

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Е. А. Пырьев

Аннотация. Статья посвящена изучению эмоциональной мотивации учащихся средних школ. Структурной единицей эмоциональной мотивации является эмоциональное поведение, объективированное в непреднамеренных действиях в школе и дома. Представлены следующие методы исследования: тест «Цветовые ассоциации», позволяющий изучить эмоциональное отношение учащихся в учебной деятельности; устный отчет подростка о содержании учебного дня в школе и дома. Установлено, что действия под контролем эмоций механистичны и автоматизированы; нет предвидения результата и волевой регуляции, поведение следует инстинктивной программе, свойственной основным эмоциям радости, печали, гнева, безразличия, страха, отвращения, удовольствия, интереса.

Ключевые слова: эмоции, мотивация, эмоциональное учебное поведение, аффективный образ, предметность базовых эмоций, непреднамеренные действия

EMOTIONAL MOTIVATION FOR LEARNING IN STUDENTS OF A GENERAL EDUCATION SCHOOL

E. A. Pyriev

Abstract. The article focuses on emotional motivation of general education school students. Emotional behavior constitutes a structural unit of emotional motivation and objectified in unintentional actions at school and at home. The research methods included the Color Associations Test aimed at studying the emotional attitude of students to educational activities, and an oral report by a student about his or her day's content at school and at home. The study established that the school students' actions which are driven by emotions are mechanical and automatic; that the students do not predict the result of their actions and have no volitional regulation; and that their behavior follows the instinctive program determined by the basic emotions of joy, sadness, anger, indifference, fear, disgust, pleasure and interest.

Keywords: emotions, motivation, emotional learning behavior, affective image, objectivity of basic emotions, unintentional actions

Введение

В статье представлена теория и практика эмоциональной мотивации учебной деятельности на примере учащихся подросткового возраста. В отличие от взрослых с устоявшимися поведенческими схемами, у подростков они только формируются, что позволяет рассмотреть генезис эмоциональной мотивации.

Исследование мировым сообществом эмоциональной детерминации активности человека сосредоточено на изучении внешних импульсивных реакций, в которых эмоции выражаются. Однако существует протяженное во времени развернутое поведение, детерминированное базовыми эмоциями страха, радости, удовольствия, злости, печали, интереса, отвращения, равнодушия, имеющими

предметную направленность. Базовые предметные эмоции в статье поделены на четыре группы, каждой из которых соответствует свой поведенческий паттерн.

Обозначение характеристик эмоциональной мотивации выполнено на сравнении с интеллектуальной мотивацией. Если эмоциональное поведение имеет непосредственное внешнее выражение, то интеллектуальное поведение внешне скрыто, так как в качестве источника имеет внутренние процессы восприятия, памяти и мышления.

В последующем интеллектуальное поведение будем называть «смысловым», а помимо термина «эмоциональное поведение» — будем использовать термин «непреднамеренные действия».

Термины «эмоциональная мотивация» и «эмоциональное поведение» стали использовать в психологии в конце XIX в. (Петражицкий 2011; Рибо 1912), а в начале XX в. Л. С. Выготский писал: «Эмоциональное поведение имеет весьма широкое распространение и, в сущности говоря, даже в первичных наших реакциях легко обнаружить эмоциональный момент», и еще: «...эмоция могущественна и важна для действия» (Выготский 1984, 135). Во второй половине XX в. авторитетный исследователь эмоций К. Изард уже указывал: «...всякая активированная эмоция — неважно, чем порожденная, оказывает побудительное, организующее влияние на наши мысли и поступки» (Изард 2002, 57). Согласно последним исследованиям А. Дамасио «Эмоция — это действия, дополняемые идеями и определенными разновидностями мышления» (Дамасио 2018, 130).

В качестве мотивов поведения изучаются врожденные эмоции, называемые в научной литературе «базовые»; также их считают «досознательной мотивацией» (Петражицкий 2011; Рибо 1912, 10).

О природе эмоций в научной литературе нет единого мнения. Чаще всего под ними понимают переживание, отражающее оценочное отношение человека к событиям его жизни. Данное определение говорит об отсутствии в эмоциях объективного отражения

предмета, есть только субъективное отношение к нему человека, построенное на участии его интеллекта и сознания. Эмоции в исследованиях XX в. носят ситуативный и кратковременный характер, выражаются в мелкой моторике (Дерябин 2010); являются формой потребности (Рубинштейн 2002); в мотивации выполняют роль энергетического сопроводителя сознательных действий (Леонтьев 2001). В современных научных работах Изарда (Изард 2002), Е. П. Ильина (Ильин 2008), П. Экмана (Экман 2012), Дамасио (Дамасио 2018) эмоции представлены мотивационными, но отсутствуют практические исследования, что преодолевается в настоящей статье.

Обзор литературы по проблеме исследования

В разные годы исследователи отмечали следующие характеристики эмоций как мотивов. *Эмоции врожденны, поэтому развиваются по типу безусловных рефлексов или инстинктов.* Р. Липер, опираясь на исследования этологов, пишет: «...Эмоциональные мотивы, способные действовать в качестве побуждений... имеют врожденный характер или обусловлены генетически» (Липер 2007, 214); *существует тесная связь мозговых отделов эмоций с двигательными зонами.* По словам Н. П. Бехтерева, «одна и та же крохотная точка в мозге может иметь отношение и к двигательной, и к эмоционально-психической сфере» (Бехтерева 2019, 66); *действия могут быть осознанными и неосознанными.* В. Вилюнас: «Действующий субъект всю совокупность факторов, детерминирующих его поведение, непосредственно не отражает» (Вилюнас 2007, 20); *они являются разновидностями познавательных процессов.* Согласно С. Л. Рубинштейну, «эмоции, являясь познавательными процессами, специфически отражают действительность» (Рубинштейн 2002, 141); *эмоции обладают энергетикой.* В. В. Бойко отмечал: «Эмоции удваивают, дублируют наши реакции на внешние и внутренние воздействия» (Бойко 2008, 37); *эмоции адаптируются под*

ситуацию. По Р. Липеру, «именно эмоциональные мотивы способны в значительной степени изменяться в результате научения» (Липер 2007, 221); *обладают врожденными поведенческими программами*. И. М. Сеченов называл эти программы «невольные движения»; они механистические, примитивные, исходят из спинного и головного мозга (Сеченов 2014, 31); по Т. Рибо, существуют универсальные врожденные поведенческие проявления эмоций — «стремление к притяжению и стремление к отталкиванию» (Рибо 1912, 10); для Выготского эмоции отвечают за «движения от чего-нибудь и движения к чему-нибудь» (Выготский 1991, 248).

Решение проблемы исследования

В настоящем исследовании рассматриваются несколько явлений, лежащих в основе эмоциональной мотивации: тесная связь с физиологией, предметность базовых эмоций, аффективный образ, идеоторный и идеомоторный характер эмоций, непреднамеренные действия.

На биологические аспекты эмоций обращал внимание В. Н. Мясищев, когда термином «эмоциональные отношения» обозначал примитивное реагирование человека на ситуацию, сродни неосознаваемому реагированию животных (Мясищев 2004). Несколько иной подход к эмоциональному отношению И. А. Баевой, которая рассматривает эмоциональное отношение в контексте сознательной удовлетворенности учащегося учебным процессом (Баева 2002).

Изард определяет эмоцию «как сложный процесс, имеющий нейрофизиологический, нервно-мышечный и чувственно-переживательный аспекты». В целом нейрофизиологические процессы человека и соответствующие им эмоциональные процессы он называет «мотивационная система организма» (Изард 2002, 55–56).

В 1993 г. психофизиолог Дж. Леду экспериментально установил, что лимбическая система первой обрабатывает поступающие в мозг стимулы, преобразуя их в электриче-

скую энергию, проходящую по нервным каналам, имеющим эмоциональную специализацию (LeDoux 1993). Согласно последним исследованиям за базовые эмоции отвечает таламус, гипоталамус, поясная извилина, миндалина, миндалина и другие компоненты лимбической системы мозга. Также они участвуют в организации эмоционально-мотивационного поведения человека (Бахрах 2021; Кравченко 2012; Касьянов, Филиппов 2020; Сузуки 2020; Adayetal. 2017; Hanimoğlu 2018; Haynesetal. 2007; Kravitzetal. 2012; Murphy et al. 2003; Pearce 2020; Sokolova, Dozortseva 2019).

Эмоции появляются в ответ на восприятие предмета. Дамасио (Дамасио 2018), Экман (Экман 2014), Изард (Изард 2002) и другие отмечают быстрый и неосознаваемый характер восприятия предмета, называя его «автовосприятием». В частности, Дамасио пишет: «Оценка может происходить очень быстро и без участия сознания» (Дамасио 2018, 137). Молниеносное восприятие предмета инициирует активность нейронных областей, ответственных за конкретные эмоции. Изард указывал на существование в головном мозге нейронных зон известных базовых эмоций. В свою очередь автор книги по мотивации поведения Р. Фрэнкин пишет о существовании «мозговых цепей». Активация одной мозговой цепи приводит к переживанию эмоции страха, активация другой — к переживанию эмоции гнева и т. д. (Фрэнкин 2003, 79).

Под предметностью эмоций понимается эмпирическая связь с предметом, в форме которого выступает конкретная вещь, человек, деятельность или ее отдельные стороны. Нейронная связь эмоции и предмета является итогом удовлетворения/неудовлетворения потребностей или совершенно случайно в процессе «якорения». Модальность связи также обусловлена индивидуальными особенностями учащегося, его темпераментом и характером.

Предметный характер базовых эмоций представлен в форме аффективного образа, который прописан в нейронных схемах го-

ловного мозга. В психологии данное явление рассматривается в категориях «эмоциональная память», «аффективные следы» и «аффективная метка» (Леонтьев 2001; Гиппенрейтер 1988). Эмоциональная память на событие — устойчивое явление, помещенное в глубины нейропсихики и существующее в форме мотивационной установки, готовой развернуться в поведение при восприятии предмета эмпирической связи.

Эмоциональные связи подростка с учебной (или любой другой) деятельностью имеют характеристики устойчивости, целостности, напряженности и побудительности. Устойчивость и целостность эмоции и предмета представляют собой явление связи, сохраняющееся в нейронных и психологических схемах надолго. Так, спустя годы, бывший ученик помнит свои эмоции в адрес уроков математики, истории, учителей по учебным предметам и многое другое, чтобы было связано с учебой. Напряженность и побудительность видна в непреднамеренных действиях, отвечающих энергетике каждой базовой эмоции.

Мотивационное содержание базовых эмоций проявляется в характеристиках идеоторности и идеомоторности. Так, З. Фрейд о идеоторности эмоции писал: «Боязнь означает известное состояние ожидания опасности и подготовки к ней, даже если опасность неизвестна» (Фрейд 1989, 144). Ссылка на идеоторность эмоций в работах Рубинштейна, Леонтьева и других говорит об интуитивном характере отражения, в котором происходят процессы, аналогичные мыслительному, только в эмоциях как более архаичной форме отражения действительности.

Идеомоторный характер эмоций отмечали Т. Рибо, У. Джеймс, В. С. Дерябин, Л. И. Петражицкий и др. В начале XX в. в своей работе «Эмоциональная психология» Петражицкий произвольные движения человека при переходе от сна к бодрствованию объяснял «будительно-вставательной эмоцией». Она запускает процессы сокращения мускулов, открывания глаз, поднимание и пово-

рачивание головы. Непроизвольные движения, отвечающие «будительной» эмоции, способствуют выходу человека из сна (Петражицкий 2011, 529).

Идеомоторика эмоций имеет воплощение в непреднамеренных действиях. Автор известного теста диагностики эмоций М. Люшер допускал преднамеренный и непреднамеренный характер эмоциональных действий (Люшер 1995). Ч. Дарвин под эмоциональным выражением видел экспрессию в форме мимики (Дарвин 2001). Позиции экспрессивного поведения придерживался Р. Плутчик (Plutchik 2002). В свою очередь, А. Маслоу писал о спонтанности, понимая под ним «нестандартное и нецеленаправленное поведение» (Маслоу 2003, 119). Я. Морено, а потом и Н. В. Орехова отмечали в спонтанности характеристики «неосознаваемости», «свободного действия», «открытого выбора» (Морено 1993; Орехова 2014, 16). Ю. Б. Гиппенрейтер данное явление называет «неосознаваемые автоматизмы» или «автоматические действия» (Гиппенрейтер 1988, 65). Ф. Г. Моллер и соавторы под эмоциональным поведением рассматривают импульсивность как предрасположенность к быстрым и незапланированным реакциям, без учета человеком негативных последствий этих реакций (Moeller 2001).

Исследователи рассматривают спонтанность, экспрессию и импульсивность как форму реагирования на ситуацию, когда заранее не подготовлена модель поведения; присутствует эмоциональное побуждение при отсутствии планирования движений, так как действие не обрабатывается когнитивными структурами; поведение отличается непосредственностью и безответственностью за его последствия; ослабевает контроль над действиями и верх берут более глубокие, менее сознательные, более автоматические, свойственные данному человеку формы поведения.

В репертуаре непреднамеренного поведения спонтанность, экспрессия и импульсивность отличаются по форме и содержанию. Так, экспрессия отвечает за проявления

мимики и жестов; импульсивность — за скорость перехода от эмоции во внешнее движение; спонтанность имеет характеристики открытого выбора и свободного действия, которое может быть достаточно протяженным по времени.

Таким образом, непреднамеренное поведение опосредовано эмоциональной модальностью. Так, при переживании эмоций страха, печали и отвращения такое поведение выражено во внешних движениях,рывающих связи с предметом; в ситуации переживания эмоций удовольствия и равнодушия, движения направлены на самосохранение индивида, а при переживании эмоций радости и интереса — на его развитие.

По данным разных исследований, непреднамеренные действия базовых эмоций выглядят следующим образом:

- действия эмоции печали носят разрушительный характер: устранить предмет, разрушить, уйти от предмета, забыть его;
- действия эмоции интереса направлены на познание предмета: притяжение, привлечение, изучение, приближение;
- действиями эмоции удовольствия являются: пассивность, неизменяемость, накопление энергии;
- под влиянием эмоции страха непреднамеренными действиями являются: убежание, оцепенение, хаотичные движения, ошибочные действия, т. е. все то, что приводит к разрыву связей с предметом;
- действия эмоции радости направлены на захват, притяжение, соединение, привлечение, обнимание, изучение предмета;
- действиями эмоции отвращения выступают уход от предмета в формах игнорирования, забывания и невыполнения;
- действиями эмоции равнодушия являются пассивность, уход, наблюдение за разрушением связей;
- действиями эмоции злости или гнева являются сопротивление, преодоление пассивности, упорство, настойчивость (Выготский 1991, 248; Петражицкий 2011; Пырьев 2017; 2019; Рибо 1912).

Описание методик исследования

В статье использованы два диагностических подхода: устный отчет испытуемого об учебной деятельности в школе и дома, а также комментарии родителей о деятельности детей; тест «Цветовые ассоциации», который построен на основе цветового восприятия разных сторон учебной деятельности (Пырьев 2021). В тесте используются карточки восьми цветов (синий, зеленый, красный, желтый, фиолетовый, коричневый, черный, серый), которые ассоциируются с содержанием учебы учащихся подросткового возраста. Цветовые ассоциации выявляют неосознаваемые компоненты отношений учащихся к своей деятельности при условии отсутствия знаний о психологическом содержании цветов.

По условиям теста дается следующее задание: «Найди для каждого учебного предмета по программе обучения — уроки русского языка, алгебры, истории, географии — цвет из предложенных восьми. С цветом учебников и аудиторий не ассоциировать; цвета могут повторяться».

Цветовые ассоциации в расчетах имеют следующую бальную нагрузку: ассоциация учебного предмета с желтым цветом — 10 баллов; с зеленым — 9; с красным — 8; с синим — 6; с фиолетовым — 5; с черным — 3; с коричневым — 2; с серым — 1 балл. Числовые данные цветовой ассоциации позволили определить самостоятельность групп мотивационных эмоций по критерию t-Стьюдента, что нашло отражение в таблице 2.

Содержание беседы с испытуемыми и их родителями об особенностях учебы в классе и школе, а также дома в семье нашли отражение в карте психологического сопровождения таблицы 1. Итоговые данные эмоционального поведения подростков представлены в таблице 3.

Содержание поведения учащихся в школе и дома в семье изучалось по данным индивидуального психологического консультирования, проводимого автором за послед-

ние три учебных года в различных школах Санкт-Петербурга. За этот период осуществлено 458 консультирований учащихся 13–17 лет.

Анализ результатов исследования

На первом этапе психологического консультирования учащиеся проходили диагностику по методике «Цветовые ассоциации». По данным теста испытуемые делятся на четыре группы: 1) «созидательные эмоции» (радость, интерес), 2) «разрушающие связи эмоции» (страх, печаль, отвращение), 3) «преодолевающие препятствия эмоции» (злость), 4) «сохраняющие энергию эмоции» (удовольствие, равнодушие).

Принадлежность мотивационной группе оценивалась по максимальному количеству баллов одной группы, превышающее все другие. Числовые показатели групп учащихся по данным тестирования распределились следующим образом: 1) группа «созидательные эмоции» — 69 человек; 2) «разрушающие связи эмоции» — 233 человек; 3) «преодолевающие препятствия эмоции» — 51 человек; 4) «сохраняющие энергию эмоции» — 105 человек. Группа «разрушающие связи эмоции» составила большинство (233 человек), что объясняется характером причин консультирования. Так, большое ко-

личество обращений респондентов группы «разрушающие связи эмоции» объясняется низкой учебной мотивацией, обусловленной рядом таких психологических явлений, как «переживание стресса и депрессии», «межличностные конфликты со сверстниками и учителями», «аутодеструктивные формы поведения» и многое другое. В свою очередь, учащиеся группы «преодолевающие препятствия эмоции», обращаются с показателями интеллектуального переутомления, причинами которого часто выступает несоответствие способностей учащегося требованиям школьной программы.

Деление учащихся на мотивационные группы позволило анализировать эмоциональное учебное поведение по данным таблицы 1, ориентированной на изучение поведения учащихся суммированием баллов трех оценок: «Присутствует» (+1), «Присутствует ограниченно» (+0,5), «Отсутствует» (0). Максимальная сумма данных поведения возможна в 25 баллов. Оценка эмоционального поведения представлена пятью шкалами: «поведение в школе», «учебная работа в классе», «общение», «учебная работа дома», «реализация свободного времени». Краткая схема исследования эмоционального учебного поведения учащихся представлена в таблице 1.

Таблица 1

Схема исследования эмоционального поведения учащихся

Table 1

Scheme of research into emotional behavior of students

	Присутствует (+1)	Присутствует ограниченно (+0,5)	Отсутствует (0)
Поведение в школе			
В школу идет без опозданий			
Выполнение общественных поручений			
Участие во внешкольных мероприятиях			
Эффективное взаимодействие с учителями			
Эффективное взаимодействие с одноклассниками			

Учебная работа в классе: готовность к урокам, внимательное слушание, хорошая дисциплина на уроке, познавательная работа на уроках, сосредоточенность на уроке.

Общение: бесконфликтное общение, ориентация на сотрудничество, сочувствие партнеру, готовность помогать, эффективное взаимодействие.

Учебная работа дома: просмотр онлайн-уроков, развивающие увлечения, чтение художественной литературы, выполнение поурочных заданий по графику, бесконфликтное общение с близкими.

Реализация свободного времени: разнообразие увлечения, ограниченное время в соцсетях, доминирование интеллектуальной нагрузки, чтение художественной литературы, творческие увлечения.

На втором этапе эмпирического исследования анализировалось эмоциональное поведение учащихся каждой группы подсчетом баллов, набранных по данным таблицы 1. Сумма баллов по каждому испытуемому собиралась путем суммирования 25 признаков от (0) до (+ 1). Таблица данных заполнялась на основании психологического консультирования, при котором велся протокол беседы, где отражались подробности эмоционального поведения учащихся в школе, классе, семье.

Расшифровка схемы исследования выглядит следующим образом. Оценка «Присутствует» (+1). Шкала «учебная работа в классе», действие — «готовность к урокам»: систематически готов к урокам, готовит их самостоятельно без посторонней помощи, есть приоритеты в изучении учебных предметов, внимателен на уроках, поурочные задания записаны правильно; Шкала «общение», действие — «ориентация на сотрудничество»: интересный собеседник, несколько друзей в классе, компьютерным играм предпочитает общение, внимателен к собеседнику; Шкала «учебная работа дома», действие — «бесконфликтное общение с родителями»: общение ровное, внимательное, слушает, отвечает по существу, умеет договариваться, рассказывает родителям о взаи-

моотношениях в классе, следует рекомендациям родителей. Оценка «Отсутствует» (0). Шкала «учебная работа в классе», действие — «дисциплина на уроке»: внимание неустойчивое, постоянно отвлекается, может опоздать на урок, часто отпрашивается в туалет, отвлекается на уроке на партнера; Шкала «реализация свободного времени», действие — «увлечения отсутствуют»: много времени проводит в социальных сетях, нет расписания учебного дня, интеллектуальная нагрузка минимальная.

На втором этапе исследования анализировалось поведение учащихся каждой группы эмоций подсчетом баллов, набранных по данным таблицы 1. Сумма баллов по каждому испытуемому собиралась путем суммирования 25 признаков от (0) до (+ 1). Расчет баллов испытуемых по группам эмоций распределился следующим образом. Группа «созидательные эмоции» от 15 до 25 баллов набрала более 70% респондентов, другие 30% показали несколько меньше, но оказались в группе по доминирующим признакам; группа «преодолевающие препятствия» — от 10 до 20 баллов набрала более 60% респондентов; группа «сохраняющие связи эмоции» — от 10 до 15 баллов — более 65% учащихся; группа «разрушающие связи эмоции» — от 5 до 10 баллов — более 70% учащихся. На этом этапе исследования сравнивались числовые данные групп эмоций, для чего применен коэффициент t-различия Стьюдента. Данный коэффициент выбран на основании расчетов неравномерной выборки. Целью применения расчетов коэффициента t-различия стало определение самостоятельности групп по характеристикам эмоционального учебного поведения непреднамеренного характера. Расчет коэффициента t-различия Стьюдента по группам мотивационных эмоций представлен в таблице 2.

Коэффициенты t-Стьюдента, полученные в исследовании, достоверны на уровне от 95 до 99,9% случаев сравниваемых переменных. Группы мотивационных эмоций, представленных в исследовании, имеют высокое статистически значимое различие по пове-

Таблица 2

Расчет коэффициента t-различия групп мотивационных эмоций

Table 2

Calculation of the t-difference coefficient between groups of motivational emotions

Группа	Созидательные эмоции	Разрушающие связи эмоции	Преодолевающие препятствия эмоции	Сохраняющие энергию эмоции
Созидательные эмоции		t = 3,850 n = 69	t = 1,974 n = 51	t = 2,738 n = 69
Разрушающие связи эмоции	t = 3,850 n = 69		t = 4,063 n = 51	t = 2,296 n = 105
Преодолевающие препятствия эмоции	t = 1,974 n = 51	t = 4,063 n = 51		t = 2,861 n = 51
Сохраняющие энергию эмоции	t = 2,738 n = 69	t = 2,296 n = 105	t = 2,861 n = 51	

денческим показателям. Наименьший коэффициент различия показали группы «созидательные эмоции» и «преодолевающие препятствия эмоции» — 1,974, при $n = 51$. Данный показатель свидетельствует о различии переменных в 95% случаев, что меньше других сравниваемых переменных. Как представляется, поведенческая наполняемость данных групп по содержанию имеет схожие черты, что отразилось в коэффициенте. Эмоции радости, интереса и злости (гнева), входят в разные мотивационные группы, но имеют похожее учебное поведение. В исследовании это может быть преодолено путем уточнения процедуры диагностики с определением специфических поведенческих показателей, свойственных каждой группе, что даст более высокие коэффициенты различия.

На заключительном этапе исследования составлялся интегральный показатель эмоционального учебного поведения учащихся по группе эмоций. В таблице 3 представлено поведение по пяти шкалам: «поведение в школе», «учебная работа в классе», «общение», «учебная работа дома», «реализация свободного времени».

В исследовании эмоциональной мотивации получены данные непреднамеренных

учебных действий, объединенных в группы. Так, учащиеся группы «Созидательные эмоции» с интересом готовятся к урокам; активно участвуют в жизни класса и школы; внимательно слушают учителя; активны на уроке, свободно и содержательно общаются со сверстниками; быстро и качественно готовят уроки дома, много читают художественную литературу; имеют разносторонние спортивные увлечения, соблюдают график учебного времени.

Учащиеся группы «Преодолевающие препятствия эмоции» активны; целеустремленные, внимательны на уроке; испытывают трудности с освоением основных учебных предметов, поэтому проявляют упорство в подготовке поурочных заданий; часто жалуются на интеллектуальную усталость; много времени тратят на выполнение домашних заданий; уделяют спорту повышенное внимание, читают художественную литературу; занимаются самообразованием.

Учащиеся группы «Разрушающие связи эмоции» в школу ходят с опозданием, пропускают уроки, на учебных занятиях невнимательны, испытывают сложности с пониманием нового материала; друзья, как правило, из другого класса; часто конфликтуют с учителями, считают их требования

Итоги изучения эмоционального поведения учащихся

Table 3

Results of the study of emotional behavior of students

Эмоции	Эмоциональное поведение учащегося
Группа «Созидательные эмоции»	Школу посещает без опозданий; постоянно готов к урокам; активно участвует в жизни класса и школы; корректен с учителями; в школе на перемене просматривает учебный материал; внимательно слушает учителя; активен на уроке; легко учится; свободно и содержательно общается со сверстниками; имеет спортивные и творческие увлечения; много времени уделяет решению интеллектуальных задач; быстро и качественно учит дома уроки; читает художественную литературу; придерживается графика учебного времени; доверительное общение с родителями
Группа «Преодолевающие препятствия эмоции»	Активен, внимателен на уроке; основные учебные предметы (русский язык и математика) даются с трудом; может конфликтовать с учителями и одноклассниками; остро воспринимает несправедливость, готов отстаивать свою точку зрения; проявляет упорство в подготовке поурочных заданий; жалуется на интеллектуальную усталость, частые головные боли; много времени тратит на выполнение домашних заданий; уделяет спорту повышенное внимание; в компьютерных играх предпочитает интеллектуальное содержание; читает художественную литературу
Группа «Разрушающие связи эмоции»	В школу ходит с опозданием, иногда пропускает уроки; часто болеет; на уроке невнимателен, испытывает сложности с пониманием нового учебного материала, ошибается при написании текстов, пропускает буквы и слова (дислексия); друзей не имеет или они из другого класса; часто обижен на учителей, считает их требования завышенными; конфликтует с учителями; школьный дневник ведет неряшливо; тетради истерты, помяты, написаны неравномерным почерком; дома конфликтует из-за выполнения домашнего задания; домашнее задание выполняет по пять-шесть часов, часто приходит в школу с невыученными уроками; художественную литературу не читает; много часов в интернете; много рисует
Группа «Сохраняющие энергию эмоции»	Школу посещает без опозданий, но учится пассивно; избирателен при подготовке к учебным предметам, на уроке инертен, на контакт с учителями не идет, во внешкольных мероприятиях участвует по необходимости; хорошо ориентируется в межличностных отношениях, не конфликтен, сосредоточен на общении, имеет много друзей в классе; требует участия родителей при выполнении домашних заданий; уделяет много времени компьютерным играм; спортом не занимается, художественную литературу читает только в рамках учебной программы; много времени проводит в социальных сетях, общаясь поверхностно, без интереса; личностным развитием не занимается

завышенными; дома конфликтуют из-за невыполнения домашнего задания; уделяют много внимания компьютерным играм; художественную литературу не читают.

Учащиеся группы «Сохраняющие энергию эмоции» школу посещают без опозданий, но учатся без интереса; избирательны при подготовке к учебным предметам; на уроке пассивны; хорошо ориентируются

в межличностных отношениях; не конфликтны; сосредоточены на общении; дома требуют участия родителей при выполнении поурочных заданий; увлечены компьютерными играми; имеет сложности с жизненными и профессиональными планами.

Эмоциональное поведение учащихся внешне наблюдаемо, что видно в их учебных действиях в школе, классе, дома. В свою

очередь, интеллектуальное поведение скрыто от внешнего наблюдения, так как представляет собой внутренние процессы запоминания, анализа, решения задач и много другого, что в итоге находит отражение в эффективности учебной деятельности.

На практике переменные эмоциональной и интеллектуальной мотивации обычно согласованы. Например, высокая учебная мотивация часто коррелирует с эмоциями радости и интереса, а низкая интеллектуальная мотивация — с эмоциями страха и печали. Выступая первичной, часто неосознаваемой и интуитивной формой реагирования на учебную ситуацию, эмоции, с одной стороны, показывают истинное отношение ученика к учебе, а с другой — эмоции непосредственно, основываясь на более архаичных нейрофизиологических процессах, готовят неокортекс и интеллект учащегося к осознанному отношению к учебе, что отражается в его учебной успешности.

Цели, личностный смысл, мотивация достижения и многое другое, отвечающее сознательной мотивации, готовится на базе эмоций как первичной формы отражения. Сначала «нравится» и «интересно», а потом приходит осознание — «мне нужно». Вместе с тем, когда «не нравится», присутствуют элементы демотивации и человек начинает искать другие формы реализации активности.

Выводы

Эмоциональная мотивация учащихся общеобразовательной школы реализуется в непреднамеренном поведении, что наблюдаемо в школе, классе, дома при выполнении учебных заданий. В непреднамеренном поведении нет личностного смысла и понимания перспективы, оно больше отвечает инстинктивной программе, так как является выражением базовых эмоций страха, радости, печали, интереса, отвращения, злости, удовольствия и равнодушия.

Если смысловая или интеллектуальная мотивация отвечает за жизненную и профессиональную перспективу учащихся, да-

леко идущие планы, то поведение под управлением эмоций обслуживает текущую активность, повседневные заботы и потребности. В отличие от смысловой мотивации, которая отражается в словах: «ради чего», «я должен», «обязан», «я смогу», то поведение, побуждаемое эмоциями, выражается в словах: «интересно — не интересно», «нравится — не нравится», «хорошо — плохо», «привлекательно — непривлекательно».

Эмоциональное или непреднамеренное учебное поведение обладает признаками врожденности, механистичности, бесцельности, адаптивности, иррациональности. Бесцельность: в поведении отсутствует прогнозирование результата; механистичность: поведение совершается на автоматическом уровне по внутреннему влечению без анализа причин и без контроля со стороны волевых процессов; врожденность: поведение основано на безусловных рефlekсах и интуитивно нацелено на выражение эмоций, на их разрядку; иррациональность: поведение может противоречить ситуации и логике развития события; адаптивность: поведение приспособливается к ситуации, учитывает ее условия, например, не посещать занятия в школе можно следующим образом: заболеть, отправиться с друзьями в интернет-кафе, сесть в автобус, следующий по другому маршруту, и т. д.

Эмоция на нейронном уровне соответствует определенным схемам элементарной афферентации, нейронным цепям «среднего» мозга и висцеральным процессам. На нейронном и висцеральном уровнях происходит подготовка к осуществлению непреднамеренного поведения по отношению к объекту эмпирических связей. После поведенческого акта эмоция осознается подростком путем interoцепции, происходит понимание связи между эмоцией и совершаемыми действиями. Однако осознание эмоции как причины внешней активности не является основанием остановки поведения. Как правило, смена эмоционального поведения на смысловое занимает значительное время. Вероятнее, что переход на смысловой мотив происходит

в ситуации побуждения отрицательными эмоциями страха, печали, тогда как в ситуации эмоций радости и интереса отсутствует повод для смены мотивации и поведения.

Обобщенные двигательные программы базовых эмоций, представленных мотивационными группами, выглядят следующим образом:

- «созидательные действия» учащихся, мотивированные эмоциями интереса и радости, отличаются активным познанием, изучением нового, совершенствованием знаний, дисциплинированностью, ответственностью и пунктуальностью;
- «преодолевающие препятствия действия», исходящие от эмоции злости, направлены на преодоление учебных проблем; учащиеся высоко мотивированы, но имеют трудности в усвоении учебного материала, поэтому проявляют настойчивость, которая позволяет преодолеть несовершенство способностей, что приводит к укреплению и совершенствованию связей;
- «действия по разрушению связей» исходят от группы эмоций страха, печали и отвращения. Непреднамеренные действия учащихся проявляются в низкой познава-

тельной активности, в пассивности при изучении учебного материала, в опозданиях, «уходе» на больничный лист, пропуске уроков, повышенной активности в социальных сетях, отсрочке времени выполнения поурочных заданий и т. д.;

- «действия по сохранению энергии» исходят от группы «сохраняющие энергию эмоции» (удовольствие, равнодушие). Учащиеся, испытывающие данные эмоции, учатся без интереса, обнаруживают низкую учебную активность, игнорируют внешкольные мероприятия, общению уделяют внимание больше, чем учебной работе.

Таким образом, связь эмоций учащихся с учебным предметом, учителями и одноклассниками объясняет содержание и специфику эмоциональной учебной мотивации. Эмоция фиксируется на предмете (объекте) и хранится в нейрпсихике в виде аффективного образа, представленного мотивационной установкой, готовой развернуться при появлении триггера в систему непреднамеренных действий, которые представляют собой эмоциональное поведение, являющееся структурной единицей эмоциональной мотивации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Баева, И. А. (2002) *Психологическая безопасность в образовании*. СПб.: СОЮЗ, 271 с.
- Бахрах, Э. (2021) *Лимбический мозг. Как познать свои эмоции и обратить их себе на пользу*. М.: Манн, Иванов и Фербер, 400 с.
- Бехтерева, Н. П. (2019) *Магия мозга и лабиринты жизни*. М.: АСТ; СПб.: Сова, 400 с.
- Бойко, В. В. (2008) *Психоэнергетика*. СПб.: Питер, 409 с.
- Виллюнас, В. (2007) Основные проблемы психологии эмоций. В кн.: *Психология эмоций*. СПб.: Питер, с. 8–25.
- Выготский, Л. С. (1984) Учение об эмоциях. В кн.: *Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 6. Научное наследство*. М.: Педагогика, с. 201–268.
- Выготский, Л. С. (1991) *Педагогическая психология*. М.: Педагогика, 480 с.
- Гиппенрейтер, Ю. Б. (1988) *Введение в общую психологию*. М.: Изд-во МГУ, 320 с.
- Дамассио, А. Я. (2018) *Мозг и возникновение сознания*. М.: Карьера Пресс, 384 с.
- Дарвин, Ч. (2001) *О выражении эмоций у человека и животных*. СПб.: Питер, 384 с.
- Дерябин, В. С. (2010) *Чувства, влечения, эмоции: о психологии, психопатологии и физиологии эмоций*. 2-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 220 с.
- Джеймс, У. (2009) Эмоция. В кн.: Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман (ред.). *Психология мотивации и эмоций*. М.: Астрель, с. 91–107.
- Изард, К. Э. (2002) *Психология эмоций*. СПб.: Питер, 464 с.
- Ильин, Е. П. (2008) *Эмоции и чувства*. СПб.: Питер, 512 с.

- Касьянов, Е., Филиппов, Д. (2020) *Вскрытие мозга: нейробиология психических расстройств*. М.: АСТ, 224 с.
- Кравченко, Ю. У. (2012) *Психология эмоций: классические и современные теории исследования*. М.: Форум, 542 с.
- Леонтьев, А. Н. (2001) *Лекции по общей психологии*. М.: Смысл, 511 с.
- Липер, Р. У. (2007) Мотивационная теория эмоций. В кн.: В. Вилюнас (сост.). *Психология эмоций*. СПб.: Питер, с. 210–224.
- Люшер, М. (1995) *Сигналы личности: ролевые игры и их мотивы*. Воронеж: МОДЭК, 176 с.
- Маслоу, А. (2003) *Мотивация и личность*. 3-е изд. СПб.: Питер, 351 с.
- Морено, Д. (1993) *Театр спонтанности*. Красноярск: Фонд ментального здоровья, 124 с.
- Мясищев, В. Н. (2004) *Психология отношений: избранные психологические труды*. М.: Модэк МПСИ, 158 с.
- Орехова, Н. В. (2014) Спонтанность как психологическое понятие. *Сибирский психологический журнал*, № 51, с. 7–19.
- Петражицкий, Л. И. (2011) *Введение в изучение права и нравственности. Эмоциональная психология*. М.: ЛИБРОКОМ, 328 с.
- Пырьев, Е. А. (2017) Эмоциональное поведение человека. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, № 2, с. 34–38.
- Пырьев, Е. А. (2019) Мотивационная функция эмоций: экспериментальный подход к изучению (продолжение). *Вестник практической психологии образования*, т. 16, № 3, с. 83–93. <https://www.doi.org/10.17759/bpre.2019160305>
- Пырьев, Е. А. (2021) Эмоциональная мотивация учебной деятельности: стандартизация теста. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена*, № 202, с. 129–143. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2021-202-129-143>
- Рибо, Т. (1912) *Психология чувств: в 2-х ч. Ч. 1-2*. Житомир: Южно-русское книгоиздательство «Ф. А. Иогансон», 299 с.
- Рубинштейн, С. Л. (2002) *Основы общей психологии*. СПб.: Питер, 720 с.
- Сеченов, И. М. (2014) *Рефлексы головного мозга*. М.: АСТ, 350 с.
- Сузуки, В. (2020) *Странная девочка, которая влюбилась в мозг. Как знание нейробиологии помогает стать привлекательнее, счастливее и лучше*. М.: Альпина Пабlisher, 302 с.
- Фрейд, З. (1989) *Психология бессознательного*. М.: Просвещение, 448 с.
- Фрэнкин, Р. (2003) *Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты*. 5-е изд. СПб.: Питер, 650 с.
- Экман, П. (2012) *Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь*. СПб.: Питер, 315 с.
- Aday, J., Rizer, W., Carlson, J. M. (2017) Neural mechanisms of emotions and affect. In: M. Jeon (ed.). *Affective sciences in human factors and human-computer interaction*. San Diego: Academic Press, pp. 27–87. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801851-4.00002-1>
- Barrett, L. F. (2017) The theory of constructed emotion: An active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, vol. 12, no. 11, article 1833. <https://doi.org/10.1093/scan/nsx060>
- Hanimoglu, E. (2018) Deviant behavior in school settings. *Journal of Education and Training Studies*, vol. 6, no. 10, pp. 133–141. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i10.3418>
- Haynes, J.-D., Sakai, K., Rees, G. et al. (2007) Reading hidden intentions in the human brain. *Current Biology*, vol. 17, no. 4, pp. 323–328. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2006.11.072>
- Kravitz, A. V., Tye, L. D., Kreitzer, A. C. (2012) Distinct roles for direct and indirect pathway striatal neurons in reinforcement. *Nature Neuroscience*, vol. 15, no. 6, pp. 816–818. <https://doi.org/10.1038/nn.3100>
- LeDoux, J. E. (1993) Emotional memory systems in the brain. *Behavioural Brain Research*, vol. 58, no. 1–2, pp. 69–79. [https://doi.org/10.1016/0166-4328\(93\)90091-4](https://doi.org/10.1016/0166-4328(93)90091-4)
- Moeller, F. G., Barratt, E. S., Dougherty, D. M. et al. (2001) Psychiatric aspects of impulsivity. *The American Journal of Psychiatry*, vol. 158, no. 11, pp. 1783–1793. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.158.11.1783>
- Murphy, F. C., Nimmo-Smith, I., Lawrence, A. D. (2003) Functional neuroanatomy of emotions: A meta-analysis. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, vol. 3, no. 3, pp. 207–233. <https://doi.org/10.3758/CABN.3.3.207>
- Pearce, P. L. (2020) Controlling disturbing tourist behaviour: A perspective article. *Tourism Review*, vol. 75, no. 1, pp. 225–227. <https://doi.org/10.1108/TR-06-2019-0260>
- Plutchik, R. (2002) *Emotions and life: Perspectives from psychology, biology, and evolution*. Washington: American Psychological Association Publ., 381 p.

Sokolova, M. V., Dozortseva, E. G. (2019) The tendency to auto-aggressive behavior in adolescents and the information they consume on the Internet. *Psychology and Law*, vol. 9, no. 1, pp. 22–35. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090102>

REFERENCES

- Baeva, I. A. (2002) *Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii*. SPb.: SOYuZ, 271 s.
- Bakhrakh, E. (2021) *Limbicheskij mozg. Kak poznat' svoi emotsii i obratit' ikh sebe na pol'zu*. M.: Mann, Ivanov i Ferber, 400 s.
- Bekhtereva, N. P. (2019) *Magiya mozga i labirinty zhizni*. M.: AST; SPb.: Sova, 400 s.
- Bojko, V. V. (2008) *Psikhoenergetika*. SPb.: Piter, 409 s.
- Vilyunas, V. (2007) Osnovnye problemy psikhologii emotsij. V kn.: *Psikhologiya emotsij*. SPb.: Piter, s. 8–25.
- Vygotskij, L. S. (1984) Uchenie ob emotsiyakh. V kn.: *Sobranie sochinenij: v 6-ti t. T. 6. Nauchnoe nasledstvo*. M.: Pedagogika, s. 201–268.
- Vygotskij, L. S. (1991) *Pedagogicheskaya psikhologiya*. M.: Pedagogika, 480 s.
- Gippenrejter, Yu. B. (1988) *Vvedenie v obshchuyu psikhologiyu*. M.: Izd-vo MGU, 320 s.
- Damassio, A. Ya. (2018) *Mozg i vzniknovenie soznaniya*. M.: Kar'era Press, 384 s.
- Darvin, Ch. (2001) *O vyrazhenii emotsij u cheloveka i zhivotnykh*. SPb.: Piter, 384 s.
- Deryabin, V. S. (2010) *Chuvstva, vlecheniya, emotsii: o psikhologii, psikhopatologii i fiziologii emotsij*. 2-e izd. M.: Izd-vo LKI, 220 s.
- Dzhejms, U. (2009) Emotsiya. V kn.: Yu. B. Gippenrejter, M. V. Falikman (red.). *Psikhologiya motivatsii i emotsij*. M.: Astrel', s. 91–107.
- Izard, K. E. (2002) *Psikhologiya emotsij*. SPb.: Piter, 464 s.
- Il'in, E. P. (2008) *Emotsii i chuvstva*. SPb.: Piter, 512 s.
- Kas'yanov, E., Filippov, D. (2020) *Vskrytie mozga: nejrobiologiya psikhicheskikh rasstrojstv*. M.: AST, 224 s.
- Kravchenko, Yu. U. (2012) *Psikhologiya emotsij: klassicheskie i sovremennye teorii issledovaniya*. M.: Forum, 542 s.
- Leont'ev, A. N. (2001) *Lektsii po obshchej psikhologii*. M.: Smysl, 511 s.
- Liper, R. U. (2007) Motivatsionnaya teoriya emotsij. V kn.: V. Vilyunas (sost.). *Psikhologiya emotsij*. SPb.: Piter, s. 210–224.
- Lyusher, M. (1995) *Signaly lichnosti: rolevye igry i ikh motivy*. Voronezh: MODEK, 176 s.
- Maslou, A. (2003) *Motivatsiya i lichnost'*. 3-e izd. SPb.: Piter, 351 s.
- Moreno, D. (1993) *Teatr spontannosti*. Krasnoyarsk: Fond mental'nogo zdorov'ya, 124 s.
- Myasishchev, V. N. (2004) *Psikhologiya otnoshenij: izbrannye psikhologicheskie trudy*. M.: Modek MPSI, 158 s.
- Orehkova, N. V. (2014) Spontannost' kak psikhologicheskoe ponyatie. *Sibirskij psikhologicheskij zhurnal*, № 51, s. 7–19.
- Petrazhitskij, L. I. (2011) *Vvedenie v izuchenie prava i npravstvennosti. Emotsional'naya psikhologiya*. M.: LIBROKOM, 328 s.
- Pyr'ev, E. A. (2017) Emotsional'noe povedenie cheloveka. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, № 2, s. 34–38.
- Pyr'ev, E. A. (2019) Motivatsionnaya funktsiya emotsij: eksperimental'nyj podkhod k izucheniyu (prodolzhenie). *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya*, t. 16, № 3, s. 83–93. <https://www.doi.org/10.17759/bppe.2019160305>
- Pyr'ev, E. A. (2021) Emotsional'naya motivatsiya uchebnoj deyatel'nosti: standartizatsiya testa. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena*, № 202, s. 129–143. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2021-202-129-143>
- Ribo, T. (1912) *Psikhologiya chuvstv: v 2-kh ch. Ch. 1-2*. Zhitomir: Yuzhno-russkoe knigoizdatel'stvo "F. A. Ioganson", 299 s.
- Rubinshtejn, S. L. (2002) *Osnovy obshchej psikhologii*. SPb.: Piter, 720 s.
- Sechenov, I. M. (2014) *Refleksy golovnogogo mozga*. M.: AST, 350 s.
- Suzuki, V. (2020) *Strannaya devochka, kotoraya vlyubilas' v mozg. Kak znanie nejrobiologii pomogaet stat' privlekatel'nee, schastlivee i luchshe*. M.: Al'pina Publisher, 302 s.

- Frejd, Z. (1989) *Psikhologiya bessoznatel'nogo*. M.: Prosveshchenie, 448 s.
- Frenkin, R. (2003) *Motivatsiya povedeniya: biologicheskie, kognitivnye i sotsial'nye aspekty*. 5-e izd. SPb.: Piter, 650 s.
- Ekman, P. (2012) *Psikhologiya emotsij. Ya znayu, chto ty chuvstvuesh'*. SPb.: Piter, 315 s.
- Aday, J., Rizer, W., Carlson, J. M. (2017) Neural mechanisms of emotions and affect. In: M. Jeon (ed.). *Affective sciences in human factors and human-computer interaction*. San Diego: Academic Press, pp. 27–87. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801851-4.00002-1>
- Barrett, L. F. (2017) The theory of constructed emotion: An active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, vol. 12, no. 11, article 1833. <https://doi.org/10.1093/scan/nsx060>
- Hanimoglu, E. (2018) Deviant behavior in school settings. *Journal of Education and Training Studies*, vol. 6, no. 10, pp. 133–141. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i10.3418>
- Haynes, J.-D., Sakai, K., Rees, G. et al. (2007) Reading hidden intentions in the human brain. *Current Biology*, vol. 17, no. 4, pp. 323–328. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2006.11.072>
- Kravitz, A. V., Tye, L. D., Kreitzer, A. C. (2012) Distinct roles for direct and indirect pathway striatal neurons in reinforcement. *Nature Neuroscience*, vol. 15, no. 6, pp. 816–818. <https://doi.org/10.1038/nn.3100>
- LeDoux, J. E. (1993) Emotional memory systems in the brain. *Behavioural Brain Research*, vol. 58, no. 1–2, pp. 69–79. [https://doi.org/10.1016/0166-4328\(93\)90091-4](https://doi.org/10.1016/0166-4328(93)90091-4)
- Moeller, F. G., Barratt, E. S., Dougherty, D. M. et al. (2001) Psychiatric aspects of impulsivity. *The American Journal of Psychiatry*, vol. 158, no. 11, pp. 1783–1793. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.158.11.1783>
- Murphy, F. C., Nimmo-Smith, I., Lawrence, A. D. (2003) Functional neuroanatomy of emotions: A meta-analysis. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, vol. 3, no. 3, pp. 207–233. <https://doi.org/10.3758/CABN.3.3.207>
- Pearce, P. L. (2020) Controlling disturbing tourist behaviour: A perspective article. *Tourism Review*, vol. 75, no. 1, pp. 225–227. <https://doi.org/10.1108/TR-06-2019-0260>
- Plutchik, R. (2002) *Emotions and life: Perspectives from psychology, biology, and evolution*. Washington: American Psychological Association Publ., 381 p.
- Sokolova, M. V., Dozortseva, E. G. (2019) The tendency to auto-aggressive behavior in adolescents and the information they consume on the Internet. *Psychology and Law*, vol. 9, no. 1, pp. 22–35. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090102>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

ПЫРЬЕВ Евгений Александрович — *Evgeniy A. Pyriev*

Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Выборгского района, Санкт-Петербург, Россия.

Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance of the Vyborg District of Saint Petersburg, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: [3294-5602](https://orcid.org/0000-0001-5957-5405), ORCID: [0000-0001-5957-5405](https://orcid.org/0000-0001-5957-5405), e-mail: evgpyrev@yandex.ru

Кандидат психологических наук, доцент, руководитель Кризисной службы.

Поступила в редакцию: 15 сентября 2023.

Прошла рецензирование: 26 октября 2023.

Принята к печати: 4 марта 2024.