

СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

№ 18/2

no. 18/2

16+

2020



СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Учредитель – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет»

Главный редактор – академик РАО, д. биол. наук, профессор Ермаков П. Н. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)

Редакционный совет

д. пс. наук, профессор Акопов Г. В. (СГСПУ, Самара)
академик РАО, д. пс. наук, профессор Асмолов А. Г. (МГУ, Москва)

д. пс. наук, профессор Аллахвердов В. М. (СПбГУ, Санкт-Петербург)

академик РАО, д. пс. наук, профессор Бондырева С. К. (МПСУ, Москва)

д. пс. наук, профессор Знаков В. В. (МГУ, Москва)

член-корреспондент РАО, д. пс. наук, профессор Карпов А. В. (ЯрГУ, Ярославль)

академик РАО, д. пед. наук, профессор Малюфеев Н. Н. (ИКП РАО, Москва)

д. пс. наук, профессор Марьин М. И. (МГППУ, Москва)
академик РАО, д. пс. наук, профессор Рубцов В. В. (МГППУ, Москва)

академик РАО, д. пс. наук, профессор Реан А. А. (Высшая школа экономики, Москва)

д. пс. наук, профессор Рыбников В. Ю. (ФГБУ ВЦЭРМ, Санкт-Петербург)

д. пс. наук, профессор Тхостов А. Ш. (МГУ, Москва)

д. пс. наук, профессор Черноризов А. М. (МГУ, Москва)
академик РАО, д. пс. наук, профессор Шадриков В. Д. (ЯрГУ, Ярославль)

Редакционная коллегия

член-корр. РАО, д. пс. наук, Абакумова И. В. (ДГТУ, Ростов-на-Дону)

д. биол. наук, Бабенко В. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Белоусова А. К. (ДГТУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Воробьева Е. В. (ДГТУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Джанерьян С. Т. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

канд. пс. наук, Дикая Л. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Кагермазова Л. Ц. (КБГУ, Нальчик)

д. пс. наук, Лабунская В. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Рюмшина Л. И. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Сидоренков А. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пед. наук, Скуратовская М. Л. (ДГТУ, Ростов-на-Дону)

д. пед. наук, Федотова О. Д. (ДГТУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Щербакова Т. Н. (ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, Ростов-на-Дону).

Ответственный секретарь

– Цахилова К. О.

Выпускающий редактор

– Буняева М. В.

Технический редактор

– Проненко Е. А.

Адрес редакции:

344006, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону,
ул. Пушкинская, д. 140, ком. 114
E-mail: ncpb@sfedu.ru

Адрес издательства:

129366, Российская Федерация, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13
Тел./факс: (495) 283-55-30
E-mail: jzd.kredo@gmail.com

Адрес типографии:

344006, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, д. 9/15
E-mail: dsmsgroup@mail.ru

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) от 25 сентября 2009 г.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-37683

Подписано в печать 25.12.2020

Дата выхода в свет: 30.12.2020

Формат 62х94/16. Бумага офсетная.

Гарнитура Myriad Pro.

Печать цифровая. Усл. печ. л. 7,62

Тираж 100 экз. Заказ № 3/21

Цена свободная. 16+

СОДЕРЖАНИЕ

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Вихарева М. Б.

Специфика формирования сенсорно-перцептивных процессов
у старших школьников с интеллектуальной недостаточностью 5

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Зинченко Е. В., Алтынова А. А.

Копинг-стратегии одаренных подростков с разным уровнем
субъективного контроля 15

Литвиненко В. А., Обухова Ю. В.

Современные исследования эмоционального интеллекта
в отечественной психологии 28

Прошкина З. А., Звездина Г. П.

Особенности агрессивности младших подростков с разным уровнем
личностной тревожности. 44

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бузинова А. С., Дыкина Ю. А.

Мотивация к обучению в период средней взрослости 65

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Бабиянц К. А., Позднякова Е. А.

Проживание кризиса середины жизни и стратегии совладания с ним
у мужчин и женщин. 77

ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКАЦИЯМ 92

CONTENTS

CORRECTIONAL PSYCHOLOGY

Vikhareva M. B.

Specificity of the formation of sensory-perceptual processes in senior schoolchildren with intellectual disabilities..... 5

GENERAL PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Zinchenko E. V., Altynova A. A.

Coping strategies of gifted teenagers with different levels of subjective control ... 15

Litvinenko V. A., Obukhova Y. V.

Modern researches of the emotional intelligence in Russian psychology..... 28

Proshkina Z. A., Zvezdina G. P.

Features of aggressiveness of younger adolescents with different levels of personal anxiety..... 44

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Buzinova A. S., Dykina Yu. A.

Motivation for learning in middle adulthood 65

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Babiyants K. A., Pozdnyakova E. A.

Living a mid-life crisis and coping strategies in men and women 77

REQUIREMENTS TO PUBLICATIONS 93

Специфика формирования сенсорно-перцептивных процессов у старших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Мария Б. Вихарева

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: vixareva-mariya@mail.ru

Аннотация

В данной статье подробно раскрывается формирование сенсорно-перцептивных процессов у детей старшего школьного возраста, имеющих интеллектуальную недостаточность. После введения, в котором раскрывается актуальность, в статье отображено, что включает в себя понятие «сенсорно-перцептивные процессы», какую характеристику этим процессам дают в психологии. В следующем подразделе автором был проведен анализ теоретических материалов, позволивший определить ряд особенностей, которыми можно охарактеризовать специфику формирования сенсорно-перцептивной стороны познавательной сферы обучающихся старшей школы, которые имеют интеллектуальные нарушения. Для осуществления теоретического анализа были использованы данные исследований таких ученых, как С. Я. Рубинштейн, А. Д. Виноградова, Д. М. Маллаев, О. А. Бажукова, П. О. Омарова и др.

Далее в статье автором были объединены полученные в ходе проведения эксперимента результаты наблюдения за учениками специальной школы в процессе коррекционно-развивающей работы. Ввиду того, что методика по теме исследования предполагала использование мнемотехник, в частности «Mind maps», созданной американским ученым Т. Бьюзенем, нам удалось выявить значимые для нас особенности восприятия схематических изображений, создаваемых самостоятельно учащимися с ментальной недостаточностью.

В работе нашла отражение и проблема дистанционного обучения. Автором рассматривается изменение эффективности коррекционных и развивающих занятий при переходе в онлайн-формат. Констатируется корреляция между ощущениями разных модальностей и способностями к восприятию. В заключение подчеркивается, что дети старшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью имеют потенциальные возможности сенсорно-перцептивного развития.

Ключевые слова

сенсорно-перцептивные процессы, особенности ощущения, специфика восприятия, чувствительность, интеллектуальная недостаточность, школьники старших классов, дисгармоничное сенсорно-перцептивное развитие, специфика формирования перцепции, дистанционное обучение, мнемотехники

Для цитирования: Вихарева М. Б. Специфика формирования сенсорно-перцептивных процессов у старших школьников с интеллектуальной недостаточностью // Северо-Кавказский психологический вестник. 2020. № 18/2. С. 5–14. doi: 10.21702/ncpb.2020.2.1

Specificity of the formation of sensory-perceptual processes in senior schoolchildren with intellectual disabilities

Mariya B. Vikhareva

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

E-mail: vixareva-mariya@mail.ru

Abstract

This article reveals in detail the formation of sensory-perceptual processes in children of senior school age with intellectual disabilities. After the introduction, which reveals the relevance, the article displays what the concept of "sensory-perceptual processes" includes, what characteristics to these processes are given in psychology. In the next subsection, the author analyzed theoretical materials, which made it possible to determine a number of features that can characterize the specificity of the formation of the sensory-perceptual side of the cognitive sphere of high school students who have intellectual disabilities. To carry out the theoretical analysis, research data from such scientists, as S. Ya. Rubinshtein, A. D. Vinogradova, D. M. Mallaev, O. A. Bazhukova and P. O. Omarova and others, were used.

Further in the article, the author combined the results of observation of the students of a special school in the course of correctional and developmental work obtained during the experiment. In view of the fact that the methodology of work on the research topic involved the use of mnemonics, in particular Mind maps, created by the American scientist T. Buzan, we were able to identify the peculiarities of the perception of schematic images created independently by students with mental disabilities that are significant for us. The work also reflects the problem of distance learning. The author examines the change in the effectiveness of correctional and developmental classes during the transition to the online format. The correlation between sensations of different modalities and perception abilities is stated. In the conclusion, it is emphasized that children of senior school age with intellectual disabilities have the potential for sensory-perceptual development.

Keywords

sensory-perceptual processes, peculiarities of sensation, specificity of perception, sensitivity, intellectual disabilities, high school students, disharmonious sensory-perceptual development, specificity of formation of perception, distance learning, mnemonics

For citation: Vikhareva M. B. Specificity of the formation of sensory-perceptual processes in senior schoolchildren with intellectual disabilities. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik = North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2020, no. 18/2, pp. 5–14. doi: 10.21702/ncpb.2020.2.1 (in Russ.).

ВВЕДЕНИЕ

Знакомство с окружающим миром происходит в первые секунды рождения человека. При появлении на свет осуществляется переход от одного мира, уже привычного, к новому, еще неизведанному. Если мы хотим дать наиболее верную характеристику своеобразному психическому состоянию новорожденного ребенка, лучше всего будет обратиться к Л. С. Выготскому, который описывал его как исключительное преобладание недифференцированных, нерасчлененных переживаний, представляющих как бы сплав влечения, аффекта и ощущения, невыделенность себя и своих переживаний из восприятия объективных вещей, неразличение социальных и физических объектов [1].

Ребенок получает невысказанный объем информации разной модальности сразу после рождения. И именно с этого момента начинается познание мира. Что же такое познание? Познание – это процесс деятельности человека, направленный на получение и развитие новых знаний. Из каких менее глобальных процессов он состоит?

Ощущения и восприятие – это те аспекты, с которых начинается процесс познания. Ощущения являются отражением воспринимаемых рецепторами органов чувств отдельных свойств явлений и предметов в сознании человека. Они служат первоначальным источником всех знаний человека об окружающей его действительности. Мир, видимый и слышимый, состоящий из палитры самых разнообразных красок, форм, звуков, становится доступным детям по мере развития ощущений, которые основаны на рефлекторной деятельности мозга и имеют взаимосвязь с речевой, и с иными видами деятельности. Они являются частным элементом, включенным в процесс восприятия [2].

Процесс восприятия позволяет целостно отражать предметы и явления окружающего при непосредственном воздействии внешних и внутренних раздражителей на органы чувств человека. Основой восприятия являются сложные условно-рефлекторные связи. Процесс восприятия неразрывно связан с ощущением, представлениями, мышлением и речью. Если нарушается развитие тех или иных сторон психики, это непосредственно негативным образом влияет и на процесс восприятия. Процессы восприятия и ощущения относятся к сенсорно-перцептивным [3].

Теоретическое обоснование

В данной статье нами проведен теоретический обзор специфики сенсорно-перцептивного развития школьников с интеллектуальными нарушениями. Целью статьи является не только представление собранных сведений об уже изученных особенностях перцепции детей данной категории, но обобщение собственных наблюдений при работе с такими детьми. Высокая распространенность интеллектуальных нарушений и исследовательских работ, связанных с ними, обуславливает многообразие материала для обзора выбранной нами сферы. Из всех исследований более всего мы обращались к трудам С. Я. Рубинштейна [4], А. Д. Виноградовой [5], Д. М. Маллаева, О. А. Бажуковой и П. О. Омаровой [6].

Дисгармоничный путь формирования познавательной сферы, куда входит и сенсорно-перцептивная организация, у детей с недостаточностью интеллекта несет в себе обусловленность недоразвитием коры больших полушарий головного мозга диффузного характера. Нарушения могут возникать и на периферическом уровне, и на проводниковом уровне, и на уровне определенных зон коры головного мозга [7].

В работах Л. В. Занкова мы можем увидеть, что у школьников с ментальными нарушениями специфика сенсорно-перцептивных процессов наблюдается в нарушении проприоцепции, тактильных ощущений и ощущений боли. Им же отмечается, что ощущения не дифференцированы, снижена адаптация органов чувств, пороги чувствительности отклоняются от нормы [8].

Старшие школьники с интеллектуальной недостаточностью обладают следующими характеристиками восприятия: недостаточной осмысленностью и обобщенностью. Учащимся доставляет много затруднений выделение главного, существенного в объекте [9]. В этом можно убедиться, диагностируя способность к восприятию посредством заданий с использованием сюжетных картин. Обратимся к исследованиям И. М. Соловьева, К. И. Вересотской, З. А. Евлаховой, А. П. Гозовой, которые освещали данную особенность сенсорно-перцептивного развития школьников. По их данным, такие дети не способны установить действительные отношения между объектами, действующими лицами, не понимают необходимых связей. Наибольшие затруднения для них вызывает понимание изображенных на картине средств, которые отражают внутренние состояния человека [4].

У детей с нарушенным интеллектом восприятие отличается относительной константностью (относительным постоянством воспринимаемых характеристик предметов (величины, цвета, формы) при изменении условий их рассматривания), как и у детей с интеллектуальной нормой. Но, в отличие от последних, у детей с нарушением интеллекта это свойство восприятия выражено в меньшей степени [6].

Чтобы отразить особенности такой части сенсорно-перцептивных процессов, как цветовая чувствительность, рассмотрим исследования Т. Н. Головиной [10] и И. А. Грошенкова [11], в которых указано, что у детей с интеллектуальной недостаточностью часто встречается снижение чувствительности к цвету. К тому же на протяжении 5–6 лет развитие данного вида чувствительности протекает чрезвычайно медленно. Большая часть из данного контингента детей могут научиться правильному узнаванию и называнию только основных цветов, а те же действия относительно промежуточных и слабонасыщенных цветовых оттенков вызывают у них зачастую непреодолимые сложности.

Опираясь на опыты М. М. Нудельмана, можно сделать вывод о слабой дифференциации процесса восприятия данной категории детей. И. М. Соловьев утверждал, что одной из специфических черт школьников с нарушениями интеллекта является узость восприятия [5]. Такая особенность подразумевает уменьшение способностей к обозрению окружающего пространства и обнаруживается во время наблюдений за окружающей обстановкой у детей данной категории. Участок с большим количеством предметов воспринимается ими с опусканием, в первую очередь, слабо выделяющихся, мелких объектов [12].

Данная специфика сенсорно-перцептивного развития, описанная нами выше, отражается и на узнавании предметов, создании и использовании образов предметов. И при нормальном, и при искаженном пути развития интеллектуальных способностей тенденция узнавания предметов будет той же. На смену ошибочному узнаванию приходит правильное, но более обобщенное узнавание. В процессе обучения это узнавание будет переходить в специфическое, включая в себя указание отдельных признаков, особенностей. Безусловно, характеризуемая нами категория учащихся отличается более долгим сохранением ошибочного узнавания, частым допуском ошибок, которые имеют более грубый характер, чем у нормально развивающихся сверстников [13].

Последняя специфическая особенность сенсорно-перцептивной стороны познавательной сферы, которую нам бы хотелось раскрыть в теоретической части этой работы – это восприятие времени у детей с недостаточностью интеллектуальной деятельности. И. И. Финкельштейн изучал особенности восприятия учащихся с интеллектуальной недостаточностью с 1 по 7 класс специальной школы. Он исследовал представления и понятия о времени, не связанные и связанные со счетом, представления и понятия о времени как об историческом отрезке. Сравнительный анализ результатов учащихся первого класса специальной школы и обычной показал, что способность к ориентировке во времени у нормально развивающихся детей намного выше, чем у детей с нарушенным интеллектом. Понятие временной длительности формируется у таких детей только в старших классах, т. е. значительно позже представлений о последовательности [14].

МЕТОДЫ

В ходе нашего исследования, проведенного в период с сентября 2019 по май 2020 г. на базе ГКОУ РО «Ростовская школа-интернат № 41», были частично подтверждены теоретические аспекты, обозначенные выше, а также была установлена специфика сенсорно-перцептивной стороны старших школьников при работе в онлайн-формате. Для организации проведения эксперимента нами были использованы рекомендации, освещенные в работах Э. А. Каверовой, О. Г. Болдиновой, А. М. Егорчева, Д. М. Маллаева, О. А. Бажуковой [15, 16, 17, 18].

Используя метод наблюдения, мы фиксировали особенности восприятия детей старшего школьного возраста в процессе проведения диагностики и на протяжении всей коррекционной деятельности. Так как исследование данных функций было смежным с основным экспериментом, включающим в себя изучение особенностей письменной речи у школьников с нарушениями интеллектуальной деятельности, то помимо метода наблюдения нами были использованы только метод анализа теоретической и практической литературы по проблеме исследования и описательный метод. Выборка для наблюдения составляла 30 человек, 10 из шестого класса, 20 – ученики седьмого класса. На первых же этапах была отмечена инертность психических процессов у каждого участника наблюдаемой группы [19]. Безусловно, степень сформированности сенсорно-перцептивной стороны речи, как было нами отмечено, находится в непосредственной зависимости от степени нарушения интеллекта.

РЕЗУЛЬТАТЫ

В рамках проводимого нами эксперимента, направленного на изучение особенностей письменной речи у учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью [4], нами было установлено, что темп зрительного восприятия у таких детей значительно снижен. Это проявлялось и на диагностическом этапе, и во время коррекционной работы, включающей в себя элементы мнемотехник, в частности, метод «Mind maps», разработанный и представленный американским ученым Т. Бьюзеном [20]. Несмотря на сниженный темп зрительного восприятия, результаты заданий, основанных на данном методе, были более успешными, потому что дети могли отражать свой взгляд на изучаемые предметы в привычных их восприятию образах. Кроме того, нельзя не отметить ускорение темпа восприятия схематических изображений, которые более просты по строению, чем, к примеру, сюжетные картины.

Характеризуя специфику восприятия пространства и времени, отметим, что нарушения пространственных восприятий группами зарубежных и отечественных ученых, таких как Г. Сантуччи, М. Пеше, Г. Перга, С. Л. Мирской,

Н. П. Павлова и др., рассматриваются как один из наиболее характерных дефектов, сопутствующий нарушениям интеллекта. Описывая эти компоненты сенсорно-перцептивных процессов, отразим следующие особенности: у старших школьников с тяжелой степенью нарушения интеллектуальной деятельности ярко выражены трудности восприятия в данной сфере, пространственно-временные отношения или формируются особо замедленно, или не формируются вовсе. Однако у других детей, находящихся с ними в одном классе, которые находятся в меньшей возрастной группе, но обладают более легкой степенью ментального нарушения, преобладает относительная развитость как временных, так и пространственных отношений.

Наша исследовательская работа в марте 2020 г. была переведена в дистанционный режим, вследствие пандемии. Данная ситуация дала возможность перевести наблюдение в иное, непривычное для всех предыдущих исследований русло. На наш взгляд, данная форма работы негативно сказалась на способности к восприятию и усваиванию материала. Возможность получения полноценных ощущений резко уменьшилась, соответственно претерпели изменения и процессы восприятия. Коррекционно-развивающая работа стала менее эффективной, что было видно из результатов промежуточного оценивания освоенного материала.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Проведенное нами наблюдение позволило увидеть сферу перцептивного развития учащихся с нарушениями интеллекта под иным углом. В первую очередь, благодаря использованию метода «Mind maps» в рамках основного исследования, стало возможным определение особенностей восприятия школьников при создании ими схематических изображений. Также особую значимость имеет возможность оценивания уровня ощущений и восприятия детей исследуемой нами группы при переходе на дистанционный формат обучения.

В заключение необходимо подчеркнуть, что дети старшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью имеют потенциал для развития сенсорно-перцептивных процессов, который может быть реализован в видах деятельности разного рода. Зная специфику формирования этой стороны познавательной сферы и учитывая ее при проведении коррекционно-развивающей работы, можно значительно повысить уровень их перцептивного развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. М.: Смысл, Эксмо, 2005. 1136 с.

2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М. [и др.]: Питер, 2012. 705 с.
3. Маклаков А. Г. Общая психология: учебное пособие для студентов вузов и слушателей курсов психологических дисциплин. М. [и др.]: Питер, 2012. 582 с.
4. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1986. 192 с.
5. Виноградова А. Д., Липецкая Е. И., Матасов Ю. Т., Ушакова И. П. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка. М.: Просвещение, 1985. 144 с.
6. Маллаев Д. М., Омарова П. О., Бажукова О. А. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника. СПб.: Речь, 2009. 159 с.
7. Психология лиц с умственной отсталостью: учебно-методическое пособие / Сост. Е. А. Калмыкова. Курск: Курский гос. ун-т, 2007.
8. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Б. П. Пузанова. М.: Академия, 2008. 272 с.
9. Процко Т. А. Психология школьника с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью): Учебно-методическое пособие. Мн., 2006.
10. Головина Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1974. 117 с.
11. Грошенков И. А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 208 с.
12. Войлокова Е. Ф., Андрухович Ю. В., Ковалева Л. Ю. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2005. 294 с.
13. Перселени Л. И. Механизмы нарушения восприятия у аномальных детей (психофизиологическое исследование). М.: Педагогика, 1984. 161 с.
14. Финкельштейн И. Н. Представления и понятие о времени у детей-олигофренов. М.: Просвещение, 1998. 294 с.
15. Болдинова О. Г., Каверова Э. А. Моделирование инклюзивной образовательной среды в современной школе // Педагогический вестник. 2020. № 14. С. 16–18.
16. Bazhukova O. A., Mallaev D. M., Boldinova O. G. Criteria for teachers' professional competence in design of inclusive education // ARPHA Proceedings. 2020. № 3. P. 199–206. DOI: [10.3897/ap.2.e0199](https://doi.org/10.3897/ap.2.e0199)
17. Mallaev D. M., Bazhukova O. A., Magomedova S. A., Damadaeva A. S. Spiritual and moral education of schoolchildren as the basis of their mental and psychological well-being // Journal of Pharmaceutical Sciences and Research. 2018. Vol. 10, № 7. P. 1856–1859.

18. Mardakhaev L. V., Egorychev A. M., Mallaev D. M., Varlamova E. Yu., Kostina E. A. Organizing educational process in higher school on basis of requirements to teacher in polycultural environment // *Science for Education Today*. 2019. Vol. 9, № 2. P. 23–35. DOI: [10.15293/2658-6762.1902.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.02)
19. Вухарева М. Б. Минимизация дисграфических ошибок у школьников с интеллектуальной недостаточностью // *Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2020»* / Отв. ред. И. А. Алешковский, А. В. Андриянов, Е. А. Антипов. М.: МАКС Пресс, 2020.
20. Ahlberg M. Varieties of concept mapping // *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology: Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping* / A. J. Cañas, J. D. Novak, F. M. González (Eds.). Pamplona, 2004.

REFERENCES

1. Vygotskii L. S. *Psychology of human development*. Moscow, Smysl, Eksmo, 2005. 1136 p. (in Russ.).
2. Rubinstein S. L. *Fundamentals of general psychology*. Moscow [and others], Piter, 2012. 705 p. (in Russ.).
3. Maklakov A. G. *General psychology: Manual for university students and students of psychology courses*. Moscow [and others], Piter, 2012. 582 p. (in Russ.).
4. Rubinstein S. Ya. *Psychology of mentally retarded schoolchildren*. 3rd ed. and add. Moscow, Prosveshchenie, 1986. 192 p. (in Russ.).
5. Vinogradova A. D., Lipetskaya E. I., Matasov Yu. T., Ushakova I. P. *Practicum on the psychology of a mentally retarded child*. Moscow, Prosveshchenie, 1985. 144 p. (in Russ.).
6. Mallaev D. M., Omarova P. O., Bazhukova O. A. *Psychology of communication and behavior of mentally retarded schoolchildren*. St. Petersburg, Rech', 2009. 159 p. (in Russ.).
7. Kalmykova E. A. (Comp.). *Psychology of persons with mental retardation: Tutorial*. Kursk, Kursk State University, 2007. (in Russ.).
8. Puzanov B. P. (Ed.). *Teaching children with intellectual disabilities: (Oligophrenopedagogy): Manual for students of higher pedagogical educational institutions*. Moscow, Akademiya, 2008. 272 p. (in Russ.).
9. Protsko T. A. *Psychology of a schoolchild with intellectual disability (mental retardation): Tutorial*. Minsk, 2006. (in Russ.).
10. Golovina T. N. *Visual activity of students of the auxiliary school*. Moscow, Pedagogika, 1974. 117 p. (in Russ.).
11. Groshenkov I. A. *Visual activity in a special (correctional) school of the VIII type: Manual for students of higher pedagogical educational institutions*. Moscow, Akademiya, 2002. 208 p. (in Russ.).

12. Voilokova E. F., Andrukhovich Yu. V., Kovaleva L. Yu. *Sensory education of preschoolers with intellectual disabilities. Tutorial*. St. Petersburg, KARO, 2005. 294 p. (in Russ.).
13. Peresleni L. I. *Mechanisms of impaired perception in abnormal children (psychophysiological study)*. Moscow, Pedagogika, 1984. 161 p. (in Russ.).
14. Finkelstein I. N. *Ideas and concept of time in oligophrenic children*. Moscow, Prosveshchenie, 1998. 294 p. (in Russ.).
15. Boldinova O. G., Kaverova E. A. Modeling an inclusive educational environment in a modern school. *Pedagogicheskii vestnik*, 2020, no. 14, pp. 16–18. (in Russ.).
16. Bazhukova O. A., Mallaev D. M., Boldinova O. G. Criteria for teachers' professional competence in design of inclusive education. *ARPHA Proceedings*, 2020, no. 3, pp. 199–206. DOI: [10.3897/ap.2.e0199](https://doi.org/10.3897/ap.2.e0199)
17. Mallaev D. M., Bazhukova O. A., Magomedova S. A., Damadaeva A. S. Spiritual and moral education of schoolchildren as the basis of their mental and psychological well-being. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*, 2018, V. 10, no. 7, pp. 1856–1859.
18. Mardakhaev L. V., Egorychev A. M., Mallaev D. M., Varlamova E. Yu., Kostina E. A. Organizing educational process in higher school on basis of requirements to teacher in polycultural environment. *Science for Education Today*, 2019, V. 9, no. 2, pp. 23–35. DOI: [10.15293/2658-6762.1902.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.02)
19. Vikhareva M. B. Minimization of dysgraphic errors in schoolchildren with intellectual disabilities. In: I. A. Aleshkovskii, A. V. Andriyanov, E. A. Antipov (Eds.). *Materials of the International Youth Scientific Forum "LOMONOSOV-2020"*. Moscow, MAKS Press, 2020. (in Russ.).
20. Ahlberg M. Varieties of concept mapping. In: A. J. Cañas, J. D. Novak, F. M. González (Eds.). *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology: Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping*. Pamplona, Spain, 2004.

Копинг-стратегии одаренных подростков с разным уровнем субъективного контроля

Елена В. Зинченко*, Анна А. Алтынова

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

* E-mail: evzinchenko@sfedu.ru

Аннотация

В статье рассматривается проблема копинга у одаренных детей. Авторы обращают внимание на популярность тенденции оказания помощи для развития способностей одаренных подростков, в виде мощной внешней поддержки со стороны государства и создания благоприятных условий для их обучения, и определяют актуальность проблемы психологического сопровождения одаренных. Важную роль в достижении успеха обучающимися играет их психологическая устойчивость перед стрессовыми ситуациями, с которыми они постоянно сталкиваются. В статье дается теоретический анализ литературы по данной проблеме.

Исследование копинг-стратегий одаренных подростков и уровня их субъективного контроля осуществлялось с помощью тестирования (опросник «COPE» в адаптации Е. И. Рассказовой, Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осина; методика «УСК» Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда), метода описательной статистики и математического метода обработки данных.

Основными результатами исследования явились выводы о том, что одаренные дети предпочитают продуктивные копинг-стратегии, они склонны планировать решение проблемы и активно справляться с трудностями в стрессовой ситуации. Авторами дается описание различий в использовании копинг-стратегий одаренными подростками с экстернальным и интернальным локусами контроля. Исследование гендерных особенностей в применении копинг-стратегий показало значимые различия между одаренными девушками и юношами в четырех способах совладания: мысленный уход от проблемы, концентрация на эмоциях, использование эмоциональной социальной поддержки и использование «успокоительных». Отмечается, что одаренные девушки имеют более высокий уровень субъективного контроля над значимыми ситуациями, чем юноши. В заключение сделан вывод о необходимости разработки психологической коррекционной программы для формирования продуктивных копинг-стратегий у одаренных подростков с экстернальным типом локуса контроля.

Ключевые слова

одаренность, копинг-стратегии, совладающее поведение, подростки, субъективный контроль, локус контроля, экстернальность, интернальность, психологическое сопровождение, стресс

Для цитирования: Зинченко Е. В., Алтынова А. А. Копинг-стратегии одаренных подростков с разным уровнем субъективного контроля // Северо-Кавказский психологический вестник. 2020. № 18/2. С. 15–27. doi: 10.21702/ncpb.2020.2.2

Coping strategies of gifted teenagers with different levels of subjective control

Elena V. Zinchenko*, Anna A. Altynova

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

* Corresponding author. E-mail: evzinchenko@sfedu.ru

Abstract

The article deals with the problem of coping in gifted children. The authors draw attention to the popularity of the tendency to help gifted teenagers to develop their abilities in the form of strong external support from the state and creating favourable conditions for their learning and determine the relevance of the problem of psychological support for the gifted. An important role in the success of students is played by their psychological resilience to the stressful situations they constantly face. The article gives a theoretical analysis of the literature on this problem.

The research of coping-strategies of gifted teenagers and their level of subjective control was carried out by means of testing ("COPE" questionnaire adapted by E. I. Rasskazova, T. O. Gordeeva, E. N. Osin; modification of Rotter's Internal-External Locus of Control Scale by E. F. Bazhin, E. A. Golyunkina, L. M. Etkind), method of descriptive statistics and mathematical method of data processing.

The main results of the study were the conclusions that gifted children prefer productive coping strategies; they tend to plan problem solving and actively cope with difficulties in a stressful situation. The authors describe the differences in the use of coping strategies by gifted adolescents with external and internal locus of control. The study of gender peculiarities in the use of coping strategies showed significant differences between gifted girls and boys in 4 ways of coping: mental withdrawal from the problem, concentration on emotions, use of emotional social support and use of "sedatives". It was noted that gifted girls have a higher level of subjective control over significant situations. At the end of the article it was concluded that it is necessary to develop a psychological correction program for the formation of productive coping strategies in gifted adolescents with an external type of locus of control.

Keywords

giftedness, coping strategies, coping behavior, adolescents, subjective control, locus of control, externality, internality, psychological support, stress

For citation: Zinchenko E. V., Altynova A. A. Coping strategies of gifted teenagers with different levels of subjective control. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik = North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2020, no. 18/2, pp. 15–27. doi: 10.21702/ncpb.2020.2.2 (in Russ.).

ВВЕДЕНИЕ

Феномен одаренности активно исследуется учеными в течение многих лет. Однако в последнее время можно наблюдать смещение акцентов внимания психологов и педагогов в данной области исследований с самого понятия одаренности и его характеристик на изучение внешних и внутренних условий, особенностей развития детской и подростковой одаренности. Все более актуальными становятся научные работы, посвященные разработке средств и методов психологической поддержки одаренных школьников. Для современных детей создаются благоприятные внешние условия в виде обучения в специализированных учебных заведениях, созданных по указу Президента РФ, научных центрах, участия в грантах и предоставляются другие возможности для раскрытия творческого потенциала, развития способностей. При этом вопрос индивидуального и группового психолого-педагогического сопровождения одаренных детей не решен до конца. Исследователи указывают, что лишь 2–3 % одаренных подростков реализуют в дальнейшем свой потенциал в профессиональной сфере [1]. Следовательно, необходимо формировать систему психологического сопровождения одаренных детей с учетом их возрастных особенностей и специфики области деятельности, в которой они достигли значительных успехов. Особо значимым и актуальным становится исследование копинг-стратегий одаренных обучающихся в современных условиях жизнедеятельности, отличающихся высокой изменчивостью. Возникновение жизненных трудностей актуализирует копинг-поведение, реализуемое личностью посредством ряда копинг-стратегий. Важно понимать полную картину возможных способов реагирования старшеклассников в трудной стрессовой ситуации и способствовать расширению индивидуального репертуара копинг-стратегий, ориентируя на гибкость их применения с учетом конкретной ситуации [2].

Теоретическое обоснование

Согласно постановлению Правительства РФ от 17 ноября 2015 г. № 1239 были утверждены Правила выявления, сопровождения и мониторинга дальнейшего развития детей, проявивших выдающиеся способности. В редакции Постановления Правительства РФ от 27.05.2020 № 760 описывается, что выявление одаренных детей осуществляется на основе наличия личных достижений в виде запатентованных результатов интеллектуальной деятельности или публикации в научном международном издании, либо посредством

проведения олимпиад и других интеллектуальных, спортивных или творческих конкурсов, а также различных мероприятий, направленных на развитие способностей и интереса к научной, творческой, спортивной деятельности, и на пропаганду научных знаний и достижений в своей сфере деятельности. Следовательно, согласно сказанному выше, школьники, имеющие документально подтвержденные высокие достижения в той или иной области, могут рассматриваться как одаренные.

В психологии существует большое количество определений одаренности. Различают общую и специальную одаренность. Под *общей одаренностью* понимается интеллектуальный, творческий или спортивный потенциал, заложенный природой и проявляющийся в любом возрастном периоде, при этом способности имеются во многих сферах деятельности. *Специальная одаренность* обозначает проявление таланта в одной определенной отрасли [3]. Одаренный ребенок отличается высокой познавательной активностью и развитием интеллекта выше сверстников, имеет большой словарный запас, хорошую эрудицию и творческие способности. Н. С. Лейтес отмечает, что большинство одаренных детей обладают развитым чувством юмора [4]. Одновременно одаренным обучающимся присуща эмоциональная уязвимость и сверхчувствительность, обусловленные особенностями их интеллектуального развития. Они чаще, чем сверстники, могут подвергаться одиночеству и изоляции, находиться в тревожном состоянии, остро переживая неудачи [5]. Собственно, поэтому психологами так часто описывается необходимость в комплексном психологическом сопровождении одаренных детей и применении к ним индивидуального подхода в обучении, профессиональной диагностике [6]. Реализации такого подхода может способствовать изучение психофизиологических основ детской одаренности. Ученые активно исследуют мозговые механизмы творческой деятельности одаренных людей, изучают изменения биоэлектрической активности коры головного мозга при решении интеллектуальных задач [7]. В наши дни реализация интеллектуального и творческого потенциала одаренных детей является актуальной социальной и национальной задачей.

Президиум Государственного Совета Российской Федерации с 2010 г. ввел в систему образовательных учреждений требование по развитию одаренности учащихся на основе непрерывной образовательной траектории. В психологии популярными программами работы с одаренными являются: «Методика полного усвоения» Дж. Кэрролла и Б. Блума, «Три вида обогащения учебной программы» Дж. Рензулли, «Таксономия целей обучения» Б. Блума и др. [8]. Анализируя литературу по данной проблеме, можно определить, что сопровождение одаренных детей может осуществляться в трех направлениях. Это развитие собственно интеллектуальных, творческих или спортивных способностей ребенка, формирование адекватного самовосприятия, эмоционально-волевой

сферы и поведенческих реакций, а также помощь в адаптации обучающегося к социальному окружению и приобретении конструктивных форм общения. Американский психолог Б. Блум предложил модель специальных воспитательных и образовательных средств для развития таланта одаренных. Он провел множество интервью с известными личностями в различных сферах деятельности и доказал влияние поддержки семьи и ближайшего окружения на успешность одаренного ребенка [9].

Многими учеными отмечалось, что существуют два фактора, способствующих реализации потенциала одаренного ребенка: внутренние характеристики, такие как мотивация достижения, стратегии обучения, эмоции, копинг-стратегии, и внешние – социум, культура, семья, ближайшее окружение, критические жизненные события. При этом, согласно А. Циглеру и Х. Стоеджеру, на ранних этапах обучения внешние факторы больше влияют на успех развития способностей учащихся [10]. Таким образом, авторы утверждают, что оказывать психологическое сопровождение одаренным обучающимся крайне необходимо.

Обучение одаренных детей отличается определенной спецификой. Одаренные подростки подвержены регулярным стрессовым нагрузкам, связанным с насыщенными событиями жизнью, напряженной интеллектуальной деятельностью (обусловленной постоянным участием в олимпиадах, конференциях, конкурсах, проектах и т. д.). Часто стрессовые нагрузки сочетаются с ощущением своей инаковости, завышенными требованиями к себе, трудностями общения со сверстниками и пр. Поведение подростков в стрессовой ситуации определяется системой различных внешних и внутренних факторов и сопровождается применением определенных копинг-стратегий [11]. Австралийские ученые К. Эддлс-Хирш, У. Виалл, Дж. МакКормик и К. Роджерс исследовали стратегии совладания одаренных школьников в различных учебных условиях. Удалось определить, что школы, осуществляющие поддержку для удовлетворения социальных и эмоциональных потребностей одаренных обучающихся, обеспечили такие условия, в которых неадаптивное совладание не развивалось [12]. Для проведения проектных смен и наиболее результативного осуществления процесса обучения и исследовательской подготовки одаренных школьников объединяют в малые группы. Однако, как отмечают исследователи, в группах, работающих совместно над достижением единых целей, могут возникать конфликты различного уровня (межличностные, конфликты микрогрупп, групповые) и типа (конфликт работы и конфликт субъектов), влияющие на эффективность группы [13]. Наиболее часто конфликты возникают при реализации копинг-стратегии конфронтации или же других непродуктивных стратегий.

На сегодняшний день проблемой копинг-стратегий занимается множество ученых, изучая различные аспекты их детерминации: гендер, возраст,

личностные особенности, принадлежность к расе и пр. Однако исследованию адаптивных и неадаптивных копинг-стратегий молодых людей уделяется меньше внимания [14]. С. А. Хазова отмечает качественное отличие совладающего поведения одаренных старшеклассников и их сверстников. Одаренные обучающиеся реже используют стратегию социальной поддержки, им свойственно замыкаться в себе и не делиться своими переживаниями [15]. В своем исследовании И. М. Никольская и Р. М. Грановская описали стратегию когнитивного отвлечения в качестве приоритетной для одаренных школьников, что связано с их способностью к саморегуляции [16]. В психологических научных исследованиях в роли предиктора эффективного совладающего поведения можно встретить такую личностную характеристику, как локус контроля. С. А. Яковлева выделила локус контроля в качестве одного из факторов детерминации совладающего поведения подростков. Так, ей удалось выявить, что школьники с интернальным локусом контроля воспринимают стрессовые события как вызов, чаще используют продуктивные копинг-стратегии; подростки же с экстернальным локусом контроля склонны покорно переносить стресс, не пытаясь изменить ситуацию, зачастую они применяют непродуктивные стратегии совладания [17].

Цель нашего исследования: изучить копинг-стратегии одаренных подростков, адаптирующихся в новом образовательном учреждении. Обучающиеся СУНЦ ЮФО – это школьники, имеющие достижения в области математическо-технических, гуманитарных и информационных наук. Отбор школьников для обучения в СУНЦ осуществлялся конкурсной комиссией ЮФУ по нескольким критериям: на основе результатов портфолио, подтверждающего их значимые научные достижения в определенной области (победы или призовые места в олимпиадах и конкурсах разного уровня), предметного и психологического тестирования. К зачислению были рекомендованы школьники, набравшие по итогам конкурса наиболее высокие результаты по сравнению со сверстниками, что позволяет, учитывая обозначенные выше подходы к понятию одаренности, отнести их к числу одаренных.

Каждый обучающийся, переходящий в другое образовательное учреждение, сталкивается с изменением условий и режима обучения. Специфика обучения в СУНЦ ЮФО заключается в: усилении акцента на исследовательской деятельности и олимпиадной подготовке; необходимости работы обучающихся в проектных группах; появлении педагогов-наставников, курирующих исследовательскую деятельность и др. Часто при этом подросток вынужден переехать в другой город и начать самостоятельную жизнь вдали от родителей. Перечисленные обстоятельства вызывают у обучающихся стресс, возникающий как пусковой механизм адаптационного процесса. Для успешного совладания с новой жизненной ситуацией одаренные школьники используют различные

стратегии совладающего поведения, которые помогают им адаптироваться к новым условиям обучения.

МЕТОДЫ

Для исследования копинг-стратегий одаренных подростков с разным уровнем субъективного контроля нами использовались опросник совладания со стрессом «COPE» в адаптации Е. И. Рассказовой, Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осина, а также методика «УСК», разработанная Е. Ф. Бажиным, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткингом. Математическая обработка данных осуществлялась с помощью непараметрического U-критерия Манна – Уитни. В исследовании приняли участие 40 одаренных подростков в возрасте 16–17 лет, обучающихся в СУНЦ ЮФО в течение 2–3 месяцев, из них 22 девочки и 18 мальчиков.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Эмпирически установлено, что наиболее предпочитаемой стратегией одаренных подростков является стратегия планирования (таблица 1). Это свидетельствует о том, что школьники в стрессовой ситуации склонны думать о возможностях преодоления актуальной проблемы. Приоритетной также является и стратегия активного совладания, что отражается в применении активных прямых действий, направленных на разрешение тяжелой жизненной ситуации. Еще одна тенденция просматривается в применении респондентами стратегий позитивного переформулирования и личностного роста, когда стрессовая ситуация переосмысливается в позитивном ключе, и юмора. Между инструментальной и эмоциональной социальной поддержкой одаренные школьники выбирают скорее инструментальную: они более сконцентрированы на деле, чем на переживаниях. При этом стратегия соперничества и подавления конкурирующей деятельности рассматривается ими как возможная для применения в определенных обстоятельствах.

Наименее используемыми стратегиями совладания являются стратегии обращения к религии и использования «успокоительных», поведенческого ухода. Интеллектуально одаренные дети больше склонны обращаться к себе, своим мыслям, чем прибегать к помощи веры, религии или применять медикаментозные средства для улучшения самочувствия в стрессовой ситуации. Тем самым делаем вывод о том, что одаренные подростки выбирают преимущественно продуктивные стратегии совладания со стрессом, предпочитают решать проблемы, а не уходить от их решения.

При решении задачи, касающейся установления гендерных предпочтений применения копинг-стратегий, нами были выявлены значимые различия в копинге между одаренными юношами и девушками. Так, девушки чаще юношей выбирают стратегии мысленного ухода от проблемы ($U_{\text{эмп}} = 107,5$ при $p \leq 0,05$)

и концентрации на эмоциях ($U_{\text{эмп}} = 126$ при $p \leq 0,05$), хотя данная стратегия не является одной из наиболее предпочитаемых. А также они чаще, чем юноши, применяют стратегии использования эмоциональной социальной поддержки ($U_{\text{эмп}} = 132$ при $p \leq 0,05$) и использования «успокоительных» ($U_{\text{эмп}} = 116,5$ при $p \leq 0,05$). Эмоционально-ориентированные копинг-стратегии являются менее эффективными, чем проблемно-ориентированные. У девушек выражена потребность в эмоциональной поддержке окружающих в стрессовой ситуации, т. е. девушки придают стрессовой ситуации более сильное эмоциональное значение. Следовательно, они в большей степени, чем юноши, нуждаются в эмоциональной поддержке со стороны значимых людей и психолога.

Таблица 1

Полученные данные по методике «COPE»

Копинг-стратегия	Девушки $\bar{X}$	Юноши $\bar{X}$	Общее $\bar{X}$	Ранг (общая выборка)
Планирование	14,32	13,89	14,12	1
Активное совладание	14,09	13,11	13,63	2
Позитивное переформулирование и личностный рост	13,36	12,26	12,85	3,5
Юмор	14,5	10,95	12,85	3,5
Подавление конкурирующей деятельности	12,18	11,74	11,98	5
Принятие	11,91	11,47	11,71	6
Инструментальная социальная поддержка	12,05	11,11	11,61	7
Сдерживание	10,55	10	10,29	8,5
Эмоциональная социальная поддержка	11,09	9,37	10,29	8,5

Копинг-стратегия	Девушки $\bar{X}$	Юноши $\bar{X}$	Общее $\bar{X}$	Ранг (общая выборка)
Концентрация на эмоциях	10,95	8,63	9,88	10
Мысленный уход	9,77	7,79	8,85	11
Отрицание	8,5	7,42	8	12
Поведенческий уход	7,09	6,84	6,98	13
Использование успокоительных	6,18	5,05	5,66	14
Обращение к религии	5,73	4,89	5,34	15

Полученные данные позволили установить, что у девушек и юношей наблюдается различие в субъективном контроле. Одаренные девушки имеют более высокий уровень субъективного контроля над значимыми ситуациями ($U_{\text{эмп}} = 126,5$ при $p \leq 0,05$), т. е. они более склонны брать на себя ответственность за свои поступки и считают, что события в их жизни в большей степени зависят от них самих.

Более 70 % всех опрашиваемых одаренных школьников имеют интернальный тип субъективного контроля. Они склонны думать, что важные события в их жизни полностью зависят от них самих, а не от внешних условий, берут ответственность за свои действия и за то, каким образом складывается их жизнь. С помощью критерия Манна – Уитни удалось выявить различия в применении копинг-стратегии отрицания ($U_{\text{эмп}} = 40,5$ при $p \leq 0,05$) и стратегии поведенческого ухода от проблемы ($U_{\text{эмп}} = 47$ при $p \leq 0,05$) одаренных с экстернальным и интернальным типами уровня контроля. Одаренные подростки с экстернальным типом уровня субъективного контроля чаще применяют стратегию отрицания стрессовой ситуации и поведенческий уход от проблемы, что выражается в отказе от достижения цели. Стоит отметить, что обе эти стратегии являются непродуктивным совладающим поведением.

Выводы

1. Одаренные подростки чаще прибегают к использованию продуктивных копинг-стратегий, чем непродуктивных. Как в стрессовых ситуациях, так и в интеллектуальной деятельности они предпочитают самостоятельно искать способы решения проблемы, проявляя себя достаточно активно, взяв на себя ответственность за свои действия.
2. Пассивный копинг, ориентированный на уход от решения проблемы или отвлечение на другое занятие, является наименее предпочитаемым среди одаренных обучающихся.
3. Преобладающая у большинства одаренных подростков интернальность локуса контроля говорит об их настойчивости в достижении поставленных целей.
4. Одаренные девушки имеют более высокий уровень субъективного контроля, чем одаренные юноши.
5. Между одаренными девушками и юношами выявлены значимые различия в выборе копинг-стратегий: девушки чаще юношей предпочитают эмоциональный копинг и в большей степени ожидают эмоциональной поддержки от окружающих.

Проведенное исследование позволило выделить небольшую группу обучающихся с экстернальным типом локуса контроля, использующих непродуктивные стратегии копинга и испытывающих трудности в социально-психологическом адаптационном процессе. Для данной группы возможна разработка психологической коррекционной программы с целью формирования продуктивных копинг-стратегий. Психологическая поддержка одаренных школьников необходима для дальнейшего развития их потенциала и самореализации в профессиональной сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арон И. С. Личностные особенности одаренного ребенка в структуре психологической готовности к профессиональному самоопределению // Концепт. 2012. № 7. С. 79–83.
2. Belova E., Zinchenko E. Coping behavior of different groups of Russian urban student youth in connection with their frustration // 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts SGEM 2017. Albena, Bulgaria, 2017. Vol. 17, P. 85–92. DOI: [10.5593/sgemsocial2017/32/S11.011](https://doi.org/10.5593/sgemsocial2017/32/S11.011)
3. Давкуш Н. В. Понятие одаренности и особенности ее выявления у детей // Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей: Сборник материалов I научно-практической конференции / Под ред. Н. А. Глузман. Симферополь: Типография «Ариал», 2017. С. 64–69.

4. Антонова И. Г. Одаренные дети и особенности педагогической работы с ними // Одаренный ребенок. 2011. № 1. С. 46–51.
5. Суднева О. Ю. Одаренные дети: особенности и сложности развития // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. № 11. DOI: [10.24412/FhF3WUQN_c4](https://doi.org/10.24412/FhF3WUQN_c4)
6. Зинченко Е. В. Сопровождение профессионального самоопределения одаренных старшеклассников в условиях непрерывности образования // Мир университетской науки: культура, образование. 2019. № 3. С. 89–95.
7. Dikaia L., Pokul E. Brain mechanisms of creative activity of high-creative and gifted people // International Journal of Psychophysiology. 2018. Vol. 131. P. S156. DOI: [10.1016/j.ijpsycho.2018.07.414](https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2018.07.414)
8. Габдулхаков В. Ф. Одаренность и ее развитие в условиях взаимодействия общеобразовательной школы и университета. Учебно-метод. пособие. Казань: РИЦ «Школа», 2012. 174 с.
9. Taxonomy of education objectives. The classification of educational goals / Ed. by B. S. Bloom. Handbook 1: Connitive Domain. N. Y.: Longmans, Green and Company, 1956. 207 p.
10. Ziegler A., Stöger H. Expertisierung als Adaptions- und Regulationsprozess: Die Rolle von Bildungs- und Lernkapital // Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz / M. Dresel (Hrg.). Münster: Lit, 2011. P. 131–152.
11. Шкуратова И. П., Анненкова Е. А. Личностные ресурсы как фактор совладания с кризисными ситуациями // Психология кризиса и кризисных состояний: Материалы междунар. междисц. симпозиума. Вып. 4. Ростов-на-Дону, 2007. С. 17–23.
12. Eddles-Hirsch K., Vialle W., McCormick J., Rogers K. Insiders or outsiders: The role of social context in the peer relations of gifted students // Roeper Review. 2012. Vol. 34, № 1. P. 53–62. DOI: [10.1080/02783193.2012.627554](https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627554)
13. Sidorenkov A. V., Shipitko O. Y., Obukhova Y. V. The connection between the levels and types of intra group conflict with small groups effectiveness // 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts SGEM 2017. Albena, Bulgaria, 2017. Vol. 17, P. 371–378. DOI: [10.5593/sgemsocial2017/32/S11.047](https://doi.org/10.5593/sgemsocial2017/32/S11.047)
14. Зинченко Е. В., Рудя И. А. Стратегии копинг-поведения у молодых женщин, имеющих детей // Северо-Кавказский психологический вестник. 2017. № 15/1. С. 27–34.
15. Хазова С. А. Интеллектуальная одаренность и совладание с трудностями // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2008. Т. 14, № 4. С. 162–166.
16. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2010. 352 с.

17. Яковлева С. А. Особенности совладающего поведения старшеклассников с учётом локуса контроля // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. 2012. № 5. С. 259–263.

REFERENCES

1. Aron I. S. Personal characteristics of a gifted child in the structure of psychological readiness for professional self-determination. *Koncept*, 2012, no. 7, pp. 79–83. (in Russ.).
2. Belova E., Zinchenko E. Coping behavior of different groups of Russian urban student youth in connection with their frustration. In: *4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts SGEM 2017*. Albena, Bulgaria, 2017, V. 17, pp. 85–92. DOI: [10.5593/sgemsocial2017/32/S11.011](https://doi.org/10.5593/sgemsocial2017/32/S11.011)
3. Davkush N. V. The concept of giftedness and features of its detection in children. In: N. A. Gluzman (Ed.). *Psychological and pedagogical support of gifted children: Materials of the I Scientific-Practical Conference*. Simferopol, Arial Publ., 2017, pp. 64–69. (in Russ.).
4. Antonova I. G. Gifted children and features of pedagogical work with them. *Odarenniyi rebenok*, 2011, no. 1, pp. 46–51. (in Russ.).
5. Sudneva O. U. Gifted children: characteristics and complexity of development. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem (elektronnyi nauchnyi zhurnal)*, 2012, no. 11. DOI: [10.24412/FhF3WUQN_c4](https://doi.org/10.24412/FhF3WUQN_c4) (in Russ.).
6. Zinchenko E. V. Support of professional self-determination of gifted high school students in the conditions of continuous education. *Mir universitetskoi nauki: kul'tura, obrazovanie = The World of Academia: Culture, Education*, 2019, no. 3. pp. 89–95. (in Russ.).
7. Dikaia L., Pokul E. Brain mechanisms of creative activity of high-creative and gifted people. *International Journal of Psychophysiology*, 2018, V. 131, p. S156. DOI: [10.1016/j.ijpsycho.2018.07.414](https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2018.07.414)
8. Gabdulkhakov V. F. *Giftedness and its development in the context of interaction between secondary schools and universities*. Kazan, Shkola Publ., 2012, 174 p. (in Russ.).
9. Bloom B. S. (Ed.). *Taxonomy of education objectives. The classification of educational goals*. Handbook 1: Cognitive Domain. N. Y., Longmans, Green and Company, 1956. 207 p.
10. Ziegler A., Stöger H. *Expertisierung als Adaptions- und Regulationsprozess: Die Rolle von Bildungs- und Lernkapital* [The role of adaptation and regulation processes in the acquisition of excellence: The role of educational and learning capital]. In: M. Dresel (Ed.). *Motivation, Selbstregulation und*

- Leistungsexzellenz* [Motivation, self-regulation and performance excellence]. Muenster, Lit, 2011, pp. 131–152. (in Germ.).
11. Shkuratova I. P., Annenkova E. A. Personal resources as a factor of coping with crisis situations. In: *Psychology of crisis and crisis states: Proceedings of the International Interdisciplinary Symposium*. Rostov-on-Don, 2007, Issue 4, pp. 17–23. (in Russ.).
 12. Eddles-Hirsch K., Vialle W., McCormick J., Rogers K. Insiders or outsiders: The role of social context in the peer relations of gifted students. *Roeper Review*, 2012, V. 34, no. 1, pp. 53–62. DOI: [10.1080/02783193.2012.627554](https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627554)
 13. Sidorenkov A. V., Shipitko O. Y., Obukhova Y. V. The connection between the levels and types of intra group conflict with small groups effectiveness. In: *4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts SGEM 2017*. Albena, Bulgaria, 2017. V. 17, pp. 371–378. DOI: [10.5593/sgemsocial2017/32/S11.047](https://doi.org/10.5593/sgemsocial2017/32/S11.047)
 14. Zinchenko E. V., Rudya I. A. Strategies of coping behavior among young women with children. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik = North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2017, no. 15/1, pp. 27–34. (in Russ.).
 15. Khazova S. A. Intellectual giftedness and coping with difficulties. *Vestnik of Kostroma State University*, 2008, V. 14, no. 4, pp. 162–166. (in Russ.).
 16. Nikol'skaya I. M., Granovskaya R. M. *Psychological protection in children*. St. Petersburg, Rech', 2010. 352 p. (in Russ.).
 17. Yakovleva S. A. Coping behavior features of senior pupils taking into account the locus of control. *Uchenye Zapiski Zabaikalskogo Gosudarstvennogo Universiteta = Scholarly Notes of Transbaikalian State University*, 2012, no. 5, pp. 259–263. (in Russ.).

Современные исследования эмоционального интеллекта в отечественной психологии

Виктория А. Литвиненко*, Юлия В. Обухова

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

* E-mail: victoria.cosyachenko@yandex.ru

Аннотация

Авторами обосновывается актуальность изучения эмоционального интеллекта, приводятся показатели популярности и востребованности изучения эмоционального интеллекта в мире и в России по запросам из базы SciVal. Проведен обзор отечественных научных публикаций по проблематике эмоционального интеллекта на примере анализа 24-х научных статей (3 – информационно-аналитических, 16 – эмпирических и 5 – методических) из 14-ти журналов, включенных в перечень рецензируемых изданий, рекомендованных ВАК (по 19.00.00 – Психологические науки, с 2015 по 2020 г.). Анализ публикаций осуществлялся по следующим разделам: жанр публикаций, эмпирический объект исследования, исследовательские методы и методики, области и темы исследования.

В результате было установлено, что эмоциональный интеллект изучается вместе с другими феноменами, такими как: психические состояния, индивидуальные и личностные особенности, профессиональное выгорание, стратегии совладающего поведения, удовлетворенность и эффективность в разных сферах жизнедеятельности. Наибольшее внимание исследователей уделялось изучению взаимосвязи эмоционального интеллекта с личностными особенностями. Объектом эмпирических исследований преимущественно являлись производственные и образовательные малые группы, а сбор эмпирических данных проводился с помощью разных психологических методов (психологическое тестирование, констатирующий эксперимент, полуструктурированное интервью, контент-анализ ответов, аппаратные методы) и методик, среди которых наиболее часто применялись тесты-опросники.

В заключение делается вывод о том, что уровень эмоционального интеллекта определяет успешность в учебной и трудовой деятельности, а также влияет на эффективность социального взаимодействия. Обозначены прикладные аспекты изучения эмоционального интеллекта. Приведены перспективы дальнейшего собственного эмпирического исследования, отражающего влияние эмоционального интеллекта на стратегии учебно-профессиональной карьеры студентов вуза.

Ключевые слова

эмоциональный интеллект, образовательные группы, профессиональные группы, методы изучения, методики, современные исследования, отечественная психология, обзор исследований, статьи, ВАК

Для цитирования: Литвиненко В. А., Обухова Ю. В. Современные исследования эмоционального интеллекта в отечественной психологии // Северо-Кавказский психологический вестник. 2020. № 18/2. С. 28–43. doi: 10.21702/ncpb.2020.2.3

Modern researches of the emotional intelligence in Russian psychology

Victoria A. Litvinenko*, Yulia V. Obukhova

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

* Corresponding author. E-mail: victoria.cosyachenko@yandex.ru

Abstract

In this paper the authors substantiate the relevance and applied value of studying emotional intelligence, review and summarize data on prevalence of this kind of research in Russian and international literature as it is reflected in the SciVal database. A review of domestic scientific publications focused on the issue of emotional intelligence was carried out on a sample of 24 articles (3 – descriptive and analytical, 16 – empirical, and 5 – methodological) from 14 journals included in the list of peer-reviewed publications recommended by the Higher Attestation Commission (indexed 19.00.00 – Psychological Sciences), published between 2015 and 2020. These publications were analyzed according to the following categories: publication type, empirical object and conceptual focus of research, research methodology and instruments, areas of application.

It was found that emotional intelligence is typically studied in association with other phenomena, such as: mental states, individual and personality traits, professional burnout, coping strategies, satisfaction and efficiency in various spheres of life. The greatest research attention was given to studying the relationships between emotional intelligence and personality traits. Empirical research focused on professional and educational small groups as its main object and employed for data collection various methods and techniques (e.g., psychological testing, ascertaining experiment, semi-structured interview, content analysis, apparatuses), among which psychological questionnaire were most prevalent.

The review concluded that the level of emotional intelligence largely determines success in educational and work-related activities, and also affects the effectiveness

of social interactions. The paper describes applied aspects of research on emotional intelligence are indicated and offers prospects for further empirical research (including own-authored) that would reflect the influence of emotional intelligence on the strategies for educational and professional development of university students.

Keywords

emotional intelligence, educational groups, professional groups, research methods, techniques, modern research, Russian psychology, research review, articles, Higher Attestation Commission

For citation: Litvinenko V. A., Obukhova Y. V. Modern researches of the emotional intelligence in Russian psychology. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik* = *North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2020, no. 18/2, pp. 28–43. doi: 10.21702/ncpb.2020.2.3 (in Russ.).

ВВЕДЕНИЕ

Понятие эмоционального интеллекта заработало высокий ранг популярности среди исследователей и практиков в самых разных областях знания. Это подтверждается результатами запросов из научной базы SciVal (таблица 1).

Таблица 1

Показатели популярности и востребованности изучения эмоционального интеллекта в мире и в России (база SciVal)

SciVal Topic Clusters (World) Emotional intelligence, Emotion, Trait emotional	SciVal Topic (World) 50	Scholarly Output (World) 1,674	Publi- cation Share (World) 1,674	Field- Weighted Citation Impact (World) 0,95	Prominence percentile (World) 98,129
SciVal Topic Clusters (Russia) Emotional Intelligence; Emotions; Trait emotional	SciVal Topic (Russia) 38	Scholarly Output (Russia) 38	Publi- cation Share (Russia) 1,344	Field- Weighted Citation Impact (Russia) 0,24	Prominence percentile (Russia) 98,129

В зарубежных исследованиях есть подтверждение тому, что уровень эмоционального интеллекта определяет успешность в учебной [1, 2, 3] и трудовой деятельности [4], а также влияет на эффективность социального взаимодействия [5, 6].

Именно поэтому проблема эмоционального интеллекта актуальна в отечественной и зарубежной психологии. Доказательством этого служит тот факт, что за последние годы были написаны десятки научных статей по проблематике эмоционального интеллекта, разработаны и апробированы методики для измерения эмоционального интеллекта и программы развития эмоционального интеллекта личности на разных этапах онтогенеза.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Важным направлением изучения эмоционального интеллекта является аналитический обзор накопленных за рубежом и в нашей стране исследовательских данных за определенный период времени.

Цель исследования: провести обзор отечественной научной литературы, опубликованной в период с 2015 по 2020 г. и посвященной исследованию эмоционального интеллекта.

Объект исследования: научные статьи в отечественных журналах, включенных в перечень ВАК за последние 5 лет; *предмет исследования* – современные исследования изучения эмоционального интеллекта.

Были отобраны 24 статьи из 14-ти журналов, включенных в перечень рецензируемых изданий, рекомендованных ВАК (таблица 2).

Таблица 2

Количество научных публикаций по проблеме изучения эмоционального интеллекта в журналах, рекомендованных ВАК

Название журнала	Количество статей	IF
Психология. Журнал Высшей школы экономики	4	2,331
Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова	4	0,299
Психология и психотехника	2	0,134
Психологические исследования	2	1,260

Название журнала	Количество статей	IF
Современная зарубежная психология	2	2,013
Азимут научных исследований: педагогика и психология	1	0,227
Социальная психология и общество	1	0,643
Психолого-педагогические исследования	1	0,674
Психологический журнал	1	1,204
Российский психологический журнал	1	0,869
Вестник МПГУ. Серия «Педагогика и психология»	1	0,227
Psychology in Russia: State of the Art	1	1,138
Национальный психологический журнал	1	1,513
Вестник Мининского университета	1	0,941

Мы проследили динамику публикационной активности по годам, начиная с 2015 г. Количество опубликованных статей по годам представлено в таблице 3.

Таблица 3

Количество научных публикаций по проблеме изучения эмоционального интеллекта по годам

Год	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Кол-во	4	5	4	4	4	3

Данная таблица демонстрирует, что интерес исследователей к проблеме эмоционального интеллекта на протяжении рассматриваемого периода практически не менялся.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Жанр (тип) публикаций

Из 24-х отобранных для анализа статей: в 16-ти представлены результаты эмпирического исследования эмоционального интеллекта, в 3-х проведен информационно-аналитический обзор литературных источников, и в 5-ти описан методический инструментарий для изучения эмоционального интеллекта.

Публикации эмпирической направленности охватывают множество аспектов изучения эмоционального интеллекта, например гендерные различия в эмоциональном интеллекте, связи эмоционального интеллекта с рядом других феноменов (эмоциональной устойчивостью, настроением, профессиональным выгоранием, удовлетворенностью браком и др.).

Меньшее количество исследований информационно-аналитической направленности. Ю. А. Кочетова и М. В. Климакова в своей статье провели обзор методик диагностики эмоционального интеллекта [7]. Еще одна статья данных авторов была посвящена обзору зарубежных исследований агрессии, а также ее связи с эмоциональным интеллектом и его компонентами. Ю. А. Кочетовой и М. В. Климаковой были рассмотрены исследования, результаты которых подтверждали роль эмоционального интеллекта в снижении уровня агрессивности поведения. Эмоциональный интеллект также был рассмотрен как предиктор агрессивного поведения [8]. Е. А. Сергиенко, Е. А. Хлевная и Т. С. Киселева в своей статье провели анализ отечественных и зарубежных исследований, посвященных обсуждению роли эмоционального интеллекта в эффективности деятельности и психологическом благополучии человека [9].

Таким образом, отобранные нами для обзора информационно-аналитические публикации посвящены анализу отечественных и зарубежных исследований, в которых изучается взаимосвязь эмоционального интеллекта с другими феноменами, например психологическим благополучием.

Мы также выделили 5 статей методологической направленности. В двух из них описаны результаты разработки и стандартизации русскоязычной методики ТЭИ («Тест эмоционального интеллекта»), позволяющей измерить уровень развития эмоционального интеллекта. Были доказаны надежность и валидность данного инструментария [10, 11]. В двух других публикациях представлены методы и методики развития эмоционального интеллекта: а) в статье Т. Д. Савенковой и З. В. Пархимович описаны концептуальные основания, и предложены методические решения, направленные на развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности детей старшего

дошкольного возраста в игровой и изобразительной деятельности [12]; б) в статье Н. А. Рыбаковой описываются методические приемы по созданию и использованию эмоционально-ассоциативной интерпретации музыки как средства совершенствования эмоционального интеллекта и повышения эмпатии личности [13]. В статье М. А. Алферовой спроектирована модель каузального исследования зависимости выбора игрового (манипулятивного) или конструктивного паттерна поведения от уровня эмоционального интеллекта, что означает открытие нового источника интерпретационного потенциала транзактного анализа. Результатом исследования является проект однофазного квазиэкспериментального плана с медиатором, который позволяет выявить наличие/отсутствие зависимости выбора манипулятивного/конструктивного паттерна поведения от уровня эмоционального интеллекта [14].

Рассмотрев жанры анализируемых статей, можно сделать вывод, что эмпирические и методологические исследования составляют 87,5 % от общего числа публикаций. Такие данные указывают на то, что проблема эмоционального интеллекта актуальна для исследователей, которые активно занимаются приращением нового знания и разработкой новых методических приемов.

Типы групп в эмпирическом исследовании

В эмпирических исследованиях объектом изучения выступали различные типы групп. Типы исследуемых групп наглядно продемонстрированы в таблице 4.

Таблица 4

Типы исследуемых групп	
Типы групп	Количество статей
Образовательные (дошкольные, школьные, студенческие) группы и выпускники различных специальностей	11
Профессиональные группы:	6
Сотрудники контактного центра телекоммуникационной компании	1
Менеджеры по продажам	1
Предприниматели	1
Руководители	2

Типы групп	Количество статей
<i>Представители различных профессий</i>	1
Семейные и детско-родительские отношения	2
Иные группы:	3
<i>Подростки, посещающие центр психолого-медико-социального сопровождения</i>	1
<i>Представители субкультуры «хипстеры»</i>	1
<i>Пользователи социальной сети «ВКонтакте»</i>	1

Чаще были задействованы образовательные группы: школьные [15, 16], студенческие [17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25], выпускники различных специальностей [13] и профессиональные группы [19, 21, 26, 27, 28].

В одной из работ изучалось соотношение показателей эмоционального интеллекта и удовлетворенности браком у супругов [29], в другой работе – связь эмоционального интеллекта родителей с типом детско-родительских взаимоотношений [30]. Схожие результаты были получены и в статье E. Argyriou, G. Bakoyannis, & S. Tantaros [25].

Из-за невозможности объединить некоторые группы по типу мы включили их в раздел иных групп. Так, например, в статье Д. П. Ткаченко приведена динамика развития эмоционального интеллекта в процессе социализации подростков в стабильные и кризисные периоды развития общества [24], в статье Е. И. Изотовой и Е. В. Максимовой изучались особенности эмоционального интеллекта подростков – представителей субкультуры «хипстеров» [15], а в статье Ю. А. Кочетовой и М. В. Климаковой исследовалась группа подростков, которые посещают центр психолого-медико-социального сопровождения [16].

Методы изучения эмоционального интеллекта в эмпирическом исследовании

В 16-ти эмпирических исследованиях, отобранных для дальнейшего анализа, применялись разнообразные методы (см. таблицу 5).

Таблица 5

Методы изучения эмоционального интеллекта в эмпирических исследованиях

Наименование метода	Количество статей
Констатирующий эксперимент	1
Полуструктурированное интервью	1
Контент-анализ ответов	1
Тесты-опросники	16
Аппаратурные методы	1

Можно сделать вывод, что во всех публикациях для изучения эмоционального интеллекта применялись тесты-опросники. Чаще всего применялась методика Д. В. Люсина «ЭМИн». Реже применялись такие методики, как MSCEIT v.2.0, тест эмоционального интеллекта Н. Холла, методика исследования эмоционального интеллекта (EQ) в модификации Т. Д. Марцинковской, видеотест Д. В. Люсина и В. В. Овсянниковой.

В некоторых работах применялись сразу несколько из представленных методик. Так, Ю. А. Кочетова и М. В. Климакова в своей статье, наряду с тестами-опросниками, использовали метод констатирующего эксперимента [16].

В исследовании О. А. Ковалёвой для изучения выраженности эмоционального интеллекта использовались тесты-опросники, полуструктурированное интервью и контент-анализ ответов [28].

Кроме этого, в статье Е. И. Изотовой, Е. Б. Максимовой при изучении эмоционального интеллекта при помощи тестов-опросников дополнительно применялся аппаратный метод. Было установлено, что «использование метода аппаратной диагностики позволяет констатировать изменения функционального состояния испытуемого, а также выделить эмоционально значимые для него опросные зоны» [15, с. 7].

Области и темы исследования

Мы также проанализировали публикации по областям и темам исследования эмоционального интеллекта. Чаще всего внимание авторов фокусировалось на изучении связи и взаимосвязи эмоционального интеллекта с другими феноменами:

- с динамическими характеристиками настроения и настроением в целом [20, 21];
- с синдромом профессионального выгорания [26];
- со скоростью переработки эмоционально окрашенной информации [13];
- со способностью к принятию агрессии [27];
- со стратегиями совладающего поведения [28];
- с темпераментными свойствами [17];
- с личностными особенностями [22];
- со степенью удовлетворенности браком [29];
- с типом детско-родительских отношений [30].

В некоторых работах авторы изучали роль эмоционального интеллекта, рассматривая его: как фактор в процессе социализации и становления субъектности в подростковом возрасте [24]; «как предиктор стратегий многоэтапных решений в ситуации неопределенности, моделируемой в игровой задаче Айова» [19, с. 39].

Также в двух исследованиях изучались особенности эмоционального интеллекта: студентов HR-менеджеров [18]; подростков и юношей – представителей различных социальных групп [15].

Кроме того, в двух работах внимание авторов было сфокусировано на сравнении различных характеристик эмоционального интеллекта: межкультурном сравнении [25]; сравнении гендерных различий в структуре эмоционального интеллекта [16].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, проведенный обзор отечественных научных публикаций по проблематике эмоционального интеллекта позволил нам понять:

- какой тип публикаций и в какой мере проводился по данной проблематике с 2015 по 2020 г. в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК по 19.00.00 – Психологические науки;
- на каких группах больше проводилось исследований;
- какие прикладные аспекты изучения эмоционального интеллекта вызывают наибольший интерес у исследователей;
- какие методы и методики чаще всего использовались для изучения эмоционального интеллекта.

В целом данный обзор позволил выявить актуальные проблемы и тенденции в изучении эмоционального интеллекта. Перспективу дальнейшего изучения мы видим в проведении собственного эмпирического исследования, отражающего влияние эмоционального интеллекта на стратегии учебно-профессиональной карьеры студентов вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Barchard K. A. Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? // *Educational and Psychological Measurement*. 2003. Vol. 63, Issue 5. P. 840–858. DOI: [10.1177/0013164403251333](https://doi.org/10.1177/0013164403251333)
2. Naeem N., van der Vleuten C., Muijtjens A. M. M., Violato C., Ali S. M., Al-Faris E. A., Hoogenboom R., Naeem N. Correlates of emotional intelligence: Results from a multi-institutional study among undergraduate medical students // *Medical Teacher*. 2014. Vol. 36, Issue sup1. P. S30–S35.
3. Tekle Z. D., Demeke A., Sado I. A., Damota M. D. The relationship between emotional intelligence and academic achievement among undergraduate students at Madda Walabu University // *New Media and Mass Communication*. 2019. Vol. 85. P. 10–14. DOI: [10.7176/NMMC/85-02](https://doi.org/10.7176/NMMC/85-02)
4. Nieto-Flores M.-P., Berrios M. P., Extremera N. Job search self-efficacy as a mediator between emotional intelligence and the active job search process // *International Journal of Social Psychology*. 2019. Vol. 34, Issue 1. P. 86–109. DOI: [10.1080/02134748.2018.1537652](https://doi.org/10.1080/02134748.2018.1537652)
5. Kornilova T. V., Chumakova M. A., Krasavtseva Yu. V. Emotional intelligence, patterns for coping with decisional conflict, and academic achievement in cross-cultural perspective (evidence from selective Russian and Azerbaijani student populations) // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2018. Vol. 11, Issue 2. P. 114–133. DOI: [10.11621/pir.2018.0209](https://doi.org/10.11621/pir.2018.0209)
6. Urquijo I., Extremera N., Villa A. Emotional intelligence, life satisfaction, and psychological well-being in graduates: The mediating effect of perceived stress // *Applied Research in Quality of Life*. 2016. Vol. 11. P. 1241–1252. DOI: [10.1007/s11482-015-9432-9](https://doi.org/10.1007/s11482-015-9432-9)
7. Кочетова Ю. А., Климакова М. В. Методы диагностики эмоционального интеллекта // *Современная зарубежная психология*. 2019. Т. 8, № 4. С. 106–114. DOI: [10.17759/jmfp.2019080411](https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080411)
8. Кочетова Ю. А., Климакова М. В. Эмоциональный интеллект и агрессия в зарубежных исследованиях // *Современная зарубежная психология*. 2019. Т. 8, № 3. С. 29–36. DOI: [10.17759/jmfp.2019080303](https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080303)
9. Сергиенко Е. А., Хлевная Е. А., Киселёва Т. С. Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности и психологическом благополучии человека // *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 46–53.
10. Сергиенко Е. А., Хлевная Е. А., Ветрова И. И., Киселёва Т. С. Факторная и структурная валидность методики ТЭИ (тест эмоционального интеллекта) // *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23, № 3. С. 33–36.

11. Сергиенко Е. А., Хлевная Е. А., Ветрова И. И., Никитина А. А. Тест эмоционального интеллекта – русскоязычная методика // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, № 3. С. 177–192. DOI: [10.17759/sps.2019100311](https://doi.org/10.17759/sps.2019100311)
12. Пархимович З. В., Савенкова Т. Д. Методики развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка средствами игровой и художественной деятельности // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 2. С. 107–120.
13. Рыбакова Н. А. Развитие эмоционального интеллекта средствами музыки // Психология и Психотехника. 2015. № 2. С. 150–158. DOI: [10.7256/2070-8955.2015.2.14080](https://doi.org/10.7256/2070-8955.2015.2.14080)
14. Алферова М. А. Эмоциональный интеллект сквозь призму транзактного анализа // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, № 1. С. 312–316.
15. Изотова Е. И., Максимова Е. Б. Психологические и психофизиологические аспекты исследования эмоционального интеллекта в подростковом и юношеском возрастах // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 46. С. 7.
16. Кочетова Ю. А., Климакова М. В. Гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9, № 4. С. 65–74. DOI: [10.17759/psyedu.2017090407](https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090407)
17. Баландина Л. Л. Эмоциональный интеллект и его взаимосвязь с темпераментными свойствами // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2017. № 1. С. 5–14.
18. Гришина А. В., Исаева О. М., Савинова С. Ю. Эмоциональный интеллект студентов – HR-менеджеров // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, № 2. С. 16. DOI: [10.26795/2307-1281-2018-6-2-16](https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-16)
19. Красавцева Ю. В., Корнилова Т. В. Эмоциональный и академический интеллект как предикторы стратегий в игровой задаче Айова (IGT) // Психологический журнал. 2018. Т. 39, № 3. С. 29–43.
20. Lyusin D., Mohammed A. Are emotionally intelligent people more emotionally stable? An experience sampling study // Psychology. Journal of Higher School of Economics. 2020. Vol. 17, № 2. P. 315–327. DOI: [10.17323/1813-8918-2020-2-315-327](https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-2-315-327)
21. Люсин Д. В., Овсянникова В. В. Связь эмоционального интеллекта и личностных черт с настроением // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Т. 12, № 3. С. 154–164.
22. Собкин В. С., Лыкова Т. А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностных особенностей (по материалам обследования студентов театрального колледжа) // Национальный психологический журнал. 2015. № 2. С. 56–65. DOI: [10.11621/npj.2015.0206](https://doi.org/10.11621/npj.2015.0206)

23. Сыроева Т. А., Овсянникова В. В. Скорость переработки эмоциональной информации как коррелят эмоционального интеллекта // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Т. 12, № 2. С. 160–171.
24. Ткаченко Д. П. Изменения эмоционального интеллекта в процессе социализации подростков в стабильные и кризисные периоды развития общества // Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 61. С. 7.
25. Argyriou E., Bakoyannis G., Tantaros S. Parenting styles and trait emotional intelligence in adolescence // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2016. Vol. 57, Issue 1. P. 42–49. DOI: [10.1111/sjop.12266](https://doi.org/10.1111/sjop.12266)
26. Бочкарева Е. Н. Взаимосвязь профессионального выгорания и эмоционального интеллекта сотрудников контактного центра // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. Т. 13, № 3. С. 576–587. DOI: [10.17323/1813-8918-2016-3-576-587](https://doi.org/10.17323/1813-8918-2016-3-576-587)
27. Воробьева Е. В., Перков М. А., Щетинина Д. П. Исследование взаимосвязи принятия агрессии и эмоционального интеллекта // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14, № 2. С. 28–50. DOI: [10.21702/rpj.2017.2.2](https://doi.org/10.21702/rpj.2017.2.2)
28. Ковалёва О. А. Связь эмоционального интеллекта со стратегиями совладающего поведения предпринимателей и топ-менеджеров // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21, № 4. С. 125–129.
29. Шлыкова Н. И., Полянина О. И. Эмоциональный интеллект и удовлетворённость браком: различия, взаимосвязь и особенности структуры данных показателей у мужчин и женщин // Психология и Психотехника. 2016. № 5. С. 415–419. DOI: [10.7256/2070-8955.2016.5.20156](https://doi.org/10.7256/2070-8955.2016.5.20156)
30. Комлик Л. Ю., Меренкова В. С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта родителей и детско-родительских отношений // Вестник КГУ. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23, № 3. С. 37–40.

REFERENCES

1. Barchard K. A. Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 2003, V. 63, Issue 5, pp. 840–858. DOI: [10.1177/0013164403251333](https://doi.org/10.1177/0013164403251333)
2. Naeem N., van der Vleuten C., Muijtjens A. M. M., Violato C., Ali S. M., Al-Faris E. A., Hoogenboom R., Naeem N. Correlates of emotional intelligence: Results from a multi-institutional study among undergraduate medical students. *Medical Teacher*, 2014, V. 36, Issue sup1, pp. S30–S35.
3. Tekle Z. D., Demeke A., Sado I. A., Damota M. D. The relationship between emotional intelligence and academic achievement among undergraduate students at Madda Walabu University. *New Media and Mass Communication*, 2019, V. 85, pp. 10–14. DOI: [10.7176/NMMC/85-02](https://doi.org/10.7176/NMMC/85-02)

4. Nieto-Flores M.-P., Berrios M. P., Extremera N. Job search self-efficacy as a mediator between emotional intelligence and the active job search process. *International Journal of Social Psychology*, 2019, V. 34, Issue 1, pp. 86–109. DOI: [10.1080/02134748.2018.1537652](https://doi.org/10.1080/02134748.2018.1537652)
5. Kornilova T. V., Chumakova M. A., Krasavtseva Yu. V. Emotional intelligence, patterns for coping with decisional conflict, and academic achievement in cross-cultural perspective (evidence from selective Russian and Azerbaijani student populations). *Psychology in Russia: State of the Art*, 2018, V. 11, Issue 2, pp. 114–133. DOI: [10.11621/pir.2018.0209](https://doi.org/10.11621/pir.2018.0209)
6. Urquijo I., Extremera N., Villa A. Emotional intelligence, life satisfaction, and psychological well-being in graduates: The mediating effect of perceived stress. *Applied Research in Quality of Life*, 2016, V. 11, pp. 1241–1252. DOI: [10.1007/s11482-015-9432-9](https://doi.org/10.1007/s11482-015-9432-9)
7. Kochetova Y. A., Klimakova M. V. Methods for diagnosing emotional intelligence. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019, V. 8, no. 4, pp. 106–114. DOI: [10.17759/jmfp.2019080411](https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080411) (in Russ.).
8. Kochetova Y. A., Klimakova M. V. Emotional intelligence and aggression in foreign studies. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019, V. 8, no. 3, pp. 29–36. DOI: [10.17759/jmfp.2019080303](https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080303) (in Russ.).
9. Sergiyenko Y. A., Khlevnaya Y. A., Kiselyova T. S. The role of emotional intellect in human performance and psychological well-being. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika = Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2020, V. 26, no. 1, pp. 46–53. (in Russ.).
10. Sergiyenko Y. A., Khlevnaya Y. A., Vetrova I. I., Kiselyova T. S. Factorial and structural validity of emotional intelligence testing technique. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika = Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2017, V. 23, no. 3, pp. 33–36. (in Russ.).
11. Sergiyenko E. A., Khlevnaya E. A., Vetrova I. I., Nikitina A. A. The test of emotional intelligence – a Russian-speaking method. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2019, V. 10, no. 3, pp. 177–192. DOI: [10.17759/sps.201910031](https://doi.org/10.17759/sps.201910031) (in Russ.).
12. Parkhimovich Z. V., Savenkova T. D. Methods of development of emotional intelligence and social competence of children by means of play and artistic activities. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, 2018, no. 2, pp. 107–120. (in Russ.).
13. Rybakova N. A. Developing of emotional intelligence by means of music.

- Psikhologiya i Psikhotekhnika = Psychology and Psychotechnics*, 2015, no. 2, pp. 150–158. DOI: [10.7256/2070-8955.2015.2.14080](https://doi.org/10.7256/2070-8955.2015.2.14080) (in Russ.).
14. Alferova M. A. Emotional intelligence through the prism of transactional analysis. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2019, V. 8, no. 1, pp. 312–316. (in Russ.).
 15. Izotova E. I., Maksimova E. B. Psychological and physiological aspects of the study of emotional intelligence in adolescence and adulthood. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 2016, V. 9, no. 46, p. 7. (in Russ.).
 16. Kochetova Y. A., Klimakova M. V. Gender differences in emotional intelligence in adolescence. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2017, V. 9, no. 4, pp. 65–74. DOI: [10.17759/psyedu.2017090407](https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090407) (in Russ.).
 17. Balandina L. L. Emotional intelligence and its correlation with temperament features. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki*, 2017, no. 1, pp. 5–14. (in Russ.).
 18. Grishina A. V., Isaeva O. M., Savinova S. Yu. Emotional intelligence of HR-management students. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University*, 2018, V. 6, no. 2, p. 16. DOI: [10.26795/2307-1281-2018-6-2-16](https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-16) (in Russ.).
 19. Krasavtseva Ju. V., Kornilova T. V. Emotional and academic intelligence as strategy predictors in the Iowa Gambling Task (IGT). *Psikhologicheskii zhurnal*, 2018, V. 39, no. 3, pp. 29–43. (in Russ.).
 20. Lyusin D., Mohammed A. Are emotionally intelligent people more emotionally stable? An experience sampling study. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 2020, V. 17, no. 2, pp. 315–327. DOI: [10.17323/1813-8918-2020-2-315-327](https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-2-315-327)
 21. Lyusin D. V., Ovsyannikova V. V. Relationships between emotional intelligence, personality traits and mood. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2015, V. 12, no. 3, pp. 154–164. (in Russ.).
 22. Sobkin V. S., Lykova T. A. The relationship of emotional intelligence and personality traits (abridged from the survey of students of the Theatre College). *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2015, no. 2, pp. 56–65. DOI: [10.11621/npj.2015.0206](https://doi.org/10.11621/npj.2015.0206) (in Russ.).
 23. Sysoeva T. A., Ovsyannikova V. V. Speed of emotional information processing as correlate of emotional intelligence. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2015, V. 12, no. 2, pp. 160–171. (in Russ.).

24. Tkachenko D. P. Changes of emotional intelligence in the process of socialization of adolescents in the stable and crisis periods of the development of society. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 2018, V. 11, no. 61, p. 7. (in Russ.).
25. Argyriou E., Bakoyannis G., Tantaros S. Parenting styles and trait emotional intelligence in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2016, V. 57, Issue 1, pp. 42–49. DOI: [10.1111/sjop.12266](https://doi.org/10.1111/sjop.12266)
26. Bochkareva E. The interrelation of burnout and emotional intelligence in call-centre workers. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2016, V. 13, no. 3, pp. 576–587. DOI: [10.17323/1813-8918-2016-3-576-587](https://doi.org/10.17323/1813-8918-2016-3-576-587) (in Russ.).
27. Vorobyeva E. V., Perkov M. A., Shchetinina D. P. Studying the association between acceptance of aggression and emotional intelligence. *Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 2, pp. 28–50. DOI: [10.21702/rpj.2017.2.2](https://doi.org/10.21702/rpj.2017.2.2) (in Russ.).
28. Kovalyova O. A. Correlations between emotional intelligence and coping-strategies in businessmen and top managers. *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika*, 2015, V. 21, no. 4, pp. 125–129. (in Russ.).
29. Shlykova N. I., Polyagina O. I. Emotional intelligence and satisfaction with marriage: The differences, the relationship and the particular structure of these indicators for both men and women. *Psikhologiya i Psikhotekhnika = Psychology and Psychotechnics*, 2016, no. 5, pp. 415–419. DOI: [10.7256/2070-8955.2016.5.20156](https://doi.org/10.7256/2070-8955.2016.5.20156) (in Russ.).
30. Komlik L. Y., Merenkova V. S. The relationship of emotional intelligence of parents and parent-child relationship. *Vestnik KGU. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 2017, V. 23, no. 3, pp. 37–40. (in Russ.).

Особенности агрессивности младших подростков с разным уровнем личностной тревожности

Зоя А. Прошкина, Галина П. Звездина*

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

* E-mail: galzvezdina@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена изучению агрессивности младших подростков с разным уровнем личностной тревожности. Во введении актуализирована проблема изучения половозрастных различий агрессивности младших подростков с разным уровнем личностной тревожности.

В основной части работы осуществлен анализ зарубежных и отечественных исследований, касающихся темы агрессивности и тревожности, особенностей социализации данной возрастной группы, формирования гендерной идентичности в младшем подростковом возрасте. Приведены и проанализированы внешние причины и условия формирования агрессивных реакций младших подростков обоего пола с разным уровнем личностной тревожности в ответ на предъявляемые к ним средовые требования. Проведено эмпирическое исследование с применением психодиагностических методик Ч. Д. Спилбергера, А. Басса и А. Дарки, Э. Вагнера; полученные данные проанализированы с применением методов математической статистики.

Результаты проведенного эмпирического исследования позволили установить статистически достоверные различия в проявлениях агрессивности младших подростков разного пола со сходным уровнем личностной тревожности, а также – в проявлениях агрессивности младших подростков с разным уровнем личностной тревожности. Были установлены статистически достоверные связи проявлений агрессивности младшими подростками-мальчиками в зависимости от уровня их личностной тревожности, и констатируется отсутствие таких связей у младших подростков-девочек. Установлено, что личностная тревожность мальчиков младшего подросткового возраста на среднем уровне статистической значимости положительно связана с «подозрительностью» и «враждебностью», у девочек таких связей не обнаружено. Сделаны выводы о проявлениях агрессивности у младших подростков разного пола с разным уровнем личностной тревожности.

Ключевые слова

возраст, пол, младшие подростки, личностная тревожность, агрессивность, враждебность, физическая агрессия, вербальная агрессия, косвенная агрессия, негативизм

Для цитирования: Прошкина З. А., Звездина Г. П. Особенности агрессивности младших подростков с разным уровнем личностной тревожности // Северо-Кавказский психологический вестник. 2020. № 18/2. С. 44–64. doi: 10.21702/ncpb.2020.2.4

Features of aggressiveness of younger adolescents with different levels of personal anxiety

Zoya A. Proshkina, Galina P. Zvezdina*

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia

* Corresponding author. E-mail: galzvezdina@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to the study of the psychological characteristics of younger adolescents with different levels of personal anxiety. In the introduction, the problem of studying age and sex differences in the aggressiveness of younger adolescents with different levels of personal anxiety is updated.

In the main part of the work, the analysis of foreign and domestic studies concerning the topic of aggressiveness and anxiety, the peculiarities of socialization of this age group, the formation of gender identity in early adolescence is carried out. The external causes and conditions for the formation of aggressive reactions (in response to the environmental requirements) in younger adolescents of both sexes with different levels of personal anxiety are presented and analyzed. An empirical study was carried out using the psychodiagnostic techniques of Ch. D. Spielberger, A. H. Buss and A. Durkee, and E. Wagner, the data obtained are analyzed using the methods of mathematical statistics. The results of the empirical study made it possible to establish statistically significant differences in the manifestations of aggressiveness in younger adolescents of different sexes with a similar level of personal anxiety, as well as in the manifestations of aggressiveness in same-sex younger adolescents with different levels of personal anxiety. In addition, statistically reliable connections were established between the manifestations of aggression by younger male adolescents, depending on the level of their personal anxiety, and the absence of such connections was stated in younger female adolescents. It was found that the personal anxiety of young adolescent boys at the average level of statistical significance is positively associated with "suspicion" and "hostility"; no such connections were found in girls. Conclusions are drawn about the manifestations of aggressiveness in younger adolescents of different sexes with different levels of personal anxiety.

Keywords

age, gender, younger adolescents, personal anxiety, aggressiveness, hostility, physical aggression, verbal aggression, indirect aggression, negativism

For citation: Proshkina Z. A., Zvezdina G. P. Features of aggressiveness of younger adolescents with different levels of personal anxiety. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik* = North-Caucasian Psychological Bulletin, 2020, no. 18/2, pp. 44–64. doi: 10.21702/ncpb.2020.2.4 (in Russ.).

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность изучения проблемы проявления у младших подростков агрессивности и тревожности обусловлена, во-первых, возрастными особенностями 11–12-летних респондентов, связанными с гормональной перестройкой организма и особенно сильными и слабо контролируемыми эмоциональными всплесками, а во-вторых – необходимостью понимания педагогами и родителями того, каким образом можно помочь своим детям преодолеть этот кризисный период развития, не растеряв своих эмоциональных ресурсов и приобретя уверенность и эмоциональную стабильность на выходе из подростничества.

Особенно интересны в этом плане различия в проявлениях агрессивности у мальчиков и девочек младшего подросткового возраста, когда речь идет об эмоциональных состояниях, имеющих своей основой физиологические процессы. Можно предположить, что, в силу своих природно-обусловленных различий, мальчики и девочки будут по-разному проживать этот период взросления и, соответственно, по-разному реагировать, как на стимулы внешней среды, так и на свои собственные внутренние изменения.

В современной российской реальности у ребят, относящихся к рассматриваемой возрастной категории, существует и появляется достаточно внешних стимулов, на которые и взрослый человек с устоявшейся психикой мог бы отреагировать по-разному, в зависимости от степени своей психологической устойчивости и динамических особенностей нервной системы (стрессоустойчивости, способности к восстановлению ресурсов и др.). У подростков, особенно у младших подростков, все системы организма находятся в стадии реструктуризации, и это отнюдь не добавляет стабильности в их реагирование на вызовы, предлагаемые реальностью.

Так, в частности, развитие новых технологий, всё более ускоряющаяся и прогрессирующая жизнь в условиях развивающегося социума, как во всём мире в целом, так и в нашей стране в частности, требуют от школы внедрения и развития всё более и более прогрессивных методов обучения и воспитания и более жесткого стандарта проверки сформированности универсальных учебных действий (УУД).

Единый государственный экзамен, в форме которого проводится государственная итоговая аттестация по образовательным программам среднего общего образования, требует от учащихся, кроме демонстрации знаний

и навыков, усвоенных в процессе обучения в школе, еще и высокой стрессоустойчивости, умения преодолевать тревогу, возникающую в стрессогенных ситуациях, связанных с различными аспектами обучения и проверки знаний.

Начиная с 2015 г. в рамках создаваемой в России, в соответствии с программой развития образования на 2013–2020 гг., национальной системы оценки качества образования и согласно графику Росособнадзора проводятся Всероссийские проверочные работы (ВПР), представляющие собой единые стандартизированные контрольные работы.

Несмотря на то, что участие школ в проведении ВПР было добровольным, ситуация экзамена сама по себе для учеников младшей и средней школы является достаточно стрессогенной, и в ней вполне возможны проявления тревоги и агрессии.

Повышение требований к школьникам, как и ужесточение процедуры проверки их знаний и универсальных умений, неизбежно влечет за собой реакции, проявляющиеся на всех трех уровнях: когнитивном, эмоциональном и поведенческом. Так, необходимость усваивать большие объемы информации, осваивать на практике новые, постоянно развивающиеся, информационные технологии, неизбежно приводит к изменениям в эмоциональной сфере (тревога, связанная с ситуациями усвоения и проверки знаний, с различными аспектами взаимодействия в классе, с самоопределением и самооценкой), проявляющимся также и на уровне поведения (конфликтность, агрессивность и т. д.).

Агрессивность, так же, как и тревожность, неизбежно сопровождает процесс межличностного взаимодействия в школе, учитывая включенность младшего подростка во взаимодействие с одноклассниками, педагогами, родителями – в те взаимоотношения, в которых, с одной стороны, формируется его отношение к событиям и ситуациям, а с другой стороны – его самооценка, отношение к себе, к собственным проявлениям и поведению, закрепляются определенные поведенческие паттерны и эмоциональные реакции. На этом этапе очень важно понять, что происходит с подростком, помочь ему в эмоциональном преодолении сложных для него ситуаций, в формировании наиболее адекватных и экологических способов реагирования, как для него самого, так и для его социального окружения.

С этой целью нами было проведено исследование различий в специфике проявления у младших подростков разного пола агрессивности, связанной с уровнем их личностной тревожности.

Анализ литературных источников, посвященных тревожности и агрессивности младших подростков, показал, что как отечественные (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. В. Петровский, И. Г. Малкина-Пых, и др.) [1, 2, 3, 4], так и зарубежные авторы (З. Фрейд, Э. Г. Эриксон, R. Ader, N. Cohen, E. Meumann, и др.) [5, 6, 7] сходятся в определении младшего подросткового возраста как

периода социализации, включения в различного рода отношения со своим окружением, поиска своего места в социуме, более или менее успешного усвоения правил и норм, принятых в обществе [8]. Именно в этом возрасте формируется самооценка (Л. Ф. Анн, О. В. Хухлаева) [9], а вместе с ней – уровень притязаний, лидерские качества, а также такие свойства эмоциональной сферы личности, как агрессивность (Г. П. Звездина, М. Ю. Елагина, Л. М. Нургалимова, Г. Г. Парфилова) [10, 11] (которая может проявляться как асоциальными, так и социально одобряемыми способами) и тревожность (Ю. Б. Горбатова, М. Е. Питанова, С. А. Амбалова, М. И. Бекоева, С. А. Бадоева, А. М. Волкова, и др.) [12, 13, 14]. Баланс этих составляющих определяет стиль поведения человека: будет он стремиться к достижению поставленной цели (мотивация достижения), либо будет пытаться всеми возможными способами избегать ситуаций, предполагающих ту или иную степень риска (мотивация избегания неудачи) [15]. Учитывая все перечисленные новообразования младшего подросткового возраста, его можно считать неким водоразделом, переходным периодом между детством и отрочеством. Гендерная идентичность, являясь одним из ключевых психологических образований младшего подросткового периода [16, 17], во многом детерминирует специфику проявления эмоциональных реакций и состояний младших подростков разного пола, в том числе тревожности и агрессивности.

Агрессивность в данном контексте рассматривается нами как свойство личности, а агрессия – как акт поведения. Данные понятия могут быть поняты в контексте психологического анализа мотивационно-потребностной сферы личности.

Тревожность – это состояние эмоционального дискомфорта, ожидания неблагополучия, предчувствия опасности, связанное с фрустрацией удовлетворения значимых потребностей, возникающее в ситуациях неопределенной опасности, характеризующееся переживанием беспокойства, страха, тревоги и прогнозом неблагоприятного развития событий. Как личностное образование или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов, тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения [18].

Давая определение термину «агрессия», одни исследователи, в основном, концентрировали внимание на негативных аспектах этого явления (Л. С. Выготский, Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко, Р. Бэрон, Д. Ричардсон, и др.) [см. 18, 19], другие, кроме негативных, учитывали ее позитивные и конструктивные аспекты (Э. Фромм, К. М. Галкова) [20, 21]. Среди причин формирования и стремления проявлять агрессивность в ее негативных аспектах младшими подростками, исследователи называют особенности семейного

воспитания, влияние социального окружения, эмоциональные и личностные особенности самих подростков и т. д. (Л. М. Нургалимова, Г. Г. Парфилова, С. А. Амбалова, М. И. Бекоева, и др.) [11, 13].

Ряд исследователей считают, что как тревожность, так и агрессия неизбежно сопровождают процесс адаптации школьника к меняющимся требованиям, предъявляемым к нему новой образовательной системой (Н. А. Литвиненко, М. А. Гасилина) [22]. Одни исследователи связывают повышенный уровень тревожности как причину агрессивности младших подростков с особенностями семейного воспитания и семейной ситуации (С. А. Амбалова, М. И. Бекоева) [13], другие – с требованиями школьной среды и необходимостью соответствовать ожиданиям педагогов, родителей и сверстников (А. Бандура, Р. Уолтерс, L. J. Garcia-Lopez, M. do Ceu Salvador, A. De Los Reyes) [23, 24]. При этом все авторы сходятся в том, что повышенный уровень тревожности (чем бы она ни была детерминирована) напрямую связан с повышенной агрессивностью различной направленности, что негативно сказывается как на эмоциональном состоянии младшего подростка, так и на успешности его адаптации к условиям социальной и семейной среды [25].

МЕТОДЫ

Методическими и теоретическими предпосылками исследования являются теории развития личности ребенка на различных возрастных этапах, как зарубежные (З. Фрейд, Э. Эриксон, Ж. Пиаже, Р. Адер и др.) [5, 6, 7], так и отечественные (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. В. Петровский и др.) [1, 2, 3]; работы отечественных и зарубежных ученых, посвященные изучению природы проявления тревожности (З. Фрейд, Э. Фромм, А. М. Прихожан и др.) [5, 18, 19, 20] и агрессивности (Э. Фромм, А. Басс, Р. Бэрон, Д. Ричардсон, А. Бандура, Р. Уолтерс и др.) [5, 19, 23]; исследования, посвященные изучению взаимной детерминированности тревожности и агрессивности младших подростков (С. Ю. Тарасова, К. М. Галкова, Ю. Б. Горбатова, М. Е. Питанова и др.) [12, 21, 26]; исследования, касающиеся формирования гендерной идентичности в младшем подростковом возрасте (Н. Ю. Рымарев, Н. П. Ковалева, М. Ю. Кузьмин, И. А. Конопак, E. S. Watterson и др.) [16, 17, 27, 28].

Целью проведенного нами эмпирического исследования стало установление различий в уровне и специфике проявлений агрессивности у младших подростков с разным уровнем личностной тревожности с учетом их половой принадлежности, *объектом* – агрессивность и личностная тревожность младших подростков, *предметом* – связь агрессивности и уровня личностной тревожности младших подростков с учетом их половой принадлежности. Выборку составили младшие подростки в возрасте 11–12 лет в количестве 80-ти человек: 40 мальчиков и 40 девочек.

Нами были выдвинуты гипотетические предположения о том, что младшие подростки разного пола различаются особенностями проявления агрессивности и личностной тревожности, при этом существует связь между агрессивностью и уровнем личностной тревожности младших подростков, имеющая разную специфику у респондентов разного пола.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутых гипотез нами было разработано и проведено эмпирическое исследование, включающее в себя следующие методы:

- психологическое тестирование;
- количественный анализ результатов проведенной диагностики с применением методов математической статистики.

Для реализации эмпирического исследования были применены следующие *психодиагностические методики*. С целью выявления уровня личностной тревожности младших подростков была применена методика «Шкала тревоги Спилбергера», для определения уровня и специфики агрессивности младших подростков была применена методика «Опросник враждебности Басса – Дарки» [29], для изучения склонности к явному агрессивному поведению младших подростков применялась проективная методика исследования личности «Hand Test» Э. Вагнера в адаптации Т. Н. Курбатовой [30], для анализа результатов эмпирического исследования были применены такие методы математической статистики, как одновыборочный статистический критерий нормальности распределения данных Колмогорова – Смирнова, непараметрический U-критерий Манна – Уитни для независимых выборок и линейный регрессионный анализ [4].

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе выборка была разделена на 4 группы – мальчики и девочки были разделены на 2 категории в зависимости от выявленного у них уровня личностной тревожности. Результаты деления выборки на группы представлены на рисунке 1.

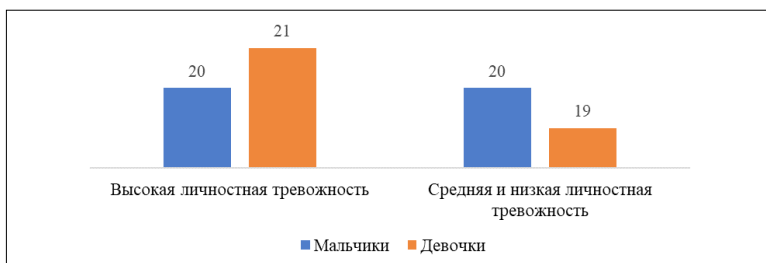


Рисунок 1. Количественное соотношение младших подростков с разным уровнем тревожности, в целых числах (тест Спилбергера)

На втором этапе проводилось исследование агрессивности младших подростков с разным уровнем личностной тревожности с учетом их половой принадлежности.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Результаты теста «Опросник враждебности Басса – Дарки», полученные для групп младших подростков разного пола с высоким уровнем личностной тревожности, в процентном соотношении представлены на рисунке 2. Из диаграммы, приведенной на рисунке, видно, что ведущей составляющей агрессивности младших подростков обоего пола с высоким уровнем личностной тревожности является негативизм, выраженный у мальчиков (62,00 %) несколько сильнее, пусть и статистически незначимо, чем у девочек (59,00 %).

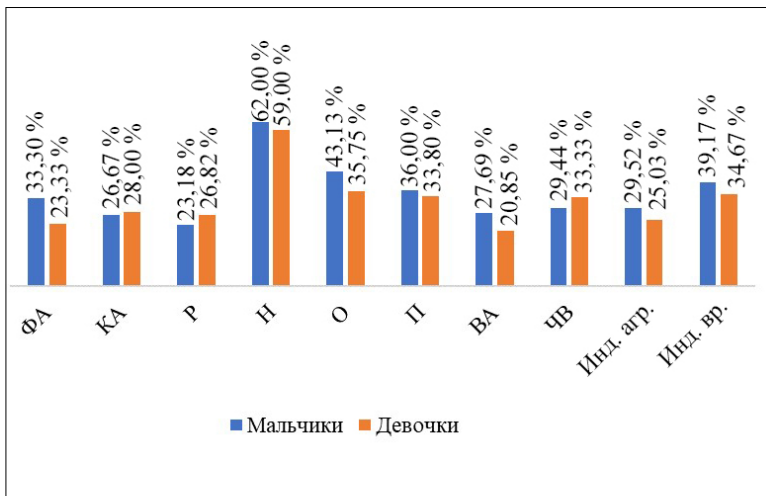


Рисунок 2. Показатели агрессивности и враждебности младших подростков с высоким уровнем личностной тревожности – в процентах (тест Басса – Дарки)

На рисунке 3 представлены результаты проективной методики «Hand Test», дающей представление об особенностях взаимодействия респондентов с высоким уровнем личностной тревожности с окружающим миром и социумом, в том числе – и об их агрессивности.

Из приведенной на рисунке 3 диаграммы следует, что к проявлению открытой агрессии не склонны ни мальчики (фактор I = –1,25), ни девочки (фактор I = –0,90) с высоким уровнем личностной тревожности.

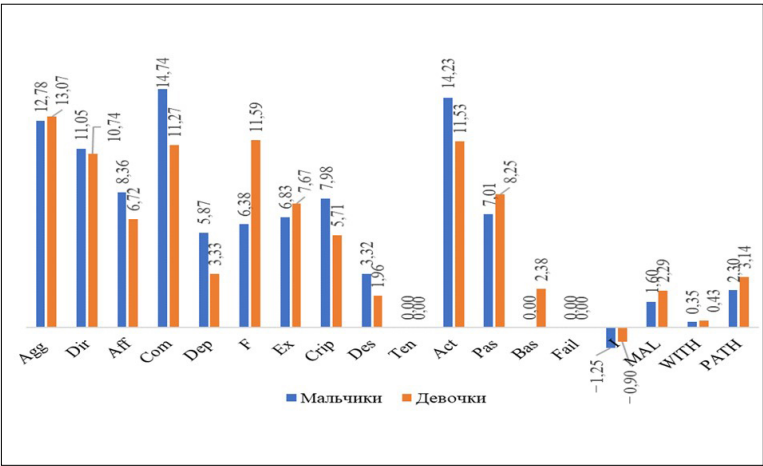


Рисунок 3. Результаты методики «Hand Test» младших подростков с высоким уровнем личностной тревожности

В таблице 1 представлены результаты сравнительного анализа агрессивности младших подростков разного пола с высоким уровнем личностной тревожности.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа особенностей агрессивности младших подростков разного пола с высоким уровнем личностной тревожности

Показатели	Пол	Ср. знач.	Уровень значимости
Косвенная агрессия (тест Басса – Дарки)	Мальчики	2,40	0,037*
	Девочки	2,52	
Категория «Bas» – галлюцинации (Hand Test)	Мальчики	0,00	0,021*
	Девочки	2,38	

Уровень косвенной агрессии, при невысоких показателях, как у мальчиков (26,67 %), так и у девочек (28,00 %) достоверно различается на среднем уровне статистической значимости ($p = 0,037$). Также выявлено различие на среднем уровне статистической значимости ($p = 0,021$) в показателях категории Bas (галлюцинации), включающей в себя ответы невероятного, необычного, страшного и пугающего содержания. Значимость различий по этой категории объясняется тем, что мальчики таких ответов не дали совсем ($Bas = 0,00$), а девочки дали небольшое количество подобных ответов ($Bas = 2,38$).

Результаты теста «Опросник враждебности Басса – Дарки», полученные для групп младших подростков разного пола со средним и низким уровнем личностной тревожности, в процентном соотношении представлены на рисунке 4.

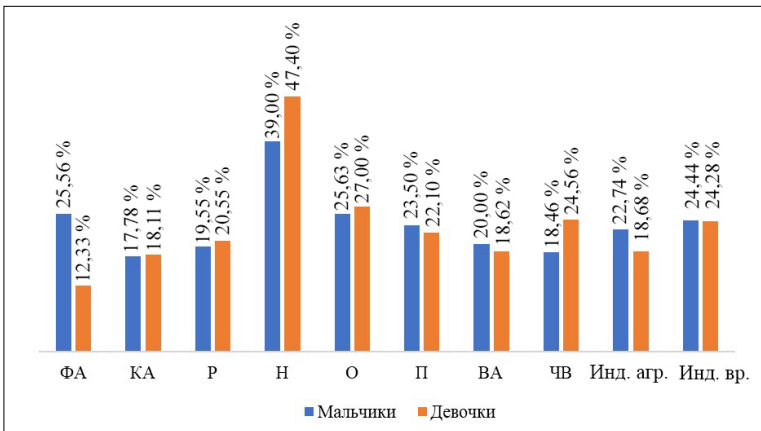


Рисунок 4. Показатели агрессивности и враждебности младших подростков со средним и низким уровнем личностной тревожности – в процентах (тест Басса – Дарки)

Из диаграммы, представленной на рисунке 4, видно, что ведущей составляющей агрессивности младших подростков обоего пола со средним и низким уровнем личностной тревожности, также, как и у их сверстников с высоким уровнем личностной тревожности, является негативизм; только здесь, в отличие от младших подростков с высоким уровнем личностной тревожности, он выражен сильнее у девочек (47,40 %), чем у мальчиков (39,00 %). При этом у младших подростков обоего пола со средним и низким уровнем личностной тревожности эти показатели ниже, чем у их сверстников того же пола, но с высоким уровнем личностной тревожности.

Результаты проективной методики «Hand Test» представлены диаграммой на рисунке 5.

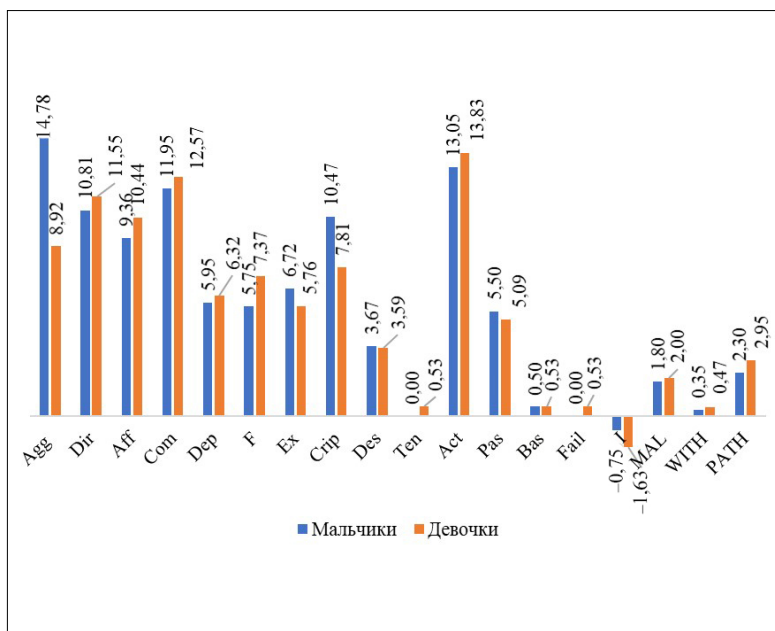


Рисунок 5. Результаты методики «Hand Test» младших подростков со средним и низким уровнем личностной тревожности

Из приведенной на рисунке 5 диаграммы следует, что склонности к проявлению открытой агрессии не отмечается ни у мальчиков (фактор $I = -0,75$), ни у девочек (фактор $I = -1,63$) со средним и низким уровнем личностной тревожности.

В таблице 2 представлены результаты сравнительного анализа агрессивности младших подростков разного пола со средним и низким уровнем личностной тревожности.

Выявлены различия на среднем уровне статистической значимости по шкале «физическая агрессия» теста Басса – Дарки ($p = 0,023$) между показателями младших подростков разного пола со средним и низким уровнем личностной тревожности; также выявлены различия на высоком уровне статистической значимости ($p = 0,005$) между результатами мальчиков и девочек со средним и низким уровнем личностной тревожности по категории Agg (агрессивность).

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа особенностей агрессивности младших подростков разного пола со средним и низким уровнем личностной тревожности

Показатели	Пол	Ср. знач.	Уровень значимости
Физическая агрессия (тест Басса – Дарки)	Мальчики	2,30	0,023*
	Девочки	1,11	
Категория «Agg» – агрессивность (Hand Test)	Мальчики	14,78	0,005**
	Девочки	8,92	

В таблице 3 и на рисунке 6 представлены результаты анализа данных групп младших подростков женского пола с разным уровнем личностной тревожности.

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа особенностей агрессивности младших подростков-девушек с разным уровнем личностной тревожности

Показатели	Уровень тревожности	Ср. знач.	Уровень значимости
Физическая агрессия (тест Басса – Дарки)	Высокий	2,10	0,047*
	Низкий и средний	1,11	
Подозрительность (тест Басса – Дарки)	Высокий	3,38	0,015*
	Низкий и средний	2,21	
Чувство вины (тест Басса – Дарки)	Высокий	3,00	0,027*
	Низкий и средний	2,21	
Индекс враждебности (тест Басса – Дарки)	Высокий	6,24	0,015*
	Низкий и средний	4,37	

Выявлено 4 достоверных различия на среднем уровне статистической значимости в отношении таких показателей теста Басса – Дарки, как «физическая агрессия» ($p = 0,047$), «подозрительность» ($p = 0,015$), «чувство вины» ($p = 0,027$) и «индекс враждебности» ($p = 0,015$).

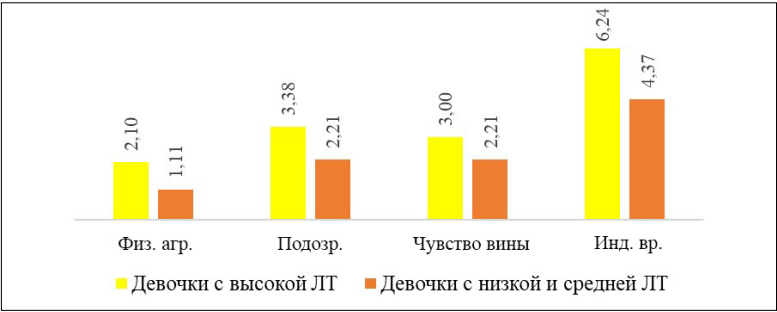


Рисунок 6. Различия в агрессивности младших подростков женского пола с разным уровнем личностной тревожности (тест Басса – Дарки)

В таблице 4 и на рисунке 7 представлены результаты анализа данных групп младших подростков мужского пола с разным уровнем личностной тревожности.

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа особенностей агрессивности младших подростков-мальчиков с разным уровнем личностной тревожности

Показатели	Уровень тревожности	Ср. знач.	Уровень значимости
Негативизм (тест Басса – Дарки)	Высокий	3,10	0,008**
	Низкий и средний	1,95	
Обида (тест Басса – Дарки)	Высокий	3,45	0,001**
	Низкий и средний	2,05	
Подозрительность (тест Басса – Дарки)	Высокий	3,60	0,023*
	Низкий и средний	2,35	
Вербальная агрессия (тест Басса – Дарки)	Высокий	3,60	0,046*
	Низкий и средний	2,60	
Индекс враждебности (тест Басса – Дарки)	Высокий	7,05	0,000**

На высоком уровне статистической значимости выявлены различия в показателях по шкалам теста Басса – Дарки, таких, как «негативизм» ($p = 0,008$), «обида» ($p = 0,001$) и «индекс враждебности» ($p = 0,000$).

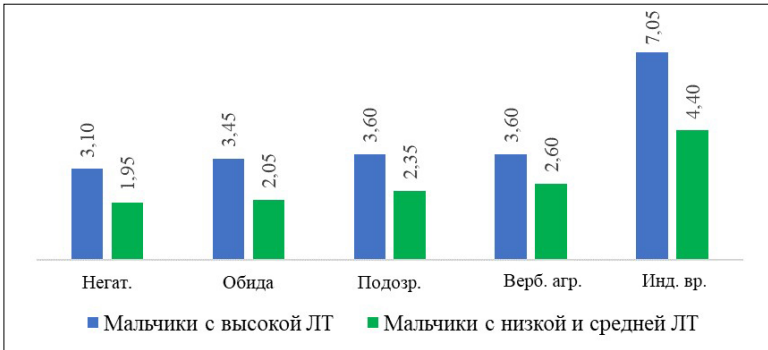


Рисунок 7. Различия в агрессивности младших подростков мужского пола с разным уровнем личностной тревожности (тест Басса – Дарки)

В таблице 5 приведены результаты линейного регрессионного анализа данных групп младших подростков-мальчиков, позволившего определить связь их личностной тревожности с особенностями проявления их агрессивности. Линейный регрессионный анализ, проведенный относительно данных, полученных для выборки девочек, не показал статистически достоверных связей между проявлениями их агрессивности и уровнем личностной тревожности.

Таблица 5

Результаты линейного регрессионного анализа данных младших подростков мужского пола с разным уровнем личностной тревожности

Влияющие переменные	Связь	Знач. (p)
Подозрительность (тест Басса – Дарки)	0,515	0,001**
Индекс враждебности (тест Басса – Дарки)	0,604	0,000**

Согласно результатам проведенного линейного регрессионного анализа, личностная тревожность мальчиков младшего подросткового возраста на среднем уровне статистической значимости положительно связана с «подозрительностью» ($p = 0,001$) и «враждебностью» ($p = 0,000$), диагностируемыми при помощи теста Басса – Дарки.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

И мальчики и девочки младшего подросткового возраста, как с высоким уровнем личностной тревожности (в большей степени), так и со средним и низким уровнем личностной тревожности (в меньшей степени) склонны к применению оппозиционных форм поведения, направленных обычно против авторитетных фигур (родителей, педагогов и т. д.), которые могут варьироваться от пассивного невыполнения требований до активного сопротивления и противостояния.

При этом к проявлению открытой агрессии не склонны ни мальчики, ни девочки, независимо от уровня личностной тревожности; у девочек с высокой личностной тревожностью, пусть статистически и незначимо, но склонность к проявлению открытой агрессии выражена несколько сильнее, чем у мальчиков, а у девочек со средним и низким уровнем личностной тревожности, наоборот, склонность к проявлению открытой агрессии выражена слабее, чем у их сверстников-мальчиков с таким же уровнем личностной тревожности. Девочки с высоким уровнем личностной тревожности более, чем мальчики со сходным уровнем личностной тревожности, склонны к проявлению косвенной (неявной, ненаправленной) агрессии, а также – к личностной дезадаптации.

Мальчики со средним и низким уровнем личностной тревожности более, чем девочки с таким же уровнем личностной тревожности, склонны к открытому проявлению агрессии в поведении и к использованию физической силы против других людей. Девочки со средним и низким уровнем личностной тревожности менее склонны применять физическую силу в конфликтах, более склонны доверять окружающим, меньше склонны обвинять себя, менее враждебно настроены по отношению к внешнему миру, чем девочки с высоким уровнем личностной тревожности. Мальчики со средним и низким уровнем личностной тревожности менее склонны практиковать оппозиционные формы поведения по отношению к авторитетным фигурам (родителям, педагогам и т. д.), меньше завидуют окружающим, не склонны огорчаться по поводу несправедливости мира к ним, и менее враждебны, чем мальчики с высоким уровнем личностной тревожности.

Чем выше уровень личностной тревожности мальчиков младшего подросткового возраста, тем они более недоверчивы и осторожны по отношению к окружающим, которые, как им кажется, могут причинить вред, что, в свою очередь, вызывает у них ответную враждебность. В отношении выборки девочек младшего подросткового возраста статистически достоверных связей между уровнем личностной тревожности и проявлениями агрессивности не выявлено.

Вывод

Таким образом, мы можем констатировать факт полного подтверждения выдвинутого ранее предположения о том, что младшие подростки разного пола различаются особенностями проявления агрессивности и личностной тревожности; при этом существует связь между уровнем личностной тревожности и агрессивностью младших подростков, имеющая разную специфику у респондентов разного пола.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л. С.* Проблема возраста // Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 244–268.
2. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.
3. *Петровский В. А.* Принцип ведущей деятельности и проблема личностно-образующих видов деятельности при переходе от детства к взрослости // Психологические условия и механизмы воспитания подростков. М., 1983. С. 20–33.
4. *Малкина-Пых И. Г.* Возрастные кризисы: Справочник практического психолога. М.: ЭКСМО, 2009. 1180 с.
5. *Фрейд З.* Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. М.: Просвещение, 1990. 448 с.
6. *Эриксон Э. Г.* Детство и общество. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
7. *Ader R., Cohen N.* Psychoneuroimmunology: Conditioning and stress // Annual Review of Psychology. 1993. Vol. 44. P. 53–85. DOI: [10.1146/annurev.ps.44.020193.000413](https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000413)
8. *Байковская Н. А.* Об исследовании способности к сочувствию и уровня развития моральных суждений у младших школьников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2012. № 3. С. 41–47.
9. *Хухлаева О. В.* Психология подростка. М.: Академия, 2005. 160 с.
10. *Звездина Г. П., Елагина М. Ю.* Особенности профилактики жестокости и насилия в образовательной среде // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация. 2015. № 3. С. 214–217.
11. *Нургалимова Л. М., Парфилова Г. Г.* Профилактика и преодоление агрессивности у подростков // Актуальные проблемы педагогики и психологии: Сборник научных трудов преподавателей, молодых ученых и студентов, посвященный 210-летию Казанского университета. Казань: Отечество, 2015. С. 236–239.

12. Горбатова Ю. Б., Питанова М. Е. Школьная тревожность пятиклассников // Фундаментальные проблемы науки: Сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Аэтерна, 2016. С. 185–187.
13. Амбалова С. А., Бекоева М. И. К вопросу о психологических особенностях учебной деятельности и агрессивном поведении младших школьников // Азимут научных исследований: Педагогика и психология. 2016. Т. 5, № 2. С. 183–185.
14. Бадоева С. А., Волкова А. М. Тревожность как негативный фактор в процессе обучения младших школьников // Дошкольное и начальное образование: современные методические подходы: Международная конференция «Чтения Ушинского». Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2015. С. 72–77.
15. Кривошекова О. В. Профилактика агрессивного поведения младших подростков как актуальное направление социально-педагогической деятельности // Безопасное детство как правовой и социально-педагогический концепт: Материалы II Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2015. С. 138–140.
16. Ковалева Н. П. Развитие половой идентичности младших школьников и ее связь со структурно-содержательными характеристиками семьи: дисс. канд. психол. наук. СПб., 2015. 198 с.
17. Кузьмин М. Ю., Конопак И. А. Влияние структуры семьи на идентичность школьника // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2014. Т. 7. С. 28–41.
18. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
19. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 2001. 352 с.
20. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: Республика, 1994. 447 с.
21. Галкова К. М. Специфика агрессивности и тревожности у детей младшего школьного возраста в семьях с различными типами детско-родительских отношений // Вестник психофизиологии. 2015. № 3. С. 64–70.
22. Литвиненко Н. В., Гасилина М. А. Тревожность и агрессия как показатели проявлений дезадаптации детей 6–7 лет к образовательной среде дошкольной организации // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4, № 3. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/19PDMN316.pdf> (дата обращения: 04.12.2020).
23. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М.: Апрель-Пресс, 1999. 509 с.

24. Garcia-Lopez L. J., do Ceu Salvador M., De Los Reyes A. Assessment of social anxiety in adolescents // Social anxiety and phobia in adolescents / Ed. by K. Ranta, A. La Greca, L. J. Garcia-Lopez, M. Marttunen. Springer, Cham, 2015. P. 121–150. DOI: [10.1007/978-3-319-16703-9_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-16703-9_6)
25. Ижаева М. М. Тревожность в младшем школьном возрасте // Современные проблемы инновационного развития науки: Сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2016. С. 159–161.
26. Тарасова С. Ю., Асриян А. А. Взаимосвязь тревожности и агрессивности школьников, обучающихся в образовательных организациях разного типа // Сборник статей «Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике». М.: Психологический институт РАО, 2020. С. 271–275. DOI: [10.24411/9999-047A-2020-00077](https://doi.org/10.24411/9999-047A-2020-00077)
27. Рымарев Н. Ю. Личностные особенности подростков с различной гендерной идентичностью: дисс. канд. психол. наук. Краснодар, 2006. 139 с.
28. Watterson E. S. Evaluative reactions to gender stereotype violations: A test of the gender intensification hypothesis: Doctoral Diss. (Psychology). Saint Louis University, 2012.
29. Батаршев А. В. Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике. СПб.: Речь, 2005. 208 с.
30. Курбатова Т. Н., Муляр О. И. Проективная методика исследования личности «Hand-тест»: Методическое руководство. СПб.: ИМАТОН, 2001. 64 с.

REFERENCES

1. Vygotskii L. S. The problem of age. In: Vygotskii L. S. *Collected works*. Moscow, Pedagogika, 1984. V. 4, pp. 244–268. (in Russ.).
2. Elkonin D. B. On the problem of periodization of psychological development in childhood. *Voprosy psikhologii*, 1971, no. 4, pp. 6–20. (in Russ.).
3. Petrovskii V. A. The principle of leading activity and the problem of personality-forming types of activity during the transition from childhood to adulthood. In: *Psychological conditions and mechanisms of education of adolescents*. Moscow, 1983, pp. 20–33. (in Russ.).
4. Malkina-Pykh I. G. *Age crises. Handbook of a practical psychologist*. Moscow, EKSMO, 2009. 1180 p. (in Russ.).
5. Freud S. *Psychology of the unconscious: Collected works*. Comp. and Sc. Ed. by M. G. Yaroshevskii. Moscow, Prosveshchenie, 1990. 448 p. (in Russ.).
6. Erikson E. H. *Childhood and Society*. St. Petersburg, Lenato, AST, "University Book" Foundation, 1996. 592 p. (in Russ.).

7. Ader R., Cohen N. Psychoneuroimmunology: Conditioning and stress. *Annual Review of Psychology*, 1993, V. 44, pp. 53–85. DOI: [10.1146/annurev.ps.44.020193.000413](https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000413)
8. Baikovskaya N. A. On the study of the ability to sympathy and the level of development of moral judgments in primary school students. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2012, no. 3, pp. 41–47. (in Russ.).
9. Khukhlaeva O. V. *Psychology of a teenager*. Moscow, Akademiya, 2005. 160 p. (in Russ.).
10. Zvezdina G. P., Elagina M. Yu. Features of the prevention of cruelty and violence in the educational environment. *Lichnost' v kul'ture i obrazovanii: psikhologicheskoe soprovozhdenie, razvitie, sotsializatsiya*, 2015, no. 3, pp. 214–217. (in Russ.).
11. Nurgalimova L. M., Parfilova G. G. Prevention and overcoming of aggressiveness in adolescents. In: *Actual problems of pedagogy and psychology: Collection of scientific works of teachers, young scientists and students, dedicated to the 210th anniversary of Kazan University*. Kazan, Otechestvo, 2015, pp. 236–239. (in Russ.).
12. Gorbatoeva Yu. B., Pitanova M. E. School anxiety in fifth graders. In: *Fundamental problems of science: Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference*. Ufa, Aeterna, 2016, pp. 185–187. (in Russ.).
13. Ambalova S. A., Bekoeva M. I. On the question of the psychological characteristics of educational activity and aggressive behavior of younger schoolchildren. *ANI: pedagogika i psikhologiya = ASR: Pedagogy and Psychology*, 2016, V. 5, no. 2, pp. 183–185. (in Russ.).
14. Badoeva S. A., Volkova A. M. Anxiety as a negative factor in the process of teaching younger students. In: *Preschool and primary education: Modern methodological approaches: International conference "Reading of Ushinsky"*. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, 2015, pp. 72–77. (in Russ.).
15. Krivoshchekova O. V. Prevention of aggressive behavior in younger adolescents as an actual direction of social and pedagogical activity. In: *Safe childhood as a legal and socio-pedagogical concept: Materials of the II All-Russian scientific-practical conference with international participation*. Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University, 2015, pp. 138–140. (in Russ.).
16. Kovaleva N. P. *The development of the gender identity of primary schoolchildren and its connection with the structural and meaningful characteristics of the family* (Candidate Dissertation). St. Petersburg, 2015. 198 p. (in Russ.).

17. Kuzmin M. Yu., Konopak I. A. The influence of family structure on the identity of a student. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya* = *The Bulletin of Irkutsk State University. Series "Psychology"*, 2014, V. 7, pp. 28–41. (in Russ.).
18. Prikhozhan A. M. *Anxiety in children and adolescents: Psychological nature and age-related dynamics*. Moscow, Moscow Psychologic-Social Institute; Voronezh, MODEK, 2000. 304 p. (in Russ.).
19. Baron R., Richardson D. *Aggression*. St. Petersburg, Piter, 2001. 352 p. (in Russ.).
20. Fromm E. *Anatomy of human destructiveness*. Moscow, Respublika, 1994. 447 p. (in Russ.).
21. Galkova K. M. The specificity of aggressiveness and anxiety in primary school children in families with different types of parent-child relationships. *Vestnik psikhofiziologii = Psychophysiology news*, 2015, no. 3, pp. 64–70. (in Russ.).
22. Litvinenko N. V., Gasilina M. A. Anxiety and aggression as indicators of manifestations of maladjustment in 6–7 year old children to the educational environment preschool. *Internet-zhurnal "Mir nauki" = World of Science*, 2016, V. 4, no. 3. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/19PDMN316.pdf> (Accessed 04 December 2020). (in Russ.).
23. Bandura A., Walters R. *Teenage aggression. Studying the influence of parenting and family relationships*. Moscow, Aprel-Press, 1999. 509 p. (in Russ.).
24. Garcia-Lopez L. J., do Ceu Salvador M., De Los Reyes A. Assessment of social anxiety in adolescents. In: K. Ranta, A. La Greca, L. J. Garcia-Lopez, M. Marttunen (Eds.). *Social anxiety and phobia in adolescents*. Springer, Cham, 2015, pp. 121–150. DOI: [10.1007/978-3-319-16703-9_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-16703-9_6)
25. Izhaeva M. M. Anxiety at primary school age. In: *Modern problems of innovative development of science: Collection of articles of the International scientific and practical conference*. Ufa, OMEGA SAINS, 2016, pp. 159–161. (in Russ.).
26. Tarasova S. Yu., Asriyan A. A. The relationship between anxiety and aggressiveness of schoolchildren studying in educational institutions of various types. In: *Intergenerational relations: modern discourse and strategic choices in psychological and pedagogical science and practice: Collection of articles*. Moscow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, 2020, pp. 271–275. DOI: [10.24411/9999-047A-2020-00077](https://doi.org/10.24411/9999-047A-2020-00077) (in Russ.).
27. Rymarev N. Yu. *Personal characteristics of adolescents with different gender identities* (Candidate Dissertation). Krasnodar, 2006. 139 p. (in Russ.).
28. Watterson E. S. *Evaluative reactions to gender stereotype violations: A test of the gender intensification hypothesis* (Doctoral Dissertation). Saint Louis University, 2012.

29. Batarshev A. V. *Basic psychological properties and personality self-determination: A practical guide to psychological diagnostics*. St. Petersburg, Rech', 2005. 208 p. (in Russ.).
30. Kurbatova T. N., Mulyar O. I. *Projective personality research method "Hand-test". Methodical guidance*. St. Petersburg, IMATON, 2001. 64 p. (in Russ.).

Мотивация к обучению в период средней взрослости

Анастасия С. Бузинова*, Юлия А. Дыкина

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

* E-mail: buzinovaanastasia@gmail.com

Аннотация

Авторами доказывается актуальность исследования мотивации обучения в период средней взрослости. Новизна заключается в том, что исследуется мотивация к обучению людей, чей возраст уже не предполагает обучение. Как правило, люди в период средней взрослости состоялись как личностно, так и профессионально. Анализ научной литературы показал, что в основном исследователи изучают мотивацию к обучению лиц 18–25 лет, т. е. в период ранней взрослости, в ходе получения среднего специального, профессионального и высшего образования. Предпринятое авторами исследование направлено на изучение мотивации к обучению в период средней взрослости (30–42 года).

В соответствующем разделе описываются методики, при помощи которых было проведено исследование мотивации к обучению в период средней взрослости (Н. Ц. Бадмаевой, Т. И. Ильиной, Е. Ветлужских).

Основными результатами исследования стали выводы о том, что мотивами обучения в период средней взрослости служат: овладение профессией, приобретение знаний и получение диплома. Мотивы самореализации, принесение пользы обществу, членам семьи, а также мотивы избегания (обучаются только чтобы не потерять работу) находятся на низких позициях, не являются настолько значимыми, как профессиональные, знаниевые и статусные мотивы.

Таким образом, авторы рассмотрели основные компоненты мотивации к обучению у людей в период средней взрослости.

В заключение сделан вывод о том, что эффективность обучения у лиц в периоде средней взрослости довольно высока, т. к. у них присутствует заинтересованность в получении результата.

Ключевые слова

период средней взрослости, обучение, мотивация, мотивы, профессия, центр занятости населения, переобучение, интеллектуальное развитие, образование, диплом

Для цитирования: Бузинова А. С., Дыкина Ю. А. Мотивация к обучению в период средней взрослости // Северо-Кавказский психологический вестник. 2020. № 18/2. С. 65–76. doi: 10.21702/ncpb.2020.2.5

Motivation for learning in middle adulthood

Anastasia S. Buzinova*, Yulia A. Dykina

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

* Corresponding author. E-mail: buzinovaanastasia@gmail.com

Abstract

The authors prove the relevance of the study of learning motivation in middle adulthood. The novelty lies in the fact that the study examines the motivation for learning of people whose age no longer implies learning. As a rule, people in the period of middle adulthood are accomplished both personally and professionally.

An analysis of the scientific literature has shown that researchers mainly study the motivation for learning of people aged 18–25, that is, in the period of early adulthood, during secondary special, professional and higher education. The research undertaken by the authors is aimed at studying the motivation to learn during middle adulthood (30–42 years). In the corresponding section describes the methods by which a study was conducted on motivation for learning in the period average maturity: N. Ts. Badmaeva, T. I. Il'ina, E. Vetluzhskih.

The main results of the study were the conclusions that the motives for learning during middle adulthood are: mastering a profession, acquiring knowledge and obtaining a diploma. The motives of self-realization, bringing benefits to society, family members, as well as the motives of avoidance (they are trained only to avoid losing their jobs) are in low positions, and are not so significant as professional, knowledge, and status motives. Thus, the authors considered the main components of motivation to learn in people during middle adulthood.

In conclusion, it is concluded that the effectiveness of training in individuals in the period of middle adulthood is quite high, since they have an interest in getting results.

Keywords

middle adulthood, training, motivation, motives, profession, employment center, retraining, intellectual development, education, diploma

For citation: Buzinova A. S., Dykina Yu. A. Motivation for learning in middle adulthood. Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik = North-Caucasian Psychological Bulletin, 2020, no. 18/2, pp. 65–76. doi: 10.21702/ncpb.2020.2.5 (in Russ.).

ВВЕДЕНИЕ

Значимость мотивации как ведущей проблемы отечественной и зарубежной психологии связана с анализом поведенческих мотивов человека, которые побуждают его к той или иной деятельности.

Рассматривая мотивацию к обучению, следует сказать, что она тесно связана с потребностью человека и определенной целью. Между тем сам процесс обучения довольно важен как деятельность, позволяющая человеку оставаться в рамках общества, в котором он находится. Так мы подходим к важности вопроса особенностей мотивации к обучению с учетом возрастных особенностей, потому что в разные периоды жизни у людей могут быть различные мотивы для обучения [1].

Наиболее продолжительная часть жизни человека – период взрослости, в который возникает множество возрастнo-психологических и социально-психологических проблем, обуславливающих особенности мотивации. Однако на сегодняшний день проблема особенностей мотивации рассматриваемого периода жизни является одной из наименее разработанных, причиной чего является существующая для исследователей трудность, заключающаяся в отсутствии единой теории взрослости и наличии множества разнообразных ее определений. В большинстве классификаций период взрослости начинается с 18–20 лет и заканчивается 55–60 годами. Д. Б. Бромлей внутри указанного периода также выделяет следующие периоды: «18–25 лет – ранняя взрослость; 25 – 40/45 лет – средняя взрослость и 40/45 – 55/60 лет – поздняя взрослость» [2, с. 94].

Период средней взрослости, который не связан напрямую с приобретением навыков, характеризуется интеллектуальным развитием. Среднюю взрослость можно назвать периодом третичной социализации (ресоциализации) через профессиональную деятельность, поэтому ведущим мотивом в этом возрасте становится фактор саморазвития.

Анализ научной литературы по вопросу мотивации к обучению показал, что исследования в данной области в основном относятся к периоду ранней взрослости (18–25 лет) (Д. С. Закарлюка [3], А. Р. Дроздикова-Зарипова [4], И. В. Лаврентьева [5], А. В. Осиповская [6], Т. К. Слабко [7], С. А. Шпильберг [8] и др.). Однако проблема особенностей мотивации к обучению в период средней взрослости недостаточно изучена.

МЕТОДЫ

Для определения особенностей мотивации к обучению нами была выбрана методика Н. Ц. Бадамаевой, основанная на опроснике В. А. Якунина и А. А. Реана [9]. Мотивы учебной деятельности оценивались по 5-ти балльной системе, в которой «5» – соответственно, максимальная значимость мотива, и «1» – минимальная. После оценки испытуемыми приведенных мотивов производится расчет среднего балла, за счет чего выявляются более значимые мотивы.

Также взята разработанная Т. И. Ильиной «Методика изучения мотивации обучения в вузе», основанная на нескольких известных методиках. В методике

содержатся 3 оценочных шкалы: первая – «приобретение знаний» – характеризует любознательность и стремление к получению знаний; вторая – «получение диплома» – характеризует стремление посредством формального усвоения знаний получить диплом; третья – «овладение профессией» – характеризует стремление к овладению и формированию профессионально важных качеств [10].

Для оценки эффективности обучения, степени удовлетворенности и влияния обучения на уровень реализованных мотивов обучения была выбрана «Анкета оценки обучения» Е. Ветлужских [11], основанная на «Модели оценки эффективности обучения» Д. Киркпатрика [12], состоящей из 4-х шагов [13]: первый шаг – *обратная связь*, или *насколько обучающимся понравился / не понравился учебный процесс* (выявляется степень удовлетворенности процессом обучения у обучающегося); второй шаг – *обучение* – *что изучалось?* (выявляется у учащегося степень усвоения навыков и знаний); третий шаг – *поведение* – *что меняется в рабочей деятельности обучаемого в результате процесса обучения?* (выявляется способность обучаемого использовать в работе те навыки и знания, которые он приобрел в процессе обучения); четвертый шаг – *результаты* – *полученные от процесса осязаемые результаты*.

Констатирующий и контрольный этапы эксперимента проходили на базе ГКУ Центр занятости населения (ЦЗН) Константиновского района Ростовской области; в эмпирическом исследовании приняли участие 40 человек в возрасте 30–42 лет, проходящие курсы профессионального обучения и дополнительного профессионального образования для безработных граждан по специальностям: автоэлектрик, бухгалтерский учет («1С:Предприятие» и «1С:Управление торговлей»), водитель погрузчика, кладовщик, кондитер. В связи с пандемией некоторые специалисты были вынуждены пройти переобучение, чтобы найти другую работу.

Был проведен теоретический анализ проблемы изучения и проявления особенностей мотивации к обучению в период средней взрослости, апробировались методики для диагностики особенностей и видов мотивов к обучению в период средней взрослости.

По мнению ряда авторов [14, 15, 16, 17, 18], учебная успеваемость и активность обучающихся непосредственно зависят от структуры и силы мотивации. Достаточно высокий уровень развития учебной мотивации восполняет у обучающегося недостаточный запас ЗУН и специальных способностей [19, 20]. Отличительной особенностью мотивации к обучению является преобладание конкурентного, кооперативного и утилитарно-прагматического мотивов в период средней взрослости.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Рассмотрим результаты проведенного нами экспериментального исследования. Результаты диагностики по «Методике для диагностики учебной мотивации студентов» (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты проведенной методики для диагностики учебной мотивации
в период средней взрослости**

Мотив	Средний балл	Ранг мотива по значимости
Профессиональные мотивы	4,1	1
Социальные мотивы	3,9	2
Коммуникативные мотивы	3,5	3
Учебно-познавательные мотивы	3,4	4
Мотивы престижа	3,4	5
Мотивы творческой самореализации	2,7	6
Мотивы избегания	1,1	7

Полученные результаты исследования показали, что на первом месте у обучающихся в возрасте 30–42 лет находятся профессиональные мотивы (средний балл 4,1), основой которых считается то, что выбранная профессия интересна для опрошенных. Все респонденты отметили необходимость обучения для обеспечения успешности в будущей профессиональной деятельности: стать специалистом в данной области и в полной мере использовать имеющиеся у них задатки, способности и склонности к выбранной профессии.

На второе место люди, находящиеся в периоде средней взрослости, ставят социальные мотивы (3,9 балла), т. к., по мнению респондентов, полученные в ходе обучения знания позволят повысить материальное положение за счет продвижения по службе. Менее значимым из составляющих социальных мотивов опрошенные отметили то, что обучение позволит им принести больше пользы обществу и окружающим, членам семьи.

Коммуникативные мотивы опрошенными ставятся на третье место (3,5 балла). Так, в период средней взрослости испытуемые хотят быть уважаемыми окружающими, а знания, полученные в процессе обучения, придают им уверенности и позволяют заводить знакомства, общаться с интересными

людьми. Также респонденты отмечают: чтобы работать с людьми, надо иметь глубокие и всесторонние знания.

Анализ показал, что средний балл 3,4 определен по двум мотивам: престижа и учебно-познавательному. Также следует отметить, что выявлена несущественная разница в количественном соотношении между данными мотивами и коммуникативными мотивами (в последнем случае больше на 0,1 балл).

Рассмотрим особенности мотива престижа. Так, опрошенные отметили, что хотят получить диплом с хорошими оценками, чтобы иметь преимущество перед другими кандидатами на определенную должность, а также быть лучшими среди обучающихся и на хорошем счету у преподавателя, который, в свою очередь, может порекомендовать их на новую должность, найти новое место работы.

Учебно-познавательные мотивы в период средней взрослости характеризуются тем, что полученные знания пригодятся им в профессиональной деятельности, а для этого они должны быть глубокими и прочными. Люди в данном возрасте отмечают, что им нравится учиться, узнавать новое, получать хорошие оценки и отзывы со стороны преподавателя.

Мотивы творческой самореализации стоят на предпоследнем месте (средний балл 2,7); респонденты отмечают, что обучаются для того, чтобы узнавать новое, заниматься творческой деятельностью.

Мотив избегания занял последнее место среди выделенных рангов мотивов по значимости (1,1 балл). Так, только часть опрошенных отметили, что проходят обучение ради того, чтобы не лишиться работы, и вынуждены получать хорошие отметки с этой же целью.

В таблице 2 представлены результаты исследования по методике изучения мотивации обучения Т. И. Ильиной.

Таблица 2

Результаты изучения мотивации обучения

Шкалы	Средний балл	Ранжирование мотива по значимости
Овладение профессией	8,7	1
Приобретение знаний	8,6	2
Получение диплома	8,2	3

Анализ полученных результатов исследования показывает высокую значимость получения профессии в период средней взрослости у респондентов. На первое место опрошенные в возрасте 30–42 лет определяют овладение профессией (8,7 балла): респондентам большое удовлетворение доставляет рассказ знакомым о будущей профессии, все их увлечения так или иначе связаны с будущей профессией, высокая зарплата после окончания вуза является для них одним из основных факторов.

На второе место ими ставится приобретение знаний (8,6 балла): респондентами приоритет отдается самостоятельному глубокому изучению специфических профессиональных дисциплин.

Получение диплома является также важным для респондентов в среднем возрасте (8,2 балла). Они считают, что в наше время обязательно иметь высшее образование для продвижения по службе и получения работы.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Таким образом, проведенное исследование показало, что в периоде средней взрослости преобладают профессиональные и социальные мотивы (с разницей 0,2 балла), выражающиеся в повышении материального, нравственного богатства личности посредством повышения профессиональных компетенций. Овладение выбранной профессией способствует самореализации и позволит в дальнейшем принести пользу обществу и их семье.

Далее выдвигаются коммуникативные и учебно-познавательные мотивы, престижа (разница в 0,1 балл). Обучение, по мнению людей, находящихся в периоде средней взрослости, позволяет заводить знакомства и общаться с интересными людьми, приобретать глубокие и прочные знания, которые дают им уверенность в себе, быть конкурентоспособными на рынке труда.

Мотивы творческой самореализации выделяются только частью респондентов: так, по их мнению, обучение позволяет получить новые знания, которые будут реализовываться ими в творческой деятельности.

Менее всего в группе респондентов среднего возраста выражен мотив избегания: так, только небольшая часть опрошенных отметили, что их обучение вынужденное.

Анализ результатов исследования мотивации обучения в период средней взрослости показал, что респонденты считают важными получение профессиональных знаний, овладение профессией и получение диплома об обучении.

В таблице 3 представлены результаты анкетирования респондентов среднего возраста после пройденного обучения в ГКУ Центр занятости населения Константиновского района Ростовской области.

Таблица 3

Результаты анкетирования об эффективности пройденного обучения

Вопрос	% эффективности/ результативности
Актуальность полученных знаний	95 %
Понятность изложенного материала	96 %
Насколько обучение способствовало совершенствованию личных качеств?	96 %
Новизна полученной информации	97 %
Практическая ценность материала, применимость для работы	97 %
Насколько обучение способствовало развитию навыков?	97 %
Удовлетворенность полученными материалами (документацией)	97 %
Соответствие содержания курса ожиданиям	98 %
Соответствие содержания курса программе	100 %

При проведении анализа по результатам анкетирования выявлены результативность и эффективность обучения. Согласно ответам респондентов, обучение соответствует содержанию курса, полученные знания актуальны, изложенный материал понятен, полученная информация обладает новизной и практической ценностью, способствует совершенствованию личностных качеств.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить высокий уровень мотивации к обучению в период средней зрелости. Ведущими

мотивами являются (по мере убывания): профессиональные (возможность овладеть профессией, получить новые знания), социальные, коммуникативные, учебно-познавательные, мотивы престижа (иметь диплом / второй диплом), творческой самореализации. В целом можно говорить о высокой эффективности обучения лиц, находящихся в периоде средней зрелости.

Анализ результатов экспериментального исследования показал, что в период средней зрелости в первую очередь преобладают профессиональные и социальные мотивы, выражающиеся в повышении материального, нравственного богатства личности посредством повышения профессионализма. Профессию они выбирают осознанно, основываясь на анализе своих возможностей и задатков. Обучающиеся планируют, что в дальнейшем профессия позволит приносить пользу обществу.

На второй план выдвигаются мотивы: коммуникативные, учебно-познавательные мотивы, а также мотивы престижа. Обучение, по мнению людей среднего возраста, позволяет заводить знакомства и общаться с интересными людьми, повысить уровень профессиональных компетенций. Далее идут мотивы творческой самореализации, выделяемые только некоторыми респондентами.

Мотивами обучения служат: овладение профессией, приобретение знаний и получение диплома.

Также анализ результатов исследования показал высокий уровень эффективности и результативности обучения у данной категории граждан, находящихся в периоде средней зрелости.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Pugh K. J., Bergstrom C. M., Spencer B.* Profiles of transformative engagement: Identification, description, and relation to learning and instruction // *Science Education*. 2017. Vol. 101, Issue 3. P. 369–398. DOI: [10.1002/sce.21270](https://doi.org/10.1002/sce.21270)
2. Психология развития / Под ред. А. К. Болотовой и О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. 524 с.
3. *Закарлюка Д. С., Галушка М. А.* Анализ уровня учебной мотивации работающих студентов // *Международный студенческий научный вестник*. 2018. № 5. URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=18911> (дата обращения: 01.12.2020).
4. *Дроздикова-Зарипова А. Р., Муртазина Э. И., Касимова Р. Ш.* Специфика учебной мотивации у работающих студентов – будущих педагогов-психологов // *Казанский педагогический журнал*. 2017. № 3. С. 56–61.
5. *Лаврентьева И. В., Игнатенко К. М.* Выявление учебно-профессиональной мотивации в процессе обучения в вузе (на материале тестирования студентов-дефектологов 1–3 курсов) // *Молодой ученый*. 2015. № 6. С. 778–783.

6. Осиповская А. В. К вопросу о мотивации учебной деятельности студентов // Экономический журнал. 2013. № 2. С. 89–93.
7. Слабко Т. К. Особенности мотивации студентов с разным уровнем учебной успешности // Материалы VII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». URL: scienceforum.ru/2015/article/2015012473 (дата обращения: 01.12.2020).
8. Шпильберг С. А. Особенности формирования мотивации к учебной деятельности студентов первого курса различных направлений обучения вуза // Молодой ученый. 2015. № 23. С. 908–911.
9. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Пеан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) // Gurutestov.ru. URL: <http://www.gurutestov.ru/test/12> (дата обращения: 01.12.2020).
10. Методика изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной // ТЕСТотека. URL: testoteka.narod.ru/ms/1/05.html (дата обращения: 01.12.2020).
11. Ветлужских Е. Модели критериальной оценки результатов обучения // Бизнес Школа «Эксперт». URL: <https://moscow-expert.ru/articles/article/13/index.html> (дата обращения: 01.12.2020).
12. Kirkpatrick D. L., Kirkpatrick J. D. Implementing the four levels: A practical guide for effective evaluation of training programs. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2007. 153 p.
13. Четырехуровневая модель оценки Киркпатрика (Clark D. Kirkpatrick's Four Level Evaluation Model) / пер. Э. Бабушкина. URL: <http://hrm.ru/chetyrekhurovnevaya-model-ocenki-kirkpatrika> (дата обращения: 01.12.2020).
14. Бордовская Н. В., Пеан А. А. Педагогика. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2000. 304 с.
15. Гордашников В. А., Осин А. Я. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа: монография. М.: Академия Естествознания, 2009. 395 с.
16. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2004. 508 с.
17. Прохорова М. В., Прохоров В. М. Возрастная динамика смыслообразующих мотивов трудовой деятельности // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 6. С. 256–269.
18. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студентов. М.: Логос, 1994. 156 с.
19. Cilliers E. J. The challenge of teaching generation Z // International Journal of Social Sciences. 2017. Vol. 3, Issue 1. P. 188–198.
20. Jukes I., Schaaf R. L. A brief history of the future of education: Learning in the age of disruption. Corwin, 2019. DOI: [10.4135/9781544355061](https://doi.org/10.4135/9781544355061)

REFERENCES

1. Pugh K. J., Bergstrom C. M., Spencer B. Profiles of transformative engagement: Identification, description, and relation to learning and instruction. *Science Education*, 2017, V. 101, Issue 3, pp. 369–398. DOI: [10.1002/sce.21270](https://doi.org/10.1002/sce.21270)
2. Bolotova A. K., Molchanova O. N. (Eds.). *Psychology of development*. Moscow, CheRo Publ., 2005. 524 p. (in Russ.).
3. Zakarlyuka D. S., Galushka M. A. Analysis of the level of educational motivation of working students. *Mezhdunarodnyi studencheskii nauchnyi vestnik = International Student Scientific Bulletin*, 2018, no. 5. Available at: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=18911> (Accessed 01 December 2020). (in Russ.).
4. Drozdikova-Zaripova A. R., Murtazina E. I., Kasimova R. Sh. Educational motivation specifics at working future educational psychologists. *Kazan-skii pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, 2017, no. 3, pp. 56–61. (in Russ.).
5. Lavrent'eva I. V., Ignatenko K. M. Identification of educational and professional motivation in the process of studying at the University (based on the material of testing students-defectologists of 1–3 courses). *Molodoi uchenyi = Young Scientist*, 2015, no. 6, pp. 778–783. (in Russ.).
6. Osipovskaya A. V. On the issue of motivation of students' educational activities. *Ekonomicheskii zhurnal*, 2013, no. 2, pp. 89–93. (in Russ.).
7. Slabko T. K. Features of motivation of students with different levels of academic success. *Materials of the VII International Student Scientific Conference "Student scientific forum"*. Available at: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015012473> (Accessed 01 December 2020). (in Russ.).
8. Shpil'berg S. A. Features of formation of motivation to educational activity of first-year students of various directions of higher education. *Molodoi uchenyi = Young Scientist*, 2015, no. 23, pp. 908–911. (in Russ.).
9. Methodology for diagnostics of students' learning motivation (A. A. Rean & V. A. Yakunin, modification by N. Ts. Badmaeva). *Gurutestov.ru*. Available at: <http://www.gurutestov.ru/test/12> (Accessed 01 December 2020). (in Russ.).
10. Methodology for studying motivation in higher education by T. I. Il'ina. *TESToteka*. Available at: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/05.html> (Accessed 01 December 2020). (in Russ.).
11. Vetluzhskih E. Models for criteria-based evaluation of learning outcomes. *Business School "Expert"*. Available at: <https://moscow-expert.ru/articles/article/13/index.html> (Accessed 01 December 2020). (in Russ.).
12. Kirkpatrick D. L., Kirkpatrick J. D. *Implementing the four levels: A practical guide for effective evaluation of training programs*. San Francisco, Berrett-Koehler Publishers, 2007. 153 p.

13. Clark D. *Kirkpatrick's Four Level Evaluation Model* (transl. by E. Babushkin). Available at: <http://hrm.ru/chetyrekhurovnevaja-model-ocenki-kir-kpatrika> (Accessed 01 December 2020). (in Russ.).
14. Bordovskaya N. V., Rean A. A. *Pedagogy*. Textbook for universities. Saint Petersburg, Piter, 2000. 304 p. (in Russ.).
15. Gordashnikov V. A., Osin A. Ya. *Education and health of medical college students: monograph*. Moscow, Akademiya Estestvoznaniya, 2009. 395 p. (in Russ.).
16. Il'in E. P. *Motivation and motives*. Saint Petersburg, Piter, 2004. 508 p. (in Russ.).
17. Prokhorova M. V., Prokhorov V. M. The age dynamics of sense-making motives of labor activity. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem = Modern Research of Social Problems*, 2015, no. 6, pp. 256–269. (in Russ.).
18. Yakunin V. A. *Psychology of educational activity of students*. Moscow, Logos, 1994. 156 p. (in Russ.).
19. Cilliers E. J. The challenge of teaching generation Z. *International Journal of Social Sciences*, 2017, V. 3, Issue 1, pp. 188–198.
20. Jukes I., Schaaf R. L. *A brief history of the future of education: Learning in the age of disruption*. Corwin Publ., 2019. DOI: [10.4135/9781544355061](https://doi.org/10.4135/9781544355061)

Проживание кризиса середины жизни и стратегии совладания с ним у мужчин и женщин

Каринэ А. Бабиянц*, Екатерина А. Позднякова

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

* E-mail: bakart@sfedu.ru

Аннотация

В статье рассматриваются представления о протекании кризиса середины жизни у мужчин и женщин в отечественной и зарубежной психологической и медицинской науках. Приводится содержательный анализ данного периода жизни у взрослых людей, акцентируются отличительные особенности выраженности стратегий совладания с кризисом у мужчин и женщин. Эмпирическим объектом исследования являлись 61 женщина и 45 мужчин в возрасте от 35 до 50 лет, разного социального статуса, различной профессиональной принадлежности и уровня образования, никак не связанные между собой. Описывается анализ авторской анкеты о содержании кризиса середины жизни, а также анализ проживания кризиса середины жизни по методике Л. Г. Петрявской «Кризисы развития». Новизна исследования заключается, во-первых, в существенном дополнении представлений о проживании кризиса середины жизни мужской выборкой, поскольку чаще всего в эмпирических исследованиях приводятся исследования респондентов-женщин определенной профессиональной принадлежности (педагоги, психологи). По авторскому замыслу мужская выборка формировалась случайно и не была связана с профессиональной принадлежностью. Во-вторых, новизна исследования заключается в дифференцированном анализе проживания кризиса середины жизни в разнополых группах.

Представлены результаты дифференциального исследования, доказывающие наличие сходных и отличительных особенностей проживания кризиса середины жизни у мужчин и женщин. Высказывается мысль о необходимости эффективного выхода из периода кризиса середины жизни, где основным направлением является сбалансированность стратегий совладания в разных сферах жизни у мужчин и женщин, при наличии различного содержания этих сфер.

Ключевые слова

кризис, середина жизни, мужчины, женщины, стратегии совладания, половые различия, дифференциация, сферы жизни, выход из кризиса

Для цитирования: Бабиянц К. А., Позднякова Е. А. Проживание кризиса середины жизни и стратегии совладания с ним у мужчин и женщин // Северо-Кавказский психологический вестник. 2020. № 18/2. С. 77–91. doi: 10.21702/ncpb.2020.2.6

Living a mid-life crisis and coping strategies in men and women

Karine A. Babiyants*, Ekaterina A. Pozdnyakova

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

* Corresponding author. E-mail: bakart@sfedu.ru

Abstract

The article demonstrates the ideas about the course of the midlife crisis in men and women in domestic (Russian) and foreign psychological and medical sciences. A meaningful analysis of this period of life in adults is given, the distinctive features of the severity of strategies for coping with the crisis in men and women are emphasized. The object of the study was 61 women and 45 men, aged 35 to 50 years old, of different social status, different professional affiliation and educational level, not in any way related to each other.

The authors describe the analysis of the authors' questionnaire on the content of the midlife crisis and the analysis of the technique "Development Crises" by L. G. Petryavskaya. The novelty of the study lies, firstly, in a significant addition to the notions of living through a mid-life crisis by the male sample, since most often empirical studies cite subjective research data of female respondents of a certain professional affiliation (teachers, psychologists). According to the author's intention, the male sample was carried out randomly and was not associated with professional affiliation. Secondly, the novelty of the study consisted in a differentiated analysis of the midlife crisis in different sex groups.

The article presents the results of a differential study, proving the presence of general psychological phenomena of the midlife crisis and the presence of distinctive features in different groups. The idea is expressed about the need for an effective way out of the midlife crisis, where the main focus is on the balance of coping strategies in different spheres of life for men and women, in the presence of different content of these spheres. The content of the balance model was revealed among the tested respondents of both sexes.

Keywords

crisis, middle of life, men, women, coping strategies, sex differences, differentiation, spheres of life, way out of the crisis

For citation: Babiyants K. A., Pozdnyakova E. A. Living a mid-life crisis and coping strategies in men and women. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik = North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2020, no. 18/2, pp. 77–91. doi: 10.21702/ncpb.2020.2.6 (in Russ.).

ВВЕДЕНИЕ

Кризис середины жизни является наиболее интенсивным в периоде взрослости как для мужчин, так и для женщин. Возникнув, кризис требует затрат жизненных сил, а также психологической концентрации, веры в себя, стойкости, смелости, умения «держать удар», терпения, умения преодолевать трудности, порой субъективно переживаемые как непереносимые, – т. е. всего того, что в период кризиса середины жизни как раз теряет свою выраженность. Именно в период кризиса физические силы, психологическая решимость, когнитивный настрой и эмоциональное состояние приближаются к низким отметкам [1, 2, 3]. По мнению Н. Пезешкиана, немецкого психотерапевта персидского происхождения, основавшего в 1967 г. Висбаденскую академию позитивной психотерапии, в определенном периоде онтогенеза могут актуализироваться конфликты именно в той сфере жизни, которая оказывается в дефиците. Например, если человек отдавал всего себя работе в ущерб своему здоровью, то этот дефицит даст о себе знать и в психосоматическом и в физиологическом проявлении; если много пребывал в контактах и забросил дела, то непременно начинают рушиться планы, отменяться контракты, заканчиваются деньги [4]. Очень яркие метафоры на этот счет есть у русского народа: «семь бед – один ответ» [5, с. 25], «пришла беда – отворяй ворота» [5, с. 55]. Смысл кризиса в том и состоит, чтобы свершились какие-то перемены, однако мы не всегда к ним готовы. Даже тогда, когда мы ждем перемен и желаем, чтобы в нашей жизни что-либо изменилось.

Считается, что самыми активными в поисках новых стратегий, ощущений и воплощений являются мужчины. Их полоролевая идентичность предписывает им быть активными, инициативными, проявлять мужественность в рискованных и часто экстремальных поступках, а также быть крайне нетерпеливыми [6, 7]. Но эти стратегии хороши, когда есть очевидный кризис, и отчетливо видна сфера, требующая внимания. Кризис же середины жизни часто протекает пролонгировано, не имеет четких границ и в то же время неуклонно способствует нарушению привычного хода событий, привычного стереотипного существования; часто мы не понимаем, что происходит, не видим очевидных причин, поэтому накапливается тревожность, подавляются или вытесняются неприятные ощущения, проявляется импульсивность [8, 9]. Недаром у психологов есть поговорка, которая очень ярко отражает именно кризис середины жизни: «седина в голову – бес в ребро». О чем она? Американский исследователь

и писатель Э. Роббинс считает, что период кризиса середины жизни, хоть и протекает пролонгировано и скрыто, относительно поступков очень похож на резкий вираж, когда коренным образом пересматривается весь жизненный замысел, трансформируются до противоположных ценности, жизненные сценарии редактируются, а личность испытывает практически трансцендентные эмоциональные переживания [10]. У К. Г. Юнга было свое мнение насчет кризиса середины жизни. Он считал, что до периода кризиса середины жизни люди очень много сил и энергии отдают социализации, персонификации для того, чтобы можно было адаптироваться в обществе. Однако часто персонификация становится лидирующим процессом, на фоне которого индивидуация снижается, тогда самый серьезный кризис человека как раз и связан с осознанием, что «вся первая половина жизни прожита не ради истинного себя, а ради требований общества, ради персоны... для человека это сильнейший удар, он чувствует себя жестоко обманутым, что и служит причиной тяжелого кризиса...» [11, с. 10]. Человек часто не понимает, как быть индивидуальным, поскольку социальные институты и средства массовой информации предлагают нам индивидуальность через товары потребления и стандартные способы совладания, опять-таки, принятые в обществе большинством, и тогда индивидуальность уже не является таковой, она – не что иное, как усредненный вариант персонификации. Такое осознание усиливает переживание кризиса [11].

Чем наполнен кризис середины жизни? В отличие от кризиса 30-ти лет, когда корректируются планы, изменяются притязания, т. к. они становятся очевидно нереалистичными, в отличие от кризиса зрелости в 65 лет, когда заканчивается активная трудовая деятельность и важно принять свой опыт, свой путь, свои ошибки. Ощущением последнего шанса? Потребностью выполнить свою миссию и страхом не успеть или потребностью самовыразиться? Ощущением безвозвратно и бесцельно уходящего времени? А, может быть, ощущением нивелированной собственной ценности?

Как мужчины справляются с этими вопросами? Часто приходит «на помощь» импульсивность: изменить все – семью, работу, место жительства, образ жизни, при этом в разных вариациях – от обливания холодной водой и пробежек по утрам до «беспробудных запоев». Это можно назвать делинквентным поведением – уход в работу, экстремальные виды спорта, частая смена половых партнеров после 25-летнего семейного стажа, а иногда и смена сексуальной ориентации. Либо другой вариант – «не сдаваться ни при каких обстоятельствах» – приводит на больничную койку, поскольку ресурсы, и так минимизированные, окончательно истощаются. Все эти факты указывают на то, что мужчины редко умеют по-настоящему эмоционально проживать свои проблемы, не умеют об этом говорить, не позволяют себя жалеть, либо не признаются сами себе, что проблема существует, и нужна помощь [12, 13, 14, 15].

Кризис середины жизни затрагивает множество разных сфер – личностную, профессиональную, экономическую, физическую, экзистенциальную. Считается, что для мужчины самым тяжелым является кризис в возрасте 37–42 лет, который сопрягается с вступлением в «фазу увядания». Центром этой фазы является страх потери потенции, которая равносильна утрате мужской идентичности. Самыми распространенными симптомами считаются возникновение тревоги и раздражительности, перепады настроения и мнительность, повышение конфликтности, упадок жизненных сил и чувство одиночества, ощущение пессимизма и бесперспективности. Все эти ощущения и эмоциональные переживания неразрывно связаны и являются оборотной стороной экзистенциальных переживаний: конкретно о смысле жизни, о том, что имеется на сегодняшний день и что это уже никогда не изменится, о конечности жизни [12, 16].

Одним из ярких показателей наличия кризиса середины жизни является крайнее расхождение между рефлексией «чего я хочу?» и «что я получил?». Чем больше реализаций и воплощений – тем ниже интенсивность кризиса, поскольку чувство собственной полноценности является мощным ресурсом личности. Этот феномен одинаково присущ и мужчинам и женщинам. Однако женщинам намного тяжелее переключиться на реализацию в деятельности, т. к. обычно в этот период вырастают и становятся самостоятельными дети, привычные женские заботы становятся невостребованными, а реализация в профессиональной деятельности обрастает страхами не справиться, не успеть, не воплотить свои мечты [6, 7, 12, 16, 17].

Самым важным, на наш взгляд, аспектом переживания кризиса середины жизни, как мужчинами, так и женщинами, является умение обрести необходимые ресурсы для возможности совладать с кризисным периодом.

Если принять за аксиому, что кризисы неизменно ведут к развитию, то, конечно, и кризис середины жизни рано или поздно приведет к новому переосмыслению, принятию, изменению. Обычно выделяют два сценария этих перемен: один про то, что люди пытаются активно наладить, изменить что-то в своей личной, профессиональной, экономической жизни, и со временем, независимо от того, насколько эффективно это у них получается, острота кризиса уходит, и происходит принятие неизбежности перемен. Второй сценарий – про то, как наиболее ярко и осмысленно прожить остаток жизни, как научиться получать удовольствие от жизни, как найти новые смыслы и реализовать свою идентичность. Это наиболее конструктивный подход, который возможен только благодаря осознанности и рефлексии [8, 9, 12].

Часто психиатры и психотерапевты сравнивают мужской кризис середины жизни с женской утратой фертильности, которая часто сопровождается накатом неконтролируемых эмоций, пониженным фоном настроения,

физиологическими «приливами» потливости, – всем тем, что связано с гормональной перестройкой (именно поэтому часто кризис середины жизни сравнивают с подростковым кризисом). Врачи-эндокринологи, психиатры и психотерапевты настаивают на том, что в жизни мужчины в период кризиса середины жизни обязательно должна быть физическая нагрузка, которая дает ощущение преодоления и победы, ощущение усталости в мышцах, нагрузки, – все эти состояния способствуют увеличению тестостерона. Также можно помогать себе медикаментозно, увеличивая количество тестостерона в организме. Психотерапия здесь является дополняющим и очень существенным помощником. В то время как у женщин происходит более глубокая гормональная перестройка, и одними антидепрессантами справиться невозможно, необходима коррекция эмоционально-волевой сферы. Однако феноменология протекания кризиса середины жизни у женщин так глубоко не затрагивает смысловую сферу. Женщины в основном стремятся адаптироваться к физиологическому изменению и к новому статусу в семье, когда уже не нужно заботиться о выросших детях и еще не нужно заботиться о вполне самостоятельных родителях, и можно больше внимания уделять собственной реализации. Мужчины же очень глубоко испытывают ощущение «последнего шанса», «нереализованности»; некоторые психотерапевты сравнивают это состояние с психозом, в рамках которого нужно преодолеть «рубикон», после которого назад пути нет, а впереди неизвестно, что ожидает [18, 19].

Есть и другое мнение экспертов по возрастному развитию: о том, что кризис середины жизни – это миф, что это самое время расцвета для личности, когда есть опыт, экономическая независимость, реализация в профессии. Вот как высказывается психолог и писатель Э. Роббинс: «Проблема в том, что общество путает мужчину средних лет с полуостывшим трупом. То, что называют кризисом среднего возраста, часто просто первые признаки жизни, подаваемые ими после многих лет комы» [10, с. 23]. Отечественные психологи Г. А. Чернявская и И. Ф. Петров, изучив приоритеты жизни у людей среднего возраста, отметили, что «только 10–26 % людей старше 40 лет переживают именно кризис, поэтому, возможно, было бы уместнее говорить о переходном периоде среднего возраста» [20, с. 188].

Такого же мнения придерживается Д. Левинсон, утверждающий, что в период середины жизни каждый человек начинает осознавать, что он перестает быть молодым, что наступают физиологические изменения, поэтому следует говорить о переходе, а не о глобальном кризисе [21, 22]. Н. Вее считает, что «изменения в среднем возрасте предсказуемы и закономерны, и каждый человек может их предвидеть» [18, с. 55], а, следовательно, подготовиться к ним, снижая тем самым риск кризисного прохождения данного этапа.

По-настоящему остро проживается, по его мнению, период после 60-ти лет, когда физические изменения и социальная усталость дают о себе знать [18].

Цель, объект

Короткий теоретический обзор указывает на недостаточное количество работ, содержащих сравнительный анализ особенностей проживания мужчинами и женщинами кризиса середины жизни, поэтому мы посвятили исследование этому вопросу. В нем принимали участие 61 женщина и 45 мужчин в возрасте от 35 до 50 лет. Все респонденты с разным социальным статусом, с разным уровнем образования и профессиональной принадлежностью.

МЕТОДЫ

Для того чтобы провести сравнительный анализ проживания кризиса середины жизни мужчинами и женщинами, мы создали анкету, где основным вопросом был следующий: «как Вы думаете, что чаще всего испытывает человек в кризисе середины жизни?». Целью анкеты являлся сбор информации о том, как мужчины и женщины чувствуют себя в основных сферах жизнедеятельности в этот период. К основным видам жизнедеятельности мы отнесли: ведущую деятельность в профессиональном плане; сферу межличностного взаимодействия и коммуникаций; сферу ощущений и эмоций; сферу смыслов, ценностей, интересов и планирования будущего. Обоснованием для исследования именно этих четырех сфер послужила теория Н. Пезешкиана о том, что быть здоровым и реализовавшимся человеком можно только в том случае, когда все основные сферы жизни сбалансированы [4]. Также мы использовали методику Л. Г. Петрявской «Кризисы развития» о содержании кризисов в жизни мужчины и женщины [см. 23].

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Мы сопоставили показатели мужчин и женщин по двум методикам. По методике Л. Г. Петрявской «Кризисы развития» мы обнаружили, что относительно критерия «кризисы в профессиональной жизни» и мужчины и женщины очень устают от работы (56 % мужчин, 62 % женщин), тяжело адаптируются к профессии (33 % мужчин, 43 % женщин).

Наиболее отличительными показателями между группой мужчин и группой женщин являются «потеря смысла в профессиональной деятельности» (у женщин 48 %, у мужчин 22 %) и «неудовлетворенность самореализацией в работе» (у женщин 57 %, у мужчин 22 %). Это доказывает, что общепсихологическим, универсальным для обоих полов феноменом, связанным с переживанием кризиса середины жизни, является «страх потерять работу». В то же время, показатели свидетельствуют о том, что женщины в меньшей степени могут

реализовать свои интенции в работе и чаще теряют смысл в профессиональной деятельности.

Содержательный анализ, полученный при помощи авторской анкеты, указывает на то, что большинство женщин (82 %) не удовлетворены той деятельностью, которой они занимались на момент тестирования, однако у них очень высокий потенциал поиска и реализации копинг-стратегий в сфере деятельности. Они активно приобретают новые знания (82 %), что в два раза выше, чем у мужчин (42 %), активно ищут место для самореализации (62 %), в то время как мужчины осуществляют поиск в 47 % случаев; женщины переобучаются (54 %), что гораздо активнее происходит, чем у мужчин (20 %). В то же время мы можем говорить о том, что содержательным акцентом в сфере деятельности для мужчин и женщин является поиск новых возможностей для самореализации и приобретения новых знаний с лидирующим превосходством в активности женщин.

По методике Л. Г. Петрявской обнаружено, что для мужчин и женщин одинаково важна возможность самореализации (для 27 % мужчин и 39 % женщин). Также им свойственна тревога относительно отсутствия гарантий будущего (24 % мужчин, 33 % женщин).

Существенное отличие в переживании личностных кризисов наблюдается у женщин относительно «коррекции жизненных планов» (62 %) и «неудовлетворенности самой собой» (62 %), «сожаления об ушедшей любви» (34 %) и «потери смысла жизни». Последний показатель в процентном отношении невелик, однако он существенно выше у женщин (23 %), в то время как мужчин захватывает такое переживание лишь в 9 % случаев из 100 %.

Опираясь на данные авторской анкеты, мы получили возможность более детально рассмотреть содержание личностного аспекта кризиса середины жизни. Мы рассмотрели сферу контактов и сферу телесности мужчин и женщин. Было обнаружено, что в контактах ведущим фактором является традиционное взаимодействие в межличностном отношении в кругу семьи, родственников и других значимых людей. А также очень важным критерием является отношение к самому себе и, в том числе, к своему телесному образу. Мы обнаружили, что самый яркий показатель неудовлетворенности в сфере контактов у мужчин и у женщин проявляется в «потере интереса к друзьям» (у 44 % мужчин и 51 % женщин), в том, что «не о чем говорить с друзьями» (у 42 % мужчин и 33 % женщин), в «скуке в отношениях» (у 31 % мужчин и 29 % женщин).

Проживая кризис середины жизни, меняется отношение к друзьям, оно становится аффективно окрашенным: для женщин чаще свойственно раздражение (36 %), для мужчин – агрессия (24 %).

В отношении с супругами самый выраженный показатель у женщин – это «отсутствие сексуального влечения» к партнеру (42 %), у мужчин он выражен

в 13 %. Женщины чаще испытывают раздражение к партнеру или супругу (44 %) и в 21 % случаев утвердительно отвечают на пункт «испытываю досаду, что рядом именно этот человек».

В то же время часть респондентов испытывает следующие негативные переживания: «отсутствие интереса к партнеру» (20 % мужчин и 25 % женщин), при этом обе стороны склонны искать «схожих по интересам людей» (36 % женщин и 22 % мужчин); «ощущение пустоты и одиночества» (20 % мужчин и 29 % женщин) и «потребность остаться одному» (16 % мужчин и 23 % женщин).

В отношении детей и родителей женщины более склонны испытывать обиду на родителей (38 %) и заботу о детях (34 %), в то время как у мужчин больше выражена тенденция заботиться о родителях (31 %).

Относительно сферы телесности мы обнаружили, что в этот возрастной период некоторые взрослые пренебрегают своим физическим состоянием (36 % женщин и 20 % мужчин); другая часть женщин имеет отрицательное эмоциональное восприятие своей телесности (39 %). По данным авторской анкеты на вопрос «хотелось бы Вам изменить свою внешность, и если хотелось, то каким образом?» 24 % мужчин и 23 % женщин дали положительный ответ. Вот наиболее частые высказывания женщин о способах изменения своего внешнего вида: «приблизить свое тело к идеальному видению красоты», «похудеть», «изменить цвет волос», «изменить длину волос, прическу», «выглядеть моложе за счет косметических процедур для лица» (инъекции, массажи, пилинг, наращивание ресниц, бровей, ногтей, волос и т. д.), «заниматься спортом». Мужчины видят, в основном, два ведущих способа изменить свою внешность – больше отдыхать от рабочих нагрузок и заниматься спортом.

По показателям физического самочувствия все респонденты указывают на чрезмерную усталость и невозможность расслабиться (36 % мужчин, 41 % женщин).

Л. Г. Петрявская в своей методике «Кризисы развития» выделяет так называемые «событийно-биографические» факторы, подчеркивая тем самым важность жизненных событий, влияющих на протекание кризиса середины жизни. В таком событийно-биографическом аспекте для мужчин и женщин одинаково фрустрирующим является фактор «потеря работы» (у 27 % мужчин и 21 % женщин) и, вопреки ожиданиям, маленький процент респондентов обоего пола переживает «уход из семьи выросших детей» (по 7 %).

Существенным отличием можно считать женскую неудовлетворенность в своем «социальном положении» (36 %), беспокойство по поводу «смены места жительства» (25 %), беспокойство о «здоровье и состоянии близких» (38 %), «неудовлетворенность внутрисемейным положением» (57 %).

Исследования по авторской анкете прояснили ценностно-смысловое содержание кризиса середины жизни. По сфере фантазий, которая существует

посредством смыслов, ценностей, образов о желаемом и перспективном будущем, интересов, верований и желаний, мы увидели, что и у мужчин и у женщин в кризисе середины жизни теряется «источник радости, то, что раньше приносило удовольствие, теперь не приносит удовлетворения» (36 % мужчин, 56 % женщин). Женщины в большей степени задумываются о «потере смысла жизни» (46 %) и «потере ощущения счастья» (46 %), у мужчин эти показатели, соответственно, 16 % и 11 %. И мужчины и женщины переживают фрустрацию из-за потери «цели в жизни» (36 % мужчин, 31 % женщин) и «отсутствия желаний» (33 % мужчин и 26 % женщин).

На основе проведенных исследований мы составили таблицу способов совладания в кризисной ситуации для мужчин и женщин. Было обнаружено, что у женщин намного более выражена и разнообразна образная сфера, в которой перерабатываются знания (таблица 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ распределения способов совладания в кризисе середины жизни у мужчин и женщин

	Фантазии (образы, смыслы, ценности, будущее)	Контакты (традиции)	Деятель- ность (пове- дение, мышление)	Телесность (ощущение, эмоции)
Женщины	Чтение литературы 62 % Смена впечатлений, поездки, путешествия 59 % Обретение новых интересов 46 % Искусство 34 %	Друзья и их поддержка 48 % Беседы с психологом 46 % Новая любовь и дружба 36 % Общение с новыми мало-знакомыми людьми 31 % Занятия в группах по интересам 26 %	Поиск нового места для само-реализации 62 % Занятия в системе повышения квали-фикации 46 % Научное расши-рение картины мира 41 %	Занятие спортом и внешним видом 35 % Здоровый образ жизни 26 %

	Фантазии (образы, смыслы, ценности, будущее)	Контакты (традиции)	Деятель- ность (пове- дение, мышление)	Телесность (ощущение, эмоции)
Мужчины	Смена впечатлений, поездки, путешествия 22 % Развлечения, отвлечение от проблем 20 % Обретение новых интересов 18 %	Друзья и их поддержка 27 % Семья и дети 38 % Обрести группу единомышленников 16 %	Поиск нового места для само- реали- зации 47 % Уход в работу 18 %	Занятие спортом 35 %

Эта сфера существует за счет смыслов и ценностей, расширения интересов, планирования будущего. Также у женщин достаточно представлены сфера деятельности (они стремятся повышать свою квалификацию, расширять научную картину мира) и сфера контактов, где обретение новых знакомств, формирование новых традиций, опора на поддержку друзей являются сильными способами совладания с кризисным периодом.

Мужчины оказываются менее активными, чем женщины, в реализации сферы деятельности: они не стремятся к научному расширению картины мира (0 %), стремятся уйти в работу (18 %), немногие занимаются в системе повышения квалификации (7 %), однако они активно ищут новые возможности для самореализации (47 %). Более выраженными являются стратегии в коммуникативной сфере: стремятся обрести группу единомышленников (16 %), общаться с друзьями и опираться на их поддержку (27 %), однако общение с психологом совсем не входит в арсенал мужчин (0 %), занятия в группах по интересам также остаются невостребованными (0 %). Особенно интересным фактом мы посчитали возрастание у мужчин склонности уделять больше внимания и времени семье – и детям и престарелым родителям (38 %). Показатели, касающиеся сферы фантазии, выражены у мужчин малым интересом к новому (18 %), малым интересом к чтению литературы и искусству (9 % и 11 %),

слабым интересом к путешествиям и развлечениям (22 % и 20 %), при этом выражено стремление отвлекаться от проблем (20 %).

Такой анализ дает представление о том, что более адаптивными в проживании кризиса середины жизни являются женщины: они более сбалансированно подходят к переработке жизненных проблем, в то время как мужчины не имеют широкого и сбалансированного диапазона совладания с ситуацией глубокого переживания возрастного кризиса.

Выводы

В результате проведенного анализа мы можем предположить, что существуют *общие закономерности проживания возрастных кризисов*, свойственные как мужчинам, так и женщинам. К ним относятся:

1. В профессиональной сфере: усталость от работы и тяжелая адаптация к профессии, тревога по поводу потери работы, поиск новых возможностей для самореализации и приобретения новых знаний, фрустрация по поводу «нереализованных возможностей».
2. В эмоциональной сфере доминируют: тревога по поводу отсутствия гарантий будущего, потеря источника радости и цели жизни, потеря способности испытывать желания. В сфере контактов теряется интерес к друзьям, усиливаются негативные эмоциональные переживания и разочарования по отношению к своим супругам, переживается ощущение пустоты и одиночества.
3. В сфере телесности часто проявляется пренебрежение своим физическим состоянием и внешним видом, либо активные поиски изменения – у мужчин с помощью спорта и отдыха, у женщин с помощью спорта, здорового образа жизни и косметических интервенций.

Существенно выражены и *отличия в проживании кризиса середины жизни* у мужчин и у женщин, они проявляются в следующем:

1. Женщины чаще задумываются о смысле профессиональной деятельности, они чаще не удовлетворены собственной реализацией в этой сфере, однако обладают более высоким потенциалом совладания в кризисной ситуации, более активны в переориентации и поиске нового вида деятельности.
2. Женщины легче относятся к необходимости коррекции жизненных планов, поскольку большинство из них (62 %) не удовлетворены собой, сожалеют об ушедшей любви, они в большей степени испытывают снижение сексуального влечения к партнеру (42 %) и неудовлетворенность внутрисемейным положением.
3. У женщин выражены различные способы совладания в кризисной ситуации, в которые входит сфера телесности, сфера деятельности и сфера

контактов, и доминирующую роль выполняет сфера фантазий и образов.

4. Мужчины оказываются менее активными, чем женщины, в реализации сферы деятельности; более выраженными являются стратегии в коммуникативной сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ганзен В. А., Головей Л. А. К системному описанию онтогенеза человека // Психология развития: Хрестоматия. СПб.: Питер, 2001. С. 81–97.
2. Манукян В. Р. Нормативные кризисы развития в период взрослости // Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2010. Вып. 1. С. 39–45.
3. Солодников В. В., Солодникова И. В. «Кризис среднего возраста»: теоретическая интерпретация переживаемого опыта // Мониторинг общественного мнения. 2009. № 4. С. 178–202.
4. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни: тренинг разрешения конфликтов. СПб.: Речь, 2001. 288 с.
5. Русские крылатые выражения. Сборник / Сост. Н. Е. Фомина. Харьков: Фолио, 2009. 224 с.
6. Ижванова Е. М. Развитие полоролевой идентичности в юношеском и зрелых возрастах: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004. 181 с.
7. Чернобровкина С. В. Гендерные особенности переживания и преодоления кризиса середины жизни // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2014. № 2. С. 30–42.
8. Ипполитова Е. А. Особенности представлений о жизненных перспективах личности в период кризиса середины жизни: дисс. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2005. 196 с.
9. Солдатова Е. Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека: дисс. д. психол. наук. Челябинск, 2007. 375 с.
10. Роббинс Э. Разбуди в себе исполина. М.: Попурри, 2017.
11. Ануров Д., Маслова Ю. Архетип счастья. Всё, что нужно знать об аналитической психологии Карла Густава Юнга. М.: АРДИС, 2017.
12. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни: Развитие человека между детством и старостью. Калуга: Духовное познание, 1994. 217 с.
13. Мастерс У., Джонсон В., Колодны Р. Мастерс и Джонсон о любви и сексе. СПб.: Ретур, 1991. Т. 1. 264 с.
14. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. М.: Academia, 2000. 180 с.
15. Baltes P. B., Reese H. W., Lipsitt L. P. Life-span developmental psychology // Annual Review of Psychology. 1980. Vol. 31. P. 65–110. DOI: [10.1146/annurev.ps.31.020180.000433](https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.000433)
16. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. СПб.: Ювента, 1999.

17. Леонтьев Д. А. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 486 с.
18. Bee H. The journey of adulthood. MacMillan Publishing Company, 1986. 446 p.
19. Del Vento Bielby D., Perun P. J. Structure and dynamics of the individual life course // Life course: Integrative theories and exemplary populations / Ed. by K. Back. Boulder, CO: Westview Press, 1980. P. 97–119. DOI: [10.4324/9780429052194-7](https://doi.org/10.4324/9780429052194-7)
20. Чернявская Г. А., Петров И. Ф. Наиболее важные жизненные приоритеты у людей среднего возраста // Аллея Науки. 2018. № 10. С. 186–191.
21. Levinson D. J. The seasons of a man's life. New York: Knopf, 1978.
22. Levinson D. J. The seasons of a woman's life. New York: Knopf, 1996.
23. Марчук Е. А. Кризисы взрослого периода у женщин // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. ст. / Под науч. ред. К. В. Карпинского. Гродно: ГрГУ, 2010. С. 22–37.

REFERENCES

1. Ganzen V. A., Golovei L. A. Towards a systemic description of human ontogenesis. In: *Developmental Psychology: Chrestomathy*. St. Petersburg, Piter, 2001, pp. 81–97. (in Russ.).
2. Manukyan V. R. Normative crises of the development in the period of adulthood. *Vestnik SPbSU. Ser. 12*, 2010, Issue 1, pp. 39–45. (in Russ.).
3. Solodnikov V. V., Solodnikova I. V. "Midlife crisis": Theoretical interpretation of the lived experience. *Monitoring obshchestvennogo mneniya = Monitoring of Public Opinion*, 2009, no. 4, pp. 178–202. (in Russ.).
4. Pezeshkian N. *Psychotherapy of everyday life: conflict resolution training*. St. Petersburg, Rech', 2001. 288 p. (in Russ.).
5. Fomina N. E. (Comp.). *Russian winged expressions. Collection*. Kharkov, Folio, 2009. 224 p. (in Russ.).
6. Izhvanova E. M. *The development of gender-role identity in adolescence and adulthood* (Candidate Dissertation). Moscow, 2004. 181 p. (in Russ.).
7. Chernobrovkina S. V. Midlife crisis: Features of experience and coping behavior of men and women. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Psikhologiya» = Herald of Omsk University. Series "Psychology"*, 2014, no. 2, pp. 30–42. (in Russ.).
8. Ippolitova E. A. *Features of ideas about the life prospects of the individual during the midlife crisis* (Candidate Dissertation). Barnaul, 2005. 196 p. (in Russ.).
9. Soldatova E. L. *Normative crises of development of the personality of an adult* (Doctoral Dissertation). Chelyabinsk, 2007. 375 p. (in Russ.).
10. Robbins A. *Wake up the giant in yourself*. Moscow, Popurri, 2017. (in Russ.).
11. Anurov D., Maslova Yu. *The archetype of happiness. Everything you need to know about the analytical psychology of Carl Gustav Jung*. Moscow, ARDIS, 2017. (in Russ.).

12. Livekhud B. *Life crises – life chances: Human development between childhood and old age*. Kaluga, Dukhovnoe poznanie, 1994. 217 p. (in Russ.).
13. Masters W., Johnson V., Kolodny R. *Masters and Johnson about love and sex*. St. Petersburg, Retur, 1991, V. 1. 264 p. (in Russ.).
14. Polivanova K. N. *The psychology of age crises*. Moscow, Academia, 2000. 180 p. (in Russ.).
15. Baltes P. B., Reese H. W., Lipsitt L. P. Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 1980, V. 31, pp. 65–110. DOI: [10.1146/annurev.ps.31.020180.000433](https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.000433)
16. Sheehy G. *Age crises. Stages of personal growth*. St. Petersburg, Yuventa, 1999. (in Russ.).
17. Leontiev D. A. *The psychology of meaning: Nature, structure and dynamics of meaning reality*. Moscow, Smysl, 2003. 486 p. (in Russ.).
18. Bee H. *The journey of adulthood*. MacMillan Publishing Company, 1986. 446 p.
19. Del Vento Bielby D., Perun P. J. Structure and dynamics of the individual life course. In: K. Back (Ed.). *Life course: Integrative theories and exemplary populations*. Boulder, CO, Westview Press, 1980, pp. 97–119. DOI: [10.4324/9780429052194-7](https://doi.org/10.4324/9780429052194-7)
20. Chernyavskaya G. A., Petrov I. F. The most important life priorities for middle-aged people. *Alleya nauki*, 2018, no. 10, pp. 186–191. (in Russ.).
21. Levinson D. J. *The seasons of a man's life*. New York, Knopf, 1978.
22. Levinson D. J. *The seasons of a woman's life*. New York, Knopf, 1996.
23. Marchuk E. A. Crises of the adult period in women. In: K. V. Karpinskii (Sc. Ed.). *Actual problems of personality psychology: Collection of scientific articles*. Grodno, GrSU, 2010. pp. 22–37. (in Russ.).

СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Требования к публикациям

Статьи принимаются в электронном варианте в формате редактора Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать шрифт Times New Roman.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи, через запятую – цитируемых страниц (например, [42, с. 561]).

К статье прилагаются аннотация (объемом 200–250 слов) и ключевые слова (10 слов и/или словосочетаний, состоящих не более чем из 2-х слов), а также сведения об авторе:

- 1) фамилия, имя и отчество;
- 2) домашний почтовый адрес с индексом, телефон;
- 3) специальность, ученое звание;
- 4) место работы и должность, служебный телефон;
- 5) электронный адрес (e-mail).

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ, НАЗВАНИЕ СТАТЬИ,
АННОТАЦИЮ И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА
СЛЕДУЕТ ПРЕДОСТАВИТЬ ТАКЖЕ
И НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.**

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:
344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, д. 140, к. 114, редакция
e-mail: ncpb@sfedu.ru

NORTH-CAUCASIAN PSYCHOLOGICAL BULLETIN

REQUIREMENTS TO PUBLICATIONS

Articles are accepted in electronic form in Word format, typed with 14 size through the 1.5 computer interval (all margins 2.0 cm), with capacity from 10 to 20 pages, including the list of references. Use the font "Times New Roman".

Literature cited in the article (author, title, place, publisher and year of publication) is given in alphabetical order in a list at the end. Literature in foreign languages is given after domestic. In the text reference to the source is done by indicating (in brackets) the serial number of the cited book or article, after the comma – cited pages (eg, [42, P. 561]).

Abstract (200–250 words) and keywords (10 items of words and/or phrases, consisting of no more than 2 words), as well as information about the author, are attached to the article:

- 1) surname, name and patronymic;
- 2) home post address, telephone number;
- 3) specialty, academic rank;
- 4) the place of work and position, official telephone;
- 5) e-mail.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR, TITLE, ABSTRACT AND KEYWORDS SHOULD BE GIVEN ALSO IN ENGLISH.

For all issues about publications, contact:
Editorial Office (of. 114), b. 140, Pushkinskaya str., Rostov-on-Don,
344006
e-mail: ncpb@sfedu.ru