

№1- 2025

НАУЧНО-
ПРАКТИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ



**Э П ВОПРОСЫ
ПСИХОЛОГИИ
ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ
СИТУАЦИЙ**



Nº1- 2025

**RESEARCH
AND PRACTICE
JOURNAL**



**ISSUES
IN EXTREME
SITUATION
PSYCHOLOGY**

“Issues In Extreme Situation Psychology” is peer-reviewed research and practice journal. It publishes general scientific and practice-oriented articles concerned with the topical problems of educational, developmental, special, forensic, social, health psychology, psychological assessment and counselling.

The journal’s mission and tasks are defined by contemporary science which, alongside case-specific approaches to psychology of human, consistently synthesizes achievements in various fields of knowledge associated with specific and general aspects of personality upbringing and education, professional identity, as well as personality development and social adaptation.

The target readers of the journal are researchers, teachers, practitioners in psychology and psychiatry, post-graduate students, applicants, master’s students and students of specialized higher educational establishments (faculties and/or departments), as well as all those showing interest in the problems of social and personal psychology.

Each article published in the journal is to undergo obligatory reviewing by the editorial board members.

Рецензируемый журнал «ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ» – это периодическое издание, на страницах которого публикуются научные, практико-ориентированные статьи и материалы прикладного характера, посвященные актуальным проблемам в педагогической, возрастной, специальной, юридической, социальной психологии, психологии здоровья, психодиагностики и психологической помощи.

Цель и задачи журнала определены современной наукой, в которой наряду с дифференциацией подходов к изучению человека идут процессы синтеза и различного знания, вскрывающие частные и общие стороны и факты процессов развития воспитания, образования, профессионального определения, становления и адаптации личности, а также помощи человеку в разных условиях жизни и деятельности.

Целевую аудиторию журнала составляет широкий круг специалистов. Среди них научные работники, преподаватели, практикующие специалисты, аспиранты, соискатели, магистранты и студенты, а также все те, кто интересуется психологическими проблемами современного общества и человека в нем.

Все статьи подлежат рецензированию членами редакционного совета.

Языки: Русский, английский

Количество статей в журнале: до 20.

Количество выпусков в год: 4

ISSN электронного сетевого издания 3034-2767

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации: серия ЭЛ № ФС77-87682 от 28 июня 2024 г.

Сайт издательства <https://extrapsy.ru/>

Разделы и рубрики журнала:

- Общая психология, психология личности
- Медицинская психология
- Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика
- Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред
- Коррекционная психология и дефектология
- Юридическая психология и психология безопасности
- Социальная психология, политическая и экономическая психология
- Психофизиология
- Возрастная психология

Учредитель издания: Алагаева Кавсарат Юсуповна

Адрес редакции и учредителя: 344114, Ростовская область, г. Ростов-на-Дону, ул. Боряна, 20.

Тел.: +7 (929) 817-10-07.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР-

РЮМШИНА ЛЮБОВЬ ИВАНОВНА

Доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии и психологии личности Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет».

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

ГУСЕВ АЛЕКСЕЙ НИКОЛАЕВИЧ

Доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова».

БЕЛЫХ ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

Доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии образования и развития, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского».

БЫЗОВА ВАЛЕНТИНА МИХАЙЛОВНА

Доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии, Санкт-Петербургский Государственный университет.

ВАЧКОВ ИГОРЬ ВИКТОРОВИЧ

доктор психологических наук, профессор, профессор-исследователь кафедры общей психологии факультета клинической и специальной психологии, НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа».

ГРОШЕВ ИГОРЬ ВАСИЛЬЕВИЧ

Доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ. Лауреат премии Правительства РФ в области образования. Автономная некоммерческая организация «Научно-исследовательский институт образования и науки».

ЖДАНОВА СВЕТЛАНА ЮРЬЕВНА

Доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии развития, директор Центра психолого-педагогической помощи, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет».

ИГОЛЕВИЧ НАТАЛЬЯ ИВАНОВНА

Доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных наук и технологий, ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет».

КИБАЛЬЧЕНКО ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

Доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности, Институт компьютерных технологий и информационной безопасности, ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет».

КОРЖОВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА

Доктор психологических наук, профессор, профессор, зав. кафедрой общей и социальной психологии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена.

КУДИНОВ СЕРГЕЙ ИВАНОВИЧ

Доктор психологических наук, профессор, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы.

КУЛИКОВ ЛЕОНИД ВАСИЛЬЕВИЧ

Доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет».

МАЗУРОВА НАДЕЖДА ВЛАДИМИРОВНА

Доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ.

МАКАРОВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА

Доктор психологических наук, профессор кафедры «Общая и консультативная психология», Донской государственный технический университет.

НАУМЕНКО ЕВГЕНИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

Доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии, Ургенчский государственный университет, Республика Узбекистан.

ОГНЕВ АЛЕКСАНДР СЕРГЕЕВИЧ

Доктор психологических наук, профессор, заместитель директора института гуманитарных технологий и социального инжиниринга, Финансовый университет при Правительстве РФ.

ПАЗУХИНА СВЕТЛАНА ВЯЧЕСЛАВОВНА

почетный профессор РАО, доктор психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого».

СЕЛЮЧ МАРИНА ГРИГОРЬЕВНА

Доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики, Амурский государственный университет.

СЕМЕНОВА ЛИДИЯ ЭДУАРДОВНА

Доктор психологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», профессор кафедры возрастной и клинической психологии.

СИМАЕВА ИРИНА НИКОЛАЕВНА

Доктор психологических наук профессор, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, профессор-консультант ОНК «Институт образования и гуманитарных наук».

СИНЯКОВА (ГРИНИК) МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА

Доктор психологических наук, доцент, Заведующая кафедрой Государственной службы и кадровой политики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Уральский институт Государственной противопожарной службы МЧС России.

УЛЬЯНИНА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА

Доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент РАО ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», руководитель Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации.

EDITOR-IN-CHIEF

LYUBOV IVANOVNA RYUMSHINA

Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Social Psychology and Personality Psychology Department. Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University".

EDITORIAL BOARD:

GUSEV ALEXEY NIKOLAEVICH

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Lomonosov Moscow State University.

BELYKH TATYANA VIKTOROVNA

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Social Psychology of Education and Development Department, Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky.

BYZOVA VALENTINA MIKHAILOVNA

Doctor of Psychological Sciences, Professor of the General Psychology Department, St. Petersburg State University.

VACHKOV IGOR VIKTOROVICH

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Research Professor at the General Psychology Department, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis.

GROSHEV IGOR VASILYEVICH

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Honored Scientist of the Russian Federation. Laureate of the Russian Government Prize in the field of education. Autonomous non-profit organization "Scientific Research Institute of Education and Science".

ZHDANOVA SVETLANA YURYEVNA

Doctor of Psychological Sciences, Head of the Developmental Psychology Department, Director of the Center for Psychological and Pedagogical Assistance, Perm State National Research University.

IOGOLEVICH NATALIA IVANOVNA

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Humanities and Technologies Department, Tyumen Industrial University.

IRINA ALEXANDROVNA KIBALCHENKO

Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Psychology and Life Safety Department, Institute of Computer Technology and Information Security, Southern Federal University.

KORZHOVA ELENA YURYEVNA

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor, Head of the Department of General and Social Psychology, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University.

KUDINOV SERGEY IVANOVICH

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

KULIKOV LEONID VASILYEVICH

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Social Psychology Department, St. Petersburg State University.

MAZUROVA NADEZHDA VLADIMIROVNA

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Director of the Vygotsky Institute of Psychology of the Russian State University.

MAKAROVA ELENA ALEXANDROVNA

Doctor of Psychological Sciences, Professor of the General and Consultative Psychology Department, Don State Technical University.

NAUMENKO EVGENY ALEXANDROVICH

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Pedagogy and Psychology Department, Urgench State University, Uzbekistan.

OGNEV ALEXANDER SERGEEVICH

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Deputy Director of the Institute of Humanitarian Technologies and Social Engineering, Financial University under the Government of the Russian Federation.

PAZUKHINA SVETLANA VYACHESLAVOVNA

Honorary Professor of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Psychology and Pedagogy Department, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy.

SELYUCH MARINA GRIGORYEVNA

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Amur State University.

SEMENOVA LIDIYA EDUARDOVNA

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Lobachevsky National Research Nizhny Novgorod State University, Professor of the Age and Clinical Psychology Department.

SIMAEVA IRINA NIKOLAEVNA

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Consulting Professor at the Institute of Education and Humanities.

SINYAKOVA (GRINIK) MARINA GENNADIEVNA

Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of the Public Service and Personnel Policy Department, Ural Institute of State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia.

ULYANINA OLGA ALEXANDROVNA

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Corresponding Member of the RAO Moscow State Psychological and Pedagogical University, Head of the Federal Coordination Center for Providing Psychological Services in the Education System of the Russian Federation.

СОДЕРЖАНИЕ НОМЕРА:

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Протасова Ольга Андреевна. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ТРЕНИНГОВЫХ ЗАНЯТИЙ **12**

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Желтуха Ангелина Дмитриевна, Шкилев Сергей Владимирович. СВЯЗЬ НАРЦИССИЧЕСКИХ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ БАРЬЕРОВ В ОБЩЕНИИ ПОДРОСТКОВ **20**

- Ипатов Андрей Владимирович, Защирина Оксана Владимировна. АУТОДЕСТРУКТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОВЕДЕНИЯ В АСПЕКТЕ САМОСОЗНАНИЯ И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ **26**

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Бесчастных Ксения Александровна. ИГРОВАЯ КОМПЬЮТЕРНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ЕЁ ПРОФИЛАКТИКА **39**

- Мишина Анна Сергеевна. СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ **45**

- Никонова Анастасия Евгеньевна. РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ **54**

- Тарута Виктория Вячеславовна. ПРОБЛЕМА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ **60**

- Чумак Кристина Сергеевна. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА В ПРОЦЕССЕ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ **67**

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Исакович Елена Ивановна, Агаева Алла Владимировна. ВЛИЯНИЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ СТЕРЕОТИПОВ НА ВОСПРИЯТИЕ «КРИЗИСА СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА»: СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ **73**



CONTENTS

AGE PSYCHOLOGY

- Protasova Olga Andreevna. FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE SELF-CONCEPT IN ADOLESCENT CHILDREN DURING TRAINING SESSIONS **12**

GENERAL PSYCHOLOGY

- Zheltukha Angelina Dmitrievna, Shkilev Sergey Vladimirovich. THE RELATIONSHIP BETWEEN NARCISSISTIC PERSONALITY TRAITS AND EMOTIONAL BARRIERS IN ADOLESCENT COMMUNICATION **20**

- Ipatov Andrey Vladimirovich, Oksana Vladimirovna Zachirinskaya. AUTODESTRUCTIVE ORIENTATION OF BEHAVIOR IN THE ASPECT OF SELF-AWARENESS AND CHILD-PARENT RELATIONS IN ADOLESCENTS **26**

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

- Beschastnykh Xenia Alexandrovna. COMPUTER GAMING ADDICTION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN AND ITS PREVENTION **39**

- Mishina Anna Sergeevna. COMPONENTS OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY **45**

- Nikonova Anastasia Evgenievna. THE DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN A MULTI-AGE GROUP **54**

- Taruta Victoria Vyacheslavovna. THE PROBLEM OF STUDENTS' INTERNET ADDICTION IN MODERN SOCIETY **60**

- Chumak Kristina Sergeevna. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE EMOTIONAL WELL-BEING OF MIDDLE-LEVEL STUDENTS IN THE PROCESS OF SCHOOL ADAPTATION **67**

SOCIAL PSYCHOLOGY

- Isakovich Elena Ivanovna, Agaeva Alla Vladimirovna. THE INFLUENCE OF SOCIAL STEREOTYPES ON THE PERCEPTION OF THE "MIDLIFE CRISIS": SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS **73**



ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.736.4

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ТРЕНИНГОВЫХ ЗАНЯТИЙ

Протасова Ольга Андреевна

ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет
имени Доржи Банзарова»,
Институт педагогики и психологии,
Россия, г. Улан-Удэ

Научный руководитель: Ханхабаева Татьяна Сергеевна,
ст. преподаватель

В данной статье рассмотрено развитие Я – концепции у подростков посредством тренинговых занятий. Подростковый возраст подчёркивается как ключевая стадия самоопределения, когда подростки начинают задаваться вопросами «Кто я?» и «Каким человеком я являюсь?» на фоне быстрых физических, эмоциональных, социальных и личностных изменений. Исследование опирается на теоретические положения Р. Бернса и включает результаты констатирующего этапа, полученные с использованием разнообразного диагностического инструментария. Статья демонстрирует практическую значимость тренинговой программы, направленной на формирование позитивной Я – концепции, которая включает в себя когнитивный, оценочный и поведенческий компоненты. В работе подробно анализируются методологические подходы, способствующие повышению самооценки, самоидентичности и улучшению адаптивных способностей и навыков подростков.

Ключевые слова: Я – концепция, подростковый возраст, самоопределение, тренинговые занятия, когнитивный компонент, оценочный компонент, поведенческий компонент, самооценка, социальная адаптация, эмоциональная регуляция, психологическая поддержка.

Актуальность исследования. Подростковый возраст – это не только период биологических изменений, но и время формирования устойчивой системы представлений о себе. В этот критический этап подросток начинает осмысленно задаваться вопросами: «Кто я?» и «Какое место я занимаю в обществе?», а также начинают закладываются основы самооценки и самовосприятия, что оказывает решающее влияние на дальнейшую социальную адаптацию и личностное развитие. В условиях динамично меняющегося мира, где мнения, оценки сверстников и влияние цифровых технологий становятся особенно значимыми, формирование позитивной Я – концепции приобретает решающее значение. Одним из наиболее важных приобретений в развитии личности является Я – концепция, и поскольку её основы закладываются ещё в детстве, необходимость положительной

динамики и подкрепления её развития в подростковом возрасте возрастает. **Краткий обзор исследований (литературы).** В рассмотрении Я-концепции многочисленные исследования проводились такими известными авторами, как Р. Бернс, Л. С. Выготский, З. Фрейд, Т. Г. Волкова, В. В. Столин, И. Ю. Кулагина, Е. А. Сорокоумов, У. Джеймс, А. Н. Аникин, О. А. Панищева, А. А. Куляшова, М. С. Мышкина, Бороздина и другими.

В самом широком смысле Я-концепция – это представление о себе как об уникальной личности, обладающей отличительными характеристиками, убеждениями, желаниями и целями. Это особое внутреннее представление о том, кто мы есть, и что отличает нас от других.

В психологическом словаре Я-концепция (англ. Self – concept) определяется как развивающаяся система представлений человека о самом себе, включающая:

- 1) осознание своих физических, интеллектуальных, характерологических, социальных и других свойств;
- 2) самооценку;
- 3) субъективное восприятие факторов, которые нас окружают, влияющих на личность (1).

Изначально первые теоретические разработки в области Я-концепции бесспорно принадлежат У. Джемсу, разделившему глобальное, личностное «Я» (Self) на взаимодействующие Я-сознающее (I) и Я – как-объект (Me) (2).

Столин В. В. считал, что структура Я-концепции представляет собой комплексное образование, включающее в себя различные аспекты личности человека. Он считал, что я-концепция состоит из понятий о себе, своих качествах, желаниях, целях и ценностях, а также из определенных убеждений и представлений о себе (3). Аникин Алексей Николаевич отмечал, что Образ – Я – это динамическое образование личности, совокупность характеристик. Образ-Я, по его мнению, помогает человеку описывать себя как индивидуальность, обладающая определенными психологическими свойствами (4).

Н. И. Королёва подчеркивала, что Я – концепция является ключевым фактором формирования личной идентичности, поскольку представляет собой устойчивый «образ Я», который влияет на эмоциональное состояние и поведение подростка. Более того, самооценка играет важнейшую роль в подростковом возрасте (когда она только формируется) и в юности (когда она активно формируется и перестраивается под влиянием различных внешних и внутренних факторов) (5).

Материалы и методы исследований. В свою очередь для Бернса Я – концепция представляет общее понимание собственной личности, которое включает не только описательные компоненты, но и оценку собственных качеств, какой бы она не была (положительной или отрицательной). Он отмечает, что «образ Я» или «картина Я» представляет собой описание себя как личности, а самооценка (или принятие себя) связана с отношением к себе или к определённым аспектам самоописания. (6). То, как мы сами себя воспринимаем, кто мы есть на самом деле, наши возможности, достижение успеха в будущем и т.д. – это всё определяет понятие Я – концепция. С точки зрения Р. Бернса, Я-концепция включает в себя три компонента (составляющих):

1. Когнитивный компонент. Автор отмечал, что представления человека о себе кажутся настолько весомыми, что не имеет смысла, носят ли они объективный или субъективный характер. Когнитивный компонент включает в себя процессы самоописания, самопознания и формирование

образа «Я». Базисом для дальнейшего развития личности является анализ своих успехов и неудач, который вырабатывает представление о собственных сильных и слабых сторонах. При описании самих себя мы выражаем характеристики привычного нам самовосприятия, такие как статус, роли, любая атрибутика, психологические характеристики индивида, жизненные цели (7).

2. Оценочный компонент – отражает эмоциональное отношение к себе, уровень самооценки и самокритики. Восприятие конструктивной критики и адаптация к изменениям возможна при помощи объективной оценки собственных качеств, в то время как искажённое восприятие может негативно сказываться на его эмоциональном состоянии. Оценочная составляющая нужна для совокупности всех характеристик и переживаний субъекта.

3. Поведенческий компонент проявляется при помощи активности и самоэффективности в социальных ситуациях. Этот компонент характеризует способность подростка действовать, опираясь на сформированное самовосприятие, и определяет его готовность к лидерству, сотрудничеству и коммуникации в коллективе. При описании себя мы выражаем характеристики привычного нам самовосприятия, такие как статус, роли, различные атрибуты, психологические особенности и жизненные цели. Демонстрация ценностей, убеждений и навыков, действий в обществе, взаимодействия с окружающими, а также социальных ролей индивида происходит при помощи поведенческой составляющей. Поведение является главным аспектом формирования личности и самовосприятия (8).

Период подросткового возраста характеризуется активным усвоением и накоплением знаний и социальных навыков. Дети в этом возрасте уже не обладают доверием к авторитетам взрослых, поскольку оно отходит на второй план; подростки внимательны в самовосприятии мира. Они очень восприимчивы и отличаются быстрой реакцией на всё новое, иногда сопровождаемую нетерпеливостью и чрезмерной эмоциональностью. В связи с этим мы хотим отметить, что в этом возрасте Я – концепция характеризуется наибольшей пластичностью. Благодаря этому возможны качественные изменения (в её содержании) в процессе межличностного общения, которое действительно является доминирующим на данном этапе развития (9). От межличностного общения зависит многое: от того, какие оценки и роли получают подростки, зависит их самооценка, самовосприятие и дальнейшее поведение. Подростковый возраст – это время активного поиска себя, нахождения своих особенностей и поиска своего места в социальной среде. В этот период Я – концепция часто формируется спонтанно. У многих подростков наблюдаются искажённое восприятие себя, недостаточное понимание себя, внутренние конфликты, усиленная самокритика и неадекватная самооценка – здесь она может быть, как очень завышенной, так и очень заниженной.

Дальнейшая жизненная позиция, самооценка, отношения с людьми и многое другое зависят от того, как проходит процесс формирования Я – концепции в этом возрасте. На начальном этапе образования формируется положение «Я» в отношении общества, развиваются когнитивные процессы (анализ, обобщение, сравнение) и формируются личностные качества, хотя основы закладываются ещё в младшем школьном возрасте. Общение становится важным аспектом социального взаимодействия и основным стимулом для саморегуляции. Основным местом, где ребёнок может получить это общение, становится школа, где происходит взаимодействие со сверстниками (10).

Вхождение в общество, в коллектив, самоидентификация, самоутверждение и самореализация – проявление позиции «Я в обществе». «Я и общество» представляет собой особую позицию, в которой происходит осознание своего места, признание этого места самим обществом и где «Я» функционирует в равных отношениях с другими людьми. Как уже отмечалось, коллектив сверстников, формирующий статус ребёнка, и есть это самое общество. Когда ребёнок принимает позицию «Я как личность», он стремится повысить свой статус, чтобы занять социально значимое и ценное место в социуме, хоть и в данном случае этим социумом будет являться ученический коллектив. Ребёнок не только осознаёт себя как активного участника группы, но и испытывает потребность в самореализации как личности и индивида (11).

Результаты и их обсуждение.

На основании анализа психолого-педагогической литературы мы выявили следующие показатели «Я – концепции»: когнитивный, оценочный, поведенческий (Таблица 1). В соответствии с выделенными показателями нами был подобран диагностический инструментарий по оценке уровня развития «Я – концепции»:

Методика М. Куна «Кто Я?».

Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн

«Тест уверенности в себе» В. Г. Ромека (Ромек, 2008)

Методика «Определение степени самоэффективности» по Р. Шварцер и М. Ерусалем.

Далее мы рассмотрим характеристику подростков в зависимости от уровня развития Я – концепции – высокого, среднего и низкого.

Высокий уровень развития Я – концепции: подростки чётко осознают свои сильные и слабые стороны, а также адекватно воспринимают свои возможности и недостатки. Они уверены в себе, понимают свои стремления и осознают собственные эмоции и потребности, обладают стабильной и позитивной самооценкой, объективно оценивают свои достижения и неудачи, способны принимать конструктивную критику и имеют реалистичное самовосприятие, а также чувствуют свою значимость и ценность. Такие подростки уверенно действуют в обществе, проявляют инициативу, спокойно выражая свои мысли, отстаивая свои границы. Они активно общаются, охотно участвуют в групповой деятельности и демонстрируют лидерские качества и продуктивное поведение.

Средний уровень развития Я – концепции: подростки со средним уровнем развития Я-концепции имеют общее представление о своих способностях и качествах, но иногда склонны сомневаться в своих силах. Они осознают свои сильные стороны, однако их самооценка иногда может колебаться, может быть нестабильной и зависеть от мнений окружающих, однако они способны адекватно оценивать свои успехи и недостатки, но нуждаются в подтверждении своих достижений со стороны окружающих. Такие подростки активно участвуют в социальных взаимодействиях, но иногда могут проявлять осторожность или зависимость от мнения окружающих, они ищут одобрения, могут проявлять инициативу, однако часто действуют осторожно, особенно в незнакомой обстановке.

Низкий уровень развития Я – концепции: подростки часто имеют неясное или искажённое представление о себе. Они не всегда осознают свои сильные стороны и склонны сосредотачиваться на недостатках, им трудно определить свои интересы и потребности. Такие подростки чувствуют себя неуверенно, не могут объективно оценить свои способности и достижения и склонны полагаться на мнения других, болезненно реагируя на критику. В

социальном поведении они проявляют замкнутость, избегая выражения своего мнения и участия в групповой деятельности, склонны к пассивности, часто отстраняются от активного взаимодействия с окружающими и, возможно, демонстрируют нерешительность.

Для диагностики уровня Я – концепции, в частности, когнитивного компонента, мы использовали методику «Кто Я?» в модификации М. Куна.

1. Когнитивный критерий. Результаты:

- Высокий уровень (преобладание положительных суждений о себе):

- 12,0% участников. Такие подростки демонстрируют сформированное позитивное самовосприятие, акцентируя внимание на своих сильных сторонах, достижениях и способностях.

- Средний уровень (равное соотношение положительных и отрицательных суждений):

- 31,0% участников. Эти дети дают сбалансированное самописание, где положительные и критические оценки распределены равномерно. Это свидетельствует о наличии как позитивных, так и конструктивно-критических представлений о себе.

- Низкий уровень (преобладание отрицательных суждений о себе):

- 46% участников. Подростки с таким уровнем склонны к негативному самовосприятию, что может свидетельствовать о заниженной самооценке и недостаточно развитом положительном образе «Я».

Для диагностики оценочного критерия, в первую очередь, мы выбрали методику диагностики самооценки Дембо – Рубинштейна.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что большая часть детей подросткового возраста имеют средний и высокий уровень самооценки.

2. Оценочный критерий. Результаты:

- Высокий уровень (завышенная самооценка):

- 14,0% участников. Наблюдается тенденция к переоценке собственных возможностей. Такие подростки часто проявляют чрезмерную уверенность, что может указывать на незрелость самооценки и трудности с объективной оценкой собственных качеств.

- Средний уровень (адекватная, сбалансированная самооценка):

- 60,0% участников. Присуща способность конструктивно критически оценивать себя, адекватно воспринимать свои успехи и недостатки, что способствует здоровому развитию личности и устойчивости в социальном взаимодействии.

- Низкий уровень (заниженная самооценка):

- 28,0% участников. Эти подростки склонны к недооценке своих способностей и качеств, что может негативно сказываться на их мотивации и уровне личностного развития.

Для диагностики оценочного критерия мы также выбрали методику «Тест уверенности в себе» В. Г. Ромека (Ромек, 2008).

Низкий уровень уверенности в себе (0–10 баллов, 31%)

Подростки с низким уровнем уверенности в себе испытывают серьезные трудности в восприятии своих способностей и возможностей. Они склонны сомневаться в себе и избегать сложных задач, считая, что не смогут справиться с ними. В такой ситуации формируется замкнутый круг: страх перед неудачей побуждает их избегать вызовов, а отсутствие опыта успеха лишь усиливает их неуверенность.

Эти подростки часто не доверяют собственным решениям, нуждаются в постоянной поддержке и одобрении со стороны друзей и близких. Они, как правило, не считают себя достойными восхищения и внимания, что приводит

к тому, что окружающие начинают игнорировать их сильные стороны и недооценивать их способности. Такая установка нередко ведет к зависимости от мнений других людей и препятствует развитию самостоятельности.

Средний уровень уверенности в себе (11–20 баллов, 41%)

Большая часть подростков показывает средний уровень уверенности в себе, что свидетельствует о сбалансированном восприятии себя и своих возможностей. Такие подростки чаще всего способны объективно оценивать свои сильные и слабые стороны. Они принимают свои успехи и неудачи как часть жизненного опыта, что помогает им сохранять внутреннее равновесие даже в сложных ситуациях.

Подростки с таким уровнем уверенности в себе способны ставить реалистичные цели и прикладывать усилия для их достижения. Они принимают поддержку от окружающих, но не зависят от неё полностью, сохраняя определенную степень самостоятельности в принятии решений.

Высокий уровень уверенности в себе (21–30 баллов, 28%)

Подростки с высоким уровнем уверенности в себе демонстрируют позитивное восприятие своих навыков и способностей. Они считают себя достаточно компетентными для достижения значимых целей, что позволяет им сохранять внутреннюю гармонию даже в сложных обстоятельствах. Их самоуверенность основывается на убежденности в том, что они могут управлять своим состоянием и достигать поставленных задач.

Однако избыточная уверенность в себе может приводить к чрезмерной самонадеянности. Это иногда становится причиной недооценки сложности задач или игнорирования советов окружающих, что способно вызывать негативную реакцию со стороны общества и создавать трудные или даже опасные ситуации.

Таким образом, при анализе оценочного критерия получились следующие результаты. Преобладает низкий и средний уровень развития Я-концепции. Для того, чтобы получить полную картину нужно приступить к диагностике поведенческого критерия.

3. Поведенческий критерий. Результаты:

- Высокий уровень:

– 23% участников. Подростки с высоким показателем демонстрируют активное поведение, уверенность в собственных силах и эффективное управление своими ресурсами в процессе взаимодействия с окружающими.

- Средний уровень:

– 36% участников. Дети со средним уровнем, чей результат составил 36% самоэффективности, имеют относительно стабильное эмоциональное состояние, с некоторыми колебаниями. У них адекватная самооценка, хотя временами может проявляться неуверенность. Эти дети стараются справляться с задачами, не боясь трудностей, хотя с некоторой периодичностью могут сомневаться в своих силах.

- Низкий уровень:

– 41,5% участников. Дети с низким уровнем самоэффективности часто испытывают депрессию, беспокойство и чувство беспомощности. Низкая самооценка приводит к пессимистическим мыслям о собственных достижениях, а также такие дети склонны избегать сложных задач и быстро сдаваться при первых трудностях.

Таким образом, данные исследования показывают, что большинство подростков находятся на среднем и низком уровне по всем трем критериям, что свидетельствует о недостаточно сбалансированном восприятии себя, а также о недостаточном уровне представлений о самом

себе. Значительная доля участников с низким или завышенным уровнем указывает на необходимость дальнейшей работы для формирования устойчивой и адекватной Я – концепции. В рамках экспериментальной работы была разработана программа тренинговых занятий, направленная на развитие Я-концепции у подростков. Исследование проводилось в г. Улан-Удэ, где в эксперимент включались 65 учащихся 6 класса. Для всестороннего анализа использовался комплексный подход, объединяющий эмпирические методы и качественно-количественную оценку результатов.

Целью программы являлось развитие Я – концепции среди учащихся подросткового возраста в условиях общеобразовательной школы. Методология программы направлена на формирование позитивного самоотношения, повышение уровня самооценки, развитие навыков эмоциональной саморегуляции и эмоционального интеллекта, оптимизацию навыков коммуникации, развитие самоанализа, развитие навыков самовыражения, а также развитие критического мышления в отношении себя. Методологическая разработка включает в себя 12 занятий по 1 часу частотой 1 раз в неделю, что способствует более сбалансированному и постепенному распределению психологической нагрузки. В процессе реализации программы подростки могут участвовать в работах в парах, межгрупповом взаимодействии, в активных играх, упражнениях, в ролевом проигрывании ситуаций (ролевые игры), в дискуссиях, мини-лекциях, визуализации, а также в упражнениях с элементами арт-терапии. Групповая работа выбрана нами не случайно: именно в процессе групповых занятий мы можем смоделировать атмосферу групповой поддержки, которая важна для полного погружения в самоанализ, а также для подростков, испытывающих неуверенность в собственных силах. В программе сочетаются как индивидуальные, так и групповые упражнения, что, в свою очередь, может помочь нам сохранить баланс в работе: между личностными характеристиками и взаимодействием в контексте социального.

Выводы и заключения. Проведенный анализ психолого-педагогической литературы подчёркивает, что Я – концепция – явление многомерное и многоаспектное. Развитие Я – концепции крайне важно в подростковом возрасте, так как именно в этом возрасте происходит активное становление личности, развитие характера, формирование личностных и социальных установок. При улучшении компонентов Я – концепции (когнитивный, оценочный, поведенческий) мы можем сформировать позитивный Я – образ. Проведенный нами констатирующий этап исследования демонстрирует, что большинство подростков характеризуется средним или низким уровнем развития Я – концепции, что подчёркивает необходимость проведения специализированной тренинговой программы. Разработанная программа занятий будет способствовать повышению самооценки, развитию навыков эмоциональной регуляции и формированию позитивного отношения к себе, что, в свою очередь, положительно скажется на социальной адаптации и личностном росте подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Смирнов А. А. Большой психологический словарь / А. А. Смирнов ; – Москва : АСТ, 2013. – 788 с.
2. Джеймс У. Принципы психологии. / У. Джеймс ; сост. Н. С. Беляев ; Б-ка РАН. – 3-е изд. – Москва : БАН, 2023. – 215 с.

3. Столин В. В. Самосознание личности [Текст] / Столин В. В. – Москва : МГУ, 1983 – 284 с.
4. Аникин А. Н. Социально-психологическое содержание Образа-Я [Текст] / Аникин А. Н. // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2021. – № Т. 10. № 6А. – С. 119-132.
5. Королева Н. И. Роль арт-терапевтических методик в позитивации Я-концепции личности / Н. И. Королева // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2021. – № 191. С. 449-459.
6. Бернс Р. Общая психология : аспект / Р. Бернс 2-е изд. – Москва : Просвещение, – 2013. – 430 с.
7. Бороздина Л. В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией / Л. В. Бороздина // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2011. – № 1. – С. 57-69.
8. Мышкина М. С. Эмоциональный и когнитивный компоненты этноидентичности / М. С. Мышкина // Социальные явления. – 2020. – № 1. – С. 60-69.
9. Байбакова М. Г. Особенности формирования «Я-концепции» у детей младшего школьного возраста / М. Г. Байбакова // Современные аспекты развития. – 2020. № 6. С. 26-44.
10. Иевлева, А. О. Возрастные особенности формирования Я-образа школьника [Текст] / А. О. Иевлева // Вестник науки. – 2023. – № 6 (63) Том 5. – С. 280 – 287.
11. Ермолова Е. О. Динамика становления самоотношения в онтогенезе / Е. О. Ермолова // Проблемы и вопросы психологии развития, возрастной психологии. Развитие человека в современном мире. – 2021. № 4. – С.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE SELF-CONCEPT IN CHILDREN OF ADOLESCENT AGE IN THE PROCESS OF TRAINING CLASSES

Protasova O.A.

From the author: this article examines the development of the self-concept in adolescents through training sessions. Adolescence is emphasized as a key stage of self-determination, when adolescents begin to ask questions such as "Who am I?" and "What kind of person am I?" against the background of rapid physical, emotional, social and personal changes. The study is based on the theoretical provisions of R. Burns and includes the results of the ascertaining stage obtained using a variety of diagnostic tools. The article demonstrates the practical significance of a training program aimed at forming a positive self-concept, which includes cognitive, evaluative and behavioral components. The work analyzes in detail methodological approaches that contribute to increasing self-esteem, self-identity and improving the adaptive abilities and skills of adolescents.

Keywords: Self-concept, adolescence, self-determination, training sessions, cognitive component, evaluative component, behavioral component, self-esteem, social adaptation, emotional regulation, psychological support.



ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.075

СВЯЗЬ НАРЦИССИЧЕСКИХ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ БАРЬЕРОВ В ОБЩЕНИИ ПОДРОСТКОВ

Желтуха Ангелина Дмитриевна

Студент,
Белгородский государственный национальный исследовательский
университет,
г. Белгород, Россия

Шкилев Сергей Владимирович

Кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной
и социальной психологии,
Белгородский государственный национальный исследовательский
университет,
г. Белгород, Россия
SPIN-код 5327-6208

В статье раскрыта проблема связи нарциссических черт личности и эмоциональных барьеров в общении подростков. Подробно описаны нарциссические черты личности и показано, как эти черты влияют на способность подростков налаживать и поддерживать близкие связи с окружающими людьми. Подробно анализируются различные эмоциональные барьеры, с которыми сталкиваются подростки с нарциссическими чертами личности. Раскрыто само понятие нарциссизма, предпосылки его формирования и негативные последствия для личностного развития подростков. В статье представлена структура и ход проведенного исследования, в ходе которого было установлено, что нарциссические черты личности действительно связаны с различными эмоциональными барьерами в общении подростков. Приводятся конкретные примеры и иллюстрации, демонстрирующие эту связь. Таким образом, работа дает глубокое понимание проблемы связи нарциссических черт личности и эмоциональных барьеров в общении подростков и имеет практическое значение для психологической практики и воспитанной работы с подростками.

Ключевые слова: нарциссизм, нарциссические черты личности, эмоциональные барьеры в общении, подростковый возраст.

Актуальность исследования обусловлена тем, что подростковый возраст является определяющим в становлении личности человека. Ведущей деятельностью в этом возрасте является интимно-личностное общение со сверстниками [9]. То есть, для гармоничного развития, подростку необходимо общаться со сверстниками, однако, он может сталкиваться с рядом трудностей, когда эта задача усложняется внутренним личностным конструктом. Межличностное взаимодействие – сложный и многогранный

процесс, на который влияют различные индивидуально-психологические особенности личности. Одним из ключевых факторов, определяющих характер коммуникации, являются нарциссические черты личности. Они могут создавать эмоциональные барьеры в общении, препятствуя установлению глубоких и искренних отношений. Изучение этой проблемы важно как с теоретической, так и с практической точки зрения, поскольку понимание данных механизмов может помочь в разработке программ психологической коррекции и улучшении коммуникативных навыков подростков.

Нарциссизм – это достаточно широкий феномен и многогранное психологическое явление, включающее как здоровые проявления, так и патологические формы. В здоровом варианте, когда человек не представляет опасности для других людей, нарциссизм можно представить как особенность характера, которая заключается в чрезмерной самовлюбленности, завышенной нестабильной самооценке, которая в большинстве случаев не соответствующей действительности и противоречит обстоятельствам. [7]. В классическом психоанализе З. Фрейд рассматривал нарциссизм как важный этап развития личности, в рамках которого формируется чувство самоуважения [6]. Позднее Х. Кохут и О. Кернберг дифференцировали нарциссизм на нормальный (адаптивный) и патологический [2].

Особенность нарциссической личности заключается в том, что такие люди формируют внутри себя и демонстрируют окружающим идеализированный образ своей личности, который является защитной реакцией на внутреннюю неуверенность. Поступая таким образом, человек направляет все свои внутренние и внешние ресурсы на достижение этого «идеального Я». В таком случае, центральной задачей для такого человека становится поддержание данного образа, вследствие чего качество его жизни значительно снижается. Так как человек с ярко выраженным нарциссизмом отдаляется от реалистичного представления о себе, для него становится недоступной возможность построения близких и качественных отношений с другими людьми. Данная особенность личности может формироваться в детстве, когда человек получает чрезмерное внимание от родителей и подвергается идеализации с их стороны. Так как у маленьких детей не сформирована самооценка, они оценивают себя, отражая мнение родителей. Таким образом, когда родители говорят ребенку, что он исключительный, не такой как все, особенный и одаренный, ребенок беспрекословно в это верит и принимает как факт. Эти убеждения встраиваются в его представления о своей структуре личности, и становятся неотделимы. Сложности наступают в тот момент, когда ребенок ошибается или не справляется с той или иной задачей. Тогда в нем появляется противоречия: «Я исключительный – значит я не могу ошибаться! Я особенный – поэтому я должен справляться с любыми задачами!» Однако, человеку свойственно ошибаться, но нарциссическая травма заставляет индивида фокусироваться на негативных аспектах ошибки и не видеть в них дальнейшего своего роста. Все что их волнует – это внешние достижения. Без этих достижений их шаткая самооценка резко понижается. Вторым вариантом формирования данной особенности – когда родители, наоборот, не уделяют особого внимания своему ребенку. Похвала в этом случае носит функциональный характер и получается ребенком только тогда, когда он достигает успеха и становится действительно исключительным в какой-либо деятельности. Так у ребенка формируется механизм подкрепления. «Пряником» в данном случае будет выступать похвала и внимание от

родителей, а «кнутом» – игнорирование. То есть ребёнок для себя понимает: «Если я не буду особенным, исключительным, то я не заслужу любви, ласки, внимания».

Ведущая проблема человека с нарциссической травмой заключается в том, что он, как личность, не может адекватно оценивать себя. Внутренняя самооценка целиком и полностью зависит от внешней, получаемой от близких, друзей, коллег. Это делает нарциссическую личность крайне уязвимой и подверженной внешнему влиянию.

В данном исследовании принимали участие подростки со здоровым адаптивным нарциссизмом, выражающимся во вне через нарциссические черты личности. Данные черты личности характеризуются направленностью на себя, и, в той или иной мере, свойственны всем людям. Это грандиозное чувство самозначимости, поглощенность фантазиями, вера в собственную уникальность, потребность в постоянном внимании и восхищении, ожидание особого отношения, манипуляции в межличностных отношениях, отсутствие эмпатии, сверхзанятость чувством зависти, дерзкое и заносчивое поведение. Данные личностные черты были изучены в рамках исследования.

Краткий обзор исследований (литературы).

Нарциссические черты личности связаны с барьерами в общении. Я.А. Лупьян говорит о том, что «барьеры общения» – это «многочисленные факторы, которые служат причиной конфликтов или способствуют им». [5, С. 5] В таком случае, особенности личности, в том числе нарциссические личностные черты, могут выступать этими барьерами, а также могут быть связаны с другими специфическими особенностями человека.

В. Н. Куницына определяет коммуникативные барьеры как «абсолютное или относительное препятствие эффективному общению, субъективно переживаемое или реально присутствующее в ситуациях общения, причинами которого являются мотивационно-операциональные, индивидуально-психологические, социально-психологические особенности общающихся» [4, С. 236].

«Барьеры общения» могут пониматься и как «все виды и формы общения, приводящие к деструктивным изменениям поведения партнеров, к непрерывно – прерывным контактам между ними, вплоть до отказа от общения, к снижению уровня осознания причин трудностей в общении, к уменьшению, а в ряде случаев, к исчезновению попыток самостоятельного выхода из возникших затруднений, к формированию тревожного отношения к любой ситуации общения» [5, С.12]. В таком контексте важно понимать, что подросток, вполне может столкнуться с данными коммуникативными трудностями, но преодолеть их, в силу своего малого жизненного опыта, ему будет крайне непросто.

В.В. Бойко в своем опроснике выделял общую шкалу эмоциональных проблем в общении. Она включала в себя критерии: неумение управлять эмоциями, неадекватное проявление эмоций, негибкость, неразвитость эмоций, доминирование негативных эмоций, нежелание сблизиться с людьми [1]. Эти критерии были изучены в рамках данной работы.

Материалы и методы исследований.

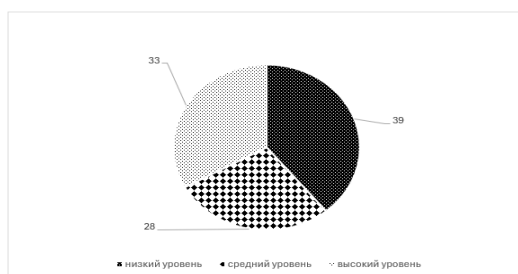
Цель исследования – выявить характер связи нарциссических черт личности и эмоциональных барьеров в общении подростков.

В исследовании принимали участие подростки, обучающиеся в старших школьных классах (10-11 классы, 90 человек). Тестирование проводилось с использованием Google Forms.

Для выявления уровня нарциссизма использовался короткий опросник Темной триады (The Short Dark Triad Questionnaire, SD 3). Данная

диагностика предполагает измерение трех психологических черт личности: макиавеллизма, неклинического нарциссизма и неклинической психопатии. Из данного опросника были получены и изучены только показатели нарциссизма. Для выявления уровня выраженности нарциссических черт личности был использован опросник «Нарциссические черты личности» (НЧЛ, О.А. Шамшикова, Н.М. Клепикова). Для определения выраженности эмоциональных проблем в общении была использована методика «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» (В. В. Бойко).

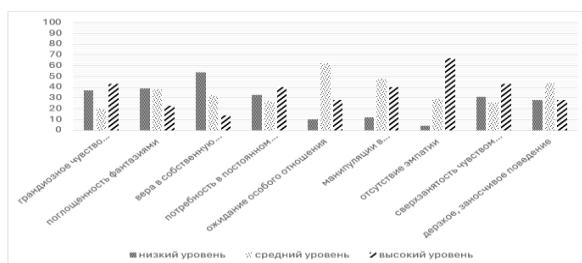
Проанализируем полученные данные (см. рисунок 1). По результатам диагностики нарциссизма можно заметить, что низкий средний и высокий уровни в выборке распределились относительно равномерно. Преобладает группа с низким уровнем (39%), средний уровень оказался самый малочисленный (28%), высокий уровень расположился посередине (33%). С помощью критерия Колмогорова-Смирнова было выявлено ненормальное распределение данных.



Источник: Составлено авторами по ходу исследования

Рисунок 1 – Распределение подростков по уровню нарциссизма (%)

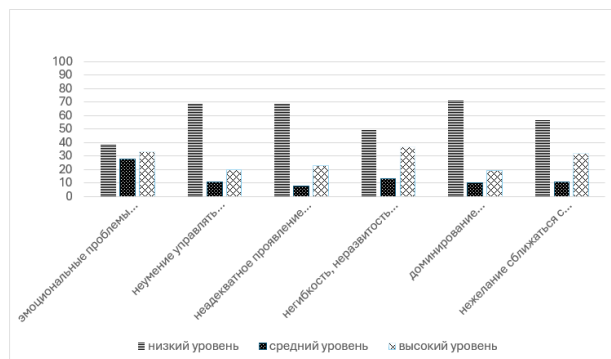
В результате диагностики нарциссических черт личности выявлено, что показатели распределились ненормально в группах черт: «грандиозное чувство самозначимости», «поглощенность фантазиями», «потребность в постоянном внимании и восхищении», «ожидание особого отношения», «отсутствие эмпатии», «сверхзанятость чувством зависти», «дерзкое, заносчивое поведение». Нормальное распределение было выявлено в группах черт: «вера в собственную уникальность», «манипуляции в межличностных отношениях» (см. рисунок 2). В дальнейшем исследование были включены те группы нарциссических черт личности, данные в которых распределены ненормально. Группы с нормальным распределением данных были исключены из анализа.



Источник: Составлено авторами по ходу исследования

Рисунок 2 – Распределение подростков в зависимости от выраженности нарциссических черт личности (%)

При анализе эмоциональных барьеров в общении заметно, что во всех случаях преобладает группа с низким уровнем, средний уровень самый малочисленный, а высокий уровень расположился между низким и средним (см. рисунок 3). Распределение внутри данных групп ненормальное во всех случаях, поэтому все они были включены в исследование.



Источник: Составлено авторами по ходу исследования

Рисунок 3 – Распределение подростков в зависимости от выраженности эмоциональных барьеров в общении (%)

Результаты и их обсуждение.

В процессе исследования для выявления характера связи между нарциссическими чертами личности и эмоциональными барьерами в общении подростков был применен критерий ранговой корреляции r-Спирмена. Была выявлена значимая связь (корреляция значима на уровне 0,01) между такими личностными чертами как нарциссизм, грандиозное чувство самозначимости, потребность в постоянном внимании и восхищении, сверхзанятость чувством зависти и эмоциональными проблемами в общении, а также с неумением управлять эмоциями, неадекватным проявлением эмоций, негибкостью, неразвитостью эмоций, доминированием негативных эмоций, нежеланием сблизиться с людьми.

Выводы и заключение. Таким образом, нарциссические черты личности связаны с эмоциональными барьерами в общении подростков. В исследовании доказано, что существует связь между нарциссическими чертами личности и эмоциональными барьерами в общении подростков, характер которой определяется спецификой проявления нарциссических черт, а именно: высокое значение показателя нарциссизма и таких нарциссических черт, как «грандиозное чувство самозначимости», «потребность в постоянном внимании и восхищении», «сверхзанятость чувством зависти», связаны с высоким значением шкалы эмоциональных проблем в общении и отдельных барьеров в общении.

Перспективы развития данного исследования заключаются в создании коррекционной программы для подростков с ярко выраженными нарциссическими чертами личности с целью преодоления эмоциональных барьеров в общении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в обществе: взгляд на себя и на других. М.: Филинь, 1996. 346 с.

2. Кернберг О.Ф. Тяжелые личностные расстройства. Стратегии психотерапии. М.: НФ «Класс», 2000. 446 с.
3. Кохут Х. Анализ самости: Системный подход к нарциссическим сферам жизни. М.: Когито-Центр, 2017. 368 с.
4. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: учебник для вузов. СПб.: ПИТЕР, 2001. 544 с.
5. Лупьян Я.А. Барьеры общения, конфликты, стрессы. 2-е изд., доп. Минск: Выш. шк., 1988. 223 с.
6. Фрейд З. О введении понятия «нарцизм» // Психология бессознательного. М.: ООО «Фирма СТД», 2006. Т. 3. С. 44.
7. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности / пер. с нем. М.В. Вульфа. М., 1923. 188 с.
8. Шамшикова О.А., Клепикова Н.М. Опросник «Нарциссические черты личности» // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 2. С. 114-128.
9. Эльконин Д.Б. Возрастные особенности и особенности младших подростков / ред. Т.В. Драгунова; Акад. пед. наук РСФСР. М.: Просвещение, 1967. 360 с.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. 344 с.

CORRELATIONS OF NARCISSISTIC PERSONALITY TRAITS AND EMOTIONAL BARRIERS IN ADOLESCENT COMMUNICATION

Zheltukha A.D., Shkilev S.V.

The article reveals the problem of the relationship between narcissistic personality traits and emotional barriers in communication between adolescents. Narcissistic personality traits are described in detail and it is shown how these traits affect the ability of adolescents to establish and maintain close relationships with others. The various emotional barriers faced by adolescents with narcissistic personality traits are analyzed in detail. The very concept of narcissism, the prerequisites for its formation and the negative consequences for the personal development of adolescents are revealed. The article presents the structure and course of the conducted research, during which it was found that narcissistic personality traits are indeed associated with various emotional barriers in communication between adolescents. Specific examples and illustrations are provided to demonstrate this connection. Thus, the work provides a deep understanding of the problem of the connection between narcissistic personality traits and emotional barriers in adolescent communication and is of practical importance for psychological practice and well-mannered work with adolescents.

Keywords: narcissism, narcissistic personality traits, emotional barriers in communication, teenagers.

УДК 159.922.6

АУТОДЕСТРУКТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОВЕДЕНИЯ В АСПЕКТЕ САМОСОЗНАНИЯ И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ

Ипатов Андрей Владимирович

Кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры социальной психологии,
Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов,
Россия, Санкт-Петербург

Защиринская Оксана Владимировна

Доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии,
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
Россия, Санкт-Петербург

В статье представлен опыт изучения восприятия родительского стиля воспитания у подростков и взаимосвязи этого образа с особенностями самосознания и поведения несовершеннолетних. Группа подростков с аутодеструктивным поведением сравнивалась с подростками с деструктивным и конструктивным поведением. Были использованы психодиагностические методики: опросник «ПоР», «Самоотношение» Панталеев-Столин, «Шкала самооценки» Дембо-Рубинштейн, опросник «ДАП-II», тест «Направленность агрессии» Е.П. Ильина; данные измерений подвергнуты корреляционному анализу. Представленное исследование свидетельствует о нарушении в становлении личности подростков с аутодеструктивным поведением. Обозначены внутренние противоречия личности подростков с аутодеструкцией (экспериментальная группа). В исследуемых группах подростков (аутодеструктивной направленностью и деструктивной направленностью) самосознание незрелое, оно зависит от отношения к подросткам родителей. Неблагополучная социальная ситуация развития накладывает свой отпечаток на образ «Я» и самоотношение, как результат защитная (навязанная) самооценка, противоречивое отношение к себе. Аутодеструктивные подростки обладают выраженной самоуверенностью, что дает им право на самостоятельность, но слабая способность к саморегуляции и выраженная зависимость от оценок окружающих не позволяет обрести личностную автономию, её место занимает внушаемость и некритичность к внешнему воздействию. Развитие личности подростка ставит перед ним задачи сепарации от родителей, становления самостоятельности на жизненном пути и осмысление его (оценку), понимание ответственности за собственное поведение (и по отношению к себе). Результаты исследования говорят об отклонении в становлении личности подростков с аутодеструктивным поведением.

Ключевые слова: аутодеструктивное поведение, подросток, самосознание, стиль воспитания, родитель.

Актуальность исследования. Исследование показало, что стиль воспитания родителей (в восприятии подростков) не определяет подростковую аутодеструкцию, и в одной ситуации он может быть отрицательно доминирующий, а в другой положительной. Полученные данные позволяют разработать научно обоснованную программу коррекции аутодеструктивного поведения детей подросткового возраста. Возникает вопрос о механизмах преодоления личностью внутренних конфликтов. Исследование механизмов аутодеструкции составляют направление следующего научного исследования.

Краткий обзор исследований (литературы).

Всплеск аутодеструкции наблюдается в возрасте 13-15 лет, при этом возникают негативные, часто необратимые для здоровья и развития подростков последствия, возможности преодоления которых ограничены. Поэтому своевременная коррекция аутодеструкции является чрезвычайно актуальным направлением деятельности социальных и психологических служб. Успех и качество коррекции во многом определяется грамотным нахождением точек воздействия – структур психики (личности) определяющих девиантность поведения.

Аутодеструктивное поведение – это поведение, направленное на причинение вреда самому себе, своему соматическому здоровью, психологическому и социальному статусу [1]. Факторы, определяющие не только поведение и образ жизни подростка, но и несущие серьезные последствия для состояния здоровья.

В девиантологии существует закономерность: наибольшим влиянием на формирование проблемного поведения обладают факторы, затрагивающие субъективно-значимые отношения личности. Для подростков – это детско-родительские отношения. Связь отношений с родителями, стиля воспитания и поведения установлена в ряде исследований. Например, при исследовании подростков с цифровой и без таковой зависимости определились достоверно подтвержденные отличия при восприятии ими образов матери и отца по показателям: «агрессивность» (Student's *t*-test составляет от 7,60 до 8,70 соответственно; при $p < 0,001$), «положительный интерес» (*t* критерий от -6,80 до -9,10; при $p < 0,001$); «авторитарность» (*t* критерий от 4,50 до 7,90; при $p < 0,001$); «противоречивость воспитательных требований» (*t* критерий от 2,20 до 4,10; при $p < 0,001$) [2].

Подростки с аутодеструкцией и подростки с нормативным поведением отличаются по восприятию детско-родительских отношений, выявлены следующие психологические особенности: 1. Неоднозначность материнского образа: сложное (болезненное) отношение ребенка к маме, она непоследовательна в своих требованиях к подростку. Не задумываясь о своей непоследовательности, взаимоотрицающих требованиях к поведению ребенка, родительница создает сложный, дискомфортный, противоречивый образ себя. 2. Образ отца в душе таких подростков сформирован как категоричный и осуждающий [3]. 3. Описана связь особенностей предрасположенности подростков к девиациям и сформированного образа родительского педагогического стиля. Максимальное число взаимозависимостей с педагогической практикой родителей выявлено со шкалой «угроза и абьюз». У подростков с высокими показателями шкалы склонности к отклоняющемуся поведению по шкале «угроза и абьюз», тем более он склонен воспринимать стил семейной педагогики как «либерально-попустительский» игнорирующий потребности ребенка [4].

Е.В. Змановская, исходя из концепции психо-динамического подходы, утверждает отношения в семье главные факторы и запускающие механизмы

девиаций. Вид девиации в некоторой степени определяется и обуславливается особенностями отношений ребенка с родителями. Отсутствие теплых отношений в семье в будущем могут привести к алкогольной зависимости. Конфликт с матерью («черная» мать) к употреблению ПАВ (психоактивных веществ), наркотизации. Не сложившиеся, конфликтные отношения с папой могут запустить криминализацию поведения [5].

Расстроены семейные отношения, её ущербность порождают нарушения в становлении личности, что самое печальное в её ядре: самосознание (самооценка, самоотношение). То, как родители относятся к своему ребенку, затем переходит в восприятие и отношение самого себя. В фундаменте девиантного поведения находятся неуважение себя, заниженная и неадекватная самооценка. Но какова сентенция данного поведения – разрушение себя (аутодеструкция) или разрушение других (деструкция)? Взаимоотношения со сверстниками не могут заменить взаимоотношений с родителями в качестве факторов позитивного развития.

Ключевое противоречие подросткового возраста как движущая сила развития заключается в стремлении быть взрослым (а значит автономным самостоятельным и независимым от родителей) и потребность оставаться ребенком (быть в центре заботы, поддержки и принятия родителями). Во многих исследованиях показано, что позитивное разрешение этого противоречия и благополучное развитие взаимосвязаны.

В исследованиях подросткового возраста обнаружена тенденция рассматривать подростка с девиантным поведением как жертву обстоятельств. При этом подросток – становящаяся личность, третий фактор развития.

Подростковый возраст сензитивный период становления и формирования важных психологических свойств. Ситуация, которую проживает подросток является ключевым фактором в формировании самооценки и здесь важна картина отношений подростка с ближайшим окружением, её образ. Предупреждением девиаций служит вовремя проведенная профилактика и коррекция нарушенного становления Я-концепции и самооценки, а также гармонизация детско-родительских отношений.

В одном исследовании у подростков изучалась связь между выраженностью делинквентного поведения и сложившимся у них в восприятии образа родителей. По методике «ПоР» максимальное число корреляций измеряемого параметра «стиль родительского воспитания» выявлено со шкалой «агрессия – насилие». При возрастании у подростка выраженности склонности к девиантному поведению растет и частота оценки родителей как игнорирующих требования ребенка, или наоборот гипопротекция. Наблюдается выраженное недоразвитие родительских чувств [6].

Аутодеструктивные подростки обладают рядом особенностей, отличающих их от более благополучных сверстников и свидетельствующих об определенных проблемах их развития. Но из полученных данных (симптомокомплекс аутодеструкции) не следует непосредственно выбор аутодеструкции, а не каких-либо иных форм девиантного поведения. Из этих результатов не очевидна роль самого подростка в аутодеструкции, а она есть, эта роль. Так как к концу подросткового возраста «переход» на личностный уровень регуляции является ведущим новообразованием. Традиционный подход к исследованию поведения рассматривает его в контексте внешней детерминации, к которой относятся не только средовые

факторы, но и внутренние особенности, не выбираемые самим человеком, а сформированные в результате социализирующих влияний. Между тем человек как личность это самодетерминируемая система, способная к преодолению какой угодно внешней обусловленности. Возникает задача выявить функцию личности подростка в саморазрушении, исследовать психологические механизмы самодетерминации, благодаря которым становится возможной аутодеструкция

На формирование поведения и его аутодеструктивных паттернов оказывают влияние возрастные особенности психики подростков, которые в совокупности с проблемами социализации и недостатком внимания со стороны взрослых приводят к деструктивным изменениям личности подростка. не способны преодолеть непосредственную логику поступков, обусловленную выработанной предрасположенностью и реагированием на социальные ожидания

Поведение личности не может быть обусловлено игрой внешних стимулов и внутренних установок, она сама регулятор своей активности. Отсюда в своей личностной основе аутодеструкция не может быть только результатом внешних воздействий; аутодеструкция не только формируется, но и развивается при взаимодействии с миром, в которое вносят вклад и свойства личности подростка

Личность – это «царь в голове», активная саморегулируемая система. С её помощью человек преодолевает различные негативные обстоятельства, направленные на него. Нивелирует черты, сформировавшиеся под влиянием девиантной ситуации развития. Зрелая личность прерывает цепь стимулов и реакций [6; 7; 8; 9].

Поиск ответа на этот вопрос предполагает включение в схему исследования трех групп подростков с нормативным, аутодеструктивным и деструктивным поведением.

Цель статьи – на основании практического исследования: а) представить, что в системе родительского воспитания детерминирует появление аутодеструктивного поведения и специфику этого поведения у подростков 13-14 лет; б) выяснить, какие параметры самосознания под влиянием родительского отношения в восприятии подростка способствуют или препятствуют саморазрушению

Мы изучили сложившиеся представления о родительском стиле воспитания у подростков с разной направленностью поведения. Провели корреляционный анализ полученных результатов по методикам «ПоР», «Самоотношение» Пантилеев-Столин, «расческа» (Самооценка) Т.Дембо-С.Я.Рубинштейн-Р. Кеттелл, ДАП-2, Е.П. Ильина и проанализировали взаимосвязи когнитивных и эмоциональных особенностей образа «Я», склонности к отклонениям в поведении и проявлений этих отклонений с субъективным восприятием подростками отношения к ним родителей. Было выдвинуто предположение: то, как подростки воспринимают родительский стиль воспитания, оказывается связанным с особенностями их самосознания и направленностью девиантного поведения – на аутодеструкцию или деструкцию; при этом параметры образа родителей неоднозначно влияют на склонность к саморазрушению, направленность поведения и особенности самосознания «проблемных» подростков неоднозначно связаны с параметрами образа родителей; Воспринятый подростками стиль родителей в воспитании напрямую не определяет их аутодеструктивное поведение, необходимо учитывать активность личности по детерминации поведения.

Материалы и методы. Цель исследования: мы задались поиском ответа на вопрос – взаимосвязано ли поведение с воспитательными

практиками родителей, самооценкой, самоотношением у подростков с разной направленностью поведения.

Дизайн исследования:

Поставленная цель определяла выбор диагностических методов. С помощью данных методик можно выявить самосознание подростка, как они думают о себе, оценивают себя и других людей.

Нами выявлен стиль воспитания родителей по отношению к подросткам с разной направленностью поведения. Корреляционный анализ позволил сравнить полученные данные по методикам «ПоР», «Самоотношение» Пантеев-Столин, «расческа» (Самооценка) Т.Дембо-С.Я.Рубинштейн-Р. Кеттелл, ДАП-2, Е.П. Ильина [10]. Это позволило нам выявить риски нарушений развития девиаций поведения и самосознания в зависимости от восприятия подростками своих родителей (воспитательных практик).

Результаты и их обсуждение.

Надо отметить, что современных исследований аутодеструктивного поведения подростков крайне мало. В основном ученые сосредотачиваются на подростках с крайними формами аутодеструкции (алкоголизм, наркомания, суициды и т.п.), которым поставлен медицинский диагноз [11]. Мы же в своей работе предприняли исследование подростков на раннем этапе формирования зависимости, это время, когда можно эффективно предпринять меры по его коррекции. Из значимых источников в котором представлена своя точка зрения приведем работу Е.В. Змановской, её точку зрения и наше отношение мы изложили выше.

Исследований связи аутодеструктивного поведения подростков с детско-родительскими отношениями нет, в этом принципиальная новизна нашей работы.

Представим анализ вероятности появления нарушений самосознания и поведения в связи с воспринятыми подростками отношения родителей.

Данные (качественные показатели) показаны в таблице 1 (в соответствии со статист. достоверностью на уровне $p \leq 0,01$ и коэффициентов корреляции Пирсона в диапа. от 0,12 до 0,33). в работе представлена интерпретация наиболее сильных и достоверных связей. Составлена авторами по ходу исследования.

Таблица 1 – Особенности социальной ситуации развития (на примере образа родительских отношений) в группах подростков с разной направленностью социального поведения

Группа подростков. Диагностические параметры	Аутодеструктивное Поведение (N=100)	Конструктивное поведение (N=100)	Деструктивное поведение (N=54)
Образ родительского стиля воспитания			
мать (м)	непоследовательность (3,9)	позитивный интерес (3,2)	директивность (4,0)
отец (о)	враждебность (3,8)	автономность (3,3), непоследовательность (3,1)	директивность (3,8), враждебность (3,7)

Взаимосвязи родительского отношения и образа «Я»	Зависимость (+о)/самостоятельность (-о)	Совестливость (+о) Самоконтроль (-)	Рискованность (+о) Послушность (+м) Дисциплинированность (+м)
Взаимосвязи родительского отношения и самооотношения	Глобальное самоотношение (+) Самоуважение (-) Ожидаемое отношение (+) Аутосимпатия (+) Самообвинение (+) Самопринятие (-) Саморуководство (+)	Самоинтерес (-о) Самопринятие (-м) Саморуководство (-м) Самопонимание (-м) Самоуверенность (+о) Самообвинение (+)	Аутосимпатия (+м) Самоуважение (-о) Ожидаемое отношение Самоуверенность (-о) Самообвинение (-м)
Взаимосвязи родительского отношения и девиантных побуждений	Аддиктивное поведение (-) Аутоагрессия (+)	Аддиктивное поведение (+) Аутоагрессия (-)	Аддиктивное (-м) Делинквентное (-м) Агрессия (+о) Аутоагрессия(+о)

Данные таблицы 1 говорят, респонденты составляющие сравниваемые группы по разному воспринимают своих родителей. Аутодеструктанты видят своих родителей как противоречивых, злых, абьюзных. По мнению подростков их отвергают, не понимают, жестоко обращаются. То их эмоционально принимают, и тут же отвергают. Дети переживают безразличие к себе, неверие в успех, в их адрес звучать негативные высказывания. Складывается картина что родители подавляют подростка или попустительствуют ему (безразличие).

Подростки деструктанты видят своих родителей в авторитарной роли: строгость и жесткий контроль, при этом критическое отношение к своему ребенку преобладает.

Нормативные подростки с конструктивным поведением воспринимают своих родителей как проявляющих позитивный интерес в сочетании с замкнутостью и непоследовательностью. Педагогический стиль родителей они видят как отстраненное принятие: материнская гиперопека и либерально – попустительский, непоследовательный отец. Можно утверждать, что в целом ребенка принимают во всей полноте проявлений, при этом контроль за ним достаточно противоречив: то он делает что считает нужным (свобода), то накладываются ограничения, запреты, но мягко.

Полученные результаты говорят о наличии тенденции, о том, что запускающими семейными предпосылками нарушений поведения будут: отсутствие любви родителей и не принятие подростка; жесткий контроль по отношению к подросткам деструктантам. Неудовлетворенность в родительской любви повышает вероятность аутодеструктивного поведения. Запрет на проявление своего Я, повышает риск развития деструкции.

Но результаты исследования говорят, что склонность подростка к девиациям не всегда обусловлена особенностями восприятия (переживаниями) своих родителей. Это подтверждается анализом статистически достоверных ($p \leq 0,05$) корреляционных связей параметров

родительского отношения с готовностью (склонностью) подростка совершить тот или иной девиантный поступок.

Выявлена положительная корреляция образа родительского отношения с аутоагрессией подростков основной исследовательской группы. Это говорит о работе механизма переживаемого контроля стрессовой ситуации: косвенная агрессия формирует иллюзию данности в случае непонятных воспитательных сентенций, не уважения и не любви, т.к. агрессия по отношению к родителем запрещена в безразлично-равнодушной, а аутоагрессия – нет.

В такой семье ребенок оказывается в ситуации постоянного, не поддающегося контролю стресса. Зачастую это приводит к появлению выученной беспомощности и проявляется в виде инфантилизма, виктимности, отсутствия инициативы (социально-пассивная аутодеструкция).

С помощью механизма выученной беспомощности и личностного контроля над ситуацией объясняется связь такого стиля воспитания и аутоагрессии. Дисфункциональная семья, неблагополучная атмосфера, социально-пассивная аутодеструкция запускают становление и развитие аутоагрессии.

Интериоризация отношений родителей к подростку также может приводить к аутоагрессии. Отсутствие любви, тепла, положительных эмоций в отношениях провоцируют у подростка чувство вины и стремление к аутоагрессии, как осуждение (наказание) себя за неумение оправдать требования родителей. Мы видим, что аутодеструкции подростки научаются в семье как способу саморегуляции. Исследование показало отсутствие связи родительских педагогических практик с суицидальными интенциями.

Аддиктивное поведение, одна из форм аутодеструктивного поведения, её низкая склонность отрицательно коррелирует с воспринимаемым подростком непоследовательно-враждебным отношением родителей. Тяга к алкогольным напиткам объясняется попыткой пережить неконтролируемый стресс. Аутоагрессия и предьявляемое поведение подростков тому подтверждение. Но результаты статистики свидетельствуют о другом: чем болезненней переживание ребенком негативного отношения к себе родителей, тем меньше аддикция (побуждения). Это вытекает из категоричных и жестких ограничений и недопустимости аддиктивного поведения в семьях подростков. В такой ситуации подросток не может решить с помощью аддикции задачу взросления, установить контроль над ситуацией. Поэтому аддикция ему не интересна.

Объяснение, возможно, лежит в запрете и жестком подавлении аддиктивных поступков в семьях анализируемых подростков, следовательно аддиктивные поступки не обеспечивают подростку чувство подконтрольности ситуации. Не приемлемость аддикции (употребление алкоголя) может быть связана с нежеланием ребенка подражать и копировать поведение ненавистных родителей. На враждебного родителя не хочется быть похожим. Ну и в конце концов подросток может совершать аддиктивные поступки в «пику» старшим. В этом случае такое поведение уже не является последствиями стресса и выученной беспомощности.

Таким образом, можно констатировать, что вероятность риска социально-не активного саморазрушения связана с недобрым, агрессивным, противоречивым родительским отношением. Данное утверждение подтверждает анализ исследования взаимосвязи аутодеструктивного поведения и отраженного подростками стиля воспитания родителей. Надо

отметить, что такие типы аутодеструкции как аддикция, аутоагрессия не всегда связаны с отсутствием любви в семье.

Возникает вопрос, не лежит ли объяснение совершения девиаций детьми как результат авторитарного стиля воспитания, требования к подросткам соответствовать конкретным правилам поведения, жестоким наказаниям за нарушение этих правил. Анализ статистических связей выявил, что одинаковое отношение родителей (отец, мать), гиперопека по разному влияют на поведение подростков. Материнская гиперопека тормозит подростковую девиантность (аутодеструкцию, деструкцию). В случае с отцом все по-другому, жёсткий отцовский контроль провоцирует девиантность. Скорее всего, такое психологическое воздействие со стороны родителей приводит подростка к неумению научиться принимать важные решения самостоятельно, не свободе. Желание воспитать ребенка «идеальным» приводит к тому, что у ребенка формируется своеобразная (защитная) самооценка: для себя и для других, это такое двуличие. Для получения материнской защиты подросток демонстрирует нормативное поведение. Поступая девиантно, подросток протестует против деспотичного, властного отца. Наше общество патриархально, и отношение с отцом переносится неосознаваемо на взаимоотношения с социумом, в этом случае деструкция может выступать индикатором дисгармонии (конфликта) в системе человек-мир.

Исходя из представленного выше, мы можем констатировать, что особенности поведения в группе деструктивных подростков (без признаков саморазрушения), затруднительно объяснить влиянием детско-родительских отношений.

Рассмотрим группу подростков с нормативным (конструктивным) поведением. Такие дети воспринимают родителей позитивно, в отношении к ним выявился искренний интерес, автономность и непоследовательность. Слабый контроль в совокупности с позитивными эмоциями в адрес подростка и сентенцией к опеке снижает риск аутоагрессии, но при этом допускает осуществление аддиктивного поведения подростком. Это можно объяснить тем, что данным подросткам свойственно положительное самоотношение, высокое самоуважение детерминирует следующие составляющие их внутреннего мира как завышенная самоуверенность (не критичность), самоэффективность, вера в успех. Такие психологические качества воплощаются в рискованном стиле поведения. Учитывая, что с позиции родителей не наблюдаются запреты и жестокие наказания, это способствует ещё большему испытанию своих возможностей, в том числе с алкогольными напитками. Здесь мы видим результат отражения в сознании подростков противоречивой роли родителей, и влияние этого отражения на разные виды аутодеструктивного поведения.

Теперь проанализируем как связано самосознание подростков и воспринимаемый ими стиль родительского отношения.

У подростков аутодеструктантов переживаемое отношение родителей взаимосвязано с эмоциональными составляющими самоотношения подростков – корреляции со знаком плюс с отраженным самоотношением, аутосимпатией, самообвинением, глобальным самоотношением, саморуководством, корреляции со знаком минус с самопринятием и самоуважением. Диссонансный, неприязненно-непоследовательный образ родительского стиля воспитания формирует противоречивое, конфликтное самоотношение, что говорит о сильной зависимости самоотношения подростка от родителей и характеризует его как проекцию родительского отношения, это говорит о незрелости самосознания.

Мы констатировали достоверную, со знаком плюс, взаимосвязь воспринятого образа отца и составляющего элемента образа «Я» – зависимый/самостоятельный. Воспринимая образ отца, подросток воспринимает и навязанные ему критерии оценки самого себя, в этой ситуации ребенок отождествляет свое «Я» с внушенным образом зависимого человека. И вот здесь подросток оказывается психологически слабым, чтобы справиться с возрастной задачей развития – «личностном открытии своего Я и формировании значимости личности на фоне конфликта между разносторонней зависимостью от общества и стремлением от этой зависимости освободиться» [12; 13].

Воспитательные практики родителей у подростков деструктантов похожи – сверхконтроль. Это определяет различные эффекты в процессе становления самоотношения подростков. Гиперопека со стороны матери способствует повышению эмоциональной составляющей самоотношения (аутосимпатия, слабое самообвинение). Авторитаризм и жесткий контроль отца отрицательно влияет на становление когнитивных составляющих самоотношения (самоуверенность, самоуважение). Чувство некомпетентности, страх неуспеха, неверие в себя сочетаются со слабой самокритичностью и любовью к себе.

Адаптационный потенциал подростков низкий, так как авторитаризм и сверх контроль со стороны отца препятствует развитию рефлексии и поведенческой регуляции, снижая тем самым адаптационный ресурс подростка.

Подросток испытывает чувство неудовлетворения от неспособности реализовать потребность в самореализации (низкое самоуважение), что делает чувствительным к вызовам его компетентности. Как следствие он выбирает такую деятельность, которая не предъявляет больших требований к его способностям, чтобы ещё больше не потерять самоуважение.

В этом случае у подростка формируется компенсаторное самоотношение – слабое самоуважение уравнивается сильно выраженной аутосимпатией, оно незрело, так как зависит от отношения окружающих. Отметим, что чем значимее в восприятии авторитет и сила отца, тем склонность к риску выше (образ «Я»); чем сильнее подросток воспринимает мать как строгую, тем более он склонен к послушанию и дисциплине. Здесь показано как самооценка связана с воспитательными родительскими практиками. У подростков деструктантов самооценка выполняет защитную роль.

В группе подростков с конструктивным поведением в результате исследования оказалось, что их самоотношение достаточно автономно от родительских воспитательных практик. Не выявлена взаимосвязь основных элементов самоотношения с восприятием отца и матери. При этом позитивное отношение матери уменьшает самопонимание, самопринятие и саморуководство, ведет к росту самообвинения подростком себя. Чем более непредсказуем отец в отношении ребенка, тем полярнее действия к «Я», самообвинительная сентенция в сочетании с некритичностью (самоуверенность) и не выраженным самоинтересом. То есть некоторые составляющие отношения к себе (реальные действия к «Я») все-таки зависят от родительского стиля воспитания, воспринимаемого подростком.

Психологически подросток принимает свою мать, но в некоторых ситуациях она ведет себя гиперопекающе и директивно по отношению к нему. Это запускает негативные переживания «Я», связанные с экстернальным самоконтролем.

У подростка формируется выраженная внутренняя отчужденность, критичность к своему «Я» и параллельно переживание собственной значимости и силы, как результат непонятных, непредсказуемых реакций отца на поведение ребенка. При этом плюсом воспитательной практики отца,

развивающим усилием является повышение самооценки совестливости, рост адаптивного потенциала подростка. В такой ситуации неопределенности подросток не может опереться на непредсказуемое поведение отца, он вынужден обращаться к своим силам и чувству ответственности, что способствует личностному росту.

Непредсказуемые, полярные (отрицающие друг друга) запреты заставляют подростка задумываться и осмысливать выбор вариантов поведения, конструируя собственные принципы. У некоторых подростков такая воспитательная практика также влияет на их адаптацию, они начинают вести себя как слабовольные и несамостоятельные. В этом случае происходит расхождение в ситуациях развития социального индивида и личности: проявляется конкретный стереотип поведения, подросток не считает нужным нести личную ответственность за него (поведение) и, если его начинают критиковать, он демонстрирует адаптивную стратегию «кающегося грешника».

И так, в результате проведенного исследования подростков аутодеструктантов и деструктантов (разная направленность поведения) мы получили, что у аутодеструктантов самосознание отличается незрелостью, оно зависит от отношения к ним родителей. В условиях дисфункциональной семьи становящийся образ «Я» и самоотношение в полной мере отражают неблагополучие микросоциальной ситуации развития. В результате формируется защитная или навязанная самооценка, конфликтное отношение к себе. Мы знаем, что ведущим новообразованием и главной характеристикой личности является самосознание. В такой ситуации можно говорить об отклоняющемся развитии личности изучаемых подростков, что делает их крайне уязвимыми перед вызовами хрупкого, тревожного, нелинейного, непредсказуемого мира. Тем не менее, воспринятый стиль родительского воспитания не является предиктором подростковой аутодеструкции, в зависимости от ситуации он может играть роль как позитивную, так и преобладающую отрицательную, в некоторых случаях второстепенную.

Описанные корреляции образа родителей (являющегося компонентом самоотношения личности) и поведения имеют особо важное значение в деле коррекции. Это говорит о большом значении родителей в личностном становлении ребенка. Психологическое коррекционное взаимодействие с аутодеструктивным подростком подразумевает и работу с родителями. В случае невозможности такой работы в силу не беспредельности сил специалиста по вовлечению родителей из дисфункциональных семей в коррекционную деятельность, надо сосредоточиться на обретении новым опыте по избавлению от метода воспитания в родительской семье. Предложить подростку освоить конструктивную технологию фасилитации личностного развития.

Выводы и заключение.

Полученные результаты определяют новизну нашего исследования (теоретическая и практическая значимость):

1. Самосознание подростков с аутодеструктивным поведением и подростков с деструктивным поведением отличается незрелостью, т.к. зависит от родительского отношения. Формирующиеся в проблемных микросоциальных условиях образ «Я» и самоотношение несут на себе отпечаток семейного неблагополучия в виде защитной или навязанной самооценки, конфликтного отношения к себе. Образ семьи не является предиктором аутодеструктивного поведения подростка, т.к. в разных

случаях его роль может меняться от доминирующей отрицательной до второстепенной и даже позитивной.

2. Аутодеструктивные подростки обладают выраженной самоуверенностью, что дает им право на самостоятельность, но слабая способность к саморегуляции и выраженная зависимость от оценок окружающих не позволяет обрести личностную автономию, её место занимает внушаемость и податливость влиянию. Путь развития личности подростка – преодоление зависимости от взрослых и обретение самостоятельности не только поведения, но самостоятельности в его осмыслении и оценке, и формирование ответственности за совершаемое, в том числе и по отношению к себе. Проведенный анализ подтверждает отклонения в личностном развитии у аутодеструктивных подростков. Выявленная нами внутренняя конфликтность личности подростков экспериментальной группы ставит вопрос о механизмах, с помощью которых личность, удовлетворяя свое стремление к непротиворечивости, преодолевает свои противоречия. Исследование механизмов аутодеструкции составляют направление следующего научного исследования.

3. Исследование показало, что образ семьи не является предиктором аутодеструктивного поведения подростка, т.к. в разных случаях его роль может меняться от доминирующей отрицательной до второстепенной и даже позитивной.

4. Полученные данные позволяют разработать научно обоснованную программу коррекции аутодеструктивного поведения подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ипатов А. В. Личность аутодеструктивного подростка. Исследование и Коррекция. Монография. – СПб.: Аура Инфо, 2012 – 248 с.

2. Водяха Сергей Анатольевич, Водяха Юлия Евгеньевна ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА РОДИТЕЛЕЙ У ПОДРОСТКОВ С ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИЕЙ // ПНИО. 2022. №2 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-obraza-roditeley-u-podrostkov-s-internet-addiktsiey> (дата обращения: 14.01.2025). Жесткова Н.А. ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПОДРОСТКАМ С САМОПОВРЕЖДАЮЩИМ ПОВЕДЕНИЕМ // Инновационная наука. 2022. №10-1

3. Султанова А.Н., Ситникова Э.О., Коротаева А.В., Шестакова Е.С., Чупрунова М.А., Сафарова Д.С., Баранова Д.Е., Линючёва Е.А., Станкевич А.С., Чут У.Ю., Сычева Т.Ю. Анализ взаимосвязи аутодеструктивного поведения с сексуальными установками в выборке молодых людей // МНИЖ. 2022. №7-3 (121).

4. Змановская Е.В., Рыбников В.Ю. Девиантное поведение личности и группы : Учебное пособие]. -- СПб. : Питер, 2011. -- 352 с. 16.

5. Связь восприятия подростками стиля родительского воспитания со склонностью к девиантному поведению // Вестник практической психологии образования – 2021. Том 18. № 3 17.

6. Султанова А.Н., Ситникова Э.О., Коротаева А.В., Шестакова Е.С., Чупрунова М.А., Сафарова Д.С., Баранова Д.Е., Линючёва Е.А., Станкевич А.С., Чут У.Ю., Сычева Т.Ю. Анализ взаимосвязи аутодеструктивного поведения с сексуальными установками в выборке молодых людей // МНИЖ. 2022. №7-3 (121).

7. Sandler J., Rosenblatt B. The concept of the representational world // The Psychoanalytic Study of the Child. 1962. № 17.

8. Sigmund Freud, Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, Wien, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1933. G.W., Bd.15...

9. Лэнгле, А. Грандиозное одиночество. Нарциссизм как антропологическо-экзистенциальный феномен / А. Лэнгле // Московский психотерапевтический журнал. – 2002. – № 2 (33). – С. 34–58.- С.35

10. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. – СПб. : Питер, 2017. – 351 с.

11. Польская Н. А., Власова Н. В. Аутодеструктивное поведение в подростковом и юношеском возрасте // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 4. С. 176–190.

12. Павленко К.Д. Аутодеструктивное поведение в подростковом и юношеском возрасте // Вестник науки. 2023. №7 (64).

13. Т. П. Авдулова, А. Н. Горожанкина Взаимосвязь детско-родительских отношений и саморазгружающее поведение у подростков // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2024. №1

THE AUTODESTRUCTIVE ORIENTATION OF BEHAVIOR IN THE ASPECT OF SELF-AWARENESS AND THE IMAGE OF CHILD-PARENT RELATIONSHIPS IN ADOLESCENTS

Ipatov A.V., Zachirinskaya O.V.

The purpose of the study was to study the image of parental parenting style in adolescents and the relationship of this image with the peculiarities of self-awareness and behavior of minors. A group of adolescents with autodestructive behavior was compared with adolescents with destructive and constructive behavior. Psychodiagnostic methods were used: the questionnaire "Teenagers about parents", the "Self-attitude questionnaire" by Pantileev-Stolin, "Self-esteem" by Dembo-Rubinstein-Kettell, the questionnaire "Deviant-addictive behavior" (DAP-II), the test "Orientation of aggression" by E.P. Ilyin; measurement data were subjected to correlation analysis. The presented study confirms deviations in personal development in autodestructive adolescents. The internal conflict of personality of adolescents of the experimental group (autodestructive behavior) was revealed. The self-awareness of adolescents with autodestructive behavior and adolescents with destructive behavior is characterized by immaturity, because it depends on parental attitude. The image of the "I" and self-attitude that are formed in problematic microsocial conditions bear the imprint of family problems in the form of protective or imposed self-esteem, a conflicted attitude towards oneself. Autodestructive adolescents have pronounced self-confidence, which gives them the right to independence, but a weak ability to self-regulation and pronounced dependence on the assessments of others does not allow them to gain personal autonomy, its place is occupied by suggestibility and malleability to influence. The way to develop a teenager's personality is to overcome dependence on adults and gain independence not only of behavior, but independence in its understanding and evaluation, and the formation of responsibility for what is being done, including in relation to oneself. The analysis confirms deviations in personal development in autodestructive adolescents. The novelty of the work, the study showed that the image of a family is not a predictor of an auto-destructive behavior of a teenager, because in different cases its role can change from dominant negative to secondary and even positive. The data obtained make it possible to develop a scientifically based program for correcting the autodestructive behavior of adolescents. The internal

conflict of personality of adolescents of the experimental group revealed by us raises the question of the mechanisms by which a personality, satisfying its desire for consistency, overcomes its contradictions. The study of the mechanisms of autodestruction is the direction of the next scientific research.

Keywords: autodestructive behavior, teenager, self-awareness, parenting style, parent.



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.736.3

ИГРОВАЯ КОМПЬЮТЕРНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ЕЁ ПРОФИЛАКТИКА

Бесчастных Ксения Александровна

Аспирант, ФГБОУ ВО «Бурятский государственный
университет имени Доржи Банзарова»,
Институт педагогики и психологии,
Россия, г. Улан-Удэ

Научный руководитель: Будаева Эржена Владимировна,
ст. преподаватель

В данной статье рассматриваются проблемы, связанные с игровой компьютерной зависимостью у младших школьников, и описывается профилактическая программа для её предотвращения. Выделяются причины возникновения игровой зависимости в младшем школьном возрасте среди которых индивидуальные факторы, такие как низкий уровень саморегуляции и навыков управления временем и социальные аспекты, включая влияние модели поведения родителей и окружения на ребенка. В исследовании рассматриваются различные теоретические положения, также представлен диагностический инструментарий, с помощью которого мы получили результаты констатирующего эксперимента. Раскрывается практическая значимость профилактики зависимости от компьютерных игр младших школьников с помощью развития навыков коммуникации, самоконтроля, адекватной самооценки. Рассматривается комплексный подход к профилактике компьютерной зависимости, который включает в себя групповую работу с младшими школьниками, но и работа с родителями, создавая тем самым условия для гармоничного развития младших школьников в эпоху цифровых технологий.

Ключевые слова: игровая компьютерная зависимость, младший школьный возраст, потребность, контроль, самооценка, навыки коммуникации, виртуальная реальность, профилактика, положительные эмоции, привязанность.

Актуальность темы. В современном мире уже никто не может представить себя без компьютера будь то взрослый или ребёнок. Компьютерные технологии и вообще технологический прогресс разнообразил и улучшил жизнь современного человека, но вместе с тем есть и ряд отрицательных влияний. Именно компьютерные игры стали одной из самых распространённых технологий. Они имеют как положительные, так и отрицательные стороны. Младшие школьники являются же одним из потребителей таких игр на данный момент. Разнообразные сюжеты, новые визуальные и музыкальные эффекты, разнообразие персонажей и возможность делать в игре то что хочется, что не позволяют социальные

нормы в реальной жизни, больше всего привлекают ребят. Компьютерные игры могут как развивать и разгружать детей, но из-за неспособности контролировать себя и сильного погружение в виртуальный мир у них появляется зависимость. Поэтому сейчас наиболее важно изучать и помогать младшим школьникам справиться с игровой компьютерной зависимостью.

Краткий обзор исследований (литературы). Множество отечественных учёных изучали данную проблему, такие как: А.Л. Вегнер, Ю. Д. Бабаева, К. Янга, Э.О.Расина, С.А. Шапкина, М. Иванова.

За рубежом этой проблемой занимались: Р. И. Спиц, А. Фрейд, Д. Винникота, Б. Спока, М. Кляйн, М. Маллер.

В широком смысле игровую зависимость понимают, как состояние, когда человек сильно увлечён играми и не контролирует время, проводимое за ними.

О том, что игровая зависимость – это нездоровое влечение к игре, в которой жизненные, реальные потребности имитируются или замещаются говорил Л.А. Белоглазовой. В исследовательской литературе довольно часто можно встретить именно его определение данной проблемы (1).

Как поставленную внешнюю ложную цель в ходе одной из форм психологической зависимости, которая характеризуется навязчивой увлеченностью компьютерными играми понимала Е. Е. Малкова. Именно важен какой-то результат в новом виртуальном, а не реальном мире (2).

Проанализировав определения можно сделать общий вывод что игровая компьютерная зависимость является формой психологической зависимости, которая характеризуется патологическим влечением к играм в которых жизненные потребности и их достижения в реальности уходят на второй план.

Есть несколько причин возникновения игровой компьютерной зависимости. Самыми распространёнными причинами становятся какие-то личностные проблемы человека. Во-первых, это низкая самооценка, потому что человек не уверен в себе за счёт этого снижается мотивация, появляются проблемы в взаимоотношении с окружающими людьми, также множество страхов по поводу будущего, работы, учебы, чтобы подумают остальные. Тем самым человек сбегает в виртуальный мир, ведь там никто не осудит, это никак не повлияет на него вне игры и в целом он там сможет быть таким каким хочет. Во-вторых, проблемы с социум, первоначально с семьёй. Когда в семье не благоприятная обстановка или какие-то проблемы коммуникации с другими людьми. Это приводит к тому, что человек закрывается и убегает в игровой мир где всегда всё хорошо. Также есть такая причина как отсутствие моральных принципов в играх. Во многих компьютерных играх можно убить кого-либо, украсть, сломать что-либо, тем самым давая волю действиям игрокам (3).

Были выделены А. Е. Войскунским признаки компьютерной зависимости, такие как пренебрежение реальной жизнью в пользу компьютерных игр; неспособность контролировать себя в плане эмоции и времяпрепровождения в виртуальном мире (4).

Отечественный учёный М. Иванов в ходе своего изучения данной проблемы выделил и охарактеризовал стадии игровой компьютерной зависимости.

Первую стадию он назвал легкой увлеченностью. Человек на этой стадии играет ситуативно, то если кто-то предложит сыграть вместе или просто для получения каких-то новых положительных эмоции. Постепенно всё таки игра становится целенаправленной, за счёт тех эффектов, графики,

сюжетов которые дарят человеку положительные эмоции. Игрок полностью себя контролирует, знает чувство меры.

Далее идет уже стадия увлеченности. Эта же стадия характеризуется систематичность проведения за играми, то есть человек начинает думать чаще об игре и уже приходит домой с целью поиграть, но всё же может контролировать. Уже на этой стадии игрок начинает увиливать от проблем в игровой мир.

После наступает уже сама стадия зависимости. Здесь человек полностью погружен играми. Его перестает интересовать реальная жизнь, тем самым меняется самосознание, жизненные принципы. У зависимости есть две формы протекания, индивидуализированная и социализированная. Они отличаются тем что в первой форме человек теряет социальные контакты и полностью в одиночку уходит в виртуальный мир и всё время находится один. Во второй же форме человек имеет круг общения и находится в одиночестве, но его окружение состоит от таких же зависимых от игр людей. В обоих случаях компьютерные игры вытесняют базовые потребности человека в пользу виртуального мира.

Последней стадией Иванов выделил привязанность. Зависимость от компьютерных игр останется, но человек уже восстанавливает контроль над собой. Пользователь игр может остаться в этой стадии на всю жизнь, но то как она будет проявляется всё-таки будет влиять дальнейшая степень привязанности (5).

Рассмотрим, что же характерно именно для младших школьников и как это влияет на них. В этом возрасте ведущей деятельностью является учёба. Поэтому основной особенностью будет снижение уровня мотивации, ухудшится успеваемость ребенка. В этом возрасте также всё ещё идет развития когнитивных функций. Проблемы с волевыми качествами младших школьников приводит также к зависимости от компьютерных игр, тем самым дальше не развивая их. У ребёнка повышается агрессивность и неспособность совладать с эмоциями. В этом возрасте также формируется самооценка, у младших школьников, зависимых от компьютерных игр она снижается, потому что их самооценка зависит от их достижений в игре.

Младшие школьники уходят в мир игр зачастую из-за недостатка любви, поддержки и внимания со стороны родителей. То есть страдают детско-родительские отношения, которые в последствии становится основной причиной игровой компьютерной зависимостью младших школьников. Тепло и эмоциональная поддержка, которую они не получили от самых близких, ищется в другом местах. В данном случаи ребёнок проваливается в виртуальный мир. Этот мир становится неким укрытием, тем самым дает возможность временно забыть о проблемах. И только там он чувствует себя в безопасности.

Материалы и методы исследования. Для исследования уровня игровой компьютерной зависимости нами были подобраны следующий диагностический инструментарий:

Опросник «Уровень компьютерной игровой зависимости»
О. М. Видовой

Тест-опросник степени увлеченности компьютерными играми
А. В. Гришиной

Теста Такера на выявление игровой зависимости (в модификации
Коньгиной И. А.)

Результаты и их обсуждение. Исследования проходило в г. Улан-Удэ и в нем приняло участие 66 учащихся 4 класса.

По результатам констатирующего эксперимента компьютерными играми 12% учащихся нет привязанности, могут контролировать себя и играют ситуативно для получения положительных эмоций. Данные ученики предпочитают коллективные игры, посещают различные кружки и секции, меньше отвлекаются на развлечение и больше времени уделяют учебным задачам. Эмоционально стабильны и легче справляются с неудачами.

У 21% учащихся компьютерные игры является одной из важных потребностей, играют систематично, но могут все равно контролировать себя и своё времяпрепровождение за играми. Они менее заинтересованы в учёбе и эмоциональное состояние колеблется в зависимости от успешности в играх.

Зависимость от компьютерных игр у 67% учащихся. У данных учеников компьютерные игры являются одной из главных потребностей, теряют самоконтроль, теряют контроль времени, игровая реальность является для них основным источником положительных эмоций. Учащихся эмоционально неустойчивы, отсутствует мотивация к учёбе.

Таким образом, результаты исследования показали, что большинства учащихся есть игровая компьютерная зависимость. Это показывает, что младшие школьники не могут справиться в возникающими перед ними трудностями и уходят за помощью в виртуальный мир. Такие результаты указывают на то что необходимо работать над снижением игровой компьютерной зависимости у младших школьников. В рамках экспериментальной работы была разработана программа по профилактике игровой компьютерной зависимости у младших школьников. Для разработки программы использовался комплексный подход, включающий в себя эмпирические методы и качественно-количественную оценку результатов.

Целью программы является снижение игровой компьютерной зависимости младших школьников в условиях общеобразовательной школы. Методология программы направлена на формирование осознанного отношения к использованию интернет ресурсов, адекватной самооценки, развитие коммуникативных навыков, снятие эмоционального напряжения и повышение групповой сплоченности. Программа включает в себя 12 занятий, продолжительность которых 40 минут с интенсивность занятий 1 раза в неделю и родительское собрание, направленное на ознакомление с проблемами, которые связаны с повышенным интересом детей к компьютерным играм, информирование о возможных симптомах и последствиях игровой зависимости, также рекомендации как общаться с детьми, с учетом их желаний и потребностей.

В программе используется групповая работа, а индивидуальная работа проходит в виде домашнего задания по теме занятия.

Основу программы составляют различные игры, упражнения, направленные на осознанное отношение к техническим ресурсам, формирование адекватной самооценки, навыки саморефлексии, повышение навыков выражения эмоций и снижение агрессивных состояний, а также развитие коммуникативных навыков и способов взаимодействия.

Выводы и заключение. Проведённый нами анализ психолого-педагогической литературы показало причины игровой компьютерной зависимости младших школьников, с которыми нужно работать. Для личностного развития младшего школьника важно научить их справляться с трудностями и контролировать себя. Проведенный нами констатирующий эксперимент показал, что у большинства младших школьников имеется игровая компьютерная зависимость, тем самым подчеркивает необходимости проведения профилактической программы. Разработанная программа будет развивать личностную сферу учащихся, навыки эмоциональной и

поведенческой саморегуляции, правильное обращение с компьютером, также развитие коммуникативных качеств. Также просвещение родителей поможет наладить контакт в семье и дать младшему школьнику недостающие взаимодействие с родителем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург: Мастера психологии – 2008. – 398 с.
2. Алтухов Н. И., Галкин К. Ю. Зависимость от компьютерной виртуальной реальности / Н. И. Алтухов, К. Ю. Галкин // Независимый психиатрический журнал. – 2007. – №3. – С. 285-289.
3. Фролов В. А. Концепции профилактики химической и нехимической аддикции среди подростков в зарубежной и отечественной психолого- педагогической науке / В. А. Фролов // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 14. – С. 64-68.
4. Войскунский А. Е. Зависимость от Интернета: актуарная проблема / А. Е. Войскунский // Журнал неврологии и психиатрии. – 2002. -№ 3.
5. Иванов М. Влияние ролевых компьютерных игр на формирование психологической зависимости человека от компьютера / М. Иванов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 2
6. Булуева Ш. И. Роль педагогов и родителей в профилактике компьютерной зависимости у школьников / Ш. И. Булуева, И. Р. Гумашвили, Н. А. Абдуллаева // МНКО. – 2022. – №6.
7. Звезда Г. П. Психологические детерминанты компьютерной игровой зависимости младших школьников / Г. П. Звезда // Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология. – 2024. – № 1. – С. 49-59.
8. Лучинкина И. С. Психологические особенности эмоциональной сферы личности геймеров / И. С. Лучинкина // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2022. – С. 158-166.
9. Нариманидзе М. Д. Степень компьютерно-игровой зависимости у детей с различными типами темперамента и формы агрессии / М. Д. Нариманидзе, Я. В. Савченко // Альманах молодой науки. – 2022. – № 1. – С. 11-12.
10. Расина Э. О. Литвиненко Н. В. Особенности проявления эмоциональных состояний и эмоционального реагирования в виртуальном пространстве / Э. О. Расина, Н. В. Литвиненко // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2022. – С. 167-176.
11. Рерке В. И. Интернет-зависимость младших подростков: изучение и организация профилактики / В. И. Рерке, Я. А. Портная // Вестник Омского университета серия "Психология". – 2021. – № 2. – С. 25-33.

COMPUTER GAMING ADDICTION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN AND ITS PREVENTION

Beschastnykh X.A.

Scientific supervisor: Budaeva E.V.

This article examines the problems associated with computer gaming addiction in younger schoolchildren and describes a preventive program to

prevent it. The causes of gambling addiction in primary school age are highlighted, including individual factors such as a low level of self-regulation and time management skills and social aspects, including the influence of parental behavior patterns and the environment on the child. The study examines various theoretical positions, and also presents diagnostic tools with which we obtained the results of the ascertaining experiment. The practical importance of preventing addiction to computer games in younger schoolchildren through the development of communication skills, self-control, and adequate self-esteem is revealed. An integrated approach to the prevention of computer addiction is considered, which includes group work with younger schoolchildren, but also work with parents, thereby creating conditions for the harmonious development of younger schoolchildren in the digital age.

Keywords: computer gaming addiction, primary school age, need, control, self-esteem, communication skills, virtual reality, prevention, positive emotions, attachment.

УДК 159.99

СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мишина Анна Сергеевна

Магистрант КГУ им. К.Э. Циолковского,
Россия, Калуга

Научный руководитель: Фомин Андрей Евгеньевич,
профессор кафедры Психологии развития и образования,
КГУ им. К.Э. Циолковского

Статья посвящена изучению психологической готовности студентов к профессиональной деятельности. В исследовании применялся комплекс методов, включающий диагностику направленности учебной мотивации (методика Т. Д. Дубовицкой, 2002), измерение академической мотивации (Шкала академической мотивации Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева, Е. Н. Осина, 2014), оценку коммуникативных умений (Тест-опросник CABS, адаптированный Ю. Гильбух, 1995), анализ уровня рефлексивности (Опросник рефлексивности Карпова, 2003), изучение ценностных ориентаций (Методика МИЦО Милтона Рокича, адаптированная Д. А. Леонтьевым, 1992) и измерение уровня самоуважения (Шкала самоуважения Розенберга, адаптированная А. А. Золотаревой, 2020). Результаты исследования выявили значимые отрицательные корреляции между амотивацией и направленностью мотивации, а также внутренней мотивацией, тогда как положительные корреляции обнаружены между внутренней мотивацией, познавательной мотивацией, мотивацией саморазвития и такими компонентами, как планирование, мониторинг и др. Полученные данные подчеркивают важность развития мотивационной, коммуникативной и рефлексивной сфер в процессе профессиональной подготовки студентов. Результаты исследования могут быть использованы для разработки программ психолого-педагогического сопровождения студентов, направленных на формирование их профессиональной готовности.

Ключевые слова: психологическая готовность, профессиональная деятельность, мотивация, внутренняя мотивация, познавательная мотивация, саморазвитие, рефлексивность, коммуникативные умения, ценностные ориентации, самоуважение.

Актуальность исследования. В современном обществе, характеризующемся динамичными изменениями в образовательной и профессиональной сферах, вопрос психологической готовности студентов к профессиональной деятельности становится особенно актуальным. Психологическая готовность включает в себя не только знание профессиональных стандартов и навыков, но и способность адаптироваться к новым условиям, управлять стрессом и взаимодействовать с коллегами. Учитывая значимость этой темы для формирования конкурентоспособных специалистов, исследование психологической готовности студентов

представляет собой важный шаг к оптимизации образовательных процессов и повышения качества подготовки будущих профессионалов. Экспериментальное изучение данного аспекта позволяет выявить ключевые факторы, влияющие на уровень готовности, а также разработать рекомендации для образовательных учреждений по улучшению учебных программ и внедрению практик, способствующих развитию необходимых психологических качеств у студентов, что имеет практическое значение для формирования эффективных стратегий подготовки молодежи к профессиональной деятельности. [7], [8], [10]

Краткий обзор исследования. Для экспериментального изучения психологической готовности студентов к профессиональной деятельности в выборке приняли участие 75 студентов ГАПОУ КО «Калужский колледж экономики и технологий», из них 15 мужчин, 60 женщин, в возрасте от 16 лет до 21 года. Был использован комплекс методов исследования, каждый из которых направлен на выявление ключевых аспектов, связанных с формированием и развитием профессиональной готовности. Методика Т. Д. Дубовицкой (2002) [1] была применена для диагностики направленности учебной мотивации, что позволяет определить уровень развития внутренней мотивации учебной деятельности, которая является важным компонентом профессиональной готовности, так как отражает степень вовлеченности студента в процесс обучения и его стремление к саморазвитию. Шкала академической мотивации (ШАМ) Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева, Е. Н. Осина (2014)[2] была использована для измерения выраженности и типа мотивации к учебной деятельности, что позволяет дифференцировать внешние и внутренние мотивы, а также выявить их влияние на формирование профессиональной направленности.

Материалы и методы исследований. Тест-опросник коммуникативных умений (CABS), адаптированный Ю. Гильбух (1995)[3], был применен для оценки степени сформированности коммуникативных умений у студентов, что является важным аспектом профессиональной готовности, так как эффективная коммуникация необходима для успешного взаимодействия в профессиональной среде. Опросник рефлексивности Карпова (2003)[4] использовался для измерения степени развития рефлексивности личности, что позволяет оценить способность студентов к самоанализу, осмыслению своих действий и принятию решений, что является ключевым для профессионального становления.

Методика изучения ценностных ориентаций (МИЦО) Милтона Рокича, адаптированная Д. А. Леонтьевым (1992)[5], была применена для анализа ценностно-смысловой сферы личности, что позволяет выявить приоритеты студентов в отношении терминальных и инструментальных ценностей, которые определяют их профессиональные ориентации и мотивацию к достижению целей. Шкала самоуважения Розенберга (RSES)[6], адаптированная А. А. Золотаревой (2020), использовалась для измерения уровня самоуважения, что является важным показателем психологической устойчивости и уверенности в своих силах, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Таким образом, применение данного комплекса методов позволяет получить многомерную картину психологической готовности студентов к профессиональной деятельности, включая мотивационные, коммуникативные, рефлексивные и ценностные аспекты, что способствует более глубокому пониманию факторов, влияющих на их профессиональное становление.

Результаты и их обсуждение Полученные результаты, отражающие иерархию ценностей студентов, где такие ценности, как здоровье, любовь, образованность, честность и независимость, занимают высокий уровень значимости, а развлечения, высокие запросы, общественное призвание, счастье других и непримиримость к недостаткам – низкий, могут быть объяснены с точки зрения возрастных, социальных и психологических особенностей студенческой группы, а также специфики их жизненного этапа и профессионального становления.



Рисунок 1 – Распределение средних значений ценностей студентов

Во-первых, высокий приоритет таких ценностей, как здоровье и любовь, характерен для молодых людей, находящихся на этапе ранней взрослости (Рисунок 1). Здоровье как ценность отражает осознание студентами важности физического и психического благополучия, которое является основой для успешной реализации в профессиональной и личной жизни. В условиях высокой учебной нагрузки и стрессов, связанных с подготовкой к профессиональной деятельности, здоровье становится ключевым ресурсом, необходимым для достижения долгосрочных целей. Любовь, как одна из ведущих ценностей, связана с потребностью в эмоциональной близости, поддержке и построении значимых межличностных отношений, что является важным аспектом личностного развития в студенческом возрасте.

Во-вторых, образованность как ценность занимает высокое место в иерархии студентов, что закономерно для группы, находящейся в процессе получения высшего образования. Для студентов образованность является не только инструментом достижения профессиональных целей, но и способом самореализации, личностного роста и повышения социального статуса. В условиях современного общества, где знания и компетенции играют ключевую роль в профессиональной успешности, образованность

воспринимается как необходимое условие для конкурентоспособности на рынке труда.

В-третьих, такие ценности, как честность и независимость, отражают стремление студентов к формированию устойчивой системы морально-этических принципов и автономии в принятии решений. Честность как ценность связана с потребностью в построении доверительных отношений, как в личной, так и в профессиональной сфере, что особенно важно для будущих специалистов, которые будут работать в команде или взаимодействовать с клиентами. Независимость, в свою очередь, отражает стремление студентов к самоопределению, свободе выбора и ответственности за свои решения, что является важным аспектом их профессионального и личностного становления.

Низкий уровень значимости таких ценностей, как развлечения, высокие запросы, общественное призвание, счастье других и непримиримость к недостаткам, может быть объяснен несколькими факторами. Во-первых, развлечения как ценность, хотя и важны для молодежи, в контексте студенческого возраста часто уступают место более значимым целям, связанным с профессиональным и личностным развитием. Во-вторых, высокие запросы, которые могут ассоциироваться с материальными амбициями, не всегда являются приоритетом для студентов, находящихся на этапе обучения и профессионального становления, когда акцент делается на приобретении знаний и навыков, а не на достижении материального благополучия.

Общественное призвание и счастье других как ценности, хотя и важны для формирования социальной ответственности, могут занимать более низкое место в иерархии студентов, поскольку на данном этапе их развития доминируют задачи, связанные с личностным и профессиональным самоопределением. Непримиримость к недостаткам, как ценность, также может быть менее значимой для студентов, поскольку в молодом возрасте характерна большая терпимость к несовершенству, как в себе, так и в окружающих, что связано с процессом формирования собственной идентичности и системы ценностей.

Таким образом, выявленная иерархия ценностей студентов отражает их актуальные потребности и задачи, связанные с профессиональным и личностным становлением. Высокий приоритет таких ценностей, как здоровье, любовь, образованность, честность и независимость, свидетельствует о стремлении студентов к самореализации, построению устойчивых межличностных отношений и формированию профессиональной идентичности. Низкий уровень значимости таких ценностей, как развлечения, высокие запросы, общественное призвание, счастье других и непримиримость к недостаткам, может быть объяснен спецификой студенческого возраста, когда акцент делается на личностном и профессиональном развитии, а не на внешних атрибутах успеха или социальных обязательствах. Эти результаты имеют важное значение для разработки программ психолого-педагогического сопровождения студентов, направленных на поддержку их личностного роста и профессионального становления.

Коэффициент ранговой корреляции r -Спирмена применяется для исследования корреляционной взаимосвязи между двумя ранговыми переменными; может быть вычислен по формуле (Рисунок 2):

В настоящем исследовании для расчета коэффициента ранговой корреляции использовалась программа AnalystSoft Inc., StatPlus:mac – программа статистического анализа.

В результате статистического анализа были получены связи различной силы связи между переменными. В таблице 1 отразим связи средней и высокой силы,

**Таблица 1 – Коэффициент ранговой корреляции Спирмена;
 $p < 000,1$**

Направленность мотивации vs. Амотивация	-0,724
Шкала внутренней мотивации vs. Амотивация	-0,724
Планирование (П) vs. Амотивация	-0,467
Управление информацией (УИ) vs. Мотивация самоуважения	0,460
Мониторинг (М) vs. Шкала внутренней мотивации	0,466
Экстернальная мотивация vs. Амотивация	0,468
Планирование (П) vs. Познавательная Мотивация	0,473
Контроль ошибок (КО) vs. Шкала внутренней мотивации	0,473
Условное знание (УЗ) vs. Мотивация самоуважения	0,478
Декларативное знание (ДЗ) vs. Мотивация достижения	0,481
Мониторинг (М) vs. Мотивация достижения	0,482
Контроль ошибок (КО) vs. Познавательная Мотивация	0,485
Оценка (О) vs. Мотивация достижения	0,489
Декларативное знание (ДЗ) vs. Познавательная Мотивация	0,489
Декларативное знание (ДЗ) vs. Мотивация самоуважения	0,491
Шкала внутренней мотивации vs. Мотивация самоуважения	0,497
Управление информацией (УИ) vs. Мотивация саморазвития	0,504
Процедурное знание (ПЗ) vs. Контроль ошибок (КО)	0,506
Планирование (П) vs. Мотивация самоуважения	0,507
Условное знание (УЗ) vs. Мотивация саморазвития	0,509
Оценка (О) vs. Мотивация самоуважения	0,515
Контроль ошибок (КО) vs. Мотивация достижения	0,516
Планирование (П) vs. Мотивация достижения	0,518
Мониторинг (М) vs. Познавательная Мотивация	0,527
Мониторинг (М) vs. Мотивация самоуважения	0,531
Процедурное знание (ПЗ) vs. Мотивация саморазвития	0,531
Мониторинг (М) vs. Мотивация саморазвития	0,533
Условное знание (УЗ) vs. Планирование (П)	0,536
Контроль ошибок (КО) vs. Мотивация самоуважения	0,548
Оценка (О) vs. Мотивация саморазвития	0,550
Декларативное знание (ДЗ) vs. Планирование (П)	0,556
Процедурное знание (ПЗ) vs. Планирование (П)	0,562
Декларативное знание (ДЗ) vs. Управление информацией (УИ)	0,563
Планирование (П) vs. Мотивация саморазвития	0,565
Условное знание (УЗ) vs. Управление информацией (УИ)	0,588
Шкала внутренней мотивации vs. Мотивация саморазвития	0,588
Декларативное знание (ДЗ) vs. Мотивация саморазвития	0,595
Декларативное знание (ДЗ) vs. Мониторинг (М)	0,601
Планирование (П) vs. Шкала внутренней мотивации	0,604
Декларативное знание (ДЗ) vs. Контроль ошибок (КО)	0,609
Процедурное знание (ПЗ) vs. Оценка (О)	0,613
Планирование (П) vs. Контроль ошибок (КО)	0,615
Контроль ошибок (КО) vs. Мотивация саморазвития	0,620

Процедурное знание (ПЗ) vs. Мониторинг (М)	0,624
Декларативное знание (ДЗ) vs. Оценка (О)	0,641
Условное знание (УЗ) vs. Мониторинг (М)	0,642
Шкала внутренней мотивации vs. Познавательная Мотивация	0,645
Условное знание (УЗ) vs. Контроль ошибок (КО)	0,646
Шкала внутренней мотивации vs. Мотивация достижения	0,652
Условное знание (УЗ) vs. Оценка (О)	0,661

Полученные результаты корреляционного анализа по Спирмену в рамках исследования психолого-педагогической модели оценки готовности студентов к профессиональной деятельности позволяют сделать выводы о взаимосвязях между различными компонентами мотивационной, когнитивной и регуляторной сфер личности, которые играют ключевую роль в формировании психологической готовности к профессиональной деятельности. Выявленные корреляции свидетельствуют о том, что внутренняя мотивация, познавательная активность, саморегуляция и профессиональные знания тесно связаны между собой и оказывают значительное влияние на уровень готовности студентов к профессиональной деятельности.

Одной из наиболее значимых корреляций является отрицательная связь между направленностью мотивации, внутренней мотивацией и амотивацией (-0,724). Это свидетельствует о том, что студенты с высокой внутренней мотивацией, направленной на познавательную деятельность и профессиональное саморазвитие, демонстрируют низкий уровень амотивации, то есть отсутствия интереса к учебной и профессиональной деятельности. Внутренняя мотивация, связанная с интересом к содержанию учебной деятельности и стремлением к профессиональному росту, выступает важным фактором, способствующим формированию психологической готовности к профессиональной деятельности. Напротив, амотивация, характеризующаяся отсутствием интереса и вовлеченности, негативно влияет на готовность студентов к профессиональной деятельности, что подтверждается отрицательной корреляцией.

Положительные корреляции между шкалой внутренней мотивации и такими компонентами, как мотивация самоуважения (0,497), мотивация саморазвития (0,588) и познавательная мотивация (0,645), указывают на то, что внутренняя мотивация тесно связана с самооценочными и когнитивными процессами. Студенты с высокой внутренней мотивацией демонстрируют более выраженное стремление к саморазвитию, что способствует их профессиональному росту и адаптации к профессиональной среде. Кроме того, высокая внутренняя мотивация связана с познавательной активностью, что подтверждается корреляцией с познавательной мотивацией. Это свидетельствует о том, что студенты, которые испытывают интерес к учебной деятельности, более склонны к активному освоению профессиональных знаний и навыков.

Корреляции между компонентами саморегуляции, такими как планирование, мониторинг, контроль ошибок и оценка, и мотивационными показателями (мотивация достижения, мотивация самоуважения, мотивация саморазвития) указывают на то, что способность студентов к саморегуляции играет важную роль в формировании их психологической готовности к профессиональной деятельности. Например, положительная корреляция между планированием и мотивацией самоуважения (0,507), а также между планированием и мотивацией саморазвития (0,565), свидетельствует о том,

что студенты, которые умеют ставить цели и планировать свои действия, более уверены в своих силах и стремятся к профессиональному росту. Аналогично, корреляции между мониторингом и мотивацией саморазвития (0,533), а также между контролем ошибок и мотивацией саморазвития (0,620), указывают на то, что способность студентов отслеживать свои действия и корректировать ошибки способствует их профессиональному развитию.

Корреляции между профессиональными знаниями (декларативное, процедурное и условное знание) и мотивационными показателями (мотивация достижения, мотивация самоуважения, мотивация саморазвития) свидетельствуют о том, что уровень профессиональных знаний студентов тесно связан с их мотивацией к профессиональной деятельности. Например, положительная корреляция между декларативным знанием и мотивацией достижения (0,481), а также между декларативным знанием и мотивацией саморазвития (0,595), указывает на то, что студенты с высоким уровнем профессиональных знаний более мотивированы к достижению профессиональных целей и саморазвитию. Аналогично, корреляции между процедурным знанием и мотивацией саморазвития (0,531), а также между условным знанием и мотивацией саморазвития (0,509), свидетельствуют о том, что способность студентов применять знания на практике способствует их профессиональному росту.

Выводы и заключение. Таким образом, полученные результаты корреляционного анализа подтверждают, что психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности формируется под влиянием сложного взаимодействия мотивационных, когнитивных и регуляторных компонентов. Внутренняя мотивация, познавательная активность, способность к саморегуляции и уровень профессиональных знаний являются ключевыми факторами, которые определяют успешность профессиональной адаптации и готовность студентов к профессиональной деятельности.[11].

Результаты имеют важное значение для разработки психолого-педагогической модели оценки и развития готовности студентов к профессиональной деятельности, так как позволяют выделить ключевые направления работы, такие как развитие внутренней мотивации, формирование навыков саморегуляции и повышение уровня профессиональных знаний. Предполагается соотношение данных результатов с объективными и субъективными оценками профессиональной готовности. Под объективными оценками принимаем текущий средний балл по профильным предметам. Под субъективными, как студент преподаватели оценивают свою готовность к профессиональной деятельности по 5-ти бальной шкале.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубовицкая Т.Д. (2002), Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2002. Том 7, № 2. С. 42-45.
2. Гордеева Т.О., Сычева О.А., Осина Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Том 35. № 4. С. 96-107.
3. Гильбух Ю., Методика "Тест-опросник коммуникативных умений (Children's Assertive Behavior Scale, CABS)" НПЦ «Перспектива», 1995. – 9 с.
4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методики ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Том 24. № 5. С. 45-57.

5. Карелина А.А. (под. ред.) Методика изучения ценностных ориентаций (МИЦО) Милтона Рокича (Rokeach Value Survey, RVS) // Психологические тесты, 2000. С 25-29

6. Золотарева А.А. Валидность и надежность русскоязычной версии шкалы самооценки М. Розенберга // Вестник Омского университета. Серия: Психология, 2020, № 2. С. 52-57.

7. Субботина Л. Ю. Формирование профессиональной готовности студентов к самостоятельной деятельности // Ярославский педагогический вестник. Психолого – педагогические науки: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки).- С. 295-298.

8. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976. – 176 с.

9. Байденко В.И. Влияние мотивации на структуру целеполагания // Вестник МГУ. Серия «Психология». 1998. № 4. С. 23-24

10. Душков Б.А., Смирнов Б.А., Королев А.В Психология труда, профессиональной, информационной организационной деятельности: Словарь Подред. Б.А. Душкова; прил. Т.А. Гришиной. – 3-е изд. – М.: Академический Проект: Фонд «Мир», 2005. 848 с. (Серия «Gaudeamus»).

11. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 39-51.

12. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.

COMPONENTS OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

Mishina A.S.

Scientific supervisor: Fomin A.E.

The article is devoted to the study of students' psychological readiness for professional activity. The study used a set of methods, including the diagnosis of the orientation of educational motivation (methodology of T. D. Dubovitskaya, 2002), measurement of academic motivation (Scale of academic motivation of T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, E. N. Osina, 2014), assessment of communication skills (CABS test questionnaire, adapted by Y. Gilbukh, 1995), analysis the level of reflexivity (Karpov's Reflexivity Questionnaire, 2003), the study of value orientations (Milton Rokich's MITSO methodology, adapted by D. A. Leontiev, 1992) and measuring the level of self-esteem (Rosenberg Self-esteem Scale, adapted by A. A. Zolotareva, 2020). The results of the study revealed significant negative correlations between motivation and motivation orientation, as well as internal motivation, while positive correlations were found between internal motivation, cognitive motivation, motivation for self-development and components such as planning, monitoring, etc. The data obtained emphasize the importance of developing motivational, communicative and reflective spheres in the process of professional training of students. The results of the research can be used to develop programs of psychological and pedagogical support for students aimed at the formation of their professional readiness.

Keywords: psychological readiness, professional activity, motivation, internal motivation, cognitive motivation, self-development, reflexivity, communication skills, value orientations, self-esteem.

УДК 159

РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ

Никонова Анастасия Евгеньевна

Студент,
ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени
Доржи Банзарова»,
г. Улан-Удэ

Научный руководитель: Сэсэг Сыреновна Бакшиханова,
доц., к. псих. н.

В данной статье основное внимание уделено изучению особенностей развития межличностных отношений у учащихся начальной школы в рамках разновозрастных групп. Актуальность темы обусловлена значимостью социального взаимодействия для комплексного развития личности в младшем школьном возрасте. В статье рассматриваются возможности и преимущества организации разновозрастного коллектива, которые положительно влияют на формирование коммуникативных навыков, эмпатии и адаптивности. Анализируются психологические и педагогические аспекты, способствующие эффективному взаимодействию младших школьников. В частности, рассматриваются методы и приемы, применяемые для стимулирования развития взаимоотношений в подобных группах, и оценивается их влияние на личностное развитие детей. Особое внимание в исследовании уделяется наблюдению за поведением детей в разновозрастных играх и общении, а также роли педагога в управлении и направлении этого процесса.

Ключевые слова: межличностные отношения, младшие школьники, разновозрастная группа, социальное взаимодействие, коммуникативные навыки, эмпатия, адаптивность, развитие личности, педагогические методы, начальное образование.

Актуальность. Исследование межличностных отношений у детей младшего школьного возраста является актуальной и значимой областью в рамках современного педагогического образования. Это связано с тем, что именно в этом возрасте в жизни ребенка происходит активное включение в социальную среду: дети начинают устанавливать первые важные контакты, которые оказывают долгосрочное воздействие на их личностное развитие и эмоциональное благополучие [7].

Вместе с этим, общение со сверстниками имеет огромное значение для адаптации учеников в школьной среде, так как оно напрямую связано с учебной мотивацией и положительным восприятием обучения. Понимание того, как дети обучаются взаимодействию друг с другом и развивают свои социальные навыки, становится с каждым годом все более востребованным в образовательной практике.

В свете этого особое внимание стоит уделить возможностям разновозрастных групп, где детям предоставляется возможность общаться не

только со сверстниками, но и со старшими учащимися. Такое взаимодействие стимулирует развитие социальных умений, в том числе эмпатии, способности к сотрудничеству и решению конфликтов. Младшие школьники, сталкиваясь с различными моделями поведения, более эффективно усваивают общественные нормы. Вместе с тем, обогащение опыта младших школьников через общение с более взрослыми учащимися содействует росту их ответственности и независимости. Это в свою очередь создает благоприятные условия для всестороннего развития каждого ученика.

Краткий обзор исследований (литературы).

На необходимость формирования межличностных отношений указывают многие исследователи, в частности К.С. Гордеев, Я.А. Мокина, О.Е. Стекларь и др. В их работах рассмотрено понятие межличностных отношений младших школьников, а также проанализирована их роль в психологическом развитии.

Так, Я.А. Мокина исследовала понятие межличностные отношения как специфическую форму отражения действительности. По ее мнению, «данные отношения всегда имеют общее предметное содержание – общность интересов, целей деятельности, во имя которой друзья объединяются и одновременно предполагают взаимную привязанность» [4].

К.С. Гордеев считал, что межличностные отношения – это «субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения» [1].

О.Е. Стекларь указывала на то, что «межличностные отношения представляют собой взаимную готовность к конкретному типу взаимодействия, которое сопровождается эмоциональными переживаниями» [6].

В процессе адаптации к школьной жизни дети младшего возраста постигают основы межличностных отношений. В первом классе повышается уровень конформности, что обусловлено новой социальной ситуацией и новыми правилами поведения, вызванным необходимостью усвоения установленных норм и правил. С этого момента начинается развитие критических социальных навыков, таких как умения устанавливать связи с одноклассниками и заводить первых друзей.

По мере перехода во второй и третий классы наблюдается снижение авторитета учителя, в то время как связи между учениками становятся более прочными. Дружеские отношения теперь формируются на основе личных предпочтений и общности интересов, что указывает на возрастающую социальную зрелость учащихся [1].

Создание благоприятной эмоциональной атмосферы через дружеские связи критически важно для младших школьников. Это напрямую воздействует на психологическое состояние всего детского коллектива, определяя уровень его благополучия. Укрепляя базовые потребности ребенка в принадлежности и уверенности, межличностные отношения становятся залогом здоровой социальной среды. Немаловажно, что межличностные связи способствуют развитию интеллектуальных и психологических способностей ребенка. Взаимодействуя с окружающими, младшие школьники расширяют свои познавательные интересы и увлечения [10].

Далее укажем на то, что межличностные отношения младших школьников в условиях разновозрастной группы имеют свои особенности. Такая среда предлагает многосторонние возможности для личностного роста и социального развития младших школьников. Включение ребенка в

большой и разнообразный коллектив укрепляет его умение вступать в контакт, поддерживать беседу, и способствует развитию сильного чувства социальной ответственности, а также способности к эмпатии.

Занятия с детьми различных возрастов вносят динамизм в процесс общения и стимулируют в детях необходимость адаптации к постоянно меняющимся социальным ролям. Это побуждает младших школьников к проявлению гибкости и развитию коммуникативных навыков на более высоком уровне. В такой среде учащиеся могут раскрыть и дополнительно развить такие важные личностные характеристики, как инициативность, активность, ответственное отношение и способность заботиться о других, что в стандартных условиях может не получить достаточного развития [9].

Разнообразие ролевых моделей и образцов для подражания в разновозрастной группе акцентирует уникальные способности каждого ребенка, обогащая их социальный опыт и влияя на общую атмосферу коллектива. Так, взаимодействие с более старшими и младшими учениками позволяет создать среду, в которой каждый находит возможность для самовыражения и личностного развития [4].

Для развития межличностных отношений младших школьников в условиях разновозрастной группы используются различные методы, направленные на социализацию и коммуникативное развитие. Далее представим некоторые из них:

1. Совместные проекты. В данном случае объединение детей в команды для совместной работы над проектом учит их ценности сотрудничества, делегирования задач и взаимопомощи.

2. Интерактивные упражнения. Задания, включающие в себя диалог и обсуждение, позволяют младшим школьникам практиковать умение слушать и выражать свои мысли, а также способствуют укреплению навыков конструктивного общения.

3. Групповое решение проблем. Участие в групповых обсуждениях, где нужно найти компромисс или решение проблемы, влияет на развитие критического мышления, а также умения договариваться и работать в коллективе.

4. Спортивные мероприятия. Спортивные игры и соревнования формируют дух команды и учат детей взаимодействовать и поддерживать друг друга.

5. Наглядные методы. Например, демонстрация кинофильмов, где герои взаимодействуют между собой, дружат, поддерживают, справляются с возникающими проблемами и ссорами.

6. Показ действия или образца. Учитель отмечает ученикам конкретный случай в межличностных отношениях.

7. Наблюдение. Демонстрация детям ситуаций, где необходимо взаимодействие.

8. Словесные методы. Преподаватель излагает и объясняет учебный материал, а дети слушают, запоминают и осмысливают его [6].

Материалы и методы исследований.

Далее было проведено исследование по изучению межличностных отношений младших школьников в условиях разновозрастной группы. В нем приняли участие 20 школьников МБОУ Георгиевская средняя общеобразовательная школа, Республика Бурятия.

Для проведения исследования были выбраны следующие критерии.

Эмоциональный – сплочённость или разобщённости в группе; наличие авторитета членов группы по признакам симпатии или антипатии (лидеры,

звёзды, отвергнутые); наличие внутригрупповых сплочённых образований во главе с неформальными лидерами.

Интеллектуальный – знания учащихся о нормах межличностных взаимодействий, степень доверия в отношениях, понимание границ личного пространства. Индивидуальные установки и предпочтения, устойчивые социальные образцы, характеризующие поведение, а также различия в восприятии норм межличностных отношений

Деятельностный – совместные действия детей в процессе групповой учебной деятельности. Конкретно-личностные отношения ребёнка с другими, степень любознательности, стремление к общению с детьми в больших группах, желание к доминированию и лидерству

Результаты и их обсуждение.

Результаты проведенного исследования указывали на то, что в целом в данной разновозрастной группе преобладает средний уровень межличностных отношений. Дети демонстрировали достаточную способность к сотрудничеству, однако наблюдались как положительные, так и отрицательные аспекты в их взаимодействиях. При этом в классе есть яркие лидеры, способные организовывать совместные игры и увлечения, что способствует формированию позитивной атмосферы. Тем не менее, некоторые дети испытывали трудности в налаживании контактов, что может быть связано с различиями в личностных качествах. Между детьми наблюдались эпизоды конфликтов, которые зачастую возникали из-за недопонимания или конкуренции за внимание.

Вышесказанное свидетельствовало о важности проведения работы по развитию межличностных отношений младших школьников в условиях разновозрастной группы. Для этого была разработана программа, основной целью которой стало создание благоприятной социальной и эмоциональной среды для младших школьников, способствующей развитию их межличностных отношений в разновозрастной группе.

Разработанная программа состоит из трех последовательных этапов, включающих ориентировочный, проектный и заключительный.

Ориентировочный этап направлен на создание комфортной атмосферы, способствующей развитию взаимопонимания между участниками и формированию командного духа. Коллективные игровые активности позволят освоить базовые принципы групповой работы, включая соблюдение установленных правил и разрешение возникающих разногласий.

Групповые тренинги будут способствовать развитию эмоционального интеллекта и способности сопереживать окружающим. Практические занятия имеют направленность на то, чтобы укрепить межличностные связи и взаимное доверие среди всех участников. Совместные коммуникативные упражнения развивают навыки внимательного восприятия собеседника и корректного выражения собственной позиции. В итоге школьники приобретут уверенность в общении и научатся выстраивать позитивные отношения с одноклассниками.

Проектный этап фокусируется на совершенствовании коммуникативных способностей учащихся в различных ситуациях и формировании благоприятной групповой динамики. Командные мероприятия, включающие соревнования, творческие занятия и совместную деятельность, будут способствовать сближению детей и развитию доверительных отношений. Работа в малых группах позволит ученикам практиковать навыки взаимодействия и поиска компромиссных решений.

Заключительный этап нацелен на достижение позитивной атмосферы в классе, благоприятствующей учебному процессу. Практические задания

помогут ученикам анализировать и совершенствовать собственные коммуникативные навыки. Регулярная практика поможет развивать навыки ведения конструктивного диалога и взаимопонимания между учащимися.

Установление продуктивного сотрудничества педагогов с семьями учащихся создаст благоприятную атмосферу для формирования межличностных связей среди младших школьников разного возраста. Это связано с тем, что активное участие родителей в школьной жизни детей способствует укреплению дружеского взаимодействия между учениками и помогает преодолевать возникающие социальные барьеры. В рамках этого целесообразно регулярно проводить разнообразные мероприятия с привлечением родителей.

Для примера можно отметить тематические собрания, на которых будут освещены ключевые аспекты детской психологии, методики воспитания и способы разрешения межличностных конфликтов между детьми разных возрастных групп. Далее отметим создание информационных площадок, организацию дискуссионных групп, где участники будут делиться практическим опытом воспитания, обсуждать возникающие сложности и достижения в развитии детей. Со стороны квалифицированных специалистов будут проведены индивидуальные встречи с родителями, анализируя динамику развития каждого ребенка, выявляя успехи и затруднения в социальной адаптации. Своевременное выявление поведенческих особенностей позволит оперативно корректировать воспитательные подходы.

Родители также получают методические материалы для расширения знаний о формировании межличностных отношений у детей. Основной акцент важно сделать на разработке информационных стендов, раскрывающих текущие образовательные задачи класса и применяемые методики обучения, благодаря чему семьи активно включаются в образовательный процесс, продолжая его дома.

Выводы и заключение.

Таким образом, практика применения данной программы покажет существенный прогресс в формировании межличностных отношений учащихся младшей школы при работе в разновозрастных группах. Младшие школьники улучшат навыки социального взаимодействия, проявляя уважительное отношение к мнению других участников независимо от возраста. Совместное выполнение учебных заданий и участие в развивающих играх поможет сформировать более устойчивые социальные компетенции, закрепляя принципы взаимной поддержки между учащимися разных возрастных категорий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гордеев К.С. Возрастные особенности младших школьников, влияющие на формирование межличностных отношений // Современные научные исследования и инновации. 2021. № 7. С. 8-13.
2. Евдотьева Н.С. Особенности формирования коммуникативной компетенции дошкольников в условиях разновозрастной группы детского сада // Молодой учёный. 2023. № 48. С. 175-176.
3. Кулькова А.А. Специфика построения образовательного процесса в разновозрастной группе детского сада // Проблемы науки. 2020. № 1. С. 6-10.

4. Мокина Я.А. Особенности межличностных отношений младших школьников / Я. А. Мокина // Вестник Науки и Творчества. 2020. №2. С. 118-122.

5. Стектарь О.Е. Межличностные отношения дошкольников // Молодой ученый. 2021. № 48. С. 501.

6. Степанов П.В. Разновозрастное взаимодействие / П.В. Степанов. М.: Департамент методического обеспечения Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых», 2023. 72 с.

7. Сычева Л.В. Опыт работы в разновозрастной дошкольной группе // Актуальные исследования. 2021. № 6. С. 30-33.

8. Чупрова Е.А. Межличностные отношения в коллективе младших школьников // Молодая наука Сибири. 2022. № 2 (16). С. 8-13.

9. Шмигидина О.В. Особенности разновозрастной группы детского сада // «Трибуна учёного. 2023. № 4. С. 12-19.

10. Якшина А.Н. Разновозрастные группы в детском саду: возможности и риски для развития дошкольников // Современное дошкольное образование. 2022. № 1. С. 4-14.

THE DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN A MULTI-AGE GROUP

Nikonova A.E.

Scientific supervisor: Seseg S.B.

This article focuses on the study of the peculiarities of the development of interpersonal relationships among elementary school students in different age groups. The relevance of the topic is due to the importance of social interaction for the complex development of personality in primary school age. The article examines the possibilities and advantages of organizing a team of different ages, which have a positive effect on the formation of communication skills, empathy and adaptability. The psychological and pedagogical aspects contributing to the effective interaction of younger schoolchildren are analyzed. In particular, the methods and techniques used to stimulate the development of relationships in such groups are considered, and their impact on the personal development of children is assessed. Special attention in the study is paid to observing the behavior of children in games and communication of different ages, as well as the role of the teacher in managing and directing this process.

Keywords: interpersonal relationships, younger schoolchildren, age group, social interaction, communication skills, empathy, adaptivity, personality development, pedagogical methods, primary education.

УДК 159.922

ПРОБЛЕМА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Тарута Виктория Вячеславовна

Студент,
Тихоокеанский государственный университет (ТОГУ),
г. Хабаровск

Научный руководитель: Дутчина Оксана Борисовна,
канд. психол. наук, доцент,
Тихоокеанский государственный университет (ТОГУ),
г. Хабаровск

В статье рассматривается актуальность изучения проблемы интернет-зависимости студентов в современном обществе. Данная проблема становится еще более актуальной с каждым днем в современном мире, так как эпоха цифровизации кардинально изменила образ жизни людей. Охарактеризованы виды и признаки, по которым можно сигнализировать о чрезмерном пребывании в сети Интернет, которое в последствии может привести к одному из видов нехимической зависимости. Рассматривается специфика данной аддикции, причины ее возникновения и особенности дальнейшей работы над ней. Анализируется литература зарубежных и отечественных специалистов, на основе которой составляется образ зависимого человека. Результаты нашего исследования подчеркивают важность работы с данной зависимостью, что открывает новые перспективы для дальнейших исследований в данной области.

Ключевые слова: аддикции, интернет, интернет-зависимость, исследование, киберпсихология, нехимическая зависимость, социальные сети, студенческий возраст, цифровая эпоха, цифровизация.

Актуальность исследования. Современная цифровая эпоха кардинально изменила образ жизни студенческой молодежи. Интернет, ставший неотъемлемой частью образовательного процесса и повседневного общения, одновременно породил новую форму поведенческой зависимости, которая все чаще встречается среди студентов. Это явление представляет серьезную проблему, так как негативно влияет на академическую успеваемость, социальную адаптацию и психологическое благополучие молодых людей.

Актуальность исследования обуславливается цифровизацией современного общества и большего погружения в Интернет. В связи с этим молодежь всё больше погружается в нее и теряет связь с реальностью, совершенно не замечая своей зависимости.

Краткий обзор исследований (литературы).

Интернет-зависимость в настоящее время описывается как психическое расстройство, которое сопровождается поведенческими проблемами и заключается в неспособности человека вовремя выйти из сети, а также в постоянном присутствии навязчивого желания туда войти. Описывая особенности интернет-зависимости подростков, необходимо

понимать, что значимым фактором формирования интернет-зависимости в подростковом возрасте являются свойства характера – повышенная обидчивость, ранимость, тревожность, склонность к депрессии, низкая самооценка, низкая стрессоустойчивость, неразвитая способность разрешать конфликты, уход от проблем.

Понятие интернет-зависимости было впервые систематизировано Кимберли Янг в 1998 году. Она определила интернет-зависимость как навязчивое стремление использовать интернет, сопровождающееся потерей контроля, психологической зависимостью и негативными последствиями в реальной жизни [9]. Автор выделил пять основных критериев интернет-зависимости:

Навязчивые мысли о сети.

Увеличение времени онлайн для достижения удовлетворения.

Безуспешные попытки сократить использование интернета.

Ложь о количестве времени в сети.

Использование интернета как способа ухода от проблем.

М. Орзак выделила психологические и физические симптомы, которые характерны для человека, страдающего интернет-зависимостью. К ним относятся:

- хорошее самочувствие и повышение настроения при нахождении в Сети;
- трудность контролирования времени и невозможность остановиться при работе за компьютером;
- постоянное увеличение времени проведения за компьютером;
- нарушение отношений с друзьями и семьей;
- возникновение раздражения, появление ощущения пустоты и снижение настроения при деятельности, не связанной с компьютером;
- возникновение проблем с учебой или работой.

Среди студентов наиболее распространены такие формы интернет-зависимости, как зависимость от социальных сетей, онлайн-игр и бесконтрольного веб-серфинга. Эти проявления особенно опасны тем, что маскируются под нормальную учебную или социальную активность.

Механизмы формирования интернет-зависимости у студентов имеют комплексный характер. С психологической точки зрения, ключевую роль играет система подкрепления – положительные стимулы в виде лайков, сообщений или игровых достижений активируют систему вознаграждения мозга, вызывая выброс дофамина. Этот процесс сходен с механизмами химических зависимостей. Особенно опасен переменный график подкрепления, когда награда поступает нерегулярно, что характерно для соцсетей и онлайн-игр. Такая схема формирует устойчивую поведенческую модель, которую крайне сложно изменить.

Некоторые исследования, включая работы Войскунского А.Е. и Лоскутовой В.А., выделяют несколько ключевых причин развития интернет-зависимости среди студентов. Личностные особенности, такие как низкая самооценка, импульсивность и тревожность, создают предпосылки для ухода в виртуальную реальность.

В свою очередь Лоскутова В.А. в своих работах акцентирует внимание на диагностических критериях интернет-зависимости. Она адаптировала известный тест К. Янг для российских условий, добавив параметры, учитывающие культурные особенности. Лоскутова выделяет три типа интернет-аддикции: компенсаторный (как способ ухода от проблем), замещающий (как альтернатива реальному общению) и гиперкомпенсаторный (как попытка создания идеального «Я») [5].

Контент интернета дает подросткам возможность уйти от реальности, реализовать свои желания, почувствовать себя значимым, сильным, вооруженным, испытать яркие эмоции, сделать свою жизнь более интересной, богатой на переживания. В интернете (например, в социальных сетях) можно поменять возраст, пол, имя, внешность, биографию.

Короленко Ц.П., основатель отечественной аддиктологии, включает интернет-зависимость в общую классификацию аддиктивных расстройств. Он рассматривает ее как форму нехимической зависимости, где интернет выступает в роли «аддиктивного агента», изменяющего психическое состояние человека. Короленко подчеркивает, что интернет-зависимость часто маскирует другие психологические проблемы: депрессию, тревожные расстройства, личностные нарушения.

Короленко Цезарь Петрович, единственный из всех авторов, пишет о том, что виртуальный мир может также выполнять функцию транзитного объекта. «Будущий аддикт сливается с виртуальным миром как на когнитивном, так и на эмоциональном уровне, становясь частью, принадлежностью виртуальной реальности. Границы между реальным и виртуальным миром становятся все SCIENCE TIME 644 более проницаемыми. Реальность начинает восприниматься как нечто нереальное. Уходя в виртуальный мир, аддикт перестает ощущать себя в биологическом плане. В результате происходит вытеснение драйва (инстинкта) самосохранения. Опасность состоит в том, что аддикт относится к реальной действительности как к виртуальной, незаметно для себя переносит на нее виртуальную динамику, в которой все возможно и восстановимо, любому событию можно дать «обратный ход». Это приводит к значительному нарушению регулирующей функции Эго, к потере связи с реальностью» [4]. Такая ситуация приводит к тому, что ожидаемые в реальности события теряют свою привлекательность, вместо достижения реальной цели аддикты создают ее в своем воображении, а реальный мир всё больше вызывает раздражение и злость. В конце концов, молодые люди полностью «уходят» в воображаемый мир.

Студенческий возраст – период активной социализации, учебной нагрузки и поиска идентичности, что делает молодежь особенно уязвимой к формированию интернет-зависимости. В условиях цифровизации образования и повседневной жизни проблема чрезмерного использования интернета приобретает особую актуальность.

Студенты, чрезмерно увлекающиеся интернетом, нередко сталкиваются с проблемой прокрастинации. Это неизбежно сказывается на академической успеваемости – рассеянное внимание и хроническая нехватка времени на качественную подготовку приводят к снижению оценок. Более того, виртуальное общение постепенно вытесняет реальные социальные контакты. Особенно проблема стала актуальной в период пандемии COVID-19.

Анализ причин такой ситуации позволяет выделить несколько ключевых факторов. С психологической точки зрения, интернет часто становится для студентов способом избегания стресса. Например, некоторые студенты так описывают свое поведение: «после сложной пары автоматически беру телефон и погружаюсь в YouTube, хотя понимаю, что нужно делать домашнее задание». Этому способствуют трудности с саморегуляцией и планированием времени. Кроме того, современная образовательная среда с ее цифровизацией создает парадоксальную ситуацию: с одной стороны, онлайн-платформы необходимы для обучения, с другой – их постоянная доступность провоцирует злоупотребление.

Для профилактики этих проблем специалисты предлагают комплекс мер. Осознанный цифровой баланс может достигаться через использование специальных приложений (Screen Time, Digital Wellbeing), помогающих контролировать время в сети. Не менее важно развивать офлайн-активности – как показывает практика, студенты, занимающиеся спортом или творчеством, реже сталкиваются с проблемой интернет-зависимости. Эффективными оказываются и простые техники тайм-менеджмента, например когда учебный процесс организуется циклами по 25 минут с короткими перерывами.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что студенческий возраст (от 17 до 23 лет) выступает одним из важнейших периодов, оказывающих значительное влияние на процесс становления личности. Именно в данном возрасте происходит укрепление характера, приобретаются черты его стабилизации, в большей степени развиваются нравственные чувства молодого человека в связи процессами освоения социальных и трудовых ролей взрослого человека, включение его в самостоятельную деятельность и началом трудовой деятельности.

В том случае, если студент чрезмерно увлекается Интернетом, у него могут возникать проблемы, касающиеся процесса обучения и общения со сверстниками. Проводя значительное количество времени на просторах Всемирной паутины, молодой человек может «выпадать» из объективной реальности, интересуясь исключительно виртуальным миром и событиями, в нем происходящими. Все это может приводить к возникновению проблем в реальной жизни, учебе, общении, становясь источником возникновения чрезмерной усталости, стресса и нервных расстройств. Могут подвергаться изменению этические и моральные нормы, формироваться эрозии духовных и культурных ценностей.

Специалисты утверждают, что больше всего зависимости подвержены студенты, имеющие заниженную самооценку в сочетании с комплексом неполноценности, а также те, которые испытывают трудности в реальном общении.

Анализ состояния изучаемой проблемы позволил установить, что проблема интернет-зависимости сегодня исследуется достаточно активно. Однако отмечается противоречие между возрастающим количеством интернет-зависимых пользователей среди молодых людей и недостаточной степенью разработки мер профилактики данного вида зависимости, а также отсутствием разработанных и апробированных программ по профилактике указанного вида зависимости.

Материалы и методы исследований. В качестве методов исследования нами были выбраны:

Опросник зависимости от социальных сетей (В.П. Шейнов, А.С. Девицын).

Шкала интернет-зависимости Чена (Адаптация: В. Л. Малыгин, К. А. Феклисов).

Выборка исследования: В исследовании приняли участие 40 респондентов в возрасте от 18 до 20 лет. Исследование проводилось с помощью Google-Forms онлайн.

Результаты и их обсуждение.



**Рисунок 1 – «Опросник зависимости от социальных сетей, ЗСС»
В.П. Шейнов, А.С. Девицын**

Анализируя полученные данные по «Опросник зависимости от социальных сетей, ЗСС» В.П. Шейнов, А.С. Девицын (рисунок 1) мы можем выделить студентов с наличием/отсутствием интернет зависимого поведения. Более чем 2/3 группы (70%) имеют средний показатель, что свидетельствует о склонном возникновении интернет-зависимого поведения. Следует отметить, что 5 из 28 респондентов имеют пограничные данные к высокому уровню интернет-зависимости.



Рисунок 2 – Сравнительный анализ субшкал по методике «Шкала интернет-зависимости Чена, CIAS»

Имея пятиосевую модель можно не просто диагностировать предполагаемый факт наличия/отсутствия интернет-зависимого поведения в дихотомическом делении на да/нет, но и качественно определить выраженность тех или иных симптомов, характеризующих паттерн зависимого поведения. Особым достоинством теста Чена является его многогранность, способность измерять с нескольких точек единый континуум поведения, связанного с интернет ресурсами.

Рисунок 2 показывает нам лидирующие оценочные шкалы. Проанализировав, все полученные данные мы выделили 2 ведущие шкалы, которые преобладают у всех респондентов. У 17 из 40 студентов преобладает «Симптом отмены» уровень дискомфорта, возникающий при долгом

отсутствии внутри сети Интернет. Отсутствие доступа вызывает плохое настроения, агрессию, апатию и раздражение.

«Компульсивные симптомы» преобладают у 15 из 40 респондентов. Это сигнализирует о чувстве вынужденности пребывания в интернет пространстве, желание «войти в сеть». Сопровождается непреодолимым желанием погрузиться в «всемирную паутину». Человек пренебрегает учебой, семьей и друзьями, постоянно думая только об Интернете.

Выводы и заключение.

Интернет-зависимость – это навязчивое стремление использовать интернет, сопровождающееся потерей контроля, психологической зависимостью и негативными последствиями в реальной жизни.

Полученные данные позволяют нам констатировать о повышенной предрасположенности среди студентов интернет-зависимости, у части студентов зависимое поведение уже сформировано. Наши данные позволяют свидетельствовать о необходимости профилактической тренинговой работы с студентами по данной проблеме. Следует развивать у молодежи гигиену социальных сетей – модель поведения, направленную на поддержание цифрового присутствия в сети Интернет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – 281 с.
2. Егоров, А. Ю. Нехимические зависимости. – СПб.: Издательство Речь, 2007. – 190 с
3. Кондрашенко, В. Т. Девиантное поведение у подростков: Социально-психологические и психиатрические аспекты. – М.: Беларусь, 1988. – 208 с.
4. Короленко, Ц. П., Дмитриева Н. В. Психосоциальная аддиктология. – М.: Издательство Олсиб, 2001. – 251 с.
5. Лоскутова, В. А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств: автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.00.18 / Лоскутова Виталина Александровна / Новосиб. гос. мед. акад.. – Новосибирск, 2004. – 23 с.
6. Николаева, Е. И. Социальные, психологические и психофизиологические механизмы аддиктивного поведения [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2012. Том 9. № 1. С. 104–113.
7. Ткач Е. Н., Гончарова Е. В., Ситникова Е. В., Ткач Р. С. Актуальные вопросы психологии подросткового возраста. – М.: Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тихоокеанский государственный университет. – Хабаровск: Издательство ТОГУ, 2023. – 93 с.
8. Шнейдер, Л. Б. Психология девиантного и аддиктивного поведения детей и подростков: учеб. пособие для среднего профессионального образования. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 219 с.
9. Янг, К. С. Диагноз: Интернет-зависимость.— URL: <https://cyberpsy.ru/articles/young-internet-addiction/> (Дата обращения: 17.04.2025)
10. Янг, К. С. Клинические аспекты интернет-зависимого поведения.— URL: <https://cyberpsy.ru/articles/klinicheskie-aspekty-internet-zavisimogo-povedeniya/> (Дата обращения: 18.04.2025)

THE PROBLEM OF INTERNET ADDICTION OF STUDENTS IN MODERN SOCIETY

Taruta V.V.

Scientific supervisor: Dutchina O. B.

The article discusses the relevance of studying the problem of students' Internet addiction in modern society. This problem is becoming more and more relevant every day in the modern world, as the era of digitalization has radically changed people's lifestyles. The types and signs by which one can signal excessive presence on the Internet, which can subsequently lead to one of the types of non-chemical dependence, are characterized. The specificity of this dependence, the reason for its occurrence and the features of further work on it are considered. The literature of foreign and domestic specialists, on the basis of which the image of an addicted person is formed, is analyzed. The results of our study take into account the degree of work with this addiction, which opens up new prospects for research in this area.

Keywords: addictions, Internet, Internet addiction, research, cyberpsychology, non-chemical addiction, social networks, student age, digital age, digitalization.

УДК 159

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА В ПРОЦЕССЕ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Чумак Кристина СергеевнаАспирант, ФГБОУ ВО СГУ им.Чернышевского,
РФ, г.Саратов

В статье изложены результаты эмпирического исследования специфики психолого-педагогических факторов, обеспечивающих эмоциональное благополучие в процессе школьной адаптации учащихся второй ступени образования. Эмоциональное благополучие детей является важной составляющей как физического, так и психологического здоровья детей, а также одним из ключевых условий для получения образования. Для определения показателей и условий эмоционального благополучия в учащихся среднего звена в процессе школьной адаптации, были опрошены родители учащихся 5-7 классов.

Выявлено, что

1. Современные исследования определяют эмоциональное благополучие, как умение управлять своим эмоциональным состоянием.
2. Компонентами эмоционального благополучия учащихся среднего звена в процессе школьной адаптации являются положительный эмоциональный фон, эмоциональная устойчивость, саморегуляция.
3. К основным условиям эмоционального благополучия учащихся среднего звена являются настрой родителей на выполнение требований педагогов, природные свойства нервной системы, успеваемость.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, школьная адаптация, подростки, саморегуляция, эмоциональная устойчивость.

Актуальность исследования. Поиск факторов, способствующих развитию и формированию эмоционального благополучия в процессе школьной адаптации может способствовать оптимизации образовательной среды. Для учащихся подросткового возраста данная задача является весьма актуальной и имеет огромное значение, так как современные стандарты РФ предполагают высокие нормативы в освоении образовательной программы на второй ступени образования. Одним из важных показателей как психологического, так и физического здоровья учащихся является эмоциональное благополучие в образовательной среде, помогающее быстрее и лучше справляться с учебными задачами. Особый интерес представляет эмоциональное благополучие в процессе школьной адаптации учащихся подросткового возраста, так как данный период задает вектор дальнейшего образовательного маршрута. Более того возросший интерес к проблеме эмоционального благополучия в процессе школьной адаптации обусловлен и довольно резким скачком проблем с психическим здоровьем именно детей подросткового возраста. С данным обстоятельством связана тенденция все большей вовлеченности родителей в образовательный процесс. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что родители учащихся, как

заказчики образовательных услуг, вправе выбирать тип образовательного учреждения, а также содержание и форму образовательного процесса.

Таким образом, при изучении эмоционального благополучия учащихся второй ступени образования в процессе школьной адаптации следует учитывать и родительское мнение на обеспечение образовательного процесса. Среди родителей учащихся 5,6,7 классов было проведено психолого-педагогическое исследование на тему факторы эмоционального благополучия. Таким образом, выборку составили 266 человек. Цель исследования заключалась в выявлении психолого-педагогических факторов влияющих на эмоциональное благополучие учащихся второй ступени образования в процессе школьной адаптации. Задачи исследования: 1. изучить компоненты эмоционального благополучия учащихся 5,6,7 классов; 2 определить факторы эмоционального благополучия учащихся в процессе школьной адаптации; 3 выявить характер влияния факторов на компоненты эмоционального благополучия. Гипотезой, данной исследования выступило предположение, что существуют ряд психолого-педагогических факторов, положительно влияющих на эмоциональное благополучие учащихся 5,6,7 классов. Для проведения данного исследования была разработана анкета «Показатели эмоционального благополучия в процессе школьной адаптации» и анкета «Факторы эмоционального благополучия в процессе школьной адаптации». Обзор теоретических источников. Роль эмоционального благополучия в учебной деятельности рассматривали в своих работах G. Elksne, Z. Rubene. В отечественных работах феномен эмоциональное благополучие рассматривается в контексте эмоционального здоровья, которое характеризуется принятием самого себя, положительным эмоциональным отношением к другим, умением регулировать эмоциональное состояние.

Краткий обзор исследований (литературы).

В работе Д. Гоулмана (1995) можно найти похожие предположения, что эмоциональное благополучие определяется умением понимать и выражать эмоциональные реакции как в отношении себя, так и в отношении других.

В рамках социально-психологического направления понятие эмоциональное благополучие, одним из представителей которого является М. Аргайл, определяется такими факторами, как самоотношение, взаимоотношения с социумом и семьей.

Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева придерживаются подобных взглядов, то есть связывают эмоциональное благополучие с умением решать социальные и психоэмоциональные проблемы.

Чумак К.С. в своем исследовании определяет эмоциональное благополучие, как состояние, которое помогает справляться с жизненными трудностями по средством саморегуляции.

Основными компонентами эмоционального благополучия в ряде исследований (Н.А. Устинова) выделяют положительный эмоциональный фон, отсутствие тревоги, удовлетворённость собой и взаимоотношения с другими, дающие позитивные эмоции.

Таким образом, компонентами эмоционального благополучия можно выделить положительный эмоциональные фон, принятие себя и других, умение регулировать эмоциональные состояние или саморегуляция.

Материалы и методы исследований. В исследовании приняли участие родители учащихся 5-7 классов, 266 человек. Для реализации и последующей интерпретации результатов применялись методы математико-статистической обработки: методы описательной статистики, факторный

анализ с применением критерия сферичности Бартлетта с целью получения совокупного показателя эмоционального благополучия в процессе школьной адаптации; регрессионный анализ.

Результаты исследования. Родителям была предоставлена анкета «Показатели эмоционального благополучия в процессе школьной адаптации» и анкета «Факторы эмоционального благополучия в процессе школьной адаптации». Вопросы разработанных анкет были проверены на предмет согласованности с помощью метода альфа Кронбаха его показатели дали приемлемые результаты $0,9 < \alpha < 0,8$. При оценке наиболее важных факторов эмоционального благополучия учащихся 5,6,7 классов в процессе школьной адаптации родители обучающихся на первые места поставили: работу учителя по созданию здорового психологического климата, далее работу психолога, успеваемость, взаимоотношения с учителем, природные свойства нервной системы. Ключевыми показателями эмоционального благополучия учащихся 5,6,7 классов в процессе школьной адаптации являются положительный эмоциональный фон, умение регулировать эмоции, эмоциональная устойчивость.

Результаты корреляционного анализа соотношения факторов и показателей эмоционального благополучия представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Соотношение факторов и показателей эмоционального благополучия в процессе школьной адаптации.

	ЭР	ЭвУ	ЭУ	ЛЭ	ПФ	РЭ	ЗотО	ОЭ
НР								
ОО								
ОУ								
У	,176**			,121*				-,126*
УвШ								
НС	,125*							
РП	,138*							
РУ							-,133*	

** 0,01, * 0,05

Данные корреляционного анализа свидетельствуют о том, что успеваемость ($r = 0,176$, при $p < 0,01$), свойства нервной системы ($r = 0,125$, при $p < 0,05$), работа психолога ($r = 0,138$, при $p < 0,05$) положительно влияют на компонент эмоционального благополучия – эмоциональность на уроках. То есть чем лучше успеваемость, тем больше удовольствия учащийся получает на уроках, также, чем стабильнее свойства нервной системы учащегося, тем он лучше справляется с трудностями и эмоциями на уроках, в этом же могут помочь советы и техники от психолога. Работа учителя по созданию психологического климата в классе имеет отрицательную корреляционную связь таким показателем эмоционального благополучия, как зависимость эмоционального состояния от социального окружения ($r = -0,133$, при $p < 0,05$).

Для определения главных компонент в структуре эмоционального благополучия нами был применен факторный анализ. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Компоненты эмоционального благополучия учащихся среднего звена в процессе школьной адаптации.

Компоненты эмоционального благополучия в процессе школьной адаптации		<i>Факторные нагрузки</i>
Эмоции на уроках		- 0,780
Эмоции вне уроков		- 0,783
Эмоциональная устойчивость		0,885
Положительный эмоц. фон		0,743
Регуляция эмоции		0,508
Мера адекватности выборки Кайзера-Мейера-Олкина		0,561
<i>Характеристики факторной модели</i>		<i>Числовые значения характеристик</i>
Критерий сферичности Бартлетта	Примерная Хи-квадрат	129,58
	ст. св.	28
Значимость		0,000
Процент дисперсии, описываемый фактором		63,5%

Как видно из таблицы 2 основными компонентами эмоционального благополучия учащихся среднего звена в процессе школьной адаптации являются эмоции на уроках, эмоции вне уроков, эмоциональная устойчивость и положительный эмоциональный фон. Однако чем больше учащиеся среднего звена проявляют эмоции на уроках и вне уроков, тем сложнее регулировать эмоциональное состояние, что может отрицательно сказаться на поддержании положительного эмоционального фона в целом во время учебной деятельности.

Таблица 3 – Факторы эмоционального благополучия учащихся среднего звена в процессе школьной адаптации.

Факторы эмоционального благополучия в процессе школьной адаптации		<i>Факторные нагрузки</i>
Настрой родителей		0,780
Свойства нервной системы		0,728
Успеваемость		0,583
Мера адекватности выборки Кайзера-Мейера-Олкина		0,515
<i>Характеристики факторной модели</i>		<i>Числовые значения характеристик</i>
Критерий сферичности Бартлетта	Примерная Хи-квадрат	45,2
	ст. св.	28
Значимость		0,000
Процент дисперсии, описываемый фактором		58,8%

Опираясь на данные таблицы 3 общими факторами для учащихся среднего звена, определяющими их эмоциональное благополучие в процессе школьной адаптации, можно считать фактор общего настроения родителей на

выполнение требований образовательной среды и учителя, природные свойства нервной системы, успеваемость.

Обсуждения результатов. Для учащихся среднего звена выделены сходные ключевые компоненты эмоционального благополучия, связанные с общим положительным фоном во время учебной деятельности, эмоциональной устойчивостью и умением регулировать эмоциональное состояние. Таким образом, если учащийся не погружается в отрицательные переживания в случае трудностей в учебном процессе или общении с одноклассниками, то есть воспринимает ошибки как опыт, то у него устойчивый положительный эмоциональный фон в образовательной среде. Следовательно, учащиеся в стрессовых учебных ситуациях справляются с эмоциональным напряжением, чувствуют себя уверенно, что могут влиять на свое эмоциональное состояние, а значит и на происходящее вокруг.

Результаты исследования свидетельствуют о заметном влиянии на эмоциональное благополучие учащихся среднего звена в процессе школьной адаптации звена такие факторы, как настрой родителей на выполнение требований учителя. Данное обстоятельство, возможно связано с тем, что когда и родители и учителя едины во мнении в отношении учебного процесса, то учащимся спокойнее и легче адаптироваться к требованиям образовательной среды. Также выявлен фактор эмоционального благополучия, связанный с природными свойствами нервной системы. В виду данного фактора очень важно во время выявлять особенности организации психики учащихся для предотвращения трудностей в обучении. Важно отметить, что такой фактор, как успеваемость, также оказывает значимое влияние на эмоциональное благополучие учащихся. Не смотря на то, что на сегодняшний день мы можем наблюдать тенденцию, что хорошие результаты в учебе не дают гарантии высокого социального статуса или материального обеспечения, получение удовольствия от результатов учебной деятельности все же сохраняется. Выявленные факторы объясняют около 58,8% дисперсии.

Выводы и заключение. В результате исследования выявлено, что основную роль в эмоциональном благополучии учащихся среднего звена в процессе школьной адаптации играют факторы природные свойства нервной системы, настрой родителей на выполнение требований учителя, успеваемость. Для учащихся среднего звена ресурсом эмоционального благополучия в основном являются умение регулировать свое эмоциональное состояние, эмоциональная устойчивость и положительный эмоциональный фон в целом.

Результаты данного исследования могут найти применение в качестве ориентира для работы как педагогов, так и психологов с родителями учащихся. Также выявленные особенности эмоционального благополучия подростков могут активно использоваться в качестве перспективного направления для разработки программ по развитию эмоционального интеллекта. Выявленные компоненты эмоционального благополучия учащихся подросткового возраста могут также приняты во внимание при развитии таких умений, как саморегуляция (умение регулировать свое эмоциональное состояние), развитие саногенного и позитивного мышления, что в целом благоприятно влияет на положительный эмоциональный фон.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аргайл М. Психология межличностного поведения: [Пер. с англ.] / Майкл Аргайл. Penguin Books Ltd, 1994. 322 с.

2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Дэниел Гоулман; пер. с англ. Антонины Исаевой. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 536с.
3. Григорова Ю.Б. Структура эмоционального благополучия. Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2019 Т.1. № 1 (26) С. 331–334.
4. Григорьева М.В. Влияние отношения родителей к школе и учителям на процесс адаптации их детей // Проблемы социальной психологии личности. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2004 Вып. 1 С. 204-210.
5. Дубровина И.В. Психология: Учеб. для студентов сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан; Под ред. И. В. Дубровиной. 2. изд., стер. М.: Academia, 2001. 460 с.
6. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Личностные и диссоциативные расстройства: расширение границ диагностики и терапии: Монография. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2006. 448 с.
7. Устинова Н.А. Проблема эмоционального благополучия личности. Личность в современном мире. Сборник научных статей. Уральский государственный педагогический университет, Институт психологии. Екатеринбург, 2016. С. 223–231
8. Чумак К.С. Международный журнал медицины и психологии. 2024, Том 7, № 7, с 138.
9. Elksne G., Rubene Z. Emotional well-being in schools. International Scientific Conference on Society, Integration, Education. Society, Integration, Education [Internet]

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE EMOTIONAL WELL-BEING OF MIDDLE-LEVEL STUDENTS IN THE PROCESS OF SCHOOL ADAPTATION

Chumak K.S.

The article presents the results of an empirical study of the specifics of psychological and pedagogical factors that ensure emotional well-being in the process of school adaptation of students of the second stage of education. The emotional well-being of children is an important component of both physical and psychological health of children, as well as one of the key conditions for education. To determine the indicators and conditions of emotional well-being in middle-level students in the process of school adaptation, parents of students in grades 5-7 were interviewed.

It was revealed that

1. Modern research defines emotional well-being as the ability to manage one's emotional state.
2. The components of the emotional well-being of middle-level students in the process of school adaptation are a positive emotional background, emotional stability, and self-regulation.
3. The main conditions for the emotional well-being of middle-level students are the attitude of parents to meet the requirements of teachers, the natural properties of the nervous system, and academic performance.

Keywords: emotional well-being, school adaptation, adolescents, self-regulation, emotional stability.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.96

ВЛИЯНИЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ СТЕРЕОТИПОВ НА ВОСПРИЯТИЕ «КРИЗИСА СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА»: СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Исакович Елена Ивановна

Кандидат социологических наук, доцент,
Московского университета, им А.С. Грибоедова,
Москва, Россия,
ORCID ID 009-008-7546-0462

Агаева Алла Владимировна

Студент магистратуры,
Московский университет, им А.С. Грибоедова,
Москва, Россия

В статье рассматривается проблема кризиса зрелого возраста, который, как правило, сопровождается переоценкой жизненных ценностей, целей и достижений, а также подведением итогов и самоопределением личности в будущем.

Существенным фактором, оказывающим влияние на данное психологическое состояние личности оказывают сложившиеся в обществе стереотипы и социокультурные ожидания, которые заставляют человека задуматься над смыслом жизни и своим местом в обществе.

Переоценка ценностей данного этапа прожитой жизни приводит человека к внутренним противоречиям, заставляющим переосмыслить несоответствие между задуманными идеалами и их реальным воплощением в жизни.

Данное дискомфортное состояние приводит человека к внутреннему конфликту, сопровождаемому стрессом, выводит из «строя», оставляя его с чувством безысходности.

Статья направлена на исследование влияния общественных стереотипов на человека, проживающего «кризис среднего возраста», оценки его удовлетворения жизнью.

Ключевые слова: Кризис среднего возраста, общественные стереотипы, социокультурные ожидания, стереотипы возраста, психоэмоциональная адаптация, депрессия, самооценка, межпоколенные отношения.

Актуальность исследования. Кризис середины жизни представляет собой важный этап в жизненном цикле личности, т.к. в этот период происходит переосмысление себя, своего отношения к миру, соответственно своих убеждений, ценностей и приоритетов, целей и способов их достижений.

В современном обществе, где возрастные клише и предвзятые представления о среднем возрасте становятся все более популярными, необходимо исследовать их влияние на восприятие «кризиса среднего возраста».

Общественные стереотипы транслируют социальные аттитюды, которые субъект интериоризирует, с последующей реализацией определённого социального поведения. Они оказывают значительное воздействие на психическое и психологическое состояние человека и его эмоциональное благополучие.

Таким образом, негативные общественные стереотипы и клише могут провоцировать возрастание депрессивных состояний, фрустраций, снижение самооценки людей. В то время как позитивные представления о зрелом возрасте могут помочь адаптироваться и эффективно преодолеть «кризиса среднего возраста». Поэтому изучение влияния общественных стереотипов и клише на восприятие «кризиса среднего возраста» является актуальным, как с точки зрения теоретического осмысления, так и практического применения в области психологии и социологии.

Краткий обзор исследований (литературы). Термин «социальный стереотип» был введен Уолтером Липпманом в 1922 г. в книге «Общественное мнение», Липпман исследовал влияние знаний на восприятие и оценку объектов в процессе взаимодействия. Он утверждал, что стереотипы представляют собой упрощенные и культурно обусловленные «концепции» мира, формирующиеся в сознании человека, которые облегчают восприятие сложных социальных явлений и защищают индивидуальную ценность и права [4].

Социальные стереотипы оказывают влияние на восприятие кризиса среднего возраста, способствуя его признанию или отрицанию в социуме. Согласно данным, ВЦИОМ за 2021 год, 63% россиян уверены в существовании «кризиса среднего возраста», причем среди молодежи этот показатель достигает 68-75%, а среди людей в возрасте 35-44 лет – 72%. В то же время 16% респондентов считают, что это явление является вымышленным и мифом [6].

Эти мнения могут быть связаны с общественными стереотипами, которые часто ассоциируют зрелый возраст с негативными аспектами, такими как снижение жизненной энергии, спад профессиональной активности, ухудшение здоровья и переживание негативных эмоций из-за недостаточной реализованности.

Такие стереотипы возникают под воздействием культурных норм и установок, социальных ожиданий, влияния средств медиа. Например, в СМИ нередко представляют людей среднего возраста в образе «устаревших» или «неактуальных», что может способствовать формированию негативного самовосприятия и самоощущения у людей.

Т.В. Смирнова, кандидат социологических наук, доцент Института бизнеса и делового администрирования Саратовского государственного технического университета выделяет основные функции стереотипов, которые включают – социализацию, идентификацию и адаптацию. Она акцентирует внимание на негативном влиянии социальных стереотипов на общество. Важно отметить высокую степень устойчивости стереотипов, что затрудняет их изменения вслед за изменениями в объектах стереотипизации. Это приводит к сохранению устаревших представлений и замедляет позитивное развитие социума. Также, по мнению Смирновой, стереотипы затрудняют восприятие уникальности конкретного индивида, который может не соответствовать типичным характеристикам, присущим данной категории.

В тоже время, социальные стереотипы, воздействуя на объекты стереотипизации, склоняют их к следованию установленным социальным ожиданиям, что не всегда способствует конструктивному поведению людей [5].

Материалы и методы исследований. Зарубежная социальная психология уделяет значительное внимание проявлению возрастных стереотипов в поведении индивидов, подвергающихся стереотипизации. Так, например, в исследовании проведенном в 2008 году Шоном Хортоном (Виндзорский университет, Онтарио), Джо Бейкером (Торонто, Онтарио, Канада), Дж. У. Пирсом, Дженисом М. Дикином (Кингстон, Онтарио, Канада) изучалось влияние стереотипов старения на производительность памяти. Авторы провели исследование, в ходе которого они выполнили 17 экспериментальных сессий, в которых изучалось влияние стереотипных праймингов на когнитивные, физические, физиологические и психологические показатели пожилых людей. Анализ включал изучение влияния как положительных, так и отрицательных возрастных стереотипов. Авторы использовали методику мета-анализа в подгруппе исследований, в которых изучалось влияние прайминга на производительность памяти. Результаты данного исследования показали, что возрастные стереотипы оказывают значительное влияние на поведение стереотипизируемых, действуя по принципу самоподтверждающегося пророчества. В рамках данного исследования участвовали испытуемые старше 56 лет, которые на протяжении последних 10 лет принимали участие в различных экспериментах, посвященных изучению памяти.

Результаты и их обсуждение. В экспериментальной группе перед выполнением заданий, были актуализированы возрастные стереотипы, а именно, представления о том, что с возрастом происходит ухудшение памяти. Актуализация стереотипов осуществлялась с использованием следующего метода – в видеоряд включалось утверждение о том, что с возрастом память слабеет, та же идея транслировалась и в построении инструкции. В ходе 17 экспериментальных сессий были получены результаты, свидетельствующие о том, что актуализация негативных стереотипов, связанных с возрастом, приводит к снижению памяти у людей в возрасте [9].

Некоторые авторы считают, что «кризис среднего возраста» не следует интерпретировать как предвестник старения. Так, например, профессор Альберт Ризванов утверждает, что данное явление в большей степени связано с психологическими и социальными аспектами, чем с физиологическими, и не служит маркером начала старения [2]. Ранее существовало мнение, что старение является линейным процессом, который протекает от начала жизни и до самой смерти, но последние исследования, опубликованные в журнале Nature Aging в 2024 году, показали, что старение представляет собой сложное и нелинейное явление, охватывающее различные уровни биологической организации [8].

«Кризис среднего возраста» часто ассоциируется с негативными эмоциями, депрессией, социальным выгоранием. Однако как отмечает доцент кафедры клинической психологии и психологии личности Института психологии и образования КФУ Ильдар Абитов, это утверждение является преувеличением. Он считает, что выраженные эпизоды подавленного настроения и случаи клинической депрессии не являются частыми, хотя могут возникать в период кризиса середины жизни, когда индивид пересматривает свои жизненные цели и обращает внимание на нереализованные планы, что приводит его к изменению ценностных ориентиров, соответственно к эмоциональным переживаниям [2].

Исследование влияния общественных стереотипов на восприятие «кризиса среднего возраста» является значимой областью научного анализа, охватывающей как психологические, так и социокультурные аспекты. Он представляет собой период значительных изменений в жизни человека, часто сопровождающихся переосмыслением жизненных планов и ориентиров. В данном контексте общественные стереотипы выполняют ключевую роль, формируя социальные ожидания и представления о том, что означает существование личности в данном возрастном периоде.

В условиях глобализации и культурного разнообразия важно учитывать, что социокультурные условия жизни варьируются, в зависимости от культурного контекста, что отражается на понимании представлений людей о среднем возрасте. Осмысление данного критического состояния может повлиять на внутреннее психофизиологическое состояние людей положительно, где зрелый возраст может ассоциироваться с мудростью и уважением. Тем не менее, данное переживаемое состояние может привести и к внутренним противоречивым мыслям и ощущениям, что отразится на последующей реализации их девиантного поведения в социуме.

В традиционных обществах возраст имеет большое значение, проявляясь в символах и ритуалах. В индустриально развитых обществах его роль снижается, т.к. государство становится основным регулятором возрастных отношений, наблюдается формализация возрастной структуры, причем восприятие возраста и его социальная значимость варьируются в зависимости от культурного контекста и демографических изменений.

Стереотипы старения включают в себя предположения и обобщения о пожилых людях без учёта индивидуальных различий или уникальных обстоятельств [11]. Агизм – это стереотипизация и дискриминация отдельных лиц или групп по признаку возраста может принимать различные формы, включая предвзятое отношение, дискриминационную практику или институциональную политику и практику, которые закрепляют стереотипные убеждения. Агизм включает в себя когнитивные, поведенческие и эмоциональные проявления [12] и усиливает социальное неравенство.

Негативные стереотипы имеют серьёзные последствия как для стареющих людей, так и для общества в целом (Всемирная организация здравоохранения, 2015). Агизм и негативное отношение могут повлиять на потенциал здорового и активного старения. На самом деле стереотипы о старении оказывают значительное влияние на самих стареющих людей и могут пагубно сказаться на их здоровье, снизить самостоятельность, независимость и качество жизни [12].

Проведенные исследования показали, что стареющих людей часто стереотипно воспринимают как физически слабых и больных людей, страдающих когнитивными нарушениями [3].

Наиболее успешным направлением в исследовании преодоления возрастных стереотипов, которое пока не получило эмпирического подтверждения, является создание условий для непосредственного взаимодействия разновозрастных групп.

Подтверждение этому мы находим в исследовании R. C. Radosa – 2004 год, в котором на основе анализа 397 молодых людей было установлено, что богатый опыт общения с взрослыми и пожилыми людьми, а также высокий уровень эмоциональной близости, любви, уважения и поддержки, а также положительная оценка межпоколенных отношений в семейном контексте, способствовали снижению формирования возрастных стереотипов [10].

Выводы и заключение. Подводя итог вышеизложенному материалу, можно утверждать, что проблема влияния стереотипов на социокультурные

ожидания людей и прохождение «кризиса среднего возраста» представляет собой мало исследуемую область знания, которую необходимо глубоко изучать и исследовать. Полученные экспериментальные данные помогут разработать эффективные стратегии борьбы против предвзятого восприятия зрелости как периода утрат и ограничений. Позитивные представления о зрелом возрасте будут способствовать лучшей психоэмоциональной адаптации в преодолении «кризиса среднего возраста».

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев В.С. Психологическое исследование социальных стереотипов // Вопросы психологии – 1986. №1. – С.95
2. Гайнутдинова А. «Научный вердикт»: ученые КФУ развенчали мифы о кризисе среднего возраста- 28.08.2024 [Казанский федеральный университет] Режим доступа: <https://media.kpfu.ru/news/nauchnyy-verdikt-uchenye-kfu-razvenchali-mify-o-krizise-srednego-vozrasta> – 29.03.2025 г.
3. Кук Дж. Социально-экономический вклад пожилых людей в Великобритании. Работающие пожилые люди. 2011;15(4):141–146 с.
4. Липпман У. Общественное мнение / У. Липман. – М. : Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.
5. Смирнова Т.В. Пожилые люди: стереотипный образ и социальная дистанция //Социологические исследования. 2008. №8 С. 49.
6. [Всероссийский центр изучения общественного мнения] Кризис среднего возраста: миф или реальность?-19.11.21 г. <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/krizis-srednego-vozrasta-mif-ili-realnost> – 29.03.2025 г.
7. Фиске С.Т., Табланте К.Б. Стереотипизация: процессы и содержание. В: Боргида Э., Барг Дж.А., редакторы. Справочник АПА по личностной и социальной психологии: установки и социальное познание. Вашингтон, округ Колумбия: АПА; 2015. С. 457–507
8. Шен, С., Ван, К., Чжоу, С. и др. Нелинейная динамика мультиомных профилей при старении человека. *Nat Aging* 4, 1619–1634 (2024). Режим доступа: <https://doi.org/10.1038/s43587-024-00692-2> – 30.03.2025 г.
9. Horton S., Baker J., Pearce G. W., Deakin J. M. On the malleability of performance: implications for seniors // *Journal of Applied Gerontology*. 2008. № 27. P. 44–466.
10. Rados R. C. Stereotypes toward older people among young adults // *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 2004. Vol. 64. № 8-A. P. 2835.
11. Swift HJ, Abrams D, Lamont RA, Drury L. The risks of ageism model: how ageism and negative attitudes toward age can be a barrier to active aging. *Social Issues and Policy Review*. 2017;11(1):195–231.
12. Ayalon L, Tesch-Römer C. Taking a closer look at ageism: self- and other-directed ageist attitudes and discrimination. *European Journal of Ageing*. 2017;14(1):1–4.

THE INFLUENCE OF SOCIAL STEREOTYPES ON THE PERCEPTION OF THE MIDLIFE CRISIS: PSYCHOLOGICAL AND SOCIO-CULTURAL ASPECTS

Isakovich E.I., Agaeva A.V.

The article considers the problem of a crisis of mature age, which, as a rule, is accompanied by a reassessment of life values, goals and achievements,

as well as summing up the results and self -determination of the individual in the future.

An essential factor that affects this psychological state of personality is exerted by stereotypes and sociocultural expectations that make a person think about the meaning of life and his place in society.

The reassessment of the values of this stage of the life of the living leads a person to internal contradictions, which makes us rethink the inconsistency between planned ideals and their real embodiment in life.

This uncomfortable state leads a person to the internal conflict, accompanied by stress, leads him out of the "system", leaving him with a sense of hopelessness.

The article is aimed at studying the influence of social stereotypes on a person living a "middle -aged crisis", assessing his satisfaction of life.

Keywords: middle -aged crisis, public stereotypes, sociocultural expectations, age stereotypes, psycho -emotional adaptation, depression, self -esteem, intercourse relations.



Учредитель и издатель: Алагаева Кавсарат Юсуповна,
344 000 г. Ростов-на-Дону, ул. Боряна 20 оф. 24
ISSN электронного сетевого издания 3034-2767
Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:
серия ЭЛ № ФС77-87682 от 28 июня 2024 г.
*ФЕДЕРАЛЬНАЯ СЛУЖБА ПО НАДЗОРУ В СФЕРЕ СВЯЗИ, ИНФОРМАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ И МАССОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ (РОСКОМНАДЗОР)*
Адрес издательства: 344114, РОСТОВСКАЯ ОБЛАСТЬ, Г.О. ГОРОД
РОСТОВ-НА-ДОНУ, Г РОСТОВ-НА-ДОНУ, УЛ БОРЯНА, Д. 20, 24
Сайт издательства: <https://extrapsy.ru/>
Дата выхода номера в свет 31.03.2025г.,
Издание сетевое, электронное
цена свободная

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

1. Минимальный объем статьи – 20 тыс. знаков с пробелами.
2. Файл с текстом статьи должен иметь расширение *.doc или *.docx. Разметка страницы: поля со всех сторон 2 см, ориентация книжная, формат А4. Текст набирается шрифтом Times New Roman, размер (кегель) 14, абзацный отступ 1,25 см, межстрочный интервал полуторный с использованием автоматической расстановки переносов. Страницы должны быть пронумерованы (внизу страницы, выравнивание по центру).
3. Текст статьи разбивается на следующие элементы:
Актуальность исследования.
Краткий обзор исследований (литературы).
материалы и методы исследований
Результаты и их обсуждение.
Выводы и заключение.
Список использованных источников
4. Литература. Минимальное количество источников – 10. Ссылки на источники в статье указываются по мере упоминания в тексте. Превазирование журналов за последние 5 лет с указанием страниц во всех источниках.
5. Рисунки и таблицы в тексте должны быть подписаны, пронумерованы, нумерация сквозная. Под рисунками должны быть указаны источники, на основании которых они были составлены, либо указать – составлено авторами по ходу исследования. Рисунки должны быть расположены в тексте, в формате jpeg.
6. Формулы в виде редактора формул, также пронумерованы, нумерация сквозная.
7. Оригинальность текста от 80%. В том числе не более 20% заимствований, 25% цитирования.

Структура статьи:

- *индекс УДК в соответствии с классификатором (в левом верхнем углу);*
- *название статьи;*
- *инициалы и фамилии авторов (полностью) через запятую;*
- *аннотация (от 100 до 150 слов) на русском языке;*
- *ключевые слова на русском языке (от 10 до 15 слов);*
- *название статьи на английском языке;*
- *аннотация на английском языке (перевод);*
- *ключевые слова на английском языке (перевод);*
- *текст статьи;*
- *список использованных источников;*
- *сведения об авторах на русском языке (с указанием полного ФИО, названия учебного учреждения, должность, звание, научные степени и т.д.). Обязательное указание электронной почты автора (ов)*
 - *сведения об авторах на английском языке (перевод)*

