

УДК 316.472.4:004.738.5

Засекін А. А.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ ДЛЯ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНИХ СТУДЕНТІВ

*У статті висвітлено результати дослідження віртуальної особистості серед Інтернет-залежних студентів. Запропоновано авторську тренінгову програму для Інтернет-залежних осіб. Виявлено особливості впровадження тренінгової програми та можливості її використання у ВНЗ.*

**Ключові слова:** віртуальна особистість, Інтернет-залежні студенти, тренінгова програма, віртуальне спілкування.

*В статье отображены результаты исследования виртуальной личности среди Интернет-зависимых студентов. Предложено авторскую трениговую программу для Интернет-зависимых лиц. Установлены особенности внедрения трениговой программы и возможности ее использования в вузах.*

**Ключевые слова:** виртуальная личность, Интернет-зависимые студенты, трениговая программа, виртуальное общение.

*The article is focused on the study of virtual personality among Internet-addicted students. The author suggests a training program for those people. Furthermore, the peculiarities of introducing the training program in higher education institutions have been revealed.*

**Key words:** virtual personality, Internet-addicted students, training program, virtual communication.

Стрімкий розвиток інформаційних технологій, що поширюється в усіх сферах суспільного життя, приводить до прогресивної динаміки у багатьох професійних сферах людини, водночас часто гальмуючи її особистісний розвиток. Така ситуація певною мірою зумовлена тим, що комунікація із діади “людина-людина” трансформується у тріаду “людина-комп’ютер-людина”, несучи в собі зміни міжособистісної взаємодії між людьми. Відносна легкість побудови міжособистісних стосунків, можливість долати просторово-часову відірваність часто приваблює особистість, дедалі

більше занурюючи її у віртуальний простір. Попри існування наукової полеміки серед вчених стосовно позитивного і негативного впливу віртуального спілкування на особистісний розвиток, існує одностайне погодження у визнанні Інтернет-залежності, яка потребує спеціального психологічного супроводу. Затребуваність практичних розробок і психологічних технологій для Інтернет-залежних осіб зумовлює **актуальність** запропонованої праці.

**Аналіз досліджень з проблеми.** Комп’ютерна залежність – це один із негативних психологічних наслідків віртуального спілкування. Часто комп’ютерна залежність ототожнюється з комп’ютерною ігроманією, однак перша має значно ширший діапазон. До комп’ютерної залежності належать комп’ютерний фанатизм, комп’ютерна наркоманія, комп’ютерний психоз тощо. До негативних наслідків приналежності до кіберпростору належить заміна реальності на віртуальну.

У працях зарубіжних вчених зазначається, що знання, які черпаються з віртуальної реальності, є недостатньо глибокими, оскільки ними керує – не пізнавальний інтерес, а аномальне прагнення бути у віртуальній реальності [5]. Про негативний вплив Інтернету і телебачення на пізнавальну сферу особистості вказує О. В. Петрунько [3]. Стосовно юнацького віку вчена наголошує на сформованості абстрактно-логічного мислення, яке повинно повною мірою виявляти себе в оволодінні інформації. Натомість у віртуальній реальності включається наочно-образне мислення, залишаючи абстрактні узагальнення, а також мисленнєві операції – абстрагування, класифікації і систематизації не використаними.

Ураховуючи той факт, що юнацький період – це період розвитку абстрактно-логічного мислення, що виражається у схильності юнаків до теоретизування, створення абстрактних концепцій, світоглядних позицій, віртуальна реальність може негативно впливати на пізнавальну сферу особистості. Важливою ознакою юнацького періоду, на думку Т. М. Титаренко, є творення себе “завтрашнього”, конструювання власного життєвого шляху [4]. Тому життєві плани і перспективи юнаків часто наповнюються новим змістом і потребують реалізації. Для реалізації життєвих планів необхідно застосування волі у нагромадженні життєвого досвіду, осмисленого засвоєння знань у тих сферах, де якнайповніше виявляються здібності юнаків. З цими процесами пов’язані і проблеми професійного самовизначення, професійного навчання [4].

Соціальне самовизначення ґрунтується на опануванні етичних норм у стосунках з оточенням, вмілому контактуванні особистості з представниками іншої статі, соціальної групи, громадських організацій тощо. Виходячи з цього, можна стверджувати, що віртуальна реальність не є потужним засобом виховання волі, а навпаки, на думку деяких дослідників, призводить до абулії. Спілкування в межах віртуальності часто руйнує комунікативні здібності, які необхідні для професійної і соціальної реалізації в майбутньому.

Важливою особливістю юнацької свідомості вважається емоційна надмірність, пов'язана з відчуттям власної сили та вірою в майбутнє. Часто це супроводжується завищеною самооцінкою і нереалістичним рівнем домагань. На наш погляд, віртуальне спілкування та відрив від реальних міжособистісних стосунків може ще більше підвищувати рівень домагань, які згодом важко реалізувати юнакові на практиці.

Таким чином, узагальнюючи основні ідеї негативного впливу віртуального спілкування на особистість, можна виділити його системно-функціональні особливості (див. табл. 1).

*Таблиця 1*  
*Системно-функціональні характеристики негативного впливу віртуального спілкування на особистість юнака*

<b>№ з/п</b>	<b>Системні характеристики особистості</b>	<b>Функціональні характеристики особистості</b>
1	Пізнавальна сфера	Інформаційно-пізнавальна: обмеження абстрактно-теоретичного мислення і глибини знань
2	Емоційна сфера	розважально-компенсаторна, фонові: тривога як результат неконгруентності “Я-реального” і “Я-віртуального”
3	Мотиваційна сфера	нормативно-аксіологічна: завищений рівень домагань
4	Поведінкова сфера	соціально-проблемна, інтеграційна: дезадаптація, перешкоди особистісного і професійного самовизначення і реалізації

Важливим конструктом у дослідженні віртуального спілкування та Інтернет-залежних осіб у нашому дослідженні є поняття віртуальної особистості. Віртуальна особистість, за О.Г. Асмоловим, – це банк даних, інформація, сума букв, картинок і звуків, які

представлені у цифровому кодi [1]. Саме тому, на думку, вченого, у віртуальному світі людина активно формує себе через сприйняття зовнішнього світу. Ця думка узгоджується з нашим припущенням про те, що віртуальна свідомість характеризується потрійним кодуванням – відображення зовнішнього світу в особистісних конструктах з допомогою особистісних “значень значень”, а також подальше знакове оформлення цих значень у віртуальному просторі.

Найбільш дослідженим особистісним конструктом віртуальної особистості лишається поняття ідентичності. За О.Г. Асмоловим, важливою думкою культурно-історичної теорії є теза про те, що особистість народжується в напрямі від Іншого до Я [1]. Лише спілкуючись з Іншим, людина здійснює внесок у конструювання власної особистості: через переживання навколишнього світу, його переломлення через свою особистість, а також відображення цього переживання у віртуальному просторі. Відтак віртуальна особистість проходить той самий шлях, що й особистість у реальному спілкуванні: від інтерсуб’єктивності до інтрасуб’єктивності, від соціальної ідентичності до особистісної ідентичності.

Результати емпіричного вивчення віртуальної особистості відповідно до частотності перебування у кіберпросторі [2] свідчать про те, що існує негативна динаміка у показниках самотності, депресії, соціальної фрустрованості в Інтернет-залежних осіб.

**Метою цієї праці** є встановлення психологічних особливостей впровадження тренінгової програми для Інтернет залежних студентів.

Важливе значення у тренінговій роботі ми приділяли визначенню критеріїв, за якими тренінгова група з Інтернет-залежними студентами визначалася нами як робоча чи, навпаки, неробоча (див. табл. 2).

*Таблиця 2*  
*Психологічні критерії робочої та неробочої групи*

№ з/п	Ознаки робочої групи	Ознаки неробочої групи
1.	Члени групи довіряють одне одному та тренеру або, принаймні, відкрито висловлюють відсутність довіри. Існує бажання брати ризики шляхом обговорення поточних реакцій	Члени групи не довіряють одне одному та тренеру, оскільки наявні ознаки прихованої або відкритої ворожості. Учасники відмовляються висловлювати думки та відчуття.

2.	Цілі чіткі й конкретні, визначаючись спільно з усіма та тренером. Простежено бажання скеровувати групову поведінку до реалізації цих цілей.	Цілі розмиті, абстрактні, надто загальні. Учасники мають нечіткі особистісні цілі або взагалі ті відсутні.
3.	Більшість учасників відчувають включеність, а ті учасники, які не виявляють ознак спілкування, активно заохочуються іншими до участі в спілкуванні. Останнє є відкритим і характеризується доволі точним описом досвіду кожного учасника.	Більшість учасників відчувають незалученість або не здатні ідентифікувати себе з іншими. Група сформована, але діє фрагментарно. Наявні побоювання членів групи до виведення їх на периферію внаслідок якихось “неправильних” кроків.
4.	Фокус під час тренінгового заняття на ситуації “тут і зараз”, і учасники відкрито обмінюються набути протягом заняття досвідом.	Учасники виявляють тенденцію до фокусування на інших, а не на собі. Наявний опір до оцінки реакцій власних та партнерів.
5.	Лідерські функції розподілені між усіма учасниками. Учасники вільно можуть ініціювати певний вид роботи чи запропонувати конкретні кроки.	Члени групи спираються винятково на тренера протягом усього заняття. Існують конфлікти за право керувати ходом заняття між членами групи, а також між ними та самим тренером.
6.	Існує бажання ризикувати, розкриваючи об’єкт небезпеки.	Учасники поводять себе скуто, не бажаючи розкривати приховані об’єкти
7.	Зчепленість у взаємодії учасників є високою. Є тісний емоційний зв’язок між учасниками, що ґрунтується на розподілі досвіду. Члени групи ідентифікують себе з іншими. Учасники також дозволяють собі експериментувати, оскільки є близькість у стосунках і підтримка з боку інших.	Існує фрагментарність у поведінці учасників. Вони емоційно відірвані одне від одного. Рівень емпатії низький. Члени групи не заохочують і не реагують на заохочення з боку інших або тренера, слідуючи звичним моделям вербальної поведінки.
8.	У разі виникнення конфлікту між учасниками чи тренером, він відкрито визнається, обговорюється та часто вирішується.	Конфлікти чи негативні відчуття ігноруються, заперечуються чи уникаються.
9.	Зворотний зв’язок чіткий та не обмежений учасниками. Існує серйозний підхід до оцінки самими учасниками рівня зворотного зв’язку.	Зворотний зв’язок незначний.

10.	Учасники групи мають сподівання на конструктивну роботу та позитивні зміни. Люди відчувають, що можуть досягти того, до чого вони прагнуть.	Учасники групи почуваються безнадійними, жертвами та безпомічними.
11.	Спілкування чітке і безпосереднє.	Спілкуванню властива нечіткість, дифузність, а також опосередкованість.
12.	Члени групи розглядають одне одного як ресурс, виявляючи інтерес один в одному.	Учасники зосереджені лише на собі.
13.	Учасники відчувають потенціал і ділять його між собою.	Учасники чи тренери о потенціал лише для контролю над іншими членами групи.
14.	Члени групи усвідомлюють процес групової взаємодії, а також те, що робить цю взаємодію ефективною чи неефективною.	Існує індивідуальність чи неусвідомлення того, що відбувається. Процес взаємодії рідко обговорюється.
15.	Розмаїття та усвідомлення іншості кожного вітається та поважається членами групи.	Вітається конформна поведінка, при чому індивідуальні риси кожного не цінуються.
16.	Групові норми модифікуються з ходом тренінгів, перші чіткі і зрозумілі.	Групові норми просто нав'язуються учасникам тренером.
17.	Учасники групи в позатренінговий час продовжують працювати над проблемами, обговорюваними під час тренінгу.	Учасники розглядають групову діяльність як дещо незначне в позатренінговий час.

Таким чином, виділені нами вище психологічні критерії оцінки ступеня ефективності роботи групи під час тренінгу набули особливої ваги, оскільки ми могли спиратися на них у своїй праці.

Головним завданням основного етапу тренінгу була орієнтація учасників: їхнє знайомство, інформація про гласні й негласні правила всередині групи, розтлумачення очікувань. На цій стадії учасники висловлювали свої побоювання та вагання, з одного боку, та надії й очікування, з іншого. Спершу члени групи не були певні щодо поведінки і були паузи нерішучості, які тренер мав заповнити заохоченням вирішення проблеми разом, що впливало на встановлення довіри чи недовіри до тренера на початковій стадії. Тому тренер мав тлумачити всі коментарі, включаючи негативні з максимальною відкритістю й відвертістю.

Нерідко простежувався початковий внутрішній опір, попри бажання учасника приєднатися до тренінгу. Такий опір може виявлятися вербально у скаргах типу “Чому ви обрали це місце для тренінгу?” Причиною такої поведінки були приховані побоювання учасника. Результати бесід із учасниками тренінгу дали змогу виявити такі основні міркування:

- Чи приймуть мене в цю групу?
- Чи можу я сказати те, що хочу, а чи мені доведеться ховати свої слова, аби не образити інших?
- Боюся осуду з боку інших;
- Чи схожий я на інших в цій групі?
- Боюся, що виглядаю ідіотом;
- Що робити, якщо група нападатиме на мене?
- Що якщо будуть такі проблеми, з якими я не зможу впоратись?
- Що якщо мене проситимуть робити те, чого я не хочу? і т.ін.

Оскільки Інтернет-залежним, як було встановлено протягом попередніх наших досліджень [2], властивий високий рівень тривожності, такі побоювання неодмінно будуть присутніми в учасників. Аби вирішити цю проблему, ми ділили групу на дрібні підгрупи, аби учасник зміг обговорити свої побоювання з малою кількістю комунікантів, а не на загал. Учасники на цій стадії завжди перевіряли, наскільки серйозно сприймають їхні проблеми.

Найоптимальнішим психологічним прийомом тут було заохочення до обговорення в групі цих побоювань, оскільки їхнє ігнорування не дало б змоги подолати опір учасників до комунікації. Проте не доцільно казати: “Не треба боятися. Ніхто Вас не скривдить тут”, бо ці обіцянки можуть бути не виконаними. Набагато ефективніше дати зрозуміти, що учасника почують, якщо щось піде не так, і він має повідомити про це групу.

Протягом цієї стадії тренінгу багато хто з учасників намагався говорити про інших, відтак, удаючи, що триває робота над собою. Проте ми стимулювали студентів до фокусування уваги на собі, пояснюючи, що причина невдач у комунікації не стільки в інших, скільки в собі. Наприклад, тренер зауважував таке: “Я розумію, що Ви говорите про деяких важливих у Вашому житті людей. Проте їх зараз тут немає, і ми не зможемо з ними також працювати, аби їх навчити спілкуватись. Але ми реально можемо говорити про Ваші реакції й відчуття їхньої поведінки і як вона на Вас впливає”.

Ще одним прийомом на тренінгу в ініціальной стадії було намагання утримувати фокус “тут і зараз”, а не “там і тоді”. Створення довіри було стрижневим компонентом тренінгової роботи. Для цього потрібно було вдатися до її моделювання на основі дій і відношень, які ведуть до неї. Передусім, необхідно не залишати поза увагою повідомлення учасників, демонструючи уважність у слуханні та розумінні. По-друге, тренеру необхідно зважати на невербальний компонент комунікації – жести, міміку тощо. Необхідно було навчитися правильно тлумачити невербальні знаки, позаяк вони правдивіші, ніж вербальні.

Як тренери ми також намагалися виявляти емпатію та щирість у ставленні до кожного з учасників, що було запорукою встановлення довірливих стосунків не лише між тренером та учасником, а й учасника з іншими членами групи. Демонстрація підтримки, поваги і був тим містком, що вів до встановлення атмосфери довірливості. Нарешті, необхідно було зважати на конфронтацію всередині групи під час тренінгу, завважаючи норми поведінки, окреслені на дотренінговому етапі. Таким чином, довірливі стосунки мали бути встановлені вже на початку занять.

Для того, аби простежити ефективність розробленої тренінгової програми розвитку спілкування серед Інтернет-залежних студентів Волинського національного університету імені Лесі Українки, нами проведено природний психологічний експеримент у сукупності констатувального і формувального етапів. Основна вибірка дослідження становила 50 студентів. Перша вибірка – це студенти третього – п’ятого курсів – 25 осіб, які входили до експериментальної групи (ЕГ). Друга вибірка становила також 25 осіб студентів, які формували контрольну групу (КГ). Для дослідження залучено статистичну обробку й зіставлення результатів діагностики особистісних параметрів студентів експериментальної та контрольної груп до і після впровадження тренінгу.

Для дослідження, відповідно, застосовувалась методика діагностики рівня суб’єктивного відчуття самотності Рассела, Фюргюсона, рівня соціальної фрустрованості Л.І. Вассермана та Інтернет-залежності К. Янг. Обрахунки здійснювалися з допомогою t-критерія Стюдента для залежних вибірок процедурою Paired-Samples T-Test програмного забезпечення SPSS.

Результати викладено у таблиці 3.



*Таблиця 3*  
*Динаміка показників розвитку рис віртуальної особистості*  
*в Інтернет-залежних студентів*

№ з/п	Характеристики віртуальної особистості	До тренінгу		Після тренінгу		t-критерій Стьюдента
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	ЕГ
1	Самотність	45,7	45,6	44,9	40,1	2,623*
2	Інтернет-залежність	60,2	58,7	59,7	49,3	1,851*
5	Соціальна фрустраваність	3,3	3,2	3,4	2,5	2,414*

**Примітка:**

\* – значущість на рівні 0,05

Як свідчать дані таблиці 3, після впровадження тренінгу показники Інтернет-залежних віртуальних особистостей експериментальної групи суттєво зазнали змін, у контрольній групі вони залишилися фактично без змін. Так, показник самотності як риса віртуальної особистості в експериментальній групі знизився з 45,6 до 40,1, Інтернет-залежності – з 58,7 до 49,3. Такий показник особистості Інтернет-залежних студентів, як соціальна фрустраваність, в експериментальній групі до тренінгу становив 3,2, а після – зменшився до 2,5. У контрольній групі змін, як зазначалося вище, не простежувалося.

Таким чином, існує позитивна динаміка трансформацій віртуальної особистості майбутніх фахівців за усіма трьома параметрами, що свідчить про ефективність впливу запропонованого нами тренінгу комунікативності для Інтернет-залежних осіб.

Здійснений зіставний аналіз дає підстави стверджувати, що принципи, покладені в основу створення тренінгової програми з метою розвитку комунікативних умінь Інтернет-залежних осіб, виявилися ефективними. Таким чином, запропонована тренінгова програма сприяє позитивним трансформаціям особистості Інтернет-залежних студентів, що робить доцільним використання наших здобутків у вищих навчальних закладах.

**Література:**

1. Асмолов А. Г. От Мы-медиа к я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире / А. Г. Асмолов, Г. А. Асмолов // Вопросы психологии. – 2009. – № 3. – С. 3-15.
2. Засекін А. А. Психологічні чинники віртуальної комунікативної взаємодії / А. А. Засекін // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології АПН України. – К. : Вид-во “Фенікс”, 2011. – Вип. 13. – С. 158-161.
3. Петрунько О. В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі : монографія / О. В. Петрунько. – Полтава : ТОВ НВП “Укрпромторгсервіс”, 2010. – 480 с.
4. Основи соціальної психології : [навч. посібник для студ. вищ. навч. закл.] / О. А. Донченко, М. М. Слюсаревський, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Н. В. Хазратова та ін. / За ред. М. М. Слюсаревського. – К. : Міленіум, 2008. – 495 с.
5. Crystal, D. Language and Internet / D. Crystal. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 361 p.