляется в ценностных ориентациях подростков.

Анализ ценностей участников до и после реализации программы показал, что подростки стали придавать большее значение внутренним ценностям (табл. 16, рис. 18) – уважения и помощи людям, теплым, заботливым отношениям с близкими, творчеству, саморазвитию, бережному отношению к природе. Полученная динамика согласуется с задачами развития подросткового возраста. Появление и развитие мировоззренческих ценностных ориентаций относится к новообразованиям подросткового возраста [26]. Эмпирические исследования подростковых ценностей подтверждают приоритет благожелательности, заботы, чувства долга, репутации, независимости и саморазвития [60]. Однако важными для участников остаются и внешние ценности материального благополучия,

физической привлекательности, высокого социального положения. По данному параметру не наблюдается значимых изменений после реализации программы ($p > 0,05$). Возможно, это связано с тем, что наличие материальных благ позволяет наиболее быстро повысить уверенность в себе, выделиться в группе сверстников, что также объяснимо особенностями подросткового возраста.

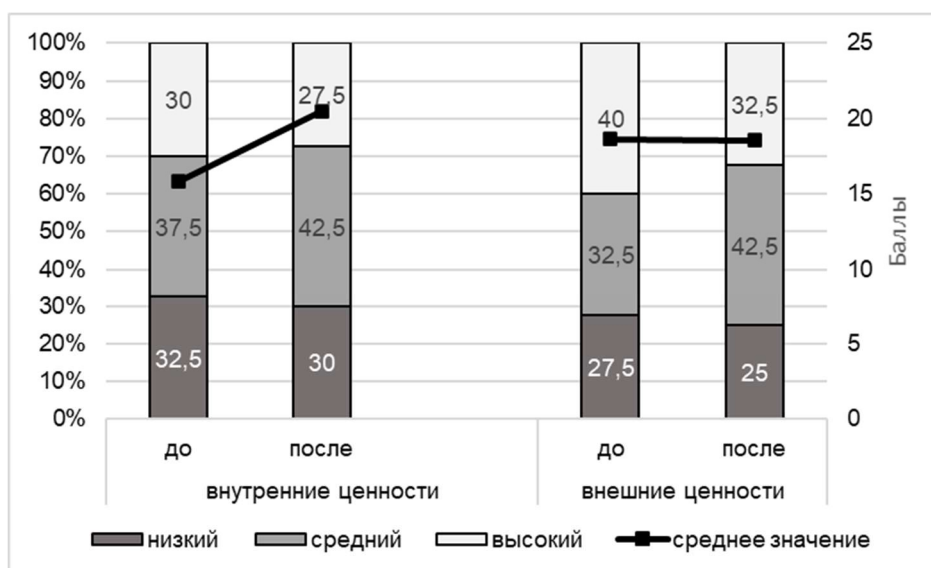


Рисунок 18 – Динамика ценностных ориентаций участников по методике «Ценностные ориентации» О.И. Моткова, Т.И. Огневой

На рис. 19 представлена динамика показателей просоциальности участников ЭГ по методике «Шкала просоциальности» G. Caprara.

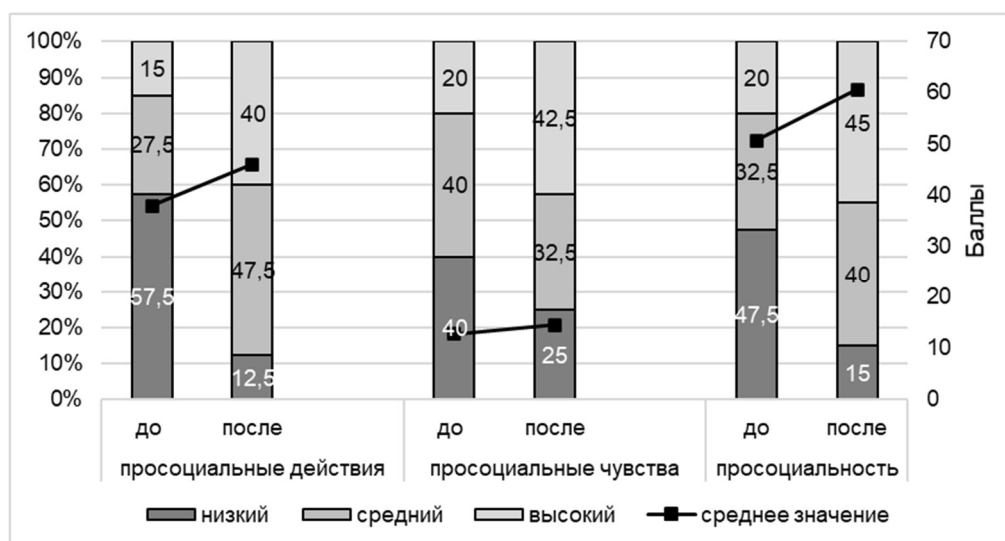


Рисунок 19 – Динамика показателей просоциальности участников ЭГ по методике «Шкала просоциальности» G. Caprara

Опрос участников экспериментальной группы до и после реализации программы показал следующие результаты:

– подавляющее большинство участников оценили свой предыдущий просоциальный опыт, а также намерения помогать другим на среднем и выше среднего уровнях. Подростки признают, что часто помогают, заботятся, делятся с окружающими, реагируя на просьбу или нужду другого человека;

– шкала просоциальных чувств разделилась на уровни ниже среднего, средний и выше среднего на 12,5%, 47,5% и 40% соответственно. Большинство участников испытывают аффективную и когнитивную эмпатию, которые могут предшествовать просоциальному действию, однако у каждого четвертого подростка нашей выборки частота просоциальных чувств находится на низком уровне. Согласно исследованиям, эмпатические мотивы просоциальности не так заметно проявляются в подростковом возрасте, развиваясь позднее в результате множества социализирующих переживаний [149];

– анализ общего просоциального фактора показывает, что почти половина участников выборки – 45% имеет уровень просоциальности выше среднего, 40% – средний, 15% – ниже среднего. Общий просоциальный фактор отражает следующие аспекты просоциальности: частоту предыдущего просоциального опыта, различные виды просоциальных действий, намерение помогать другим в эмоциональных, экстренных ситуациях, инструментальными и неинструментальными способами, частоту просоциальных чувств, умение разобраться в ситуации, прежде чем оказать помощь. Многомерность данного фактора позволяет считать его ключевым в диагностике просоциальности обучающихся. Результаты опроса по методике G. Caprara отражают успешное освоение программы развития просоциальности по сравнению с контрольной выборкой (табл. 18).

Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить, что разработанная нами программа эффективно формирует и развивает показатели просоциального поведения в реальной жизни и в цифровой среде.

Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп в конце учебного года с помощью критерия Манна-Уитни позволило сделать вывод об усилении просоциального поведения у подростков ЭГ – увеличения частоты просоциальных действий онлайн и офлайн, повышении уровня моральной идентичности, доверия, формирования просоциальных ценностей и социальных навыков, а также способности совершать просоциальные действия в различных ситуациях (табл. 17). Следовательно, психолого-педагогическая программа, реализованная в ходе формирующего этапа исследования, оказалась эффективной. Исключение составили показатели публичного просоциального поведения, социального осознания и просоциальных чувств. По этим показателям не наблюдается значимых различий у представителей экспериментальной и контрольной групп.

Таблица 17 – Описательные статистики показателей просоциальности контрольной и экспериментальной групп после реализации программы

Переменные (методики)		М	SD	Min	Max	As	Ex
Оказание помощи онлайн (OPBS)	ЭГ	38,35	5,61	25	48	-0,253	-0,539
	КГ	31,43	8,90	14	48	-0,251	-0,635
	$U=468,0; p=0,000$						
Получение помощи онлайн (OPBS)	ЭГ	35,67	6,24	19	50	-0,419	0,704
	КГ	28,56	9,24	10	47	-0,266	-0,771
	$U=491,0; p=0,000$						
Доверие (GTS)	ЭГ	19,25	3,66	13	27	0,175	-0,688
	КГ	15,90	4,69	6	30	0,125	1,260
	$U=496,5; p=0,001$						
Уступчивое ПП (PTM)	ЭГ	7,85	1,27	6	10	0,374	-0,908
	КГ	6,04	1,72	2	10	-0,672	0,684
	$U=361,5; p=0,000$						
Публичное ПП (PTM)	ЭГ	11,17	3,29	4	17	-0,271	-0,248
	КГ	10,57	3,58	4	20	-0,93	0,343
	$U=791,0; p=0,423$						
Анонимное ПП (PTM)	ЭГ	17,22	2,55	12	23	0,366	-0,013
	КГ	14,18	3,74	5	22	-0,294	-0,233
	$U=454,0; p=0,000$						
Экстренное ПП (PTM)	ЭГ	11,15	1,90	7	15	-0,038	-0,374
	КГ	9,56	3,02	3	15	-0,253	-0,432
	$U=614,5; p=0,016$						
Эмоциональное ПП (PTM)	ЭГ	18,12	2,97	10	24	-0,751	1,187
	КГ	15,18	4,25	5	24	-0,413	-0,123
	$U=571,5; p=0,005$						

Альтруистическое ПП (PTM)	ЭГ	22,10	3,20	16	27	-0,323	-0,926
	КГ	16,43	3,97	6	24	-0,683	0,145
	<i>U=237,0; p=0,000</i>						
Социальное осознание (TROMSO)	ЭГ	25,70	7,65	9	42	-0,067	-0,123
	КГ	26,02	4,65	14	38	-0,273	1,145
	<i>U=852,5; p=0,805</i>						
Социальные навыки (TROMSO)	ЭГ	41,55	7,36	18	50	-1,257	1,641
	КГ	36,65	9,75	10	56	-0,326	0,540
	<i>U=568,5; p=0,005</i>						
Символизация МИ (MIQ)	ЭГ	19,90	6,57	9	31	-0,186	-1,048
	КГ	13,56	3,99	5	21	-0,243	-0,474
	<i>U=386,5; p=0,000</i>						
Интернализация МИ (MIQ)	ЭГ	27,72	4,30	17	35	-0,365	-0,519
	КГ	16,47	3,37	10	25	0,529	0,147
	<i>U=45,0; p=0,000</i>						
Внутренние ЦО	ЭГ	20,52	2,78	14	25	-0,509	-0,705
	КГ	18,43	4,80	5	25	-0,745	0,334
	<i>U=649,5; p=0,038</i>						
Внешние ЦО	ЭГ	18,55	2,92	10	23	-0,558	0,505
	КГ	18,50	3,22	13	25	0,236	-0,474
	<i>U=845,0; p=0,752</i>						
Просоциальные действия (PS)	ЭГ	45,97	6,59	32	60	-0,190	-0,450
	КГ	40,61	9,23	20	57	-0,480	-0,261
	<i>U=585,0; p=0,008</i>						
Просоциальные чувства (PS)	ЭГ	14,47	2,64	8	19	-0,555	-0,061
	КГ	13,36	3,58	6	20	-0,302	-0,624
	<i>U=724,0; p=0,159</i>						
Общая просоциальность (PS)	ЭГ	60,45	8,58	43	78	-0,218	-0,578
	КГ	53,97	11,99	26	77	-0,553	-0,034
	<i>U=592,0; p=0,010</i>						

Что касается показателей публичного просоциального поведения, то до проведения экспериментальной работы они были значимо выше, чем у представителей контрольной группы (табл. 15). После реализации программы, возможно, за счет развития анонимной и альтруистической мотивации, эти показатели снизились, однако все равно недостаточно значимо по сравнению с контрольной группой. Одобрение просоциальных поступков окружающими остается важным для обеих групп.

Просоциальные чувства оказались наиболее сложным для психолого-педагогического воздействия конструктом. В процессе тренинговой работы было заметно, что подростки с трудом выражают свои чувства, что им сложно рефлексировать свои эмоции [48]. Возможно, сроки реализации программы

были слишком короткими для развития просоциальных чувств или участники недостаточно часто и интенсивно испытывали социализирующие переживания. Возможно, им не хватало обратной связи для положительного подкрепления: просоциальные действия видно всем, а чувства скрыты и не очевидны для окружающих.

Результаты исследования показывают, что в развитии просоциальных действий наиболее важными задачами являются их инициирование, стимулирование/подкрепление, осознание подростком собственной эффективности, выработка толерантности к неудачам. Получив удовлетворение от доброго поступка, человек хочет помогать и дальше. Поэтому механизмом, запускающим развитие просоциального поведения, становится личный опыт помощи другим [47, 175].

В ходе психолого-педагогического исследования у подростков контрольной группы, не обучавшихся в условиях внедрения психолого-педагогической программы, в основном не было выявлено изменений по показателям просоциальности (табл. 18). Исключением стали показатели уступчивого просоциального поведения (значимо снизились, $p = 0,042$), публичного (значимо снизились, $p = 0,012$), экстренного (значимо снизились, $p = 0,042$). Реализация программы продолжалась 8 месяцев, поэтому данные изменения объяснимы процессом взросления контрольной группы, возможным развитием инициативности, ответственности, критического мышления и когнитивных способностей, позволяющих совершать просоциальные поступки самостоятельно, а не в ответ на просьбу, анонимно, а также обдумывать и планировать помощь, а не действовать сразу.

Таблица 18 – Динамика сформированности показателей просоциального поведения до и после реализации программы (контрольные группы), t-критерий Стьюдента

Переменные (Шкалы)	М		t	P
	до	после		
Оказание помощи онлайн (OPBS)	33,27	31,43	0,96	0,342
Получение помощи онлайн (OPBS)	31,59	28,56	1,45	0,154
Доверие (GTS)	15,52	15,9	-0,346	0,731
Уступчивое ПП (PTM)	6,68	6,04	2,097	0,042
Публичное ПП (PTM)	12,36	10,57	2,628	0,012
Анонимное ПП (PTM)	14,29	14,18	0,137	0,892
Экстренное ПП (PTM)	10,56	9,56	2,093	0,042
Эмоциональное ПП (PTM)	15,25	15,18	0,085	0,933
Альтруистическое ПП (PTM)	17,45	16,43	1,274	0,209
Социальное осознание (TROMSO)	25,88	26,02	-0,112	0,911
Социальные навыки (TROMSO)	34,25	36,65	-1,377	0,176
Символизация МИ (MIQ)	13,84	13,56	0,322	0,749
Интернализация МИ (MIQ)	15,77	16,47	-0,984	0,33
Внутренние ЦО	17,02	18,43	-1,764	0,085
Внешние ЦО	18,62	18,5	-1,327	0,191
Просоциальные действия (PS)	40,15	40,61	-0,216	0,83
Просоциальные чувства (PS)	13,02	13,36	-0,473	0,638
Общая просоциальность (PS)	53,18	53,97	-0,299	0,767

Результаты исследования позволили сформулировать научно-практические рекомендации по развитию просоциального поведения подростков в условиях смешанной реальности.

1. Работа с подростками по формированию просоциального поведения должна начинаться с оценивания уровня его актуального развития. Этот подход позволит определить целевые ориентиры индивидуальной и групповой работы.

2. Для эффективного развития просоциального поведения необходимо обеспечить ряд условий: свободу выбора просоциальной деятельности, избыточность образовательной среды на основе доступа к просоциальному контенту, поддержку со стороны референтных групп. Также обучение должно быть активным и проходить в группе сверстников.

3. Обучать подростков просоциальному поведению эффективно путем получения опыта просоциальных действий. Опыт может быть получен и

онлайн (написать приятное дружеское сообщение, выразить поддержку, написать в чате домашнее задание для болеющего одноклассника), и офлайн (накормить бездомного котенка, помочь пожилой соседке). Положительный опыт помощи приносит человеку удовольствие за счет подкрепления (благодарность того, кому помогли) и самоподкрепления (положительные эмоции от совершения доброго поступка). Необходимо отметить, что опыт может быть достаточно коротким, но обязательно непрерывным. Например, совершать одно доброе дело каждый день в течение 10 дней подряд. Это будет способствовать формированию навыка просоциальных действий.

4. Полученный опыт должен быть отрефлексирован участником. Можно ответить на следующие вопросы: кому я сегодня помог? что я при этом чувствовал? что почувствовал человек, которому я помог? что у меня получилось или не получилось сделать? что я понял из этой ситуации? Ответы на вопросы можно записывать в онлайн-дневник или использовать игровую форму – создание комиксов (опыт показывает, что старшим подросткам это тоже интересно). С помощью онлайн-ресурса storyboardthat.com, который содержит большое количество шаблонов комиксов, подростки могут создавать свои собственные, отражающие их опыт просоциального взаимодействия, рисунки.

Саморефлексия является важнейшим этапом формирования просоциальности. Способность распознавать свои чувства, сильные и слабые стороны, факторы стресса только начинает формироваться в подростковом возрасте. Задача психолога – правильно организовать ее. Открыто и доброжелательно педагог-психолог может поощрять подростков к обсуждению их просоциального опыта в группе. Однако нужно иметь в виду, что не каждый подросток захочет рассказать о своем опыте всему классу. Некоторые исследования поощряют тайные дневники, которые не подразумевают быть прочитанными, что способствует глубине и честности самоанализа.

5. Обучение просоциальным действиям и чувствам происходит в активной форме. Ключевым методом развития просоциального поведения является социальное проектирование, так как оно позволяет развивать одновременно мотивационную, эмоциональную, когнитивную, деятельностную сферы личности. Для формирования просоциального поведения необходимо включать учащихся в деятельность по преобразованию внешней среды, решению актуальных социокультурных задач, формировать опыт самостоятельной общественной деятельности.

Также предпочтительно использовать тренинги, групповые игры, направленные на развитие механизмов просоциального поведения: саморефлексии, саморегуляции, коммуникации.

6. Когнитивный компонент обучения может быть реализован за счет мини-лекций, самостоятельного поиска информации в интернете на просоциальную тематику. Педагог рекомендует, например, страницы в ВКонтакте с самой широкой тематикой: помощь животным («Дай лапку», «Право на жизнь») волонтерская помощь пожилым людям («Дарим счастье»), экологическое («Посади лес», «Онлайн-экология», «Мусора. Больше. Нет в Иванове»), культурное волонтерство («Волонтеры культуры», «Сообщество ревнителей русского языка»). Помимо призывов помочь, эти ресурсы содержат много полезной, хорошо структурированной информации, картинок, фотографий, видеороликов, помогающих расширить знания подростков о разных видах просоциальных действий и определиться в том, что подходит конкретно им.

7. Одним из способов развития просоциального поведения подростков является понимание ими своих собственных чувств и чувств других людей. Способствовать этому может чтение литературных произведений. Обсуждается, о каких эмоциях говорится в тексте, какие языковые средства использует автор для выражения эмоций героев, собственной позиции, какие эмоции вызывает текст у читателей. После анализа фрагменты текста можно прочитать по ролям, соблюдая соответствующую интонацию для передачи

эмоций. Как показывает практика, чтение онлайн-текстов не теряет эмоционального содержания для учащихся.

8. В процессе формирования просоциального поведения важно уделять внимание развитию саморегуляции учащихся – обучать способности контролировать и изменять негативные или позитивные эмоциональные реакции социально приемлемым и безопасным способом; обучать адекватным эмоциональным реакциям на различные ситуации, например, разочарование, неудачу; обучать стратегиям саморегуляции, например, глубоко дышать в состоянии гнева.

9. Проводить занятия, беседы, упражнения, направленные на профилактику и разрешение конфликтов в подростковой среде, знакомить со стратегиями вмешательства в конфликтной ситуации, изучать правила безопасного общения в социальных сетях.

10. Просоциальное поведение должно цениться в группе, классе, поддерживаться в онлайн-чате с учителем и с одноклассниками, формируя чувство референтной значимости и групповой идентичности.

Рекомендации по развитию просоциального поведения могут быть полезны педагогам, психологам, классным руководителям, а также родителям подростков. Развитие просоциальности требует усилий со стороны учащихся и педагогов, но оно является важным шагом к созданию более доброжелательного и сострадательного общества.

Выводы по третьей главе

Проведенное констатирующее исследование показало, что у подростков недостаточно развиты практические компетенции для эффективного социального взаимодействия: понимание эмоционального состояния окружающих, прогнозирование их поведения, склонность к сотрудничеству, адаптивность, умение решать социальные задачи. Моральная идентичность подростков сформирована на среднем уровне, однако при этом недостаточно развито отражение моральных черт в действии. Установлена незначительная тенденция, состоящая в том, что подростки чаще оказывают помощь в социальных сетях, чем в реальной жизни.

Проведенный регрессионный анализ позволил установить, что детерминантами просоциального поведения подростков в смешанной реальности являются внутренние ценностные ориентации, социальные навыки (как показатель социального интеллекта), моральная идентичность (ориентация на общественное «Я»), альтруистическая и эмоциональная мотивация к просоциальной деятельности в социальной среде и эмоциональная поддержка в социальной сети.

Исследование показало, что просоциальное поведение подростков (в социальной среде и цифровой среде), проявляющееся в действиях, направленных на оказание помощи другим людям в различных контекстах (анонимно, альтруистически, при эмоциональной поддержке), детерминировано различными сферами психического развития: внутренними ценностными ориентациями (саморазвитие, творчество, теплые отношения с людьми), эмпатическим сопереживанием, социальными навыками взаимодействия (как показателем социального интеллекта), моральной идентичностью («общественное Я»), доверием окружающим.

Внутренние ценностные ориентации усиливают влияние эмпатии, доверия окружающим, социальных навыков на просоциальное поведение в смешанной реальности («онлайн» и «офлайн»). При этом большее влияние

эмпатия и социальные навыки оказывают на просоциальное поведение в сети. Выявленные детерминанты легли в основу разработки модели и программы формирования просоциального поведения школьников подросткового возраста на основе психодидактических условий и принципов.

В программе формирования просоциального поведения в смешанной реальности при обучении школьников социальному проектированию применяется технология цикл Колба, основанная на получении и преобразовании личного опыта просоциальных действий. Просоциальный опыт может быть получен в реальной жизни или онлайн, понят (отрефлексирован) в онлайн-дневнике и в классе, концептуализирован с применением информации из интернет-источников и расширен, то есть применен в других условиях, в реальной жизни и в онлайн-пространстве.

Показано, что процесс формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности состоит из шести взаимосвязанных модулей, реализуется последовательно и направлен на планирование и выполнение социальных проектов, получение успешного личного опыта просоциальных действий, развитие социальной компетентности, эмоциональной грамотности, успешной коммуникации, способности решать моральные дилеммы.

Таким образом, психодидактическими условиями формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности являются: учет психологических детерминант развития просоциального поведения подростков в смешанной реальности (социальные навыки, моральная идентичность, внутренние ценностные ориентации, доверие окружающим, эмпатия, альтруистическая, анонимная и эмоциональная мотивация к просоциальной деятельности); обучение социальному проектированию в смешанной реальности на основе психодидактических принципов с использованием бесед, дискуссий, мини-лекций, ролевых игр, тренинговых упражнений, социальных акций; моральных дилемм, индивидуальных и групповых проектов, просоциального контента в социальной сети, онлайн-

дневника; интеграция учебной и воспитательной работы при обучении созданию социальных проектов.

Результаты верификации психолого-педагогической модели и реализации психолого-педагогической программы формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности на основе культурно-исторического, деятельностного, средового, психодидактического подходов, просоциальных теорий развития личности и теории цифровой социализации позволили выявить системный характер взаимосвязи между детерминантами данного конструкта.

Результаты, характеризующие положительную динамику развития показателей просоциального поведения подростков в смешанной реальности, полученные до и после проведения психолого-педагогического исследования, имеют достоверно значимые различия, что указывает на эффективность разработанной психолого-педагогической программы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях цифровой трансформации общества и образования актуализируется потребность в формировании просоциального поведения подрастающего поколения. Подростковый возраст считается сензитивным периодом для развития просоциальных личностных качеств, отражающихся в просоциальном поведении. Постоянное нахождение подростков в сети интернет приводит к тому, что реальность воспринимается ими как смешанная, то есть не разделенная на онлайн и офлайн. Обучение в новых образовательных условиях смешанной реальности требует разработки оценочных, методических средств, апробированных практик обучения.

Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие основные выводы:

1. Просоциальное поведение школьников подросткового возраста в смешанной реальности представляет собой осознанные, добровольные действия, направленные на благо конкретного человека или группы людей, осуществляемые в социальной среде и онлайн-среде, которые выражаются в помощи, поддержке, утешении, обмене ресурсами и информацией.

2. Смешанная реальность является актуальной средой для формирования просоциального поведения подростков; она позволяет вовлечь подростка в просоциальную проблематику, дополнить просоциальный опыт в социальной среде и в социальной сети (онлайн).

3. В структурно-содержательной модели просоциального поведения подростков в смешанной реальности отражается взаимосвязь ценностно-мотивационной, эмоциональной, когнитивной, деятельностной сфер (компонентов) и видов просоциальных поступков (уступчивое, публичное, анонимное, экстренное, эмоциональное, альтруистическое) в смешанной реальности за счет психологических механизмов (саморегуляции, коммуникации, саморефлексии).

4. Психодидактика смешанной реальности представляет собой область знаний о системе организации деятельности обучающихся в традиционной форме и онлайн в цифровой среде. Обучение в смешанной реальности происходит на основе доступа к содержанию и социальному капиталу. Психодидактический подход к формированию просоциального поведения подростков в смешанной реальности опирается на культурно-исторический, системно-деятельностный и средовой подходы, предполагает интеграцию психологических, методических и предметных знаний с приоритетом использования психических закономерностей развития личности в качестве основы организации учебного процесса.

5. Обучение в смешанной реальности поочередно-параллельно онлайн и офлайн позволяет реализовать принципы психодидактического подхода: персонализированного обучения, учета возрастных и психических закономерностей развития, активного обучения, обучения в сотрудничестве, избыточности образовательной среды, следовательно, наличие выбора траектории обучения, что способствует индивидуализации образования и развитию личности каждого обучающегося в процессе обучения.

6. Разработана батарея методик, позволяющая изучить показатели просоциального поведения подростков в смешанной реальности, включая адаптированные на русский язык опросник «Шкала просоциальности» (G. Caprara), направленный на изучение частоты просоциальных действий, просоциальных чувств, опросник «Онлайн-просоциальное поведение» (S. Erreygers), «Просоциальная батарея личности» (L. Penner). Опросники продемонстрировали хорошую надежность и валидность.

7. Анализ результатов констатирующего опроса выявил недостаточное развитие просоциальных личностных качеств и практических навыков подростков: понимания эмоционального состояния окружающих, прогнозирования их поведения, склонности к сотрудничеству, умения решать социальные задачи. Установлена тенденция, состоящая в том, что подростки иногда чаще оказывают помощь в социальных сетях, чем в реальной жизни.

8. Проведенный линейный регрессионный анализ позволил установить, что детерминантами просоциального поведения подростков в смешанной реальности являются социальные навыки (как показатель социального интеллекта), внутренние ценностные ориентации (заботы о других, саморазвития), моральная идентичность (ориентация на общественное «Я»), альтруистическая и эмоциональная мотивация к просоциальной деятельности в социальной среде и эмоциональная поддержка в социальной сети.

9. Медиационный анализ показал, что внутренние ценностные ориентации усиливают влияние эмпатии, доверия окружающим, социальных навыков на просоциальное поведение в смешанной реальности («онлайн» и «офлайн»). При этом большее влияние эмпатия, доверие и социальные навыки оказывают на просоциальное поведение в сети. Просоциальный опыт в социальной среде и цифровой среде взаимосвязаны (положительно взаимодействуют).

10. Проведенное исследование позволило операционализировать психодидактические условия формирования просоциального поведения школьников подросткового возраста в условиях смешанной реальности: психологические (кого учить?): учет психологических детерминант развития просоциального поведения подростков в смешанной реальности; методические (как учить?): обучение социальному проектированию в смешанной реальности на основе психодидактических принципов с использованием следующих методов: беседы, тренинговые упражнения, решение моральных дилемм, социальная акция, индивидуальный и групповой проект, ведение онлайн-дневника, создание просоциального контента; предметные (чему учить?): интеграция учебной и воспитательной работы при обучении созданию социальных проектов.

11. Модель формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности, построенная на основе анализа научных источников, ФГОС ООО, эмпирических данных, включает целевой, теоретический,

технологический, результативный компоненты, отражает идею системного развития просоциального поведения подростков.

12. В программе формирования просоциального поведения в смешанной реальности при обучении школьников социальному проектированию применяется технология цикла Колба, основанная на получении и преобразовании личного опыта просоциальных действий. Просоциальный опыт может быть получен в повседневной жизни или онлайн, понят (отрефлексирован) в онлайн-дневнике и в классе, концептуализирован с применением информации из интернет-источников и расширен, то есть применен в других условиях, в реальной жизни и в онлайн-пространстве.

13. Формирование просоциального поведения подростков в смешанной реальности осуществляется через последовательную реализацию взаимосвязанных модулей и направлено на получение успешного личного опыта просоциальных действий, развитие социальной компетентности, эмоциональной грамотности, коммуникации, способности решать моральные дилеммы, реализацию индивидуальных и групповых просоциальных проектов.

14. Результаты верификации формирующей модели и реализации программы формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности позволили установить положительную динамику развития показателей просоциального поведения подростков в смешанной реальности.

На основании изложенного можно констатировать, что цель исследования достигнута, поставленные задачи решены, гипотеза подтвердилась.

В ноябре 2024 года при Правительстве РФ проведена стратегическая сессия, посвященная разработке новой стратегии развития системы образования до 2036 года с перспективой до 2040 года, направленной в том числе на воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности. С учетом этого, а также опираясь на полученные в диссертационной

работе научные результаты, перспективы дальнейшего изучения темы связаны со становлением и развитием нового направления исследований – психодидактики смешанной реальности как области знаний о системе организации деятельности в классе, дополненной деятельностью в цифровой образовательной среде; с изучением детерминант формирования просоциального поведения школьников разных возрастов; совершенствованием методов обучения и форм деятельности в смешанной реальности при формировании просоциального поведения; пополнением психодиагностического инструментария, оценивающего просоциальную деятельность школьников в смешанной реальности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова, Ю. В. Возрастная психология / Ю. В. Александрова. – М.: Современный гуманитарный университет, 1999. – 66 с.
2. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. / Б. Г. Ананьев. - М.: Педагогика, 1980. - Т. 1. 230 с. Т. 2. 288 с.
3. Асмолов, А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. Учебник / А. Г. Асмолов. М.: Смысл. – 2023. – 448 с.
4. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технология создания: автореф. ... дисс. д-ра психол. наук 19.00.07 / Баева Ирина Александровна. – С.-Петербург, 2002. – 45 с.
5. Барышева, Т. А. Мотивация саморазвития в подростковом возрасте: опыт изучения и развития / Т. А. Барышева, Т. Н. Носкова, В. В. Истомина // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2023. - № 210. – с. 171- 179
6. Богдановская, И. М. Роль информационно-коммуникационной среды в процессе социализации детей и подростков / И. М. Богдановская, Ю. Л. Проект, А. Б. Богдановская // Психологическая наука и образование. – 2013. – Т. 18, № 6. – С. 49-56.
7. Божович, Л. И. О нравственном развитии и воспитании детей / Л. И. Божович, Т. Е. Конникова // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 80-90.
8. Братусь, Б.С. Психология. Нравственность. Культура: актуальные проблемы психологии личности / Б.С. Братусь. – М.: Изд-во Роспедагентство, 1994. – 60 с.
9. Брессо, Т. И. Основные подходы к проблеме мотивации просоциального поведения личности / Т. И. Брессо // Инициативы XXI. – 2012. – № 3. – С. 83-86.
10. Власенко, Е. А. Адаптация русскоязычного варианта Шкалы генерализованного доверия Т. Ямагиши на выборке студентов / Е. А. Власенко // Психология человека в образовании. – 2022. – Т. 4. – № 4. – С. 509-520.

11. Власенко, Е. А. Структурная модель социального интеллекта и генерализованного доверия личности, основанная на эмансипационной теории доверия Т. Ямагиши / Е. А. Власенко // Психология человека в образовании. – 2022. – Т. 4. – № 3. – С. 268-280.

12. Волкова, Е. Н. Психологические критерии благополучия современных подростков в контексте изучения цифровой социализации / Е. Н. Волкова, Г. В. Сорокоумова // Социальная психология и общество. – 2024. – Том 15. – № 2. С. 12–27.

13. Воропаев, М.В. Воспитание в виртуальных средах: Монография / М. В. Воропаев; научн.ред. А. В.Мудрик – М.: МГПУ, 2010. – 277 с.

14. Выготский, Л. С. Педагогическая психология: краткий курс / Л. С. Выготский. – М.: Издательство «Работник просвещения», 1926. – 348 с.

15. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

16. Выготский, Л. С. Инструментальный метод в психологии. Полное собрание сочинений в 6 т., т. 1 / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 483 с.

17. Гаврилова, Т. П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком / Т. П. Гаврилова // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар, 1975. – С. 17-19.

18. Гаврилова, Т. А. Педагогическая теория в основе использования виртуальных сред в образовании: экспериентальное обучение Д. Колба / Т. А. Гаврилова, Т. Н. Шурухина // Modern Science. – 2020. – № 11-4. – С. 204-207.

19. Гельфман, Э. Г. Психодидактика школьного учебника: учебное пособие для вузов / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 328 с.

20. Гнатышина, Е. В. Эмоциональная грамотность и методы ее формирования у подростков и юношества / Е. В. Гнатышина, Е. А. Василенко // Научно-педагогическое обозрение. – 2023. – Вып. 3 (49). – С. 28-34.

21. Голикова, Т. В. Педагогические условия эффективного применения моральных дилемм в нравственном воспитании подростков: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Голикова Татьяна Владимировна. – Казань, 2004. – 211 с.

22. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев; под науч. ред. В. И. Блинова – М.: Издательство «Перо», 2019. – 98 с.

23. Ениколопов, С. Н. Адаптация опросника моральной идентичности на российской выборке / С. Н. Ениколопов, М.Н. Бочкова, Н. В. Мешкова, И. А. Мешков // Психолого-педагогические исследования. – 2023. – Т. 15. № 3. С. 129-148.

24. Игра в добровольца: как устроены социальные квесты. – URL: <https://sn.ria.ru/20180402/1517161> (дата обращения: 22.05.2024).

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

26. Карабанова, О. А. Возрастная психология: конспект лекций / О. А. Карабанова. – М.: Издательство Айрис-пресс, 2010. – 238 с.

27. Кисляков, П. А. Формирование социальной безопасности личности будущего педагога / дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Кисляков Павел Александрович. – Нижний Новгород, 2014. – 524 с.

28. Кисляков, П. А. Современное волонтерство в воспитании просоциального поведения личности / П. А. Кисляков, Е. А. Шмелева, О. Говин // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. № 6. – С. 122-146.

29. Кисляков, П. А. Психология безопасного просоциального поведения личности / П. А. Кисляков, Е. А. Шмелева. – М.: Когито-Центр, 2021. – 357 с.

30. Кисляков, П. А. Взаимосвязь доверия, эмпатии и просоциального поведения подростков в онлайн-общении / П. А. Кисляков, С. В. Ланцова // Психология образования будущего: От традиций к инновациям: Материалы

VII международной научной конференции. – Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2023. – С. 301-307.

31. Климова, Е. К. Психология успеха. Практикум по саморазвитию личности: учебно-методическое пособие / Е. К. Климова, О. А. Помазина. – Калуга: Эйдос, 2022. – 288 с.

32. Кон, И. С. Ребенок и общество / И. С. Кон. – М.: Академия, 2003. – 336 с.

33. Корниенко, Д. С. Особенности использования социальных сетей в связи с прокрастинацией и саморегуляцией / Д. С. Корниенко, Н. А. Руднова // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11. – № 59. – С. 9.

34. Кухтова, Н.В. Содержательные и динамические характеристики личности школьников подросткового возраста с просоциальной направленностью: монография / Н.В. Кухтова. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – 195 с.

35. Кухтова, Н. В. Просоциальное поведение специалистов, ориентированных на оказание помощи: теоретические основы и методики изучения / Н. В. Кухтова, Н. В. Доморацкая. – Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2011. – 48 с.

36. Кухтова, Н. В. Социальная ответственность как субъективная конструкция просоциального поведения (на основе подходов М. М. Бахтина) / Н. В. Кухтова // Психологический Vademecum: Витебщина М. М. Бахтина: сб. науч. ст. / под ред. С. Л. Богомаза, В. А. Каратерзи, С. Ф. Пашковича. – Витебск, 2018. – С. 143-146.

37. Кухтова, Н. В. Психология просоциального поведения в современных исследованиях: монография / Н. В. Кухтова. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2021. – 162 с.

38. Ланцова, С. В. Потенциал медиаресурсов в воспитании просоциального поведения в молодежной среде / С. В. Ланцова, Е. А. Шмелева, П. А. Кисляков // Наука и образование в современном вузе:

вектор развития: Материалы научно-практической конференции (Шуя, 13 мая 2021 г.). – Шуя: Издательство Шуйского филиала ИвГУ, 2021

39. Ланцова, С. В. Анализ восприятия просоциального онлайн-контента школьниками на примере социальной сети ВКонтакте / С.В. Ланцова, Е. А. Шмелева, В. А. Бугров, А. А. Белов // Наука и образование в современном вузе: вектор развития: сборник материалов научно-практической конференции (Шуя, 19 мая 2022 г.). – Шуя: Издательство Шуйского филиала ИвГУ, 2022. – С. 156-159.

40. Ланцова С. В. Просоциальный потенциал онлайн игр для подростков / С. В. Ланцова, Е. А. Шмелева, П. А. Кисляков // Цифровизация в условиях пандемии: миссия социального университета будущего: Сб.мат. XXI Международного социального конгресса. – М.: Издательство Российского государственного социального университета, 2022. – С. 186-189.

41. Ланцова, С. В. Восприятие подростками просоциального онлайн-контента / С. В. Ланцова, Е. А. Шмелева // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2023. – С. 328-334.

42. Ланцова, С. В. Влияние символизации моральной идентичности на просоциальное поведение подростков / С. В. Ланцова, Е. А. Шмелева // Наука и образование в современном вузе: вектор развития: сборник материалов научно-практической конференции. Шуя: Ивановский государственный университет, Шуйский филиал, 2023. – С. 109-111.

43. Ланцова, С. В. Взаимосвязь моральной идентичности и просоциального поведения подростков в онлайн и офлайн контексте / С. В. Ланцова, Е. А. Шмелева, П. А. Кисляков // Сб. научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции. – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, 2023. – С.29-34.

44. Ланцова, С. В. Предикторы оффлайн просоциального поведения подростков / С. В. Ланцова, Е. А. Шмелева // Научный поиск: личность, образование, культура. – 2023. – № 2(48). – С. 33-39.

45. Ланцова, С. В. Как сохранить благополучие подростков в условиях гиперподключенности? / С. В. Ланцова, Е. А. Шмелева, П. А. Кисляков // Междисциплинарный подход к изучению благополучия человека: Сб. материалов международной научно-практической конференции. – Ташкент. – 2023. – Т.2. – С. 399-402.

46. Ланцова, С. В. Типы и мотивы просоциального поведения подростков в социальных сетях и в реальной жизни / С. В. Ланцова, Е. А. Шмелева, П. А. Кисляков // Человек, субъект, личность: перспективы психологических исследований: Материалы Всероссийской научной конференции. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2023. – 1636 с. С.1398-1403.

47. Ланцова, С. В. Формирование просоциального поведения подростков в психодидактике смешанной реальности / С. В. Ланцова // Учебный эксперимент в образовании. – 2023. – № 2. – С. 23-35.

48. Ланцова, С. В. Просоциальное поведение подростков в условиях смешанной реальности: программа формирования и результаты / С. В. Ланцова // Научный поиск: личность, образование, культура. – 2024. – № 4. – С. 45-50.

49. Ланцова, С. В. Адаптация русскоязычной версии шкалы просоциальности для подростков / С. В. Ланцова, Е. А. Шмелева, П. А. Кисляков // Вопросы психологии. – 2024. – № 4. – С. 51-67

50. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., Academia, 1975. – 358 с.

51. Лебедева, Р. В. Характеристики нравственной сферы личности у молодых людей с разными типами жизненных ориентаций: автореф... дисс. канд. психол. наук: 19.00.01 / Лебедева Раиса Витальевна. – Санкт-Петербург, 2021. – 25 с.

52. Лебединцев, В. Б. Индивидуальные маршруты и программы как основа обучения в школе / В. Б. Лебединцев, Н. М. Горленко, О. В. Запятая, Г. В. Клепец. – М.: Национальный книжный центр, 2013. – 240 с.

53. Леонтьев, Д. А. Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации / Д. А. Леонтьев, Е. Р. Калитеевская, Е. Н. Осин // Сб. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 611-641.

54. Леснянская, Ж. А. Психология подросткового возраста и ранней юности: учеб. пособие по курсу «Психология подросткового возраста» / Ж. А. Леснянская; Забайкал. гос. ун-т. – Чита: ЗабГУ, 2018. – 148 с.

55. Лукьянова, И. И. Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетенции у подростков / И. И. Лукьянова // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 4. – С. 41–47.

56. Лучинкина, А.И. Специфика интернета как института социализации / А. И. Лучинкина // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2019. – Т. 5, № 1. – С. 59-69.

57. Любцова, А. В. Ценностные ориентиры современной молодежи в контексте формирования просоциального поведения / А. В. Любцова // Российский психологический журнал. 2020. Т. 17. – № 4. – С. 65–79.

58. Майерс, Д. Социальная психология: пер. с англ. / Д. Майерс. – СПб.: Изд-во «Питер», 2021. – 793 с.

59. Маркосян, Д. С. Мир в зеркале эмоционального интеллекта, или Как стать самим собой / Д. С. Маркосян. – Ridero, 2021. – 161 с.

60. Мартишина, Д. Д. Ценностные ориентации и моральное развитие в подростковом возрасте / Д. Д. Мартишина // Психологические исследования. – 2017. – №10 (51). – С. 7.

61. Марцинковская, Т.Д. Информационная социализация в изменяющемся информационном пространстве / Т. Д. Марцинковская // Психологические исследования, 2012. – Т.5. №26. – С. 7

62. Матяш, Н. В. Психология проектной деятельности школьников: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Матяш Наталья Викторовна. – Брянск, 2000 – 385 с.

63. Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студентов учреждений Высшего образования / Н.В. Матяш. – М.: Академия, 2014. – 158 с.

64. Мерсиянова, И. В. Цифровые волонтерские платформы: готовность россиян и потенциал применения / И. В. Мерсиянова, А. С. Брюшно // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2020. – № 6. – С. 357-375.

65. Молчанов, С. В. Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию / С. В. Молчанов // Вестник Московского университета. Сер.14. Психология. – 2011. – №2. – С.59-72.

66. Молчанов, С.В. Условия и факторы решения моральных дилемм в подростковом возрасте / С.В. Молчанов // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 4(16). – С. 42-51.

67. Молчанов, С. В. Отношение к цифровому волонтерству российской молодежи / С. В. Молчанов, О. В. Алмазова, Н. Н. Поскребышева // International Journal of Open Information Technologies. – 2021. – Vol. 9. No. 12. p. 83-89.

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

69. Моросанова, В. И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности / В. И. Моросанова // Вестник Московского университета. Серия 14 Психология. – 2021. – №1. – С. 3-37.

70. Мотков, О. И. Методика «Ценностные ориентации» / О. И. Мотков, Т. А. Огнева. – М.: 2008. – URL: [http:// psychology .rsuh.ru/motkov.htm](http://psychology.rsu.ru/motkov.htm);

<http://www.psychology-online.net/articles/doc-1128.html>; www.psychology-online.net/articles/doc-1128.html (дата обращения: 11.11.2023)

71. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. – М., 2015. – 452 С.

72. Наследов, А. Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных / А. Д. Наследов. – СПб.: Питер, 2013. – 416 с.

73. Наследов, А. Д. Модификация шкалы социального интеллекта Tromsø для российских школьников / А. Д. Наследов, В. Ю. Семенов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2015. – № 4. – С. 5-21.

74. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учебное пособие / Е. С. Полат и др.; под ред. Е. С. Полат. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. – 268 с.

75. Носкова, Т. Н. Дидактика цифровой среды: монография / Т.Н. Носкова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. – 2020. – 384 с.

76. Плотникова, Ю. Е. Формирование действия оказания помощи у младших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Плотникова Юлия Евгеньевна. – М., 1998. – 24 с.

77. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

78. Панова, О. В. Социальный проект и социальное проектирование в учебно-воспитательном процессе школы: компетентностный подход / О. В. Панова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 2(32). – С. 109-116

79. Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л. А. Регуш, А. В. Орловой. – СПб.: Питер, 2020. – 416 с.

80. Персиянцева, С. В. Структурная модель концепции позиции субъекта учения / С. В. Персиянцева // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2016. – Т. 5, № 6А. – С. 236-246.

81. Погожина, И. Н. Цифровое поведение и особенности мотивационной сферы интернет-пользователей: логико-категориальный анализ / И. Н. Погожина, А. И. Подольский, О. А. Идобаева, Т. А. Подольская // Вопросы образования. – 2020. – № 3. – С. 60-94.

82. Программа формирования и развития социальной компетентности подростков / сост. Высоцкая О. Л., Суворова Е. В., Теленкова Е. В.; под. ред. Л. И. Ачекуловой. – Красноярск, 2018. – 46 с.

83. Психодидактические пакетные технологии обучения: монография / О.С. Гибельгауз, А.Н. Крутский. – Барнаул: АлтГПУ, 2016. –179 с.

84. Психология просоциального и помогающего поведения. Учебное пособие / П. А. Кисляков, Е. А. Шмелева, С. В. Ланцова. – Шуя: Издательство Шуйского филиала ИвГУ, 2024. – 220 с.

85. Развитие виртуальной коммуникации молодежи в современной социокультурной среде: Учебно-методическое пособие / А. Б. Углова, И. М. Богдановская, Н. Н. Королева, Б. А. Низомутдинов. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью Издательский дом «Сциентиа», 2023. – 62 с.

86. Рахимов, А. З. Психодидактика: монография / А.З. Рахимов. – Уфа-Москва: Творчество, 2003. – 400 с.

87. Решетников, О. В. Формирование позитивного социального опыта воспитанника как основа организации личностно-развивающей среды / О. В. Решетников // Школьные технологии. – 2013. – №6. – С. 129-142.

88. Роль ценностей и вовлеченности молодежи в различные формы активности в предпочтении онлайн/офлайн среды / Р. М. Шамионов, Н. В. Суздальцев, Е. Е. Бочарова, Ю. А. Акаимова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2023. – Т. 13, № 1. – С. 38-50.

89. Романова, Е. А. Место психодидактики в системе современного образования / Е. А. Романова // Аграрное и земельное право. – 2014. – №11. – С. 36-43.

90. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., изд-во АСТ, 2020. – 1640 с.
91. Рубцов, В. В. От развивающего обучения к развивающему образованию. Пособие для самообразования учителя. / В. В. Рубцов, В. И. Панов, В. П. Лебедев. – М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. – 159 с.
92. Савенков, А. И. Методика исследовательского и проектного обучения школьников / А. И. Савенков. – М.: Дом Федорова, 2016. – 128 с.
93. Садовникова, Т. Ю. Нравственно-ценностные ориентации подростков с различным восприятием моральной атмосферы в школе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Садовникова Татьяна Юрьевна. – М, 2005. – 32 с.
94. Свенцицкий, А. Л. Повседневное просоциальное поведение личности как накопление социального капитала / А. Л. Свенцицкий, Т. В. Казанцева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2015. – № 2. – С. 45-55
95. Сергеев, И. С. Цифровая дидактика профессионального образования: контуры новой научной дисциплины / И. С. Сергеев // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Подготовка кадров для цифровой экономики. – Кемерово, 2019. – С. 134-138
96. Смешанное обучение в условиях цифровой трансформации образования (для учебных предметов «Математика», «Информатика»): методические рекомендации / И.В.Роберт, Т.Ш. Шихнабиева, О.А. Козлов и др.; под ред. Т. Ш. Шихнабиевой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. – 43 с.
97. Смирнова Т.В. Эмоциональность в цифровом пространстве // Вестник Удмуртского университета. – 2020. – Т.4, № 3. – С. 259-264.
98. Смык, Ю. В. Социальные установки юношей и девушек в отношении просоциального поведения / Ю. В. Смык, А. А. Кудрявцева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 4. – С. 51.

99. Собкин, В. С. Подросток о нормах и рисках сетевого взаимодействия / В. С. Собкин, А. В. Федотова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2023. – Т. 23, № 1. – С. 34-46.

100. Солдатова, Г. У. Принципы формирования толерантности и управления рисками ксенофобии / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Л. А. Шайгерова // Национальный психологический журнал. – 2011. – №2 (6). – С. 60-79

101. Солдатова, Г. У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик. – М.: Смысл, 2017. – 375 с.

102. Солдатова, Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г. У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т.9. - №3. – С. 71-80.

103. Солдатова, Г. У. Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Культурно-историческая психология. – 2020. – Том 16. – № 4. – С. 87-97.

104. Солдатова, Г. У. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики / Г. У. Солдатова, А. Е. Войскунский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Т. 18. – № 3. – С. 431-450.

105. Сотникова, П. А. Формирование просоциального поведения у подростков – участников волонтерской деятельности / П. А. Сотникова. – 2019. – С. 38–43.

106. Социальная психология / Ш. Тейлор, Л. Пипло, Д. Сирс. – 10-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 768 с.

107. Социальная психология личности в вопросах и ответах: учеб. пособие / под ред. проф. В. А. Лабунской. – М.: Гардарики, 1999. – 397 с.

108. Сочивко, Д. В. Факторная модель психодинамики просоциального поведения / Д. В. Сочивко // Novainfo.ru. – 2019. – Т. 1. - № 99. – С. 117-120.

109. Фельдштейн, Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков / Д. И. Фельдштейн. - М., 1982. – 224 с.

110. Федеральная образовательная программа основного общего образования (Утверждена приказом Минпросвещения России от 18.05.2023 под № 370). – URL: <https://goo.su/m5SCdc> (дата обращения: 15.03.2024)

111. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекгаузен. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003 – 860 с.

112. Цукерман, Г. А. Зачем детям учиться вместе / Г. А. Цукерман. – М.: Знание, 1985. – 80 с.

113. Чикова, О. А. Цифровая трансформация содержания педагогического образования / О.А. Чикова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т.2. №3. – С. 22-39

114. Шмелева Е.А. Гендерные аспекты просоциального поведения / Е. А. Шмелева, П. А. Кисляков // Гендерные отношения в современном мире: управление, экономика, социальная политика: материалы междунауч. научн. конф. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 2019. – С.257-263.

115. Шмелева, Е. А. Медиаволонтерство как технология профилактики социальных рисков цифровизации в образовании / Е. А. Шмелева, П. А. Кисляков, С. В. Ланцова // Общество. Доверие. Риски: материалы 3-го Ежегодного международного форума: в 3 Т (Москва, 01 декабря 2021 г.). Т. 1. – М.: Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, 2021. – С. 433-439

116. Шмелева, Е. А. Просоциальность молодежи: возможности медиа / Е. А. Шмелева, П. А. Кисляков, С. В. Ланцова // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2022. – № 1(43). – С. 192-199.

117. Шмелева, Е. А. Моральная идентичность как предиктор просоциального поведения подростков / Е. А. Шмелева, С. В. Ланцова, П. А. Кисляков // Социальная психология: вопросы теории и практики: Материалы VIII Международной научно-практической конференции памяти

М.Ю. Кондратьева. – М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2023. – С. 921-924.

118. Щербина, Е. Ю. Цифровая дидактика профессионально-педагогического образования: основные компоненты / Е. Ю. Щербина, О. В. Шмурыгина, С. Н. Уткина // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – № 2 (51). С. 411-418

119. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М.: Академия, 2008. – 383 с.

120. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб.: Питер, 2021. – 448 с.

121. Юсупов, И. М. Психология эмпатии: (Теоретические и прикладные аспекты): автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Юсупов Ильдар Масгудович. – С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1995. – 34 с.

122. Ядов, В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов / Социальная психология: хрестоматия: учеб. пособие для студентов вузов / сост.: Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 1999. – С. 415-427.

123. Якиманская, И. С. Предмет и методы современной педагогической психологии / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 3-13.

124. Якобсон, С. Г. Психологические проблемы этического развития детей / С. Г. Якобсон. – М., 1984. – 144 с.

125. Ясвин, В. А. Технология средового проектирования в образовании / В.А. Ясвин // Социально-политические исследования. – 2020. – №1(6). – С.74-93.

126. Aldrich, C. Learning Online with Games, Simulations, and Virtual Worlds: Strategies for Online Instruction / C. Aldrich // Jossey-Bass Guides. 1st Edition. – 2009. – 144 p.

127. AlQarni, Z. A. Health information sharing on Facebook: An exploratory study on diabetes mellitus / Z. A. AlQarni, F. Yunus, M. S. Househ // Journal of

Infection and Public Health. – 2016. – Vol. 9. – No 6. – P. 708-712. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jiph.2016.08.015>

128. Aquino, K. The self-importance of moral identity / K. Aquino, A. Reed // *Journal of personality and social psychology*. – 2002. – Vol. 83(6). – P. 1423-1440. – DOI: 10.1037//0022-3514.83.6.1423.

129. Aquino, K. A grotesque and dark beauty: How moral identity and mechanisms of moral disengagement influence cognitive and emotional reactions to war / K. Aquino, A. Reed, S. Thau, D. Freeman // *Journal of Experimental Social Psychology*. – 2007. – Vol. 43. – P. 385-392.

130. Aquino, K. Testing a social cognitive model of moral behavior: The interactive influence of situations and moral identity centrality / K. Aquino, D. Freeman, A. Reed, V. K. Lim, W. Felts // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2009. – Vol. 97. – P. 123-141.

131. Arnett, J. J. *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* / J. J. Arnett. – New York, NY: Oxford University Press, 2004. – 288 p.

132. Bandura, A. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* / A. Bandura. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. – 617 p.

133. Batson, C. D. Where is the altruism in the altruistic personality / C. D. Batson, M. H. Bolen, J. A. Cross, H. E. Neuringer-Benefiel // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1986. – Vol. 50. – P. 212-220.

134. Batson, C.D. Prosocial motivation: is it ever truly altruistic? / C. D. Batson // *Advances in experimental social psychology* / ed. L. Berkowitz. – San Diego, CA: Academic Press, 1987. – Vol. 20. – P. 65-122.

135. Batson, C.D. Empathy and altruism / C. D. Batson, N. Ahmad, D. A. Lishner, J. A. Tsang // *Handbook of Positive Psychology*. – Oxford: Oxford Univ. Press, 2001. – P. 485-498.

136. Batson, C. D. A history of prosocial behavior research / C. D. Batson. – In A. W. Kruglanski, W. Stroebe (Eds.). Handbook of the history of social psychology. New York, NY: Psychology Press. – 2012. – P. 243-264.

137. Baumeister, R. Social Psychology and Human Nature / R. Baumeister, B. Bushman. – Cengage Learning. – 2007. – 254 p.

138. Baumeister, R. Self-regulation and the executive function: The self as controlling agent / R. Baumeister, B. J. Schmeichel, K. D. Vohs // Social psychology: Handbook of basic principles. New York, NY: Guilford Press, 2007. – P. 516–539.

139. Baumsteiger, R. What the World Needs Now: An Intervention for Promoting Prosocial Behavior / R. Baumeister // Basic and Applied Social Psychology. – 2019. – DOI: 10.1080/01973533.2019.1639507.

140. Bazarova, N. Social sharing of emotions on Facebook: channel differences, satisfaction, and replies / N. Bazarova, V. S. Sosik, Y. H. Choi, D. Cosley, J. Whitlock // Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work and Social Computing. – 2015. – P. 154-64. – DOI: 10.1145/2675133.2675297 2015.

141. Bentler, P. M. Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures / P. M. Bentler, D. C. Bonett // Psychological Bulletin. – 1980. – Vol. 88. – P. 588-606. – DOI: 10.1037/0033-2909.88.3.588.

142. Berkowitz, L. The self, selfishness and altruism / L. Berkowitz // Altruistic and helpin behavior / ed.: R. Macaulay, L. Berkowitz. – New York: Academic Press, 1972.

143. Berscheid, E. When does a harmdoer compensate a victim? / E. Berscheid, E. Walster // Journal of Personality and Social Psychology. – 1968. – V. 6. – P. 435-441.

144. Blasi, A. Moral functioning: Moral understanding and personality / A. Blasi. In: Lapsley D. K, Narvaez D, eds. Moral development, self, and identity. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004.

145. Brackett, M. A. Transforming students' lives with social and emotional learning / M. A. Brackett, S. E. Rivers // *International Handbook of Emotions in Education* New York, NY: Taylor & Francis, 2014.

146. Caprara, G. V. Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages / G. V. Caprara, P. Steca // *Journal of Social and Clinical Psychology*. – 2005 a. – Vol. 24(2). – P. 191–217. – DOI:10.1521/jscp.24.2.191.62271

147. Caprara, G. V. A new scale for measuring adult's prosocialness / G. V. Caprara, P. Steca. A. Zelli, C. Capanna // *European Journal of psychological assessment*. – 2005b. – Vol. 21. P. 77-89. – DOI: 10.1027/1015-5759.21.2.77

148. Caprara, G. V. Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention / G. V. Caprara, B. P. L. Kanacri, M. Gerbino, A. Zuffiano, G. Alessandri, G. Vecchio, E. Caprara, C. Pastorelli, B. Bridglall // *International Journal of Behavioral Development*. – 2014. – V. 38. – P. 386-396. – DOI: 10.1177/0165025414531464

149. Caprara, G. V. Why and how to Promote Adolescents' Prosocial Behaviors: Direct, Mediated and Moderated Effects of the CEPIDEA School-Based Program / G. V. Caprara, B. P. L. Kanacri, M. Gerbino, A. Zuffiano, G. C. Pastorelli // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2015. – V. 44(12):2211-29.

150. Carlo, G. The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents / G. Carlo, B. A. Randall // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2002. – V. 31(1). – P. 31-44. – DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1014033032440>

151. Carlo, G. Sociocognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescents / G. Carlo, A. Hausmann, S. Christiansen, B. A. Randall // *The Journal of Early Adolescence*. – 2003. – Vol. 23. – P. 107–134.

152. Carlo, G. Care-based and altruistically-based morality / G. Carlo. - In M. Killen, J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. Mahwah, NJ: Erlbaum. – 2006. – P. 551-580.

153. Chan, H. H-K. Effects of Experiential Learning Programmes on Adolescent Prosocial Behaviour, Empathy, and Subjective Well-being: A

Systematic Review and Meta-Analysis / H. H-K. Chan, C. Y. C. Kwong, G. L. F. Shu, C. Y. Ting, F. H-Y. Lai // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – V.12 – DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.709699>

154. Clarke, D. Pro-social and anti-social behavior / D. Clarke. London - New York: Routledge. – 2003.

155. Colledani, D. Development of a scale for capturing psychological aspects of physical–digital integration: relationships with psychosocial functioning and facial emotion recognition / D. Colledani, P. Anselmi, E. Robusto // *AI & Society*. – 2023. – P.1-13. – DOI: <https://doi.org/10.1007/s00146-023-01646-9>

156. Coyne, S. M. A meta-analysis of prosocial media on prosocial behavior, aggression and empathic concern: A multidimensional approach / S. M. Coyne, L. M. Padilla-Walker, H. G. Holmgren, E. J. Davis, K. M. Collier, M. K. Memmott-Elison, A. J. Hawkins // *Developmental Psychology*. – 2018. – V. 54 (2). – P. 331-347.

157. Davis, M. H. Empathy and prosocial behavior / M. H. Davis. - In Schroeder D. A., Graziano W. G. (Eds.), *The Oxford handbook of prosocial behavior*. New York, NY: Oxford University Press, 2015. – P. 282-306.

158. De Cremer, D. Why prosocials exhibit greater cooperation than proselves: The roles of social responsibility and reciprocity / D. De Cremer, P. M. van Lange // *European Journal of Personality*. – 2001. – V. 15. – P. 5-18. – DOI: [10.1002/per.418.abs](https://doi.org/10.1002/per.418.abs)

159. Dovidio, J. F. Commonality and the complexity of “we”: Social attitudes and social change / J. F. Dovidio, S. L. Gaertner, T. Saguy // *Personality and Social Psychology Review*. – 2009. – V. 13. – P. 3-20. – DOI: [10.1177/1088868308326751](https://doi.org/10.1177/1088868308326751)

160. Durlak, J. A. Afterschool Programs That Follow Evidence-Based Practices to Promote Social and Emotional Development Are Effective / J. A. Durlak, R. P. Weissberg. - *Compendium on Expanded Learning*. 2012.

161. Eagly, A. H. Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature / A. H. Eagly, M. Crowley // *Psychological*

Bulletin, 100. – 1986. – P. 283-308. – DOI: <https://DOI.org/10.1037/0033-2909.100.3.283>

162. Eisenberg, N. Altruistic Emotion, Cognition and Behavior / N. Eisenberg. – Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1986. – 270 p.

163. Eisenberg N. Emotion, regulation, and moral development / N. Eisenberg // *Annual Review of Psychology*. – 2000. – V. 51. – P. 665-697 – DOI: 10.1146/annurev.psych.51.1.665

164. Eisenberg, N. Prosocial development / N. Eisenberg, R. Fabes. - In Damon W. (Series ed.) and Eisenberg, N. (Vol. ed.). *Handbook of Child Psychology*. Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development (5th edn.), Wiley, New York. – 1998. – P. 701-778.

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

166. Eisenberg, N. The development of prosocial moral reasoning and a prosocial orientation in young adulthood: Concurrent and longitudinal correlates/ N. Eisenberg, C. Hofer, M. J. Sulik, J. Liew // *Developmental Psychology*. – 2014. – V.50(1). – P. 58-70. – DOI:10.1037/a0032990

167. Eisenberg, N. Prosocial development / N. Eisenberg, T. L. Spinrad, A. Knafo-Noam // *Handbook of child psychology and developmental science, cognitive processes*. New Jersey, US: John Wiley & Sons. – 2015. – P. 1- 47 – DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy315>

168. Erikson, E. H. Identity: Youth and crisis / E. H. Erikson. – New York, NY: W.W. Norton, 1968. – P. 91-141.

169. Erreygers, S. Development of a measure of adolescents' online prosocial behavior / S. Erreygers, H. Vandebosch, I. Vranjes, E. Baillien, H. De Witte // *Journal of Children and Media*. – 2018. – Vol. 12. – P. 448-464. – DOI: 10.1037/t76880-000

170. Erreygers, S. Feel good, do good online? Spillover and crossover effects of happiness on adolescents' online prosocial behavior / S. Erreygers,

H. Vandebosch, I. Vranjes, E. Baillien, H. De Witte // *Journal of Happiness Studies*. – 2019. – Vol. 20. No. 4. – P. 1241-1258. – DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-018-0003-2>

171. European Framework for the Digital Competence of Educators DigCompEdu – URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu> (date of reference: 02.05.2024).

172. Fabes, R. A. Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes / R. A. Fabes, G. Carlo, K. Kupanoff, D. Laible // *Journal of Early Adolescence*. – 1999. – V.19. – P. 5-16.

173. Fisher, J. D. Recipient reactions to aid / J. D. Fisher, A. Nadler, S. Whitcher-Alagna // *Psychological Bulletin*. – 1982. – V. 91. – P. 27–34. – DOI: 10.1037/0033-2909.91.1.27

174. Floridi, L. *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era* / L. Floridi. - Springer Nature. – 2015. – DOI: 10.1007/978-3-319-04093-6 (date of reference: 15.01.2023)

175. Forgas, J. P. Affect in social judgments and decisions: a multiprocess model / J. P. Forgas // *Advances in experimental social psychology*. – 1992. – Vol. 25. – P. 227-275.

176. Gentile, D. Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: A national study / D. Gentile // *Psychological Science*. – 2009. – V. 20. – P. 594 – 602. – DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02340.x>

177. Gibson, M. Young people’s priorities for support on social media: “it takes trust to talk about these issues” / M. Gibson, S. Trnka // *Computers in Human Behavior*. – 2020. – Vol. 102. P. 238-247. – DOI: 10.1016/j.chb.2019.08.030

178. Gibson, M. YouTube and bereavement vlogging: emotional exchange between strangers / M. Gibson // *Journal of Sociology*. – 2016. – Vol. 52. – P. 631-645. – DOI: 10.1177/1440783315573613

179. Gotowiec, S. Having versus Doing: The roles of moral identity internalization and symbolization for prosocial behaviors / S. Gotowiec, S. Mastrigt

// The Journal of Social Psychology. – 2018. – Vol. 159. – No 7. – P. 447-461. – DOI: 10.1080/00224545.2018.1454394

180. Hamilton, W. D. The genetical evolution of social behavior / W. D. Hamilton // Journal of Theoretical Biology. – 7. – 1964. – P. 1-52.

181. Hardy, S. A. Moral Identity: What Is It, How Does It Develop, and Is It Linked to Moral Action? / S. A. Hardy, G. Carlo // Child Development Perspectives. – 2006. – V. 5(3). – P. 212-218. – DOI:[10.1111/j.1750-8606.2011.00189](https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00189)

182. Hardy, S. A. Moral identity and psychological distance: The case of adolescent parental socialization / S. A. Hardy, A. Bhattacharjee, K. Aquino, A. Reed // Journal of Adolescence. – 2010. – V. 33. – P. 111-123.

183. Hart, D. High school community service as a predictor of adult voting and volunteering / D. Hart, T. M. Donnelly, J. Youniss, R. Atkins // American Educational Research Journal. – 2007. – V. 44(1). – P. 197-219. – DOI:[10.3102/0002831206298173](https://doi.org/10.3102/0002831206298173)

184. Hastings, P. D. The socialization of prosocial development / P.D. Hastings, W. T. Utendale, C. Sullivan // Handbook of socialization. New York: Guilford Press. – 2007. – P. 638-664.

185. Hjetland, G. J. How do Norwegian Adolescents Experience The Role of Social Media in Relation to Mental Health and Well-Being: A Qualitative Study / G. J. Hjetland, V. Schønning, R. T. Hella, M. Veseth, J. C. Skogen // BMC Psychology. – 2021. – Vol. 9. – No. 1. – P. 1-14. – DOI:[10.21203/rs.3.rs-133641/v1](https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-133641/v1)

186. Hoffman, M. L. Empathy and moral development: Implications for caring and justice / M. L. Hoffman. – Cambridge, MA, 2000.

187. Hong, S. How Facebook is perceived and used by people across cultures: The implications of cultural differences in the use of Facebook / S. Hong, J. Na // Social Psychological and Personality Science. – 2018. – Vol. 9. – No. 4. – P. 435-443. – DOI: [https://DOI.org/10.1177/1948550617711227](https://doi.org/10.1177/1948550617711227)

188. Hooghe, M. The cognitive basis of trust. The relation between education, cognitive ability, and generalized and political Trust / M. Hooghe, S. Marien, T. de

Vroome // *Intelligence*. – 2012. – V. 40. – No. 6. – P. 604-613. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.intell.2012.08.006>

189. Hui, B.P.H. From Social Networking Site Use to Subjective Well-Being: The Interpersonal and Intrapersonal Mediating Pathways of Prosocial Behavior among Vocational College Students in China / B.P.H. Hui, A.K.Y. Au, J.C.K. Ng, X. Song // *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 2023. Vol.20 No. 1 P. 4-16.

190. Kim, M. S. The effect of online fan community attributes on the loyalty and cooperation of fan community members: the moderating role of connect hours / M. S. Kim, H. M Kim // *Computers in Human Behavior*. – 2017. – Vol. 68. – P. 232-243. – DOI: 10.1016/j.chb.2016.11.031

191. Kohlberg, L. The Meaning and Measurement of Moral Development / L. Kohlberg. Clark Univ. Heinz Werner Institute, 1981. – V. 13. –56 p.

192. Kolb, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* / D. A. Kolb. – Upper Saddle River, NJ: FT Press, 2014. – 256 p.

193. Krebs, D. L. The development of altruism: Toward an integrative model / D. L. Krebs, F. Van Hesteren // *Developmental Review*. – 1994. – V. 14. – P. 103-158.

194. Leaper, C. Gender and social-cognitive development / C. Leaper. – *Handbook of child psychology and developmental science*. New Jersey, US: John Wiley & Sons. – 2015. – P. 806-853.

195. Lemerise, E. A. An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing / E. A. Lemerise, W. F. Arsenio // *Child Development*. – 2000. – Vol. 71. No.1. – P. 107-118. – DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>.

196. Lu, J. Consuming, sharing, and creating content: how young students use new social media in and outside school / J. Lu, Q. Hao, M. Jing // *Computers in Human Behavior*. – 2016. – Vol. 64. – P. 55-64. – DOI: 10.1016/j.chb.2016.06.019.

197. Luengo Kanacri, B.P. Measuring Prosocial Behaviors: Psychometric Properties and Cross-National Validation of the Prosociality Scale in Five Countries

/ B.P. Luengo Kanacri, N. Eisenberg, C. Tramontano // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Vol. 12. – DOI: 10.3389/fpsyg.2021.693174. (date of reference: 11.01.2024)

198. Mares, M. Positive effects of television on children's social interactions: A meta-analysis / M. Mares, E. Woodard // *Media Psychology*. – 2005. – V. 7. – P. 301-322. – DOI: http://dx.doi.org/10.1207/S1532785XMEP0703_4

199. Marshall, T. C. Online Prosocial Behaviour Predicts Well-Being in Different Cultures: A Daily Diary Study of Facebook Users / T. C. Marshall, G. Chavanovanich, L. Huang, J. Deng // *Cross-Cultural Research*. – 2023. – Vol. 57 No 5. – P. 472-498.

200. Matsuba, M. K. Extraordinary moral commitment: Young adults involved in social organizations / M. K. Matsuba, L. J. Walker // *Journal of Personality*. – 2004. – V. 72(2). P. 413-436. – DOI:10.1111/j.0022-3506.2004.00267.x

201. Michelmore, L. Help-seeking for suicidal thoughts and self-harm in young people: a systematic review / L. Michelmore, P. Hindley // *Suicide and Life-Threatening Behavior*. – 2012. – Vol. 42. – P.507-524. – DOI: 10.1111/j.1943-278X.2012.00108.x.

202. Milgram, P. A taxonomy of mixed reality visual displays / P. Milgram, F. Kishino // *IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems*. – Vol. 77(12). – P. 1321-1329.

203. Miller, M. E. Effects of empathy and relatedness on willingness to help: dis. ... doctor or philosophy / M. E. Miller. – Louisville, 1992. – 148 p.

204. Mills, R. S. Cognitive, affective, and behavioral consequences of praising altruism / R. S. L. Mills, J. E. Grusec // *Merrill-Palmer Quarterly*. – 1989. – V.35. – P. 299-326.

205. Narvaez, D. Moral identity and the development of moral character / D. Narvaez, D. K. Lapsley. – In D. Medin, L. Skitka, D. Bartels, C. Bauman (Eds.). *Moral cognition and decision making: Amsterdam, the Netherlands: Elsevier*. – 2009. – P. 237-274.

206. Okun, M. A. The relations of emotionality and regulation to dispositional empathy-related responding among volunteers / M. A. Okun, S. A. Shepard, N. Eisenberg // *Journal of Personality and Individual Differences*. – 2000. – V. 28. – P. 367-382

207. Ornaghi, V. “Let's talk about emotions!”: The effect of conversational training on preschoolers' emotion comprehension and prosocial orientation / V. Ornaghi, I. Grazzani, E. Cherubin, E. Conte, F. Piralli // *Social Development*. – 2015. – V. 24. – P. 166-183. – DOI: 10.1111/sode.12091

208. Paulin, M. Motivating millennials to engage in charitable causes through social media/ M. Paulin, R. J. Ferguson, N. Jost, J. – M. Fallu // *Journal of Service Management*. – 2014. – V. 25. – P. 334-348.

209. Penner, L. A. Measuring the prosocial personality / L. A. Penner, B. A. Fritzsche, J. P. Craiger, T. S. Freifeld. – In J.N. Butcher & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in Personality Assessment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. – 1995. – Vol. 10. – P. 147-163.

210. Prot, S. Long-term relations among prosocial media use, empathy, and prosocial behavior / S. Prot, D. A. Gentile, C. A. Anderson, K. Suzuki, E. Swing, K. Lim, B. C. Lam // *Psychological Science*. – 2014. – V. 25. – P. 358-368.

211. Radianti, J. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda / J. Radianti, T. A. Majchrzak, J. Fromm, I. A. Wohlgenannt // *Computers & Education*. – 2020. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778> (date of reference: 25.08.2023)

212. Ramaswamy, V. Do reinforcement and induction increase prosocial behavior? Results of a teacher-based intervention in preschools / V. Ramaswamy, C. Bergin // *Journal of Research in Childhood Education*. – 2009. – V. 23. – P. 527-538. – DOI: 10.1080/02568540909594679

213. Reynolds, S. J. The effects of moral judgment and moral identity on moral behavior: An empirical examination of the moral individual / S. J. Reynolds,

T. L. Ceranic // *Journal of Applied Psychology*. – 2007. – V. 92. – P. 1610-1624. – DOI: 10.1037/0021-9010.92.6. 1610

214. van Rijsewijk, L. Who helps whom? Investigating the development of adolescent prosocial relationships / L. van Rijsewijk, J. K. Dijkstra, K. Pattiselanno, C. Steglich, R. Veenstra // *Developmental Psychology*. – 2016. – V. 52. – No. 6. – P. 894-908. – DOI: 10.1037/dev0000106

215. Rushton J. P. Generosity in children: Immediate and long term effects of modelling, preaching, and moral judgment / J. P. Rushton // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1975. – V. 3. – P. 459-466. – DOI: 10.1037/h0076466

216. Sanford, K. Serious games: video games for good? / K. Sanford, L. Starr, L. Merkel, S. Bonsor-Kurki // *E-Learning and Digital Media*. – 2015. – V. 12(1). P. 90-106. – DOI:[10.1177/2042753014558380](https://doi.org/10.1177/2042753014558380) (date of reference: 23.11.2022)

217. Shapiro, L. A. S. Growing up wired: Social networking sites and adolescent psychosocial development / L. A. S. Shapiro, G. Margolin // *Clinical child and family psychology review*. – 2014. – Vol. 17. (1). – P. 1-18.

218. Shmeleva, E. Media Resources in the Raising of Prosocial Behavior of Schoolchildren / E. Shmeleva, P. Kislyakov, S. Lantsova, A. Surkova // *Media Education (Mediaobrazovanie)*. – 2022. – Vol. 4. – P.629-640. – DOI: 10.13187/me.2022.4.634

219. Shmeleva, E. Prosocial behavior of teenagers in social networks / E. Shmeleva, S. Lantsova, P. Kislyakov // *Child in a Digital World: Book of Abstracts*. – Moscow: Moscow University Press, 2023. – P. 68. – DOI: 10.61365/forum.2023.052

220. Silvera, D. H. The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence / D. H. Silvera, M. Martinussen, T. I. Dahl // *Scandinavian Journal of Psychology*. – 2001. – V. 42. – P. 313-319.

221. Simpson, J. A. Evolutionary Perspectives of Prosocial Behavior / Simpson J. A., Beckes L. // *Prosocial Motives, Emotions, and Behavior: The Better Angels of Our Nature*. – American Psychological Association. – 2010. – P. 106-126.

222. Soldatova, G. U. Digital socialization of Russian teenagers: rough the prism of comparison with teenagers from 18 European countries / G. U. Soldatova, E. I. Rasskazova // *Social Psychology and Society*. – 2023. – V.14(3). – P. 11-30. – DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140302>

223. Soldatova, G. U. Media Multitasking in Mixed Reality Learning Situations: What Determines Its Effectiveness? / G. U. Soldatova, A. G. Koshevaya // *Psychology in Russia: State of the Art*. – 2023 V. 16(4). – P. 90-108. – DOI: [10.11621/pir.2023.0406](https://doi.org/10.11621/pir.2023.0406)

224. Solomon, D. A six-district study of educational changes: Direct and mediated effects of the Child Development Project / D. Solomon, V. Battistich, M. Watson, E. Schaps, C. Lewis // *Social Psychology of Education*. - 2000. – V. 4. – P. 3-51. – DOI: [10.1023/A:1009609606692](https://doi.org/10.1023/A:1009609606692)

225. Stets, J. E. The moral identity: A principle level identity / J. E. Stets, M. J. Carter. – Purpose, meaning, and action: Control system theories in sociology / Ed. by K. A. McClelland, T. J. Fararo. – New York: Palgrave MacMillan, 2006. – P. 293-316.

226. Teppers, E. Loneliness and Facebook motives in adolescence: A longitudinal inquiry into directionality of effect / E. Teppers, K. Luyckx, T. A. Klimstra, L. Goossens // *Journal of adolescence*. – 2014. – Vol. 37. (5). – P. 691-699.

227. Tobin, S. J. Threats to belonging on Facebook: Lurking and ostracism / S. J. Tobin, E. J. Vanman, M. Verreynne, A. K. Saeri // *Social Influence*. – 2015. – Vol. 10 (1). – P. 31-42. – DOI: <https://doi.org/10.1080/15534510.2014.893924>

228. Trivers, R. The evolution of reciprocal altruism / R. Trivers // *Quarterly Review of Biology*, 46. – 1971. – P. 35-57.

229. Tsitsika, A. K. Online social networking in adolescence: Patterns of use in six European countries and links with psychosocial functioning / A. K. Tsitsika, E. C. Tzavela, M. Janikian, K. Ólafsson, A. Iordache, T. M. Schoenmakers // *Journal of Adolescent Health*. – 2014. – Vol. 55(1). – P. 141-147.

230. Turiel, E. The development of social knowledge: Morality and convention / E. Turiel. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1983. – 240p.
231. Turke, P. W. Which humans behave adaptively and why does it matter / P. W. Turke // *Ethology and Sociobiology*, 1990. – 11: 305-39.
232. Wang, C. C. Helping others in online games: prosocial behavior in cyberspace / C. C. Wang, C. H. Wang // *Cyberpsychology Behavior*. – 2008. – Vol. 11. – P. 344-346. – DOI: 10.1089/cpb.2007.0045
233. Wängqvist, M. Who am I online? Understanding the meaning of online contexts for identity development / M. Wängqvist, A. Frisén // *Adolescent Research Review*. – 2016. – Vol. 1 (2). – P. 139-151.
234. Weinstein, E. The social media see-saw: Positive and negative influences on adolescents' affective well-being / E. Weinstein // *New Media Society*. – 2018. – Vol. 20 (10). – P. 138-152.
235. Wispe, L. History of the concept of empathy. Empathy and its development / L. Wispe. *Social psychology* / Ed. by V. Zanden, W. James. – New York: McGraw – Hill, Inc., 1987. – 646 p.
236. Wright, M. Prosocial behaviors in the cyber context / M. Wright, Y. Li. – In: *Encyclopedia of Cyber Behaviors* / ed. Z. Yan (Hershey, PA: IGI Global), 2012. – P.328-341. – DOI: 10.4018/978-1-4666-0315-8.ch028
237. Yamagishi, T. Trust and commitment in the United States and Japan / T. Yamagishi, M. Yamagishi // *Motivation and Emotion*, 1994. V. 18 (2). – P. 129-166. – DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02249397>
238. Yamagishi, T. Trust as a form of social intelligence / T. Yamagishi. // In K. S. Cook (ed.). *Trust in society*. New York: Russel Sage Foundation Publ., 2001. – P. 121-147.
239. Zanden, V. *Social psychology* / V. Zanden, W. James. – 4-th ed. – New York: McGraw – Hill, Inc., 1987. – 646 p.

Приложение А. Батарея методик диагностики просоциального поведения подростков в смешанной реальности

Уважаемые ребята! Приглашаем Вас принять участие в исследовании о помощи другим людям. Анкета носит анонимный характер. Все полученные данные будут использованы только в научных целях.

Ваш пол: мужской, женский

Сколько вам лет: _____

1. Измерение просоциальных тенденций G. Carlo и B. Randall (адапт. Н.В. Кухтовой)

Укажите, пожалуйста, в какой мере вы согласны или не согласны со следующими высказываниями, используя шкалу от 1 (не описывает меня вообще, совершенно не согласен с утверждением) до 5 (описывает меня очень, совершенно согласен с утверждением) баллов.

1. Мое желание помочь усиливается, если вокруг меня люди, которые наблюдают, как я это делаю.
2. Мне становится хорошо, когда я могу успокоить расстроенного человека.
3. Когда вокруг есть люди, мне легче помочь тем, кому нужна моя помощь.
4. Я считаю, что желание помочь другим – это одна из моих положительных черт.
5. Если я оказываю кому-нибудь помощь и это видят другие люди, я выкладываюсь полностью.
6. Я склонен(на) помогать тем людям, кто действительно нуждается в этом или находится в кризисной ситуации.
7. Когда меня просят о помощи, я не колеблюсь и действую.
8. Я предпочитаю давать деньги нуждающимся и не афишировать это.
9. Предпочитаю помогать людям, которым особенно тяжело.
10. Я уверен(а), что благотворительность (подарки, деньги) имеет смысл только тогда, когда я получу от этого хоть какую-то выгоду.
11. Я склонен(а) помогать тем нуждающимся, кто даже не догадывается о моей помощи.
12. Я склонен(а) помогать особенно тем, кто эмоционально напряжен и взволнован.
13. Именно тогда, когда за моей помощью наблюдают другие, я работаю лучше всего.
14. Мне легко помогать тем, кто находится в трудной ситуации.
15. Чаще всего я помогаю тем людям, кто не знает о моей помощи.
16. Я уверен(а), что за израсходованное время и энергию, которые я добровольно потратил(а) на помощь другим людям, требуется большее вознаграждение.
17. Лучше всего я помогаю другим людям в том случае, если окружающая обстановка очень напряженная.
18. Я никогда не жду, когда меня попросят о помощи.
19. Я считаю, что помощь другим без их ведома – это самая лучшая ситуация.
20. Лучшее, что может быть, – это когда о моей благотворительной деятельности могут узнать другие люди.
21. Эмоционально напряженные ситуации побуждают меня помогать другим.
22. Я часто делаю анонимные пожертвования, и от этого мне становится хорошо.
23. Я чувствую, что если я кому-то помогу, то в будущем они должны будут помочь и мне.
24. Я часто помогаю, даже если не вижу никакой выгоды.
25. Я обычно помогаю тем, у кого нарушено душевное равновесие.

Обработка результатов: подсчет баллов осуществляется по каждой шкале в соответствии с частотой выбора определенного утверждения и с ключом.

1. Уступчивое (конформистское) просоциальное поведение – 7, 18.
- 2.. Публичное просоциальное поведение – 1, 3, 5, 13.
3. Анонимное просоциальное поведение – 8, 11, 15, 19, 22.
4. Экстренное просоциальное поведение – 6, 9, 14.
5. Эмоциональное просоциальное поведение – 2, 12, 17, 21, 25.
6. Альтруистическое просоциальное поведение – +4, -10, -16, +20, -23, +24.

Обработка результатов: более высокие баллы отражают большую тенденцию участвовать в просоциальном поведении в различных ситуациях.

2. Измерение генерализованного доверия Т. Yamagishi (адапт. Е.А. Власенко)

Внимательно прочитайте каждое из утверждений и выберите одну из пяти оценок, с которой вы согласны: 1 – категорически не согласен; 2 – не согласен; 3 – не уверен; 4 – согласен; 5 – полностью согласен.

1. Большинство людей в основном честны.
2. Большинству людей можно доверять.
3. Большинство людей в основном хорошие и добрые.
4. Большинство людей доверяют другим.
5. Большинство людей ответят тем же, когда им доверяют другие.
6. В этом обществе не нужно постоянно бояться быть обманутым.

Обработка результатов: вычисляется общий средний балл (от 6 до 30). Баллы ниже среднего арифметического (18) говорят о несклонности к доверию, выше – о склонности к доверию.

3. Ценностные ориентации О.И. Моткова, Т.А. Огневой

Оцените, пожалуйста, значимость возможных ценностей Вашей жизни по следующей 5-балльной шкале: 1 – очень низкая степень; 2 – низкая степень; 3 – средняя степень; 4 – высокая степень; 5 – очень высокая степень.

Текст опросника:

1. Хорошее материальное благополучие.
2. Саморазвитие личности.
3. Известность, популярность.
4. Уважение и помощь людям, отзывчивость.
5. Физическая привлекательность.
6. Теплые, заботливые отношения с людьми.
7. Высокое социальное положение.
8. Творчество.
9. Роскошная жизнь.
10. Любовь к природе и бережное отношение к ней.

Обработка результатов:

Внешние ценности: 1,3,5,7,9.

Внутренние ценности: 2,4,6,8,10.

Баллы по каждой субшкале суммируются. Делается вывод о преобладающих ценностях.

4. Изучение социального интеллекта TROMSO (D. Silvera, M. Martinussen, T.I. Dahl, модификация А.Д. Наследова, В.Ю. Семенова для российских школьников)

Перед вами ряд предложений. Выберите одну из семи оценок для каждого из них. Эти оценки зависят от того, насколько вы согласны или не согласны с тем, что написано в этих предложениях: 7 – полностью согласен; 6 – согласен; 5 – наверное, согласен; 4 – не знаю; 3 – наверное, не согласен; 2 – не согласен; 1 – полностью не согласен.

1. Я могу предсказывать поведение других людей.
2. Я часто чувствую, что мне трудно понять выбор других людей.
3. Я знаю, что будут чувствовать другие люди после моих действий.
4. Я легко приспосабливаюсь к разным социальным ситуациям.
5. Другие люди сердятся на меня, не будучи способными объяснить мне почему.
6. Я понимаю желания других людей.
7. Я способен быстро осваиваться в новых ситуациях и сразу знакомиться с людьми.
8. Люди часто сердятся или раздражаются, когда я говорю то, что я думаю.
9. Мне трудно налаживать отношения с другими людьми.
10. Чтобы хорошо понять других людей, мне нужно много времени.
11. Я могу предсказать, как другие будут реагировать на мое поведение.
12. Я хорошо подбираю нужные слова в разговоре с новыми людьми.
13. Я часто могу понять, что на самом деле другие хотят выразить с помощью слов, жестов, мимики и других средств.
14. Мне часто трудно найти подходящие темы для разговора.
15. Я часто бываю удивлен реакциями других на то, что я делаю.

Обработка результатов:

субшкала «Социальное осознание», утверждения: 2, 5, 8, 9, 10, 14, 15;

субшкала «Социальные навыки», утверждения: 1, 3, 4, 6, 7, 11, 12, 13.

5. Самооценка моральной идентичности К. Aquino, А. Reed (адапт. С.Н. Ениколопова с соавт.)

Ниже перечислены характеристики, которые могут описать человека: заботливый, сострадательный, дружелюбный, щедрый, услужливый, трудолюбивый, честный и добрый. Человеком с этими характеристиками можете быть вы или кто-то другой. На мгновение представьте человека, обладающего этими характеристиками. Представьте, как бы этот человек думал, чувствовал и действовал. Когда у вас будет четкое представление о том, каким был бы этот человек, ответьте на следующие вопросы:

1. Мне было бы приятно быть человеком, обладающим этими характеристиками.
2. Быть человеком, обладающим этими характеристиками, важная часть меня.
3. Я часто ношу одежду, которая идентифицирует меня как обладателя этих характеристик.
4. Мне было бы стыдно быть человеком, обладающим этими характеристиками.
5. Мои занятия в свободное время (например, хобби) четко определяют меня как обладающего этими характеристиками.
6. Те книги и журналы, которые я читаю, идентифицируют меня с такими характеристиками.
7. Наличие этих характеристик не очень важно для меня.
8. Тот факт, что я обладаю этими характеристиками, транслируется другим людям благодаря моему членству в определенных организациях.

9. Я активно участвую в мероприятиях, которые сообщают другим, что у меня есть эти характеристики

10. Я очень хочу иметь эти характеристики.

Обработка результатов:

Шкала «Интернализация»: 1, 2, -4, -7, 10

Шкала «Символизация»: 3, 5, 6, 8, 9

Обратные вопросы: 4 и 7.

6. Просоциальная батарея личности (PSB) L. Penner (адапт. С.В. Ланцовой)

Пожалуйста, внимательно прочитайте каждое утверждение и выберите ответ от 1 до 5, с которым вы согласны: 1– категорически не согласен; 5– полностью согласен.

Часть 1

Социальная ответственность (не используйте название)

1. Я не чувствую ответственности за то, чтобы хорошо относиться к людям, которые мне противны. (R)

2. Если бы я оставил мусор в грязном парке, я бы беспокоился меньше, чем если бы оставил его в чистом. (R)

3. Даже если человек сделал нам что-то плохое, нельзя использовать его в своих интересах.

4. В наше время, когда в школе широко распространен обман (списывание), ученик, который обманывает лишь иногда, не так уж виноват. (R)

5. Не нужно сильно беспокоиться о том, как мы себя ведем, когда мы болеем или чувствуем себя несчастными. (R)

6. Если бы я сломал машину (или прибор) из-за неправильного обращения, я бы чувствовал себя не таким виноватым, зная, что она была повреждена до того, как я ее использовал. (R)

7. Если работа выполняется несколькими людьми, невозможно позаботиться об интересах каждого. (R)

Шкала эмпатии (не используйте название)

8. Иногда мне трудно смотреть на вещи с точки зрения другого человека. PT(R)

9. Когда я вижу, как кем-то пользуются, мне хочется его защитить. EC

10. Иногда я пытаюсь лучше понять своих друзей, представляя, как все выглядит с их точки зрения. PT

11. Несчастья других людей обычно не очень беспокоят меня. EC(R)

12. Если я уверен в своей правоте, я не трачу время на выслушивание чужих аргументов. PT(R)

13. Когда я вижу, что с кем-то поступают несправедливо, я иногда не испытываю к нему особой жалости. EC(R)

14. Обычно я довольно эффективно справляюсь с чрезвычайными ситуациями. PD(R)

15. Я часто бываю очень тронут тем, что происходит на моих глазах. EC

16. Я считаю, что у каждого вопроса есть две стороны, и стараюсь рассматривать их обе. PT

17. В чрезвычайных ситуациях я теряю контроль. PD

18. Когда я на кого-то обижаюсь, я обычно пытаюсь на некоторое время поставить себя на его место. PT

19. Когда я вижу человека, которому очень нужна помощь в экстренной ситуации, я сильно нервничаю. PD

Часть 2

Инструкция. Ниже приведен набор утверждений, которые могут описывать, а могут и не описывать, как вы принимаете решения, когда вам приходится выбирать между двумя вариантами действий или альтернативами, когда нет четкого правильного или неправильного способа действий. Вот некоторые примеры таких ситуаций: вас просят одолжить что-то близкому другу, который часто забывает вернуть вещи; выбор между подготовкой к важному экзамену и посещением больного родственника. Прочитайте каждое утверждение и выберите вариант ответа, который описывает вас.

Моральные рассуждения (не используйте название)

20. Мои решения обычно основаны на моей заботе о других людях. О
21. Мои решения обычно основаны на наиболее честном и справедливом варианте действий. М
22. Я выбираю варианты, которые удовлетворят потребности каждого. М
23. Я выбираю такой образ действий, который максимально увеличивает помощь другим людям. О
24. Я выбираю такие действия, которые учитывают права всех участников общего дела. М
25. Мои решения обычно основаны на заботе о благополучии других людей. О

Инструкция. Ниже приведены несколько различных действий, в которых иногда участвуют люди. Прочтите каждый из них и вспомните, как часто Вы выполняли его в прошлом. Выберите тот вариант ответа, который лучше всего описывает ваше прошлое поведение. Используйте следующую шкалу: 1- никогда; 2- один раз; 3- более одного раза; 4- часто; 5 - очень часто.

Осознанный альтруизм (не используйте название)

1. Я помогал нести вещи незнакомому человеку (например, книги, посылки и т.д.). SRA
2. Я позволил кому-то пройти вперед меня в очереди (например, в супермаркете). SRA
3. Я одолжил соседу, которого я не очень хорошо знаю, какую-то ценную вещь (например, инструменты, посуду и т.д.). SRA
4. Я, прежде чем меня попросили, добровольно присматривал за домашними животными или детьми соседей, не получая за это денег. SRA
5. Я предложил помочь инвалиду или пожилому человеку перейти улицу. SRA

Обработка результатов:

Переверните пункты с буквой R. Вычислите баллы по 7 шкалам: социальная ответственность (SR); эмпатическая сопереживание (EC); рассмотрение разных точек зрения (PT); личностный дистресс (PD); моральные рассуждения, ориентированные на других (O); взаимная забота (M); осознанный альтруизм (SRA).

Фактор 1. **Эмпатия, ориентированная на других** = сумма баллов $SR+EC+PT+O+M$.

Фактор 2. **Полезность** = сумма баллов по PD (общая сумма в обратном порядке) +SRA.

7. Онлайн-просоциальное поведение S. Erreygers (адапт. С.В. Ланцовой)

Вспомните, как часто **вы** делали или другие люди делали **по отношению к вам** следующие действия с помощью гаджетов (смартфон, компьютер, планшет) в прошлом месяце, выбирая соответствующий ответ:

1– никогда; 2 – один раз; 3 – несколько раз; 4 – часто; 5 – каждый день.

1. Я говорил(а) приятные/дружеские слова кому-то.
2. Кто-то сказал приятные/дружеские слова мне.

3. Я говорил(а) приятные/дружеские слова о ком-то.
4. Кто-то говорил приятные/дружеские слова обо мне.
5. Я помог(ла) кому-то или предложил (а) помощь.
6. Кто-то помог или предложил помощь мне.
7. Я поднял (а) настроение кому-то.
8. Кто-то поднял настроение мне.
9. Я дал(а) понять кому-то, что он(а) мне нравится.
10. Кто-то дал понять мне, что я ему нравлюсь.
11. Я сообщил (а), что мне что-то нравится (например, послал(а) смайлик).
12. Кто-то дал мне знать, что ему/ей понравилось то, что сделал(а) я.
13. Я сделал(а) комплимент кому-то или поздравил(а) кого-то.
14. Кто-то сделал мне комплимент или поздравил меня.
15. Я помог(ла) кому-то с домашним заданием.
16. Кто-то помог с домашним заданием мне.
17. Я поддержал(а) кого-то.
18. Кто-то поддержал меня.
19. Я утешил(а) кого-то.
20. Кто-то утешил меня.

Обработка результатов:

Вопросы 1,3,5,7,9,11,13,15,17,19: выполнение онлайн-просоциального поведения
 Вопросы 2,4,6,8,10,12,14,16, 18,20: получение онлайн-просоциального поведения
 Вычисляется средний балл по каждой субшкале. Более высокие баллы говорят о просоциальном поведении в социальных сетях.

8. Шкала интенсивности использования ВКонтакте (адапт. *Facebook Intensity scale* Д.С. Корниенко, Н.А. Рудновой).

Шкала состоит из 8 вопросов, на которые респондент дает ответ, выбирая соответствующий вариант для вопросов 1 и 2, используя варианты от 1 – категорически не согласен до 5 – полностью согласен для вопросов 3-8.

Инструкция. Ответьте, пожалуйста, на несколько вопросов об использовании вами социальной сети ВКонтакте.

1. Сколько друзей у вас в ВКонтакте?
0-10; 11-50; 51-100; 101-150; 151-200; 201-250; 251-300; 301-400; более, чем 400.
2. За последнюю неделю сколько времени вы проводили в ВК?
10 минут или меньше; от 10 до 30 минут; от 30 до 60 минут; 1-2 часа работы; 2-3 часа работы; более 3 часов работы.
3. ВКонтакте является частью моей повседневной деятельности.
4. Я горжусь тем, что могу сказать людям, что я есть в ВКонтакте.
5. ВКонтакте стало частью моей жизни.
6. Я чувствую себя оторванным(ой) от общения, когда не заходил(а) в ВКонтакте некоторое время.
7. Я чувствую, что я часть сообщества ВКонтакте.
8. Мне было бы жаль, если бы ВКонтакте закрылся.

Обработка результатов:

Вопрос 1 оценивался от 0 до 8 баллов: 0=10 или меньше; 1=11-50; 2=51-100; 3=101-150; 4=151-200; 5=201-250; 6=251-300; 7=301-400; 8=более 400.

Вопрос 2 оценивался от 0 до 5 баллов: 0=10 или меньше; 1=10-30; 2=30-60; 3=1-2 часа работы; 4=2-3 часа; 5=более 3 часов.

Вопросы 3-8 оценивались от 1 до 5 баллов (1 – категорически не согласен, 5 – полностью согласен).

Вопросы 1,2 оценивают степень вовлеченности в деятельность ВК.

Вопросы 4,6,7,8 – эмоциональную связь с ВК.

Вопросы 3,5 – степень интеграции ВК в повседневную деятельность.

9. Шкала просоциальности G. Caprara (адапт. С.В. Ланцовой, Е.А. Шмелевой, П.А. Кислякова)

Инструкция: Оцените, пожалуйста, как часто вы совершаете перечисленные действия или испытываете указанные чувства по шкале от 1 до 5, где 1 – «почти никогда», 2 – «изредка», 3 – «иногда», 4 – «часто», 5 – «почти всегда».

№	Утверждения	1 почти никогда	2 изредка	3 иногда	4 часто	5 почти всегда
1	Мне приятно помогать своим друзьям в их деятельности					
2	Я делюсь вещами, которые у меня есть, со своими друзьями					
3	Я стараюсь помочь другим					
4	Я готов стать волонтером, чтобы помочь нуждающимся					
5	Я сочувствую тем, кто в этом нуждается					
6	Я немедленно помогу тому, кто нуждается в помощи					
7	Я делаю все возможное, чтобы помочь другим избежать неприятностей					
8	Я хорошо чувствую то, что чувствуют другие					
9	Я готов помочь своими знаниями и способностями другим людям					
10	Я стараюсь утешить тех, кто грустит					
11	Я легко даю в долг деньги и другие вещи					
12	Я легко ставлю себя на место тех, кто испытывает дискомфорт					
13	Я стараюсь быть рядом и заботиться о тех, кто нуждается в помощи					
14	Я легко делюсь с друзьями любыми возможностями, которые есть у меня					
15	Я провожу время с теми друзьями, которые чувствуют себя одинокими					
16	Я сразу чувствую, что мои друзья испытывают дискомфорт, даже если они не выражают это напрямую					

Шкала просоциальных действий: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15.

Шкала просоциальных чувств: 5, 8, 12, 16.

Приложение Б. Упражнения для формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности

Фрагмент занятия. **Упражнение «Кулак».** Цель: рассмотреть различные варианты решения проблемной ситуации, кроме силового.

- Участники разбиваются на пары.
- Инструкция: вместе с партнером определите, кто из вас младше. Если вы младший партнер, сожмите кулак. У старшего есть 30 секунд, чтобы разжать кулак партнера. Можете начинать!

- Время отсчитывается вслух, чтобы участники понимали, что оно поджигает. На вопросы участников о вариантах решения проблемы не отвечаем. Большинство детей пытаются силой разжать кулак, небольшое количество может попросить партнера раскрыть руку.

- По истечении времени спрашиваем группу: кто смог разжать кулак и как вы это сделали? Вначале обсуждаем тактику тех, кто сумел открыть кулак.

- Спросить: кто-нибудь просто попросил своего партнера разжать кулак? Говорила ли я, что нужно применить силу, или вы сами предположили это?

! Рефлексия: как эта ситуация соотносится с реальной жизнью? Когда вы находитесь в конфликте, ваша первая реакция - это заставить и принудить кого-то или поговорить о нем? Что вы узнали о себе во время этого занятия? Если бы ваш партнер попросил вас разжать кулак, кто-нибудь сопротивлялся бы? Почему? Что мог чувствовать другой участник во время выполнения задания? Как мы можем создать ситуацию, когда люди хотят помочь друг другу?

Фрагмент занятия. **Упражнение «Телепатия».** Цель: развитие умения по внешним признакам определять эмоции и внутренние качества человека.

Для этого упражнения необходимы 5—6 фотографий совершенно незнакомых людей. Нужно, глядя на них, ответить на следующие вопросы:

1. Сколько лет человеку на фотографии?
2. Какой у него род деятельности?
3. Какое настроение у человека на фотографии, какие эмоции отражаются у него на лице?

4. Какой характер у этого человека, какие качества ему присущи?

! Рефлексия: какие вопросы были самые простые и самые трудные? По каким признакам вы определяли черты характера человека?

Фрагмент занятия. **Игра «Сыщик».** Цель: тренировка наблюдательности, проницательности, умения распознавать эмоции других и управлять собственными.

Для участия в этой игре требуется 5-6 участников. Тот, кто будет сыщиком, выходит на 2-3 минуты из комнаты. За это время группа должна выбрать участника, который будет «объектом».

После того как «объект» выбран, в комнату возвращается сыщик, который становится ведущим в игре. Его цель – с помощью не прямых, наводящих вопросов вычислить «объект».

Нельзя задавать прямые вопросы: во что он одет, какого цвета его волосы, как его зовут и где он сидит. Группа, в свою очередь, не должна отвечать на подобные вопросы.

Вопросы должны касаться психологических и интеллектуальных качеств. Очень желательно задавать вопросы, связанные с ассоциациями. Например:

- С каким животным он у вас ассоциируется?
- Является ли он самым веселым участником в группе?
- Любит ли он сладости?
- Мог бы он стать хорошим вратарем?

Участники, отвечающие на вопросы, не должны выдавать «объект» - взглядами в его сторону, слишком подробными ответами, невербальными сигналами. «Объект» же, в свою очередь, должен слиться с группой и отвечать так, чтобы самого себя не выдать сыщику. Он не должен краснеть, чересчур волноваться и эмоционально реагировать.

Оптимально, если после 8-10 вопросов ведущий угадывает «объект». После этого игра начинается сначала.

Во время игры сыщик должен быть очень наблюдательным, обращать внимание на мельчайшие детали и, конечно, на язык тела участников.

! Рефлексия: какие эмоции вы испытали при выполнении этого упражнения? По каким признакам вы вычислили «объект»? Почему важно обращать внимание на психологические качества и язык жестов? Чему вы научились?

Фрагмент занятия. **Мини-лекция «Виды и приемы слушания».**

Важнейшим элементом общения является слушание. Известная поговорка гласит: «Хороший собеседник - это хороший слушатель». Давайте разберемся, что значит быть хорошим слушателем.

Слушание - это процесс поддержания контакта с собеседником, заключающийся в восприятии, осмыслении и понимании высказываний, эмоций и чувств собеседника, а также в отражении собеседнику своего понимания.

Основным отличием слушания от высказывания является то, что слушатель - это «зеркало» собеседника. Он только отражает мысли и чувства собеседника, не привнося в беседу нового содержания.

Если в ходе общения один из собеседников говорит о чем-либо, а другой, не дослушав сообщение до конца, перебивает его и начинает говорить о чем-то своем (критикует, дает советы), то это указывает на отсутствие слушания.

Слушание может сопровождаться словами и невербальными реакциями (мимикой, жестами и т.д.).

Процесс слушания включает несколько элементов:

- сосредоточение на речи партнера по общению;
 - выделение идей, мыслей, эмоций и чувств из сообщения говорящего;
 - обратная связь - демонстрация слушателем того, что говорящий услышан и понят.
- Выделяют три вида слушания: пассивное, эмпатическое, активное.

Пассивное слушание - вид слушания, заключающийся в формальном поддержании контакта с собеседником посредством невербальных и речевых приемов.

Цели пассивного слушания: поддержание контакта, демонстрация партнеру, что он услышан и понят, предостережение партнеру возможности выговориться и выйти из состояния возбуждения, прийти в спокойное состояние, при котором возможно дальнейшее конструктивное общение.

Ситуации, в которых эффективно пассивное слушание:

- информация, сообщаемая собеседником, вам уже известна и понятна;
- собеседник находится в состоянии сильного эмоционального возбуждения;
- сообщаемая информация не представляет для вас интереса и значения.

Приемы пассивного слушания:

- невербальные: подтверждающие кивки головой, мимические реакции, контакт глаз, позы и т.д.;
- речевые: повторения последних слов говорящего, междометия, формальные подтверждающие фразы («Угу», «Понимаю», «Слушаю вас») и т.п.

Эмпатическое (сопереживающее) слушание - это вид слушания, заключающийся в активном поддержании контакта с собеседником посредством выражения ему сопереживания и поддержки в ходе постоянного отражения (уточнения) его эмоций и чувств.

Целью эмпатического слушания является создание у собеседника ощущения того, что его чувства и переживания важны для вас, поняты и приняты вами.

Ситуации, в которых эффективно эмпатическое слушание:

- собеседник хочет поделиться с вами личными переживаниями, проблемами;
- партнер по общению растерян, расстроен, чувствует неуверенность;
- собеседнику необходима поддержка.

Приемы эмпатического слушания:

- сопереживающие и поддерживающие фразы: «Я понимаю, что вы чувствуете», «Сочувствую вам», «Я разделяю ваши чувства»;
- «Эхо» чувств и эмоций собеседника - дословный повтор последних слов собеседника, касающийся эмоций и чувств, с повествовательной или вопросительной интонацией.

- уточняющие вопросы относительно чувств собеседника, позволяющие понять чувства собеседника, например, «Правильно ли я понимаю, что это очень важно для вас?».

Активное слушание - это вид слушания, заключающийся в активном поддержании контакта с собеседником посредством постоянного отражения и уточнения получаемой от него информации; демонстрация партнеру по общению, что он услышан и понят.

Цели активного слушания:

- контроль точности восприятия услышанного - убедиться, что информация правильно услышана и понята;
- уточнение и развитие мысли собеседника;

Ситуации, в которых эффективно активное слушание:

- беседа носит деловой, информативный характер;
- говорящий ведет себя агрессивно, давит на слушателя;
- собеседник отклоняется от темы разговора и слушатель хочет перенаправить беседу в исходное русло.

Приемы активного слушания:

- «Пересказ» - выражение слушателем собственными словами мыслей и идей, о которых говорил собеседник, в том числе в виде уточняющих вопросов, например: «Правильно ли я понимаю, что?..»;
- развитие мысли - попытка «подхватить» ход мысли собеседника и продолжить ее;
- проигрывание назад - обобщение основных положений разговора, чтобы акцентировать внимание на важных моментах.

Выполните **упражнения**, направленные на **освоение приемов эмпатического слушания**.

Упражнения выполняются в парах.

1. Попросите партнера по общению вспомнить ситуацию из его жизни, в которой он испытал сильные эмоции. Выслушайте собеседника и запишите его фразы о том, что с ним произошло и какие у него были переживания по этому поводу.

2. Опишите свои слова и невербальные реакции, которые вы продемонстрировали собеседнику во время общения.

Проанализируйте свои слова и реакции. Относятся ли они к эмпатическому слушанию? Если да, то укажите, какие приемы эмпатического слушания вы использовали.

3. При отсутствии в вашей обратной связи собеседнику показателей эмпатического слушания, скорректируйте свои фразы таким образом, чтобы они содержали приемы эмпатического слушания.

Приложение В. Примеры заполнения школьниками онлайн-дневников просоциальных поступков

/Сегодня утром я встретил голодную кошку с детишками и дал им сосиски.
/Моё чувство радовалось таким поступком и хотелось ещё комунибудь помочь.
/Кошки смотрели на меня так, как будто я их хозяин и они хотели со мною рядом быть.



丹尼斯 他妈的笨蛋

14 марта в 9:37

/Утром я пошёл гулять и встретил в подъезде свою соседку у неё было плохое зрение и она попросила меня сказать какие цифры на счётчике, и я ей подсказал.
/Моё чувство было наполнено радостным явлением.
/Поле этого случая она просила меня заглядывать к ней и я стал ей больше помогать 😊

09:38



Сообщение



Уступила место бабушке.
Вчера, я ехала в забитом людьми, автобусе. На одной из остановок, зашла бабушка, так как мест не было, я ей уступила своё. Я чувствовала, что мир стал немного светлее, от моего поступка, мне было радостно внутри. Бабушке очень понравился мой поступок, она сказала мне спасибо, а так же предложила подержать мои пакеты, чтобы мне было удобнее ехать стоя.

пока мы с друзьями выбирали мне шампунь мы забрели в посуду и смотрели чашки и вдруг моя подруга заметила, что бабушка нуждается в помощи она мычала и указывала на то, что она не может достать она не очень хорошо разговаривала и как могла объяснила нам, что ей нужна штука чтоб колоть орехи мы нашли и она жестаи сказала спасибо потом я с ней вспоминала алфавит жестовый и она языком жестов сказала что её зовут света 😊😊😊 а еще очень похвалила и порадовалась что я знаю буквы жестовые

потом мы встретили её на выходе и она послала воздушный поцелуй и показала что она идет домой 😊😊😊

Вчера я помогла бабушке донести пакеты до дома. При помощи другим людям, я чувствую радость, особенно когда оказываю помощь пожилым людям, я считаю, что важно помогать пожилым людям, так как они в этом нуждаются больше остальных.
Бабушке стало очень приятно, она поблагодарила меня, и довольная отправилась домой.

Приложение Г.

**Результаты корреляционного анализа показателей
просоциального поведения подростков в смешанной реальности**

	Шкалы (методики)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
1	Социальная ответственность (PSB)	1,000	0,077	,153**	,164**	,297**	,240**	,251**	,298**	,199**	,243**	,346**	,275**	,272**	,305**	,410**	,250**	,271**	,237**	,152**	,211**	0,061	,138*	,204**	,143**	,196**	,322**	,304**
2	Эмпатическое сопереживание (PSB)	0,077	1,000	,421**	0,101	,410**	,408**	0,017	,718**	0,053	,255**	,142**	,175**	,317**	,269**	0,031	,209**	,140**	0,013	,318**	,157**	0,006	,116*	,154**	,543**	0,001	0,052	0,063
3	Восприятие перспективы (PSB)	,153**	,421**	1,000	0,070	,489**	,550**	,214**	,649**	,176**	,246**	0,071	,254**	,293**	,340**	,112*	,207**	,151**	,151**	,352**	,156**	,108*	,220**	,279**	,454**	0,081	0,026	0,060
4	Личностный дистресс (PSB)	,164**	0,101	0,070	1,000	,351**	,236**	,111*	,130*	,323**	,123*	,133*	,118*	0,058	,128*	,138*	,168**	,113*	0,035	0,055	,186**	,247**	,220**	,112*	0,069	0,052	,169**	,144**
5	Ориентация на благополучие другого (PSB)	,297**	,410**	,489**	,351**	1,000	,791**	,304**	,628**	,146**	,387**	,370**	,437**	,467**	,505**	,336**	,379**	,302**	,133*	,388**	,265**	0,066	,198**	,392**	,497**	0,098	,157**	,182**
6	Ориентация на взаимные интересы (PSB)	,240**	,408**	,550**	,236**	,791**	1,000	,239**	,654**	,144**	,381**	,271**	,378**	,411**	,438**	,295**	,351**	,307**	,138*	,431**	,290**	0,013	,215**	,324**	,501**	0,025	0,096	,124*
7	Осознанный альтруизм (PSB)	,251**	0,017	,214**	,111*	,304**	,239**	1,000	0,082	,878**	,329**	,299**	,390**	,328**	,350**	,392**	,290**	,235**	,227**	,274**	,173**	0,001	,253**	,435**	,203**	,156**	,155**	,136*
8	Эмпатия (IPSB)	,298**	,718**	,649**	,130*	,628**	,654**	0,082	1,000	0,009	,226**	0,089	,214**	,302**	,312**	0,015	,197**	,127*	0,018	,350**	,121*	,158*	,135*	,231**	,533**	0,082	0,052	0,017
9	Полезность (IPSB)	,199**	0,053	,176**	,323**	,146**	,144**	,878**	0,009	1,000	,258**	,243**	,323**	,295**	,286**	,323**	,202**	,190**	,234**	,255**	,112*	,111*	,364**	,364**	,154**	,147**	0,091	0,086
10	Уступчивое ПП (PTM)	,243**	,255**	,246**	,123*	,387**	,381**	,329**	,226**	,258**	1,000	,529**	,596**	,634**	,622**	,494**	,430**	,378**	,183**	,333**	,345**	0,026	,222**	,352**	,401**	,114*	,221**	,171**
11	Публичное ПП (PTM)	,346**	,142**	0,071	,133*	,370**	,271**	,299**	0,089	,243**	,529**	1,000	,566**	,528**	,578**	,656**	,396**	,374**	,278**	,274**	,356**	0,012	,226**	,391**	,302**	,202**	,364**	,265**
12	Анонимное ПП (PTM)	,275**	,175**	,254**	,118*	,437**	,378**	,390**	,214**	,323**	,596**	,566**	1,000	,662**	,683**	,592**	,389**	,298**	,213**	,327**	,322**	0,082	,242**	,392**	,331**	0,100	,222**	,124*
13	Экстренное ПП (PTM)	,272**	,317**	,293**	0,058	,467**	,411**	,328**	,302**	,295**	,634**	,528**	,662**	1,000	,733**	,503**	,488**	,387**	,250**	,416**	,273**	0,043	,308**	,309**	,479**	,147**	,179**	,175**
14	Эмоциональное ПП (PTM)	,305**	,269**	,340**	,128*	,505**	,438**	,350**	,312**	,286**	,622**	,578**	,683**	,733**	1,000	,629**	,536**	,452**	,273**	,431**	,311**	0,019	,367**	,372**	,443**	,157**	,254**	,213**
15	Альтруистическое ПП (PTM)	,410**	0,031	,112*	,138*	,336**	,295**	,392**	0,015	,323**	,494**	,656**	,592**	,503**	,629**	1,000	,396**	,367**	,282**	,284**	,331**	0,043	,216**	,353**	,244**	,218**	,370**	,274**
16	Оказание помощи онлайн (OPBS)	,250**	,209**	,207**	,168**	,379**	,351**	,290**	,197**	,202**	,430**	,396**	,389**	,488**	,536**	,396**	1,000	,833**	,299**	,422**	,247**	0,011	,333**	,292**	,384**	,307**	,283**	,294**
17	Получение помощи онлайн (OPBS)	,271**	,140**	,151**	,113*	,302**	,307**	,235**	,127*	,190**	,378**	,374**	,298**	,387**	,452**	,367**	,833**	1,000	,329**	,396**	,333**	0,068	,316**	,314**	,336**	,330**	,325**	,314**
18	Внешние ЦО	,237**	0,013	,151**	0,035	,133*	,138*	,227**	0,018	,254**	,183**	,278**	,213**	,250**	,273**	,282**	,299**	,329**	1,000	,561**	0,070	0,044	,293**	,201**	,166**	,151**	,204**	,223**
19	Внутренние ЦО	,152**	,318**	,352**	0,055	,388**	,431**	,274**	,350**	,235**	,333**	,274**	,327**	,416**	,431**	,284**	,422**	,396**	,561**	1,000	,201**	0,073	,360**	,283**	,519**	0,067	,136*	,148**
20	Доверие (GTS)	,211**	,157**	,156**	,186**	,265**	,290**	,173**	,121*	0,083	,345**	,356**	,322**	,273**	,311**	,331**	,247**	,333**	0,070	,201**	1,000	0,037	0,049	,329**	,335**	,116*	,297**	,269**
21	Социальное осознание (TROMSO)	0,061	0,006	,108*	,247**	0,066	0,013	0,001	0,058	,111*	0,026	0,012	0,082	0,043	0,019	0,043	0,011	0,068	0,044	0,073	0,037	1,000	0,031	0,033	0,088	0,029	0,057	0,011
22	Социальные навыки (TROMSO)	,138*	,116*	,220**	,220**	,198**	,215**	,253**	,135*	,364**	,222**	,226**	,242**	,308**	,367**	,216**	,333**	,316**	,293**	,360**	0,049	0,031	1,000	,255**	,290**	,222**	0,102	,110*
23	Символизация (MIQ)	,204**	,154**	,279**	,112*	,392**	,324**	,435**	,231**	,364**	,352**	,391**	,392**	,309**	,372**	,353**	,292**	,314**	,201**	,283**	,329**	0,033	,255**	1,000	,402**	,129*	,171**	,138*
24	Интернализация (MIQ)	,143**	,543**	,454**	0,069	,497**	,501**	,203**	,533**	,154**	,401**	,302**	,331**	,479**	,443**	,244**	,384**	,336**	,166**	,519**	,335**	0,088	,290**	,402**	1,000	0,088	0,092	,192**
25	Вовлеченность в соцсеть (FIS)	,196**	0,001	0,081	0,052	0,098	0,025	,156**	0,082	,147**	,114*	,202**	0,100	,147**	,157**	,218**	,307**	,330**	,151**	0,067	,116*	0,029	,222**	,129*	0,088	1,000	,492**	,531**
26	Эмоциональная связь с соцсетью (FIS)	,322**	0,052	0,026	,169**	,157**	0,096	,155**	0,052	0,091	,221**	,364**	,222**	,179**	,254**	,370**	,283**	,325**	,204**	,136*	,297**	0,057	0,102	,171**	0,092	,492**	1,000	,763**
27	Интеграция в соцсеть (FIS)	,304**	0,063	0,060	,144**	,182**	,124*	,136*	0,017	0,086	,171**	,265**	,124*	,175**	,213**	,274**	,294**	,314**	,223**	,148**	,269**	0,011	,110*	,138*	,192**	,531**	,763**	1,000

Результаты медиационного анализа показателей просоциального поведения подростков в смешанной реальности

Модель 1

Indirect effects

				Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval		
								Lower	Upper	
Эмпатия	→	Внутр ЦО	→	ПП офлайн	0.169	0.039	4.341	< .001	0.093	0.245
Эмпатия	→	Внутр ЦО	→	ПП онлайн	0.451	0.092	4.874	< .001	0.270	0.632

Residual covariances

				Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval	
								Lower	Upper
ПП офлайн	↔	ПП онлайн		6.424	1.660	3.871	< .001	3.172	9.677

Модель 2

Indirect effects

				Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval		
								Lower	Upper	
Соц Навыки	→	Внутр ЦО	→	ПП офлайн	0.041	0.010	3.985	< .001	0.021	0.061
Соц Навыки	→	Внутр ЦО	→	ПП онлайн	0.130	0.026	5.090	< .001	0.080	0.181

Residual covariances

				Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval	
								Lower	Upper
ПП офлайн	↔	ПП онлайн		5.152	1.595	3.231	0.001	2.026	8.278

Модель 3*Indirect effects*

				Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval		
								Lower	Upper	
доверие	→	Внутр ЦО	→	ПП офлайн	0.071	0.018	3.854	< .001	0.035	0.107
доверие	→	Внутр ЦО	→	ПП онлайн	0.206	0.046	4.466	< .001	0.116	0.297

Residual covariances

				Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval	
								Lower	Upper
ПП офлайн	↔	ПП онлайн		5.503	1.610	3.417	< .001	2.347	8.659