

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

ФЕДОРЕНКО СВІТЛАНА В'ЯЧЕСЛАВІВНА

УДК 159.942:004-057.87

**ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ
КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
член-кореспондент НАПН України,
доктор психологічних наук, професор
СМУЛЬСОН Марина Лазарівна

Київ – 2014

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ	12
1.1. Поняття комп'ютерної залежності в психології.....	12
1.2. Теоретичні підходи до проблеми вивчення чинників виникнення комп'ютерної залежності у студентської молоді.....	29
1.3. Психологічні особливості юнацького віку як детермінанти комп'ютерної залежності у студентської молоді	46
Висновки до першого розділу.....	52
РОЗДІЛ 2	

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНИХ ЧИННИКІВ ВИНИКНЕННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ	55
2.1. Методичне обґрунтування дослідження чинників виникнення комп'ютерної залежності у студентів.....	55
2.2. Особливості прояву комп'ютерної залежності та показники й рівні її розвитку у студентської молоді.....	60
2.3. Результати дослідження емоційно-мотиваційних чинників виникнення комп'ютерної залежності у студентської молоді.....	71
Висновки до другого розділу.....	89
РОЗДІЛ 3	
ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ	92
3.1. Процесуально-змістовний аналіз особливостей корекційно-тренінгової програми зі зниження рівня комп'ютерної залежності у студентів.....	92
3.2. Динаміка рівнів прояву комп'ютерної залежності у студентів в експериментальній і контрольній групах в умовах цілеспрямованого психологічного впливу.....	132
3.3. Рекомендації з подолання комп'ютерної залежності у студентської молоді.....	163
Висновки до третього розділу.....	168
ВИСНОВКИ	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	177
ДОДАТКИ	215

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЕГ експериментальна група

КГ контрольна група

КЕ констатувальний експеримент

ФЕ формувальний експеримент

ВСТУП

Актуальність дослідження. В сучасному суспільстві відбуваються зміни, пов'язані з глобальним поширенням інформаційно-комп'ютерних технологій, що призводить до того, що певна частина користувачів, особливо студентської молоді, знаходиться у стані комп'ютерної залежності. У зв'язку зі стрімким зростанням такого психологічного явища у молодих людей проблема чинників її виникнення все більше турбує батьків, практичних психологів і викликає гострий науково-практичний інтерес у дослідників.

У психологічній науці існування проблеми комп'ютерної залежності констатовано вперше з кінця ХХ ст. зарубіжними вченими. Так, перше ретельне психологічне дослідження зазначеної проблеми було проведено М. Шоттон і виділено такі типи користувачів: «мережевики», «працівники», «дослідники». Вченою К. Янг розроблено перший опитувальник з вивчення комп'ютерної залежності та описано її види (віртуальні знайомства, нав'язлива потреба перебування в мережі, прагнення до інформаційного навантаження), симптоми (відчуженість, скарги близьких на тривале користування Інтернетом) та стадії. Водночас І. Голдбергом, одним з перших, було запропоновано поняття «інтернет-залежність» як «патологічне використання комп'ютеру», що характеризує поведінку людини з низьким рівнем її вольового контролю. Це шкодить як побутовій, учбовій, соціальній, робочій, так і сімейній сфері життєдіяльності людини. Пристрасну захопленість комп'ютерною діяльністю М. Гріфітсом визначено як залежність, не викликану хімічними речовинами, а пов'язану з надлишковою взаємодією людини з комп'ютером. На думку К. Мюррей, така залежність є способом уникнення життєвої реальності. Крім того, М. Орзак виділено психологічні (нездатність зупинити роботу за комп'ютером, постійне збільшення кількості часу, проведеного за ним) та фізіологічні (болі у спині; розлади сну) симптоми комп'ютерної залежності.

Російські вчені займаються дослідженням комп'ютерної залежності з початку ХХІ століття. Існування феномена комп'ютерної залежності визнано О. Войскунським, який здійснив аналіз підходів до психологічних характеристик цього явища. Окрім цього, В. Лоскутовою переведено й адаптовано тест К. Янг, виділено інтернет-залежність як одну з нехімічних залежностей. Поняття «жителі Інтернету» як категорії користувачів, що є основною групою споживачів простору Інтернет-культури, введено Н. Чудовою. Також А. Жичкіною були вивчені психологічні риси (анонімність, безпечність, нерегламентованість поведінки) Інтернет-спілкування, які змушують молодь більше часу проводити у мережі.

Окремим питанням проблеми комп'ютерної залежності приділяли українські психологи. Так, Н. Бугайовою вивчено глобальні психічні ризики (емоційна й нервова перенапруга, порушення соціальної адаптації) використання комп'ютерних ресурсів. За науковою позицією І. Кузнецової,

визнано ефективні технології (віртуальні дискусії, аватаротерапію, моделювання тощо) створення розвивального середовища в мережі Інтернет.

Науковий аналіз чинників виникнення комп'ютерної залежності дозволив констатувати, що часто експерименти проводились on-line серед підлітків (Т. Вакуліч, Ю. Мураткіна, Г. Гришина), тоді як значна частина користувачів починає більш активно професійно користуватися Інтернетом саме у студентському віці, який і є визначальним для формування комп'ютерної залежності. У зв'язку з цим, А. Засєкіним було виділено компоненти (когнітивний, афективний, поведінковий) віртуальної комунікативної взаємодії у студентів юнацького віку. Водночас, О. Ткачишина виокремила особистісні риси (спонтанна агресивність, інтровертованість, тривожність) студентів – майбутніх фахівців з комп'ютерних технологій, які призводять до соціальної дезадаптації у ВНЗ. Також М. Назаром було встановлено, що ризик розвитку інтернет-залежності пов'язаний з розширенням комунікативних можливостей, представлених на сайтах. Дослідницею Т. Мотрук виділено прояви емоційних станів (стрес, страх, звужений вольовий контроль емоційних реакцій) залежних юнаків від комп'ютерних ігор.

За результатами вивчення проблеми комп'ютерної залежності можна констатувати, що супідрядно вчені торкались чинників виникнення зазначеного феномену, однак глибоко їх сутність не досліджувалась.

Таким чином, соціальна значущість проблеми комп'ютерної залежності сучасної молоді й недостатня дослідженість чинників її виникнення обумовили вибір теми нашого дослідження: «Емоційно-мотиваційні чинники виникнення комп'ютерної залежності у студентської молоді».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження входить до плану науково-дослідних робіт кафедри психології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 7 від 11 лютого 2010 року) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол № 4 від 25 травня 2010 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати і емпірично виявити сутність комп'ютерної залежності та емоційно-мотиваційні чинники її виникнення в юнацькому віці, розробити і впровадити корекційну програму зі зниження показників зазначеної залежності у студентів.

Для досягнення поставленої мети та перевірки гіпотези дослідження були визначені наступні **завдання** дослідження:

1) здійснити теоретичний аналіз проблеми комп'ютерної залежності та чинників виникнення комп'ютерної залежності;

2) підібрати, апробувати методи психодіагностики, обґрунтувати критерії, виявити рівні та показники комп'ютерної залежності у студентської молоді;

3) визначити особливості та емоційно-мотиваційні чинники виникнення комп'ютерної залежності у студентської молоді;

4) обґрунтувати, розробити, апробувати та впровадити корекційну програму зі зниження показників комп'ютерної залежності у студентів.

В основу дослідження покладено **припущення**, що значущою детермінантою виникнення комп'ютерної залежності у студентської молоді є емоційно-мотиваційні чинники (самотність, тривожність, ригідність, фрустрація, агресивність; соціальна дезадаптація, нездатність самореалізації, незадоволеність потреб у визнанні, самовираженні), а зниження її проявів можливе шляхом цілеспрямованої корекційної роботи з виявленими чинниками.

Об'єкт дослідження – комп'ютерна залежність у студентської молоді.

Предмет дослідження – емоційно-мотиваційні чинники виникнення комп'ютерної залежності у студентської молоді.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань та перевірки гіпотези було застосовано такі методи: *теоретичні* (аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення теоретичних та експериментальних даних з проблеми); *емпіричні* (бесіда, анкетування, психологічне тестування, спостереження; констатувальний та формувальний експерименти).

Для розв'язання поставлених завдань у юнацтва і перевірки висунутого припущення застосовувались такі психодіагностичні методики: показників комп'ютерної залежності – «Інтернет-залежність» (авт. К. Янг, адапт. А. Жичкіної); емоційних чинників виникнення комп'ютерної залежності – «Емоційна спрямованість» (авт. Б. Додонов), «Самооцінка психічних станів» (авт. Г. Айзенк, адапт. О. Прохоровим), «Діагностика суб'єктивного відчуття самотності» (авт. Д. Рассел, М. Фергюсон, адапт. С. Корчагіної); мотиваційних чинників виникнення комп'ютерної залежності – «Смисложиттєві орієнтації» (авт. Д. Леонтьєв), «Діагностика спрямованості особистості» (авт. А. Басс, адапт. В. Смекалом, М. Кучером), «Діагностика ступеня задоволеності основних потреб» (авт. А. Маслоу, адапт. В. Скворцовим); «Виявлення комп'ютерної залежності» (авт. С. Федоренко).

У роботі використовувались *методи математичної статистики*: кореляційний аналіз (r -коефіцієнт Пірсона – для визначення кореляційних зв'язків між показниками емоційно-мотиваційних чинників виникнення та рівнем проявів комп'ютерної залежності), факторний аналіз (для перевірки вірогідності отриманого емпіричного матеріалу), математичний критерій кутового перетворення Фішера для залежних вибірок (для виявлення статистично значущих відмінностей до і після впровадження тренінгу). Комп'ютерна обробка експериментальних даних здійснювалась за допомогою пакету статистичних програм Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), версії 13.0, 17.0.

Експериментальна база дослідження. Було охоплено 348 студентів I-III курсів віком від 18 до 26 років вищих навчальних закладів: Міжнародного

університету розвитку людини «Україна» (м. Хмельницький), Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ), Національного університету кораблебудування імені Макарова (м. Миколаїв); Київського національного авіаційного університету.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

- *вперше* проведено системне теоретико-експериментальне вивчення емоційно-мотиваційних чинників (самотність, тривожність, ригідність, фрустрація, агресивність; соціальна дезадаптація, неможливість самореалізації, незадоволеність потреб у визнанні, самовираженні) виникнення комп'ютерної залежності у студентської молоді; визначено психологічну характеристику категорій адиктів (дійсні, потенційні) у студентів; обґрунтовані критерії (часовий, емоційно-мотиваційний, комунікативно-дієвий, оцінний), виявлені рівні (високий, середній, низький) та показники комп'ютерної залежності у студентської молоді; досліджено особливості та емоційно-мотиваційні чинники виникнення комп'ютерної залежності у студентської молоді; теоретично обґрунтована, розроблена, апробована та впроваджена корекційна система роботи зі зниження проявів комп'ютерної залежності у студентів;
- *розширено та поглиблено* зміст понять «комп'ютерна залежність», «адикція», знання про емоційно-мотиваційні чинники;
- *набуло подальшого розвитку* вивчення зв'язків між комп'ютерною залежністю та індивідуально-психологічними характеристиками особистості.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що структурований й впроваджений у дисертаційному дослідженні пакет психодіагностичних методик з визначення емоційно-мотиваційних чинників виникнення комп'ютерної залежності у студентської молоді, а також експериментально перевірена психокорекційна система роботи зі зниження рівня комп'ютерної залежності у студентської молоді можуть бути використані практичними психологами, батьками для зниження проявів комп'ютерної залежності у молоді. Результати дослідження слугуватимуть також викладачам вузу в лекційних курсах з вікової та педагогічної психології і психології консультування.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні результати дисертаційного дослідження доповідалися і були схвалені на: сьомій Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні проблеми екологічної психології (Розвиток психологічної теорії і практики в умовах екологічних і соціотехнічних ризиків)» (Київ, 2011); Міжнародній науково-практичній конференції «Інформаційне суспільство: сучасні методи та технології навчання» (Київ, 2011); Міжнародній Інтернет-конференції «Сучасні дослідження когнітивної психології» (Острог, 2012); Міжнародній науково-практичній Інтернет-конференції «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми» (Київ, 2012); Восьмій Міжнародній науково-

практичній конференції «Людина, культура, техніка у новому тисячолітті» (Харків, 2012); на Міжнародній заочній науково-практичній конференції «Особистість і суспільство: актуальні проблеми педагогіки та психології» (Новосибірськ, 2012); на Міжнародній науковій конференції «Сучасна наука: тенденції розвитку» (Будапешт, 2013), Другому Всеукраїнському психологічному конгресі (Київ, 2010); Шостій Всеукраїнській конференції «Проблеми та перспективи наук в умовах глобалізації» (Тернопіль, 2010); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки» (Київ, 2011); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Інформаційні технології в креативному навчанні творчо обдарованих старшокласників» (Київ, 2012); Першій щорічній науково-практичній конференції «Формування інформаційного суспільства: засади, механізми, тенденції» (Київ, 2012); на засіданнях кафедри психології та щорічних звітних науково-практичних конференціях кафедр НПУ імені М. П. Драгоманова (Київ, 2009-2013).

Результати дисертації *впроваджено* у навчально-виховний процес Національного університету кораблебудування імені Макарова (м. Миколаїв) (довідка № 66-02/3452 від 19.09.2012 р.); Київського національного авіаційного університету (м. Київ) (довідка № 12/345 від 12.02.2013 р.), Київського політехнічного інституту (м. Київ) (довідка № 3010/1237 від 02.10.2012 р.), Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ) (довідка № 465/02 від 22.10.2012р.).

Публікації. Зміст і результати дисертаційного дослідження висвітлені в 14 одноосібних наукових працях, у тому числі 6 статтях – у фахових наукових виданнях, що включені до переліку, затвердженого МОН України, 1 – зарубіжне видання, 7 – матеріали наукових конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (404 найменувань, з яких 39 – іноземною мовою), 52 додатків на 125 сторінках. Основний зміст дисертації складає 174 сторінки, повний обсяг – 343 сторінки. Робота містить 19 таблиць і 12 рисунків на 16 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ

У розділі вивчені літературні джерела з даної проблеми у зарубіжній і вітчизняній психології. Розкрито поняття комп'ютерної залежності на засадах системного підходу. Висвітлено різні концепції і підходи до визначення чинників комп'ютерної залежності у молоді.

1.1. Поняття комп'ютерної залежності в психології

Якщо раніше серед улюблених занять молодь виділяла слухання музики і перегляд телепередач, то в останні роки домінуюче місце в їх інтересах посідає комп'ютер. Зайве захоплення комп'ютером призводить молодих людей до залежності від ігрових програм й Інтернету [40].

У психологічній літературі, зазвичай, поняття «залежність» та «адикція» не розділяють (О. Єгоров, В. Менделєвич). Адиктивна поведінка – (англ. addiction – схильність, згубна звичка) – зловживання певними видами діяльності, що протікає на тлі зміненого стану свідомості. Тобто, це порушення поведінки за відсутності хімічної залежності.

Залежність – одне з базових переживань людини, що посідає важливе місце в її психічному житті. У межах психічної норми існують різноманітні види залежності батьків і дітей, подружжя, членів команди в бізнесі і спорті: спортивна, релігійна, комунікаційна, трудоголізм тощо. Проте, коли ця якість набуває патологічних характеристик, людина втрачає здатність критично мислити, співвідносить своє життя з цінностями однієї авторитарної особистості або групи людей, руйнує значущі сімейні і соціальні зв'язки [181]. У цьому значенні залежність – це неадекватна фіксація уваги на значущому суб'єкті або об'єкті. Так, існують такі види залежності: хімічна (наркоманія, алкоголізм, табакопаління, токсикоманія); нехімічна (телевізійна (постійний перегляд телепрограм), геджет-адикція; пристрасть до азартних ігор (гемблінг); комп'ютерна чи Інтернет-залежність). Отже, майже будь-яка нехімічна захопленість людини в своїх крайніх межах свідчить про розвиток психологічної залежності.

На думку Л. Доде, психологічна адикція (залежність) – це феномен, який виявляє собою компульсивну поведінку з нездоланим потягом. Вчений під поняттям «компульсивна поведінка» розуміє дію, яка застосовується для емоційної розрядки і важко контролюється особистістю (цит. за [94]). Зазначена поведінка надає можливість імітації гарного самопочуття на короткий період, не дозволяючи вирішити внутрішньоособистісні конфлікти.

С. Даулінг термін «адикція» визначає як спробу вирішення життєвих проблем індивідами, які мають різні рівні вразливості та здатності до швидкого відновлення сил. Вчений розглядає адикцію в аспекті людського розвитку й адаптації. Так, адиктивна поведінка є однією з форм деструктивної поведінки, що виражається у прагненні до відходу від реальності і проблем шляхом зміни свого психічного стану за допомогою постійної фіксації уваги на визначених предметах або видах діяльності, що супроводжується розвитком інтенсивних емоцій. Цей процес починає захоплювати людину і керувати її життям. Людина стає безпомічною перед своєю пристрастю. Вольові зусилля слабшають і не дають можливості протистояти адикції [94].

За твердженням Ц. Короленко [149], елементи адиктивної поведінки властиві будь-якій людині, яка уникає реальності шляхом зміни свого психічного стану. Проблема адикції розпочинається тоді, коли прагнення

втечі від реальності, пов'язане зі зміною психічного стану, починає домінувати у свідомості і перетворюється у центральну життєву ідею.

Поряд з такими розповсюдженими залежностями, як наркоманія, алкоголізм, пристрасть до азартних ігор, з'явився якісно новий вид залежності – від віртуально інформаційного середовища або Інтернет-залежність, коли людина поглинається інформаційними, ігровими та іншими видами комп'ютерної діяльності, втрачає почуття реального часу. Згідно проведеним дослідженням фантазування, відхід у віртуальний світ уяви та мрій стає однією з найпоширеніших стратегій поведінки сучасної молоді в важких життєвих ситуаціях [59].

На думку Дж. Сулера [286], віртуальний світ або кіберпростір є одним із способів зміни стану свідомості без застосування хімічних речовин.

Введення терміну «кіберпростір» у науковий обіг належить Уільяму Гібсону, письменнику фантастичних романів, за якими було знято культовий фільм «Матриця». У. Гібсон кіберпростір вважає всезагальною галюцинацією і віртуальною реальністю, яка переживається легально десятками мільйонів користувачів, та все, що у ньому відбувається, здається більш реальним, ніж дійсність [83].

Також віртуальну реальність означено як: а) створену комп'ютером трьохвимірну модель будь-якого середовища, яка дозволяє користувачу відчувати ілюзію реальності; б) різновид суб'єктивного сприйняття дійсності, яка представляє світ як продукцію уяви. Тобто, віртуальна реальність – це високорозвинена форма комп'ютерного моделювання, яка дозволяє людині зануритися в штучний світ. При цьому, слухові, нюхові та кінестетичні відчуття користувача замінюються їх імітацією, що генерує комп'ютер [383].

Грунтовне дослідження віртуального простору, зокрема, як глобального освітнього середовища, висвітлено у працях М. Смульсон. Вчена зазначає, що у віртуальному освітньому просторі кардинально змінюється парадигма навчання від викладач-центрованої до студент-центрованої, що потребує спеціального проектування віртуального простору з допомогою новітніх інформаційних технологій [276; 277; 278; 280; 281].

О. Коваленко дає такі визначення віртуального простору: «...інформаційне поле, яке містить відомості щодо осіб, предметів, фактів, подій, явища та процесів, які представлені в математичному, символному або будь-якому іншому вигляді й такі, що перебувають у процесі руху по локальних і глобальних комп'ютерних мережах, або відомості, що зберігаються в пам'яті будь-якого фізичного або віртуального пристрою, а також іншого носія, який спеціально створений для зберігання, обробки і передачі інформації» [140, с.111-118].

Інститут віртуалістики створив «Маніфест віртуалістики», у якому повідомляється про наступні властивості віртуальної реальності [225]:

1. Породженість. Віртуальна реальність продукується активністю будь-якої іншої реальності, зовнішньою по відношенню до неї.

2. Актуальність. Віртуальна реальність існує лише зараз і тепер.
3. Автономність. У ній є свій час, простір та закони існування.
4. Інтерактивність. Віртуальна реальність може взаємодіяти з усіма іншими реальностями.

М. Карпицький, доктор філософських наук, виділив три типи віртуальної реальності. Перший тип – віртуальна реальність, продуценти якої виникли в стародавності – дзеркало, алкоголь, наркотики і т.д. Другий тип є продуцентом індустріального суспільства, наприклад, фотографія, телефон, кінематограф тощо. До третього типу можна віднести електронну віртуальну реальність, що продукується мультимедійною технікою [132]. В Інтернеті виділяють «Співтовариства мережі», – групи людей, які беруть участь у соціальній взаємодії засобами віртуального спілкування і знаходяться в будь-яких зв'язках між собою в єдиному просторово-часовому проміжку, заданому веб-сайтом та усвідомлюють себе членами данного співтовариства. Прикладами Інтернет-співтовариств є: комп'ютерні фірми та організації, а також неформальні групи: Вікіпедія, ЖЖ-ком'юніті, «Yahoo Groups», веб-форуми, чати, ігри в мережі тощо [64].

Ігри практично для всіх користувачів знаходяться у числі перших програмних продуктів, якими вони навчилися оперувати. Навчання у грі відбувається швидко, процес захоплює. Це добра психологічна розрядка, засіб для зняття напруги після роботи. Нажаль, зазначене заняття досить часто перетворюється на самоціль, внаслідок чого розвивається залежність від комп'ютера.

Існує класифікація залежності від комп'ютерних ігор: *on-line addiction*, тобто залежність, пов'язана з постійною ідеєю гри в Інтернеті, *of-line addiction* – постійне користування комп'ютерними іграми без входу в Інтернет. Відмінність між двома видами залежності пов'язана з тим, що гра в Інтернеті завжди пропонує наявність партнерів, тобто спілкування на іншому рівні, суперництво. У другому випадку, *of-line addiction*, передбачає змагання та спілкування тільки з комп'ютером у ролі співбесідника, суперника [75].

Комп'ютерні ігри умовно поділяють на: рольові та нерольові [272].

1. Рольові комп'ютерні ігри – це ігри, в яких гравець бере на себе роль комп'ютерного персонажа, тобто сама гра зобов'язує гравця виступати в ролі конкретного або уявного комп'ютерного героя.

Психологічна залежність від рольових комп'ютерних ігор є найбільшою за ступенем свого впливу на особистість гравця. Психологи виділяють два основних психологічних механізми утворення залежності від рольових комп'ютерних ігор: потреба втечі від реальності та прийняття ролі іншого.

2. Нерольові комп'ютерні ігри – це ігри, в яких гравець не бере на себе роль комп'ютерного персонажа. Психологічні механізми формування залежності від нерольових комп'ютерних ігор заснований на азарті проходження рівнів та набирання балів.

Науковий аналіз вчень поняття «Інтернет-залежність» та «комп'ютерна залежність» дозволив з'ясувати, що, з одного боку, поняття інтернет-залежність та комп'ютерна залежність відрізняються один від одного: користувачі Інтернету мають більші можливості з доступу безмежної мережевої інформації та видів діяльності (спілкування у чатах, скачування нових ігор, програм тощо). Проте, більшість вчених (Ю. Бабаєва, О. Войскунський, А. Долникова, Н. Чудова) не розмежовують ці два поняття, тому що Інтернет є доповненням і складовою частиною до комп'ютера та адикти використовують комп'ютерну техніку для входу в Інтернет. Окрім цього, вчені дослідили, що самовідчуття інтернет-залежних та залежних, які застосовують комп'ютер для роботи без входу в Інтернет, наприклад, програмістів, має однакові особливості: відчуття свободи і безмежності, конструювання нового віртуального виміру без обмежень, які є у фізичному світі [21; 77; 101].

Аналіз основних підходів до проблеми Інтернет-адикції дозволяє зробити висновок, що залежність від Інтернету – це явище, яке відноситься до більш широкої групи розладів патологічного використання комп'ютера для залучення у соціальні взаємодії [31].

Тому для розділення двох видів залежності обґрунтувань поки що немає і в подальшому будемо використовувати два терміни «комп'ютерна залежність» і «Інтернет-залежність» як синоніми.

Здійснивши теоретичний аналіз проблеми комп'ютерної залежності, нами визначено поняття *комп'ютерна залежність*, як: дезадаптаційний паттерн застосування комп'ютерних технологій, який виявляється в обсесивній пристрасній роботі з комп'ютером (рис.1.1).



Рис. 1.1. Поняття «комп'ютерна залежність»

Так, виділено два види комп'ютерної залежності: компульсивне застосування комп'ютера для роботи в Інтернеті (у чатах, on-line іграх, аукціонах, сайтах асоціальної спрямованості: порнографічних, суїцидальних тощо) та залежність від роботи, опосередкованої комп'ютерною діяльністю (of-line ігри, програмування і т.і.)

У психологічній науці існування проблеми комп'ютерної залежності констатовано вперше з кінця XX ст. зарубіжними вченими. Так, перше ретельне психологічне дослідження зазначеної проблеми було проведено М. Шоттон, який у 1989 році увів поняття Інтернет-адикції по відношенню до особливої групи людей, які займались розробкою комп'ютерної техніки та програмного забезпечення; схожість з іншими видами адиктивної поведінки прослідковувалась у повній поглинутості предметом адикції та зневагою до таких сторін життя, як родина чи дружні зв'язки. У дослідженні вченого взяли участь більше ста професійних програмістів, які проявляли залежність від комп'ютера. Дослідник з'ясував такі особливості адиктів: високоосвічені чоловіки; середній вік вибірки – 30 років; працюють у сфері науки або техніки; більше половини з них – першонароджені діти у своїх батьків; мають високий рівень інтелектуального розвитку; не мають амбіцій, – їх не цікавлять ні високі посади, ні великі оклади. Вчений поділяє залежних на такі види:

- 1) Мережевики (*networkers*). Оптимістичні, соціально активні і позитивно ставляться до інших людей, підтримують нормальні відносини з батьками. Комп'ютер для них – хоббі: можуть грати в рольові групові ігри типу MUD, самостійно програмують, в меншому ступені – цікавляться комп'ютерною графікою чи апаратним забезпеченням.
- 2) Робочі (*workers*). Користуються сучасними та дорогими комп'ютерами. Процес програмування чітко спланований. Увесь час навчаються, ходять на навчальні курси. Для них неприйнятний будь-який вид «комп'ютерного піратства».
- 3) Дослідники (*explorers*). Пишуть надскладні програми, займаються комп'ютерним піратством та хакерством [392].

Вченою К. Янг у 1994 році розроблено перший опитувальник з вивчення Інтернет-залежності й розміщено його на сайті. Дослідниця отримала майже 500 відповідей, за якими більшість опитуваних були визначені Інтернет-залежними людьми. За аналізом досліджень адиктів було охарактеризовано таким чином: насторожені, проявляють нонконформність у поведінці, мають високий рівень абстрактного мислення, чутливі та емоційно реагуючі на інших людей. Оскільки вони є індивідуалістами, то легко адаптуються до тривалих періодів відносної ізоляції і здатні отримувати опосередковані контакти з іншими людьми.

З'ясовано, що залежність з'являється після шести місяців роботи у мережі. Залежною від Інтернету вважається людина, яка вже не вирішує свої соціально-побутові проблеми, не цікавиться майбутнім, не планує, натомість все її життя віддане зазначеній адиктивній реалізації.

Дослідниця, у свою чергу, визначила такі основні симптоми Інтернет-залежності: компульсивне користування комп'ютером, відчуженість, нав'язливе бажання перевірити електронну пошту, постійне очікування наступного виходу в Інтернет; скарги близьких та друзів на те, що людина

проводить занадто багато часу в мережі і витрачає занадто багато коштів на Інтернет [363].

Окрім цього, було охарактеризовано динаміку розвитку комп'ютерної залежності: 1) стадія легкої захопленості – зацікавленість можливостями Інтернету, захоплення проходить етап адаптації, у індивіда з'являється почуття азарту, йому починає подобатися комп'ютерна графіка, звук, сам факт імітації реального життя або певних фантастичних сюжетів; гра носить ситуаційний характер і не є значущою цінністю для людини; 2) стадія безпосередньої захопленості – комп'ютер починає замінювати важливі сфери життя; звуження кола інтересів; настає період різкого зростання інтересу до гри, швидкого формування залежності; участь у грі має систематичний характер; емоційна нестійкість: перепади настрою з епізодами немотивованої ейфорії й дратівливості; безсоння, зниження апетиту, головні болі тощо; 3) стадія залежності – потреба у грі знаходиться на одному рівні з базовими фізіологічними потребами; психіка починає відображати впливи не об'єктивного світу, а віртуальної реальності; 4) стадія прив'язаності – сила залежності на певний час залишається стійкою, а відтак іде на спад, знову фіксується на певному рівні й залишається стійкою тривалий час; ця стадія може триматися усе життя, залежно від швидкості згасання інтересу; професійний крах, сімейні проблеми, соціальна ізоляція.

Водночас А. Голдбергом, у 1996 році, одним з перших, було введено поняття «Інтернет-залежність» як «патологічне використання комп'ютеру», яке шкодить як побутовій, учбовій, соціальній, робочій, так і сімейній сфері життєдіяльності людини. Вченим виділено симптоми комп'ютерної залежності, які констатують адиктивний прояв при наявності у людини трьох або більше пунктів з перерахованих нижче: толерантність, що характеризує збільшення кількості часу, присвяченого Інтернету, який призводить до емоційного задоволення; синдром відмови, коли припинення або скорочення часу перебування в Інтернеті викликає роздратування, тривогу, нав'язливі думки про Інтернет; перебування в Інтернеті займає більше часу ніж було заплановано; безуспішні спроби припинити користування Інтернетом; значна кількість часу витрачається на діяльність в Інтернеті (купівля спеціальних книг, пошук нових браузерів і провайдерів, організація знайдених в Інтернеті файлів); соціальна, професійна діяльність та відпочинок замінюється перебуванням в Інтернеті; компульсивне користування Інтернетом продовжується, незважаючи на усвідомлення, що існують періодичні або постійні психологічні проблеми, які спричинені використанням Інтернет (недосипання, сімейні проблеми, нехтування професійними обов'язками, почуття самотності) [371].

Пристрасну захопленість комп'ютерною діяльністю М. Гріфітсом означено як залежність, яка не викликана хімічними речовинами, а пов'язана з надлишковою взаємодією людини з комп'ютером [374].

За дослідженнями вчених, діагностичні критерії Інтернет-залежності уцілому відповідають критеріям DSM-IV для нехімічної залежності, а саме – надмірне використання комп'ютерної діяльності безпосередньо через Інтернет викликає дистрес і шкодить фізичному здоров'ю, а також психологічному, міжособистому, сімейному, економічному та соціальному статусу. Однак, хоча даний розлад є широко обговорюваною проблемою в середовищі психологів і психіатрів, він так і не був включений в офіційну класифікацію психічних захворювань DSM-V [365].

Д. Грінфілд у 1998 році провів дослідження вісімнадцяти тисяч користувачів Інтернету, з якого було з'ясовано, що для третини з них Інтернет є засобом уникнення дійсності чи покращення настрою [370].

Російські та вітчизняні вчені займаються дослідженням комп'ютерної залежності з початку XXI століття. Існування феномена комп'ютерної залежності визнано О. Войскунським, який здійснив аналіз підходів до психологічних характеристик цього явища та виділив його симптоми: 1) прагнення перебувати в Інтернеті весь час; 2) нездатність спланувати кількість часу перебування в Мережі; 3) бажання витратити на забезпечення роботи в Інтернеті все більше коштів, – навіть заощадження, що були заплановані для інших цілей; 4) готовність брехати друзям і членам родини про зменшення тривалості та частоти роботи в Інтернеті; 5) нездатність сприймати критику близьких або керівництва стосовно подібного способу життя; 6) готовність змиритися з руйнуванням родини, втратою друзів і кола спілкування через постійне перебування в Інтернеті; 7) нехтування власним здоров'ям та особистою гігієною; 8) різке скорочення тривалості сну у зв'язку із систематичною роботою в Інтернеті в нічний час; 9) забування про їжу, готовність харчуватися нерегулярно й одноманітною їжею, не відриваючись від комп'ютера; 10) зловживання кавою та іншими тонізуючими засобами.

Також вченим систематизовано п'ять типів Інтернет-залежності:

- Нав'язливий веб-серфінг – нездатність обмежити перегляд посилань пошуку інформації.
- Кіберсексуальна залежність – нав'язливий потяг до відвідування порносайтів і занять кіберсексом.
- Пристрасть до віртуального спілкування і віртуальних знайомств – переписування, участь у чатах, веб-форумах.
- Нав'язлива фінансова потреба – гра у Мережі в азартні ігри, непотрібні придбання в Інтернет-магазинах чи постійна участь в Інтернет-аукціонах.
- Ігрова залежність – нав'язливе захоплення комп'ютерними іграми [74].

На думку О. Шмельова, комп'ютерна залежність характеризується «нав'язливим бажанням вмикати комп'ютер і нездатність його вимикати» [350, с. 27].

Окрім цього В. Лоскутовою переведено й адаптовано тест К. Янг, виділено інтернет-залежність як одну з нехімічних залежностей [185].

Поняття «жителі Інтернету» як категорії користувачів, що є основною групою споживачів простору Інтернет-культури, введено Н. Чудовою [341].

Українські вчені, досліджуючи комп'ютерну залежність, поділили її симптоми прояву на психологічні (відчуття ейфорії, пристрасну захопленість працею чи грою на комп'ютері, у мережі Інтернет; нездатність зупинити роботу за комп'ютером; постійне збільшення кількості часу, проведеного за комп'ютером; ігнорування друзів і сім'ї; забуття про домашні справи, службові обов'язки, навчання, зустрічі та домовленості) та фізичні (синдром карпального каналу (тунельне ураження нервових стовбурів руки, що пов'язане із тривалою перенапругою м'язів); головний біль; болі у спині; нерегулярне харчування або забування про прийом їжі; розлади сну) симптоми (Х. Турецька [307], А. Церковний [338], Г. Чайка [340]).

Дж. Сулер до загальних ознак комп'ютерної залежності відносить такі: нехтування важливими життєвими питаннями; руйнування відносин адикта з важливими людьми; почуття провини, роздратованість як реакція на критику; безуспішні спроби змінити таку поведінку [286].

Людина, що користується Інтернетом і володіє певними навичками може, не виходячи з власного помешкання, забезпечити себе усім необхідним: замовити будь-який товар чи послугу, заводити нові як романтичні, так і ділові контакти, вести власну справу, щось нове пізнавати тощо.

С. Туркле визначає Інтернет як «технологію ідентичності», тому що обмінюючись листами, спілкуючись у чаті або створюючи домашню сторінку, людина займається, передусім, самопізнанням та самопрезентацією [399]. На думку Дж. Сулер, «Мережа – це місце безпечного випробування різних ролей, позицій і можливих ідентичностей; є певним тренажером для Я, яке людина намагається пред'явити реальному світу» [286, с. 3].

Не дивлячись на позитивні якості (Інтернет дозволяє індивіду вирішувати різні завдання інформаційного, комунікативного, професійного, рекреативного характеру), поширення комп'ютерних технологій є причиною виникнення певних ризиків, пов'язаних з комп'ютерною залежністю та інформаційною безпекою віртуального середовища, – через відсутність інформаційного контролю в Інтернет-просторі можуть бути розміщені матеріали дезінформаційної, агресивної або протизаконної спрямованості, які небезпечні для осіб з нестійкою психікою.

Загалом, ризики використання сучасних технічних засобів Н. Бугайовою розділено на дві групи: off-line та on-line ризики. До off-line ризиків вчена відносить:

- залежність від комп'ютера, тобто обсесивна пристрасть до роботи з комп'ютером (ігри, програмування або інші види діяльності);
- перегляд або прослуховування інформації off-line, яка знята раніше з інших інформаційних носіїв;
- off-line геджит-адикція (пристрасть до володіння конкретним пристроєм,

наприклад, DVD-плеєром, цифровою відеокамерою або цифровим фотоапаратом, які не мають доступу до Інтернету).

On-line ризики включають:

- on-line перегляд і прослуховування інформації аудіо та відео форматів;
- on-line геджит-адикція (пристрасть до володіння конкретним мобільним пристроєм, який має вихід в Інтернет: сотовим телефоном, смартфоном тощо);
- компульсивне застосування Інтернету, тобто патологічна прихильність до азартних on-line ігор, on-line аукціонів або електронних покупок;
- залежність від «кібервідносин», тобто від соціальних застосувань Інтернету, а саме: від спілкування в чатах, участі у групових іграх і телеконференціях. У процесі такого спілкування і дружніх взаємин або «флірту» відбувається заміна існуючих у реальному житті родини й друзів віртуальними, є небезпека переведення відносин із реального спілкування у площину віртуальних стосунків;
- адиктивний фанатизм: релігійний (сектантство), політичний (партійний), спортивний, музичний тощо;
- кіберсексуальну залежність, тобто від порнографічних сайтів в Інтернеті, від обговорення сексуальної тематики в чатах або спеціальних телеконференцій «для дорослих»;
- відвідування сайтів агресивної (пропагуння тероризму) або аутоагресивної спрямованості (кіберсуїцид, on-line суїцид, інформаційні ресурси з застосування засобів для суїциду з описом дозування і ступеня їх летальності);
- поява порушень психофізіологічного стану людини внаслідок нехтування ергономічними нормами діяльності за комп'ютером;
- можлива загроза виникнення психічних порушень та суїцидальної поведінки [52].

Звісно, комп'ютерна залежність не настільки соціально небезпечна, як алкоголізм або наркоманія, але також може нанести шкоду особистості. У людини, яка за власним бажанням прикута до комп'ютера, починаються проблеми з реальністю. Порушується соціальна адаптація, стає важко знаходити спільну мову і спільні теми з іншими людьми. Перестають турбувати такі соціально значущі речі, як кар'єра, робота, сім'я. Відбувається негативний вплив на навчальну, соціальну, робочу, сімейну, фінансову сфери діяльності. До психічних проблем додаються фізіологічні: головні болі, зміни тиску, біль в очах. Багатогодинне знаходження перед монітором може викликати порушення зору, зниження імунітету, втомленість, безсоння. Окрім того, довге перебування у сидячому положенні сильно впливає на хребет, що викликає болі у попереку й проблеми з поставою. Ще одна хвороба сучасних користувачів – тунельний синдром. Це порушення проявляється біллю у зап'ястку і викликане незручними умовами роботи з клавіатурою і мишкою [92]. Людина багато втрачає того, що знаходиться

поза межами Інтернету. До наслідків таких втрат О. Войскунський відносить: повідомлення про вбивства, самогубства, смерті через хронічне недосипання, втечі з домівок, процеси, пов'язані з розлученнями, емоційні розлади, депресії і стреси, викликані втратою доступу до Інтернету [76].

За дослідженням Дж. Сулера [286], зазначений тип залежності веде до втрати власного «Я», погіршення психологічного стану, спотворення соціального статусу, виникнення агресії та замкнутості.

Ж. Елюль [354], зазначає, що сучасна техніка індустріальної стадії розвитку техногенної цивілізації виступає як непереборна сила, яка негативно впливає на природу людини. Техніка, за його словами, перетворює засоби в мету, стандартизує людську поведінку і, отже, не лише робить людину об'єктом наукового дослідження, а й об'єктом маніпуляцій, адже техніка стає її власною субстанцією: вона більше не протистоїть людині, а інтегрує себе в індивіда. Виникає індустріальна технічна цивілізація, у якій для людини залишається дуже мало місця. Причому, небезпека навіть не у тому, що машини витісняють людей або що технічні засоби стали домінувати над цілями – головна небезпека полягає у тому, що техніка постійно і безупинно адаптує людину до технічного середовища. Таким чином, на думку дослідника, інтеграція індивіда є неминучим наслідком розвитку й посилення автономності різних видів техніки, в результаті – людина ніби «спіймалася» у пастку технізованого світу, що призводить до зростання відчуження людини в інформаційному суспільстві.

Так, найяскравішим прикладом негативних змін особистості під впливом інформаційних технологій є комп'ютерна залежність, схильність до комп'ютерних злочинів – «хакерства» та ін. Дослідженню суб'єктів злочинної діяльності у сфері використання комп'ютерних технологій присвячені роботи зарубіжних і вітчизняних учених: П. Андрушко [10], В. Вехова [66], П. Біленчука [36], В. Крилова [163], В. Лукашевича [187], Р. Розенфельда [254].

Крім комп'ютерної залежності, як наслідку довготривалої гри, В. Бондаровська [42; 43] наводить тривожні дані, одержані японськими дослідниками щодо впливу комп'ютерних ігор на розумовий розвиток:

- У дітей, які грають у комп'ютерні ігри, можуть відбуватись хронічні зміни у розвитку головного мозку.
- Комп'ютерні ігри стимулюють лише ті частини головного мозку, які відповідають за зір та пересування, і не допомагають у розвитку інших його важливих ділянок.
- У дітей, які довго грають у комп'ютерні ігри, не розвиваються лобні долі мозку, які відповідають за поведінку, розвиток пам'яті, емоції, навчання.

Підтверджено, що дедалі більше дітей втрачають інтерес до навчання, у них порушується концентрація уваги, звужується обсяг короткочасної пам'яті. Залежні особи перестають відвідувати навчальний заклад, днями просиджують в комп'ютерних клубах або за своїм домашнім комп'ютером

[40].

Так, ступінь залежності від Інтернету визначається не кількістю часу, впродовж якого людина перебуває в Інтернеті, а втратами у реальному житті. Коли людина увесь свій час просиджує в Інтернеті, вона втрачає: участь у житті своєї сім'ї, виконання повсякденних обов'язків, повноцінний сон, читання літератури та періодики, перегляд телепередач, спілкування з друзями, зайняття спортом, хобі, соціальні контакти (відвідування концертів, зустрічі з друзями тощо), сексуальне життя.

Можна констатувати, що впровадження інформаційних технологій у функціонування соціуму призводить до негативних наслідків, зокрема, це – маніпулювання свідомістю індивіда, виникнення феномена психологічної залежності людини від комп'ютера та орієнтації на віртуальну реальність, що призводить до розриву дружніх зв'язків, ослаблення емоційних реакцій, психологічних розладів, які виникають внаслідок інформаційного перевантаження; страху людини перед потоком інформації, яка постійно зростає, звуження сфери інтересів, втрати роботи, сімейних проблем, гіподинамії, психічних розладів, часткової чи повної відмови від спілкування з іншими людьми, яке часто замінюється коротким електронним листом, есемескою чи спілкуванням за допомогою ICQ [76]. Замість звичної комунікації з співбесідником виникає заміник спілкування з людиною-образом, людиною-фото (при цьому немає жодної гарантії, що надіслане фото справді належить тій людині, з якою відбувається віртуальне спілкування).

Так, звичка до постійного користування персональним комп'ютером може призвести до некоммукабельності у відносинах з людьми у реальному житті, і навпаки – гіперкоммукативністю – у віртуальному світі. За Кетрін Хейзл [334], віртуальність – це культурне сприйняття того, що матеріальні об'єкти наскрізь пронизані інформаційними структурами, світ інформації перетинає реальний світ у багатьох аспектах, дарує людині свободу у творенні ілюзій, допомагає реалізувати та прожити те життя, яке неможливе в об'єктивній реальності. Індивіди, в яких виникають проблеми з оточуючими людьми, бажають спілкування в Інтернеті, де можуть приписувати собі бажані якості особистості для підвищення своєї цінності. Так, позитивним аспектом появи віртуальної реальності є те, що вона дозволяє набувати нового досвіду, який може виявитись корисним у повсякденному житті. Однак, спілкування у чаті позбавляє можливості пізнати голос та інтонацію співбесідника, не говорячи вже про мімічні та тактильні складові звичайного спілкування.

К. Суррат обгрунтовує думку про те, що мережева взаємодія набуває всіх необхідних якостей і властивостей реальності: в мережі утворюються суспільства з специфічними соціальними структурами, правилами і нормами взаємодії, стабільними стосунками між членами суспільств, процедурами ініціації новачків, способами формування ідентичності і напрацювання групових цінностей. Онлайніві учасники конструюють спільноти і

міжособистісні зв'язки не менш реальні, ніж ті, які утворюються під час взаємодії у живому спілкуванні. Люди вступають у такі спільноти за власним бажанням, а не через адиктивні властивості Інтернету. Так, ця точка зору підтверджує думку про те, що інформаційні технології підсилюють ймовірність прояву наявних вже до того, як людина зацікавилась комп'ютером, видів залежності та психічних захворювань [396].

Г. Маркузе критикує високотехнізовану індустріальну цивілізацію, котра втратила гуманістичні параметри розвитку. На думку дослідника, у період індустріалізму придушується індивідуальність в процесі механізації суспільно необхідних дій, яка виражається в одновимірності та небажанні більшості людей відмовитись від комфорту споживацьких цінностей. Він обґрунтовує думку про те, що люди пізнають себе у товарах і предметах: автомобілях, побутовій електроніці, житлі, у якому регулюються рівні поверхів, у кухонному обладнанні тощо. Цим підтверджується зразок одновимірної думки і поведінки [195]. Відмічають розвиток анімізму, коли неживим предметам, наприклад, комп'ютеру, дають «живі» характеристики і властивості. Цей феномен можна спостерігати у людей з комп'ютерною залежністю, коли з комп'ютером починають розмовляти, сваритися, вкладати у нього всі кошти, витрачаючи свій власний час на пристрасну взаємодію з комп'ютером. Тому можна говорити про те, що люди з такою залежністю регресують, повертаючись на попередні стадії розвитку, що, звичайно, не можна назвати позитивним моментом [17; 19].

Таким чином, можна констатувати, що комп'ютерні технології, з одного боку, є потужним фактором розвитку суспільства, які підвищують комфортність роботи і навчання, а з другого боку, вони деструктивно впливають на світосприйняття та спосіб спілкування молоді, замінюючи реальне існування віртуальним, що може призвести до розвитку комп'ютерної залежності.

1.2. Теоретичні підходи до проблеми вивчення чинників виникнення комп'ютерної залежності у студентської молоді

З огляду на актуальність проблеми нашого дослідження важливим є вивчення характерних особливостей і детермінант залежної поведінки студентів в науково-психологічній літературі.

Науковий аналіз досліджень дозволив виділити окремі теоретичні підходи до дослідження психологічних чинників виникнення залежності.

У психоаналітичному підході залежна поведінка розглядається як інстинктивна поведінка: вроджений потяг до смерті і руйнування, та вважається патологічною, так як вона віддзеркалює появу відхилення. На думку З. Фрейда, у людині співіснують два інстинкти: ерос – інстинкт життя, який спрямований на зміцнення, збереження і відтворення життя, та танатос – інстинкт смерті, який спрямований на руйнування, припинення життя. За

твердженням вченого, людська поведінка – це результат складної боротьби між двома інстинктами. Він вважав, що фундаментальна задача у світі потягів полягає також у стримуванні потенційно травмуючого об'єкта стимуляції і лежить «по той бік принципу задоволення». Тобто, невміння вирішити життєві задачі призводить до поведінки, яка повторюється у прагненні отримати задоволення або подолати стрес [328, с. 191]. В сучасному психоаналізі залежність розглядається як функція захисних механізмів від внутрішніх конфліктів. За науковою позицією О. Феніхеля, зазначений захист має характер відреагування певної неусвідомленої фантазії садомазохістського характеру, необхідної для підтримки психічного балансу [325]. Зазначений підхід дозволяє пояснити найбільш істотні характеристики залежності, а саме: компульсивність, відхід від реальності, тенденцію до саморуйнування.

Дану теорію підтримують у наукових роботах Т. Вакуліч [60], О. Ліщинська) [181] стосовно користування комп'ютером та відвідування Інтернету, через які постійні користувачі мають можливість реалізації прихованих в житті бажань, – задовольняти заборонені сексуальні потреби, віртуально контролювати і маніпулювати людьми, не соромлячись осуду суспільства.

Адлер А. вніс доповнення до зазначеного підходу. Згідно з ним, в кожній людини є базове почуття неповноцінності, яке може бути переборене за допомогою розвитку почуття спільності. Якщо останнє розвинене недостатньо, то це сприяє формуванню адиктивної поведінки. Вчений з залежність розглядає як «перекручену приватну адаптаційну систему людини» [3, с. 81].

На думку Д. Грінфілда [370], залежності від Інтернету передують в двадцяти відсотках випадків сексуальна адикція. Екран монітору діє гіпнотично і вводить користувачів в трансopodobні стани, від чого любовні послання набувають особливої ефективності.

Основоположник *екзистенціального підходу* В. Франкл наголошував на тому, що адиктивна поведінка є наслідком придушення власної духовності, уникнення відповідальності за пошук сенсу. Вчений розглядав особистість та її поведінку в аспекті сутнісних характеристик людини – духовності, свободи і відповідальності. Духовне буття людини передбачає осмислення існування у формі вільного самовизначення у світі цінностей, за що вона несе відповідальність перед своєю совістю і Богом. Проблеми поведінки пов'язані з дефіцитом цих якостей. На думку дослідника, надати допомогу людині з адиктивною поведінкою означає допомогти їй усвідомити своє духовне Я і прийняти відповідальність за свою долю, з подальшим відкриттям її сенсу власного існування [327].

За *гуманістичною теорією* К. Роджерса, важливе місце займають поняття самості і самоактуалізації. Самість або Я-концепція – це сукупність уявлень людини про себе, які є результатом досвіду і безупинно змінюються

протягом життя. Самоактуалізація – це прагнення особистості до розвитку у відповідності з закладеними в неї потенційними можливостями. Особистість, яка актуалізується, має ряд специфічних характеристик: відкритість новому досвіду, внутрішній локус контролю (самостійність, незалежність, відповідальність), прагнення існувати у процесі зростати і розвиватись на противагу залежній особистості, яка не має зазначених якостей [253].

У межах *соціокультурного підходу* причиною виникнення адикції було з'ясовано аутистичні риси характеру (Ц. Короленко, В. Лебединський). На думку В. Лебединського [174], аутизм розглядається як первинний розлад спілкування та взаємин з оточуючими, що призводить до порушення інтеріоризації соціокультурного досвіду як основи мислення. Також анонімність і малий особистісний внесок у безпосереднє спілкування обумовлює втрату змістовної насиченості діалогу, висловлювання інших учасників набувають меншого значення, ніж власні. У індивідів з залежною поведінкою інтерес зсувається на себе, спостерігається відчуження від зовнішнього середовища, неувага до родичів, друзів, повсякденного життя, незацікавленість звичайними справами і внаслідок цього можливі виникнення аутизації та соціальної дезадаптації (непорозумінь на роботі, у сім'ї).

Також головним у залежній поведінці виділяють дефіцит адекватної інтерналізації батьківських фігур у дитинстві і порушення здатності до самозахисту. На думку К. Хорні [337], причини тривоги у людини містяться в: байдужості, відсутності уваги до індивідуальних потреб дитини, відсутності керівництва, приниженні, відсутності справжнього тепла. А головне – це відчуття дитиною прихованої байдужості серед інших людей: її відчуття, що любов батьків, християнське милосердя, чесність можуть бути тільки несправжніми.

Залежність може бути наслідком психотравмуючої ситуації, – втрата близької людини, родини і т. д. У цьому випадку Інтернет стає одним з видів запасної реальності, що охороняє юнака від переживань [325].

Несприятливими стилями батьківського виховання є депривація і симбіоз. Виявляючи деприваційну форму відносин, батьки ігнорують дитину і позбавляють її своєї любові. При симбіозі батьки поглинають дитину своєю увагою, опікою та контролем. На думку С. Ільїної [127], як депривація, так і симбіоз не тільки здійснюють шкідливий вплив на образ Я та картину світу дитини, а й створюють психологічну базу, особливу перцептивну готовність для різних видів адикцій: фізіологічної, сексуальної, психологічної. У дитинстві на виникнення залежності може вплинути некомпетентна поведінка батьків, як гіперопіка з стримуванням будь-якої ініціативи та вольової регуляції дитини. Ці чинники ведуть дитину до пошуку правди й захисту поза батьківським домом чи у віртуальному світі. Користувачі, які почуваються відторгненими власною родиною, погано адаптуються і серед людей. Альтернативний світ видається їм значно комфортнішим і

ляльнішим, оскільки дає змогу налагодити бажані контакти, отримати необхідну психологічну підтримку, тобто все те, що виявилось неможливим у реальному житті, в межах своєї родини. Окрім цього, вчена виокремлює такі родинні фактори розвитку залежності – брак турботливого ставлення, схильність батьків до наркоманії, розлучення в сім'ї.

За твердженням М. Шоттон [392], за неможливості здійснити бажаний контроль в соціальних відносинах, – багатьом залежним здається необхідним контролювати вчинки і слова інших. Так, комп'ютер адиктами сприймається як логічний, високоінтелектуальний «конкурент», над яким вони намагаються встановити контроль і підкорити його. Ш. Текл [399] також відмічає, що для досліджуваних значущим є встановлення тотального контролю над комп'ютером, – шляхом регулювання всіх без виключення процесів, виконуваних ним. Так, якщо прагнення домінувати в особистих відносинах, суспільному житті наштовхується на невдачі, це спонукає молодь з високорозвинутими інтелектуальними здібностями та недостатньо розвинутим соціальним інтелектом зробити вибір у напрямку відторгнення соціального життя і в поглинутості новими технологіями, пов'язаними із застосуванням комп'ютерів.

Науковий аналіз вчень (Є. Белінська, А. Жичкіна [32], В. Нестеров, Є. Нестерова [222; 223]) дозволив констатувати, що для користувачів, які мають порушення в комунікативній сфері, Інтернет-простір може бути способом заміщення реального спілкування. Це здійснюється у випадку: віддаленості населеного пункту, де проживає користувач; за наявності фізичних проблем у осіб з обмеженими можливостями; гіперкомунікабельність може знайти вираження у спілкуванні на Інтернет-форумах, телеконференціях; за незадоволеності спілкуванням у житті є можливість реалізації якостей особистості, що неможливо здійснити в реальному житті).

Серед чинників звернення до інформаційних ресурсів, які обмежують реальне спілкування та можуть призвести до Інтернет-залежності, дослідники (К. Боярова [46], А. Жичкіна [111]) відносять: компульсивний перегляд веб-сайтів («веб-серфінг»), участь у телеконференціях та форумах, спілкування у чатах, за допомогою електронної пошти та ICQ (сервіс, що забезпечує обмін текстовими повідомленнями в режимі реального часу).

Веб-серфінг передбачає комунікацію, оскільки в ньому закладена можливість здійснення зворотнього зв'язку між людьми, які користуються інформаційними ресурсами, закладеними в мережі.

Неосяжність потоку інформації, яку забезпечує веб-серфінг, може спричинити негативний вплив. Спочатку людина починає отримувати позитивні емоції від залучення до величезної кількості знань, яка перед нею відкривається, з'являється відчуття ейфорії та власної значущості від володіння практично нескінченним джерелом інформації. Однак, в умовах хронічного дефіциту позитивних вражень, яке має місце в сучасному житті,

цей досвід може викликати у людини потяг до багаторазового проживання цих емоцій у віртуальному середовищі. Потім вже індивід здійснює веб-серфінг заради його самого, опановуючи величезний об'єм інформації без будь-якої практичної потреби, – заради отримання самих вражень від новизни та обсягу доступних знань.

Електронна пошта, форуми та телеконференції (електронні дошки оголошень) також характеризуються досить високою мірою затягування у процес віртуального спілкування. Психологічна залежність від цих видів комунікації проявляється у підвищеній періодичності перевірки ресурсу на предмет появи нових повідомлень електронної пошти, нових тем обговорення та нових думок учасників форумів. Наприклад, у більшості форумів нормою активності є надання допомоги, яка є частіше вираженням власної позиції користувача. Це приваблює осіб, які невпевнені у собі, власних силах і можливостях. Молодь на форумах легко може знайти підтримку, розуміння, – все те, чого вони часто недоотримали у реальному житті.

Спілкування допомогою електронної пошти обирають малокомунікабельні люди, які одночасно прагнуть високого статусу у віртуальному середовищі, як більш легкому для опанування та зайняття лідерських позицій, отримання соціальної підтримки. Нерозвиненість комунікативних навичок змушує їх звертатися до найменш інтенсивних способів комунікації в Інтернеті [111].

Найбільшою здатністю до зацікавлення процесом спілкування у мережі характеризується саме чат (від англ. «chat» – розмова, балачка) та ICQ – переважно через здатність забезпечувати розмову в режимі реального часу, через що створюється враження спілкування з реальною людиною, яка знаходиться далеко і одночасно достатньо близько для спілкування. Цей процес є привабливим для індивіда, оскільки створює враження розширення меж його спілкування. До того ж, користувач ресурсів Інтернет має можливості сконструювати віртуальну особистість, яка може взагалі бути не схожою за своїми характеристиками на реальну. Так, для людини, яка в реальному житті зазнає незручностей через непривабливість наявного «Я» для оточуючих, відкривається сприятлива можливість сконструювати собі нове на власний смак. У формах мережевого спілкування вважається нормою називати не власне ім'я, а придумане прізвисько («нік» – від англ. «nickname»).

Досліджуючи психологічні особливості спілкування в Інтернеті, вчені виділили причини, що сприяють зануренню людини у Мережу:

1. Анонімність у Мережі. За рахунок цього фактору, втрачають значення ті засоби спілкування, які застосовуються в реальному житті. У віртуальному світі почуття можна приховати або замінити. Не має значення стать, вік, соціальний статус, зовнішність, уміння спілкуватися. Тому, на думку самих користувачів, в Інтернеті легше вести серйозну розмову, можна спілкуватися

зовні непривабливими людьми, бо їх не бачиш, можна говорити на одному рівні з людиною, що значно старша, і це не заважає спілкуванню.

2. Добровільність і бажаність контактів. Користувач добровільно йде на контакт або відмовляється взаємодіяти тому, що він може перервати його контакт у будь-який момент.

3. Можливість створення віртуальної самопрезентації. Найчастіше користувачі зображають себе по-іншому, виражаючи ті сторони свого «Я» і моделі поведінки, що нереалізовані в реальному житті. Можна бути тим, ким захочеш, конструювати для себе нове «Я», змінити стать, модель поведінки та спілкування, соціальний статус [32; 73].

О. Белінська вважає, що зазначені можливості приховують у собі низку психологічних пасток. За умови успішної побудови віртуального «Я» цінність реального може істотно знизитися, – зменшиться кількість зусиль для його підтримання, що спричинить негативні наслідки: збільшиться дистанція між друзями з реального оточення, погіршаться стосунки із значущими для індивіда людьми. Іншими словами, знизиться адаптованість особистості в межах того соціуму, в якому вона присутня фізично [32].

Зміна статі через он-лайн ігри та спілкування є досить поширена форма поведінки у мережі. Причини цього можуть бути такі: бажання контролю над іншими людьми; вираження пригніченої частини своєї особистості, яку людина не може проявляти в реальності; чоловіки можуть приймати жіночу роль, а жінки – чоловічу, щоб досліджувати статеві відносини за бажання отримати новий досвід [17].

Отже, є підстави стверджувати, що комунікація, яка здійснюється в мережі Інтернет, з одного боку, є корисним доповненням та урізноманітненням соціальних контактів молоді, завдяки яким і відбувається соціалізація, а з іншого боку, може виступати суттєвою перешкодою для неї у випадку, коли для індивіда віртуальна комунікація стає основною у порівнянні з безпосереднім спілкуванням.

У медичному підході вченими виділено фізичні та психічні причини виникнення залежності. За дослідженням професора Ю. Арзуманова, у залежність потрапляють генетично неблагополучні особистості, наприклад, народжені від хворих алкоголізмом, хоча самі і не п'ють. Вони мають слабкі нервові клітини й абсолютно несформовану вищу когнітивну діяльність [14].

Окрім цього, на думку Ц. Короленко, особливу категорію Інтернет-залежних складають ВІЛ-інфіковані, особи з обмеженими фізичними можливостями, хворі з каліцтвами, особи, які проходять цикли реабілітації від наркоманії, алкоголізму, тобто люди, які вже мають проблеми з соціальною адаптацією [149].

На думку Г. Шаффер [391], комп'ютерна залежність може бути насправді відображенням інших психічних захворювань. Дж. Грохол вважав, що адикти страждають від прагнення не вирішувати проблеми в своєму житті. Серед цих проблем можуть бути психічні відхилення, проблеми зі

здоров'ям тощо [375]. Також Л. Куліков [167] виникнення комп'ютерної залежності пов'язував з наслідком зниження психологічної стійкості особистості. Оскільки психологічна стійкість оберігає особистість від дезінтеграції і особистісних розладів, складає основу внутрішньої гармонії, повноцінного психічного здоров'я, то зниження психологічної стійкості призводить до дезінтеграції особистості, порушення регуляції поведінки і діяльності, розпаду життєвих цінностей, мотивів, цілей, що підвищує ризик виникнення залежності.

О. Хлівна, характеризуючи індивідуально-психологічні показники психічного здоров'я студентської молоді, на основі констатувального експерименту на базі Волинського національного університету, стверджує, що існує велика частка студентів, яким притаманні суперечливі типологічні характеристики, як основа розгортання внутрішньо-особистісного конфлікту, – 50 % респондентів мають тенденцію до імпульсивності, 25% досліджуваних притаманна слабка вольова регуляція [336].

Дослідження 2010 року литовських авторів (Р. Малинаускас, А. Думчене), присвячене оцінці стану психічного здоров'я студентів педагогічних вузів на вибірці, що включала більше п'ятисот респондентів, виявило 66% студентів у межах середнього та низького рівня психічного здоров'я [194].

В медичному дослідженні Н. Шапіра [390] у обстежуваних діагностували біполярний афективний розлад або соціальні фобії. Було зареєстровано, що у 95% залежних від Інтернету є близький родич, який лікувався у психіатра, а 85% самі лікувались у спеціаліста з психічного здоров'я.

На думку німецького психолога Сильвії Кратцер основною передумовою виникнення інтернет-адикції є відхилення у психіці людини. До такого висновку науковець дійшла внаслідок проведеного дослідження у 2008 році серед 61 особи з діагнозом «Інтернет-залежність», результати якого ввійшли до роботи «Патологічне використання Інтернету» [162].

З'ясовано, що виникнення і формування залежності відбувається на емоційному рівні (Ц. Короленко, А. Котляров, Г. Кристал, В. Менделевич, Г. Старшенбаум).

Емоційний аспект життя особистості здавна є предметом уваги та інтересу дослідників (П. Анохін [11], Г. Бреслав [47], Ф. Василюк [63], В. Вілюнас [67], В. Вундт [78], Б. Додонов [99], К. Ізард [123], Є. Ільїн [126], Г. Костюк [153], А. Ольшаннікова [226], С. Рубінштейн [260] та ін.).

Емоції – це вищі психічні функції, які є певним проявом реакції особи на фізичне та соціальне оточення, зміни настрою та почуттів, психічного стану людини, що дає їй можливість адекватно зрозуміти, як вона себе відчуває, який в неї настрій [67]. Тобто, емоції яскраво й образно передають інформацію про психічний стан людини, її індивідуальність та сутність. Зовнішнім проявом емоцій є поведінка, міміка обличчя, жести, слова тощо. Вся діяльність людини, яка стосується зовнішнього світу, супроводжується

емоціями, в яких виявляється суб'єктивне ставлення особистості до навколишнього світу і до самої себе.

Автор *раціонально-емотивного підходу* у психології А. Елліс [353] наголошував на тому, що у людей немає прямих реакцій на більшість ситуацій, що емоційні реакції залежать від способу сприйняття подій (їх суджень, переконань, думок, модель світу). Згідно з вченими (О. Бухановський, О. Волкова) гемблери неадаптивні, погано звикають до змінених умов життя та замкнуті, мають страх показувати свої емоції.

Так, встановлений зв'язок комп'ютерної залежності з депресивними станами. На думку Н. Шапір, депресія є предиктором виникнення комп'ютерної залежності. Хворі з депресивними розладами, у яких максимально загострене відчуття самотності та відчаю, почуття самозбереження мінімалізоване, використовують Інтернет для подолання труднощів особистісних та міжособистісних взаємин в реальності. Вони починають нехтувати сном, особистою гігієною, харчуванням, а також домашніми справами, навчанням [390]. Кім К., Ру Е., Чон М. та ін. [381], проводячи дослідження серед корейських школярів, виявлено, що у залежних людей часто відмічають депресивні розлади з підвищеним ризиком розвитку суїциду.

Ми погоджуємося з дослідженням вчених (С. Каплан, Т. Мотрук), що користувачі прагнуть за комп'ютером, а разом з тим, і в Інтернеті проводити більше часу у зв'язку з переживанням почуття самотності. Адже почуття самотності виникає через депривацію основних життєвих потреб на різних рівнях (емоційному, когнітивному та соціальному). Переживання самотності в результаті емоційної депривації може бути за відсутності бажаної емоційної близькості з коханою людиною, через відчуження з боку однолітків, втрату близького друга і т.п. Почуття самотності через когнітивну депривацію може бути викликане неспівпадінням інтересів, поглядів з оточуючими. Соціальна депривація може виникнути за обмеженої можливості засвоєння соціальних ролей – невключеність людини у певну референтну групу, незадоволеність професійних прагнень і т.і. Через негативні переживання, які індивід усвідомлює, але не намагається аналізувати, а віддає перевагу тому, щоб чимось відвернути увагу, – подивитися телевізор, посидіти за комп'ютером, відбувається формування технологічної залежності. Для молоді, чия спеціальність безпосередньо пов'язана з постійним використанням комп'ютерних технологій, ситуація ускладнюється тим, що у проведенні значної кількості часу за комп'ютером полягає специфіка їх майбутньої професії, і ті, хто починають паралельно працювати за спеціальністю для здобуття досвіду, починають майже жити у світі інформаційних технологій.

На думку Е. Ханзяна, вразливість, образливість, відчуття роздратованості, нудьги у адиктів впливає на їхню здатність керувати своїми емоціями, впливає на самооцінку, стосунки з оточуючими та

здатність турбуватись про себе (цит. за [94]).

О. Кожевнікова [141] на основі аналізу даних значної вибірки студентів і аспірантів стверджує, що 72 % користувачів Інтернету «виходять з віртуального середовища» невдоволеними, без внутрішнього відчуття завершеності. В дослідженні підкреслюється те, що відчуття емоційної незавершеності дії є достатньо сильним переживанням, яке підвищує тривогу та фрустрацію і спонукає подолати їх у повторних діях в мережі.

У дослідженні вчених (Т. Мотрук, О. Коннор) були з'ясовані взаємозв'язки – між показниками ігрозалежності та емоційними станами, які впливають на її формування, таких, як: страх, нудьга, роздратування, образливість; телевізійною залежністю – тривогою, самотністю (Р. К'юбі).

О. Ануфрієвою з'ясовано, що вплив на емоційний компонент особистості відбувається за допомогою застосування образних технологій (колір, звук, форма для електронних ЗМІ, виразність мови – для друкованих). У цій групі технологій виділяють «підживлення спецефектами», технологію виклику компенсаторних емоцій та знецінення попередніх почуттів. Ці технології впливу досить часто задовольняють потребу в адиктивних почуттях. За рахунок багаторазового переживання адиктивних емоцій формуються відповідні ціннісні орієнтації молоді, пріоритетом для якої стає «життя на вістрі ризику». Технології емоційно підсилюють стани всіх людей, що викликає залежність від їх впливу і бажання багатократного повторення переживання певних емоційних станів [12].

За М. Шоттон [392] та Ш. Текл [400] через несформованість емоційного інтелекту (емоційність, контактність, розуміння співбесідника, емпатійність, уміння слухати, довірливість, готовність і уміння розкритися під час бесіди тощо) та невдачі у соціальному житті, відбувається узалежнення від комп'ютера та Інтернету.

На думку М. Гріфітса [373] комп'ютерна залежність пов'язана з відчуттям піднесеного настрою, який виникає під час групової гри у мережі, коли вони отримують позитивну підтримку з боку групи, коли перемагають.

У грі виникають повторювані цикли емоційних станів, таких як стан «напруги» або емоційного збудження у процесі очікуваних результатів гри та «розрядки» при отриманні результатів гри [77]. Позитивні емоції, які отримує людина під час гри, сприяють поверненню до гри багато разів поспіль і формують залежність.

Так, за теоретичним аналізом з'ясовано, комп'ютерна залежність не є самостійним захворюванням. Зазвичай, подібний діагноз свідчить про інші, більш серйозні проблеми клієнта – депресії чи інші емоційні проблеми.

Одну з *фрустраційних теорій* було запропоновано С. Розенцвейгом, в основу якої покладено аналіз фрустраційної ситуації, класифікацію та типологію реакцій на фрустрацію. Вчений виділив три види причин, які викликають фрустрацію:

- а) скрута – відсутність необхідних засобів для досягнення мети чи задоволення потреби;
- б) втрата – втрата предметів чи об'єктів, які раніше задовольняли потреби;
- в) конфлікт – одночасне співіснування несумісних один з одним намірів, амбівалентних почуттів або відносин [388].

З'ясовано, що активність індивіда в Інтернеті спрямована на задоволення своїх фрустрованих потреб, які через об'єктивні чи суб'єктивні причини не можуть бути задоволені ним в реальній дійсності (В. Менделевич).

Так, окрім емоційного аспекту, вивчення мотивації студентів є досить актуальним, оскільки однією з головних проблем є з'ясування рушійних сил поведінки залежних студентів: чого вони прагнуть, наскільки сильними є ці прагнення. Проблеми вивчення мотиваційних аспектів, зокрема, життєвої спрямованості, присвячено роботи вчених (К. Абульханової, М. Гінзбурга, В. Франкла).

На думку Е. Фромма, стрижнем мотиваційної сфери людини є пристрасті, такі, як: жадоба влади, підпорядкування, руйнування, нарцисизм, жадоба та марносластво. Вони з'являються, коли у людини незаповнена сфера глибинного життєвого змісту, відсутній внутрішній змістовний стрижень, а пристрасті – квазіпотреби, замінюють для неї смисл життя [329]. Такими потребами, у нашому випадку, є надцінні захоплення комп'ютерною діяльністю та іграми.

Мотивацію користувачів Інтернету вивчали такі вчені, як: О. Арестова і Л. Бабанін [13], О. Войскунський [76; 77], О. Єгоров [105], О. Асмолов [17; 18], М. Шоттон [392].

На основі аналізу цих досліджень виявлено, що в основі діяльності користувачів Інтернету лежать такі мотиви:

1. Діловий мотив. Для значної кількості користувачів робота в Інтернеті є складовою частиною професійної діяльності, спрямованої на досягнення певної мети (пошук конкретної інформації, контакти та взаємини з певною людиною тощо).
2. Пізнавальний мотив. Цей мотив пов'язаний з отриманням нових знань в комп'ютерній мережі (нові сервісні можливості, нова гіпертекстова інформація, нові люди, ідеї та думки, візуальні та слухові образи).
3. Мотив співробітництва. Цей мотив проявляється як прагнення допомогти іншим користувачам і засіб власного авторитету, досягнення визнання, компетентності та майстерності.
4. Рекреаційний мотив свідчить, що основною сферою користувачів інтересів є телеконференції за темами хоббі та гумору.
5. Мотив афіліації проявляється у прагненні користувачів віднайти в Інтернеті референтну групу, прийняти її цінності, віднайти місце у цій групі.
6. Мотив самоствердження може мати різні форми: наукової та художньої творчості, комунікативної активності, соціальної кар'єри, прагнення до лідерства.

На думку М. Шоттон, програмісти та комп'ютернозалежні мають обмежену сферу інтересів, щиро захоплені роботою з комп'ютерами і певною мірою недооцінюють інші сфери життя [392].

Сучасні інформаційні технології, постійно розвиваючись, надають індивідові все більше можливостей реалізувати свій потенціал, прожити життя максимально якісно та отримати від цього задоволення. Т. Вакуліч дослідила, що нереалізованість особистості у повсякденному житті, спонукає користувача комп'ютерної мережі до самовираження у формі творчості і презентації своїх досягнень: художніх, музичних, літературних і т.і. [60]. Їх діяльність може перетворюватись на патологічну творчість і призводити до психологічної залежності. Це також можливість створення нових образів «Я», неможливих для реалізації в повсякденному житті, наприклад рольові ігри, які дозволяють створювати соціальні ролі.

На думку О. Асмолова, мотивами перебування у віртуальному просторі є розкриття внутрішнього світу особистості, спосіб її самовираження для того, щоб це зумовило створення соціальних контактів без знайомства у реальному світі [17]. Враховуючи потребу у становленні особистісної ідентичності, яка притаманна особі юнацького віку, можна стверджувати, що віртуальне спілкування для юнака – це своєрідний спосіб знайти і репрезентувати себе, контактуючи з іншими у віртуальному світі.

Тобто, якщо реальне суспільство обмежує можливості самореалізації людини або не надає можливостей для прояву різних сторін особистості чи занадто нормативне і потребує постійного контролю над собою, у неї з'являється мотивація створення віртуальних особистостей в Інтернеті.

При цьому кожному індивіду по-своєму комфортно у віртуальному просторі, який, по-перше, здатний задовольнити будь-які інтереси і потреби, а по-друге – дає змогу почуватися самотійною особистістю.

При дослідженні статевих відмінностей у застосуванні Інтернету у країнах Європи встановлено, що у жінок домінують потреби в інтелектуальній і творчій самореалізації, рекреації і подоланні комунікативного дефіциту. У чоловіків більше виражена мотивація самоствердження і пізнавальні інтереси [64].

Таким чином, теоретичний аналіз наукових поглядів вчених дозволив розкрити основні підходи чинників виникнення комп'ютерної залежності психоаналітичний, екзистенціальний, гуманістичний, соціокультурний тощо та наслідки її шкідливого впливу на образ Я і світогляд юнаків.

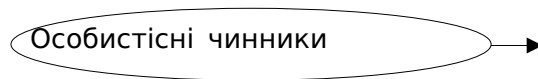
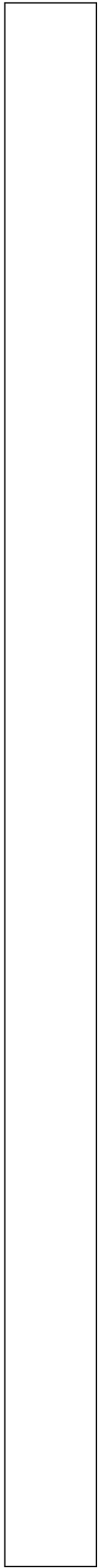
На основі узагальнення теоретичних підходів до проблеми дослідження залежності нами виділено окремі групи чинників виникнення адикції (рис. 1.2).

Слід зазначити, що у більшості досліджень емоційні та мотиваційні чинники виникнення комп'ютерної залежності зазначаються побіжно, при вивченні інших проблем і розглядаються окремо, тоді як, виходячи з положень концепцій К. Ізарда, Я. Рейковського та ін., емоції доцільно

розглядати у взаємозв'язку з потребами і мотивами, що дає підстави об'єднати названі чинники у самостійну групу «емоційно-мотиваційних» та гіпотетично, на основі узагальнення включити в неї самотність, тривожність, ригідність, фрустрацію, агресивність; соціальну дезадаптацію, нездатність самореалізації, незадоволеність потреб у визнанні, самовираженні.

КОМП'ЮТЕРНА
ЗАЛЕЖНІСТЬ





ФФФ

- обмеженість сфери інтересів, недооцінка інших сфер життя, захопленість роботою з комп'ютером (М. Шоттон);
- нездатність глибоко відчувати власні потреби (О. Єгоров);
- зниження вольової діяльності у адиктів (В. Менделевич) тощо.

Рис. 1.2. Чинники виникнення комп'ютерної залежності

Визначені теоретичні положення було покладено в основу емпіричного дослідження емоційно-мотиваційних чинників виникнення комп'ютерної залежності.

У відповідності з цим, надалі у нашій роботі не відокремлюємо ці поняття і подаємо їх разом, у контексті вивчення феномену комп'ютерної залежності – *«емоційно-мотиваційні чинники виникнення комп'ютерної залежності»*.

1.3. Психологічні особливості юнацького віку як детермінанти комп'ютерної залежності у студентської молоді

Студентську молодь як особливий соціальний прошарок вчені (Л. Виготський, І. Дубровіна, Е. Еріксон) розглядають як юнацький вік. Юність – це певний період дозрівання й розвитку людини, що лежить між дитинством і дорослістю.

В психології існують різні погляди на юнацький вік, природу кризи та закономірності розвитку. Це знайшло відображення не тільки в розходженнях щодо назви періоду, неоднозначних та хронологічних меж, але і в тому, що акценти в дослідженнях були зроблені на різні сторони розвитку, в залежності від системи поглядів, що й призвело до різнорідності змістовних уявлень про юнацтво. В нашій роботі, цей віковий період ми визначаємо, посилаючись на вікову періодизацію І. Кона, за якою юнацький вік має таку вікову хронологію: рання юність – 15-17 років, пізня юність – 18-23 роки [143]. У нашому експерименті приймали участь студенти пізньої юності віком від 18 до 26 років. Пізня юність – це період, коли відбувається суттєва перебудова особистості, зумовлена змінами *соціальної ситуації розвитку*, центром якої є перехід до самостійного життя, початком професійного становлення. Саме цей віковий етап характеризується високими ризиками виникнення різних адикцій, в тому числі й комп'ютерної залежності. Це обумовлено певними особистісними та соціальними змінами, які відбуваються у цей час: підвищена сенситивність, спричинена віковими особливостями (кризовим становленням системи ціннісних норм та самовизначення, домінуванням імпульсивних дій над вольовими), нервово-психічне напруження через високі розумові навантаження.

В юнацькому віці відбувається формування загальної емоційної спрямованості особистості, тобто, закріплення власної ієрархії цінностей тих чи інших переживань. Таким чином, стає очевидною небезпека адиктивних спроб у юнацтві. Вихід вбачається у розумінні того, що у внутрішньому

змісті самого вікового періода є ресурси утримання юнаків від здійснення адиктивних прагнень.

За Д. Ельконіним провідним типом діяльності в юнацькому віці є учбово-професійна діяльність, яка може стати, у нормі, змістом життя зазначеного вікового періоду [356].

За аналізом вчень Є. Головахи, І. Дубровіної, Д. Фельдштейна та інших дослідників визначено, що основним *новоутворенням* юності є життєве самовизначення особистості, що постає як потреба зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити своє місце у суспільстві. На основі ціннісного самовизначення особистість здійснює професійний вибір, має можливість спланувати свій життєвий шлях і зробити відповідальні вибори, які зумовлюють траєкторію її подальшого життя, рівень самореалізації, майбутні життєві успіхи та поразки. На думку вчених (Л. Божович, І. Кон) суттєвою особливістю юнацького віку є орієнтованість на майбутнє.

В. Ямницький вважає юність періодом становлення життєтворчої активності людини, підґрунтям, виходячи з якого суб'єкт свідомо реалізує цільовий або смисловий аспект цілісного буття відповідно до власного задуму [362].

Оскільки юнак вже бере участь у дорослому житті, для нього особливо гостро постають питання, які розв'язуються стосовно вибору свого шляху: «хто я», «чого я хочу», «що я можу». Іноді у юнаків з'являється сильний страх про сенс власного життя та страх дорослішання, бажання знову стати маленьким, уникнути проблем, очікування вирішення їх від інших людей. Страх дорослішати може спричинити психосоматичні прояви, коли молоді люди просто «надягають» поведінкові маски дорослості.

У цей в віковий проміжок від правильного вибору професії залежить майбутнє юнаків, їх самореалізація, задоволеність життям. За гострої конкуренції на ринку праці, ознаки якої помітні і в сучасній Україні, молодим людям непросто влаштувати своє життя, – більшість не може ні працевлаштуватися через відсутність вільних робочих місць, ні розпочати навчання через матеріальні нестатки чи неблагополуччя сімей. Часто входження у самостійне життя ускладнюють такі особистісні особливості: низький рівень домагань, інфантильність, несформованість життєвих цінностей або орієнтація на штучні цінності (азартні ігри, захоплення Інтернетом чи комп'ютером) [40].

Завершення періоду юнацтва супроводжується *віковою кризою*, – зникає бажання вчитися, підсилюється відчуття безрезультативності навчання. На емоційному рівні криза характеризується переживанням стану загальної невизначеності, тривожності. Студенти, оцінюючи свої реальні професійні напрацювання, залишаються незадоволеними, що зумовлює невпевненість в успішному майбутньому [296].

Кризовим моментом юнацького віку, на думку К. Юнга, є зіткнення юнака з вимогами реального життя, які не завжди відповідають його власним

уявленню. Якщо у нього є ілюзії, що контрастують з дійсністю (невиправдані очікування, недооцінка зовнішніх труднощів, необґрунтований оптимізм або негативізм), то відразу наступають і проблеми. Молода людина починає поступово усвідомлювати, що світ – це не тільки щастя і задоволення, починається розпад її дитячої віри і оптимізму. Так, ці умови також можуть спровокувати виникнення комп'ютерної залежності [358].

На думку Х. Ремшмідта, в юнацькому віці в межах становлення нового рівня самосвідомості відбувається формування «Я-концепції», установка щодо власної особистості, яка розвивається під впливом первинного досвіду соціалізації в родині та позасімейних факторів. Неприятлива «Я-концепція» (слабка віра в себе, страх отримати відмову, низька самооцінка) призводить надалі до соціальної дезадаптації, що спонукає молодь до пошуків виявити себе поза соціумом, наприклад, у віртуальній реальності [250].

Певним чинником, що може викликати комп'ютерну залежність, є *криза ідентичності* студентів. Е. Еріксон вводить поняття «ідентичність», яку визначив як «міцно привласнений та особистісно прийнятний образ себе в усьому багатстві ставлення особистості до оточуючого світу» [357, с.122]. Вчений виділяв два основних компоненти цього психічного утворення – особистісну (тотожність з власним «Я») і соціальну (відчуття належності до певної соціальної групи). Центральним завданням юнацького періоду є пошук особистісної ідентичності – «почуття самототожності, повноцінності, причетності світу й іншим людям» [357, с.124]. На думку вченого, кожна людина переживає критичні фази ідентичності. До найважливіших конфліктів цього віку відносять такі: дифузія ідентичності (сплутаність): короткочасна або тривала нездатність «Я» сформувати ідентичність; дифузія часу: порушення почуття часу; незадоволення своєю поведінкою, зовнішнім виглядом, вмінням спілкуватися (переживання антипатії до своєї особистості, самознецінювання). Так, негативна ідентичність проявляється у запереченні всіх властивостей і ролей, які в нормі, сприяють формуванню образу «Я» (сімейних ролей й звичок, професійних, статево-рольових стереотипів). Це зумовлено тим, що особистість у період юності, коли вибір ідентичності стає необхідним, реально виявляється не готовою до цього, оскільки несформованість рефлексивних складових самосвідомості ускладнює процес становлення індивідуальної системи ціннісних орієнтацій, що призводить до аномальних ліній розвитку ідентичності. У такій ситуації молода людина не може виробити систему цілей, планів, ідеалів, завершити психологічне самовизначення, що спонукає студентів образ «Я» формувати через ілюзорну віртуальну форму світу.

Криза ідентичності доповнюється або змінюється *кризою інтимності*. В міжособистісних стосунках юнаків бажання довести власну унікальність та неповторність співіснує із занепокоєнням відносно враження, яке вони справлять при цьому на оточуючих. Міжособистісні взаємини стають стереотипними, а юнак опиняється у стані психологічної ізоляції. Особливе

значення у цей період набуває почуття самотності. Молода людина відчуває себе відірваною від людей, уникає близьких стосунків, не зважаючи на те, що її оточують рідні, друзі і навіть кохана людина. Юнаки, з одного боку, глибоко страждають від самотності, а з іншого – прагнуть її. Часто почуття самотності супроводжується почуттям власної непотрібності. А відтак віртуальні комунікації стають єдиним способом урізноманітнити життя шляхом спілкуванням з подібними до себе або заповнення дозвілля враженнями інших людей. Депривація міжособистісних потреб у цьому віці породжує психологічну та психосоціальну відчуженість особистості, яка збільшується в умовах аномії – відчуття відсутності норм, що виникає у суспільстві, членів якого запевняють у необхідності прагнення до певних цілей при обмежених можливостях досягнення [296]. Посилюється також і емоційна відчуженість – знецінювання, нездатність до прихильності та прийняття особистістю себе та інших.

Так, неготовність до злиття власної еґо-ідентичності з ідентичністю близької людини послаблює довіру до себе в особистості і штовхає її до використання механізмів психологічного захисту та надає взаємодії з оточуючими поверхово-маніпулятивного характеру. Інколи юнаки спрямовують свою активність у напрямку «негативної» ідентичності, протилежної тій, яку їм пропонує суспільство. Соціальний протест молоді часто виявляється у створенні власної системи цінностей, яка є неприйнятною, а часто і незрозумілою для оточуючих дорослих.

Г. Шихі пов'язує вихід з кризи юнацького віку із завершенням «пошуку себе», яке можливе лише за умов досягнення особистістю внутрішнього стану «справжності», «істинності» власних переживань, думок, поведінки [348]. У цьому напрямку уваги заслуговують дослідження Ю. Мосейчука стосовно критеріїв соціально-психологічної адаптації студентської молоді та її порушень. Автор висвітлює чинники соціальної дезадаптації студентства. Проводячи дослідження серед більше ніж 80 студентів 1-5 курсів Чернівецького національного університету, емпірично доводить: 86% студентів різних років навчання притаманні порушення соціально-психологічної адаптації. У студентів виявлено низькі показники за шкалами «прийняття інших», «емоційний комфорт», «самоприйняття», що свідчить про соціально-психологічну дезадаптованість [216].

Наявність внутрішньоособистісного конфлікту в юнацькому віці ускладнює можливість продуктивного подолання вікової кризи. Одним з її формовиявів є відмова молодої людини від попереднього життєвого вибору та переорієнтація на шлюб, бізнес або міжособистісні стосунки. Також можливе також підсилення інфантильних залежностей, внаслідок яких особистість стає рабом когось (сильної особистості) чи чогось (хімічної речовини, грошей, релігії, азартних ігор, власного фізичного «Я» тощо) [296, с. 65]. Ймовірна також патологізація, девіантні відхилення. І навпаки, – усвідомлення в юнацькому віці цінності своєї особистості як для інших, так і

для себе, прийняття не тільки власних переваг, а і недоліків, наявність поведінкової тенденції захищати існуючий образ «Я», сприяють не тільки ефективному переживанню кризи ранньої дорослості, а і особистісному зростанню. Однак, не у всіх людей задовольняються ці потреби в зовнішньому середовищі, і вони намагаються задовольнити їх у віртуальному світі.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Отже, розкрито сутнісний зміст комп'ютерної залежності на засадах системного підходу, представлено аналіз основних теоретичних підходів до проблеми комп'ютерної залежності у зарубіжній і вітчизняній психології, виокремлено види чинників комп'ютерної залежності у студентів.

Комп'ютерна залежність визначається нами як дезадаптаційний паттерн застосування комп'ютерних технологій, який виявляється в обсесивній пристрасній роботі з комп'ютером. Так, виділено два види комп'ютерної залежності: компульсивне застосування комп'ютеру для роботи в Інтернеті (у чатах, on-line іграх, аукціонах, сайтах асоціальної спрямованості: порнографічних, суїцидальних тощо) та залежність від роботи, опосередкованої комп'ютерною діяльністю (of-line ігри, програмування і т.і.).

На основі вивчення детермінант залежної поведінки в науково-психологічній літературі нами виокремлено види чинників комп'ютерної залежності у молоді. *Вікові чинники* виникнення комп'ютерної залежності: підвищена сенситивність; неможливість працевлаштуватися на ринку праці через відсутність робочих місць; вікова криза; зіткнення юнака з вимогами реального життя, які не завжди відповідають його власним уявленням; криза ідентичності через несформованість рефлексії; криза інтимності (міжособистісні стосунки стають стереотипними, юнак опиняється в психологічній ізоляції тощо. За медичним підходом: *фізичні чинники*: генетично неблагополучні особистості: народжені від хворих алкоголізмом; ті, що мають слабку нервову систему; ВІЛ-інфіковані, хворі каліцтвами; особи що проходять курси реабілітації від наркоманії, алкоголізму; психічні чинники: адикція як відображення інших психічних захворювань. За психоаналітичним підходом: особистісні чинники: можливість реалізації прихованих в житті бажань; зниження психологічної стійкості особистості; аутистичні риси характеру; можливість реалізації якостей, які неможливо задовольнити в реальному житті. За соціокультурним підходом: *комунікативні чинники*: спілкування у чатах, за допомогою електронної пошти; анонімність, добровільність і бажаність контактів у мережі; бажання досліджувати статеві відносини через можливість програвати моделі чоловіка чи жінки через он-лайн ігри та спілкування; *сімейні чинники*: відсутність батьківських фігур у дитинстві або ігнорування дитини; депривація, позбавлення її любові; симбіоз, надмірне поглинання увагою,

опікою та контролем; адикція як захист від конфліктів та травм у сімейному житті – втрата близької людини, родини.

Окремі емоційні чинники виникнення адикції досліджували такі вчені: Н. Шапір – депресія, афективний розлад; Е. Ханзян – вразливість впливає на самооцінку та здатність керувати своїми емоціями; О. Кожевнікова – відчуття емоційної незавершеності дії, що підвищує тривогу і спонукає подолати її в повторних діях у мережі.

Мотиваційні чинники вивчали такі дослідники: М. Шоттон – обмеженість сфери інтересів, недооцінка інших сфер життя, захопленість роботою з комп'ютером, О. Асмолов – розкриття внутрішнього світу особистості, спосіб її самовираження.

Водночас, аналіз праць, присвячених вивченню емоційно-мотиваційних чинників виникнення комп'ютерної залежності засвідчив відсутність системних досліджень з проблеми та існує необхідність більш ґрунтовного дослідження емоцій (самотність, тривожність, ригідність, фрустрація, агресивність) і окремих мотиваційних аспектів (соціальна дезадаптація, неможливість самореалізації, незадоволеність потреб у визнанні, самовираженні) у студентської молоді, через незадоволеність яких може виникати комп'ютерна залежність, що й стало завданням констатувальної частини нашого експериментального дослідження.

Вивчення цього завдання є дуже важливим, адже неконтрольоване і нераціональне використання комп'ютерних ресурсів студентами може призвести до: неуспішності у навчанні, втрати реального «Я», емоційних порушень, комунікативних проблем, труднощів у соціальній адаптації.

Матеріали першого розділу відображено у наступних публікаціях:

1. Федоренко С. В. Глобалізація розвитку комп'ютерних технологій: Інтернет , досягнення та наслідки / С. В. Федоренко // Проблеми та перспективи наук в умовах глобалізації : матеріали VI Всеукраїнської наукової конференції. – Ч. II: фізичне виховання, фізика, інформатика, математика, техніка, біологія, хімія. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2010. – С. 50-54.
2. Федоренко С. В. Розвивальні можливості та проблеми молоді у просторі комп'ютерних ігор / С. В. Федоренко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – том VII. Екологічна психологія. Випуск 27. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 432-440.
3. Федоренко С. В. Молодежь и информационные технологии: угрозы виртуального пространства Интернет / С. В. Федоренко // «Личность и общество : актуальные проблемы педагогики и психологии»: материалы

международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (27 ноября 2012 г.) – Новосибирск: Изд. «СибАК», 2012. – С. 147-154.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНИХ ЧИННИКІВ ВИНИКНЕННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ

У даному розділі представлений аналіз психодіагностичних методик, використаних з вивчення емоційно-мотиваційних чинників виникнення комп'ютерної залежності у студентської молоді. Дається кількісний та якісний аналіз результатів констатувального експерименту, на основі яких виявляються критерії та рівні виникнення комп'ютерної залежності.

2.1. Методичне обґрунтування дослідження чинників виникнення комп'ютерної залежності у студентів

Складність процесу вивчення комп'ютерної залежності як психологічного явища, пов'язаного з віковими та індивідуальними особливостями студентів юнацького віку зумовила необхідність використання взаємодоповнюючих методик, спрямованих на вивчення емоційних та мотиваційних чинників виникнення комп'ютерної залежності у студентської молоді.

Психодіагностичний інструментарій нашого дослідження підбирався з урахуванням можливості використання його як під час контрольних зрізів, так і у ході формувального експерименту. Розробка методичного забезпечення здійснювалася у відповідності з поставленими метою та завданнями дисертаційної роботи, результатами теоретичного аналізу проблеми дослідження. Для нас важливим було відповісти на такі важливі питання: які емоції та емоційні стани здатні спонукати молодь неконтрольовано користуватися інформаційними ресурсами; на задоволення яких потреб найчастіше спрямована молодь, яка прагне безупинно проводити свій вільний час у мережі тощо.

Так, в експериментальному дослідженні були використані такі методики:

- Авторська анкета «Виявлення комп'ютерної залежності» (додаток А).
- Тест «Інтернет-залежність» (авт. К. Янг, адапт. А. Жичкіної) [110].
- Методика «Емоційна спрямованість» Б. Додонова [99].

- Тест «Самооцінка психічних станів» (авт. Г. Айзенк, адапт. О. Прохоровим) [206]
- Методика діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності (авт. Д. Рассел і М. Фергюсон, адапт. С. Корчагіної) [206].
- Тест смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтьєва [179]
- Методика діагностики спрямованості особистості (авт. А. Басс, адапт. В. Смекалом, М. Кучером) [23].
- Методика діагностики ступеня задоволеності основних потреб (авт. А. Маслоу, адапт. В. Скворцовим) [274].

За авторською анкетою «Виявлення комп'ютерної залежності» (додаток А), ми передбачали з'ясувати такі показники: власне наявність залежності; тривалість перебування за комп'ютером (увесь вільний час або більше його половини), мету роботи на комп'ютері (розваги; інформація для навчання чи роботи; Інтернет-спілкування); відчуття під час гри на комп'ютері та які можливості вбачають у грі. Питання були розроблені у відповідності з критеріями мотиваційних та емоційних чинників. Робота за зазначеною методикою активізувала у студентів мотивацію самодослідження, виконувалася з інтересом (довірча валідність). Вона дозволила виділити групи респондентів за емоційними та мотиваційними компонентами (діагностична валідність).

Для виявлення наявності комп'ютерної залежності у студентської молоді ми використали Тест «Інтернет-залежність» (авт. К. Янг, адапт. А. Жичкіної) (додаток А.1), який містить 7 запитань, з варіантами відповідей «А» чи «Б». За кожний варіант «А» досліджуваний отримує 1 бал, за варіант «Б» – 0 балів. Схильними до адикції вважаються респонденти, які набрали більше 3-х відповідей. Комп'ютернозалежними вважаються респонденти у разі отримання 6-7-ми відповідей.

Для виявлення емоційних чинників виникнення комп'ютерної залежності нами були підібрані наступні методики: Методика «Емоційна спрямованість» Б. Додонова [99], Тест «Самооцінка психічних станів» (авт. Г. Айзенк, адапт. О. Прохоровим) [206], Методика діагностики відчуття самотності (авт. Д. Рассел, М. Фергюсон, адапт. С. Корчагіної) [206].

Методика «Емоційна спрямованість» Б. Додонова [99] включає десять переживань, кожне з яких представляє назви видів емоцій: 1) романтичні емоції пов'язані з прагненням до надзвичайного, таємничого: екзотичні країни, подорожі, сильні пристрасті, таємниці; 2) акізитивні емоції (з франц. *acquisition* – придбання) – виникають за потреби в накопиченні та колекціонуванні речей, які виходять за межі необхідності в них; 3) праксичні емоції – потреба активно діяти, досягати поставленої мети, досягати успішних результатів у діяльності; 4) глоричні емоції (з лат. слава) – потреба у славі, можливості стати відомим, популярним, переживанні успіху; 5) гедоністичні емоції – переживання, пов'язані з задоволенням потреби в тілесному та душевному комфорті (насолода їжею, енергії після відпочинку

тощо); 6) альтруїстичні емоції – потреба безкорисливо віддавати, ділитися, допомагати; 7) гностичні емоції (з грецьк. *gnosis* – знання) – потреба отримувати задоволення від процесу отримання знань; 8) пугнічні емоції (з лат. *pugna* – боротьба) – потреба ризикувати, долати небезпеки; 9) комунікативні емоції – потреба в спілкуванні; 10) естетичні емоції – потреба у сприйнятті прекрасного (додаток А.2).

Емоційні стани респонденти проранжували від 1 до 10 у порядку їх переваги для кожної особистості. Зазначена методика дала змогу розкрити змістову інтерпретацію, що показує, які емоційні переживання є найціннішими для респондентів, що є причинами виникнення комп'ютерної залежності.

Методика «Самооцінка психічних станів» (авт. Г. Айзенк, адапт. О. Прохоровим) [206] складається з 40 тверджень, орієнтована на виявлення у досліджуваних таких станів: тривожності, фрустрації, агресивності, ригідності. Кожні з 10 тверджень належать до певного стану. Якщо стан властивий людині, за відповідь виставляється 2 бали; якщо властивий, однак не завжди – 1 бал; якщо не властивий – 0 балів. Ця методика дала можливість діагностувати наступні рівні за станами: 0-7 балів – низький рівень прояву; 8-14 балів – середній рівень прояву; 15-20 балів – високий рівень прояву стану. Ці стани Г. Айзенк розглядав як реактивні властивості особистості. Самооцінка власних емоцій допомагає зрозуміти як респонденти бачать і усвідомлюють особливості і, які емоційні стани можуть бути причинами адикції (додаток А.4).

Методика діагностики відчуття самотності (авт. Д. Рассел, М. Фергюсон, адапт. С. Корчагіної) [206] дозволила діагностувати наступні рівні самотності: високий рівень – 40 до 60 балів, середній рівень – від 20 до 40 балів; низький рівень – від 0 до 20 балів. Методика дозволила з'ясувати, чи переживають залежні особи почуття самотності, чи мають вони високий ступінь самотності як чинник виникнення адикції (додаток А.6).

Для виявлення мотиваційних чинників виникнення комп'ютерної залежності нами були підібрані методики: Тест смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтьєва [179], Методика діагностики спрямованості особистості (авт. А. Басс, адапт. В. Смекалом, М. Кучером) [23], Методика діагностики ступеня задоволеності основних потреб (автор А. Маслоу, адаптована В. Скворцовим) [274].

Тест смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтьєва [179] призначений для дослідження наявності життєвих цілей, особливостей локус-контролю особистості. Ця методика є адаптованою версією тесту «Мета в житті» Джеймса Крамбо і Леонардо Махоліка. Методика була розроблена авторами на основі теорії прагнення до смислу і логотерапії Віктора Франкла. Вибір методики зумовлений такими особливостями, як висока інформативність про наявність життєвих цілей, що дозволило виявити систему особистісних смислів адиктивної молоді. Дана методика включає п'ять показників з

життєзначущою спрямованістю: 1) «Цілі у житті», що характеризує наявність чи відсутність в житті досліджуваного цілей у майбутньому; 2) «Процес життя», або інтерес та емоційна насиченість життя, що свідчить про те, чи сприймає досліджуваний процес власного життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений смыслом; 3) «Результативність життя», або задоволеність самореалізацією, що свідчить про наявність чи відсутність осмисленості життя; 4) «Локус контролю-я», що з'ясовує, чи має людина уявлення про себе як про сильну особистість, що може побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і уявленнями про її зміст; 5) «Локус контролю-життя», або управління життям, що визначає, чи має людина переконання у тому, що вона може контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя або має переконання, що життя не можна свідомо контролювати. Так, методика складається з двадцяти тверджень з подвійним закінченням: два протилежні варіанта закінчення складають полюси оціночної шкали, між якими можливі сім градацій переваги. Досліджуваному пропонувалося обрати одну з семи градацій і підкреслити або обвести відповідну цифру. Обробка результатів проводиться шляхом підсумування кількісних значень для всіх 20 тверджень за всіма шкалами і переведення їх у стандартні значення (процентилі) (додаток А.9).

Методика діагностики спрямованості особистості (авт. А. Басс, адапт. В. Смекалом, М. Кучером) [23] (додаток А.10) складається з 30 суджень, по кожному з яких можливі три варіанти відповідей, які відповідають трьом видам спрямованості особистості: на себе, на спілкування, на діяльність. Респонденти обирають одну відповідь, яка в найбільшій мірі виражає їх думку, і ще одну, яка, навпаки, не співпадає з їх точкою зору. Під час підрахунку результатів за відповідь «більше за все» виставляють 2 бали, «менше за все» – 0 балів, за необрану відповідь – 1 бал. Бали переносять у ключ, потім підсумовують їх для кожного виду спрямованості окремо. Вид спрямованості, який отримує найбільшу кількість балів і є актуальним для респондентів.

Методика діагностики ступеня задоволеності основних потреб (авт. А. Маслоу, адапт. В. Скворцовим) [274] складається з 15 тверджень. Методика вимірює ступінь задоволеності основних потреб: матеріальні, потреби в безпеці, міжособистісні, потреби в визнанні, потреби в самовираженні, а також визначає актуальні головні потреби (додаток А.8).

2.2. Особливості прояву комп'ютерної залежності та показники її рівні її розвитку у студентської молоді

В експериментальному дослідженні наступним нашим завданням було визначення критеріїв, їх рівнів та показників комп'ютерної залежності у студентської молоді.

Експериментально-дослідна робота проводилась на базі таких вищих навчальних закладів: Міжнародний університет розвитку людини «Україна» (м. Хмельницький), НПУ імені М.П. Драгоманова (м. Київ), Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова (м. Миколаїв), Національний авіаційний університет (м. Київ). Загалом, дослідженням було охоплено 286 студентів I-III курсів, віком від 18 до 26 років, 120 дівчат та 166 хлопців.

На першому етапі необхідно було виявити студентів, які мають комп'ютерну залежність. За аналізом вчень з комп'ютерної залежності було визначено критерії та показники комп'ютерної залежності (1 – часовий параметр, 2 – емоційно-мотиваційний параметр, 3 – комунікативно-дієвий, 4 – оцінний параметр) (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Показники рівнів комп'ютерної залежності у студентської молоді

Рівні комп'ютерної залежності	Показники комп'ютерної залежності
Високий рівень	У комп'ютерозалежних фактично весь вільний час належить віртуальній реальності. Окрім цього, вони мають пристрасть до комп'ютерних ігор в мережі, відчуття відключення від реального світу та загалом відмовляються приймати участь в соціальних сферах. Досліджувані нездатні контролювати емоційні реакції під час взаємодії з комп'ютером.
Середній рівень	У респондентів половина вільного часу належить віртуальній реальності, в якій виникає нав'язливе захоплення мережевими спілкуванням та знайомствами у мережі, між тим, вони частково приймають участь у чатах. Студенти час від часу прагнуть налагоджувати соціальні зв'язки та міжособистісні взаємини у віртуальній реальності та частково здатні адекватно контролювати емоційні реакції під час взаємодії з комп'ютером.
Низький рівень	Студенти приділяють віртуальній реальності у зв'язку з певною пізнавальною та робочою метою та без особливого захоплення використовують комп'ютер у повній мірі для значущих розвивальних життєвих цілей. Окрім цього, вони прагнуть налагоджувати систематичне спілкування, міжособистісні стосунки у реальному житті та здатні вільно переключитись на позакомп'ютерну діяльність.

Так, до числа значущих критеріїв наявності комп'ютерної залежності студентів віднесено наступні:

- часовий параметр, який визначається кількістю часу, який студент проводить за комп'ютером;
- емоційно-мотиваційний параметр, що характеризує міру захопленості та емоційні реакції в процесі взаємодії з комп'ютером (пристрасть, захоплення комп'ютерною діяльністю студента) та мету, яка переслідується у процесі зазначеної діяльності (ігри, спілкування у мережах, перегляд фільмів, завантаження музики, фільмів), - її наявність, усвідомленість, соціальну значущість;
- комунікативно-дієвий параметр, що характеризує наявність потреби у спілкуванні, систематичних міжособистісних взаєминах у віртуальній реальності та спосіб задоволення потреби (чим менше можливостей має студент задовольнити потребу у спілкуванні в реальному житті, тим більшою є його потреба у задоволенні її засобами Інтернет-комунікацій);
- оцінний параметр, який включає вміння студента оцінювати власний спосіб діяльності у віртуальній реальності, вплив комп'ютерних ресурсів на емоційне благополуччя та стан психічного здоров'я, відсутність чи наявність відчуття роздратованості під час припинення чи скорочення роботи за комп'ютером.

На другому етапі нашого дослідження важливим питанням є визначення рівнів комп'ютерної залежності серед студентської молоді. За методикою «Інтернет-залежність» (авт. К. Янг, адапт. А. Жичкіної), респондент вважається адиктом у разі отримання більше трьох ствердних відповідей. У залежності від кількості запитань у тесті, на які відповідали респонденти та у відповідності з критеріями визначення комп'ютерної залежності за даною методикою, було виділено групи студентів, які мають рівні комп'ютерної залежності: високий, середній та низький. Так, до високого рівня комп'ютерної залежності належить 50 студентів, до середнього рівня - 13 студентів, до низького - 223 студенти.

Аналіз адиктів з високим рівнем комп'ютерної залежності. За результатами діагностики з'ясовано, у адиктів активність спрямована на неналежне використання комп'ютера, - Інтернет все більше заміщає сім'ю та друзів в якості сфери реалізації особистості в соціальному середовищі. Адикти ствердно відповідають на питання «Чи були у вас ситуації, коли ви ризикували мати проблеми в роботі, навчанні, особистому житті через Інтернет», «Чи приховували ви час знаходження за комп'ютером», що характеризує стан відмови студента від участі в життєвих сферах діяльності (навчальної, робочої, особистісної). У 70% адиктів частота роботи за комп'ютером займає увесь вільний час, від 15 годин і більше щодня, часто у час сну не відпочивають, 30% - проводять час по 10-12 годин. Респонденти ствердно відповідають на такі запитання опитувальника К. Янг «Чи відчували Ви потребу в збільшенні часу, проведеного в мережі», «Чи знаходились в мережі більше, ніж запланували», «Чи відчуваєте потребу в збільшенні часу, проведеного за комп'ютером», «Чи мали ви неуспішні спроби контролювати, обмежити чи скоротити час проведення за

комп'ютером». При припиненні або скороченні часу, що проводиться в мережі, виникає високий рівень роздратованості, рухоме збудження, непосидючість, тривога, нав'язливі думки про те, що зараз відбувається в мережі. Вони ствердно відповідають на питання діагностики «Чи відчували ви себе втомленим, пригніченим чи роздратованим при спробах обмежити чи зупинити користування комп'ютером?». Серед них 64% осіб відповідає, що має роздратування, коли необхідно припинити гру. Надають перевагу розвагам: ігри – 74%; перегляд чи скачування відео, музики – 50%, які звужують їх сфери діяльності та соціально обмежують їх у зовнішньому світі, спрямовуючи на віртуальний світ. Привабливість комп'ютерних ігор адикти вбачають в: можливості позмагатись, стати лідером – 48%, піднесеному настрої, що супроводжується емоційними реакціями, ейфорією, відчуттям власної значущості – 40%, уникненні повсякденних проблем, забутті і відтягуванні їх вирішення, потрапляння таким чином у пастку постійної втечі від реальності – 36%, відключенні від реального світу, зануренню у віртуальний світ, де можна почувати себе досить безпечно та захищено через анонімність дій – 30%, якому сприяє і вибір ігор таких, як: гра Warcraft («Видуманий Всесвіт») – 66%, побудована у стилі фентезі, гра Half Life («Період напіврозпаду») – 52% – у стилі трилеру (за романами Стівена Кінга), гра Call of Duty («Службовий обов'язок») – 60%, – на тему Другої світової війни, коли гравець сприймає те, що відбувається з ним очима головного героя, що сприяє більшому зануренню у гру і обумовлює певні психологічні особливості: закритість для зовнішнього світу, конфіденційність, відособлення, знижується потреба у спілкуванні, з'являються труднощі в описі своїх почуттів; можливість долати перешкоди на шляху досягнення перемоги у грі, відчуття унікальності і визнання – 28%, уникнення самотності, подолання порушеної міжособистісної взаємодії в реальному житті, компенсації знижених комунікативних здібностей – 14%.

Аналіз адиктів з середнім рівнем комп'ютерної залежності. Учасники експерименту визнають, що часто пристрасно захоплюються працею чи грою на комп'ютері, і можуть нерегулярно харчуватись або забути про прийом їжі. Адикти проводять час за комп'ютером по 5-8 годин – 38%, 9-10 годин – 46% щодня, з них тривалість часу проведення за комп'ютером більше 12 годин – у 30%. Респонденти визнають, що переживають сильне відчуття ображеності, але більш статичні, не мають рухомого збудження. Надають перевагу комунікації в соціальній мережі (спілкування, сайти знайомств) – 69,23%, відвідуванню сайтів для дорослих – 7%. Адикти частіше за все обирають соціальну мережу «В контактi» – 84,61%, Facebook – 15,38%, Живой Журнал – 7,69%. Через порушення міжособистісних взаємин з батьками та однолітками потреба в спілкуванні не реалізується, що призводить до формування комп'ютерної залежності.

Аналіз адиктів з низьким рівнем комп'ютерної залежності.

Респонденти усвідомлюють важливість виконання соціальних та гігієнічних задач, проводять за комп'ютером від 1 до 4 годин, не мають роздратованості при скороченні чи припиненні перебування в мережі; вище згадані симптоми відсутні, – легко займаються будь-якою діяльністю, не пов'язаною з комп'ютерною, відсутні глибокі переживання при неможливості користуватись комп'ютером. Учасники соціально активні в реальному житті, спілкуються і взаємодіють відкрито з людьми і в мережі, часто використовують Інтернет для пошуку інформації для навчання та роботи.

Результати діагностичного дослідження рівнів комп'ютерної залежності надали можливість виявити типи досліджуваних за поведінковими проявами: дійсний адиктивний тип, потенційний адиктивний тип, незалежний тип. Надалі у таблицях використовуємо назви видів поведінки досліджуваних осіб, як: дійсні адикти, потенційні адикти, незалежні студенти (табл. 2.2).

Респондентів, які мають високий рівень адикції віднесено до групи дійсний адиктивний тип поведінки залежно від збільшення технічних можливостей користувачів, широкого впливу технічних ресурсів, великого спектру та інтенсивності ознак комп'ютерної залежності. Збільшення тривалості використання комп'ютера, розширення щоденних часових меж, фіксація на певних видах діяльності, відчуття образи або роздратованості при припиненні або скороченні часу, який проводиться за комп'ютером, зниження власної саморегуляції, спрямування особистості тільки на віртуальну активність – відключення від реального світу у вигляді комп'ютерних ігор чи мережевого спілкування, нехтуючи видами діяльності поза комп'ютером, дає можливість виділити дійсний адиктивний тип поведінки.

Середній рівень адикції мають досліджувані з потенційним адиктивним типом поведінки. Учасники експерименту з потенційним адиктивним типом поведінки мають прояви адикції та ризик розвитку комп'ютерної залежності вищий порівняно з респондентами з незалежним типом поведінки.

Таблиця 2.2

Аналіз поведінки у студентів за методикою «Інтернет-залежність» (авт. К. Янг, адапт. А. Жичкіної) [110]

Результати за методикою		Абс.	%
Кількість осіб, що брали участь у дослідженні		286	100,00
З них	жіночої статі	120	41,95
	чоловічої статі	166	58,04
Кількість осіб з дійсною адикцією		50	17,48
З них	жіночої статі	19	38,00
	чоловічої статі	31	62,00
Кількість осіб, схильних до адикції		13	4,54
З них	жіночої статі	7	53,84

	чоловічої статі	6	46,15
Кількість незалежних студентів		223	77,97
З них	жіночої статі	94	42,15
	чоловічої статі	129	57,84

Проте, головна особливість, яка відрізняє потенційних адиктів від дійсних адиктів – це звуженість і мінімальність ознак патологічного використання комп'ютера та мережі. Низький рівень адикції мають досліджувані з незалежним типом поведінки. Таким чином, виявлено групи досліджуваних, які мають комп'ютерну залежність – дійсні адикти – 50 студентів (17,48%), мають схильність до комп'ютерної залежності – потенційні адикти – 13 осіб (4,54%) та ті, що не мають комп'ютерної залежності – незалежні – 223 особи (77,97%) (табл. 2.2). За співставленням кількості осіб на технічних та гуманітарних спеціальностях з'ясували, що на гуманітарних спеціальностях – 18 комп'ютернозалежних (28,57%), на технічних спеціальностях – 45 комп'ютернозалежних (71, 42%).

Вивчено, що на спеціальностях з комп'ютерною спрямованістю («Комп'ютерна інженерія» – 11 осіб (17, 46%), «Системне програмування» – 9 осіб (14,28%), «Комп'ютеризовані системи управління та автоматика» – 18 осіб (28,57%)) адиктів більше – 38 осіб (60,31%), ніж на суто технічних спеціальностях – 7 осіб (11,11%): «Електричні системи і комплекси транспортних засобів» – 4 особи (6,34%), «Електромеханічні системи та електропривод» – 2 особи (3,17%), «Електронні системи» – 1 особа (1,58%).

Серед дійсних адиктів виявлено 15 студентів (30%) на гуманітарних спеціальностях («Соціальна робота», «Психологія»), 35 студентів (70%) на технічних спеціальностях («Комп'ютерна інженерія» – 8 студентів (16%), «Системне програмування» – 8 студентів (16%), «Комп'ютеризовані системи управління та автоматика» – 13 студентів (26%), «Електричні системи і комплекси транспортних засобів» – 4 студента (8%), «Електромеханічні системи та електропривод» – 2 студента (4%). Так, на I курсі було 9 студентів, на II курсі – 6 студентів, на III курсі – 35 студентів.

Отже, з'ясували, що у студентів, які вчаться на спеціальностях з комп'ютерною спрямованістю, ризик виникнення комп'ютерної залежності вищий, ніж у студентів на інших спеціальностях. З'ясували, що адикцію серед жінок мають 26 студентів, серед чоловіків – 37 студентів, що свідчить про більшу схильність до комп'ютерної залежності у чоловіків.

Аналіз результатів діагностичного обстеження дозволив сформулювати психологічну характеристику дійсного адикта: Олександр М., студент 3 курсу Національного авіаційного університету, напрям підготовки: «Системне програмування», 21 рік. Має високий рівень комп'ютерної залежності, відповів ствердно на 7 запитань діагностики комп'ютерної залежності К. Янг. Відмічається несміливістю, неактивністю під час виконання вправ. Ніяковіє під час надання будь-яких відповідей, мріє про досягнення матеріального

успіху. У ході виконання вправ було з'ясовано, що має проблеми під час знайомства з дівчатами, присутній високий рівень відчуття самотності, тому знайомиться і спілкується в Інтернеті. Відокремлюється від близької взаємодії з іншими учасниками, є індивідуалістом, має спрямованість на себе, – своє «Я», неконформний з групою, насторожено відноситься до будь-яких запитань. Має потребу у тривалому періоді ізоляції, здатний отримувати опосередковані контакти з іншими людьми. За даними опитування, за комп'ютером проводить до 15 годин щодня, йому важко віднайти захоплення поза комп'ютером, у реальному житті. Грає переважно у комп'ютерну гру Warcraft («Видуманий Всесвіт»), яка побудована у стилі фентезі, і дає можливість поринути у світ власних фантазій. Оскільки студент не має можливості реалізувати себе в реальних досягненнях, діяльність відбувається у мріях, у віртуальному просторі Інтернет через ігрову діяльність, де задовольняє можливість позмагатись, стати лідером. Має високий рівень сформованості цілей на майбутнє і провідною емоцією є глорична, прагнення до слави і визнання, однак середній рівень інших смисложитєвих орієнтацій свідчить про незадоволеність самореалізацією і те, що індивід вважає себе не досить сильною особистістю, щоб побудувати своє життя. Цьому заважають високий рівень фрустрації, ригідності, тривожності. За аналізом результатів діагностики з'ясовано, що незадоволеними є потреби: у визнанні, у самовираженні, власній значущості; частково незадоволеними – матеріальні потреби, соціальні потреби, потреби у безпеці.

Ця характеристика пояснює те, що стан тривожності у студентів перешкоджає формуванню позитивної Я-концепції та гальмує особистісне самоствердження у навчально-професійній діяльності. Самотність адиктів полягає у тому, що комп'ютернозалежні студенти займаються різними справами на самоті, часто відчують нестачу у спілкуванні через відсутність реального співрозмовника. Вони покладають надії на розширення соціальних контактів, але своєю поведінкою ще більше поглиблюють свою самотність, соціальну ізолюваність.

Потенційних адиктів виявлено 3 студенти (23%) на соціально-гуманітарних формах спеціальності («Психологія»), 10 студентів (77%) – на технічних спеціальностях («Комп'ютерна інженерія» – 3 студенти (23%), «Системне програмування» – 1 студент (7,6%), «Комп'ютеризовані системи управління та автоматика» – 5 студентів (38%), «Електронні системи» – 1 студент (7,6%). Було з'ясовано потенційних адиктів на I курсі – 4 студента (30,7%), на II курсі – 2 студента (15,3%), на III курсі – 7 осіб (54%).

Надаємо психологічну характеристику потенційного адикта: Андрій К., студент 3 курсу Національного авіаційного університету, напрям підготовки: «Комп'ютерна інженерія», 20 років. Має низький рівень комп'ютерної залежності, відповів ствердно на 3 запитання діагностики комп'ютерної залежності К. Янг: «Не можу контролювати використання Інтернет», «Кожний раз проводжу в Інтернеті більше часу, ніж планував», «Відчуваю потребу

проводити вільний час в Інтернеті». Чутливий та емоційно реагуючий на те, що скажуть інші люди. При цьому, має спрямованість на власну особистість, свої почуття і переживання, привертає увагу до власної особистості. За комп'ютером проводить від 1 до 3 годин, що має динаміку наростання час від часу. Має середній рівень показників емоційних станів: тривожності, фрустрації, ригідності, тривожності. Робив неуспішні спроби вчасно вийти з Інтернету, щоб встигнути на роботу, навчання. Мріє про те, щоб знайти співбесідника або друга, що свідчить про середній рівень суб'єктивного відчуття самотності, поверхневі та непостійні соціальні взаємовідносини, надання переваги спілкуванню через Інтернет. З'ясовано, що частково незадоволеними є потреби: соціальні, матеріальні, у визнанні, самовираженні. Має прагнення долати труднощі, однак, часто через невдачі обирає шлях втечі або уникнення неприємностей – поглинутість віртуальною діяльністю. Має високий рівень захопленості процесом певної діяльності (смысловиттєва орієнтація «Процес») та віру в те, що може побудувати своє життя (смысловиттєва орієнтація «Локус-Я»), свідчить про те, що може керувати своїм життям. Однак, невміння ставити цілі (показник «Цілі» – середній рівень) та досягати успіху заважає сприймати себе впевнено у суспільстві.

Отже, потенційний адикт відрізняється від дійсного тим, що має середній рівень показників емоційних станів: тривожності, фрустрації, тривожності та самотності. Мріє про те, щоб знайти співбесідника, друга та намагається це зробити на відміну від потреби дійсного адикта у тривалому періоді ізоляції та опосередкованих контактах з іншими людьми. Частково незадоволеними має потреби: соціальні, матеріальні, у визнанні, самовираженні, тоді як зазначені потреби є незадоволеними у дійсного адикта.

Незалежних осіб виявлено 223 особи: 103 особи (46,18%) на соціально-гуманітарних формах спеціальності («Психологія», «Соціальна робота»), на спеціальностях з комп'ютерною спрямованістю: 77 осіб (34,52%) «Комп'ютерна інженерія», «Системне програмування», «Комп'ютеризовані системи управління та автоматика», «Електронні системи», на технічних спеціальностях – 120 осіб (53,81%): «Електричні системи і комплекси транспортних засобів», «Електромеханічні системи та електропривод», «Техніка та електрофізика високих напруг». Було з'ясовано незалежних осіб на I курсі – 63 особи (28,25%), на II курсі – 61 особа (27,35%), на III курсі – 99 осіб (44,39%).

Ганна К., незалежна студентка 3 курсу Національного авіаційного університету, напрям підготовки: «Системне програмування», 21 рік. На вигляд – дуже комунікабельна. З бесіди та тестування дізнались, що має багато друзів, низький рівень самотності, тривожності, ригідності, фрустрації. Комп'ютерна залежність відсутня, відповіла ствердно на одне запитання діагностики залежності (К. Янг): «Кожний раз проводжу в Інтернеті більше часу, ніж планувала». Використовує комп'ютер, щоб знайти в Інтернеті інформацію для навчання, скачування музики та фільмів. Спрямована на

досягнення успіху в навчанні, де і виявляє свою активність, є старостою групи. Про це свідчать задоволені потреби у безпеці, визнанні, самовираженні за методикою Діагностики ступеня задоволеності основних потреб. Має високі показники смисложиттєвих орієнтацій, що свідчить про задоволеність самореалізацією, і те, що вона вважає себе досить сильною особистістю, щоб побудувати осмислене життя.

Отже, було відмічено, що студентка відрізняється від дійсних та потенційних адиктів тим, що має низький рівень самотності, тривожності, ригідності та фрустрації. Потреби у безпеці, визнанні, самовираженні задоволені на відміну від адиктів. Виявляє високу соціальну активність, володіє вмінням керувати своїм життям, що не виявлено у адиктів.

2.3. Результати дослідження емоційно-мотиваційних чинників виникнення комп'ютерної залежності у студентської молоді

На наступному етапі дослідження нашим завданням було з'ясування емоційно-мотиваційних чинників виникнення адикції за обраними методиками.

Використання методики для діагностики самооцінки психічних станів (авт. Г. Айзенк, адапт. О. Прохоровим) [206] дозволило визначити наступні чинники виникнення комп'ютерної залежності (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Показники психічних станів у залежних та незалежних студентів

Психічні стани	Незалежні студенти n=223			Дійсні адикти n=50			Потенційні адикти n=13		
	Рівні емоційних станів			Рівні емоційних станів			Рівні емоційних станів		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Тривожність	1,91	32,28	65,91	54,00	36,00	10,00	30,76	23,07	46,15
Фрустрація	3,60	17,93	78,47	56,00	22,00	22,00	46,15	30,76	23,07
Агресивність	13,91	63,67	22,42	22,00	66,00	12,00	23,07	38,46	38,46
Ригідність	6,24	21,07	72,19	10,00	68,00	22,00	7,69	46,15	46,15

З'ясовано, що дійсні адикти мають підвищені показники за емоційними станами агресивності, тривожності, фрустрованості та ригідності. Це свідчить про наявність у свідомості студентів з високим рівнем комп'ютерної залежності негативних емоцій і почуттів, емоційної нестійкості, низької самооцінки, страхів, пов'язаних з прагненням уникати невдач і переживань у повсякденному житті.

Результати за цією методикою показали, що *дійсні адикти* мають високий рівень тривожності – 27 студентів, середній рівень – 18 студентів, низький – 5 студентів; високий рівень фрустрації – 28 студентів, середній – 11

студентів, низький – 11 студентів; високий рівень агресивності – 11 студентів, середній рівень – 33 студентів, низький рівень – 6 студентів; високий рівень ригідності – 5 студентів, середній рівень – 34 студентів, низький рівень – 11 студентів.

Серед потенційних адиктів високий рівень тривожності мають 4 студента, середній рівень – 3 студента, низький рівень – 6 студентів; високий рівень фрустрації – 6 студентів, середній рівень – 4 студента, низький рівень – 3 студента; високий рівень агресивності – 3 студента, середній рівень – 5 студентів, низький рівень – 5 студентів; високий рівень ригідності – 1 особа, середній – 6 студентів, низький – 6 студентів.

Незалежні студенти отримали такі результати: високий рівень тривожності мають 4 студента, середній рівень – 72 студента, низький рівень – 147 студентів; високий рівень фрустрації – 8 студентів, середній рівень – 40 студентів, низький рівень – 175 студентів; високий рівень агресивності – 31 студент, середній рівень – 142 студента, низький рівень – 50 студентів; високий рівень ригідності – 15 студентів, середній рівень – 47 студентів, низький рівень – 161 студент.

Аналіз результатів діагностики дозволив з'ясувати за високими показниками середнє значення самооцінки психічних станів адиктів та побудувати рейтинг емоційних станів: ригідність (57,07%), фрустрацію (51,07%), агресивність (52,23%), тривожність (50,07%) (рис. 2.1).

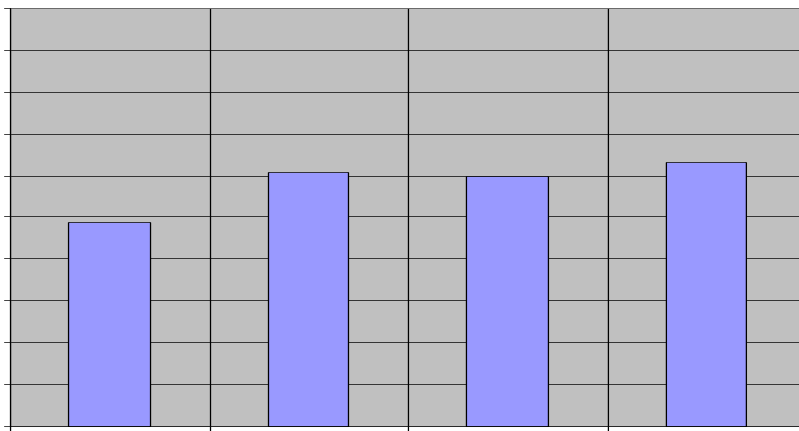


Рис. 2.1. Середнє значення самооцінки психічних станів адиктів у %

Результати діагностики за методикою діагностики самооцінки психічних станів (авт. Г. Айзенк, адапт. О. Прохоровим) [206] показали, що виникнення комп'ютерної залежності спричинене неможливістю гнучко змінювати поведінку щодо певних життєвих ситуацій та труднощами у вирішенні проблем; у досліджуваних виникають спалахи агресії та підвищується рівень тривожності щодо власного майбутнього, – комп'ютерні технології постають як заміник реального життя з невирішеними проблемами. Натомість, у віртуальному світі студентам вдається подолати перепони зі значною легкістю.

Отже, на високому рівні статистичної значущості виявлено наявність позитивного кореляційного зв'язку між рівнем тривожності ($r=0,834$, $p\leq 0,01$), ригідності ($r=0,602$, $p\leq 0,01$), фрустрованості ($r=0,590$, $p\leq 0,01$) і комп'ютерною залежністю. У випадку кореляційного

зв'язку між рівнем агресивності ($r=0,325$, $0,05 < p \leq 0,1$) – результати статистично значущі на рівні тенденції. Для зіставлення показників адикції та емоційно-мотиваційних чинників виникнення комп'ютерної залежності використовувався r -коефіцієнт Пірсона, оскільки розподіл вибірки є нормальним. Усі статистичні розрахунки було проведено за допомогою програми Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), версії 17.0 [218; 219].

Результати дослідження відчуття самотності (авт. Д. Рассел і М. Фергюсон, адапт. С. Корчагіної) [206] показали, що дійсні адикти мають високий рівень самотності – 30 студентів, середній рівень самотності – 12 студентів, низький рівень самотності – 8 студентів. На високому рівні статистичної значущості виявлено наявність позитивного кореляційного зв'язку між рівнем самотності дійсних адиктів та комп'ютерної залежності ($r=0,875$, $p \leq 0,01$).

Серед потенційних адиктів високий рівень самотності мають 5 студентів, середній рівень самотності – 4 студента, низький рівень – 4 студента.

Незалежні особи отримали такі результати: високий рівень самотності мають 20 студентів, середній рівень – 14 студентів, низький рівень – 189 студентів.

Результати діагностики проявів самотності представлені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Результати діагностики самотності у досліджуваних осіб

N=286

Незалежні студенти n=223			Дійсні адикти n=50			Потенційні адикти n=13		
Рівні самотності			Рівні самотності			Рівні самотності		
Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
%	%	%	%	%	%	%	%	%
9,00	6,27	84,73	60,00	24,00	16,00	38,46	30,76	30,78

Отже, можна зробити висновок, що залежні юнаки мають високий рівень відчуття самотності, що спонукає їх занурюватись у власний світ емоцій, переживань і фантазій, спрямовує їх поведінку на екстернальну активність та діяльність у сфері комп'ютерних технологій. Це призводить до самоізоляції від зовнішнього світу, респонденти мають звичку приписувати відповідальність за власні події життя зовнішнім факторам, а не собі, не проявляють зовнішню активність.

Результати діагностики за методикою «Емоційна спрямованість» Б. Додонова [99] показали, що у дійсних та потенційних адиктів існує прагнення до подолання небезпек (пугнічні емоції), потреба в самоствердженні, славі (глоричні емоції), прагнення займатись певною справою (праксичні). Останні місця у незалежних та потенційних адиктів займає прагнення до придбання, колекціонування, накопичення речей.

Рейтинг проявів емоцій представлений у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Показники рейтингу проявів емоцій за рангом та у %

Дійсні адикти n=50		%	Незалежні студенти n=223		%	Потенційні адикти n=13		%
1	комунікативні	18	1	праксичні	17	1	пугнічні	23
2	пугнічні	16	2	альтруїстичні	17	2	романтичні	15
3	глоричні	14	3	комунікативні	14	3	праксичні	15

		пу гн іч ні								
Дійсні адикти	18,00	16,00	14,00	14,00	12,00	10,00	8,00	4,00	2,00	2,00
Потенційні адикти	7,69	23,07	15,38	15,38	15,38	1,00	1,00	15,38	1,00	7,69
Середній бал	12,84	19,53	14,69	14,69	13,69	5,50	4,50	9,69	1,5	4,84
Місце	5	1	2	3	4	7	9	6	10	8
Незалежні студенти	13,90	9,41	7,17	17,04	12,55	17,04	2,69	4,45	4,45	11,21
Місце	3	6	7	1	4	2	10	8	9	5

Глоричні емоції (прагнення до слави, самоствердження) вище стоять у адиктів. Комунікативні емоції (бажання спілкуватись) у незалежних стоять на третьому місці, тоді як у адиктів – на п'ятому місці. Практичні емоції вище стоять у незалежних осіб. Альтруїстичні емоції (прагнення допомагати іншим, спрямованість до людей) вище стоять у незалежних досліджуваних, тоді як у адиктів цей стан займає передостаннє місце. На останніх місцях в обох групах стоять такі емоції, як гностичні (прагнення до пізнання) та акизитивні (прагнення до придбання, колекціонування, накопичення речей). За нашим дослідженням, прагнення перемагати, самоствердження, бажання слави та визнання важать велике значення в житті і є спонукальним чинником, що спрямовує адиктів до використання комп'ютерних технологій.

За методикою діагностики смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтьєва [179], за шкалою «Цілі» з'ясували такі результати: серед дійсних адиктів високий рівень мають – 46,00%, потенційних адиктів – 46,00%, незалежних студентів – 57,39%. За інтерпретацією субшкал, життєві плани у половини досліджуваних з комп'ютерною залежністю мають реальну опору у теперішньому, що свідчить про наявність особистої відповідальності за їх реалізацію (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Результати діагностики СМО та ЛК* комп'ютернозалежних та незалежних студентів

Фактори СМО і ЛК	Незалежні студенти n=223			Дійсні адикти n=50			Потенційні адикти n=13		
	Рівні СМО і ЛК			Рівні СМО і ЛК			Рівні СМО і ЛК		
	Вис.	Сер.	Низ.	Вис.	Сер.	Низ.	Вис.	Сер.	Низ.
Цілі	57,39	38,11	4,48	46,00	52,00	2,00	46,15	53,84	0,00
Процес	63,67	33,63	2,69	40,00	56,00	4,00	61,53	30,76	7,69
Результат	67,71	28,25	4,03	48,00	46,00	6,00	53,84	46,15	0,00
ЛК-Я	60,53	30,94	8,52	54,00	40,00	6,00	61,53	30,76	7,69
ЛК-життя	63,22	33,18	3,58	42,00	52,00	6,00	61,53	30,76	7,69

Примітка: 1. СМО – смисложиттєві орієнтації. 2. ЛК – локус контролю

За кореляцією Пірсона на рівні статистичної значущості виявлено наявність позитивного кореляційного зв'язку між шкалою «Цілі» та рівнем комп'ютерної залежності ($r=0,374$, $p\leq 0,05$).

За шкалою «Процес» серед дійсних адиктів високий рівень мають – 40,00% студентів, потенційних адиктів – 61,53% студентів, незалежних – 63,7% студентів. Це свідчить про те, що респонденти сприймають своє життя як цікавий, емоційно насичений смислом процес. На високому рівні статистичної значущості виявлено наявність позитивного кореляційного

зв'язку між шкалою «Процес» та рівнем комп'ютерної залежності ($r=0,654$, $p\leq 0,01$).

За шкалою «Результативність життя, або задоволеність самореалізацією» дійсні адикти мають високий рівень – 48% студентів, потенційні адикти – 53,84% студентів, незалежні – 67,71% студентів. У досліджуваних без комп'ютерної залежності результати свідчать про задоволеність самореалізацією, а у студентів з комп'ютерною залежністю це відчуття мають половина респондентів. З'ясовано високу статистичну значущість зв'язку між шкалою «Результат» та рівнем адикції ($r=0,433$, $p\leq 0,05$).

За шкалою «Локус контролю-Я» (Я-хазяїн життя) дійсні адикти мають високий рівень – 54% студентів, потенційні адикти – 61,53% студентів, незалежні – 60,53% студентів. Це означає, що половина досліджуваних з дійсною адикцією вважають себе сильними особистостями, які володіють свободою вибору для того, щоб побудувати своє життя ($r=0,112$, $p>0,1$, незначущий кореляційний зв'язок).

За шкалою «Локус контролю-Життя» дійсні адикти мають високі бали – 63,22% студентів, потенційні адикти – 61,53% студентів, незалежні – 42% студентів, що свідчить про те, що існує переконання, що вони можуть контролювати своє життя ($r=0,535$, $p\leq 0,01$).

Таким чином, особливості показників за факторами смисложиттєвих орієнтацій та аспектів локус-контролю відрізняються у осіб з комп'ютерною залежністю від результатів у респондентів без комп'ютерної залежності тільки у кількісному значенні. Окресленості поняття «смысл життя» та потреби навчитись контролювати своє життя, приймати рішення та втілювати їх в життя потребують 54% студентів з комп'ютерною залежністю.

За методикою діагностики спрямованості особистості (авт. А. Басс, адапт. В. Смекалом, М. Кучером) [23] незалежні особи отримали такі результати: у 63 студентів виявлена спрямованість на себе, 67 студентів – на спілкування, 93 студентів – на діяльність. Серед дійсних адиктів: 30 студентів мають спрямованість на себе, 8 студентів – на спілкування, 12 студентів – на діяльність.

Результати за цією методикою показали, що потенційні адикти мають такі результати: 8 респондентів – спрямовані на себе, 2 респондента – на спілкування, 3 респонденти – на діяльність (табл. 2.8)

Таблиця 2.8

Кількісні показники (%) спрямованості особистості у комп'ютернозалежних та незалежних студентів

Незалежні особи N=223			Дійсні адикти N=50			Потенційні адикти N=13		
Види спрямованості			Види спрямованості			Види спрямованості		
Особиста	Комунікат	Ділова	Особиста	Комунікат	Ділова	Особиста	Комуніка	Ділова
28,25	30,04	41,70	60,00	16,00	24,00	61,53	15,38	23,07

Це свідчить про те, що причиною комп'ютерної залежності виступає спрямованість на внутрішній світ, прагнення до самовигоди, матеріального та психологічного комфорту,

змістовний аспект життя складає пошук свого істинного «Я», тоді як для незалежних змістом життя є діяльність. Виявлено наявність позитивного кореляційного зв'язку між показниками спрямованості та адикції на рівні високої статистичної значущості ($r=0,728, p \leq 0,01$).

За результатами діагностики ступеню задоволеності основних потреб (авт. А. Маслоу, адапт. В. Скворцовим) [274] з'ясовано, що дійсні адикти мають частково незадоволені потреби у визнанні – у 36 студентів, у безпеці – 33 студенти, матеріальні потреби – 30 студентів, соціальні потреби – 28 студентів; незадоволені потреби – в самовираженні – у 22 студентів.

Потенційні адикти мають частково незадоволені потреби у визнанні – 9 студентів і матеріальні потреби – 8 студентів, соціальні потреби – 7 студентів; незадоволені потреби у – у визнанні та самовираженні – 4 особи. Незалежні студенти мають задоволені потреби: у безпеці – 159 респондентів, у визнанні – 153 респондента, в самовираженні – 151 респондент, соціальні – 139 респондентів, матеріальні потреби – 130 респондентів (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Назви основних потреб	Кількісні показники (%) задоволеності потреб								
	Незалежні n=223			Дійсні адикти n=50			Потенційні n=13		
	Ступінь задоволеності потреб			Ступінь задоволеності потреб			Ступінь задоволеності потреб		
	ЗД*	ЧНЗ	НЗ	ЗД	ЧНЗ	НЗ	ЗД	ЧНЗ	НЗ
Матеріальні	58,29	11,65	29,59	22,00	60,00	18,00	23,07	61,53	7,69
У безпеці	71,30	4,48	24,21	24,00	66,00	10,00	38,46	53,84	7,69
Соціальні	62,33	27,35	10,31	30,00	14,00	56,00	46,15	7,69	46,15
У визнанні	68,60	23,76	7,62	6,00	72,00	22,00	0,00	69,23	30,76
Самовираження	67,71	16,59	15,70	12,00	44,00	44,00	15,38	53,84	30,76

Примітка*. Потреби: ЗД – задоволені; ЧНЗ – частково незадоволені; НЗ – незадоволені

Середнє значення рейтингу актуальних потреб ком'ютернозалежних та незалежних студентів представлено в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Середнє значення рейтингу актуальних потреб адиктів та незалежних осіб																
Назва потреб	Дос	Ма	з	з	М	У	Р	Ма	М	Б	П	М	К	з	Б	
Показники у %	яг	ти	а	а	а	п	о	тер	а	е	р	а	у	н	у	
	те	п	б	р	т	р	з	іал	й	з	а	т	п	а	т	
	виз	лі	е	о	и	о	в	ьн.	с		г	и	л	й	и	
	нан	сто	з	б		ч	и	ко	т	н	н		я	т		
	ня	сун	п	л	с	и	т	мф	е	е	е	в	т	и	з	
		ки	е	я	п	т	о	орт	р	п	н	н	п	и	р	о
			ч	т	і	и	к		н	р	н	я	л		с	з
			.	и	в	с	з		і	є			и	р	п	о
			м	г	б	с	д		с	є	м	н	в	ч	р	у
			й	р	е	т	і		т	м	н	о	і	р	а	м
		б	о	і	а	н		ь	н	о	в		у	в	і	
		у	ш	д		н			с	о	о			у	л	

			т н є	і п у г н і ч н і	н и к а		о с т е й			т і	г о				м
Дійсні адикти	16,00	4,00	6,00	2,00	22,00	2,00	2,00	10,00	2,00	2,00	2,00	10,00	2,00	10,00	14,00
Потенційні адикти	23	0,00	0,00	0,00	15,38	0,00	7,69	0,00	0,00	0,00	7,69	15,38	7,69	7,69	15,38
Середній бал	19,5	2,00	3,00	1,00	18,69	1,00	4,85	5,00	1,00	1,00	4,85	12,69	4,85	8,85	14,69
Місце	1	11	10	12	2	13	7	6	14	15	8	4	9	5	3
Незалежні	2,69	3,58	8,52	3,58	3,13	1,34	3,58	4,48	3,13	3,13	9,86	7,62	4,48	23,76	16,59
Місце	14	8	4	9	11	15	10	6	12	13	3	5	7	1	2

За середнім значенням результатів діагностики задоволеності основних потреб з'ясовано рейтинг актуальних потреб комп'ютернозалежних та незалежних студентів: у адиктів – досягти визнання знаходиться на першому місці, мати співбесідників – на другому місці, бути зрозумілим – на третьому місці, мати вплив – на четвертому, знайти справу – на п'ятому місці та ін., тоді, як у незалежних студентів головні потреби за рейтингом мають таку структуру: знайти справу – на першому місці, бути зрозумілим – на другому місці, прагнення до нового – на третьому місці, забезпечити собі майбутнє – на четвертому місці, мати вплив – на п'ятому місці тощо.

Так, причинами виникнення комп'ютерної залежності є: бажання визнання оточуючими, бути ними визнаним і прийнятим у соціальне середовище та потреба віднайти напрямок справи чи діяльності, яка захоплюватиме індивіда. За даними показниками між адиктами та незалежними особами виявлено відмінність між показниками потреб у визнанні, безпеці та самовираженні, що є причинами виникнення комп'ютерної залежності у респондентів. Представлено високу статистичну значущість між показниками задоволеності потреб (матеріальні ($r=0,208$, $p\leq 0,05$), у безпеці ($r=0,567$, $p\leq 0,01$), у визнанні ($r=0,708$, $p\leq 0,01$), самовираженні ($r=0,684$, $p\leq 0,01$)). Також результати статистично значущі між соціальними потребами та рівнем адикції ($r=0,798$, $p\leq 0,01$).

Таким чином, результати проведеної діагностики та анкетування студентів з адиктивними проявами дозволили виявити чинники комп'ютерної залежності: –емоційні чинники – піднесений настрій, який супроводжується емоційними реакціями, ейфорією, відчуттям власної значущості; уникнення самотності; відчуття роздратованості при припиненні або скороченні часу, що проводиться за комп'ютером; –мотиваційні чинники – неможливість зайняти позицію лідера насправді, потреба це здійснити у віртуальному світі; бажання знайти співбесідника або друга; можливість уникнути оточуючих та проблем, пов'язаних з ними за допомогою відключення від реального світу у формі комп'ютерних ігор, Інтернет-спілкування.

На етапі констатувального експерименту з метою з'ясування чинників виникнення комп'ютерної адикції в залежності від представлених показників був застосований факторний аналіз результатів дослідження методом головних компонентів (Principal Components) для встановлення провідних чинників виникнення адикції.

За допомогою факторного аналізу було мінімізовано масив вимірюваних показників до меншої кількості незалежних факторів, що дало можливість легко і однозначно

інтерпретувати психологічні змінні, що значно корелюють одна з одною. Факторизація методом головних компонентів (Principal Components) з наступним варімакс-обертанням (Varimax) матриці психологічних шкал (змінних), вимірених за допомогою методик виміру рівня тривожності, фрустрації, ригідності, агресивності за методикою самооцінки психічних станів (авт. Г. Айзенк, адапт. О. Прохоровим)[206], діагностики рівня відчуття самотності (авт. Д. Рассел, М. Фергюсон, адапт. С. Корчагіної) [206], діагностики смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтьєва)[179], діагностики спрямованості особистості (авт. А. Басс, адапт. В. Смекалом, М. Кучером) [23], діагностики ступеня задоволеності основних потреб (авт. А. Маслоу, адапт. В. Скворцовим)[274].

Аналіз емоційно-мотиваційних чинників виникнення комп'ютерної залежності у студентської молоді шляхом факторного аналізу для перевірки вірогідності отриманих емпіричних даних дозволив виділити три фактори, які відповідно об'єднали чинники виникнення комп'ютерної залежності у дійсних адиктів: особистісно-емоційні чинники, мотиваційні чинники, соціальна дезадаптація.

Перший фактор (особистісно-емоційні чинники) об'єднав спрямованість на себе, що пов'язана з переживанням емоцій фрустрації, тривожності, самотності та неможливістю особистого визнання. Другий фактор (мотиваційні чинники) об'єднав осмислений та емоційно насичений процес життя, пов'язаний з плануванням і досягненням певних результатів. Третій фактор (соціальна дезадаптація) об'єднав захист і безпеку, що виражається у вигляді агресії проти соціальних докорів під час власного самовираження. Основними чинниками виникнення комп'ютерної залежності дійсних адиктів з'ясовано особистісно-емоційна сфера: спрямованість на себе ($r=0,845$, $p\leq 0,01$), фрустрованість ($r=0,794$, $p\leq 0,01$), тривожність ($r=0,771$, $p\leq 0,01$), самотність ($r=0,749$, $p\leq 0,01$), потреби у визнанні ($r=0,744$, $p\leq 0,01$), ригідність ($r=0,723$, $p\leq 0,01$), мотиваційна сфера: «Процес» ($r=0,825$, $p\leq 0,01$), «Локус контролю-Життя» ($r=0,824$, $p\leq 0,01$), «Цілі» ($r=0,822$, $p\leq 0,01$), «Результат» ($r=0,758$, $p\leq 0,01$), «Локус контролю-Я» ($r=0,711$, $p\leq 0,01$), соціальна адаптація: агресивність ($r=0,371$, $0,05\leq p\leq 0,1$), потреби у безпеці ($r=0,868$, $p\leq 0,01$), соціальні потреби ($r=0,715$, $p\leq 0,01$), потреби у самовираженні ($r=0,600$, $p\leq 0,01$) (додаток Б).

Таким чином, у ході проведеного факторного аналізу, було доведено, що відчуття самозаглибленості, самотності, пов'язане з переживанням емоцій фрустрованості, тривожності, ригідності та неможливістю особистого визнання є провідним, тому що він значущою мірою відбивається на поведінці особистості студентів і сприяє виникненню комп'ютерної залежності. Інші фактори відображають їх вагомість у структурі зв'язків між змінними та факторами.

За допомогою факторного аналізу ми вивчили структуру зв'язків між змінними та факторами у потенційних адиктів виділили один фактор, який був названий нами інтеграція емоційно-мотиваційних чинників виникнення комп'ютерної залежності (додаток Б.1). Зазначений фактор об'єднав емоції фрустрації ($r=0,945$, $p\leq 0,01$), відчуття самотності ($r=0,940$, $p\leq 0,01$), «цільовий компонент» ($r=0,938$, $p\leq 0,01$), «Локус контролю-життя» ($r=0,938$, $p\leq 0,01$), «Результат» ($r=0,938$, $p\leq 0,01$), соціальні потреби ($r=0,921$, $p\leq 0,01$), відчуття агресивності ($r=0,910$, $p\leq 0,01$), «Локус контролю-я» ($r=0,906$, $p\leq 0,01$), «внутрішньої спрямованості» ($r=0,903$, $p\leq 0,01$).

Так, виділено провідний фактор – фактор фрустрації, що значною мірою впливає на виникнення комп'ютерної залежності у потенційних адиктів. Згідно факторних значень між змінними у студентів, з'ясовано, що перешкоди на шляху студентів з середнім рівнем комп'ютерної залежності (потенційні адикти) викликають негативні емоції і гальмують діяльнісну сферу та порушують міжособистісні контакти з оточуючими людьми, що призводить до втрати відповідальності, відчуженості від соціуму



Аналіз результатів факторного аналізу

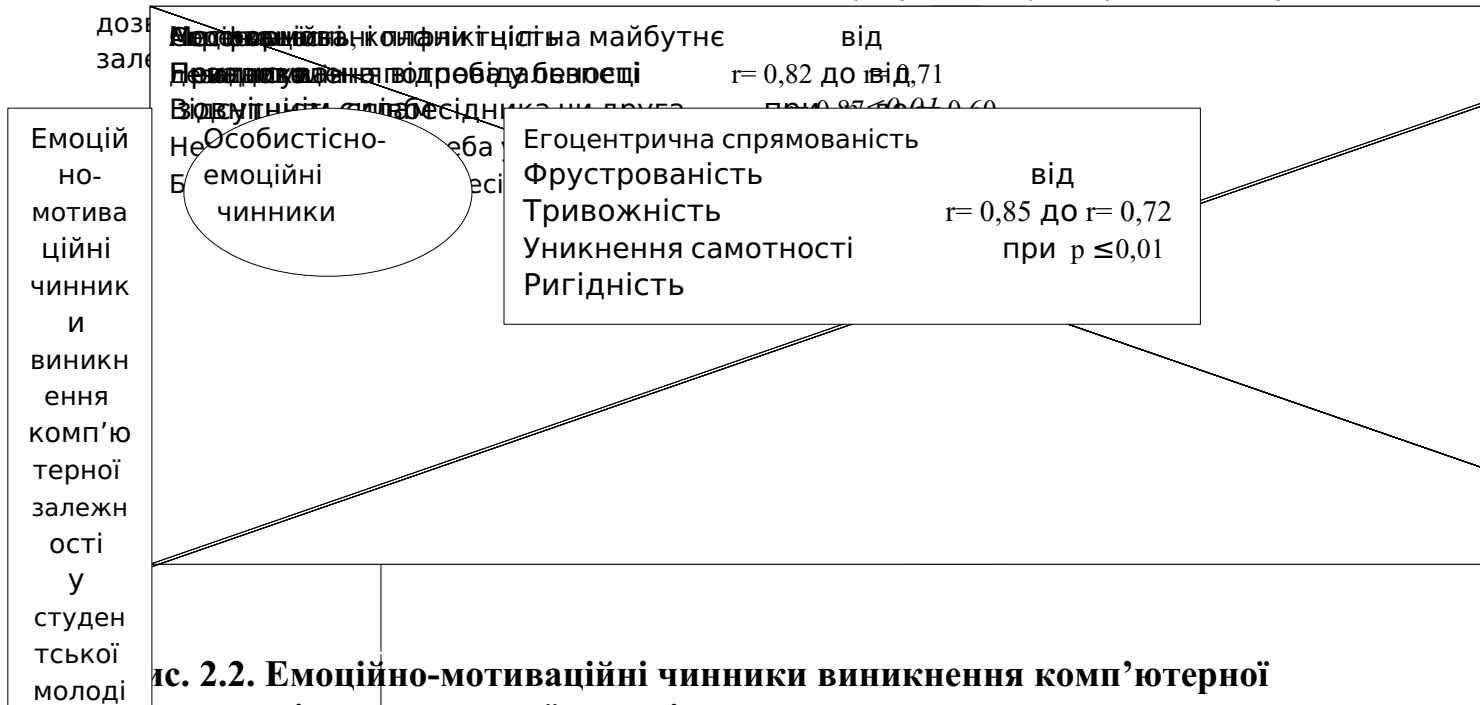


рис. 2.2. Емоційно-мотиваційні чинники виникнення комп'ютерної залежності у студентської молоді

За допомогою факторного аналізу вивчили структуру зв'язків між змінними та факторами у незалежних осіб та виділили у них два фактора, які були названі «мотиваційний компонент», «емоційний компонент». Перший фактор (мотиваційний компонент) об'єднав: потреби у безпеці ($r=0,946$, $p \leq 0,01$), соціальні потреби ($r=0,946$, $p \leq 0,01$), «Результат» ($r=0,935$, $p \leq 0,01$). Другий фактор (емоційний компонент) об'єднав емоції ригідності ($r=0,936$, $p \leq 0,01$), фрустрації ($r=0,929$, $p \leq 0,01$), самотності ($r=0,896$, $p \leq 0,01$), тривожності ($r=0,804$, $p \leq 0,01$) (додаток Б.2). Результати факторного аналізу свідчать про високий рівень соціальної адаптації у незалежних студентів.

Отже, на констатувальному етапі узагальнено результати діагностичного дослідження, здійснено порівняння показників адикції та емоційно-мотиваційних чинників виникнення комп'ютерної залежності за допомогою r -коефіцієнта Пірсона, оскільки розподіл вибірки є нормальним (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Показники емоційно-мотиваційних чинників у комп'ютернозалежних та незалежних студентів

Показники	Рівні адикції (%)			
	Високий (дійсні)	Середній (потенційні)	Низький (незалежні)	Достовірність різниці між показниками; $p <$
Самотність	60,00	38,46	9,00	0,875**
Тривожність	54,00	30,76	1,91	0,834**
Ригідність	68,00	46,15	21,07	0,602**

Фрустрованість	56,00	46,15	3,60	0,590**
Агресивність	22,00	23,07	13,91	0,325*
Незадоволені соціальні потреби	56,00	46,15	10,31	0,798**
Результативність життя	48,00	53,84	67,71	0,433*
Цілеутворення	46,00	46,15	57,39	0,374*
Незадоволені потреби у визнанні	22,00	30,76	7,62	0,708**
Незадоволені потреби у самовираженні	44,00	30,76	15,70	0,684**

Примітка. *- різниця достовірна порівняно з підгрупою незалежних студентів при $p \leq 0,05$;

** - різниця достовірна порівняно з підгрупою незалежних студентів при $p \leq 0,01$.

Таким чином, визначили емоційно-мотиваційні чинники виникнення комп'ютерної залежності у студентської молоді:

1) за дослідженням *почуття самотності* у представників дійсних та потенційних адиктів виявлено більш високі показники порівняно з підгрупою незалежних студентів за високим рівнем прояву цього явища ($p \leq 0,01$). Це свідчить про те, що респондентам притаманні психологічні (прагнення до самотності, уникнення тісних емоційних безпосередніх контактів, намагання приховати свої почуття, емоції через нездатність знайти в опосередкованому спілкуванні з оточуючими підтвердження свого сенсу у світі, власної значущості) особливості, які спричинюють виникнення у студентів внутрішньоособистісних конфліктів та зосередження уваги на віртуальному світі;

2) за високим рівнем прояву *тривожності* у дійсних і потенційних адиктів відмічено статистично достовірну різницю порівняно з підгрупою незалежних студентів ($p \leq 0,01$). Це вказує на відчуття недовіри у адиктів до людей, невпевненість в собі, замкнутість, соціальну непристосованість, що зумовлює безініціативність в міжособистісних відносинах та спрямовує юнаків шукати визнання та популярності в Інтернеті, де відсутній страх виявлення свого образу «Я»;

3) за середнім рівнем *ригідності* з'ясовано статистично менші показники у незалежних студентів порівняно з дійсними та потенційними адиктами ($p \leq 0,01$). Це свідчить про те, що через особистісні (схильність до глибоких переживань, невіру в себе, підвищену тривожність, невпевненість) властивості у молоді існує недостатнє емоційне пристосування до тих чи інших соціальних ситуацій. У зв'язку з цим, студенти занурюються у віртуальне спілкування та комп'ютерні ігри, які не потребують змін особистісних рис та поведінки;

4) за високим рівнем *фрустрованості* у незалежних студентів не зафіксовано помітної різниці порівняно з дійсними та потенційними адиктами ($p \leq 0,01$). Це свідчить, що через постійний страх невдач студенти недооцінюють свої можливості, обирають легкі за ступенем труднощі або ухиляються від їх

вирішення. Натомість, юнаки віддають перевагу легким формам досягнень в Інтернеті, які визначають їх спосіб існування;

5) за середнім рівнем *агресивності* у дійсних і у потенційних адиктів виявлено достовірну різницю на рівні тенденції порівняно з показниками у незалежних студентів ($p \leq 0,05$). Цей факт є свідченням того, що юнаки надмірно реагують на соціально-психологічні стресори, очікують негативної оцінки або агресивної реакції від оточення, загрози своїй самоповазі, престижу. Агресивність як результат недостатньої саморегуляції поведінки поглиблює комунікативні бар'єри, соціальну ізолюваність у міжособистісних відносинах з однолітками і зумовлює надлишкове перебування в умовах віртуального простору;

6) за фактором незадоволеності соціальних потреб у взаємодії з батьками, однолітками, педагогами у незалежних студентів з'ясовано нищі показники порівняно з дійсними та потенційними адиктами ($p \leq 0,01$). Це свідчить про недостатність емоційних контактів, що загострює відчуття непотрібності особистості та знижує прагнення студентів опанувати певну соціальну роль, сприяє розвитку *соціальної дезадаптації* у реальному житті і призводить до презентації власного «Я» в Інтернеті, уявних форм мережевого спілкування;

7) за високим рівнем цілеутворення та результативністю життя з'ясовано вищі показники у незалежних студентів порівняно з дійсними та потенційними адиктами на рівні тенденції ($p \leq 0,05$). Це свідчить про нездатність половини адиктів будувати життєві цілі, недооцінку своїх можливостей, страх дорослішання й змін, що призводить до *незадоволеності самореалізацією* та мінімізує їх активність у взаємовідносинах з об'єктивною дійсністю, яку вони заміщують інформаційними технологіями;

8) за фактором незадоволеності потреб у *визнанні та у самовираженні* з'ясовано нищі порівняно з показниками у дійсних та потенційних адиктів за статистично достовірною різницею ($p \leq 0,01$). Це вказує на те, що адикти не мають можливості реалізувати себе в реальних досягненнях, діяльність відбувається у мріях, у віртуальному просторі через ігрову діяльність, де можуть задовольнити потребу стати лідером. Так, завдяки мережевому спілкуванню та іграм задовольняється прагнення до слави і визнання, розкривається особистісна ідентичність, репрезентується образ «Я» через ототожнення з мужніми героями.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Отже, на основі узагальнення кількісного та якісного аналізу проведеного констатувального експерименту нами були зроблені наступні висновки:

– обґрунтовані критерії комп'ютерної залежності студентів: часовий параметр (кількість часу проведення за комп'ютером); емоційно-мотиваційний параметр (захопленість комп'ютерною діяльністю і емоційні

реакції в процесі взаємодії з комп'ютером); комунікативно-дієвий параметр (спілкування та міжособистісні взаємини у віртуальній реальності); оцінний параметр (вміння оцінювати власний спосіб діяльності у віртуальній реальності);

– комп'ютерна залежність у юнацькому віці виявлена на трьох рівнях: високому, середньому, низькому;

– відповідно до рівнів комп'ютерної залежності виділено категорії студентів з адиктивною поведінкою: дійсні адикти, потенційні адикти, незалежні студенти, стосовно яких здійснювався кількісний та якісний аналіз дослідження.

На основі узагальнених даних констатувального експерименту доведено гіпотезу дослідження в тому, що емоційно-мотиваційні чинники (самотність, тривожність, ригідність, фрустрація, агресивність; соціальна дезадаптація, нездатність самореалізації, незадоволеність потреб у визнанні, самовираженні) виступають детермінантою комп'ютерної залежності молоді і є підґрунтям відповідної психокорекційної роботи. Виникнення комп'ютерної залежності відбувається через блокування базових потреб (соціальних, у визнанні, прийнятті оточуючими, самовираженні, бажанні самоствердитись, зайняти лідерську позицію) особистості у студентської молоді під впливом несприятливих соціальних чинників та економічно-культурних змін суспільного життя, що вказує на відсутність позитивної динаміки в процесі продуктивного подолання вікової кризи в юнацькому віці. Труднощі, які виникають на шляху задоволення актуальних потреб, спрямовують адиктів здійснити їх у віртуальному світі.

Результати емоційно-мотиваційних показників у комп'ютернозалежних свідчать про необхідність проведення диференційованої психокорекційної роботи зі студентами, спрямованої на зниження проявів комп'ютерної залежності у студентів.

Матеріали другого розділу надруковані

у наступних публікаціях:

1. Федоренко С. В. Емоційно-мотиваційні чинники виникнення комп'ютерної залежності у студентської молоді / С. В. Федоренко // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання. / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. – К. : ДП «Інформ.-аналітичне агенство», 2010. – Т.8, вип. 7. – С. 235-248.
2. Федоренко С. В. Емоційні та мотиваційні аспекти виникнення комп'ютерного узалежнення / С. В. Федоренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – № 34 (58). – С. 32-40.

3. Федоренко С. В. Чинники виникнення Інтернет-залежної поведінки у студентської молоді / С. В. Федоренко // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології» – Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. – Випуск 20. – С. 283-296.
4. Федоренко С. В. Емоційні та мотиваційні аспекти як чинники комп'ютерного узалежнення / С. В. Федоренко // Матеріали Першої щорічної науково-практичної інтернет-конференції «Реформи в Україні: актуальні питання реалізації», 29 березня 2012 р. – Київ: УІЦ «НАУКА. ТЕХНІКА. ТЕХНОЛОГІЯ», 2012. – С. 52-55.
5. Федоренко С. В. Факторы возникновения компьютерной зависимости у студентов / С. В. Федоренко // Научный поиск: Сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей / Под ред. проф. А.В. Карпова. ЯРО РПО, факультет психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова, НПЦ «Психодиагностика». – Ярославль, 2013. – Випуск 13. – С. 236-246.

РОЗДІЛ 3

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ

У третьому розділі дисертаційного дослідження представлені теоретичні засади побудови формувального експерименту, визначені його мета, завдання, принципи, етапи та форми проведення на основі обґрунтування продуктивності інтеграції психологічних засобів як оптимального шляху психокорекційної роботи зі зниження комп'ютерної

залежності у студентської молоді. Представлений системний аналіз реалізованої психокорекційної роботи через характеристику конкретних вправ. З метою дослідження ефективності побудованої психокорекційної роботи комп'ютерної залежності у студентів аналізуються якісні та кількісні результати її впровадження в позанавчальному процесі студентів.

3.1. Процесуально-змістовний аналіз особливостей корекційної програми зі зниження рівня комп'ютерної залежності у студентів

Проведене нами дослідження доводить, що процес комп'ютерної залежності впливає на розвиток активності студентів, заважаючи формуванню їх життєвих планів та розвитку емоційної сфери. Виявлені негативні емоційні прояви у студентів визначають необхідність цілеспрямованої психокорекційної роботи з метою зниження рівня їх комп'ютерної залежності.

Методологічним підґрунтям для побудови психокорекційної програми зі зниження показників комп'ютерної залежності у студентів стала *проектувально-технологічна парадигма*, що відповідає відомій у вітчизняній психологічній традиції концепції проектування і формування психічних явищ із заданими (спроєктованими) властивостями. При цьому особливу увагу ми приділяємо проектуванню і докладному технологізованому опису відповідних психотехнічних процедур (впливів) і психологічному аналізу становлення спроєктованих явищ в умовах спроєктованого тренінгу. Згідно цієї концепції нами було обрано в якості провідного засобу корекційної програми метод проектів, як систему прийомів (технології) умінь, якостей. Поняття парадигми використовується в сучасній науковій літературі (поряд з теорією, концепцією, підходом) [279].

Проектно-технологічну парадигму розглядаємо як обґрунтовану і сплановану наперед діяльність, що передбачає обґрунтування, планування, розроблення технології розвитку і реалізацію об'єкта проектування. Зазначена діяльність має визначену структуру, що включає в себе мету, зміст, методи й засоби, результат (продукт) та етапи виконання студентами проектно-технологічної діяльності.

Виходячи з цих положень, передбачалось, що авторська корекційна програма має бути спрямована на розвиток людини, здатної перетворювати оточуючу дійсність і саму себе, проектувати своє майбутнє. Продукт такої проектно-технологічної діяльності студентів – це зміни в їх особистості (поява нових цінностей емоційно-мотиваційної сфери для захисту від адикцій).

Проектна діяльність теоретично була сформована у 20-ті роки ХХ ст. у США як варіант практико-орієнтованого навчання і спосіб досягнення розвивальної мети через детальну розробку проблеми, що має завершитись цілком реальним практичним результатом (Дж. Дьюї, В. Кілпатрік).

Ідея включення проектної діяльності в освітній процес була запропонована американським педагогом і філософом Джоном Дьюї у 1896 році. Вчений надав обґрунтування проектній навчальній діяльності, головному мету якої вбачав у досвіді, який визначав як здібність людини передбачити результати своєї діяльності в моральній та соціальній сферах [104].

На думку В. Кілпатрика, основу проектування складає вирішення проблеми, і тільки тоді, коли поставлена мета і є її прагнення вирішити, проблема перетворюється на проект [380]. Свою концепцію проектної діяльності У. Кілпатрик вибудовує на основі теорії досвіду Дж. Дьюї та психології наuczіння Е. Торндайка про те, що діяльність, до якої є схильність, викликає задоволення і повторюється частіше ніж та, до якої примушують.

В основу проектування були покладені ідеї вітчизняних вчених (Л. Виготського, П. Блонського, О. Лурії та ін.), які стверджували, що одним із значущих факторів розвитку особистості є навчання, тому що воно є засобом систематизованого передання культурного досвіду і умінь молодшому поколінню. Вчені процес проектування пов'язували з проблемою розвитку особистості, підготовкою її до самотійного життя і праці.

Згідно Н. Матяш, проектування містить у собі систему прийомів і засобів оволодіння певними практичними і теоретичними знаннями, діяльністю. Це спосіб досягнення мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка завершується практичним результатом [199].

Е. Полат формулює поняття «проект» (з лат. projection – закидування вперед) як прототип, ідеальний образ передбачуваного об'єкта, стану, в деяких випадках – план будь-якої дії [238].

Проектування потребує створення: а) проекту об'єкта, тобто ідеальної форми того психічного феномена, який повинен бути досягнутий (розвиток емоційно-мотиваційних інностей у студентів), б) проекту керування процесом засвоєння (модель нормативної ціннісної структури особистості), в) проекту діяльності, яка забезпечує засвоєння ідеальної форми (система відповідних формувальних впливів, у межах яких відбуватиметься процес засвоєння). Звідси і походить назва: проектувально-технологічний підхід формування ціннісної структури особистості.

Основними положеннями для реалізації наших завдань є наступні: 1) емоційно-мотиваційні цінності студентів розвиваються у сконструйованому середовищі (психолог, який активізує практичну діяльність студентів; студенти, змотивовані на тренінгову роботу); 2) формування емоційно-мотиваційних цінностей студентів передбачає застосування проблемно-пошукових та евристичних методів у корекційній роботі; 3) корекційна робота характеризується компонентами розвитку емоційно-мотиваційних цінностей: проблематизацією, пошуковою діяльністю, практичною діяльністю, рефлексією. У процесі проблематизації студенти розглядали протиріччя в існуючій ситуації, визначали проблему, яка потребувала вирішення. Пошукова діяльність пов'язана з пошуком інформації, що сприяло активному

вирішенню проблеми студентами у практичній діяльності. Рефлексія у кінці виконання певних завдань забезпечила усвідомлення студентами досвіду вирішення певних проблем і можливість застосування цього досвіду у неспроєктованому, реальному житті.

Проектування спрямоване на стимулювання потенціалу особистості, що значно впливає на розвиток емоційної та мотиваційної сфери та активізує потребу у самореалізації, саморозвитку та самовихованні у студентів. Активне включення учасників корекційної програми у зміст тих або інших проектів надає можливість засвоїти нові способи людської діяльності в соціокультурному середовищі. У сучасних умовах проектування зорієнтоване на самостійну діяльність студентів (індивідуальну, парну, групову), яку студенти виконують протягом певного часу.

Психокорекційна програма відповідно до поставленої мети базувалася на наступних принципах психокорекційної роботи: єдність та послідовність діагностичного й корекційного етапів, що зумовило комплексність дослідження; диференційований підхід, в основі якого є врахування вікових особливостей у комп'ютернозалежних різних вікових груп; принцип активності, у відповідності з яким процес продуктивного зниження особистістю комп'ютерної залежності включає експериментування, апробацію та закріплення; принцип комплексності, який виявився у використанні адекватних меті та завданням формувального експерименту методів та методик з різних напрямів практичної психології, зокрема: арттерапії (бібліотерапія, проективне малювання, створення власних продуктів творчості), ігротерапії (рольове програвання та моделювання ситуацій, етюдів), когнітивної психотерапії, гуманістичної психотерапії.

Корекційна програма зі зниження показників комп'ютерної залежності також створена на основі теоретичних положень, які мають гуманістичну спрямованість у формуванні особистості. Так, нами були використані ідеї гуманістичної психології: інтеграція суперечностей самоцінності, самоприхильності особистості через зростання інтересу до цінності власної особистості, прийняття себе, незважаючи на певні недоліки, розвиток поведінкової тенденції захищати власний образ «Я» (С. Пантільєєв, Ф. Перлз, К. Роджерс, Н. Сарджвеладзе), самоактуалізація особистості (А. Маслоу); біхевіористичні ідеї про методи позитивного підкріплення у вихованні (А. Бандура, А. Лазарус.), ідеї екзистенціальної психології про віднаходження людиною сенсу життя (В. Франкл).

Також ми скористалися положеннями когнітивної психології А. Бека [28], метою якої є виправлення і заміна правильними неадекватних думок, власного настрою, своїх відчуттів. Застосування методу когнітивної корекції надає можливість нормалізувати порушені когнітивні процеси, якими визначені психічні стани (фобії, тривога, відчуття самотності, фрустрації). В основі цих порушень лежать неадекватні думки, переконання та образи, які треба змінити, переосмислити. Когнітивні методи були застосовані під час

виконання домашніх завдань, які передбачали спостереження за рисами власного характеру та емоціями, а також експериментування з новими способами міжособистісної взаємодії.

Окрім зазначеного, напрямки та стратегії комплексного підходу до проблеми з подолання комп'ютерної залежності є наслідком міждисциплінарного пошуку: С. Девіс (провокаційна терапія комп'ютерної залежності) [368], М. Орзак [386], Дж. Парсонс та А. Холл (когнітивно-біхевіоральна терапія) [378], К. Янг (програма он-лайн допомоги адиктам) [402], В. Зайцев і А. Шайдуліна (поетапна програма терапії: діагностичний етап, психоутворюючий етап, етап створення контролю над імпульсом до гри , регуляція станів трансу, робота над помилками мислення, етап планування) [113], А. Котляров (комп'ютер-опосередкована психотерапія «AddictVirtualKiller», позитивної віртуальності і девіртуалізації) [157], А. Кочарян та Н. Гущина (система виховання культури та безпеки користувача Інтернету) [159], І. Кузнєцова (проекування віртуального тренінгового середовища як засіб розвитку ментальної моделі світу) [164], В. Посохова (робота над формуванням життєвих планів інтернет-залежної молоді) [239], Л. Юр'єва та Т. Больбот (система нормалізації роботи з комп'ютерними технологіями) [359].

Прикладні аспекти групової психологічної роботи знайшли своє відображення у працях К. Левіна [175], Я. Морено [210], І. Ялома [361]. На думку К. Левіна, процес прийняття рішення у тренінгу може займати всього кілька хвилин, але впливати на поведінку особистості декілька місяців [175]. Інформаційний і технологічний обсяг багатьох проектів змушує до об'єднання студентів у групи. Працюючи у команді студенти вчаться взаємодіяти один з одним, вирішувати можливі конфлікти, набувати навичок міжособистісного спілкування, брати відповідальність за вибір рішення, набувають досвіду вирішення реальних проблем з огляду на майбутнє самостійне життя [183].

І. Ялом, видатний спеціаліст з групової психотерапії зазначав, що кількість групових терапій та відповідних технічних стилів значно підвищується за рахунок присутності груп само або взаємодопомоги: таких, як: «Анонімні алкоголіки», «Об'єднання таких, які одужали» та ін. На думку вченого, формально вони не є терапевтичними групами, однак діють часто саме як терапевтичні, і без особливих церемоній пересікають розмиті межі між особистісним зростанням, підтримкою, навчанням і терапією [361].

Перевагами групової форми роботи є задоволення потреб особистості в емоційному теплі, розумінні і контакті з іншими. Головною перевагою групових форм психологічної терапії є здобуток особистісного досвіду поведінки в мікросоціумі. При цьому, група не пропонує еталон поведінки, вона лише допомагає усвідомити емоційний стан, почуття, сформувані готовність до відповідальності особистості за своє майбутнє та життя вцілому. Під час групової роботи надавалась психологічна підтримка,

збагачувався особистісний досвід студентів на основі побудови конструктивних взаємовідносин між учасниками групової психокорекційної роботи. Для забезпечення максимальної ефективності проведеного нами формувального експерименту робота будувалася з врахуванням наступних принципів функціонування групи: довіра, зворотній зв'язок, адекватне саморозкриття, конфіденційність. У корекційній групі людина бачить себе у дзеркалі відносин, вчинків, дій інших людей під час взаємодії і набуває важливу здібність оцінювати себе, дивлячись на себе очима інших.

Зупинимось більш детально на змісті корекційної роботи зі студентами з комп'ютерною залежністю, яка представлена у додатку Д.

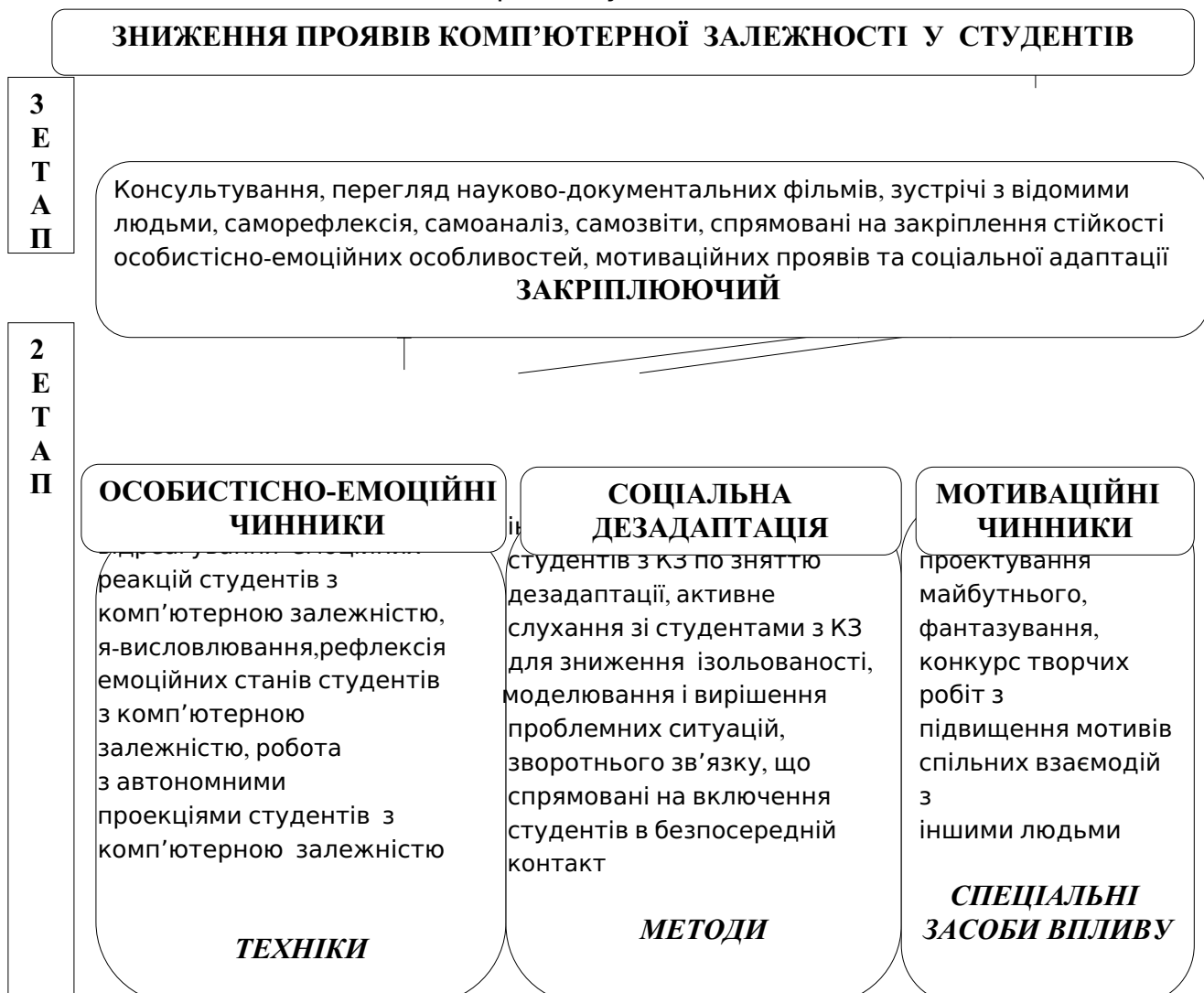
Програма психокорекційної роботи мала на меті нівелювання негативних емоційних проявів, сприяння соціальної адаптації у студентської молоді, формування адекватних життєвих цілей для зниження показників комп'ютерної залежності.

На основі теоретично обгрунтованої мети, принципів, форм і засобів, аналізу відомих методів була створена програма психокорекційної роботи зі зниження показників комп'ютерної залежності у студентів (рис. 3.1).

Завдання психокорекційної роботи:

1. Нівелювання негативних емоційних проявів та особистісних деформацій комп'ютернозалежних студентів для розвитку у них навичок саморегуляції в широкому життєвому просторі.
2. Розширення потенціалів адаптації та соціалізації за рахунок активізації безпосереднього спілкування та міжособистісних взаємин в емпіричному оточенні.

Е
Т
А
П
И
П
С
И
Х
О
К
О
Р
Е
К
Ц
І
Ї



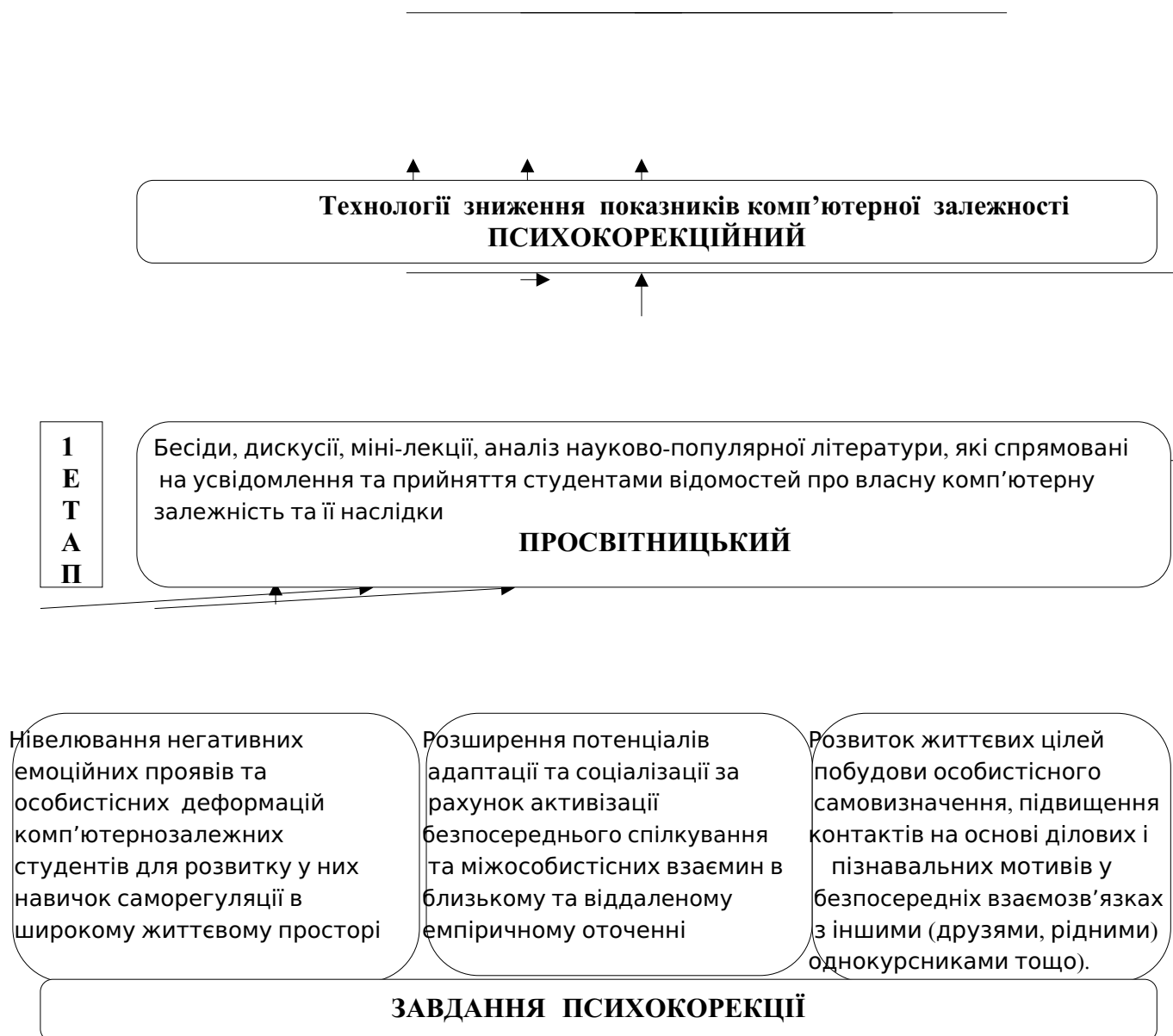


Рис. 3.1. Програма психокорекції комп'ютерної залежності у студентів

3. Розвиток життєвих цілей побудови особистісного самовизначення, підвищення контактів на основі ділових і пізнавальних мотивів у безпосередніх взаємозв'язках з іншими (друзями, рідними, однокурсниками).

Психокорекційна програма складається з трьох етапів: просвітницького, психокорекційного, закріплюючого.

Просвітницький етап спрямований був на усвідомлення та прийняття студентами відомостей про власну комп'ютерну залежність та її наслідки. Важливе значення надавалось емоційній підтримці і включенню адикта у групу, яка сприяє ліквідації почуття безвиході.

На просвітньому етапі формувального експерименту під час *міні-лекцій* з елементами бесіди та дискусії студентів було інформовано про сутність, характерні ознаки, стадії розвитку комп'ютерної залежності, позитивні надбання та негативних наслідки (проблеми в інституті, на роботі тощо) використання комп'ютера та чинники виникнення комп'ютерної залежності у студентів, ознайомилися зі специфікою психокорекційних занять. Представимо тематику просвітніх лекційних занять.

Лекція 1. Проблема комп'ютерної залежності.

1. Досягнення та наслідки користування молоді Інтернетом.
2. Сутність феномена «комп'ютерна залежність» в становленні особистості в студентському віці.

Надавалась інформація про комп'ютерну адикцію, студенти знаходили позитивне та негативне значення Інтернету. Подаємо вправу, використану в лекції і проведену зі студентами.

Вправа «Позитивне і негативне значення комп'ютера та Інтернета».

Мета. Розуміння позитивних та негативних наслідків надмірного використання комп'ютера.

Інструкція. Поділ студентів на дві групи, в яких одна група намагається переконати іншу у тому, що комп'ютер – незамінна річ у житті, а інша – навпаки, пропонує інші факти, які можуть змінити ставлення їх до комп'ютера.

Обговорення. Яке корисне значення Інтернета? Що не може дати комп'ютер людині? Подаємо приклад дискусії у групі. Вітя М. стосовно позитивного значення Інтернета: «допомога в навчанні; розвиток абстрактного, віртуального мислення; спілкування з людьми, які знаходяться на великій відстані; можливість швидкої передачі документів, зображення; зручність; відпочинок від реального світу (завантаженість на роботі, посварився з дівчиною)». Наташа Р. стосовно негативного значення Інтернета: «порушення мислення; спілкування «вживу» страждає; віднімає вільний час; засмічення інформаційного поля надлишком непотрібної інформації; витрата грошей і енергії; піратство».

Виконуючи цю вправу, ми з'ясували, що молодь розуміє проблему комп'ютерної залежності та її негативних наслідків, з яких студенти пропонували різноманітні виходи з ситуації.

У зазначеній вправі використовували *метод групової дискусії* для обговорення проблемного питання досягнень та наслідків Інтернета, що дозволило не лише з'ясувати, а навіть змінити думки та установки учасників в процесі невимушеного спілкування. Мета застосування методу групової дискусії в програмі тренінгу полягала в тому, щоб молоді люди змогли побачити той чи інший аспект комп'ютерної залежності з різних сторін. Використання методу дискусії сприяло аналізу індивідуальних переживань, груповій рефлексії, що підсиленню згуртованості групи та полегшенню саморозкриття учасників тренінгу.

Лекція 2. Психологічні особливості адиктів. Подаємо вправу, яку використали зі студентами під час викладу лекційного матеріалу.

Вправа «Характеристика адикта».

Мета. З'ясувати ознаки комп'ютерно-залежних осіб.

Інструкція. Опишіть ознаки адиктів. Надаємо приклади відповіді студентів. Андрій К. «Некомунікативність; роздратованість; спілкується, в основному, на тему захоплення; втрата зв'язку з оточуючим світом, пов'язана з прагненням почати грати». Олег Ч. «Не здатний відволікатися на будь-які інші речі, не пов'язані з комп'ютером; не може уявити своє життя без комп'ютера; часто грає в комп'ютерні ігри; думки, розмови, пов'язані з комп'ютером і комп'ютерними іграми». Олександр М. «Агресивність під час відволікання від комп'ютера; нервовість, – переживання за персонажа у грі; відсутня елементарна гігієна; самотня людина, не має дівчини/хлопця; відсутність причин до дії, активності».

Були з'ясовані ознаки комп'ютерної залежності деяких учасників під час відключення Інтернету та улюбленої он-лайн ігри. Женя С.: «Намагався замінити іншими іграми – задоволення не приносять. Тиждень було відключено Інтернет, намагався дзвонити на обслуговуючу лінію. Відчував почуття роздратованості».

Опрацьований *аналіз науково-популярної літератури* зі студентами з проблеми комп'ютерної залежності розширив знання студентів про віртуальну реальність. Опис кіберпростору як віртуальної реальності та визнання штучного інтелекту описано у трилогії науково-фантастичних роману У. Гібсона «Кіберпростір» [83]. Окрім цього, соціальні відносини у мережі представлені твором Я. Вишневського «Самотність у Мережі» [72], в якій герої зустрічаються в інтернет-чатах, розповідають історії свого життя, однак випробуванням для них стає реальна зустріч. У творі В. Пелевіна «Принц Госплану» [234] представлено історію програміста, для якого світ гри стає другою реальністю, яка наповнена небезпекою і ворогами. Героя цікавить питання яка мета його життя, чи є вона реальною, чи все, що він бачить – це те, що він споглядає через екран монітору.

Ознайомлення з літературою з проблеми комп'ютерної залежності допоміг усвідомленню та прийняттю студентами відомостей про власну комп'ютерну залежність та її наслідки.

Психокорекційний етап. На даному етапі застосовувались технології зниження показників комп'ютерної залежності, спрямовані на: нормалізацію емоційного стану і розуміння своїх почуттів, усвідомлення бесперспективності вибраного стилю життя, віднаходження оптимального способу вирішення певних особистісних труднощів, визначення шляхів виходу з деструктивної ситуації, подолання фрустрації з напрямом на успіх, формування емоційно-мотиваційних цінностей життя та навичок позитивного спілкування поза комп'ютером.

Психокорекційний етап (психологічне консультування, індивідуальна та групова форма психокорекційної роботи) із застосуванням спеціальних видів і методів роботи тривав з грудня 2011 року по травень 2012 року і включав такі форми роботи, як: 1) групові заняття, які відбувались раз на тиждень по 80-90 хвилин, 15 занять; 2) індивідуальні консультації учасників, – 17 відвідувань. Робота зі зниження комп'ютерної залежності проводилась зі студентами 3 курсу Національного авіаційного університету (м. Київ), серед них: 25 осіб – дійсні адикти і 6 осіб – потенційні адикти серед студентів різних спеціальностей («Комп'ютерна інженерія», «Системне програмування», «Соціальна робота»), всього 31 особа – експериментальна група (ЕГ). Під час психокорекційної роботи ЕГ була розділена на дві підгрупи по 15 та 16 досліджуваних в позанавчальний час на добровільній основі в межах психологічного гуртка. Контрольна група включала таку саму кількість студентів 3 курсу Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (м. Миколаїв).

Формувальний експеримент організовували у *формі* тренінгу. У традиційній практиці, що склалася (І. Вачков [65], Ю. Ємельянов [106]), соціально-психологічний тренінг має свої традиції та етапи проведення, які починаються з процедури знайомства та інформування цілей і продовжуються вирішенням проблемних ситуацій, ігровими вправами, аналізом групової роботи та рефлексією.

На думку І. Вачкова, «Тренінг – це сукупність активних методів практичної психології, які використовуються з метою формування навичок самопізнання та саморозвитку. Це практика психологічного впливу, яка ґрунтується на активних методах групової роботи» [65, с. 25]. За вченим, ключова ідея тренінгової роботи – сприяти розвиткові особистості шляхом зняття обмежень, комплексів, вивільнення її потенціалу; це ідея трансформації людського Я у світі, який змінюється.

У тренінговій групі реалізується важлива потреба студентів: потреба у соціальному самовизначенні, знаходження свого місця у світі та життєвого шляху. Як зазначав І. Вачков [65], в учасників тренінгу виникає зацікавленість у вивченні особистісних особливостей інших учасників, оскільки у тренінгу кожна людину сприймають і приймають такою, як від неї того очікують. У подальшому ця зацікавленість у вивченні особистості іншої людини, допомоги їй в саморозвитку і самовдосконаленні переноситься і на особистісне життя студентів. На думку дослідника, безумовною перевагою тренінгу є безпосереднє спілкування, в якому учасники тренінгу навчаються на власному емпіричному досвіді, і здобутті знань, вміння й навички одразу ж підлягають аналізу, причому не лише самоаналізу, але й груповому, які часто є більш об'єктивним. Цей подвійний аналіз дає можливість особистості побачити себе ніби збоку, включити власні рефлексивні механізми. Зворотній зв'язок у тренінгу має безоцінний характер і являє собою опис відчуттів, емоційних станів, викликаних тим чи іншим вчинком людини.

Основна мета тренера психологічної корекції полягала в психологічній підтримці продуктивного зниження рівня комп'ютерної залежності у студентів, в залученні їх до спільного поглибленого аналізу проблематики групових занять, оптимізації процесу міжособистісної взаємодії та зростання самосвідомості у студентів.

Кожне заняття психокорекційної програми побудоване за наступною схемою.

I. Вступне слово психолога.

II. Ритуал привітання (певні дії, які окреслюють початок роботи). Рефлексія особистого самопочуття.

III. Обговорення домашнього завдання.

IV. Вправи та психологічні ігри, які відповідають меті заняття.

V. Ритуал прощання (дії, якими традиційно завершується заняття). Самозвіт учасників про роботу у групі (рефлексія).

VI. Домашнє завдання.

Отже, архітектоніка групових психокорекційних занять включала три фази: 1) вступна, 2) робоча, 3) підсумкова.

Охарактеризуємо вступну, робочу та підсумкову фази формульованого експерименту, аналізуючи методи та прийоми, які використовувалися нами для досягнення поставлених завдань.

Вступна фаза занять складалась з: вступного слова тренера, ритуалу привітання (певні дії, які окреслюють початок роботи), рефлексії особистого самопочуття, обговорення домашнього завдання та була присвячена підготовці студентів до основної роботи з поставленою проблемою за допомогою різноманітних психологічних засобів. Завдяки виконанню вправ досягалось: подолання емоційної напруженості, створення невимушеної атмосфери в групі, активізація уваги на темі заняття, позитивної мотивації до участі у роботі групи, тренуванні навичок самоаналізу та рефлексії. Так, вступна частина психокорекційних занять містила питання про стан учасників та одну-дві розігріваючі вправи. У зв'язку з тим, що на початку заняття психологу важливо відчувати групу, діагностувати внутрішній стан її членів, учасникам перед виконанням вправ пропонувалося відповісти на наступні питання, які дозволяють учасникам активізуватися і налаштуватися на заняття з певної теми: «Як ви себе відчуваєте сьогодні?», «Що вам запам'яталося із минулого заняття?», «Над чим ви міркували із того, що відбулося на минулому занятті, і які висновки сформували?» тощо.

Охарактеризуємо *розігріваючі вправи*, використані нами під час вступної фази психокорекційних занять. Вправи, використані з досвіду практичних психологів, відмічені умовним позначенням (*). Психотехніки, які нами доповнені, позначені (**).

Вправа «Презентація свого «Я»** (заняття № 11)

Мета. Сприяти саморозкриттю, взаємодовірі, позитивному налаштуванню на роботу учасників корекційної групи.

Інструкція. «Назвіть своє ім'я, розкажіть чим займаєтесь, презентуйте свої особливі якості чи риси характеру. Наприклад: «Мене звати Ольга. Я працюю у школі вчителем. Я вмію дуже гарно сервірувати стіл і смачно готувати страви з м'яса та риби».

Необхідний час. 5 хвилин.

Вправа «Мої успіхи»** (заняття № 14)

Мета. Створити доброзичливу внутрішньогрупову атмосферу, підсилити активність учасників.

Інструкція. Студенти по черзі розповідають про свої реальні життєві досягнення на даний момент часу. Наприклад, хтось закінчив певні курси, десь робить, кинув палити, має певні нагороди тощо.

Необхідний час. 5 хвилин.

Вправа «Овації»*[122] (заняття № 1)

Мета. Розвивати у студентів уявлення про неповторність, динамічність власної особистості, поліпшення настрою; активізація учасників групи на подальшу роботу.

Інструкція. Учасники сидять колом. Ведучий просить встати тих, у кого є певна риса або вміння. Інші учасники аплодують.

Наприклад: «Встаньте ті, хто вміє ковзатися», «не боїться висоти», «любить собак», «має брата», «має сестру», «любить мультики», «бойовики», «гуляти у лісі», «подорожувати», «грати у футбол» тощо. Далі пропонується по колу кожному запропонувати своє висловлювання.

Необхідний час. 10 хвилин.

Обговорення. У процесі аналізу виконання вправи студенти роблять висновок, що кожна людина є неповторна та унікальною особистістю.

Вправа «На що схожий мій настрій»* [9] (заняття № 3)

Мета. Розвивати у студентів інтерес до власних почуттів, емоцій. Сприяти саморозкриттю учасників, позитивному налаштуванню на подальшу роботу у групі.

Інструкція. «Прислухайтеся до себе. На який колір (погоду, музику, квітку, тварину) схожий зараз Ваш настрій? Кожний учасник по колу розповідає про свій настрій, передаючи м'ячик по колу.

Необхідний час. 5 хвилин.

Обговорення. Після виконання даної вправи виявляється емоційна забарвленість, рухова експресія поведінки. З'ясовується міра самоінтересу, увага до власного емоційного стану кожного учасника.

Вправа «Передача радості»* [109, с.54] (заняття № 4)

Мета: Сприяти зняттю напруги, створення невимушеної атмосфери в групі.

Інструкція. Кожний учасник по колу, представляє своє тренінгове ім'я, знак Зодіаку, розповідає про свій настрій і в кінці говорить «Бажаю тобі радості».

Необхідний час. 10 хвилин.

Вправа «Нетрадиційне привітання»* [53, с.57] (заняття № 5)

Мета. Сприяти зняттю напруги, створення невимушеної атмосфери в групі.

Інструкція. «Ми звикли до стереотипів. Вони допомагають у житті, але ж інколи роблять його біднішим. Давайте спробуємо відчутти нові емоції, а разом з цим залишимо традиційне привітання. Можливо, хтось запропонує новий варіант нетрадиційного привітання, але спочатку використаємо деякі з них: ступнями ніг; колінами; плечима».

Обговорення. Розкажіть, що Ви відчували під час виконання цієї вправи?

Необхідний час. 5 хвилин.

Вправа «Символ успішного життя»* [44, с. 31] (заняття № 12)

Мета: Сприяти зняттю напруги, створення невимушеної атмосфери в групі.

Вправу виконують по колу. Кожний наступний учасник асоціює успішне життя з певним символом. «Мене звати... Для мене символ успішного життя – це...». Учасники на стікерах малюють «Символ власного успішного життя». Після завершення по черзі наклеюють свій символ на великому аркуші паперу. Називають своє ім'я та презентують власний символ.

Обговорення. Що означають зображені вами символи? Чи легко було їх зображати? Які ще асоціації у вас виникали?

Робоча фаза групових психокорекційних занять містила вправи та психологічні ігри, які відповідають меті занять та була спрямована на опрацювання заявленої проблеми за допомогою використання наступних прийомів та технік: бесіда, групова дискусія, рольова гра, проєктивне малювання, метафоризація, психологічний коментар керівника, робота в підгрупах, техніка приєднання, активне слухання, Я-висловлювання тощо.

Під час обговорення виконаних учасниками вправ застосовувалась *техніка приєднання* з метою стимулювання у них процесів самопізнання, вияву поліваріантності виходів з певної ситуації, пошуку ефективних критеріїв особистісного вибору, осмислення власних мотивів, встановлення позитивних емоційних зв'язків та групової єдності [197]. Сутність даної техніки, яка використовувалася нами під час групових занять, полягала в стимулюванні студентів до висловлювання почуттів та переживань з метою усвідомлення самоцінності, самоприйняття, надання підтримки учасникам групи.

Проаналізуємо систему використаних вправ, спрямованих на корекцію емоційних та мотиваційних аспектів особистості у юнацькому віці відповідно до встановленої архітекtonіки групових занять. Деякі вправи були взяті нами з досвіду практичних психологів: О. Вітюка [73], М. Дідори [97], О. Карандашевої [131], Л. Кравчука [160], Г. Лантушко [172], К. Фопель [326], Т. Ексакусто [352].

Представимо приклади занять за пріоритетними завданнями нашої психокорекційної програми.

*Нівелювання негативних емоційних проявів та особистісних деформацій комп'ютернозалежних студентів для розвитку у них навичок саморегуляції в широкому життєвому просторі виконувалось завдяки різноманітним **технікам**.*

Найбільш ефективними, як виявилось, є використання техніки на відреагування, *роботи з автономними проєкціями* студентів з комп'ютерною залежністю. Необхідним, на наш погляд, було обговорення негативних проявів. Під час бесід пропонувалось студентам пригадати випадки, коли вони відчували себе стривоженими, наляканими, самотніми тощо. З'ясовувалось, чому так сталося, і це обговорювалось з наданням поради, що їм потрібно було зробити, щоб уникнути цих неприємних почуттів. Приклад цієї техніки представлено у наступній вправі.

Вправа «**Хто Я**» * [172] (заняття № 6)

Мета. Розвиток розуміння своїх почуттів.

Інструкція. Ведучий пропонує продовжити речення, які написані на аркушах паперу, що попередньо роздали. «Я ніби птах, бо...», «Я перетворююся у тигра, коли...», «Я можу бути вітром, бо...», «Я ніби мурашка, коли...», «Я відчуваю, що я шматочок льоду...», «Я відчуваю, що я смачний сніданок...».

Обговорення. Обговорення почуттів, що виникали під час вправи. На питання «Що було важко продовжити, а що легко?» більшість відповідей зводились до того, що важко було сформулювати власні переживання: «Я ніби птах, бо *перемагаю і хочеться літати...*» (Володимир Р.), («Я можу бути вітром, бо *непогано себе почуваю у всіх цікавих іграх...*» (Андрій К.), «Я відчуваю, що я шматочок льоду, *коли мене не розуміють...*» (Марія С.), «Я перетворююся у тигра, *коли я нервуюю*» (Олександр М.), «Я ніби мурашка, *коли хочеться сховатись...*» (Роман П.), «Я відчуваю, що я смачний сніданок... *Я не хочу бути сніданком, бо мене з'їдять*» (Юрій М.).

Виконання вправи активізує також у студентів з комп'ютерною залежністю особистісну *рефлексію емоційних станів*, яку забезпечує також обмін груповим досвідом, *техніка висловлювання почуттів по колу* («Що Вам найбільше запам'яталось? Що сподобалось найбільше? Що відчуваєте?»), які посилюють з'ясування ними динаміки розвитку усвідомлених емоцій до себе та до інших.

Необхідний час. 20 хвилин.

Вправа «**Живі руки**» ** (заняття № 4)

Мета. Сприяти: зняттю напруги, створенню невимушеної атмосфери у групі; поліпшенню настрою; активізації учасників групи на подальшу роботу

Інструкція. Кожний називає одну емоцію (наприклад, страх) чи почуття по колу. Під час страху пришвидшується серцебиття, мурашки бігають по тілу тощо. Потім студенти групуються по парам. Один учасник передає руками іншому будь-яку емоцію, – говорити не можна. Інший намагається відгадати, яка це емоція. Далі вправа виконується навпаки, в зворотньому

порядку.

Обговорення. Усвідомлюється прийняття власного внутрішнього світу, індивідуальності. Підкреслюється, що переживання особистістю почуття задоволення собою сприяє розвитку її довіри до себе в афективній сфері.

Вправа «Лист собі»** (заняття № 1)

Мета. Розвивати інтерес до власних емоцій і переживань.

Інструкція. 1) Напишіть собі лист, в якому опишіть свої відчуття. Нехай воно містить почуття, а також певні запитання. Після написання – відповіді на запитання: «Що містить ваше послання самому собі: тривогу, надію, радість?» 2) Напишіть відповідь на цей лист.

Обговорення. Обговорення почуттів, що виникали під час вправи. Андрій К.: «Важливо виграти у грі». Сергій М.: «Почуваю себе достатньо позитивним з кількома нюансами». Ігор Г.: «Бути сильнішим, ніж інші».

Техніка «Я-висловлювання» представлена вправою **«Я та мої відчуття»*** [65, с. 34] (заняття № 1)

Мета. Тренувати вміння зосередження уваги на власних відчуттях та усвідомлення їх.

Інструкція. Члени групи формуються по три особи, кожний з них говорить фрази, які розпочинаються зі слів «Я відчуваю», «Я усвідомлюю» по черзі, дивлячись увічі співрозмовникові, третій спостерігає. Спостерігачу необхідно звернути увагу на партнера, який говорить фрази. Слід відмітити, коли було найважче говорити і які емоції при цьому виникали. Через 5 хвилин ролі міняються.

Обговорення. Студенти діляться тим, які відповіді було найлегше сказати, а які – найважче. Слід зазначити, що було відмічено труднощі під час продовження цих фраз майже у всіх учасників тренінгу.

Основне призначення *техніки Я-висловлювань* полягало у вербальному самовираженні та самоусвідомленні учасниками своїх думок, почуттів, переживань, прийнятті за них відповідальності.

Приклад *техніки «відреагування емоційних реакцій»* студентів з комп'ютерною залежністю представимо вправою **«Подолай тривожність»*** [106] (заняття № 4).

Мета вправи. Усвідомити способи виходу зі стану тривожності.

Інструкція. Ведучий просить студентів подумати, чого вони найбільше бояться, й намалювати свій страх. Це може бути абстрактний малюнок або зображення конкретного об'єкта страху, тривоги студента. Коли виконання малюнків завершено, студенти по черзі коротко пояснюють, чого вони бояться й що вони зобразили.

Обговорення. Після цього ведучий групи пропонує студентам розірвати аркуш з малюнком на дрібні шматочки і говорити про те, що тепер кожен переміг свій страх, що їхнього страху не існує, тому що розірвані аркуші потрапляють у кошик зі сміттям.

Вправа «Подолай фрустрацію-1»* [172] (заняття № 5)

Мета. Усвідомити способи виходу зі стану фрустрації.

Інструкція. Спробуйте пригадати, в яких ситуаціях відчуваєте фрустрацію, незадоволення яких потреб викликає цей стан (поділитись думками по колу). Що відчуваєте у стані фрустрації: неспокій, смуток, розчарування, агресивність, тривогу чи страх тощо (на папері прописати ці стани, кожний учасник обирає). Придумати ситуацію і програти цей стан. Група ділиться на мікрогрупи. Всередині мікрогрупи кожний з учасників програє той стан, який йому потрапив (проспав – не потрапив на заняття; на роботі шеф говорить: «Ви звільнені»; якщо хтось говорить, що ви не подобаєтесь мені; захворів; друг обманув чи підвів; вас кинула подруга; комп'ютер завис; гру програли на комп'ютері; отримали двійку на іспиті; не вдалося важливу справу виконати).

Обговорення. Що з вашого стану група не змогла показати? Які стани легко виразити через міміку і жести? Що було складно зробити, а що – легко? • Комп'ютер завис (Артем Г. «Агресивність»; Олег Ч.: «Роздратування»); отримав двійку на іспиті. (Олександр М. «Неспокій»); захворів (Андрій К. «Смуток»).

Необхідний час: 25 хвилин

За наступним завданням психокорекційної програми «*Розширення потенціалів адаптації та соціалізації за рахунок активізації безпосереднього спілкування та міжособистісних взаємин в близькому та віддаленому емпіричному оточенні*» представлено різними **методами**.

Метод «*моделювання і вирішення проблемних ситуацій*» є одним із найбільш успішних методів визначення ставлення та розвитку практичних навичок учасників і дає можливість обіграти різні життєві ситуації в безпечних умовах тренінгу, доброзичливого дружнього ставлення. Використання ігрових методів є продуктивним з точки зору психології, оскільки гра сприяє покращенню адаптації до життя та здатна нейтралізувати стресові перевантаження. Використання ігрових методів у тренінговій роботі є ефективним тому, що гра надає змогу створити нову модель світу, яка стає прийнятною для її учасників [96; 109]. Завдяки ігровим методам у студентської молоді вдосконалювались способи оптимальної взаємодії з партнером, покращувались вербальні та невербальні засоби передачі інформації. Представимо ігрові вправи, що використовували у тренінгу.

Вправа «**Примірювання ролей**»* [197, с. 39] (заняття № 6)

Мета. Допомогти усвідомити особливості свого характеру, причини негативних емоцій та конфліктів, агресивну поведінку.

Ведучий. Пропоную «приміряти» до себе три ролі поведінки людини: агресивну, невпевнену, впевнену.

- 1) Друг (подруга) довго розмовляють з тобою по телефону і відволікають від важливих справ. Ти говориш: «...».
- 2) Батьки не відпускають тебе відпочивати з друзями на море, посилаючись на свої особисті причини.

- 3) Викладач несправедливо, на твій погляд, знизив тобі оцінку на іспиті.
- 4) Зачіска, яку зробив тобі парикмахер, не сподобалась.
- 5) Сусіди допізна шумлять і заважають тобі займатись справами.
- 6) Тебе забризкала машина.
- 7) Ти стоїш у черзі, довго чекаєш. Тут перед тобою стає людина, яка не стояла в черзі.
- 8) Брат (сестра) не дає подивитись улюблену передачу.
- 9) Мати вичитує сина при друзях за те, що він неохайний.
- 10) Водій намагається обігнати на зелене світло пішохода.

Обговорення. Робляться висновки, яка частіше зустрічається поведінка в відповідях. Частіше відмічено невпевнену або агресивну поведінку у учасників тренінгу. Після показу цих форм поведінки тренувалися у показі впевненої форми поведінки.

Необхідний час: 30 хвилин.

Психокорекційний вплив на зняття дезадаптації також здійснювався через *метод інтеракцій* (групової взаємодії) у студентів з комп'ютерною залежністю за допомогою вправ, які виконувались у малих групах.

Вправа «Продовжимо знайомство»* [65] (заняття № 2)

Мета. Сприяти ближчому знайомству учасників між собою та подоланню опору перед вираженням себе у групі.

Інструкція. Винесіть стілець одного з учасників за коло. Учасники займають свої місця. Бажаючий стає в центрі і промовляє одне речення про себе «Я людина...», продовжуючи речення назвою найхарактернішої своєї риси. Наприклад, «Я людина, яка часто буває роздратованою».

Інші сидять і слухають. Якщо ж хтось вирішить, що міг би сказати про себе те саме, повинен швидко встати і помінятися місцями з іншим учасником, який має аналогічну характеристику. Не можна сідати на те саме місце. Той, хто залишиться без стільця, стає в коло і каже про себе «Я людина...». І так продовжують всі учасники кола.

Вправа «Розтопи коло» [122] (заняття №1)

Мета. Розширити усвідомлення учасниками своїх відчуттів та вчити передавати власні відчуття.

Інструкція. Усі встають у коло і беруться за руки. Доброволець входить у коло. Він оточений, і його завдання – «розтопити» коло своєю теплою. Коло випустить тільки того, хто зуміє знайти добрі і приємні слова, виразити теплоту, чи подяку, замилювання, найкращі людські почуття про кого-небудь, хто стоїть у колі. Якщо ви не маєте бажання випустити того, хто в колі, але вірите в щирість його теплих почуттів до вас, якщо на ваш погляд, людина щиро віддає вам свою душу, ви повинні відпустити свої руки, обійняти його і випустити з кола. Якщо Ви будете випускати людину легко, буде нецікаво: просто так його не відпускайте, нехай заслужить. Той, хто випустив, нічим не ризикує: наступний стає у коло добровільно. На кожного дається 2-3 хвилини

Для розширення самосвідомості комп'ютернозалежними студентами опрацьовувалися техніки *активного слухання* (*повторення, перефразування, інтерпретація*), які сприяли виходу особистості за межі власного «Я», реалізації адекватного інформаційного та емоційного зв'язку з іншими учасниками групи та зниження ізольованості даної категорії від оточуючих людей (друзів, рідних, однокурсників).

Вправа «Активне слухання»* [309, с.53] (заняття № 8)

Мета. Сприяти розумінню учасниками відчуттів оточуючих людей

Інструкція. Учасникам пропонували оцінити 9 технік ведення бесіди з точки зору того, наскільки вони сприяють розумінню партнера.

«Оцініть кожну техніку за трьома розділами: ті, що сприяють розумінню партнера, ті, що не сприяють розумінню партнера і нейтральні. Свою оцінку кожний записує на листочку».

1. В бесіді ми супроводжуємо висловлювання партнера репліками: «Нісенітниці ти говориш», «Ти, я бачу, в цьому питанні нічого не тямиш», «Я б міг вам це пояснити, однак, думаю, що зрозумієте» і т.п. (*негативна оцінка*).

2. Ми супроводжуємо мовлення партнера висловлюваннями: «Так...», «Угу...» (нейтральні).

3. Ми дослівно повторюємо висловлювання партнера. При цьому можна розпочати з фраз: «Як я зрозумів вас...», «На вашу думку...», «Ти вважаєш...» і т.п. (*повторення*)

4. У бесіді ми вставляємо висловлювання: «Ми відволіклись від теми...», «Давайте повернемося до мети нашої розмови...» і т.п. (*нейтральні*).

5. Ми відтворюємо висловлювання партнера в загальному, скороченому вигляді, коротко формулюючи усе істотне в його словах. Розпочати можна з вступної фрази: «Вашими основними ідеями, як я зрозумів, є...» або «Інакше кажучи, ти вважаєш, що...» і т.п. (*перефразування*)

6. Ми намагаємось вивести логічний наслідок з висловлювання партнера або висунути припущення відносно причин висловлювання. Вступними фразами можуть бути: «Якщо виходити з того, що ви сказали, то виходить, що...», «Ви так вважаєте, мабуть, тому що...» (*інтерпретація*)

7. Ми намагаємось знайти у партнера розуміння тільки тих проблем, які хвилюють нас самих (*егоцентризм*).

8. Ми задаємо партнеру питання за питанням, дізнаючись щось, без пояснення наших цілей (*випитування*).

9. Ми не приймаємо до уваги те, що говорить партнер, нехтуючи його висловлюваннями (*ігнорування*).

Індивідуальні оцінки кожної техніки обговорюються одразу ж після її пред'явлення. Якщо думки учасників розходяться з класифікацією, їм пропонується поекспериментувати в рольових іграх або в реальному житті. Обговорення протилежних оцінок може бути самостійною темою для дискусії у групі. Наступний етап вправи – експериментування з техніками

активного слухання: повторенням, перефразуванням та інтерпретацією.

За допомогою *зворотнього зв'язку* студенти з комп'ютерною залежністю отримують можливість поглянути на свою поведінку очима оточуючих, тренінгова група виступає для них своєрідним «дзеркалом», в якому відображаються їх моделі поведінки. Задля сприятливого протікання процесу соціалізації студентів дуже важливі достовірні відомості про кожного індивіда.

Вправа «П'ять добрих слів»** (заняття № 1)

Мета. Сприяти отриманню зворотнього зв'язку від групи, самопізнанню.
Інструкція. Учасники розбиваються на підгрупи по п'ять осіб. «Кожен із вас повинен окреслити свою руку на аркуші паперу, а на долоні написати своє ім'я. Передавайте свій листок сусіду праворуч, а самі отримуйте малюнок від сусіда ліворуч. В одному з «пальців» чужого малюнка напишіть щось приємне із якостей його володаря (наприклад: «Ти чуйний», «Ти відвертий», «Ти пишеш гарні вірші» тощо). Інший робить запис на наступному «пальці» і так доти, поки «рука» не повертається до власника. Ведучий може зібрати аркуші, зачитати «компліменти», а група відгадує, кого вони стосуються. Після заняття учасники забирають листки з «долонями» як пам'ятки.

Обговорення. Які почуття кожний з Вас відчував, коли читали написи на своїй «долоні»? Чи всі Ваші переваги відомі іншим?

Вправа «Спілкування в парі» * [197] (заняття № 3)

Мета. Формування вербальних та невербальних навичок спілкування.

Інструкція. 1. «Спина до спини». Сядьте спиною до спини. Спробуйте поговорити. Через кілька хвилин поверніться обличчям один до одного і поділіться враженнями (що відчували; який настрій). Через п'ять хвилин знайдіть собі нового партнера. 2. «Очі в очі». Дивіться з вашим партнером і спілкуйтеся тільки поглядом. Через кілька хвилин обговоріть свої враження. 3. «Дослідження рук». Знайшовши чергового партнера, не розмовляйте з ним, а пожміть міцно його руки. Потім дозвольте зробити те саме йому. Під кінець обміняйтесь своїми враженнями.

Психокорекційний вплив на мотиваційну сферу студентів особистості здійснювався через розвиток вміння ставити цілі у житті. Головною метою цих вправ було реструктурувати мотиви поведінки, замінити хибні мотиви на дійсні, соціально значущі.

Розвиток життєвих цілей побудови особистісного самовизначення, підвищення контактів комп'ютернозалежних на основі ділових і пізнавальних мотивів у безпосередніх взаємозв'язках з іншими (друзями, рідними, однокурсниками) представлений спеціальними засобами впливу.

Прийомом активізації внутрішніх ресурсів, подолання автоматизму самосвідомості, проникнення студентів в глибину власного «Я» виступав спеціальний засіб впливу *метафоризація* (підбір метафор для передачі свого внутрішнього стану).

Вправа «Переможи свого дракона» [197] (заняття № 5)

Мета. Усвідомити і прийняти негативні особистісні прояви, стимулювати бажання самозміни негативних особистісних якостей.

Інструкція. У кожного з нас є свій «дракон» – це наші недоліки, що заважають бути щасливими, успішними та компетентними. Одного прекрасного дня майже кожний вирішує вбити свого дракона. Але виявляється, що це довго і складно, бо на місці однієї відрубаної голови непомітно виростають інші. І ми звикаємо жити зі своїми драконами, хоча вони псують наше життя. Намалюйте своїх драконів, дайте назву кожній його голові та ім'я вцілому. Кожен презентує для групи свого дракона.

Обговорення. В символічній формі учасники ідентифікують свої негативні риси, аналізують причини їх появи в минулому та проявів у теперішньому, шукають шляхи узгодження суперечностей їх прийняття, визначають доцільність самозміни, виявляють, що чи хто ефективно допоможе їм у цьому нелегкому процесі. Далі подаємо приклади відповідей. Олег Г. «Крики на близьких». Олександр Р. «Сварки». Марія С. «Неввічливість». Вітя Л. «Агресивність» тощо. Підкреслюється роль власних зусиль в зміні самоприйняття негативних якостей. Наголошується, що прийняття негативного компонента протилежностей забезпечує зниження напруженості між ними, а це зумовлює інтеграцію збалансованих протилежностей.

Необхідний час. 30 хвилин.

Засобом усвідомлення шляхів досягнення основної життєвої мети є «*проекування майбутнього*».

Вправа «**Життєві цілі**» ** (заняття № 13)

Мета: Допомогти визначити смисложиттєві цілі.

Інструкція. 1) Подумайте про те, які життєві цілі для вас сьогодні найважливіші і запишіть їх. Наприклад, самореалізація; покращення відносин з людиною або розвиток, освіта (професійне, особистісне зростання); фінанси; сім'я; кар'єра, бізнес; відпочинок, подорожі; відносини (родичі, друзі); з дорів'я; хоббі (заняття по душі).

2) Виберіть з найважливіших цілей одну – основну. Окреслити, що актуально на даний момент. Для цього можна проранжувати цілі за рейтингом. Потім слід розбити вагому ціль на окремі складові (або підцілі), – ми начебто взрощуємо дерево. Наприклад, ціль – здоров'я. Підцілі основної цілі (план досягнення основної цілі): роздільне та збалансоване харчування; дієта; режим тощо. Усвідомити, які шляхи досягнення основної цілі, і промалювати від головної цілі ці шляхи.

Обговорення. Що корисного ви дізналися з цієї вправи? Поділіться, чи є відкриття про себе та які?

Спеціальним засобом впливу на студентів з комп'ютерною залежністю є *фантазування*, спрямоване на розширення інтересів життєвої сфери, знаходження цільової спрямованості.

Вправа «**Що робити з комп'ютерною залежністю**» **

Мета. Допомогти студентам розібратися у своїй власній комп'ютерній залежності і дослідити адикцію в іншого.

Інструкція. Психолог запитує «Чому батьки турбуються, якщо їх діти багато часу проводять за комп'ютером? Що б ви на місці батьків придумали, щоб їх діти не сиділи занадто довго за комп'ютером?»

Обговорення. Учасники тренінгу склали методи подолання залежності. Серед них названі були наступні. Андрій К. «Фізичне обмеження часу за комп'ютером. Пошук нових інтересів, захоплень, людей. Звернення за допомогою до лікаря. Самоконтроль». Артем Г. «Розділення часу, організація». Олег Ч.: «Заняття спортом. Самоконтроль. Перестати проводити більшість часу за комп'ютером. Боротьба з лінню. Читання паперової літератури». Олександр М. «Спілкування з людьми, які не захоплені комп'ютером. Зайняти свій вільний час чимось іншим. Намагатись уявляти, що це захоплення дає тобі в майбутньому. Зізнатись у тому, що ти залежний. Знайти дівчину».

Вправа «**Я і вільний час**» *[136] (заняття № 13).

Мета: Визначити уподобання юнаків і залучити їх до позакомп'ютерної діяльності, що сприяє зменшенню зацікавленості комп'ютером та розвитку задатків і здібностей.

Інструкція. Ведучий пояснює, що кожному учасникові необхідно сказати своє ім'я і продовжити фразу: «У вільний час я люблю...». Наступний учасник повторює попереднє ім'я і фразу, додаючи своє ім'я і продовжуючи фразу. Останньому учасникові необхідно повторити всі імена та захоплення товаришів.

Обговорення. Багатьом було важко назвати захоплення у повсякденному житті. Висловлювання студентів вражали: Міша К.: «Я не можу знайти захоплення поза комп'ютером». Артем Г.: «Я зрозумів, якщо я не буду вчитися, що буде в майбутньому?». Однак, з'ясувалось, що більшість студентів налаштовані на зміну своєї надмірної зацікавленості сучасними технічними засобами на більш цікаву для них діяльність, вони залюбки погодились проводити більше часу з друзями і товаришами. Віталій Г. «Слухання музики». Рома Ч. «Граю в «іграшки». Діма К. «Боулінг». Вітя С. «Шашки, шахмати». Ольга Г. «Фотографувати». Тетяна К. «Спілкування з друзями». Настя Ч. «Саморозвиток, пошук нового». Олег Ч. «Машини, автоспорт». Андрій К. «Футбол». Олександр М. «Граю на комп'ютері. Дивлюсь фільми».

Виконання наступних вправ спрямоване на формування особистого стандарту, що обумовлює реалістичність вимог до себе, підвищення особистої відповідальності за результати власної діяльності і своїх вчинків, підвищення самооцінки і адекватного рівня домагань.

Вправа «**Цінності мого життя**» ** (заняття № 14)

Мета. Активізувати усвідомлення студентами сенсу свого життя;

переосмислити та ієрархізувати цінності кожної особистості; допомогти визначити рівень особистісного самовизначення і сприяти його розвитку.

Інструкція. Визначити і написати свої основні цінності життя у колесі. Розмістіть у колі кожну з цінностей. Розкресліть кожну частину для певної цінності.

Обговорення. Чи утворилося колесо? В якому із аспектів життя ви почуваетесь найбільш впевнено? Які сфери Вашої життєдіяльності варто удосконалити? Яким чином можна це зробити? Яка цінність для Вас найважливіша. Кожна з цінностей утримує наше колесо життя у рівновазі. Кожна вимагає нашої уваги. Слід розвивати наші цінності рівномірно, щоб життя прожити гармонійно. Наводимо відповіді студентів. Віталій Г. «Гроші – 1 місце, успіх – 2 місце, любов – 3 місце, робота – 4 місце, відпочинок – 5 місце, друзі – 6 місце, навчання – 7 місце, здоров'я – 8 місце, 9 – сім'я». Володимир Р. «сім'я – 1 місце, здоров'я – 2 місце, любов – 3 місце, успіх – 4 місце, відпочинок – 5 місце, навчання – 6 місце, робота – 7 місце, гроші – 8 місце, друзі – 9 місце» тощо. Було, загалом, відмічено, що для учасників важливі на перших місцях: успіх, любов, гроші; на останніх – друзі, навчання тощо. Це засвідчує поверхневу взаємодію адиктів з соціумом.

Спеціальний засіб впливу «конкурс творчих робіт» сприяв розвитку сенсу життя, життєвих прагнень, домагань у студентів з комп'ютерною залежністю.

Вправа «**Особистий герб і девіз**» [97] (заняття № 14)

Мета. Допомогти визначити смисложиттєві цілі.

Інструкція. Девіз і герб є такими символами, які надають можливість людині в лаконічній формі відобразити життєву філософію і своє кредо. За допомогою фломастерів чи олівців Вам потрібно буде зобразити свій особистий герб з девізом, який допоможе з'ясувати суть Ваших життєвих прагнень, позицій, розуміння себе. Герб розподіляється на ділянки. Ліва частина – мої головні досягнення в житті. Середня – те, як я себе сприймаю. Права частина – моя головна мета в житті. Нижня частина – мій головний девіз у житті.

Обговорення. У кінці роботи учасники групи представляють свої герби і девізи. Ведучий попереджає, щоб кожний фіксував тих людей, чий герб і девіз схожі і співзвучні їх власним. Під час представлення учасники можуть задавати уточнюючі питання один одному. Потім учасникам пропонується підійти до тієї людини, чий герб і девіз найбільшою мірою подібні з їх особистими геральдичними атрибутами.

А тепер обговоріть у своїх групах що саме здалося схожим і близьким у ваших гербах і девізах, що в них є найбільш важливим. Через 10 хвилин кожна підгрупа повинна буде представити всім іншим не тільки свої висновки, але і запропонувати загальний – для членів підгрупи – символ і об'єднуючий девіз. Не потрібно малювати загальний герб – досить вказати один загальний для Вас символ. Поділіться, що корисного ви дізналися з

проробленої роботи? Чи є відкриття про себе, і які?

Наведемо відповіді учасників корекційної програми. *Мої головні досягнення в житті*: Віталій Г. «Зробив можливість отримати якісну освіту». Володимир С. «Одружився, навчаюсь та маю роботу до душі». Артем М. «Класна робота». *Те, як я себе сприймаю*. Максим В. «Дуже добре, адекватно». Сергій К. «Швидко реаую на будь-які ситуації». Олександр Д. «Достатньо позитивний» тощо. *Моя головна мета в житті*. Віктор М. «Сім'я». Костя С. «Здоров'я». Олександр В. «Робота». Альона Р. «Здоров'я». Ганна М. «Сім'я». Віктор В. «Кар'єра, успіх в житті уцілому». *Мій головний девіз у житті*. Володимир С. «Здоровий дух, здорове тіло», Віталій Г. «Зроби крок, і ти з часом завоюєш весь світ», Оля Г. «Краще-попереду», Іра Ч. «Потрібно робити все, що хочеться, щоб потім не жалкувати за втрачену можливість». Ліля О. «Стався до інших так, як хочеш, щоб вони ставилися до тебе» тощо. Об'єднуючись у групу придумано єдиний девіз: «Все в твоїх руках». Пояснення девізу: «Всі мрії, всі бажання можна розмістити на долоні. Якщо прагнеш до чогось – досягнеш».

Вправа «Особистий герб і девіз» допомогла учасникам тренінгу сформуванню позитивні цінності і мету, до якої слід прагнути кожному з учасників, усвідомити власне «Я», самовизначитись у житті.

Підсумкова фаза групових психокорекційних занять складалась з ритуалу прощання (дії, якими традиційно завершується заняття), самозвіту учасників про роботу у групі, домашнього завдання та була спрямована на узагальнення знань, переживань студентів, з'ясування ними динаміки розвитку усвідомлених почуттів до себе та до інших. Для досягнення поставлених завдань використовувалися техніки *рефлексії* та *саморефлексії* проблематики заняття, обмін груповим досвідом, техніка *висловлювання по колу* («Що Вам найбільше запам'яталось? Що сподобалось більше всього? Що відчуваєте?»).

Наведемо приклади вправ, які були використані нами під час *підсумкової фази* занять.

Вправа «Комплімент» ** (заняття № 2)

Мета. Покращення атмосфери в групі та зменшення дистанції ід час спілкування. Учасники навчаються приймати та говорити компліменти; звертати увагу, які емоції переживає людина, яка щойно почула комплімент на свою адресу, і як це сприяє зближенню.

Ведучий. «Комплімент – це люб'язне зауваження на чийсь адресу, похвала. Але це не лестощі й не глузування. Найчастіше люди роблять компліменти, зважаючи на зовнішність, ділові якості, риси характеру тощо. Робіть компліменти щиро, не забувайте про теплу інтонацію та привітний погляд. Наприклад: «Чи знаєш ти, що...», «Ти завжди...», «Де тільки ти навчився», «Я хотів би як ти...».

Ведучий має кульку, яку кидає її одному з учасників, попередньо назвавши його ім'я і говорить йому комплімент, дивлячись в очі. Потім кидає

кульку іншому, попередньо назвавши ім'я учасника, і говорить щось приємне, інший, спіймавши, теж дякує. І все це відбувається по колу, щоб кулька побувала в долонях усіх учасників і кожен отримав комплімент».

Вправа «Подяка за приємне заняття» ** (заняття № 11)

Мета. Учасники навчаються говорити подяку і виявляти прихильність і щирі почуття один до одного.

Ведучий. «Станьте, будь ласка, у коло. Давайте проведемо процедуру прощання у вигляді церемонії, яка допоможе нам виявити прихильність та щирі почуття один до одного. Перший бажаний учасник стає у центр кола, до нього підходить інший, потискує йому руку і дякує: «Мої щирі вітання за приємне заняття». Обидва залишаються у центрі кола. До них підходить третій учасник, говорить ті самі слова привітання, потискаючи або першого, або другого учасника за вільну руку. Група у центрі кола збільшується. Коли до неї приєднається останній учасник, замкніть коло і завершіть церемонію триразовим потисканням і вигуком слова: «Дякуємо!»

Вправа «Портрет на пам'ять» * [136] (заняття № 13)

Мета. Учасники навчаються приймати та говорити приємні слова; звертати увагу, які емоції переживає людина, що щойно почула комплімент на свою адресу та як це сприяє зближенню.

Інструкція. «Всі учасники сідають у коло. Кожний на листочку пише своє ім'я. Листочки необхідно буде передавати по колу. Отримавши листочок з будь-яким ім'ям, кожний учасник напише на кожному листочку тільки приємне про ту людину, чий листочок зараз у нього в руках. Після закінчення вправи кожний отримує свій листочок з думкою про себе групи, тобто «Портрет на пам'ять».

Вправа «Подарунок» * [183, с. 60] (заняття № 10)

Мета. Учасники навчаються говорити подяку і виявляти прихильність і щирі почуття один до одного.

Інструкція. Учасники встають у коло. «Зараз ми будемо робити подарунки один одному. Наприклад, «Я дякую тобі, Сашо, за спілкування і бажаю тобі добра і успіху» тощо.

Вправа «Клубок» * [122, с.19] (заняття № 15)

Мета. Сприяття отриманню зворотнього зв'язку від групи та самопізнання учасників.

Інструкція. Ведучий тримає клубок ниток, намотує кінчик його собі на палець. Потім передає клубок сусіду з побажаннями. Вислухавши побажання, наступний учасник також намотує на палець нитку і з побажаннями передає клубок сусіду. І так далі. Коли коло замкнеться, можна продовжити вправу. Гра закінчується змотуванням клубка від кінця до початку.

Призначення *домашніх завдань*, які супроводжували переважну більшість психокорекційних занять, полягало в закріпленні, переносі, апробації нових знань та переживань студентів у реальних життєвих ситуаціях, підготовці до наступних психокорекційних занять. При виборі

домашніх завдань враховувались їх доступність, осмисленість, індивідуальні особливості та динаміка рівня довіри до себе студентів. Домашні завдання передбачають спостереження за рисами власного характеру та емоціями, а також експериментування з новими способами міжособистісної взаємодії. Наведемо приклади вправ, які були використані нами під час виконання домашніх завдань.

Вправа «Хто Я» **[109, с. 54] (заняття № 4)

Мета. Сприяти відслідковуванню власних переживань, розвивати у комп'ютернозалежних студентів інтерес до власних почуттів, емоцій.

Інструкція. Запишіть не менше 10 відповідей на просте питання «Хто Я?». Наприклад, будь-які асоціації: людина, син, брат, сонце, вогонь, дівчина, сестра, дочка, красива жінка тощо.

Вправа «Неіснуюча тварина»* [206] (заняття № 12)

Мета. Розширити уявлення досліджуваних про зміст емоційної сфери власної особистості; з'ясування особистісних рис та якостей учасників.

Інструкція. Намалюйте малюнок «Неіснуюча тварина». Після малюнку слід відповісти на запитання: Як її звать? З ким живе? З ким дружить? Скільки років? Від кого втікає? Про що мріє?

Необхідний час. 25 хвилин.

Обговорення. У процесі аналізу виконання цієї вправи у студентів активізуються навички особистісної рефлексії. Через вербалізацію міри самоприйняття кожного з учасників групи формується прагнення само зміни та особистісного розвитку. Актуалізується усвідомлення значущості проблеми неприйняття певних сторін власної особистості. Виявлення схожих проблем сприяє створенню атмосфери відвертості, саморозкриття її учасників, забезпечує процес згуртованості групи.

Наведемо приклади представлення малюнків комп'ютернозалежних студентів. Віталій Г.: Ім'я: Алгорит; вік тварини: 7 років (молодий); стать: гермафродит; клас: хижак. За аналізом малюнку з'ясовано, що респондент прагне до лідерства (малюнок розташований вертикально, великого розміру), має проблеми у спілкуванні з людьми (антени), чутливо сприймає думку оточуючих про себе. Олеся Ч.: Ім'я: Бріші; вік тварини: 30 років; стать: дівчинка; втікає: від злих людей, які хочуть її спіймати та використовувати; мріє: жити у своєму світі. За аналізом: має демонстративність у поведінці, схильність звертати на себе увагу оточення (крила), інфантилізм (положення прямоходіння на двох лапах замість чотирьох); почуття відчуження (вмонтування механічних частин у голову тварини – гвинтів). Ольга К.: Ім'я: Freedom; вік тварини: 12 років (молодий); стать: хлопчик; мрія: справно працювати, щоб його вихваляли. За аналізом малюнку з'ясовано, що респондент прагне до лідерства (малюнок великого розміру), має проблеми у спілкуванні з людьми (вмонтований монітор замість голови), має потребу у рефлексії, самозаглибленні у себе (фігура тварини повернена у лівий бік), має захисні механізми проти думок старших за віком та однолітків (верхні і

нижні кути квадрата – фігури тварини).

Відмічено такі особливості малюнків «Неіснуючої тварини» у адиктів: нерозуміння власної статі, відчуття замкнутості і відчуження від людей.

Вправа «В полоні у комп'ютера»* [206] (заняття № 11)

Мета. Допомогти студентам усвідомити наслідки довготривалого перебування за комп'ютером.

Інструкція. 1) Запишіть, чого не вистачає для повного щастя. 2)

Перечитати розповідь «В полоні у комп'ютера».

Відповісти в зошиті на питання: 1) Чому хлопчик не зміг відірватись від комп'ютера? 2) Чи змогли б Ви перервати цікаву ігру на комп'ютері, якщо Вам потрібно робити інші справи? 3) Чому хлопцеві стало нецікаво жити в комп'ютерному світі? 4) Перерахуйте все, що людина не може зробити без комп'ютера. 5) Перерахуйте все, що комп'ютер не може дати людині.

Обговорення. Не досить добре, коли Інтернет перетворюється в сутність всіх речей, а знаходження в ньому стає метою, що підкорює життя людини. Тоді природне бажання знаходитись в ньому перетворюється у справжню психологічну залежність. Щоб цього уникнути, не забувайте, що Інтернет – не ціль, а засіб. Інтернет може принести радість тому, для кого він не головне в житті.

Вправа «Філософія життя»* [136] (заняття № 13)

Мета. Допомогти студентам усвідомити сенс життя.

Інструкція. 1) Прочитати притчу. 2) Відповісти на питання в зошиті:

«Перерахувати все, в чому вбачаєте смисл життя людини. Оберіть ті пункти, в яких бачите смисл для себе. Поясніть, чому», «Згадайте всі свої справи і цілі та запишіть їх у три колонки: «великі камені», «галька», «пісок».

Проаналізувати і написати, яким справам студенти присвячують більше часу, і чому».

Обговорення. Коли людина повинна почати шукати смисл життєвого шляху? Що для Вас є смислом життя? (придбання знань, знаходження корисної професії, створення художніх творів, будівництво будинку, турбота про родину тощо). Коли вперше задумались над смислом життя? Що в житті Вам би хотілося змінити, і що Ви для цього робите?

Вправа «Мое власне майбутнє через п'ять років»** (заняття № 1)

Мета. Виявити усвідомлене ставлення особистості до власного майбутнього і вміння спроектувати своє майбутнє.

Інструкція. Намалуйте рисунок «Мое власне майбутнє через п'ять років».

Обговорення. Які п'ять завдань ви хотіли б виконати у найближчі п'ять років? Яким, на Ваш погляд, стане після цього Ваше життя? Зазначте здібності, які Вам потрібно розвивати для досягнення мети? Що Ви вмієте вже зараз, чим володієте?

Вправа «Мій настрій»** (заняття № 3)

Мета. Сприяти відслідковуванню власних переживань, розвивати у студентів інтерес до власних почуттів, емоцій.

Інструкція. Намалювати рисунок «Мій настрій». Необхідно намалювати свій настрій, не малюючи нічого конкретного, тільки лінії, форми, різні кольори.

Обговорення. Який у вас настрій на малюнку? Як можна покращити власний настрій?

Закріплюючий етап. На цьому етапі відбувається закріплення отриманих знань і навичок студентами. Проведено повторне діагностування рівня комп'ютерної залежності, що визначив психологічні зміни, на які було спрямовано корекційні дії. Індивідуальне консультування спрямовується на реалізацію власних дій поза терапевтичною групою. Визначаються можливі життєві перешкоди і засоби їх вирішення.

Загалом, метою *закріплюючого етапу* формувального експерименту полягало в підведенні підсумків групової психокорекційної роботи, узагальнення студентами набутого досвіду та специфіки подолання вікових труднощів в процесі особистісного розвитку студентів. Учасники узагальнювали результати, набуті під час тренінгу, у цілісну картину власної особистості. Також завданням закріплюючого етапу було надання студентам можливості ще раз отримати *зворотній зв'язок* від учасників групи для уточнення і упорядкування змін, які відбулись у кожного з учасників і обміркування ними нових можливостей у розвитку особистості після завершення роботи тренінгової групи.

Для досягнення поставлених завдань нами була проведена *бесіда* з технікою *саморефлексії* на тему: «Чи була для мене корисною робота у групі?», яка включала відповідь на наступні питання: «Чи відповідають результати роботи вашим очікуванням? Чим збагатився ваш досвід? Які заняття вам найбільше запам'яталися? Що не сподобалось або було незрозумілим? Над чим, з вашої точки зору, вам ще потрібно працювати?».

Наведемо вправи, які були використані на зазначеному етапі.

У вправі «Що я отримав» ** (заняття № 15).

Мета. Сприяти рефлексії щодо особистісних змін емоційних і поведінкових проявів.

Ведучий. «Щоб нам легше було попроситися, давайте зробимо так: нехай кожен зосередиться на тому, що він тут отримав. Подумайте декілька хвилин про таке: який досвід я отримав у цій групі та як він допоможе мені справлятися з негараздами повсякденного життя? Нехай кожен бажаючий стане у центр кола, сяде на стілець та розкаже, починаючи з першого дня: як він почував себе, що робив, що відчував. Закрийте очі і не відкривайте, поки не знайдете відповіді на ці питання. Поділіться з іншими своїми думками».

Вправа «Історія нашої групи» ** (заняття № 15)

Ведучий. «Проаналізуємо історію нашої групи. В робочому зошиті зобразіть асоціацію, яка буде символічно відображати вас та ваші почуття

від початку роботи у групі і до сьогодні ключовими словами.

Відмітьте найбільш яскраві ситуації. Зобразіть моменти, коли ви були найбільш щасливі у групі, коли вам було дуже неприємно і коли ви просто відчували себе спокійно і комфортно».

Вправа «Коло» ** (заняття № 15)

Ведучий. «Станемо в тісне коло. Покладемо руки на плечі один одному. Закриємо на хвилину очі й подумки передамо один одному усі можливі позитивні емоції, почуття, побажання».

Для реалізації завдань на закріплюючому етапі формувального експерименту також використовувалась вільна форма *самозвітів* про те, як змінилися студенти у процесі проведення цілеспрямованих психокорекційних впливів.

Наведемо окремі висловлювання студентів-учасників експериментальної групи. Ігор Н.: «Розуміння себе – складна, але необхідна частина нашого життя. Щоб жити в гармонії, уникнути багатьох внутрішніх конфліктів і протиріч, людина має усвідомлювати власну цінність, свої емоції та цілі. Після занять я більше зрозумів це. Мені б хотілося і далі продовжити роботу над собою».

Максим Л. «Спілкування з іншими для мене тепер багато значить. З собою та іншими людьми повинна бути присутня щирість та відкритість. Я знайшов друзів і зрозумів, що вагомим для мене в майбутньому. Вважаю, що в цьому мені допомогли заняття».

На зазначеному етапі значущим прийомом закріплення отриманого досвіду був перегляд науково-документальних фільмів:

- «Люди-роботи» (2007), в якому описано те, які наслідки може мати психологічна залежність від технологій;
- «Надтехнології і суспільство в XXI столітті» (2008), в якому розповідається про те, які зміни і наслідки розвитку технологій очікують людство в найближчому майбутньому;
- «Завантаження: правдива історія Інтернету» (2008).

При завершенні групової роботи, з метою підготовки до розставання дотримувались наступних важливих аспектів:

- За два заняття нагадали, що робота закінчується.
- Запропоновано учасникам розповісти про свої принципи поведінки і взаємовідносини з оточуючими, спираючись на отриманий досвід у групі.
- На останньому занятті допомогли учасникам справитися з емоціями, які виникають під час розставання.
- Нагадали, що учасники можуть приходити до психолога на індивідуальну консультацію, якщо не зможуть самотійно вирішити майбутні проблеми.
- Запропонували всім учасникам подякувати одне одному [246].

На етапі закінчення роботи тренінгової групи, на останніх заняттях, підсумувались досягнення адиктів, була підкріплена їх впевненість у власних можливостях. Зазначено, що закінчення роботи в корекційній групі не

означає завершення міжособистісного спілкування і взаємопідтримки учасників, має позитивне значення при майбутніх труднощах, і знижує ризик затьожної поведінки в майбутньому.

Підсумовуючи процесуально-змістовну структуру проведення занять, можна відмітити такі її особливості. Перше заняття пройшло досить напружено для учасників, оскільки у більшості існували проблеми в міжособистісних стосунках, що спостерігалось під час розповіді про себе та оцінюванні їх іншими учасниками. Найтяжче проходило восьме і дев'яте заняття, що було спрямоване на корекцію агресивності та фрустрації, оскільки всі вправи були спрямовані на уміння розрізняти свої відчуття (злості, образи тощо) та вміння проявляти свої емоції («Переможи свого дракона», «Подолай фрустрацію-1», «Подолай фрустрацію-2», «Примірювання ролей», «Хто Я»). Найлегше пройшли заняття, де робота проводилась з малюнками («Руки» Вагнера, малюнки «Моє власне майбутнє через п'ять років», «Намалюй свій настрій», «Неіснуюча тварина»).

Після закінчення психокорекційної роботи у травні 2012 року в контрольній та експериментальній групах був проведений контрольний зріз, завданням якого було виявити динаміку адиктивних проявів та емоційно-мотиваційних чинників. Кількісні та якісні показники контрольного експерименту наведені у наступному підрозділі.

3.2. Динаміка рівнів прояву комп'ютерної залежності у студентів в експериментальній і контрольній групах в умовах цілеспрямованого психологічного впливу

Мета заключного етапу дослідження передбачала визначення ефективності впровадження корекційної програми зі зниження показників комп'ютерної залежності та емоційно-мотиваційних чинників у студентів. Для її реалізації нами було проведено контрольний зріз після завершення формульовального експерименту.

Зазначимо, що у ході формульовального експерименту нами був застосований той самий діагностичний інструментарій, що і у процесі констатувального експерименту. Це дало нам можливість виявити особливості прояву даного феномену у поведінці зазначеної категорії студентів.

Було з'ясовано, що запропонована програма довела свою ефективність у роботі з комп'ютернозалежними студентами. В якості контролю нами повторно визначалися показники виникнення цього феномену в зазначеній категорії студентів.

Оскільки важливим завданням нашої роботи був порівняльний аналіз впливу емоційно-мотиваційних чинників на прояви комп'ютерної залежності у студентів з адикцією, то проведення формульовального експерименту

дозволило нам дослідити динаміку впливу цих чинників на поведінку зазначеної категорії студентів. Порівняння середніх двох вибірок здійснювалось за допомогою підрахування математичного критерія кутового перетворення М. Фішера та програми SPSS.

З метою підтвердження ефективності запропонованої нами корекційної програми ми провели порівняльний аналіз результатів за методом двох груп (контрольної та експериментальної). Організувавши таким чином формувальний експеримент, ми мали можливість оцінити ефективність запропонованої нами системи корекційних впливів.

Так, робота зі зниження комп'ютерної залежності проводилась зі студентами 3 курсу Національного авіаційного університету (м. Київ), серед них: 25 осіб – дійсні адикти і 6 осіб – потенційні адикти серед студентів різних спеціальностей («Комп'ютерна інженерія», «Системне програмування», «Соціальна робота»), всього 31 особа – експериментальна група (ЕГ). Під час психокорекційної роботи ЕГ була розділена на дві підгрупи по 15 та 16 досліджуваних. Контрольна група включала таку саму кількість студентів 3 курсу Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (м. Миколаїв).

За допомогою контрольного зрізу була виявлена динаміка змін у проявах комп'ютерної залежності студентів контрольної та експериментальної груп.

Кількісні та якісні зміни показників рівнів комп'ютерної залежності в контрольній та експериментальній групі студентів до та після формувального експерименту нами було здійснено за допомогою «Авторської анкети з виявлення комп'ютерної залежності» (авт. С. Федоренко) (додаток Б) та методики «Інтернет-залежність» (авт. К. Янг, адапт. А. Жичкіної) [110].

Отримані результати за методики «Інтернет-залежність» (авт. К. Янг, адапт. А. Жичкіної) [110] не показали значущої різниці за цими показниками у КГ досліджуваних до та після проведення експерименту. Так, з високим рівнем комп'ютерної залежності було виявлено у 32,25% студентів як під час проведення первинної психодіагностики, так і через 5 місяців лише на 3,22% зменшилась кількість студентів з високим рівнем комп'ютерної залежності і становила 29,03% (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Кількісні показники рівнів комп'ютерної залежності в КГ та ЕГ студентів (за методикою «Інтернет-залежність» (авт. К. Янг, адапт. А. Жичкіної) [110])

Рівні комп'ютерної залежності	Кількісні показники			
	Експериментальна група n=31		Контрольна група n=31	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту

Ігри	23	74,19	20	64,51	19	61,29	20	64,51
Порносайти	3	9,67	2	6,45	0,00	0,00	1	3,22
Інтернет-спілкування / Сайти знайомств	24	77,41	20	64,51	20	64,51	18	58,06
Завантаження музики, фільмів	16	51,61	15	48,38	25	80,64	15	48,38
Перегляд фільмів	13	41,93	12	38,70	17	54,83	11	35,48
Пошук інформації для навчання, роботи	23	74,19	22	70,96	29	93,54	22	70,96

Так, серед студентів контрольної групи показники за критерієм «Мотиваційний параметр» на початку дослідження та після формульованого експерименту залишились майже незмінними. З цього слідує, що показники за метою «перегляд порносайтів» – знизилась на 3,23% (з 6,45% до 3,22%), показники за метою «інформація для навчання, роботи» – незмінні, показники за метою «перегляд фільмів» знизилась на 3,22% (з 38,70% до 35,48%). Інтернет-спілкування виявлено як мету проведення за комп'ютером зі зменшенням лише на 6,45% кількості респондентів (з 64,51% до 58,06%). Серед студентів контрольної групи незмінними залишились показники за використанням вільного часу до та після експерименту за метою «ігри» (64,51%), «завантаження музики, фільмів для особистого перегляду» (48,38%).

На відміну від результатів контрольної групи, в експериментальній групі було виявлено достовірну різницю за наступними показниками: «інтернет-спілкування» – зниження на 12,90% (з 77,41% до 64,51%), «ігри» (з 74,19% до 61,29%), «перегляд фільмів» (з 54,83% до 41,93%), «перегляд порносайтів» – на 9,67% (з 9,67% до 0,00%). Слід зазначити, що наприкінці корекційних занять у студентів також діагностовано зміни з показників: «інформація для навчання, роботи» – підвищення на 19,37% (з 74,19% до 93,54%), «завантаження музики, фільмів» – підвищення на 29,03% (з 51,61 до 80,64%).

Це свідчить про те, що після впровадження корекційної програми в практику у студентів з'явилось бажання вчитися, спрямованість на навчальну та пізнавальну діяльність, прагнення проводити цікаво свій вільний час без значної потреби знаходитись в комп'ютерній мережі.

За показниками «Часовий параметр» (кількість часу, який студент проводить за комп'ютером) діагностовано зниження кількості студентів у частоті більше половини вільного часу на 19,29% (з 70,00% до 50,71%), у частоті увесь вільний час – на 12,81% (з 74,00% до 61,19%). Це свідчить про те, що у студентів з високим рівнем комп'ютерної залежності після формульованого впливу зменшилась потреба проводити за комп'ютером значну кількість часу (з 15 годин до 6-8 годин щодня), а студенти з середнім рівнем комп'ютерної залежності стали проводити за комп'ютером з 4 годин до 2,5 годин протягом дня.

За показниками «Оцінний параметр» (відчуття роздратованості під час припинення або скорочення роботи за комп'ютером) відбулося зниження на 19,00% (з 64,00% до 45,00%). Досліджувані в процесі спільної роботи навчилися керувати власними емоціями і регулювати власну поведінку,

відслідковуючи свої негативні емоції. У поведінці студентів прослідковано відсутність роздратованості, конфліктності, стали більш помітними прояви відкритості, впевненості, відсутність нав'язливих думок про те, що відбувається в мережі.

За критерієм «Комунікативно-дієвий параметр» (чим менше можливостей має студент задовольнити потребу у спілкуванні в реальному житті, тим більшою є його потреба у задоволенні її засобами Інтернет-комунікацій) у досліджуваних діагностовано зменшення показників задоволення соціальних потреб комп'ютерними засобами на 29,10% (з 77,39% до 48,29%). Студенти на групових заняттях стали поважно звертатися один до одного. Цьому сприяло виконання вправ, спрямованих на ігрове спілкування з моделюванням різних форм поведінки. В учасників експерименту збільшилась потреба у спілкуванні, у розширенні своїх сфер діяльності, відсутність обмежувати їх лише комп'ютерною діяльністю, з'явилось прагнення налагоджувати міжособистісні взаємини. З розвитком соціальної відкритості частіше стали використовувати Інтернет для пошуку інформації або навчання.

Кількісні зміни показників рівня емоційних станів досліджуваних за методикою «Самооцінка психічних станів» (авт. Г. Айзенк, адапт. О. Прохоровим) [206] презентовані таблицею 3.3.

Таблиця 3.3

Кількісні показники рівнів емоційних станів в КГ та ЕГ

Емоційний стан	Кількісні показники (%)											
	Контрольна група n=31						Експериментальна група n=31					
	До експерименту			Після експерименту			До експерименту			Після експерименту		
	Рівні прояву емоційного стану						Рівні прояву емоційного стану					
	вис	сер	низ	вис	сер	низ	вис	сер	низ	вис	сер	низ
Тривожність	48,38	32,25	19,35	41,93	29,03	29,03	51,61	35,48	12,90	29,03	29,03	41,93
Фрустрованість	54,83	22,58	22,58	48,38	25,80	25,80	54,83	25,80	19,35	32,25	19,35	41,93
Агресивність	19,35	64,51	16,12	12,90	67,74	19,35	22,58	61,29	16,12	0,00	80,64	19,35
Ригідність	9,67	61,29	29,03	9,67	67,74	22,58	9,67	67,74	22,58	0,00	64,54	35,48

*Примітка**: Рівні прояву емоційного стану: вис. – високий рівень, сер. – середній рівень, низ. – низький рівень

Отримані результати, за методикою «Самооцінка психічних станів» (авт. Г. Айзенк, адапт. О. Прохоровим) [206] за показником тривожності, не показали значущої різниці за показником у контрольній групі досліджуваних до та після проведення експерименту. Так, високий рівень тривожності було виявлено у 48,38% студентів під час проведення першої психодіагностики, та 41,93% у цієї ж групи через 5 місяців.

Майже незмінними залишилися середній та низький рівень тривожності: середній рівень тривожності серед студентів контрольної групи на початку експерименту становив 32,25%, під час повторного дослідження – 29,03%, що лише на 3,22% нижче; низький рівень тривожності на початку експерименту – 19,35%, у кінці дослідження – 29,03%, що збільшився на 9,68%. Це вказує на відсутність значних змін у контрольній групі досліджуваних при оцінюванні власних можливостей щодо впевненості та активності, що заважає загалом досягати успіху в будь-якій сфері діяльності, у тому числі, вільно виражати себе поза комп'ютерною діяльністю.

На відміну від результатів контрольної групи, в експериментальній групі студентів було виявлено достовірну різницю за показником рівнів тривожності. Кількісні та якісні зміни показників рівня тривожності презентовані гістограмою, зображеною на рис. 3.2.

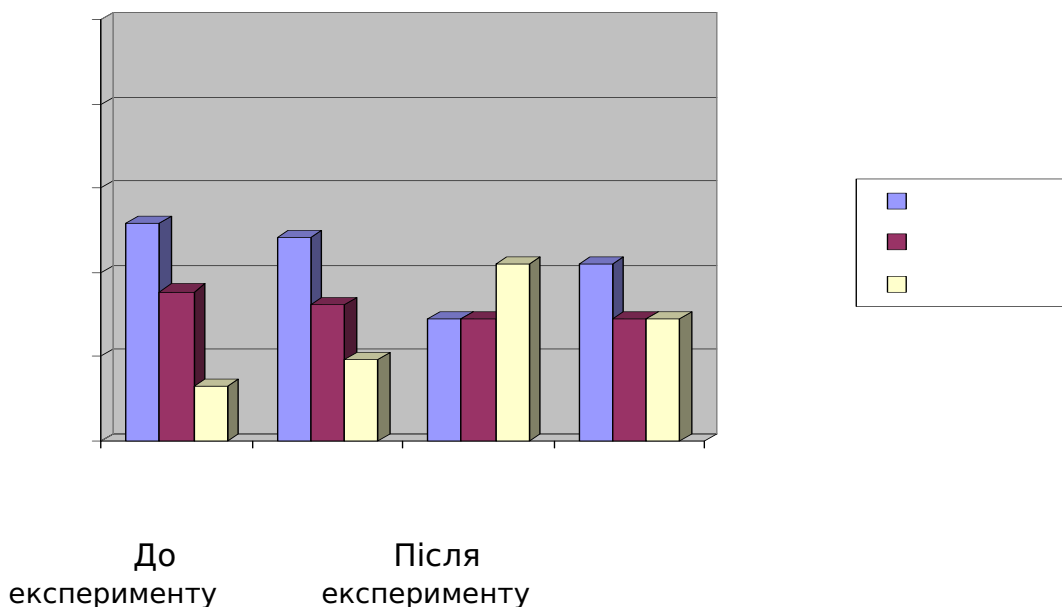


Рис. 3.2. Розподіл рівнів тривожності в ЕГ та КГ студентів до і після експерименту (у%)

Порівнюючи показники проявів тривожності в ЕГ студентів до та після експерименту ми отримали такі результати: високий рівень тривожності знизився на 22,58% (з 51,61% до 29,03%), середній рівень тривожності знизився на 6,45% (з 35,48% до 29,03%), низький рівень тривожності підвищився на 29,03% (з 12,90% до 41,93%). Це вказує на те, що протягом корекційних занять студенти стали більш впевненими та спокійними у проявах власної поведінки. В процесі виконання і обговорення різнопланових вправ досліджувані навчилися не боятися висловлювати свої думки і більше довіряти один одному. Цьому сприяли, наприклад, такі тренінгові вправи, як «Мої успіхи», «Живі руки», «Без маски», а також групові та тематичні обговорення та ін.

Порівнявши чи відрізняються результати вимірів високого рівня тривожності студентів контрольної групи та експериментальної групи до та після формульованого експерименту, було з'ясовано, що кількість студентів контрольної групи після експерименту ($0,47 < 0,96$, при $p < 0,01$) (додаток Е.3), достовірно не відрізняється від кількості студентів після експерименту, а кількість студентів експериментальної групи до

та після експерименту статистично достовірно відрізняється і є статистично більшою ($2,56 > 1,81$, при $p < 0,01$) (додаток Е.2).

Таким чином, можна стверджувати ефективність психокорекційного впливу, який сприяв зниженню високого рівня на 22,58% та збільшенню низького рівня на 29,03% тривожності у студентів експериментальної групи.

Згідно з результатами перевірки даних статистичними методами після повторної діагностики рівня тривожності у студентів контрольної групи (додаток Е.3), на рівні статистичної значущості виявлено відсутність зрушень в рівнях тривожності. Так, підтверджено, що без впровадження спеціальної системи заходів зі зниження проявів емоційних станів у комп'ютернозалежних студентів їх рівень тривожності знижується незначною мірою.

Отримані результати, за методикою «Самооцінка психічних станів» (авт. Г. Айзенк, адапт. О. Прохоровим) [206] за показником фрустрованості не показали значущої різниці у контрольній групі досліджуваних до та після проведення експерименту.

Так, високий рівень фрустрованості було виявлено у 54,83% студентів під час проведення першої психодіагностики, та 48,38% у цієї ж групи після повторної діагностики.

Кількісні та якісні зміни показників рівня фрустрованості представлені гістограмою, зображеною на рис. 3.3.

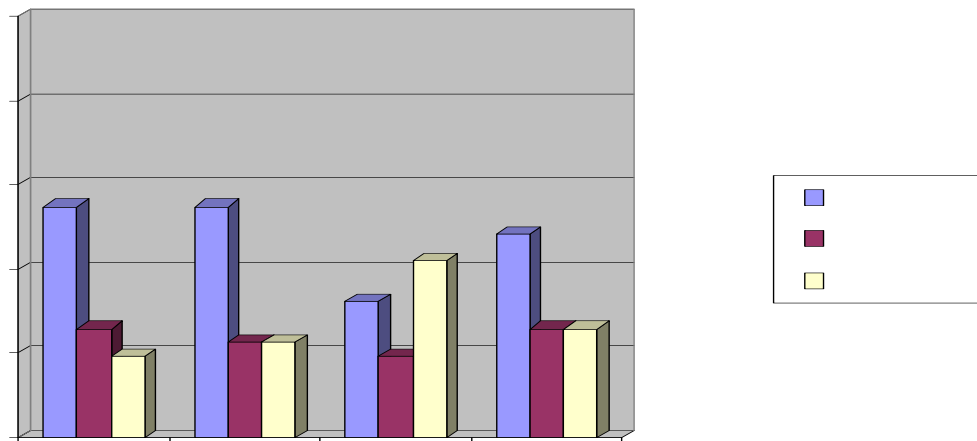


Рис. 3.3. Розподіл рівнів фрустрації в ЕГ та КГ студентів до і після експерименту (у%)

Майже незмінними залишилися середній та низький рівень фрустрованості: середній рівень фрустрованості серед студентів контрольної групи на початку експерименту становив 22,58%, під час повторного дослідження – 25,80%, що лише на 3,22% нижче; низький рівень фрустрованості на початку експерименту – 22,58%, у кінці дослідження – 25,80%, що збільшився на 3,22%.

Це вказує на відсутність значних змін у контрольній групі досліджуваних та наявність складних життєвих ситуацій, за яких респонденти уникають невдач і ухиляються від вирішення труднощів, вони усвідомлюють неможливість досягти певної мети, що збільшує їх негативні переживання, незадоволеність собою і своїми взаєминами з оточуючими, що спонукає студентів цієї категорії до проявів власного «Я» у комп'ютерній сфері.

На відміну від результатів КГ, в ЕГ студентів було виявлено достовірну

різницю за показниками рівнів фрустрованості.

Порівнюючи показники проявів фрустрованості в ЕГ студентів до та після експерименту (рис. 3.3) ми отримали такі результати: високий рівень фрустрованості знизився на 22,58% (з 54,83% до 32,25%), середній рівень фрустрованості знизився на 6,45% (з 25,80% до 19,35%), низький рівень фрустрованості підвищився на 22,58% (з 19,35% до 41,93%).

Це свідчить про те, що протягом корекційних занять студенти стали демонструвати більш впевнену поведінку, не уникати приймати участь у вправах, проявляти ініціативність.

В процесі виконання корекційних вправ досліджувані навчилися усвідомлювати особливості свого характеру, причини негативних емоцій та конфліктів та способи виходу зі стану фрустрації. Цьому сприяли, наприклад, такі тренінгові вправи, як «Переможи свого дракона», «Подолай фрустрацію», а також моделювання і вирішення життєвих ситуацій, в яких студенти шукали вихід, що сприяло наuczінню їх вирішувати різні проблемні питання в житті та ін.

Порівнявши чи відрізняються результати вимірів високого рівня фрустрованості студентів контрольної групи та експериментальної групи до та після формульованого експерименту, було з'ясовано, що кількість студентів контрольної групи після експерименту ($0,30 < 0,56$, при $p > 0,1$) (додаток Е.5) достовірно не відрізняється від кількості студентів після експерименту, а кількість студентів експериментальної групи до та після експерименту статистично достовірно відрізняється і є статистично більшою ($1,66 > 1,22$, при $p < 0,01$) (додаток Е.4).

Таким чином, можна стверджувати ефективність психокорекційного впливу, який сприяв зниженню високого рівня на 22,58% та збільшенню низького рівня на 22,58% фрустрованості у студентів експериментальної групи.

Отримані результати за методикою діагностики самооцінки психічних станів (авт. Г. Айзенк, адапт. О. Прохоровим) [206] не показали значущої різниці за показником агресивності у контрольній групі досліджуваних до та після проведення експерименту. Так, високий рівень агресивності було виявлено у 19,35% студентів під час проведення першої психодіагностики, та у 12,90% студентів після повторної психодіагностики, що свідчить про незначні зміни у проявах агресивності на 6,45%. Середні показники агресивності від початку і під час повторного дослідження виявлено збільшення на 3,23% і становили 64,51% і 67,74%. Низький рівень агресивності серед студентів контрольної групи виявлено навіть незначне збільшення на 3,23%, – на початку дослідження було діагностовано у 16,12% респондентів, під час повторного дослідження – 19,35% (рис. 3.4).

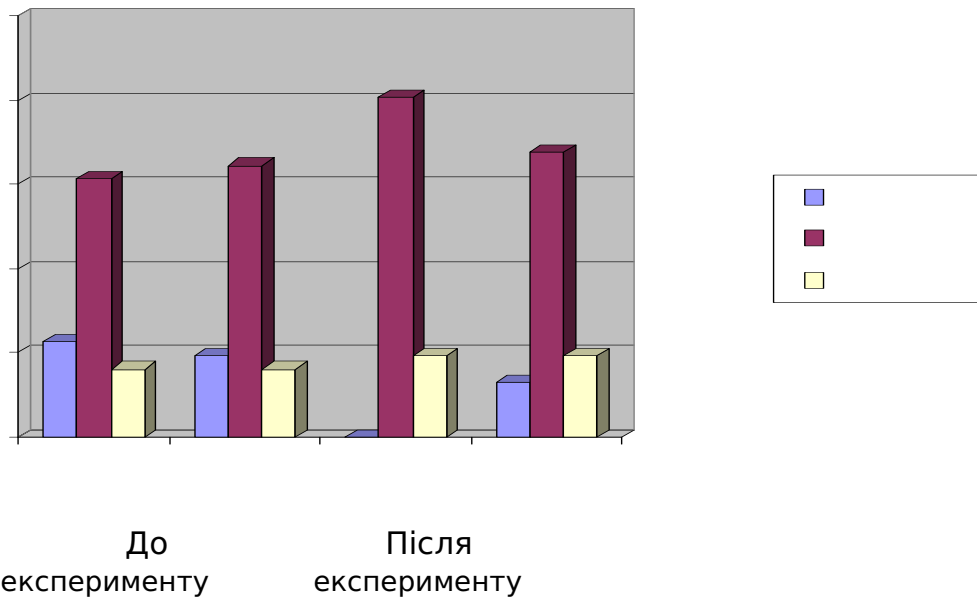


Рис. 3.4. Розподіл рівнів агресивності в ЕГ та КГ студентів до і після експерименту (у%)

Отже, за результатами дослідження у студентів цієї категорії було зафіксовано збільшення показників у середньому та низькому рівнях агресивності за відсутності впровадження спеціальної системи заходів. Це свідчить, що без формувальних впливів у студентів контрольної групи зростає роздратованість, емоційна нестійкість, що заважає конструктивній побудові планів у повсякденному житті та провокує виникнення труднощів у взаєминах з оточуючими людьми.

На основі отриманих кількісних результатів була виявлена різниця за показниками агресивності у студентів експериментальної групи до проведення формувального експерименту та після нього. Під час повторної діагностики показник високого рівня агресивності знизився на 22,58%; середній рівень агресивності збільшився на 19,35% (з 61,29% до 80,64%); низький рівень агресивності збільшився на 3,23% (з 16,12% до 19,35%). Це свідчить про те, що респонденти навчилися відслідковувати, розпізнавати свої негативні емоції та регулювати власний психічний стан. У поведінці стали непомітними ворожість і агресивність, підвищився самоконтроль у спілкуванні. Цьому сприяло виконання і обговорення тренінгових вправ «Примірювання ролей», «Спілкування в парі», «Овації», ігрове спілкування з моделюванням різних форм поведінки.

Порівнявши чи відрізняються результати вимірів високого рівня агресивності експериментальної та контрольної групи до та після експерименту було з'ясовано, що кількість студентів експериментальної групи з показниками високого рівня агресивності до експерименту статистично достовірно відрізняється від кількості студентів після експерименту і є статистично більшою ($3,85 > 0,67$, $p < 0,01$) (додаток Е.6), а кількість студентів контрольної групи до експерименту достовірно не відрізняється від кількості студентів після експерименту ($0,32 < 0,68$, при $p > 0,1$) (додаток Е.7).

У ході аналізу отриманих результатів за показником агресивності було з'ясовано, що в контрольній групі студентів відбулись незначні зміни, тоді як в експериментальній групі студентів зафіксовано зниження рівнів агресивності після формувального впливу корекційної програми.

Оскільки одним з визначальних чинників виникнення комп'ютерної залежності виступає ригідність як нездатність пристосовуватись до нових умов, ситуацій та соціального оточення, нами була проведена її повторна діагностика за допомогою методики діагностики самооцінки психічних станів (авт. Г. Айзенк, адапт. О.

Прохоровим) [206]. Отримані результати не показали значущої різниці за цим показником у контрольній групі досліджуваних після проведення повторної діагностики, що демонструє її незмінний рівень (рис. 3.5). Високий рівень ригідності на початку було діагностовано у 9,67% студентів та 9,67% серед респондентів під час повторної діагностики.

Середні показники ригідності під час повторного дослідження навіть збільшилися на 6,45% опитуваних і становили 61,29 і 67,74%. Низький рівень ригідності серед студентів контрольної групи на початку дослідження було діагностовано у 29,03% респондентів, під час повторного дослідження – 22,5%. Це свідчить про відсутність змін при оцінювання свого «Я», нездатність пристосовуватись до оточуючого середовища.

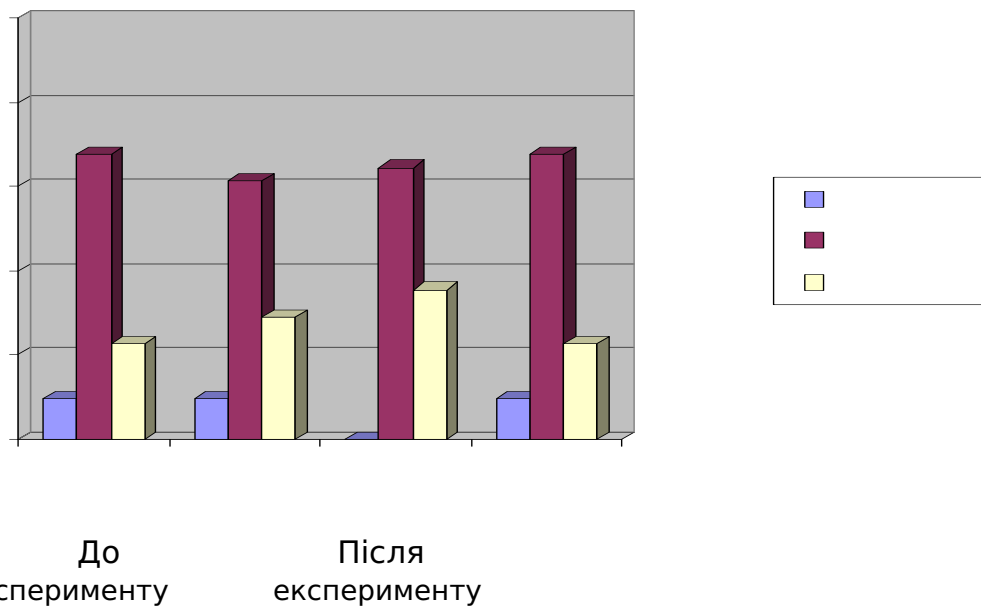


Рис. 3.5. Розподіл рівнів ригідності в ЕГ та КГ студентів до і після експерименту (у%).

На основі отриманих кількісних результатів була виявлена різниця за показниками ригідності у студентів експериментальної групи до проведення формувального експерименту та після нього. Під час повторної діагностики показник високого рівня ригідності знизився на 9,67%; середній рівень ригідності знизився на 3,2%; низький рівень ригідності збільшився на 12,9% (з 22,58% до 35,48%).

Протягом занять студенти стали зосереджувати увагу на власних відчуттях та усвідомлювати їх. Цьому сприяло виконання і обговорення таких вправ «Глина», «Розтопи коло» тощо. Таким чином, ставлення до себе та до інших, оцінка власної особистості та можливостей поступово набувають позитивних характеристик.

Порівнявши чи відрізняються результати вимірів високого та низького рівнів ригідності студентів контрольної та експериментальної групи до та після експерименту, було з'ясовано, що кількість студентів контрольної групи після експерименту ($0 < 0,65$) (додаток Е.9), а кількість студентів експериментальної групи до та після експерименту статистично достовірно відрізняється і є статистично більшою ($2,45 > 2,33$) (додаток Е.8).

У досліджуваних контрольної групи виявлені незначні кількісні зміни, які є статистично недостовірними. За порівнянням кількісного складу студентів за показниками психічних станів виявлено статистично вірогідне зменшення кількісної представленості досліджуваних ЕГ з високим рівнем і збільшення чисельності студентів з середнім та низьким рівнем після формувального експерименту. На високому рівні статистичної

значущості виявлено наявність позитивного кореляційного зв'язку між рівнем тривожності, фрустрації, ригідності ($p \leq 0,01$).

Проведення корекційної роботи вплинуло на рівень самотності, який було діагностовано за допомогою методики діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності (авт. Д. Рассел, М. Фергюсон, адапт. С. Корчагіної) [206]. Зазначимо, що отримані результати після проведення повторної діагностики не показали значущої різниці за цими показниками у контрольній групі досліджуваних під час повторної діагностики, що свідчить про відсутність змін у переживанні самотності.

За результатами дослідження самотності (рис. 3.6) у контрольній групі високий рівень розвитку зазначеного показника знизився на 6,45% при повторному зрізі (з 38,70% до 32,25%). При цьому, не зафіксовано змін у представленості середнього рівня самотності – 38,70%. Діагностовано незначне підвищення кількості студентів на 6,45% – з 22,58% до 29,03% з низьким рівнем самотності.

Однак, нами була виявлена розбіжність за цими показниками в експериментальній групі студентів. Після проведення тренінгу отримані результати дозволили виявити достовірну різницю показників рівня самотності студентів до та після тренінгу. Кількість студентів з високим рівнем розвитку зазначеної якості в експериментальній групі знизилась на 19,36% (від 74,19% до 54,83%).

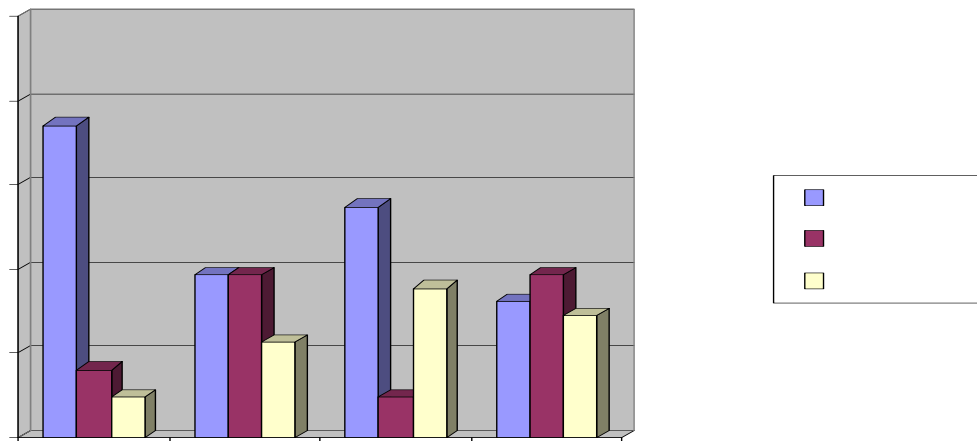


Рис. 3.6. Розподіл рівнів самотності в ЕГ та КГ студентів до і після експерименту

Також знизилась кількість студентів експериментальної групи із середнім рівнем самотності на 6,45% (від 16,12% до 9,67%) та збільшилась кількість студентів із низьким рівнем самотності на 25,81% (від 9,67% до 35,48%). Це свідчить про достатність реального спілкування у студентів із однолітками з подібним світоглядом, мисленням, почуттями.

Порівнявши чи відрізняються результати вимірів високого рівня самотності контрольної групи до та після експерименту, було з'ясовано, що кількість студентів контрольної групи до і після експерименту достовірно не відрізняються ($0,62 < 0,65$, при $p > 0,1$) (додаток Е.11), а кількість студентів в експериментальній групі статистично достовірно відрізняється і є статистично більшою ($4,05 > 1,60$, при $p < 0,01$) (додаток Е.10).

Отже, можна зазначити, що проведення тренінгової роботи певною мірою сприяло змінам в емоційному ставленні до власного відчуття відчуженості, що сприяло формуванню позитивної Я-концепції студентів, що зафіксовано у збільшенні низького

рівня та зменшенні високого рівня самотності в експериментальній групі студентів після експерименту.

За методикою «Емоційна спрямованість» виявлено такі кількісні зміни показники рівнів адикції за емоціями в КГ у студентів (табл. 3.4)

Таблиця 3.4

Кількісні показники рівнів комп'ютерної залежності та емоцій в КГ

Види емоцій	До n=31 експерименту		Після n=31 експерименту		Рівні комп'ютерної залежності
	Абс.	%	Абс.	%	
Комунікативні	1	3,25	-	-	високий
Пугнічні	2	6,45	-	-	
Глоричні	5	16,12	6	19,35	
Праксичні	2	6,45	3	9,67	
Комунікативні	3	9,67	4	12,90	середній
Гедоністичні	2	6,45	-	-	
Альтруїстичні	5	16,12	6	19,35	
Акзитивні	4	12,90	3	9,67	
Праксичні	1	3,25	2	6,45	низький
Гностичні	4	12,90	5	16,12	
Естетичні	1	3,25	1	3,25	
Романтичні	1	3,25	1	3,25	

Отримані результати не показали значущої різниці за цим показником у КГ досліджуваних до та після проведення експерименту. Так, за високим рівнем проявів комп'ютерної залежності зафіксовано незначні зміни за показниками: «комунікативні емоції» зменшились на 3,20%; «пугнічні емоції» зменшились на 6,45%; «глоричні емоції» збільшились на 3,23%; «праксичні емоції» збільшились на 3,22%.

Серед студентів контрольної групи з середнім рівнем комп'ютерної залежності діагностовано незначне зниження показників: «комунікативні емоції» збільшились на 3,23%, «гедоністичні емоції» зменшились на 6,45%, «альтруїстичні емоції» збільшились на 3,23%, «акзитивні емоції» зменшились на 3,23%.

З низьким рівнем комп'ютерної залежності отримано незначні зміни за показниками: «праксичні емоції» збільшились на 3,20%, «гностичні емоції» збільшились на 3,22%, «естетичні емоції» не змінились, «романтичні емоції» не змінились – 3,25%.

На відміну від результатів контрольної групи, в експериментальній групі було виявлено значущу різницю за зазначеними показниками (таблиця 3.5).

За високим рівнем проявів комп'ютерної залежності зафіксовано зміни за показниками: «комунікативні емоції» збільшились на 9,67%; «пугнічні емоції» зменшились на 6,45%; «глоричні емоції» зменшились на 16,12%; «праксичні емоції» збільшились на 3,23%.

Серед студентів експериментальної групи з середнім рівнем комп'ютерної залежності діагностовано наступні зміни показників: «комунікативні емоції» збільшились на 3,23%, «гедоністичні емоції» зменшились на 12,90%, «пугнічні емоції» зменшились на 12,90%.

З низьким рівнем комп'ютерної залежності отримано наступні зміни за показниками: «праксичні емоції» збільшились на 16,10%, «гностичні емоції» збільшились на 16,13%.

Таблиця 3.5

Кількісні показники рівнів комп'ютерної залежності та емоцій в ЕГ у студентів до та після експерименту

Види емоцій	До експерименту		Після експерименту		Рівні комп'ютерної залежності
	Абс.	%	Абс.	%	
Комунікативні	2	6,45	5	16,12	високий
Пугнічні	2	6,45	-	-	
Глоричні	5	16,12	-	-	
Праксичні	3	9,67	4	12,90	
Комунікативні	6	19,35	7	22,58	середній
Гедоністичні	4	12,90	-	-	
Пугнічні	4	12,90	-	-	
Праксичні	1	3,25	6	19,35	низький
Гностичні	4	12,90	9	29,03	

Це супроводжувалося більш впевненою поведінкою серед соціального оточення, наявністю більш тісних емоційних контактів та довірою до нових людей, про що свідчить збільшення показників «комунікативні емоції». За показниками «праксичні емоції» і «гностичні емоції» зафіксовано збільшення довільності студентів, усвідомлена необхідність обрати професію чи навчальний рід діяльності.

Порівнявши чи відрізняються результати вимірів високого та середнього рівня комп'ютерної залежності показників емоцій було з'ясовано, що кількість студентів контрольної групи до і після експерименту достовірно не відрізняються (Додаток Е.13), а зміни кількісних показників у студентів експериментальної групи статистично достовірно відрізняються і є статистично більшими. Зазначимо, що суттєва відмінність існує між показниками емоцій: пугнічні ($\phi^*_{емп.} = 3,54$, при $p < 0,01$), глоричні ($\phi^*_{емп.} = 3,22$, при $p < 0,01$), праксичні ($\phi^*_{емп.} = 1,82$, при $p < 0,01$), гностичні ($\phi^*_{емп.} = 1,63$, при $p < 0,01$) (додаток Е.12).

Кількісні зміни показників за Методикою смисложиттєвих орієнтацій (авт. А. Маслоу, Д. Леонтьєв) [179] презентовані таблицею 3.6.

Таблиця 3.6

Кількісні показники смисложиттєвих орієнтацій в КГ та ЕГ

Смисложиттєві орієнтації	Кількісні показники (%)											
	Контрольна група n=31						Експериментальна група n=31					
	До експерименту			Після експерименту			До експерименту			Після експерименту		
	вис*	сер	низ	вис	сер	низ	вис	сер	низ	вис	сер	низ
Цілі	41,93	51,61	6,45	45,16	51,61	3,22	54,83	9,67	35,48	74,19	16,11	9,67
Процес	48,38	25,80	22,58	51,61	25,80	25,80	38,70	45,16	16,12	61,29	51,61	0,00
Результат	48,38	32,25	19,35	51,61	35,48	12,90	48,38	12,90	38,70	70,96	19,35	9,67
Локус-Я	54,83	32,25	12,90	54,83	35,48	9,67	61,29	25,80	16,12	80,64	38,70	19,35
Локус-Життя	54,83	35,48	9,67	58,06	35,48	6,45	22,58	35,48	41,93	45,16	22,80	29,03

Примітка*: Рівні прояву: вис. – високий, сер. – середній рівень, низ. – низький рівень

Отримані результати за показником «Цілі у житті», що характеризує наявність чи відсутність в житті досліджуваного цілей у майбутньому, не показали значущої різниці за показником у контрольній групі досліджуваних до та після проведення експерименту. Так, високий рівень показника «Цілі у житті» було виявлено у 41,93% студентів під час проведення першої психодіагностики, та 45,16% у цієї ж групи після повторної діагностики.

Майже незмінним залишився серед студентів контрольної групи середній рівень показника «Цілі у житті», який залишився незмінним і становив на початку експерименту і під час повторного дослідження – 51,61%; низький рівень показника на початку експерименту – 6,45%, у кінці дослідження – 3,22%, що знизився на 3,23%. Це вказує на відсутність значних змін у контрольній групі досліджуваних при нездатності планувати та власних можливостей будувати цілі, що заважає загалом досягати успіху в будь-якій сфері діяльності, у тому числі, вільно виражати себе поза комп'ютерною діяльністю.

На відміну від результатів контрольної групи, в експериментальній групі студентів було виявлено достовірну різницю за показником «Цілі у житті». Кількісні та якісні зміни показника «Цілі» презентовані гістограмою, зображеною на рис. 3.7.

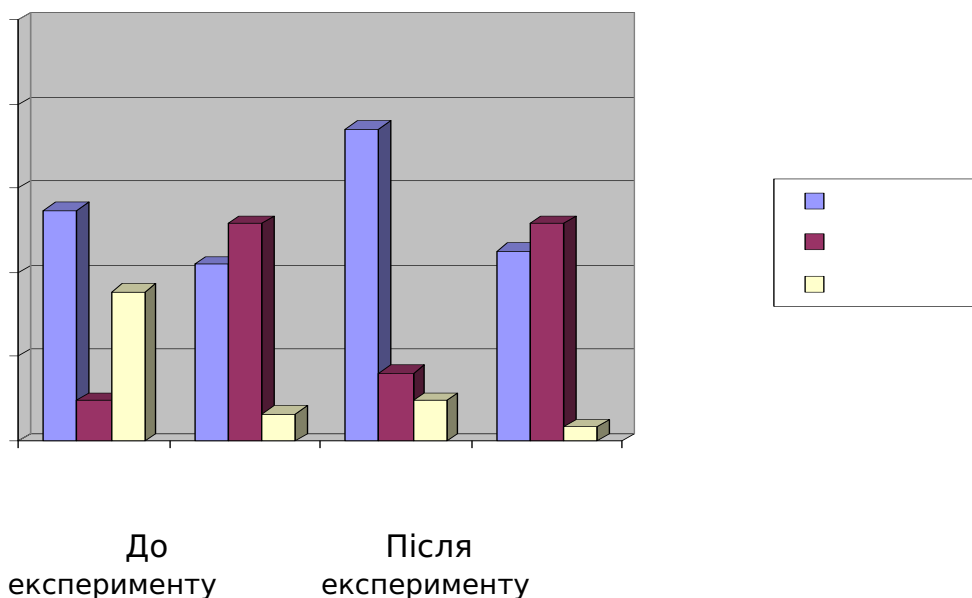


Рис. 3.7. Розподіл рівнів показника «Цілі у житті» в ЕГ та КГ студентів до і після експерименту (у%)

Порівнюючи кількісні показники рівнів цілей в ЕГ студентів до та після експерименту ми отримали такі результати: високий рівень здібності будувати цілі підвищився на 19,36% (з 54,83% до 74,19%), середній рівень підвищився на 6,45% (з 9,67% до 16,12%), низький рівень знизився на 25,81% (з 35,48% до 9,67%). Це свідчить про те, що протягом корекційних занять студенти демонстрували більш впевнену поведінку, не уникали приймати участь у вправах, проявляли ініціативність. В процесі виконання корекційних вправ досліджувані навчилися усвідомлювати особливості свого характеру та будувати життєві цілі. Цьому сприяли, наприклад, такі тренінгові вправи, як «Життєві цілі», «Дерево цілей», обговорення притч, а також моделювання і вирішення життєвих ситуацій, в яких студенти шукали вихід, що сприяло наuczінню їх вирішувати різні проблемні питання в житті та ін.

Порівнявши чи відрізняються результати вимірів високого рівня показника «Цілі у житті» студентів контрольної групи та експериментальної групи до та після формуального експерименту, було з'ясовано, що кількість студентів контрольної групи

після експерименту ($0,23 < 0,59$, при $p > 0,1$) (додаток Е.15) достовірно не відрізняється від кількості студентів після експерименту, а кількість студентів експериментальної групи до та після експерименту статистично достовірно відрізняється і є статистично більшою ($4,17 > 2,50$, при $p < 0,01$) (додаток Е.14).

Таким чином, можна стверджувати ефективність психокорекційного впливу, який сприяв збільшенню високого рівня на 19,36% та зменшенню низького рівня на 25,81% здібності будувати цілі у житті у студентів експериментальної групи.

Проведення корекційної роботи вплинуло на рівень показника «Процес життя», що визначає, чи сприймає досліджуваний власне життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений смыслом процес. Зазначимо, що отримані результати після проведення повторної не показали значущої різниці за цим показником у контрольній групі досліджуваних під час повторної діагностики, що свідчить про відсутність змін.

За результатами діагностичного дослідження у контрольній групі високий рівень розвитку показник «Процес життя» знизився при повторному зрізі (з 48,38% до 51,61%). При цьому зафіксовано незмінність представленості середнього рівня – 25,80%. Зафіксовано незначне зниження кількості студентів – з 22,58% до 25,80% з низьким рівнем зазначеного показника (рис. 3.8).

Однак, нами була виявлена розбіжність за цими показниками в експериментальній групі студентів після проведення тренінгу результати дозволили виявити достовірну різницю показників рівня життєвого процесу студентів до та після проведення тренінгу.

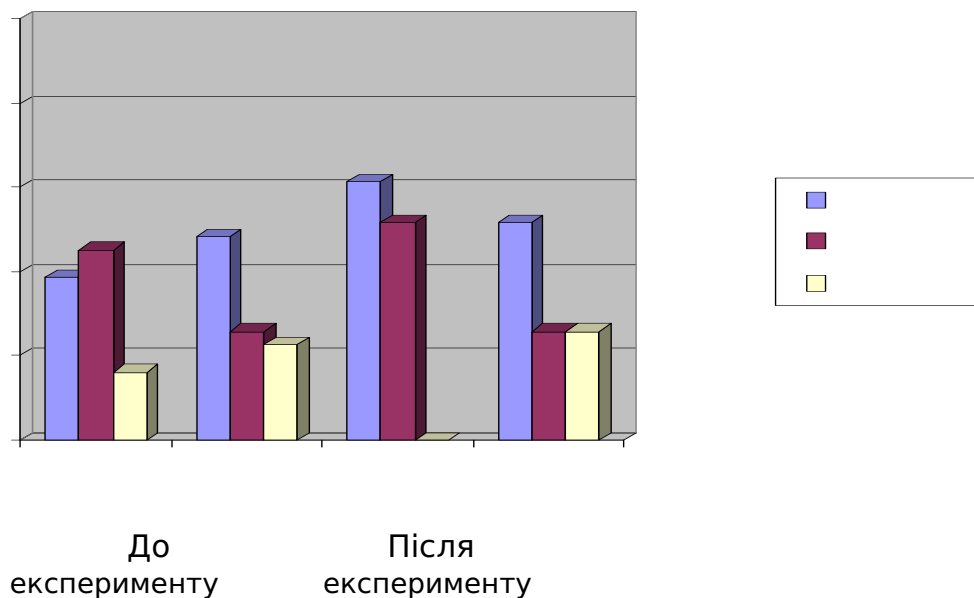


Рис. 3.8. Розподіл рівнів показника «Процес життя» в ЕГ та КГ студентів до і після експерименту (у%)

Порівнюючи показники мотиваційного показника «Процес» в експериментальній групі студентів до і після експерименту ми отримали такі результати: високий рівень підвищився на 22,59% (з 38,70% до 61,29%); середній рівень збільшився на 6,45% (з 45,16% до 51,61%); низький рівень зменшився на 16,12%. Це свідчить про здатність студентів сприймати оточуючий світ з інтересом та впевнено проявляти себе, що дає можливість досягати успіху в професійному та особистому житті.

За аналізом результатів вимірів високого рівня показника «Процес життя» експериментальної групи до та після експерименту, було з'ясовано, що кількість студентів контрольної групи до і після експерименту достовірно не відрізняються ($0,27 < 0,30$, при $p > 0,1$; (додаток Е.17), а кількість в експериментальній групі статистично відрізняється і є статистично більшою ($3,22 > 1,73$, при $p < 0,01$ (додаток Е.16).

Отже, можна зазначити, що проведення тренінгової роботи певною мірою сприяло змінам в емоційному ставленні до власного образу «Я».

Отримані результати за показником «Результативність життя, або задоволеність самореалізацією» не показали значущої різниці за цим показником у контрольній групі досліджуваних до та після проведення експерименту (рис. 3.9).

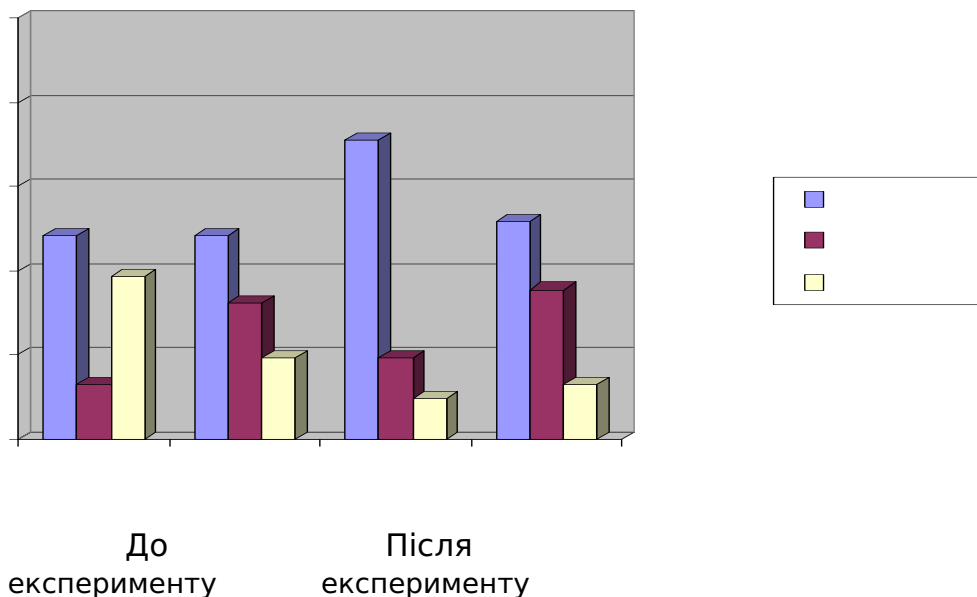


Рис. 3.9. Розподіл рівнів за шкалою «Результативність життя, або задоволеність самореалізацією» в ЕГ та КГ студентів до і після експерименту (у%)

Так, за високим рівнем було виявлено у 48,38% студентів під час проведення першої психодіагностики, а під час повторної цей показник збільшився лише на 3,23% і становив 51,61%. Серед студентів з середнім рівнем зазначеного показника в контрольній групі зафіксовано незначне збільшення на 3,2% (з 32,2% до 35,4%). Тільки показники з низьким рівнем знизилися на 6,45% (з 19,35% до 12,90%).

На відміну від результатів контрольної групи, в експериментальній діагностовано значне зниження за рівнями зазначеного показника: за високим рівнем зафіксовано збільшення на 22,58% (з 48,38% до 70,96%); середній рівень збільшився на 6,45% (з 12,90% до 19,35%); низький рівень зменшився на 29,03% (з 38,70% до 9,67%). Це свідчить про те, що досліджувані вважають себе сильними особистостями і вірять у себе, здатні до самореалізації.

Порівнявши чи відрізняються результати вимірів високого рівня показника «Результативність життя, або задоволеність самореалізацією» експериментальної групи до та після експерименту, було з'ясовано, що кількість студентів контрольної групи до і після експерименту достовірно не відрізняються ($0,25 < 0,67$, при $p > 0,1$) (додаток Е.19), а кількість в експериментальній групі статистично відрізняється і є статистично більшою ($2,80 > 1,81$, при $p < 0,01$) (додаток Е.18).

За показником «Локус контролю-Я» у студентів КГ не виявлено значущої різниці до та після проведення експерименту (рис. 3.10).

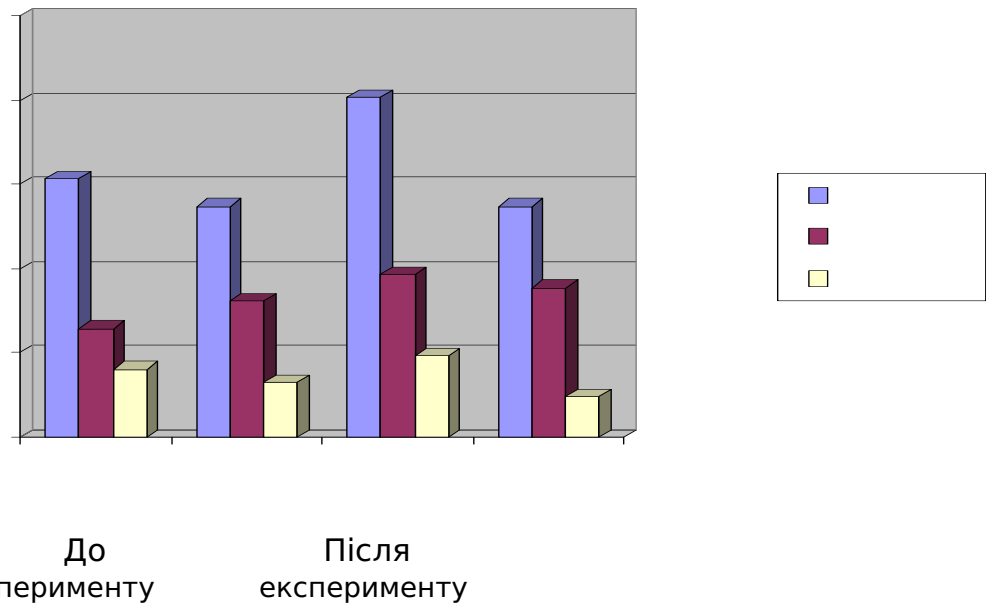


Рис. 3.10. Розподіл рівнів за шкалою «Локус контролю-Я» в ЕГ та КГ студентів до і після експерименту (у%)

Так, високий рівень показника було виявлено як під час проведення першої психодіагностики, так і під час повторної цей показник не змінився і становив 54,83%. Серед студентів з середнім рівнем зазначеного показника в контрольній групі зафіксовано незначне збільшення на 3,23% (з 32,25% до 35,48%). Тільки показники з низьким рівнем знизились на 3,23% (з 12,90% до 9,67%).

На відміну від результатів контрольної групи, в експериментальній діагностовано зниження за рівнями зазначеного показника: за високим рівнем зафіксовано збільшення на 19,35% (з 61,29% до 80,64%); середній рівень збільшився на 12,90% (з 25,80% до 38,70%); низький рівень зменшився на 3,23% (з 16,12% до 19,35%).

Це свідчить про те, що досліджувані вірять у себе і в те, що володіють свободою вибору для того, щоб побудувати своє життя.

Порівнявши чи відрізняються результати вимірів високого рівня показника «Локус контролю-Я» експериментальної групи до та після експерименту, було з'ясовано, що кількість студентів контрольної групи до і після експерименту достовірно не відрізняються ($0,00 < 0,42$, при $p > 0,1$) (додаток Е.21), а кількість в експериментальній групі статистично відрізняється і є статистично більшою ($1,68 > 0,32$, при $p < 0,01$) (додаток Е.20).

Отримані результати не показали значущої різниці за показником «Локус контролю-життя» у контрольній групі досліджуваних до та після проведення експерименту.

Так, за високим рівнем показника було виявлено збільшення лише на 3,23% (з 54,83% до 58,06%). Серед студентів з середнім рівнем зазначений показник в контрольній не змінився і становив 35,48%; низький рівень знизився на 3,2% (з 9,67% до 6,45%).

На відміну від результатів контрольної групи, за високим показником «Локус контролю-Життя» відбулось збільшення високого рівня в експериментальній групі досліджуваних на 22,58% (з 22,58% до 45,16%); середній рівень знизився на 9,68% (з 35,48% до 25,80%); низький рівень зменшився на 12,90% (з 41,93% до 29,03%) (рис. 3.11).

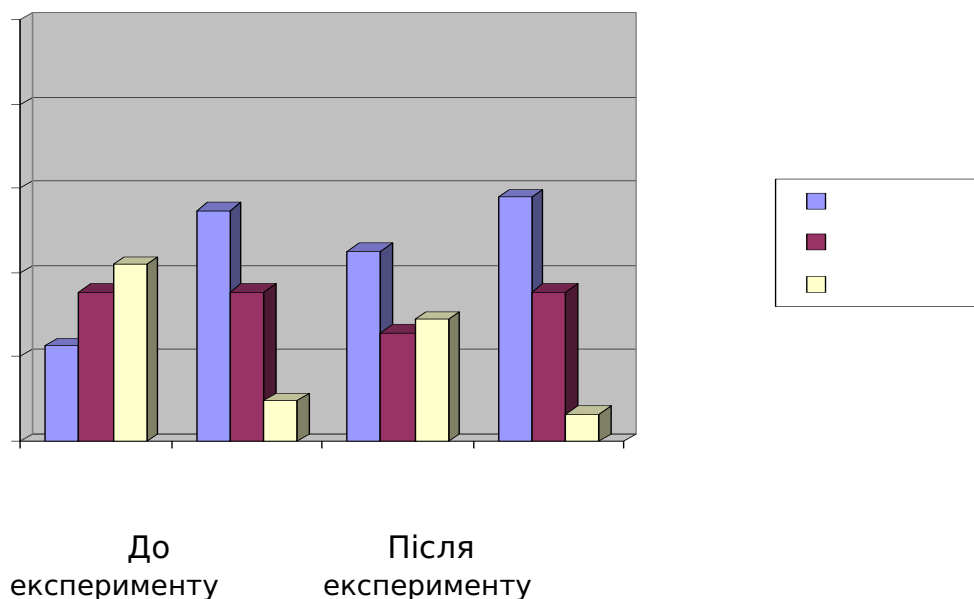


Рис. 3.11. Розподіл рівнів показника «Локус контролю-Життя» в ЕГ та КГ студентів до і після експерименту (у%)

Досліджувані в процесі спільної роботи навчилися керувати власними емоціями, конструктивно взаємодіяти з оточуючими людьми, вирішувати важливі життєві ситуації. Цьому сприяло виконання і обговорення тренінгових вправ з моделювання різних форм поведінки «Примірювання ролей», «Коло довіри», «Відреагування негативних емоцій» та вирішення проблемних ситуацій «Батьки не відпускають тебе відпочивати з друзями на море, посилаючись на свої особисті причини», «Брат (сестра) не дає подивитись пограти у комп'ютерну гру», «Мати вичитує сина при друзях за те, що він тривало проводить час за комп'ютером» тощо.

Порівнявши чи відрізняються результати вимірів високого рівня показника «Локус контролю-Життя» експериментальної групи до та після експерименту, було з'ясовано, що кількість студентів контрольної групи до і після експерименту достовірно не відрізняються ($0,26 < 0,46$, при $p > 0,1$) (додаток Е.23), а кількість в експериментальній групі статистично відрізняється і є статистично більшою ($1,89 > 1,04$, при $p < 0,01$) (додаток Е.22).

У зв'язку з тим, що часто конфліктність з оточуючими людьми виникає у студентів з спрямованістю особистості на себе, тобто, з егоїстичною спрямованістю, нами було проведено її повторну діагностику за допомогою методики діагностики спрямованості особистості (авт. А. Басс, адапт. В. Смекалом, М. Кучером) [23] (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Кількісні показники спрямованості особистості студентів в ЕГ та КГ до і після експерименту

N=62

Спрямованість особистості	Експериментальна група N=31		Контрольна група N=31	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту

	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
На себе (Я)	23	74,19	16	51,61	15	48,38	15	48,38
На спілкування (С)	5	16,12	10	32,25	4	12,90	3	9,67
На діяльність (Д)	3	9,67	5	16,12	12	38,70	13	41,93

Отримані результати не показали значущої різниці за цим показником у контрольній групі досліджуваних після проведення повторної діагностики, що демонструє незмінний її рівень.

На основі отриманих кількісних результатів була виявлена різниця за показниками спрямованості особистості між студентами експериментальної групи до проведення формувального експерименту та після нього.

Під час повторної діагностики показник спрямованості особистості на себе знизився на 23,03%, показник спрямованості особистості на спілкування збільшився у студентів на 16,13%, показник спрямованості особистості на діяльність збільшився у студентів на 6,45%.

Під час групових форм роботи досліджувані навчилися спільно виконувати вправи програвати ігрові ситуації, досягати результату спільної діяльності, засвоїли безконфліктні форми поведінки.

Порівнявши чи відрізняються результати вимірів спрямованості особистості на себе студентів контрольної групи до та після експерименту, було з'ясовано, що кількість студентів достовірно не відрізняється ($0,42 > 0,23$) (додаток Е.25), а кількість студентів експериментальної групи статистично достовірно відрізняється і є статистично більшою ($1,83 > 0,76$, при $p < 0,01$) (додаток Е.24).

Кількісні та якісні зміни показників задоволеності потреб нами було здійснено за методикою діагностики ступеня задоволеності основних потреб (авт. А. Маслоу, адапт. В. Скворцовим) [274] (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Кількісні показники (%) визначення ступеня задоволеності потреб у студентів КГ і ЕГ до і після експерименту

Види потреб	Кількісні показники (%)											
	Контрольна група n=31						Експериментальна група n=31					
	До експерименту			Після експерименту			До експерименту			Після експерименту		
	НЗ*	ЧНЗ	ЗД	НЗ	ЧНЗ	ЗД	НЗ	ЧНЗ	ЗД	НЗ	ЧНЗ	ЗД
Матеріальні	58,06	35,48	6,45	54,83	35,48	9,67	19,35	41,93	38,70	12,90	38,70	48,38
У безпеці	51,61	25,80	25,80	48,38	25,80	22,58	48,38	51,61	-	38,70	45,16	16,12
Соціальні	51,61	35,48	12,90	48,38	32,25	19,35	70,96	19,35	9,67	48,38	12,90	38,70
У визнанні	45,16	51,61	3,22	41,93	51,61	6,45	74,19	16,12	9,67	54,83	9,67	35,48
У самовираженні	54,83	35,48	9,67	54,83	32,25	12,90	67,74	38,70	16,12	45,16	25,80	19,37

Примітка*: 1. НЗ – незадоволені потреби. 2. ЧНЗ – частково незадоволені потреби.

3. ЗД – задоволені потреби

Отримані результати за зазначеною методикою не показали значущої різниці за цим показником у контрольній групі досліджуваних до та після проведення експерименту. Так, було виявлено за ступенем незадоволеності зменшення за показниками «Матеріальні потреби» на 3,23% (з 58,06% до 54,83%); «Потреби у визнанні» – на 3,23% (з 45,16 до 41,93%), «Потреби у безпеці» – на 3,23% (з 51,61% до 48,38%), «Соціальні потреби» – на 3,

23% (з 51,61% до 48,38%), «Потреби в самовираженні» – виявлено їх незмінність (54,83%).

Ступінь часткової незадоволеності діагностовано з незмінністю показників «Матеріальні потреби» (35,48%), «Потреби у безпеці» (25,80%), «Потреби у визнанні» (51,61%); з'ясовано незначне зменшення за показниками «Соціальні потреби» – на 3,23% (з 35,48% до 32,25%), «Потреби у самовираженні» на 3,23% (з 35,48% на 32,25%). Серед студентів контрольної групи за ступенем задоволеності виявлено збільшення показників «Матеріальні потреби» на 3,22% (з 6,45% до 9,67%), «Потреби у безпеці» на 3,22% (з 22,58% до 25,80%), «Потреби у визнанні» на 3,23% (з 3,22% до 6,45%), «Потреби у самовираженні» на 3,4% (з 9,67% до 12,90%), «Соціальні потреби» на 6,45% (з 12,90% до 19,35%).

На відміну від результатів контрольної групи в експериментальній діагностовано зниження за кожним показником. Так, за ступенем незадоволеності виявлено зменшення за показниками «Матеріальні потреби» на 6,4% (з 19,35% до 12,90%), «Потреби у безпеці» на 9,68% (з 48,38% до 38,70%), «Потреби у визнанні» на 19,36% (з 74,19% до 54,83%), «Соціальні потреби» на 22,58% (з 70,96% до 48,38%), «Потреби у самовираженні» на 22,58% (з 67,74% до 45,16%).

Ступінь часткової незадоволеності діагностовано зменшення за показниками «Матеріальні потреби» на 3,23% (з 41,93% до 38,70%), «Потреби у безпеці» на 6,45% (з 51,61% до 45,16%), «Потреби у визнанні» на 6,45% (з 16,12% до 9,67%); з'ясовано незначне «Соціальні потреби» – на 3,23% (з 35,48% до 32,25%), «Потреби у самовираженні» на 12,9% (з 38,70% до 25,80%).

Серед студентів експериментальної групи за ступенем задоволеності виявлено збільшення показників «Матеріальні потреби» на 9,68% (з 38,70% до 48,38%), «Потреби у безпеці» на 16,12%, «Потреби у визнанні» на 25,81% (з 9,67% до 35,48%), «Потреби у самовираженні» на 3,29% (з 16,12% до 19,37%), «Соціальні потреби» на 29,03% (з 9,67% до 38,70%).

Це свідчить про наявність відчуття безпеки у студентів і зниження страху під час прояву своїх життєвих цілей і прагнень серед людей. У респондентів покращилися результати з соціальної взаємодії, відмічалось довірливе ставлення до однолітків та дорослих, що сприяє професійному самовизначенню та соціальній самореалізації.

Порівнявши чи відрізняються результати вимірів високого рівня показників потреб експериментальної групи до та після експерименту, було з'ясовано, що кількість студентів контрольної групи до і після експерименту достовірно не відрізняються «Матеріальні потреби» ($0,26 < 0,46$, при $p > 0,1$), «Потреби у безпеці» ($0,27 < 0,30$, при $p > 0,1$), «Потреби у визнанні» ($0,23 < 0,59$, при $p > 0,1$), «Потреби у самовираженні» ($0,00 < 0,42$, при $p > 0,1$), «Соціальні потреби» ($0,25 < 0,67$, при $p > 0,1$), а кількість в експериментальній групі статистично відрізняється і є статистично більшою «Матеріальні потреби» ($0,83 > 0,68$, при $p < 0,01$), «Потреби у безпеці» ($3,22 > 1,73$, при $p < 0,01$), «Потреби у визнанні» ($4,17 > 2,50$, при $p < 0,01$), «Потреби у самовираженні» ($1,79 > 0,32$, при $p < 0,01$), «Соціальні потреби» ($2,80 > 1,81$, $p \leq 0,01$).

Проведений нами аналіз результатів формувального експерименту дослідження дозволяє констатувати:

- Виявлено статистично вірогідні позитивні зміни у студентів експериментальної групи, які проявляються у зниженні негативних емоційних проявів: тривожності, фрустрації, агресивності та самотності, що проявляються в афективній та поведінковій сферах.
- Статистично незначуща динаміка зниження емоційних проявів у контрольній групі свідчить про неефективність неорганізованого впливу соціуму та оточуючого середовища.

- Зафіксовано конструктивні зміни щодо розширення потенціалів адаптації та соціалізації за рахунок активізації безпосереднього спілкування та міжособистісних взаємин в близькому та віддаленому емпіричному оточенні, що свідчить про ефективність впливу запропонованої нами психокорекційної програми для комп'ютернозалежних студентів.
- Позитивна динаміка у рівнях мотиваційних компонентів – смисложиттєвих орієнтацій, актуальних потреб та спрямованості особистості у студентів експериментальної групи, яка виявилась у підвищенні показників осмисленості та цілеспрямованості життя, спрямованість на діяльність та спілкування у власному житті, і відсутності таких змін у контрольній групі, вказує на ефективність створеної та апробованої нами програми психологічного впливу на зниження комп'ютерної залежності у студентської молоді.

3.3. Рекомендації з подолання комп'ютерної залежності у студентської молоді

На основі узагальненого аналізу результатів констатувального експерименту та з'ясованих емоційно-мотиваційних чинників виникнення комп'ютерної залежності та ефективності проведеної психокорекційної програми сформовано рекомендації зі зниження рівня досліджуваного явища, виходячи з першорядної значущості виділених чинників.

Окреме місце слід приділяти розвитку емоційного аспекту у молоді. Емоції грають важливу роль в житті людини: це є оцінка значущості зовнішнього подразника, сигнал про потребу, яка з'явилась, і спосіб маркування значущих цілей, та механізм, що допомагає приймати рішення. Слід відмітити, що надмірна їх інтенсивність або застійність, негативно впливає як на здоров'я, так і на ті сфери, які характеризують людину як соціальну істоту. Враховуючи те, що комп'ютерну залежність викликають такі емоції, як: втеча від самотності, почуття тривожності, відчуття фрустрації та ригідності, необхідно формувати позитивізм дій, вчинків, емоцій, переживань молодих людей на життя, демонструвати оптимістичний погляд на їх майбутнє. Це формуватиметься через прагнення оточення показувати юнакам, що вони небайдужі іншим, що їх вчинки і риси характеру помічають, що позитивні зміни радують.

Окрім цього, необхідність набуття такого уміння, як управління емоційною сферою, досить важливе у досліджуваній категорії. Регулювати емоції можна, активізуючи позитивні емоції або знижуючи інтенсивність небажаних. Для активізації бажаних емоцій студенти повинні вчитись висловлювати власні почуття та рефлексії з метою їх усвідомлення, розуміння та відреагування. Наприклад, «Я почуваю себе роздратованим», «Я гніваюсь».

Зменшення агресивних форм поведінки, роздратованості у комп'ютернозалежної молоді повинно проводитись шляхом цілеспрямованого збагачення поведінкового репертуару засобами програми психокорекції у поєднанні з формуванням гуманних, толерантних рис особистості, адекватного самосприйняття, самоповаги та відповідальності.

Важливо батькам дотримуватись принципу децентрації і емпатійного розуміння: «опуститися» на рівень з юнаком, спробувати побачити світ його очима, вірити у позитивні зміни в його поведінці. Здатність приймати точку зору іншої людини і бачити ситуацію її очима – дає змогу інакше поглянути на особливості поведінки юнака, а отже, допомогти йому розібратися у собі і своїх проблемах, знайти спосіб подолати їх. Бути спокійними та холоднокровними, але люблячими по відношенню до адиктів.

Формування почуття безпеки і довіри до близького оточення у комп'ютернозалежних сприятиме розвитку впевненості і відкриття власної особистості в більш широкому соціальному колі. Це послабить рівень уникнення труднощів і проблем,

знизить зосередження на своєму внутрішньому світі. Хоча адикти й намагаються звести барикади відчуження та автономії по відношенню до оточуючих, вони все ж таки потребують допомоги надійного куратора, який їх розуміє, якому можна довіряти та якому вони небайдужі як особистості.

З метою розширення потенціалів адаптації та соціалізації комп'ютернозалежних необхідно активізувати безпосереднє спілкування та міжособистісні взаємини в близькому та віддаленому емпіричному оточенні.

Слід зазначити, що особистість, залежну від комп'ютеру, не можна ізолювати від суспільства. Адикт повинен навчитись протистояти прагненню проводити час за комп'ютером, в соціальному оточенні (ходити на прогулянки, в гості) і за допомогою соціального оточення, а не тільки за участі певних спеціалістів. Процес спілкування молоді з комп'ютером повинен відбуватись без відриву від навчального процесу і під керівництвом, наглядом зі сторони своєї сім'ї.

Навчати юнаків емпатійному спілкуванню через перегляд фільмів, де слід виявляти співчуття, переживання, емоційний відгук (Наприклад, «Білий Бім, Чорне Вухо»); слухати класичну музику є важливим для розуміння внутрішнього світу і почуттів інших людей. Зазначений вид спілкування необхідно поєднувати з використанням техніки активного слухання, яка сприяє зниженню відчуття ізолюваності, емоційного відчуження та допомагає звільняти власну напругу, страхи, скутість.

Окрім цього, робота з залежними студентами повинна відбуватись безпосередньо в інституті, де вони навчаються, а не в реабілітаційному закладі. Застосовувати до залежних студентів лікування в окремому реабілітаційному закладі не бажано, тому що це може призвести до травмування психіки. Перебування студента в закритому приміщенні, навіть на протязі короткого терміну, призводить до стигматизації зі сторони однолітків.

Також допомога і соціалізація студентам, які мають комп'ютерну залежність, повинна проходити за участі та підтримки однолітків, які залежності не мають. Звичайно, важливою є підтримка викладачів, психологів, інших спеціалістів, але їх роль заключається в правильному напрямку студентів, кураторстві під час проведення масових заходів (поїздок на природу, організації тренінгів, лекцій тощо) та проведенні індивідуальних консультацій. Тільки повноцінне спілкування і душевні розмови зі студентами, в яких кожна з сторін може поділитися власними справами і цілями з друзями, можуть відтягнути адикта від монітора комп'ютера, запропонувавши вийти на прогулянку або, наприклад, пограти в футбол, де відчувається азарт гри.

Слід пояснювати комп'ютернозалежному, що реальний і віртуальний образ співбесідника можуть не співпадати, тому з обережністю слід ставитися до зустрічей з віртуальними співбесідниками. Привабливий хлопець чи дівчина, який існував у віртуальному житті, в реальності може перетворитись на дорослу психічно хвору людину, на жартівника чи просто не відповідати очікуванням.

У навчальному закладі ініціювати та задіяти юнаків в соціально-психологічних тренінгах, які через моделювання та вирішення проблемних ситуацій нададуть змогу краще їм пізнати себе, підвищити впевненість у собі, розвинути комунікативні якості, вміння вирішувати життєві складні ситуації, зокрема, протидіяти зовнішньому тиску конструктивними засобами, долати емоційне відчуження серед людей.

З метою розвитку життєвих цілей побудови особистісного самовизначення, слід підвищувати контакти на основі ділових і пізнавальних мотивів у безпосередніх взаємозв'язках з іншими (друзями, рідними, однокурсниками тощо).

Необхідним є для молоді обізнаність не лише з можливостями використання інформаційних засобів, які активно пропонує і розповсюджує реклама, а й попередження

щодо правил користування ними. У даному випадку особистість має усвідомити власну відповідальність у користуванні інформаційно-комунікативними засобами і піклуватись про безпечність знаходження в мережі, а не займати позицію пасивного сприймача щодо запропонованого технологічного здобутку. Важливо усвідомити, що відповідальність за вибір: чи ставати віртуально залежною або інформаційно перевантаженою – лежить перш за все на самій особистості.

Формування цілеутворення здебільшого повинно ґрунтуватися на тому, що комп'ютер – це не частина життя і засіб проведення дозвілля, а спосіб отримання інформації. Згідно цього визначення, зниження комп'ютерної залежності можливе через побудову нової системи самосвідомості людини, в якій він вчиться знову взаємодіяти з оточуючим її світом, в якому дуже важлива підтримка і допомога близьких людей.

Водночас важливо допомогти молоді жити цікавим та повноцінним життям, – віднайти свій талант у якійсь життєвій сфері: спорті, мистецтві, техніці, у малюванні, спілкуванні з однолітками. Близьким дорослим можна запропонувати проводити вільний час разом, намагатись розділити захоплення юнака, – виявляти інтерес до його гри. Заборона чи засудження захоплення комп'ютером призводить до ще більшої адикції. Крім того, це сприяє встановленню недовіри між рідними та юнаком, закріплює у нього тенденцію до оманливого та нещирого.

Сприяння у виборі захоплень і занять, які не тільки допомагають переживати гострі почуття, створюють нормальний емоційний фон у реальному житті (слухання класичної музики, перегляд телепередач про природу і тварин), але й стабілізують нервову систему, знімають напруження та викликають позитивні емоції. Таким чином, необхідним є створення умов для самореалізації та самоактуалізації шляхом залучення юнака до позитивної альтернативної діяльності.

Не менш важливим є навчання молоді контролювати час проведення за комп'ютером. Слід пояснювати, що віртуальний світ настільки захоплює людину, створюючи відчуття потоку, що вона втрачає почуття часу. Домовлятися про денні норми, щоб людина свідомо навчилася виключати комп'ютер, коли закінчився час. Як варіант, можна запропонувати поставити таймер чи будильник. Робити перерви протягом роботи чи гри за комп'ютером.

Застосування техніки «проекування майбутнього» можлива через ведення щоденників планування життєвих ділових і пізнавальних справ, самоаналізу досягнутого та фантазування нових досягнень, що формує свідоме ставлення до свого життя, мотивує на активну діяльність.

Отже, необхідно пропонувати студентам різноманітні форми проведення свого дозвілля, допомагати організовувати суспільну діяльність із однолітками, зменшувати зацікавленість комп'ютером та розвивати задатки й здібності молоді, формувати у них ціннісне відношення до себе та оточуючих. Близьке оточення адикта має усвідомити, що розвиток молоді супроводжується усіма здобутками інформаційно-технологічного прогресу, а активне застосування їх у навчанні і повсякденному житті несе у собі потенційний ризик деструктивного впливу на особистість, який може актуалізуватись, якщо не створити розвивального та емпатійного середовища.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Результати проведеного дослідження засвідчують зниження показників комп'ютерної залежності у досліджуваних. Так, можна зробити висновок, що створена та апробована корекційна програма, яка була спрямована на зниження рівня негативних емоційних проявів та розвиток смисложиттєвих орієнтацій у студентів з метою зниження проявів комп'ютерної залежності, підтвердила свою результативність та ефективність щодо

поставлених наукових завдань.

Аналіз результатів формувального експерименту засвідчив, що відбулися якісні зміни емоційно-мотиваційних показників та соціальної адаптації, унаслідок чого підвищилася здатність студентів займати активну та усвідомлену позицію стосовно смислу та цілей свого життя.

Проаналізувавши зміни в показниках емоційних та мотиваційних аспектів адиктив, необхідно відзначити, що в експериментальній групі на статистично достовірному рівні значущості за математичним критерієм кутового перетворення Фішера (ϕ^*) після формувального експерименту високий рівень тривожності знизився на 22,58% (до експерименту – 1,81, після – 2,56; $p < 0,01$) на відміну від контрольної групи, в якій з'ясовано незначущі зміни за цим показником на 6,45% ($0,47 < 0,96$, при $p < 0,01$), що свідчить про те, що у студентів підвищилась самооцінка, відкритість та впевненість у собі, знизилась внутрішня напруга; за показником фрустрованості кількість студентів контрольної групи після експерименту ($0,30 < 0,56$, при $p > 0,1$) не показали значущої різниці на відміну від кількості студентів експериментальної групи до та після експерименту, що статистично достовірно відрізняється і є статистично більшою ($1,66 > 1,22$, при $p < 0,01$), в якій високий рівень фрустрованості знизився на 19,35%, що свідчить про те, що студенти навчились долати життєві труднощі, що полегшує їх соціальну адаптацію. У досліджуваних контрольної групи за показником ригідності виявлені незначні кількісні зміни, які є статистично недостовірними ($0 < 0,65$), а кількість студентів експериментальної групи до та після експерименту статистично достовірно відрізняється і є статистично більшою ($2,45 > 2,33$), в якій зафіксовано за високим рівнем зниження на 9,67%, що підвищило пристосованість студентів до життєвих ситуацій; з'ясовано, що кількість студентів контрольної групи за результатами вимірів високого рівня самотності до та після експерименту достовірно не відрізняються ($0,62 < 0,65$, при $p > 0,1$), які знизились на 6,45%, а кількість студентів в експериментальній групі статистично достовірно відрізняється і є статистично більшою ($4,05 > 1,60$, при $p < 0,01$), з'ясовано зниження на 19,36%, що збільшує здатність до успішної взаємодії з іншими людьми. Отримані результати за показником «Цілі у житті», що характеризує наявність чи відсутність в житті досліджуваного цілей у майбутньому, не показали значущої різниці за показником у контрольній групі досліджуваних до та після проведення експерименту ($0,23 < 0,59$, при $p > 0,1$) на відміну від експериментальної групи, високий рівень якої збільшився на 19,36% ($4,17 > 2,50$, $p \leq 0,01$), внаслідок чого зростає смислова життєва орієнтація респондентів, сформувались світоглядні настанови цілеутворення і планування. Результати за показником «Результативність життя, або задоволеність самореалізацією» не показали значущої різниці за цим показником у контрольній групі досліджуваних до та після проведення експерименту, який під час проведення повторної психодіагностики за високим рівнем збільшився лише на 3,23% ($0,25 < 0,67$, при $p > 0,1$) на відміну від експериментальної групи, в якій кількість студентів збільшилась на 22,58%. Це свідчить про те, що досліджувані вважають себе сильними особистостями і вірять у себе, здатні до самореалізації. Студенти експериментальної групи стали краще усвідомлювати і визначати ціннісно-сміслові потреби у житті: соціальні ($2,80 > 1,81$, $p \leq 0,01$), у визнанні ($4,17 > 2,50$, $p \leq 0,01$), в самовираженні ($1,79 > 0,32$, $p \leq 0,01$), що засвідчує розвиток особистої мотиваційної свідомості. У контрольній групі досліджуваних після проведення експерименту не з'ясовано значущої різниці за цими показниками.

Проведеною експериментальною роботою доведено ефективність запропонованого корекційно-виховного процесу, спрямованого на зниження негативних емоційних проявів, сприяння соціальній адаптації, формування адекватних життєвих цілей зі зниження показників комп'ютерної залежності у студентської молоді.

Так, захоплення комп'ютерною діяльністю у учасників експерименту перестало носити надцінний характер, зменшилась частота проведення за комп'ютером, покращилась соціальна адаптація, відмічається тенденція до комунікації.

Достовірне зростання рівнів мотиваційних компонентів і зменшення негативних емоційних станів, продуктивність якісних змін у показниках соціальної адаптації у студентів експериментальної групи підтверджує ймовірність та необхідність забезпечення психологічної допомоги студентам у процесі їх особистісного розвитку, свідчить про можливість включення розробленої програми у навчально-виховний процес вищої школи.

Матеріали третього розділу надруковані

у наступних публікаціях:

1. Федоренко С. В. Безпека молоді в інформаційному просторі Інтернет / С. В. Федоренко // Матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції «Людина, культура, техніка у новому тисячолітті», 20-21 вересня 2012 року. – Х.: Видавничий центр «ХАІ», 2012. – С. 82-83.
2. Федоренко С. В. Психологічні особливості побудови корекційно-тренінгової програми зі зниження комп'ютерної залежності у студентської молоді // С. В. Федоренко / Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир. : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – Том 8. Психологічна теорія і технологія навчання. – Випуск 8. – С. 136-148.
2. Федоренко С. В. Психологічні особливості побудови корекційно-тренінгової програми зі зниження комп'ютерної залежності / С. В. Федоренко // Матеріали Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми» (Психологія нового тисячоліття), 28 травня 2012 року. – Режим доступу: // <http://www.psy-science.com.ua> " www.psy-science.com.ua
4. Федоренко С. В. Молодь і комп'ютер: безпечне використання інформаційних технологій / С. В. Федоренко // Інформаційні технології в креативному навчанні творчо обдарованих старшокласників: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 15 листопада 2012 року – К. : Інститут обдарованої дитини, 2012. – С. 80-86.
5. Федоренко С. В. Корекційна тренінгова програма для зниження комп'ютерної залежності у осіб юнацького віку / С. В. Федоренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 1. – С. 28 – 39.
6. Федоренко С. В. Безопасность студенческой молодежи в условиях развития компьютерных технологий: психологические аспекты / С. В. Федоренко // Science and education a new dimension: Pedagogy and Psychology – Budapest, 2013. – Вип. 3. – С. 195-200.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичний аналіз та експериментальне вивчення проблеми комп'ютерної залежності та чинників виникнення комп'ютерної залежності у студентів, розкрито психологічні особливості цього феномену, його критерії, рівні прояву, визначено чинники (самотність, тривожність, ригідність, фрустрація, агресивність; соціальна дезадаптація, неможливість самореалізації, незадоволеність потреб у визнанні, самовираженні), розроблено, апробовано та впроваджено корекційну програму, спрямовану на нівелювання негативних емоційних проявів, сприяння соціальній адаптації студентської молоді, формування адекватних життєвих цілей для зниження показників комп'ютерної залежності.

1. Теоретичний аналіз з психологічної літератури засвідчив, що поширення інформаційно-комп'ютерних технологій може деструктивно впливати на особистість. В сучасному світі неконтрольоване використання комп'ютера, що представляє собою адиктивну поведенку, загрожує гармонійному розвитку особистості, її психічному здоров'ю. У людини, яка за власним бажанням прикута до комп'ютера, порушується соціальна адаптація, стає важко знаходити спільну мову і спільні теми з іншими людьми, перестають турбувати такі соціально значущі речі, як кар'єра, робота, сім'я.

Узагальнюючи особливості інтерпретації вченими сутності поняття «комп'ютерна залежність», нами синтезовано його змістовне навантаження як дезадапційного паттерну застосування комп'ютерних технологій, що виявляється в обсесивній пристрасній роботі з комп'ютером та визначено два види комп'ютерної залежності: компульсивне застосування комп'ютеру для роботи в Інтернеті (у чатах, on-line іграх, аукціонах, сайтах асоціальної спрямованості: порнографічних, суїцидальних тощо) та залежність від роботи, опосередкованої комп'ютерною діяльністю (off-line ігри, програмування і т.і.).

2. Юнацький вік – період переходу до дорослості, який вимагає від особистості формування чітко визначених життєвих орієнтирів, ставить її перед необхідністю зробити певні відповідальні вибори – є сенситивним для

розвитку мотиваційних ціннісних орієнтацій з гармонійним прагненням до відповідальності, психічного здоров'я, особистісного зростання. Залежно від інтенсивності позитивних і негативних тенденцій у ставленні до себе у юнацькому віці розвиток особистості може відбуватися конструктивно чи деструктивно. Юнацький вік є визначальним під час формування різних адикцій, у тому числі комп'ютерної залежності. У цьому віці відбувається формування загальної емоційної спрямованості особистості, закріплення власної ієрархії цінностей. Водночас, перехід від юності до ранньої дорослості супроводжується віковою кризою, для якої характерні незадоволеність смислом життя, розчарування у навчанні, критичне ставлення до викладачів, невпевненість у встановленні соціальних контактів, що гальмує процес особистісного зростання студентів.

3. У дослідженні обґрунтовані критерії (часовий, мотиваційний, комунікативно-дієвий, оцінний параметри), показники й рівні (високий, середній, низький) комп'ютерної залежності серед студентської молоді.

Високий рівень комп'ютерної залежності (дійсні адикти)

характеризується тим, що у комп'ютерозалежних фактично весь вільний час належить віртуальній реальності, поза якою вони нездатні планувати свою діяльність. Окрім цього, вони мають пристрасть до комп'ютерних ігор в мережі, відчуття відключення від реального світу та загалом уникають міжособових контактів, відмовляються приймати участь в соціальних сферах. Досліджувані нездатні контролювати емоційні реакції під час взаємодії з комп'ютером. Адиктам притаманні фіксація уваги на власних недоліках, роздратованість.

Середній рівень комп'ютерної залежності (потенційні адикти)

характеризується тим, що у респондентів половина вільного часу належить віртуальній реальності, в якій виникає нав'язливе захоплення мережевими спілкуванням та знайомствами, між тим, вони частково приймають участь у чатах. Студенти час від часу прагнуть налагоджувати соціальні зв'язки та міжособистісні взаємини у віртуальній реальності та частково здатні адекватно контролювати емоційні реакції під час взаємодії з комп'ютером. Цьому виду адиктів властиві переживання внутрішнього дискомфорту та невпевненості у ситуаціях безпосередньої взаємодії з оточенням.

Низький рівень комп'ютерної залежності (незалежні студенти)

характеризується тим, що студенти приділяють час віртуальній реальності у зв'язку з певною пізнавальною чи робочою метою та без особливого захоплення використовують комп'ютер у повній мірі для значущих розвивальних життєвих цілей. Окрім цього, вони прагнуть налагоджувати систематичне спілкування, міжособистісні стосунки у реальному житті та здатні вільно переключитись на позакомп'ютерну діяльність, в якій конструктивними засобами вирішують складні життєві ситуації.

4. Емоційно-мотиваційні чинники виникнення комп'ютерної залежності представлені трьома факторами – особистісно-емоційними чинниками (втеча

від самотності, почуття тривожності, відчуття фрустрації та ригідності), мотиваційними чинниками (егоцентрична спрямованість, несформованість планів і цілей на майбутнє, потреба визнання, незадовільна потреба у самовираженні, бажання знайти співбесідника чи друга) сферами та соціальною дезадаптацією (агресивність через припинення часу за комп'ютером, можливість уникнути оточуючих і проблем, пов'язаних з ними у формі втечі від реального світу через комп'ютерні ігри та інтернет-спілкування).

5. Зниження рівня комп'ютерної залежності у студентів є можливим в умовах спеціально організованої діяльності, що становить основу авторської корекційної програми, загальні концепції якої побудовано відповідно до положень проектуально-технологічної парадигми, й впроваджено через поєднання індивідуальної та групової форм взаємодії учасників тренінгу.

Корекція комп'ютерозалежної поведінки містить наступні етапи: просвітницький, психокорекційний, закріплюючий, які забезпечили послідовність та систематичність дій у проведенні формувального експерименту.

Показниками ефективності авторської програми корекції комп'ютерної залежності у студентів є позитивна динаміка змін емоційної та мотиваційної сфери – стабілізація психоемоційного стану через зниження високого рівня негативних емоційних проявів: тривожності, самотності, ригідності, фрустрації тощо; зростання смислової життєвої орієнтації, зменшення рівня самозаглибленості у свій внутрішній світ, що засвідчує розвиток актуальних потреб студентів, підвищення їх здатності займати активну й усвідомлену позицію стосовно смислу і цілей свого життя та дає підстави рекомендувати її до використання з метою зниження комп'ютерної залежності.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Перспективи її вивчення пов'язані з концептуальним аналізом особистості юнаком себе у життєзначущих сферах; встановленням характеру взаємозв'язку комп'ютерної залежності з вірою у себе, впевненістю у собі; вплив структури сім'ї на розвиток емоційних переживань, які закладають майбутні фактори потрапляння у комп'ютерну залежність; розробка корекційних заходів зі зниження залежності у подружньому житті зі сторони дружини чи чоловіка.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології / К. О. Абульханова // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В.О. Татенка. – К. : Либідь,

2006. – 360 с.

2. Абульханова-Славская К. А. Философско-психологическая концепция С.Л . Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1989. – 248 с.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / Альфред Адлер. – СПб.: Питер, 2003. – 265 с.
4. Акімов С. К. Психологічні аспекти Інтернет-залежної поведінки / С. К. Акімов // Наукові записки Інституту журналістики КНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – Т. 38. – С. 63-69.
5. Алексеев Г. Интернет – болезнь или лекарство? / Г. Алексеев // Здоровье детей. – 2008. – № 18 (16-30 сентября). – С. 40-41.
6. Алексеева А.В. Идентичность: особенности становления в юношеском возрасте / А.В. Алексеева // Журнал практического психолога. – 1999. – №1. – С. 6-10.
7. Алексеева В.О. Технології соціальної роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю / В.О. Алексеева, . – К.: Шк. світ, 2009. – 120 с.
8. Алексеенко Н.Н. Психоаналитические аспекты поведения человека в киберпространстве / А.В. Алексеева // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2000. – №3 – Режим доступа : <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2889>.
9. Алиева М. А. Я сам строю свою жизнь / М.А. Алиева, Т. В. Гришанович, Л. В. Лобанова. – СПб. : Речь, 2007. – 84 с.
10. Андрушко П. П. Про поняття та види обставин, що виключають суспільну небезпеку та протиправність діяння / П. П. Андрушко // Вісник Київського університету. Юр. Науки. – 1985. – № 26. – С. 67-71.
11. Анохин П. К. Психология эмоций и воли / П. К. Анохин. – М. : Знание, 1984. – 173 с.
12. Ануфрієва О.В. Психологічні чинники впливу засобів масової інформації на ціннісні орієнтації студентської молоді / О. В. Ануфрієва. – К. : Знання України, 2009. – 20 с.
13. Арестова О. Н. Мотивация пользователей Интернета [Електронний ресурс] / О. Н. Арестова, Л. Н. Бабанин, А. Е. Войскунский. – режим доступа: <http://www.gelagn.ru:8082/human/motivation.txt>, <http://www.relarn.ru:8080/conf/conf98/rep165.html>, <http://www.relarn.ru:8080/human/motivation.txt>.
14. Арзуманов Ю. Л. О медицинских аспектах игромании. Методы выявления, реабилитации, профилактики / Ю. Л. Арзуманов. – М., 2001. – 250 с.
15. Асланян Т. С. Психологічні особливості користувачів, схильних до Інтернет-залежності / Т. С. Асланян // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Главник, 2005. – Т. 1, вип. 26. – 508 с.

16. Асмолов А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 150 с.
17. Асмолов А. Г. От Мы-медиа к я-медиа: трансформация идентичности в виртуальном мире / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 2009. – № 3. – С. 3-15.
18. Асмолов А. Г. Психологическая модель Интернет-зависимости личности / А. Г. Асмолов, Н. А. Цветкова, А. В. Цветков // Мир психологии. – № 1. – 2004. – С. 179-193.
19. Бабаева Ю. Д. Психологические последствия информатизации / Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский // Психологический журнал. – 1998. – № 1. – С. 88-100.
20. Бабаева Ю.Д. Одаренный ребенок за компьютером / Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский. – М. : Сканрус, 2003. – 336 с.
21. Бабаева Ю. Д. Интернет: воздействие на личность [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.gelagn.ru/human/human/pers.html>
22. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000 . – 320 с.
23. Барабанщикова Т. А. Психологические методики изучения личности : практикум / Т. А. Барабанщикова, А. Н. Рыжкова ; под ред. проф. А. Ф. Ануфриева. – М. : Ось-89, 2007. – 304 с.
24. Барцалкина В. В. Развитие самосознания в подростковом и юношеском возрастах как основа личностного самоопределения / В. В. Барцалкина // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников : сб. науч. трудов. – М. : Изд-во АПН СССР, 1987. – С. 22-28.
25. Батаршев А. В. Психодиагностика способности к общению или Как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А. В. Батаршев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 176 с.
26. Бахтин М. М. Архитектоника поступка / М. М. Бахтин // Социологические исследования. – 1986. – № 9. – С. 183-204.
27. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники : ежегодник. – М. : Наука, 1986. – С. 80-60.
28. Бек А. Когнитивная терапия: полное руководство : пер. с англ. / А. Бек, С. Джудит. – М. : ООО «И.Д. Вильямс», 2006. – 400 с.
29. Бек А. Техники когнитивной психотерапии / А. Бек // Московский психотерапевтический журнал. – 1996. – № 3. – С. 49-68.
30. Белінська О. Дитина і комп'ютер. Психологічні реалії віртуального світу / О. Белінська // Психолог. – № 46 (238). – 2006. – С. 27-29.
31. Белинская Е. Интернет-зависимость: аддиктивные формы поведения / Е. Белинская // Народное образование. – 2009. – № 7. – С. 268-274.
32. Белинская Е. П. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью / Е. П. Белинская, А. Е. Жичкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://flogiston.ru/project/articles/strategy.html>
33. Берк Л. Развитие ребенка / Л. Берк. – СПб. : Питер, 2006. – 1056 с.

34. Біленчук П. Д. Портрет комп'ютерного злочинця / П. Д. Біленчук, О. І. Котляревський. – К., 1997. – 48 с.
35. Бернацька О.Б. У пошуках власного Я: тренінг для підлітків / О. Б. Бернацька. – К.: Редакції загальнопед. газет, 2012. – 128 с.
36. Біленчук П. Д. Комп'ютерний тероризм: суперхакери, кібер-терористи, кібер-криміналісти : монографія / П. Д. Біленчук, М. В. Гуцалюк, О. В. Кравчук ; за заг. ред. П. Д. Біленчука. – К. : Наука і життя, 2008. – 291с.
37. Біленчук П. Д. Кібернетична, високотехнологічна й економічна злочинність – світова проблема сьогодення / П. Д. Біленчук // Крок. – 2002. – № 23. – С. 12.
38. Біленчук П. Д. Комп'ютерна злочинність / П. Д. Біленчук, В. Д. Павловський, М. В. Гуцалюк. – К. : Атіка, 2002. – 240 с.
39. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе [Електронний ресурс] / Л.И. Божович. – Режим доступу : <http://booksshare.net/index.php?id1=4&category=phsyhology&author=frolovui&book=1997&page=170>
40. Ботьот Т. Ю. Фактори ризику розвитку комп'ютерної залежності в осіб молодого віку / Т. Ю. Ботьот // Український вісник психоневрології. – 2004. – Т. 12, вип. 4. – С. 75-80.
41. Бондаровська В. М. Інтернет-залежність: сучасний стан. Ситуація в Україні / В. М. Бондаровська // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Главник, 2005. – Т. 1, вип. 26. – С. 130-134.
42. Бондаровська В. М. Психологічні аспекти використання комп'ютера / В. М. Бондаровська // Психолог. – 2005. – № 25, липень. – 64 с.
43. Бондаровська В. М. Психологічні аспекти використання комп'ютера: Небезпека нових інформаційних технологій та розвиток здібностей дітей за допомогою комп'ютера / В. М. Бондаровська // Психолог. – К. : Шкільний світ, 2005. – № 25 (169). – С. 64.
44. Бондаровська В. М. Особливості підготовки і проведення соціально-психологічного тренінгу. Допомога кризовим сім'ям / В. М. Бондаровська. – К.: Редакції загальнопед. газет, 2013. – 106 с.
45. Боровик О.В. Психологічні умови формування патріотичної свідомості учнів ліцеїв : дис. ... канд. псих. наук / О.В. Боровик. – Хмельницький, 2008. – 244 с.
46. Боярова К. В. Коммуникация в Internet: психологический аспект / К. В. Боярова // Наука і вища освіта : тези доповідей учасників XI міжвуз. студ. наук. конф. – Запоріжжя, 2003. – Вип. 7. – С. 106-107.
47. Бреслав Г. Психология эмоций / Г. Бреслав. – М. : Академия, 2007. – 544 с.
48. Британец совершил самоубийство перед веб-камерой [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www/content-filtering.ru/doc.asp?ob_no=2842
49. Брушлинский А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН»; СПб. : Изд-во «Алетейя», 2002. – 272 с.

50. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – Воронеж : НПО МОДЭК, 1996. – 392 с.
51. Брюсова О.А. Влияние компьютера на здоровье человека / О.А. Брюсова // Слобожанський науково-спортивний вісник : зб. наук. статей. – Харків, 2004. – Вип.7. – С. 238-239.
52. Бугаева Н.М. Глобальные риски использования современных телекоммуникационных технологий / Н.М. Бугаева // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К. : Міленіум, 2007. – Т.8, вип. 3. – С. 133-140.
53. Бука Т.Л. Психологический тренинг в группе: Игры и упражнения / Т. Л. Бука. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 128 с.
54. Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів [Текст] / І.С. Булах, Л.В. Долинська. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – 114 с.
55. Бурлаков И.В. Homo Gamer. Психология компьютерных игр. – М. : Класс, 2000. – 150 с.
56. Бурова В.А. Социально-психологические аспекты Интернет-зависимости. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://pedsovet.permю.ru/sections/doc_view.php?did=368
57. Быков А.В. Становление волевой регуляции в онтогенезе / А.В. Быков, Т. Н. Шульга. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 168 с.
58. Вайнола Р. Х. Технологізація соціально-педагогічної роботи: теорія і практика / Н.М. Бугаева // за ред. проф. С.О. Сисоєвої. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова , 2008. – 134 с.
59. Вакуліч Т.М. Підлітковий вік як критичний період у формуванні Інтернет-залежної поведінки / Т.М. Вакуліч // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2005 – № 9 (33). – С. 104-113.
60. Вакуліч Т.М. Фактори виникнення Інтернет-залежної поведінки / Т.М. Вакуліч // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім.М.П. Драгоманова. – 2007 . – № 18 (42). – С. 47-53.
61. Вакуліч Т.М. Конкретні форми та специфіка прояву Інтернет-залежної поведінки підлітків / Т.М. Вакуліч // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова. – 2008. – № 21 (45). – С. 107-113.
62. Васильева И.А. Психологические аспекты применения информационных технологий / И.А. Васильева, Е.М. Осипова, Н.Н. Петрова // Вопросы психологии. – 2002. – № 3. – С. 80-88.
63. Василюк Ф.Е. Психология переживаний (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М. : Издательство Московского Университета, 1984. – 200 с.

64. Васюков И. Село Компьютеррово и его обитатели (Законы жизни компьютерной и Интернет-культуры) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://flogiston.ru/articles/netpsy>
65. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И. В. Вачков. – М. : Ось 89, 2000. – 254 с.
66. Вехов В.Б. Компьютерные преступления: способы совершения методики расследования / В.Б. Вехов. – М., 1996. – 182 с.
67. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 378 с.
68. Винославська О.В. Психологічні особливості студентської групи / О.В. Винославська // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 7. – С. 65-87.
69. Винославська О.В. Деякі відмітні риси Я-концепції сучасного студентства / О.В. Винославська // Демографічна ситуація в Карпатському регіоні: реальність, проблеми, прогнози на XXI століття : матеріали міжнародної наукової конференції. 15-18 травня. – 1996. – С. 169-176.
70. Винославська О.В. Мотиви трудової активності й діяльності студентів денної форми навчання / О.В. Винославська // Вісник НТУ КПІ: Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2001. – № 2(2). – С. 91-98.
71. Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Студент 90-х – социокультурная динамика / Ю.Р. Вишневский, В.Т. Шапко // Социологические исследования. – 2000. – № 3. – С. 56-63.
72. Вишневский Я.Л. Одиночество в Сети / Я.Л. Вишневский. – СПб. : Азбука-классика, 2009. – 416 с.
73. Вітюк О.Ю. Міжособистісна атракція як основа рівня самооцінки особистості / О.Ю. Вітюк // Практична психологія та соціальна робота. – № 8. – 2007. – С. 57
74. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета / А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 90-100.
75. Войскунський О.Є. Групова ігрова діяльність в Інтернеті / О.Є. Войскунський // Психологічний журнал. – 1997. – Т. 20. – С. 126-132.
76. Войскунский А.Е. Психологические исследования феномена Интернет-аддикция [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psychology.ru/internet/ecology/04.stm> www.psychology.ru/internet/ecology/04.stm
77. Войскунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nest.udm.net/unter/flowvois.htm>
78. Вундт В. Психология душевных волнений / В. Вундт. – М. : Изд-во МГУ, 2008. – 95 с.

79. Выгонский С. Психиатрия недооценивает Интернет-зависимость [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.membrana.ru/articles/interview/2002/01/04/165300.html>
79. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский – М. : Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
80. Герриг Р. Психология и жизнь / Р. Герриг, Ф. Зимбардо. – СПб. : Питер, 2004. – 955 с.
81. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологи. – 1988. – № 2. – С. 19-26.
82. Гибсон У. Виртуальный свет / У. Гибсон. – М. : У-Фактория, 2005. – 400 с.
83. Гибсон У. Киберпространство / У. Гибсон. – М.: У-Фактория, 2008. – 416 с.
84. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика / А. В. Гоголева. – М. : НПО «Модэк», 2003. – 240 с.
85. Голиков Ю.Я. Методологические подходы к решению психологических проблем проектирования современной техники / Ю.Я. Голиков // Психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 80-81.
86. Головаха Е.И. Формирование и развитие жизненной перспективы личности в юности и зрелом возрасте / Е.И. Головаха // Жизненный путь личности / Вопросы теории и методологии социально-психологического исследования. – К., 1987. – С. 225-236.
87. Гончаренко С.А. Діагностика актуального інтелектуального розвитку та потенційних можливостей дітей: виклики комп'ютерного часу / С.А. Гончаренко, Л.О. Кондратенко // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смутьсон. – К. : Міленіум, 2007. – Т.8, вип.3. – С. 27-31.
88. Гошовський Я.О. Ресоціалізація депривованої особистості : монографія / Я.О. Гошовський. – Дрогобич : Коло, 2008. – 480 с.
89. Гришина А.В. Психологические факторы возникновения и преодоления игровой компьютерной зависимости в младшем школьном возрасте : дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / А.В. Гришина. – Нижний Новгород, 2011. – 196 с.
90. Глоссарий. <http://www.glossary.ru/>
91. Губенко Э.В. Психологические аспекты интернет-аддикции: Интернет-аддикция и трудности межличностного общения. [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://psynet.carfax.ru/texts/gubenko.htm>
92. Гурьева Л.П. Психологические последствия компьютеризации: функциональный, онтогенетический и исторический аспекты / Л.П. Гурьева // Вопросы психологии. – 1993. – № 3. – С. 5-16.
93. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 210 с.
94. Даулинг С. Психология и лечение зависимого поведения / под ред. С. Даулинга ; пер. с англ. Р.Р. Муртазина. – М. : Независимая фирма «Класс», 2000. – 240 с.

95. Дерябо С.Д. Гроссмейстер общения: Иллюстрированный самоучитель психологического мастерства / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин – М. : Смысл; Раритет, 1998. – 192 с.
96. Джонсон Девід Соціальна психологія: тренінг міжособистого спілкування / Девід Джонсон ; пер. з англ. В. Хомика. – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2003. – 288 с.
97. Дідора М.І. Розвиток впевненості у студентів / М.І. Дідора, В.В. Яцула // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 11. – 2006. – С. 34.
98. Дмитриева У. Увлечение или диагноз? / У. Дмитриева // Школьный психолог. – 2008. – № 1. – С. 8-10.
99. Додонов Б.И. Классификация эмоций при исследовании эмоциональной направленности личности / Б.И. Додонов // Вопросы психологии. – 1975. – № 6. – С.21-23.
100. Долинська Л. Підготовка молоді до сімейного життя (соціально-психологічний тренінг) / Л. Долинська, Т. Демидова – К., 2002. – 32 с.
101. Долныкова А.А. Психологические особенности суперпрограммистов / А. А. Долныкова, Н.В. Чудова // Психологический журнал. – 1997. – № 18 (1). – С. 113-121.
102. Дротянко Л.Г. Інформаційне суспільство і сучасний університет / Л.Г. Дротянко // Вісник Національного авіаційного університету. – Серія: Філософія. Культурологія : зб. наук. праць. – № 2 (6). – К. : НАУ, 2007. – С. 15-19.
103. Дубровина И.В. Возрастная и педагогическая психология / И.В. Дубровина, А.М. Прихожан. – М. : Академия, 2003. – 368 с.
104. Д'юї Д. Досвід і освіта / Д. Д'юї. – Львів : Кальварія, 2003. – 84 с.
105. Егоров А.Ю. Нехимические зависимости. / А.Ю. Егоров. – СПб. : Речь, 2007. – 190 с.
106. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 165 с.
107. Еникополов С.Н. Специфика агрессии в Интернет-среде / С.Н. Еникополов, Ю.М. Кузнецова, Н.П. Цибульский // Психологический журнал. – 2006. – № 6. – С. 65-72.
108. Ермолаев Ю.О. Математическая статистика для психологов / Ю.О. Ермолаев. – М. : Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2006 . – 120 с.
109. Ефремцева С.А. Тренинги общения для старшеклассников. – К.: Институт психологии АПН Украины, 1994. – 80 с.
110. Жичкина Е.А. Интернет-зависимость / Е.А. Жичкина // Научно-популярный журнал «Ломоносов». – М. – 2003. – № 7-8. – С. 13-15.
111. Жичкина А. Социально-психологические аспекты общения в Интернете [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://flogiston.ru/project/articles/refinf.shtml>

112. Завієна Н. Комп'ютеризація освіти в психолого-педагогічній літературі / Н. Завієна // Рідна школа. – 1999. – № 7–8. – С. 59-62.
113. Зайцев В.В. Как избавиться от пристрастия к азартным играм / В.В. Зайцев, А.Ф. Шайдулина. – СПб. : Нева, 2003. – 128 с.
114. Занюк С.С. Психологія мотивації / С.С. Занюк – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
115. Засекін А.А. Психологічні особливості віртуальної особистості / А.А. Засекін // Матеріали семінару «Інтелект і особистість» та круглого столу «Структура особистості дитини у віковому вимірі», 27 квітня 2010 р. / НАПН, Ін-т обдарованої дитини. – К., 2010. – С. 34-35.
116. Засекін А.А. Психологічні чинники віртуальної комунікативної взаємодії / А.А. Засекін // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К. : Фенікс, 2011. – Т. 12, вип. 13. – С. 158-161.
117. Застосування телекомунікаційних засобів у навчальному процесі / за ред . М.Л. Смульсон. – К. : Пед. думка, 2008. – 256 с.
118. Зелінська Т.М. Амбівалентність особистості: шлях до гармонії чи душевного болю / Т.М. Зелінська. – Черкаси : Сан, 2005. – 200 с.
119. Зінченко Л.М. Засоби попередження та зниження агресивних проявів серед школярів підліткового віку / Л.М. Зінченко, О.О. Мізерна. – Київ: 2008. – 70 с.
120. Иванов Д.В. Виртуализация общества [Електронний ресурс] / Д.В. Иванов. – Режим доступу : http://www.lib.ru/POLITOLOG/ivanov_d_v.txt
121. Иванов М.С. Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека [Електронний ресурс] / М. С. Иванов. – Режим доступу : <http://flogiston.ru/articles/netpsy/gameaddict2>
122. Игры для интенсивного обучения / под ред. В.В. Петрусинского. – М. : Прометей, 1991. – 219 с.
123. Изард К. Э. Психология эмоций / К.Э. Изард.– СПб. : Питер, 2007. – 464 с.
124. Изард К. Э. Эмоции человека / К.Э. Изард. – М. : Изд-во Моск. Ун-та., 1980. – 440 с.
125. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 512 с.
126. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 752 с.
127. Ильина С.В. Влияние пережитого в детстве насилия на возникновение личностных расстройств / С.В. Ильина // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 65-74.
128. Ічанська О.М. Становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НПУ імені М.П. Драгоманова / О.М. Ічанська. – К., 2002. – 225 с.
129. Карабин Т.В. Особливості міжособистісного спілкування в мережі «Internet» // Актуальні проблеми психології. Т.1. Соціальна психологія.

- Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К., 2002. – Ч. 5. – С. 41-47.
130. Карабин Т.В. Причини виникнення психологічної залежності у молоді від спілкування у віртуальному середовищі комп'ютерних мереж / Т.В. Карабин // Актуальні проблеми психології. Т.1. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Міленіум, 2002. – Ч.8. – С. 68-74.
131. Карандашева О.В. Робота практичного психолога з учнями, схильними до адиктивної поведінки / О.В. Карандашева // Тренінгові, соціально-реабілітаційні і навчальні програми із формування здорового способу життя в учнівської студентської молоді / Ю.В. Кудрявцева, О.Ю.Осадько, О. М. Гулько та ін. ; за наук. ред. В.Г. Панка, Н.М. Городнової, Н.В. Лунченко. – К. : Ніка-Центр, 2008. – С. 59-67.
132. Карпицкий Н. Онтология виртуальной реальности [Електронний ресурс]. – Режим доступу : HYPERLINK "http://www.tvfi.narod.ru/virtual.htm" <http://www.tvfi.narod.ru/virtual.htm>
133. Карпушина А.М. Визначення Інтернет-залежності та її зв'язку з аутистичними рисами особистості / Л.М. Карпушина, С.О. Ларіонов // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання // за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К. : Міленіум, 2007. – Т.8, вип. 3. – С. 146-152.
134. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама / Д. Киппер – М. : ТОО Класс, 1993. – 224 с.
135. Клапаред Э. Чувства и эмоции / Э. Клапаред ; под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : Издательство МГУ, 1984. – 94 с.
136. Клименко И. Экстрим-тренинг «Семья Робинзонов» / И. Клименко, С. Ручкина // Практична психологія та соціальна робота. – № 10. – 2003. – С. 54.
137. Климонтович Н. Муха по полю пошла / Н. Климонтович // Семья и школа. – 2001. – № 6. – С. 16-17.
138. Ковалев Г.А. Основные направления использования методов активного социального обучения в странах Запада / Г.А. Ковалев // Психологический журнал. – 1989. – № 1. – С. 127-136.
139. Ковалев В.И. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки / В.И. Ковалев // Психологический журнал. – 1982. – № 6. – С. 109-113.
140. Коваленко О. В. Кіберпростір – гуманістичний потенціал цивілізації / О.В. Коваленко // Психологічні перспективи. – 2011. – № 18. – Луцьк. : Волин. нац. ун-т імені Лесі Українки. – С. 111-121.
141. Кожевникова Е.С. Читатель и Интернет / Е.С. Кожевникова // Вопросы психологии. – 2006. – № 1. – С. 33-38.

142. Комісарова О.Ю. Он-лайнове опитування вчителів щодо їх ставлення до телекомунікаційних технологій / О.Ю. Комісарова, В.В. Депутат, М.Л. Смульсон, В.Й. Цап // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К. : Міленіум, 2007. – Т.8, вип.3. – С. 49-62.
143. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 254 с.
144. Кондратенко Л.О. Студенти в Інтернеті – пошук смислу чи знаку? / Л. О. Кондратенко // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К. : Міленіум, 2007. – Т.8, вип. 3. – С. 153-158.
145. Кондратьев И. Технология – виртуальная, результат – реальный / И. Кондратьев // Computerworld. – 1997. – № 35. – С. 17.
146. Короленко Ц.П. Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире / Ц.П. Короленко, Т.А. Донских. – Новосибирск : Наука. Сиб. отделение, 1990. – 222 с.
147. Короленко Ц.П. Личностные расстройства / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева / под ред. А. М. Боковикова. – Питер. : Когито-Центр, МГМ, 2001 – 400 с.
148. Короленко Ц.П. Социодинамическая психиатрия / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева – М. : Академический Проект, Екатеринбург : Деловая книга. – 2000. – 460 с.
149. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение: общая характеристика и закономерности развития / Ц.П. Короленко // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. – 1991. – № 1. – С. 8-15.
150. Корчагина Ю.О. Между детством и юностью: Кризисы нашей жизни / Ю.О. Корчагина // Здоровье детей. – 2007. – № 23. – С. 36-41.
151. Корчагина Ю.О. О зависимом поведении / Ю.О. Корчагина // Здоровье детей. – 2008. – № 4. – 16–29 февраля. – С. 36-39.
152. Косарева О. Комп'ютерна хвороба – хвороба XXI століття / О. Косарева // Збірник наукових праць. Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогіка. – 2003. – № 3. – С. 211-215.
153. Костюк Г.С. Избранные психологические труды : научное издание / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
154. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии / Г.С. Костюк // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969 . – С. 118-152.
155. Костюк Г.С. Загальні закономірності онтогенезу людської психіки / Г. С. Костюк // Вікова психологія. – К., 1976. – С. 28-72.
156. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
157. Котляров А.В. Другие наркотики, или Homo Addictus: Человек зависимый / А.В. Котляров. – М. : Психотерапия, 2006. – 480 с.

158. Кочарян А. С. Психометрическая оценка методики диагностики зависимости Б. Уайнхолда / А.С. Кочарян, Е.В. Фролова // Вісн. Харк. нац. ун-ту. Сер. Психологія. – 2006. – № 718. – С. 47-51.
159. Кочарян А. Виховання культури користувача Інтернету. Безпека у всесвітній мережі / А.Б.Кочарян, Н.І.Гущина [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.lib.izmailonline.com/textbooks/innovations/278-vihovannya-kulturi-koristuvacha-nternetu-bezpeka-u-vsesvtny-merezh-kocharyan-nguschina.html>
160. Кравчук Л. Світ емоцій: корекційно-розвивальна програма для підлітків / Л. Кравчук // Психолог. – 2010. – № 17 (401). – С. 8.
161. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер, 2006. – 940 с.
162. Кратцер С. Любители чатов страдают нарушениями психіки / С. Кратцер. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,2166857,00.html>.
163. Крылов В.В. Информационные преступления – новый криминалистический объект / В.В. Крылов // Российская юстиция, 1997. – № 4 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://jurqa.hut.ru/all.docs/u/a/gk58yv7u.html>.
164. Кузнєцова І.В. Технології створення розвивального середовища в мережі Інтернет / І.В. Кузнєцова. – Кіровоград : Код, 2009. – 124 с.
165. Кузнєцова О. Компьютеромания / О. Кузнєцова // Здоровье детей. – 2009 . – № 4. – С. 7-11.
166. Кузнєцова Ю.М. Психология жителей Интернета / Ю.М. Кузнєцова, Н. В. Чудова – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 224 с.
167. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики / Л.В.Куликов. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.
168. Курек Н.С. Дефицит психической активности: пассивность личности и болезнь / Н.С. Курек. – М.: Институт психологии РАН, 1996. – 245с.
169. Кутейников А.Н. Математические методы в психологии / А.Н. Кутейников. – СПб. : Речь, 2008. – 172 с.
170. Лазарус А. Мысленным взором: Образы как средство психотерапии / А. Лазарус – М. : Независимая фирма «Класс», 2000. – 144 с.
171. Лазеева Л. Подросток в мире компьютера / Л. Лазеева // Библиотека. – 2006. – № 7.– С. 16-18.
172. Лантушко Г.Н. Развитие личностного целеполагания старшеклассников / Г.Н. Лантушко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 2. – С. 19.
173. Лебедева Л.Д. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии / Л.Д. Лебедева, Ю.В. Никонорова. – СПб. : Речь, 2006. – 336 с.

174. Лебединская К.С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте / К.С. Лебединская, В.В. Лебединский. – М. : Академический проект; Трикста. – 2011. – 303 с.
175. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – СПб. : Речь, 2000. – 156 с.
176. Левшунова Н. Теоретичні та практичні основи профілактики залежності в підлітків / Н. Левшунова // Психолог. – 2009. – № 35 (371). – С. 13-15.
177. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв.: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. Деятельность. Сознание. Личность – С. 94-231.
178. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2011. – № 1. – С. 3-27.
179. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2006. – 18 с.
180. Лещенко Л. Комп'ютерна залежність – це небезпечно / Л. Лещенко // Початкова школа. – 2006. – № 3. – С. 42-46.
181. Ліщинська О.А. Аналіз причин тотальної психічної залежності / О.А . Ліщинська // Психолог. – 2007. – № 17 (257). – С. 31-32.
182. Ліщинська О.А. Нефармакологічна психологічна залежність / О.А . Ліщинська // Психолог. – 2006. – № 17 (212). – С. 26-28.
183. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 704 с.
184. Лопатина А. Семейные заповеди / А. Лопатина, М. Скребцова. – М. : Амрита-Русь, 2008. – 320 с.
185. Лоскутова В.А. Интернет-зависимость – патология XXI века / В.А. Лоскутова // Вопросы ментал. медицины и экологии.– 2000.– №1. – С. 11-13.
186. Лоскутова В.А. Механизмы формирования Интернет-аддикции / В.А. Лоскутова, В.И. Есаулов // 13 съезд психиатров России : материалы съезда. – М., 2000. – С. 290-291.
187. Лукашевич В.Г. Реформування чинного законодавства з питань кримінальної відповідальності за злочини в сфері комп'ютерної інформації / В.Г. Лукашевич, В.О. Голубев // Інформаційні технології та захист інформації : зб. наук. праць / Міністерство внутрішніх справ України. Запорізький юридичний інститут. – Запоріжжя, 1998. – Вип. 1. – С. 18.
188. Любители чатов страдают нарушениями психики. 17.09.2006б Deutsche Welle [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,2166857,00.html>
189. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ / С. Мадди ; пер. с англ. И. Авидона, А. Батустина, П. Румянцевой. – СПб. : Речь, 2002. – 539 с.
190. Макаренко А.С. О воспитании / А.С. Макаренко. – М. : Изд-во политической литературы, 1990. – 416 с.

191. Максименко С.Д. Генетическая психология / С.Д. Максименко. – М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 2000. – 319 с.
192. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К., 2006. – 240 с.
193. Максимова Н. Ю. Профілактика наркоманії серед підлітків та молоді / Н. Ю. Максимова // Психолог. – 2004. – № 20 (116). – С. 28.
194. Малинаускас Р. К. Психическое здоровье студентов педагогических вузов [Электронный ресурс] / Р. К. Малинаускас, А. Думчене. – Режим доступа : <http://lib.sportedu.ru/Press/FVS/2010N3/p45-47.htm>
195. Маркузе Г. Одномерный человек. Исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе. – М. : АСТ, 2009. – 331 с.
196. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу ; перевод с англ. А. М. Татлыбаевой. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
197. Матвеев Б.Р. Развитие личности подростка: программа практических занятий / Б.Р. Матвеев – СПб. : Речь, 2007. – 175 с.
198. Матковская И. Роль мотива в достижении цели / И. Матковская // Учитель. – 2007. – № 5. – С. 70-72.
199. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 : Брянск, 2000 385 с. < <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/122788.htm1#contents> >
200. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е.И. Машбиц. – К. : Вища школа, 1987. – 172 с.
201. Машбиць Ю.І. Довизначення учбової задачі як психологічний механізм навчання / Ю.І. Машбиць // Вісник Харківського національного університету. Серія Психологія. Розвивальне навчання в Україні: стан і перспективи : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції. – № 453. – Х. : Видавничий центр Харків. нац. Ун-ту, 2000. – С. 21-25.
202. Машек Ю.О. Усунення залежності від азартних ігор / Ю.О. Машек. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 104 с.
203. Мелоян А.Е. Соціально-психологічні аспекти Інтернет-залежності в підлітковому віці / А.Е. Мелоян, В.О. Гатицька // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К. : Міленіум, 2007. – Т.8, вип. 3. – С. 166-173.
204. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология / В.Д. Менделевич. – М. : Медпресс, 2001. – 592 с.
205. Мерлин В.С. Опыт изучения онтогенеза интегральной индивидуальности человека / В.С. Мерлин // Возрастная психология. – 1977. – № 5. – С. 88-97.
206. Методики диагностики и измерения психических состояний личности / состав. А.О. Прохоров. – М. : ПЕРСЭ, 2004. – 176 с.
207. Мізерна О.О. Корекційна тренінгова програма «Самовдосконалення» для подолання агресивних проявів серед підлітків / О.О. Мізерна // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 39

208. Мірошніченко Л.Г. Віртуальна реальність / Л.Г. Мірошніченко. – К.: Хімджест, 2006. – 104 с.
209. Мнацакян Л.И. Личность и оценочные способности старшеклассников / Л.И. Мнацакян. – М. : Просвещение, 1991. – 252 с.
210. Морено Я.Л. Психодрама / Я.Л. Морено ; пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. – М. : Апрель Пресс: Эксмо-Пресс, 2001.
211. Москаленко В.Д. Зависимость: семейная болезнь / В.Д. Москаленко. – М . : ПЕРСЭ, 2009. – 129 с.
212. Мотрук Т.О. Аналіз психічних станів при ігровій залежності / Т.О. Мотрук // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 9. – С. 64-67.
213. Мотрук Т.О. Соціально-психологічні фактори ризику виникнення адиктивної поведінки в юнацькому віці / Т.О. Мотрук // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – № 26 (50). – Ч. I. – С. 304-309
214. Мураткина Ю.Н. Взаимосвязь компьютерной зависимости и совладающего поведения подростков : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07. / Ю.Н. Мураткина. – Сургут, 2010. – 154 с.
215. Мюррей К. Интернет-зависимость с точки зрения нарративной психологии / К. Мюррей // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А.Е. Войскунского. – М.: 2000. – С. 132-140.
216. Мосейчук Ю.Ю. Результати тривалого застосування програми корекції психологічних розладів у студентів [Електронний ресурс] / Ю.Ю. Мосейчук. – Режим доступу : http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb/texts/2007-10/07moycps.pdf
217. Назар М.М. Інтернет-спілкування як чинник особистісних змін у юнацькому віці : дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / М.М. Назар. – К., 2010. – 396 с.
218. Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А.Д. Наследов. – СПб : Питер, 2005. – 416 с.
219. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А.Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2008. – 392 с.
220. Некрасов В. Интернетомания – миф или диагноз? / В. Некрасов // Мой компьютер. – 2003. – № 40/263. – С. 14-15.
221. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, – 2001. – 688 с. (у 3 кн., кн.1: Общие основы психологии).
222. Нестеров В.Ю. Некоторые аспекты коммуникационных процессов в Сети с точки зрения культурологии / В.Ю. Нестеров, В.И. Нестерова // 5-я Международная научно-практическая конференция Информационные системы и технологии «Виртуальный мир Инфосферы: практическое использование человеком». – Владивосток, 1998. – С. 70.

223. Нестеров В.Ю. Карнавальная составляющая как один из факторов коммуникативного феномена чатов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://flogiston.df.ru/projects/articles/nesterov.shtml>
224. Носов Н.А. Виртуальная реальность [Электронный ресурс] / Н.А. Носов // Вопросы философии. – 1999. – № 10. – С. 157-158. – Режим доступа : http://www.virnualistika.ru/slov_11.html
225. Носов Н.А. Маніфест віртуалістики [Электронный ресурс] / Н.А. Носов. – Режим доступа : http://www.virnualistika.ru/vip_15.html
226. Ольшанникова А.Е. Эмоции и воспитание / А.Е. Ольшанникова. – М. : Знание, 1983. – 80 с.
227. Омельчук Р. А. Метод проектів у контексті сучасної освіти / Р. А. Омельчук // Шкільний світ. – 2007. – № 42. – С. 8.
228. Орлов С.В. Человек и его потребности / С.В. Орлов, Н.А. Дмитренко. – СПб. : Питер, – 2008. – 160 с.
229. Осипова А.А. Общая психокоррекция / Осипова А.А. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 512 с.
230. Основы безопасности жизнедеятельности. Интернет-зависимость сродни наркомании и алкоголизму [Электронный ресурс]. – 2008. – № 9. – С. 27-28. – Режим доступа : <http://www.staff@membrana.ru>
231. Особистісні кризи студентського віку : зб. наук. праць / за ред. Т.М. Титаренко ; Волин. Держ. Ун-т імені Лесі Українки. – Луцьк. : Вежа, 2001. – 112 с.
232. Панов С. Интернет-зависимость: причины и последствия / С. Панов // Учитель. – 2007. – № 5. – С. 63-66.
233. Пантелеев, С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантелеев. – М. : МГУ, 1991. – 110 с.
234. Пелевин В.О. Принц Госплана/ В.О. Пелевин. – М. : Вагриус, 2003. – 320 с.
235. Пережогин Л.О. Интернет-аддикция в подростковой среде / Л.О. Пережогин // Сборник тезисов международной конференции «Подростки и молодежь в меняющемся обществе – проблемы девиантного поведения». – Москва, 2001. – М. : Новый отсчет, 2001. – С. 56-68.
236. Перлз Ф. Гештальт-семинары : перевод с англ. – М. : Институт Общегуманитарных исследований, 2007. – 352 с.
237. Петрунec В.П. Нелегкий шаг к юности / В.П. Петрунec. – М.: Педагогіка , 1984. – 160 с.
238. Полат Е.С. Типология телекоммуникационных проектов / Е.С. Полат // Наука и школа. – 1997. – № 4. – С.5
239. Посохова В.В. Соціально-психологічні особливості формування життєвих планів Інтернет-залежної молоді : дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / В.В. Посохова // Інститут соціальної та політичної психології АПН України. — К., 2006. – 155с.

240. Психические состояния / Под ред. Л.В. Куликова. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
241. Психология зависимости: хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. – Мн. Харвест, 2004. – 592 с.
242. Психологія і Інтернет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psychology.ru/internet/>
243. Психология и лечение зависимого поведения / під ред. С. Даулинга ; пер. с англ. Р.Р. Мурзатина. – М. : Независимая фирма «Класс», 2000. – 457 с.
244. Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М. : АСТ: Астрель, 2009. – 704 с.
245. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / под ред. М.К. Тутушкиной. – СПб. : Дидактика Плюс, 2001. – 348 с.
246. Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга / В.Г. Пузиков. – СПб. : Речь , 2005. – 224 с.
247. Раис Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. — СПб.: Питер, 2000. — 624 с.
248. Реан А.А. Психология изучения личности / А.А. Реан. – СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 1999. – 288 с.
249. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М.: Прогресс, 1979. - 392 с.
250. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М: Мир, 1994. – 320 с.
251. Рогов Е.И. Психология общения / Е.И. Рогов. – М. : Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2005. – 335 с.
252. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / К. Роджерс. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1997. – 320 с.
253. Роджерс К. К науке о личности / К. Р. Роджерс // История зарубежной психологии : тексты / [отв. ред.: П.Я. Гальперина, В.Н. Ждан]. – МГУ, 1996. – С. 200-230.
254. Розенфельд Р.А. Суб'єкт злочину «незаконне втручання в роботу електронно-обчислювальних машин (комп'ютерів), їх систем та комп'ютерних мереж» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.crime-research.org/library/Rozenf.htm>.
255. Роменець В.А. Історія психології XIX – на початку XX століття / В.А. Роменець. – К. : Вища школа, 1995. – 614 с.
256. Роменець В.А. Історія психології XX століття / В.А. Роменець, І.П. Маноха. – К. : Либідь, 1998. – 989 с.
257. Роменець В.А. Постановня канонічної психології / В.А. Роменець // Основи психології / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К. : Либідь, 2006. – С. 605-621.
258. Роменець В.А. Унікальність і відповідальність вчинку як засади його рефлексивності / В.А. Роменець // «Ars vetus – Ars nova» – К. : Гнозис, 1999. –

С. 7-15.

259. Рубинштейн С.Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – С. 19-46.
260. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2008. – 713 с.
261. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн // Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – С. 43-280.
262. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – С. 220-235.
263. Рудестам К.Е. Групповая психотерапия / К.Е. Рудестам. – СПб. : Питер, 2000. – 384 с.
264. Савчин М.В. Вікова психологія / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К. : Академвидав, 2011. – 368 с.
265. Савчук О. М. Стратегії роботи зі співзалежними жінками, які зазнають насильства в сім'ї / О.М. Савчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 60
266. Сагань І. Відповідальність як фактор запобігання ризику застосування інформаційно-комунікативних технологій у навчанні / І. Сагань // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С. Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К. : Міленіум, 2007. – Т.8, вип. 3. – С. 153-158.
267. Сакбаев А.А. Различия осознаваемых мотивов у подростков с разной степенью компьютерной ориентированности / А.А. Сакбаев // Материалы конференции «Человек в психологии: ориентиры исследований в новом столетии» (20 апреля 2001 г.). – Караганда : Каргу, 2001. – С.172-178
268. Сакович Н.А. Игры в тигры : сборник игр для работы с агрессивными детьми и подростками / Н.А. Сакович. – СПб. : Речь, 2007. – 208 с.
269. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности / О.П. Санникова. – Одесса : Хорс, 1995. – 364 с.
270. Сарджвеладзе Н.И. Самоотношение личности // Психология самосознания / Н.И. Сарджвеладзе. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ – М», 2000. – 672 с.
271. Семиченко В.А. Психологія спілкування / В.А. Семиченко. – К. : Магістр-S, 1998. – 152 с.
272. Сімонов Ю. Інтернет: он-лайн ігри / Ю. Сімонов // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2010. – № 6. – С. 16-17.
273. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2007. – 350 с.
274. Скворцов В.В. Способы разрешения конфликтов. – М.: АНХ при совете Министров СССР, 1986. – 46 с.
275. Смалюк Т.В. Мотивація досягнень у реалізації життєвих перспектив старшокласників / Т.В. Смалюк // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / за ред. С.

- Д. Максименка. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2007. – Т. 10, вип. 2. – 678 с.
276. Смульсон М.Л. Інтелектуальні навчаючі системи і теоретичний аспект / М.Л. Смульсон // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1998. – № 4. – № 3-6.
277. Смульсон М.Л. Інтелектуалізація діяльності вчителя в умовах використання нових інформаційних технологій навчання // Психологія : зб. наук. праць НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – Вип. 4 (7). – С. 100-104.
278. Смульсон М.Л. Нові комп'ютерні технології та інтелектуальна активність молоді / М.Л. Смульсон // Духовність та злагода в українському суспільстві на перехресті тисячоліть : Матер. Всеукр. наук. практик. конференції (16-18 вересня 1999 р.) : Зб. наук. праць Київ. військ.-гуманітар. ін.-ту Міністерства оборони України. – К., 1999. – № 5 (2). – С. 449-454.
279. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія / М.Л. Смульсон. – К. : Знання, 2001. – 276 с.
280. Смульсон М.Л. Проектування дистанційних середовищ саморозвитку в умовах новітніх комп'ютерних технологій / М.Л. Смульсон // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С. Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К. : ДП «Інформ. – аналіт. агентство», 2010 . – С. 215-224.
281. Смульсон М.Л. Психологічні особливості віртуальних навчальних середовищ / М.Л. Смульсон // Актуальні проблеми психології : зб. наукових пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – Т.8, вип. 8: Психологічна теорія і технологія навчання. – С. 116-126.
282. Спиваковский А. Интернет как ключевой фактор интеграции системы образования Украины в мировую образовательную среду / А. Спиваковский, Е. Полищук // Збірник наукових праць. Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту. Серія : Педагогіка. – 2003. – № 3. – С. 69-79.
283. Старшенбаум Г.В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей / Г.В. Старшенбаум. – М. : Когито-Центр, 2006. – 367 с.
284. Стеценко І. «Герой» нашого часу. Психологічна класифікація комп'ютерних ігор / І. Стеценко // Психолог. – 2006. – № 46 (238). – С. 10-12.
285. Столяренко Л.Д. Основы психологии: практикум / сост. Л.Д. Столяренко . – Ростов н/д : Феникс, 2008. – 686 с.
286. Сулер Дж. Люди превращаются в электроников. Основные психологические характеристики виртуального пространства [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://flogiston.ru/project/translate/electronic.shtml>
287. Суська О.О. Інформаційний імунітет: Проблеми психологічного захисту в інформаційному просторі : монографія / О.О. Суська. – К., 2008. – 232 с.
288. Сухомлинский В.А. Избранные произведения : [в 5-ти т.] / В.А. Сухомлинский. – К., 1996. – Т. 3. – С. 9-28.

289. Сучасна зарубіжна соціальна філософія: хрестоматія. – К. : Либідь, 1996. – 385 с.
290. Татенко В.О. Вчинок як принцип побудови теорії та історії психології / В.О. Татенко, В.А. Роменець // Основи психології / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К. : Либідь, 2006. – С. 161-193.
291. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. О. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В.О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С. 316-358.
292. Ткачишина О.Р. Особливості динаміки показників соціально-психологічної адаптації студентів – майбутніх фахівців з комп'ютерних технологій / О.Р. Ткачишина // Актуальні проблеми психології. Т.І: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія : зб. наук. праць. – К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2006. – Ч. 18. – С.109-113.
293. Ткачишина О.Р. Проблема соціально-психологічної адаптації студентів – майбутніх фахівців з комп'ютерних технологій / О.Р. Ткачишина // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон, 2006. – Вип. 41. – С. 387-391.
294. Тимофеева А. Психологическое воздействие компьютерных игр: формирование зависимости, развитие агрессивности / А. Тимофеева // Сборник материалов круглого стола «Дети и Интернет» – Челябинск, 2005. – С. 18-25.
295. Тимощук И.Г. Ценностно-смысловая сфера студентов-психологов, ориентированных на профессию психолога-консультанта / И.Г. Тимощук, Т. И. Корольук // Журнал практикующего психолога. – 2008. – № 14. – С. 214-215.
296. Титаренко Т. М. Психологія життєвої кризи / Т. М. Титаренко. – К.: Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
297. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
298. Тихомиров О.К. Общение, опосредованное компьютером / О.К. Тихомиров, Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский // Вестник Московского университета. – Серия 14 : Психология. – 1986. – № 3. – С. 31-42.
299. Тихомиров О.К. Психологическая экспертиза компьютеризированной психодиагностической деятельности / О.К. Тихомиров, Л.П. Гурьева // Психологический журнал. – 1992. – Т.13. – № 1. – С. 49-60.
300. Тихомиров О.К. Психологический анализ трудовой деятельности, опосредствованной компьютером / О.К. Тихомиров, Л.П. Гурьева // Психологічний журнал. – 1986. – № 5. – С. 13-25.
301. Торн К. Тренинг. Настольная книга тренера / К. Торн, Д. Маккей. – СПб: Питер, 2001. – 208 с.
302. Тоффлер Э. Третья волна [Электронный ресурс] / Э. Тоффлер // Центр гуманитарных технологий. – Режим доступа : <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/4821>

303. Травин В.В. Мотивационный менеджмент: модуль III / В.В. Травин, М.И . Магура, М.Б. Курбатова. – М. : Дело, 2007. – 128 с.
304. Третьякова Ю.В. Сучасні напрямки дослідження цінностей і ціннісних орієнтацій / Ю.В. Третьякова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – № 9 (33). – С. 20-27.
305. Трифонова Т. А. Особенности волевого компонента Я-концепции при целенаправленном развитии способности к самоуправлению : дис...канд. психол. наук: 19.00.01 / Т.А. Трифонова. – Казань, 2004. – 157 с.
306. Троїцька С.В. Цінуй життя: основи просвітницької роботи щодо здорового способу життя / С.В. Троїцька // Соціальний працівник. – 2006. – № 24 (24). – С. 10.
307. Турецька Х. Інтернет-залежність як предмет психологічного дослідження / Турецька Христина // Вісник Львівського університету. Філософські науки. – 2007. – Вип. 10. – С. 365-375.
308. Туріщева Л.В. Психологічні тренінги. – Х.: Вид. група «Основа», 2012. – 124 с.
309. Туріщева Л.В. Корекційна робота соціального педагога. Ігри та вправи / Л. В. Туріщева. – Х.: Вид. група «Основа», 2013. – 127 с.
310. Фатурова В.М. Інтернет-середовище як фактор психологічного розвитку комунікативного потенціалу особистості : дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-тут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 223 с.
311. Федоренко Л.М. Комп'ютерна ігроманія неповнолітніх очима юридичного психолога / Л.М. Федоренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 5. – С. 72-76.
312. Федоренко С.В. Глобалізація розвитку комп'ютерних технологій: Інтернет, досягнення та наслідки / С.В. Федоренко // Проблеми та перспективи наук в умовах глобалізації : [матеріали VI Всеукраїнської наукової конференції. – Ч.ІІ: фізичне виховання, фізика, інформатика, математика, техніка, біологія, хімія]. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2010. – 136 с.
313. Федоренко С.В. Емоційно-мотиваційні чинники виникнення комп'ютерної залежності у студентської молоді. / С. В. Федоренко // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. – К. : ДП «Інформ.-аналітичне агенство», 2010. – Т.8, вип. 7. – 282 с.
314. Федоренко С.В. Розвивальні можливості та проблеми молоді у просторі комп'ютерних ігор / С.В. Федоренко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – том VII. Екологічна психологія. – Вип. 27. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 550 с.
315. Федоренко С.В. Емоційні та мотиваційні аспекти виникнення комп'ютерного uzалежнення / С. В. Федоренко // Науковий часопис НПУ

- імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – № 34 (58). – 288 с.
316. Федоренко С.В. Чинники виникнення Інтернет-залежної поведінки у студентської молоді / С.В. Федоренко // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології» – Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. – Вип. 20. – 336 с.
317. Федоренко С. В. Корекційна тренінгова програма для зниження комп'ютерної залежності у осіб юнацького віку / С.В. Федоренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – № 1. – С. 28-38.
318. Федоренко С.В. Безпека молоді в інформаційному просторі Інтернет / С. В. Федоренко // Матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції «Людина, культура, техніка у новому тисячолітті», 20-21 вересня 2012 року. – Х. : Видавничий центр «ХАї», 2012. – 181 с.
319. Федоренко С.В. Психологічні особливості побудови корекційно-тренінгової програми зі зниження комп'ютерної залежності у студентської молоді / С.В. Федоренко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – Том 8. Психологічна теорія і технологія навчання. – Вип. 8. – 180 с.
320. Федоренко С.В. Психологічні особливості побудови корекційно-тренінгової програми зі зниження комп'ютерної залежності [Електронний ресурс] / С.В. Федоренко. – Режим доступу : <http://www.psy-science.com.ua> www.psy-science.com.ua
321. Федоренко С.В. Молодь і комп'ютер: безпечне використання інформаційних технологій / С.В. Федоренко // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Інформаційні технології в креативному навчанні творчо обдарованих старшокласників»], (15 листопада 2012 р.). – К: Інститут обдарованої дитини, 2012. – 98 с.
322. Федоренко С.В. Молодежь и информационные технологии: угрозы виртуального пространства Интернет / С.В. Федоренко // Материалы международной заочной научно-практической конференции [«Личность и общество: актуальные проблемы педагогики и психологии»: Часть II (27 ноября 2012 г.)]. – Новосибирск : СибАК, 2012. – 182 с.
323. Федосов А. Диагноз – Интернет-зависимость / А. Федосов // Учитель. – 2008. – № 3. – С. 80-83.
324. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности. Избранные труды в 2-х томах / Д.И. Фельдштейн. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2005 – 299 с.
325. Фенихель О. Психоаналитическая теория неврозов / Отто Фенихель. – М. : Академический проспект, 2004. – 848 с.

326. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего / К. Фопель. – К. : Генезис, 2000. – С. 36.
327. Франкл В. Человек в поисках смысла / общ. ред. Л.Я. Гофмана, Д.А. Леонтьева / Виктор Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
328. Фрейд З. «Я» и «Оно». Труды разных лет: в 2-х т. / Зигмунд Фрейд. – Тбилиси: Мерани, 1991. – Т.1. – 400 с.
329. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм ; пер. с нем. Э. Телятниковой. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА, 2006. – 635 с.
330. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя / Э. Фромм. – М. : АСТ МОСКВА, 2006. – 571 с.
331. Фромм Э. Революция надежды. Избавление от иллюзий / Э. Фромм ; перевод с англ. П. С. Гуревича – М. : Айрис-пресс, 2005. – 352 с.
332. Фурманов И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И.А. Фурманов. – СПб. : Речь, 2007. – 480 с.
333. Хассен С. Освобождение от психологического насилия / С. Хассен. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 400 с.
334. Хейлз К.Н. Як ми стали постлюдством: Віртуальні тіла в кібернетиці, літературі та інформатиці / К.Н. Хейлз ; пер. з англ. Є. Т. Марічева; наук. ред. С. Ю. Шліпченко. – К. : Ніка-Центр, 2002. – 430 с.
335. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
336. Хлівна О. Індивідуально-психологічні характеристики психічного здоров'я студентської молоді [Електронний ресурс] / О. Хлівна. – Режим доступу : [http:// www.social-science.com.ua](http://www.social-science.com.ua).
337. Хорни К. Ваши внутренние конфликты / К. Хорни. – М. : Академический проект, 2007. – 224 с.
338. Церковний А. Аспекти формування Інтернет-залежності / А. Церковний // Соціальна психологія. – 2004. – № 5 (7) – С. 149-154.
339. Ципоркина И.В. Психологическая зависимость: как не разориться, покупая счастье / И.В. Ципоркина, Е.А. Кабанова. – М. : АСТ-Пресс Книга. – 336 с.
340. Чайка Г.В. Симптоми комп'ютерної залежності / Г.В. Чайка // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 10.– С. 52-55.
341. Чудова И.В. Особенности образа «Я» «Жителя Интернета» [Электронный ресурс] / И.В. Чудова // Психологический журнал. – 2002. – № 1. – С. 113–117. – Режим доступу : http://www.psychol.ras.ru/08_1_02.shtml
342. Чудова Н.В. Психологические особенности коммуникативного пространства Интернет / Н.В. Чудова, Н.А. Евлампиева, Н.А. Рахимова // Медиапсихология. – М., 2001. – С. 35-47.
343. Шадриков В.Д. Введение в психологию: эмоции и чувства / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2002. – 156 с.
344. Шапар Б.В. Психологічний тлумачний словник / Б.В. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.

345. Шапкін С.А. Комп'ютерна гра: нова область психологічних досліджень / С. А. Шапкін // Психологічний журнал. – 1999. – Т. 20. – № 1 – С. 86-92.
346. Шварацький С. Інтернет-залежність: як це працює / С. Шварацький // Директор школи. – 2009. – № 5. – С. 39-41.
347. Шевченко И. Некоторые психологические особенности общения посредством Internet [Електронний ресурс] / И. Шевченко. – Режим доступу : <http://flogiston.ru/articles/netpsy/shevchenko>
348. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / Г. Шихи – СПб : Ювента, 1999. – 436 с.
349. Шишова Т. В плену у «умного ящика» / Т. Шишова // Народное образование. – 2002. – № 8. – С. 178-179.
350. Шмелев А.Г. Мир поправимых ошибок. Вычислительная техника и ее применение. Компьютерные игры / А.Г. Шмелев. – 1988. – № 3. – С. 27.
351. Щедрина Е.В. Обсуждение проблемы влияния компьютерных игр на психику / Е.В. Щедрина // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 182-184.
352. Эксакусто Т.В. Практикум по групповой психокоррекции: тренинги, упражнения, ролевые игры / Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 339 с.
353. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход / А. Эллис. – СПб.: Сова; М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.
354. Эллюль Ж. Политическая иллюзия / Ж. Эллюль. – М. : NOTA BENE, 2004. – 432 с.
355. Эльконин Б. Д. Психология развития / Б. Д. Эльконин – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 144 с.
356. Эльконин Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития / Б. Д. Эльконин – М. : Тривола, 1994. – 252 с.
357. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
358. Юнг К. Психологические типы. – М., 2002. – 718 с.
359. Юрьева Л.Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика : монография / Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Больбот. – Днепропетровск : Пороги, 2006. – 196 с.
360. Ялом И. Групповая психотерапия: теория и практика / И. Ялом. – М. : Апрель Пресс, 2001. – 571 с.
361. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – М. : Независимая фирма «Класс». М. : Апрель Пресс, 2001. – 490 с.
362. Ямницький В.М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент / Південноукраїнський науковий центр АПН України, Рівненський державний гуманітарний університет / В.М. Ямницький. – Рівне: РДГУ, 2006. – 362 с.
363. Янг К.С. Диагноз Интернет-зависимость / К.С. Янг // Мир Интернет. – 2000. – № 2 – С. 24-29.
364. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції / Т.С. Яценко –

К. : Либідь, 1996. – 264 с.

365. Center for Internet Addiction Recovery [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.netaddiction.com>

366. Computer Addiction Services (ДГ. Огзаск) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.computeraddiction.com>

367. Country Report on Information Access and Media and Information Literacy: Republic Of Korea. Cheung Moon Cho. Asia Pacific information network (apin) meeting and ict literacy workshop. 23-26 November 2010. Manila, Philippines [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

http://www.aijc.com.ph/country_reports/Korea.pdf

368. Davis R., Flett G., Bessre A.

Validation of a new scale for measuring problematic Internet use: Implications for pre- screening // CyberPsychol. Behavior employment screening // CyberPsychol. Behavior. – 2002. – Vol. 5, N 4 . – P . 331-345.

369. Donath, Judith S. Identity and deception in the Virtual community [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

[http://judith.www.media.mit.edu/Judith/Identity/Identity Deception.html](http://judith.www.media.mit.edu/Judith/Identity/Identity%20Deception.html)

370. Greenfield D.M. Virtual Addiction: Help for Netheads, Cyberfreaks, and Those Who Love Them, Oakland: New Harbinger Publ. – 1999. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://sash-list.net/griffin-shelley_1.pdf

371. Goldberg I. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psycom.net/iadcriteria.html>

372. Griffiths M.D. Does Internet and computer «Addiction» exist ? Some case study evidence / M.D. Griffiths // CyberPsychology and Behavior. – 2000. – Vol. 3 (2). – P. 211-218.

373. Griffiths M.D. Internet addiction – time to be taken seriously? [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

<http://books.google.com/books?hl=uk&lr=&id=fcfopILiW6MC&oi=fnd&pg=PA148&dq=46.%09Griffiths+M.D.+Internet+addiction+%E2%80%93+time+to+be+taken+seriously%3F//+Addiction+Research.&ots=maB8BbDAvm&sig=SBd17ZbswshndN3Ghi5IXIDJEw>

374. Griffiths M.D. Internet addiction: Internet fuels other addictions / M.D.

Griffiths // Student British Medical Journal. – 1999. – V. 7. – P. 428-429.

375. Grohol J. (1995). Unprofessional practices: On Internet addiction disorder [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psychcentral.com/new2.htm>

376. Grohol J. «Internet Addiction guide» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : HYPERLINK "http://psychcentral.com/netaddiction" <http://psychcentral.com/netaddiction>

377. Hall A.S. Internet addiction: College student case study using best practices in cognitive behavior therapy [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

HYPERLINK "http://arbuz.uz/w_zavisimost.html" http://arbuz.uz/w_zavisimost.html

378. Hall A., Parsons J.

Internet Addiction: Student case study using best practices in cognitive behavior t

- herapy /A. Hall // Journal of Mental Health Counseling. – 2001. – Vol 23, N 4. – P . 312-327.
379. Huang M.P., Alessi N.E. «Internet addiction, Internet psychotherapy»; Reply / M.P. Huang, N.E. Alessi // American Journal of Psychiatry. – 1997. – Vol. 154 (6), – P. 890.
380. Kilpatric W.H. The Project Method / W.H. Kilpatric // Teachers College Record. – 1918. – P. 319-334.
381. Kim K., Ryu E., Chon M.Y., Yeun E.J., Choi S.Y., Seo J.S., Nam B.W. Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: A questionnaire survey [Электронный ресурс] / К. Kim, Е. Рюу, М.У. Chon, Е.У. Yeun, S.Y. Choi, J.S. Seo, B.W. Nam // International Journal of Nursing Studies. – V. 43, Issue 2. – P. 185-192. – Режим доступа : http://www.sciencedirect.com/science?ob=ArticleURL&udi=B6T7T-4FXMCY61&user=10&rdoc=l&fmt=&orig=search&sort=d&view=c&a cct=C000050221&_version=1&urlVersion=0&userid=10 &md5=c66c435436 6ed9ad19d21b67bf267eee.
382. Lasarus A.A. Multimodal behavior therapy: Treating of Nervous and Mental Disease / A.A. Lasarus. – 1973. – P. 160-182.
383. Lingvo 12.[Электронный ресурс] / Режимдоступу: <http://www.lingvo.ua/uk>
384. Marks I. Behavioural (non-chemical) addictions [Электронный ресурс] // British J. Addict. – 1990. – V. 85. – P. 1389-1394. – Режим доступа : <http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/j.1360-0443.1990.tb01618.x>
385. Marcuse Herbert. Some Social Implications of Modern Technology [Электронный ресурс] / Herbert Marcuse // The Essential Frankfurt School Reader , NY 1995. – Режим доступа : <http://www.vse-tut.if.ua/files/sociologiya/1130790884> HYPERLINK "http://www.vse-tut.if.ua/files/sociologiya/1130790884_1292/45.doc" _1292/45.doc
386. Orzack M.H. Computer Addiction: What is it ? / M.H. Orzack // Psychiatric Times. – 1999. – P. 34-38.
387. Reid E. Cultural Formations in Text-Based Virtual Realities / E. Reid // A thesis submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts. Cultural Studies Program. Department of English. University of Melbourn. – Melbourn, 1994. – P. 1134-1141.
388. Rosenzweig S. The Picture-association Method and its Application in a Study of Reactions to Frustration. 1945.
389. Seeman O. Psybertherapy on the Internet and its implications for psychiatry, psychotherapy and psychosomatics / O. Seeman, V.D. Seeman, R. Boerner // European J. of Mediical Research. – 1998. – V. 3 (12). – P. 571-576.
390. Shapira N.A. Psychiatric features of individuals with problematic Internet use / N.A. Shapira, T.D. Goldsmith, P.E. Keck // Journal of Affective Disorders. – 2000. – Vol. 57, No 1 – 3. – P. 267-272.
391. Shaffer H. J. Computer addiction: A critical consideration / H. J. Shaffer, M. N. Hall, Van der Bilt J. // American J. of orthopsychiatry. – 2000. – Vol. 70 (2). – pp. 162-168.

392. Shotton M.A. Computer Addiction / M.A. Shotton // A Study of Computer Dependency. – London : Taylor & Francis. 1989.
393. Suler J. Computer and Cybercpace Addiction / J. Suler // International Journal of Applied Psychoanalytic Studies. – 2004. – Vol. 1, No 4. – P. 359-362.
394. Suler J. Human Becomes Electric: The Basic Psychological Features of Cyberspace [Электронный ресурс] / J. Suler. – 1996. – Режим доступа : <http://www.rider.edu/~suler/psycuber/basicfeat.html>
395. Suler J. The Psychology of Cyberspace. The Psychology of Avatars and Graphical Space in Multimedia Chat Communities [Электронный ресурс] / J. Suler. – 1996. – Режим доступа : <http://www-usr.rider.edu/~suler/psycuber/psyav.html>.
396. Surratt C. Netaholics ? The Creation of a Pathology / C. Surratt. – Commack, NY: Nova Science Publ. 1999.
397. Taylor P. A. Hackers: Crime in the Digital Sublime / P. A. Taylor. – L. –N.Y. : Routledge, 1990.
398. Turkle Sh. The Second Self / Sh. Turkle. – New York, NY: Simon and Schuster, 1984.
399. Turkle Sh. Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet / Sh. Turkle. – New York : A Touchstone Book, 1995.
400. Turkle Sh. Parallel lives: working on identity in virtual spase / Sh. Turkle // Constructing the self in a mediated world: inquiries in social construction. – N.Y. – 1996. – P. 156-175.
401. Wallace P. The Psychology of the Internet / P. Wallace. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1999. – 264 p.
402. Young K.S. Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder [Электронный ресурс] / K.S. Young // CyberPsychology and Behavior. – 1998. – Vol. 1., No.3. – P. 237-244. – Режим доступа : <http://netaddiction.com/articles/newdisorder.htm>
403. Young, Kimberly S. What makes the Internet Addictive: potential explanations pathological Internet use [Электронный ресурс] / K.S. Young // Paper presented at the 105th annual conference of the America Psychological Association, August, 1997, Chicago, IL. – Режим доступа : <http://www.uva.nl/socios psyberspace.html>
404. Young K.S. Internet addiction: Personality traits associated with its development [Электронный ресурс] / K.S.Young, R.C. Rodgers // Paper presented at the 69th annual meeting of the Eastern // Psychological Association. – 1998. – P. 354-402. – Режим доступа : <http://netaddiction.com/articles/personalitycorrelates.html>.

МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНИХ ЧИННИКІВ ВИНИКНЕННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Додаток А

Авторська анкета з виявлення комп'ютерної залежності

Возраст ____ Пол: м/ж Курс ____ Фамилия, имя _____

1. Как часто Вы работаете на компьютере?

- А Все свободное время
- Б Половину свободного времени
- В 1-3 часа
- Г 4-15 часов

2. Цель Вашей работы на компьютере:

- А Игры
- Б Полезная информация для учебы или работы
- В Интернет-информация развлекательного характера (подчеркните необходимое):
 - Порносайты
 - Скачивание музыки, фильмов
 - Просмотр фильмов, мультфильмов в он-лайн режиме
- Г Интернет-общение
- Д Сайты знакомств

4. Какие сайты чаще посещаете:

- А Facebook
- Б Живой Журнал
- В В контакте
- Другой ответ _____

5. Вы играете в компьютерные игры?

- А Не играю
- Б Играю часто
- В Играю редко

6. Если цель Вашей работы на компьютере – компьютерные игры. Что привлекает Вас во время игр?

- А** Азарт
- Б** Подъем настроения
- В** «Отключение» от реального мира
- Г** Возможность уйти от окружающих и проблем, связанных с ними
- Д** Уход от одиночества
- Е** Возможность посоревноваться друг с другом, стать лидером
- Ж** Другой ответ _____

7. Напишите или подчеркните те названия игр, которым отдаете предпочтение:

- А** Half Life **Б** Warcraft **В** Star Wars **Г** Бойцовский клуб **Д** Другой ответ _____

8. Когда заканчивается время игры на компьютере, Вы обычно:

- А** Легко заканчиваете **Б** Есть раздражение, когда вынуждены прервать игру

Додаток А.1

Тест «Интернет-залежність» (авт. К. Янг, адапт. А. Жичкіної) [110]

Інструкція. Выберите, пожалуйста, один из двух вариантов ответов (А или Б) тот, который лучше всего подходит для описания вашего поведения в Интернете и отметьте его галочкой.

1. **А.** Когда мне грустно или одиноко, я обычно выхожу в Интернет.
1. **Б.** Я не чувствую необходимости выйти в Интернет тогда, когда у меня плохое настроение.
2. **А.** Когда я провожу в Интернете меньше времени, чем обычно, я чувствую себя подавленно.
2. **Б.** Мое эмоциональное состояние не зависит от того, сколько времени я провожу в Интернете.
3. **А.** Я чувствую, что мое увлечение Интернетом мешает моей учебе, работе или отношениям с людьми вне Интернета.
3. **Б.** Использование Интернета не мешает моим отношениям с людьми, учебе или работе.
4. **А.** Многие мои знакомые не знают, сколько времени я на самом деле провожу в Интернете.
4. **Б.** Большинство моих знакомых знает, сколько времени я провожу в Интернете.
5. **А.** Я часто пытаюсь уменьшить количество времени, которое я провожу в Интернете.
5. **Б.** Я не пытаюсь уменьшить количество времени, которое я провожу в Интернете.
6. **А.** Когда я не в Интернете, я часто думаю о том, что там происходит.
6. **Б.** Когда я не в Интернете, я редко думаю о нем.
7. **А.** Я предпочитаю общаться с людьми или искать информацию через Интернет, а не в реальной жизни.
7. **Б.** Я далеко не всегда прибегаю к помощи Интернета, когда мне нужно найти информацию или пообщаться.

Додаток А.2

Тест-анкета «Емоційна спрямованість» Б. Додонова [99]

Інструкція. Внимательно прочитайте нижеприведенный перечень приятных переживаний и расположите их по рейтингу, в порядке предпочтения.

№	Перечень переживаний
	Чувство необычайного, таинственного, неизведанного, появляющееся в незнакомой местности, обстановке
	Радостное волнение при приобретении новых вещей, предметов коллекционирования, удовольствие от мысли, что скоро их станет еще больше.
	Радостное возбуждение, подъем, когда работа идет хорошо, когда добиваешься успешных результатов.
	Удовлетворение, гордость, подъем духа, когда можешь доказать свою ценность как личности или превосходство над соперниками, когда тобой искренне восхищаются.
	Веселье, беззаботность, хорошее физическое самочувствие, наслаждение вкусной едой, отдыхом, непринужденной обстановкой, безопасностью и безмятежностью жизни.
	Чувство радости и удовлетворения, когда удастся сделать что-либо хорошее для дорогих тебе людей.
	Горячий интерес, наслаждение при познании нового, при знакомстве с поразительными научными фактами. Радость и глубокое удовлетворение при постижении сути явлений, подтверждении ваших догадок и предположений.
	Боевое возбуждение, чувство риска, упоение им, азарт, острые ощущения в минуту борьбы, опасности.
	Радость общения с людьми, которых уважаешь и любишь, когда видишь дружбу и взаимопонимание. Когда сам получаешь помощь и одобрение со стороны других людей.
	Своеобразное сладкое и красивое чувство, возникающее при восприятии природы или музыки, стихов и других произведений искусства.

Додаток А.3

Критерії оцінки та інтерпретації результатів за тестом «Емоційна спрямованість» Б. Додонова [99]

Дана методика містить змістову інтерпретацію, яка показує, які емоційні переживання є найціннішими для певної людини.

1. Романтичні емоції – якщо під час ранжування респондент ставить на перші місця, йому притаманне прагнення до незвичайного, таємничого; при виставленні на останні місця – виявляється тенденція до придбання корисних речей, на основі чого формується прагматизм, як риса характеру.
2. Акізитивні емоції (з франц. Acquisition – придбання) – емоції, які виникають за потреби в накопиченні та колекціонуванні речей, які виходять за межі необхідності в них.
3. Праксичні емоції – при виставленні на перші місця, особистість має потребу активно діяти, досягати поставленої мети, досягати результатів; при виставленні на останні місця – виявляється пасивне ставлення до діяльності, схильність більше роздумувати, ніж діяти; прагнення розслабитись.
4. Глоричні емоції (з лат. слава) – при виставленні на перші місця, особистість має потребу в славі, можливості стати відомим, переживанні успіху; при виставленні на останні місця – людина має бажання залишитись непомітною.
5. Гедоністичні емоції – переживання, пов'язані з задоволенням потреби в тілесному та душевному комфорті. При виставленні на перші місця, ця потреба яскраво виражена; при виставленні на останні місця – аскетична установка особистості.
6. Альтруїстичні емоції – при виборі у досліджуваного є потреба віддавати, ділитися, допомагати. При виставленні на останні місця – спрямованість на себе, потреба брати, отримувати.
7. Гностичні емоції (з грецьк. Gnosis – знання) – на перших місцях – потреба отримувати задоволення від процесу отримання знань; на останніх місцях – ця потреба недостатньо розвинута.
8. Пугнічні емоції (з лат. pugna – боротьба) – на перших місцях – потреба ризикувати, долати небезпеки; на останніх місцях – розвинута потреба у безпеці, обережність як риса характеру.
9. Комунікативні емоції – на перших місцях – потреба в спілкуванні; на останніх місцях – потреба в усамітненні.
10. Естетичні емоції – при виставленні на перші місця, особистість має яскраво виражену потребу у сприйнятті прекрасного; при виставленні на останні місця – ця потреба не розвинута.

Додаток А.4

«Методика діагностики самооцінки психічних станів»
(авт. Г. Айзенк, адапт. О. Прохоровим) [206]

Інструкція. Преподлагаем вам описание различных психических состояний. Если это состояние очень подходит вам, то за ответ ставится 2 балла; если подходит, но не очень, то 1 балл; если совсем не подходит – то 0 баллов.

1. Не чувствую в себе уверенности.
2. Часто из-за пустяков я краснею.
3. Мой сон беспокоен.
4. Легко впадаю в уныние.
5. Беспокоюсь о только воображаемых еще неприятностях.
6. Меня пугают трудности.
7. Люблю копаться в своих недостатках.
8. Меня легко убедить.
9. Я мнительный.
10. С трудом переношу время ожидания.
11. Нередко мне кажутся безвыходными те положения, из которых можно найти выход.

12. Неприятности меня сильно расстраивают, я падаю духом.
13. При больших неприятностях я склонен без достаточных оснований винить себя.
14. Несчастья и неудачи ничему меня не учат.
15. Я часто отказываюсь от борьбы, считая ее бесплодной.
16. Я нередко чувствую себя беззащитным.
17. Иногда у меня бывает состояние отчаяния.
18. Чувствую растерянность перед трудностями.
19. В трудные минуты жизни иногда веду себя по-детски, хочу, чтобы меня пожалели.
20. Считаю недостатки своего характера неисправимыми.
21. Оставляю за собой последнее слово.
22. Нередко в разговоре перебиваю собеседника.
23. Меня легко рассердить.
24. Люблю делать замечания другим.
25. Хочу быть авторитетом для окружающих.
26. Не довольствуюсь малым, хочу наибольшего.
27. Когда разгневаюсь, плохо себя сдерживаю.
28. Предпочитаю лучше руководить, чем подчиняться.
29. У меня резкая, грубоватая жестикуляция.
30. Я мстителен.
31. Мне трудно менять привычки.
32. Нелегко переключаю внимание.
33. Очень настороженно отношусь ко всему новому.
34. Меня трудно переубедить.
35. Нередко у меня не выходят из головы мысли, от которых следовало бы освободиться.
36. Нелегко сближаюсь с людьми.
37. Меня расстраивают даже незначительные нарушения плана.
38. Нередко я проявляю упрямство.
39. Неохотно иду на риск.
40. Резко переживаю отклонения от принятого мною режима.

Додаток А.5

Інтерпретація результатів за «Методикою діагностики самооцінки психічних станів» (авт. Г. Айзенк, адапт. О. Прохоровим) [206]

Варіанти відповідей на питання методики: дуже часто (2 бали), рідко (1 бал), ніколи (0 балів).

За набраною сумою балів, по кожному з психічних станів можна отримати такі результати:

1. Тривожність – питання 1-10: 0-7 балів – не тривожні; 8-14 – тривожність середня; 15-20 балів – дуже тривожні.
2. Фрустрація – питання 11-20: 0-7 балів – висока самооцінка, стійкість до невдач і труднощів; 8-14 балів – середній рівень, фрустрація має місце; 15-20 балів – низька самооцінка, нестійкість до невдач і труднощів.
3. Агресивність – питання 21-30: 0-7 балів – спокійні та стримані; 8-14 балів – середній рівень; 15-20 балів – агресивні, нестримані, труднощі в роботі з людьми.

4. Ригідність – питання 31-40: 0-7 балів – ригідності немає, легке переключення; 8-14 балів – середній рівень; 15-20 балів – дуже виражена ригідність, протипоказано зміна місця роботи та зміни в сім'ї.

Додаток А.6

Методика діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності
(авт. Д. Рассел і М. Фергюсон, адапт. С. Корчагіної) [206]

Інструкція. «Вам пропонується ряд утверджень. Розгляньте послідовально кожне і оцініть з точки зору частоти їх проявлення применительно к вашій житті при допомозі чотирьох варіантів відповідей: «часто», «іноді», «рідко», «ніколи». Вибраний варіант позначте знаком «+».

Текст опитувальника

Утверждения	часто	іноді	рідко	ніколи
1. Я нещаслив, займаючись стільки речами в самотності.				
2. Мені не з ким поговорити.				
3. Для мене нестерпно бути таким самотнім.				
4. Мені не вистачає спілкування.				
5. Я відчуваю, ніби ніхто дійсно не розуміє мене.				
6. Я чекаю, що люди зателефонують або напишуть мені.				
7. Нікого, до кого я міг би звернутися.				
8. Я зараз більше ні з ким не близько.				
9. Те, що мене оточує, не ділить мої інтереси та ідеї.				
10. Я відчуваю себе покинутим.				
11. Я не можу розслабитися та спілкуватися з тими, хто мене оточує.				
12. Я відчуваю себе повністю самотнім.				

13. Мои социальные отношения и связи поверхностны.				
14. Я умираю по компании.				
15. В действительности никто как следует не знает меня.				
16. Я чувствую себя изолированным от других.				
17. Я несчастен, будучи таким отверженным.				
18. Мне трудно заводить друзей.				
19. Я чувствую себя исключенным и изолированным другими.				
20. Люди вокруг меня, но не со мной.				

Додаток А.8

Методика діагностики ступеня задоволеності основних потреб
(авт. А. Маслоу, адапт. В. Скворцовим) [274]

Інструкція. «Перед Вами 15 утверждений, которые Вы должны оценить, попарно сравнивая их между собой. Сравните 1-е утверждение со 2-м и т.д. и результат впишите в 1-ю колонку. Так, если при сравнении первого утверждения со вторым предпочтительнее для себя Вы сочтете второе, то в начальную клеточку впишите цифру 2. Если предпочтительнее окажется первое, то в начальную клеточку впишите цифру 1. Подобным образом работайте с остальными утверждениями, постепенно заполняя весь бланк».

1. Добиться признания и уважения.
2. Иметь теплые отношения с людьми.
3. Обеспечить себе будущее.
4. Зарабатывать на жизнь.
5. Иметь хороших собеседников.
6. Упрочить свое положение.
7. Развивать свои силы и способности.
8. Обеспечить себе материальный комфорт.
9. Повышать уровень мастерства и компетентности.
10. Избегать неприятностей.
11. Стремиться к новому и неизведанному.
12. Обеспечить себе положение влияния.
13. Покупать хорошие вещи.
14. Заниматься делом, требующим полной отдачи.
15. Быть понятым другими.

Додаток А.9

Тест смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтєва [179]

Інструкція. Вам будуть предложені пари протилежних утверджень. Ваша задача – вибрати одне з двох утверджень, котре, по Вашому мненню більше відповідає дійсності, і відзначити одну з цифр 1,2,3, в залежності від того, наскільки Ви впевнені в виборі (або 0, якщо обидва утвердження на Ваш погляд однаково верні).

Ф.І.О. _____

Пол _____

Вік _____

Освіта _____

1. Обычно мне очень скучно.	3210123	Обычно я полон энергии.
2. Жизнь кажется мне всегда волнующей и захватывающей.	3210123	Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной.
3. В жизни я не имею определенных целей и намерений.	3210123	В жизни я имею очень ясные цели и намерения.
4. Моя жизнь представляется мне крайне бессмысленной и бесцельной.	3210123	Моя жизнь представляется мне вполне осмысленной и целеустремленной.
5. Каждый день кажется мне всегда новым и непохожим на другие.	3210123	Каждый день кажется мне совершенно похожим на все другие.
6. Когда я уйду на пенсию, я займусь интересными вещами, которыми всегда мечтал заняться.	3210123	Когда я уйду на пенсию, я постараюсь не обременять себя никакими заботами
7. Моя жизнь сложилась именно так, как я мечтал.	3210123	Моя жизнь сложилась совсем не так, как я мечтал.
8. Я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов.	3210123	Я осуществил многое из того, что было мною запланировано в жизни.
9. Моя жизнь пуста и неинтересна.	3210123	Моя жизнь наполнена интересными делами.
10. Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она была вполне осмысленной.	3210123	Если бы мне пришлось сегодня подводить итог моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла.
11. Если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно иначе.	3210123	Если бы я мог выбирать, то я бы прожил жизнь еще раз так же, как живу сейчас.
12. Когда я смотрю на окружающий меня мир, он часто приводит меня в расстроенность и беспокойство.	3210123	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он совсем не вызывает у меня беспокойства и растерянности.
13. Я человек очень обязательный.	3210123	Я человек совсем не обязательный.
14. Я полагаю, что человек имеет возможность осуществить свой жизненный выбор по своему желанию.	3210123	Я полагаю, что человек лишен возможности выбирать из-за влияния природных способностей и обстоятельств.
15. Я определенно могу назвать себя целеустремленным человеком.	3210123	Я не могу назвать себя целеустремленным человеком.
16. В жизни я еще не нашел своего призвания и ясных целей.	3210123	В жизни я нашел свое призвание и цели.
17. Мои жизненные взгляды еще не определились.	3210123	Мои жизненные взгляды вполне определились.
18. Я считаю, что мне удалось найти призвание и интересные цели в жизни.	3210123	Я едва ли способен найти призвание и интересные цели в жизни.
19. Моя жизнь в моих руках, и я сам управляю ею.	3210123	Моя жизнь не подвластна мне и она управляется внешними событиями.
20. Мои повседневные дела приносят мне удовольствие и удовлетворение.	3210123	Мои повседневные дела приносят мне сплошные неприятности и переживания.

Додаток А.10

Методика діагностики спрямованості особистості
(авт. А. Басс, адапт. В. Смекалом і М. Кучером) [23]

Инструкция. «На каждый вопрос надо отметить два ответа, которые Вам подходят. Первый ответ выберите тот, который лучше всего выражает Вашу точку зрения по данному вопросу (отметьте знаком «больше всего»). Из оставшихся отметьте ответ, с которым менее всего согласны (отметьте знаком «меньше всего»)».

Текст опросника

1. Больше всего удовлетворение в жизни даёт:
 - А. Оценка работы.
 - В. Сознание того, что работа выполнена хорошо.
 - С. Сознание, что находишься среди друзей.
2. Если бы я играл в футбол, то хотел бы быть:
 - А. Тренером, который разрабатывает тактику игры.
 - В. Известным игроком.
 - С. Выбранным капитаном команды.
3. Лучшими преподавателями являются те, которые:
 - А. Имеют индивидуальный подход.
 - В. Увлечены своим предметом и вызывают интерес к нему.
 - С. Создают в коллективе атмосферу, в которой никто не боится высказать свою точку зрения.
4. Учащиеся оценивают как самых плохих таких преподавателей, которые:
 - А. Не скрывают, что некоторые люди им несимпатичны.
 - В. Вызывают у всех дух соревнования.
 - С. Производят впечатление, что предмет, который они преподают, их не интересует.
5. Я рад, когда мои друзья:
 - А. Помогают другим, когда предоставляется случай.
 - В. Всегда верны и надёжны.
 - С. Интеллигентны и у них широкие интересы.
6. Лучшими друзьями считают тех:
 - А. С которыми складываются взаимные отношения.
 - В. Которые могут больше, чем я.
 - С. На которых можно надеяться.
7. Я хотел бы быть известным, как те:
 - А. Кто добился жизненного успеха.
 - В. Кто может сильно любить.
 - С. Кто отличается дружелюбием и доброжелательством.
8. Если я бы мог выбирать, я хотел бы быть:
 - А. Научным работником.
 - В. Начальником отдела.
 - С. Опытным лётчиком.
9. Когда я был ребёнком, я любил:
 - А. Игры с друзьями.
 - В. Успехи в делах.

- С. Когда меня хвалили.
10. Больше всего мне не нравится, когда я:
- А. Встречаю препятствие при выполнении возложенной на меня задачи .
 - В. Когда в коллективе ухудшаются товарищеские отношения.
 - С. Когда меня критикует взрослый (учитель).
11. Основная роль школы должна заключаться в:
- А. Подготовке учеников к работе по специальности.
 - В. Развитии индивидуальных способностей и самостоятельности.
 - С. Воспитании в учениках качеств, благодаря которым они могли бы уживаться с людьми.
12. Мне не нравятся коллективы, в которых:
- А. Недемократическая система.
 - В. Человек теряет индивидуальность в общей массе.
 - С. Невозможно проявление собственной инициативы.
13. Если бы у меня было больше свободного времени, я бы использовал его:
- А. Для общения с друзьями.
 - В. Для любимых дел и самообразования.
 - С. Для беспечного отдыха.
14. Мне кажется, что я способен на максимальное, когда:
- А. Работаю с симпатичными людьми.
 - В. У меня работа, которая меня удовлетворяет.
 - С. Мои усилия достаточно вознаграждены.
15. Я люблю, когда:
- А. Приятно провожу время с друзьями.
 - В. Другие ценят меня.
 - С. Чувствую удовлетворение от выполненной работы.
16. Если обо мне писали в газетах, мне хотелось бы, чтобы:
- А. Отметили дело, которое я выполнил.
 - В. Похвалили меня за мою работу.
 - С. Сообщили о том, что меня выбрали в комитет или бюро.
17. Лучше всего я учился бы, если бы преподаватель:
- А. Имел ко мне индивидуальный подход.
 - В. Стимулировал меня на более интересный труд.
 - С. Вызывал дискуссию по разбираемым вопросам.
18. Нет ничего хуже, чем:
- А. Оскорбление личного достоинства.
 - В. Неуспех при выполнении важной задачи.
 - С. Потеря друзей.
19. Больше всего я ценю:
- А. Личный успех.
 - В. Общую работу.
 - С. Практические результаты.

20. Очень мало людей:
- А. Действительно радуются выполненной работе.
 - В. С удовольствием работают в коллективе.
 - С. Выполняют работу по-настоящему хорошо.
21. Я не переношу:
- А. Ссоры и споры.
 - В. Отметание всего нового.
 - С. Людей, ставящих себя выше других.
22. Я хотел бы:
- А. чтобы окружающие считали меня своим другом.
 - В. Помогать другим в общем деле.
 - С. Вызывать восхищение других.
23. Я люблю начальство, когда оно:
- А. Требовательно.
 - В. Пользуется авторитетом.
 - С. Доступно.
24. На работе я хотел бы:
- А. Чтобы решения принимались коллективно.
 - В. Самостоятельно работать над решением проблемы.
 - С. Чтобы начальник признал мои достоинства.
25. Я хотел бы прочитать книгу:
- А. Об искусстве хорошо уживаться с людьми.
 - В. О жизни известного человека.
 - С. Типа «Сделай сам».
26. Если у меня были бы музыкальные способности, я хотел бы быть:
- А. Дирижёром.
 - В. Солистом.
 - С. Композитором.
27. Свободное время с наибольшим удовольствием провожу:
- А. Смотря детективные фильмы.
 - В. В развлечениях с друзьями.
 - С. Занимаясь своим увлечением.
28. При условии одинакового финансового успеха я бы с удовольствием:
- А. Выдумал интересный конкурс.
 - В. Выиграл бы в конкурсе.
 - С. Организовал бы конкурс и руководил им.
29. Для меня важнее всего знать:
- А. Что я хочу сделать.
 - В. Как достичь цели.
 - С. Как привлечь других к достижению моей цели.
30. Человек должен вести себя так, чтобы:
- А. Другие были довольны им.
 - В. Выполнить прежде всего свою задачу.

С. Не нужно было укорять его за работу.

**ФАКТОРНІ НАВАНТАЖЕННЯ
ЗА ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНИМИ ЧИННИКАМИ
У КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕКСПЕРИМЕНТІ**

Додаток Б

Факторні навантаження у дійсних адиктів за емоційно-мотиваційними чинниками у констатувальному експерименті

Rotated Component Matrix				
№	Component	1	2	3
1	Тривожність	0,771	0,548	0,231
2	Фрустрація	0,794	0,516	0,258
3	Агресивність	0,281	0,349	0,871
4	Ригідність	0,723	0,177	0,557
5	Самотність	0,749	0,464	0,342
6	Цілі	0,317	0,822	0,333
7	Процес	0,231	0,825	0,332
8	Результат	0,437	0,758	0,326
9	Локус контролю-я	0,580	0,711	0,259
10	Локус контролю-життя	0,302	0,824	0,415
11	Спрямованість	0,845	0,402	0,280
12	Матеріальні потреби	0,443	0,308	0,807
13	Потреби у безпеці	0,231	0,370	0,868

14	Соціальні потреби	0,364	0,478	0,715
15	Потреби у визнанні	0,744	0,133	0,521
16	Потреби у самовираженні	0,545	0,432	0,600

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

Додаток Б.1

Факторні навантаження у потенційних адиктів за емоційно-мотиваційними чинниками у констатувальному експерименті

Rotated Component Matrix		
№	Component	1
1	Тривожність	0,897
2	Фрустрація	0,945
3	Агресивність	0,910
4	Ригідність	0,873
5	Самотність	0,940
6	Цілі	0,938
7	Процес	0,906
8	Результат	0,938
9	Локус контролю-я	0,906
10	Локус контролю-життя	0,938
11	Спрямованість	0,903
12	Матеріальні потреби	0,776
13	Потреби у безпеці	0,881
14	Соціальні потреби	0,921
15	Потреби у визнанні	0,856
16	Потреби у самовираженні	0,876

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

Додаток Б.2

Факторні навантаження у незалежних осіб за емоційно-мотиваційними чинниками у констатувальному експерименті

Rotated Component Matrix			
№	Component	1	2
1	Тривожність	0,347	0,804
2	Фрустрація	0,148	0,929
3	Агресивність	0,639	0,600
4	Ригідність	0,215	0,936
5	Самотність	0,085	0,896
6	Цілі	0,860	0,307
7	Процес	0,928	0,226
8	Результат	0,935	0,180
9	Локус контролю-я	0,909	0,248
10	Локус контролю-життя	0,930	0,225
11	Спрямованість	0,656	0,659
12	Матеріальні потреби	0,926	0,284
13	Потреби у безпеці	0,946	0,238
14	Соціальні потреби	0,946	0,238
15	Потреби у визнанні	0,924	0,190
16	Потреби у самовираженні	0,921	0,179

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

МАТЕРІАЛИ ПРОСВІТНИЦЬКОГО ЕТАПУ З ПРОГРАМИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ

Додаток В

Просвітній семінар серед студентської молоді

Тема: «Комп'ютер друг чи ворог?»

Мета семінару: Підвищити рівень поінформованості юнаків з попередження проблем, пов'язаних з Інтернет-залежністю. Відпрацювати та розвинути навички, що запобігають виникненню адикції.

Проведення семінару розраховане на 3 години. Семінар організовується за планом:

1. Привітання. Вступ.
2. Ознайомлення з поняттями теми семінару: «Інтернет-залежність», «Віртуальна реальність».
3. Відпрацювання навичок, які запобігають виникненню Інтернет-адикції.
4. Підведення підсумків вивчених понять та відпрацьованих навичок.
5. Зворотній зв'язок.

Хід семінару:

Привітання. Вступ.

Добрий день! Сьогодні ми зібралися, щоб обговорити важливу та актуальну тему, пов'язану з використанням комп'ютера у нашому житті.

Ознайомлення з проблемою та поняттями теми семінару «Інтернет-залежність», «Віртуальна реальність».

Вправа «Інформаційне повідомлення»

Мета: Визначити проблему, котрій присвячено тренінг, міри її важливості для кожного учасника.

Зараз дуже швидко розвиваються комп'ютерні технології і напрямки розвитку техніки – глобальна інформаційна Мережа (Інтернет), комп'ютеризація шкіл, навчальні комп'ютерні програми тощо [64]. Фактично, наша цивілізація стоїть на порозі формування нової культури життя людини в умовах глобальної інформаційної павутини, у світі штучного інтелекту і робототехніки.

З розвитком комп'ютерних технологій зростає кількість людей, які захоплюються комп'ютерними іграми. Їх називають «комп'ютерними фанатами» або «геймерами» [294]. Підлітки та юнаки цілими ночами грають в комп'ютерні ігри та вивчають Інтернет, в результаті чого вони «потрапляють в психологічну залежність від комп'ютеру».

Постає проблема впливу комп'ютеру, віртуальної реальності, інформаційних систем на психічні стани і свідомість людей.

Залежність – одне з базових переживань людини, що посідає важливе місце в її психічному житті. У межах психічної норми існують різноманітні види залежності батьків і дітей, подружжя, членів команди в бізнесі і спорті: спортивна, релігійна, комунікаційна, трудоволізм тощо.

Проте, коли ця якість сягає патологічних розмірів, людина втрачає здатність критично мислити, співвідносить своє життя з цінностями однієї авторитарної особистості або групи людей, руйнує значущі сімейні і соціальні зв'язки [130]. У цьому значенні залежність – це неадекватна фіксація уваги на значимому суб'єкті або об'єкті. Коли об'єкт служить людині, вона вільно йде по життю, однак коли об'єкт керує людиною, відбувається застрягання на єдиній цілі, індивід починає залежати від нього. Так, існують такі види залежності: харчова (переїдання; голодування); хімічна (наркоманія, алкоголізм, табакопаління, токсикоманія); до азартних ігор (гемблінг); нехімічна або технологічна (телевізійна, гаджет-адикція, комп'ютерна чи Інтернет-залежність). У нашому дослідженні важливою для розгляду є комп'ютерна залежність.

Комп'ютерна залежність – це коли проведення часу за комп'ютером займає весь вільний час людини.

Гра може перетворитись в засіб компенсації життєвих проблем, тоді людина починає реалізовуватись в ігровому світі, а не в реальному. Причини цього можуть бути: проблеми в особистому житті: немає друзів, дівчини чи

хлопця, незадоволеність собою чи невпевненість, й людина втрачає смисл життя і нормальні людські цінності [294]. Зайве захоплення комп'ютером призводить молодих осіб до залежності від Інтернету.

Ознаки Інтернет-залежності: проведення більшої кількості за монітором ; втрата контролю часу. Все це супроводжується нервовістю та неспокоєм, виникають проблеми у взаємовідносинах з друзями [294].

Психолог. Скільки років ви граєте в ігри в Інтернеті? Скільки років використовуєте Інтернет? Що на вашу думку призводить до комп'ютерної залежності?

Вправа «Позитивне (конструктивне) та негативне (деструктивне) значення комп'ютера та Інтернету» (Дискусія)

Мета: з'ясувати позитивне та негативне значення комп'ютеру та Інтернету.

Поділ студентів на дві команди, одна з яких формує позитивне значення – намагається переконати іншу у тому, що комп'ютер-незамінна річ у житті, друга – негативне значення комп'ютеру та Інтернету – пропонує інші факти, які можуть змінити ставлення їх до комп'ютера (підготувати факти).

Обговорення «Позитивне значення»: Що корисного приносить комп'ютер? Допомагає: знайти матеріал для завдань, знаходити друзів, розслабляти, шукати роботу в Інтернеті, можна працювати і грати, фільми дивитись. Коли немає друзів комп'ютер рятує від самотності.

- Чи можете свій комп'ютер назвати своїм другом? А справжні друзі є?
- Розкажіть про те, як комп'ютер допомагає. Які форми роботи з комп'ютером пов'язані з Вами?
- Згадайте своє життя без комп'ютеру і перерахуйте все нове, що прийшло до нього з появою комп'ютера.

З другою групою Обговорення «Негативне значення»: Що шкідливого несе комп'ютер та Інтернет?

- Перерахуйте все, що не може дати комп'ютер людині? (живе спілкування, друзів, рідних) (роздати факти).

Після опису обговорює і додає психолог важливу інформацію.

Індивід захоплюється, поступово втрачаючи вольвий та емоційний контроль над собою. Віртуальна реальність повністю замінює реальне життя людини, викликаючи психологічну залежність.

- Кім К., Ру Е., Чон М. та ін. проводячи дослідження серед корейських школярів, виявили, що у осіб, які страждають Інтернет-адикцією, більш часто відмічають депресивні розлади з підвищеним ризиком розвитку суїциду [381].

Психолог. Так, можна стверджувати, що розвиток комп'ютерних технологій, глобалізація мережі інтернет, певні умови знаходження людини у віртуальному ігровому просторі сприяли виникненню такого феномену як кіберсуїцид. Кіберсуїцид – новий різновид групового та індивідуального самогубства, здійснюваного у результаті використання Інтернет ресурсів. При цьому учасники прямого ефіру підштовхують суїцидально спрямованих

користувачів на суїцидальні дії [15]. Це підтверджують наступні приклади.

- Перший он-лайн суїцид з використанням файлообмінного сервісу був здійснений в США 5 лютого 2003 року 21-річним Інтернет-користувачем, який проживав в м.Феніксі (штат Арізона). Брендон Ведас прийняв суміш сильнодіючих медичних препаратів та алкоголю, обговорюючи свої дії з учасниками чату. Ще 21 березня 2007 року 42-річний мешканець Великобританії міста Тенфорд, графства Шропшир, також здійснив on-line суїцид, транслюючи через web-камеру комп'ютеру процес його здійснення [15].

Чи може людина, для якого гра стала самоціллю та сенсом буття, розвиватися як гармонійна особистість, реалізувати свої здібності? Треба розуміти, що залежність у будь-якій формі – це рух по замкненому колу, де немає розвитку. Час, коли він повинен шукати своє місце в суспільстві, починати будувати відносини з протилежною статтю, однолітками, стає втраченим.

У дорослих не тільки небезпечна, вона може зруйнувати відносини в родині, бо руйнує взаєморозуміння між чоловіком і дружиною, увагу відводить від вирішення реальних проблем до віртуальних війн. Формується тільки тоді, коли тривалість занять перевищує допустиму норму і коли не реалізуються потреби певні.

- Факти свідчать, що більшість 18-19 літніх юнаків, які мають доступ до Інтернету та грають у он-лайн ігри місяцями, а то й роками не виходять з дому. Один хлопець звернувся до психіатрів з проханням надати йому інвалідність через агорафобію (страх перед відкритим простором). Потім дізналися, що він не міг відірватися від улюбленої гри.

Документальні свідчення про наслідки комп'ютерної залежності.

- *Квітень, 1999.*

Найгучніша трагедія, пов'язана з комп'ютерними іграми. Двоє підлітків розстріляли 12 однокласників, вчителя і поранили ще кілька людей, розкидаючи саморобні гранати. Після цього покінчили життя самогубством. У фільмі, знятому перед самим приходом до школи один з ігреків говорить про те, що відбувається щось на зразок думу. Ця фраза і схожість інциденту з формою комп'ютерної гри послужили приводом для позову батьків загиблих дітей до виробників комп'ютерних ігор.

- *Серпень 2001 р.*

Двадцятидворічний житель Таїланду вмер під час гри в Counter-Strike. Відпрацювавши зміну на заводі, він пішов до інтернет-клубу, а щоб зайве не відриватися від комп'ютера, закупив по дорозі провізію. Друзі знайшли його в критичному стані тільки наступного дня. Молоду людину доставили в лікарню, однак було вже пізно і він помер не приходячи до тями. Причиною смерті стала серцева недостатність — геймер просто перехвилювався під час гри.

- *Вересень 2001 р.*

У Тюмені затримано сімнадцятилітнього юнака, що забив своїх батьків залізними прутами, бо вони не пускали його в комп'ютерний клуб. Убивство скоїв підліток зі своїм приятелем. За їхнім задумом цей злочин мав покласти початок серії убивств у місті: горе-гравці збиралися грабувати й убивати батьків інших фанатів комп'ютерних ігор.

• *Вересень 2001 р.*

Двадцятидворічний безробітний китаєць украв у матері 2900 юанів (майже 300 доларів), що збирався витратити на комп'ютерний клуб. Коли мати влаштувала своєму чаду скандал, той її просто отруїв. Батько нещасного знайшов труп дружини через півтора місяці після вбивства в шухляді для білизни. Убивцю страчено.

Ведучий. Пам'ятайте афоризм «Комп'ютер-гарний слуга, поганий хазяїн». Комп'ютер у час технічного прогресу повинен стати помічником, який допомагає відшукувати важливу інформацію, переводити тексти, робити вертежі, ознайомлює з різними програмами. Хай слугує для розвитку, а не тільки для розваги. Такі ігри «Стреляй та вбивай» не використовуйте, будь ласка.

Психолог. Візьміть аркуш паперу і олівцем обведіть свою ліву руку. Потім в кожному пальці напишіть, які форми роботи частіше використовуєте в роботі з комп'ютером.

Бесіда на тему: «Я-Супергерой» **

Мета: виявити захоплення студентів і зорієнтувати їх з віртуального на реальне життя.

Учасники сидять у колі.

Ведучий: Хто грає, в комп'ютерні ігри, підніміть руки. Яке відчуття Вас охоплює під час гри? Уявіть, що кожний з Вас – Супергерой. Зараз по колу розкажіть, що у Вас найкраще виходить в іграх (чаті); що вмієте робити в Інтернеті найкраще. А що в житті найкраще виходить, чим любите займатись?

Провести опитування та диспут на тему «Моє захоплення» з метою визначення уподобань юнаків і залучення їх до позакомп'ютерної діяльності, що сприяє зменшенню зацікавленості комп'ютером та розвитку задатків й здібностей молоді.

Зворотній зв'язок. Члени групи розповідають про те, які труднощі виникали під час виконання цієї вправи. В якій сфері було найважче: у сфері комп'ютерних ігор чи в реальному житті.

Вправа «Маріонетка»* [183, с.28]

Мета: визначити, що може відчувати людина, коли нею хтось керує, коли вона не є вільною. Надати учасникам можливість відчути на собі залежність від іншої людини, тиск чужої волі.

Учасники розбиваються на трійки. Кожній трійці дається завдання: два учасника грають роль ляльководи – повністю керують рухами ляльки-маіонетки, один учасник грає роль ляльки. Для кожної трійки розставляються

два стільці на відстані 1,5-3 м. Мета ляльководів – перевести ляльку з одного стільця на інший. При цьому людина, яка грає ляльку, не повинна чинити опір тому, що з нею роблять ляльководи.

Дуже важливо, щоб у ролі ляльки побував кожний учасник.

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Що відчували учасники, коли були в ролі ляльки?

Чи сподобалося їм це почуття, чи було комфортно?

Чи хотілося щось зробити самому?

Чи відчули на собі залежність від іншої людини, тиск чужої волі?

Ведучий пояснює особливості активної та пасивної життєвої позиції в різних ситуаціях. Під час обговорення ведучий зясовує, чому в учасників могли виникнути ті чи інші почуття.

Бесіда «Що робити з комп'ютерною залежністю»**

Боже, даруй мені смирення прийняти те, чого я не можу змінити, мужність змінити те, що можу, і мудрість, щоб відрізнити перше від другого».

Мета: допомогти студентам розібратися у своїй власній комп'ютерній залежності і дослідити адикцію в іншого.

- Чому батьки турбуються, якщо їх діти багато часу проводять за комп'ютером?
- Щоб ви на місці батьків придумали, щоб діти не сиділи занадто довго за комп'ютером?

Студенти придумують шляхи вирішення цього питання: *Що робити, якщо час проведення за комп'ютером цікавіший, ніж в житті? Коли молода особа зловживає проведенням часу у комп'ютері?*

Ведучий. Обведіть праву руку і в кожному пальці написати шляхи подолання комп'ютерної залежності.

- Заповнити пустоту після зникнення комп'ютерних ігор іншим захопленням. Наприклад, гра в футбол.
- Урізноманітнити коло інтересів і занять (спорт, турпоходи і поїздки, види технічної творчості, мистецтво).
- Дібрати інші способи реалізації себе та самоствердження.
- Налагодити дружні стосунки.

Обрати студента, який буде записувати відповіді.

Закриття семінару. Учасники заповнюють заключну анкету зворотнього зв'язку і по черзі діляться своїми почуттями від семінару, говорять про свій настрій у даний момент. Ведучий спрямовує розмову на висвітлення питань: що сподобалося, що не сподобалося, що бажанго змінити, які блоки краще було б провести на інше. Роздаються додаткові матеріали, профілактичні статті. Тематичні сувеніри. Ведучий висловлює подяку за успішну співпрацю. Проводиться неформальне спілкування за кавою.

Додаток В.1

Роздатковий матеріал до просвітницького етапу психокорекційної програми У ПОЛОНІ У КОМП'ЮТЕРА

В повсякденне життя стрімко входять комп'ютери, зростає кількість людей, які вміють працювати із комп'ютерними програмами, грати в комп'ютерні ігри, спілкуватися в мережі Інтернет. Нажаль, цей засіб досить часто перетворюється на самоціль, розвивається залежність від комп'ютера.

Комп'ютерна залежність – це нав'язливе бажання включити комп'ютер і нездатність його виключити. На думку О. Шмельова, це надмірне захоплення рольовими комп'ютерними іграми, в яких гравець відіграє роль віртуального персонажа і живе його життям, відчуваючи себе в реальності дискомфортно [350].

За результатами досліджень Кімберлі Янг, залежною від Інтернету, вважається людина, яка вже не замислюється над своїми соціально-побутовими проблемами, не цікавиться майбутнім, не планує, натомість все її життя віддане даній життєвій реалізації. Поведінково Інтернет-залежність проявляється у тому, що люди фактично починають відмовлятися від свого реального життя, перебуваючи до 18 годин на день у віртуальній реальності [363].

Існує п'ять типів Інтернет-залежності:

- Нав'язливий веб-серфінг – нездатність обмежити перегляд посилань пошуку інформації.
- Кіберсексуальна залежність – нав'язливий потяг до відвідування порносайтів.
- Пристрасть до віртуального спілкування і віртуальних знайомств – переписування, участь в чатах, веб-форумах.
- Нав'язлива фінансова потреба – гра у Мережі в азартні ігри, непотрібні покупки в Інтернет-магазинах чи постійна участь в Інтернет-аукціонах.
- Ігрова залежність – нав'язливе захоплення комп'ютерними іграми в Мережі.

Ознаки комп'ютерної залежності:

1. Надміру тривале сидіння за комп'ютером.
2. Нездатність зупинити роботу за комп'ютером.
2. Асоціювання себе з героями комп'ютерних ігор.
3. Відсутність інших захоплень, крім комп'ютерних ігор і переважання їх над спілкуванням.
4. Ігнорування друзів і сім'ї, забуття про домашні справи, службові обов'язки, навчання, зустрічі.
5. Скарги близьких та друзів на те, що людина проводить занадто багато часу в Інтернеті.
6. Готовність брехати друзям і членам родини про зменшення тривалості та частоти роботи в Інтернеті.
4. Людина не уявляє, чим займатися, коли комп'ютер зламався.
5. Швидке, непродумане харчування.

Позитивні надбання Інтернету:

- Інформаційне забезпечення – можливість щось нове пізнавати; Інтернет надає користувачам можливість одержати різноманітну наукову, соціальну, політичну, розважальну й приватну інформацію.
- Комунікативна функція – змога спілкуватись, заводити нові як романтичні, так і ділові контакти.
- Професійна функція – людина може вести власну справу;
- Рекреативна функція – замовлення будь-яких товарів чи послуг; ігри; перегляд фільмів і мультфільмів.

Негативні наслідки Інтернету:

- В Інтернет-просторі можуть бути розміщені матеріали дезінформаційної, агресивної або протизаконної спрямованості, які небезпечні для осіб з нестійкою психікою.
- Порушується соціальна адаптація, стає важко знаходити спільну мову і спільні теми з іншими людьми. Перестають турбувати такі соціально значущі речі, як кар'єра, робота, сім'я.
- Багатогодинне знаходження перед монітором може викликати порушення зору, зниження імунітету, втомленість, безсоння.
- Замість звичної комунікації з співбесідником виникає заміник спілкування з людиною-образом, людиною-фото (при цьому немає жодної гарантії, що надіслане фото справді належить тій людині, з якою відбувається віртуальне спілкування). Спілкування у чаті позбавляє можливості пізнати голос та інтонацію співбесідника, не говорячи вже про мімічні та тактильні складові звичайного спілкування. Звичка до постійного користування персональним комп'ютером може обернутися некомунікабельністю у відносинах з людьми у реальному житті, і навпаки – гіперкомунікативністю – у віртуальному.

До свідчень таких втрат О. Войскунський [74] відносить: повідомлення про вбивства, самогубства, смерті через хронічне недосипання, втечі з домівок, процеси, пов'язані з розлученнями, емоційні розлади, депресії і стреси, викликані втратою доступу до Інтернету.

Так, ступінь залежності від Інтернету визначається не кількістю часу, впродовж якого людина перебуває в Інтернеті, а втратами у реальному житті. Коли людина увесь свій час просиджує в Інтернеті, вона втрачає: участь у житті своєї сім'ї; повноцінний сон; читання літератури та періодики; перегляд телепередач; зайняття спортом; хобі; соціальні контакти (відвідування концертів, зустрічі з друзями тощо); сексуальне життя.

Таким чином, можна констатувати, що комп'ютерна техніка, являючи потужний фактор розвитку суспільства, покликана підвищити комфортність його роботи і навчання. Проте, інформаційні технології, замінюючи реальне існування людини штучним, віртуальним, можуть призвести до розвитку «технічної хвороби» – комп'ютерної залежності.

ПРОГРАМА ПСИХОКОРЕКЦІЇ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ

Додаток Д ПРОГРАМА ЗНИЖЕННЯ ПОКАЗНИКІВ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ

Об'єкт корекційної програми: емоційно-мотиваційна сфера комп'ютернозалежних.

Предмет корекційної програми: зниження рівня тривожності, фрустрації, агресивності, ригідності, розвиток смисложиттєвих орієнтацій та соціально-комунікативних навичок у студентів.

Мета програми: зниження рівня проявів комп'ютерної залежності у студентів.

Завдання корекційної програми:

1. Нівелювання негативних емоційних проявів та особистісних деформацій комп'ютернозалежних студентів для розвитку у них навичок саморегуляції в широкому життєвому просторі.
2. Розширення потенціалів адаптації та соціалізації за рахунок активізації безпосереднього спілкування та міжособистісних взаємин в близькому та віддаленому емпіричному оточенні.
3. Розвиток життєвих цілей побудови особистісного самовизначення, підвищення контактів на основі ділових і пізнавальних мотивів у безпосередніх взаємозв'язках з іншими (друзями, рідними, однокурсниками тощо).

Програма розрахована на 15 занять. Кожне заняття триває два рази на тиждень, по 80-90 хвилин для підгруп студентів експериментальної, поділеної на дві окремі групи. За необхідності (на розсуд практичного психолога) курс проведення програми можна збільшити, поки не буде досягнуто оптимального результату.

Кожне заняття організовується за традиційною для всієї програми схемою:

- ритуал привітання;
- основна частина;
- рефлексія;
- ритуал прощання.

Нами було сформульовано кілька правил для тренінгової групи, яких мали дотримуватись студенти.

1. Участь у тренінгових вправах та виконанні окремих завдань є добровільною.
2. Слухати інших уважно, не перебиваючи.
3. Кожна особистість має право на свою думку, виявлення почуттів, власне бачення.
4. Обговорювати вчинки, а не студентів.
5. Бути активними, відвертими і щирими.
6. Не дозволяти дражнити, висміювати та тиснути учасникам один на одного.

Етапи програми

1-й етап – просвітницький. Бесіди, дискусії, міні-лекції, аналіз науково-популярної літератури, які спрямовані на усвідомлення та прийняття студентами відомостей про власну комп'ютерну залежність та її наслідки.

2-й етап – психокорекційний. Його завданням є зниження показників комп'ютерної залежності у студентів.

3-й етап – закріплюючий. На цьому етапі відбувається закріплення отриманих знань і навичок студентами. Проводиться повторне діагностування рівня комп'ютерної залежності, що визначає психологічні зміни після корекційного впливу.

Структура корекційної програми
Тривалість тренінгу – 10 занять по 85-90 хвилин кожне.

Таблиця Д.1

№ заняття Мета	Мета заняття та види роботи	Тривалість (хв.)
I. НІВЕЛЮВАННЯ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ ТА ОСОБИСТІСНИХ ДЕФОРМАЦІЙ КОМП'ЮТЕРНОЗАЛЕЖНИХ СТУДЕНТІВ		
1.	Формування вміння зосереджуватись на власних відчуттях, вміння висловлювати власні відчуття щодо кожного члена групи, опис емоцій.	90
I	Вступне слово психолога. Прийняття правил у групі.	15
II	Ритуал привітання. Вправа «Овації».	5
III	Вправа «Моє власне майбутнє через п'ять років» Вправа «Я та мої відчуття». Вправа «Глина». Вправа «Розтопи коло». Вправа «П'ять добрих слів».	55
IV	Ритуал прощання. Рефлексія.	10
V	Домашнє завдання.	5
2.	Зняття емоційного напруження.	85
I	Вступне слово тренера. Прийняття правил у групі.	5
II	Ритуал привітання. Вправа «Знайомство»	5
III	Вправа «Продовжимо знайомство» Вправа «Стосунки зі світом» Вправа «Комплімент»	65
IV	Ритуал прощання. Рефлексія.	5
V	Домашнє завдання.	5
3.	Формування вміння висловлювати власні відчуття; усвідомлення способів виходу зі стану самотності, розвиток кращого розуміння інших людей.	85
I	Вступне слово психолога.	5
II	Ритуал привітання. Вправа «На що схожий мій настрій».	5
III	Вправа «Обговорення домашнього завдання»	10
Продовження табл. Д.1		
	Вправа «Мені подобається...». Вправа «Подолай самотність». Вправа «Спілкування в парі». Вправа «Подарунки».	50
IV	Ритуал прощання. Рефлексія.	10
V	Домашнє завдання.	5
4.	Розширення репертуару поведінки в ситуаціях тривожності	95
I	Ритуал привітання. Вправа «Передача радості».	5
II	Вправа «Обговорення домашнього завдання»	5
III	Вправа «Живі руки».	65

	Вправа «Подолай тривожність». Вправа «Без маски». Вправа «Клубок».	
IV	Ритуал прощання. Рефлексія.	5
V	Домашнє завдання.	5
5.	Розширення репертуару поведінки в ситуаціях фрустрації.	90
I	Ритуал привітання. Вправа «Нетрадиційне привітання».	5
II	Вправа «Обговорення домашнього завдання»	5
III	Вправа «Переможи свого дракона». Вправа «Подолай фрустрацію-1». Вправа «Подолай фрустрацію-2». Вправа «Долоня побажань».	70
IV	Ритуал прощання. Звіт учасників тренінгу.	5
V	Домашнє завдання.	5
II. РОЗШИРЕННЯ ПОТЕНЦІАЛІВ АДАПТАЦІЇ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ		
6.	Навчитись усвідомлювати власну агресію для розвитку соціалізації.	90
I	Ритуал привітання. Вправа «Твоє ім'я».	5
II	Вправа «Обговорення домашнього завдання»	5
III	Вправа «Примірювання ролей». Вправа «Хто Я». Вправа «Руки» Вагнера. Вправа «Компліменти».	10
IV	Ритуал прощання. Звіт учасників тренінгу.	60
V	Домашнє завдання.	5
7.	Навчитись конструктивно взаємодіяти з оточенням.	90
Продовження табл. Д.1		
I	Вправа «Мене звати _____ . Мій позитивний проект _____ ».	5
II	Вправа «Обговорення домашнього завдання»	5
III	Вправа «Оповідь» (тренування зворотнього зв'язку). Вправа «Розв'язання проблемної ситуації». Вправа «Інтоніяція». Вправа «Букет кольорів».	70
IV	Ритуал прощання. Рефлексія.	5
V	Домашнє завдання.	5
8.	Навчити прийомам гнучкого спілкування, забезпечити соціальну підтримку між учасниками.	90
I	Ритуал привітання. Вправа «Я»- «ти», а «ти» - «Я».	5
II	Вправа «Обговорення домашнього завдання»	5
III	Вправа «Назустріч одне одному». Вправа «Активне слухання» Вправа «Ідучи, озирніся». Вправа «Зворотній зв'язок».	70
IV	Ритуал прощання. Рефлексія.	5
V	Домашнє завдання.	5
9.	Навчити конструктивним способам виходу з конфліктних ситуацій.	90
I	Ритуал привітання. Вправа «Мене звати _____ . Я хочу взяти в дорогу _____ ».	5

II	Вправа «Обговорення домашнього завдання»	5
III	Вправа «Толерантність у спілкуванні». Вправа «Двоє з одним олівцем» Вправа «Примірювання ролей». Вправа «Подарунок».	60
IV	Ритуал прощання. Рефлексія.	5
V	Домашнє завдання.	5
10.	Формувати в учасників навички самоконтролю.	85
I	Ритуал привітання. Вправа «Мій найприємніший спогад дитинства»	5
II	Вправа «Обговорення домашнього завдання».	10
III	Вправа «Релаксація». Вправа «Узгоджені дії» Вправа «Подарунок».	60
IV	Ритуал прощання. Рефлексія.	5
V	Домашнє завдання.	5
III. РОЗВИТОК ЖИТТЄВИХ ЦІЛЕЙ ПОБУДОВИ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ		
Продовження табл. Д.1		
11.	Формувати уявлення студентів про власне майбутнє.	90
I	Ритуал привітання. Вправа «Презентація свого «Я».	5
II	Вправа «Обговорення домашнього завдання»	5
III	Вправа «Яким я буду через п'ять років?». Вправа «Погляд у майбутнє» Вправа «Якщо б я був...». Вправа «Подяка».	60
IV	Ритуал прощання. Рефлексія.	5
V	Домашнє завдання.	5
12	Формувати прагнення до саморозвитку та самореалізації у комп'ютернозалежних.	90
I	Вправа «Символ успішного життя»	5
II	Вправа «Обговорення домашнього завдання»	5
III	Вправа «Коло твого життя». Вправа «Упаковка валізи» Гра «Альф» (техніка «проекування») Вправа «Коло довіри».	70
IV	Ритуал прощання. Рефлексія.	5
V	Домашнє завдання.	5
13.	Надати інформацію про значення цілі для кожної людини. Навчити визначати власну ціль в житті.	90
I	Ритуал привітання. Вправа «Я і вільний час»	5
II	Вправа «Обговорення домашнього завдання»	5
III	Вправа «Згадка дитинства» Вправа «Життєві цілі» Вправа «Портрет на пам'ять»	70
IV	Ритуал прощання. Підсумок заняття	5
V	Домашнє завдання	5
14.	Надати інформацію про значення смислу життя для кожної людини. Навчити визначати власний смисл життя.	90

I	Ритуал привітання. Вправа «Мої успіхи»	5
II	Вправа «Обговорення домашнього завдання»	70
III	Вправа «Цінності мого життя» Вправа «Особистий герб і девіз» Вправа «Рухавка»	5
IV	Ритуал прощання. Підсумок заняття.	5
V	Домашнє завдання.	5
Продовження табл. Д.1		
15.	Інтегрувати досвід з цілепокладання у символічній формі.	2 години
I	Ритуал привітання. Вправа «Моє ім'я»	10
II	Вправа «Обговорення домашнього завдання»	10
III	Вправа «На якого героя я схожий» Вправа «Долоні».	30
IV	Ритуал прощання. Рефлексія.	10
V	Обговорення результатів занять, обмін почуттями та враженнями :- Вправа «Що я отримав» Рефлексія самопочуття від тренінгу в цілому. Вправа «Клубок». <i>Прощання.</i>	60

Зміст програми

I. НІВЕЛЮВАННЯ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ ТА ОСОБИСТІСНИХ ДЕФОРМАЦІЙ КОМП'ЮТЕРНОЗАЛЕЖНИХ СТУДЕНТІВ

1 заняття

Мета: Формування вміння зосереджуватись на власних відчуттях, вміння висловлювати власні відчуття щодо кожного члена групи, опис емоцій.

Хід заняття:

Психолог. Психолог зустрічає студентів, показує радість від зустрічі. Студенти сідають у коло. *Психолог* повідомляє, що вони будуть зустрічатися на заняттях, де будуть спілкуватися, ділитися з іншими своїми радощами і проблемами, допомагати і підтримувати. «Навчіться краще розуміти себе та інших, дізнаєтесь багато нового і цікавого. Пропоную курс занять, на яких пізнаєте краще себе і пізнаєте інших людей, що допоможе легше розуміти внутрішні конфлікти, налагоджувати стосунки з іншими.

Заняття будуть проходити у вигляді тренінгових занять, завдяки яким ви зможете стати згуртованою командою, перебороти власні тривожність, скутість тощо. Головне – поділитися власними невдачами й досягненнями, прикрощами й радощами, одержати допомогу й підтримку, відчути значимість і цінність своєї особистості. А все це можливо лише завдяки доброзичливій і душевній атмосфері».

Потім ознайомлює з правилами групової роботи (підготувати лист учасника корекційної групи, де кожен учасник записує свої прізвище, ім'я, по-батькові). Психолог запрошує на бейджику написати своє ім'я, і

прикріпити його. Сьогоднішня тема: «*Я і мої емоції*». Емоції відіграють велику роль у житті кожної людини. Ми сумуємо радіємо, захоплюємося, тужимо, гніваємося, хвилюємося або веселимося – все це прояви емоцій.

Почуття допомагають нам зрозуміти, що добре, а що погано. Можуть впливати на наші вчинки. Одна людина, переживаючи тривогу й занепокоєння з приводу іспиту, буде дуже ретельно до нього готуватися й отримає гарну оцінку. Інша, навпаки, розхвилюється, боячись не впоратися, що забуде загальновідомі елементарні речі.

Психолог. Скажіть, які емоції ви знаєте? (радість, страх, печаль, гнів, подив).

1. Ритуал привітання. Вправа «Овації» [122]

Мета: Сприяти: зняттю напруги, створенню невимушеної атмосфери в групі, поліпшенню настрою, активізації учасників групи на подальшу роботу.

Учасники сидять колом. Ведучий просить встати тих, у кого є певна риса або вміння. Інші учасники аплодують.

Наприклад: «Устаньте ті, хто вміє ковзатися», «не боїться висоти», «любить собак», «має брата», «має сестру», «любить мультфільми/ бойовики, гуляти в лісі, подорожувати. грати в футбол» тощо. Далі пропонується по колу кожному запропонувати своє висловлювання

2. Вправа «Моє власне майбутнє через п'ять років»**

Мета: Виявити усвідомлене ставлення особистості до власного майбутнього і побудувати своє майбутнє.

Психолог. Представте, будь ласка, рисунок «Моє власне майбутнє через п'ять років».

Обговорити відповіді на запитання:

- Які п'ять завдань ви хотіли б виконати у найближчі 5 років?
- Яким, на Ваш погляд, стане після цього Ваше життя?
- Зазначте здібності, які Вам потрібно розвивати для досягнення мети?
- Що Ви вмієте вже зараз, чим володієте?

3. Вправа «Я та мої відчуття» [65, с. 34]

Мета: Тренування вміння зосереджувати увагу на власних відчуттях та усвідомлювати їх.

Члени групи формуються по три особи, кожний з них говорить фрази, які розпочинаються зі слів «Я відчуваю», «Я усвідомлюю» по черзі, дивлячись увічі співрозмовникові, третій спостерігає. Спостерігачу необхідно звернути увагу на партнера, який говорить фрази. Слід відмітити, коли було найважче говорити і які емоції при цьому виникали. Через 5 хвилин ролі міняються.

Зворотній зв'язок. Студенти діляться тим, які відповіді було найлегше сказати, а які – найважче.

4. Вправа «Глина» [65, с. 34]

Мета: Розвивати вміння розрізняти власні відчуття.

Учасники розбиваються на пари. Партнер ліпить дві фігури із глини, які він собі уявляє, і називає їх. Функцію глини виконує інший партнер. Причому, перша фігура з глини підкоряється своєму скульптору, а інша –

протидіє. Після цього учасники міняються місцями. Під час виконання учасникам необхідно звернути увагу на те, в якій ролі йому краще: глини, яка підкоряється, чи глини, яка протидіє своєму скульптору.

Зворотній зв'язок. Розповідь кожним учасником групи про інших членів групи по черзі. Які відчуття виникають до партнерів, чи добре вони пізнали один одного. Задають питання, які цікавлять. При цьому, звертаються по імені: «Віталій, скажи мені, чого ти такий сумний...», «Надія, я відчуваю до тебе симпатію», «Володимире, ти для мене залишаєшся темною лошадкою».

5. Вправа «Розтопи коло» [122]

Мета: Розширити усвідомлення учасниками своїх відчуттів та вчити передавати власні відчуття.

Усі встають у коло і беруться за руки. Доброволець входить у коло. Він оточений, і його завдання – «розтопити» коло своєю теплою. Коло випустить тільки того, хто зуміє знайти добрі і приємні слова про когось, хто стоїть в колі, зуміти виразити теплоту, подяку, замилювання, найкращі людські почуття.

Ви не маєте бажання випустити того, хто в колі, але якщо Ви вірите в щирість його теплих почуттів до Вас, якщо на Ваш погляд, людина щиро віддає Вам свою душу, Ви повинні відпустити свої руки, обійняти його і випустити з кола. Якщо Ви будете випускати людину легко, буде нецікаво: просто так його не відпускайте, нехай заслужить. Той, хто випустив, нічим не ризикує: наступний стає у коло добровільно. На кожного дається 2-3 хвилини

6. Вправа «П'ять добрих слів»**

Мета: Сприяти отриманню зворотнього зв'язку від групи, самопізнанню.

Ресурси: аркуші паперу, олівці чи фломастери.

Учасники розбиваються на підгрупи по п'ять осіб.

– Кожен із Вас повинен окреслити свою руку на аркуші паперу, а на долоні написати своє ім'я. Передавайте свій листок сусіду праворуч, а самі отримуйте малюнок від сусіда ліворуч. В одному з «пальців» чужого малюнка напишіть щось приємне із якостей його володаря (наприклад: «Ти чуйний», «Ти відвертий», «Ти пишеш гарні вірші» тощо). Інший робить запис на наступному «пальці» і так доти, поки «рука» не повертається до власника.

Ведучий може зібрати аркуші, зачитати «компліменти», а група відгадує, кого вони стосуються. Після заняття учасники забирають листки з «долонями» як пам'ятки на «чорний день».

Зворотній зв'язок. Обговорення:

- Які почуття ти відчував, коли читав написи на своїй «долоні»?
- Чи всі твої твої переваги відомі іншим?

7. Ритуал прощання. Рефлексія.

Що Вам найбільше запам'яталось?

Що сподобалось більше всього?

Психолог цікавиться враженням студентів від заняття, дякує за роботу й запрошує на наступне заняття.

8. Домашнє завдання. 1) Напишіть собі лист, в якому опишіть свої відчуття. Нехай воно містить почуття, а також певні запитання. Після написання – відповісти на запитання: Що містить ваше послання самому собі: тривогу, надію, радість? 2) Напишіть відповідь на цей лист.

2 заняття

Мета: Зняття емоційного напруження.

1. Ритуал привітання. Вправа «Знайомство»**

Мета: розвиток уміння слухати один одого та доброзичливого ставлення один до одного.

Психолог обирає предмет (м'яч чи іграшка), показує його студентам і говорить, що це буде символом нашої групи та буде нам допомагати. Сьогодні він допоможе нам привітатися, але при цьому необхідно назвати своє ім'я, і розповісти свій настрій, уподобання.

Потім кожен по черзі бажає усім що-небудь гарне. Це буде нашим ритуалом привітання на кожному занятті.

* Дякую всім, ми зробили перший крок на зустріч один одному.

2. Вправа «Продовжимо знайомство» [65]

Мета: сприяти ближчому знайомству учасників між собою та подоланню опору перед вираженням себе у групі.

Ведучий. Винесіть стілець одного з учасників за коло. Учасники займають свої місця. Бажаючий стає в центрі (це може бути за необхідністю) і ведучий промовляє одне речення про себе «Я людина...», продовжуючи речення назвою найхарактернішої своєї риси. Наприклад, «Я людина, яка часто буває роздратованою».

Інші сидять і слухають. Якщо ж хтось вирішить, що міг би сказати про себе те саме, повинен швидко встати і помінятися місцями з іншим учасником, який має аналогічну характеристику. Не можна сідати на те саме місце. Той, хто залишиться без стільця, стає в коло і каже про себе «Я людина...». І так всі учасники кола.

3. Вправа «Стосунки зі світом» [65]

Мета: відреагування негативних почуттів.

Учасники діляться на пари й сідають за столи, один навпроти одного. На столі між ними лежать два аркуши паперу та олівці. Ведучий розповідає, що існує правило: «Світ ставиться до тебе так, як ти до нього ставишся».

Поміркуйте про свої почуття, емоції, стан. Ми буваємо спокійними і неспокійними, тривожними, добрими та привітними, а іноді злими й агресивними; уважними одне до одного, а іноді ображаємо інших. Зупиніться на одному зі станів, які досить актуальні для вас. Подумайте про нього, відчуйте його.

Тепер один з пари за допомогою олівців промальовує свій стан на папері. Задача іншого – відчутти стан партнера і відреагувати на нього за допомогою олівців на тому ж аркуші. Потім учасники міняються ролями, беручи другий чистий аркуш паперу.

Обговорення:

- * Який стан прийшов у голову, коли його малювали, як на нього відреагував партнер?
- * Які кольори, символи, форми використовували для передачі свого стану? Чому на ці стани ви реагували саме так?
- * Якщо міняється наш стан, як міняється під впливом цього навколишній світ?

4. Вправа «Комплімент» [308]

Мета: покращення атмосфери в групі та зменшення дистанції під час спілкування. Учасники навчаються приймати та говорити компліменти, звертати увагу, які емоції переживає людина, яка щойно почула комплімент на свою адресу, та як це сприяє зближенню.

Комплімент – це люб'язне зауваження на чийсь адресу, похвала. Але це не лестощі й не глузування. Найчастіше люди роблять компліменти, зважаючи на зовнішність, ділові якості, риси характеру тощо. Робіть компліменти щиро, не забувайте про теплу інтонацію та привітний погляд. Наприклад: «Чи знаєш ти, що...», «Ти завжди...», «Де тільки ти навчився», «Я хотів би як ти...».

У ведучого кулька. Він кидає її одному з учасників, попередньо назвавши його ім'я, і говорить йому комплімент, дивлячись в очі. Потім кидає кульку іншому, попередньо назвавши його ім'я, і говорить щось приємне, який, спіймавши, теж дякує. І все це відбувається по колу, щоб кулька побувала в усіх, і кожен отримав комплімент.

Зворотній зв'язок. Обговорення:

Що було приємніше робити – говорити комплімент, приймати комплімент чи спостерігати за грою? Чому?

Що відчували, коли говорили комплімент?

Що відчували, коли приймали комплімент?

Що відчували, коли спостерігали за грою?

5. Ритуал прощання. Рефлексія.

Що Вам найбільше запам'яталось? Що сподобалось найбільше

Психолог цікавиться враженням студентів від заняття, дякує за роботу й запрошує на наступне заняття.

6. Домашнє завдання.

Намалювати психорисунок «Намалюй свій настрій». Необхідно намалювати свій настрій, не малюючи нічого конкретного, тільки лінії, форми, різні кольори.

3 заняття

Мета: Формувати вміння висловлювати власні відчуття, усвідомлювати способи виходу зі стану самотності, розвиток кращого розуміння інших людей.

Хід заняття:

Сьогоднішня тема: «**Самотність**». Емоції супроводжують нас все життя, вони виражають наше ставлення до себе, інших людей та оточуючого світу. Дуже часто ми можемо бачити, що люди не вміють виражати свої почуття, намагаються їх приховати. Емоції та переживання є нормальними та природними. Людина, яка позбавлена емоцій, була б подібна до механізму. Будемо вчитися виражати свої почуття.

1. Ритуал привітання. Вправа «На що схожий мій настрій» [7]

Мета: Сприяти зняттю напруги, створенню невимушеної атмосфери в групі, допомозі в усвідомленні свого стану.

Психолог. Прислухайтесь до себе. На який колір (погоду, музику, квітку, тварину) схожий зараз ваш настрій? Кожний учасник по колу розповідає про свій настрій з м'ячиком.

2. Вправа «Обговорення домашнього завдання»

Мета: Закріпити отримані знання попередньої теми.

Психолог. Представити добровільно свій психорисунок «Намалюй свій настрій». Розповісти про свій настрій і про те, які лінії, форми використовували для малюнку.

3. Вправа «Мені подобається...»**

Мета: Сприяти: зняттю напруги, створенню невимушеної атмосфери в групі, поліпшенню настрою, активізації учасників групи на подальшу роботу.

Створити тісне коло. Кожен з учасників повинен сказати двом членам групи, яких він обере, що в їхній поведінці або рисах характеру йому подобається. Наприклад: «Сашко, мені подобається твоя сміливість». Після цього кожен учасник повинен сказати двом іншим приємні слова.

Обговорення. Рефлексія.

Що Ви відчували, коли говорили приємні слова іншим?

Що Ви відчували, коли говорили приємні слова про вас?

Що було зробити легко, а що важко?

4. Вправа «Подолай самотність» [96]

Мета: Усвідомити способи виходу зі стану самотності.

Психолог. Згадайте, коли вам було самотньо. Подумайте про кого-небудь, з ким це відбувається. Напишіть, як в таких випадках буває на душі у вас чи в цієї людини (5 хвилин).

Тепер подумайте ось про що. Нерідко самотні люди знаходяться поруч один з одним. Як їм подружитися, щоб усім стало добре. Запишіть свої думки з цього приводу (10 хвилин).

Тепер об'єднаймося в коло, покажемо та розкажемо один одному, що ви написали. Обговоримо, що ми можемо зробити, щоб у світі стало менше самотніх людей (10 хвилин).

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Чи знаєте ви самотніх людей?

Коли вам буває самотньо?

Що ви можете зробити, щоб перебороти свою самотність?

Що ви можете зробити, щоб допомогти іншим людям подолати їхню самотність? (посміхатись 33 рази над день незнайомим людям; фізично допомогти: наприклад, допомогти бабусі важку сумку піднести додому; матеріально допомогти: обездоленим шматком хліба; дітям-сиротам; частіше знайомитись, цікавитись життям інших людей, знаходити собі друзів тощо).

Будьте відкриті до нових знайомств. (походи на виставку, в парк тощо).

5. Вправа «Спілкування в парі» [122].

Мета: Формування вербальних та невербальних навичок спілкування.

1. «Спина до спиною». Сядьте спиною до спиною. Спробуйте поговорити. Через кілька хвилин поверніться обличчям один до одного і поділіться враженнями (що відчували; ваш настрій). Хвилин через п'ять знайдіть собі нового партнера.

2. «Очі в очі». Дивіться з вашим партнером і спілкуйтеся тільки поглядом. Через кілька хвилин обговоріть свої враження.

3. «Дослідження рук». Знайшовши чергового партнера, не розмовляйте з ним, а пожміть міцно його руки. Потім дозволяйте зробити те саме йому. Під кінець

обмінюйтеся своїми враженнями.

6. Вправа «Подарунки» [197, с. 60]

Мета: Сприяти отриманню зворотнього зв'язку від групи, самопізнанню. Всі учасники отримують аркуш паперу. У верхній частині кожна з них пише великими літерами своє ім'я, після чого ці листи розкладають посередині кімнати. Одночасно всі беруть собі по листу і пишуть комплімент його власнику. Після цього повертають листи в центр кімнати і беруть інші. Члени групи самостійно вирішують, чи підписуватися їм під своїми компліментами, чи ні. Наприкінці кожний учасник забирає свій лист.

7. Ритуал прощання. Рефлексія заняття.

Що Вам найбільше запам'яталось?

Що сподобалось більше всього?

Психолог цікавиться враженням студентів від заняття, дякує за роботу й запрошує на наступне заняття.

8. Домашнє завдання.

Відповісти на запитання малюнком або письмово. Якщо запитання викликає сумнів або небажання відповідати, запишіть викликані ним почуття або переживання.

1. Від чого мені буває сумно?

2. Від чого я радію?
3. Чи розумію я своїх батьків, бабусь, дідусів? Чи розуміють вони мене? (Якщо ні, поясніть чому).
4. Який хороший вчинок був у моєму житті? (Він може бути «хорошим» тільки на ваш погляд).
5. Які риси я ціную в людині найбільше?

4 заняття

Мета: Розширення репертуару поведінки в ситуаціях тривожності.

Хід заняття:

Психолог. Сьогоднішня тема: «**Страхи. Тривожність**».

1. Ритуал привітання. Вправа «Передача радості».

Мета: Сприяти зняттю напруги, створенню невимушеної атмосфери в групі.

Кожний учасник по колу, представляючи своє ім'я по колу, знак Зодіаку; розповідає про свій настрій і в кінці говорить «Бажаю тобі радості» [109, с.54].

2. Вправа «Обговорення домашнього завдання»

Мета: Закріпити отримані знання попередньої теми.

Психолог. Представити добровільно відповіді на запитання малюнком або письмово. Якщо запитання викликає сумнів або небажання відповідати, запишіть викликані ним почуття або переживання.

1. Від чого мені буває сумно?
2. Від чого я радію?
3. Чи розумію я своїх батьків, бабусь, дідусів? Чи розуміють вони мене? (Якщо ні, поясніть чому).
4. Який хороший вчинок був у моєму житті? (Він може бути «хорошим» тільки на ваш погляд).
5. Які риси я ціную в людині найбільше?

3. Вправа «Живі руки»**

Мета: Сприяти зняттю напруги, створенню невимушеної атмосфери в групі, поліпшенню настрою, активізації учасників групи на подальшу роботу.

Кожний називає одну емоцію (страх) чи почуття по колу. Під час страху пришвидшується серцебиття, мурашки бігають по тілу тощо. Потім студенти групуються по парам. Один учасник передає руками іншому будь-яку емоцію (говорити не можна). Інший намагається відгадати, яка це емоція. Далі вправа виконується навпаки, в зворотньому порядку.

4. Вправа «Подолай тривожність» [160]

Мета: Усвідомити способи виходу зі стану тривожності.

Матеріали: папір, олівці, фломастери.

Психолог просить студентів подумати, чого вони найбільше бояться, й намалювати свій страх. Це може бути абстрактний малюнок або зображення

конкретного об'єкта страху, тривоги студента. Коли виконання малюнків завершено, студенти по черзі коротко пояснюють, чого вони бояться й що вони зобразили. Після цього психолог пропонує студентам розірвати аркуш з малюнком на дрібні шматочки і говорити про те, що тепер кожен переміг свій страх, що їхнього страху не існує, тому що розірвані аркуші потрапляють у кошик зі сміттям.

5. Вправа «Без маски» [301]

Мета: Сприяти усвідомленню особистісних якостей, розвитку рефлексії.

Всі учасники по чергово беруть картки, які лежать на столі, і без підготовки продовжують висловлювання, які мають початок на картці. Один виходить в коло і продовжує речення, потім так само продовжує наступний учасник.

Група прислуховується до інтонацій, голосу, оцінює міру ширості. Якщо визнано, що висловлювання було щирим, то вправу продовжує наступний учасник. Якщо група визнає, що воно було шаблонним, нещирим, учасник робить ще одну спробу, але вже після всіх.

Зміст незакінчених речень:

1. Мені не подобається, коли...
2. Мені знайоме гостре відчуття самотності. Пам'ятаю...
3. Мені дуже хочеться забути, що...
4. Було, що близькі люди викликали в мене майже ненависть. Одного разу, коли...
5. Одного разу мене налякало те, що...
6. В незнайомому суспільстві я відчуваю...
7. Навіть близькі люди іноді не розуміють мене. Одного разу...
8. Пам'ятаю випадок, коли мені стало соромно, я...
9. Мене дуже дратує те, що...

6. Вправа «Клубок» [136, с.19]

Мета: Сприяти отриманню зворотнього зв'язку від групи, самопізнанню. Ведучий тримає клубок ниток, намотує кінчик його собі на палець. Потім передає клубок сусіду з побажаннями.

Вислухавши побажання, цей учасник також намотує на палець нитку і з побажаннями передає клубок сусіду. І так далі. Коли коло замкнеться, можна продовжити вправу. Гра закінчується змотуванням клубка від кінця до початку.

7. Ритуал прощання. Рефлексія заняття.

Що Вам найбільше запам'яталось?

Що сподобалось більше всього?

Психолог цікавиться враженням студентів від заняття, дякує за роботу й запрошує на наступне заняття.

8. Домашнє завдання.

Психолог. Запишіть не менш 10 відповідей на просте питання «Хто Я?».

Наприклад, будь-які асоціації: людина, син, брат; сонце, вогонь, дівчина, сестра, дочка, красива жінка тощо.

5 заняття

Мета: Розширення репертуару поведінки в ситуаціях фрустрації.

Хід заняття:

Зустріч психолога з учасниками. Потім повторює правила групової роботи.

Психолог. Сьогоднішня тема: «**Фрустрація**». Ніхто в житті не застрахований від фруструючих впливів. Під фрустрацією розуміємо розлад планів, неможливість задовольнити потреби, крах надій і як результат – розчарування і напруження. Тобто, фрустрація – це почуття занепокоєння і роздратування і навіть агресії, що виявляється при блокуванні найближчої мети.

1. Ритуал привітання. Вправа «Нетрадиційне привітання» [53, с.57].

Мета: Сприяти зняттю напруги, створення невимушеної атмосфери в групі.

Ведучий: Ми звикли до стереотипів. Вони допомагають у житті, але ж інколи роблять його біднішим. Давайте спробуємо відчутти нові емоції, а разом з цим залишимо традиційне привітання.

Можливо, хтось запропонує новий варіант нетрадиційного привітання, але спочатку використаємо деякі з них: ступнями ніг, колінами, плечима, лобами.

Що Ви відчували під час виконання цієї вправи? Розкажіть.

2. Вправа «Обговорення домашнього завдання»

Мета: Закріпити отримані знання попередньої теми.

Психолог. Представте ваші асоціації стосовно себе.

3. Вправа «Переможи свого дракона» [207]

Мета: Допомогти усвідомити особливості свого характеру, причин негативних емоцій та конфліктів, символічно перемогти особливості свого характеру, які пов'язані з проявом негативних емоцій, проблем та конфліктів.

Майже у кожного є свій дракон, вихований в домашніх умовах: це ті особливості характеру та поведінки, що заважають нам жити, але ми так до них звикли, що навіть не помічаємо їхнього існування.

Одного чудового дня, майже кожний вирішує вбити свого дракона. Однак, виявляється, що на кожній зрубленій голові виростає інша, потім друга, третя. Ми звикли жити зі своїми драконами, але вони постійно псують наше життя і життя наших близьких.

Пропонуємо намалювати свого дракона, назвати його вцілому та кожну голову окремо (риси характеру, а над нею, – голова дракона). Наприклад, невічливість, агресивність тощо. Потім, придумайте історію про перемогу над своїм драконом. Єдина умова, щоб герой діяв, як людина, яка впевнена в

собі.

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Що стало причиною появи дракона?

Яка причина бажання знищити дракона?

Які почуття викликає знищення дракона?

Що заважало вбити дракона?

4. Вправа «Подолай фрустрацію-1» [160]

Мета: Усвідомити способи виходу зі стану фрустрації.

Матеріали: папір, олівці, фломастери.

Спробуйте пригадати, в яких ситуаціях відчуваєте фрустрацію, незадоволення яких потреб викликає цей стан (поділіться думками по колу).

Що відчуваєте у стані фрустрації: неспокій, смуток, розчарування, агресивність, тривогу чи страх тощо (на папері прописати ці стани, кожний учасник обирає). Придумати ситуацію і програти цей стан.

Група ділиться на мікрогрупи. В середині мікрогрупи кожний з учасників програє той стан, який йому потрапив. Види ситуацій, що викликають стан фрустрації.: Проспав – не потрапив на заняття. На роботі шеф говорить: «Ви звільнені». Коли хтось говорить, що ви не подобаєтесь мені. Захворів. Друг обманув чи підвів. Вас кинула подруга. Комп'ютер завис. Гру програли на комп'ютері. Отримали двійку на іспиті. Не вдалося важливу справу виконати.

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Що з вашого стану група не змогла показати?

Які стани легко виразити через міміку і жести?

Що обуло складно зробити, а що – легко?

5. Вправа «Подолай фрустрацію-2» [160]

Мета: Усвідомити способи виходу зі стану фрустрації.

У колі віднайти шляхи виходу з ситуацій, що викликають фрустрацію. Проговорити.

Придумати ситуації та програти.

Шляхи виходу зі стану фрустрації: переключитись на іншу справу, обговорити проблему з іншою людиною, прогулятися, пограти у футбол, приготувати смачну страву, помріяти про щось приємне, піти до медсестри і сказати що захворіли, порахувати до десяти, зробити щось приємне для друга ; почитати книгу, виконати фізичну роботу тощо.

6. Вправа «Долоня побажань»**

Мета: Сприяти отриманню зворотнього зв'язку від групи, самопізнанню.

Кожний учасник отримує долню побажань, на якій записує своє ім'я і переда її по колу. Кожний записує на ній побажання і комплімент.

7. Ритуал прощання. Підсумок заняття.

Що Вам найбільше запам'яталось?

Що сподобалось найбільше?

Психолог цікавиться враженням студентів від заняття, дякує за роботу й запрошує на наступне заняття.

8. Домашнє завдання.

- 1) ** Написати собі лист, в якому потрібно описати свої відчуття. Нехай воно містить почуття, а також певні запитання. Після написання – відповісти на запитання: Що містить ваше послання самому собі: тривогу, надію, радість?
- 2) А тепер напишіть відповідь на цей лист.

II. РОЗШИРЕННЯ ПОТЕНЦІАЛІВ АДАПТАЦІЇ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ

6 заняття

Мета: Навчитись усвідомлювати власну агресію для розвитку соціалізації

Хід заняття:

Сьогоднішня тема: «**Агресивність**». Взагалі, агресія притаманна кожній людині. Вона властива як чоловікам, жінкам, так і молоді. Ця енергія спрямована у зовнішній світ, акумулюється дає змогу боротися зі світом і перемагати. У нормі агресія виконує функцію захисту і адаптації в небезпечній для людини ситуації.

Бізнесмени, відомі політики, спортсмени, артисти – це люди, які вміють перетворювати агресію на творчий початок. Однак, насторогу повинні викликати ситуації, коли агресія стає постійним переживанням людини. Якщо подавляти – вона накопичується і, з часом, виливається дуже бурхливо. Ця агресивна сила спрямовується не тільки зовні, а й всередину: алкоголізм, суїцид – результат перенаправленості злості, якщо не вміти нею управляти. І, перш за все, негатив, котрий людина впустила в себе, руйнує її саму.

Агресивність – це емоційний стан, який характеризує готовність до агресивної поведінки. Людина тільки розгнівалася, роздратовалася, образилася. Агресія – це поведінка, це форма деструктивної поведінки, під час якої завдають шкоди предмету чи живій людині.

1. Ритуал привітання. Вправа «Твоє ім'я»**

Мета: Сприяти зняттю напруги, створення невимушеної атмосфери в групі.

Кожний по черзі учасник виходить у центр кола, закриває очі. Наше завдання – назвати хором ім'я кожного учасника.

2. Вправа «Обговорення домашнього завдання»

Мета: Закріпити оримані знання попередньої теми.

Психолог. Добровільне зачитування листів. Яке почуття містить лист? Що містить ваше послання самому собі: тривогу, надію, радість? Зачитайте відповідь на цей лист.

3. Вправа «Примірювання ролей» [183, с.39]

Мета: Допомогти усвідомити особливості свого характеру, причин негативних емоцій та конфліктів.

Психолог. Пропоную «приміряти» до себе три ролі поведінки людини: агресивну; невпевнену; впевнену.

- 1) Друг (подруга) довго розмовляють з тобою по телефону і відволікають від важливих справ. Ти говориш: «...».
- 2) Батьки не відпускають тебе відпочивати з друзями на море, посилаючись на свої особисті причини.
- 3) Викладач несправедливо, на твій погляд, знизив тобі оцінку на іспиті.
- 4) Зачіска, яку зробив тобі парикмахер, не сподобалась.
- 5) Сусіди допізна шумлять і заважають тобі займатись справами.
- 6) Тебе забризкала машина.
- 7) Ти стоїш у черзі, довго чекаєш. Тут перед тобою стає людина, яка не стояла в черзі.
- 8) Брат (сестра) не дає подивитись улюблену передачу.
- 9) Мати вичитує сина при друзях за те, що він неохайний.
- 10) Водій намагається обігнати на зелене світло пішохода.

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Яка роль (реакція) Вам першою приходиться в голову.

Примірювати яку роль було найскладніше? Чому?

Робляться висновки. Яка частіше зустрічається поведінка в відповідях.

4. Вправа «Хто Я» [160]

Мета: Розвиток розуміння своїх почуттів.

Ведучий пропонує продовжити речення, що написані на аркушах паперу, що попередньо роздали.

«Я ніби птах, бо...», «Я перетворююсь у тигра, коли...», «Я можу бути вітром, бо...», «Я ніби мурашка, коли...», «Я відчуваю, що я шматочок льоду...», «Я відчуваю, що я смачний сніданок...».

Обговорення почуттів, що виникали під час вправи. Що було важко продовжити, а що легко?

5. Вправа «Руки» Вагнера.

Мета: З'ясувати установки щодо інтерпретації дії рук людини (рівень агресивності).

Психолог. Придумайте, будь ласка, 2-3 варіанти відповіді до кожного малюнку: «Що робить рука?»

Результати обговорюються. Кожний учасник підраховує кількість ворожо-агресивних і миролюбивих установок стосовно руки людини. Робляться висновки.

6. Вправа «Компліменти» [309]

Мета: Сприяти отриманню зворотнього зв'язку від групи, підвищенню самооцінки.

Кожен учасник виходить у коло. Всі інші добровільно підходять до нього

і висловлюють компліменти учасникові. Так по черзі всі виходять до центру кола і слухають компліменти.

7. Ритуал прощання. Рефлексія.

Що Вам найбільше запам'яталось?

Що сподобалось більше всього?

Психолог цікавиться враженням студентів від заняття, дякує за роботу й запрошує на наступне заняття.

8. Домашнє завдання.

Малюнок «Конфліктна ситуація та шляхи її вирішення»**. Якщо важко виконати в малюнковому вигляді – написати словами.

7 заняття

Мета: Навчитись конструктивно взаємодіяти з оточенням.

Хід заняття:

1. Вправа «Мене звати ____ . Мій позитивний проект ____» [44, с. 21]

Мета: Сприяти зняттю напруги, створенн. невимушеної атмосфери в групі.

Інструкція. Пропонують пригадати й представити власну ідею (проект), яку було сплановано, організовано та здійснено. Така форма вправи допомагає підвищити самооцінку, згадати ті риси характеру, які допомагали в скрутні моменти життя й на які можна опиратися в майбутньому.

2. Вправа «Обговорення домашнього завдання»

Мета: Закріпити отримані знання попередньої теми.

Психолог. Добровільне зачитування листів та показ малюнків. Що таке конфлікт? Конфліктна ситуація? На вашу думку, конфлікти приносять шкоду чи користь? Чому виникають конфлікти? Яка причина конфліктів? Які наслідки конфлікту?

3. Вправа «Оповідь» (тренування зворотнього зв'язку) [7, с. 49].

Мета: Сформувати успішні засоби активного слухання.

Психолог. Потрібно працювати в парах, де один намагається зрозуміти іншого, з'ясувати обставини якоїсь ситуації. Другий учасник має відповідати тільки «ага-угу».

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Чи складно було слухати іншого? Кому було складно? Які відчуття виникли під час виконання вправи?

Робляться висновки. Які частіше зустрічаються форми поведінки учасників в відповідях.

4. Вправа «Розв'язання проблемної ситуації» [308, с. 76].

Мета: Розвиток соціальної включеності учасників.

Ведучим задається ситуація: «Корабель зазнає аварії. Кого із членів групи ви взяли б із собою? Можна взяти лише двох».

Після того як усі зробили свій вибір, проводиться обговорення: наскільки важко оголосити свій вибір всій групі. Фіксується мотивація вибору, яку дають гравці, намагаючись пояснити групі свій вибір.

Далі ситуація триває: «Ви зі своїми супутниками прибули на незаселений острів. Що ви зробите в першу чергу? У другу? У третю? Як організуєте життя на острові?»

Підбиваючи підсумки, ведучий фіксує, скільки виборів збіглося, робиться висновок про потенційну сумісність планів і намірів, про можливі конфлікти. Окремо обговорюється питання про те, що навіть за наявності такої маленької групи виникає необхідність соціальної регламентації поведінки і відносин.

5. Вправа «Інтонація» [309, с. 75]

Мета: Підвищити ймовірність конструктивної вербальної взаємодії з оточуючими.

Психолог. Вибирається проста фраза, наприклад: «Сьогодні нарешті настала весна». Гравці по колу один раз вимовляють цю фразу. При цьому, наступний учасник повинен вимовити фразу з новою інтонацією: питальною, окличною, байдужою, здивованою тощо. Повторювати інтонації не можна, якщо учасник не може придумати нічого нового, він вибуває з гри.

Психолог визначає з якою інтонацією було вимовлено фразу. Якщо це складно зробити, то група спільно знаходить їй назву або описує емоційний стан (ситуацію), в якому (якій) могла бути вимовлена ця фраза.

6. Вправа «Букет кольорів» [7, с. 50]

Мета: Сприяти отриманню зворотнього зв'язку від групи, підвищенню самооцінки.

На картонних кружечках напишіть імена учасників. Кожен отримує пелюстки, на яких пише побажання, оцінки когось і співвідносить їх із серединками квітів (кружечками з іменами). Таким чином утворюється букет.

7. Ритуал прощання. Рефлексія заняття.

Продовжіть фразу: «Сьогодні спілкування мене... (дуже вразило, ніяк не зачепило), «Під час заняття я зрозумів (ла), що...»

Психолог цікавиться враженням студентів від заняття, дякує за роботу й запрошує на наступне заняття.

8. Домашнє завдання.

Написати твір з теми «Особисті риси, які визначають мій успіх» [308, с. 67].

8 заняття

Мета: Навчити прийомам гнучкого спілкування, забезпечити соціальну підтримку між учасниками.

Психолог: Якщо поважати цінність та унікальність іншої людини, проявляти емпатію до її почуттів, то можна зберегти баланс між власними

переживаннями, бажаннями, цілями, вчинками та стосунками з іншими людьми.

Емпатія – це проекція власних почуттів на почуття іншої людини, що дозволяє краще її зрозуміти. Але треба пам'ятати, що інша людина унікальна, її досвід та переживання можуть бути несхожими, протилежним нашим.

1. Вправа «Я»- «ти», а «ти» - «Я» [44, с. 21]

Мета: Сприяти зняттю напруги, створенню невимушеної атмосфери в групі.

Учасники об'єднуються у пари й розповідають один одному щось цікаве про себе (5 хв для кожного). Під час представлення результатів один учасник сідає на стілець, а інший стає за його спиною. Той, хто стоїть, розповідає від імені першого (опираючись на обговорення в парах), яким останній буде (чого досягне) через 10 років після реінтеграції в суспільство.

2. Вправа «Обговорення домашнього завдання»

Мета: Закріпити отримані знання попередньої теми.

Психолог. Добровільне зачитування рис найбільш значущих для учасників.

Згадайте, які риси допомагали вам в 17 років? Які риси допомагають в 20 ?

3. Вправа «Назустріч одне одному» [309, с. 50-51]

Мета: Навчити учасників довіри, встановити оптимальну дистанцію під час спілкування (тактильна підтримка).

Учасники розбиваються на пари й виконують два завдання.

Завдання 1. Стоячи обличчям один до одного, учасники з'єднують свої долоні з долонями партнера. Потім одночасно роблять крок назад, не відпускаючи долонь. Потім ще крок назад і ще... При цьому між партнерами постійно існує контакт очей і долонь. «Відступ» триває якомога довше. Якщо учасники вважають, що «дійшли до точки», то починається зворотній процес. При цьому долоні продовжують надійно зв'язувати партнерів.

Завдання 2. Пари ті самі. Партнери стоять один перед одним на відстані двох кроків. Потрібно гойднутися назустріч одне одному (не відриваючи ніг від підлоги так, щоб з'єднатися), обпертися долонями (як у завданні 1). Вийшло? Чудово. Тепер кожен робить крок назад і знову спрямовується назустріч своєму партнеру. І ще крок назад...

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Чи складно було виконувати вправи? Кому було складно? Які відчуття виникли під час виконання вправи?

Робляться висновки. Які частіше зустрічаються відчуття у учасників.

4. Вправа «Активне слухання» [308, с. 53].

Мета. Сприяти розумінню учасниками відчуттів оточуючих людей.

Інструкція. Учасникам пропонували оцінити 9 технік ведення бесіди з точки зору того, наскільки вони сприяють розумінню партнера.

«Оцініть кожну техніку за трьома розділами: ті, що сприяють розумінню партнера, ті, що не сприяють розумінню партнера і нейтральні. Свою оцінку кожний записує на листочку».

1. В бесіді ми супроводжуємо висловлювання партнера репліками: «Нісенітниці ти говориш», «Ти, я бачу, в цьому питанні нічого не тямиш», «Я б міг вам це пояснити, однак, думаю, що зрозумієте» і т.п. (негативна оцінка).
2. Ми супроводжуємо мовлення партнера висловлюваннями: «Так...», «Угу...» (нейтральні).
3. Ми дослівно повторюємо висловлювання партнера. При цьому можна розпочати з фраз: «Як я зрозумів вас...», «На вашу думку...», «Ти вважаєш...» і т.п. (*повторення*)
4. У бесіді ми вставляємо висловлювання: «Ми відволіклись від теми...», «Давайте повернемося до мети нашої розмови...» і т.п. (нейтральні).
5. Ми відтворюємо висловлювання партнера в загальному, скороченому вигляді, коротко формулюючи усе істотне в його словах. Розпочати можна з вступної фрази: «Вашими основними ідеями, як я зрозумів, є...» або «Інакше кажучи, ти вважаєш, що...» і т.п. (*перефразування*)
6. Ми намагаємось вивести логічний наслідок з висловлювання партнера або висунути припущення відносно причин висловлювання. Вступними фразами можуть бути: «Якщо виходити з того, що ви сказали, то виходить, що...», «Ви так вважаєте, мабуть, тому що...» (*інтерпретація*)
7. Ми намагаємось знайти у партнера розуміння тільки тих проблем, які хвилюють нас самих (егоцентризм).
8. Ми задаємо партнеру питання за питанням, дізнаючись щось, без пояснення наших цілей (випитування).
9. Ми не приймаємо до уваги те, що говорить партнер, нехтуючи його висловлюваннями (ігнорування).

5. Вправа «Ідучи, озирніся» [309, с. 50]

Мета: Підвищити ймовірність тактильної взаємодії з оточуючими.

Психолог. Пари учасників розходяться в різні боки, але в певний момент повинні озирнутися й подивитися одне на одного. Причому озирнутися повинні в той самий час. Зробити це буде непросто, тому що вони повинні домовитися про це без допомоги жестів і слів. Таким чином, залишаються лише почуття. Подивитися одне одному в очі, спробувати відчутти свого партнера. Психолог повертає пари одне до одного спинами. Кількість спроб для кожної пари необмежена.

Чи є у вас відчуття єднання? Якщо двоє людей у такій ситуації «побачать» одне одного з першої або другої спроби, виходить, між ними є незриме тяжіння.

6. Вправа «Зворотній зв'язок» [53, с. 98]

Мета: Сприяти отриманню зворотнього зв'язку від групи, підвищенню самооцінки.

Всі стають в коло.

Інструкція. Давайте всі подумаємо про (ім'я учасника). Згадаємо його дії, прояви, те, як він говорить, дивиться, посміхається. А тепер всі по черзі зробимо (ім'я учасника) комплімент.

7. Ритуал прощання. Рефлексія.

Що вам було цікаво? Чим хочеться поділитися? Що сподобалося найбільше? Психолог цікавиться враженням студентів від заняття, дякує за роботу й запрошує на наступне заняття.

8. Домашнє завдання.

Проективна вправа «Триптих» [35, с. 100].

Мета: розвиток уявлень про власне Я.

Намалювати на аркуші, розділеному на три частини, три малюнки: «Я в сьогодні», «Я – серед групи зараз», «Я – у майбутньому».

9 заняття

Мета: Навчити конструктивним способам виходу з конфліктних ситуацій.

Психолог. Кожен з нас час від часу стикається з конфліктними ситуаціями: сварки, образливі слова тощо. Кожен по-своєму вирішує подібні ситуації: хтось ображається, хтось шукає конструктивні рішення.

1. Вправа «Мене звати __. Я хочу взяти в дорогу __» [44, с. 21]

Мета: Сприяти зняттю напруги, створення невимушеної атмосфери в групі.

Вправу виконують по колу. Кожний наступний учасник повторює попередню сказану фразу. Останній – має повторити всі висловлювання. Наприклад, «Оля візьме в дорогу оригінальність, Наталя – наполегливість, Віра – впевненість, мене звати Дарина, я візьму із собою ініціативність».

2. Вправа «Обговорення домашнього завдання»

Мета: Закріпити отримані знання попередньої теми.

Ведучий. Показ малюнків учасників.

Що є в майбутньому, чого немає на малюнку у сьогодні? Що (хто) допоможе цього досягти?

3. Вправа «Толерантність у спілкуванні» [308, с. 50-51]

Мета: Засвоєння конструктивних засобів виходу із конфліктних ситуацій.

Інструкція: Учасникам пропонується згадати і записати на листочках конфліктні ситуації, що сталися з ними останнім часом. З них вибираються декілька цікавих ситуацій, які були запропоновані самими студентами, і розігруються перед групою за участю добровольців.

Наприклад, мати вчитує сина за довготривале провадження часу за комп'ютером. Потім пропонується схема більш гідної, толерантної моделі виходу з цієї ситуації.

1. Почни розмову з матір'ю з конкретного і точного опису ситуації, яка тебе не влаштовує: «Коли ти вчитуєш мене...»

2. Вислови почуття, що виникають у тебе у зв'язку з цією ситуацією і поведінкою людини по відношенню до тебе: «...я почував себе незручно...»

3. Скажи людині про те, як би тобі хотілось, щоб вона поводитись, запропонуй свій варіант поведінки, який влаштовує тебе: «...я прошу наступного разу висловлювати свої зауваження в іншому тоні...»

4. Скажи, як будеш поводити себе ти, якщо людина готова змінити свою поведінку: «...я зі свого боку також буду прислухатися до твоїх зауважень». Пам'ятайте при цьому про тон своєї розмови, жести, позу. Не припускайте зверхнього тону, щоб він не нагадував шантаж

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Який вихід із ситуації був самим вдалим? Чому?

Робляться висновки. Які частіше зустрічаються відчуття у учасників.

4. Вправа «Двоє з одним олівцем» [109, с. 54]

Мета. Формувати почуття співробітництва, взаєморозуміння, уміння працювати в парі.

Інструкція. Учасники розбиваються по парах. Кожна пара отримує аркуш паперу і один олівець (фломастер). Кожна команда повинна намалювати картинку, сидячи за одним столом (або поряд один з одним). При виконанні завдання партнери не повинні розмовляти один з одним. Спілкування може бути тільки невербальним. Завдання супроводжується приємною музикою.

Ви не повинні перемовлятися і домовлятися про те, що будете малювати. Можна тільки дивитися один на одного, щоб вгадати ідею партнера. На виконання завдання відводиться 3-4 хвилини. По завершенню роботи учасники показують свої малюнки.

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Чи вдалося дійти порозуміння, знайшовши єдине рішення?

Що було найскладнішим при виконанні завдання?

5. Вправа «Примірювання ролей» [308]

Мета: Усвідомити конструктивність неагресивної стратегії поведінки.

Психолог. Учасникам пропонується «приміряти» до себе три ролі: агресивної, невпевненої, впевненої людини у ряді ситуацій. Кількість ситуацій повинно відповідати кількості ситуацій.

- 1) Молодший брат зайняв твій комп'ютер, за яким ти часто проводиш свій час. Ти говориш: «...».
- 2) Батьки просять поприбирати у кімнаті, коли в тебе «серйозні змагання» проходять в грі.
- 3) Мати просить виключити комп'ютер.
- 4) Батьки забороняють тобі користуватись комп'ютером.
- 5) Твій друг пропонує тобі піти на футбольний матч, а ти зайнятий цікавою комп'ютерною грою. Твої дії.

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Примірювати яку роль (реакцію) було найскладніше?

6. Вправа «Подарунок»**

Мета: Сприяти отриманню зворотнього зв'язку від групи, підвищенню самооцінки.

Всі стають в коло.

Інструкція. Подумайте про певного учасника й зробіть йому подарунок. Наприклад: «Я дарую тобі «проміння сонця» або удачу». Намагайтесь бути щирим, враховуйте особистість того, кому робите подарунок.

7. Ритуал прощання. Рефлексія.

Що вам було цікаво? Чим хочеться поділитися? Що сподобалося найбільше? Психолог цікавиться враженням студентів від заняття, дякує за роботу й запрошує на наступне заняття.

8. Домашнє завдання.

Мета: розвиток вміння вирішувати конфліктні ситуації.

Записати на аркуші останню конфліктну ситуацію, з якою ви зіткнулися. Опишіть варіант виходу з неї за допомогою толерантних способів виходу з неї.

10 заняття

Мета: Формувати в учасників навички самоконтролю.

Психолог. Багато психічних станів невідчужливо вольовому контролю, тобто протікають автоматично. Техніки довільної регуляції (м'язова релаксація, аутогенне тренування) психічних функцій дозволяють регулювати рівень бадьорості, управляти процесами відновлення сил. Глибоке м'язове розслаблення є ефективним засобом відновлення фізичних сил та душевної рівноваги.

1. Вправа «Мій найприємніший спогад дитинства» [44, с.79]

Мета: Сприяти зняттю напруги, створенню невимушеної атмосфери в групі.

Вправу виконують по колу. Кожний наступний учасник розповідає про спогади дитинства.

2. Вправа «Обговорення домашнього завдання»

Мета: Закріпити отримані знання попередньої теми.

Ведучий. Показ малюнків «Конфліктна ситуація». Опишіть варіант виходу з конфліктної ситуації за допомогою толерантних способів.

Який найефективніший спосіб вирішення конфліктів? Що (хто) допоможе вирішити конфлікт?

3. Вправа «Релаксація» [119, с. 38]

Мета: Формування вміння розслабитися та мобілізуватися у потрібний момент. Дає можливість оволодіння технікою самоконтролю.

Інструкція. Сядьте зручно. Руки вільно опущені. Закрийте очі. Зробіть 2-3 глибоких вдихи. Витягніть праву руку і стисніть долоню в кулак. Відчуйте напруження у кулаці. Через 5-10 секунд розслабте руку. Відчуйте, як напруження залишає вас, поступаючись почуттю розслаблення і комфорту.

Зосередьтесь на розбіжностях між напругою і релаксацією. Повторіть вправу правою рукою, потім лівою. Зосереджуйтеся тільки на тих групах м'язів, які ви напружуєте та розслабляєте. Не напружуйте при цьому інші групи м'язів.

Ті ж самі вправи використаємо з іншими групами м'язів: руки – напружити і згинати; плечі – згорбитися і випрямитися; шия – нахилити голову уперед – відкинути назад; рот – відкрити якомога ширше і закрити; очі – сильно намружити і відкрити; лоб – підняти брови якомога вище і опустити; спина – прогнути, випинаючи груди – випрямитися; живіт –тягнути до хребта – відпустити.

При розслабленні певної групи м'язів, кожен раз впевнюйтесь, що воно повне. По закінченню вправи відчуйте, як розслабленість розходить по всьому тілу. Перед тим як відкрити очі, порахуйте у зворотньому порядку від 10 до 1, відчуваючи себе з кожним рахунком більш свіжим та бадьорим.

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Робляться висновки. Учасники діляться враженнями. Які частіше зустрічаються відчуття у учасників.

4. Вправа «Узгоджені дії» [308, с. 19]

Мета. Формування почуття співробітництва, взаєморозуміння, уміння працювати в парі.

Інструкція. Учасники розбиваються по парах. Кожна пара виконує парні фізичні дії, що тренують навички взаєморозуміння і взаємозалежності партнерів:

1. *Розпилювання дров.* Уявну колоду ставлять на козли. Студенти пиляють уявною пилкою (розвиток гострої уваги до партнера). Треба домогтися, щоб пила не змінювалася в своїх розмірах, щоб напруга і розслаблення м'язів чергувалися доцільно, щоб працювали всі види пам'яті, відчуттів.
2. *Насос.* Пожежна помпа, яку качають двоє.
3. *Гребля.* Тут може бути два варіанти: двоє на одній лаві (по одному веслу у кожного) і на двох кріслах (кожен по два весла).
4. *Кузня.* Один учень тримає уявний предмет щипцями на ковадлі, інший б'є молотом.

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Чи вдалося дійти порозуміння, знайшовши єдине рішення?

Що було найскладнішим при виконанні завдання?

5. Вправа «Заміна негативних думок про себе на позитивні» [309, с. 69]

Мета: Усвідомити позитивізм життєвого досвіду учасниками.

Психолог. Пригадайте провал, невдачу, які і зараз впливають на ваше життя, поведінку, самопочуття. Напишіть 10 таких речей. А тепер спробуйте замінити негативні думки про себе на позитивні. Це можна зробити трьома способами:

1. Звернення до своїх прав (якщо ти думаєш, що не такий, як усі, то можеш замінити таку думку на іншу: «Завжди я все зіпсовую» – «Я маю право на помилку»).

2. Звернення до позитивного досвіду на дану тему («Я нерішучий» – «Є ситуації, в яких мені вдається швидко приймати рішення»).
3. Заміна прикметників («Я товста» – «Я гарна»).

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Заміняти які негативні думки на позитивні найскладніше?

6. Вправа «Подарунок»**

Мета: Сприяти отриманню зворотнього зв'язку від групи, підвищенню самооцінки.

Всі стають в коло.

Інструкція. Подумайте про певного учасника й зробіть йому подарунок. Наприклад: «Я дарую тобі «проміння сонця» або удачу». Намагайтесь бути щирим, враховуйте особистість того, кому робите подарунок.

7. Ритуал прощання. Рефлексія.

Що вам було цікаво? Чим хочеться поділитися? Що сподобалося найбільше? Психолог цікавиться враженням студентів від заняття, дякує за роботу й запрошує на наступне заняття.

8. Домашнє завдання.

Мета: розвиток вміння навичок самоконтролю.

Відпрацювати навички самоконтролю по зніманню м'язових затискань. Опишіть свої враження. Поділимося ними на наступному занятті.

ІІІ. РОЗВИТОК ЖИТТЄВИХ ЦІЛЕЙ ПОБУДОВИ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

11 заняття

Мета: Формувати уявлення студентів про власне майбутнє.

Хід заняття:

1. Ритуал привітання. Вправа «Презентація свого «Я»**

Мета: Сприяти зняттю напруги, створення невимушеної атмосфери в групі.

Психолог пояснює, що необхідно назвати своє ім'я, розповісти чим займаєтесь, презентувати свої особливі якості або риси характеру.

Наприклад: «Мене звати Ольга. Я працюю в ЗОШ вчителем. Я вмію дуже гарно сервірувати стол і смачно готувати страви з м'яса та риби».

2. Вправа «Обговорення домашнього завдання»

Мета: Закріпити отримані знання попередньої теми.

Психолог. Опишіть свої враження від оволодіння технікою самоконтролю розслаблятися та мобілізуватися у потрібний момент.

3. Вправа «Яким я буду через п'ять років?» [308, с. 69]

Мета: Формування вміння проектувати власне майбутнє.

Інструкція: Один учасник сідає на «гарячий стілець». Решта створює напроти нього півколо. Погляньте на учасника, що сидить у центрі кола. Ви

його вже добре знаєте. Уявіть його через п'ять років. Розкажіть, де він буде працювати, чим буде займатися у вільний час. Чи буде у нього сім'я, діти? Як він буде одягнений?»

Поки група висловлюється, «гарячий стілець» мовчить. Він може говорити лише тоді, коли висловлюється останній член групи.

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Питання до «гарячого стільця»: Яким уявляєте своє майбутнє? Чого очікуєте? Чого побоюєтесь? Робляться висновки. Учасники діляться враженнями.

4. Вправа «Погляд у майбутнє» [309, с. 70]

Мета. Формування життєвої спрямованості комп'ютернозалежних.

Інструкція. Ви коли-небудь замислюєтесь про те, що ви будете робити в цьому році...через п'ять років...через десять років? З ким ви говорите про те, чого ви хотіли досягти і що пережити у своєму житті?

Задійте свою фантазію і уявіть, яким прекрасним буде ваше життя. Сядьте зручно, закрийте очі і спробуйте уявити те, що ви будете чути.

Уявіть собі, що ви вночі лежите у своєму ліжку і бачите чудовий сон. Ви бачите чебе через п'ять років... (15 секунд).

Зверніть увагу, як ви виглядаєте через п'ять років...де ви живете...що ви робите...(15 секунд)

Уявіть собі, що ви дуже задоволені своїм життям. Ви ще продовжуєте ходити в університет чи ви вже працюєте? За що саме ви відповідаєте? Що ви вмієте робити з того, чого не вмієте ще зараз, коли ви ще ходите в університет? (30 секунд)

Протягом деякого часу подумайте і постарайтесь зрозуміти, що вам потрібно зробити, щоб досягти такого результату. Які кроки для цього ви зробили? (1 хвилина)

Тепер поверніться назад, у теперішній час, і добре запам'ятайте усе, що ви побачили і дізнайтесь про себе. Потягніться трохи, напружте і розслабте усі свої м'язи і відкрийте очі...

Тепер візьміть аркуш паперу і опишіть, що ви будете робити. Запишіть, де ви будете працювати, хто буде важливий для вас у вашому житті. Опишіть, як ви досягли усього цього (15 хвилин)

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Чи задоволені ви уявленим образом свого майбутнього?

Що вам там сподобалося найбільше?

Чи є там щось таке, що вам не сподобалося?

Якщо ви не зовсім задоволені, то що б ви хотіли змінити у своєму образі майбутнього?

Які кроки вам потрібно для цього зробити?

5. Вправа «Якщо б я був..» [309, с. 69]

Мета: Навчити саморозкриттю, змінювати себе, керувати своїм настроєм.

Інструкція: Кожен учасник має вибрати собі яку-небудь річ (парасолька, лампа тощо) і зануритися в її світ, уявити себе цією річчю, відчуті її «характер». Від імені цієї речі він починає розповідь про те, що її оточує, як вона живе, що відчуває, про її турботи, пристрасті, про її минуле, її майбутнє.

Бажано, щоб ця вправа повинна відбуватися в дещо затемненому приміщенні, з елементами театралізації.

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Чи було складно змінювати себе, перетворюючись в будь-яку річ?

6. Вправа «Подяка»**

Мета: Учасники навчаються приймати та говорити подяку, привертати увагу до того, які емоції переживає людина, що щойно почула комплімент на свою адресу, і як це сприяє зближенню.

Всі учасники сідають у коло. По черзі дарують подарунки один одному, наприклад, «Я дякую тобі, Сашо, за спілкування і дарую тобі добра і успіху» тощо.

7. Ритуал прощання. Рефлексія.

Що вам було цікаво? Чим хочеться поділитися?

7. Домашнє завдання.

I) Запишіть, чого не вистачає для повного щастя.

II) Перечитати розповідь «В полоні у комп'ютера» [184]. Відповісти в зошиті на питання:

- 1) Чому хлопчик не зміг відірватись від комп'ютера?
- 2) Чи можете (чи змогли б) Ви перервати цікаву ігру на комп'ютері, якщо Вам потрібно робити інші справи?
- 3) Чому хлопцеві стало скучно жити в комп'ютерному світі?
- 4) Перерахуйте все, що людина не може зробити без комп'ютера.
- 5) Перерахуйте все, що комп'ютер не може дати людині (напечатати питання і роздати всім учасникам).

Текст розповіді

В плену у комп'ютера

* Володенька, погуляй во дворі, поиграй с мальчишками в футбол. Денек-то какой славный, солнечный, — предложила мама.

* Завтра пойдём на рыбалку. Я тебе ещё в прошлом году обещал, а сегодня я с соседом договорился. Поедем на его машине. Он такие места знает! В общем, сам увидишь, — раздался голос папы.

Володя молчал. Он слышал голоса мамы и папы, но отвечать было некогда. Инопланетные куропатки вторглись на Землю. Миллионы летающих тарелок кружили в воздухе. Володе выдали новое сверхмощное секретное оружие!

* Да что ты, внучок, прилип к этому компьютеру. Даже матери с отцом слова не скажешь. На улицу третий день не выходишь. Выключай свой ящик, пойдём на рынок. Свежим воздухом подышишь и сумки мне донесешь, — послышался голос бабушки. Володя знал, что от бабушки не отделаешься молчанием, и занял:

* Ба, отстань. У меня земля погибает. Наглые рогатые куропатки ворвались в город...

* Свят, свят. Совсем внучок свихнулся, — запричитала бабушка.

Володя молчал. Вжавшись в экран, он спешил выполнить задание.

—Я сейчас выключу электричество и всех твоих нечистей одним махом уберу, — рассердилась бабушка.

«Что делать? Помоги, ты же самый умный. Умнее всех людей. Я не хочу, чтобы мой город погиб. Позволь мне выполнить задание», — шептал Володя, обращаясь к компьютеру. Мальчику показалось, что компьютер понимает его. Картина улицы приблизилась. Из-за угла показалась фигура отвратительной куропатки. Володя замер от ужаса, куропатка была в два раза больше его. Она рогами вышибла из рук мальчика оружие и выпустила в него струю ядовитой слюны. Словно тысячи острых иголок впились в тело. Володя прижался к каменной стене и словно провалился сквозь нее.

Дальнейшие события Володя вспоминал потом с трудом. Его куда-то тащили, кто-то его спасал. Он бегал, стрелял, тоже кого-то спасал.

Очнулся мальчик на улице средневекового города. Вокруг бурлила жизнь. Цокали лошади, тащившие повозки. Кричали на углах торговки, зазывая покупателей, проехал мимо рыцарь.

Володя страшно устал и хотел одного — где-нибудь лечь. Он вышел за город и опустился на траву возле городской стены. «Странно, здесь совсем нет запахов», — подумал Володя. Мальчик начал вспоминать, как сладко пахли мамины цветы на даче и бабушкин воскресный пирог.

* Нельзя лежать. В правилах игры этого нет, — раздался металлический голос компьютера.

* Но я хочу полежать на травке, — возразил Володя. — Хотя на твоей траве лежать неинтересно, — добавил мальчик. — Она искусственная. Нет божьих коровок, муравьев, разных крохотных цветочков. Даже разглядывать нечего.

* Разглядывать траву не нужно, нет в правилах, — возразил металлический голос. — В этом мире ты воин. Создай свою армию, и потомки оценят тебя.

* Знаешь, в настоящем мире бывают такие красивые облака, что глаз не оторвешь. Особенно на закате, когда их солнышко позолотит. Я любовался на даче.

* Управляй жизнью! Найди могущественных друзей, победи кровных врагов...

* Ну что ты заладил: управляй, побеждай. Если бы ты знал, как прекрасно сидеть у реки на рыбалке. Лягушки квакают, свежей сыростью пахнет...

* Не понимаю, — перебил мальчика металлический голос, — от сырости все портится. Сырость — это враг.

Володя лишь вздохнул и продолжил мечтательно:

* Здорово смотреть на костер! Пламя играет, сверкает, душистая уха варится...

* Не понимаю, какая уха? Где уха? — заволновался металлический голос.

* Я просто мечтаю, — объяснил Володя. — Мечтаю поехать на рыбалку.

* Ты должен изобретать, сра-жа-ть..., — голос компьютера задрожал и попросил: Расскажи мне еще про рыбалку.

* Я уже сто лет не был на рыбалке. Все с тобой играл.

* Этого не может быть. Тебя не было сто лет назад, а мне всего два года, — возразил компьютер, но мальчик только рукой махнул в ответ.

Голос замолчал. Перед Володей начали появляться картинки, одна интереснее другой: гробницы с сокровищами, подводные царства, космические станции. Мальчик устало закрыл глаза и вспомнил запах маминых духов.

Вдруг все закружилось перед глазами Володи, и он, как в тумане, увидел над собой испуганные лица мамы, бабушки, папы и незнакомой женщины в белом халате.

— Спасибо, доктор, что привели его в чувство, — встревоженно сказала мама.

— Не волнуйтесь, обморок прошел, — ответила женщина в белом халате. — Несколько дней пусть отдохнет дома. Володя испуганно подскочил и перебил ее:

* Нет, я не хочу дома, папа обещал, что мы завтра на рыбалку поедем.

* Но мальчик ослаб, — попытался возразить доктор.

* Слово мужчины нарушать нельзя, — подмигнув папа сину.

12 заняття

Мета: Формувати прагнення до саморозвитку та самореалізації у комп'ютернозалежних.

1. Вправа «Символ успішного життя» [44, с. 31]

Мета: Сприяти зняттю напруги, створення невимушеної атмосфери в групі.

Вправу виконують по колу. Кожний наступний учасник асоціює успішне життя з певним символом. «Мене звати... Для мене символ успішного життя – це...». Учасники на стікерах малюють «Символ власного успішного життя». Після завершення по черзі наклеюють свій символ на великому аркуші паперу. Називають своє ім'я та презентують власний символ.

Обговорення. Зворотній зв'язок.

- Що означають зображені вами символи? Чи легко було їх зображати? Які ще асоціації у вас виникали?

2. Вправа «Обговорення домашнього завдання»

Мета: Закріпити отримані знання попередньої теми.

Психолог. Відповіді зачитують учасники.

- 1) Чому хлопчик не зміг відірватись від комп'ютера?
- 2) Чи можете Ви перервати цікаву ігру на комп'ютері, якщо Вам потрібно робити інші справи?
- 3) Чому хлопцеві стало скучно жити в комп'ютерному світі?
- 4) Перерахуйте все, що людина не може зробити без комп'ютера.
- 5) Перерахуйте все, що комп'ютер не може дати людині (напечатати питання і роздати всім учасникам).

3. Вправа «Коло твого життя» [309, с.67].

Мета: Сприяти розвитку самопізнання, самоаналізу власного життя та щоденного розпорядку дня.

Інструкція: Потрібно уявити, що коло – це зріз вашого життя, одного дня. Намалуйте коло і поділіть його на чотири умовні частини пунктирними лініями. У кожній чверті умовно – 6 годин. Студентам пропонують показати схематично, відзначаючи на колі, скільки часу в них витрачається:

- на сон;
- на університет;
- на друзів;
- на виконання домашніх завдань;
- на все інше.

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Робляться висновки. Учасники діляться враженнями. Подивіться на коло. Чи задоволені ви тим, як проходить ваш день? Що ви хотіли б змінити у своєму житті?

4. Вправа «Упаковка валізи» [7, с. 53].

Мета. Створити умови для саморозвитку; усвідомити можливі впливи індивідуальних особливостей на свій життєвий шлях.

Інструкція. Зберіть валізу реальних речей, що асоціюються з подіями та ситуаціями минулого. Проаналізуйте власні: знання, досвід, переживання та словесно зберіть валізу в дорогу, охарактеризувавши зазначені речі.

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Чи допомагає описаний досвід у житті? Яким чином?

Що було найскладнішим при виконанні завдання?

5. Гра «Альф» (техніка «проектування») [7, с. 106]

Мета: Формувати риси в учасників для самовиживання в життєвому просторі (активність, ініціативність тощо) в емпіричних умовах тренінгу.

Психолог. На землю впав інопланетний корабель. Він розбився, але пасажир живий. На жаль, він не може повернутися назад. Земні атмосферні умови дозволяють йому існувати. Зовнішньо він подібний до людини, але трохи дивний (надміру волохатий). Це Альф. Як йому вижити на Землі?

Група ділиться на дві команди, кожна з яких складає програму виживання Альфа, обов'язково визначає його правовий статус, можливо, підкріплюючи свою думку статтями законів. Після роботи у групах (через 20 хвилин) кожна команда захищає свій проект.

Обговорення проектів, де враховують:

- розмаїтість окреслених у програмі сфер життя;
- «способи виживання», придатні для Альфа;
- можливий результат (чогодосягне Альф: стане рівноправним членом суспільства; піддослідною твариною; стане на шлях опору тощо).

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Які були ефективні способи орієнтації в соціальному просторі, на ваш погляд? Які неефективні?

6. Вправа «Коло довіри» [7, с. 53]

Мета: Сприяти отриманню зворотнього зв'язку від групи, підвищенню самооцінки.

Група сидить у колі. Один з учасників по чергово підсідає до кожного і, прямо звертаючись до нього, наскільки довіряє йому і в чому.

Наприклад: «Я б тобі довірив... (гроші під чесне слово, особисту таємницю, розповів би тобі про те, як і в чому я себе не люблю і зневажаю»).

7. Ритуал прощання. Рефлексія.

Що вам було цікаво? Чим хочеться поділитися? Що сподобалося найбільше?

Психолог цікавиться враженням студентів від заняття, дякує за роботу й запрошує на наступне заняття.

8. Домашнє завдання.

Мета: Сприяти розвитку вміння навичок фантазувати з метою гнучкості поведінки учасників.

Намалювати Неіснуючу тварину. Задати собі запитання: якщо б Ви могли перетворитись у тварину, то яка це була тварина? Чому саме вона?

Відповісти на запитання: 1. Як її звать? 2. Скільки років? 3. Що любить робить? 4. Кого боїться? 5. Від кого втікає? 6. Про що мріє?

13 заняття

В каждом человеке солнце. Только дайте ему светить.

Сократ

Мета: Надати інформацію про значення цілі для кожної людини. Навчити визначати власну ціль в житті.

Хід заняття:

Сьогоднішня тема: «Ціль життя». Ціль – не процес, а кінцевий результат. Ціль – це стан справ, якого ми сподіваємося досягти внаслідок певних дій. Правильно визначена ціль є першим кроком до її досягнення. Що зрозуміліші цілі, то легше спланувати свою діяльність так, щоб якнайшвидше їх досягти. Кожна ціль має бути визначена таким чином, щоб ви розуміли, що можете її досягти.

1. Ритуал привітання. Вправа «Я і вільний час».

Мета: Сприяти зняттю напруги, створення невимушеної атмосфери в групі.

Психолог пояснює, що кожному учасникові необхідно сказати своє ім'я і продовжити фразу: «У вільний час я люблю...». Наступний учасник повторює попереднє ім'я і фразу, додаючи своє ім'я і продовжуючи фразу. Останньому учасникові необхідно повторити всі імена та захоплення товаришів [160].

Інформаційне повідомлення.

Метафора «Велика мета»: «Хлопчик заблукав у лісі. Він не знав куди йому іти і що робити. Та згодом він знайшов в собі хоробрість та винахідливість, виліз на високе дерево і побачив свій шлях. Кожен із Вас також повинен визначити свій шлях у житті».

У кожної людини є життєва ціль. Життєва мета – це внутрішня енергія, яка вдохновляє на подвиги, мотивує, дозволяє долати перешкоди. Це той внутрішній мотор, що підпитує тебе все життя. Цілі – це те, що робить нас цілими, спонукає прагнути до кращого, перемагати перешкоди і зростати над собою. Коли в стародавньому світі майстера навчали лучників, то першою справою розвивали в них таке усвідомлення, що стріла та ціль – з'єднані. Правильне зосередження на цілі (приціл) – половина успіху. Потім можна просто випускати стрілу. Ї вона сама летить туди, куди ми її спрямували.

Люди, які живуть без мети, не усвідомлюють своїх внутрішніх здібностей, того, тим наділила доля з народження. Слід визначити свої здібності.

Рух до розуміння себе починається з відповідей на прості питання: «Чого мені хочеться?», «Що мені цікаво?», «До чого в мене є схильність?»

2. Вправа «Обговорення домашнього завдання»

Мета: Закріпити отримані знання попередньої теми.

Представити малюнки. Відповісти на запитання: 1. Як її звать? 2. Скільки років? 3. Що любить робити? 4. Кого боїться? 5. Від кого втікає? 6. Про що мріє?

3. Вправа «Згадка дитинства»**

Мета: Актуалізувати стан успіху кожної особистості.

Психолог. Пригадайте будь-який для вас важливий епізод дитинства, де Ви були успішні і поділіться з нами ним. По колу кожний розповідає.

Зворотній зв'язок. Психолог: «А зараз ви поділетесь власними відчуттями, які у вас виникали під час цієї вправи. Що ви помітили? Чи було вам комфортно?»

4. Вправа «Життєві цілі» [308]

Мета: Допомогти визначити смисложиттєві цілі.

1) Подумайте про те, які життєві цілі для Вас всьогодня найважливіші.

Запишіть їх. Наприклад, самореалізація; покращення відносин з людиною.

Або: 1. Розвиток, освіта (професійне, особистісне зростання). 2. Фінанси.

3. Сім'я. 4. Кар'єра, бізнес. 5. Відпочинок, подорожі. 6. Відносини (родичі, друзі). 7. Здоров'я. 8. Хоббі (заняття по душі).

2) Виберіть з найважливіших цілей одну – основну. Окреслити, що актуально на даний момент. Для цього можна проранжувати цілі за рейтингом. Потім слід розбити глобальну ціль на окремі складові (або підцілі), – ми начебто взрощуємо дерево (рис.1).

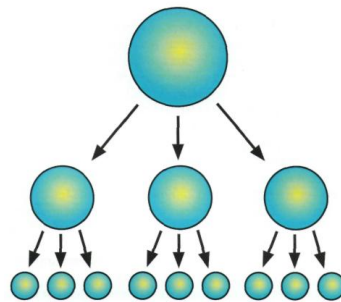


Рис. 1. Дерево цілей

Наприклад, ціль – здоров'я. Підцілі основної цілі (план досягнення основної цілі): роздільне та збалансоване харчування; дієта; режим тощо.

Усвідомити, які шляхи досягнення основної цілі, і промалювати від головної цілі ці шляхи. 3) Знаходимо джерело сили і натхнення. Промалювати таблицю, в яку вписуємо назви під цілей в одну колонку, в іншу – те, що буде надихати здійснити підцілі (кінцевий результат, відчуття досягнення цілі.

Таблиця 1

Підцілі	Мотиватор

Подумати, що звичайно спонукає до дії – ставити і виконувати цілі (мотиватори). Проаналізуйте, що може завадити у досягненні цих цілей?

Обговорення. Зворотній зв'язок. Що корисного ви дізналися з проробленої роботи? Чи є відкриття про себе, і які? Поділіться.

5. Вправа «Портрет на пам'ять» [160]

Мета: Учасники навчаються приймати та говорити добре, звертати увагу, які емоції переживає людина, що щойно почула комплімент на свою адресу, і як це сприяє зближенню.

Всі учасники сідають у коло. Кожний на листочку пише своє ім'я

Завдання: листочки необхідно буде передавати по колу за годинниковою стрілкою. Отримавши листочок з будь-яким ім'ям, кожний учасник напише а кожному листочку тільки добре про ту людину, чий листочок зараз у нього в руках.

Після закінчення вправи кожний отримує свій листочок з думкою про себе групи «Портрет на пам'ять».

6. Ритуал прощання. Підсумок заняття.

Що Вам найбільше запам'яталось?

Що сподобалось більше всього?

Психолог цікавиться враженням студентів від заняття, дякує за роботу й запрошує на наступне заняття.

7. Домашнє завдання.

1) Прочитати притчу.

2) Відповісти на питання в зошиті:

- Перерахувати все, в чому вбачаєте смисл життя людини. Оберіть ті пункти, в яких бачите смисл для себе. Пояснити, чому.

- Згадайте всі свої справи і цілі та запишіть їх в три колонки: «крупні камні», «галька»(середні), «пісок». Проаналізувати і написати, яким справам студенти присвячують більше часу, і чому.

Текст притчи

Філософія життя [160]

Професор філософії взяв більшу жестяну банку, заповнив її доверху більшими осколками каменей до п'яти сантиметрів в діаметре, и спросил у студентів, повна ли банка.

«Конечно, полная», — ответили студенты.

Тогда профессор взял ящик с мелкой галькой, насыпал ее сверху на камни и слегка потряс банку. Галька провалилась в свободное пространство между камнями.

Студенты засмеялись.

После этого профессор взял пакет с песком и высыпал песок в банку. Несомненно, песок тоже просочился в те щели, которые еще остались между камнями и галькой,

– Эта банка, как жизнь человека, – сказал профессор, – сначала мы должны наполнить ее самыми крупными камнями, – это самые важные цели в нашей жизни, без которых мы не можем существовать: любовь, вера, семья,

інтересна професія, виховання дітей. Галька – це менш важливі цілі, але необхідні для комфорту. Наприклад, свій дім, машина, дача. Пісок – це наші повсякденні турботи. Якщо ми спочатку наливаємо в банку пісок, місця для каменів і гальки вже не залишиться. Тоді наше життя буде складатися тільки з повсякденної суєти, але ми не досягнемо найважливішого і потрібного. Необхідно навчатися концентрувати наші зусилля на важливих речах, без яких життя втрачає сенс, наприклад, виховання дітей. Іноді ми віддаємо багато часу заробітку грошей, прибиранню, пранню, приготуванню їжі, спілкуванню з сусідами, але при цьому у нас не вистачає часу на наших дітей, це означає, що ми заповнюємо свою банку піском, забувши про великі камені.

14 заняття

Мета: Надати інформацію про значення сенсу життя для кожної людини. Навчити визначати власний сенс життя.

Хід заняття:

Психолог. Сьогоднішня тема: «Сенс життя».

1. Ритуал привітання. Вправа «Мої успіхи».

Мета: Сприяти зняттю напруги, створенню невимушеної атмосфери в групі.

Учасники групи по черзі розповідають про свої реальні життєві досягнення на даний момент часу. Наприклад, хтось закінчив певні курси, де працює, бросив курити, де переїхав тощо.

Інформаційне повідомлення.

Наше життя розвивається відповідно до того, як плани архітектора спочатку перетворюються на креслення, потім на макет, а потім і в багатотонну будівлю. Немає необхідності доводити, що уявлення про своє життя має значний вплив на саме життя людини, яка уявляє його сірим і нецікавим, обов'язково цього досягне. Якщо хочете для себе іншого життя, вам анте знати, яким воно буде, щоб мати можливість впливати на свою долю. Для цього ми з Вами склали карту цілей. А сьогодні ми подумаємо чим наповнити можна наше життя, щоб з'явився сенс його прожити цікаво. – Чим можна наповнити життя?

3. Вправа «Обговорення домашнього завдання»

Мета: Закріпити отримані знання попередньої теми.

Ведучий. Обговоримо притчу «Філософія життя». Коли людина повинна почати шукати сенс життєвого шляху? Що для Вас є сенсом життя? (придбання знань, знайти корисну професію, створення художніх творів, будівництво будинку, турбота про родину тощо). Коли вперше задумались над сенсом життя? Що в житті Вам би хотілося змінити, і що Ви для цього робите?

«Если Вы ищете способ сделать свою жизнь осмысленной, начните служить другим людям и помогать им. И тогда Вам откроется настоящий смысл жизни» (Уолли Эймс)

4. Вправа «Цінності мого життя» [183]

Мета: Активізувати усвідомлення студентами смисловожиттєвих орієнтацій, сенсу свого життя; переосмислити та ієрархізувати цінності кожної особистості; допомогти визначити рівень особистісного самовизначення і сприяти його розвитку.

Визначити і написати свої основні цінності життя (до десяти). Наприклад, гроші, робота, релігія, відповідальність, цілеспрямованість, сім'я, шлюб, навчання, успіх, друзі. За рейтингом виставити ранги по кожній цінності. Розмістіть у колі кожен з цінностей. Розчертіть кожен долю для цінності.

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Чи утворилося колесо?

В якому із аспектів життя ви відчуваєте найбільш впевнено?

Які сфери Вашої життєдіяльності варто удосконалити?

Яким чином можна це зробити?

Яка цінність для Вас найважливіша. Поясніть чому.

Висновок: Кожна з цінностей утримує наше колесо життя у рівновазі. Кожна вимагає нашої уваги. Слід розвивати наші цінності рівномірно, щоб життя прожити гармонійно.

5. Вправа «Особистий герб і девіз» [97]

Мета: Допомогти визначити смисловожиттєві цілі.

Девіз і герб є такими символами, які надають можливість людині в гранично лаконічній формі відобразити життєву філософію і своє кредо. За допомогою фломастерів чи олівців вам потрібно буде зобразити свій особистий герб з девізом Може бути, ви зумієте придумати щось цікаве і точно відбити суть Ваших життєвих прагнень, позицій, розуміння себе. Герб розподіляється на ділянки. Ліва частина – мої головні досягнення в житті. Середня – те, як я себе сприймаю. Права частина – моя головна мета в житті. Нижня частина – мій головний девіз у житті.

У кінці роботи учасники групи представляють свої герби і девізи. Психолог попереджає, щоб кожний фіксував тих людей, чий герб і девіз схожі і співзвучні їх власним. Під час представлення учасники можуть задавати уточнюючі питання один одному. Потім учасникам пропонується підійти до тієї людини, чий герб і девіз (життєве кредо) найбільшою мірою подібні з їх особистими геральдичними атрибутами.

А тепер обговоріть у своїх групах що саме здалося схожим і близьким у ваших гербах і девізах, що в них є найбільш важливим. Через 10 хвилин кожна підгрупа повинна буде представити всім іншим не тільки свої висновки, але і запропонувати загальний – для членів підгрупи – символ і об'єднуючий девіз. Не потрібно малювати загальний герб – досить вказати один загальний для вас символ.

Обговорення. Зворотній зв'язок. Що корисного ви дізналися з проробленої роботи? Чи є відкриття про себе, і які? Поділіться.

6. Вправа «Рухавка» [246, с.10].

Мета: Розрядження напруження учасників.

Психолог. Поміняйтесь місцями ті, у кого біле волосся, червоний колір в одязі, синій колір в одязі, у кого темний колір волосся, карі очі, голубі очі тощо.

7. Ритуал прощання. Рефлексія.

Що Вам найбільше запам'яталось?

Що сподобалось більше всього?

Психолог цікавиться враженням студентів від заняття, дякує за роботу й запрошує на наступне заняття.

8. Домашнє завдання.

Мета: Виявити усвідомлене ставлення особистості до власного майбутнього і побудувати своє майбутнє. Намалювати рисунок «Моє власне майбутнє через п'ять років»

15 заняття

Мета: Інтегрувати досвід з цілепокладання у символічній формі.

Психолог: Згадайте ситуацію, коли ви проявляли ініціативу. Подумайте, до яких наслідків це призвело (негативних чи позитивних) для вас та для досягнення результату. Більшість із нас у своєму житті зупиняються на малому, хоча здатні досягати більшого. Часто люди стають жертвами невибагливих мрій, які не дають проявитися здібностям.

Ми можемо навчитися мріяти, щоб відважно та мужньо здійснювати свої високі задуми. Часто відкриття того, чого ми справді бажаємо, стає справжнім прозрінням для нас. А якщо ви знаєте про заповітні бажання власного серця, то не будете витрачати роки свого життя на погоню за мріями інших людей. Ваш вибір – це найголовніше у вашому житті. Але на життєвий шлях впливає й ваше ставлення до самого себе та до життя.

2. Вправа «Моє ім'я»**

Мета: Сприяти зняттю напруги, створенню невимушеної атмосфери в групі.

Вправу виконують по колу. Кожний наступний учасник називає асоціації, які виникають на власне ім'я, починаючи з першої літери імені.

Наприклад, Рита – роза, реванш тощо.

2. Вправа «Обговорення домашнього завдання»

Мета: Закріпити отримані знання попередньої теми.

Психолог. Показ малюнків «Моє власне майбутнє через п'ять років».

Відповісти на запитання:

- Які 5 завдань ви хотіли б виконати у найближчі 5 років?
- Яким, на Ваш погляд, стане після цього Ваше життя?
- Зазначте здібності, які Вам потрібно розвивати для досягнення мети?

- Що Ви вмієте вже зараз, чим володієте?

3. Вправа «Чарівна торбинка» [35, с.87]

Мета: Формування вміння самоаналізу, прогнозування власних дій, проектування через асоціації.

Інструкція. Учасникам пропонують «чарівну торбинку», у якій містяться різні речі (фігурки людей, тварин, птахів, фантастичних героїв, годинники, блокноти, ляльковий посуд, нитки, ручки та інші дрібні предмети розміром до 10 см).

Ведучий передає «чарівну торбинку» по колу. Кожен учасник навмання бере якусь річ. Ведучий пропонує кожному учаснику від імені свого персонажу розповісти, які у нього труднощі та проблеми. Наприклад: «Я черепаха. Я багато мандрую, тому вирішила носити свій дім із собою. Це мій панцир. Іноді я ховаюся під панцир, щоб нікого не чути та не бачити. У мене дуже міцний панцир».

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Робляться висновки. Учасники діляться враженнями. Що ви відчували, коли вам дістався певний предмет? Як почували себе, коли говорили від імені свого персонажа? Як почуваєте себе зараз? Чи змінився ваш настрій? Що, як вважаєте, вплинуло на вас? Чим ваш персонаж схожий на вас?

4. Вправа «На якого героя я схожий» [119, с. 49]

Мета. Отримати зворотній зв'язок від групи, формувати навички міжособистісної перцепції, а також самовираження у метафоричній формі.

Інструкція. Для проведення вправи потрібен м'яч. Ми зараз будемо перекидати м'яч. Той, хто кидає м'яч, називає тому, кому кидає, героя казки, або мультфільма, з яким він у нього асоціюється. (Наприклад, «Андрію, мені здається, що ти схожий на Крокодила Гену», «Настя, мені здається, що ти схожа на Червону Шапочку»). Той, хто впіймав м'яч, відсилає його учаснику, називаючи свою асоціацію. Останній учасник, який отримав м'яч, посилає йому тому, від кого він його отримав і висловлює свою думку, щодо отриманої асоціації («Вітю, ти назвав мене Крокодилем Геною, а насправді я почуваю себе Гулівером»). Ланцюг продовжується розкручуватись у зворотному напрямку.

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Що було найскладнішим при виконанні завдання?

5. Вправа «Під небом блакитним» [308, с. 31]

Мета: Розкрити засобами асоціативних образів приховані потенційні здібності.

Психолог. Уявіть собі чисте блакитне небо без жодної хмарини. Одна лише думка про це має хоч трохи поліпшити настрій людини. Тепер подивіться очима свідомості на навколишній ландшафт. Яка з перелічених нижче картин найбільше заспокоює і розслабляє вас?

- Біла засніжена рівнина.
- Блакитний морський простір.
- Вкриті зеленню гори.
- Поле, що поросло жовтими квітами.

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Картина, яку учасники намалювали у своїй свідомості, розкриває прихований талант, що ховається в глибинах спокійної свідомості.

Білу засніжену рівнину «бачать» сприйнятливі люди, які з першого погляду розуміють ситуацію і розплутують складну проблему без яких-небудь доказів або пояснень. Вони володіють усім необхідним для того, щоб бути проникливою і рішучою людиною і навіть трохи провидцем.

Блакитний морський простір уявляють люди, що мають талант до міжособистісних взаємин.

Укриті зеленню гори побачили учасники, які мають дар експресивного спілкування, завжди можуть підібрати потрібні слова, щоб висловити свої відчуття.

Поле, що поросло жовтими квітами, бачать люди, яких можна назвати джерелом знань і творчості, які сповнені ідеями й мають безцінний потенціал

6. Вправа «Долоні» [119, с. 32]

Мета: Створити умови для самопізнання, отримати зворотній зв'язок від групи.

Всі стають в коло.

Інструкція. Необхідні аркуші паперу, олівці або фломастери. Учасники розбиваються на підгрупи по 5 осіб.

- Кожен із вас повинен обвести свою руку на аркуші паперу, а на долоні написати своє ім'я. Передавайте свій листок сусіду праворуч, а самі отримуйте малюнок від сусіда ліворуч. В одному з «пальців» чужого малюнка напишіть щось приємне із якостей його володаря (наприклад: «Ти чуйний», «Ти відвертий» і т.і.). Інший робить запис на наступному «пальці» і т.д., поки лист не повертається володарю.

Психолог може зібрати листки, зачитати «компліменти», а група відгадує, кому вони призначені. Після заняття учасники забирають листи з «долонями» як пам'ятки.

Обговорення. Зворотній зв'язок.

Які почуття ти відчував, коли читав записи на своїй «долоні»?

Чи всі ваші переваги відомі іншим?

7. Ритуал прощання. Рефлексія.

Що вам було цікаво? Чим хочеться поділитися? Що сподобалося найбільше? Психолог цікавиться враженням студентів від заняття, дякує за роботу й запрошує на наступне заняття.

Перерва на каву-чай (30 хв.).

Обговорення результатів занять, обмін почуттями та враженнями.

Мета: Підсумувати досягнення в корекційній програмі.

Учасники сидять у колі.

Психолог: Нехай кожен бажаючий стане у центр кола, сідає на стілець та розповідь починаючи з першого дня: як він почував себе, що робив, що відчував.

Проаналізуємо історію нашої групи. В робочому зошиті зобразіть асоціацію, яка буде символічно буде відображати вас та ваші почуття від початку роботи у групі і до сьогодні ключовими словами. Ключовими словами відмітьте найбільш яскраві ситуації.

Зобразіть моменти, коли ви були найбільш щасливі у групі, коли вам було дуже неприємно і коли ви просто відчували себе спокійно і комфортно.

Вправа «Що я отримав»

Психолог. Пропоную кожному висловити свої думки.

- Що найбільше сподобалось під час занять?
- Яка тема виявилась найактуальнішою, найцікавішою?
- Які отримали навички та вміння в практичних заняттях, рольових іграх?
- Що змінилось у вашій поведінці?

Рефлексія самопочуття від тренінгу в цілому.

Психолог. «Щоб нам легше було попроситися, давайте зробимо так: нехай кожен зосередиться на тому, що він тут отримав. Подумайте декілька хвилин про таке: який досвід я отримав в цій групі, і як він допоможе мені справлятися з негараздами повсякденного життя? Закрийте очі і не відкривайте, поки не знайдете відповіді на це питання. Поділіться з іншими своїми думками. Можна розпочати своє висловлювання зі слів «Я зрозумів, що...». Розкажіть свої плани на майбутнє.

Вправа «Клубок» [122]. Прощання.

Психолог тримає клубок ниток, намотує кінчик його собі на палець. Потім передає клубок сусіду з побажаннями.

Вислухавши побажання, цей учасник також намотує на палець нитку й з побажаннями передає клубок сусіду. І так далі. Коли коло замкнеться, можна продовжувати вправу.

Учасник, в руках якого клубок, прив'язавшись до нього, кидає клубок кому хоче, говорячи при цьому свої побажання. І так далі. Вправа закінчується змотуванням клубка від кінця до початку.

Психолог: «Станемо в тісне коло. Покладемо руки на плечі один одному. Закриємо на хвилину очі й подумки передамо один одному усі можливі позитивні емоції, почуття, побажання».

**ДИНАМІКА КІЛЬКІСНИХ ПОКАЗНИКІВ В ЕГ і КГ
ДО І ПІСЛЯ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ
ЗА МЕТОДОМ КУТОВОГО ПЕРЕТВОРЕННЯ ФІШЕРА φ^***

Додаток Е

Порівняльний аналіз показників рівнів адикції в експериментальній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д

Групи студентів	Рівні адикції						Σ
	Високий		Середній		Низький		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
ЕГ (до експер.)	12	38,7	14	45,6	5	16,1	31
ЕГ (після експер.)	6	19,3	10	32,2	15	48,3	31
Σ	18		24		20		62

$$\varphi^* = (\varphi^*_1 - \varphi^*_2) \cdot$$

$$\varphi^* \text{ крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$$

φ_1 – кут, що відповідає більшій % долі; n_1 – кількість спостережень у виборці 1 ;

φ_2 – кут, що відповідає меншій % долі; n_2 – кількість спостережень у виборці 2

.

1) φ_1 (38,7 %) 1,343, φ_2 (19,3 %) 0,910 – високий рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{крит.}}$

2) φ_1 (45,6 %) 1,483, φ_2 (32,2 %) 1,207 – середній рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит.}}$

3) φ_1 (48,3 %) 1,537, φ_2 (16,1 %) 0,826 – низький рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{крит.}}$

1) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,343 - 0,910) \cdot 0,433 \cdot 0,433 \cdot 3,9 = 1,705$, що є статистично значущою розбіжністю при $p < 0,01$.

2) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,483 - 1,207) \cdot 0,276 \cdot 0,276 \cdot 3,9 = 1,07$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,537 - 0,826) \cdot 0,711 \cdot 0,711 \cdot 3,9 = 2,77$, що є статистично значущою розбіжністю при $p < 0,01$.

Висновок: відсоткові долі показників проявів адиктивної поведінки студентів в експериментальній групі до і після формувального експерименту на рівні високої статистичної значущості відрізняються за високим та низькими рівнями.

Додаток Е.1

Порівняльний аналіз показників рівнів адикції в контрольній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.1

Групи студентів	Рівні адикції						Σ
	Високий		Середній		Низький		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
КГ (до експер.)	10	32,2	14	45,1	7	22,5	31
КГ (після експер.)	9	29	13	42	9	29	31
Σ	19		27		16		62

$\varphi^* = (\varphi^*_1 - \varphi^*_2) \cdot \varphi^*_{\text{крит.}} = \{ 1,39 (p < 0,05) \} \{ 1,60 (p < 0,01) \}$
 φ_1 - кут, що відповідає більшій % долі; n_1 -кількість спостережень у виборці 1;
 φ_2 - кут, що відповідає меншій % долі; n_2 -кількість спостережень у виборці 2.

- 1) φ_1 (32,2 %) 1,207, φ_2 (29 %) 1,157 – високий рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит.}}$.
- 2) φ_1 (45,1 %) 1,473, φ_2 (42 %) 434 – середній рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит.}}$.
- 3) φ_1 (22,5 %) 0,988, φ_2 (29 %) 1,157 – низький рівень. $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит.}}$.

1) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,207 - 1,157) \cdot 0,05 \cdot 0,05 \cdot 3,9 = 0,195$, що є статистично незначущою розбіжністю.

2) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,473 - 1,434) \cdot 0,039 \cdot 0,039 \cdot 3,9 = 0,152$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,157 - 0,988) \cdot 0,169 \cdot 0,169 \cdot 3,9 = 0,659$, що є статистично незначущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників проявів адиктивної поведінки студентів в контрольній групі до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично незначущої розбіжності за всіма рівнями адикції.

Додаток Е.2

Порівняльний аналіз психічного стану «Тривожність» в експериментальній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера ϕ^*

Таблиця Д.2

Групи студентів	Рівні тривожності						Σ
	Високий		Середній		Низький		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
ЕГ (до експер.)	16	51,6	11	35,4	4	13	31
ЕГ (після експер.)	9	29	9	29	13	41,9	31
Σ	25		20		17		62

$$\phi^* = (\phi^*1 - \phi^*2) \cdot \phi^* \text{ крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$$

ϕ^*1 – кут, що відповідає більшій % долі; n_1 – кількість спостережень у виборці 1 ;

ϕ^*2 – кут, що відповідає меншій % долі; n_2 – кількість спостережень у виборці 2 .

1) ϕ^*1 (51,6 %) 1,603, ϕ^*2 (29 %) 1,137 – високий рівень; $\phi^*_{\text{емп.}} > \phi^* \text{ крит.}$

2) ϕ^*1 (35,4 %) 1,274, ϕ^*2 (29 %) 1,137 – середній рівень; $\phi^*_{\text{емп.}} < \phi^* \text{ крит.}$

3) ϕ^*1 (41,9 %) 1,406, ϕ^*2 (13 %) 0,748 – низький рівень; $\phi^*_{\text{емп.}} > \phi^* \text{ крит.}$

1) $\phi^*_{\text{емп.}} = (1,603 - 1,137) \cdot 0,466 \cdot 0,46 \cdot 3,9 = 1,81$, що є статистично значущою розбіжністю при ($p < 0,01$).

2) $\phi^*_{\text{емп.}} = (1,274 - 1,137) \cdot 0,137 \cdot 0,137 \cdot 3,9 = 0,53$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\phi^*_{\text{емп.}} = (1,406 - 0,747) \cdot 0,658 \cdot 0,658 \cdot 3,9 = 2,56$, що є статистично значущою розбіжністю при ($p < 0,01$).

Висновок: відсоткові долі показників проявів тривожності студентів в експериментальній групі до і після формувального експерименту знаходяться на рівні високої статистично значущої розбіжності за високим та низьким рівнями тривожності.

Додаток Е.3

Порівняльний аналіз психічного стану «Тривожність» в контрольній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера ϕ^*

Таблиця Д.3

Групи студентів	Рівні тривожності						Σ
	Високий		Середній		Низький		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
КГ (до експер.)	15	48,3	10	32,2	6	19,3	31
КГ (після експ.)	13	42	9	29	9	29	31
Σ	28		19		15		62

$\phi^* = (\phi^*1 - \phi^*2) \cdot \phi^* \text{ крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$
 ϕ^*1 - кут, що відповідає більшій % долі; n_1 -кількість спостережень у виборці 1;
 ϕ^*2 - кут, що відповідає меншій % долі; n_2 -кількість спостережень у виборці 2

- 1) ϕ^*1 (48,3 %) 1,537, ϕ^*2 (42 %) 1,414 – високий рівень; $\phi^*_{\text{емп.}} > \phi^* \text{ крит.}$
- 2) ϕ^*1 (32,2 %) 1,207, ϕ^*2 (29 %) 157 – середній рівень; $\phi^*_{\text{емп.}} < \phi^* \text{ крит.}$
- 3) ϕ^*1 (19,3 %) 0,910, ϕ^*2 (29 %) 157 – низький рівень; $\phi^*_{\text{емп.}} > \phi^* \text{ крит.}$

1) $\phi^*_{\text{емп.}} = (1,537 - 1,414) \cdot 0,123 \cdot 0,123 \cdot 3,9 = 0,47$, що є статистично незначущою розбіжністю.

2) $\phi^*_{\text{емп.}} = (1,207 - 1,157) \cdot 0,05 \cdot 0,05 \cdot 3,9 = 0,19$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\phi^*_{\text{емп.}} = (1,157 - 0,910) \cdot 0,247 \cdot 0,247 \cdot 3,9 = 0,96$, що є статистично незначущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників проявів тривожності студентів в контрольній групі до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично незначущої розбіжності за всіма рівнями адикції.

Додаток Е.4

Порівняльний аналіз психічного стану «Фрустрованість» в експериментальній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера ϕ^*

Таблиця Д.4

Групи студентів	Рівні фрустрованості						Σ
	Високий		Середній		Низький		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
ЕГ (до експер.)	17	54,8	8	25,8	6	19,3	31
	12	32,2	6	19,3	13	41,9	31

ЕГ (після експер.)							
Σ	29		14		19		62

$\varphi^* = (\varphi^*1 - \varphi^*2) \cdot \varphi^* \text{ крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$
 $\varphi1$ - кут, що відповідає більшій % долі; $n1$ -кількість спостережень у виборці 1
 ;
 $\varphi2$ - кут, що відповідає меншій % долі; $n2$ -кількість спостережень у виборці 2
 .

- 1) $\varphi1$ (54,8 %) 667, $\varphi2$ (32,2 %) 1,228 – високий рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^* \text{ крит.}$
- 2) $\varphi1$ (25,8 %) 066, $\varphi2$ (19,3 %) 0,910 – середній рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^* \text{ крит.}$
- 3) $\varphi1$ (41,9 %) 1,408, $\varphi2$ (19,3 %) 0,910 – низький рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^* \text{ крит.}$

1) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,667 - 1,228) \cdot 0,43 \cdot 43 \cdot 3,9 = 1,71$, що є статистично значущою розбіжністю при ($p < 0,01$).

2) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,066 - 0,910) \cdot 0,15 \cdot 15 \cdot 3,9 = 0,60$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,408 - 0,910) \cdot 0,3 \cdot 3 \cdot 3,9 = 1,94$, що є статистично значущою розбіжністю ($p \leq 0,01$).

Висновок: відсоткові долі показників проявів фрустрованості студентів в експериментальній групі до і після формувального експерименту знаходяться на рівні високої статистично значущої розбіжності за високим та низьким рівнями тривожності.

Додаток Е.5

Порівняльний аналіз психічного стану «Фрустрованість» в контрольній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.5

Групи студентів	Рівні фрустрованості						Σ
	Високий		Середній		Низький		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
КГ (до експер.)	17	55	7	22,5	7	22,5	31
КГ (після експ.)	15	48,3	8	25,8	8	25,8	31
Σ	32		15		15		62

$\varphi^* = (\varphi^*1 - \varphi^*2) \cdot \varphi^* \text{ крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$
 $\varphi1$ - кут, що відповідає більшій % долі; $n1$ -кількість спостережень у виборці 1
 ;

φ_2 – кут, що відповідає меншій % долі; n_2 -кількість спостережень у виборці 2

- 1) φ_1 (55 %) 1,681, φ_2 (48,3 %) 1,537 – високий рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит.}}$
- 2) φ_1 (22,5 %) 0,988, φ_2 (25,8 %) $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит.}}$
- 3) φ_1 (22,5 %) 0,988, φ_2 (25,8 %) 1,066 – низький рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит.}}$

1) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,681 - 1,537) \cdot 0,14 \cdot 0,14 \cdot 3,9 = 0,56$, що є статистично незначущою розбіжністю.

2) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,066 - 0,988) \cdot 0,07 \cdot 0,07 \cdot 3,9 = 0,30$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,066 - 0,988) \cdot 0,07 \cdot 0,07 \cdot 3,9 = 0,30$, що є статистично незначущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників проявів фрустрованості студентів в контрольній групі до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично незначущої розбіжності за всіма рівнями фрустрованості.

Додаток Е.6

Порівняльний аналіз психічного стану «Агресивність» в експериментальній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.6

Групи студентів	Рівні агресивності N62						Σ
	Високий		Середній		Низький		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
ЕГ (до експер.)	7	22,5	19	61,2	5	16,1	31
ЕГ (після експер.)	0	0,0	25	80,6	6	19,3	31
Σ	7		44		11		62

$\varphi^* = (\varphi^*_1 - \varphi^*_2) \cdot \varphi^*_{\text{крит.}} = \{ 1,39 (p < 0,05) \} \{ 1,60 (p < 0,01) \}$

φ_1 – кут, що відповідає більшій % долі; n_1 -кількість спостережень у виборці 1 ;

φ_2 – кут, що відповідає меншій % долі; n_2 -кількість спостережень у виборці 2

- 1) φ_1 (22,5 %) 0,988, φ_2 (0,0 %) 000 – високий рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{крит.}}$
- 2) φ_1 (61,2 %) 1,797, φ_2 (80,6 %) 229 – середній рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{крит.}}$
- 3) φ_1 (16,1 %) 0,826, φ_2 (19,3 %) 0,910 – низький рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит.}}$

1) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (0,988 - 0,000) \cdot 0,988 \cdot 0,988 \cdot 3,9 = 3,85$, що є статистично значущою розбіжністю при ($p < 0,01$).

2) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (2,837 - 1,797) \cdot 1,04 \cdot 0,432 \cdot 3,9 = 1,68$, що є статистично значущою розбіжністю при ($p < 0,01$).

3) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,084 - 0,910) \cdot 0,174 \cdot 0,174 \cdot 3,9 = 0,67$, що не є статистично незначущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників проявів агресивності студентів в експериментальній групі до і після формувального експерименту знаходяться на рівні високої статистично значущої розбіжності за високим та середнім рівнями агресивності.

Додаток Е.7

Порівняльний аналіз психічного стану «Агресивність» в контрольній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.7

Групи Студентів	Рівні агресивності N62						Σ
	Високий		Середній		Низький		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
КГ (до експер.)	6	19,3	20	64,5	5	16,1	31
КГ (після експ.)	4	12,9	21	67,7	6	19,3	31
Σ	10		41		11		62

$\varphi^* = (\varphi^*_1 - \varphi^*_2) \cdot \varphi^*_{\text{крит.}} = \{ 1,39 (p < 0,05) \} \{ 1,60 (p < 0,01) \}$

φ^*_1 - кут, що відповідає більшій % долі; n_1 - кількість спостережень у виборці 1 ;

φ^*_2 - кут, що відповідає меншій % долі; n_2 - кількість спостережень у виборці 2

- 1) φ^*_1 (19,3 %) 0,910, φ^*_2 (12,9 %) 0,735 - високий рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит.}}$.
- 2) φ^*_1 (64,5 %) 1,865, φ^*_2 (67,7 %) 1,933 - середній рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит.}}$.
- 3) φ^*_1 (16,1 %) 0,826, φ^*_2 (19,3 %) 0,910 - низький рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит.}}$.

1) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (0,910 - 0,735) \cdot 0,175 \cdot 0,175 \cdot 3,9 = 0,68$, що є статистично незначущою розбіжністю.

2) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,933 - 1,865) \cdot 0,068 \cdot 0,068 \cdot 3,9 = 0,26$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (0,910 - 0,826) \cdot 0,084 \cdot 0,084 \cdot 3,9 = 0,32$, що є статистично незначущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників проявів агресивності студентів в контрольній групі до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично незначущої розбіжності за всіма рівнями агресивності.

Додаток Е.8

Порівняльний аналіз психічного стану «Ригідність» в експериментальній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера ϕ^*

Таблиця Д.8

Групи студентів	Рівні ригідності N62						Σ
	Високий		Середній		Низький		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
ЕГ (до експер.)	3	9,6	21	67,7	7	22,5	31
ЕГ (після експер.)	-	-	20	64,5	11	35,4	31
Σ	3		41		18		62

$$\phi^* = (\phi^*1 - \phi^*2) \cdot \phi^* \text{ крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$$

ϕ^*1 – кут, що відповідає більшій % долі; n_1 – кількість спостережень у виборці 1 ;

ϕ^*2 – кут, що відповідає меншій % долі; n_2 – кількість спостережень у виборці 2 .

1) ϕ^*1 (9,6 %) 0,630, ϕ^*2 (0 %) 0,000 – високий рівень; $\phi^* \text{емп.} > \phi^* \text{ крит.}$

2) ϕ^*1 (67,7 %) 1,933, ϕ^*2 (64,5 %) 1,865 – середній рівень; $\phi^* \text{емп.} < \phi^* \text{ крит.}$

3) ϕ^*1 (22,5%) 0,988, ϕ^*2 (35,4%) ,274 – низький рівень; $\phi^* \text{емп.} < \phi^* \text{ крит.}$

1) $\phi^* \text{емп.} = (0,630 - 0,000) \cdot 0,630 \cdot 0,630 \cdot 3,9 = 2,45$, що є статистично значущою розбіжністю, при ($p < 0,01$).

2) $\phi^* \text{емп.} = (1,933 - 1,865) \cdot 0,068 \cdot 0,068 \cdot 3,9 = 0,26$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\phi^* \text{емп.} = (1,274 - 0,676) \cdot 0,598 \cdot 0,598 \cdot 3,9 = 2,33$, що є статистично значущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників проявів ригідності студентів в експериментальній групі до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично значущої розбіжності за високим та низьким рівнями ригідності.

Додаток Е.9

Порівняльний аналіз психічного стану «Ригідність» в контрольній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера ϕ^*

Таблиця Д.9

Рівні ригідності N62		
Високий	Середній	Низький

Групи студентів	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Σ
КГ (до експер.)	3	9,6	19	61,2	9	29	31
КГ (після експер.)	3	9,6	21	67,7	7	22,5	31
Σ	6		40		16		62

$\varphi^* = (\varphi^*1 - \varphi^*2) \cdot \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}$ $\varphi^* \text{ крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$
 φ^*1 – кут, що відповідає більшій % долі; n_1 –кількість спостережень у виборці 1;
 φ^*2 – кут, що відповідає меншій % долі; n_2 –кількість спостережень у виборці 2.

- 1) φ^*1 (9,6 %) 0,630, φ^*2 (9,6%) 630 – високий рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^* \text{ крит.}$
- 2) φ^*1 (61,2 %) 1,797, φ^*2 (67,7 %) 933 – середній рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^* \text{ крит.}$
- 3) φ^*1 (29%) 1,157, φ^*2 (22,5%) 0,988 – низький рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^* \text{ крит.}$

1) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (0,630 - 0,630) \cdot \sqrt{\frac{1}{3} + \frac{1}{3}} = 0 \cdot 0,93 = 0$, що є статистично незначущою розбіжністю.

2) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,933 - 1,797) \cdot \sqrt{\frac{1}{19} + \frac{1}{9}} = 0,136 \cdot 0,47 = 0,064$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,157 - 0,988) \cdot \sqrt{\frac{1}{3} + \frac{1}{7}} = 0,169 \cdot 0,42 = 0,071$, що є статистично незначущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників проявів ригідності студентів в контрольній групі до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично незначущої розбіжності за всіма рівнями ригідності.

Додаток Е.10

Порівняльний аналіз психічного стану «Самотність» в експериментальній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.10

Групи студентів	Рівні самотності N62						Σ
	Високий		Середній		Низький		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
ЕГ (до експер.)	23	74,1	5	16,1	3	9,6	31
ЕГ (після експер.)	17	54,8	3	9,6	11	35,4	31
Σ	40		8		14		62

$\varphi^* = (\varphi^*1 - \varphi^*2) \cdot \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}$ $\varphi^* \text{ крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$
 φ^*1 – кут, що відповідає більшій % долі; n_1 –кількість спостережень у виборці 1
 ;
 φ^*2 – кут, що відповідає меншій % долі; n_2 –кількість спостережень у виборці 2
 .

- 1) φ^*1 (74,1 %) 2,074, φ^*2 (54,8%) 1,665 – високий рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^* \text{ крит.}$
- 2) φ^*1 (16,1%) = 0,826, φ^*2 (9,6 %) 0,627 – середній рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^* \text{ крит.}$
- 3) φ^*1 (35,4%) 1,272, φ^*2 (9,6%) 0,627– низький рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^* \text{ крит.}$

1) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (2,074 - 1,665) \cdot \sqrt{\frac{1}{2,074} + \frac{1}{1,665}} = 0,409 \cdot \sqrt{3,9} = 1,60$, що є статистично значущою розбіжністю, при ($p < 0,01$).

2) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (0,826 - 0,627) \cdot \sqrt{\frac{1}{0,826} + \frac{1}{0,627}} = 0,199 \cdot \sqrt{3,9} = 0,77$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (2,313 - 1,272) \cdot \sqrt{\frac{1}{2,313} + \frac{1}{1,272}} = 1,041 \cdot \sqrt{3,9} = 4,05$, що є статистично значущою розбіжністю, при ($p < 0,01$).

Висновок: відсоткові долі показників проявів самотності студентів в експериментальній групі до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично значущої розбіжності за високим та низьким рівнями самотності.

Додаток Е.11

Порівняльний аналіз психічного стану «Самотність» в контрольній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.11

Групи студентів	Рівні самотності N62						Σ
	Високий		Середній		Низький		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
КГ (до експер.)	12	39	12	39	7	22,5	31
КГ (після експер.)	10	32,2	12	39	9	29	31
Σ	22		20		16		62

$\varphi^* = (\varphi^*1 - \varphi^*2) \cdot \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}$ $\varphi^* \text{ крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$
 φ^*1 – кут, що відповідає більшій % долі; n_1 –кількість спостережень у виборці 1
 ;
 φ^*2 – кут, що відповідає меншій % долі; n_2 –кількість спостережень у виборці 2
 .

- 1) φ^*1 (39 %) 1,367, φ^*2 (32,2%) 1,207 – високий рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^* \text{ крит.}$
- 2) φ^*1 (39%) = 1,367, φ^*2 (39 %) 1,367 – середній рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^* \text{ крит.}$

3) φ_1 (22,5%) 0,988, φ_2 (29%) 1,157 – низький рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{крит.}}$.

1) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,367 - 1,207) \cdot 0,16 \cdot 0,16 \cdot 3,90,624$, що є статистично незначущою розбіжністю.

2) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,367 - 1,367) \cdot 0 \cdot 3,9 = 0$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,157 - 0,988) \cdot 0,169 \cdot 0,169 \cdot 3,9 = 0,65$, що є статистично незначущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників проявів самотності студентів в контрольній групі до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично незначущої розбіжності за всіма рівнями самотності.

Додаток Е.12

Порівняльний аналіз показників емоцій в експериментальній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.12

Групи студентів	Види емоцій												Σ
	Комунікативні		Пугнічні		Глоричні		Праксичні		Гностичні		Гедоністичні		
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	
ЕГ (до експер.)	8	26	6	19,3	5	16,1	4	13	4	13	4	13	31
ЕГ (після експер.)	12	38	0	0,0	0	0,0	10	32,2	9	29	0	3,2	31
Σ	20		6		5		14		13		4		62

$\varphi^* = (\varphi^*_1 - \varphi^*_2) \cdot \varphi^*_{\text{крит.}} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$

1) φ_1 (29%) = 1,157, φ_2 (38 %) = 1,327 – комунікативні; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит.}}$

2) φ_1 (19,3%) = 0,910, φ_2 (0,00 %) = 0,000 – пугнічні; $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{крит.}}$

3) φ_1 (16,1%) = 0,826, φ_2 (0,00%) = 0,000 – глоричні; $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{крит.}}$

4) φ_1 (32,2%) = 1,205, φ_2 (13%) = 0,738 – праксичні; $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{крит.}}$

5) φ_1 (29%) = 1,157, φ_2 (13%) = 0,738 – гностичні; $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{крит.}}$

6) φ_1 (13%) = 0,738, φ_2 (0,00 %) = 0,000 – гедоністичні; $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{крит.}}$

1) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,327 - 1,157) \cdot 17 \cdot 17 \cdot 3,9 = 0,66$, що є статистично незначущою розбіжністю.

2) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (0,910 - 0,00) \cdot$ значущою розбіжністю.

$$3) \varphi^*_{\text{емп.}} = (0,826 - 0,000) \cdot$$

$$4) \varphi^*_{\text{емп.}} = (1,205 - 0,738) \cdot 467 \cdot 467 \cdot 3,9 = 1,82, \text{ що є статистично значущою розбіжністю.}$$

$$5) \varphi^*_{\text{емп.}} = (1,157 - 0,738) \cdot 419 \cdot 419 \cdot 3,9 = 1,63, \text{ що є статистично значущою розбіжністю.}$$

$$6) \varphi^*_{\text{емп.}} = (0,738 - 0,360) \cdot 378 \cdot 378 \cdot 3,9 = 1,47, \text{ що є статистично значущою розбіжністю.}$$

Висновок: відсоткові долі показників емоцій студентів в експериментальній групі до і після формульованого експерименту знаходяться на рівні статистично значущої розбіжності за видами: пугнічні ($\varphi^*_{\text{емп}} 3,54$, при $p < 0,01$), глоричні ($\varphi^*_{\text{емп}} 3,22$, при $p < 0,01$), праксичні ($\varphi^*_{\text{емп}} = 1,82$, при $p < 0,01$), гностичні ($\varphi^*_{\text{емп}} 1,63$, при $p < 0,01$), гедоністичні ($\varphi^*_{\text{емп}} 1,47$, при $0,05 < p < 0,1$).

Додаток Е.13

Порівняльний аналіз показників емоцій в контрольній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера ϕ^*

Таблиця Д.13

Групи студентів	Види емоцій											Σ								
	N62																			
	Комунікативні	Пугнічні	Глоричні	Праксичні	Гностичні	Гедоністичні	Альтруїстичні	Акзитивні	Естетичні	Романтичні										
	Абс %	Абс %	Абс %	Абс %	Абс %	Абс %	Абс %	Абс %	Абс %	Абс %	Абс %									
КГ (до Е)	4	13	2	6,4	5	16,1	3	9,6	4	1	2	6,4	5	16,4	1	3	3,2	1	3,2	31
КГ (після Е)	4	13	1	3,2	5	16,1	3	9,6	5	16,1	3	2	6,4	19,3	9,6	2	6,4	1	3,2	31
Σ	8		2		10		6		9		2		11		7		3		2	62

$$\phi^* = (\phi^*1 - \phi^*2) \cdot$$

$$\phi^* \text{ крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$$

1) ϕ^*1 (13%) = 0,738, ϕ^*2 (13%) = 0,738 – комунікативні; $\phi^* \text{емп.} < \phi^* \text{ крит.}$

2) ϕ^*1 (6,4%) = 0,512, ϕ^*2 (3,2%) = 0,360 – пугнічні; $\phi^* \text{емп.} < \phi^* \text{ крит.}$

3) ϕ^*1 (16,1%) = 0,826, ϕ^*2 (16,1%) = 0,826 – глоричні; $\phi^* \text{емп.} < \phi^* \text{ крит.}$

4) ϕ^*1 (9,6%) = 0,630, ϕ^*2 (9,6%) = 0,630 – праксичні; $\phi^* \text{емп.} < \phi^* \text{ крит.}$

5) ϕ^*1 (16,1%) = 0,826, ϕ^*2 (13%) = 0,738 – гностичні; $\phi^* \text{емп.} < \phi^* \text{ крит.}$

6) ϕ^*1 (6,4%) = 0,512, ϕ^*2 (3,2%) = 0,360 – гедоністичні; $\phi^* \text{емп.} < \phi^* \text{ крит.}$

7) ϕ^*1 (19,3%) = 0,910, ϕ^*2 (16,1%) = 0,826 – альтруїстичні; $\phi^* \text{емп.} < \phi^* \text{ крит.}$

8) ϕ^*1 (13%) = 0,738, ϕ^*2 (9,6%) = 0,630 – акзитивні; $\phi^* \text{емп.} < \phi^* \text{ крит.}$

9) ϕ^*1 (6,4%) = 0,512, ϕ^*2 (3,2%) = 0,360 – естетичні; $\phi^* \text{емп.} < \phi^* \text{ крит.}$

10) ϕ^*1 (3,2%) = 0,360, ϕ^*2 (3,2%) = 0,360 – романтичні; $\phi^* \text{емп.} < \phi^* \text{ крит.}$

$$1) \phi^* \text{емп.} = (0,738 - 0,738) \cdot$$

$$0 \cdot$$

$$0 \cdot 3,9 = 0,00, \text{ що є статистично}$$

незначущою розбіжністю.

$$2) \phi^* \text{емп.} = (0,512 - 0,360) \cdot$$

$$152 \cdot$$

$$152 \cdot 3,9 = 0,592, \text{ що є}$$

статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (0,826-0,826) \cdot 00 \cdot 3,9 = 0,00$, що є статистично незначущою розбіжністю.

4) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (0,630-0,630) \cdot 00 \cdot 00 \cdot 3,9 = 0,00$, що є статистично незначущою розбіжністю.

5) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (0,826-0,738) \cdot 088 \cdot 088 \cdot 3,9 = 0,34$, що є статистично незначущою розбіжністю.

6) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (0,512-0,360) \cdot 152 \cdot 152 \cdot 3,9 = 0,592$, що є статистично значущою розбіжністю.

7) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (0,910-0,826) \cdot 084 \cdot 084 \cdot 3,9 = 0,327$, що є статистично незначущою розбіжністю.

8) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (0,738-0,630) \cdot 108 \cdot 108 \cdot 3,9 = 0,421$, що є статистично незначущою розбіжністю.

9) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (0,512-0,360) \cdot 152 \cdot 152 \cdot 3,9 = 0,592$, що є статистично незначущою розбіжністю.

10) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (0,360-0,360) \cdot 00 \cdot 00 \cdot 3,9 = 0,00$, що є статистично незначущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників емоцій студентів в контрольній групі до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично незначущої розбіжності за видами: комунікативні ($\varphi^*_{\text{емп}0,00}$), пугнічні ($\varphi^*_{\text{емп}0,592}$), глоричні ($\varphi^*_{\text{емп.}}=0,00$), праксичні ($\varphi^*_{\text{емп}0,00}$), гностичні ($\varphi^*_{\text{емп}0,34}$), гедоністичні ($\varphi^*_{\text{емп}0,592}$), альтруїстичні ($\varphi^*_{\text{емп}0,327}$), акізитивні ($\varphi^*_{\text{емп}0,421}$), естетичні ($\varphi^*_{\text{емп}0,592}$), романтичні ($\varphi^*_{\text{емп}0,00}$).

Додаток Е.14

Порівняльний аналіз мотиваційного фактору «Цілі» в експериментальній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.14

Групи студентів	Рівні прояву фактору «Цілі» N62						Σ
	Високий		Середній		Низький		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
ЕГ (до експер.)	17	54,8	3	9,6	11	35,4	31

ЕГ (після експер.)	23	74,1	5	16,1	3	9,6	31
Σ	40		8		14	-	62

$\varphi^* = (\varphi^*1 - \varphi^*2) \cdot \varphi^* \text{ крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$
 $\varphi1$ – кут, що відповідає більшій % долі; $n1$ –кількість спостережень у виборці 1
 ;
 $\varphi2$ – кут, що відповідає меншій % долі; $n2$ –кількість спостережень у виборці 2
 .

- 1) $\varphi1$ (74,1 %) 2,071, $\varphi2$ (23 %) 1,000 – високий рівень; $\varphi^* \text{емп.} > \varphi^* \text{ крит.}$
- 2) $\varphi1$ (16,1%) = 0,823, $\varphi2$ (9,6 %) 630 – середній рівень; $\varphi^* \text{емп.} > \varphi^* \text{ крит.}$
- 3) $\varphi1$ (35,4%) 1,272, $\varphi2$ (9,6 %) – низький рівень; $\varphi^* \text{емп.} < \varphi^* \text{ крит.}$

1) $\varphi^* \text{емп.} = (2,071 - 1,000) \cdot 1,071 \cdot 1,071 \cdot 3,94,17$, що є статистично значущою розбіжністю, при ($p < 0,01$).

2) $\varphi^* \text{емп.} = (0,823 - 0,630) \cdot 0,193 \cdot 0,193 \cdot 3,9 = 0,75$, що є статистично значущою розбіжністю, при ($p < 0,01$).

3) $\varphi^* \text{емп.} = (1,272 - 0,630) \cdot 0,642 \cdot 0,642 \cdot 3,9 = 2,50$ що є статистично значущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників мотиваційного фактору «Цілі» студентів в експериментальній групі до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично значущої розбіжності за високим та низьким рівнями.

Додаток Е.15

Порівняльний аналіз мотиваційного фактору «Цілі» в контрольній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.15

Групи студентів	Рівні прояву фактору «Цілі» N62						Σ
	Високий		Середній		Низький		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
КГ (до експер.)	13	42	16	51,6	2	6,4	31
КГ (після експер.)	14	45,1	16	51,6	1	3,2	31
Σ	27		32		3		62

$\varphi^* = (\varphi^*1 - \varphi^*2) \cdot \varphi^* \text{ крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$
 $\varphi1$ – кут, що відповідає більшій % долі; $n1$ –кількість спостережень у виборці 1
 ;

φ_2 – кут, що відповідає меншій % долі; n_2 –кількість спостережень у виборці 2

- 1) φ_1 (45,1%) φ_2 (42 %) 1,412– високий рівень; $\varphi^*_{емп.} < \varphi^*_{крит.}$
- 2) φ_1 (51,6%) = 1,603, φ_2 (51,6%) $\varphi^*_{емп.} < \varphi^*_{крит.}$
- 3) φ_1 (6,4%) 0,512, φ_2 (3,2%) 360 – низький рівень; $\varphi^*_{емп.} < \varphi^*_{крит.}$

1) $\varphi^*_{емп.} = (1,473-1,412) \cdot 0,061 \cdot 061 \cdot 3,90,237$, що є статистично незначущою розбіжністю.

2) $\varphi^*_{емп.} = (1,603-1,603) \cdot 0 \cdot 3,9 = 0$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^*_{емп.} = (0,512-0,360) \cdot 0,152 \cdot 0,152 \cdot 3,9 = 0,592$, що є статистично незначущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників мотиваційного фактору «Цілі» студентів в контрольній групі до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично незначущої розбіжності за всіма рівнями.

Додаток Е.16

Порівняльний аналіз мотиваційного фактору «Процес» в експериментальній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.16

Групи студентів	Рівні прояву фактору «Процес» N62						Σ
	Високий		Середній		Низький		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
ЕГ (до експер.)	12	39	14	45,1	5	16,1	31
ЕГ (після експер.)	15	61,2	16	51,6	-	-	31
Σ	27		30		5		62

$\varphi^* = (\varphi^*_1 - \varphi^*_2) \cdot \varphi^*_{крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \} \{ 1,60 (p < 0,01) \}$

φ_1 – кут, що відповідає більшій % долі; n_1 –кількість спостережень у виборці 1 ;

φ_2 – кут, що відповідає меншій % долі; n_2 –кількість спостережень у виборці 2

- 1) φ_1 (61,2%) 1,795, φ_2 (39 %) 1,349– високий рівень; $\varphi^*_{емп.} > \varphi^*_{крит.}$
- 2) φ_1 (51,6%) = 1,601, φ_2 (45,1%) = 1,473– середній рівень; $\varphi^*_{емп.} > \varphi^*_{крит.}$
- 3) φ_1 (16,1%) 0,826, φ_2 (0,00%) $\varphi^*_{емп.} < \varphi^*_{крит.}$

1) $\varphi^*_{емп.} = (1,795-1,349) \cdot 0,446 \cdot 0,446 \cdot 3,91,73$, що є

статистично значущою розбіжністю, при ($p < 0,01$).

2) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,601 - 1,473) \cdot 0,13 \cdot 3,9 = 0,50$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (0,826 - 0,000) \cdot 0,826 \cdot 3,9 = 3,22$, що є статистично значущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників мотиваційного фактору «Процес» студентів в експериментальній групі до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично значущої розбіжності за високим та низьким рівнями.

Додаток Е.17

Порівняльний аналіз мотиваційного фактору «Процес» в контрольній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.17

Групи студентів	Рівні прояву фактору «Процес» N62						Σ
	Високий		Середній		Низький		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
КГ (до експер.)	15	48,3	8	25,8	7	22,5	31
КГ (після експер.)	16	51,6	8	25,8	8	25,8	31
Σ	31		16		15		62

$\varphi^* = (\varphi^*_1 - \varphi^*_2) \cdot \varphi^*_{\text{крит.}} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$
 φ^*_1 – кут, що відповідає більшій % долі; n_1 – кількість спостережень у виборці 1;
 φ^*_2 – кут, що відповідає меншій % долі; n_2 – кількість спостережень у виборці 2

1) φ^*_1 (51,6%) φ^*_2 (48,3 %) 1,537 – високий рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{крит.}}$

2) φ^*_1 (25,8%) = 1,066, φ^*_2 (25,8 %) 1,066 – середній рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{крит.}}$

3) φ^*_1 (22,5%) 0,988, φ^*_2 (25,8%) 1,066 – низький рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит.}}$

1) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,603 - 1,537) \cdot 0,066 \cdot 3,90,274$, що є статистично незначущою розбіжністю.

2) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,066 - 1,066) \cdot 0 \cdot 3,9 = 0$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,066 - 0,988) \cdot 0,078 \cdot 3,9 = 0,304$, що є статистично незначущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників мотиваційного фактору «Процес» студентів в контрольній групі до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично незначущої розбіжності за всіма рівнями.

Додаток Е.18

Порівняльний аналіз мотиваційного фактору «Результат» в експериментальній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.18

Групи студентів	Рівні прояву фактору «Результат» №2						Σ
	Високий		Середній		Низький		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
ЕГ (до експер.)	15	48,3	4	12,9	12	38,7	31
ЕГ (після експер.)	22	70,9	6	19,3	3	9,6	31
Σ	37		9		15		62

$\varphi^* = (\varphi^*1 - \varphi^*2) \cdot \varphi^* \text{ крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$
 φ^*1 – кут, що відповідає більшій % долі; n_1 – кількість спостережень у виборці 1;
 φ^*2 – кут, що відповідає меншій % долі; n_2 – кількість спостережень у виборці 2

- 1) φ^*1 (70,9%) 2,000, φ^*2 (48,3%) 535 – високий рівень; $\varphi^* \text{емп.} < \varphi^* \text{ крит.}$
- 2) φ^*1 (19,3%) = 0,907, φ^*2 (12,9 %) 0,732 – середній рівень; $\varphi^* \text{емп.} < \varphi^* \text{ крит.}$
- 3) φ^*1 (38,7%) 1,347, φ^*2 (9,6 %) 0,627 – низький рівень; $\varphi^* \text{емп.} < \varphi^* \text{ крит.}$

1) $\varphi^* \text{емп.} = (2,000 - 1,535) \cdot 0,465 \cdot 0,465 \cdot 3,91,81$, що є статистично значущою розбіжністю.

2) $\varphi^* \text{емп.} = (0,907 - 0,732) \cdot 0,175 \cdot 0,175 \cdot 3,9 = 0,68$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^* \text{емп.} = (1,347 - 0,627) \cdot 0,72 \cdot 0,72 \cdot 3,9 = 2,80$, що є статистично значущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників мотиваційного фактору «Результат» студентів в експериментальній групі до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично значущої розбіжності за високим та низьким рівнями.

Додаток Е.19

Порівняльний аналіз мотиваційного фактору «Результат» в контрольній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.19

--

Групи студентів	Рівні прояву фактору «Результат» N62						Σ
	Високий		Середній		Низький		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
ЕГ (до експер.)	15	48,3	10	32,3	6	19,3	31
ЕГ (після експер.)	16	51,6	11	35,4	4	13	31
Σ	31		21		10		62

$\varphi^* = (\varphi^*1 - \varphi^*2) \cdot \varphi^* \text{ крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$
 φ^*1 – кут, що відповідає більшій % долі; n_1 – кількість спостережень у виборці 1;
 φ^*2 – кут, що відповідає меншій % долі; n_2 – кількість спостережень у виборці 2.

- 1) φ^*1 (48,3%) 537, φ^*2 (51,6%) 1,603 – високий рівень; $\varphi^* \text{емп.} > \varphi^* \text{ крит.}$
- 2) φ^*1 (32,3%) = 1,209, φ^*2 (35,4%) 1,274 – середній рівень; $\varphi^* \text{емп.} > \varphi^* \text{ крит.}$
- 3) φ^*1 (19,3%) 0,910, φ^*2 (13%) 0,738 – низький рівень; $\varphi^* \text{емп.} > \varphi^* \text{ крит.}$

1) $\varphi^* \text{емп.} = (1,603 - 1,537) \cdot 0,066 \cdot 0,066 \cdot 3,90,257$, що є статистично незначущою розбіжністю.

2) $\varphi^* \text{емп.} = (1,274 - 1,209) \cdot 0,065 \cdot 0,065 \cdot 3,9 = 0,253$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^* \text{емп.} = (0,910 - 0,738) \cdot 0,172 \cdot 0,172 \cdot 3,9 = 0,670$, що є статистично незначущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників мотиваційного фактору «Результат» студентів в експериментальній групі до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично незначущої розбіжності за всіма рівнями.

Додаток Е.20

Порівняльний аналіз показника «Локус контролю-Я» в експериментальній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.20

Групи студентів	Рівні прояву фактору «Локус контролю-Я» N62						Σ
	Високий		Середній		Низький		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
ЕГ (до експер.)	19	61,2	8	25,5	5	16,1	31
ЕГ (після експер.)	25	80,6	12	38,7	6	19,3	31

Σ	21	20	11	62
----------	----	----	----	----

$\varphi^* = (\varphi^*1 - \varphi^*2) \cdot \varphi^* \text{ крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$
 $\varphi1$ - кут, що відповідає більшій % долі; $n1$ -кількість спостережень у виборці 1
 ;
 $\varphi2$ - кут, що відповідає меншій % долі; $n2$ -кількість спостережень у виборці 2
 .
 1) $\varphi1$ (80,6%) 2,229, $\varphi2$ (61,2%) 1,797 – високий рівень; $\varphi^* \text{емп.} > \varphi^* \text{ крит.}$
 2) $\varphi1$ (38,7%) = 1,341, $\varphi2$ (25,5%) 1,063 – середній рівень; $\varphi^* \text{емп.} > \varphi^* \text{ крит.}$
 3) $\varphi1$ (19,3%) 0,907, $\varphi2$ (16,1%) 0,823 – низький рівень; $\varphi^* \text{емп.} > \varphi^* \text{ крит.}$

1) $\varphi^* \text{емп.} = (2,229 - 1,797) \cdot 0,432 \cdot 432 \cdot 3,91,684$, що є статистично значущою розбіжністю, при $p < 0,01$.

2) $\varphi^* \text{емп.} = (1,341 - 1,063) \cdot 0,278 \cdot 278 \cdot 3,9 = 1,08$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^* \text{емп.} = (0,907 - 0,823) \cdot 0,084 \cdot 0,084 \cdot 3,9 = 0,327$, що є статистично незначущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників показника «Локус контролю-я» студентів в експериментальній групі до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично значущої розбіжності за високим рівнем.

Додаток Е.21

Порівняльний аналіз мотиваційного фактору «Локус контролю-Я» в контрольній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.21

Групи студентів	Рівні прояву фактору «Локус контролю-Я» N62						Σ
	Високий		Середній		Низький		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
КГ (до експер.)	17	54,8	10	32,2	4	13	31
КГ (після експер.)	17	54,8	11	35,4	3	9,6	31
Σ	34		21		7		62

$\varphi^* = (\varphi^*1 - \varphi^*2) \cdot \varphi^* \text{ крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$
 $\varphi1$ - кут, що відповідає більшій % долі; $n1$ -кількість спостережень у виборці 1
 ;
 $\varphi2$ - кут, що відповідає меншій % долі; $n2$ -кількість спостережень у виборці 2
 .
 1) $\varphi1$ (54,8%) 1,667, $\varphi2$ (54,8%) 1,667 – високий рівень; $\varphi^* \text{емп.} < \varphi^* \text{ крит.}$

- 2) φ_1 (35,4%) = 1,274, φ_2 (32,2%) 1,207 – середній рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит.}}$.
 3) φ_1 (13%) 0,738, φ_2 (9,6%) ,630– низький рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит.}}$.

1) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,667-1,667) \cdot 0 \cdot 3,90,000$, що є статистично незначущою розбіжністю.

2) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,274-1,207) \cdot 0,067 \cdot 067 \cdot 3,9 = 0,261$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (0,738-0,630) \cdot 0,108 \cdot ,108 \cdot 3,9 = 0,421$, що є статистично незначущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників мотиваційного фактору «Результат» студентів в контрольній групі до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично незначущої розбіжності за всіма рівнями.

Додаток Е.22

Порівняльний аналіз мотиваційного фактору «Локус контролю-життя» в експериментальній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.22

Групи студентів	Рівні прояву фактору «Локус контролю-життя» N62						Σ
	Високий		Середній		Низький		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
ЕГ (до експер.)	7	22,5	11	35,4	13	41,9	31
ЕГ (після експер.)	14	45,1	8	25,8	9	29	31
Σ	21		19		22		62

$\varphi^* = (\varphi^*_1 - \varphi^*_2) \cdot \varphi^*_{\text{крит.}} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$
 φ_1 – кут, що відповідає більшій % долі; n_1 –кількість спостережень у виборці 1 ;
 φ_2 – кут, що відповідає меншій % долі; n_2 –кількість спостережень у виборці 2

- 1) φ_1 (45,1%) φ_2 (22,5%) $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{крит.}}$.
 2) φ_1 (35,4%) = 1,274, φ_2 (25,8%) $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{крит.}}$.
 3) φ_1 (41,9%) 1,406, φ_2 (29%) 1,137 – низький рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{крит.}}$.

1) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,471-0,986) \cdot 0,485 \cdot 3,9$ значущою розбіжністю, при $p < 0,01$.

2) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,274 - 1,063) \cdot \sqrt{\frac{0,211 \cdot 0,789}{3,9}} = 0,211 \cdot 0,211 \cdot 3,9 = 0,822$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,406 - 1,137) \cdot \sqrt{\frac{0,269 \cdot 0,731}{3,9}} = 0,269 \cdot 0,269 \cdot 3,9 = 1,049$, що є статистично незначущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників показника «Локус контролю-я» студентів в експериментальній групі до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично значущої розбіжності за високим рівнем.

Додаток Е.23

Порівняльний аналіз мотиваційного фактору «Локус контролю-Життя» в контрольній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.23

Групи студентів	Рівні прояву фактору «Локус контролю-Життя» N62						Σ
	Високий		Середній		Низький		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
КГ (до експер.)	17	55	11	35,4	3	9,6	31
КГ (після експ.)	18	58	11	35,4	2	6,4	31
Σ	35		22		5		62

$\varphi^* = (\varphi^*_1 - \varphi^*_2) \cdot \sqrt{\frac{\varphi^*_{\text{крит.}}}{n_1 + n_2}}$ $\varphi^*_{\text{крит.}} = \{ 1,39 (p < 0,05) \} \{ 1,60 (p < 0,01) \}$
 φ^*_1 – кут, що відповідає більшій % долі; n_1 – кількість спостережень у виборці 1;
 φ^*_2 – кут, що відповідає меншій % долі; n_2 – кількість спостережень у виборці 2.

1) $\varphi^*_1 (58\%) = 1,748$, $\varphi^*_2 (55\%) = 1,681$ – високий рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит.}}$.

2) $\varphi^*_1 (35,4\%) = 1,274$, $\varphi^*_2 (35,4\%) = 1,274$ – середній рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит.}}$.

3) $\varphi^*_1 (9,6\%) = 0,630$, $\varphi^*_2 (6,4\%) = 0,512$ – низький рівень; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит.}}$.

1) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,748 - 1,681) \cdot \sqrt{\frac{0,067 \cdot 0,933}{3,90}} = 0,067 \cdot 0,067 \cdot 3,90 = 0,261$, що є статистично незначущою розбіжністю.

2) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,274 - 1,274) \cdot \sqrt{\frac{0 \cdot 1}{3,9}} = 0 \cdot 0 \cdot 3,9 = 0$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (0,630 - 0,512) \cdot \sqrt{\frac{0,118 \cdot 0,882}{3,90}} = 0,118 \cdot 0,118 \cdot 3,90 = 0,460$, що є статистично незначущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників мотиваційного фактору «Локус контролю-Життя» студентів в контрольній групі до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично значущої розбіжності за всіма рівнями.

Додаток Е.24

Порівняльний аналіз мотиваційних компонентів за методикою діагностики спрямованості А. Басса [14] в експериментальній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера ϕ^*

Таблиця Д.24

Групи студентів	Види спрямованості N62						Σ
	Я		С		Д		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
ЕГ (до експер.)	23	74,1	5	16,1	3	9,6	31
ЕГ (після експер.)	16	51,6	10	32,2	5	16,1	31
Σ	39		15		8		62

$$\phi^* = (\phi^*1 - \phi^*2) \cdot \phi^* \text{ крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$$

ϕ^*1 - кут, що відповідає більшій % долі; n_1 -кількість спостережень у виборці 1 ;

ϕ^*2 - кут, що відповідає меншій % долі; n_2 -кількість спостережень у виборці 2

1) ϕ^*1 (74,1%) = 2,071, ϕ^*2 (51,6%) 1,601 – високий рівень; $\phi^* \text{емп.} > \phi^* \text{ крит.}$

2) ϕ^*1 (32,2%) 1,205, ϕ^*2 (16,1%) = 0,823 – середній рівень; $\phi^* \text{емп.} > \phi^* \text{ крит.}$

3) ϕ^*1 (16,1%) 0,823, ϕ^*2 (9,6%) 0,627 – низький рівень; $\phi^* \text{емп.} > \phi^* \text{ крит.}$

1) $\phi^* \text{емп.} = (2,071 - 1,601) \cdot 0,47 \cdot 0,47 \cdot 3,91,83$, що є статистично значущою розбіжністю.

2) $\phi^* \text{емп.} = (1,205 - 0,823) \cdot 0,382 \cdot 0,382 \cdot 3,91,48$, що є статистично значущою розбіжністю.

3) $\phi^* \text{емп.} = (0,823 - 0,627) \cdot 0,196 \cdot 0,196 \cdot 3,90,76$, що є статистично значущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників мотиваційних компонентів студентів в контрольній групі до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично значущої розбіжності за високим і середнім рівнями.

Додаток Е.25

Порівняльний аналіз мотиваційних компонентів за Методикою діагностики спрямованості А. Басса [14] в контрольній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера ϕ^*

Таблиця Д.25

ЕГ (після експер.)	4	12,9	12	38,7	15	48,3	31
Σ	10		25		27		62

$\varphi^* = (\varphi^*1 - \varphi^*2) \cdot \varphi^* \text{ крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$
 $\varphi1$ - кут, що відповідає більшій % долі; $n1$ -кількість спостережень у виборці 1;
 $\varphi2$ - кут, що відповідає меншій % долі; $n2$ -кількість спостережень у виборці 2

- 1) $\varphi1$ (19,3%) $\varphi2$ (12,9%) незадоволені потреби; $\varphi^* \text{емп.} > \varphi^* \text{ крит.}$
- 2) $\varphi1$ (41,9%) = 1,406, $\varphi2$ (38,7%) частково незадоволені; $\varphi^* \text{емп.} > \varphi^* \text{ крит.}$
- 3) $\varphi1$ (48,3%) 1,535, $\varphi2$ (38,7%) 1,320 - задоволені потреби; $\varphi^* \text{емп.} > \varphi^* \text{ крит.}$

0,175 • • 3,9 значущою розбіжністю, при $p < 0,01$.

2) $\varphi^* \text{емп.} = (1,406 - 1,320) \cdot 0,086 \cdot 3,9 = 0,335$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^* \text{емп.} = (1,535 - 1,320) \cdot 0,215 \cdot 3,9 = 0,838$, що є статистично незначущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників «Матеріальні потреби» у студентів експериментальної групи до і після формульованого експерименту знаходяться на рівні статистично незначущої розбіжності за всіма рівнями.

Додаток Е.27

Рівні задоволеності показників «Матеріальні потреби» у студентів контрольної групи до і після формульованого експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.27

Групи студентів	Рівні задоволеності показників «Матеріальні потреби»						Σ
	Нз		Чнз		Зд		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
КГ (до експер.)	18	58	11	35,4	2	6,4	31
КГ (після експ.)	17	55	11	35,4	3	9,6	31
Σ	35		22		5		62

$\varphi^* = (\varphi^*1 - \varphi^*2) \cdot \varphi^* \text{ крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$
 $\varphi1$ - кут, що відповідає більшій % долі; $n1$ -кількість спостережень у виборці 1 ;

φ_2 – кут, що відповідає меншій % долі; n_2 -кількість спостережень у виборці 2

1) φ_1 (58%) = 1,748, φ_2 (55%) 1,681– незадоволені потреби; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит}}$

2) φ_1 (35,4%) = 1,274, φ_2 (35,4%) частково незадоволені; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит}}$.

3) φ_1 (9,6%) 0,630, φ_2 (6,4%) ,512– задоволені потреби; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит}}$.

1) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,748 - 1,681) \cdot 0,067 \cdot 3,9$ значущою розбіжністю.

2) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,274 - 1,274) \cdot 0 \cdot 3,9 = 0$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (0,630 - 0,512) \cdot 0,118 \cdot 3,9$ значущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників «Матеріальні потреби» у студентів контрольної групи до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично незначущої розбіжності за всіма рівнями.

Додаток Е.28

Рівні задоволеності показників «Потреби у безпеці» в експериментальній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.28

Групи студентів	Рівні задоволеності «Потреби у безпеці»						Σ
	Нз		Чнз		Зд		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
ЕГ (до експер.)	15	48,3	16	51,6	-	-	31
ЕГ (після експер.)	12	39	14	45,1	5	16,1	31
Σ	27		30		5		62

$\varphi^* = (\varphi^*_1 - \varphi^*_2) \cdot \varphi^*_{\text{крит.}} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$

φ_1 – кут, що відповідає більшій % долі; n_1 -кількість спостережень у виборці 1 ;

φ_2 – кут, що відповідає меншій % долі; n_2 -кількість спостережень у виборці 2

1) φ_1 (61,2%) φ_2 (39 %) 1,349 – незадоволені потреби; $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{крит}}$.

2) φ_1 (51,6%) = 1,601, φ_2 (45,1%) = 1,473 – частково незадоволені; $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{крит}}$.

3) φ_1 (16,1%) 0,826, φ_2 (0,00%) задоволені потреби; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит}}$.

1) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,795 - 1,349) \cdot 0,446 \cdot 3,9$ значущою розбіжністю,

при ($p < 0,01$).

2) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,601 - 1,473) \cdot 0,13 \cdot 3,9 = 0,50$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (0,826 - 0,000) \cdot 0,826 \cdot 3,9 = 3,22$, що є статистично значущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників «Потреби у безпеці» у студентів експериментальної групи до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично значущої розбіжності за високим та низьким рівнями.

Додаток Е.29

Рівні задоволеності показників «Потреби у безпеці» в контрольній групі до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.29

Групи студентів	Рівні задоволеності «Потреби у безпеці»						Σ
	Нз		Чнз		Зд		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
КГ (до експер.)	16	51,6	8	25,8	7	22,5	31
КГ (після експер.)	15	48,3	8	25,8	8	25,8	31
Σ	31		16		15		62

$\varphi^* = (\varphi^*_1 - \varphi^*_2) \cdot \varphi^*_{\text{крит.}} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$
 φ^*_1 - кут, що відповідає більшій % долі; n_1 -кількість спостережень у виборці 1;
 φ^*_2 - кут, що відповідає меншій % долі; n_2 -кількість спостережень у виборці 2.

- 1) φ^*_1 (51,6%) φ^*_2 (48,3 %) 1,537 – незадоволені потреби; $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{крит.}}$
- 2) φ^*_1 (25,8%) = 1,066, φ^*_2 (25,8 %) частково незадоволені; $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{крит.}}$
- 3) φ^*_1 (22,5%) 0,988, φ^*_2 (25,8%) задоволені потреби; $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит.}}$

1) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,603 - 1,537) \cdot 0,066 \cdot 3,9$ значущою розбіжністю.

2) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,066 - 1,066) \cdot 0 \cdot 3,9 = 0$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,066 - 0,988) \cdot 0,078 \cdot 3,9 = 0,304$, що є статистично незначущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників «Потреби у безпеці» у студентів контрольної групи до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично незначущої розбіжності за всіма рівнями.

Додаток Е.30

Рівні задоволеності показників «Соціальні потреби» у студентів експериментальної групи до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.30

Групи студентів	Рівні задоволеності показників «Соціальні потреби»						Σ
	Нз		Чнз		Зд		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
ЕГ (до експер.)	22	70,9	6	19,3	3	9,6	31
ЕГ (після експер.)	15	48,3	4	12,9	12	38,7	31
Σ	37		9		15		62

$\varphi^* = (\varphi^*1 - \varphi^*2) \cdot \varphi^* \text{ крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$
 φ^*1 – кут, що відповідає більшій % долі; n_1 – кількість спостережень у виборці 1;
 φ^*2 – кут, що відповідає меншій % долі; n_2 – кількість спостережень у виборці 2.

- 1) φ^*1 (70,9%) φ^*2 (48,3%) незадоволені потреби; $\varphi^* \text{емп.} < \varphi^* \text{ крит.}$
- 2) φ^*1 (19,3%) = 0,907, φ^*2 (12,9 %) частково задоволені; $\varphi^* \text{емп.} < \varphi^* \text{ крит.}$
- 3) φ^*1 (38,7%) 1,347, φ^*2 (9,6 %) 0,627 – задоволені потреби; $\varphi^* \text{емп.} < \varphi^* \text{ крит.}$

0,465 • 3,9 значущою розбіжністю.

2) $\varphi^* \text{емп.} = (0,907 - 0,732) \cdot 0,175 \cdot 3,9$ значущою розбіжністю.

3) $\varphi^* \text{емп.} = (1,347 - 0,627) \cdot 0,72 \cdot 3,9 = 2,80$, що є статистично значущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників «Соціальні потреби» у студентів експериментальної групи до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично значущої розбіжності за високим та низьким рівнями.

Додаток Е.31

Рівні задоволеності показників «Соціальні потреби» у студентів контрольної групи до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.31

Рівні задоволеності показників «Соціальні потреби»
--

Групи студентів	Нз		Чнз		Зд		Σ
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
ЕГ (до експер.)	16	51,6	11	35,4	4	13	31
ЕГ (після експер.)	15	48,3	10	32,3	6	19,3	31
Σ	31		21		10		62

$\varphi^* = (\varphi^*1 - \varphi^*2) \cdot \varphi^* \text{ крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$
 φ^*1 – кут, що відповідає більшій % долі; n_1 – кількість спостережень у виборці 1;
 φ^*2 – кут, що відповідає меншій % долі; n_2 – кількість спостережень у виборці 2.

- 1) φ^*1 (48,3%) φ^*2 (51,6%) незадоволені потреби; $\varphi^* \text{емп.} > \varphi^* \text{ крит.}$
- 2) φ^*1 (32,3%) = 1,209, φ^*2 (35,4%) частково незадоволені; $\varphi^* \text{емп.} > \varphi^* \text{ крит.}$
- 3) φ^*1 (19,3%) 0,910, φ^*2 (13%) 0,738 – задоволені; $\varphi^* \text{емп.} > \varphi^* \text{ крит.}$

1) $\varphi^* \text{емп.} = (1,603 - 1,537) \cdot 0,066 \cdot 3,9$ значущою розбіжністю.

2) $\varphi^* \text{емп.} = (1,274 - 1,209) \cdot 0,065 \cdot 3,9 = 0,253$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^* \text{емп.} = (0,910 - 0,738) \cdot 0,172 \cdot 3,9 = 0,670$, що є статистично незначущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників «Соціальні потреби» у студентів контрольної групи експериментальної групи до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично незначущої розбіжності за всіма рівнями.

Додаток Е.32

Рівні задоволеності показників «Потреби у визнанні» в ЕГ до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.32

Групи студентів	Рівні задоволеності показників «Потреби у визнанні»						Σ
	Нз		Чнз		Зд		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
ЕГ (до експер.)	23	74,1	5	16,1	3	9,6	31
ЕГ (після експер.)	17	54,8	3	9,6	11	35,4	31
Σ	40		8		14		62

$\varphi^* = (\varphi^*1 - \varphi^*2) \cdot \varphi^* \text{ крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$
 $\varphi1$ – кут, що відповідає більшій % долі; $n1$ –кількість спостережень у виборці 1
 ;
 $\varphi2$ – кут, що відповідає меншій % долі; $n2$ –кількість спостережень у виборці 2
 .

1) $\varphi1$ (74,1 %) 2,071, $\varphi2$ (23 %) 1,000 – незадоволені потреби; $\varphi^* \text{емп.} > \varphi^* \text{ крит.}$

2) $\varphi1$ (16,1%) = 0,823, $\varphi2$ (9,6 %) частково незадоволені; $\varphi^* \text{емп.} > \varphi^* \text{ крит.}$

3) $\varphi1$ (35,4%) 1,272, $\varphi2$ (9,6 %) задоволені потреби; $\varphi^* \text{емп.} < \varphi^* \text{ крит.}$

1) $\varphi^* \text{емп.} = (2,071 - 1,000) \cdot 1,071 \cdot 3,9$ значущою розбіжністю, при ($p < 0,01$).

2) $\varphi^* \text{емп.} = (0,823 - 0,630) \cdot 0,193 \cdot 3,9 = 0,75$, що є статистично значущою розбіжністю, при ($p < 0,01$).

3) $\varphi^* \text{емп.} = (1,272 - 0,630) \cdot 0,642 \cdot 3,9$ значущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників «Потреби у визнанні» у студентів експериментальної групи до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично значущої розбіжності за високим та низьким рівнями.

Додаток Е.33

Рівні задоволеності показників «Потреби у визнанні» в КГ до і після формувального експерименту за методом кутового перетворення Фішера φ^*

Таблиця Д.33

Групи студентів	Рівні задоволеності показників «Потреби у визнанні»						Σ
	Нз		Чнз		Зд		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
КГ (до експер.)	14	45,1	16	51,6	1	3,2	31
КГ (після експер.)	13	42	16	51,6	2	6,4	31
Σ	27		32		3		62

$\varphi^* = (\varphi^*1 - \varphi^*2) \cdot \varphi^* \text{ крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$
 $\varphi1$ – кут, що відповідає більшій % долі; $n1$ –кількість спостережень у виборці 1
 ;

ϕ_2 – кут, що відповідає меншій % долі; n_2 -кількість спостережень у виборці 2

- 1) ϕ_1 (45,1%) ϕ_2 (42 %) 1,412– незадоволені потреби; $\phi^*_{емп.} < \phi^*_{крит.}$
- 2) ϕ_1 (51,6%) = 1,603, ϕ_2 (51,6%) частково незадоволені; $\phi^*_{емп.} < \phi^*_{крит.}$
- 3) ϕ_1 (6,4%) 0,512, ϕ_2 (3,2%) 360 – задоволені потреби; $\phi^*_{емп.} < \phi^*_{крит.}$

1) $\phi^*_{емп.} = (1,473-1,412) \cdot 0,061 \cdot 61 \cdot 3,97$, що є статистично незначущою розбіжністю.

2) $\phi^*_{емп.} = (1,603-1,603) \cdot 0 \cdot 3,9 = 0$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\phi^*_{емп.} = (0,512-0,360) \cdot 0,152 \cdot 360 \cdot 3,9 = 0,592$, що є статистично незначущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників «Потреби у визнанні» у студентів контрольної групи до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично незначущої розбіжності за всіма рівнями.

Додаток Е.34

Рівні задоволеності показників «Потреби в самовираженні» в експериментальній групі до і після формувального експерименту

Таблиця Д.34

Групи студентів	Рівні задоволеності показників «Потреби в самовираженні»						Σ
	Нз		Чнз		Зд		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
ЕГ (до експер.)	21	67,7	10	38,7	5	16,1	31
ЕГ (після експер.)	14	45,1	6	25,8	6	19,3	31
Σ	35		16		11		62

$\phi^* = (\phi^*_1 - \phi^*_2) \cdot \phi^*_{крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \} \{ 1,60 (p < 0,01) \}$

ϕ_1 – кут, що відповідає більшій % долі; n_1 -кількість спостережень у виборці 1 ;

ϕ_2 – кут, що відповідає меншій % долі; n_2 -кількість спостережень у виборці 2

- 1) ϕ_1 (67,7%) ϕ_2 (45,1%) $\phi^*_{емп.} > \phi^*_{крит.}$
- 2) ϕ_1 (38,7%) = 1,341, ϕ_2 (25,8%) $\phi^*_{емп.} > \phi^*_{крит.}$

3) ϕ_1 (19,3%) 0,907, ϕ_2 (16,1%) 0,823 – низький рівень; $\phi^*_{емп.} > \phi^*_{крит.}$

1) $\phi^*_{емп.} = (1,930 - 1,471) \cdot 0,459 \cdot 3,9$ значущою розбіжністю, при $p < 0,01$.

2) $\phi^*_{емп.} = (1,341 - 1,063) \cdot 0,278 \cdot 3,9 = 1,08$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\phi^*_{емп.} = (0,907 - 0,823) \cdot 0,084 \cdot 3,9 = 0,327$, що є статистично незначущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників «Потреби в самовираженні» у студентів експериментальної групи до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично значущої розбіжності за високим рівнем.

Додаток Е.35

Рівні задоволеності показників «Потреби в самовираженні» у студентів контрольної групи до і після формувального експерименту

Таблиця Д.35

Групи студентів	Рівні задоволеності показників «Потреби в самовираженні»						Σ
	Нз		Чнз		Зд		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
КГ (до експер.)	17	54,8	11	35,4	3	9,6	31
КГ (після експер.)	17	54,8	10	32,2	4	13	31
Σ	34		21		7		62

$\phi^* = (\phi^*_1 - \phi^*_2) \cdot \phi^*_{крит.} = \{ 1,39 (p < 0,05) \{ 1,60 (p < 0,01)$

ϕ_1 – кут, що відповідає більшій % долі; n_1 – кількість спостережень у виборці 1 ;

ϕ_2 – кут, що відповідає меншій % долі; n_2 – кількість спостережень у виборці 2 .

1) ϕ_1 (54,8%) ϕ_2 (54,8%) $\phi^*_{емп.} < \phi^*_{крит.}$

2) ϕ_1 (35,4%) = 1,274, ϕ_2 (32,2%) $\phi^*_{емп.} < \phi^*_{крит.}$

3) ϕ_1 (13%) 0,738, ϕ_2 (9,6%) ,630 – низький рівень; $\phi^*_{емп.} < \phi^*_{крит.}$

1) $\phi^*_{емп.} = (1,667 - 1,667) \cdot 0 \cdot 3,9$ значущою розбіжністю.

2) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,274 - 1,207) \cdot \frac{1}{0,067} \cdot \frac{1}{\sqrt{3,9}} = 0,261$, що є статистично незначущою розбіжністю.

3) $\varphi^*_{\text{емп.}} = (0,738 - 0,630) \cdot \frac{1}{0,108} \cdot \frac{1}{\sqrt{3,9}} = 0,261$, що є значущою розбіжністю.

Висновок: відсоткові долі показників «Потреби в самовираженні» у студентів контрольної групи до і після формувального експерименту знаходяться на рівні статистично незначущої розбіжності за всіма рівнями.