

УДК 159.98:37

Машбиць Юхим Ізраїлевич, головний науковий співробітник лабораторії нових інформаційних технологій Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Депутат **Валентина Василівна**, науковий співробітник лабораторії нових інформаційних технологій Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
e-mail: nitelabor@hotmail.com

Ільїна Юнона Миколаївна, провідний науковий співробітник лабораторії нових інформаційних технологій Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

e-mail: ilina@pocherk.com.ua

Смульсон Марина Лазарівна, член-кор. НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувачка лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України

e-mail: nitelabor@hotmail.com

КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ І КОНТРОЛЬ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ

Анотація

Проведений теоретико-методологічний аналіз критеріїв ефективності та специфіки контролю в дистанційному навчанні. Показано, що ефективність дистанційного навчання може бути визначена більш точно, ніж традиційного, завдяки врахуванню: реального часу навчання; рівня пізнавальних інтересів; динаміки формування узагальненого способу розв'язування задач певного класу; рівня мотиваційної привабливості навчання, визначення ефективності навчальної системи щодо кожного учня. Визначити рівень досягнення віддалених цілей навчання можна завдяки аналізу процесу розв'язування учінневих задач, динаміки розвитку психічних властивостей на макро та мікрорівнях, відслідковуванню динамічної моделі учня. В розроблених нами дистанційних технологіях розвитку досягнення віддалених навчальних цілей є не побічним, а прямим продуктом навчання.

Визначений зв'язок ефективності навчання із застосованою технологією.

Ключові слова: дистанційне навчання, ефективність, контроль, учіннева діяльність, розвиток інтелекту.

Машбиц Ефим Израилевич, главный научный сотрудник лаборатории новых информационных технологий Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины

Депутат **Валентина Васильевна**, научный сотрудник лаборатории новых информационных технологий Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины

e-mail: nitelabor@hotmail.com

Ильина Юнона Николаевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории новых информационных технологий Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины

e-mail: ilina@pocherk.com.ua

Смутьсон Марина Лазаревна, член-кор. НАПН Украины, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией новых информационных технологий обучения Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины

e-mail: nitelabor@hotmail.com

КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ И КОНТРОЛЬ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация

Осуществлён теоретико-методологический анализ критериев эффективности и специфики контроля в дистанционном обучении. Показано, что эффективность дистанционного обучения может быть определена более точно, чем традиционного, благодаря учёту реального времени обучения; уровня познавательных интересов; динамики формирования обобщённого способа решения задач определённого класса; уровня мотивационной привлекательности обучения, определения эффективности обучающей системы относительно каждого учащегося. Определить уровень достижения удалённых целей обучения можно благодаря анализу процесса решения учебных задач, динамики развития психических свойств на макро и микроуровнях, отслеживанию динамической модели учащегося. В разработанных нами дистанционных технологиях развития достижение удалённых учебных целей является не побочным, а прямым продуктом обучения.

Определена связь между эффективностью обучения и используемой технологией.

Ключевые слова: дистанционное обучение, эффективность, контроль, учебная деятельность, развитие интеллекта.

Mashbyts Yukhim Israilevych, Chief Researcher, Department of New Information Technologies of Instruction, G.S.Kostiuk Institute of Psychology at NAPS Ukraine

Deputat Valentina Vasylivna, Researcher, Department of New Information Technologies of Instruction, G.S.Kostiuk Institute of Psychology at NAPS Ukraine

Iliina Yunona Nikolaevna Leading Researcher, Department of New Information Technologies of Instruction, G.S.Kostiuk Institute of Psychology at NAPS Ukraine

Smulson Maryna Lazarivna Corresponding Member of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, D.Sc. (psychology), Professor, Head of the Department of New Information Technologies of Instruction, G.S.Kostiuk Institute of Psychology at NAPS Ukraine

EFFICIENCY CRITERIA AND CONTROL IN DISTANCE LEARNING

Summary

Theoretical and methodological analysis was made of efficiency criteria and control specificity in distance learning. It is shown that the distance learning efficiency can be measured more precisely than the traditional learning efficiency due to accounting of the actual learning time, of the level of cognitive interests, dynamics of formation of the generalized method for solving certain class problems, level of motivational value of instruction, and determining efficiency of the instructional system for each student. The extent to which the remote instructional goals are attained, can be determined through analyzing the process of instructional problems solving, the dynamics of psychic properties development on macro- and micro-level, and through supervising of the dynamic student model. In the distance technologies of development that were elaborated by the authors, attainment of remote instructional goals is not the side effect, but the direct product of instruction. The authors elicited the relationship between learning efficiency and the used instructional technology.

Key words: *distance learning, efficiency, control, learning activity, intelligence development.*

Постановка проблеми. Більшість фахівців ставиться досить просто до проблеми ефективності і контролю в дистанційних курсах, до речі, як і до самого дистанційного навчання. Щодо останнього, наведемо приклад. В одному з інтернетівських оглядів дистанційного навчання в США зазначається, зокрема, що стимулом для наполегливої роботи всіх організацій, які надають доступ до дистанційного навчання, є «універсальний доступ при зменшенні вартості». Так, наприклад, Стендфордський університет пропонує в Інтернеті близько 25% від 200 власних курсів. І всі ці курси (увага!) ідентичні тим, які вивчають при денній (очній) формі навчання. Отже, ступінь магістра можна одержати також і шляхом дистанційного навчання. Досить ймовірно, що мається на увазі ідентичність змісту. Однак все одно очевидно, що при такому підході, коли навчальні курси не розробляються спеціально для дистанційного навчання, ніяк не враховуються ні психологічні особливості самостійної асинхронної роботи студентів, ні специфіка роботи тьютора практично поза безпосереднім контактом зі студентами, ні особливості поточного та завершального контролю та інші моменти, пов'язані з психолого-педагогічним забезпеченням ефективності дистанційного навчання.

Метою даної статті є теоретико-методологічний аналіз проблем контролю в дистанційному навчанні та визначення його ефективності.

Майкл Краус, автор дистанційного курсу «Інтеграція ресурсів Інтернету у навчальний процес» і веб-лабораторії для самостійного вивчення англійської мови, зазначає, що основною складністю дистанційного навчання студентів для нього є, крім браку часу та технічних непорозумінь, відсутність безпосереднього спілкування, адже інколи «легше та швидше показати, ніж пояснювати, як це робиться» [Krauss].

Майкл Краус створює дистанційні курси як для студентів, так і для викладачів, навчаючи останніх основам дистанційного навчання мови. При цьому роботи викладачів і студентів контролюються і оцінюються по-різному. Так, викладачі, які підвищують свою кваліфікацію, контролюються і оцінюються досить ліберально, і одержують сертифікат про закінчення курсів просто за умови, що вони виконали більшість завдань, незалежно від якості виконання.. Можна сказати, що викладачі працюють самостійно і автономно, що є нормальним для дистанційного навчання високого рівня.

Робота студентів оцінюється інакше. За кожне виконане завдання вони одержують оцінку – «відмінно», «добре» або «задовільно» – залежно від якості роботи та своєчасності її виконання відповідно до графіка вивчення курсу. При остаточному контролі та виведенні кінцевої оцінки також ураховуються:

- Рівень володіння інформаційно-комунікаційними технологіями;
- Прогрес, досягнутий протягом курсу;
- Розуміння теоретичного матеріалу;
- Методична якість підготовлених навчальних матеріалів;
- Участь у загальному обговоренні (там само).

З іншого боку, щодо оцінки учнями курсу дистанційного навчання або його компонентів звичайно пропонують декілька типових запитань, які стосуються стилю навчання та ступеня задоволеності учнів. Серед них такі запитання:

- Чи була мета курсу зрозумілою на початку навчання?
- Які додаткові матеріали були найбільш та найменш корисними?
- Що вам найбільше та найменше сподобалося у викладачі?
- Прорангуйте методи навчання по тому, як вони вам сподобалися.
- Завдання допомогли мені досягнути цілей навчання.
- Викладач ясно пояснив критерії оцінки.
- Іспити і тести були відповідного рівня складності.
- Чи була відеоконференція адекватним навчальним засобом.
- Стиль роботи викладача стимулював активність.
- Найважливішими аспектами курсу були...

З цих запитань, додавши інші, специфічні, викладач може скомпонувати опитувальник щодо ефективності використовуваного курсу дистанційного навчання [Distance Education:].

Нагадаємо, що вище йшлося про навчальний предмет «англійська мова», де контроль і оцінювання взагалі здійснюється простіше, а не про дистанційний курс розвитку, на Ґруні якого будується наше дослідження [Ільїна, 2010]. Однак і там є принциповими такі специфічні моменти, як досягнутий прогрес, тобто порівняння кінцевого стану володіння мовою студентами з вихідним (що потребує вхідного і кінцевого тестування), а також участь в загальних дискусіях, які складно організовуються і проводяться у дистанційних умовах. Якщо рівень володіння ІКТ і

необов'язково оцінювати, однак не викликає сумнівів, що ефективність дистанційного навчання суттєво залежить від цього чинника, а також від готовності оволодівати спеціальними технологіями, на ґрунті яких розроблений певний дистанційний курс.

Безумовно, вільне і гнучке володіння відповідними інформаційно-комунікаційними технологіями є необхідною умовою ефективної роботи будь-якого учня в дистанційному форматі. Умовою, повторимо, необхідною, але очевидно не достатньою. В проектуванні ефективного дистанційного навчання на перший план виступає його психолого-педагогічна специфіка.

В аналізі проблеми ефективності дистанційного навчання ми виходимо з позиції Ю.І. Машбиця [Машбиц,2009], який вважав, зокрема, що ефективність дистанційного навчання можна визначити більш точно, ніж традиційного. Це стає можливим завдяки врахуванню: реального часу навчання; рівня пізнавальних інтересів, які встановлюються на основі даних про самостійну постановку, довізначення і розв'язування учінневих задач; динаміки формування узагальненого способу розв'язування задач певного класу шляхом врахування допомоги, необхідної учням для розв'язування задач; рівня мотиваційної привабливості навчання (доведення до завершення навчального курсу, відсутність таких відповідей, що можуть свідчити про стрес та надмірну напругу); визначення ефективності навчальної системи щодо кожного учня (шляхом порівняння результатів розв'язування критеріальних задач, динаміки формування узагальненого способу розв'язання задач певного типу). Питома вага показників ефективності навчальної системи буде різною залежно від контингенту тих, хто навчається (учні, студенти, дипломовані фахівці). Більш точне визначення рівня досягнення віддалених цілей навчання можливе завдяки аналізу процесу розв'язування учінневих задач, динаміки розвитку психічних властивостей на макро та мікрорівнях, відслідковуванню динамічної моделі учня. В умовах навчання у віртуальному класі, а також при проведенні навчального процесу у формі електронної конференції можна чітко виявити комунікативну компетентність учнів.

Далі указані вище критерії ефективності будуть розглянуті більш докладно відповідно до розроблюваного Ю.І.Машбицем теоретичного підходу до учінневої

діяльності, технології навчання та його психологічних механізмів (див. [Машбиць, 2009]).

Одним з найскладніших моментів аналізу ефективності дистанційного навчання є визначення на відстані того, чи здійснюється діяльність дійсно як учіннева, чи не мігрує вона без постійного супроводу вчителя до пізнавальної (або трудової), що не є поганим само по собі, однак нівелює відповідну навчальну діяльність, у межах якої здійснюється.

При порівнянні учінневої та пізнавальної діяльності суттєве значення має співвідношення зовнішніх та внутрішніх продуктів з урахуванням їх соціальної значимості. Для пізнавальної діяльності найбільш значимим соціальним продуктом є зовнішній, причому передбачається, що одержаний продукт може (і буде) використаний іншими людьми. Для учінневої діяльності, як відомо, важливим є продукт внутрішній, тобто відповідні зміни у суб'єкті, тобто в учні.

Якщо учень з власної ініціативи розв'язує задачу, і основне значення для нього має зовнішній продукт (навіть якщо це знання, призначене саме для нього), то цю діяльність, як вважав Ю.І.Машбиць, можна назвати квазіпізнавальною. Якщо ж це має місце в задачі, поставленій учителем, тобто мета учня відповідає знаходженню шуканого, то його діяльність є квазіучінневою.

Поняття квазіучінневої діяльності вимагає більш докладного розгляду. Відомо, що цілі (функції) є основними ознаками будь-якої діяльності. І в психологічному плані визначати те, яку саме діяльність здійснює людина, можна, зіставивши ціль (функцію) діяльності і основний продукт, який цій цілі має відповідати. Неприпустимим є змішення видів діяльності в аналізі. Так, наприклад, якщо в процесі проектувальної діяльності одержані нові знання, з цього не випливає, що ця діяльність стала науковою (пізнавальною).

Тому нагадаємо ще раз основні ознаки учінневої діяльності:

- Провідне значення має внутрішній продукт.
- Цей продукт відповідає меті (функції) учінневої діяльності.

Якщо ж такої відповідності немає, то має місце певна квазидіяльність. В процесі набуття такої відповідності квазидіяльність переходить до власне діяльності. Наприклад, учень вбачає свою мету в розв'язуванні задачі, а не в засвоєнні способу її

розв'язування. Тоді його діяльність є квазіучінневою. Надалі, коли він поставить собі за мету засвоїти цей спосіб, діяльність перетворюється на учінневу.

Далі будь-яка учіннева діяльність розвивається, відбувається, за словами Д.Б.Ельконіна, її становлення [Эльконин, 1989]. Учень стає повноцінним суб'єктом власної учінневої діяльності, зменшується необхідність в зовнішній допомозі, і в найбільш зрілій формі вона перетворюється на *самонавчання*, тобто набуває багатьох рис пізнавальної діяльності (у тому сенсі, що учень сам набуває ці знання). Однак якщо собі за мету учень продовжує ставити набуття або навіть відкриття нових знань, його діяльність залишається по суті учінневою. Однак, оскільки при цьому діяльність має певні схожі риси з пізнавальною, ми її вважаємо також і квазіпізнавальною. Однак коли він усвідомить, що основний продукт його діяльності – не зміни в собі, а власне знання, квазіпізнавальна діяльність перетворюється на пізнавальну.

Ще однією суттєвою ознакою розрізнення пізнавальної діяльності та високих рівнів учінневої (самонавчання) є не набуття, або навіть засвоєння знань (це ознака пізнавальної), але й їх перетворення на засоби діяльності, засоби розв'язування задач [Смольсон, 2003].

Отже, принциповим моментом тут є напрямок «міграції», становлення, розвитку учінневої діяльності, яку здійснює дистанційний учень у процесі навчання. У своїх розвинених формах вона має перетворитися на самонавчання (з елементами квазіпізнавальної діяльності), але аж ніяк не на пізнавальну. Останній випадок може бути цікавим з психологічної точки зору, але дискредитує дистанційне навчання як «рамкову» систему учінневої діяльності дистанційного учня (більш докладно про співвідношення навчання і учінневої діяльності див. [Машбиць,1988]). Система дистанційного навчання потребує в останньому випадку відповідного доопрацювання.

Ми вже показали раніше, що такий процес не завжди відбувається стихійно, без адекватних парадигмальних змін, адже специфіка функціонування механізму динамічного розподілу функцій управління у дистанційному навчанні надзвичайно своєрідна, вона сприяє поляризації учінневої діяльності від повністю несамостійної (контрольні роботи та реферати «скачуються», завдання за учня виконують інші учні, батьки, вчителі, дружина, співробітники, друзі тощо) до повного перебирання учнем

на себе функцій управління учінневою діяльністю (тобто дійсного самонавчання). [Смольсон, 2009].

Проблема ефективності навчання тісно пов'язана з застосованою технологією навчання. Однією з вимог до технології навчальної діяльності є, як відомо, так зване *гарантування* намічених результатів, тобто досягнення освітніх цілей. Ця вимога фіксується у багатьох визначеннях технології. Однак вживання в даному контексті терміну гарантування є методологічно некоректним. В принципі будь-яка навчальна діяльність не може *гарантувати* досягнення освітніх цілей. Зауважимо, що будь-яка технологія, навіть виробнича, не забезпечує стовідсоткову гарантію одержання продукту належної якості. Як правило, у виробництві подекуди бувають браковані вироби, і гарантія виробника – це по суті гарантія ремонтування бракованих виробів.

У навчальному процесі картина більш складна, адже його результати залежать не тільки від учителя. Він може досягти поставлених цілей лише в тому випадку, якщо їх досягнуть учні. При цьому тут діє відомий методологічний принцип: зовнішнє (у даному разі діяльність учителя за певною технологією) діє через внутрішнє (в даному разі це діяльність учня, що здійснює учінневу діяльність). Навчальна діяльність не визначає однозначно процес і результат учінневої діяльності. Тому, на наш погляд, замість терміну *гарантує* слід уживати термін *сприяє*. Він більш точно передає основну функцію навчальної діяльності – сприяти досягненню учнями освітніх цілей. Ясно, що все сказане стосується дистанційного навчання ще в більшій мірі, ніж, скажімо, традиційного класного.

Однак в обох цих випадках учіннева діяльність, як цілісна система, є певною мірою незалежною від навчальної діяльності. Вона має свої психологічні механізми функціонування і розвитку, має визначатися не лише технологією навчальною діяльності, а й іншими чинниками.

Вимагає конкретизації також положення про те, якими саме є результати навчання, тобто ці цілі, які мають бути досягнуті. При їх визначенні ми виходили з таких положень: учіннева діяльність здійснюється шляхом розв'язування учінневих задач, і оволодіння узагальненим способом розв'язування задач певного типу становить найближчу навчальну мету. Інші цілі, які відзеркалюють зміни в усіх сферах особистості учня, – це віддалені навчальні цілі.

Одна з найважливіших вимог до будь-яких учінневих цілей – їхня діагностичність. Це потребує, по-перше, наявності засобу (знаряддя, інструменту) для визначення співпадіння одержаного продукту із певною учінневою метою, і, по-друге, наявності способів визначення якості одержаного продукту.

Для визначення досягнення найближчих цілей у дистанційному навчанні з предметним контентом (математика, біологія, література, інформатика тощо) існують інструменти, які дають можливість визначити, по-перше, чи досягнуто поставлену мету, тобто одержано передбачений продукт навчання, і, по-друге, його якість (вона визначається рівнем засвоєння узагальненого способу розв'язування). При цьому можуть бути застосовані різні методика, кожна з яких відрізняється точністю діагностування одержаного продукту. Найпростіша методика – процент правильно розв'язаних критеріальних задач. Більш точна методика передбачає врахування їх питомої ваги залежно від складності задач. Ще більш точно працює аналіз помилок також з урахуванням їх ваги. Нарешті, найбільш точна методика передбачає врахування міри допомоги, яка виявляється достатньою для виправлення помилок.

Діагностування досягнення віддалених цілей набагато складніше. Адже вони охоплюють зміни в усіх компонентах особистості з урахуванням вимог, що пред'являє суспільство своїм членам в світлі глобалізації задач, які постали перед світом. Отже, віддалені цілі навчання включають не лише такі особистісні надбання, як здібності і здатності, як світоглядні аспекти особистості, а й уміння жити у сучасному суспільстві. Показовим щодо цього є завдання освіти, сформульоване Міжнародною комісією ЮНЕСКО з освіти для XXI ст., Радою з культурного співробітництва „Середня освіта для Європи” та ін. Серед цих задач істотне місце посідає *міжкультурна (інтеркультурна) компетенція* випускників освітніх закладів, що формулюється як „навчити жити разом, розвивати знання про інших, їхню історію, культуру, традиції, мислення, розуміти і приймати відмінності між людьми – соціальні, етнічні, релігійні”, а також *соціальна компетентність* – навчити спільно працювати (робота в групі, в команді), вміння брати відповідальність на себе, попереджувати конфлікти, бути готовим до зміни виробничих і соціальних ролей і т.д.

На відміну від найближчих учінневих цілей тут не існує надійних інструментів для діагностування рівня сформованості відповідних компетенцій. Слід враховувати

також, що досягнення цих цілей не може бути здійснено в рамках навчання з окремих навчальних предметів, інакше кажучи, не може бути їх прямим продуктом. Тому можна стверджувати лише те, що технологія навчальної діяльності сприяє також і досягненню віддалених цілей.

Сказане вище стосується загального теоретико-методологічного підходу до визначення ефективності навчання. В той же час принциповим моментом спеціально розроблених курсів розвитку, в тому числі дистанційних, саме й є те, що досягнення так званих віддалених навчальних цілей є не побічним, а прямим продуктом навчання. Зазначимо однак, що це стосується *тільки* курсів розвитку на ґрунті оволодіння відповідними психологічними компетенціями. Саме таким є розроблюваний нами дистанційний курс психологічних компетенцій успішності ([.www.moodle.dlc-success.org](http://www.moodle.dlc-success.org)). Розглянемо далі проблему діагностування віддалених цілей навчання у дистанційному курсі розвитку на прикладі розвитку інтелекту в указаному вище курсі.

Для поточного діагностування становлення метакогнітивних компонентів інтелекту ми використовували такі контрольні блоки (ми проілюструємо їх на прикладі заняття про інтелект та інтелектуальну децентрацію першого модулю курсу; про зміст заняття, який відповідає підходу до структури інтелекту та його розвитку М.Л.Смульсон, див.[Смульсон, 2003]):

1. *Запитання для самоконтролю з конструйованими відповідями* (оскільки експериментальний дистанційний курс «Успіх» є міжнародним і в ньому беруть участь 152 російськомовних респонденти з України, Росії, Німеччини, Білорусі, Швеції та ін., ми наводимо далі приклади відповідей мовою оригіналу, тобто як українською, так і російською мовами):

- Що таке рефлексія?
- Що таке інтелектуальна децентрація?
- Чим відрізняється задача від проблеми?
- Чому проблеми важливіші за рішення?

2. *Відтерміновані завдання – роздуми*, які включають елементи рефлексивного аналізу одержаних знань (ми називаємо їх умовно «перша рефлексія»):

Письмово дайте відповідь (не пізніше ніж завтра-післязавтра).

Чи є важливими одержані знання про інтелект для життя? Праці? Успіху в житті? Щастя? Любові? Чому Ви так думаєте?

3. Нарешті, пропонувались завдання для виконання між модулями, спрямовані на тренінг *метакогніції* (ми просили дати перший звіт через 10 – 15 днів, другий – до другого модуля). Наприклад.

Подивіться інакше (децентрація та рефлексія) на події Вашого повсякденного життя, спробуйте втілити у життя іншу точку зору:

- Змініть дорогу на роботу.
- Читайте різні газети.
- Заводьте нові знайомства (обережно!).
- Спробуйте нові кулінарні рецепти.
- Інакше, ніж зараз, проводіть обідню перерву на роботі .
- Прийміть ванну замість душу (або навпаки).
- Послухайте новини по іншому каналу. Подивіться їх на інших сайтах.
- Проведіть в мережі на годину менше часу. Скоротіть зайвий трафік.
- Поцікавтесь точкою зору на Ваш звичайний побут чоловіка (дружини), дітей, інших членів сім'ї. Що б вони хотіли змінити? Порівняйте всі точки зору (Вашу теж). Що в ній змінилося?
- Переставте меблі.
- Придумайте свій варіант.

2. Або: *пошукайте навкруги проблеми* (тренінг самостійного бачення задач).

На роботі поміркуйте:

- Яку мету Ви переслідуєте?
- Чого Ви очікуєте від роботи? Сьогодні? Завтра? Через 10 років?
- Що в ділових стосунках Ви хотіли б поліпшити?
- Як ще можна заробляти гроші?
- На які справи Вам не вистачає часу?
- На що йде надто багато часу?
- Що Вас утомлює?

Вдома подумайте:

- Чи існують проблеми, пов'язані з нерозумінням один одного в сім'ї?
- Чи в порядку здоров'я всіх членів сім'ї?
- Чи всі нормально самореалізуються (задоволення роботою, навчанням, відпочинком тощо).

Розгляньте свій варіант.

І хоча йдеться про розвиток надзвичайно складних метакогнітивних конструктів, які у звичайному навчанні не завжди входять навіть до віддалених цілей, у більшості відповідей наших учнів ми побачили становлення учіннєвої діяльності з міграцією до самонавчання, а також елементами квазіпізнавальної діяльності.

Ознаками цього є

1. Адекватні за змістом відповіді, однак такі, які розвивають думку, обґрунтовують її, розглядають з різних точок зору, інакше кажучи, демонструють процес розвитку рефлексії та децентрації вже у побудові власних відповідей на контрольні та інші завдання.

Приклади.

Досл. В. Ш. (наводимо всі відповіді на запитання для самоконтролю):

1. Это метакогниция, функция которой – осознания структуры собственных действий. Иначе: прожектор своего осознания мы наводим не на цель действия (как обычно), а на структуру собственных действий (что я делаю, можно ли иначе делать...).
2. Это вторичная децентрация, которая позволяет субъекту обогатить свое познание тем, что указывает на возможность других точек зрения, помимо собственной. Тем самым фиксируется инвариантность своей точки зрения (раз возможны другие, то и у меня может меняться...)
3. Это интересное и полезное различие. Отличие можно увидеть в двух аспектах:
 - в познавательной плоскости: задача имеет упрощенную, схематизированную структуру, проблема богаче, неопределенность у проблемы более высока.
 - в мотивационной плоскости: задача ближе к действию, к поступку, чем проблема (в силу более простой структуры задачи в сравнении с проблемой).
4. Проблема – это определенное жизненное затруднение, решение проблемы – это один из возможных путей ее решения. Этот способ ее решения всегда обладает достоинствами и недостатками. Иногда приходится от конкретного привычного

решения вернуться опять к проблеме, что позволит найти другое решение, более адекватное новой ситуации.

Далі наводимо деякі відповіді.

Досл. В.Н.

4. Потому что, чтобы начать решать задачу, нужно вначале увидеть проблему почувствовать, распознать. Ведь не распознав проблему мы можем не правильно решить задачу и проблема останется, а время и силы уже потрачены, а все равно что то не так, что то мучает

Досл. Г.Б.

2. Децентрация - это понятие противоположное центрации, эгоцентризму. Интеллектуальная децентрация - это один из очень важных механизмов, определяющий наш интеллект. Это когда мы понимаем , что на многие проблемы есть и другая, и третья точка зрения и можно их понять .

3. Если что-то начинает стучать, мешать, но вначале это еще не понятно, все на уровне ощущения. Потом все это пошло в обработку, и вышла проблема. Из проблемы нам нужно поставить задачу и решить ее.

4. Проблема остается, а решение устаревает. Поэтому увидеть проблему важнее, чем решить ее, а даже если не важнее , то так же важно , так же принципиально .

2. Спроба побачити лакуни у концепції, критично поставитися до неї, знайти «слабкі місця»

Так, відповідаючи на п'яте запитання («перша рефлексія»), досл. О.П. пише:.. «Нельзя четко ответить на этот вопрос, так как в концепции нет различения близких понятий, таких, как интеллект, разум, ум и пр.»

3. Адекватна «інтелектуальна» самооцінка (це ще потребує осмислення, я раніше це не розуміла (не розумів), тільки почав думати над цим).

Приклади в основному стосуються першої рефлексії:

Досліджувана Г.Б.

Эти знания об интеллекте важны для жизни потому, что по ним мы строим свою жизнь успешнее, умнее, не как попало. Так думаю, потому что, до этого времени, я этого не знала так подробно. Если и было что то в голове , что то анализировала , то не знала с чем и как его кушать .

Досліджувана О.Б

Ети знання дають мне можливість по-новому поглядіть на общенне с окружающими. Напр. – обсуждение с кем-то вопросов, когда у людей разное мнение. Понимая теперь, что мой опыт богаче именно потому, что я знакома с мнением других, я испытываю к людям благодарность. Теперь я понимаю, в чем ценность разности мнений. Понимаю, что знание разных мнений и вариантов, приводит к принятию более взвешенных решений на работе и в жизни. И убеждаясь на собственном опыте, понимаю, что вычленение из проблемы задачи, четкая ее постановка, действительно выводит из состояния «меня мучает проблема» и приводит к решению и изменениям в жизни.

Таким образом, эти знания дают возможность пересмотреть имеющийся опыт, оценить его важность, использовать новое для движения вперед.

Досліджувана В.Н.

Ети знання важны, щоб понять, что надо осознать, а осознав, выдвигать различные жизненные задачи и разные способы их разрешения. Быть уверенными, что это, возможно, уйти от тупиковых, креативить, так сказать. Осознать, где мы сейчас оказались по жизни, почему мы здесь сейчас оказались, посмотреть на себя и свои проблемы другими глазами, с других, неожиданных сторон.

Висновки. Визначити ефективність дистанційного навчання можна завдяки врахуванню: реального часу навчання; рівня пізнавальних інтересів, які встановлюються на основі даних про самостійну постановку, довизначення і розв'язування учінневих задач; динаміки формування узагальненого способу розв'язування задач певного класу шляхом врахування допомоги, необхідної учням для розв'язування задач; рівня мотиваційної привабливості навчання, визначення ефективності навчальної системи щодо кожного учня. Більш точне визначення рівня досягнення віддалених цілей навчання можливе завдяки аналізу процесу розв'язування учінневих задач, динаміки розвитку психічних властивостей на макро та мікрорівнях, відслідковуванню динамічної моделі учня.

Одним із аспектів аналізу ефективності дистанційного навчання є визначення на відстані того, чи здійснюється діяльність дійсно як учіннева, чи дійсно вона розвивається до самонавчання як свого найвищого рівня, на якому відбувається перетворення знань на засоби діяльності, засоби розв'язування задач.

Принциповим моментом спеціально розроблених нами дистанційних технологій розвитку, зокрема, нашого авторського курсу «Успіх» є те, що досягнення навчальних цілей, які звичайно вважають віддаленими, є не побічним, а прямим продуктом навчання.

Список використаних джерел

1. Ильина Ю. Н. Дистанционный курс развития психологических компетенций «Успех» / Ю. Н. Ильина // Информатизация образования – 2010: педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды : материалы междунар. науч. конф. (Минск, 27-30 октября 2010 г.). – Минск : БГУ, 2010. – С. 32–37.

2. Застосування телекомунікаційних засобів у навчальному процесі: психолого-педагогічні аспекти : навчально-методичний посібник. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.

3. Машбиць Ю. І. Навчальна технологія (психологічний аналіз) / Ю. І. Машбиць // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – Т.8, вип. 6. – С. 166–177..

4. Машбиць Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиць. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.

5. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту / М. Л. Смульсон. – К. : Нора-друк, 2003. – 298 с.

6. Смульсон М. Л. Інтелектуальний саморозвиток у віртуальному освітньому середовищі: зміна парадигми / М. Л. Смульсон // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – Т.8, вип. 6. – С. 250–259.

7. Телекомунікаційні технології у навчальному процесі : методичні рекомендації [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://www.psy-science.com.ua/title.htm>

8. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

9. Distance Education: An Overview // Internet: avanta. vvsu.ru

10. Krauss M. Integrating the Internet into the Classroom. // <http://www.lclark.edu/~krauss/>

11. Online learning: Personal reflections on the transformation of education // Ed. by G. Kiersley. – New-Jersey, 2005.