"Влияние социального интеллекта на формирование игровой зависимости у детей"

Оглавление

Введение

Глава 1. Теоретический обзор проблемы взаимосвязи социального интеллекта и успеваемости в психологической литературе

1.1.Проблема исследования социального интеллекта в зарубежной и отечественной психологии

1.2 Возрастная динамика развития социального интеллекта. Факторы, влияющие на становление социального интеллекта у детей школьного возраста

.3 Взаимосвязь социального интеллекта и формирования игровой онлайн-зависимости у детей школьного возраста

Глава 2. Эмпирическое исследование

.1 Цели, гипотеза и задачи исследования

.2 Методы исследования

.3.Результаты исследования

2.4 Обсуждение результатов

Заключение

Список использованной литературы

Приложения

Введение

Осознанное понимание процесса поведения и общения людей, а также адаптацию к разнообразным системам взаимоотношений определяет особенная интегральная умственная способность, которая называется “социальный интеллект”.

Социальный интеллект - это относительно новое понятие, которое постоянно находится в процессе уточнения и развития. Стоит отметить, что термин "социальный интеллект" достаточно новый и был он введен в психологию Э. Торндайком в 1920 году именно для обозначения "дальновидности в межличностных отношениях".

Значительный вклад в развитие теорий социального интеллекта внесли такие зарубежные ученные как Г. Айзенк, Дж. Гилфорд, Г. Олпорт, Г. Гарднер, Р. Стернберг, М. Салливен, Э. Торндайк, Т.Хант и др. Также раработкой данного вопроса занимались и отечественные ученные: Ю.Н. Емельянова, А.Л. Южанинову Н.А. Аминова, В.Н. Куницыну, Н.А. Кудрявцеву, М.В. Молоканова, и т.д.

Исследованиями, которые посвящены изучению особенностей социального интеллекта именно в возрастной динамике занимались такие ученные как Д. В. Люсин, Н. Н. Князева, , Р. Робертс, Д. Мэттьюс, О. Б. Чеснокова, Д. В. Ушаков, и др. Возрастной аспект всестороннего развития социального интеллекта имеет высокую актуальность в образовательной среде.

Цель данного исследования изучить степень влияние социального интеллекта и на формирование игровой зависимости у детей школьного возраста на примере подростков в городе Раменск.

Объектом исследования является социальный интеллект.

Предметом исследования является влияние социального интеллекта на формирование игровой зависимости у детей школьного возраста.

В качестве основной гипотезы исследования выдвигается предположение о том, что существует взаимосвязь между социальным интеллектом и игровой зависимостью.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

. Проанализировать основные теоретические подходы к проблеме исследования социального интеллекта, охарактеризовать особенности возрастной динамики социального интеллекта и специфику взаимосвязи социального интеллекта и успеваемости;

. Изучить взаимосвязь социального интеллекта с процессом формирования игровой зависимости у детей школьного возраста;

. Провести исследования среди подростков города Раменска для определения уровня корреляции игровой зависимости от уровня социального интеллекта у детей.

. Подвести итоги выполненной работы.

Методологическую базу этого исследования составили теоретические положения представителей зарубежных и отечественных школ и направлений о социальном интеллекте (Н.А. Аминов, М.К. Акимова, Дж. Гилфорд, В.Н. Куницына, Н.А. Кудрявцева, М.В. Молоканов, Э. Торндайк, А.Д. Южанинова, Г. Олпорт и др.)

Исследование проводилось с сентября по октябрь 2015 года.

Всего в исследовании приняло участие 1084 школьники - ученики средних классов, из них 648 - юноши (59,8%), 436 - девушки (40,2%). Возраст всех испытуемых находился в промежутке от 10 до 15 лет. Базу выборки (80%) образовали ученики 11-12 лет, соответственно 40% и 40%.). Одним из основных критериев для включения испытуемых в исследование являлся факт постоянного наличия дома доступа в Интернет.

В качестве главных методов исследования были выбраны метод тестирования и математико-статистические методы обработки данных.

социальный интеллект игровой зависимость

# Глава 1. Теоретический обзор проблемы взаимосвязи социального интеллекта и успеваемости в психологической литературе

## .1 Проблема исследования социального интеллекта в зарубежной и отечественной психологии

Интерес к понятию “социальный интеллект ” поменялся со времен его появления. Изначально ученные пытались понять специфику данного феномена, иногда выделяли разнообразные пути его определения, стремились формы интеллекта, периодически исследование этого феномена прекращалось, что было обусловлено многими неудачами определения рамок для этого понятии.

Отметим, что в наше время интерес к проблеме социального интеллекта все чаще рассматривается специалистами различных профилей в том числе и психологов.

Проблема социального интеллекта получает особую популярнось в кругах представителей профессии типа человек человека, который осуществляет работу с коллективом и людьми с учетом знаний представлений о человеческом поведении личности.

Стоит отметить, что именно социальный интеллект является одним из главных компонентов успешности включения человека в жизни общества его полноценное становление как участника и специалиста процессов интеракции и коммуникации.

Для начала, рассмотрим, как определяют понятие социальный интеллект зарубежные и отечественные ученые.

Исследованию интеллекта, условий и механизмов его развития посвящены фундаментальные труды Г.Ю. Айзенка, Б.Г. С.Л. Рубинштейна, Ананьева, Ж. Пиаже и других исследователей [4, с.83].

Интеллект, как предполагал, В Штерн это некая общая способность людей приспособления к абсолютно новым жизненным условиям.

Штерн предполагал, что приспособленный акт - это решение некой жизненные задачи, которая осуществляется методом действия С мысленным эквивалентом объекта посредством “действия в уме” [10, с. 14]. Похожего определения также придерживается Ж. Пиаже, для которого сама сущность интеллекта выступает в особом структурировании отношений между организмом и средой [21, с.39].

В психологии принято выделять 2 главных подхода к интеллекту: описательный, когда интеллект определяется исключительно через основные его проявления, такие как, например, активизация в интеллектуальном акте памяти, мышления, воображения и остальных психических функций, и объяснительный, позволяющий выявить особую структуру интеллекта, механизмы и условия его развития и функционирования.

В ходе постоянных экспериментальных исследований отечественных и зарубежных психологов в психологической науке в наше время существует большое количество объяснительных подходов непосредственно к понятию "интеллект". Главным критерием выделения интеллекта как самостоятельной реальности стала его функция в регуляции поведения. Когда ученные говорят об интеллекте как некоторой способности, то они, прежде всего, опираются именно на его адаптационное значение для человека. Именно в рамках нашего исследования мы будем рассматривать поведенческий объяснительный подход в экспериментально-психологических теориях интеллекта (Ж. Пиаже, Г.Ю. Айзенк, С.Л. Рубинштейн и др.).

Особый интерес являет собой вопрос о соотношении интеллекта именно как уровня умственного развития и интеллекта как общей способности взаимодействовать с окружающей средой в разных ее сферах. Одним из основных теоретических подходов к данной проблематике является концепция Х. Айзенка. С его точки зрения существует 3 главные составляющие интеллекта: психометрический интеллект, биологический интеллект и социальный интеллект. Именно эти 3 составляющие взаимообусловлены существованием друг друга, но природа их возникновения различна. По мнению Х. Айзенка, социальный интеллект намного шире, чем биологический, мало от него зависим, и даже является результатом развития общего интеллекта под воздействием социокультурных условий, то есть, это способность человека использовать психометрический интеллект в особых целях адаптации к требованиям общества [12, с.53]. Связь общего и социального интеллекта не была подтверждена. Некоторые психологи отстаивают мнение о том, что сам социальный интеллект является неким видом интеллекта, хотя и очень своеобразным, так как выявляются и те закономерности, которые проявляются в сфере общего интеллекта. Таким образом, социальный и академический интеллект являются смежными сторонами интеллекта. Хотя тогда требует внимания другой факт: общий интеллект почти не имеет корреляционных связей с личностными чертами, в то время как для социального же интеллекта подобные связи становятся весьма характерными [20, с.37].

В рамках Д.В. Ушакова, которую называют структурно-динамической теорией, социальный интеллект это один из видов интеллекта, которые совместно образуют способность к познавательной деятельности. Д. В. Ушаков утверждает, что показатели самого социального интеллекта обязательно должны быть связаны с личностными особенностями каждого отдельного человека. В противоположность общему интеллекту, который не обнаруживает значимых связей с характерными личностными чертами, интеллект социальный проявил такие связи во многих исследованиях.

Анализ научной литературы дает возможность отметить несколько основных направлений в исследовании такого абсолютно неоднозначного понятия, как "социальный интеллект".

Во многих концепциях социальный интеллект определяется исключительно как система интеллектуальных способностей, которые связанные непосредственно с познанием поведенческой информации.

Одной из подобных концепций можно считать экспериментально-психологическую теорию интеллекта Дж. Гилфорда, которая являет собой структурную модель интеллекта. В этой модели выделяется около 120 факторов интеллекта, которые можно классифицировать в соответствии с 3 главныеми независимыми переменными, которые характеризуютпроцесс обработки информации [8, с.93]. Это:

операции по обработке информации (умственные действия);

содержание предъявляемой информации (характер стимульного материала);

результаты обработки информации.

Каждая из интеллектуальных способностей описывается в терминах конкретного содержания, результата, операций и обозначается сочетанием 3 индексов. Детальнее изучим параметры каждой из этих трех переменных.

Содержание предъявляемой информации:

) Образы - зрительные, слуховые, проприоцептивные и т.д., отражающие физические характеристики объекта;

) Символы - формальные знаки: буквы, цифры, ноты, кодовые обозначения и т.д.;

) Поведение - информация, отражающая процесс межличностного общения: потребности, мотивы, мысли, настроения, установки, определяющие поведение людей,

) Семантика - концептуальная информация, чаще всего словесная; вербальные идеи и понятия; смысл, который передается при помощи слов или изображений.

Операции по переработке информации:

. Память - запоминание и хранение информации;

. Познание - осознание, обнаруживание, узнавание, понимание информации;

. Конвергентное мышление - это получение единственно логического следствия из предъявляемой информации, поиск одного правильного решения проблемы;

. Дивергентное мышление - образование множества разнообразных альтернатив, которые логически связанны с предъявляемой информацией, многовариантный поиск решения проблемы;

. Оценивание - оценка и сравнение информации по определенному критерию.

Результаты обработки информации:

) Элементы - это отдельные единицы информации, единичные сведения;

) Классы - это основания отнесения объектов к одному классу, к одной группе сведений в соответствии с общими элементами или свойствами;

) Отношения - это установление отношений между единицами информации, связи между объектами;

) Системы - это сгруппированные системы информационных единиц, информационные блоки, комплекты взаимосвязанных частей, целостные сети, составленные из элементов;

) Трансформации - это модификация, преобразование, переформулировка информации;

) Импликации - это выводы, результаты, логически связанные с данной информацией, но выходящие за ее пределы.

Дж. Гилфорда считал, что эти способности можно описать в пространстве 3 основных переменных: с операций, одержания, результатов.

Отметим, что Дж. Гилфорд выделяет 4 структурных компонента социального интеллекта. Это:

способность к выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека;

способность предвидеть последствия поведения людей в определенной ситуации, предсказать то, что произойдет в будущем;

способность осознавать и понимать логику развития ситуации взаимодействия, значение поведения людей в этих ситуациях,

способность понимать изменения значения сходных вербальных реакций человека.

Все эти структурные компоненты направлены на понимание отношений, логики дальнейшего развития ситуаций взаимодействия, на своеобразное прогнозирование последствий поведения через правильную интерпретацию невербальной и вербальной экспрессии поведения. В ходе этого всего происходит адекватное, правильное отражение особенностей межличностного взаимопонимания партнеров по общению.

Согласно концепции Дж. Гилфорда, социальный интеллект есть интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации [8, с.83]. Социальный интеллект объединяет и регулирует познавательные процессы, которые связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению, группы людей). К процессам, его образующим, относятся социальная сензитивность, социальная перцепция, социальная память и социальное мышление. С точки зрения Дж. Гилфорда, социальный интеллект особо важен в тех областях профессиональной деятельности, где индивид действует вместе с другими или по отношению к другим [8, с.86].

По утверждению Э. Торндайка, Г. Олпорта, социальный интеллект - это одна из наиболее важных способностей, которая обеспечивает успешную социальную адаптацию и эффективное межличностное взаимодействие.

Э. Торндайку выделяет три вида интеллекта [4, с.29]:

конкретный интеллект как способность понимать вещи и предметы материального мира и производить с ними какие-либо действия;

абстрактный интеллект как способность понимать абстрактные вербальные и математические символы и производить с ними какие-либо действия;

социальный интеллект как способность понимать людей и взаимодействовать с ними.

Соответственно, Э. Торндайк рассматривал социальный интеллект непосредственно как способность, обеспечивающая эффективное межличностное взаимодействие индивида [4, с.34].

Согласно Н.Ф. Панферову, основные функции социального интеллекта проявляются:

 в расширении вербальной и невербальной компетентности;

 в увеличении социальных контактов;

 в развитии экспрессивности в общении;

 в обеспечении персонализации;

 в развитии социально-перцептивных способностей;

 в увеличении чувствительности к партнерам по взаимодействию.

Основной чертой для данных авторов можно назвать то, что среди функций социального интеллекта они отдельно выделяют именно адекватность отражения ситуации взаимодействия и партнера по общению (его личностных свойств, вербальных и невербальных реакций); увеличение чувствительности к партнерам по взаимодействию, формирование способности посмотреть на ситуацию глазами партнера; возможность самопознания, саморазвития и самообучения; прогнозирование логики развития ситуации и поведения партнера. Именно все это способствует адаптации индивида к условиям общения, которые постоянно меняются.

Проанализировав научную литературу в разрезе темы исследования, мы уверенно можем утверждать, что все чаще можно услышать мнение, что социальный интеллект - исключительно самостоятельный психологический феномен, а не своеобразное проявление общего интеллекта в социальных ситуациях.

Таким образом можно подвести итог, в этом параграфе мы рассмотрели главные концепции и подходы к определению понятия "социальный интеллект", связь социального и общего интеллекта, а также структуру социального интеллекта и его функции.

.2 Возрастная динамика развития социального интеллекта. Факторы, влияющие на становление социального интеллекта у детей школьного возраста

Школу можно назвать первой моделью социума, с которой приходится сталкиваться, выходя из семейного круга, ребенку, которая ставит перед ним огромный ряд задач развития, в том числе таких, которые связанные с необходимостью понимать и прогнозировать поведение окружающих. Такое умение достаточно часто рассматривается в психологии как проявление особой, относительно независимой от общего интеллекта способности - социального интеллекта.

Известно, что социальный интеллект развивается позднее, чем эмоциональная составляющая коммуникативных способностей - это эмпатия [30]. Начало обучения ребенка в школе ведет к существенному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится "общественным" субъектом и у него появляются социально значимые обязанности, выполняя которые ребенок получает общественную оценку. На протяжении всего младшего школьного возраста постепенно начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Безусловный авторитет взрослого начинает постепенно уменьшаться к концу младшего школьного возраста, большего значения для ребенка начинают набирать сверстники, возрастает роль детского сообщества.

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, которые происходят в развитии психики детей на данном возрастном этапе.

Младший школьник - человек, который активно овладевает навыками общения. В этом возрасте происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития на этом возрастном этапе. Сначала дети больше внимания обращают на поведение, чем на качества личности. Характеризуя своих приятелей, они указывают, что "друзья ведут себя хорошо", "с ними весело". В этом возрасте дружеские связи недолговечны и непрочны, они легко возникают и довольно быстро могут оборваться. Между 8 и 11 годами дети считают друзьями тех, кто отзывается на их просьбы, помогает им и разделяет их интересы. Для возникновения дружбы и взаимной симпатии становятся очень важными такие качества личности, как доброта и самостоятельность, внимательность, уверенность в себе, честность.

По мере освоения ребенком школьной действительности, у ребенка постепенно складывается система личных отношений в классе. Ее базу составляют непосредственные эмоциональные отношения, доминирующие над всеми другими [16, с.80].

Характерные для младших школьников критерии оценки одноклассников отражают особенности восприятия и понимания ими другого человека, что связано с общими закономерностями развития познавательной сферы в этом возрасте: слабая способность выделять главное в предмете, эмоциональность, ситуативность, опора на конкретные факты, трудности установления причинно-следственных отношений и т.д.

Специфика социальной перцепции младших школьников сказывается и на особенностях их первого впечатления о другом человеке. В целом становясь более дифференцированным и точным к 10 - 11 годам, первое впечатление отличается у детей ситуативностью, стереотипностью, ориентацией на внешние признаки. Физический облик и его оформление являются для младших школьников "каркасом", на котором выстраивается образ другого человека.

Отдельно стоит отметить, что, как правило, с возрастом у детей постепенно повышаются полнота и адекватность осознания своего положения в группе сверстников. Но в конце этого возрастного периода, то есть у третьеклассников, адекватность восприятия своего социального статуса резко снижается даже по сравнению с дошкольниками: дети, которые в классе благополучное положение, склонны его недооценивать, и напротив, имеющие неудовлетворительные показатели, как правило, считают свое положение вполне приемлемым. Это свидетельствует о том, что к концу младшего школьного возраста происходит своеобразная качественная перестройка, как самих межличностных отношений, так и их осознания. Безусловно, это связано с возникновением в этот период потребности занять определенное положение в группе сверстников [5, с. 45].

Взаимоотношения младших школьников включают в себя восприятие оценивание и людьми друг друга, их взаимодействие и взаимовлияние в процессе совместной деятельности и общения. Особенности взаимоотношений существенно зависят от психики людей, которые участвуют в совместной деятельности (мотивации, понимания, характера и др.). Совпадение целей, интересов, характеров создает благоприятный психологический фон для взаимоотношений.

В сложившихся ситуациях, когда люди не принимают и не понимают друг друга, когда сталкиваются их интересы и между ними возникают конфликты, их взаимоотношения, наоборот, сопровождаются отрицательными эмоциями и чувствами. За управлением такими эмоциями и чувствами стоит социальный интеллект, как особенная способность правильно понимать поведение других людей.

Научные исследования и практика (Н.Н. Толстых, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, И.В. Дубровина, Е.О. Смирнова, А.Г. Рузская, И.А. Зимняя, М.И. Буянов, Л.И. Божович и другие) показали, что дети - сироты и дети, которые лишенные родительского попечения, имеют достаточно много нарушений в эмоциональной сфере, поведении, самосознании. Неумение общаться может повлечь за собой доминирование защитных форм поведения.

Развитие интеллекта находится в очень тесной зависимости от воздействия социально-культурных факторов: обучение, практическая деятельность, воспитание, язык (Л.С. Выготский, М. Коул).

Психическое развитие подростка тесно связано с таким важнейшим новообразованием личности, как самосознание. Именно в этот период можно наблядать бурное развитие самосознания, ориентировка личности на собственную оценку [19, с.105]. Вместе с ним возникает отчетливо выраженная потребность правильно оценивать и использовать имеющиеся возможности, формировать и развивать способности, доводя их до уровня, на котором они находится у взрослых людей.

Социальный интеллект представляет собой многокомпонентную интеллектуальную структуру, развитие и функционирование которой обеспечивает индивиду эффективность общения и взаимодействия с окружающими людьми. В структуре социального интеллекта можно выделить собственно познавательные моменты - способность анализировать и адекватно оценивать свое поведение и личные качества, а также поведение и личные особенности других людей. Присутствует эмоционально-волевой компонент: проявление эмпатии, сочувствия, с одной стороны, и контроль над собственным поведением, с другой стороны. Существует сфера навыков, связанная с коммуникативным опытом. Можно предположить, что становление различных компонентов социального интеллекта не происходит равномерно. Реальная возрастная динамика различных подструктур социального интеллекта отражена, например, в исследовании Л.А. Ясюковой и О.В. Белавиной, которые использовали метод поперечных срезов, при котором выделяются возрастные особенности, а индивидуальные различия нивелируются. Это исследование, в целом, выявило определенную позитивную возрастную динамику социального интеллекта младших школьников. По мере взросления дети накапливают опыт самостоятельного разрешения проблем, снижается их зависимость от взрослых и эмоциально-агрессивное реагирование в конфликтных ситуациях [15, с.8313, с.48].

Подростковый возраст - это время обостренного стремления к познанию и оценке самого себя, к формированию целостного, непротиворечивого образа "Я".

Формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Социум в значительной степени влияет на формирование самооценки личности [20, с.130]. На самооценку подростка, по мнению А.И.Кравченко, наиболее сильно влияют педагогическая оценка, родители подростка, социально-психологический статус в коллективе сверстников. Результаты многочисленных исследований подросткового периода, представленных как отечественной, так и зарубежной литературой, показывают заметное снижение влияния родителей и повышения влияния сверстников как референтной группы на самооценку подростков.

Социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, а также его невербальных реакций (мимики, поз, жестов). Его формирование стимулируется началом школьного обучения. В этот период увеличивается круг общения ребёнка, развиваются его сензитивность, социально-перцептивные способности, способность переживать за другого без непосредственного восприятия его чувств, способность к децентрации (умение встать на точку зрения другого человека, отличать свою точку зрения от других возможных), что и составляет основу социального интеллекта. Нарушение, гипотрофия этих способностей может явиться причиной асоциального поведения, либо вызвать склонность к таковому [20, с148].

Социальный интеллект понимается как способность к рациональным, мыслительным операциям, объектом которых являются процессы межличностного взаимодействия. При этом предполагается психологическая автономность и независимость субъекта, позволяющая противостоять давлению людей и обстоятельств [16, с.54].

Очевидно, что социальный интеллект учащегося способствует общению с другими людьми, дает возможность и вне непосредственного взаимодействия с ними решать задачи, где непременным условием достижения нужного результата выступает учет человеческого фактора. Более того, социальный интеллект позволяет самому человеку оценивать собственные достоинства и недостатки, соотносить свои поступки с требованиями оформившихся у него нравственных и профессиональных норм, а также является необходимым условием эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации личности.

Большую роль в развитии личности подростка играет образовательное простарнство. Оно же выполняет функции своеобразного "стабилизатора" и регулятора отношений - внутри коллектива действуют сложившиеся и принятые отношения и правила. Образовательное пространство и стиль воспитания влияют на формирование социального и эмоционального интеллекта [15, с.98].

Перемены в социальном интеллекте зависят от таких новообразований, как стремление к взрослости и стремление к идентичности, которые, в свою очередь, ведут к смене избирательности и смене ведущего вида деятельности. Социально-интеллектуальные способности и социально-поведенческие действия приобретают качественно иной характер. Прорываясь к взрослости, подросток обнаруживает различия в самом себе и начинает отделять отношение к себе как к ребенку и отношение к себе как взрослому. Подростки стремятся не столько вслушиваться, сколько "всматриваться" в человеческие отношения. Следовательно, происходит переориентация функций социального интеллекта: от узнавания и отражения к анализу и сравнению. Меняется и качество социального интеллекта. Он начинает работать по принципу дистилляции: из отношений выбирается то, что предлагается подростку как взрослому, а не как ребенку.

Таким образом, в данном параграфе мы рассмотрели особенности развития социального интеллекта младших школьников (младшая школа) и подростков (средняя и старшая школа), некоторую динамику развития социального интеллекта в соответствии с возрастом, а также факторы, определяющие становление социального интеллекта.

1.3 Взаимосвязь социального интеллекта и формирования игровой зависимости у детей школьного возраста

В последние годы можно отметить ускоренную компьютеризацию абсолютно всех сфер общественной жизни. Компьютеры постепенно становятся необходимой принадлежностью офиса, школ. высших учебных заведений. Уже не вызывает возражений тезис о том, что наше общество переходит от постиндустриального к информационному. В результате, требования к уровню образования сегодня включает в себя умение пользоваться современными информационными технологиями. Ускоренно развивающаяся практика их применения порождает принципиально новые разновидности деятельности, в связи с чем, возникает прослойка людей, у которых главным средством деятельности которых является компьютер (инженеры экспертных систем, программисты, wеb-дизайнеры и др.). Учитывая основные положения культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского, согласно которой орудийное опосредствование деятельности, которая осуществляется человеком, способствует развитию его психики, а также существование феномена профессиональной относительности образа мира, можно предположить, что речь идёт о возникновении прослойки людей, с определёнными психологическими особенностями. Этому способствует приобщение новых поколений к современным информационным технологиям с раннего возраста. Распространение компьютерных игр, использование компьютера как средства обучения, и привлечение школьников и студентов к работе в сети Интернет, в рамках образовательного процесса, возникновение новых способов коммуникации, развитие дистанционного образования, как технологии, основанной на новой учебной методологии и компьютерной телекоммуникационной базе, - всё это оказывает определённое влияние на психику и личностные особенности человека.

Новая информационная среда и особенности взаимодействия в ней воздействует как на личность человека, так и на систему его отношений с внешним миром, вызывая целый ряд психологических новообразований и различных эффектов. Включение компьютеров в повседневную деятельность, наряду с пользой, порождает и ряд проблем. Психотерапевты и психологи всё чаще сталкиваются с негативными побочными эффектами применения информационных технологий, такими как компьютерофобии, технострессы, зависимость от компьютерных игр (групповых, индивидуальных, ролевых), "Интернет-зависимость", неразвитость социального интеллекта, сужение круга интересов, аутизация, хакерство, трансформация идентичности, обеднение эмоционального компонента общения и другие. По большей части это реальные проблемы, которые требуют со стороны психологов исследовательской, психотерапевтической и прогностической работы [10, с.144].

К сожалению, на сегодняшний день существует мало теоретических разработок, отсутствуют общепризнанные критерии, точки зрения на данные проблемы. Исследования, которые проведённые в этой области по большей части носят очень фрагментарный и частный характер.

Лица, у которых наблюдается низкий социальный интеллект, могут испытывать трудности в прогнозировании и понимании поведения людей, что существенно усложняет взаимоотношения и сильно снижает возможности социальной адаптации.

Можно также предположить, что более низкий социальный интеллект способствует появлению интернет-аддикции, так как человек, который находится он-лайн, может выбирать сам - хочет он виртуального общения или нет. Согласно исследованиям, именно неразвитый социальный интеллект как интегральная интеллектуальная способность, которая определяет социальной адаптации и успешность общения, которая объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов, является предпосылкой возникновения кибер-аддикции. Общение в сети Интернет имеет некоторые особенности.

Первое и самое основное, что бросается в глаза - это отсутствие невербальных процессов, а соответственно невозможно прочтение мимики, жестов своего Интернет-собеседника, а значит затрудняется получение полной информации о содержании и эмоциональной окраске речи собеседника. Смайлики и остальные принятые в Интернет-сообществе обозначения эмоций являются лишь суррогатом общения, которое из-за своей ограниченности не может развиться.

Люди, которые склонные к интернет-зависимому поведению, демонстрирует меньшее владение языком телодвижений, взглядов и жестов. Они могут ошибаться в понимании смысла слов собеседника, потому что не учитывают (или неправильно учитывают) сопровождающие их невербальные реакции. Как говорилось ранее, это может быть из-за невозможности невербального общения в сети Интернет, так как оно происходит в основном в виде текстовых сообщений и не передает эмоциональной окраски сообщения. Популярное общение через веб-камеры тоже не может передать полноту оттенков эмоционального общения, из-за несовершенства качества связи.

Такие люди часто ”говорят невпопад” и ошибаются в интерпретации слов собеседника. Однако предстоит выяснить, является это предпосылкой или следствием интернет-зависимого поведения, так как подростки могут как и уходить в виртуальную реальность из-за того, что там проще общаться и правильно понимать своего собеседника, или же это следствие того, что после продолжительного опыта Интернет-общения способность различать оттенки речи перестает развиваться за ненадобностью.

Подростки, склонные к интернет-зависимому поведению, способности ассимилировать свой текущий опыт, демонстрируют снижение способности восприятия эмоции по лицу собеседника, описать чувства к определенному человеку. Также у таких подростков возникают затруднения при описании своих эмоций или эмоциональных состояний других людей.

Глава 2. Эмпирическое исследование

.1 Цели, гипотеза и задачи исследования

Цель исследования в этой работе - изучить степень влияние социального интеллекта и на формирование игровой зависимости у детей школьного возраста на примере подростков в городе Раменск.

Объектом исследования является социальный интеллект.

Предметом исследования является влияние социального интеллекта на формирование игровой зависимости у детей школьного возраста.

В качестве основной гипотезы исследования выдвигается предположение о том, что существует взаимосвязь между социальным интеллектом и игровой зависимостью.

Главная задача в этом разделе - провести исследования среди подростков города Раменска для определения уровня корреляции игровой зависимости от уровня социального интеллекта у детей.

.2 Методы исследования

Методологическую базу этого исследования составили теоретические положения представителей зарубежных и отечественных школ и направлений о социальном интеллекте (Н.А. Аминов, М.К. Акимова, Дж. Гилфорд, В.Н. Куницына, Н.А. Кудрявцева, М.В. Молоканов, Э. Торндайк, А.Д. Южанинова, Г. Олпорт и др.)

Для достижения поставленных задач нами были использованы следующие методики:

. Тест на выявление Интернет-зависимости Чен (Шкала СIАS);

. Анкета участника;

. Диагностика эмоционального интеллекта MSСЕIT (thе Mаyеr-Sаlоvеy-Саrusо Еmоtiоnаl Intеlligеnсе Tеst) (Mаyеr, Sаlоvеy, & Саrusо, 2002) в адаптации Сергиенко Е. А. и Ветровой И. И.

Исследование проводилось с сентября по октябрь 2015 года.

Всего в исследовании приняло участие 1084 школьники - ученики средних классов, из них 648 - юноши (59,8%), 436 - девушки (40,2%). Возраст всех испытуемых находился в промежутке от 10 до 14 лет.

Критерием для включения испытуемых в исследование являлся факт наличия дома доступа в Интернет и использование Интернет более 1 года.

Полученные результаты были обработаны с использованием стандартных методов математической статистики, включенных в статистические пакеты SPSS 17.0 и ЕxсеlXP (Miсrоsоft 2007).

Исследование проводилось в два этапа.

На 1-м этапе исследования по результатам первичной диагностики включающей анкету участника исследования и шкалу интернет-зависимости Чен (СIАS), были сформированы группа детей с интернет-зависимым поведением (1-я и 2-я группа) и группа школьников, характеризующихся здоровым использованием Интернета (3-я группа). Критерии включения в группу школьников, с интернет-зависимым поведением следующие:

наличие доступа в Интернет в течение последнего года, опыт использо- вания Интернета более 1 года;

время пребывания в Интернете не менее 3 ч/сут;

низкая социальная активность (отсутствие увлечений вне учебной деятельности, недостаток общения с друзьями вне школы);

наличие не менее 43 баллов по шкале интернет-зависимости Чен (СIАS).

Критерии включения в группу школьников, характеризующихся здоро- вым использованием сети Интернет следующие:

время, проводимое в Интернете менее 3 ч/сут;

высокая социальная активность (расширенный круг увлечений, удовлетворенность частотой встреч с друзьями);

наличие низких баллов по шкале интернет-зависимости Чен (СIАS) (меньше 42).

На 2-м этапе исследования школьники, с интернет-зависимым поведением были разделены на две группы, отличающиеся по предпочтению интернет-деятельности. Были сформированы группы школьники, предпочитающих компьютерные игры (1-я группа) и предпочитающих сервисы онлайн-общения (2-я группа). Критерии включения школьников в исследовательские группы представлены в табл. 1.

Таблица 1.

Критерии включения школьников в исследовательские группы

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Показатель | |  | Группа |  |
|  | 1-я | 2-я | 3-я | |
| Количество детей, в том числе, п (%) | 364 | 380 | 340 | |
| - юношей | 190 (52) | 180 (47) | 170 (50) | |
| - девушек | 174(48) | 200 (53) | 170 (50) | |
| Время, проводимое в сети Интернет, ч/сут | Более 3 | Более 3 | Менее 3 | |
| Социальная активность (расширенный круг увлечений, удовлетворенность частотой встреч с друзьями) | Низкая | Низкая | Высокая | |
| Опыт использования сети Интернет, лег | Более 1 года | Более 1 года | Более 1 года | |
| Предпочитаемые ингернет-ресурсы | Компьютерные игры | Социальные сети |  | |
| Результаты обследования шкалой Чен, балл | 43 и более | 43 и более | 42 и менее | |

.3 Результаты исследования

Исследование степени выраженности интернет-зависимого поведения в анализируемых группах выявил, что школьники, предпочитающие игры, по сравнению с школьниками, предпочитающими сервисы онлайн-общения, показывают достоверно более высокие показатели интернет-зависимого поведения по данным теста Чен (р< 0,05) Результаты представлены в табл. 2.

Выявлено, что среди детей, предпочитающих игры сравнительно выше показатели по таким шкалам теста, как «проблемы, связанные с интернет-зависимым поведением» (IА-RP), «шкала управления временем» (TM), «ключевые симптомы интернет-зависимости» (IА-Sym) и «шкала толерантности» (Tоl).

Таблица 2

Выраженность симптомов интернет-зависимости по шкале СIАS, (M ± σ) балл

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Показатель | | Группа | | Р< |
|  | | 1-я | 2-я |  |
| Шкала СIАS - общий балл | | 55,1 ±8,1 | 50,7 ±5,1 | 0,05 |
| Шкала компульсивных симптомов (Сот) | 14,2 ±4,0 | 15,8 ±2,1 | - | |
| Шкала симптомов отмены (Wit) | 10,2 ±3,5 | 10,9 ±2,1 | - | |
| Шкала толерантности (То1) | 8,2 ± 2,3 | 6,6 ± 1,9 | - | |
| Шкала внутриличностных проблем (IH) | 12,3 ±4,2 | 13,6 ±3,3 | - | |
| Шкала управления временем (ТМ) | 13,4 ±3,9 | 12,8 ±2,8 | - | |
| Ключевые симптомы Интернет-зависимости (IА Sym) | 34,6 ± 7,6 | 27,9 ± 3,9 | - | |
| Проблемы, связанные с Интернет-зависимостью (IА RP) | 26,4 ± 7,3 | 22,8 ± 5,0 | - | |

В свою очередь дети, предпочитающие сервисы онлайн-общения, демонстрируют более высокие показатели по шкалам симптомов отмены (Wit) и компульсивности (Соm). Так, дети с интернет-зависимым поведением, предпочитающие игры отмечают, что все больше и больше времени проводят за компьютером, остаются в сети гораздо больше времени, чем первоначально планировали, периодически спят меньше на 4 ч, они чаще выходят в Интернет вместо реальной встречи с друзьями, отмечают нарушение режима питания, переживают или расстраиваются, если приходится прекратить пользоваться Интернетом на определенный период времени.

Дети с интернет-зависимым поведением, предпочитающие сервисы онлайн-общения, отмечают беспокойство и раздражение, когда Интернет отключен или недоступен, потребность выйти в Интернет при каждом удобном случае, увеличение количества времени и сил, затраченного на этот тип деятельности, снижение социальной активности. Таким образом, интернет-зависимое поведение у детей с различными формами деятельности в сети имеет определенные качественные отличия. Полученные данные могут также свидетельствовать о сравнительно большей аддиктогенности компьютерных игр, по сравнению с онлайн-общением.

Анализ анкеты участника исследования, разработанной с целью объек- тивного подтверждения интернет-зависимости и выявления предпочитаемых Интернет-ресурсов, показал, что дети с интернет-зависимым поведени- ем проводят в сети значительно больше времени, чем дети со здоровым использованием Интернет (6,9 ± 2,3) и (2,3 ± 1,1) ч/день соответственно. Кро- ме этого выявлено, что у детей с интернет-зависимым поведением су- щественно снижено количество дополнительной социальной активности, по- мимо школы.

Большинство детей с интернет-зависимым поведением, предпочитающих игры, на вопрос «что Вы делаете в свободное время?» указывают такие варианты ответа, как: «сплю, играю в компьютер, слушаю музыку, бренчу на гитаре, занимаюсь ерундой». Таким образом, дети с интернет-зависимым поведением, предпочитающие игры недостаточно способны регулировать и организовывать свой досуг, а также в меньшей степени и заинтересованы в его наличии.

Также нами было сделано предположение о различии в уровнях эмоционального интеллекта детей контрольной группы и детей, склонных к интернет-зависимому поведению. Для решения данной задачи нами была использована методика диагностики эмоционального интеллекта MSСЕIT (thе Mаyеr-Sаlоvеy-Саrusо Еmоtiоnаl Intеlligеnсе Tеst) (Mаyеr, Sаlоvеy, & Саrusо, 2002) в адаптации Сергиенко Е. А., Ветровой И. И. Исследовались такие параметры как: восприятие, оценка и выражение эмоций или же идентификация эмоций; использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности; понимание и анализ эмоций; сознательное управление эмоциями.

Таблица 3.

Средние значения по шкалам методики диагностика эмоционального интеллекта MSСЕIT (thе Mаyеr-Sаlоvеy-Саrusо Еmоtiоnаl Intеlligеnсе Tеst) (Mаyеr, Sаlоvеy, & Саrusо, 2002) в адаптации Сергиенко Е. А., Ветровой И. И.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | 1-я и 2-я группа | | 3 группа | |  |
| Субтесты | | Среднее | Стандартное | Среднее | Стандартное | Р |
|  | значение | отклонение | значение | отклонение |  | |
| Субтест 1 | 8,09 | 2,35 | 10,43 | 1,75 | 0,000752 | |
| Субтест 2 | 6,17 | 1,94 | 8,87 | 2,55 | 0,000359 | |
| Субтест 3 | 5,13 | 3,03 | 9,09 | 2,95 | 0,000028 | |
| Субтест 4 | 4,78 | 2,81 | 6,61 | 2:39 | 0,018840 | |
| Общий показатель | 24,43 | 5,01 | 35 | 7,45 | 0,000011 | |

Данные нашего исследования показывают значительное снижение уровня эмоционального интеллекта школьников с интрнет-зависимым поведением относительно уровня эмоционального интеллекта школьников, характеризующихся здоровым использованием интернета, причем данная тенденция к снижению видна не только по уровню общего эмоционального интеллекта, но и по его отдельным компонентам.

Если говорить о более конкретных различиях, то мы видим, что школьники, склонные к интернет-зависимому поведению, демонстрируют снижение способности восприятия эмоции по лицу собеседника, способности ассимилировать свой текущий опыт, описать чувства к определенному человеку. Снижение показателей по данным секциям (А, В, F) объясняется неумением испытуемых экспериментальной группы использовать эмоции для повышения эффективности мышления и деятельности, непониманием того, какие именно эмоции способствуют более эффективному выполнению деятельности разного рода. Также у таких школьников возникают затруднения при описании своих эмоций или эмоциональных состояний других людей. Невысокие баллы по секциям D и H можно интерпретировать как неумение управлять своими эмоциями и эмоциями других людей. Это пагубно сказывается на эффективном личностном росте и улучшении межличностных отношений.

.4 Обсуждение результатов

Подытожив все вышесказанное, можно сделать предположение, что сниженный эмоциональный интеллект в совокупности с определенными характерологическими чертами может создать благодатную почву для развития интернет-зависимого поведения. Однако, мы в то же время совершенно не исключаем того, что найденные нами особенности эмоционального интеллекта у школьников с интернет-зависимым поведением не были причиной формирования аддикции, а сформировались в ходе увлечения Интернетом ввиду ряда особенностей интернет-деятельности (например, полное отсутствие невербальной коммуникативной стороны).

Так же нами были выявлены статистически значимые различия по уровню социального и эмоционального интеллекта у детей в группах исследования. Школьники, характеризующиеся здоровым использованием сети Интернет, показывают лучшие результаты в понимании невербальных проявлений общения, адекватной трактовке эмоциональной нагрузки общения.

Проведенное исследование позволяет наглядно продемонстрировать, какие характерологические особенности школьников являются факторами развития патологического использования сети Интернет, и, соответственно, какие школьники имеют риск формирования кибераддикции. Полученные данные можно использовать для формирования профилактической программы риска возникновения интернет-зависимости, с учетом характерологических особенностей школьников, склонных к возникновению интернет-зависимому поведению.

Заключение

По результатам исследования, среди общей группы школьников были выявлено, что эмоциональный интеллект подростка с интернет-зависимым поведением достоверно ниже эмоционального интеллекта школьников, не злоупотребляющего интернетом.

Выявлены отличия характерологических особенностей школьников в группах 1, 2, 3. Исходя из полученных результатов можно утверждать, что в качестве характерных личностных особенностей школьников склонных к интернет-зависимому поведению можно выделить следующие: психическая утомляемость, общая эмоциональная неустойчивость, перепады настроения, сниженная способность к эффективной волевой регуляции поведения, возбудимость, внутренняя напряженность.

Для школьников с интернет-зависимым поведением характерны следующие типы акцентуаций характера: циклоидный, лабильный, астено-невротический, сенситивный, интровертированный, возбудимый, неустойчивый, тревожно-педантический, демонстративный.

Корреляционный анализ результатов исследования по критерию Спирмена отразил несколько видов положительных корреляций характерологических свойств с социальным и эмоциональным интеллектом, а именно: интеллектуальные способности связаны со способностью эффективно управлять эмоциями; интеллектуальные способности положительно коррелируют с понимание ситуативной обусловленности эмоций, понимание смысла ситуации; степень принятия моральных норм коррелирует с пониманием того, какие эмоции способствуют более эффективному выполнению деятельности разного рода; степень самоконтроля с пониманием ситуативной обусловленности эмоций, пониманием смысла ситуации; возбудимость коррелирует с умением правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным признакам; степень самоконтроля коррелирует с уровнем социального интеллекта.

Выдвинутая нами гипотеза подтвердилась, школьникис интернет-зависимым поведением характеризуются сниженным эмоциональным и социальным интеллектом, по сравнению с школьниками, характери-зующимися здоровым использованием интернета.

Список использованной литературы

1. Алексеева И.Ю. Интернет и проблема субъекта // Влияние Интернета на сознание и структуру знания / под ред. В.М. Розина. - М., 2004. - С. 24-25.

. Антоненко А.А. Интернет-зависимое поведение. Клиника и диагности-ка / А.А. Антоненко, В.Л. Малыгин, Н.С. Хомерики, Е.А. Смирнова // Журн. неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. - 2011. - № 8. - С. 86-92.

. Антоненко А.А. Особенности личности подростков, склонных к ин- тернет-зависимому поведению / А.А. Антоненко, В.Л. Малыгин, Н.С. Хомерики, Е.А. Смирнова // Журн. неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. - 2011. - № 4. - С. 105-108.

. Антоненко А.А. Особенности семейных коммуникаций при интернет- зависимости у детей-подростков / А.А. Антоненко, В.Л. Малыгин, Н.С. Хоме- рики, Е.А. Смирнова // Психическое здоровье - 2011. - № 2 (57). - С. 46-49.

. Антоненко А.А. Особенности клинических проявлений интернет- зависимого поведения у подростков с различными типами деятельности в сети / А.А. Антоненко // Вестн. психотерапии. - 2013. - № 47 (52). - С. 38-47.

. Арестова О.П., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия // Вестн. Моск. ун-та. - Сер. 14. Психология. - 1996. - № 4. - С. 14-20.

. Бабин А.И., Искандирова А.Б. Особенности личностных свойств как факторы риска формирования зависимости от азартных компьютерных игр // Молодое поколение 21 века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья: материалы 4-го междунар. конгр. - М., 2009. - С. 42-43.

. Бурова (Лоскутова), В.А. Результаты исследования интернет-зависимости среди пользователей Рунета /В.А. Бурова (Лоскутова) //Тезисы докладов 60-61-й итоговой научной конференции студентов и молодых ученых. - Новосибирск, 2000. - 77 с.

. Бурлаков И.В. HоmоGаmеr: психология компьютерных игр. - М.: Класс, 2010. - 144 с

. Бухановский А.О. Зависимое поведение: клиника, динамика, систематика, лечение, профилактика. - Ростов н/Д: Феникс, 2012. - 360 с.

. Войскунский А.Е. Групповая игровая деятельность в Интернете // Психол. журн. - 1999. - Т. 17, № ݅1. - ر. 126-132.

. آîéٌêَيٌêèé ہ.إ. ہêٍَàëüيûه ïًîلëهىû ïٌèُîëîمèè çàâèٌèىîٌٍè îٍ بيٍهًيهٍà // دٌèُîë. وًَي. - 2014. - ز. 25, ¹ ݅1. - ر. 90-100.

. آîéٌêَيٌêèé ہ.إ. خلùهيèه è «îïûٍ ïîٍîêà» â مًَïïîâûُ ًîëهâûُ èيٍهًيهٍ-èمًàُ // دٌèُîë. وًَي. - 2015. - ز. 26, ¹ 5. - ر. 47-63.

. آîéٌêَيٌêèé ہ.إ. ہëüٍهًيàٍèâيàے èنهيٍè÷يîٌٍü â ٌîِèàëüيûُ ٌهٍےُ // آهٌٍي. جîٌê. َي-ٍà. - رهً. 14. دٌèُîëîمèے.- 2013. - ¹ 1. - ر. 66-83.

. آîéٌêَيٌêèé ہ.إ., ءîمà÷هâà ح.آ. تèلهًïٌèُîëîمèے è هه ٌîâًهىهييûه ïًîلëهىû // رîِèàëüيûé êîىïü‏ٍèيم: îٌيîâû, ٍهُيîëîمèè ًàçâèٍèے, ٌîِèàëüيî-مَىàيèٍàًيûه ‎ôôهêٍû (IISر-12): ىàٍهًèàëû دهًâîé ىهونَيàً. êîيô.: ٌل. ٌٍ. è ٍهç. - ج., 2012. - ر. 76-81.

. بيٍهًيهٍ-çàâèٌèىîٌٍü: ïٌèُîëîمè÷هٌêàے ïًèًîنà è نèيàىèêà ًàçâèٍèے / ذهن.-ٌîٌٍ. ہ.إ. آîéٌêَيٌêèé. - ج.: ہêًîïîëü, 2009. - 283 ٌ.

. جàëûمèي آ.ث. بٌêàينèًîâà ہ.ر., صîىهًèêè ح.ر., رىèًيîâà إ.ہ., ہيٍîيهيêî ہ.ہ. «بيٍهًيهٍ çàâèٌèىîه ïîâهنهيèه َ ïîنًîٌٍêîâ: êëèيèêà, نèàميîٌٍèêà, ïًîôèëàêٍèêà» بجض ہًٌهيàë îلًàçîâàيèے , 2010 - 263 ٌ.

. جàëûمèي آ.ث., صîىهًèêè ح.ر.. رىèًيîâà إ.ہ., ہيٍîيهيêî ہ.ہ. ئًَيàë يهâًîëîمèè è ïٌèُèàًٍèè èى. ر.ر. تîًٌàêîâà. بيٍهًيهٍ-çàâèٌèىîه ïîâهنهيèه, êëèيèêà è نèàميîٌٍèêà. 2011, ¹4, ًٌٍ. 86-92

. جهًêًَüهâà ق.ہ., جàëûمèي آ.ث. حهéًîïٌèُîëîمè÷هٌêèه îٌîلهييîٌٍè è îٌîلهييîٌٍè ٍهëهٌيîٌٍè َ ïîنًîٌٍêîâ ٌ èيٍهًيهٍ-çàâèٌèىûى ïîâهنهيèهى // جîëîنîه ïîêîëهيèه XXI âهêà: àêٍَàëüيûه ïًîلëهىû ٌîِèàëüيî-ïٌèُîëîمè÷هٌêîمî çنîًîâüے: ىàٍهًèàëû V ىهونَيàً. êîيمً. - ج., 2013. - ر. 25.

. سًٌَ ہ.آ. تîىïü‏ٍهًيàے èمًà êàê ôîًىà àننèêٍèâيîمî ïîâهنهيèے // ثه÷هيèه è ïًîôèëàêٍèêà لîëهçيهé çàâèٌèىîٌٍè: ىàٍهًèàëû ًîٌ. êîيô. - بâàيîâî, 2008. - ر. 119.

. سًٌَ ہ.آ. رâهًُِهييîه َâëه÷هيèه êîىïü‏ٍهًيûىè èمًàىè نهٍهé è ïîنًîٌٍêîâ: ًàٌïًîًٌٍàيهييîٌٍü è êëèيèêî-ïٌèُîïàٍîëîمè÷هٌêèه ïًîےâëهيèے: àâٍîًهô. نèٌ. … êàين. ïٌèُîë. يàَê. - ج., 2012. - 21 ٌ.

. كيم, ت.ر. ؤèàميîç - بيٍهًيهٍ-çàâèٌèىîٌٍü // جèً بيٍهًيهٍ. 2000. ¹ 2. ر. 24-29.

. رhهn Y., Pهng S.S. Univهrsity studهnts" Intهrnهt usه ànd its rهlàtiînships with àٌàdهmiٌ pهrfîrmànٌه, intهrpهrsînàl rهlàtiînships, psyٌhîsîٌiàl àdjustmهnt, ànd sهlf-هvàluàtiîn // رybهrpsyٌhîlîgy & Bهhàviîr - 2008 -vîl.11 - p.467-469.

. Yهn J., Yهn ر., رhهn ر., Tàng T., Kî ر. Thه àssîٌiàtiîn bهtwههn àdult ہDHD symptîms ànd intهrnهt àddiٌtiîn àmîng ٌîllهgه studهnts: thه gهndهr diffهrهnٌه // رybهrpsyٌhîlîgy & Bهhàviîr - 2009 - vîl. 12 - p.187-191.

دًèëîوهيèه 1

زهٌٍ يà âûےâëهيèه بيٍهًيهٍ çàâèٌèىîٌٍè ×هي (طêàëà رIہS)

بيًٌٍَêِèے: âàى لَنٍَ ïًهنëîوهيû âàًèàيٍû çàيےٍèé èëè îïèٌàيèه ٌèٍَàِèé, ٌâےçàييûُ ٌ بيٍهًيهٍîى, ٌ êîٍîًûىè ىîمëè لû ٌîمëàٌèٍüٌے ë‏نè, èىه‏ùèه îïûٍ ïًهلûâàيèے â ٌهٍè. دîوàëَéٌٍà, ïًî÷èٍàéٍه êàونûé èç يèُ âيèىàٍهëüيî, è âûلهًèٍه ٍîٍ îٍâهٍ, êîٍîًûé يàèلîëهه ٍî÷يî îًٍàوàهٍ ُàًàêٍهً âàّهمî ïًهلûâàيèے â بيٍهًيهٍه çà ïîٌëهنيèه 6 ىهٌےِهâ. آہج ïًهنëàمà‏ٌٍے 4 âàًèàيٍà îٍâهٍà. دîوàëَéٌٍà, îٍىهٍüٍه ٍîëüêî îنèي îٍâهٍ نëے êàونîمî ïَيêٍà è يه ïًîïٌَêàéٍه يè îنيîمî.

- ٌîâٌهى يه ïîنُîنèٍ,

- ٌëàلî ïîنُîنèٍ,

- ÷àٌٍè÷يî ïîنُîنèٍ,

- ïîëيîٌٍü‏ ïîنُîنèٍ.

رïèٌîê âîïًîٌîâ:

. جيه يه ًàç مîâîًèëè, ÷ٍî ے ïًîâîوَ ٌëèّêîى ىيîمî âًهىهيè â بيٍهًيهٍه.

. ك ÷َâٌٍâَ‏ ٌهلے يه êîىôîًٍيî, êîمنà يه لûâà‏ â بيٍهًيهٍه â ٍه÷هيèه îïًهنهë¸ييîمî ïهًèîنà âًهىهيè.

. ك çàىه÷à‏, ÷ٍî âٌ¸ لîëüّه è لîëüّه âًهىهيè ïًîâîوَ â ٌهٍè.

. ك ÷َâٌٍâَ‏ لهٌïîêîéٌٍâî è ًàçنًàوهيèه, êîمنà بيٍهًيهٍ îٍêë‏÷هي èëè يهنîٌٍَïهي.

. ك ÷َâٌٍâَ‏ ٌهلے ïîëيûى ٌèë, ïًهلûâàے îيëàéي, يهٌىîًٍے يà ÷َâٌٍâîâàâَّ‏ٌے ًàيهه ٌٍَàëîٌٍü.

. ك îٌٍà‏ٌü â ٌهٍè â ٍه÷هيèه لîëهه نëèٍهëüيîمî ïهًèîنà âًهىهيè, ÷هى يàىهًهâàëٌے, ُîٍے è ïëàيèًîâàë «çàéٍè يà ىèيٍَêَ».

. صîٍے èٌïîëüçîâàيèه بيٍهًيهٍà يهمàٍèâيî âëèےهٍ يà ىîè îٍيîّهيèے ٌ نًَمèىè ë‏نüىè, êîëè÷هٌٍâî âًهىهيè, ïîًٍà÷هييîه يà بيٍهًيهٍ, îٌٍà¸ٌٍے يهèçىهييûى.

. حهٌêîëüêî ًàç ے ٌïàë ىهيüّه 4-ُ ÷àٌîâ èç-çà ٍîمî, ÷ٍî «çàâèٌ» â بيٍهًيهٍه.

. اà ïîٌëهنيèه ّهٌٍü ىهٌےِهâ ے ٌٍàë مîًàçنî لîëüّه âًهىهيè ïًîâîنèٍü â رهٍè.

. ك ïهًهوèâà‏ èëè ًàًٌٌٍàèâà‏ٌü, هٌëè ïًèُîنèٌٍے ïًهêًàٍèٍü ïîëüçîâàٍüٌے بيٍهًيهٍîى يà êàêîé-ٍî ïهًèîن âًهىهيè.

. جيه يه َنà¸ٌٍے ïًهîنîëهٍü وهëàيèه çàéٍè â رهٍü.

. ك çàىه÷à‏, ÷ٍî âûُîوَ â بيٍهًيهٍ âىهٌٍî ëè÷يûُ âًٌٍه÷ ٌ نًَçüےىè.

. س ىهيے لîëèٍ ٌïèيà èëè ے èٌïûٍûâà‏ êàêîé-ëèلî نًَمîé ôèçè÷هٌêèé نèٌêîىôîًٍ ïîٌëه ٌèنهيèے â بيٍهًيهٍه.

. جûٌëü çàéٍè â بيٍهًيهٍ ïًèُîنèٍ ىيه ïهًâîé, êîمنà ے ïًîٌûïà‏ٌü ًٍَîى.

. دًهلûâàيèه â بيٍهًيهٍه ïًèâهëî ê âîçيèêيîâهيè‏ َ ىهيے îïًهنهë¸ييûُ يهïًèےٍيîٌٍهé â ّêîëه, èيٌٍèٍٍَه èëè يà ًàلîٍه.

. دًهلûâàے âيه رهٍè â ٍه÷هيèه îïًهنهë¸ييîمî ïهًèîنà âًهىهيè, ے îùَùà‏, ÷ٍî َïٌَêà‏ ÷ٍî-ٍî.

. جî¸ îلùهيèه ٌ ÷ëهيàىè ٌهىüè ٌîêًàùàهٌٍے èç-çà èٌïîëüçîâàيèے بيٍهًيهٍà.

. ك ىهيüّه îٍنûُà‏ èç-çà èٌïîëüçîâàيèے بيٍهًيهٍà.

. ؤàوه îٍêë‏÷èâّèٌü îٍ بيٍهًيهٍà ïîٌëه âûïîëيهييîé ًàلîٍû, َ ىهيے يه ïîëَ÷àهٌٍے ٌïًàâèٍüٌے ٌ وهëàيèهى âîéٍè â رهٍü ٌيîâà.

. جîے وèçيü لûëà لû لهçًàنîٌٍيîé, هٌëè لû يه لûëî بيٍهًيهٍà.

. دًهلûâàيèه â بيٍهًيهٍه يهمàٍèâيî ïîâëèےëî يà ىî¸ ôèçè÷هٌêîه ٌàىî÷َâٌٍâèه.

. ك ٌٍàًà‏ٌü ًٍàٍèٍü ىهيüّه âًهىهيè â بيٍهًيهٍه, يî لهçٌَïهّيî.

. ؤëے ىهيے ٌٍàيîâèٌٍے îلû÷يûى ٌïàٍü ىهيüّه, ÷ٍîلû ïًîâهٌٍè لîëüّه âًهىهيè â بيٍهًيهٍه.

. جيه يهîلُîنèىî ïًîâîنèٍü âٌ¸ لîëüّه âًهىهيè â بيٍهًيهٍه, ÷ٍîلû ïîëَ÷àٍü ٍî وه َنîâëهٍâîًهيèه, ÷ٍî è ًàيüّه.

. بيîمنà َ ىهيے يه ïîëَ÷àهٌٍے ïîهٌٍü â يَويîه âًهىے èç-çà ٍîمî, ÷ٍî ے ٌèوَ â بيٍهًيهٍه.

. ك ÷َâٌٍâَ‏ ٌهلے ٌٍَàëûى ني¸ى èç-çà ٍîمî, ÷ٍî يî÷ü‏ ٌèنهë â بيٍهًيهٍه.

ذàçىهùهيî يà ہllbهst.ru