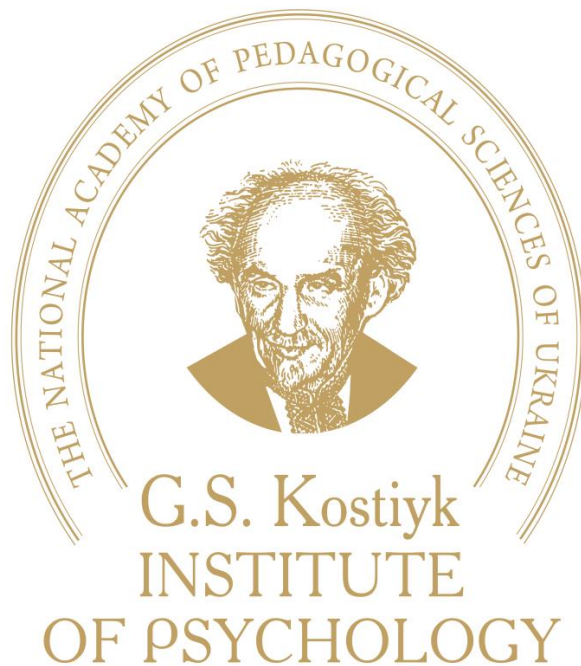


**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА**



**ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДОРΟΣЛИХ У
ВІРТУАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Монографія

За редакцією М.Л. Смульсон

Київ

Педагогічна думка

2015

УДК 159.953.5
ББК 74.202.4+88

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені Г. С. Костюка
НАПН України (протокол № 7 від 2 червня 2015 р.)*

Рецензенти:

Чепелєва Н.В. — заступник директора з науково-дослідної роботи Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

Рибалка В.В. — головний науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі:
монографія / М.Л. Смульсон, Ю.М.Лотоцька, М.М.Назар, П.П.Дітюк, І.Г.Коваленко-Кобилянська [та ін.] ; за ред. М. Л. Смульсон. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 221 с.

ISBN 978-966-644-414-4

У колективній монографії, підготовленій науковцями лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, викладено концепцію інтелектуального розвитку дорослих у віртуальному освітньому просторі. Особлива увага спрямована на розробку психолого-педагогічних засад проектування та здійснення продуктивних навчальних курсів у мережі Інтернет, що орієнтуються, з одного боку, на описану структуру інтелекту дорослої людини, її інтелектуальні метакогніції та компетентності, з іншого – на глибоку практичну інтеграцію відповідного навчання з сучасними електронними технологіями, зокрема комунікаційного та мультимедійного спрямувань.

Спираючись на фундаментальні тенденції сучасного навчання через мережу Інтернет та розроблені інструменти розбудови віртуальних освітніх середовищ, автори розкривають психологічний зміст дистанційних технологій підвищення якості життя та життєвої успішності, формування комунікативної компетентності, розвитку інтелекту в контексті проектної діяльності, інтелектуальної підтримки людей похилого віку та застосування моделі респондента тощо.

Монографія адресована як науковцям, так і практикам – психологам, педагогам, фахівцям різних галузей, які зацікавлені в осмисленні та активному освоєнні сучасних інформаційних технологій навчання.

Видано державним коштом. Продаж заборонено.
Номер державної реєстрації НДР 0112U000304

УДК 159.953.5
ББК 74.202.4+88

ISBN 978-966-644-414-4

© Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2015
© Педагогічна думка, 2015

ЗМІСТ

Зміст	3
Вступ	5
Розділ 1. ІНТЕЛЕКТ ТА ЙОГО РОЗВИТОК У ВІРТУАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ	7
1.1. Психологічна характеристика віртуального освітнього простору.....	7
1.2. Категорія розвитку в сучасній психології.....	14
1.3. Структура інтелекту дорослої людини. Інтелектуальні метакогніції та компетентності.....	23
1.4. Інтелект і психологічні засади навчання дорослих та літніх людей.....	31
1.5. Інтелектуальний розвиток учителів у віртуальному освітньому просторі (Депутат В.В., Жалдак М.І.).....	35
Розділ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЖИТТЯ ДОРΟΣЛИХ ЗАСОБАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ У ВІРТУАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ (Лотоцька Ю.М.)	40
2.1. Проблема психологічної якості життя у сучасному суспільстві.....	40
2.2. Особливості створення віртуального освітнього простору для дорослих.....	51
2.3. Експериментальне дослідження інтелектуального розвитку дорослих у віртуальному середовищі розвивального курсу «Успіх».....	63
2.4. Психологічні механізми впливу віртуального освітнього середовища, спроектованого з метою підвищення якості життя дорослих.....	75
Розділ 3. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРИ (Коваленко-Кобилянська І.Г.)	80
3.1. Психологічні особливості інтелектуального розвитку у геронтогенезі.....	80
3.2. Інтелектуальна підтримка людини похилого віку в умовах віртуального простору.....	86
3.3. Емпіричне дослідження змін когнітивної сфери особистості постпенсійного віку.....	97
Розділ 4. ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДОРΟΣЛИХ (Дітюк П.П.)	108
4.1. Теоретико-методологічний аналіз проектної діяльності.....	108
4.2. Особливості розвитку у дорослому віці.....	116

4.3. Технологія проектування та його організація.....	123
4.4. Експериментальне дослідження проектної діяльності дорослих у дистанційному форматі.....	128
Розділ 5. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГРУПОВОЇ РОБОТИ У ВІРТУАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ (НАЗАР М.М.).....	137
5.1. Концепція дослідження психологічних особливостей групової роботи у віртуальному освітньому просторі.....	137
5.2. Проектування інтернет-тренінгу з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування.....	142
5.3. Експериментальне дослідження групової роботи в умовах Інтернет-тренінгу (технології, програма, результати).....	153
Розділ 6. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СТВОРЕННЯ ВІРТУАЛЬНОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУ ДОРΟΣЛИХ.....	167
6.1. Психологічні підходи до розробки моделі респондента, мотивованого брати участь у дистанційних навчальних курсах (Мещеряков Д.С.).....	167
6.2. Структура експертної системи для дистанційних курсів інтелектуального розвитку (Лотоцька Ю.М., Іванова О.О., Суворова Т.О., Павловець О.М).....	180
Висновки.....	193
Список використаних джерел.....	196
Відомості про авторів	220

ВСТУП

Сьогодні мільйони дорослих людей звично ввімкнуть комп'ютер (ноутбук, планшет, смартфон), натиснуть на іконку Гуглу, або Яндекс, або Опері. Подивляться новини на улюбленому сайті. Потім на інших – для порівняння. Погода на завтра. Пошта. Скайп.

Що далі буде робити дорослий там, у «заекранні»? Що шукатиме? Що буде дивитися або читати? Чим гратиме? Чи вимкне він комп'ютер збагаченим інтелектуально і духовно, додавши щось суттєве до своєї картини світу, вдосконаливши і розвинувши її? Чи навпаки, спустошеним, перевантаженим деструктивною інформацією, розгубленим від прочитаного і побаченого?

Що можна зробити, щоб важелі хитнулися у бік першого, оптимістичнішого варіанту? Шукаючи відповідь на це запитання, ми виходили з того, наскільки важливим і серйозним чинником розвитку є Інтернет, соціальні мережі, наскільки вирішальним для сучасної дорослої людини є те, як вона формує для себе власний соціокультурний простір розвитку, «вирізаючи» з Інтернету сайти для праці, діяльності, навчання. При цьому одним із найважливіших аспектів розвитку дорослих є інтелектуальний, а відповідний соціокультурний віртуальний простір розвитку має бути інтелектуально-насиченим.

У монографії представлено концепцію проектування і розвитку інтелекту дорослих у віртуальному просторі, зокрема, віртуальному освітньому, яка є результатом фундаментального дослідження, проведеного протягом 2012 – 2015 рр. співробітниками лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.

Монографія складається з вступу, шести розділів, висновків та списку використаних джерел. У першому розділі, присвяченому концептуальним засадам інтелекту та його розвитку у віртуальному освітньому просторі, надана психологічна характеристика віртуального освітнього простору, проаналізовані категорія розвитку в сучасній психології і структура інтелекту дорослої людини, зокрема, інтелектуальні метакогніції, визначена психолого-педагогічна специфіка проектування дистанційних розвивальних курсів для дорослих та літніх людей. Розглянуто інтелектуальний розвиток учителів у віртуальному освітньому просторі.

Другий розділ присвячено аналізу психологічних механізмів підвищення якості життя дорослих засобами інтелектуального розвитку у віртуальному освітньому просторі. У розділі показано, що віртуалізація суспільства вимагає створення нових форматів навчання, додаткової освіти для дорослих. Розглянуто проблему психологічної якості життя у сучасному суспільстві, описано програму розвитку компетенцій успішності для дорослих, випробувану в реальному та віртуальному контекстах, зроблено порівняльний аналіз контенту тренінгових та дистанційних курсів розвитку. Розглянуті проблема волі і вибору, надані експериментальні результати дослідження впливу віртуального освітнього середовища, спроектованого з метою підвищення якості життя дорослих.

У третьому розділі розглянуто проблему інтелектуальної підтримки людей у період геронтогенезу в умовах віртуального простору. Показано, що геронтогенез - це дуже неоднорідний, складний і найбільш тривалий (за оптимальних умов) етап життя, причому досі точно не з'ясовано, до якого віку зберігається оптимальна психічна активність людини та її здатність до саморозвитку. У розділі описаний дистанційний курс, особливістю якого є спрямованість на актуалізацію вищих психічних функцій людини, що старіє, та активізацію її метакогнітивних здатностей (розвиток розумових стратегій і способів їх застосування), адекватна робота яких є умовою задовільного рівня психічного розвитку та взаємодії із соціокультурним оточенням. У проекті створено структуровану основу для загальної оптимізації вищих психічних функцій і формування у людини похилого віку мотивації до подальшої діяльності протягом усього періоду геронтогенезу.

Четвертий розділ спрямовано на розгляд проектної діяльності як чинника інтелектуального розвитку дорослих. Визначено теоретико-методологічні засади проектної діяльності та особливості розвитку у дорослому віці, показано технологію проектування та його організацію, подано результати експериментального дослідження проектної діяльності дорослих у дистанційному форматі.

У п'ятому розділі проаналізовано психологічні особливості групової роботи у віртуальному освітньому просторі. Показано особливе значення інноваційних технологій групового дистанційного навчання та психологічної роботи, що побудовані на основі застосування можливостей мережі Інтернет (зокрема, такі технології дозволяють залучати у навчальну та психологічну діяльність велику кількість людей, навіть одночасно). З'ясовано, що відповідні технології мають інтерконтекстуальні сфери застосування, такі як професійне та позапрофесійне навчання, психопрофілактика, психологічна допомога, психокорекція, особистісне зростання тощо. Обґрунтовано проект інтернет-тренінгу з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування, описано відповідний дистанційний курс та наведено результати експериментального дослідження.

У шостому розділі висвітлено психолого-педагогічні та технологічні основи створення віртуального простору для розвитку інтелекту дорослих. Велику увагу приділено психологічним проблемам розробки моделі респондента, мотивованого брати участь у дистанційних навчальних курсах, визначенню та враховуванню її специфіки при розробці власних дистанційних навчальних курсів, а також моніторингу інтелектуального розвитку дорослих у віртуальному освітньому середовищі. На підставі світового досвіду в розробці та реалізації дистанційного навчання запропоновано варіант осмислення структури дистанційних навчальних курсів для виведення відповідних психолого-педагогічних технологій на якісно новий рівень.

Монографію підготовлено авторським колективом під керівництвом Смульсон Марини Лазарівни – доктора психологічних наук, професора, член-кор. НАПН України, завідувачки лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання.

Розділ 1. ІНТЕЛЕКТ ТА ЙОГО РОЗВИТОК У ВІРТУАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

1.1. Психологічна характеристика віртуального освітнього простору

Проблема віртуальних світів (віртуального середовища, простору тощо) є на сьогодні такою, яка широко обговорюється у науковій літературі з багатьох точок зору, зокрема, з технічної, програмної, соціальної, психологічної, педагогічної. Інколи підходи контамінуються, і виникає підхід інтегративно-еклектичний, як, наприклад, визначення С.А.Белозерова (Белозеров, 2015а). Під віртуальним світом автор розуміє «постійно генеровану серверною частиною масового мережевого додатку для багатьох користувачів велику тривимірну територію (або пов'язану телепортами систему територій, які доповнюють одна одну), наповнену квазіматеріальним віртуальним середовищем, в якому «живуть» багато користувачів, яке надає широкі можливості продуктивної праці та аватар-опосередкованої життєдіяльності» (Белозеров, 2015а, с. 54). Цікаво, що при цьому під життєдіяльністю тут розуміється діяльність, спрямована на задоволення базових психологічних потреб, або взагалі підтримувальний засіб від соціального та психологічного дискомфорту (Белозеров, 2015б).

Автор зазначає, що існують принципові відмінності між значенням слова «віртуальний» в російськомовній і, додамо, україномовній науковій літературі, яке тлумачиться як «уявний», «ілюзорний», «ірреальний», «потенційний», і значенням англійського «virtual». В англійській мові слово «virtual» означає «майже такий, однак не зовсім, не відповідно до точного визначення» (Oxford Dictionaries Online, 2014) або «таке саме за суттю або ефектом, однак формально таким не визнане» (MerriamWebster Dictionaries Online, 2014).

Для нас важливим є те, що у галузі інформаційних технологій в усіх мовах до загального значення додається: *«створений за допомогою програмного забезпечення або комп'ютерних мереж»*.

Отже, міжнародні терміни зі словом «віртуальний» (віртуальний світ, віртуальна реальність, віртуальне середовище, простір та ін.) означають не ілюзію, тому що віртуальний об'єкт, коли він генерується комп'ютерною програмою, існує реально, хоча й не є матеріальним. Суть і призначення такого об'єкта залишаються такими самими. Від віртуального світу не вимагається, щоб його довкілля сприймалось як матеріальне або здавалось таким. Необхідними є тільки легкість узнання та інтуїтивність використання об'єктів середовища за основним призначенням.

Однак прикметник «віртуальний» в англійській науковій літературі не використовується у тому випадку, коли порушує точне визначення терміну (наприклад, не використовується зі словами *консультація, терапія, педагогіка, любов, дружба, психологія*). У цих випадках використовується префікс *кібер-* або термін *цифровий (digital)* (Белозеров, 2015а).

Указані моменти не суперечать запропонованому нами визначенню віртуального навчального середовища і простору. Середовище – це система

організованих і стихійних взаємодій, побудованих на управлінні процесом досягнення навчальної мети за допомогою відповідних технологій. Під віртуальним навчальним (освітнім) середовищем ми розуміємо весь комплекс контенту розміщених в Інтернеті (тобто створених за допомогою програмного забезпечення або комп'ютерних мереж) різноманітних навчальних та інших матеріалів: курсів, як систематичних, які відповідають навчальним програмам середніх та вищих навчальних закладів, курсів підвищення класифікації тощо, так і «не програмних», випадкових, розрізаних, так званих «тренінгових», а також інформаційних матеріалів, навчального контенту на сайтах іншого (найрізноманітнішого) спрямування і в соціальних мережах. Інакше кажучи, йдеться про контент Інтернету, який може бути використаний з навчальною метою (а може і не бути використаний таким чином). Той зміст (тобто ті курси і сайти), з яким працює певний суб'єкт, є його власним віртуальним освітнім простором, створеним, побудованим із доступних йому в Інтернет-середовищі цеглинок. Ясно, що кожен дорослий будує власний простір по-різному, відповідно до мети, готовності до саморозвитку та наявності проекту саморозвитку, рівня мотивації і навіть рівня комп'ютерної грамотності (див. Дистанційне навчання..., 2012; Застосування телекомунікаційних засобів..., 2008; Allen, Seaman, 2011, 2007).

В огляді Сіменса зі співавторами (Siemens, 2015) проаналізовані історія, сучасний стан і прогноз на майбутнє щодо трьох основних напрямків побудови віртуального освітнього середовища: дистанційної освіти, онлайн навчання і змішаного (blended) навчання (Bernard, 2004, 2014; Picciano, Dziuban & Graham, 2013).

Ми не будемо тут зупинятися докладно на «багатопоколінній» історії дистанційної освіти, оскільки вона висвітлена і проаналізована як у наших дослідженнях (див. вище), так і в інших роботах (Anderson & Dron, 2010; Bates, 2005, 2011, 2013, 2014, 2015; Keegan, 1993 та ін.).

Модель дистанційного навчання, яка виникла після 2000 року, з точки зору педагогіки і педагогічної психології характеризується біхевіоральною і, пізніше, когнітивістською парадигмами, а також цілеспрямованою інтеграцією різних медіазасобів. Контроль у цій моделі залишається значною мірою за вчителем та дизайнером-проектувальником дистанційного навчання (Anderson & Dron, 2010, Chauhan, 2014; Puzziferro & Shelton, 2008; Shapiro, 2014; Thomson, Saunders & Foyster, 2001). Важливо, що студенти вчилися в основному індивідуально, взаємодія між ними була обмеженою і не включеною в навчальну діяльність. Однак ці педагогічні підходи виявилися дуже успішними, і вони досі широко використовуються навіть для навчання, в якому легко визначити критерії продуктивності (там само).

На даний момент використання електронної пошти, інтернет-ресурсів, систем управління навчанням і онлайн-обговорень є тільки деякими з основних технологій, що підтримують гнучкі форми дистанційної освіти (Harasim, 2000; Brindley, Walti and Blashke, 2009). Виникла перша форма дистанційної освіти, в яку дійсно включено взаємодію між студентами та

відкрито двері в нову дистанційну освітню педагогіку, нові педагогічні підходи, засновані на соціально-конструктивістських поглядах на навчання.

Онлайн-навчання та інтернет-навчання являють собою спеціальні форми дистанційної освіти (Clardy, 2009; Narasim, 2000, 2012; Mason, 2000; Taylor, 2001; Malan, 2000), які, на думку багатьох фахівців, є найбільш популярними у цьому столітті (Anderson, 2009). Ще однією важливою формою віртуального навчання є навчання змішане, комбіноване, або, інакше, гібридне (blended learning). Воно визначається як навчання, що поєднує традиційне навчання з дистанційним (Bonk, Graham, Cross, Moore, 2005; Spector, Merrill, van Merriënboer, & Driscoll, 2007). Досі тривають дискусії, в якому відсотковому відношенні має бути традиційне класне і онлайнове навчання, щоб вважати його комбінованим. Деякі фахівці вважають, що для цього достатньо навіть е-мейлового листування з викладачем, інші наполягають на 50-70% дистанційної роботи (Halverson, Graham, Spring & Drysdale, 2012).

Загалом, пропонуються такі визначення віртуальних освітніх систем, які й утворюють у цілому віртуальний освітній простір. Так, у *дистанційній освіті* викладання відбувається в іншому місці, ніж навчання, і тому вимагає організації зв'язку через технології та спеціальні інституційні установи (Holmberg B., 2005; Dabbagh, 2007; Kennerpohl, 2010). *Інтернет-навчання* є однією з форм дистанційної освіти, де технології виступають посередником, процеси навчання і викладання відбуваються повністю з використанням Інтернету, і студенти та викладачі знаходяться у різних просторових та часових вимірах. Воно не включає традиційні для дистанційної освіти методи, такі як друковані матеріали, телевізійне та радіо мовлення, відеоконференції у своїй традиційній формі, відеокасети / DVD та автономні освітні програми. *Комбіноване навчання*, як уже вказувалося, поєднує традиційну освіту та інтернет-навчання (там само). У нашій монографії основну увагу буде приділено Інтернет-навчанню.

Однак слід зазначити, що інфраструктурні освітні технології для віртуальної освіти постійно розвиваються, вони пройшли через такі три покоління розвитку (зараз виникає четвертий етап).

1 - Базис використання технологій: Комп'ютерне навчання і веб-сайти.

2 - Комплексні системи: системи управління процесом навчання (Learning Management Systems) і його змістом (Course Management Systems).

3 - Фрагментація і диверсифікація: соціальні медіа, електронні портфоліо програмного забезпечення і Моос (Massive Open Online Course) провайдерів, інтегровані постачальники послуг.

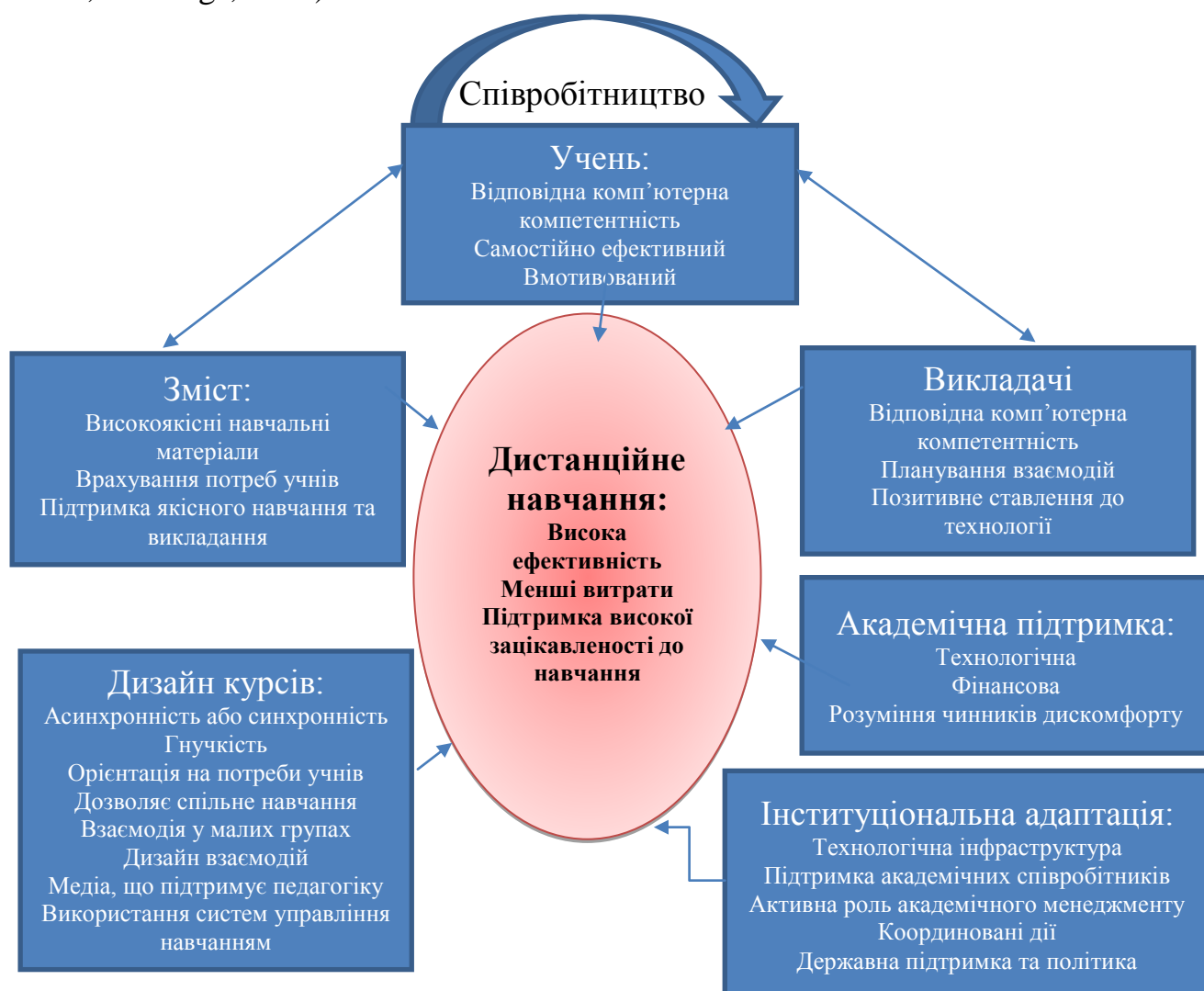
4 - Розподілені технології: адаптивне навчання, розподілені інфраструктури та моделі компетенцій (Siemens, 2015; Chauhan, 2014; Green, 2013; Кор, 2011).

Кожен етап розвитку є складною системою взаємозв'язків чинників, включаючи такі, як контроль, що здійснюється або учнем, або навчальною установою (факультетом / інститутом); право власності на дані і зміст - учня чи установи. Відрізняються також інституціональна інтеграція - у слабо пов'язаних між собою галузевих стандартах та корпоративних системах обмін

даних відбуватися через прикладні програмні інтерфейси (API), а також структура - централізовані чи децентралізовані підходи до викладання та навчання. Ці чотири точки - контроль, інтеграція, власність і структура - формують основу аналізу різних наборів технологічних знарядь і шляхів використання їх в освіті (Leitonen, 2010; Lee, Driscoll & Nelson, 2004).

У поданій нижче схемі відображена концептуальна модель дистанційного навчання, з основними психологічними вимогами до його учасників та перевагами від їх урахування (див. схему 1.1). Зазначимо, що основні психологічні чинники ефективного дистанційного навчання, надані у цій схемі, практично повністю відповідають теоретично проаналізованим та експериментально обґрунтованим чинникам, виділеним у нашій монографії «Дистанційне навчання: психологічні засади» (2012) та посібнику «Застосування телекомунікаційних засобів у навчальному процесі: психолого-педагогічні аспекти» (2008). Серед них ефективне співробітництво учнів та викладачів з багатьма ступенями самостійності учнів, відповідна комп'ютерна компетентність, умотивованість і зацікавленість учнів та викладачів (при цьому для останніх є необхідним позитивне ставлення до відповідних технологій дистанційного навчання), високоякісність навчального контенту з урахуванням потреб учнів та розумінням чинників психологічного дискомфорту.

Схема 1.1. Концептуальна модель дистанційного навчання за (Siemens, 2015; Storrings, 2006).



Дизайн курсів, про який багато йшлося у нашій монографії «Дистанційне навчання: психологічні засади» (2012), відповідно до підходу Дж. Сіменса зі співавторами (Siemens, 2015), теж передбачає асинхронність та синхронність, дозволяє спільне навчання і спеціально спроектовану взаємодію у малих групах, медіазасоби працюють на управління учінням та інші психолого-педагогічні цілі (Graham, 2001, 2007; Hanna, 2003).

До розгляду психологічних проблем віртуального освітнього простору слід віднести цікавий аналіз віртуальної реальності у сучасній постнекласичній психології, проведений Ю.П.Зінченко (Ю.Зинченко, 2011). Ю.П. Зінченко зазначає, що методологічні категорії, які дозволяють розрізняти типи наукових підходів (класичний, некласичний і постнекласичний) є перспективними для аналізу розвитку психологічного знання, зокрема, його місця у загальнонауковій картині світу.

Віртуальна реальність як поняття, більш широке, ніж віртуальний освітній простір, виникло у контексті постнекласичної науки і, відповідно, постнекласичної раціональності. В.С.Степін у доповіді «Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность» (Степин, 2010, цит. за Ю.Зинченко, 2011) так визначає типи науки: класична наука, яка вивчає прості системи і механістичну картину світу; некласична наука, яка почала вивчати складні системи, що саморегулюються, і системну якість цілого, і постнекласична наука, яка вивчає складні системи, що саморозвиваються.

Відповідно, схема постнекласичної раціональності об'єднує інтерпретаційні можливості суб'єкта пізнання з обраними ним же засобами пізнання і вважає цю частину схеми більш важливою, ніж сам об'єкт пізнання.

. Схема постнекласичної раціональності:

[(С (суб'єкт пізнання) З. (засоби))] О (об'єкт) Внутрішнаукові цінності, цілі Загальносоціальні цінності, цілі (операція)

Провідною характеристикою постнекласичної науки є розуміння світу як такого, що постійно еволюціонує і може бути ідентифікований за допомогою поняття нестабільності, пов'язаного з детерміністським хаосом та неінтегрованістю. Постнекласична психологія, виникнення якої пов'язують з ім'ям Л.С.Виготського, сьогодні надзвичайно широко орієнтована на використання у дослідженнях технологій віртуальної реальності як переконливого репрезентанта такої нестабільності.

За Ю.П.Зінченко, серед основних напрямів використання віртуальної реальності у психології - розробка методів діагностики психічних процесів і станів, проектування нових методів психологічної реабілітації, розробка тренажерів і стимуляторів з використанням математичного моделювання, створення нових технологій навчання і формування професійно важливих властивостей та їх оцінки у фахівців екстремальних професій і спортсменів, створення клініко-психологічних додатків для використання у медичних цілях, розробка нових методів діагностики неявних знань, відновлення порушених

психічних функцій (пам'яті, уваги, сприйняття тощо). Останній момент пов'язаний з новими технологіями конструювання віртуальних середовищ, які одержали назву «кейв»-технології (The Cave Automatic Virtual Environment) – або «доповнена реальність» - від англ. слова Cave – печера. У віртуальному театрі об'єднується реальність, ілюзія і фантазія, які надають можливість проводити у безпечному середовищі будь-які складні експерименти.

Загалом, технологія віртуальної реальності пропонує, як вважають фахівці, унікальні можливості для розв'язування нових задач інноваційної освіти, зокрема, для організації відеоконференцій, створення віртуальних класичних експериментів, створення банку лекцій для дистанційної освіти.

Однак, на нашу думку, найважливішою особливістю технології віртуальної реальності є можливість створення *віртуального навчального середовища*. Поняття навчальне середовище передбачає, як зазначає Тоні Бейтс (Bates, 2015), що учні навчаються найрізноманітнішими способами в найрізноманітніших контекстах. І оскільки учні мають учитися (здійснювати учинневу діяльність – у термінології Ю.І.Машбиця, див. (Машбиц, 2006), то метою є створення тотального навчального середовища для оптимізації здатності вчитися. І, звичайно, це не буде єдине оптимальне середовище для учіння, «існує безкінечна кількість можливих навчальних середовищ, що й робить проектування навчання такою цікавою справою» (Bates, 2015, с. 446).

При створенні навчального середовища часто йдеться про фізичні компоненти, тобто класи та лабораторії, або про комп'ютерні технології, використовувані для створення онлайн-персонального навчального середовища. Однак це поняття є ширшим за указані фізичні компоненти. Принциповим моментом у створенні навчального середовища є характеристики учня (див. більш докладно 6.1 – про модель респондента), цілі навчання і учіння, активності для найкращої підтримки учіння і стратегії оцінювання, які найкращим чином будуть виміряти і просувати учіння (Bates, 2015; Schreurs, Terplovs, Ferguson, de Laat, Buckingham Shum S, 2013).

Дистанційне навчальне середовище найчастіше аналізують з точки зору вчителя, оскільки при невизначеності і динамічності середовища учитель може не мати жодного засобу управління, скажімо, характеристиками та ресурсами учня, хоча й враховує їх, однак має повний контроль над іншими компонентами, скажімо, такими, як вибір запропонованого контенту і засоби підтримки учнів (там само). При цьому існує набір субкомпонентів, які мають бути обмірковані в кожний окремих момент часу і щодо яких має бути прийняте рішення (структура контенту, практичні діяльності, зворотний зв'язок, використання технологій, методи оцінювання тощо). У кожному з розглянутих нижче дистанційних курсів (див. розділи 2 – 5) описано специфічну концепцію створення навчального середовища по цим напрямкам.

Однак зазначимо, що в ситуації нестабільності, хаосу, складності і невизначеності сучасного світу взагалі і віртуальної реальності зокрема, яка яскраво ілюструє таку нестабільність, основний акцент має робитися на розвиток готовності до пошуку власних нетривіальних підходів до прийняття рішень, розв'язування задач, тобто саме на розвиток інтелекту дорослого учня.

О.М.Поддяков (А.Поддяков, 2015) пише, що в умовах динамічності і мобільності сучасного світу, виникнення абсолютно нових видів діяльності в раніше невідомих галузях, освіта має бути спрямованою в основному на формування *компетенції оновлення компетенцій*. Він називає таку освіту, в якій розвивається здатність особистості активно досліджувати новизну і складність світу, що змінюється, винаходити оригінальні стратегії діяльності, «школою невизначеності». І тоді йдеться про цінність пошуку, створення і використання ситуацій невизначеності як «динамічного резерву різноманітних шляхів розвитку» (Асмолов, 2012).

Відповідно, за О.М.Поддяковим, можна говорити про два типи здатності навчатись, які суттєво відрізняються один від одного. Перший тип – здатність самостійно вчитися в нових галузях, які тільки виникають, другий – здатність учитися під керівництвом іншого, засвоюючи відомі знання і способи діяльності відповідно до встановлених зовні вимог і цілей. Зрозуміло, що у першому випадку самі фахівці у сфері освіти включені до системи «школи невизначеності» не тільки як ті, хто вчить, але й як ті, хто вчиться.

До ситуацій першого типу перш за все відноситься навчання розв'язування тих задач, які є алгоритмічно нерозв'язуваними, а також нечітко поставленими і визначеними. О.М.Поддяков зазначає, що для кожного такого розв'язування, яке відбувається все одно досить часто, суб'єкт кожного разу комбінує різні елементи знання, як декларативного: аксіоми, постулати, теореми, що описують властивості і зв'язки галузі, так і процедурного: методи, стратегії, прийоми (як загальнологічні, так і предметно-специфічні). Однак загальних підходів до того, як конструювати новий прийом, не існує, він кожного разу винаходиться. Ми вважаємо, що це і є інтелектуальна діяльність, і тут ідеться уже про комбінування «під задачу» складників інтелекту, когніцій і метакогніцій, які і характеризують інтелектуально-творчі можливості суб'єкта (Смульсон, 2003).

При цьому в умовах високої невизначеності, новизни і динаміки (як вказаних вище випадках) складно чітко забезпечити такі компоненти діяльності, як постановка цілей, планування, визначення критеріїв досягнення мети, оцінка відхилення отриманого результату від обраних критеріїв, виявлення причин відхилення та їх ліквідування (Поддяков, 2014). І тому, зазначає автор, формування комплексу здатностей до діяльності в умовах новизни, складності, невизначеності, включає розвиток здатностей до самостійної постановки проблем та цілеполагання, до побудови складних ієрархічних структур власної діяльності, здатності до розмірковувань у термінах причинних мереж (а не окремих послідовностей), прогнозування нелінійної динаміки, побудови оптимальних стратегій управління в режимі реального часу тощо. Не викликає сумнівів, що тут ідеться саме про інтелектуальні компетентності, розвиток яких є засадою ефективної діяльності в сучасних умовах невизначеності, зокрема, віртуальної.

Оскільки проблема розвитку інтелекту, інтелектуальних метакогніцій та компетентностей у психологічній науці досі залишається певною мірою «табуованою» і нерозглянутою, зупинимось далі на сучасних підходах до

категорії розвитку, які вказують певною мірою на нові орієнтири у розгляді цієї проблеми.

1.2. Категорія розвитку в сучасній психології

Звертаючись сьогодні до розгляду проблематики психічного розвитку, слід перш за все пояснити, чому знову постає це питання, відповідь на яке неодноразово давали класики психології, зокрема, Л.І.Анциферова, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, О.В.Запорожець, Д. Б. Ельконін, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, С.Д. Максименко, Ж. П'яже тощо.

Основною причиною цього є, як уже вказувалось, виникнення і широке розповсюдження постнекласичних методологічних підходів, відповідно до яких категорія розвитку має відношення не тільки до розвитку людини, але й до розвитку систем і, відповідно, їх системної самоорганізації. З'явилося поняття точки біфуркації, тобто неповернення. Пройшовши цю точку, будь-яка система, і людина теж, не має можливості повернутися до попереднього стану, що, до речі, дуже точно характеризує ситуацію серйозних життєвих виборів. Крім того, сучасна психологія значно більшу увагу приділяє внутрішнім аспектам розвитку і саморозвитку, аніж середовищним впливам, і відповідно, робить акцент на індивідуальній траєкторії розвитку, авторстві власного життя.

Основні положення побудови динамічної моделі розвитку на базі теорії самоорганізації систем розвинені С.Д. П'янковою (П'янкова, 2009). Вона зазначає, що людина як організм і особистість є відкритою системою, яка самоорганізується і для якої характерні нелінійні процеси. При цьому ієрархія психічних носіїв (психологічна система), яка самоорганізується, є субстратом психологічного розвитку і характеризується власною внутрішньосистемною динамікою.

Далі слід звернути увагу на те, що психологічний розвиток відповідає загальним віковим закономірностям і законам системогенезу, зокрема, універсальному принципу системної диференціації (Холодна, Чупрікова, 2009). Індивідуальний розвиток як процес є єдиним системним цілим, кожна фаза якого пов'язана з попередніми і наступними. Індивідуальний розвиток – нелінійний процес актуалізації станів зі спектру потенційно можливих; з обмеженим горизонтом передбачуваності. Індивідуальний спектр структур-атракторів (цільових станів) визначається внутрісистемними особливостями і формується під впливом чинників генотипу і середовища, а також їх взаємодії.

У процесі розвитку відносно стабільні періоди змінюються нестабільними при переході на якісно нові режими функціонування. У критичних фазах розвитку варіативність індивідуальних властивостей зростає за рахунок чутливості до малих впливів, які у стабільній фазі розвитку не викликають суттєвої реакції системи. Індивідуальна траєкторія розвитку (фазова траєкторія) відображує еволюцію системи психічних носіїв у просторі можливих станів – це шлях по ландшафту розвитку. Топологія «ландшафту розвитку» (фазового простору) визначається патернами взаємодії з середовищем та індивідуальними системними особливостями, зокрема,

генетичними. І, нарешті, якісна динаміка розвитку відображується у зміні «ландшафту розвитку», тобто у зміні топології простору можливих станів (Пьянкова, 2009).

Тому процеси самоорганізації в онтогенезі забезпечують оптимальне використання ресурсів для адаптації до середовища і формують неповторну, унікальну індивідуальність.

Демографічні зміни, очевидне постаріння суспільства суттєво сприяють актуалізації підходів до розвитку протягом усього життя (life-span development). Останнє поняття сьогодні широко вживається замість онтогенетичного розвитку. Ясно, що аналіз процесів розвитку дорослої та старої людини потребує дещо інших підходів, ніж розвиток дитини, підлітка, молодої людини тощо. Для них розвиток є, як зазначає Д.О.Леонт'єв (Д.Леонт'єв, 2013), формою існування, однак тут ідеться про так звану універсальну складову розвитку людини (до завершення соціалізації), на відміну від факультативної складової, пов'язаної з постановкою і розв'язуванням індивідуальних завдань розвитку дорослими людьми.

Нарешті, ми є свідками і активними учасниками зміни, більше того, активної ломки стандартних соціальних ситуацій й універсального розвитку – від дошкільної освіти до підвищення кваліфікації, адже з'явилося і швидко розповсюджується неформальне навчання, домашнє навчання, дистанційне навчання та інші види навчання у віртуальному освітньому середовищі, інклюзивне навчання, не кажучи вже про всілякі професійні і непрофесійні (в усіх смислах цього слова) тренінги та ін.

З іншого боку, поняття розвитку є вічним психологічним поняттям, і про це надзвичайно красиво сказав В.П.Зінченко (цитуюмо мовою оригіналу): «Вне категории развития психология как наука едва ли возможна, поскольку человек никогда не равен самому себе. Он либо больше, либо меньше самого себя и своего времени» (Зинченко, 2010, с. 131]. Сенси та красу цього поняття коротко, але переконливо виразив Й.Бродський

«Но скорость внутреннего прогресса

Больше, чем скорость мира». (Цит за В.П.Зінченком, там само).

Сучасна психологічна термінологія пропонує великий асортимент синонімів до поняття «розвиток», або ж споріднених понять, про які ще не до кінця ясно, ширший чи вужчий у них обсяг, або ж вони просто певним чином пересікаються: наприклад, генеза, саморозвиток, зміни, становлення, формування, навчання, ампліфікація, криза, тощо. До відповідних процесів, безумовно, має відношення посередництво, медіатори, новоутворення, самопроекування, самоконструювання, самоздійснення, планування, завдання розвитку, подія розвитку та інші поняття, які описують або власну активність суб'єкта в постановці задач розвитку та їх вирішенні, або відповідну соціально-культурну ситуацію та її носіїв (медіаторів розвитку).

Складніше з антонімами поняття «розвиток». Якщо суб'єкт не розвивається, то що саме з ним відбувається? Стагнація, деградація, деменція чи просто нормальне життя без змін і катаклізмів?

Тут слід зазначити, що психологія одержала аналізоване поняття «у подарунок» від філософії, чії підходи до поняття *розвиток* пов'язані з діалектичною концепцією розвитку у боротьбі суперечностей. Навіть Г.П.Щедровицький, який майже з усіх наукових питань мав власну, відмінну від інших, точку зору, на запитання про те, як він розуміє розвиток, відповідав, що потрібно уважно читати підручник з філософії (Щедровицький, 2012). Однак, на нашу думку, досі дійсно не втратило актуальності визначення розвитку, запропоноване відомим радянським філософом Е.Г.Юдіним, відповідно до якого розвиток – *необернена, спрямована, закономірна* зміна матеріальних та ідеальних об'єктів (Юдин, 1983). Тільки одночасна наявність усіх указаних властивостей виділяє процеси розвитку серед інших змін, – стверджує автор, – тому що, по-перше, *оберненість* змін характеризує процеси функціонування. Відповідно до цього, **антонімом поняття розвитку** є не деградація, а саме **функціонування**, тобто циклічне відтворення постійної системи функцій. Інакше кажучи, відсутність розвитку, хоча і характеризує «спокійне стабільне функціонування», ніяк не може розглядатися як позитивна характеристика життєвої ситуації.

По-друге, *відсутність закономірності* характерна для випадкових процесів катастрофічного типу і, по третє, *за відсутності спрямованості* зміни не можуть накопичуватися, і тому процес втрачає характерну для розвитку єдину, внутрішньо взаємопов'язану лінію. В результаті розвитку виникає *нова якість*, яка виступає як зміна його складу або структури (тобто виникнення, трансформація чи зникнення його елементів та зв'язків).

Звернімо увагу на те, що, за Е.Г. Юдіним, суттєву характеристику процесів розвитку складає час: по-перше, будь-який розвиток здійснюється в реальному часі, по-друге, тільки час виявляє спрямованість розвитку. Принциповим цей момент є для розвитку людини, особливо дорослої та старої, оскільки очевидна обмеженість життєвого ресурсу висвітлює багато відповідних специфічних проблем.

У сучасному погляді на проблеми психології розвитку О.О.Сергієнко пропонує нові методологічні принципи, серед яких принцип *безперервності (континуальності), антиципації розвитку та суб'єктності*. Під безперервністю розвитку розуміється взаємозв'язок усіх етапів розвитку людини, саморозвиток системної організації психіки, генетико-середовищні координати психічних змін. Відповідно, принцип антиципації розвитку наполягає на необхідній підготовленості наступних стадій розвитку попередніми, яка іманентно властива всім психічним процесам у їх розвитку. Суб'єктність, як уже вказувалось вище, – це принцип авторства власного розвитку, невизначеності та унікальності шляхів розвитку психіки. Авторка зазначає, що саме цей принцип стає ключовим для нового розуміння принципу детермінізму (Сергієнко, 2012).

Принцип авторства власного розвитку, тобто унікального саморозвитку, саморуху відповідає підходу до цієї проблеми Г.С.Костюка, на який ми орієнтуємося в своїх дослідженнях (Костюк, 1969; Максименко, 2006; Смульсон, 2009). Суб'єктивний саморозвиток розглядається ним як такий, в

якому суб'єкт ставить власну мету розвитку, і використовує для її досягнення різні можливості і потенціал – як власний особистісний, так і такий, що пропонує зовнішнє середовище. Ми тлумачимо саморозвиток як зміну ментальної моделі світу, або системи ментальних моделей (менталітету); а також як набуття нового смислу; як реінтерпретацію особистого досвіду. Саморозвиток визначається переструктуруванням, ампліфікацією, реінтерпретацією, реконструкцією ментальних моделей світу, перебудовою зв'язків між ними на всіх рівнях у метаментальній моделі (тобто системній моделі, яка й визначає особистість) (Смульсон, 2009).

Не можна не погодитися з О.О. Сергієнко, що психологія розвитку – це не стільки самостійна галузь психології, скільки спосіб вивчення психічних явищ в їх розвитку. Цікаво, що в цій точці аналізу сучасні підходи послідовників (у третьому або навіть четвертому поколінні) С.Л.Рубінштейна пересікаються з підходами наступників Л.С.Виготського, які вважали, що «тільки в генезі розкривається дійсна будова психічних функцій: коли вони вже сформовані остаточно, будова їх стає такою, яку не можна розрізнити» (Гальперин, 1977, с. 26).

Некоректним вважає сучасна психологія навіть постановку питання про превалювання генетичної чи середовищної детермінації розвитку, оскільки «процес розвитку є послідовністю системогенезів, яка передбачає утворення все нових спеціалізованих систем у взаємодії індивіда з середовищем» (Сергієнко, 2012). Відповідно, коактивація генетичних і середовищних чинників в детермінації розвитку є необхідною для будь-яких форм розвитку на будь-якому рівні, навіть фізіологічному. О.О.Сергієнко посилається на В.Солов'ова, який вважав, що розвиток передбачає тільки ті зміни, які мають свій корінь або джерело в самій істоті, що розвивається, із неї самої витікають і тільки для свого прояву, для своєї повної реалізації потребують зовнішнього впливу.

Психічні феномени, які розвиваються, зокрема, рух, дія, образ, слово, – зазначає у зв'язку з цим В.П.Зінченко, – мають і своє зовнішнє, і своє внутрішнє. Він посилається на думку Дерріди, відповідно до якої антиномія зовнішнього і внутрішнього не має діалектичного виходу, загрожує паралічем і «закликає до події рішення». Таке рішення, в свою чергу, вимагає, щоб при виділенні в певному цілому внутрішнього і зовнішнього ціле залишалось нероздільним (В.Зінченко, 2010). Отже, немає необхідності аналізувати окремо впливи середовища та власну активність суб'єкта у розвитку, йдеться про їх коактивацію (див. вище) і взаємодію.

Одне із сучасних витлумачень коактивності суб'єкта і середовища, яке розвинуто в екологічній психології, спирається на процес формування суб'єктом власного простору розвитку на ґрунті можливостей і потенціала середовища (Швалб, 2012) Особливо цінним такий підхід виявляється при розгляді простору віртуального, адже безмежні стихійні можливості Інтернет-середовища самі по собі є нейтральними або навіть негативними щодо генерації розвивальних впливів (маємо на увазі його непропорційну насиченість контентом деструктивного змісту).

Ще одним важливим аспектом, на якому наголошують сучасні фахівці, є гетерохронія, тобто нерівномірність розвитку різних психічних функцій і систем. О.О. Сергієнко зазначає, що гетерохронія розвитку та її конкретні прояви в окремі періоди життя виявляються зв'язаними із загальною стратегією становлення людини як індивіда.

В контексті розгляду розвитку упродовж усього життя, який безумовно не може бути рівномірним, обов'язково супроводжується як підйомами, так і спадами, плато тощо, ми підтримуємо нове тлумачення сучасною психологією регресу як антиципуючого розвитку. Можливими є регресивні і тупикові лінії розвитку, але вони не є проявами деградації, адже регресивний розвиток також є якісним перетворенням системи. О.О.Сергієнко зазначає, що регрес характеризується таким рухом вихідних форм, який призводить до зниження рівня їх організації, до звуження функціональних можливостей системи, зростання її спеціалізації, зниження залежності від часткових елементів середовища, уповільнення темпів її розвитку. Принциповим моментом у розгляді регресу як антиципуючого розвитку є не- перехід через точку біфуркації, можливість повернення з ампліфікацією до вищих рівнів (як при переборенні, скажімо, підліткового егоцентризму – до інтелектуальної децентрації) або перекриття функцій, що регресують, іншими чи їх конгломератом (як при виникненні вад пам'яті в старості).

Однак, якщо в онтогенетичному розвитку дитини досить очевидними є певні регресивні моменти, тимчасова втрата або руйнування новоутворень (наприклад, розлади саморегуляції у підлітків), і принциповим тут є тільки можливість повернення, непроходження «точки біфуркації», то, коли йдеться про розвиток дорослих, тлумачення як розвитку не тільки прогресу, але й певних регресивних новоутворень виглядає досить проблемно. Тому з таким розглядом регресу як варіанту розвитку погоджуються далеко не всі. Багато хто з фахівців вважає, що розвиток має означати тільки позитивні зміни, «вертикальне» особистісне та інтелектуальне зростання. Для розуміння розвитку як «тільки покращання», причому з зовнішньої, так би мовити, оцінювальної точки зору, багато зробила сучасна концепція тренінгу.

В тренінговій роботі – сучасному виді впливу, навчання, підтримки, тлумачать розвиток тільки як позитивний рух (з усіх можливих точок зору, скажімо, і тренера, і замовників, і учасників тощо). Показовою тут є думка О.В.Сидоренко, яка наголошує на необхідності визначення виду розвитку в тренінгу при його розробці. «Вид розвитку, за О.В.Сидоренко, – це характер покращання, оптимізації, зростання, удосконалення, будь-якої позитивної динаміки, змін на краще» (Сидоренко, 2008). Серед видів розвитку вона виділяє так зване «відрощування» (підвищення рівня, ступеня вираженості, наприклад, удосконалення мистецтва презентації), поліпшення структури (зміни у співвідношенні частин і цілого, наприклад, поліпшення структури емоційного інтелекту), поліпшення текстури (зміна якості явища або процесу, наприклад, переборення стереотипів, зміна стилю управління тощо), вибір напрямку руху (оптимізація діяльності за рахунок визначення цілі і траєкторії руху до неї, наприклад, перехід від однієї стратегії до іншої, від стресу до драйву, від

активних продаж до творчих). Існують також такі види розвитку як проходження фаз (підвищення ефективності за рахунок ретельного проходження всіх ступенів процесу, наприклад, тренування у проходженні стадій переговорного процесу або етапів продажу) і встановлення пріоритетів (оптимізація діяльності за рахунок вибудовування задач за їх важливістю, наприклад, побудова ієрархії інструментів управління, регіонів розповсюдження, методів впливу).

Однак повністю погодитися з автором у цьому ми не можемо. Навіть якщо не зважати на певний суб'єктивний характер оцінки, то, наприклад, перехід від однієї стратегії до іншої не може обов'язково передбачати підвищення її ефективності, адже не існує поняття абсолютної ефективності стратегії, а тільки її ефективності відносно певної мети, діяльності, ситуації, задачі.

У той же час регрес саме тому й тлумачать як антиципуючий розвиток, що він передбачає (антиципує), після тимчасового спаду, новий підйом, однак не обов'язково у тому ж самому напрямку, в якому відбувався розвиток раніше.

Б.Д.Ельконін зазначає, що, відповідно до такого нового розуміння ходу розвитку, сенситивність створюється тоді, коли виникнення новоутворень є одночасно руйнуванням застарілих структур, воно має бути побудоване як розгойдування. Тому «завершення правильного формування є одночасно і розформлення, раз-упорядкування схематизмів дії, що склалися». І далі. «В обрії розвитку має смисл говорити про результат і його ставлення до майбутнього, говорити про те, що *відкривається*, коли щось інше завершується. Самостійність та ініціативність мають бути «розміщені» на межі завершення-відкриття і зрозумілі як енергії прояву нового простору можливостей» (Б.Ельконин, 1994, с. 223).

Згадаємо, що Д.Б.Ельконін пов'язував психічний розвиток з розумінням того, що вищі і кінцеві форми цього розвитку не дані спочатку, а тільки задані, інакше кажучи, існують об'єктивно тільки в ідеальній формі як їх суспільні зразки (Д.Ельконин, 1989).

Поняття *ідеальна форма і ідеальне* В.В.Давидов і Д.Б.Ельконін розуміють у дусі праць Е.В.Ільєнкова (Давыдов, 1996). В.В.Давидов зазначає, що саме ідеальні форми культури взаємодіють з процесом розвитку і детермінують його зверху, тобто з боку розгорнутих і кінцевих форм. Ця взаємодія і є засвоєнням (присвоєнням) ідеального як суттєвого аспекту культури, яка складається історично.

За Б.Д.Ельконіним і В.П.Зінченко (Б.Ельконин, 1994; Зинченко, 2010) процес розвитку в культурно-історичній психології, яка іде від Л.С.Виготського, являє собою драму, яка розігрується з приводу співвідношення реальної й ідеальної форми, їхніх трансформацій і взаємопереходів. Актором, а часом й драматургом, є суб'єкт розвитку (ці автори не використовують поняття «саморозвиток», хоча ясно, що йдеться саме про це), а сценою - його життя. Ідеальну форму автори визначають як ту культуру, яку суб'єкт застає при своєму народженні. Суб'єкт або входить до неї (або вона входить у нього), або залишається поза нею. Культура - це не просто

середовище, яке вирощує і “харчує” особистість, і в той же час не рушійна сила, не детермінанта розвитку. Посилаючись на влучний вислів О. Мандельштама, В.П.Зінченко зазначає, що культура – це та сила, що запрошує, не стільки оболонка, скільки виклик, а суб'єкт для неї є можливість, бажаність і очікуємость. Він має вільний вибір: прийняти або відкинути це запрошення, виклик. Якщо він його приймає, може трапитися акт, або, інакше, подія розвитку. Цим актом суб'єкт привласнює ідеальну форму, опановує нею і вона стає його власною суб'єктною, реальною формою. Остання, у свою чергу, може і повинна бути спроможною до породження нових ідеальних форм (або навіть пам'яток людського духу), інакше зупиниться розвиток культури.

Однак розрізнення ідеальної і реальної форми досить відносне. Ідеальна форма завжди має своїх цілком реальних носіїв, які виступають посередниками-медіаторами розвитку. Л.С.Виготський, як відомо, розглядав роль таких трьох медіаторів: дорослий-посередник, знак, слово. За рамками його аналізу залишилися символ і міф, роль яких у розвитку відзначалася А.Ф.Лосєвим. До цього ряду медіаторів (“третіх речей”), на думку Б.Д.Ельконіна, може бути доданий і смисл, який, наприклад, у логіці Л.Вітгенштейна ототожнюється з певним можливим фактом. Втім, цей ряд медіаторів відкритий, оскільки поліфонії медіаторів відповідає поліфонія свідомості, а тільки на знакові або знаковій дії поліфонічну свідомість побудувати неможливо (Б.Ельконин, 1994). На нашу думку, сьогодні з'явилась можливість суттєво доповнити, більше того, оновити вказаний вище відкритий ряд медіаторів (посередників), який збагачує поліфонію свідомості у ХХІ столітті, знаряддями, пов'язаними з новітніми комп'ютерними технологіями. Це, скажімо, веб-сайти, блоги та мікроблоги, соціальні мережі і системи соціальних презентацій, вікі-проекти, мультимедійні системи обміну, взагалі уся мережа Інтернет, віртуальна спільнота, яка створилася у соціальній мережі, блози, групі дистанційного навчання тощо (Дистанційне навчання, 2012).

Б.Д.Ельконін тлумачить поняття ідеальної форми більш конкретно-психологічно, ніж цитовані вище дослідники. Якщо ідеальну форму як проект і мету розвитку розуміти не як абстракцію, а як досконалість, то реальну дію, на його думку, не можна протиставляти ідеальній. Ідеальна форма, зрозуміла як досконалість, є не сама по собі ідея, а відношення (узгодженість) ідеї та її реалії, інакше кажучи, вираженість ідеї у здійсненій реалії. Ця узгодженість руйнується у спонтанному припущенні «готовності» значень і зрозумілості ситуації. Ця порушена і зруйнована структура і є тим утворенням, яке Л.С.Виготський називав реальною формою. Реальну форму Б.Д.Ельконін пропонує назвати наявною формою поведінки і протиставити її досконалій формі.

Як ідеальна форма існує і є «присутньою» у житті людини? Ідеальна форма є тим, що по суті не може відбуватися, бути, а може лише здійснюватися – відкриватися і являтися. Тоді відбувається *подія* ідеальної (або досконалої) форми, і ця подія є узагальненим способом її існування. Крім того, така подія і означає (визначає) розвиток і є синонімом *акту розвитку*. Перехід наявне – інше має співпадати з переходом реалія – ідея. Одиницею подієвості є

одночасність і взаємність цих двох указаних переходів. Подія розвитку є неможливою без участі (співучасті) посередника-медіатора.

Коли суб'єкт опановує медіаторами, його реальна форма стає ідеальною, або, як мінімум, ідеалізованою, культурною. Включення до натуральних форм поведінки предмета, знаряддя, знака тощо трансформує ці форми в ідеальні, культурні, і вони набувають вигляду предметних, знаряддєвих, знакових, вербальних, символічних - тобто інструментальних форм дії і діяльності. Це відбувається в спільній дії суб'єкта, що розвивається, з Іншим - посередником. При цьому спільна дія, акт посередництва - це більше, ніж асиміляція, засвоєння. Це співтворчість, більш того, породження суб'єктом на базі своєї реальної форми нової власної ідеальної форми.

Посередництво, за Б.Д.Ельконіним, – це пошук способу ініціації пошуку. Повний цикл посередництва складають два завдання, які він образно називає *причастям і здійсненням*. Причастям називається залучення до реалії ідеального (досконалого), а віднайдення, побудову й утримання форм власної поведінки, відповідно, називають здійсненням. Здійснення безпосередньо пов'язано з тим, що в культурно-історичній та діяльній концепціях зветься опосередкуванням і предметною дією.

В опосередкуванні, точніше, у посередницькому акті, за Д.Б.Ельконіним, прихована таємниця розвитку, таємниця перетворення реальної форми в ідеальну. Вона теж, у свою чергу, є плінною, рухливою, такою, яка багато в чому залежить від суб'єкта розвитку, і тому цей процес і набуває рис саморозвитку.

Зазначимо, що в сучасній системі понять, пов'язаних з психологією розвитку, розглядають також і *одиницю розвитку*. Це спосіб розгортання структури подієвості і спосіб здійснення посередництва. При цьому одиниця розвитку має бути розглянута як дія, сама побудова якої є актом розвитку. Вона є способом здійснення посередницької дії, тому має органічно містити як власне дію (побудову предмета та функціональних органів того, хто діє), так і звернення до іншого (Б.Ельконин, 1994).

Отже, як показано вище, за Б.Д.Ельконіним, акт і подія розвитку можуть бути представлені в категоріях онтології розвитку (ідеальної форми, події та посередництва), а також в понятті про одиницю розвитку.

Однак принциповим залишається питання про суть розвитку, його критеріальну основу. В.П. Зінченко переконаний, що суть розвитку - в появі новоутворень (інакше – функціональних органів). За О.О.Ухтомським, функціональний орган індивіда – це тимчасове поєднання сил, яке здатне здійснити певне досягнення. При цьому слід розуміти, що створення функціональних органів – результат великої праці, яка здійснювалась в історії людства і здійснюється кожною людиною. На цьому аспекті, зокрема, наголошує Д.О.Леонт'єв, коли вказує на специфіку саме особистісного розвитку на відміну від його соціальних та біологічних моментів (Д.Леонт'єв, 2013). Особистість, на його думку, – це єдність, яка організує оволодіння своєю поведінкою, життям, у тому числі оволодіння спонтанними процесами зростання. Для цього необхідна праця, зусилля. Останнє поняття, як зазначає

Д.О.Леонт'єв, було ключовим для М.Мамардашвілі, який говорив: «Ми ніколи не є людьми абстрактно, а є людьми так, як уміємо бути людьми» (цит. за Д.Леонт'єв, 2013).

Ми вже запропонували раніше (Смульсон, 2012) назвати ці зусилля, цю велику працю **працею саморозвитку**, яка особливо важко дається в похилому віці і тому саме в ньому є виток найпринциповіших новоутворень (див. розділ 3). Отже, на нашу думку, можна вважати діяльність саморозвитку провідною в старості.

Для додаткових органів та знарядь, які створює людина в процесі розвитку, існує багато назв: функціональні органи індивіда, артефакти, артеакти, підсилювачі – ампліфікатори, і новоутворення – тільки одна з них. А щодо змісту цих знарядь, то до них, як вважає В.П.Зінченко, відносяться предметні дії, образи світу, знання, творчий розум, функціональні стани, а, за Ухтомським, навіть особистість. Створюваним людиною функціональним органам – знаряддям немає числа («Внутрішнє потребує частоті зміни інструменту», – цитує у цьому зв'язку скульптора Кандинського В.П.Зінченко (В.Зінченко, 2010, с.140). Крім того, проблемою є тимчасовість створення цих знарядь під задачу (тобто «здійснення певного досягнення» – див. вище), внаслідок чого потрібна спеціальна праця по їх фіксації, закріпленню у кристалізованому інтелекті, адже, на думку В.П.Зінченка, ці знаряддя не підлягають зовнішньому спостереженню, і тільки у процесі здійснення діяльності вони виявляють і своє зовнішнє, і своє внутрішнє.

І саме тому ми пропонуємо умовно об'єднати їх під егідою ментальної моделі світу суб'єкта, і говорити про розвиток тільки при її істотній, принципівій зміні. Цей аспект особливо стосується інтелектуального розвитку в дорослому та похилому віці (Смульсон, 2009).

Так, для збереження (розвитку) інтелекту в похилому віці Е.Голдберг пропонує певні непрямі підходи до розвитку гнучкості і трансформації ментальної моделі через вплив на метакогнітивні функції (вони не стосуються певного психічного уміння, а представляють організацію їх усіх). І серед них саме систематичне створення знарядь, створення образів майбутнього, мова як метакогніція (надає засоби для створення моделей, а управлінські функції – засоби для маніпулювання моделями і проведення операцій над ними), а також цілеполагання і самосвідомість (Голдберг, 2003).

Сучасний розгляд категорії розвитку неможливий без орієнтації на проблематику саморозвитку. У статті М.І Щукіної (Щукина, 2014), в якій запропоновано огляд сучасних зарубіжних досліджень саморозвитку (intentional self-development), саморозвиток слушно визначається як специфічна форма інтенціонального, самодетермінованого, самокерованого розвитку.

Розглянемо коротко деякі новітні дослідження з проблеми саморозвитку особистості. М.О.Щукіна присвятила особливу увагу розгляду статусу категорії саморозвитку (Щукина, 2012). Знаковість поняття «саморозвиток», на думку М.Щукіної, у сучасній методології психології визначає ряд актуальних методологічних напрямків (в її термінології, поворотів). Це *постнекласичний поворот* (саморозвиток як маркер типу пізнання, позначеного як

постнекласична раціональність). Ідеться про складні системи, що саморозвиваються, причому як людина в цілому, особистість, так і соціальні спільноти, етнічні об'єднання, педагогічні системи тощо. Отже, категорія саморозвитку використовується для вказівки на міру складності організації і динамічного характеру існування систем.

Свідомий вихід з наявного буття у напрямку становлення і реалізації людської сутності вказує на зміст саморозвитку з позицій антропологізму (*антропологічний поворот*). І виходить за ці межі не психіка, а вся людина як складна часово-просторова організація, як відкрита система (Галажинский, 2014).

Наступним методологічним поворотом, пов'язаним з проблематикою саморозвитку, є *поворот до психології зрілості*. Сучасні дослідницькі зусилля спрямовані на розгляд не тільки зрілості як онтогенетичного періоду, але й зрілості як вершини у розвитку, і здатності до досягнення цієї вершини (С.К.Нартова-Бочавер, В.М.Русалов, О.О.Сергієнко та інші дослідники). Саморозвиток розглядається як специфічний механізм досягнення зрілості і як характеристика зрілості (здатність до саморозвитку). Крім того, зрілість є, можна сказати, метою саморозвитку.

Таке розуміння саморозвитку підтримує його, як зазначає М.Щукіна, «виражену позитивну конотацію» (в одному ряду з поняттями *особистісне зростання, професійне зростання, самореалізація*). Однак у дослідженнях ідеться також про зміну тлумачення саморозвитку з позитивного на нейтральне, де він розуміється як саморух з незадалим вектором, напрям якого визначає сама людина як суб'єкт розвитку (О.О.Реан, Г.К.Селевко, М.О.Щукіна).

Нарешті, ідеться також про досить знаковий *поворот до педагогіки саморозвитку* – перехід від керівництва розвитком учнів до допомоги, підтримки у саморозвитку. В цьому контексті, до речі, згадуються і дистанційні курси з їх всеосяжними можливостями такої підтримки, і професійний і особистісний саморозвиток педагогів (Минюрова, 2009).

Досить цікавим видається також розгляд самостійного онтологічного статусу саморозвитку, проілюстрований М.О.Щукіною на прикладі «Олесі в країні чудасій» (Щукіна, інтернет). Вона визначає такі його характерні властивості, з якими ми повністю згодні, як цілеспрямованість, усвідомленість, опосередкованість і суміщення об'єкта і суб'єкта в акті розвитку. Ці особливості відіграють принципову роль і в інтелектуальному саморозвитку, в контексті якого ми розглянемо далі наш підхід до структури інтелекту дорослої людини.

1.3. Структура інтелекту дорослої людини. Інтелектуальні метакогніції та компетентності

У контексті проблеми інтелектуального розвитку дорослих розглянемо психологічну характеристику інтелекту дорослої людини, а також проведемо аналіз процесу і критеріїв його розвитку. Ми розпочнемо розгляд інтелекту з двох відомих висловлювань Нільса Бора. Класик фізики так коментував свої

геніальні наукові твердження: кожне моє речення має сприйматися не як твердження, а як запитання. І ще: проблеми важливіші за рішення – рішення може застаріти, а проблема залишається. Проблема інтелекту безумовно є вічною, такою, старі рішення щодо якої часто застарівають і потребують нових підходів (скажімо, безумовно застарілим є тестологічний підхід до інтелекту, відповідно до якого інтелект є вродженою стабільною властивістю людини, майже незмінною протягом життя). Запитання щодо інтелекту теж досить складно перетворюються на твердження.

Отже, перше наше запитання щодо інтелекту звучить так: чи співпадають поняття *інтелект* і *мислення* (або *інтелект* і *психічні процеси*)? Позитивна відповідь на це запитання є досить розповсюдженою у психологічній науці. Так, наприклад, у психологічному словнику за ред. В.В.Давидова зазначається, що «Інтелект- у широкому смислі- це сукупність усіх пізнавальних функцій індивіда : від відчуття і сприймання до мислення і уяви; у більш вузькому смислі – це мислення» (Психологический словарь , 1983, с.136). Л.С.Цветкова, у свою чергу, у передмові до книги «Мозг і інтелект» попереджає, що «у цій роботі автор буде розуміти під інтелектуальною діяльністю перш за все мислення як психічний процес, однак не відокремлений від всієї психічної сфери людини, а, навпаки, включений до її пізнавальної діяльності» (Цветкова, 2008 , с.3).

Однак, на нашу думку, інтелект не є синонімом мислення, мислення (незалежно від рівня його включеності до пізнавальної діяльності) є важливим (може й провідним), але не єдиним компонентом інтелекту.

Що ж таке інтелект? Ми пропонуємо визначення інтелекту, пов'язане з його структурно-функціональним та процесуальним змістом.

ІНТЕЛЕКТ – це цілісне (інтегральне) психічне утворення, яке відповідає за породження, конструювання і перебудову ментальних моделей світу шляхом постановки і розв'язування задач. Інтелект має міжпроцесуальну і метакогнітивну природу і різні модальності залежно від конкретних поставлених задач і особливостей контексту, в якому вони здійснюються.

Ще один важливий сучасний аспект інтелекту слід визначити як універсальне забезпечення ним компетентностей (як інтелектуальних здатностей) у найбільш широкому смислі (звичайно, поряд з мотиваційно-особистісними гарантантами компетентісного потенціалу).

Нижче ми розглянемо більш докладно різні аспекти указанного підходу, а зараз визначимо найбільш близькі до нього концепції інтелекту. Це концепція метавиконавчих функцій Р. Стернберга (Стернберг, 2002) та розуміння М.О.Холодною інтелекту як форми організації ментального досвіду, відповідно до якого інтелект як реальне психічне утворення – це, у першу чергу, ті події, які відбуваються в індивідуальному ментальному досвіді (Холодная, 2012) . Крім того, слід згадати класичний принцип єдиного інтелекту Б.М.Теплова: «інтелект у людини єдиний, і єдині основні механізми мислення, однак відрізняються форми мисленнєвої діяльності, оскільки відрізняються задачі, які стоять у тому або іншому випадку перед розумом людини» (Теплов, 1961).

В.П. Зінченко (Зинченко, 2002) стверджує, що смисловий образ інтелекту був заданий древньогрецькими філософами. Платон, зокрема, вважав, що інтелект (нус) – це те, що відрізняє людську душу від тваринної. Інтелектуальна здатність у душі людини спрямована на поняттєвий зміст речей та ідей, і мислення – це коли «повернуті очі душі», якими можна побачити те, що не можуть бачити інші.

Надалі відбувалося, на думку В.П.Зінченка, тільки зниження рангу інтелекту. Він наводить багато визначень інтелекту, які операціоналізують його, утилітаризують, зводять до здатності пристосування тощо. Найбільш розповсюджені визначення тлумачать інтелект як здатність

- давати вірні відповіді, спираючись на віру або факти;
- абстрактно мислити;
- адаптуватися до довкілля;
- адаптуватися до нових життєвих ситуацій;
- розв'язувати задачі «в розумі»;
- навчатися або набувати досвід;
- набувати інші здатності;
- модифікувати інстинктивні форми поведінки;
- загальна здатність до пізнання і розв'язування проблем, яка визначає успіх будь-якої діяльності й знаходиться у підґрунті інших здатностей.

І все ж таки усі вказані вище підходи не схильні відрізнити інтелект від мислення, крім тих, які В.П.Зінченко умовно називає інтравертними, тобто такими, які підкреслюють спрямованість інтелекту на самого себе (див. визначення М.О.Холодної: інтелект – це форма організації та реорганізації свого ментального, тобто того ж інтелектуального, досвіду).

Аналізуючи проблему розвитку інтелекту в навчанні, В.П.Зінченко посилається на характеристику інтелекту, запропоновану Асмусом, яка ґрунтується на розумінні широти і гнучкості інтелекту: «Інтелекту доступні не тільки аналіз, але й синтез, не тільки абстрактне, але й конкретне, не тільки інертне, але й живе, не тільки загальне, але й одиничне, не тільки символи реальності, але й сама реальність. Він діалектичний так само, як діалектична наука і все пізнання. Він практичний і теоретичний одночасно» (Асмус, 1984, с. 242). Саме тому, як зазначає В.П.Зінченко, для розвитку інтелекту в навчанні потрібними є багатопредметність та багатотем'я, різні мисленнєві установки та прийоми, форми та види мислення, різні когнітивні стилі учителів і, відповідно, **різні картини світу** (виділено нами. М.С.). Якщо ж у результаті навчання виникне потреба у побудові власної картини світу, то його завдання буде виконане. Останнє, безумовно, має найсерйозніше відношення до навчання дорослих.

Ми вже зупинялися вище на підходах до психічного розвитку як до становлення системи, що самоорганізується. У цьому контексті С.Д. П'янкова (Пьянкова, 2009) інтелект теж розглядає як систему, що самоорганізується, а інтелектуальний онтогенез тлумачить як диференціацію нерозчленованого цілого, яка прогресує. Відповідно, рівень взаємозв'язаності різних компонентів системи цілісного інтелекту змінюється відповідно до стадії розвитку і

залежить від двох параметрів – рівня системної диференційованості та інтегрованості (там само). Зупинимося на дуже цікавих підходах цього автору до розуміння інтегрального інтелекту, які певною мірою відповідають нашим уявленням про структуру інтелекту і принципи його розвитку. Так, вона вважає, що інтегральний інтелект є цілісною, ієрархічно організованою системною когнітивних структур. Компоненти інтелекту мають власну специфіку і впливають на властивості цілого, а сам інтелект (ціле) впливає на властивості своїх компонентів. При цьому інтелект – це відкрита система, стани якої описуються нелінійними моделями. Онтогенетично вона формується у безперервній взаємодії з середовищем і під впливом чинників генотипу за загальними закономірностями психічного розвитку. Ієрархізація інтелекту має дві складові – диференціацію та інтеграцію, при цьому якісні зміни структурно-функціональних компонентів інтелекту пов'язані зі змінами рівня автономізації та координації окремих підсистем (Пьянкова, 2009).

Однак зрозуміло, що цілісний та інтегральний характер інтелекту не виключає його структурованості, тобто наявності низки компонентів (структурних елементів), які й визначають інтелект як психічне утворення. Це, перш за все, базові когніції, серед яких основні психічні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, увага як контроль - за П.Я.Гальперіним), мислення та уява, мова і мовлення.

При цьому інтелект не зводиться до системи когніцій, а включає також і метакогніції (метакогнітивні інтегратори, «вторинні» психічні процеси), серед яких основні - це інтелектуальна ініціація (самостійна постановка задачі), рефлексія, децентрація, інтелектуальні стратегії та уміння (здатності та компетентності), метакогнітивний моніторинг, інтуїція, інтелектуальні аттїтуди (цінності, смисли) (Смұльсон, 2003).

А.В Карпов (2011), пояснюючи особливу роль метакогнітивних процесів у структурі свідомості, зазначає, що всі вони спрямовані на організацію, регуляцію і координацію інших - «первинних» когнітивних процесів. Тому метакогнітивні процеси – це такі процесуальні засоби, оволодіваючи якими, суб'єкт значною мірою і стає таким, тобто набуває «самості» і суб'єктності не тільки відносно зовнішнього світу, але і відносно світу внутрішнього - власної психіки, її змісту. За Грегорі Мітчелом (Mitchell), метакогніції включають як мислення про мислення, так і розмірковування про інші свої ментальні процеси, такі як пам'ять, сприймання, та ін. Отже, метакогнітивна саморегуляція є центральною в інтелекті, і, особливо слід вказати на її провідну роль в кристалізованому інтелекті дорослої людини.

Зупинимося далі на новітніх підходах до структури інтелекту, які яскраво ілюструють обмеження і можливості розвитку інтелекту дорослої людини. Нобелівський лауреат Даніель Кінеман (Канеман, 2014) аналізує інтелект з точки зору двох підсистем прийняття рішень. Система 1 відповідає за інтуїцію (автоматичні дії), а система 2 - за дії контрольовані. На думку автора, асоціативна пам'ять, яка складає ядро системи 1, постійно будує зв'язну інтерпретацію того, що відбувається у світі у кожний певний момент часу. І, відповідно, йдеться про складність і насиченість автоматичних неусвідомлених

процесів, що лежать в основі інтуїтивного мислення, і того, як ці автоматичні процеси пояснюють евристику суджень. Автор зазначає, що психологія точної інтуїції не містить жодної магії. Він посилається на Герберта Саймона, який показав, вивчаючи процес мислення шахових гройсмейстерів, що після тисячі годин занять шахами шахісти інакше бачать фігури на дошці. (Зазначимо, що відповідні дані свого часу одержав і О.К.Тихоміров, вивчаючи рухи очей шахістів (Тихоміров, 1969). Саймон так коментував інтуїцію експертів: «Ситуація дала підказку, підказка дала есперту доступ до інформації у пам'яті, а інформація дала відповідь. Інтуїція – це не щось інше, а просто можливість щось упізнати». Так само, додає Канеман, як дворічна дитина дивиться на собаку і каже: «Собака».

Евристична теорія у наш час розглядає також роль емоцій у розумінні інтуїтивних рішень та вибору. Існує евристика афекту, коли рішення і судження приймаються безпосередньо на ґрунті приязні або неприязні, практично без роздумів та аргументації.

Зустрівши будь-яку задачу, інтелектуальний механізм інтуїтивного мислення включається автоматично. Якщо людина має адекватні знання і досвід, інтуїція розпізнає ситуацію, і інтуїтивне рішення, з великою ймовірністю, буде вірним. Коли ж немає кваліфікованого рішення для складного питання, інтуїція все одно матиме шанс за рахунок швидкості. Однак це буде відповідь на інше, споріднене, більш легке запитання, але цієї заміни ми не розпізнаємо.

«Швидке мислення», тобто спонтанний пошук інтуїтивного рішення, який включає в себе обидва варіанти інтуїції (і експертні знання-досвід, і евристику, а також автоматичні дії сприйняття і пам'яті) все одно не завжди успішне. Тоді включається «повільне мислення», більш глибока і повільна форма мислення, яка потребує більших інтелектуальних зусиль. Система 2 починає діяти, коли відбувається подія, яка порушує модель світу в уявленні системи 1.

Отже, обидві підсистеми інтелекту дорослої людини (за Канеманом), ґрунтуються на її досвіді, і, відповідно, можливості розвитку теж мають бути пов'язані з досвідом і наявними знаннями і компетенціями, у тому числі, неявними, прихованими, малоусвідомленими (Канеман, 2014).

Одне з «дивних» обмежень нашого інтелекту, на яке указує Д.Канеман, має принципове значення саме для інтелектуального розвитку дорослих і людей похилого віку: у нас надто велика упевненість у тому, що ми нібито знаємо, і нездатність визнати обсяг нашого незнання і невизначеність довілля. Канеман пише: «Ми схильні переоцінювати своє розуміння світу і недооцінювати роль випадку в подіях. Надмірна упевненість підпитується ілюзорною достовірністю оглядки на минуле» (там само).

Звідси ригідність моделі світу дорослої людини, з якою так важко боротися, яка так складно піддається реінтерпретації, без чого є неможливим інтелектуальний розвиток (Смульсон, 2009).

На дослідження Канемана, Словіка і Тверські посилається Г.Клейн (Klein, 2008), зазначаючи, що вони набули особливого значення зараз, у новому

столітті, тому що стало зрозуміло, що саме люди НЕ роблять, розв'язуючи задачі і приймаючи рішення в умовах реальної діяльності. Вони не генерують альтернативи, не оцінюють їх імовірності, не зважують переваги і недоліки цих альтернатив для порівняння, не будують дерева рішень – хоча саме такі стратегії вважається сьогодні найбільш раціональними. Підкреслюється, що класичний нормативний підхід до прийняття рішень не надає розуміння того, як діють експерти-професіонали при прийнятті термінових рішень у складних ситуаціях.

Саме тому й виникла нова парадигма, яка розглядає прийняття рішень у реальних, тобто унікальних, ситуаціях екстремальної професійної діяльності (останнє має принципове значення для аналізу і розвитку інтелекту дорослих) - «naturalistic decision making» (Klein, 2008; Knauff, Wolf, 2010). Основні характеристики підходу це, по-перше, відмова від узагальнених абстрактних моделей прийняття рішень, оскільки рішення експерта залежать від галузі спеціалізації та унікальних особливостей конкретної ситуації. Доступні суб'єкту опції невідомі і відкриваються у процесі розв'язування.

Той, хто розв'язує, не порівнює опції, якщо він зразу знаходить варіант, який веде до задовільного розв'язування, то в умовах дефіциту часу він використовує саме його (оскільки за час роздумів ситуація може необернено змінитися). І ще: немає смислу у пошуці відхилень поведінки від нормативних моделей та їх тлумаченні як помилкових. О.М.Поддяков, аналізуючи цей підхід, зазначає, що «у ситуаціях високої складності само поняття помилки стає неоднозначним, воно втрачає змістовність і чіткість критеріїв розрізнення помилок і не помилок... У цілому, у нестабільних умовах жорстка настанова на безпомилкову діяльність мало адаптивна» (Поддяков, 2015, підкреслено нами. М.С.).

Отже, метою навчання в аналізованому підході є виховання особистісних властивостей та інтелекту експерта (дорослого), який кожного разу здатний розв'язувати унікальні задачі. Інакше кажучи, йдеться про самодетермінований саморозвиток інтелекту дорослого в спеціально організованих умовах і про безумовну складність цього процесу.

Ще на одну причину складності вирішення проблеми інтелектуального розвитку дорослої людини вказує М.М.Амосов, виходячи з власного тлумачення інтелекту як «апарату управління складними системами через дії з їх моделями» [Амосов, 1979, с.217], причому об'єктами управління інтелектом можуть бути всі складні системи типу «живих» -ДНК, власне тіло, зовнішній світ, інші розумні істоти, і навіть він сам – інтелект. Основною проблемою інтелекту є переборення надмірної різноманітності зовнішнього світу, а таке переборення є можливим тільки при створенні нових образів – моделей різної узагальненості (ідей, систем, конструкцій та ін..).

Отже, розвиток інтелекту (Амосов пише «еволюція», орієнтуючись на міць інтелекту не конкретної людини, а людства) виражається у «підвищенні здатності відповідати на максимальну і плинну різноманітність середовища діями, спланованими і реалізованими у часі так, щоб одержати максимум ефекту за багатьма критеріями» (Амосов, 1979, с.218).

М.О.Холодна (Холодная, 2009) виділяє такі п'ять рівнів розвитку психологічних систем відповідно до розвитку інтелекту. *Перший рівень* – це *дифузна цілісність*, для якої є характерним глобальний стан системи. *Другий – системна диференціація*, коли у рамках цілого виділяються автономно функціонуючі складові. *Третій рівень – системна інтеграція* – характеризує такий рівень розвитку цілісної системи, на якому формуються численні стабільні зв'язки між елементами. Ці три рівні, за М.О.Холодною, характеризують розвиток інтелекту в дитячому, шкільному та юнацькому віці.

Четвертий рівень – ієрархічна інтеграція – визначає вищі форми інтелектуальної активності дорослої людини (компетентність, талант, мудрість). При наявності зв'язків елементів по рівнях системи самі вони знаходяться між собою у гнучких і варіативних стосунках, відносно вільні від впливу як цілого, так і зовнішніх чинників.

На пізніх етапах онтогенезу має місце *п'ятий рівень*, коли збереженість інтелектуальної системи забезпечується за рахунок компенсаторної ролі поняттєвого досвіду в структурі інтелекту людей похилого віку. М.О. Холодна називає цей рівень – *централізація*, оскільки він супроводжується виділенням певного центрального елемента, який безпосередньо регулює всі інші елементи системи. Перехід системи на централізований рівень функціонування знижує як рівень її інтеграції, так і диференціації.

Указані п'ять рівнів структурної організації інтелекту дозволяють говорити про нелінійну динаміку складових ментального досвіду, оскільки вони змінюються нерівномірно і непослідовно, – указує М.О.Холодна, як у ході актуалгенезу, так і в житті людини: «Необхідно визнати можливість стрибкоподібного характеру цих змін, кумулятивну природу процесу ускладнення і збагачення індивідуального ментального досвіду, різноспрямований характер становлення його компонентів, єдність прогресивних і регресивних ліній інтелектуального розвитку на різних етапах онтогенезу» (там само).

Погоджуючись в основному з указаними підходами до проблеми розвитку інтелекту, зазначимо, що саме динамічність метакогніцій (рефлексії, стратегічності, децентрації, когнітивного моніторингу тощо – див. (Смульсон, 2003, 2012), у свою чергу, визначає потенціал розвитку та саморозвитку інтелекту в цілому. Всі структурні компоненти інтелекту, як когнітивні, так і метакогнітивні, взаємодіють та інтегруються (створюють коаліції в інтелектуальній діяльності) «під задачу» в кожний момент часу, забезпечуючи відповідну ампліфікацію і перетворення ментальних моделей світу, що й визначає інтелектуальний розвиток.

Зміни інтелекту дорослої людини слід, як ми уже вказували вище, пов'язати з саморозвитком, який звичайно визначається як специфічна форма інтенціонального, самодетермінованого, самокерованого розвитку (див. більш докладно 1.3). Нагадаємо, що онтологічний статус саморозвитку характеризується такими рисами, як цілеспрямованість, усвідомленість, опосередкованість і суміщення об'єкту і суб'єкту в акті розвитку (Щукина, ...).

Відповідно, зафіксуємо провідні критерії події інтелектуального саморозвитку. Про інтелектуальний саморозвиток можна, на нашу думку, говорити тоді, коли мають місце:

- Ампліфікація та перетворення ментальних моделей світу
- Структурно-функціональне коаліціювання інтелекту
- Якісні зміни у змісті та наборі інтелектуальних дій
- Підсилюються інтерпретаційні та реінтерпретаційні можливості суб'єкта

Однак принциповим є те, як саме відбувається інтелектуальний саморозвиток, якими є його чинники і механізми. Ми вважаємо, що суб'єкт сам ставить перед собою відповідні задачі і рефлексує як можливості середовища, створюючи в ньому суб'єктивний простір розвитку, так і власне процес інтелектуального розвитку. І тому можна стверджувати, що інтелект ще більше схильний до саморозвитку, ніж інші психічні структури, тому що він сам створює собі простір розвитку (враховуючи і рефлексуючи свої ментальні, генетичні і середовищні чинники). Слід погодитися з думкою М.О. Холодної, яка зазначає, що «інтелект, який знаходиться під сильним впливом генетичних та середовищних чинників, знаходиться однак і під впливом процесів, які відбуваються у ментальному досвіді людини. Отже, генетична і середовищна детермінація доповнюються ментальною детермінацією, яка має нежорсткий, ймовірнісний, індивідуально-специфічний характер» (Холодная, 2009). Звідси рівень інтелектуальної зрілості дорослої людини визначається, зокрема, ініціативою відносно пошуку нової релевантної інформації, перетворення проблемної ситуації, варіювання способів аналізу проблеми, критичності тощо (там само).

Інакше кажучи, розвиток інтелекту дорослого виступає як ментально самодетермінований і власними, самостійно поставленими задачами ініційований, процес, тобто як саморозвиток.

Ми показали раніше (Смульсон, 2012, 2014), що розгляд процесів саморозвитку є неможливим без елементів самопроекування, оскільки необхідними є зміст і певна форма, в якій знаходить свій вираз відповідна інтенція. Проект інтелекту дорослої людини орієнтується на такі його функції, як відображувальна, ціннісно-орієнтувальна, прогностично-перетворювальна і характеристики, про деякі з яких уже йшлося вище: інтегрованість, структурно-функціональна повнота, первинна і вторинна децентрація, семантизація (у тому числі професійна), стратегічність, інтелектуальна активність, операціональність та узагальненість, єдність афекту та інтелекту (Смульсон, 2003).

На такому розумінні змісту інтелекту дорослого і процесу його розвитку побудований наш базовий дистанційний курс «Інтелектуально-творчий розвиток дорослих» (див. більш докладно «Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі» (методичні рекомендації), 2015).

1.4. Інтелект і психологічні засади навчання дорослих та літніх людей

Психологічні засади навчання дорослих пов'язані у першу чергу зі зміною парадигми сучасної освіти, відповідно до якої остання орієнтується на розвиток і саморозвиток, творчу ініціативу, самостійність, мобільність і конкурентоздатність майбутніх фахівців. Більш докладно про парадигму як певну ментальну модель див. (Смульсон, 2009), тут процитуємо тільки чудовий вислів К.Бейлі, відповідно до якого парадигма – це ментальне вікно, крізь яке дослідник розглядає світ (цит. за Зимня, 1996).

Сьогодні дослідник – психолог і педагог – розглядає світ освіти, і, зокрема, її результат, крізь так звану компетентісну парадигму (competence-based education – CBE). Вважається, що вона відповідає запропонованому Н.Хомським поняттю «компетенція» відповідно до теорії мови, трансформаційної граматики. Він, як відомо, пропонує розглядати приховану, потенційну компетенцію (знання мови) як таку, яка породжує застосування, тобто реальне використання мови у конкретних ситуаціях. І таке застосування залежить від мислення людини, її навичок, досвіду, мотивації тощо. Інколи за параметром потенційності і використання розрізняють компетенцію і компетентність. Остання тлумачиться як «інтелектуально і особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, який ґрунтується на її знаннях» (Зимня, 1996).

Серед багатьох компетенцій, які виділяє Зимня (Зимня, 1996), з інтелектуальними метакогніціями пов'язані перш за все, компетенції, які стосуються пізнавальної діяльності (постановка і розв'язування пізнавальних задач, нестандартні рішення, проблемні ситуації – їх створення та розв'язування, продуктивне і репродуктивне пізнання, дослідження, власне інтелектуальна діяльність тощо). Сюди ж відносяться компетенції діяльності: гра, учіння, праця, засоби і способи діяльності, а саме планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація у різних видах діяльності. Безумовно, ідеться також і про компетенції інформаційних технологій: приймання, перероблення, надання інформації, перетворення інформації (таке як читання, конспектування), мас медійні, мультимедійні технології, власне комп'ютерна грамотність.

Зимня (Зимня, 1996) пропонує розглядати компетенції широко як такі, що включають п'ять психологічних характеристик, а саме: мотиваційний аспект (готовність до виявлення компетентності), когнітивний аспект (володіння знанням про зміст компетентності), поведінковий аспект (досвід виявлення компетентності у різних стандартних і нестандартних ситуаціях, ціннісно-смысловий аспект (ставлення до змісту компетентності та об'єкту її застосування) і, нарешті, емоційно-вольова регуляція процесу і результату виявлення компетентності.

Такий компетентісний підхід, зокрема, до розвитку інтелекту, має принципове відношення до освіти дорослих. Під егідою ЮНЕСКО у 2014 році опублікований Глобальний звіт про освіту дорослих. З'ясувалося, що більшість країн – учасниць дослідження (усього 141) значно просунулись у розвиткові

програм навчання протягом життя, хоча більшість з них і продовжує концентруватися в основному на підвищенні грамотності населення. Цікаво, що ця проблема й досі актуальна навіть для США, де 30 млн. громадян не мають закінченої шкільної освіти.

Однак аналітики ЮНЕСКО зазначають, що у деяких країнах можна спостерігати пік залученості дорослого населення до програм професійної або вищої освіти, не тільки першої, але й другої, третьої тощо, підвищення кваліфікації, курсів саморозвитку. Так, згідно до даних Національного інституту економіки і соціальних досліджень майже 36% громадян Англії віком 25 – 59 років беруть участь у різних освітніх програмах або їх комбінаціях: формальних (завершують середню освіту, одержують ступені у коледжах, університетах), неформальних (курси підвищення кваліфікації, спеціалізовані тренінги), а також програмах саморозвитку (красиво названих «освітній досуг»). Цікаво, що це майже на 10% більше, ніж у 1999 році.

Не відстають і США. За даними Національного центру досліджень освіти, стрімко зростає чисельність студентів у віці 25 – 39 років. Однак є і зрозуміле пояснення цього феномену, оскільки найбільшого підвищення кількість студентів цього віку досягла у період економічної кризи 2008 року (31 %) і відтоді не зменшувалась.

Зрозуміло, що виникає необхідність у підготовці фахівців, які можуть успішно працювати з дорослими. І більше половини педагогів США проходять відповідне підвищення кваліфікації (за оцінками американського незалежного агентства World Education (Бостон) з так званої андрагогіки – таку назву одержала педагогіка для дорослих. Зазначимо зразу ж, що ми тут і далі не використовуємо цю назву, вважаючи, що педагогічна психологія (і, відповідно, педагогіка) дорослих і старих людей є органічною частиною педагогічної і вікової психології, однак специфічною, так само, як, скажімо, дошкільна психологія.

Один із засновників американської андрагогіки Мальколм Ноулз зазначав, що дорослим учням належить провідна роль у процесі власного навчання. Мається на увазі саме навчання, а не учіння, учіннєва діяльність, які безумовно є діяльністю учня. Адже люди, які вирішують освітні проблеми у зрілому віці, роблять це найчастіше для вирішення конкретних життєвих проблем: кар'єри, покращання фінансового стану, самореалізації. Тому їх не стільки навчають, скільки допомагають пройти обраний шлях. Тому навчальний процес дорослих організується у формі спільної діяльності групи та викладача-фасилітатора, починаючи з діагностики наявних знань, планування курсів з урахуванням потреб і задач учнів, і закінчуючи виборів методів подання матеріалу і оцінювання навчальних досягнень.

Окремі заняття будуються за методом так званих KWHL-графіків. Викладачі з'ясовують, що група знає (**k**now), що вона хоче (**w**ant) знати і, нарешті, чому навчилась (**l**earned). Крім того, вони встановлюють, як саме вона хоче цього навчитися і чого досягти (**h**ow to learn and **w**hat for). Ідеться, безумовно, про засвоєння компетенцій, які, на думку Ноулза та його послідовників, доросла людина розраховує негайно застосувати і зразу ж

побачити, яку користь несе для неї набуте нове знання. Тому структура занять і курсів має постійно демонструвати практичну цінність засвоєних знань.

Ясно, що такий підхід може викликати критику за зайвий прагматизм. Однак кожен другий дорослий учень з тих, хто кинув навчання у коледжі протягом першого року (31%), серед інших чинників, які сприяли цьому рішенню, називає розчарування у практичній цінності і корисності знань для майбутньої роботи. На першому місці з чинників – брак грошей та часу на навчання (38%).

Принциповим є урахування життєвого досвіду (побутового, соціального, професійного) дорослої людини в її навчанні, а також у навчанні співучнів.

В американських програмах для дорослих до 70% займають завдання, які виконуються парами або мікрогрупами, учасники яких мають різні навички та компетенції і, відповідно, взаємодоповнюють і навчають один одного.

Нарешті, для нас принципове значення мають дані про широке впровадження нових форм дистанційного навчання, зокрема, онлайн-курсів, у систему навчання дорослих. Це робиться для обмеження впливу часових, просторових, побутових, соціальних чинників (віддаленість від дому, дефіцит часу із-за сімейних обставин, необхідність працювати і вчитися одночасно тощо) на успішність навчання дорослих. Відповідно до статистики World Education популярність онлайн-курсів за останні чотири роки зросла у 3,2 рази в основному за рахунок дорослих студентів, які обирають один онлайн-курс на семестр, тоді як молодь – у середньому один курс на рік.

Не важко помітити, що сучасні психолого-педагогічні «тренди» навчання дорослих, визначені як вітчизняними, так і зарубіжними ученими, неявно ґрунтуються на указаному вище розумінні інтелектуального розвитку дорослих, закономірностях розвитку в цьому віці нових компетенцій і метакогніцій. Йдеться про психолого-педагогічні властивості проектування і створення відповідних навчальних (розвивальних) середовищ (Brookfield, 1986; Draves, 1997; Mitchell; Vella, 1994).

Проаналізуємо відповідні підходи з точки зору інтелектуального розвитку дорослих. Найважливішою сучасною «фішкою» навчання дорослих, як ми уже вказували вище, вважають залучення учнів до планування та імплементації власної учіннєвої діяльності. Цей процес починається з оцінки потреб, при якій цільова аудиторія допомагає визначати програмні цілі, і продовжується протягом усього періоду учіннєвої діяльності до фази оцінки. Він відповідає аспекту ініціації інтелектуальної діяльності, яким є самостійне бачення і постановка задачі в діяльності (Mitchell).

Наступний принцип – це підхід до досвіду дорослого учня як до навчального ресурсу (тобто орієнтація на інтелект дорослого, який розуміється як форма ментального досвіду). Адже готовність до учіння виростає саме із життєвих або професійних задач і проблем. Конкретні життєві ситуації і перспективи, які дорослі приносять до навчального класу, можуть безумовно створити багатий резерв для навчання.

Ще один важливий принцип - культивування так званого самоуправління в учня, яке, безумовно, тісно пов'язане з самопроекуванням і саморозвитком.

Цей аспект розглядається як характеристика дорослості, однак не всі дорослі, на жаль, характеризуються ним однаково. Крім того, оскільки дорослі звикли до навчального середовища, яке управляється вчителем, вони можуть свідомо не розповсюджувати самоуправління з інших обставин (скажімо, трудових, життєвих) на обставини навчання. Тому навчання дорослих має бути орієнтовано на розвиток суб'єктів з потенціалом самоуправління, або, інакше, самодостатніх (емпауерментних) дорослих. Тоді вони починають «розглядати себе як проактивних та ініціативних суб'єктів, які задіяні у постійному перетворенні своїх власних відносин у світі праці та соціальних обставин, а не реактивних індивідуумів, які знаходяться під неконтрольованим тиском обставин» (Vella, 1994). Інакше кажучи, навчання дорослих має бути орієнтоване на становлення внутрішнього локусу контролю, відповідальності і готовності до подальшої самоосвіти і саморозвитку. Як відомо, в процесі такого становлення принципову роль відіграє така інтелектуальна метакогніція, як рефлексія.

Важливим є створення психологічного клімату, який надихає і підтримує учіння. Відповідне середовище характеризується довірою і взаємною повагою між учителем і учнями, підвищує самооцінку. При цьому середовище не є вільним від конфліктів, однак конфлікти вирішуються таким чином, що для учня з'являються нові перспективи, інакше кажучи, використовуються інтелектуально-творчі підходи до вирішення конфліктів.

Нарешті, до процесу навчання і учіння вноситься дух співробітництва. При цьому ролі учителя й учня виявляються взаємозамінними. Ясно, що на вчителі лежить відповідальність за управління учінневою діяльністю, однак у дорослому середовищі кожен має, чому вчити і чому навчитися від інших, отже, навчання дорослих – це кооперативне заняття. Тут спрацьовує такий механізм навчання, як динамічний розподіл функцій між учнем і вчителем, який в ситуації дорослого учня може досягати свого найвищого прояву, а саме самонавчання (Vella, 1994).

У навчанні дорослих широко використовуються малі групи, адже саме адекватне структурування аудиторії дозволяє всім бути залученим до дискусії і спробувати різноманітні ролі. З іншого боку, в цьому процесі інтелект розвивається також і на ґрунті специфічних задач – задач на спілкування і спільну діяльність.

Таким чином, можна констатувати, що майже всі основні сучасні тенденції навчання дорослих, з одного боку, ґрунтуються, а, з іншого, спрямовані на створення розвивальних середовищ інтелекту дорослих. Це стосується також дистанційної підготовки вчителів і змісту відповідних навчальних курсів.

1.5. Інтелектуальний розвиток учителів у віртуальному освітньому просторі

Вирішення загальних проблем створення віртуального простору, у тому числі освітнього, невіддільне від вирішення проблем інформатизації системи

освіти, яка з одного боку відображає досягнутий рівень науково-технічного і соціально-економічного розвитку суспільства і залежить від нього, а з іншого – суттєво його обумовлює. Разом з тим постають на перший погляд несумісні з інформатизацією та широким використанням всеможливих технічних засобів проблеми гуманітаризації освіти і гуманізації навчального процесу і суспільних відносин взагалі.

Однак, з огляду на те, що одними із найважливіших гуманітарних проблем є проблеми спілкування, доступу до знань, добору оптимальних варіантів поведінки, управління технічними і соціальними процесами, контролю стану та збереження і захисту навколишнього середовища, соціального благоустрою і ін., саме інформатизація і потужне технічне оснащення суттєво сприяють гуманітаризації освіти і гуманізації навчального процесу. Виключно важливу роль відіграють телекомунікаційні системи, системи інформаційного обслуговування, довідково-інформаційні системи, системи автоматизованої розробки і прийняття рішень, системи для моделювання і імітації перебігу різноманітних процесів, системи навчального призначення тощо.

Учитель повинен розуміти, що використання комп'ютера в навчальному процесі має бути педагогічним виваженим, заснованим на гармонійному поєднанні методичних надбань минулого та сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. При цьому важливо знати, що для розв'язування далеко не всіх задач потрібно використовувати комп'ютер. Науковий аналіз творчого продуктивного мислення показує, що головним в процесі мислення є не стільки операційно-технічні процедури і програми розв'язування вже визначених задач, скільки побудова зразка проблемної ситуації, висунення гіпотези, здогадка, формулювання проблеми, постановка задачі. Сучасний розвиток програмного забезпечення комп'ютерів досяг такого рівня, коли в багатьох випадках алгоритм досягнення мети може бути побудований автоматично, вказівки комп'ютерові можна задавати в термінах шуканих результатів, а не в описах процесів, що приводять до таких результатів. Головна трудність полягає в тому, щоб кваліфіковано і точно охарактеризувати шукані результати, що висуває відповідні вимоги до загальної строгості і логічності мислення учителя – користувача].

Особливого значення в разі використання ІКТ в навчальному процесі набуває врахування і розвиток неформалізованих, творчих компонентів мислення: реалізація проблемної ситуації чи постановка задачі; самостійне вироблення критеріїв добору потрібних операцій, використання яких приводить до розв'язку; генерація здогадок та гіпотез в процесі пошуку основної ідеї щодо способів відшукування розв'язку (наукова, художня, технічна фантазія, що не зводиться до комбінаторики та генерації випадкових станів); матеріальна інтерпретація формального розв'язку і ін. (Зинченко, 1986)

Слід пам'ятати, проте, і про можливі негативні наслідки нераціонального використання засобів ІКТ в навчальному процесі, надмірного захоплення моделюванням, програмуванням і т.д., намагання випередити природний розвиток дітей. Особливо це стосується молодшої школи.

Інформатична культура суспільства і людей не повинна знижувати

гуманітарну культуру, яка принципово впливає на розвиток інтелекту вчителя і є однією із найважливіших її складових. Культура спілкування і взаємин такою ж мірою, як і праця учителя, служать засобом розвитку свідомості, яка за своєю природою і способом здійснення діалогічна. В процесі роботи з автоматизованими інформаційно-комунікаційними системами людина не може отримати тих відчуттів, емоцій, знань, які вона отримує під час безпосереднього вивчення і осмислення явищ природи, спілкування з людьми, тваринами, пізнання оточуючого світу, всеможливих проявів реального життя, яке відіграє головну роль у вихованні і розвитку людини. Значною мірою інформатизація навчального процесу сприяє вирішенню проблем його гуманізації, оскільки з'являються можливості значної інтенсифікації спілкування вчителя і учнів, врахування індивідуальних нахилів і здібностей дітей та їх розвитку, розкриття творчого потенціалу учня і вчителя, диференціації навчання у відповідності до запитів, індивідуальних особливостей, нахилів і здібностей дитини, подолання відцурання дитини і вчителя від навчальної діяльності і одне від одного, звільнення дитини і вчителя від необхідності виконання рутинних, технічних операцій, надання їм всіх можливостей для розв'язування пізнавальних, творчих проблем. Разом з тим, з огляду на значну інтенсифікацію навчального процесу і спілкування учнів з вчителями та між собою, роль вчителя не тільки не зменшується, а, навпаки, суттєво зростає, оскільки інтенсифікується і управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, значно збільшується кількість ситуацій, в яких потрібне втручання вчителя, інтенсифікуються зворотні зв'язки з учнями.

Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій дає можливість значно підвищити ефективність осмислення і засвоєння повідомлень і даних, що циркулюють в навчально-виховному процесі, за рахунок їх своєчасності, корисності, доцільного дозування, доступності (зрозумілості), педагогічно доцільної надлишковості, оперативного використання джерел навчального матеріалу, адаптації темпу подання навчального матеріалу до швидкості його осмислення і засвоєння, врахування індивідуальних особливостей учнів, ефективного поєднання індивідуальної і колективної навчально-пізнавальної діяльності, методів і засобів навчання, організаційних форм навчального процесу, що значною мірою сприяє вирішенню проблем його гуманізації. Тут невіддільним є врахування основних принципів сучасної психології: нероздільна єдність свідомості і діяльності, трактування пізнавальних процесів як форм діяльності, врахування рівнів психологічного розвитку, індивідуальності учнів, орієнтувальної основи дій, проблемності в навчанні, а також врахування ролі людських факторів, зокрема таких як діяльність, свідомість, особистість, які є свого роду характеристиками зв'язків і стосунків людини з іншими людьми, із суспільством, світом, роботи з технікою, небезпечності передчасної і надмірної "символізації" світу, що може призвести (за словами В.П. Зінченка) дитину до втрати її наївного реалізму, а дорослого до втрати предметності його діяльності, всіх її складових аж до прийняття рішення, яке повинно бути предметним, осмисленим актом (Зинченко, 1986).

В зв'язку з наведеним слід особливу увагу приділяти самостійній роботі учнів, яка є особливо суттєвою у дистанційному і змішаному навчанні. Така робота є важливою складовою пізнавальної діяльності, оскільки знання здобуваються лише через власну пізнавальну діяльність у різних її видах і формах (Дистервег, 1956). В зв'язку з цим нагадуємо слова відомого німецького педагога А. Дистервега: «Розвиток та освіта жодній людині не можуть бути передані або повідомлені. Кожен, хто бажає до них долучитись, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власним напруженням» (там само). Разом з тим вчитель повинен чітко контролювати самостійну роботу учнів, здійснювати управління нею, спрямовувати її у відповідності до цілей навчання і виховання, педагогічно виважено поєднувати самостійну роботу учнів з роботою в класі, з різними формами колективної роботи, враховуючи індивідуальні особливості учнів, здійснюючи відповідну диференціацію навчання.

При цьому слід мати на увазі, що надмірна кількість різних повідомлень і даних шкідлива, як у житті, так і у навчанні. Надто багато зайвих повідомлень так само обеззброює людину, як і їх недостатність та невчасність. Тому необґрунтоване, педагогічно не виважене використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі може виявитись не лише не ефективним, а навіть шкідливим і згубним для правильного розвитку дитини та її здібностей. Вивчення і обґрунтування необхідних напрямків використання ІКТ в навчальному процесі слід вважати одними з найважливіших педагогічних проблем, зокрема проблем гуманізації навчального процесу (і всієї освітньої системи) та гуманітаризації освіти. Розв'язання цих проблем є соціально-значимими завданнями педагогічної науки. Теж саме стосується підготовки вчителів з інформатики.

Важливу роль відіграє використання сучасних ІКТ в фундаменталізації знань, різносторонньому і ґрунтовному вивченні відповідної предметної галузі, формуванні знань, необхідних для обґрунтованого пояснення причинно-наслідкових зв'язків досліджуваних процесів і явищ, пізнання законів реальної дійсності. Фундаментальні знання мають важливе значення для прикладних досліджень, а потреби повсякденної практичної діяльності людей викликають і стимулюють відповідну пізнавальну діяльність, спрямовану на розкриття законів фундаментального характеру, що в свою чергу є одним із аспектів гуманітаризації освіти.

Інформатика – комплексна дисципліна, до теоретичних основ якої слід віднести філософію, психологію, педагогіку і особливо математику, - зокрема математичну логіку, обчислювальну математику, математичну статистику і теорію ймовірностей, теорію алгоритмів, дискретну математику, теорію графів, основи теорії і методів оптимізації, статистичне моделювання, конкретну математику, математичне програмування, теорію штучного інтелекту і ін., математичну інформатику, фізику – що є складовими математичних основ інформатики, мікроелектроніку, аналіз і синтез електронних схем, нанотехнології, комп'ютерну інженерію, комп'ютерні мережі, телекомунікації, адміністрування комп'ютерних систем і мереж, програмування – імперативне,

декларативне, об'єктно-орієнтоване, візуальне, функціональне тощо. Останнє має принципове значення для участі вчителів у створенні дистанційних та Інтернет-курсів.

Тому на інформатичних спеціальностях в педагогічних університетах і при підвищенні кваліфікації теоретичні основи інформатики (філософія, педагогіка, психологія, математика, фізика, теорія алгоритмів і ін.) та програмування мають вивчатися навіть більш фундаментально і на не менш високих теоретичних рівнях, аніж на інших спеціальностях як гуманітарних, так і природничо-математичних.

Важливого значення набувають проблеми інтеграції навчальних предметів, зокрема математики, фізики, інформатики і інших, з одного боку, і диференціації навчання у відповідності до нахилів, запитів і здібностей учнів, з іншого боку. Вивчення загальних властивостей інформаційних процесів, законів і правил пошуку, створення, зберігання, аналізу, систематизації, опрацювання, передавання, подання, використання всеможливих повідомлень і даних, до деякої міри вирішує проблеми такої інтеграції. Проте інтеграція математики і інформатики та інших предметів не може бути зведена до їх механічного об'єднання в тому вигляді, в якому вони існують. Потрібна розробка якісно нового змісту навчальних предметів та методичних систем їх навчання із новими цілями, змістом, методами, засобами, організаційними формами і результатами навчання, що вимагає ретельних психолого-педагогічних і методичних досліджень, експериментів і розробок.

Слід зауважити проте, що проблеми гуманітаризації освіти, інтенсифікації навчання і гуманізації навчального процесу, активізації спілкування вчителя і учня і збільшення питомої ваги самостійної, дослідницького характеру навчальної діяльності, зокрема, у дистанційному форматі, фундаменталізації знань і надання результатам навчання практичної значимості, інтеграції навчальних предметів і диференціації навчання у відповідності до індивідуальних запитів, нахилів і здібностей учнів, забезпечення базових рівнів знань з різних навчальних дисциплін тісно між собою переплітаються і повинні вирішуватися комплексно, як цілісна система невіддільних одна від одної проблем.

Слід підкреслити, що широке педагогічно виважене впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для комп'ютерної підтримки навчально-пізнавальної діяльності тих, хто здійснює навчання – тобто тих, хто навчає, і тих, хто навчається – ніяк не означає, що така людська активність, як навчально-пізнавальна діяльність, стає і може називатися електронною, коректніше було б термін e-learning тлумачити як «навчання з використанням електронних засобів навчального призначення». Це жодною мірою не суперечить змісту понять навчання, як діяльність, і засоби навчання, що використовуються в процесі здійснення тієї діяльності.

В умовах широкого використання засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі, інтеграції предметів і фундаменталізації знань, тобто розширення і поглиблення їх теоретичної бази, інтенсифікації навчального процесу і спілкування вчителя і учнів, активізації

пізнавальної діяльності учнів значно зростають і узагальнені вимоги до професійної підготовки вчителя, до обсягу його знань, культури мови, спілкування, поведінки. Вчитель повинен мати до певної міри універсальні, фундаментальні знання, щоб мати можливість ефективно в педагогічному плані використовувати в навчально-виховному процесі засоби сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, створювати для дітей умови для повного розкриття їхнього творчого потенціалу, нахилів і здібностей, задоволення запитів і навчально-пізнавальних потреб.

Головними діючими особами в навчальному процесі залишаються учні і вчитель. Комп'ютери ж разом з усім програмним забезпеченням, інформаційними матеріалами і засобами зв'язку, дистанційними, гібридними та вбудованими курсами – лише засоби їхньої діяльності. І тільки від обізнаності і майстерності вчителя залежать ефективність і результативність навчально-пізнавальної діяльності учнів. Як відомо, знання здобувають лише власними пізнавальними зусиллями, власною пізнавальною діяльністю. Тому рівень професійних компетентностей учителя залежить в першу чергу від його власної діяльності, але безумовно і від наявності умов і засобів для здійснення цієї діяльності.

Розділ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЖИТТЯ ДОРΟΣЛИХ ЗАСОБАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ У ВІРТУАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

2.1. Проблема психологічної якості життя у сучасному суспільстві

Досить тривким є міф про те, що психологічна якість нашого життя не в наших руках, що це наслідок зовнішніх обставин, дій влади, тощо. Цей та інші міфи, через які ми втрачаємо мотиваційний імпульс працювати над покращенням нашого життя, є наслідком нашої психологічної культури, культури мислення, культури виборів, або, краще сказати, її відсутності.

Ми будемо говорити більше про “Психологічну якість життя”: вона походить від поняття «Якість життя» - це ступінь задоволення матеріальних, культурних і духовних потреб людини. Визначається порівнянням фактичного рівня задоволення потреб із базовим за допомогою:

1. суб'єктивної самооцінки: відчуття і оцінка;
2. зовнішньої об'єктивної оцінки, визначається нормативними та статистичними характеристиками.

Поняття «якості життя» включає в себе як об'єктивні, так і суб'єктивні критерії, що характеризують фізичний, психічний і соціальний добробут, сукупність яких становить здоров'я — інтегральний показник, який містить функціональні критерії, симптоми, пов'язані з захворюваннями, психічний стан (депресія, збудження, тривога, соціальна активність, тощо).

Всесвітня організація охорони здоров'я визначає якість життя, як сприйняття свого положення в житті, залежно від культурних особливостей і системи цінностей, в зв'язку з їхніми цілями, очікуваннями, стандартами, турботами. ВООЗ оцінює якість життя по таких параметрах:

1. фізичні: енергійність, втома, фізичний дискомфорт, сон і відпочинок;
2. психологічні: самооцінка, концентрація, позитивні емоції, негативні переживання, мислення;
3. ступінь незалежності: повсякденна активність, працездатність, залежність від ліків і лікування;
4. життя в суспільстві: повсякденна активність, соціальні зв'язки, дружні зв'язки, суспільна значущість, професіоналізм;
5. навколишнє середовище: житло та побут, безпека, дозвілля, доступність інформації, екологія (клімат, забрудненість, густонаселеність);
6. духовність і особисті переконання.

В психологічну якість життя потрапляють 2, 4 та 6 прямо, і, опосередковано, інші критерії.

В нашій країні ці критерії потребують суттєвого покращення: 2007 року Україна за якістю життя посіла 57 місце серед 63 країн світу [20]. У рейтингу країн Україна на 62 місці з охорони здоров'я; на 52 місці з добробуту; на 49 місці з довкілля разом з Азербайджаном, Білоруссю, Грецією, Ісландією, Росією, США, Угорщиною і Чехією; на 44 місці з суспільства разом з Естонією, Македонією, Пакистаном, і Уругваєм; та на 34 місці з освіти разом з Литвою,

Росією і Чилі.

Якість життя в Україні — одна з найгірших серед усіх європейських країн, а також усіх країн колишнього СРСР, які увійшли до рейтингу. Така оцінка відповідає результатам аналогічних досліджень авторитетних міжнародних організацій: Україна посідала 78 місце зі 177 за Індексом людського розвитку ООН, 98 зі 111 за Індексом якості життя журналу The Economist і 174 із 178 за Індексом щастя Фонду нової економіки. Однак за рейтингом журналу «Newsweek», що опублікований у серпні 2010, Україна серед 100 найкращих країн світу займає 49 місце, випереджаючи зокрема Росію (51 місце) та Білорусію (56 місце).

Тому, дане питання є нагальною проблемою для науковців нашої країни та країн з аналогічним станом. Ми займаємося психологічною компонентою якості життя, яку пов'язуємо з культурою мислення, поведінки, розвиненою психологічною культурою. В країнах, де ці компоненти розвинуті на достатньому рівні, психологічна якість життя (вона досліджується суб'єктивно – за оцінками і відчуттями) є високою, люди відчувають себе задоволеними і успішними. Наші розробки присвячено підвищенню рівня психологічної якості життя.

Ми довгий час досліджували міфи, які заважають в досягненні такої успішності і її наслідків - задоволення власним життям: провели масштабне опитування (більше, як 3 000 респондентів) та 15 фокус груп з різними учасниками (студенти, молодь (21-30), 55+, бізнес, державні службовці, психічні розлади, осуджені, статусні, відомі особи), результатом стало об'єднання цих думок-міфів, які заважають підвищенню психологічної якості життя в групі, тотожні по психологічному наповненню (див. табл. 1.)

Таблиця 2.1. Групи помилкових думок, що ведуть нас до неуспіху, до зниження психологічної якості життя

Зовнішні фактори		Внутрішні фактори	
1. Результат	2. Певні обставини	3. Процес	4. Стан
1.1. Підміна понять: успіх - то талант, перемога, виграш, геніальність, слава, влада, статус і т.п. Успіх – то встигнути реалізуватися. Не кожний хотів би жити як Ван Гог, але наслідками його Генія (вже визнаного та зрозумілого) ми хочемо користатися.	2.1. Пощастило. Виграш випадковий. Успіх – то раз і готово. Короткострокові очікування. Легкі перемоги – або відмова від зусиль задля покращення власного життя.	3.1. Наполеглива праця приведе до успіху обов'язково! 10 тисяч повторів і все буде добре! Інколи важливо - ЩО повторювати, якщо повтори не мають попередньої аналітики, змін у поведінці, то це не завжди приведе до покращення.	4.1. Успіх – то відсутність програшів/ 100% точність, абсолютизація я. Що приводить до зниження ініціатив, активностей. Статистично навпаки.

<p>1.2. Успіх - то результат... зовнішнє замість внутрішнього. Тоді як процес, зусилля, стан є не менш важливими.</p>	<p>2.2. Успіх є унікальним, його не можна повторити, що означає: є люди, народжені бути невдахами або успішними. Статистика заперечує данє твердження.</p>	<p>3.2. Я не успішний, бо не хотів. Хочеш? Буде! Вимірення своїх зусиль по досягненню власними бажанням. Тут не враховано захисні механізми, психотравматизацію, яка не дає людині “побачити” ЯК зміни реалізовувати і де.</p>	<p>4.2. Успішні завжди обирають найкращий варіант. Безстрашність – ризик. Статистика заперечує даний пункт. На кожне успішне рішення є в 10 – 100 разів більше неуспішних. Це детально оцінено у феномені “помилка виживших”</p>
		<p>3.3. Вибір не свого успіху. Запозичена мета. Еталони успіху - конкретне бачення успіху, не свого масштабу. Тобто – успіх. Це як Джобс, Гейтс, Рокфелер, тощо.</p>	<p>4.3. Страх. Плата за успіх. Проблеми після успіху – СИНДРОМ ДОСЯГНЕНН Я УСПІХУ. Коли настає спустошення після досягнення.</p>

Ці міфи народжені з неточного мислення, з когнітивних помилок – інтерпретувань. Зі звички «споживати» ростуть стереотипи суспільства, замість аналізу, критичної їх переробки, тобто через відсутню культуру мислення. Ці міфи працюють як захист, коли страхів більше, від задоволення, яке ми очікуємо від успіху. Тут доречним буде згадати закон очікування Віктора Врума: людина робить лише те, де є висока ймовірність успішного завершення. Тобто, людина **ХОЧЕ** почати робити щось, за Врумом – вмикається мотиваційний імпульс, такий собі дозвіл на витрачання власного часу, зусиль та емоцій у досягненні мети, це стається, коли в балансі наступні змінні складові:

- очікування того, що зусилля дадуть бажані результати;

- очікування того, що за досягнутими результатами послідує винагорода;

- валентність (очікувана цінність винагороди).

Але ситуаційний рівень сприйняття альтернатив не буде фіксованим, а буде варіюватися. Тобто, коли ми не віримо у власні зусилля, або винагорода не є цінною для нас, або витрати завеликі, то будь-які досягнення не будуть вважатися нами як успіх, хоча вони можуть виглядати такими ззовні.

Але чому так, давайте розберемося: вибір, це складний психологічний феномен, який має в собі інші складові, певну етапність, свої пастки. Почнемо з того, щоб ЗРОБИТИ вибір, потрібне те, що називають “воля”.

Аристотель бачив в основі вибору - Волю, особливу форму причинності. Його підхід часто використовується і сьогодні. У. Джеймс розвивав тему вольової дії як перехід від наміру до його реалізації, від думки до дії. На початку 20 століття тему волі доповнили Н. Ах, К. Левін і Л. Виготський. Дія на основі вольового акту здатна долати суттєві перешкоди; в результаті цього подолання дієвість прийнятого наміру навіть посилюється, в чому Н. Ах вбачав сутнісну ознаку вольового акту.

К. Левін у своїй теорії динаміки дії на основі напружених систем першим подолав розрив між вольовими і мотиваційними процесами. Він експериментально показав, що свідомо прийняті наміри («квазіпотреби» - те ж саме фінансове становище, або психологічна якість життя), незалежно від їх походження (вони можуть бути наслідком отриманих інструкцій, витікати зі сфер уяви), впливають на протікання дії так само, як справжні потреби, породжуючи мимоволі діючі динамічні сили, керуючі протіканням дії. Згідно теорії Виготського, сутність психологічного розвитку людини полягає в поступовому оволодінні своєю поведінкою і перетворенні психічних функцій в довільні. Механізмом цього оволодіння виступає соціальна взаємодія: дитина навчається від дорослого, і середовище є джерелом наступних еталонів поведінки. Але довільне керування своєю поведінкою не носить характер прямого впливу, а є опосередкованим; до ситуації підключаються додаткові знакові стимули-засоби.

Маргарет Тетчер казала: «Пристрасть до перемоги палає в кожному з нас, але Воля до перемоги - питання тренування. А спосіб перемоги - питання Честі!». О.М.Леонт'єв пропонував обговорювати деякі характеристики вольових процесів, вольових дій, як він наголошував, через диференціацію від невольових. Це звичайний крок наукового аналізу. Насамперед, вольовим актом можна називати дії або процеси, що є цілепідлеглими. Під ціллю розуміється деякий передбачуваний усвідомлений результат, до якого має привести дія (успіх). Групи досягнень: мимовільні (до них відносяться автоматичні, інстинктивні, імпульсивні дії, тобто, дії по прямому спонуканню, дії під впливом афекту, пристрасті) і навмисні, довільні, тобто, цілепідлегли.

Потрібен вибір. Наприклад, вибір бути більше задоволеним власним життям – у будь-якому аспекті. Потрібна мета. Воля є тільки там, де цілепідлегла дія відбувається в умовах вибору між двома або багатьма можливими діями – особисте життя або робота? Хороша платня або цікава

робота? Вибір, прийняття рішення є ознакою вольової дії. Власне, про що ми і будемо говорити далі. І ми можемо помилятися у трактуванні виборів, через що інколи, людина не досягає задоволення при досягненні мети, хоча би і проявила волю і рішуче діяла.

Якщо дія відбувається безперешкодно, вона не може бути вольовою, навіть коли вона з вибором і з прийняттям рішення. Внутрішнє або зовнішнє. Успіх через волю - випадкове везіння без прийняття рішення. Вольові дії завжди полімотивовані. При цьому можуть усвідомлюватися не всі мотиви. Якщо ні, то виникає проблема вольового вибору, ми можемо віднести конфлікт між спонуканнями та свідомими рішеннями та оцінками (боротьба мотивів), перехід від прийнятого рішення до початку його реалізації (ініціація дії), посилення недостатнього спонукання до дій, що оцінюються як необхідні (мобілізація), подолання перешкод по ходу дії (наполегливість), стримування безпосередніх імпульсів і спонукань (самоконтроль).

Наприклад, успішна людина – то фінансово забезпечена людина. І починається робота заради того, аби я відповідав нормам обраного еталону, але без аналізу мотиву: нащо мені ця користь? Задля чого я це роблю...

Виходить, що вибір – яку діяльність мені обрати, яке досягнення стане успіхом, проходить невидиме, але масштабне поле випробувань. І тому зрозуміло, що багато хто не витримує, відмовляється від виборів або обирає варіант компромісний, який здається легшим, доступнішим. Згадаймо нашу таблицю – чому ми відмовляємося? Які думки дають нам дозвіл на “відступити”?

І ми не можемо звинувачувати людей в такій поведінці, бо на перший погляд, у короткостроковому тренді це ввижається нам легшим, більш виграшним, “Хай я і не виграю всі призи, але і не втрачу”. Але у довгостроковому тренді, у тренді життя, головної ідеї його, власної реалізації та збагачення людства своїм внеском – це програш.

Наступною проблемою неуспішних виборів є думка, що внутрішня мотивація більш складна, і очікування зовнішньої мотивації. Сьогодні проблема волі в психології остаточно розчинилася в проблемі мотиваційної та смислової регуляції і втратила самостійний статус. Її місце зайняли дослідження суб'єктивної причинності і самодетермінації, початок яким було покладено відкриттям в 1950-х рр. локусу контролю - індивідуальної характеристики особистості, що відбиває ступінь, в якій людина сприймає як причину своїх дій, успішних і неуспішних, себе самого або зовнішні обставини (Дж. Роттер), тобто тут ми можемо рахувати неуспішні вибори, які зроблено під впливом зовнішнього тиску, без належного опрацювання індивідом.

Але це ще не все, що лежить на заваді нашої життєвої успішності. Яким чином ми робимо вибір? Що є неусвідомленим наказом вважати той чи інший вибір гарним, корисним або ні? Теорія психологічної установки грузинського психолога Д. Н. Узнадзе запевняє нас, що вибір часто зроблено вже перед вибором. Узнадзе пише, що при вольовому управлінні джерелом діяльності або поведінки є не імпульс актуальної потреби, а щось зовсім інше, що іноді навіть суперечить потребі. Спонукання до будь-якої дії він пов'язує з наявністю

установки до дії (наміром). Ця установка, що виникає в момент прийняття рішення і що лежить у основі вольової поведінки, створюється уявною ситуацією. За вольовими установками ховаються потреби людини, які хоч і не переживаються в даний момент, але лежать в основі рішення про дію, в якому також беруть участь процеси уяви і мислення.

Я можу порівняти установки з баняком, високотехнологічною каструлею з невеличкими отворами для очей, яку я ношу на голові, не знімаючи, і сприймаю світ через “каструльний тест”, обираючи людей і ситуації по аналогії: такі ж як у мене каструлі? В горошинку? О, то добре. Якщо в когось на голові друшляк, то таке мені здається жахливим.

Таким чином, вольовий акт завжди пов'язаний з додаванням зусиль, прийняттям рішень та їх реалізацією. Для вольового акту характерна наявність продуманого плану здійснення будь-яких дій. Вольовий акт характеризує посилену увагу до дії і відсутність безпосереднього задоволення, яке отримується в процесі й у результаті його виконання (мається на увазі емоційного, а не морального задоволення).

Л. С. Виготський писав, що свобода волі не є свобода від мотивів. Вільний вибір людини між двома можливостями визначається не ззовні, а зсередини самою людиною. Він поставив питання про те, що зміна сенсу дії змінює і спонукання до нього (ідея, пізніше розвинена А. Н. Леонтьєвим в «змістоутворюючих мотивах»).

Є ще міфологеми групи “обрані долею”. Не всі можуть бути успішними – не в усіх є щось. Успіх є унікальним. Це не так. Всі ми маємо запаси часу, енергії, сил та знань аби досягти багато чого з власних бажань - стати успішними у їх досягненні. За нашим дослідженням, яке тривало з 2011 до 2013 року ми переконалися, що за правильним керуванням власною поведінкою і власним мисленням людина здатна реалізувати власні Мрії. Але нашим учасникам часто був потрібен зовнішній стимул, в ролі якого виступала програма “Успіх”, де людина входила в проект, а потім, задля того, аби там залишитися, повинна була виконувати завдання, робити те, про що знала. Близько 20% людей не змогли і в такому стимулюючому оточенні змінити власне життя, звички, але майже 80% досягли успіху.

Таблиця 2.2 Порівняння результатів по розвитку груп різного формату

	<i>Живий формат</i>		<i>Дистанційний формат</i>	
	До	Після	До	Після
Самовідчуття себе, «величина» себе, сильний образ себе - як я зараз себе описую, я який \ яка?	-1,7	4,9	2,1	4
Наскільки зараз моє життя відповідає моїм цінностям, наскільки частіше \ рідше я	1,6	5,9	2,5	4,5

переживаю ситуації, в яких я відчуваю, \ перебуваю у згоді з моїми цінностями				
Мої здібності в обраних моделях на скільки стали більше \ менше: В цілому:	-0,09	4,2	1,7	2,7
1. Фінансова модель	1, 1	5,7	1,3	3,5
2. Комунікативна карта	4,09	5,27	2,7	3,8
3. Карта психотравм. Сценарій мого життя та обмеження	-3,09	2,27	1,5	2,1
4. Сімейні ролі, порядок народження.	0,72	3,63	1,2	1,8
5. Вікова карта, вікові трансформації.	-1,63	4,54	1,6	1,6
6. Фізіологічна карта, психосоматика.	1,27	6,45	1,5	1,7
7. Гендерна модель	0,63	4,27	1,5	2,3
8. Мотиваційно-ціннісна карта.	1,54	5,9	1,6	1,7
9. Емоційна карта "звичних емоцій"	-0,45	5	1,4	2,2
10. Модель професійної реалізації.	2,54	5,27	1,4	1,6
Наскільки регулярно я працюю: для реалізації поставлених у проєкті цілей, для саморозвитку	Майже не працюю	3,5 днів на тиждень	1 день на тиждень	2,5 днів на тиждень
Люди в моєму оточенні зараз менш успішні (-), на моєму рівні (0), більш успішні (+) Порівняння з минулим	0	+	+	+

Дана таблиця показує, як змінюється якість життя людей, що займаються цими змінами регулярно. У “живому” спілкуванні більший розбіг оцінок, що ми пов’язуємо з більшою щирістю при спілкуванні з живим куратором, в дистанційному форматі деякі учасники відмічали, що спочатку ставили оцінки “не розуміючи”, без пояснень. Наше дослідження довело, якщо людина робить невеличкі кроки наполегливо та регулярно, то вона має здатність досягти тої мети, мінімальна регулярність занять нами визначена як матриця 5E (5 періодів: щоденно, щотижнево, щомісячно, щоквартально, щорічно), де найлегші дії

розташовано щоденно (це були роздуми про тему, збір інформації, запитання), щотижнево людина робила якісь вправи (наприклад, спостерігала за власним настроєм та відмічала спостереження смайликами на холодильнику, в щоденнику, тощо), щомісячно це була психотерапевтична робота з виконанням певних вправ – звітах по самостійній роботі, кожні три місяці учасники заповнювали щоденник самоспостереження, де відмічали динаміку. Тут ми допомагали у створених нами віртуальних спільнотах, дистанційних курсах, блогах відеоблогах, тощо. Ми визначили, що така регулярність (3-4 рази на тиждень) дала нашим учасникам можливість перейти “рубікон” звичного стилю життя і покращити психологічну якість власного життя. Час на зміну цього становить 1.5 роки в середньому. В нас є випадки, коли люди змінили на краще своє життя або його аспекти, і їм знадобився саме цей час, ми вважаємо це нашим важливим відкриттям і з радістю ділимося з вами. Наші учасники прийняли рішення змінювати власне життя, і у них вийшло.

«Кращі рішення приймає той, - продовжує Баумейстер, хто знає, коли НЕ МОЖНА собі довіряти». Втома від прийняття рішень - це новітнє відкриття, пов'язане з явищем так званого «виснаженого ЕГО» - термін, створений соціальним психологом Роєм Ф. Баумейстер (Roy F. Baumeister, 2007).

Виснаживши свої розумові сили, ви неохоче йдете на компроміси, пов'язані з прийняттям складних рішень. В решті частини тваринного світу - хижак і його жертва не ведуть тривалих переговорів. Пошук компромісних рішень - це складне, притаманне людині вміння, і тому воно погіршується першим при виснаженні сили волі. В цьому випадку людина стає, так званим когнітивним скнарою, що економить енергію.

Спірс та інші дослідники підтверджують, що даний тип втоми від прийняття рішень є основною причиною загрузнення людей в бідності і до теперішнього часу не береться до уваги. Слабкий фінансовий стан змушує їх до прийняття такої кількості компромісних рішень, що у них зовсім не залишається сили волі на те, щоб присвячувати себе навчання, роботі та іншим справам, які могли б дозволити їм перейти в середній клас.

Важко точно сказати, наскільки сильний вплив цього фактора, але немає ніяких сумнівів щодо особливо гострих проблем з силою волі у малозабезпечених. Різні дослідження неодноразово підтверджували зв'язок між низьким рівнем самоконтролю і низьким достатком, а також безліччю інших проблем, включаючи слабкі успіхи в школі, розводи, злочини, алкоголізм і погане здоров'я. Втрата самоконтролю привела до виникнення поняття «недостойних бідних», втіленого в образі матері, яка отримує допомогу на дитину, яка витрачає продовольчі талони на покупку сурогатних напівфабрикатів, але Спірс закликає до співчуття щодо тих, хто змушений цілими днями приймати рішення, перебуваючи в лещатах скромного бюджету.

В одному дослідженні він виявив, що коли заможні і незаможні відправляються за покупками, останні частіше під час цього походу «перекушують». Схоже, це служить підтвердженням їх слабого характеру - зрештою, вони могли б заощадити гроші і підвищити якість свого харчування, якби їли вдома, а не купували готову їжу типу булочок «Чіннабонс»

(Cinnabons), що також є причиною підвищеного ожиріння серед людей з низьким достатком.

Виявилось, що бажання - це норма, а не виняток. Половина випробовуваних відчували якесь бажання при спрацьовуванні сигналу: перекусити, побайдикувати, висловити все своєму начальнику; а чверть повідомили, що бажали чогось за останні півгодини. Багатьом з цих бажань вони намагалися протистояти і, чим більше сили волі витрачали, тим вірніше піддавалися наступній спокусі. Стикаючись з черговим бажанням, в результаті якого виникає якийсь внутрішній конфлікт типу «хочу, але не варто було б», випробовувані піддавалися йому більш охоче, якщо недавно їм вже доводилося «відбиватися» від якихось спокус, а особливо, якщо перерва між ними був невелика.

Проаналізувавши результати, дослідники прийшли до висновку, що в середньому на протистояння бажанням йде близько 3-4 годин на добу. Іншими словами, якби можна було прочитати думки чотирьох або п'яти осіб в будь-який момент часу, то ми б обов'язково виявили, що один з них чинить опір якомусь бажанню, використовуючи силу волі. Найбільш поширеними бажаннями цього «телефонного» дослідження були бажання поїсти і поспати, за ними було бажання відпочити - наприклад, зробити перерву і вирішити головоломку або зіграти в гру, замість того, щоб писати службову записку. Далі в списку бажань, яким надавали найбільший опір, слідує сексуальні потяги - трохи випереджаючи інші види спілкування типу перевірки Фейсбуку і т.п.

Згідно з розповідями випробовуваних для боротьби зі спокусами вони використовували різні стратегії. Найбільш популярна - відволіктися на щось, чи переключитися на інший вид діяльності, хоча іноді вони намагалися придушити бажання безпосередньо або просто перетерпіти. Вдавалося їм це, природно, з перемінним успіхом. Вони успішно пручалися бажанням поспати, зайнятися сексом і витратити гроші, і не дуже успішно - спокусам телебачення та Інтернету, як і всякого роду спокусам розслабитися, замість того, щоб працювати.

Кумулятивний ефект всіх цих спокус і рішень не настільки очевидний. Практично ніхто внутрішньо не відчуває, наскільки це утомливо - приймати рішення. Великі і маленькі рішення накопичуються. Що з'їсти на сніданок, де провести відпустку, кого найняти на роботу, скільки витратити - все це витрачає силу волі, і сигнальних симптомів, що вказують на її низький рівень, не існує. Виснаження ЕГО проявляється не як одне якесь почуття, а скоріше як схильність до сильніших переживань. Коли регулюючі здатності розуму слабшають, відчай і досада дратують сильніше, ніж зазвичай. Імпульсивні бажання поїсти, випити, витратити стають сильнішими (а під впливом алкоголю рівень самоконтролю падає ще нижче). Подібно тим піддослідним собакам, люди з виснаженим ЕГО скоріше вплутуються в непотрібні сучки за територію.

Приймаючи рішення, вони обирають нелогічні найкоротші шляхи і воліють одномоментних прибутків з відстрочкою платежів. Подібно

виснаженим суддям з комісії по УДЗ, вони вибирають більш безпечні та легкі варіанти, навіть коли такий вибір комусь шкодить.

Тут дехто полегшено зітхнув – чи не так? Додамо децентрованості у наше психологічне дослідження цього питання: «Наприклад, Ви пишете дипломну роботу на своєму ноутбуці, але паралельно переглядаєте Facebook... Ви обіцяєте собі, що будете дотримуватися здорового харчування і займатися спортом, але в кінці кінців лізете в коробку з цукерками або дивитеся фільм... Все це — відсутність самоконтролю», — пишуть дослідники Стенфордського університету Керол Двек (Carol Dweck) і Грег Валтон (Greg Walton) (Dweck C., Walton G., 2014).

Як запевнили автори, результат їхніх досліджень не обмежиться лише звичайними спостереженнями. Відкриття допоможе переглянути підхід в терапії для реабілітації наркоманів, діабетиків, відношення до здорового харчування і фізичних вправ. «Коли люди працюють над вирішенням напружених завдань, будь то навчання, робота чи прибирання, вони використовують свій психологічний та біологічний ресурс. Коли їхня сила волі виснажується, і у них немає більше сил виконувати роботу, вони повинні «зробити паузу» (відпочити), поки ці ресурси не поповняться. Так думають більшість психологів, але цю теорію слід переглянути», — стверджують автори.

«Популярна і впливова теорія про те, що сила волі має межу, — дуже обмежена. Ми виявили, що сила волі виснажується тільки тоді, коли ви самі так вважаєте. Думки людини впливають на її вчинки і поведінку. Різниця — в концепції волі. Вона полягає в тому, як людина інтерпретує своє почуття втоми, яке неминуче приходить після деякої кількості напруженої роботи. Коли вимоги до самоконтролю дуже високі, це впливає на схильність людей відкладати завдання на потім», — продовжив учений.

Отже, в результаті серії експериментів зі студентами двох груп протягом чверті, дослідники Керол Двек і Грег Валтон протестували молодих людей на теорію, в яку ті вірили, тобто обмежена його сила волі чи необмежена.

Спочатку і в середині чверті ці групи не дуже відрізнялися одна від одної. Але в кінці чверті, коли був потрібен високий самоконтроль і концентрація, студенти, які вірили в обмеженість своєї сили волі, почали здавати. Вони відкладали виконання завдань або відволікалися, заходячи на Facebook замість того, щоб продовжувати вчитися. Але для тих, хто вірив, що сила волі необмежена, втома нічого не значила. Вони не говорили собі «досить вчитися». Втома для них була не важлива, як казали вони, бо знали, що їм обов'язково потрібно це зробити.

Коментуючи висновки вчених про те, що «перерви не потрібні», заступник директора з академічної підтримки в Центрі викладання і навчання Адіна Глікман зазначила: «Перерва — це нагорода, це система винагороди, але я думаю, що було б розумно розказати студентам про наукову думку, що перерви не потрібні, і що всі люди володіють необмеженою силою волі, якщо тільки можуть або дуже сильно хочуть контролювати себе». У той же час Двек підкреслив: «Ми не говоримо про людей, що працюють по 10 годин. Так, вам

дійсно потрібна перерва, ви не можете працювати день і ніч. Люди, які вважають, що їхня сила волі не обмежена, звичайно ж, можуть зробити перерву і відпочити. Але ті, хто вважають, що у нього слабка сила волі, демонстрували брак самоконтролю вже після 10-хвилинного завдання».

Тобто ми маємо набір причин – ЧОМУ і ЯК ми приводимо своє життя до низького рівня і задоволення від нього також. Світ наповнений можливостями покращити власне життя, які ми не бачимо, в які не віримо, якими не користуємося, через що вони для нас і не існують.

Отже, можна вважати доведеним, що розповсюджена думка: психологічна якість життя залежить від зовнішніх обставин – є міфом, але вона змушує втрачати мотиваційний імпульс працювати над покращенням нашого життя, важливим завданням є для нас зміна нашої психологічної культури, культури мислення, культури виборів. Ці зміни ми здатні робити нескладними інноваціями: які ми вже експериментально перевірили: віртуальними групами підвищення психологічної якості життя. В країнах, де культура мислення, поведінки розвинуті на достатньому рівні психологічна якість життя є високою, люди відчувають себе задоволеними і успішними – отже і ми можемо розраховувати на подібні наслідки.

Ми виділили групи помилкових думок, що ведуть нас до неуспіху, так звані міфи, народжені з неточного мислення, з когнитивних помилок – інтерпретувань, і, як наслідок НЕТОЧНИХ виборів. Зі звички споживати стереотипи суспільства, замість аналізу, критичної їх переробки, тобто через відсутню культуру мислення. Вибір – не така проста річ, він має в собі певні етапи, вимагає певних зусиль, про що ми інформували читачів нашої розвідки.

Також, ми з'ясували, що кожен має ресурс на покращення якості нашого життя, і його треба вміти перетворити у РЕСУРС. Як це виглядає в житті: в Україні є нафта і газ – і це запас, але вони залягають на глибині 9-10 км, нашим ресурсом це стане, коли ми будемо мати засоби дістати той запас з надглибоких скважин – безпечно та економно. Треба створити інструменти для вирішення проблем. В житті простої людини – кожен міг би видобути з себе більш здоровий засіб життя, більш успішні відносини в родині або на роботі, але часто ми відносимося до того ресурсу як до нафти і газу – дуже глибоко!

Ми можемо стверджувати, що розвиток самоорганізації населення та підвищення якості життя вимагає принципово нових соціально-інженерних технологій і без створення інфраструктури підтримки позитивної суб'єктності найбільш активних людей і груп населення це не відбудеться. Оскільки хорошу перспективу показав наш механізм організації систематичної роботи з якістю життя і управлінням якістю життя, коли ми допомагали окремим людям і групам людей самим створювати собі необхідну якість життя і вводити в культуру систематичну роботу населення з власною якістю життя, то ми рекомендуємо цю експериментальну роботу поширити на більшу кількість населення. Нашими силами, в нашому річному експерименті ми змогли охопити близько 1500 осіб (від 21 – до 72 роки). На 01.03.2015 року кількість учасників проекту становила вже близько 5000.

Таке завдання, з одного боку, інтегрує всі сторони економіки та матеріального забезпечення життя людини, а, з іншого боку, дозволяє необмежено розвивати індивідуальність, створювати і культивувати соціально-культурні стилі або стилі розвитку для окремих людей і спільнот.

Ми можемо проілюструвати нашу експериментальну частину відгуками наших учасників. Ми задали їм питання після річної роботи: Яка звичка з'явилася, розвилася під час участі у експерименті і тепер приносить інші результати, кращі, зростання психологічної якості вашого життя ніж було?

1. Аналізувати власну поведінку.
2. Брати відповідальність на себе за свої бажання, діяти.
3. Бути уважним до власних станів, думок та ін.
4. Дозволяти собі себе – отримувати задоволення від свого життя.
5. Не порівнювати свої результати життя з іншими, а порівнювати себе з собою в минулому.

Ми маємо результати оцінок учасників спільноти – 60% учасників на 30% відчують зростання психологічної якості життя за рік, 20% оцінюють підвищення на 50%, 10% не бачать ніяких змін, 10% не можуть визначитися з відсотком.

Ми вважаємо наш експеримент вдалим, і маємо надію, що подібні програми стануть державними, тому що вони доказали свою ефективність при невеликих витратах. Розроблені технології можуть бути використані у навчальному процесі і спрямовуються на: популяризацію наукових положень психології, що сприяє підвищенню психологічної якості життя нашої спільноти; становлення науково-орієнтованої свідомості громадян України.

Методики можуть бути використані у науково-дослідницькій практиці для роботи з населенням та у самодіагностиці життя особистості й групи.

2.2. Особливості створення віртуального освітнього простору для дорослих

Інтелектуальний розвиток є в наш час важливою умовою становлення і самореалізації зрілої успішної особистості.

Проблемою сучасної дорослої людини є постійне збільшення мінімального обсягу знань, необхідного кожному, підвищується також потреба у суто психологічних знаннях. В протиположності цьому структура освіти дорослих не готова до такого масового та швидкого переходу. У зв'язку з цим актуальною проблемою є зміна інформаційно-репродуктивного підходу в системі освіти та розвитку дорослих новими технологіями. Для організації такої підтримки актуальним є рішення: впровадження якісних, психологічно обґрунтованих інформаційних технологій дистанційної освіти. Особливо це актуально для жителів сіл і в містах, віддалених від крупних освітніх центрів, для соціально-активних дорослих, маючих обмаль вільного часу для саморозвитку, для верств з особливими потребами. Кінцева мета інформатизації системи освіти дорослих - забезпечити сучасну якість і доступність для всіх бажаючих незалежно від місця їх мешкання і соціального статусу. Такі технології - результативний

інструмент управління інтелектуальним розвитком дорослих, ми визначаємо їх ефективність і в навчанні психологічним компетенціям.

Віртуалізація суспільства вимагає створення нових форматів навчання, додаткової освіти для дорослих. Ми розробили програму розвитку компетенцій успішності для дорослих, та випробували її в реальному та віртуальному контексті.

На базі наукового дослідження “Психологія життєвого успіху і невдачі” (Lototska 2008-2013) ми створили програму розвитку для дорослих “Успіх”(далі КУ). Після річної експериментальної роботи ми перенесли програму у дистанційний формат. Програма Дистанційного курсу розвитку УСПІХ (далі ДКРУ) побудована на проектно-технологічній парадигмі, MOODLE (ver 1.9).

Програмний продукт, розроблений відповідно до світових стандартів інформаційних навчальних систем, повинен забезпечувати такі характеристики:

1. Можливість взаємодії різних систем, тобто бути інтероперабельним, системно-інтегративним інструментом.

2. Здатність до тиражування, або повторення: можливість використовувати всі компоненти системи стільки, скільки є необхідним, що підвищує ефективність засвоєння матеріалу.

3. Адаптивність, тобто можливість включення інноваційних інформаційних технологій без перепроєктування системи і наявність вбудованих методів для забезпечення індивідуалізованого навчання.

4. Надійність, довговічність, тобто актуальність розробленим стандартам, і період ефективної роботи певний проміжок часу (від трьох років) без тотального перепрограмування.

5. Фізичну доступність: дає можливість працювати з системою з різних місць (локально і дистанційно, з учбового класу, з робочого місця або з домашнього персонального комп'ютера).

6. Інтуїтивно-зрозумілі програмні інтерфейси, що забезпечують можливість роботи людям різного освітнього рівня, різних фізичних можливостей (включаючи інвалідів), різних культур.

7. Економічну доступність, оскільки студент працює з дистанційним курсом упродовж року.

Онлайн формат КРУ дозволяє пройти програму вибірково або всю за 11 місяців, ДКРУ має 10 модулів та не має можливості пропуску блоків. ДКРУ триває, в середньому, 16 місяців. КРУ – 11 місяців.

Порівняльний аналіз контенту тренінгових та дистанційних курсів розвитку зроблено на прикладі нашого експериментального проекту розвитку психологічних компетенцій «Успіх». Ми розробили річний курс розвитку життєвої успішності (автор та куратор проекту Юнона Лотоцька (Ільїна), експертна група: Марина Смульсон, Павло Дітюк, Тамара Скуратівська) для дорослих і провели його у тренінговому форматі (група 16-20 осіб, від 26 до 45 років) та дистанційному (міжнародна група 25 осіб, від 25 до 65 років). Для прикладу використовується одне з перших занять «Моя модель світу: мотиваційно-ціннісні аспекти» установчої сесії «Усвідомлення власної моделі життєвих виборів».

Критерії порівняння були обрані такі, що є найбільш впливовими у подібних курсах розвитку:

1. Особистісний фактор (вплив особистості тренера-ведучого, через таке: професійність, гнучкість зміни стратегії поведінки ведучого та вибір інструментарію впливу. Також емоційний вплив, що створює мотиваційне середовище для бажаних змін, так звана «харизма», та особистісний приклад – тренер як взірць для копіювання певних моделей поведінки).

2. Групова динаміка, вплив групи (синергія, розвиток рефлексивності, розширення картини світу та власного досвіду через спостерігання, активний обмін досвідом, спеціально скеровані комунікації, людські стосунки).

3. Зворотній зв'язок (вагомий емоційний вплив, високий рівень емоційної реакції, індивідуальний та своєчасний підхід «людина-людина»).

Дані фактори є важливими агентами впливу, отже важливим та актуальним є задача збереження даних аспектів при трансформації тренінгової програми у дистанційний формат. З цього логічним була наступна постановка завдання: виділити психолого-педагогічні принципи створення мотиваційного середовища у курсах розвитку та презентувати розроблену модель «перекладу» психотехнологій з тренінгового до дистанційного формату, зі збереженням інтерактивності, мотиваційного впливу і суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Наш експериментальний проект вибудовано на таких засадах: проектувально-технологічна парадигма експериментальної роботи, ми послуговуємося парадигмою психологічного впливу А. Адлера, Е.Берна (Берн Е., 1999) та авторськими теоріями трансформацій ментальних моделей (модель життєвих виборів, інтелектуальна псевдомодель, свідоме керування змінами за методикою «Дорога життя», тощо), неklasичні філософські теорії, як то сучасний постмодернізм, являлись базою для наших розробок.

Вважаючи на вищенаведене, при перекладі чи певній трансформації технологій до дистанційного формату психологічної роботи з дорослими нам важливо було зберегти базові засади, принципи роботи та створити мотивуючий простір у нашому дистанційному курсі розвитку «Успіх» (ДКР «Успіх»), тому ми зробили дворівневий експеримент: тренінгова та дистанційна група на протязі року проходили авторську програму розвитку психологічних компетенцій «Успіх».

Заняття «живої» групи передують дистанційній на 4-6 тижнів, тож експертна група проекту робила заміри після кожного заняття, та порівнювала результати груп. Метою порівняння стало максимальне відтворення трансформаційного простору тренінгів програми «Успіх» у ДКР «Успіх» ТМ.

Після перших сесій нами було відмічено, які саме аспекти були найбільш впливовими, які технології та засоби застосовуються у ДКР практично без змін (наприклад, логіко-структурна схема курсу, алгоритми завдань, самозвіти показали високу ефективність), а які потребують трансформаційних дій експертної команди. Вони викладені у таблиці 1. «Мотиваційні фактори впливу у дистанційних курсах розвитку».

Для прикладу наведемо фрагмент заняття з тренінгового формату. Порівняння дистанційного і тренінгового форматів (у безпосередньому

«живому» спілкуванні тренера з групою) навчання відбувалося на прикладі діагностичного установчого модуля нашої програми розвитку. Завданнями даного етапу були саморефлексія та постановки задачі для самостійного розвитку в навчальній програмі „Успіх”. У занятті приймало участь 20 чоловік. Вік учасників від 26 до 45 років.

Першим кроком цього заняття стало роз’яснення та емоційне прийняття моделі мотиваційно-ціннісних чинників та цільової вибірки переконань, які ведуть до успіху в обраному виді діяльності, з одного боку, та переліку самообмежень, які перешкоджають успіху, з іншого. Групі був запропонований огляд багатофакторної моделі життєвих виборів, що приводять до успіху/неуспіху з детальним поясненням кожного параметру. Під час ознайомлення з моделлю увагу групи привернули до важливості та цінності саморозвитку, ваги інтелекту в даних процесах. Для того, щоб група учасників могла переконатися в ефективності методів зміни патернів поведінки, тренер на прикладах видатних людей та на власному прикладі показав, що при виконанні належних вправ зміни особистісного профілю, власної моделі життєвих виборів обов’язково відбуваються, точність виборів підвищується. Для прикладів були використані історії з життя людей, знаних у всьому світі (Р. Бренсон, С. Джобс, Б. Гейтс), історії власників українських компаній, а також власні історії ведучих. Отже, учасники змогли «приміряти» на себе моделі успішних людей та бути більш вмотивованими виконувати відповідні вправи в тренінгу. Заміри рівня інтересу до мотиваційно-ціннісної моделі проводились у формі анкетування до і після блоку про мотиваційні фактори. Було визначене зростання зацікавленості на 20%.

Після лекційного блоку групі були надані дві діагностичні вправи у формі самопрезентації з рамкою питань, аналіз відповідей на які проводився за схемою визначення мотиваційних характеристик, стереотипного мислення та самообмежень. Під час самопрезентації ведучий іноді психокорекційно уточнював та корегував тематичну направленість відповіді учасника.

Для того, щоб під час самопрезентації учасники були більш відкритими та вільними від соціально очікуваних відповідей, ведучим була підкреслена цінність розкриття особистих уподобань та інтересів через приклад своєї відкритої поведінки та з допомогою логічних доводів (таких як, зокрема, практичне використання правдивих відповідей для аналізу та змін; цінність пізнання себе для самоаналізу; цінність прийняття себе та своєї поведінки). Учасникам був наданий час для підготовки, після чого кожен мав виступити перед групою зі своєю історією.

Для того, щоб поведінка групи була підтримуючою, ведучий перед виступами дав завдання, як саме слухати та аналізувати виступ того, хто презентує. Під час лекційного блоку були також використані техніки, які об’єднують групу: *модель особливості групи* (як приклад – «ви, тобто ті люди, для яких важливий саморозвиток...», «ви як група маєте такі особливості ..»), *модель прийняття своєї поведінки*, навіть якщо вона негативно оцінюється у соціумі (як приклад – «мало хто визнає, що..», «тільки хоробрі можуть сказати про себе, що...»).

Під час виступу першого учасника ведучий заохочував його до більшої відвертості та давав емоційну підтримку. Так група могла побачити, що бути відкритим безпечно, і наступні виступаючі дозволяли собі бути більш відвертими. Для визначення мотиваційно-ціннісних характеристик для кожного учасника використовувалась оціночна таблиця з такими критеріями:

Мотиваційний блок: активність, самостійність у прийнятті рішень, мотивація досягнення, пізнання нового чи використання звичного контексту.

Блок стереотипів: я можу \ не можу, можу тільки сам \ можу з іншими, очікую невдач \ очікую успіхів, навколишнє середовище позитивне \ негативне, я позитивний \ негативний, я для себе \ я для інших, все мені дається легко \ все дається важко, на зміни треба багато часу \ мало часу.

Блок самообмежень: заборона собі бути кращим, заборона бути лідером, заборона бути «для себе», заборона бути автономним, заборона бути гнучким, заборона отримувати подарунки (в широкому смислі слова, як шанси від життя).

Після виступу кожний учасник публічно отримав характеристику за своїм профілем. Для того, щоб збільшити прийняття, зробити процес більш комфортним для учасників та зняти внутрішній протест, ведучий займає позицію співчуття. Ведучий через приклади створює чітке переконання у групі, що такий профіль є набутиим, а не вродженим.

Так в учасників формується рефлексивна позиція *спостерігача* за своєю поведінкою, що є першим кроком до позиції *автора власного життя*. Після цих вправ у групі відбувається емоційний підйом, учасники діляться своїми враженнями один з одним, відчують себе більш енергійними. В такому психологічному стані їм набагато легше виконувати вправи в наступних блоках, які потребують високого рівня мотивації та уваги.

Як перекласти такий блок у дистанційний формат? Очевидно, що постійну інтерактивність між тьютором (тренером) та учасником, а також у навчальній групі (спільноті) відтворити досить важко. Однак ми розробили «мову перекладу» даних технологій з тренінгового до дистанційного формату і активно апробували трансформовані психотехнології. Стислі результати наших розробок наведемо у таблиці.(див.табл.2.3.)

Таблиця 2.3. «Мотиваційні чинники впливу у дистанційних курсах розвитку»

Чинник впливу	Реалізація в тренінговому форматі (людина – людина - спільнота)	Дистанційна реалізація (людина - комп'ютер – віртуальна спільнота)
1. Гнучкість, зміна стратегії	Тренер змінює емоційний стиль ведення групи, час проведення, вибір інструментарію для досягнення мети заняття – залежно від стану групи або особи.	Створено модель «Типологія учасника». Є 5 типів з різним рівнем готовності до змін, навчання, швидкістю психічних процесів та відповідальністю. Технології адаптовані для кожного типу.
2. Емоційний рівень	Тренер керує змінює емоційний фон, підвищуючи/ знижуючи емоційні тони. Вага «живого» спілкування, своєчасні підтримки: погляд, посмішка, тощо.	В ДКР «Успіх» є форум та чат-кімната, вебінари де учасники звітують про свій прогрес. Є опція «Рівень героя» (з рейтингом героїв), що прогнозовано зробить курс яскравішим, або покращить емоційний тон учасників.
3. Особистість, як взірець	Людина потребує моделей для копіювання – так відбувається розвиток. За даними НЛП-техніків, близько 50% компетенцій учасники тренінгів копіюють, «знімають» з особистості тренера.	Зібрано базу еталонів з прикладами, елементами, які можна копіювати, якими можна захоплюватись. Планується створити гру «Порівняльний калькулятор успіху», де можна заміряти на скільки % я відповідаю своєму кумирові. На своїй сторінці замовити опцію: вислови улюблених героїв. Важливим також є яскравий та змінюваний інтерфейс курсу, з психологічно вивіреними: флеш, кольорами, розташуванням блоків, змінами (новини, вебінари, звіти).
4. Харизма – яскравість, захоплення.	Мотиваційний вплив особистості: захоплення іншими стимулює до активної діяльності. При скерованості-векторі, заданому темою, активація приводить до розвитку певних компетенцій.	В ДКР Успіх ми запланували створення міні груп (2-3-5 осіб) за «завданнями», люди будуть мінятися ролями «наставник»- «протеже» для виконання певних задач, будуть створені спільноти по темах моделі життєвих виборів (професія, фінанси, стосунки, тощо) у форумах, тематичні чат-кімнати та вебінари. На завершенні курсу пропонується «круглий стіл» з учасниками.
5. Групова підтримка: синергія руху	Спільний емоційний стан, мотиваційний імпульс, обмін досвідом. Великий трансформаційний потенціал. Люди порівнюють себе один з іншим, в рефлексивному середовищі повинні осмислювати власну поведінку з інших, незвичних раніше сторін, що розвиває саморефлексію.	В ДКР Успіх ми запланували створення міні груп (2-3-5 осіб) за «завданнями», люди будуть мінятися ролями «наставник»- «протеже» для виконання певних задач, будуть створені спільноти по темах моделі життєвих виборів (професія, фінанси, стосунки, тощо) у форумах, тематичні чат-кімнати та вебінари. На завершенні курсу пропонується «круглий стіл» з учасниками.
6. Зворотній	Тренер обирає підходящу для кожного форму	Тьютор має авторську схему «П'ять Пі» подання

зв'язок (ЗЗ)	подання, деталізацію, час та психологічний супровід зворотного зв'язку, тобто ЗЗ є індивідуалізованим.	зворотного зв'язку, яка компенсує людський фактор: щоденно, щотижнево, щомісяця, особистий привід, прогрес). Кожний ЗЗ подається за загальновідомою схемою «Сендвіч».
7. Структура подання інформації.	Принцип «кільця Веблера» посилює мотиваційний аспект через простоту, логічність, наявність прикладів та зв'язків-містків між заняттями курсу.	Мотивуючі аспекти даного питання легко переносяться в дистанційний формат, але потребують додаткових інформаційних «виходів»

Така дистанційна форма навчання легко упроваджується в навчальний процес, при цьому дозволяє отримати спеціалізовану психологічну освіту, підвищує інтерес дорослих до власного розвитку, взагалі підвищує відповідальність за власне життя та вдоволеність ним. Отже, процес навчання з використанням модульного суб'єктно-орієнтованого динамічного учбового середовища ДКР-ПКУ має ряд переваг, що дозволяють реалізувати вищевказані методичні принципи. Такі властивості даної програми ДКР-ПКУ допомагають вирішити одне з основних завдань, поставлене нами, - формування у дорослих студентів психологічної компетентності в напрямку психології успішності, що, очікувано, спричинить підвищенню якості життєдіяльності самостійними зусиллями, цей наслідок ми вважаємо особливо цінним у сучасних реаліях.

Найбільш важливими для ефективності дистанційних курсів є поєднання таких п'яти факторів: - інтерактивність, - запам'ятовуваність, - гнучкість у використанні, - надання допомоги, - доступність.

1. **Інтерактивність.** Зробити учасника більш активним, це змушує його прагнути досягти максимального результату. Інтерактивність допомагає також викладачам включити в курс більш складні матеріали. Інтерактивність можна поєднувати з імітуванням в процесі навчання того середовища, з яким повинні познайомитися учні.

2. **Запам'ятовуваність.** Для цього потрібен зв'язок з повсякденним використанням. Вважається, що важливо знизити процент повторів, які, начебто, знижують ефективність електронного навчання. Ми ж, навпаки, відкрили необхідність "психологічних містків" між темами в одній темі, та якісні повтори, як необхідна умова засвоєння теми. Нами, також, визначено, аби краще запам'ятати матеріал, він повинен бути емоційно цінним, важливим, та з якісно структурованою логічною схемою подання інформації.

3. **Гнучкість у використанні курсів.** В системі повинна бути передбачена можливість навчання осіб з різним рівнем підготовки та різними можливостями. Тут ми тільки виокремимо необхідність робити різні "мотиваційні потоки", тому що і психологічна готовність до учінневої діяльності є різною. Нами описано п'ять рівнів готовності, які вимагають різних мотиваційних впливів.

4. **Надання допомоги.** Ми емпірично з'ясували, що в ДКРУ потрібні інструкції з: проходження курсу, засоби навігації по курсу, підказки для виконання завдань, посилання для отримання визначень, підтримка при виникненні технічних питань і т. ін. Кнопка виклику допомоги має бути доступна з будь-якого слайду курсу. КРУ мало запити до: проходження курсу, підказки для виконання завдань, підтримки при виникненні складнощів у виконанні завдання.

5. **Доступність.** Через завантаженість сучасним дорослим часто існує складність виділити час для навчання. 24-х годинна робота курсу та можливість запису курсу на диск є варіантом.

Але виникла необхідність додати акцент на психолого-соціальні чинники, що є найбільш впливовими у дистанційних курсах розвитку:

4. Людина-легенда. Бренд. Особистісний фактор – курс імені... (вплив особистості ведучого/групи тьюторів, через таке: професійність, гнучкість зміни стратегії поведінки ведучого та вибір інструментарію впливу, також емоційний вплив, так звана «харизма», та особистісний приклад – тренер як взірць для копіювання певних моделей поведінки).

5. Конструктивна спільнота. Віртуальна групова динаміка, вплив групи (синергія, розвиток рефлексивності, розширення картини світу та власного досвіду через спостереження, активний обмін досвідом, спеціально скеровані комунікації, людські стосунки). У дистанційному форматі даний чинник забезпечується складніше, ніж у реальних учбових курсах, і потребує усвідомленого впливу, але, за результатами опитування, саме наявність конструктивної соціальної спільноти є перешкодою покинути курс для кожного 5 учасника.

6. Зворотний зв'язок (вагомий емоційний вплив, високий рівень емоційної реакції, індивідуальний та своєчасний підхід «людина-людина»). Індивідуалізація зворотного зв'язку є найбільш складним чинником для реалізації у курсах, де є багато учасників. Ми вирішували дану складність через побудову психологічних пірамід спілкування – інтерв'їзійні групи проекту, де учасники, які пройшли більшу частину курсу є наставниками для наступної хвилі.

7. Проект результату навчання. Важливо заохотити учасника створити власний проект результату, такий собі “індивідуальний план розвитку” засобом дистанційного курсу. Та робити заміри протягом курсу. Хвилі нашого проекту, що користувалися “Щоденником проекту та самоспостереження” були більш результативними та ефективними у навчанні, проти хвиль без подібної активності (40% проти 20% учасників).

Отже ми виділили психолого-педагогічні принципи створення мотиваційного середовища у курсах розвитку зі збереженням інтерактивності, мотиваційного впливу і суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

В навчальному просторі – як живому, так і дистанційному саме розробники відповідають за створення мотивуючого до розвитку середовища, але ця задача не є легкою.

Найголовнішим моментом у трансформації розвивальних методик в дистанційному форматі є збереження мотиваційного аспекту та принципу інтерактивності.

У ході роботи ми відчули певні труднощі нового формату - віртуального освітнього простору, вимоги до нових інструментів і підходів. Ми згрупували виявлені складності у великі групи:

- % учасників, що завершують розпочаті проекти саморозвитку;
- різний рівень готовності, мотиваційний "рівень" учасників;
- результативність навчання (обсяг засвоєних знань, швидкість навчання, точність виконання інструкцій, переклад теорії в практику, використання знань в повсякденному житті, підвищення психологічної якості життя, тощо);
- рівень задоволеності собою в процесі навчання.

Результатом нашого дослідження стала теорія 10-ти виборів, наслідком діяльності якої є психологічна якість життя, стиль життя. Психологічна якість життя не може бути зведена тільки до задоволення потреб і соціально-економічних благ. Успішною або неуспішною така життєдіяльність виявляється через функціонування ментальної моделі, яку ми описали (Розумова модель життєвих виборів, або теорія 10-ти виборів Лотоцької). Уточнення моделі 10-ти виборів можливо за допомогою керованих і природних факторів, які супроводжують людину протягом життя, що приводить до більш екологічних, точних та розвиваючих виборів у різних сферах нашого життя. Розвиток моделі 10-ти виборів ми можемо порівняти до інтелектуального розвитку і зробити висновок, що це приводить до покращення психологічної якості життя дорослих.

Модель 10-ти виборів вибудована у критеріально-ієрархічному методі: існує базовий перелік сфер життєдіяльності (субмоделі), де особистість робить вибори, з них і складається ментальна модель у дорослої особи (рис.2.1.):

1. ФІНАНСОВА МОДЕЛЬ.

Фінансова модель складається з трьох частин: Здатність заробляти гроші. Здатність зберігати ресурси. Ментальна карта рівня.

Ментальна карта рівня - це масштаб вимог до життя.

2. КОМУНІКАТИВНА КАРТА

Комуникативна карта пов'язана з трьома компетенціями: Здатність встановлювати контакти. Здатність підтримувати контакти. Здатність підтримувати баланс конструктивних і деструктивних баластних контактів (щоб на балансі завжди було більше конструктивних контактів).

3. **КАРТА психотравм** (або життєвого сценарію). Усвідомлення свого психотравматичного набору. Усвідомлення свого захисного механізму.

4. **СІМЕЙНА КАРТА.** Родина дає нам: підтримку, рольові моделі, заборони і дозвіл, картину світу. Успішністю є - проаналізувати, що корисно, а що шкодить. Успішним є вихід за деструктивний сценарій сім'ї.

5. ВІКОВА

КАРТА. Віковим успіхом є жити у своєму віці, серед трьох стратегій, жити зараз і вирішувати завдання, які перед нами ставить вік.

6. ФІЗІОЛОГІЧ

НА КАРТА. Людина фізіологічно успішна, коли у неї є здоров'я жити обраним стилем життя. Тим, яким хочеться жити, від якого стає більше енергії та здоров'я.

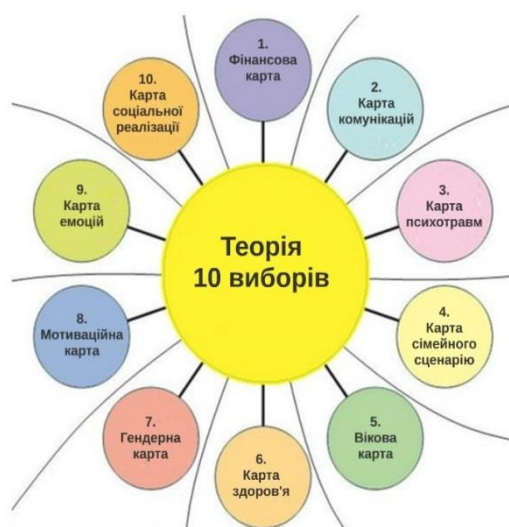


Рис. 2.1. Модель 10-ти виборів

7. ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНА КАРТА. Наші цінності - це те, що не дозволяє нам виходити за межі свого сценарію, утримує нас від вчинків, за які буває соромно, робить нас щасливими і гордими за себе. Успіх ціннісно-мотиваційної сфери - це вміння жити згідно до власних цінностей, усвідомлення "своїх" цінностей.

8. ЕМОЦІЙНА КАРТА. Є звичні емоції, як одяг, або вулиці рідного міста. Керування власними емоціями дає сили, бажання, мотивацію для того, щоб життя було радісним і ЦІКАВИМ.

9. ПРОФЕСІЙНА КАРТА, або карта соціальної реалізації. Успіх у професійному факторі - це коли професія збігається з особистісними компетенціями, коли за це суспільство платить мені бажану платню, і коли я реалізую карту власних здібностей (карта 9 талантів).

10. ГЕНДЕРНА КАРТА. Гендерною успішністю є такі критерії: прийняття своєї статі, вміння обирати "своїх" людей і будувати гармонійні відносини з людьми протилежної статі. Неуспіхом є не прийняття своєї статі. Успіхом є усвідомлена гендерна роль. Гендерна не означає тільки статеву, гендерна - це поведінкова (рис 2.1.).

Ці десять карт індивідуалізовано поєднані у Сцені особистості, через що проявляється наша модель виборів. І вона буде або псевдомодельна, (ідеальні метамоделі, мій псевдосвіт – збірна декларативна частина ментальної моделі дорослого, ми б називали цю частину «кладовище еталонів», за якими «робиться життя», але які не є адаптивними, чи втілюваними конкретною особою, інколи такі моделі є навіть небезпечними, але найчастіше неусвідомленими), або модельна. Саме наші вибори в кожній карті приводять до нашого життєвого успіху або програшу. З плином часу, при відповідній зміні середовища та сталості моделі, без саморозвитку ця розумова модель перетворюється на неадаптивну, нерезультативну псевдомодель.

Ми апробували модель 10-ти виборів протягом проекту, і прогнози та оцінка життєвої успішності, зроблена на базі моделі 10-ти виборів виявились точними на 86% та задовольнили 92% респондентів (корисність, повнота, практичне використання, інструменти розвитку – критерії оцінки задоволеності). В ході апробації більшість респондентів відмітили високе прикладне значення даної моделі. За рахунок просвітницької роботи (ознайомлення спільноти з теорією 10-ти виборів) та створення простору для саморозвитку ми виконали проект дослідження психологічних механізмів підвищення якості життя дорослих засобами інтелектуального розвитку у віртуальному освітньому просторі, що вдалося нам в більшій мірі.

Наш віртуальний освітній простір, наразі має в собі такі п'ять складових:

1. Дистанційний курс розвитку Успіх: <http://moodle.dlc-success.org/>
2. Психологічний блог підтримки, онлайн бесіди з психологом <http://yunonalototska.livejournal.com/>
3. Мережеві спільноти (WEB 2) – <https://www.facebook.com/groups/181953808508038/>

4. Відеоблог – популярні лекції для саморозвитку – <https://www.youtube.com/user/YunonaIllina>

5. Школа успішності “Від серця до серця”.

Це інформаційна платформа для підтримання мотивації для саморозвитку учасників нашого проекту.

Як ми зазначали вище, за статистикою, зі 100% починаючих дистанційне навчання до успішного його закінчення доходять не більше 15%, нам вдалося підвищити дані цифри до 40% в нашому курсі, в живому форматі ці цифри становили близько 80%.

Ми вважаємо це своїм досягненням, яке сталося завдяки виявленим нами психологічним феноменам, зокрема, «Долина смерті минулого досвіду» (ДС). Феномен пояснює одну з причин неуспішних трансформацій у дорослих, а також є однією з причин неефективності дистанційного навчання дорослих. Відомо, що ментальна модель агресивна до реінтерпретації, нові знання про систему ставлять людину перед вибором і потрібен «дозвіл» на зміни. Ми розділили етапи підготовки до трансформацій на три блоки: виявлення, усвідомлення, зміна. Важливо дозволити виявити протиріччя, яке стане причиною чергового витка розвитку, або відмовитися, тобто, не входити в трансформації. Без зовнішньої допомоги % учасників, які дозволяють собі трансформації, був 7 - 12% (різні вибірки). Після «виявлення» йде процес усвідомлення наслідків для життя, для майбутнього, аудит минулого і тільки потім відбувалася зміна - трансформація. При проходженні ДС зовнішня підтримка не була потрібна 14% учасників. Решта потребували зовнішньої допомоги. Курс добре справляється з задачею саморозвитку дорослих. За оцінками, його результативність досить висока.

Ми познайомили вас з нашим досвідом побудови віртуального освітнього середовища, і нами доведено, що навчання дорослих у віртуальних освітніх середовищах має важливу особливість - воно спирається, в основному, на внутрішню мотивацію. За допомогою виділених нами методик по створенню освітнього середовища, мотивуючого до саморозвитку, ми підвищили ефективність проекту, створили множинні нелінійні психологічні містки-зв'язки. Хорошим рішенням виявилось створення мотивуючих середовищ в соціальних мережах: груп підтримки, де учасники обмінювалися досвідом.

В освітньому просторі розвитку саме розробники відповідають за створення мотивуючого до розвитку середовища, але ця задача не є легкою.

Головним аспектом, який потрібно зберегти є інтерактивність. Зміна форм обміну інформацією між учасниками та ведучим у тренінговому форматі має найвищу ступінь через швидкість та зручність обміну інформацією для досягнення мети заняття. У тренінговому форматі ми маємо **множинну, або діалогову** взаємодію, коли інформація пов'язана з множиною попередніх повідомлень та відносинами між ними (1:m). У дистанційному ж форматі ми природньо виходимо на **лінійний тип взаємодії (1:)**, коли відсутній зв'язок з попередніми повідомленнями, що власне не є інтерактивністю. Або на **реактивну взаємодію (1:1)**, коли кожне повідомлення, обмін взаємодіями

пов'язані лише з однією попередньою інтеракцією без врахування інших зв'язків. Саме для виходу в площину інтерактивності – у множинну, діалогову взаємодію нам довелося зробити більше всього трансформаційних дій з контентом та методом подання інформації в нашому віртуальному просторі. Також, емпірично виокремлені чинники створення мотиваційного середовища допомогли нам значно підвищити % осіб, які закінчили річний курс УСПХ, а частина учасників (15%) просто продовжили курс на 15-18 місяців, замість 12.

Найголовнішим моментом у трансформації розвивальних методик в дистанційному форматі є збереження мотиваційного аспекту та принципу інтерактивності. Хорошу перспективу також показав наш механізм організації систематичної роботи по управлінню власною якістю життя. Наша інновація – то державно-волонтерські групи підвищення психологічної якості життя, на наш погляд, вони добре зарекомендували себе у віртуальних спільнотах.

2.3. Експериментальне дослідження інтелектуального розвитку дорослих у віртуальному середовищі розвивального курсу «Успіх»

Створення програми розвитку психологічних компетенцій (психології успішності) в рамках «дистанційного курсу розвитку (ДКР) психологічних компетенцій «Успіх» (ПКУ), разом «ДКР-ПКУ», була націлена на створення електронного інтелектуального інтерактивного середовища для розвитку дорослих в дистанційній формі в напрямку психологічних знань.

Структура курсу нами побудована на принципах проектно-технологічного підходу. Всі електронні блоки мають модульну структуру. Навчальний рік складається з 3 модулів (згідно до структури трансформації ментальних моделей на більш успішні) 25 модулів, кожен з яких триває від 3 до 5 днів. Учбовий модуль включає:

1. Лекційний матеріал, що містить текстовий «файл» з гіперпосиланнями і мультимедійним супроводом.

2. Мотиваційний матеріал, що містить інтерактивні блоки, відеоматеріали - приклади по темі, додатковий матеріал для вивчення, розроблену нами мотиваційну гру «прогноз - цитатник», створену за принципом системномиследяльнісного методу.

3. Інтерактивний тест on-line з обмеженням за часом для самоперевірки засвоєння теоретичного матеріалу.

4. Практичне заняття, орієнтоване на закріплення отриманих знань і їх використання у виробничій, побутовій і соціальній сферах.

5. Після кожного п'ятого учбового модуля студент виконує тематичний тест, що охоплює матеріал попередніх п'яти модулів. Вирішення тесту відбувається в режимі off-line, а введення відповідей в режимі on-line. Після того автоматично студент отримує свій рівень (за своїми результатами) і доступ до еталонного рішення.

6. Кожен десятий навчальний модуль завершується письмовою атестаційною роботою, яку можна переслати кураторові-тьютору вкладеним файлом або звичайною поштою.

7. Завершення курсу відбувається дводенним ассесмент-тренінгом.

Тематичні тести ми створили за кластерним принципом «АВС»: завдання з вибором відповідей (тип А) і завдання з короткою конструйованою відповіддю (тип В), а контрольні роботи складаються із завдань з відповіддю у вільній формі (тип С).

Таким чином, типовий учбовий курс має в собі 25 лекцій, 25 тестів для самоконтролю; 25 практичних занять; 5 тематичних тестів, 2 атестаційні роботи і ассесмент-тренінг. У основі створення і супроводу ДКР-ПКУ лежить система побудови освітнього контенту, розроблена спеціалістами нашої лабораторії (сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України). Дане середовище дозволяє створювати закінчені лекційно-практичні курси, оснащені мультимедійними засобами. Окрім різних ресурсів, система має в своєму розпорядженні велику різноманітність елементів, які можуть бути використані для створення на базі типового дистанційного курсу - індивідуальних курсів будь-якого типу (анкета, відеоматеріали, глосарій, завдання, опит, пояснення, тест, лекція).

Наш досвід створення курсів в системі дистанційного навчання показує, що, перш за все, для успішного навчання в такому форматі необхідно враховувати такі вимоги:

- ДКР має бути динамічним в протидію статичному;
- необхідно постійно підтримувати інтерес студента, через підтримку цікавості та підготовчими діями – створення грейдової моделі студента та засобів впливу для кожного грейду-рівня, попередні роботи по створенню готовності, тощо;
- керованість процесу інтерактивного втручання системи проти методу: залишати студента наодинці з купою учбового матеріала у системі;
- в основі навчання лежав системномислідяльній підхід – важливо створення системи, де є усвідомленим: що, навіщо і як я роблю, які можуть бути наслідки та ризики;
- суб'єктний, проектний, продукто-цільовий підхід (є проект кінцевої мети) - «я вчусь заради цього!» проти об'єктного підходу – «мене вчать на люди!».

Заради реалізації цих вимог у своєму курсі ДКР-ПКУ ми використовували такі різноманітні елементи навчання, об'єднані нами у такі групи як:

- лекція: відеоматеріали- приклади по темі, інтернет-довідники, еталонні моделі, мультимедійні тексти;
- тест: тест-тренінг, інтерактивний тест самоконтролю, діагностичний тест, тематичний тест, письмові атестаційні роботи, ассесмент-тренінг;

- практичні завдання: творчі та практичні завдання, форуми, чати, мотиваційний відеоматеріал та ігри.

Лекції побудовані за типом чергування блоків з теоретичним матеріалом, інтерактивними мотиваційними та навчальними блоками і блоків з питаннями. Послідовність чергування заздалегідь визначається автором лекції. Матеріал лекції будується так, щоб в основі навчання лежав діяльнісний підхід. Тобто практично в кожному параграфі міститься міні-завдання, це дозволяє міняти форму діяльності учня (конструктор, етапне виконання дій зі здобуттям певного очікуваного результату, тощо). Після кожної лекції обов'язково йде тест самоконтролю. Цей тест зазвичай складається з 10-15 питань, час проходження даного тесту обмежено 10-15 хвилинами. Питання можуть бути різними: з вибором відповіді, з короткою відповіддю, проектні питання, тому подібне. Після закінчення лекції студенти проходять тест для самоконтролю, який допомагає їм перевірити, наскільки вони засвоїли матеріал, повторити його. Такі тести містять коментарі до кожного варіанту відповіді (як вірного, так і помилкового), на виконання цих тестів відводиться необмежена кількість спроб, як з нарахуванням штрафних балів за помилкові відповіді, так і без.

Після проходження модульного блоку студент виконує письмову атестаційну роботу, вона обмежена не часом, а кількістю спроб (від 1 до 3-х). Питання атестаційної роботи складніші в порівнянні з попередніми, вони потребують синтезу отриманих знань. Після проходження атестації студент отримує свій результат, виражений у грейді-рівні, що є допуском на наступний рівень або рекомендацією повторно пройти блок. Тут є можливість проглянути свої відповіді і порівняти їх з еталонними, наведені принципи рішення завдань. У кожного студента є власний «Щоденник курсу», де зберігається архів тестів, атестацій, виконаних завдань та їх аналіз, цей засіб дозволяє і студенту і тьютору бачити всі засвоєні блоки, слабкі сторони знань та динаміку проходження курсу як кожного студента окремо, так і цілих груп.

Як засіб реалізації принципу інтерактивності також використовуються різні типи форумів. Приклади форумів нами проєктовані такі: «питання – відповідь», «кімната ситуацій (кейсів)», «аналітична кімната», чат. Ці засоби є важливими, тому що один з важливих компонентів ДКР є комунікаційний, тобто такий, що відповідає за організацію спілкування учасників дистанційного курсу. Основними засобами, що дозволяють студентам спілкуватися зі своїми тьюторами, а також між собою, крім вищеперерахованих є наступні: електронна пошта та обмін особистими повідомленнями. Така система дозволяє реалізувати всі основні механізми спілкування:

- перцептивний (що відповідає за сприйняття);
- інтерактивний (що відповідає за організацію взаємодії);
- комунікативний (що відповідає за обмін інформацією).

Наш дистанційний курс був проєктований за принципами інтерактивної роботи, яка включає спільну роботу, активне навчання, критичну рефлексію, він побудований нами на суб'єкт-суб'єктному підході.

Для прикладу, наведемо звіт одної з хвиль Проекту "Психологія життєвої успішності":

За рік ми пройшли великий шлях ДО СЕБЕ, і ЗА СОБОЮ. Ми досліджували принципи розвитку дорослих, мотивуючий вплив різної інформації, принципи розвитку психологічних компетенцій (на прикладі успішності). Для обробки 23 томи матеріалів! Учасники проекту теж отримали бонус за участь і тепер знають авторську теорію життєвої успішності:

1. Модель життєвих виборів (10-ти факторна), феномен успішності, що складається з точних, успішних виборів в таких областях: (неранжовано) фінансова, професійна, психотравматична, гендерна, вікова, емоційна, мотиваційно-ціннісна, сімейних ролей, фізіологічна.

2. Розібралися зі сценою особистості - Модель або Псевдомодель особистості. Успішність - це модель. Неуспіх пов'язаний з Псевдомоделлю, кладовищем еталонів ...

3. Критерії успішності, що таке успіх.

4. Принципи побудови карт: фінансової, комунікативної, сімейної, сценарної та психотравматичної, гендерної, фізіологічної, емоційної, мотиваційно-ціннісної, карти талантів, вікової карти. Інструменти для самостійної роботи.

5. Учасники пройшли комплексну діагностику своєї моделі життєвих виборів, уточнилися з її успішністю (тобто точністю і результативністю).

6. Ми працювали над розвитком інтелектуальних компетенцій, необхідних для розвитку успішності: децентрація, зміна рефлексивної позиції, управління автоматичними думками (техніки КПТ), виявлення і постановка задач.

7. Ми пройшли по "хвилях" трансформацій, перевірили 7 з 12 гіпотез (3 перевищили наші очікування!)

8. Дізналися 10 кроків психологічних змін.

9. Серія практичних занять по створенню МОДЕЛІ, яка дозволить кожному бути успішніше ЙОГО способом. Працювали з такими темами як: асертивність, адекватна картина світу і образ себе, критичне мислення, гендерна ідентифікація, фінансова успішність, і - в здоровому тілі здоровий дух.

10. Ознайомилися з картою талантів і картою соціальної реалізації, підвищили розмір ОПЛАТИ світом за свої послуги, Група працювала рік. За рік було зроблено й багато і не все. Далі було уточнення теорії, обробка даних опитувань (рос. і англ.) та експериментальних даних, проведення дистанційного формату. Написання та видання книги з повним викладом теорії "Психологія життєвої успішності".

Коротко висвітлимо сьогоднішні результати. Ми сформувавши проект очікуваного результату ДКРУ (версія 1-2-3), провели онлайн-опитування (більше 1000 російськомовних та 1000 англомовних респондентів, географія нашого проекту – 9 країн) та дослідницьку роботу в п'яти експериментальних групах :

1. Група «Дистанційна», 12 місяців, три групи (основна, та дві фокусні). В 2014 році ми мали 5-ту хвилю набору ДКРУ.

2. Група «Тренінг» 16 місяців - 16 учасників і 1500 осіб – спостерігачів, з 2013 року ми запустили скорочену версію КРУ – «Школу успішності», яку відвідали більше 300 осіб, з них 50 відвідали кожне заняття. В 2014 році ми мали 3-тю групу зустрічей КУ.

3. Дві фокусні групи людей, що мають визнаний досвід неуспішності - психічні розлади (60 учасників) та засуджені (близько 1000 учасників) (12 міс).

4. Група «Статус», 100 осіб, що мають визнаний соціальний успіх, визнання, владу тощо.

Аналітика проекту (див. рис .2.2. – 2.6.)

Гендерная аналитика

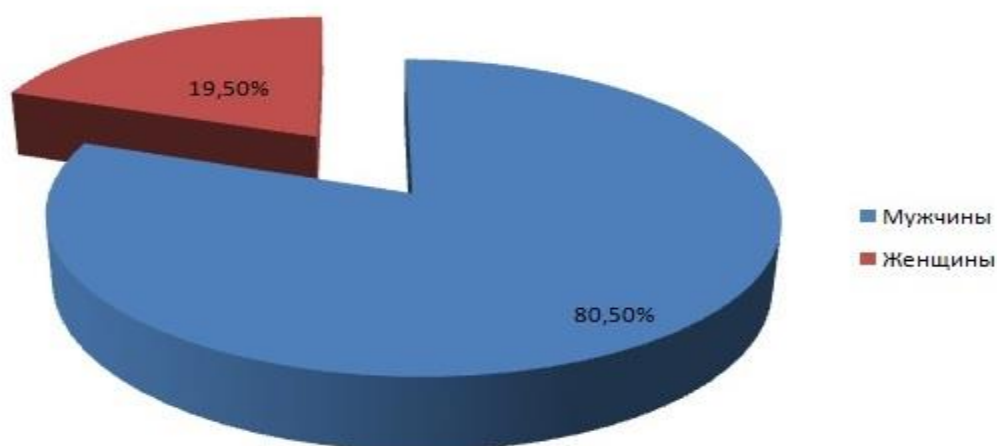


Рис. 2.2. Гендерна аналітика

Активность участников на курсе

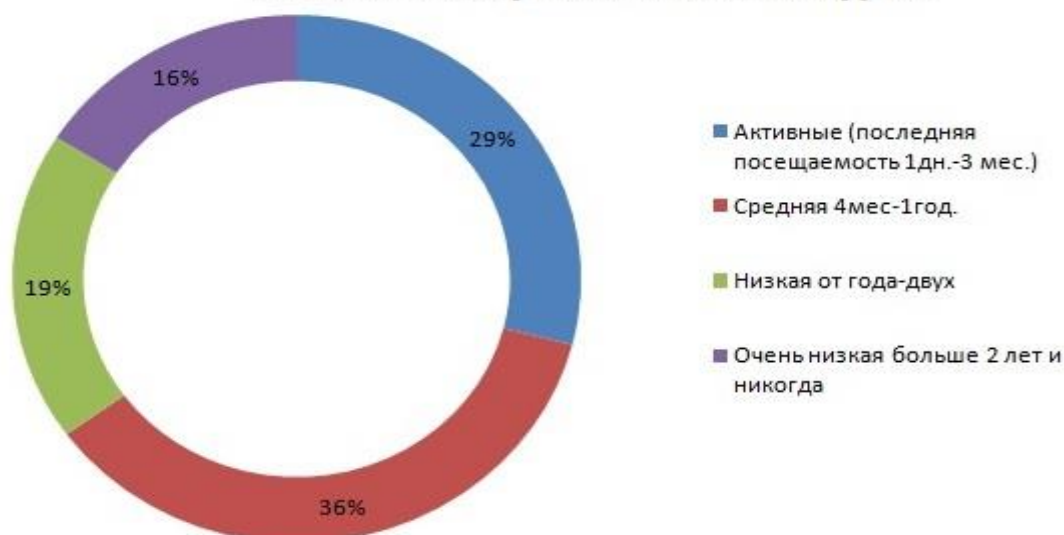


Рис. 2.3. Активність учасників на курсі



Рис. 2.4. Група ПЖУ (збільшення кількості учасників)

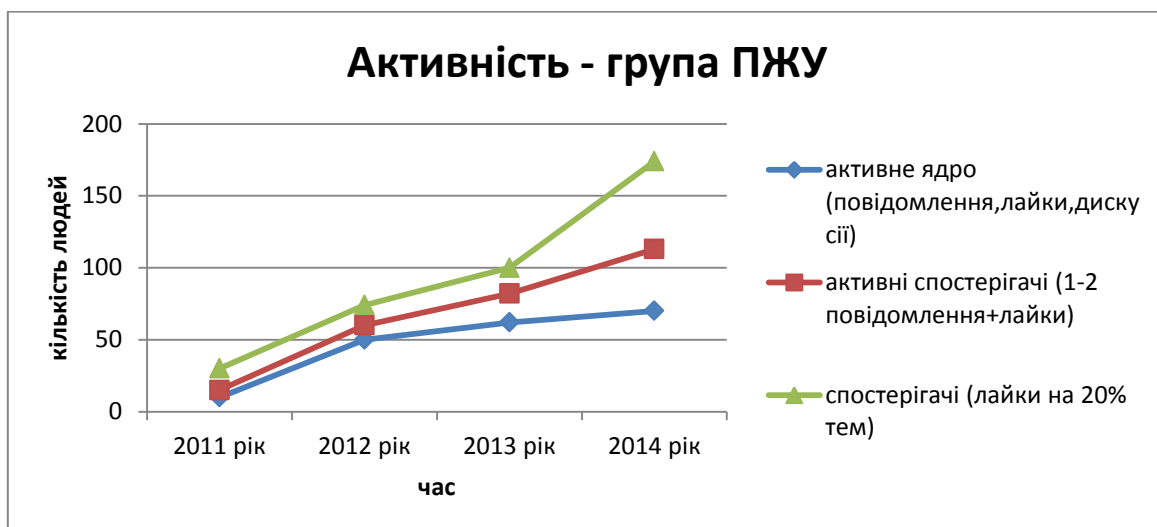


Рис. 2.5. Активність-група ПЖУ

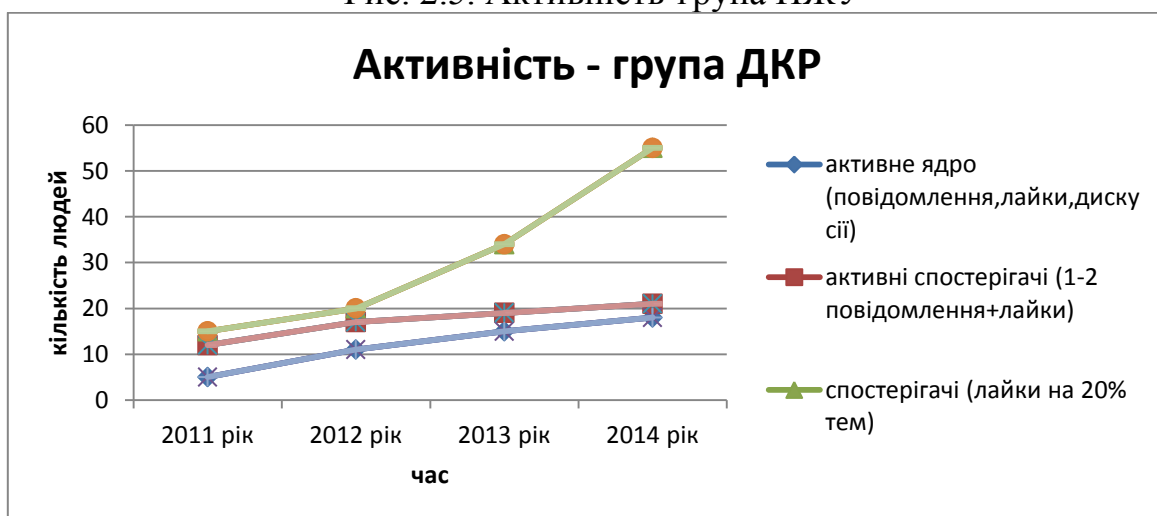


Рис. 2.6. Активність – група ДКР

Як виглядає результат останньої 5-ї хвили:(виконали завдання повністю/усього на хвили) (див. табл.2.4.)? Наразі більшість учасників знаходяться:

1 модуль – 10% (учасників)

2 модуль – 17 %

3 модуль – 20%

4 модуль – 25%

5 модуль – 10%

6 модуль – 5%

7 модуль – 10%

9 модуль – 3%

10 модуль – нема учасників.

Таблиця 2.4. Результати останньої 5-ї хвили

Заняття 1.1. Модель життєвих виборів (41/143)	28%
Заняття 1.2. Інтелектуальний навик: децентрація (37/143)	25%
Заняття 1.3. Готовність до змін (38/143)	26%
Заняття 2.1. Мій спосіб трансформацій (27/143)	18%
Заняття 2.2. Мотиваційно-ціннісна карта (26/143)	18%
Заняття 2.3. Інтелект і ментальна модель світу (26/143)	18%
Заняття 2.4. Емоційна успішність 15% (22/143)	15%
Заняття 3.1. Ознаки трансформацій (21/143)	14%
Заняття 3.2. Час і успіх: реле часу (22/143)	15%
Заняття 3.3. Життєва доба. Успіх і вік (20/143)	13%
Щоденник самопостереження №1 (9/143)	6%
Заняття 4.1. Дозвіл на реалізацію. Карта моїх талантів (15/143)	10%
Заняття 4.2. Гендерна успішність (15/143)	10%
Заняття 4.3. Зміна рефлексивної позиції при вирішенні задачі (16/143)	11%
Заняття 5.1. 10 кроків трансформацій (16/143)	11%
Заняття 5.2. Сценарна карта (12/143)	8%
Заняття 5.3. Магічні рішення мого життя. Як ми пишемо "Книгу життя" (12/143)	8%
Заняття 5.4. Техніки "Результативного мислення" Частина 1 (12/143)	8%
Заняття 6.1. Техніки "Результативного мислення" Частина 2 (11/143)	7%
Заняття 6.2. Сімейний код - подарунки та обмеження мого роду 6% (9/143)	6%
Заняття 6.3. Модель або псевдомодель? Аналітичний блок (8/143)	5%
Заняття 6.4. Вихід за рамки псевдомоделі - практичний блок (5/143)	3%
Щоденник самопостереження №2 (1/143)	0%
Заняття 7.1. Майстерня вибору. Навички усвідомленого вибору	3%

(5/143)	
Заняття 7.2. Тренінг асертивної поведінки (впевненість). Чи маю я право бути? І як? (5/143)	3%
Заняття 7.3. Поведінкові стоп-фактори (10ціклов). Як я собі заважаю бути успішним. (4/143)	2%
Заняття 7.4. Поведінкові пастки (3/143)	2%
Заняття 8.1. Тренінг успішних комунікацій (0/143)	0%
Заняття 8.2. Фінансова річка: тренінги успішного управління фінансовою ситуацією	2%
Заняття 9.1. Карта успіху (0/143)	0%
Заняття 9.3. Вчимося доброму відношенню до "головної людини" у своєму житті. (0/143)	0%
Заняття 9.4. Антистрес. Емоції (0/143)	0%
Щоденник самопостереження №3 (0/143)	0%
Заняття 9.2. Долина смерті. (0/143)	0%

Підсумки курсу (рис.2.7. – 2.9.)

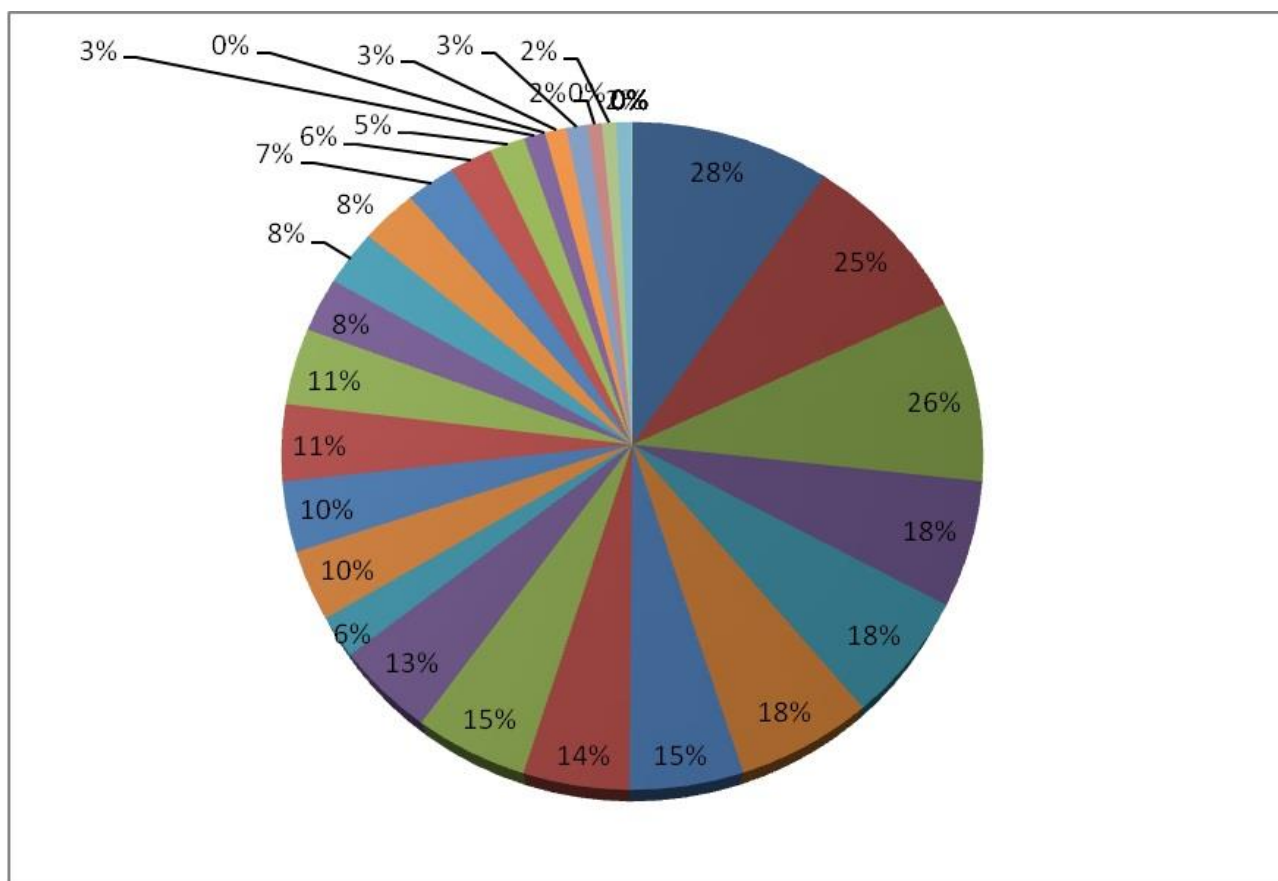


Рис.2.7. Результати останньої 5-ї хвили



Рис. 2.8. Ключ-група віртуальної спільноти ПЖУ-Фейсбук

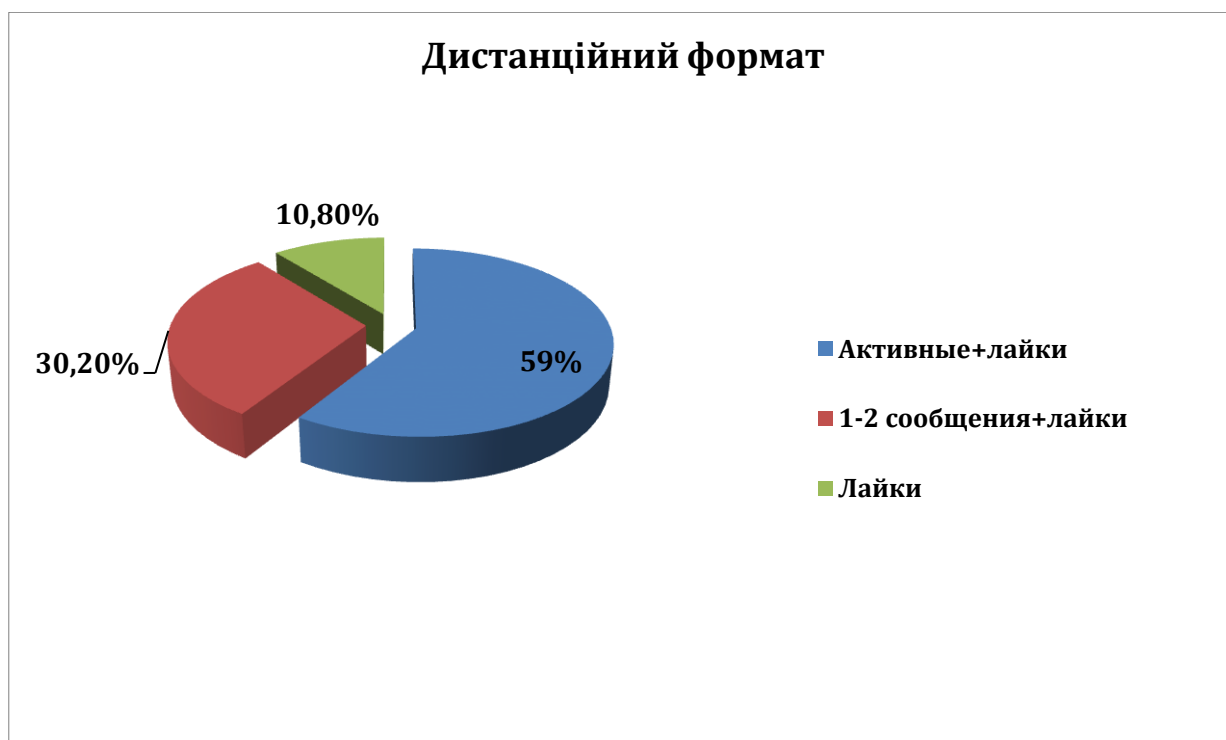


Рис. 2.9. Дистанційна група віртуальної спільноти ПЖУ-Фейсбук

На 01.03.2015 в групі «ДФ» - 61 учасник (група поповнюється щомісяця), це відбувається за рахунок виконання завдань, модулів курсу та долучення до спільноти), з них 28%– чоловіки та 72%– жінки. Активне ядро складає –43,58%.

Спільноти функціонують більше року, найдовше існує основна група. Аналіз впливу віртуального середовища на особистість далі ми будемо

розглядати на прикладі саме відкритої базової групи «Психологія життєвого успіху». Починалася група з 300 осіб. Ключове ядро групи - самостворена динамічна активна спільнота, яка складала близько 24 %. Було 31% – чоловіки, жінок - 69%.

Станом на 01.03.2015 року загальна кількість учасників проекту становила 1900, з них 79% – жінки та 21% – чоловіки.

Крім того, у закритих групах (де, власне, виконуються завдання курсу) на початку проекту був менший процент комунікаційних ітерацій (10% проти 35% у відкритій), але вони мають інший характер, більшість звернень адресовано адміністратору групи, частина – програмісту, і лише 10% спрямовані на, власне, комунікації між учасниками. На 2015 рік комунікації між спільнотою проекту становлять вже 60%. У закритій постропроєктній групі ми відмітили феномен «кухонних посиденьок», де учасники по темі групи (успішність, власні результати трансформацій) створюють близько 30% повідомлень. Отже, без інформаційної модерації груп ми бачимо звуження кола інтересів до звичних, підвищення комфорту від спілкування (закрито від «чужих», знаємо історії одне одного, разом пройшли великий шлях нелегких, інколи, трансформацій). Ми відшукали аналогічні описані прояви поведінки груп, де мету було реалізовано і спілкування без мети ставало театральною ареною для демонстрації замість діяльності. За опитуванням це дає (у короткотривалому періоді) заспокоєння, підтримку, ілюзію спільноти та відчуття «продовженої емоції» - нагадування, оповідання, легенди з минулої активної трансформаційної діяльності. Як проходить спілкування за межами наших спільнот, поки що не досліджувалося, але існує інформація, що частина учасників почала спілкуватися поза межами експериментальних площин нашого проекту.

Було проаналізовано деякі психологічні прояви наших учасників. Наразі ми розділили їх на два кластери: кластер когнітивних проявів та кластер комунікаційних проявів. Когнітивні прояви учасників наших спільнот (наводимо їх неранжовано):

- Децентрація (здатність одночасно утримувати протилежні ціннісні настанови; наприклад, гроші - це і погано, і добре, і ніяк) – 40% проти концентрації (гроші – це безперечне зло або безперечне добро) – 60%, що вище, ніж у реальному спілкуванні нашого дослідження (наприклад, у групах тренінгового формату це 20% децентрації до 80% концентрації). Інакше кажучи, Інтернет надає можливість одночасно утримувати кілька варіантів можливостей щодо якогось ціннісного концепту, розвиває децентрацію.

- Міфічні альтернативи інтернету полягають в тому, що дорослі у віртуальному світі рідше, аніж в реальному, знаходять справжні альтернативи, це пов'язано з концентрацією-децентрацією та локусом контролю (прямі кореляції). Наприклад, людина заходить в соціальну мережу з концентрованою позицією «розвиток можливий лише через біль», всі пошуки вона веде через даний фільтр. Вихід у децентраційну позицію, як наприклад, можливий розвиток через любов? – без зовнішнього керування відбувався у 5% випадках.

Крім того, в Інтернеті забагато альтернатив, що ускладнює навіть концентрований вибір (який біль для розвитку – кращий?), людині складно робити вибір. Ми зафіксували захисну поведінку у цьому випадку: дорослі «звужуються» в бік звичного (тобто, відмовляються від вибору). Це зменшує дослідницьку поведінку, бо пошук альтернатив – це дослідницька позиція, це розвиток критичного (аналітичного) мислення. На нашу думку, саме ці когнітивні компетенції дають можливості краще використовувати середовище.

- Як наслідок, у 45% досліджених розвивався надмірний Інтернет-імунітет, як відмова від будь-яких пропозицій та спілкування з незнайомим (упередження щодо нових, або таких, що активно ініціюють спілкування з людиною, контентом, спільнотою). Звісно, у користувачів віртуального світу має бути імунітет до, наприклад, різноманітного віртуального «сміття» сексуального характеру чи, скажімо, реклами. Але ми бачимо, що у віртуальному світі людина частіше потрапляє в западню через те, що вона звикла вимірювати все так, як вимірюється в реальному житті, і упередження стають тією «точкою входу» для шахраїв, або маркетингових активностей, що посилює упередження. Таким чином, Інтернет є провокуючим фактором у створенні ментальних замкнутих циклів упереджень.

- Рефлексія власної поведінки - (20%) проти невідрефлексованої поведінки, також виявлений цікавий феномен – небажання виходити в рефлексивну позицію. Зафіксовано феномен «болісної рефлексії» власної поведінки, особливо пов'язаної із зміною локусу контролю. Є присутнім бажання “керівника змін”, його потребують задля виходу в рефлексивну позицію. Рефлексія власної поведінки проти незафіксованої власної поведінки, це цікавий феномен – небажання виходити в рефлексивну позицію в Інтернеті. Людина не хоче замислюватися над причинами якихось подій у своєму житті, натомість шукає підтримку, пояснення того, що відбувається («тому що...»). Це відбувається через надмірну витратність рефлексивної позиції, через низьку ефективність самостійних спроб (близько 10% респондентів, проти 60% з модерацією даного процесу).

- “Інтернет-сканування особистості”. Розпізнання прихованих проявів реальної особистості у віртуальних спільнотах відбувається не так як у житті (невербальна, паравербальна поведінка, не проявлені у текстовому спілкуванні), але дорослі винаходять нові засоби (ми назвали їх Інтернет-вербальними проявами). Тепер висновки про особистість у віртуальному просторі намагаються зробити через статистику активності, вибір тем, підбір фотографій, коло друзів, уподобання (“лайки”, “клас” та ін.). Але для виділення невідповідності декларованої особистості (псевдомоделі) та реальної особистості у віртуальних спільнотах потрібно мати певні розвинені метакогніції, такі як “децентрація”, “рефлексивність”, “синтезування”, “аналітика”.

- Виявлено також такі особливості, як зовнішній локус контролю проти внутрішнього. Власні результати життєдіяльності у реальному світі оцінювалися за зовнішнім локусом контролю (я не відповідаю за власні

результати) у 75% випадків на початку діяльності групи, проти 40% на даний момент. Інакше кажучи, в групі спостерігається розвиток відповідальності – за власні рішення, вибір, тобто внутрішній локус контролю. Ми відслідкували, що одною з інтернет-можливостей, що сприяє цьому є феномен опосередкованої критики через вигадані персонажі: “у мене був друг, так він таке зробив...”.

Соціально-психологічні прояви, виявлені нами у ході спостереження, такі:

- Ідентифікаційні ігри. У віртуальному світі люди частіше свідомо експериментують з власною ідентичністю (видають себе не за тих, ким є, свідомо або несвідомо). За статистикою це близько 15% у реальному спілкуванні проти 35% у наших інтернет-групах. Ігрові зони - гендер, вік, риси характеру, тобто декларується “симулятивна модель”, яка не має за собою реальної історії. Ідентифікаційні ігри – це можливість примірювати на себе різні ролі - особистостей, які не мають за собою своєї реальної історії. Наприклад, чоловік 60-ти років може бути під «ніком» «Гарячий 18+». Або я можу сказати, що я хлопчик, хоча – дівчинка. Якщо це робиться свідомо, то людина може досліджувати свій характер. Якщо ж несвідомо, то частина людей створює особистість, якою хоче бути. Частіше ідентифікаційні ігри чоловіків лежать в соціальних ітераціях, жінки ж граються у «клонів» частіше в особистісних стосунках. Це більше притаманно людям віком від 25 років, що може становити небезпеку для молоді.

Існує також феномен профілів - клонів, та профілі “альтер-его”, робочі профілі –для розсилки та реклами. В наших закритих групах та дистанційному курсі розвитку ми використовуємо інструменти захисту від цього, та апробуємо їх - це ідентифікація особистості (реальне фото, підтверджені дані та ін. для роботи у дистанційному курсі розвитку). Для участі у відкритих мережевих спільнотах ми цього не вимагаємо.

- Ще одна особливість, так звана “полегшена соціальність”, «полегшена» відповідальність у стосунках, у реальному житті менше можливостей “вимкнути” комп’ютер при некомфортних стосунках, це має як позитивний, так і негативний ефект.

- Наступний прояв: диференціація, як бажання вирізнитися (виділитися серед інших) між іншими, пошук “особистісної фішки” (60%) проти уніфікованості – приналежність до групи (40%) (діаметрально протилежними є проценти у живому спілкуванні).

- Існує тенденція до угруповань за ціннісними аспектами, в інтернеті вона полегшена пошуком таких груп.

- Ще одна особливість: в реальному житті нами відслідковано більш конфліктну поведінку (35% конфліктів проти 10%), ніж у віртуальних спільнотах. Але й у віртуальному світі є прошарок людей, які спеціально йдуть в групу з різними деструктивними настановленнями аби, наприклад, писати різну гидоту.

- Критична маса активної групи, яка потрібна для її зростання та активності на профілі, становить, за нашими спостереженнями, для віртуальних

спільнот 25%. Судячи з досвіду, у випадках, коли така група перевищувала 45%, виникає внутрішня потреба розділення її на менші, ініціюється такий поділ. Саме таким чином виділилося дві наші закриті групи.

- Спільнота також характеризується більш легким пошуком психологічної підтримки, підтримуючих рішень, в ній легше, ніж у житті, знайти підтримку власних думок, навіть деструктивних та нерезультативних стратегій.

Таким чином, нами здійснено спробу відрефлексувати когнітивні та соціально-психологічні прояви у віртуальних спільнотах. Виділено критерії негативних та позитивних їх проявів. Негативними ми вважаємо деструктивні інтернет-впливи, що приводять до депресивного стану суб'єкта, до зниження його активності, самоповаги та бажання спілкування. Позитивний вплив характеризується підтримкою самооцінки та створює мотиваційний імпульс для саморозвитку. Визначено, що вплив інтернет-середовища проходить в три етапи: виявлення зони розвитку, усвідомлення її, трансформація. Тоді цілком зрозуміло, що дискомфорт не є тригером віднесення до тої чи іншої оціночної категорії.

Психологічні прояви дорослих у віртуальних спільнотах є цікавим феноменом, що потребує подальшого дослідження та аналізу. Досліджені нами когнітивні та соціально-психологічні прояви у віртуальних спільнотах прямо визначають необхідність розвивати метакогніції, а саме компетенції критичного, результативного мислення та виходу у рефлексивну позицію, ми визначили найбільш пріоритетні для розвитку: “децентрація”, “зміна рефлексивної позиції”, “синтез”, “аналітика”, “критичне мислення”, тощо. Когнітивні та соціально-психологічні прояви показують певну специфіку інтернет-простору, яку варто враховувати у створенні віртуальних освітніх середовищ.

2.4. Психологічні механізми впливу віртуального освітнього середовища, спроектованого з метою підвищення якості життя дорослих

Ставати інформованим — це синхронізувати свою голову і світ, вважають ІТ-технологи. А найбільше інформації, звичайно, поступає до нас з Інтернету, до того ж все більше робочих місць визначаються знанням комп'ютерних технологій. За даними «Майкрософт Україна», вже у 2013 році 90% вакансій в Європі у всіх секторах економіки вимагатимуть знання інформаційних технологій. Не набагато відстає Україна: нині 67% робочих місць для молодих спеціалістів вимагають знання комп'ютера. Світ змінюється і нині філософи, психологи, ІТ-технологи все частіше вживають слово «нетократія» — влада мережі (Інтернету). Існує думка, що на зміну капіталізму в найближчому майбутньому прийде нова влада — нетократів, коли основними будуть не гроші, а інформація та соціальний капітал. Є гіпотеза, що нетократи стануть новою соціально-політичною елітою. Решта — споживачі, якими легко

маніпулювати, — обслуговуватимуть їхні запити. Вивченню ролі віртуального світу нині багато уваги приділяють.

Інтернет вийшов за межі керування людиною й став новою реальністю — віртуальною. І ми можемо ставитися до нього по різному: як до природного явища, або закрити очі на реальність — жити, ніби його не існує, ніби немає відмінностей між віртуальним та реальним світами. В будь-якому разі він вимагає знання правил поведінки та основ безпеки. Наприклад, наші діти живуть у реальному житті й ми вчимо їх, як переходити дорогу, як вести себе в магазині, в публічних місцях тощо. Тепер постає завдання вчити дітей жити й у віртуальному світі, й це викликає деякі проблеми. Наприклад, деякі дорослі розуміються у віртуальному світі менше, ніж діти. По-друге, дорослі виходять у віртуал із сформованими цінностями — що таке добре, що таке погано й так далі, — діти ж формують ці цінності з допомогою віртуального світу, віртуальної спільноти. І це також велике питання. Поки що невідомо, до чого це приведе, але, однозначно, світ змінився.

Загалом, особистість дорослої людини формувалася щонайменше протягом 5 тисяч років, тобто формувалася психологічна платформа, в якій раніше не було місця ні глобалізації, ні Інтернету. Тому нам було важливо дослідити, як дорослі можуть вчитися новому життю; також — які в цьому віртуальному житті є перестороги й можливості; як можна захищати і дорослих, і дітей (тому що захист дорослих — це той випадок, коли дорослі не можуть користуватися віртуальним світом і відмовляються від його переваг). Ми ж не захищаємо дітей від реального життя, відгороджуючи від контактів із ним: не ходи на вулицю, тому що там небезпечно. Ми вчимо правильно переходити дорогу, не спілкуватися з незнайомими... А до Інтернету часто ставимося, як середньовічні люди до астрономії.

Олександр Бард і Ян Зодерквіст у своїй книзі «Нетократія» зробили прогнози на майбутнє щодо розвитку і змін суспільства. Вони кажуть, що майбутнє — це саме інформатизація та віртуалізація. Спеціалісти ІТ-сфери роблять прогнози, що зовсім скоро — на 2025 рік — людська популяція розділиться на три «ріки»: «швидку», яка житиме в Інтернеті й матиме велику владу, ресурси тощо. Це — люди віртуального світу, вони матимуть швидкий доступ до всіх можливостей. «Повільна ріка» — це люди, які житимуть взагалі без Інтернету, не підтримуючи правил, котрі диктує нова реальність. Яскравим прикладом є «дауншифтери» — люди, які живуть в екопоселеннях, зовсім відмовившись від принад та небезпек сучасності. І третя «ріка» — це обслуговуючі, тобто, люди, які робитимуть свій бізнес обслуговуванням діяльності «швидкої ріки». Вони будуть місточком між «швидкою» та «повільною ріками»

Ми можемо говорити тільки про прогнози, які роблять ІТ-спеціалісти. Можна сказати, що зараз ми, людство, знаходимося всередині лонгітюдного (тривалого в часі) дослідження, але ні гіпотез, ні ймовірного кінця ми не знаємо. В прогнозах ідеться про те, що близько 30% людства опиниться у «швидкій ріці», обслуговуючих — близько 40% і близько 30% — в «повільній».

Тому важливими й актуальними є ті питання, якими займаємося ми, — це питання інформаційного імунітету та розвитку особистості у віртуальному світі. Адже у користувачів віртуального світу має бути імунітет на, наприклад, різноманітне віртуальне «сміття» сексуального характеру, чи на рекламу — щоб людина не ловилася на це. У віртуальному світі людина частіше потрапляє в пастку через те, що вона звикла вимірювати все так, як це вимірюється в реальному житті... Також в Інтернеті забагато альтернатив, і якщо людині складно робити вибір, вона «звужується» в сторону звичного (відмовляється від вибору). Тобто в такої людини дослідницької позиції немає, а альтернатива — це дослідницька позиція, це розвиток критичного (аналітичного) мислення — можливості використовувати середовище.

З 2007 року ми працюємо над проектом «Психологія життєвого успіху і неуспіху», й ми не могли обминути питання віртуальних спільнот, віртуального світу, тому що частина експерименту проходить там. Ми зробили свої віртуальні спільноти — наприклад, в «Однокласниках», на «Фейсбуці», «ВКонтакті» тощо. Також у нас є дистанційний курс, де ми спілкуємося, географія нашого проекту — сім країн. Ще ми досліджували вибірки в категоріях «осуджені», «психічні розлади» та «норма» — щоб розуміти також різницю ставлення до Інтернету. І що ми бачимо? Ми досліджуємо віртуальний світ вже декілька років, й виходить, що кожна віртуальна спільнота створюється за принципом динамічної спільноти, вона створюється сама. Тобто там немає ієрархії, керівника. Її особливості: ключовими групи стають 24—27%. Це — активний «тусяк». У наших групах — більш активні жінки: 69% проти 31%. В активному спілкуванні в ключовій групі 20% — чоловіки, решта — жінки. Якщо взяти до уваги інтелектуальні прояви віртуальної спільноти, то там більше представлена децентрація проти концентрації. Вона вища, ніж у реальному спілкуванні. Децентрація — це можливість думати, що певне явище чи предмет (наприклад, гроші) — це й добре, й погано, й ніяк. Тобто Інтернет дає можливість одночасно мати в голові кілька варіантів можливостей щодо якогось ціннісного концепту. Концентрація — це коли я обираю точку зору й тільки в ній живу. Так от: у реальному житті децентрація становить 20% проти 80% концентрації. А в Інтернет-спільнотах — 40% проти 60%. Тобто, Інтернет розвиває децентрацію. Наступне: рефлексія власної поведінки проти незафіксованої власної поведінки. Відсоток — такий же малий, як і в реальному житті, навіть нижчий, ніж у реальному. Наприклад, в Інтернеті 20% людей готові рефлексувати власну поведінку проти 80%. У реальному житті в наших групах таких людей — близько 35%. Але ми також визначили цікавий феномен — небажання виходити в рефлексивну позицію в Інтернеті. Тобто людина не хоче замислюватися над причинами якихось подій у своєму житті, натомість шукає підтримку, пояснення того, що відбувається («тому що...»). Ще одна особливість: у реальному житті в людей більш конфліктна поведінка, ніж у віртуальному. Але й у віртуальному світі є прошарок людей, які спеціально йдуть у групу з різними деструктивними настановами — щоби, наприклад, писати різну гидоту.

Також ми виявили, що в живому спілкуванні більшість людей намагається уніфікуватися (60%), тобто належати до певної групи, проти 40%, які хочуть виділятися (у віртуалі — все навпаки). Ще одна особливість — полегшена соціальність відповідальність у стосунках: мені щось не подобається — я вимкнула комп'ютер. У реальному житті я не вимкну людину. Це має як позитивний, так і негативний ефекти. Добре те, що людина вчиться відстоювати своє «так» і «ні», але негативне — що вона привчається до полегшеної соціальності відповідальності (це термін Л. Найдьонової, заступника директора Інститут соціальної та політичної психології).

Спілкування в Інтернеті має таку особливість, як полегшена відповідальність. Люди, які мають складнощі в реальному світі, виходять у віртуал, який стає для них тренажерним майданчиком. Потім вони можуть зійти з цього майданчика, але ми зараз не можемо сказати, яка частина (ми бачили приклади, коли ідентифікаційні ігри завершувалися). Ідентифікаційні ігри — це можливість примірювати на себе різні ролі (цим у віртуалі користуються люди, які не мають за собою своєї історії). Наприклад, чоловік 80-ти років може бути під «ніком» «Гарячий хлопака»... При цьому ігрові зони — це гендер, вік, риси характеру. Наприклад, я можу сказати, що я хлопчик, хоча — дівчинка; що я — м'яка й поступлива, хоча насправді — скандальна й т. ін. Якщо це робиться свідомо, то людина може досліджувати свій характер. Якщо ж несвідомо, то частина людей створює особистість, якою хоче бути. Частіше це роблять чоловіки (в соціальних завданнях), жінки ж граються у клонів лише в особистісних стосунках. Також це більше притаманно людям віком від 25 років, що може становити небезпеку для юнацтва.

Також віртуальна спільнота характеризується більш легким пошуком психологічної підтримки, тому що тут легше, ніж у реальному житті, знайти підтримку власним думкам (навіть деструктивним та нерезультативним). Тому ми вважаємо, що людей потрібно вчити мислити аналітично — щоби отримувати більше можливостей від віртуального світу. Тоді будуть позитивні наслідки.

Ми робили аналіз психологічних особливостей - як змінює інтернет дорослих. Частина висновків у тому, що Інтернет, як і всяке нове знання, несе в собі, певні загрози. Він змінює людей. Він підвищує супер-споживання, створює нові супер-емоції, вимагає супер-продуктивності або супер-швидкості, щоб встигнути відреагувати на зміни.

Є дослідження, яке проводили англійці, що пенсіонери, які користуються Інтернетом та соціальними мережами - набагато здоровіше, набагато якісніше живуть. Тобто, психологічна якість життя підвищується. У англійців є прислів'я, що в Англії кожне місто - це Лондон. Звичайно, таке прислів'я виникло не через Інтернет, але Мережа робить його все більш близьким до реальності. Інтернет робить кожне місто, селище або хутір - столицею світу, якщо ми вміємо цим користуватися. А от якби в Україні кожне місто було Києвом, якби скрізь був широкопугувий Інтернет - безумовно, можливостей у людей було б більше. Це був би великий крок до освіти.

Інтернет-освіта - це можливість підвищити свій рівень знань.

Серед організаційних форм психологічного впливу, що базуються на користуванні мережею Інтернет та інтернет-спілкуванні, все більшого значення набувають групові форми навчальної роботи у віртуальному мережевому просторі (інтернет-тренінги, вебінари, дискусійні форуми, проектні заняття тощо), що поступово стають все більш розповсюдженими та різноманітними. Перспективність та ефективність цих організаційних форм психологічного впливу вже не викликає сумнівів, але, разом з тим, виникають все нові питання, пов'язані з результативністю, мірою застосовності та специфікою їхнього використання в окремих контекстах та для окремих завдань.

Проблема у нас в чому? Ми розвиваємося в суперспоживанні, в супервиробництві, але випадаємо в «псевдовибори» - внаслідок низької культури взагалі. Маючи можливість користуватися Інтернетом, але, не вміючи ним користуватися, ми вибираємо те ж саме, що вибираємо в житті. Тому Інтернет сам по собі людину не змінює по суті - це як раніше були колеса дерев'яні, зараз суперлегкі сплави і каучук - але зміст колеса - коло на осі - не змінився. Ускладнився, але не змінився. Зміна - це потяг на повітряній подушці. Коли віртуальна реальність дозволить нам вийти в такі зміни? Але можливість таку несе в собі - через доступ до кращого, глобалізації інформації та ін.

Тому, Інтернет-культура і навчання тому, як користуватися Інтернетом, - важливі речі. А інакше люди повертають до псевдовиборів, вони не виходять на реальний вибір, здається, що вони вибирають, але просто відтворюють норми - «роблять як усі».

Якщо не буде спеціальної Інтернет-освіти, тобто, знання, як користуватися Інтернетом, що він може дати, як розвивати культуру спілкування - його вплив буде формальним (пам'ятаєте колесо?). Хоча сьогодні й такий розвиток буде корисним нашому суспільству.

Розділ 3. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРИ

3.1. Психологічні особливості інтелектуального розвитку у геронтогенезі

Уявлення про старість і старіння зазнали в розвитку людства кардинальної трансформації від геронтократії до геронтофобії, це свідчить про те, що проблема старіння завжди була актуальною для соціуму. Цицерон дуже точно зазначив, що кожна людина хоче дожити до старості, але ніхто не хоче бути старим. Тривалість життя людини, маючи певні видові межі (приблизно 100-120 років), все ж таки значною мірою варіює залежно від економічного рівня розвитку держави. Варто акцентувати увагу на тому факті, що проблеми геронтогенезу, які стали актуальними лише кілька десятиліть тому, не стосуються людства в цілому, а тільки тієї його частини, де рівень громадян, які доживають до похилого віку, збільшується, досягаючи значних розмірів у співвідношенні із загальною кількістю популяції. В цих країнах виникають проблеми, пов'язані із залученням в економіку певної кількості людей, вік яких раніше розглядався як непрацездатний. Вперше світова спільнота на офіційному рівні визначила демографічну проблему в 1982 р. – ООН провела Всесвітню асамблею з проблем старіння. Сучасна демографічна тенденція свідчить про збільшення в соціумі частки людей поважного віку. Сьогодні після виходу на пенсію людина в економічно розвинених країнах у середньому живе ще від 10 до 20 років і більше. За даними Євростату, в середині ХХІ ст. частка людей віком після 70 років становитиме 35% від загальної кількості населення, і прогнозується її подальше зростання. Економічний аспект проблеми масового збільшення тривалості життя намагаються вирішити шляхом підвищення вікового цензу виходу на пенсію, і у зв'язку з цим виникає питання про те, до якого віку зберігається оптимальна психічна активність індивіда в період геронтогенезу (Коваленко-Кобилянська, 2013).

Враховуючи недавнє, в історичному аспекті масове, збільшення тривалості життя, геронтопсихологічні проблеми старіння є порівняно новою сферою в психології, де переважна кількість досліджень спрямована на вивчення дитячого віку. У сучасній науці немає чітко структурованого знання про психічні особливості пізнього віку. Розглядаючи розвиток особистості в онтогенезі, дослідники не мають єдиної думки про те, яким чином слід класифікувати період геронтогенезу і в аспекті когнітивного розвитку. У цілому прийнято говорити про завершальний період онтогенезу людини як про неоднорідний, складний і найбільш тривалий (за оптимальних умов) етап життя. У рамках геронтогенезу існує кілька класифікацій, узагальнивши які можна констатувати, що дослідники розглядають період старіння в межах 55-100 і більше років. Чітке визначення нижньої хронологічної вікової межі геронтогенезу є предметом наукової дискусії внаслідок порівняної еластичності біологічного ліміту людської форми життя і варіюється залежно від низки

факторів. З огляду на відсутність єдиної класифікації вікових періодів, з урахуванням багатоаспектності цієї проблеми і для зняття полеміки прийнято оперувати такими поняттями, як календарний, біологічний, психологічний, соціальний вік людини, які часто не збігаються між собою в рамках одного людського життя (Коваленко-Кобилянська, 2014).

Проблема когнітивних здібностей є міждисциплінарною і перебуває на стику фізіології та психології, оскільки в основі психічних процесів лежать фізіологічні особливості. У цілому основним завданням геронтопсихології і геронтологів є зрозуміння сутності компенсаторних механізмів психіки і боротьба за збереження психічних функцій у пізньому віці. Відсутність достатніх знань у цій сфері можна пояснити тим, що акцент досліджень переважно спрямований на фізіологічні зміни в структурах мозку.

У науковій літературі немає єдиної думки з приводу того, що є найбільш значущим для інволютивних процесів: зміна періоду онтогенезу чи індивідуальні психологічні особливості. Частина дослідників стверджують, що старість це переважно період інволюційних процесів і в роботі з людьми похилого віку необхідними і достатніми є методики підтримуючого характеру (Донцов, 1998; Ключарьов, 2005). Інші дослідники виходять з постулату про загальні засади розвитку (Анциферова, 2006; Голдберг, 2007; Коваленко-Кобилянська, 2013). Вони наполягають на тому факті, що психічні процеси, так само як і будь-які інші процеси, можуть мати як прогресивну, так і регресивну динаміку. Ця теза обґрунтовується наявністю такого чинника як пластичність центральної нервової системи. Це означає, що нервові центри ЦНС здатні змінювати функціональне призначення і розширювати свої можливості. Ця психічна особливість генетично запрограмована і може розвиватися в результаті відповідних вправ. Яскравим прикладом пластичності ЦНС є передача функцій пошкодженої в результаті травми ділянки головного мозку суміжним або тим, що збереглися його відділам (Голдберг, 2007).

Психічні процеси, будучи складовою частиною психіки, змінюються в процесі життєдіяльності гетерохронно. Стосовно до етапу старіння це означає, що згасання пам'яті, уваги, уяви, мислення та інших процесів відбувається не одномоментно. Зміни когнітивної сфери окремої особистості тривалий час залишаються непоміченими, чому сприяє робота в організмі компенсаторного механізму – вітаукту (процеси, спрямовані на стабілізацію життєздатності організму). Таким чином, за умови перманентної інноваційно-інтелектуальної діяльності індивіда протягом усього життєвого циклу дають можливість розглядати його психічний розвиток як висхідний (Голдберг, 2007). Для цього необхідно правильно підібрати вправи для оптимальної роботи уваги, пам'яті, уяви тощо, які можуть бути представлені новим видом діяльності для людини, і в результаті сприяти її активному психічному довголіттю.

Особливості розвитку інтелектуальних здібностей особистості в пізньому віці залишаються недостатньо вивченими. Відомо, що на збереженість психічних процесів впливає генетика, навколишнє середовище і пластичність мозку. Однією з основних умов висхідного розвитку особистості є наявність

мотивації до діяльності. Перефразовуючи Сократа, можна сказати, що людина не докладає достатньо зусиль для збереження своїх когнітивних здібностей тому, що не усвідомлює повною мірою наслідків психічної інволюції (Коваленко-Кобилянська, 2013). Вибір стилю старіння є не тільки її прерогативою, а й відповідальністю за можливі проблеми в її подальшій життєдіяльності. Патерн позитивного старіння представлений тріадою – когнітивне, фізичне і матеріальне благополуччя. Для кожної окремої людини порядок означених складових є варіативним, від чого й залежить розуміння нею суті проблеми індивідуального позитивного старіння. Збереження психічних функцій не завжди є нагальною проблемою для старіючої людини, не всі представники «третього» віку занепокоєні своїм інтелектуальним довголіттям. Певна частина представників пізнього віку більшою мірою стурбована своїм фізичним станом або матеріальним добробутом. Виконуючи день у день певний вид діяльності, людина більшою чи меншою мірою впевнена у спроможності своїх психічних функцій (пам'ять, мислення) до того часу, поки проблема з латентної форми не перейде у явну. Помилкове уявлення щодо задовільного стану свого інтелекту може базуватися на тому, що якість виконуваної роботи відповідає висунутим до неї вимогам (Махлин, 2000). Виконуючи певні функції, людина рідко коли замислюється над тим, що будь-яка робота з часом здебільшого набуває стереотипного характеру, що є неминучим у разі відсутності нових вимог, навичок і знань. Старіюча людина, яка зацікавлена у своєму оптимальному психічному довголітті, повинна усвідомити, що однією з причин зниження психічних функцій є їх недостатня затребуваність. Динаміка вікового зниження когнітивних функцій не водночас стає очевидною, певний період вона має латентний характер, і в цілому відзначають у нормі високий ступінь адаптивності старої людини до вікових змін. Таким чином, стан психічного дискомфорту у старіючої людини виникає не одночасно з процесом згасання психічних процесів, а через досить тривалий проміжок часу, коли компенсаторні механізми не можуть впоратися з наростаючими змінами в когнітивній сфері. Усвідомлення нетотожності своїх актуальних когнітивних здібностей колишнім може впливати на зниження емотивно-поведінкової самооцінки. Дослідження показують, що цей період людина сприймає як вичерпання своїх можливостей (Анциферова, 2006).

Затосовно до психічної діяльності визначення «стабільність» може бути прийнято тільки умовно, оскільки завжди явно чи латентно для свідомості присутній певний напрямок розвитку і в разі дефіциту навантаження психічних процесів запускається низка неспецифічних факторів, які призводять до природного згасання психічних функцій. Поступово стереотип замінює активну мозкову діяльність і чим старша людина, тим більше таких замінів. Зазначений феномен має пояснення: стереотипне мислення дає змогу економно витратити психічну енергію, зберігаючи її для вирішення нових, нестандартних завдань, кількість яких з віком і усталеним способом життя зводиться до мінімуму. Природним результатом стереотипного мислення є поступове згасання вищих

психічних функцій. Саме тому певні зміни в когнітивній сфері можуть спостерігатися навіть у практично здорових людей старшого віку.

Необхідною і обов'язковою умовою для їх актуалізації є наявність принципового нового виду діяльності. Враховуючи особливість трансформації задатків у здібності протягом усього постнатального онтогенезу, для особистості в постпенсійний період в умовах сучасного світу відкриваються можливості для реалізації свого творчого потенціалу, гіпотетично, до кінця життя.

Важливим чинником ефективності будь-якого виду діяльності є наявність мотивації. Вступ у новий, завершальний період онтогенезу пов'язаний з певними психоемоційними переживаннями, в тому числі і з перспективою потенційного згасання психічних функцій. Внутрішнім мотивом може бути потреба запобігти стану, який можна охарактеризувати, як «психічна смерть». Усвідомлення факту згасання впливає на людину, як правило, гнітюче і створює стан дискомфорту, з якого може народитися мотивація для подальшої побудови особистої моделі оптимального старіння (Костенко, 2005). Ми переконані, що чітке й однозначне означення проблеми (усвідомлення згасання вищих психічних функцій) є найважливішим кроком для її подальшого вирішення і кожна людина самостійно здатна визначити, яким буде її психічне старіння. Проблеми старіння у свідомості особистості, переходячи з категорії «гіпотетична» в «актуальна», можуть сприяти появі румінацій, коли нав'язливі думки про неминучість виникнення проблем витісняють інші види психічної активності. Виявляючи зацікавленість у збереженні своїх психічних функцій у старості, людина заздалегідь починає діяльність у цьому напрямку, тим самим мінімізуючи хвилювання і страхи своєї гіпотетичної неспроможності в майбутньому.

Однією з причин відмови від нового виду діяльності є побоювання актуалізації суб'єктивної неспроможності когнітивної сфери. Іноді літній людині психологічно складно приступити до виконання нового для неї завдання або виду діяльності, тому що люди, які її оточують, можуть стати свідками її неуспішності, зробити висновок про згасання її психічних функцій і, можливо, змінити ставлення до неї. Ці побоювання спрямовані не тільки на сприйняття та оцінювання своїх можливостей оточенням, а й на переживання у зв'язку з гіпотетичною інтелектуальною неспроможністю, яка сприяє зниженню самооцінки та формуванню негативного Я-образу (Халицьки, 2000). Не багато старіючих людей замислюються над тим, що саме зрілий вік є періодом для трансформації, під час якої фізична максима індивіда трансформується в інтелектуальну, а зовнішня красивість поступається місцем внутрішній красі. Вольтер зауважив, що для дурня старість – тягар, для невігласа – зима, а для людини науки – золоті жнива.

Водночас потрібно зауважити, що практично всі дослідники відзначають негативні моменти психічного старіння, яке є складовою частиною життя людини в період геронтогенезу і чинить негативний вплив на її психоемоційний фон. Дослідники відзначають, наприклад, неухильне збільшення у людей

похилого віку часу реакції на подразник, нестійкість уваги, сповільнення швидкості обробки нової інформації, іноді неофобію, ригідність мислення і т. ін., що в цілому сприяє загальному зниженню темпу інтелектуальної діяльності (Балтес, 1994). Найбільш вразливою психічною функцією вважають пам'ять, яка дуже чутлива до будь-яких змін функціонального або емоційного стану. Існує ряд гіпотез причин розладу пам'яті, але жодна з них не є пріоритетною. В разі звернення старіючої людини до фахівця зі скаргами на погіршення пам'яті, той, як правило, констатує, що зміни «в межах вікових норм». Дослідження мнемічних процесів останнього десятиліття дають підстави стверджувати, що поняття «вікова норма» значною мірою умовне. У загальній інтелектуальній діяльності виокремлюють кристалізований і плинний інтелект. Відповідно до теорії Р. Кеттела, основна функція кристалізованого інтелекту – нагромадження знань. Плинний інтелект характеризує біологічні можливості нервової системи і його зниження починається вже з кінця другого десятиліття. На відміну від зниження плинного інтелекту, відзначають тенденцію підвищення рівня кристалізованого інтелекту (загальна обізнаність та обсяг знань, накопичених упродовж тривалого часу) упродовж всього онтогенезу, поки людина має здатність отримувати і зберігати інформацію, і формування такого феномену, як мудрість. У цілому, цей період заведено характеризувати як постпродуктивний, попри те, що історія знає багато видатних особистостей, творчість яких у старості досягла апогею – Йоганн-Вольфганг Гете, Ігор Стравінський, Бернард Шоу, Тиціан та багато інших (Олейникова, 2009).

Вікові зміни когнітивної сфери можуть мати неоднозначне тлумачення. З одного боку, безперечно, існує тенденція фізіологічного згасання організму, заперечувати яку безглуздо і вона проявляється зниженням психічних функцій. З іншого боку, в історії геронтології і геронтопсихології відсутні лонгітюдні дослідження з достовірними даними про зміни у когнітивній сфері одних і тих самих індивідів впродовж усього онтогенезу. Життя кожної людини має певні періоди, які можна співвіднести з виконуваними нею соціальними ролями впродовж усього онтогенезу. Ролі розподілені історично доцільно з урахуванням потреб соціуму. Із зміною тривалості життя у суспільстві не виникла необхідність створення додаткових ролей. Таким чином, людина до певного періоду, виконуючи запити суспільства, в нормі не відчуває труднощів з приводу свого призначення. Період старіння характеризується зміною ролей, значення яких не завжди сприймається молодію старіючою людиною як адекватні її потребам. Наприклад, стає неактуальною необхідність відповідати в професійному плані. Період геронтогенезу певною мірою є прикладом когнітивного дисонансу, коли виникає яскрава невідповідність між можливостями, бажаннями та визначеною соціумом роллю. Така ситуація породжує різного ступеня інтенсивності психологічний дискомфорт, який людина змушена нівелювати якимось способом для уникнення ситуації внутрішньоособистісного конфлікту (форми переживання якого можуть бути різноманітними) і досягнення бажаного консонансу.

Справді актуальною проблемою, яка не часто порушується, є низька здатність до цілепокладання в пізньому віці. Вміння ставити для себе чіткі і значущі цілі, які виходять за рамки повсякденного життя, часто виявляються надскладним завданням для особистості. Основна умова цілепокладання полягає в тому, що мета повинна бути надзначущою для людини, а для цього потрібні бажання, кількість яких з віком часто мінімізуються.

Деклароване суспільством толерантне ставлення до людей похилого віку реально має конотацію «не дорівнює». Семантична різноманітність в означенні періоду старості більше скидається на політкоректність, аніж на повагу до віку. Про це свідчить мінімізація вимог до старших людей з боку соціуму на тлі дедалі вищих вимог до решти членів суспільства у зв'язку з розвитком цивілізації. Проблема незатребуваності посилюється тим, що гіпертрофована динаміка розвитку сучасного суспільства більше не передбачає сприйняття старих людей як суб'єктів передачі знань і навіть (враховуючи трансформацію інституті сім'ї) хранителів родинних традицій (Корнилова, 2004). Теза про тотальний інволютивний процес біологічного старіння також сприяє емоційному неприйняттю між поколіннями. Постановка питання про когнітивний статус індивіда в геронтогенезі є некоректною, потрібно говорити про континуум інтелектуальних особливостей, який лежить у межах інволюція-мудрість.

Подоланню деформації інтелектуального розвитку сприяють регулярні заняття з активізації психічних процесів (пам'яті, уваги, уяви, мислення) в сукупності з раціональним способом життя та підтримуючої терапії. Оптимізації роботи когнітивної сфери може сприяти навчання в університетах третього віку, завданням яких є адаптація представників старшого віку до швидкозмінюваних реалій життя і продовження їхньої соціальної активності. Інтелектуальна підтримка людей пізнього віку крім університетів третього віку має і практично необмежені можливості віртуального освітнього простору (Коваленко-Кобилянська, 2013). Жодна з перерахованих форм навчання не має беззаперечних переваг. Результативність навчання означає індивідуальні досягнення кожної людини, що дає змогу створити емоційно позитивно забарвлену налаштованість – важливу умову для подальших занять і підвищення самооцінки.

Перехід у «третій вік» ототожнюється з природною зміною статусів і гіпотетичною можливістю побудови бажаної траєкторії подальшої соціалізації особистості. Беручи до уваги, що соціалізація в сучасному світі є процесом, який пролонгований на весь період життя особистості, важливим завданням у постпенсійному періоді є максимально повна можлива збереженість вищих психічних функцій і метакогнітивних здібностей. Єдиним засобом підтримки психічної активності в оптимальному стані є усвідомлена цілеспрямована діяльність людини щодо їх збереження. Кожен самостійно приймає рішення: продовжувати будувати своє життя у постпенсійному періоді усвідомлено і активно чи, абстрагуючись від існуючої проблеми і поступово згасаючи

психічно, викликати співчуття/роздратування у близьких, сприяючи розвитку у них антипатії і геронтофобії.

3.2. Інтелектуальна підтримка людини похилого віку в умовах віртуального простору

Необхідність і можливість інтелектуальної підтримки людей похилого віку не є предметом наукових суперечок. Дискусії ведуться з приводу визначення оптимальних методів і форм для вирішення цієї проблеми. Використання нових інформаційних технологій – порівняно недавній спосіб реалізації процесу навчання. Вперше він був широко апробований в 1969 р. у Великобританії, коли було створено університет дистанційної освіти з метою навчання максимально широких верств населення без необхідності відвідування занять з поєднанням невисокої ціни за навчання.

Незважаючи на багато переваг навчання у віртуальному просторі, варто сказати і про його суперечливі сторони в контексті освіти людей похилого та старечого віку (Смульсон, 2010). Так, наприклад, такий позитивний чинник, як економія часу, не завжди є актуальним для користувачів інтернет-простору поважного віку. Неоднозначною є і теза про переваги індивідуальної роботи. З одного боку, у процесі індивідуалізованого навчання легше створити зону психологічного комфорту. Важливим моментом є відсутність змагання з потенційними суперниками, що може сприяти невротизації особистості. З іншого боку, багато літніх людей страждають від емоційної депривації, і живе спілкування є для них необхідним фактором для психологічно комфортного існування. Спірним залишається питання про можливість самостійного вибору тим, хто навчається, рівня складності занять. Зазначений фактор є перевагою лише за умови достатнього ступеня самокритичності особистості при оцінюванні своїх когнітивних можливостей і вміння ставити перед собою адекватні завдання. Беззаперечною залишається теза про можливість оптимального вибору місця і темпу навчання.

На базі лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України розроблено дистанційний курс «Інтелектуальна підтримка 50+». Мета нашої роботи – створення структурованої основи для оптимізації вищих психічних функцій у період старіння і формування у людини похилого віку мотивації до пролонгованої діяльності протягом усього періоду геронтогенезу.

Для досягнення поставленої мети розроблено програму курсу, яка спрямована не тільки на актуалізацію вищих психічних функцій (уява, пам'ять, мислення, увага) старіючої людини, а й активізацію її метакогнітивних здібностей (розвиток розумових стратегій і способів їх застосування), адекватна робота яких є умовою задовільного рівня психологічного розвитку. Тобто особливістю нашого дистанційного курсу є загальна стимуляція когнітивної сфери людини. Потенційні учасники проекту були поінформовані про те, що вся інформація, отримана у процесі роботи, є конфіденційною (згідно з

Міжнародним кодексом етичних правил психологів) і може бути доступна тільки для консультанта та учасника проекту.

Починаючи роботу над проектом, ми постали перед проблемою визначення вікових меж потенційних учасників проекту. Враховуючи, що існуючі вікові класифікації періодів онтогенезу не беззаперечні ми, не обмежуючи верхню вікову межу геронтогенезу, позначили нижню межу 50+. Це не варто розглядати як намагання зміщення меж початку геронтогенезу, хоча В. Гюго поетично зазначив, що «сорок років – старість юності, п'ятдесят – юність старості». Сучасна 50-річна людина сповнена сил, ідей, це час, коли можлива кардинальна зміна планів, але водночас це вік, коли пора робити попередні висновки про результати життя. Також ми взяли до уваги той факт, що програма розрахована для жителів України, де, згідно зі статистичними даними, середня тривалість життя не досягає 70-річного віку, а отже, період геронтогенезу урізаний, що зміщує проблеми завершення життя на більш ранні періоди. Вік 50+ можна розглядати як початок періоду, коли людина замислюється над збереженням своїх фізичних і психічних функцій в оптимальному стані максимально тривалий час. Для багатьох «пошук Грааля» – джерела життя і безсмертя стає актуальною проблемою і спонукає до вибору стратегії для подальшого життя: діяти рішуче, активно чи пасивно змиритися з неминучістю сенильною. Чим старша людина, тим активнішим є пошук панацеї: дієта, візит до лікаря, нові медикаментозні засоби, інколи фізичне навантаження та ін.

Другий чинник, який вплинув на визначення нами означеної нижньої вікової межі участі в проекті – це комплементарне запрошення для всіх тих, хто значно старший. Курс задумувався не лише як інструмент інтелектуальної підтримки, але і як віртуальний майданчик для спілкування людей, об'єднаних спільною проблемою.

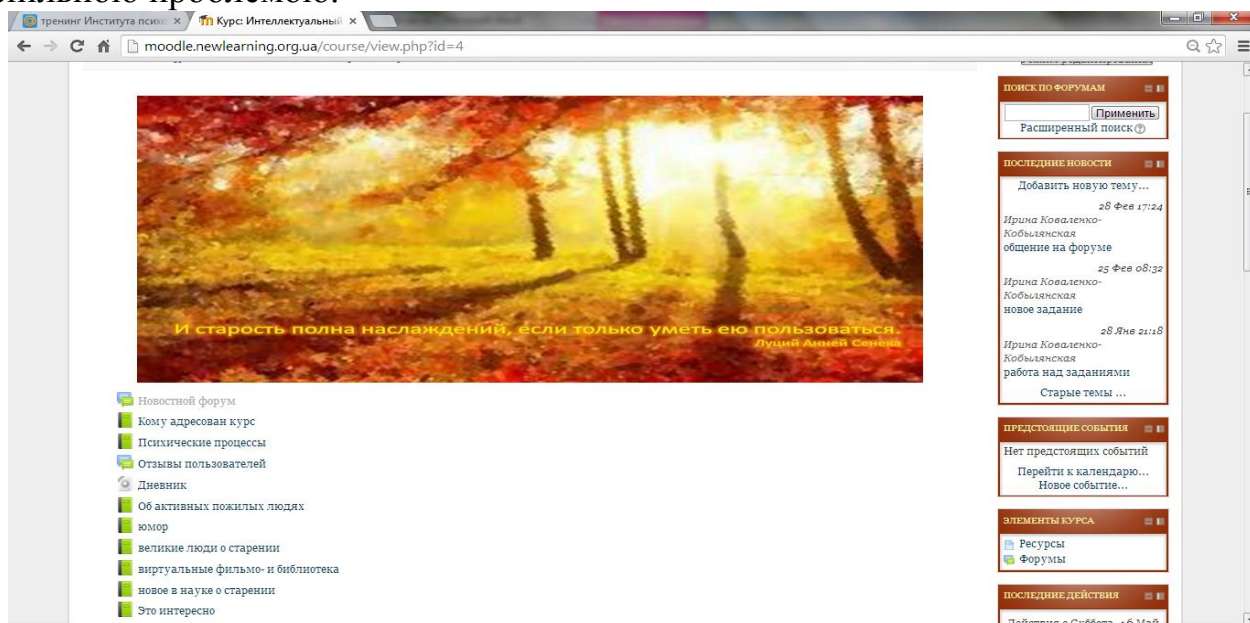


Рис.3.1. Структура курсу

Курс «Інтелектуальний тренінг для літніх людей» умовно розділений на три частини: ознайомча, мотиваційна, корекційна.

Ознайомча частина проекту містить вступний матеріал, який дає можливість ознайомитися зі структурою запропонованого корекційного курсу (див. рис. 3.1).

Беручи до уваги той факт, що основоположним компонентом будь-якого виду діяльності є наявність мотивації в індивіда, в мотиваційній частині курсу запропоновано різноманітний матеріал, який здатний активізувати мотивацію старіючої людини до інтелектуальної діяльності. Так, наприклад, у рубриці «Для кого призначений курс» і «Психічні процеси», у невимушеній, розважальній формі запропоновано ознайомитися з проблемами, які можуть супроводжувати старіючу людину, і стереотипами про старість, які існують у суспільстві. Акцентовано увагу на тому факті, що будь-яка (навіть активна інтелектуальна) діяльність, в якій відсутній елемент новизни, з часом набуває характеру стереотипної, і що це може сприяти прискореному згасанню психічної активності. З метою формування запиту на подальшу інтелектуальну діяльність з елементами новизни ми ввели до програми проекту такі розділи, як «Великі люди про старіння» та «Активні літні люди». Розділ «Великі люди про старіння» містить добірку цитат про необхідність роботи упродовж усього життя. В розділі «Активні літні люди» підібрано приклади успішного психологічного і психічного старіння з урахуванням різного рівня освіти і різних інтересів потенційних учасників курсу. Представлено діяльність людей, які займаються переважно або інтелектуальною працею, або фізичною, наведено приклади діяльності аматорів, які захопилися новим для себе видом творчості в постпенсійний період, і захоплення професіоналів високого рівня. Ми розраховували, що потенційним учасникам курсу, які постали перед проблемою свого оптимального психічного старіння, буде цікаво дізнатися про нові підходи до проблем геронтопсихології, для чого створили сторінки «Нове в науці про старіння» і «Це цікаво». Автори курсу, припускаючи, що значною мірою активним мотиваційним матеріалом можуть бути художні фільми, в яких розповідається про специфічні проблеми людей похилого віку в різних жанрах, створили рубрику «Фільмотека». Активним мотиватором може бути й гумор, сторінка якого також представлена в проекті.

Для візуалізації результатів діяльності в проекті існують індивідуальні щоденники користувачів, у яких міститься інформація, корисна для користувача. Надзвичайно важливою умовою успішної співпраці в проекті є систематичність занять, тому на сторінці щоденника відображено дані про періодичність відвідувань занять. Важливим компонентом щоденника є графік «Динаміка психічних процесів», який дає змогу візуалізувати результати діяльності в проекті, що є додатковим стимулом. Кожен учасник проекту, удосконалюючи свої психічні функції (пам'ять, уяву, мислення тощо), змагається тільки зі своїми попередніми можливостями. Позитивна динаміка, яка неминуча за умови регулярного виконувannya завдань, надає стимулюючого впливу на актуалізацію функцій. В даному разі працює закон симуляції, сформульований Ж. Бодріаром, – симуляція завжди призводить до того, що перетворює реальність.

Особливу увагу ми приділяємо емоційному стану учасників проекту. У щоденнику передбачено опцію, яка дає можливість відображати емоційний стан до початку виконання завдань і після завершення роботи. Ми пропонуємо нашим учасникам аналізувати свій емоційний стан, позначаючи його відповідним символом. Інформація, яка міститься у щоденнику, доступна тільки для самого актанта і консультанта.

Основна, корекційна частина проекту представлена шістьма модулями: «Уява», «Увага», «Пам'ять», «Мислення», «Орієнтація», «Життєві ситуації». Завдання кожного модуля спрямовані на актуалізацію конкретного психічного процесу і містять певну кількість інтерактивних елементів курсу. Поділ когнітивної сфери людини в рамках курсу на окремі психічні процеси умовний. Активуючи будь-який з психічних процесів, індивід опосередковано впливає на всю психічну систему, хоча домінуючий вплив виявляється на конкретний психічний процес.

Певна частина завдань модулів – це модифікації різних вправ з метою адаптації для користувачів зазначеного вікового періоду. Значна частина інтерактивних завдань є оригінальними розробками, виконання яких сприятиме загальній оптимізації когнітивної сфери, у тому числі посиленню взаємозв'язків між лівою і правою півкулями головного мозку, створенню основи для підвищення самоконтролю і зміцнення регуляторних процесів тощо, проте ми не заперечуємо такого поняття, як «ідеогенез».

Кожен модуль курсу містить ряд інтерактивних завдань, розділених на рівні складності. В рекомендаціях до виконання завдань зазначено, що на початковому етапі варто уникати складних завдань, які можуть активізувати негативне уявлення старої людини про свої інтелектуальні здібності. У проекті передбачено використання підказок, можливість повернутися на крок назад і т. ін. Ці опції передбачено для зниження рівня невротизації і запроваджено з урахуванням особливостей психоемоційної сфери зазначеного вікового періоду.

Автори курсу звертали увагу потенційних учасників, що не потрібно бути занадто вимогливими до своїх здібностей на початковому етапі занять і пам'ятати, що середній рівень розвитку людини – умовне поняття. Ми неодноразово акцентували увагу на тому факті, що змагальний момент може існувати тільки в контексті своїх попередніх і подальших результатів діяльності в проекті. Рекомендації містять такі поради:

- виконувати вправи без допомоги родичів, що позбавить від порівняння психічних можливостей старіючої людини з можливостями людей іншої вікової групи;
- віддавати пріоритет не кількості, а якості виконуваних завдань і формувати перехід на більш складний рівень, доки немає впевнено чіткого виконання вправ попереднього рівня;
- оптимальний час занять 30-40 хвилин, після чого бажано виконати сильні фізичні вправи.

Особливо було відзначено той факт, що запорукою успіху є не тривалість занять, а їх систематичність.

Складно визначити пріоритет інтерактивних завдань кожного з представлених модулів, але все ж таки потрібно окремо відзначити завдання модуля «Уява». Гіпотетично, чим старша людина, тим багатшою має бути її уява, яка залежить від кількості отриманих уявлень упродовж життя і створення на їхній основі нових образів. Однак у реальності обмежена стереотипами, соціальними рамками, з віком людина втрачає здатність продуктивно нею користуватися. Ми знаємо про гностичну, прогностичну, комунікативну і захисну функції уяви. Уява відіграє вирішальну роль у суб'єктивному уявленні об'єктивного світу. Таким чином, буття кожного залежить від того, який світ він створив. Наприклад, можливість уявити проблеми або емоційний стан іншої людини сприяє оптимізації або ускладненню міжособистісних відносин.

Перше завдання цього модуля - «Експресія» спрямоване на активізацію міжпівкульної взаємодії з метою якнайповнішого сприйняття дійсності. (див. рис. 3.2).

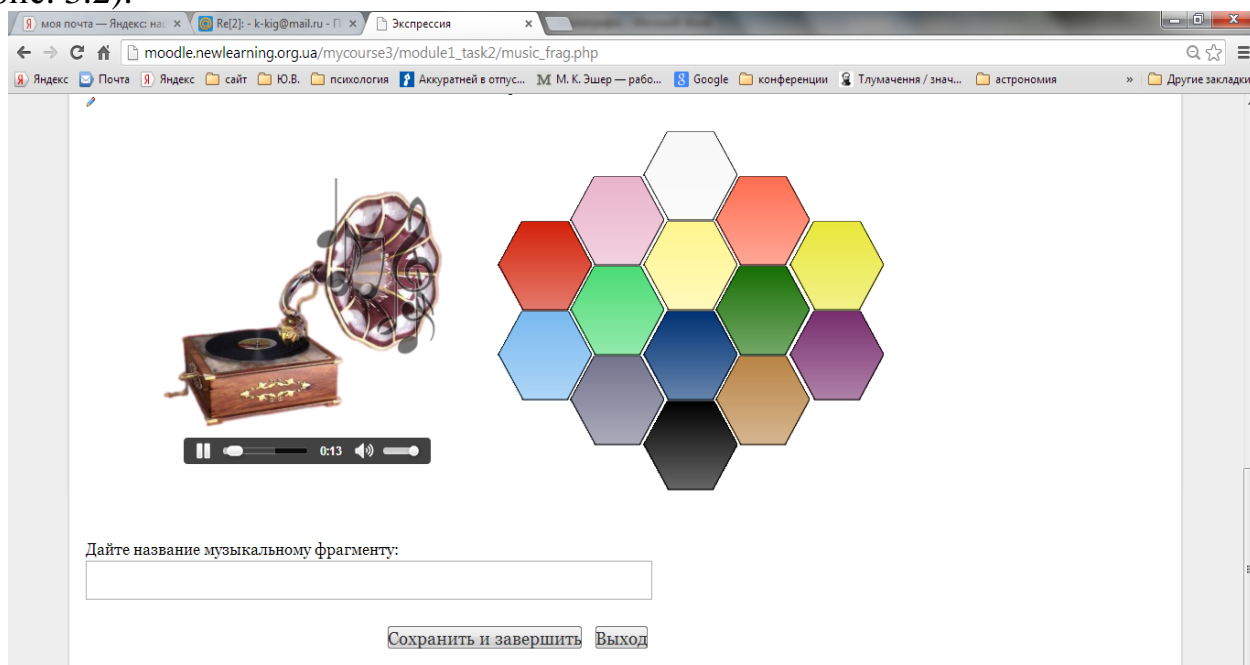


Рис 3.2. Завдання «Експресія»

Учаснику проекту запропоновано прослухати мелодію і асоціювати музику, яка прозвучала, з кольором (запропоновано варіанти кольорів на палітрі), який найбільше підходить до цього твору, на думку учасника. Прослуховуючи мелодію, актант може, доволіно перебираючи кольори палітри, знаходити найбільш гармонійне з його точки зору поєднання музичної композиції і кольору. Завершенням виконання завдання є написання придуманої назви до композиції в спеціально відведеному місці. Основний принцип підбору мелодій до цього завдання – маловідомість і різножанровість творів. В інструкції зазначено, що метою зазначеного завдання є не насолода музикою, а спроба максимально повно сприйняти той емоційний компонент, який присутній у конкретному музичному творі.

Важливим завданням для розвитку вербальної уяви є завдання «Есе». Учасникам було запропоновано вибрати з мозаїки одну з картинок і скласти розповідь з кількох речень (див. рис. 3.3).

Графічно представити свою уяву учасники могли, виконуючи завдання «Абстракція» і «Друдли». Ці завдання спрямовані на подолання стереотипного мислення, яке є домінуючим у пізньому віці. Якщо в першому випадку пропонувалося, вибравши колір бажаної абстракції, трансформувати її в конкретний об'єкт, то у вправі «Друдли» завдання ускладнювалося. Потрібно було з однієї запропонованої абстракції зробити п'ять варіантів різних об'єктів, давши кожному з них назву (див. рис. 3.4).

Модуль «Мислення» представлений завданнями «Усна лічба», «Тангоуз», «Аттична сіль», «Буріме», кожне з яких має певну специфіку. Так, наприклад, виконання завдання «Аттична сіль» спрямоване на активізацію почуття гумору. Почуття гумору залежить від системи цінностей людини, загального рівня її інтелектуального розвитку і його можна використовувати як інструмент впливу на патерн поведінки або для зниження рівня емоційного напруження. Почуття

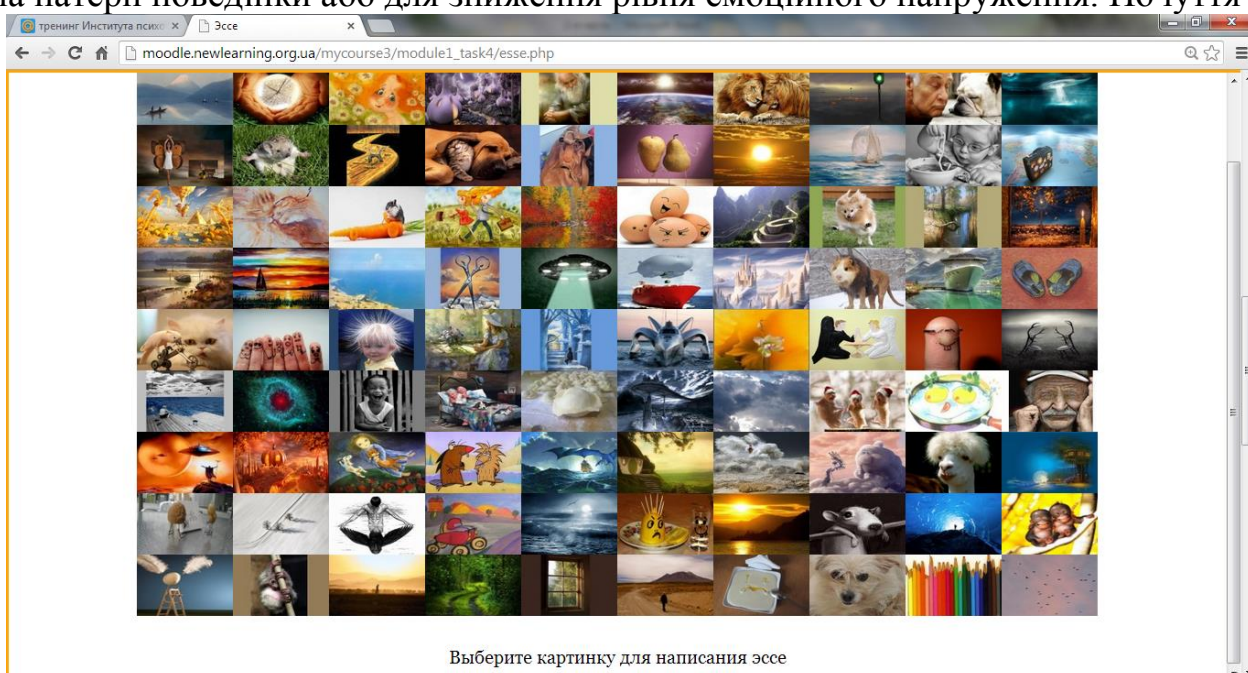


Рис. 3.3. Завдання «Есе»

гумору сприяє оригінальності мислення, підвищенню адаптації до нової ситуації і супроводжується відчуттям емоційного благополуччя. Для формування почуття гумору необхідний розвиток словесно-логічного й образного мислення. У завданні «Аттична сіль» учасникам запропоновано фрагмент діалогу, який слід завершити, використовуючи своє почуття гумору.

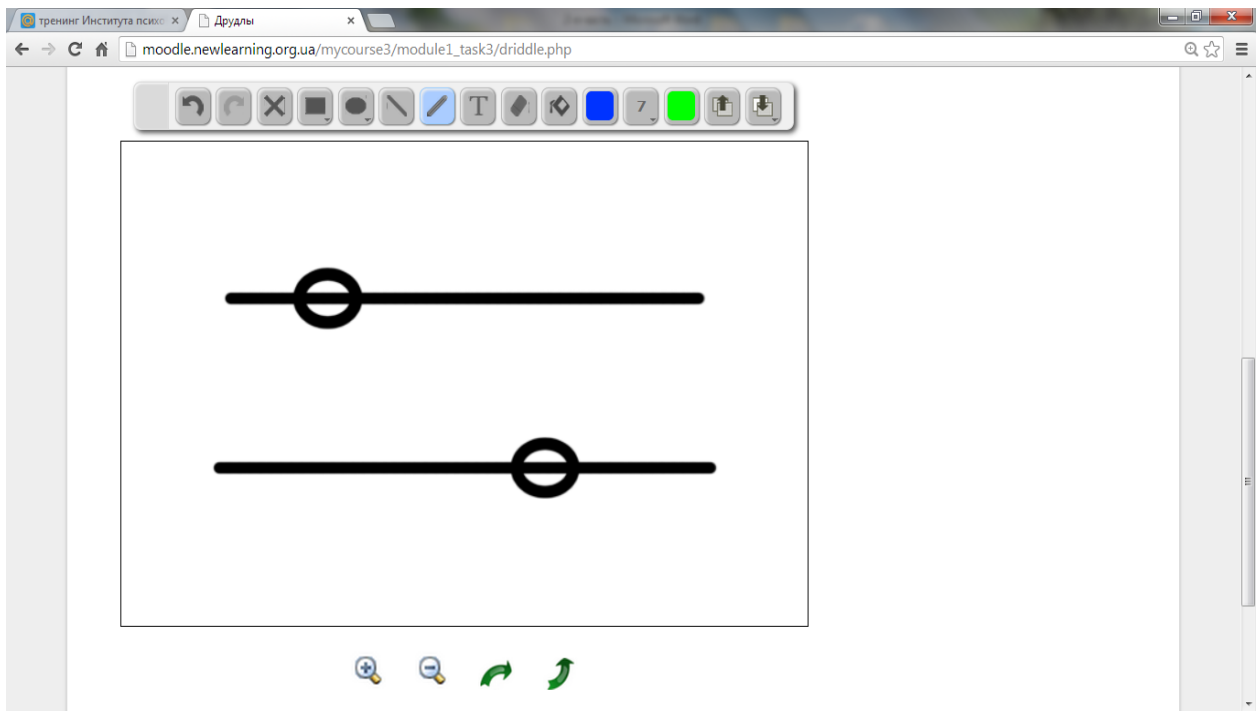


Рис. 3.4. Завдання «Друдли»

Завдання «Буріме» спрямовані на конгруентність вербального вираження й істинного почуття за рахунок гри словами. В підсумку це може сприяти більшому розвитку емоційного інтелекту, в результаті чого соціалізація старіючої людини може набути бажаної для неї динаміки (див. рис. 3.5).

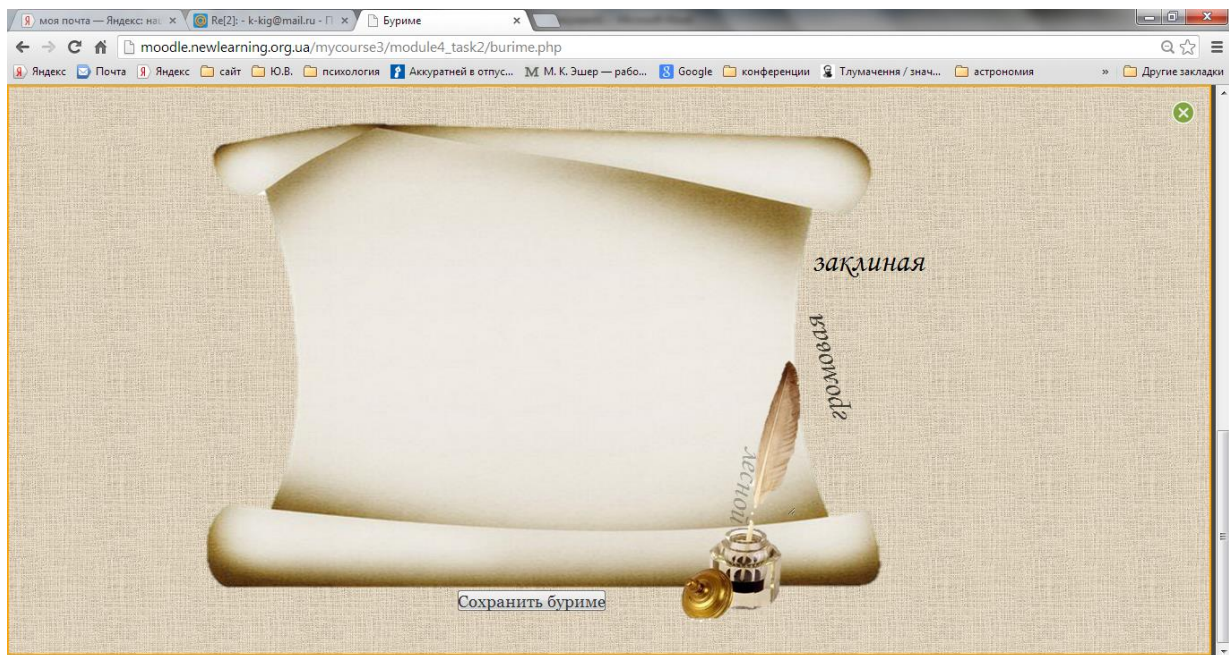


Рис. 3.5. Завдання «Буріме»

В завданні «Усна лічба» учаснику запропоновано здійснити математичні обчислення в межах сотні, без використання підручних матеріалів (калькулятора, ручки і паперу). Це завдання ускладнено тим, що цифри в прикладах зображено в перевернутому вигляді. Такий спосіб зображення цифр

дасть змогу ефективніше використовувати всі особливості мислення, при якому оптимально задіяні права і ліва півкулі мозку одночасно (див. рис. 3.6).

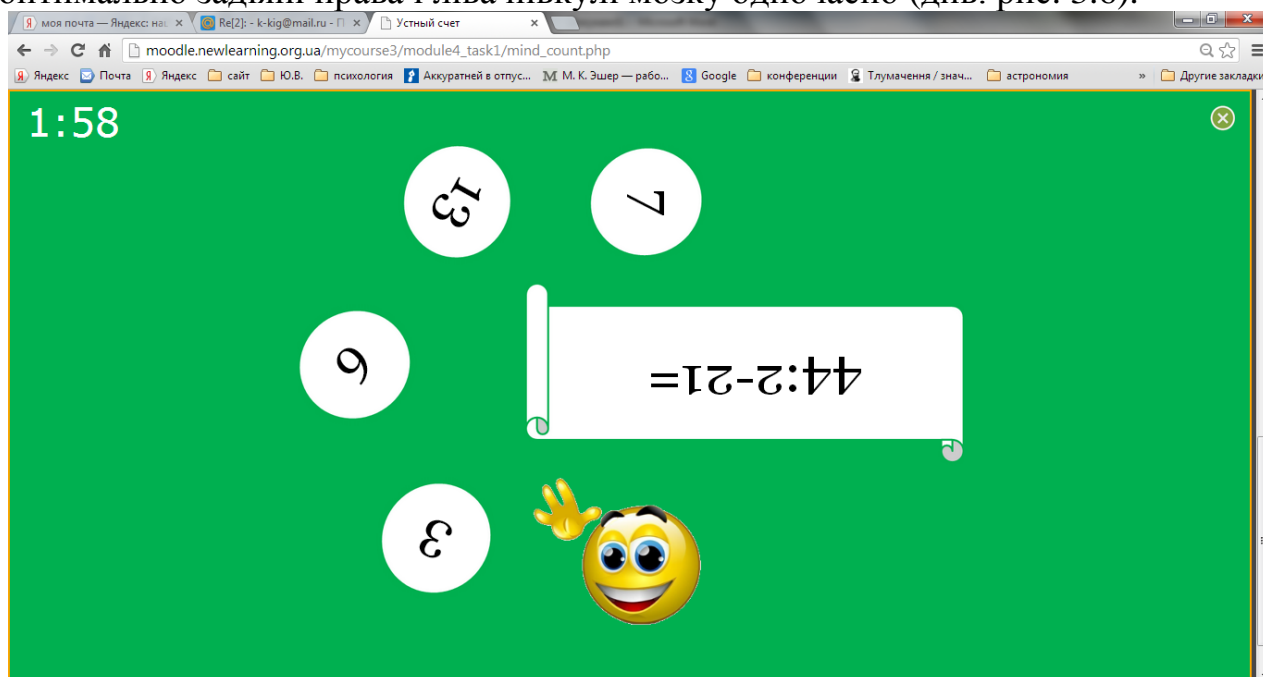


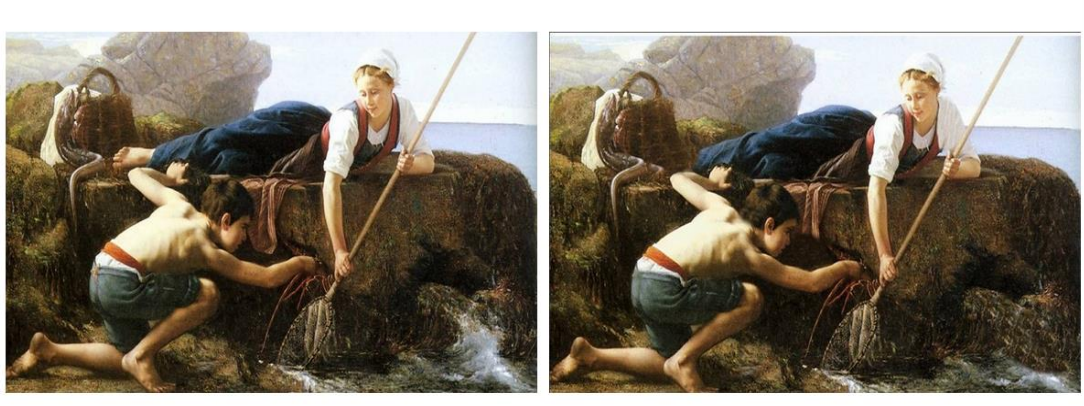
Рис. 3.6.Завдання «Усна лічба»

Для модуля «Увага» було підготовлено кілька завдань – «Редактор», «Сніжинки», «Ефект Струпа», «Мистецтвознавець». Завдання модуля спрямовані на актуалізацію концентрації стійкості та обсягу уваги і розвитку уважності

В основі завдання «Редактор» лежить модифікація завдання «Коректурна проба» (тест Б. Бурдона), суть якого полягає у відшукуванні однакових букв у запропонованому буквеному монолітному блоці. Оскільки однією з умов курсу ми визначили створення позитивного настрою потенційним актантам, було вирішено значно трансформувати його. Ми запропонували учасникам знаходити приховані в буквеному моноліті хоку, танки та античні сентенції. У разі успішного виконання завдання на екрані виникав «захований» вислів або вірш з відповідною ілюстрацією і з музичним супроводом. Таким чином, за рахунок позитивного емоційного компонента ми намагалися стимулювати вищу активність до пропонованої діяльності.

Завдання «Мистецтвознавець» є варіацією широко відомого завдання «Знайди 10 відмінностей» (див. рис. 3.7).

тренінг Інститута пси... x Искусствовед x
 moodle.newlearning.org.ua/mycourse3/module2_task2/diff.php



А. Жилу. Ловля креветок.

Пожалуйста, найдите 5 отличий




Рис. 3.7. Завдання «Мистецтвознавець»

Враховуючи деякі аспекти дорослого віку, було вирішено змінити традиційні правила і внести корективи в умови виконання завдання. По-перше, як картинка-двійники використовувалися репродукції картин відомих художників. Таким чином, завдання набувало ще однієї функції – естетичної насолоди. По-друге, було вирішено знизити кількість пропонованих відмінностей на картинках до п'яти. Беручи до уваги той факт, що в проєкті можуть брати участь люди з різним ступенем невротизації, ми додатково використовували таку опцію, як підказка (на екрані монітора вона представлена у вигляді зеленої лампочки із знаком питання у правому нижньому куті).

Модуль «Пам'ять» містить завдання «Гастроном», «Знайди пару», «Обсерваторія». Завдання «Гастроном» як багаторівневе має також опцію «повернутися і виправити результат». Зазначене завдання спрямоване на оптимізацію словесно-логічної та образної пам'яті і має кілька етапів виконання. Спочатку учаснику запропоновано запам'ятати певний набір представлених продуктів, потім згадати побачені продукти, скориставшись візуальною підказкою. Заключний етап виконання цього завдання – вербалізований вибір продуктів (див. рис.3.8, 3.9).

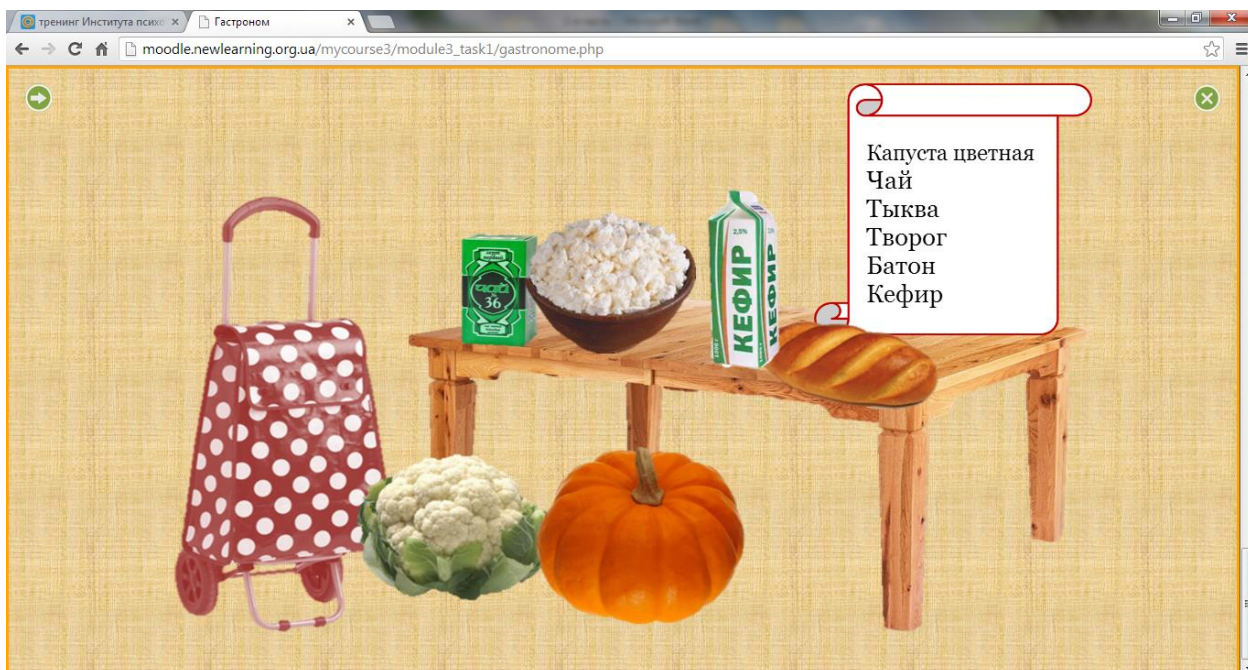


Рис. 3.8. Завдання «Гастроном»



Рис.3.9. Завдання «Гастроном»

Всі завдання цього модуля спрямовані на актуалізацію образної і словесно-логічної пам'яті та оснащені таймером.

Модуль «Орієнтація» представлений завданням «Штрихування» і його завдання – поліпшення просторового мислення у старіючої людини. Учаснику проекту запропоновано оперувати просторовими образами і визначити протягом заданого часу максимально велику кількість правильних відповідей.

Регулярне виконання завдань, орієнтованих на просторове мислення, може сприяти створенню нових нейронних зв'язків і опосередковано мінімізації старечих деменцій. Однією з вправ, які сприяють активізації нейронів головного мозку, є завдання «Тангоуз», ідея якого запозичена з китайської культури (див. рис. 3.10). Учаснику запропоновано використовуючи

всі сім елементів головоломки, скласти фігуру, загальні контури якої зображено в центрі екрану. В правилах до завдання вказано, що це може бути фігурка людини, тварини або елемент побуту.

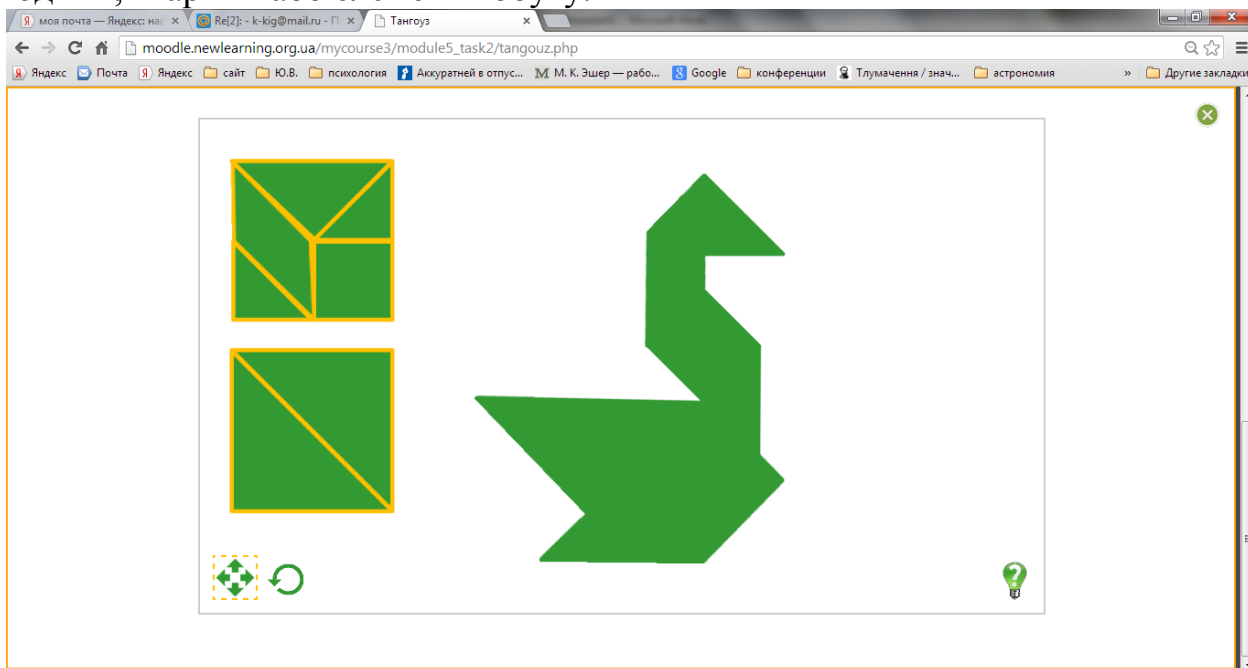


Рис.3.10. Завдання «Тангоуз»

Завдання всіх попередніх модулів спрямовані на оптимізацію психічних процесів: пам'яті, мислення, уяви, мови. Їх злагоджена робота є обов'язковою, але не достатньою умовою для гармонійного життя людини в суспільстві. Важливим моментом оптимізації міжособистісних відносин є здатність людини уникати односторонніх підходів у вирішенні завдань й адекватно оцінити і застосувати свої можливості, що є результатом метакогнітивних здібностей.

Ступінь суб'єктивності сприйняття картини світу є визначальним для розвитку оптимальних міжособистісних відносин. Завдання модуля «Життєві ситуації» орієнтовані на зниження суб'єктивності. Виконання завдань цього модуля не обмежене в часі й може тривати так довго, як це зручно для учасника проекту. У цьому модулі додатково акцентовано увагу на можливості скористатися допомогою консультанта в разі необхідності. Кожне завдання має кілька етапів.

Етап 1. Учаснику проекту запропоновано ознайомитися із запропонованою життєвою ситуацією і уявити себе в ролі одного з її учасників. Максимально асоціювати себе з ним (вік, проблеми, емоційний стан) і запропонувати вирішення проблеми з його точки зору. Після відповіді на проблему учаснику запропоновано зробити перерву не менш як на півгодини.

Етап 2. Актанту запропоновано уявити себе на місці другого учасника конфліктної ситуації і максимально асоціювати себе з ним.

Етап 3. Проаналізувати те, як він сприйняв ситуацію першого і другого разу. Порівняти два погляди на проблему і запропонувати правильне з його точки зору рішення.

Виконання завдань модуля «Життєві ситуації» є елементом корекційної роботи, результати якої дадуть змогу літній людині реадаптуватися в соціумі

вже в новій якості. У структурі курсу передбачено розділи, виконуючи завдання яких людина зможе по-новому подивитися на деякі проблеми у своєму житті. Ми припускаємо, що результатом інтерактивної інтелектуальної діяльності буде актуалізація вербальної швидкості, імплікації (чутливість до суперечностей, прогнозування результатів різних ситуацій) тощо і, як наслідок, – оптимальна соціалізація. Навряд чи ми можемо додати років до життя, але напевно варто спробувати додати життя до років, як справедливо зауважив Ірвін Ялом.

У сучасному економічно розвиненому світі, безперечно, присутня популяризація активного в інтелектуальному і фізичному сенсі життя в період геронтогенезу, однак формування чіткого запиту на актуалізацію психічних процесів особистості в пізньому віці перебуває на початковій стадії.

3.3. Емпіричне дослідження змін когнітивної сфери особистості постпенсійного віку

У проекті взяло участь 102 особи віком від 53 до 70 років. 30% чоловіків і 70% жінок, 85% – самотні жителі мегаполісу. У вступній частині курсу потенційні учасники мали можливість ознайомитися із загальною інформацією щодо поставлених завдань й очікуваними результатами своєї участі. Автори проекту акцентували увагу на тому, що цей курс не є панацеєю для інтелектуального довголіття, а являє собою структурований проект, виконання завдань якого дасть можливість активізувати вищі психічні процеси. Передбачалося, що результати занять опосередковано можуть сприяти гармонізації всього життя старіючої людини завдяки загальній оптимізації її інтелектуальної діяльності. Особливо було відзначено той факт, що успішне психічне та психологічне старіння можливе тільки за умови активної перманентної інтелектуальної діяльності, яка повинна стати складовою частиною життя.

Перед авторами курсу стояли такі завдання:

- акцентувати увагу на актуальності проблеми позитивного психічного старіння;
- запропонувати можливі шляхи вирішення цієї проблеми.

У коментарях було сказано про необхідність чіткого виконання запропонованих рекомендацій. Мінімальний термін участі у проекті, в результаті якого можуть з'явитися позитивні результати, визначено умовно і дорівнює три місяці. Ми припускаємо, що протягом цього терміну у людини може виробитися звичка до діяльності, що сприятиме її подальшій активізації.

Враховуючи психологічні особливості людей пізнього віку, ми у вигляді експерименту відмовилися від жорсткого регламентування курсу, надавши потенційним учасникам можливість самостійного безперешкодного пересування в межах модулів і завдань, обираючи рівень складності на свій розсуд. Однак результати нашого експерименту промовисто проілюстрували той факт, що надання повної свободи дій актанту в умовах віртуального

освітнього простору є певною мірою спірним аргументом на користь одержання оптимальних результатів діяльності. Детально про це буде описано нижче.

Віртуальний простір, будучи специфічним освітнім середовищем, ускладнює можливості відстеження консультантом ступеня розуміння учасниками вимог, які висуваються до виконання завдань. Наявність зворотного зв'язку більшою мірою залежить від того, наскільки на нього орієнтована людина, яка бере участь у проекті як актант. Таким чином, людина, яка прийняла рішення брати участь у віртуальному освітньому проекті, несе індивідуальну відповідальність перед собою за результат своєї діяльності.

Автори проекту запропонували учасникам курсу кілька варіантів комунікації:

- спілкування з консультантом у відкритому форматі (на форумі);
- спілкування з консультантом в індивідуальному порядку (за допомогою електронної пошти);
- спілкування учасників між собою на форумі.

Спілкування на форумі розглядалося як пріоритетне. Ми припускали, що такий вид комунікації може бути корисний для всіх учасників проекту, оскільки потенційні запитання всіх учасників можуть охопити велике коло проблем, вирішення яких може бути значущим для кожного. На превеликий жаль, актанти проігнорували запропоновану можливість і не спілкувалися ані з консультантом, ані між собою. Цікаво відзначити той факт, що поява на сайті консультанта неоднозначно впливала на діяльність деяких актантів. Так, наприклад, неодноразово було відзначено той факт, що учасники Віктор І., Тетяна К., Людмила Н., «побачивши» присутність консультанта на сайті, виходили з проекту і поверталися відразу ж після того, як консультант виходив з онлайн. Один з актантів пояснив своє небажання перебувати онлайн разом з консультантом тим, що «не хоче, щоб за ним стежили». На презентації курсу в територіальному центрі обслуговування пенсіонерів одним з потенційних учасників було поставлено запитання: «Хто зможе бачити результати моїх занять?» На відповідь «тільки консультант, для того щоб надавати допомогу у разі потреби» було висловлено активне невдоволення. Потрібно зазначити, що обережне ставлення до поширення будь-якої інформації про свою особистість є характерною рисою багатьох людей пенсійного віку, що зумовлено низкою об'єктивних причин.

Результатом відсутності зворотного зв'язку стало недбале виконання завдань переважною більшістю учасників проекту, що було виражено або в частковому виконанні завдань, або цілковитим ігноруванням правил їх виконання, внаслідок чого отримані результати активізації психічних процесів були значно нижчими від очікуваних. Обов'язковою умовою участі в проекті була реєстрація на сайті, що обумовлено вимогою освітнього простору MOODLE, у віртуальному просторі якого було створено курс. Ця стандартна вимога виявилася значною перешкодою для участі в проекті багатьох потенційних актантів старшого віку і стала достатньою умовою для того, щоб

відмовитися від участі в проекті. Обов'язкова реєстрація сприяла виявленню двох проблем:

1. Сама процедура реєстрації виявилася складною для деяких потенційних учасників.

2. Небажання афішувати свою участь у корекційному проекті.

Так, наприклад, один з потенційних учасників після декількох невдалих спроб самостійно зареєструватися відмовився від участі в проекті, і тільки після того, як його зареєстрував програміст сайту, погодився на подальшу роботу. У подальшому його участь була епізодичною і малоефективною. Інший потенційний учасник, який спочатку виявив активний інтерес до курсу, дізнавшись про необхідність реєстрації, написав таке повідомлення: «Спробував зайти на сайт, а там потрібна реєстрація... Чи можна якось без неї?». Близько 70% від усієї кількості потенційних учасників проекту (слухачі університетів третього віку) відмовилися від роботи в проекті без можливості анонімної участі і погоджувалися брати участь у проекті лише за умови відсутності реєстрації (навіть під вигаданим ім'ям). Наведені приклади, безперечно, свідчать також і про недостатній ступінь мотивації цих людей похилого віку до пропонованої діяльності. 15% від загальної кількості тих, хто взяв участь у проекті, скористалися можливістю зареєструватися під вигаданим ім'ям і продовжили роботу.

Пропозицією візуалізувати свою особистість, помістивши фотографію, скористався лише один з актантів - Олександр Б., достовірність якої викликає сумнів. Інший учасник помістив не власну фотографію, а гротескний портрет молодої людини. Інші учасники проекту проігнорували цю пропозицію.

Анкета, яку заповнювали потенційні учасники, містила питання про місце проживання. Потрібно було вибрати один із запропонованих варіантів відповідей: село, місто, мегаполіс. 10% від загальної кількості учасників вважали за краще не повідомляти цю інформацію, незважаючи на те, що не потрібно було вказувати назву населеного пункту, а тільки приблизну кількість його жителів. Деякі з учасників вважали за потрібне вказати конкретне місце проживання, ввівши недостовірну інформацію. Так, наприклад, учасник Віктор Т., який позначив своє місце проживання «м.Одеса», мав ІР-адресу Австралії, а учасник Сергій К. з ІР-адресою «Київ» написав, що він проживає в Буркіна-Фасо.

Беручи до уваги те, що актантам було надано можливість вільно пересуватися в межах курсу, важливо відзначити деякі особливості. Наприклад, досить низькою виявилася зацікавленість матеріалами вступної частини. Так, наприклад, рубрику «Для кого призначено курс» відвідали лише 50% від загальної кількості зареєстрованих учасників. Розділ «Психічні процеси» - третина актантів. В цьому випадку можна виключити думку про те, що завдання були недостатньо цікаві, оскільки більш як 50 % учасників навіть не відкривали зазначені сторінки курсу.

Матеріали курсу, які спрямовані на формування мотивації до активізації пропонованої діяльності, на жаль, не користувалися належним інтересом. Так,

наприклад, несподівано незначними були результати відвідування рубрики «Активні люди похилого віку», в якій представлено цікаві приклади позитивного психічного старіння. Тільки 24% від загальної кількості учасників проявили інтерес до цієї теми, а 76% навіть не відкривали рубрику. Сторінку «Великі люди про старіння» відвідали 14% від загальної кількості учасників. Віртуальну фільмотеку - 20%, а сторінку «Гумор» відкрили 30% учасників. Незначна зацікавленість матеріалами мотиваційної частини проекту негативно позначилася на подальшій роботі актантів у проекті. Існує певна невідповідність між позиціонуванням у суспільстві необхідності когнітивного довголіття і реальним усвідомленням проблеми кожною окремо взятою особистістю. Наведену тезу можна проілюструвати тим фактом, що рубрику «Нове в науці про старіння» відвідали лише 9% від загальної кількості зареєстрованих у проекті, а «Це цікаво» - 2% користувачів.

Ступінь активності участі актантів у проекті була неоднорідною. Дехто щодня працював над завданнями, інші заходили на проект з різним ступенем епізодичності. У цілому можна відзначити періоди спаду активності і повернення до діяльності через значний час (місяць і більше). Лише 3% учасників виконували завдання курсу щоденно протягом усього періоду участі в проекті.

Більш як 50% учасників проекту ігнорували інструкції і вступні статті до завдань, що негативно позначилося на подальших результатах. Наприклад, актант Євдокія Д., виконуючи завдання модуля «Увага», ігноруючи запропоновану послідовність виконання дій, від першого рівня, який був комплементарним, відразу переходила до рівнів високої складності, потім поверталася назад, тобто діяла скачкоподібно. В результаті графік її досягнень має різкі спади і підйоми. Але навіть у разі недотримання правил виконання завдань, у цілому помітна тенденція активізації цього психічного процесу.

Слід зазначити хибну тенденцію більшості актантів - ігнорування тих завдань, які розглядалися ними як складні, й виконання тих, які не вимагають зусиль. Недотримання правил курсу і принципу поступального розвитку призводило до значного погіршення результатів, що, як наслідок, сприяло зниженню рівня мотивації для подальшої діяльності (див. рис. 3.11).

Кожному учаснику проекту було запропоновано вести індивідуальний віртуальний щоденник, у якому повинні бути відображені узагальнені результати його діяльності протягом усього періоду активності у проекті. Тільки 27% учасників з числа зареєстрованих скористалися запропонованою опцією, 12% з яких скористалися опцією, яка дає можливість візуалізувати динаміку свого емоційного стану.

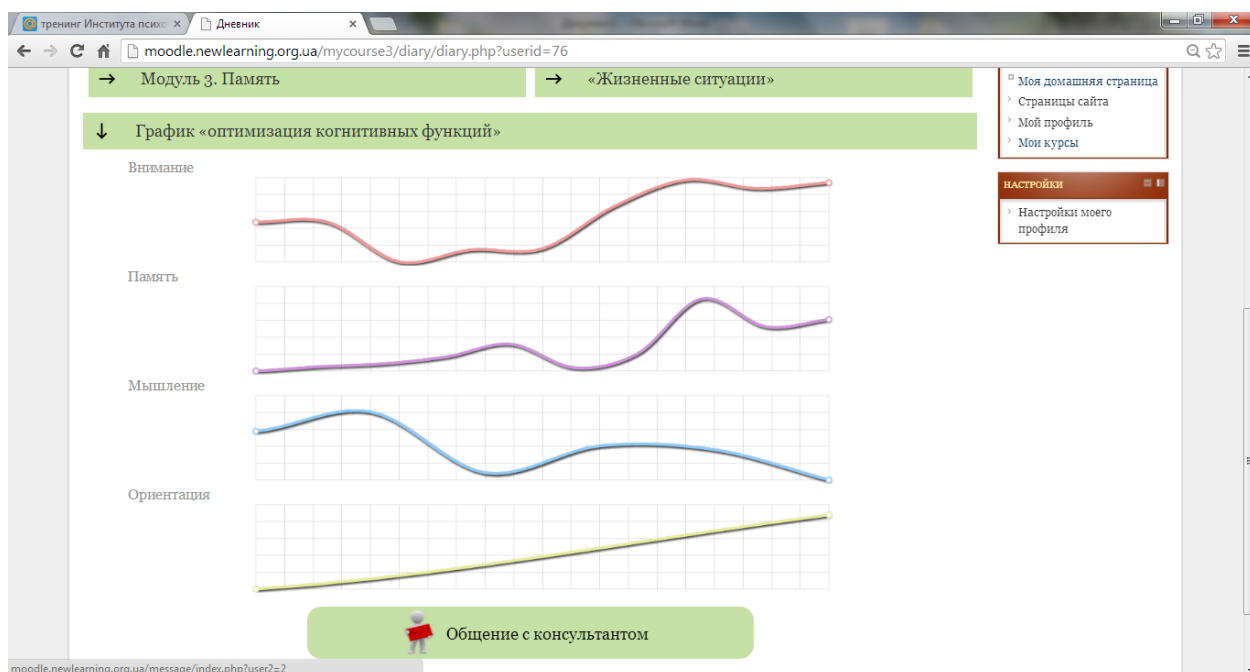


Рис. 3.11. Графік динаміки психічних процесів актанта під час роботи у проекті

Найбільш затребуваними завданнями виявилися кілька завдань модуля «Уява» і їх виконували 65% від загальної кількості зареєстрованих у курсі. У вступній статті ми зазначили, що завдання цього модуля не обмежені часом виконання і не можуть бути оцінені за якістю їх відтворення, оскільки є проявом творчої діяльності. Оцінювати рівень досягнень міг тільки сам учасник проекту, при цьому у нього не було можливості порівняти результати своєї роботи з результатами робіт інших актантів. Результати виконання завдань зберігалися в особистій папці учасника проекту, і тільки він міг спостерігати динаміку вдосконалення вираження своєї уяви. Змагальний момент у проекті був спрямований не на досягнення інших учасників, а на свої минулі і теперішні. Порівняння своїх попередніх робіт з подальшими давало можливість учаснику спостерігати динаміку розвитку психічних процесів. У цілому результати завдань можуть розглядатися як високоінформативна самодіагностика психоемоційного стану та визначення кола проблем, актуальних для людини.

У завданні «Асоціація» запропоновано, вибравши колір абстрактної фігури, трансформувати її в конкретний об'єкт відповідно до особливостей своєї уяви і дати отриманому результату назву. В інструкції докладно описано можливі дії, наприклад, трансформація початкової фігури за допомогою різноманітних інструментів для малювання. Однак у результаті близько 80% учасників, трансформуючи фігуру, практично не скористалися запропонованими інструментами, і тільки 5% від загальної кількості тих, хто виконав завдання, давали назву своєму твору.

Для 20% учасників з числа тих, хто виконував завдання, воно виявилось складним, і вони обмежувалися виконанням заключної частини завдання –

давали назву абстрактній плямі, не намагаючись її якось перетворити. На малюнку показано скриншот роботи Орини В. (див. рис. 3.12).

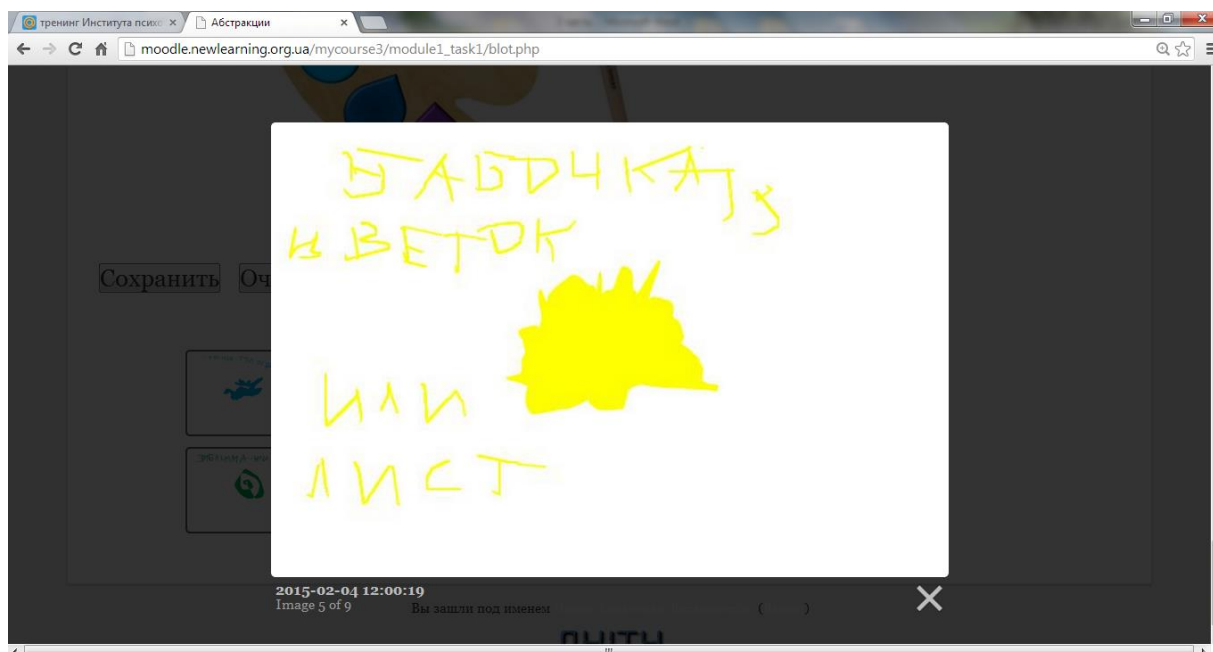


Рис. 3.12. Скриншот виконаного завдання «Асоціація»

Важливо відзначити, що, виконуючи це завдання, 85% учасників не використали представленої палітри кольорів, обмежуючись трансформацією початкової фігури у вигляді «продряпування» або перекреслювання окремих деталей, не даючи назви зображенню.

Складними завданнями модуля «Уява» виявилися «Експресія», «Друдли» та «Есе». У завданні «Експресія» було запропоновано асоціювати музичний фрагмент з певним кольором і дати йому назву. З цим завданням справилися лише 32%, а регулярно його виконували не більше 8% учасників.

Якщо в завданні «Асоціація» потрібно було тільки один раз трансформувати запропоновану фігуру, то завдання модуля «Друдли» передбачало багаторазове (5 разів) видозмінювання запропонованого графічного фрагменту. З різною періодичністю завдання виконували 32% учасників, але тільки 5% користувачів скористалися запропонованими інструментами (фарби, пензлі різної товщини тощо) для зображення уявного об'єкта. У 17% учасників створення п'яти різних картинок на основі одного друдла виявилось нездоланим завданням, і вони просто п'ятикратно зберігали одне й те саме зображення для того, щоб мати можливість перейти до наступного друдла, що проілюстровано роботою Миколи О. (див. рис. 3.13).

Тільки 3% учасників виконували завдання майже дотримуючись вимог, що висувалися. Так, наприклад, створювали не п'ять, а три об'єкти, що проілюстровано роботою Олени Т. (див. рис. 3.14).

Найскладнішим для учасників із завдань модуля «Уява» виявилось завдання «Есе». Інформативним для розуміння особливостей особистості є також вибір картинки з числа запропонованих у мозаїці, що дає можливість

визначити домінуючу проблему. Це проілюстровано роботами Тамари І (див. рис 3.15) та Марини С. (див. рис. 3.16).

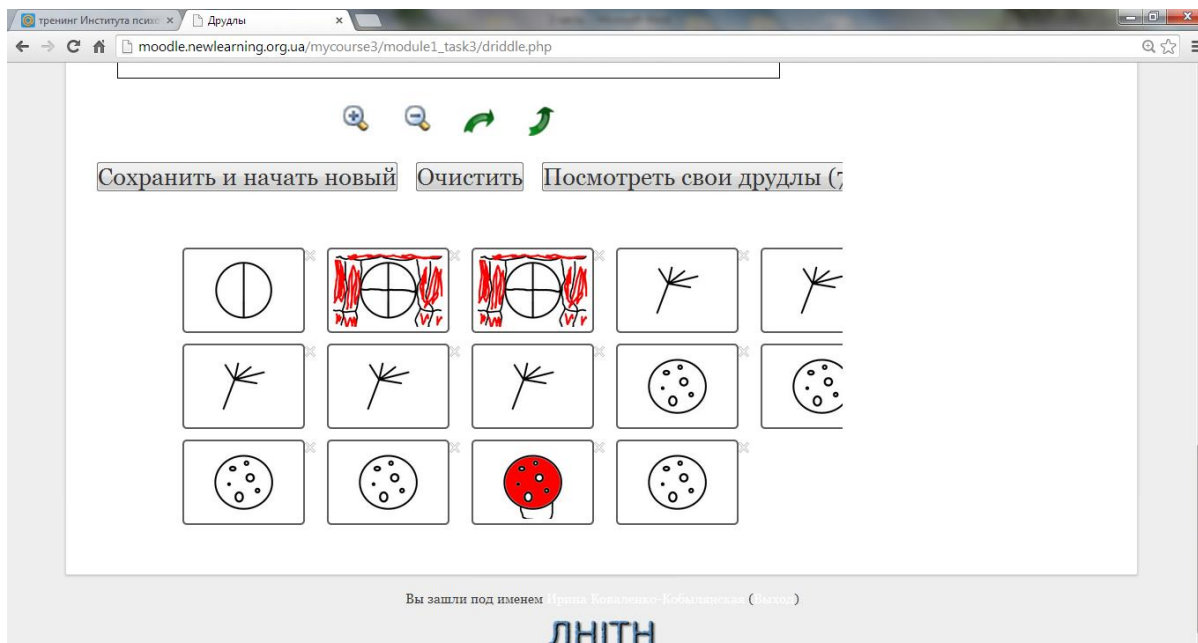


Рис.3.13. Скриншот виконаного завдання «Друдли»

22% зареєстрованих учасників проекту робили спроби виконати цю вправу, але тільки 7% виконували завдання з різним ступенем регулярності.

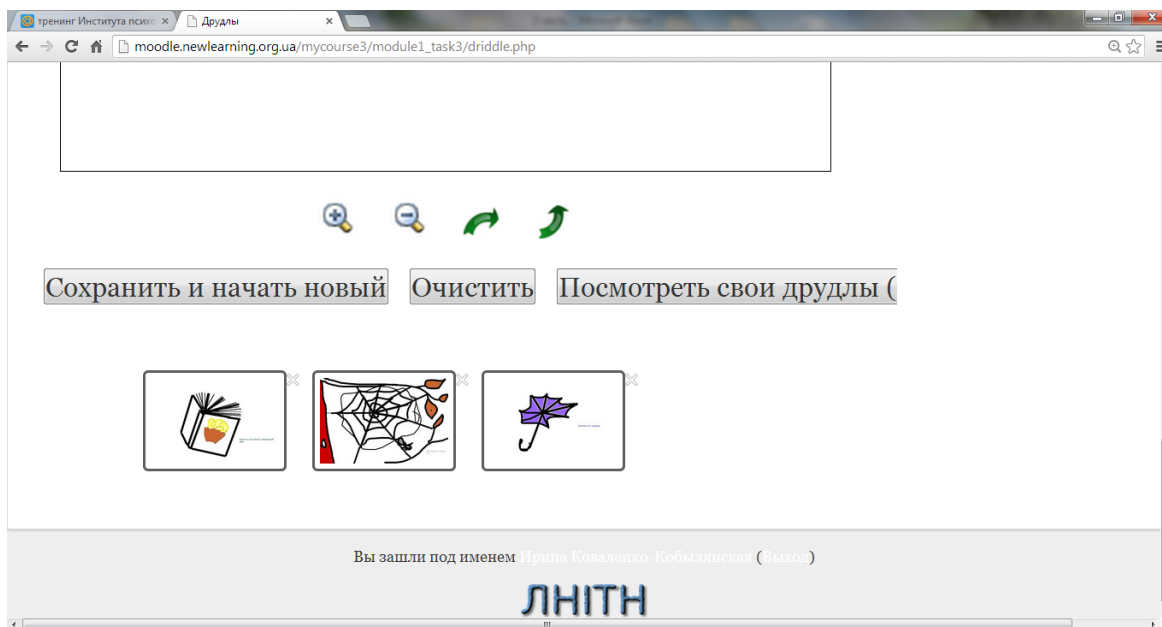


Рис.3.14. Скриншот виконаного завдання «Друдли»

Наступний модуль «Увага» містить чотири завдання, з яких найбільш затребуваним виявилось завдання «Редактор» (38% учасників), у завданнях «Мистецтвознавець» і «Ефект Струпа» працювали по 13% актантів від загальної кількості учасників. Завдання «Снігопад» зацікавило 22% актантів. Зробивши аналіз роботи учасників проекту, ми можемо стверджувати, що

відносна затребуваність цього завдання порівняно з іншими завданнями модуля можна пояснити простотою його виконання, не зважаючи на п'ять рівнів складності.

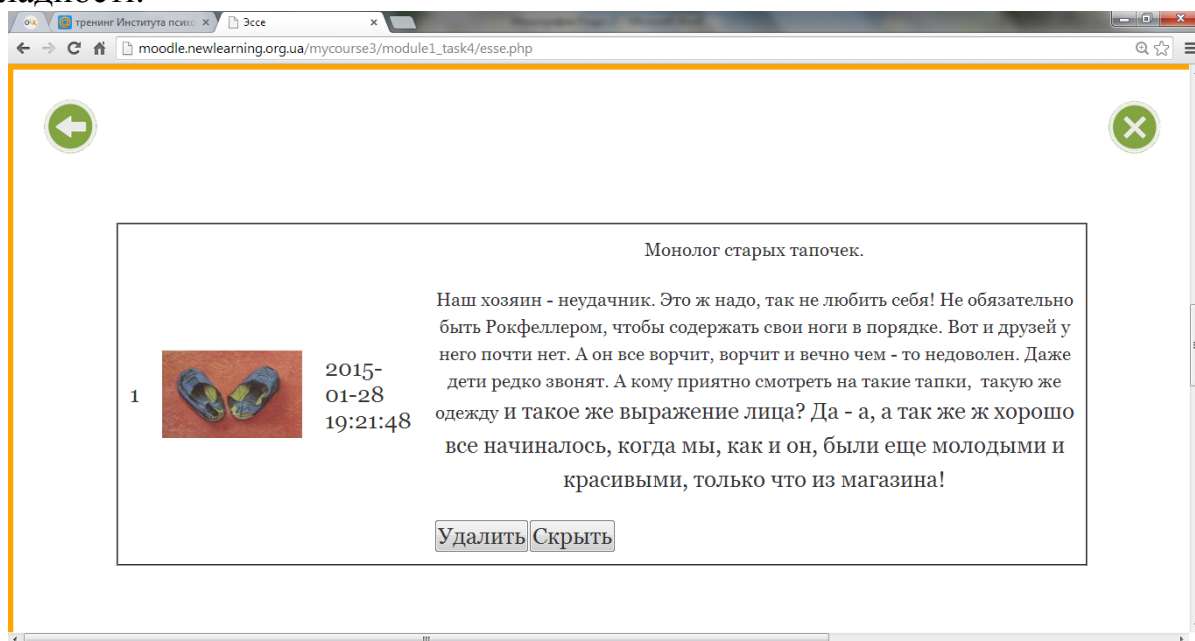


Рис. 3.15. Скриншот виконаного завдання «Ессе»

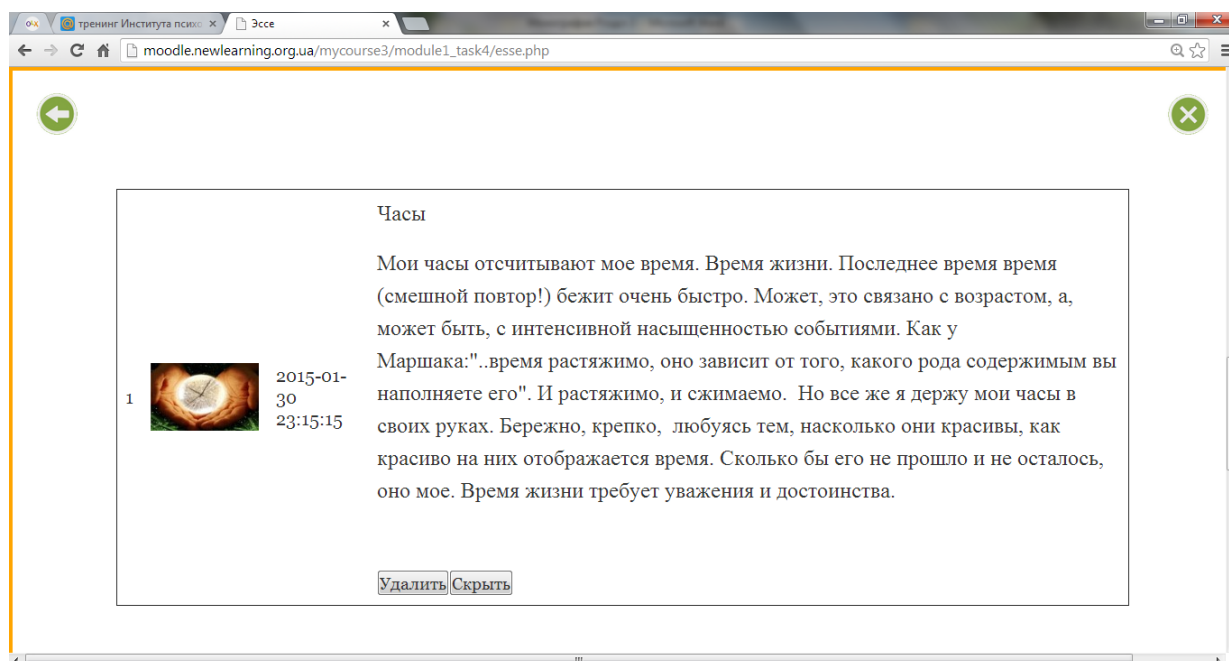


Рис.3.16. Скриншот виконаного завдання «Ессе»

На представлених нижче скриншотах помітна тенденція до збільшення кількості правильних відповідей і зменшення допущених помилок при виконанні завдання «Ефект Струпа» а також до зменшення часу, витраченого на пошук слів у завданні «Редактор», за умови послідовного виконання завдань з дотриманням правил (див. рис. 3.17, 3.18).

Завдання модуля «Мислення» викликало найменший інтерес в учасників проекту. Особливу складність представило завдання «Тангоуз», в якому

потрібно було скласти об'єкт із запропонованих геометричних фігур. У цьому завданні було передбачено фіксацію часу, що могло стати причиною відмови

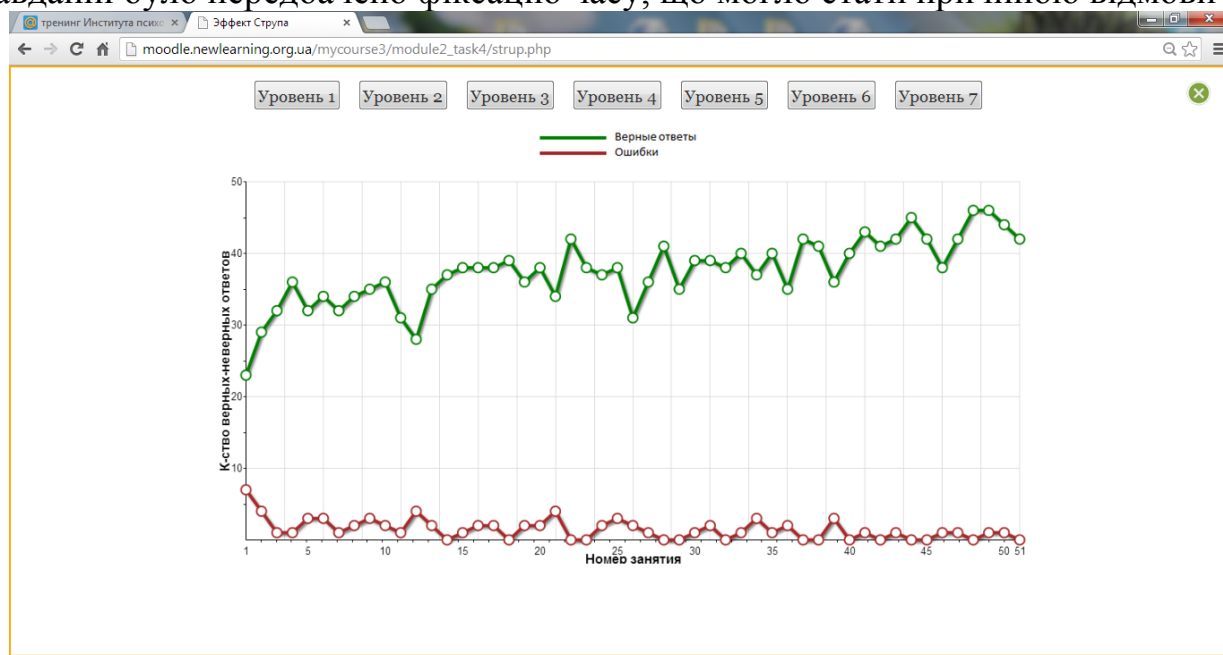


Рис.3.17. Графік динаміки уваги актанта під час роботи у проекті

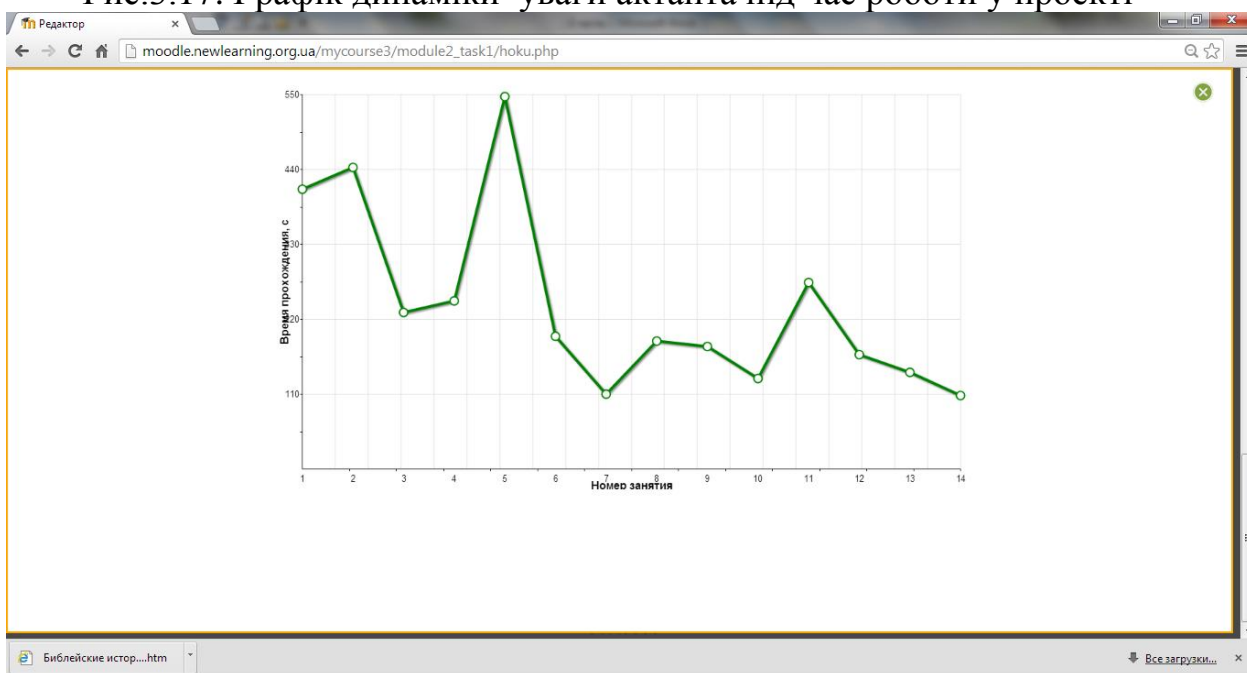


Рис. 3.18. Графік динаміки уваги актанта під час роботи у проекті

від його виконання. Можливо тому 75% актантів від кількості тих, хто виконував це завдання, багаторазово розпочавши роботу, не завершували її жодного разу. Імовірно, це могло відбуватися через небажання зниження самооцінки.

Складним виявилось завдання «Буріме», в якому учасникам було запропоновано спробувати свої сили в римуванні заданих пар слів. Із завданням ознайомилося тільки 17% учасників. Незважаючи на те, що можна було міняти пари рим, виконували його лише 10% учасників. Всі творчі завдання не передбачалося оцінювати, але потрібно відзначити позитивну динаміку в тих,

хто систематично виконував це завдання, що можна проілюструвати прикладом творчості Миколи К.:

1. огонь согрет
 вам привет
 светит свет
 вам вслед
2. на земле последний снег
 через него пробивается побег
 а на кончике ростка роса
 его согрела солнца полоса
3. все поле покрыла полынь
 а вокруг стоит теплынь
 все небо залито светом
 поневоле станешь поэтом

Оптимальний рівень інтелектуального розвитку передбачає наявність почуття гумору, саме тому у проект було включено завдання «Аттична сіль». Передбачалося, що виконання цього завдання зможе активізувати почуття гумору, що може в результаті сприяти оптимізації міжособистісних відносин. Це завдання виконувало 12% учасників. Трохи більшим інтересом користувалося завдання «Усна лічба» - 17%, в якому учасники обмежили свої спроби не вище другого рівня складності з чотирьох запропонованих.

Модуль «Пам'ять», представлений завданнями «Гастроном», «Знайди пару» та «Обсерваторія», в цілому відвідало 45% від загальної кількості зареєстрованих користувачів, а активно працювали 25% учасників.

Найскладнішими для виконання всіх запропонованих модулів виявилися завдання модуля «Життєві ситуації», в яких учаснику було запропоновано зробити ретроспективний огляд свого життя і проаналізувати деякі проблемні моменти, що впливають на гармонійність міжособистісних відносин, і виконати завдання на децентрацію. Із завданнями цього модуля ознайомилося 64% з числа зареєстрованих учасників. Великий відсоток, порівняно з іншими модулями, свідчить про те що проблема оптимізації міжособистісних стосунків є нагальною. Але, при цьому виконали його лише 3%, та й вони формально підійшли до виконання запропонованих завдань. Неуважне ставлення до інструкції призводило в результаті до зниження ефективності очікуваних результатів. Так, наприклад, у завданні, де потрібно було згадати всіх, хто хоч колись зробив для учасника щось добре, один з учасників Олег С. пригадав тільки один випадок, який сам охарактеризував як незначний. Аналізуючи цю ситуацію, можна припустити кілька причин зниженого рівня активності при виконанні завдань зазначеного модуля. По-перше, це, в принципі, небажання старіючої людини аналізувати свої проблемні ситуації у зв'язку з тим, що існує ймовірність зниження рівня самооцінки у разі їх прояснення. По-друге, це небажання демонструвати свої проблеми в безодні віртуального простору. В будь-якому разі завдання цього модуля є обов'язковими для загальної психологічної оптимізації людини в пізньому віці, проте форма їх проведення у

віртуальному просторі потребує вдосконалення, що є предметом подальшої роботи.

За результатами нашого дослідження можна зробити такі висновки.

1. Учасники проекту обмежувалися виконанням найлегших і звичних для себе завдань. В результаті проекту нам не вдалося достатньою мірою мотивувати актантів до нового для них виду діяльності, що могло б сприяти активізації когнітивної діяльності за рахунок утворення нових нейронних зв'язків головного мозку.

2. Відсутність безпосереднього контакту актантів між собою і консультантом є суперечливою перевагою віртуального простору в разі роботи з представниками пізнього віку.

3. В нашому суспільстві не досить чітко сформований запит на активну інтелектуальну діяльність у період геронтогенезу. Існує певна суперечність між декларованою необхідністю пролонгування психічно активного життя та усвідомленням цієї проблеми звичайним громадянином. У цілому можна відзначити недостатній рівень мотивації учасників проекту до усвідомленої пролонгованої систематичної діяльності, спрямованої на активізацію своїх психічних процесів.

Акцентуючи увагу на тенденції до збільшення тривалості життя, Всесвітня організація охорони здоров'я розглядає патерн позитивного старіння не тільки в збереженні оптимальної фізичної активності, але і у повноправній участі старіючих громадян у соціальному, економічному, духовному житті суспільства. Покоління сучасних людей старшого віку є потужним потенційним ресурсом людства, враховуючи той факт, що його чисельність, наближаючись до 1/3 від загального числа населення розвинених країн, продовжує неухильно збільшуватися. Це процес відкриття нових можливостей як для старіючого людини, так і суспільства в цілому (Asghar Zaidi, 2015). Для цього, спочатку, необхідно чітко усвідомлення літньою людиною своїх проблем, пов'язаних з когнітивними віковими особливостями і намагання мінімізувати небажані процеси, в тому числі, і за допомогою віртуального навчання. Одним з прикладів надання допомоги для позитивної активізації інтелектуальних процесів є наш віртуальний курс з інтелектуальної підтримки літніх людей.

Інтелектуальна підтримка представників похилого віку є складовою не тільки патерну позитивного старіння для представників геронтогенезу, а й частиною формування адекватного ставлення представників інших періодів онтогенезу до свого майбутнього старіння та сприяння солідарності між поколіннями.

Розділ 4. ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДОРΟΣЛИХ

4.1. Теоретико-методологічний аналіз проектної діяльності

Проектування як діяльність займає суттєве місце в житті сучасної людини та суспільства. Інколи здається, що проектувати можна все – будівлі та споруди, машини та механізми, концерти та виборчі кампанії, ефективність діяльності та фінансові показники. Можна почути про проектування людських відносин та навіть проектування особистості. Зрозуміло, що задля того, щоб проектувати такі різноманітні та відмінні за характеристиками та способами існування речі, необхідно мати уяву про проектування як таке, або, можливо, про діяльність проектування. Втім, підручника з теорії проектування як такого не існує. Тому ми намагатимемося дослідити стан справ з історією та теорією питання, і почнемо з невеликого огляду історії проектування.

Звертаючись до історичного огляду проектування, маємо спочатку, бодай у найбільш загальному вигляді, визначити об'єкт дослідження. Задля того, щоб знати, що саме ми шукаємо в історичних відомостях. Але, в той самий час, треба добре усвідомлювати, що наш об'єкт дослідження був сформований в процесі свого історичного розвитку, під час якого зазнавав суттєвих змін.

Відомий дослідник проектування М.Г. Алексєєв визначав, що у найсуттєвішому сенсі проектування слід розуміти як мислення щодо того, «як повинно бути» (Алексєєв, 2002). В цілому поділяючи цю думку, зазначимо, що, по-перше, проектування це є щось, пов'язане з мисленням; а по-друге, з мисленням про те, чого ще не існує. Таке бачення спирається на могутнє філософське підґрунття. Наприкінці XIII ст. Святий Фома Аквінський у своїй «Сумі теології» підводив підсумки розвитку філософської думки Середньовіччя. Він відзначав, що одна з ґрунтовних філософських категорій – «Буття», – має два простори свого існування. Воно може існувати або як «потенційне», тобто – як можливість; або як «актуальне», тобто – як дійсність (Ф. Аквінський, 2006). Св. Фома наслідував в цьому Аристотелю, який, власне, й ввів таке розрізнення у своїй «Метафізиці». Отже, проект існує у просторі потенційного буття, він є певною можливістю, навіть – мисленням про певну можливість. А діяльність переведення проекту з простору потенційного буття до простору актуального буття згодом буде визначено як втілення або реалізацію проекту, але це відбудеться вже у XX столітті.

Проекти можуть бути відносно простими – з тієї точки зору, що їх спроможна розробити та втілити одна людина, або більш складними – коли складність перевищує можливості однієї людини і вимагає колективної діяльності. У другому випадку постає питання: якщо проект існує лише у мисленні свого автора, а реалізація проекту вимагатиме спільної діяльності, то яким чином він може бути переданим іншому суб'єкту або суб'єктам? Для цього проект треба якимось чином об'єктивувати за допомогою тієї або іншої знакової системи. Тоді автор проекту має зафіксувати сутність проекту за

допомогою знаків, а інші учасники повинні цю сутність відтворити вже у власному мисленні. Вкрай важливо, щоб розуміння сутності у всіх було тотожним, або близьким до такого. Тому виникають певні вимоги щодо знакових систем, за допомогою котрих проекти мають фіксуватися.

Власне, слово проект – *projectus*, латинське за походженням, має значення «кинутий вперед», «виступаючий». Однак латинська цивілізація як культурне явище виникла не на порожнині, але багато в чому запозичила надбання еллінської. Так само поняття проекту є похідним від іншого поняття – «проблема». Грецьке слово – *πρόβλημα*, так само як латинське *projectus*, має префікс «про-», який містить вказівку на майбутнє; але проблема – це таке майбутнє, яке містить певну перешкоду (Алексеев, там само). Отже, звернімо на це увагу, генетично шлях до проекту полягає через визначення проблеми, яка перешкоджає, а проект – це є певне утворення, в якому перешкоду подолано, і все стає так, як має бути.

За античних часів проектування розглядалося, насамперед, як «наука архітектора». До речі, діяльність архітектора у Давньому світі була пов'язаною не тільки з будуванням споруд, але й зі створенням будівельних та воєнних машин. Найвидатнішим архітектором, а отже, математиком, механіком та проектувальником свого часу був Архімед, який поєднував наукові дослідження математичних співвідношень та фізичних законів з інженерними винаходами, які він проектував та створював, спираючись на ці закони.

Найдавнішу з відомих нам систем знань та правил дій архітектора містять «Десять книг про архітектуру» відомого римського архітектора та механіка Вітрувія, написані за часів Цезаря. Цей трактат є єдиним відомим текстом латинською мовою про архітектуру і проектну діяльність як її складову частину, і за твердженням автора, був таким і за тих часів.

Але крім цього напрямку – архітектури та пов'язаною з нею інженерії, проектні утворення починають з'являтися в зовсім іншому просторі. Утопія – давньогрецьке слово, що містить слово *τοπος* – місце, яке разом із заперечуючим префіксом утворює – *ου-τοπος*, тобто те, чому «немає місця» або «місце, якого немає» (Платон, цит. за Лосєвим, 1993). За часів Давньої Греції у працях філософів обговорювалися питання щодо найкращого соціального устрою, такого, який надав би змогу грецьким полісам подолати існуючі проблеми та досягти розквіту, гармонії та краси. Найвідомішою з таких утопій є «Держава» Платона, в якій він надає опис ідеальної (з його власної точки зору, та ще й на момент написання, бо потім вона змінювалася) держави, яка дуже схожа на Давню Спарту, однак, існуючі на той час проблеми Спарти в ній подолано.

Таким чином, в утопіях ми маємо приклад проектних утворень, які, на відміну від попередніх, містять декілька суттєвих нових рис.

По-перше, проектування відбувається не в просторі архітектури, машин та механізмів, але в просторі соціального буття. Це вимагає від авторів знання інших законів, розробку не природничих, а соціально-гуманітарних питань, самовизначення щодо соціальних груп та їхніх інтересів.

По-друге, утопії зовсім не обов'язково спираються на існуючі соціальні реалії, а тому й не завжди можуть бути втіленими навіть принципово. Втім, розробка утопій має сенс хоча б тому, що актуалізуються певні проблемні для суспільства питання та створюється можливість їхнього обговорення.

По-третє, усвідомлення, навіть часткове, авторами й суспільством того факту, що не кожний соціальний проект потребує неодмінного втілення, а може мати самодостатню цінність в якості саме проекту.

На матеріалі співставлення проектів та утопій було зроблено важливе розрізнення між процедурами розробки та реалізації проекту. Було усвідомлено, що те, що ми надалі маємо називати проектом, повинно неодмінно створюватися з урахуванням можливості своєї реалізації; терміном «Утопія», на відміну від проекту, стали позначатися такі розробки, що створюються не задля реалізації, але задля дискусії щодо певних концепцій та їхнього порівняння з іншими концепціями.

Ще одним напрямком проектних пошуків стає військове діло. Необхідність передбачення дій супротивника та власних дій, що від них залежать, призводить до необхідності побудування моделей діючих армій та місцевості, на якій відбуваються бойові дії. Одна з найвідоміших таких моделей – шахи. Задля досягнення перемоги гравець створює власний проект гри, який намагається реалізувати, а складність полягає в тому, що супротивник має зовсім інший проект, а одночасна реалізація обох проектів можлива лише у окремих випадках, коли сторони заздалегідь розраховують на нічию. Тому, якщо ми хочемо перемогти, то повинні усвідомлювати сутність проекту опонента та порядку його реалізації, а проект власних дій розробляти, спираючись на це усвідомлення. Таку концепцію проголошено відомим китайським воєнним діячем Сунь-Цзи у VI столітті до нашої ери (Сунь Цзи, 2003), а у рафінованому вигляді її буде розроблено В. Лефєвром у 60-70 рр. XX століття (Лефєвр, 2003).

Довгий час історики вважали, що протягом Середніх віків у культурі Європи відбувався глибокий занепад, пов'язаний, насамперед, з кінцем існування Грецької цивілізації та розпадом Римської імперії. На нашу думку, це не зовсім так, адже в той самий час виникає нова могутня імперія – Візантійська, яка спирається на нову релігію – християнство. Як релігія, з одного боку, молода, з другого – суттєво відмінна від попередніх, а з третього – така, що намагається стати всесвітньою, вона потребує вирішення багатьох філософських, методологічних, дидактичних, організаційних та інших питань. На їхнє розв'язання направлений, так чи інакше, практично весь інтелектуальний потенціал середньовіччя. Дискусії навколо релігійних питань сприяють розвитку схоластики як методу пізнання та навчання. Маючи у підґрунті Аристотелеву логіку, схоластична дискусія вимагає логічних доказів та точного цитування авторитетів. Це призводить до необхідності збору, упорядкування та систематизації всіх наявних знань, а прикладом такої роботи стають тексти св. Фоми Аквінського «Сума філософії» та «Сума теології». Їхній вплив на подальший розвиток філософської думки не можна перебільшити –

лише через 500 років, у XVIII столітті Імануїл Кант наважився висловити заперечення щодо доказів існування Божого, а у XX столітті, наслідуючи напрям думки св. Фоми, футуролог Станіслав Лем створює «Суму технології».

Повернення інтелектуальних пошуків до світського простору відбувається лише за часів Відродження. У 1516 р. виходить друком «Золота книжечка, корисна та забавна, про найкращий устрій держави на новому острові Утопія» Томаса Мора. Створена під сильним впливом діалогів Платона та «Чотирьох плавань» Америкго Веспуччі вона містить, крім критичної частини, суто проектну – якою мала би бути ідеальна держава. До можливості практичної реалізації такого проекту Мор ставився доволі скептично, говорячи про те, що в утопійській республіці є дуже багато бажаного, але досить мало очікуваного. Написана як політичний памфлет, «Утопія» містила багато натяків на сучасні події та реалії, а крім того була визнаним літературним шедевром. Завдяки цьому вона одразу набула широкого громадського резонансу, а висунуті ідеї активно обговорювалися в суспільстві.

Утопічний напрям було продовжено твором Томазо Кампанелли «Місто сонця». Він був написаний під сильним впливом «Утопії», щоправда, за інших обставин – Кампанелла сидів у в'язниці за заколот проти іспанських загарбників, до боротьби з якими й закликав твір. Так само, як і Мор, Кампанелла пропонував певний суспільний ідеал, не розглядаючи шляхи його виникнення та становлення.

Зовсім іншим твором став «Левіафан, або матерія, форма та влада держави церковної та громадянської» відомого філософа Томаса Гоббса. Гоббс починає з тези про те, що природний стан людини – *Bellum omnium contra omnes*, війна всіх проти всіх, тому – *Homos homini lupus est*, людина людині – вовк. Тому, задля запобігання неминучої загибелі, люди повинні відмовитися від частини власних прав та надати їх тому, хто забезпечуватиме вільне користування іншою частиною – державі. Але держава з часом намагатиметься перебирати на себе все більше й більше прав, роблячи своїх громадян абсолютно безправними. Таким чином, Гоббс показав проект такого можливого суспільного устрою, який, на відміну від «Утопії», не є бажаним. Згодом такі твори отримують назву «Антиутопії» – як те, що може здійснитися, але це вкрай не бажано.

Утопії та антиутопії сприяли формуванню культури обговорення суспільно важливих ідей, концепцій, проектів та програм. Саме на їхньому матеріалі було усвідомлено розрізнення процедур проектування та реалізації проектів та закладено підґрунття проектних конкурсів.

Крім того, навколо утопій виникає велика кількість літературних творів та напрямків, які розширюють межі обговорення. Джонатан Свіфт створює «Мандри Гулівера», в яких змальовує вже навіть не утопічні чи антиутопічні суспільства, а, за сучасною термінологією, віртуальні. Крім того, Свіфт використовує рефлексивну техніку зміни позицій. Він зображує одні й ті самі речі очима звичайної людини, велетня та ліліпута (до речі, слово, вигадане Свіфтом), або й взагалі розглядає людину з точки зору коня. Ще один прийом

Свіфта – це доведення будь-якої тези до абсолютного логічного завершення, коли будь-яка ідея постає абсурдом. Свіфтовські безсмертні мають лише одну мету – померти, але її реалізація є неможливою. Науковці лапутянської Академії наук не можуть гранично точно та несуперечливо визначити поняття, й через це вимушені носити з собою та демонструвати одне одному всі речі, про які йде мова. Винайдені Свіфтом прийоми буде згодом застосовано у діяльності експертизи проектів з метою визначення їхніх меж. Ідеї Свіфта будуть використовувати Лао Ше у «Нотатках про місто котів» та О.О. Зінов'єв у «Зіяючих висотах».

Творчо розвинув метод Свіфта відомий радянський письменник М.М. Носов. У своїх немов би дитячих романах про Незнайку він розглядає цілу низку варіантів суспільного устрою: соціалізм у Зеленому місті, комунізм у Сонячному (це натяк на Т. Кампанеллу), капіталізм на Місяці. Окрему увагу автора привернули концепції міста для дівчаток, міста для хлопчиків, міста для технократів. М.М. Носов у манері Свіфта розгортає картини граничного втілення цих ідей та проблем, які у зв'язку з їхнім втіленням постають.

Але згодом стає зрозумілим, що не всі утопії залишаються власне утопіями. Виданий у 1938 році за редакцією І.В. Сталіна «Короткий курс історії ВКП(б)» зазначає, що утопії, поряд з англійською політекономією та німецькою класичною філософією, є визначною складовою марксизму. К. Маркс у своїх працях закликає перейти від пізнання світу до його перетворення, визначає, хто саме і в який спосіб має здійснити такі перетворення. Г.В. Плеханов перекладає праці К. Маркса російською мовою, й вони швидко стають предметом вивчення у робочих гуртках. Своїх утопій Росія майже не мала, більшість західних було в ній заборонено. Тому нові карколомні ідеї «оволоділи масами», які не вміли до них критично ставитися, бо не мали відповідного культурного досвіду. Незважаючи на те, що багато з марксистських положень є суто утопічними та суперечливими, їхнє суспільне обговорення, критика, доопрацювання й коригування в Росії з певних причин не відбулося. На відміну від попередніх утопій, які на Заході набули широкого суспільного обговорення, але які ніхто навіть не збирався втілювати, марксистський проект революційних змін одразу переходить до стадії втілення. Всі необхідні зміни до проекту здійснюються ситуативно та, як показала історія, хаотично. За тим хаосом лежать особистісні уподобання, керівників проекту. Це є також важливою особливістю проектної діяльності.

Утопія К. Маркса спиралася на декілька положень. Одне з них – уявлення про пролетаріат як рушійну силу прогресу. Але в Росії 1917 року було досить мало пролетаріату, який майже весь був зосереджений на заході країни в великих містах, де й спалахнула революція. Щоб збільшити кількість пролетаріату, потрібно було забрати у селян землю та змусити їх працювати на заводах та шахтах, яких теж ще майже не було. Радянська влада постала перед необхідністю розробки проекту індустріалізації, але практичного досвіду розробки проектів такого масштабу бракувало. Досвід розробки та реалізації масштабних проектів індустріалізації великої країни мали США. Не дивлячись

на суперечливі дипломатичні стосунки між двома країнами, радянською торговою компанією «Амторг» та архітектурним бюро Albert Kahn, Inc. було підписано угоду, згідно з якою бюро приймало на себе обов'язки головного консультанта радянського уряду з промислового будування та отримувала пакет замовлень на проектування та будівлю більш ніж 500 промислових підприємств (Рубченко, 2010). Бюро Альберта Кана було визнаною та шанованою в світі установою, а власне А. Кан – людиною, яка розробила, фактично, конвеєрний спосіб проектування. Річ у тому, що будь-яка масштабна споруда у ті часи проектувалася як унікальна «оболонка» для процесу виробництва. А. Кан зрозумів, що створення типових проектів та відповідних типових елементів споруд призведе, звичайно, до збільшення витрат матеріалів, але загалом – до суттєвої економії за рахунок величезного зростання швидкості проектування та будівництва, зниження собівартості виробництва типових конструкцій та їхніх елементів.

Магнітку, Дніпрогес та Кузнецкстрой, тракторні, авіаційні, суднобудівні, металургійні, хімічні та підшипникові заводи було побудовано руками ленінського комсомолу, за що він отримав Орден Трудового Червоного Прапора, та в'язнів таборів, які ніяких орденів не отримали. Але ці грандіозні об'єкти треба було спроектувати, а роботи спланувати, скоординувати та забезпечити. З цією метою в Москві було відкрито «Госпроектстрой» – філіал архітектурного бюро Альберта Кана, головою якого став його брат Моріц Кан. В ті часи це було найбільше архітектурне бюро світу. За три роки існування у ньому працювало та, водночас, навчалось найсучаснішим технологіям проектування більш ніж 4.000 радянських архітекторів та інженерів. В той самий час у Москві працювало Центральне бюро важкого машинобудування – такий саме учбово-виробничий філіал німецької машинобудівної компанії Demag (там само). Ці установи фактично були посередниками між радянським замовником та сотнями західних компаній, які постачали в СРСР проекти, технології, устаткування, матеріали. Треба відзначити, що керівництвом СРСР було добре усвідомлено той факт, що не менш важливою за устаткування та технології виробництва була можливість долучити велику кількість людей до сучасного досвіду проектування, планування та організації діяльності.

Проектну діяльність як таку було швидко визнано в Радянському Союзі, який, насамперед, був проектним утворенням. Він був задуманий як держава нового типу, відповідно, в ньому повинні були жити люди нового зразка та мати між собою нові типи відносин. Проектне мислення поширилося в ідеології, промисловості, культурі, педагогіці – практично, у всіх сферах життя. Але їхнє дослідження виходить за межі цієї роботи.

В сучасній науці загально визнаною є точка зору, згідно з якою проектування охоплює всі ланки соціального організму, включаючи соціальне планування, науку, економіку і освіту. В. Гаспарський зазначає, що "всі ми певною мірою є проектувальниками: проектуємо об'єкти чи дії (вчинки), проектуємо процеси, проектуємо форму і зміст, що її наповнює" (Гаспарський, цит. за Смульсон, 2013). В сучасних умовах відбувається розширення і

гуманітаризація поняття *проектування*, яке сьогодні розуміється не тільки як атрибут інженерної діяльності, але стає загальнонауковим терміном, що вказує на організацію і реорганізацію будь-якого об'єкта чи процесу. Більшість людей проектує ситуації (зокрема, міжособистісні) і відповідно бере участь у них на основі стереотипів, прийнятих у культурі даного суспільства взагалі і конкретного мікросередовища зокрема. Цілком природних ситуацій, без домішки спроб їхнього свідомого проектування, у житті зустрічається дуже мало.

Проектування розглядається як специфічна діяльність, яка, з одного боку, відрізняється й від наукової, й від виробничої діяльності, а з іншого, має з ними спільні риси. Так, проектування, як і наука, має свою методологію, а спільним з виробничою діяльністю є те, що проектування має свою технологію. Проте, на відміну від виробничої діяльності, продукти проектування - проекти мають самостійну цінність, навіть в тому випадку, якщо вони не реалізовані. Це теж єднає проектування з наукою. Однак на відміну від науки проектування не використовує категорії "істинно" чи "хибно". Воно оперує категоріями "ефективно" - "неефективно", і це єднає його з виробничою діяльністю (Машбиць, 1988). Для характеристики проектування істотним є опис як самої діяльності, так і її продукту. В. Гаспарський має на увазі під проектуванням як сукупність дій, що виконуються проектувальниками, тобто діяльність проектувальників, так і продукт цих дій, тобто проект, розроблений проектувальниками в їх прагненні змінити існуюче становище. Продукт проектування - це не той об'єкт, який в кінцевому випадку повинен бути створений, а його проект, що становить, в термінології В. Гаспарського, практичну модель.

На розвиток сучасної концепції проектування і, особливо, становлення її як окремої діяльності і на значне розширення сфери застосування, певною мірою вплинули сучасні уявлення про культуру, які були розвинені в філософії і прийняті багатьма фахівцями. Згідно з цими уявленнями під культурою мається на увазі будь-яке штучне утворення, те, що було створено людиною, інакше кажучи, будь-який результат діяльності – як матеріальної, так і духовної. Щоправда, інколи до поняття культура відносять не всі результати діяльності людини, а лише так звані "вищі" утворення, тобто такі, що сприяють удосконаленню людини: наука, мистецтво, література, соціальні ідеї тощо. При такому підході сфера освіти є компонентом культури, оскільки вона є, по-перше, штучним утворенням і, по-друге, сприяє удосконаленню людини.

При аналізі культури на передній план висувають таку її ознаку, як витвір людського розуму і, безперечно, предметної діяльності. Водночас слід звернути увагу на те, що будь-який витвір людської діяльності, перш ніж бути створений, передусім проектується. Саме тому, по-перше, проектування має дуже широке поле (по суті, це всі зразки культурних утворень) і, по-друге, виступає як складовий компонент будь-якого виду людської діяльності. Щодо останнього положення необхідно зробити деякі уточнення. В сучасному світі з його високим рівнем технологізації і жорстким розподілом праці як її

необхідним результатом, досить часто проектування відділяється від інших видів діяльності і виступає як самостійний її вид. Водночас в багатьох випадках проектування органічно вплітається в інший вид діяльності і виступає як необхідний її структурний компонент. Найбільш виразний зразок цього – сучасна система освіти. Тут, з одного боку, існує певне коло науковців (педагогічні психологи, педагоги, методисти), які проектують зміст і методи навчання. З другого боку, в діяльності вчителя також значне місце посідає проектування навчального процесу як складова частина його практичної діяльності. Цей зразок свідчить про те, що діяльність проектування є розподіленою між різними фахівцями, причому в багатьох випадках вони можуть бути розподілені не лише у просторі, а й за часом і, як неминучий результат цього, фахівці навіть не спілкуються особисто (Смұльсон, 2013).

Такий розподіл діяльності проектування в системі освіти становить лише один з аспектів. Другий дуже істотний аспект віддзеркалює динаміку перетворення об'єкта проектування в системі освіти. Цей аспект знайшов своє втілення в концепції ієрархічного проектування (Машбиць, 1988). Згідно з цією концепцією виділяються такі основні рівні (етапи) проектування: концептуальний, технологічний і практичної реалізації. При цьому виділяють такі специфічні особливості проекту:

- 1) він описує ще не існуючі об'єкти;
- 2) він може бути реалізованим, принаймні принципово;
- 3) він повинен бути нормативним, тобто фіксувати доступний рівень виконання відповідних дій або операцій.

Сучасна концепція передбачає проектування не лише того утворення, що є результатом проектування (в даному разі певні здобутки учня, що знаходять відображення у його особистості, зокрема, в інтелектуальній сфері), а також і результат, що має бути одержаний, й процес одержання цього результату – формування всіх компонентів, система яких утворює спроектований результат навчання. Інакше кажучи, в проектувальній діяльності необхідно розділяти її продукт і процес одержання цього продукту.

Особлива роль проектування в сфері освіти зумовлена тим, що сама освіта як система є штучною, тобто спроектованою. І тому ефективність системи освіти, особливості діяльності учнів, їхнього психічного розвитку в чималій мірі залежать від того, як ця система спроектована. Своєрідність освіти як системи полягає в тому, що вона становить соціотехнічну систему.

Характеризуючи такі системи, Г.П. Щедровицький стверджує, що ці об'єкти "являють собою не природні і не штучні об'єкти, а кентаври - об'єкти, які поєднують природний і штучний компоненти" (Щедровицький, 1995). При цьому, як підкреслює автор, поняття "природне" та "штучне" трактуються по-новому. Відповідно до авторського тлумачення, кентавр одночасно виступає і як об'єкт діяльності, тобто як штучний, і як той, що живе сам собою поза цією діяльністю, тобто як природний. Такий підхід задає певні вимоги до розгляду соціотехнічних систем, відповідно до яких людина розглядається як елемент системи, поряд з іншими компонентами, наприклад, технічними засобами і

процедурами. Другий підхід припускає, що таку систему слід розглядати як систему діяльностей. При цьому всі інші об'єкти розглядаються не як компоненти системи, що знаходяться на одному рівні з людиною та її діяльністю, а, за Г.П. Щедровицьким, "нібито опускається на один рівень ієрархії нижче" (там само). Однак вони неодмінно повинні розглядатися в контексті діяльності як її засоби. Що ж до системи навчання, то тут засоби повинні розглядатися в контексті діяльностей як учнів (це здається очевидним), так і педагога.

Проектування більшістю фахівців розглядається як безперервний процес. Кожний проект - це тільки певний крок у створенні певного об'єкту. Стосовно до проектування навчання це означає, що жодна реалізація проекту не повинна вважатися остаточною. Будучи апробованою, система навчання (тренінгу та ін.) стає основою для створення більш ефективних навчальних систем.

Отже, фактично діяльність проектування існує протягом всієї історії людства. Але ми можемо впевнено про неї казати лише за умови, коли проектні утворення почали фіксуватися за допомогою знакових систем, тобто стали власне проектами. До того ж, ці знакові системи повинні були стати досить досконалими для того, щоб фіксувати майбутній, а не історичний характер повідомлення.

Уявлення про проект протягом історичного розвитку доповнювалися та конкретизувалися. Це відбувалося шляхом усвідомлення, з одного боку, відмінностей між різними проектними утвореннями; з іншого – вимог, яким має відповідати власне проект. Людством було усвідомлено, що проекти мають низку таких атрибутивних властивостей.

Проект існує у просторі потенційного буття. Діяльність переведення проекту з простору потенційного буття до простору актуального буття є втіленням або реалізацією проекту.

На відміну від проектного задуму, проект неодмінно має бути об'єктивованим за допомогою тієї чи іншої знакової системи.

Проект є наслідком проблеми, яка має бути поставленою.

Діяльність проектування може бути здійснено в архітектурному (інженерному, технічному) або соціальному просторі.

Проект обов'язково має створюватися з урахуванням можливості реалізації. Водночас, не кожний проект потребує неодмінної реалізації. Він може мати самодостатню цінність в якості саме проекту, який можна порівняти з іншими проектами. Утопія є таким проектним утворенням, яке не спирається на реалію і створюється не заради реалізації, але задля актуалізації та обговорення певних суспільних проблем.

4.2 Особливості розвитку у дорослому віці

Однією з провідних категорій сучасної соціально-гуманітарної науки загалом, а психологічної, зокрема, є категорія розвитку. У загальнонауковому сенсі мова йде про такі форми розвитку, як:

- еволюція – загальний розвиток органічних та неорганічних систем;
- філогенез – розвиток окремих видів;
- онтогенез – розвиток окремих індивідів у межах видів;
- мікрогенез – розвиток окремих структур і функцій.

Психологія як наука переважно концентрує свою увагу на вивченні онтогенетичного та мікрогенетичного розвитку, тобто онтогенезі людини та її окремих психічних процесів, станів та властивостей. З точки зору сучасних уявлень, розвиток відбувається під час взаємодії організму із середовищем, в якому відбувається його життєдіяльність. Якщо природничі науки звертають увагу, перш за все, на природні компоненти цього середовища – геологічний, географічний, біологічний, то для психології, звичайно, найважливішим є соціальний, тому що людина живе не тільки в природі, але й в культурі і суспільстві.

Соціальні середовища існують за законами нормування соціальних дій, і будь-який індивід як елемент цього середовища повинен їм відповідати. Ця відповідність соціальним нормам майже ніколи не буває стовідсотковою, натомість припускає деяке відхилення. За В.Я. Дубровським, це відхилення також завжди має свої параметри. Якщо індивід виходить за ці параметри припустимого порушення норми, він має бути покараний, і норми покарання теж існують у будь-якому суспільстві (Дубровський, 2011). Щоб уникнути покарання, індивід потрібен узгоджувати свої дії із існуючою системою норм, тобто – пристосовуватись до вимог суспільства. Таке пристосування подібне до пристосування будь-якого організму до навколишнього середовища, з тією різницею, що в природному середовищі діють об'єктивні (або власне наукові) закони, а в соціокультурному – ті, що О.О. Зінов'єв називав «законами життя» (Зінов'єв, 2002). Різниця між цими типами законів полягає в тому, що про закони життя можна домовитись, а наукові – лише відкрити. Стівен Хокінг з цього приводу наводив приклад про гру у гольф. Правила гри – це деяка конвенційна умовність, і за бажанням могли б бути іншими. Проте закони, за якими відбувається політ м'яча можна тільки відкривати й вивчати.

На думку К.Г. Юнга, пристосування людини до соціального середовища відбувається за допомогою двох способів – соціалізації та індивідуалізації (Юнг, 2014). Вони співіснують не відокремлено, а у певній взаємодії, взаємодоповненні і більш-менш вдалому індивідуальному балансі. Соціалізація вимагає розуміння або вивчення та дотримання соціальних норм. Людина, що не соціалізувалася – це Мауглі, або, принаймні, людина без професії та розуміння місця у житті та суспільстві. Але якщо соціалізація відбувається без зворотного способу – індивідуалізації, то нема мови про індивідуальність та особистість.

Існує дві протилежні точки зору на питання, який зі способів є домінуючим. Першу висловив З. Фройд, який вважав новонародженого суто біологічною істотою, яка ще не може будувати свою взаємодію з оточуючими та повинна шляхом навчання та виховання засвоїти способи та протоколи (термін В.Я. Дубровського) такої взаємодії у різних життєвих ситуаціях і обставинах. Але К.Г. Юнг виходив із зворотної точки зору – на його думку,

новонароджена дитина повністю соціальна, тому що стовідсотково залежить від дій інших, а завданням її розвитку є саме індивідуація, яка полягає в усвідомленні власної позиції, прагнень та інтересів, а ніяких не соціальних норм. Цей спор дуже цікавий у теоретичному сенсі, але, нам здається, носить не стільки психологічний, скільки суто філософський характер. Для нас важливо те, що цих способів два.

Отже, людина, інтегруючись в суспільство, і стикаючись з нормами його існування, так чи інакше змушена боротися за такі максимальні показники можливого відхилення від цих норм, за яких її не буде покарано. Таким чином, у будь-якому суспільстві повинні створюватися (або усвідомлюватися), транслюватися в часі, актуалізуватися та змінюватися у разі необхідності такі системи норм, які мають назви соціокультурних. Ці норми стосуються не тільки синхронічного аспекту існування, але й діахронічного – який визначає спосіб розвитку індивіда, тобто його переходу від одних норм до інших (Юнг, там само). Норми визначають не тільки прийнятні способи дій, але й необхідність їх змінювати, і швидкість такого змінення. На думку О.Й. Сосланда, будь-яке суспільство обов'язково повинно мати та дійсно має таку пов'язану з лінією часу систему норм – нормативну хронологію розвитку людини (Сосланд, 1999). Суспільства теж існують у розвитку, тому час від часу переглядають свої системи норм взагалі і нормативну хронологію, зокрема. А інколи, досить часто, до речі, не встигають цього зробити, що підпитує соціальні конфлікти.

Нормативна хронологія – вигадка не нова (на відміну від терміну). З історії відомо багато таких хронологій. Наприклад, варіант вікової періодизації пропонував Ян Амос Коменський.

- 1) від 6 до 12 років - період отрочтва - дитина відвідує школу рідної мови;
- 2) від 12 до 18 років юність - підлітки навчаються в школі латинської мови;
- 3) від 18 до 24 років - період змужнілості - юнак може вступати до академії.

У підґрунті, як ми бачимо, тут є учбова направленість.

Ж.-Ж. Руссо пропонував інший спосіб.

- 1) від народження до 2 років - період фізичного розвитку;
- 2) від 2 до 12 років - має місце сон розуму;
- 3) з 12 до 15 років - активний розумовий розвиток;
- 4) з 15 років і старше - період бур і пристрастей.

В науковій психології проблему починає обговорювати З. Фройд. Він розглядав кілька вікових періодів, вважаючи, що в основі критерію розвитку лежить сексуальний розвиток дитини, а саме – спосіб досягнення задоволення (Фройд, 1991).

- Оральна стадія. Від народження до приблизно 18 місяців.
- Анальна стадія. 18 місяців – 3 роки.
- Фалічна стадія 3 - 5...6 років. Діти вперше закохуються.
- Латентна стадія. 6 – 12 років. У цей період діти втрачають інтерес до сексуальної теми.

- Генітальна стадія. Період активної сексуальності. 12 – 15...16 років.

Системних крос-культурних досліджень за часів З. Фрейда нам не відомо. А за їхньої відсутності З. Фрейд цілковито логічно вирішив, що процес насамперед сексуального розвитку дитини в головному місті Австро-Угорщини є універсальним еталоном розвитку взагалі. Але з цим погодилися аніж не всі психологи, а окрім них біологи, антропологи, лікарі, педагоги і філософи. У багатьох з них емпіричний досвід таку нормативну вікову періодизацію не підтверджував. Крім того, вона охоплювала не весь процес онтогенезу, що змушувало припустити, що процес розвитку більш літніх людей чи то не цікавий для вивчення, чи то його взагалі немає. Останнє питання, судячи з усього, дійсно не було на ті часи актуальним. А щодо висунення гіпотез відносно вікових періодів почалася широка дискусія.

Головним питанням її стало наступне. Більшість дослідників добре розуміли, що досліджувати такий величезний об'єкт, як онтогенез, практично для одного дослідника неможливо. Розуміли також і те, що онтогенез – не один процес, а певна сукупність чи система процесів. Спираючись на класичне уявлення Аристотеля про те, що деградація – це не антитеза розвитку, а його невід'ємна складова, бо без деградації одних властивостей неможлива «проградація», прогрес інших, дослідники бачили необхідність більш вузького виділення об'єкту досліджень. Вони добре бачили, що різні процеси прогресують або деградують у різні вікові періоди, отже, визначення таких періодів та «головних» процесів в них ставало актуальним завданням. Але задля того, щоб їх розрізнити, потрібно було спиратися на критерії розрізнення.

Отже, з'явилися спроби такі критерії винайти. В їхній якості висувалися різні феномени – зріст тіла чи поява й випадіння зубів, засвоєння певної поведінки чи навчання певним діям, спосіб формулювання запитань або здатність до узагальнень та моральність суджень.

Ми вважаємо, що один з найбільших вкладів до питання критеріїв зроблено Л.С. Виготським в роботі «Проблеми віку». В ній він здійснив методологічний аналіз та класифікував можливі критерії вікової періодизації.

1. Критерії, які побудовано за аналогією, такі, як концепція С. Хола.

2. Критерії, які побудовано за одною ознакою або їхньою групою, як за В. Штерном або П.П. Блонським.

3. Пов'язані з особливостями власне розвитку. Це Л.С. Виготський почав розробляти самостійно (Виготський, 1993).

Як ми можемо зрозуміти з работ Л.С. Виготського, він добре був обізнаний з різними думками дослідників питання. Але, за нашою гіпотезою, на його теоретико-методологічні погляди значущий вплив здійснили ті життєві обставини, в яких він опинився. Важлива частина його життєвого шляху випала на роки соціальних потрясінь в Російській Імперії, Першу світову, революції 1917 року та громадянську війну. Ці події, безумовно, стали соціальним ліфтом для значної кількості людей, до того ж ліфтом, який рухався в обох напрямках – і нагору, й униз. Життя людей змінювалося, хто був нічим – ставав усім, і навпаки. Спостерігаючи це, Л.С. Виготський приходив до ідеї, яка здається чи

то не банальною – розвиток відбувається, коли змінюється середовище, в якому відбувається життєдіяльність. Але банальною вона виглядає лише тоді, коли висунута, обґрунтована та увійшла у підручники – ніхто раніше в психології такої думки не дотримувався. Оскільки середовище для Л.С. Виготського є середовищем соціальним, то він визначає перший критерій як «соціальну ситуацію розвитку». Зі зміною соціальної ситуації людина повинна змінити способи життя в ній, способи взаємодії з суспільством взагалі та окремими індивідами, адаптуватися. Отже, середовище, його зміни створюють передумови для розвитку (там само). Звернімо увагу, що цей підхід, за своєю сутністю, суто марксистський. За Марксом, особистість визначається як сукупність суспільних відносин, отже, зміна, розвиток особистості можливі шляхом зміни цих відносин.

Зміна середовища вимагає змін способів дії. Отже другий критерій за Л.С. Виготським – провідна діяльність. Провідна діяльність – це така, в процесі здійснення якої виникають нові якості та властивості. Це Л.С. Виготський, поза сумніву, теж особисто спостерігав – величезна кількість людей, зрушених з місця революціями й війнами, реалізовували себе у таких сферах, про які, можливо, навіть не могли раніше помислити. Згадайте, коли надрукував свою першу газетну статтю лікар М.А.Булгаков. Як опинилися в Москві Ю. Олеша, В. Катаєв, І. Ільф, Є. Петров. Прикладів досить. Але існує й другий бік – за неможливості засвоїти нову діяльність наслідки для індивіда носять дуже несприятливий, аж до катастрофічного, характер.

Отже, Л.С. Виготський окреслює ідеї періодизації розвитку – зміна соціальної ситуації, пов'язане з нею змінення провідної діяльності, та пов'язане зі зміною діяльністю поява нових якостей та властивостей. До речі, про останнє казав також І.П. Павлов – назагал відомий його вислів: «Саме функція створює орган».

Ідеї Л.С. Виготського згодом було усвідомлено та сформульовано у теперішньому вигляді Д.Б. Ельконіним, який додав до цих критеріїв ще один – незворотність змін, тому що, на його думку, якщо немає незворотності, то не можна казати про розвиток, бо це щось інше (Ельконін, 1989).

Л.С. Виготський йде далі. Хоча у його роботах ми не бачили посилянь безпосередньо на Аристотеля, він, напевне, був добре обізнаний з його працями. Тому що він ставить саме відомі Аристотелеві запитання стосовно розвитку: якщо мова йде про розвиток, то що саме розвивається, та що саме його розвиває?

За Аристотелем, щоб визначити будь-яке поняття, треба визначити більш широку категорію, до якої воно входить, та ознаку, за якою воно відрізняється від інших понять у категорії. Більш широкою категорією щодо розвитку є категорія руху. Рух за Аристотелем – це атрибут матерії, який характеризує її послідовне змінення (Аристотель, 1978).

Атрибут – це невід'ємна ознака, без якої існування неможливе. Наприклад, як казав Аристотель, Сократ – людина, і це її атрибутивна якість. Бо якщо Сократ – не людина, то він – і не Сократ. Тобто, рух – невід'ємна

частина матерії, без якою вона не є матерією. Згодом, коментуючи Аристотеля та відповідаючи критиці Фома Аквінський уточнює, що наочна відсутність руху не є доказом його дійсної відсутності. За Фомаю Аквінським, рух може існувати у двох просторах – як актуального буття, так і потенційного (Ф. Аквінський, 2006). Згодом вже І.М. Сеченов доповнить цю думку у своєму вислові: «Немає такого руху душі, який не стає рухом тіла».

Загалом, рух має три основні форми: переміщення, зростання та розвиток. Змінення відбуваються у просторі і часі. Але змінення відбувається завжди відносно чогось, отже будь-який рух – відносний. Відповідно, розвиток, як форма руху – так само відносний. Таке розуміння розвитку як форми руху знімає дискусію щодо його напрямку, щодо посилення або ослаблення якостей, знімає питання, чи деградація є розвитком, чи не є. Якщо ми визнаємо, що розвиток – то є форма руху, який відносний, то відповідь зрозуміла.

Для будь-якого руху, зокрема для розвитку, завжди є причина, яка його викликає. Л.С. Виготський, хоч і починає с соціальної ситуації, вважає її скоріш не причиною, а необхідною умовою для розвитку. Дійсно, у подібних умовах окремі індивіди розвиваються, так би мовити, у різних напрямках. Тому доцільно припустити, що існують, крім зовнішніх, і внутрішні причини розвитку, для яких ситуація стає активуючим чинником. Аристотель називав це «інтенцією», кажучи, що жолудь має інтенцією стати дубом, а от чи стане – це буде визначатися ситуацією його зростання й розвитку. Але людина не зовсім подібна до жолудя, тому що має, бодай не безмежну, але певну свободу вибору. І саме вона є ще однією причиною розвитку – людина може в певних межах визначати його напрямку, як і загалом, розвиватися чи ні.

Інше важливе питання: а що ж саме розвивається, коли йде мова про людський розвиток? Л.С. Виготський вибудовує такий логічний ланцюжок. За Марксом, особистість розвивається як система взаємин, для зміни яких потрібні нові засоби їхньої побудови або змінення. Такими засобами є психічні функції, які власне і є об'єктами розвитку. Л.С. Виготський казав про «вищі психічні функції», маючи на увазі, перш за все, когнітивні (пізніше, з розширенням уяви про когнітивні процеси, цей термін був визнаний не дуже вдалим).

Вищі психічні функції мають такі властивості: опосередкованість, довільність та соціальність.

Отже, Л.С. Виготський показав, що розвиток індивіда є розвитком психічних функцій, а відбувається він в онтогенезі шляхом зміни соціальної ситуації, пов'язаною з ним зміною провідної діяльності та появою тих психологічних новоутворень, які в цій діяльності виникають (Виготський, 1993).

За критеріями цих змін ним та його послідовниками побудовано певну нормативну хронологію розвитку. В цій традиції розрізняються, наприклад, соціальна ситуація дошкільника та молодшого школяра. Прийнято вважати, що вони існують у різних соціальних ситуаціях – суспільство чекає від них різних форм поведінки. Перехід з одної ситуації до іншої відбувається майже блискавично, але форми поведінки не можуть змінюватися з такою швидкістю,

бо мають в підґрунті динамічні стереотипи. Виникає криза. Такі кризи і є цими пунктами, по яких онтогенез вважають за можливе поділяти на одиниці аналізу – вікові періоди.

Психологи колишнього СРСР приділяли увагу розвитку людини переважно до юнацького віку включно. Згідно тодішньої уяви, у юнацькому віці людина вже практично остаточно була сформована як особистість, обирала собі професію та переходила безпосередньо до суспільно-корисної праці. Ні про який розвиток мова більше не йшла, окрім професійного.

Але ще у 1928 році Маргарет Мід у роботі «Дорослішання на Самоа» показала відсутність у самоанському суспільстві так званих нормативних вікових криз. Вона пояснювала це тим, що суспільний устрій не передбачає поступовий перехід дитини від наочно-діяльнісних маніпуляцій з предметами через гру і навчання до трудової діяльності. Навпаки, діти з малого віку залучаються до праці і виконання певних функціональних обов'язків, які згодом ускладнюються, але принципове ставлення до дітей як працівників не змінюється (Мід, 1988). Це підтвердило припущення про соціальну природу нормативних криз, котрі повинні змінюватися зі змінами у суспільстві.

Постіндустріальне, а тим більш, інформаційне суспільство вже значно змінилося порівняно з попереднім, індустріальним. Це суттєво впливає на зміни в нормативній хронології. Деякі емпіричні дані свідчать про наявність певних трендів таких змін.

Ранній розвиток дітей ймовірно пов'язують зі збільшенням випадків гіперкінезії та дефіциту уваги.

Межі підліткового віку змінилися: він починається раніше, а закінчується пізніше, ніж це було в 60-х роках.

Багатьма країнами світу фактично визнано подовження часу соціалізації молоді, а поріг початку дорослості встановлено на межі від 28 до навіть 35 років.

Загальна тривалість життя та активність людей пенсійного віку подовжились (у розвинутих країнах, звичайно).

Щоб у таких умовах визначити поняття дорослості, ми пропонуємо вживати негативний підхід – тобто визначити, чим вона не є. Традиційно дорослий вік розглядається як такий, що полягає поміж юнацьким та похилим. Тобто, доросла людина – це вже не юнак, і ще не людина похилого віку. Як нам провести межі між ними, пам'ятаючи про те, що вони будуть динамічними? Ми не можемо вже користуватися ані поняттям соціальної ситуації розвитку, ані провідної діяльності – вони зміняться декілька разів, тож їхнє використання викличе необхідність розгляду кількох дорослостей. Тому ми вважаємо, що з достатньою для досліджень точністю ми можемо виділити один робочий критерій – а саме, чи здатна людина опікуватися собою у соціальному житті, тобто існувати у соціумі та забезпечувати собі все необхідне для існування самостійно. Тоді ми будемо вважати юнацький вік як такий, коли людина ще потребує допомоги інших людей, а похилий – коли вона вже знову починає її потребувати. Таке визначення можна піддати критиці з різних боків – авжеж,

людина завжди існує не тільки в професійному середовищі, але й в сім'ї. Та ми не претендуємо на вичерпність, а лише задаємо певний принцип, щодо якого можна дискутувати. Втім, онтогенез в цих межах ми вважаємо принципово незмінним.

Отже, з одного боку, встановлені протягом досліджень у ХХ столітті уявлення про певні вікові межі періодів онтогенезу більше не є статичними і усталеними. З другого боку, складається стійке враження, що швидкість змін стрімко зростає, тобто соціальна ситуація стрімко змінюється. Протягом життя вона кардинально змінюється вже декілька разів, і, схоже, такий тренд триватиме. Це необхідно призводить до необхідності для дорослої, працюючої людини декілька разів змінювати провідну діяльність. Така необхідність, в свою чергу, призводить до того, що людина декілька разів проходить цикл навчання – професійна діяльність – перенавчання – інша професійна діяльність тощо. Цей цикл дещо умовний, тому що з підвищенням швидкості змін елементи циклу починають співпадати хронологічно, і мова сьогодні йде про так звану безперервну освіту.

Освіта дорослої людини, на відміну від юнацтва, базується вже не тільки на певних уподобаннях, але й на власному досвіді, зокрема, досвіду професійної діяльності, її відповідності власним здатностям, уподобанням та можливостям. Вона стає прагматичнішою та розглядається не як необхідна суспільна норма, а як усвідомлений власний вибір, як засіб для будівництва власного життя.

Якщо ми кажемо про засоби, то будь-який засіб є похідним від цілей. А система цілей та засобів її досягнення виводять нас у площину власне проектної діяльності, як такої, коли людина стає проектувальником себе і свого розвитку. У таких проектах професійна діяльність і освіта є лише засобами або умовами реалізації власного розвитку, який відбувається на ґрунті проекту цього розвитку. Тому ми вважаємо, що провідною діяльністю дорослого віку є саме проектна діяльність. А основними новоутвореннями є оволодіння способами розробки проектів власного розвитку.

Розробка проекту – це, насамперед, інтелектуальне завдання. Поза сумнівів, коли мова йде про розробку проекту власного розвитку, і загалом, власного буття, емоційно-вольова і поведінкова складова будуть неминуче задіяні. Але, насамперед, проектування є діяльністю інтелектуальною, потребуючою залучення когнітивних процесів – насамперед мислення, уяви, пам'яті. І саме ці процеси будуть розвиватися в першу чергу у новій провідній діяльності – проектуванні. Їхній розвиток – це опанування нових аналітико-синтетичних та проектних засобів, операцій та процедур.

4.3. Технологія проектування та його організація

З точки зору організації діяльності, проект є результатом діяльності проектування. Теоретико-методологічні дослідження проектування як особливого типу діяльності проводилися починаючи з середини 60-х років ХХ

століття учасниками Московського методологічного гуртка. Результати цих досліджень викладено в роботах К.М. Кантора, Г.П. Щедровицького, О.І. Генісаретського, Б.В. Сазонова, В.Я. Дубровського, Л.П. Щедровицького, С.В. Дідковського, в яких проект розглядається як модель такого об'єкта, впровадження якого в структуру неідеальних об'єктів переведе їх із стану практично неідеального у стан практично ідеальний. Отже, проектування як діяльність розв'язує свої практичні завдання шляхом доповнення неідеальної ситуації моделлю об'єкта, який раніше в цій ситуації був відсутнім. Визначальною особливістю є те, що такий об'єкт неможливо знайти або побачити у існуючій ситуації; його потрібно створити вперше (Генісаретський, 1990).

Проект, якщо дивитися на нього з позиції П.Я. Гальперіна, це – орієнтувальна складова діяльності, оскільки, з одного боку, дії здійснюються на його основі; з іншого боку – контроль здійснюється на підставі процедури співвіднесення проектних результатів з фактично досягнутими (Гальперін, 2002). Таким чином, за відсутності проекту неможливі ані цілеспрямовані управлінські дії, ані контроль за результатами.

О.І. Генісаретським було розроблено базову, найбільш фундаментальну, однак також і найбільш абстрактну схему проектування. Подальшими працями її було конкретизовано для застосування у різних напрямках – від архітектурного проектування до проектування організаційно-діяльнісних ігор.

Проект, про що мова вже йшла вище, породжується проблемою. Проблема спочатку повинно бути визначено та усвідомлено. Але для здійснення переходу від проблеми до проекту її вирішення, повинен з'явитися запит на її усунення, який конкретизується як запит на розробку відповідного проекту.

За О.І. Генісаретським, запит на проектування виникає як наслідок визнання певного реального об'єкту як такого, що не відповідає ідеалу. Таким об'єктом у соціально-психологічному, особистісному проектуванні зазвичай є ситуація.

Визнання наявності проблеми – наслідок співставлення об'єкту та норми його існування, що прийнята і соціумі на момент встановлення факту невідповідності. Принципово це може відбутися у двох випадках – або об'єкт не відповідає нормі внаслідок особливостей свого походження або існування, або норма зазнала змін, отже об'єкт, залишаючись незмінним, вже їй не відповідає. У будь-якому випадку вимогу на приведення об'єкту у відповідність до норми може бути визначено як його системне доповнення певним новим об'єктом, що має надати йому певних якостей, відсутніх порівняно з ідеалом. Або – навпаки, завданням буде вилучення з нього зайвих якостей. Втім, можливі випадки, коли розв'язання завдання проектування досягнуто за рахунок втрати об'єктом важливих і властивих йому якостей. Отже, їхнє збереження також є неодмінною умовою діяльності.

У такий спосіб визначається завдання на проектування. Власне проектування – це процедура створення моделі об'єкта, а не створення й не

впровадження власне його. О.І. Генісаретський визначає проектування як діяльність по створенню моделей таких об'єктів, впровадження яких у структуру неідеальних об'єктів переведе їх із стану практично неідеального в стан практично ідеальний. Відповідно, продуктом діяльності проектування є проект, тобто модель об'єкта, що проектується (Генісаретський, там само).

Конкретизуючи поняття соціально-психологічного проектування, С.В. Дідковський зазначає, що соціально-психологічний проект, такий як проект розвитку, зазвичай, має складну структуру й розгортається в таких площинах:

1. Побудови моделі знака, який планується отримати в майбутньому.
2. Побудови моделі діяльності, яка організує отримання такого знака.
3. Побудови моделі діяча, який отримує такий знак (Дідковський, 2003).

Таким чином, будь-яке проектування починається з постановки вимог до кінцевого результату діяльності, на підставі яких визначається, якою ця діяльність має бути, і, відповідно, які вимоги вона висуває до суб'єкта діяльності.

На відміну від мрії, фантазії та простого бажання, проект розвитку здебільше охоплює більш ніж одного учасника. Це вимагає єдиного або близького розуміння ними всіх елементів проекту. Тому проект має бути зафіксований за допомогою тієї чи іншої знакової системи. Він має бути об'єктивованим. Автор, розробник проекту, має зафіксувати його сутність за допомогою системи знаків, а інші учасники повинні цю сутність відтворити вже у власному мисленні за рахунок розуміння. Вкрай важливо, щоб розуміння сутності у всіх було тотожним, або близьким до такого. Тому виникають високі вимоги щодо знакових систем, за допомогою котрих проекти мають фіксуватися.

Що ми знаємо про такі знакові системи? Одними з найдавніших пам'яток історії людства є наскальні зображення. Деякі з них відтворюють сцени полювання, коли групи мисливців спільними зусиллями здобувають велику тварину. Ці малюнки, звичайно, мають як художню, так і історичну цінність. Але принципово вони можуть бути використані й іншим чином. Припустимо, що мисливці знову йдуть на полювання, але один або декілька з них – вперше. Тоді малюнок може набути для них проектного сенсу щодо майбутнього полювання, виконати функції певної інструкції або норми: будемо все робити у такий спосіб, як зображено на малюнку. Або, навіть, так: минулого разу зробили як на малюнку, але тепер щось змінилося – поменшало або побільшало мисливців, почалася зима або відлига, замість мамонта полюємо на бізонів. Тому будемо робити по-іншому. Різниця між цими можливостями – це різниця між нормою, яка є незмінною, та власне проектом, який передбачає необхідність змін. Маємо зазначити, що різницю між нормою та проектом на понятійному рівні буде усвідомлено теж тільки у ХХ столітті (Дубровський, 2011).

Знакові системи, за допомогою яких фіксувалися проекти та трансливалися норми, теж мали свою генезу. Від живопису – петрогліфів, які

безпосередньо зображували елементи проекту, вони розвилися до ієрогліфів, які вже зображували об'єкти схематично, або, взагалі, у вигляді лише натяку. Нові можливості з'являються при переході від означення образів до означення фонем, що надало можливість спростити алфавіти. Напевне, найбільш яскравим прикладом цієї лінії розвитку є двоїчна система в математиці, яка передбачає лише два типу знаків – 0 та 1. Інша лінія розвитку пролягла від малюнків до креслень і схем. Зрозуміло, що ускладнення проектів потребує більш розвинених знакових систем, і навпаки – більш складні та диференційовані знакові системи створюють умови для виникнення більш складних, масштабних та досконалих проектних утворень.

Наскальний живопис як проекти, зрозуміло, можна розглядати лише умовно. Адже проект – це те, чого немає, а як намалювати те, чого не існує, до того ж таким чином, щоб глядач це зрозумів? Треба надати певні пояснення. Такі пояснення зручно надавати за допомогою мови, а точніше – писемної мови. До речі, Грегорі Бейтсон звертав увагу на те, що мовлення тварин суттєво відрізняється від людського саме тим, що не містить засобів заперечення існування та не має референтних індексів часу, тобто завжди відображує стан на «тут і тепер» (Бейтсон, 2000). Отже історично розглядати проект можемо за наявності таких пояснень, тобто не раніше, ніж маємо письмові тексти, в яких виникає відповідне поняття. Головна ж вимога незмінна – знакова система, за допомогою якої зафіксовано проект, має бути відповідною з ним за рівнем складності та розгалуженості, та сприйматися учасника проекту практично тотожно.

З технологічної точки зору організація проектування здійснюється на ґрунті нормативної схеми проектування, розробленої О.І. Генісаретським. Вона містить декілька основних компонентів:

1. Фіксація ситуації неідеальності. Стан неідеальності може мати місце або в зв'язку з тим, що об'єкт не відповідає нормі, або в зв'язку з тим, що норма змінилася й об'єкт перестав їй відповідати.

2. Постановка завдання на усунення неідеальності шляхом створення об'єкта, який доповнює ситуацію до ідеальної (або, навпаки, на усунення зайвого об'єкту).

3. Висування вимог до характеристик об'єкта, що проектується.

4. Співставлення таких вимог з множиною проектів, що було реалізовано.

5. Вибір відповідного проекту або побудова моделі об'єкту із заданими характеристиками з матеріалу об'єкт, які конструктивно подібні тому, що проектується (Генісаретський, там само)

Як виходить, власне, з визначення поняття проекту, його розробка може бути здійснена лише за певних умов. Першою такою умовою є наявність такої ситуації, яку проектувальник визначає як неідеальну, проблемну – як таку, що містить протиріччя, подолати яке наявними засобами неможливо. Така ситуація для свого усунення вимагає здійснення певної низки дій:

1. Здійснення ситуаційної рефлексії з метою фіксації проблеми та постановки завдання на її усунення.

2. Вихід з позиції активного діяча в позицію проектувальника та розробка проекту усунення проблеми.

3. Перехід в позицію активного діяча та реалізація проекту (там само).

Позиція проектувальника є рефлексивною по відношенню до позиції активного діяча, що діє у ситуації. Крім того, схема передбачає дві можливості:

1. Позиції активного діяча та проектувальника займають різні суб'єкти.

2. Позиції активного діяча та проектувальника займає один й той самий суб'єкт, який здійснює в процесі руху по позиціям рефлексивний вихід в простір проектування.

Порівняємо ці можливості. Перша з них уявляється більш простою та поширеною: у складній та суперечливій ситуації, коли суб'єкт втрачає її розуміння та здатність діяти, він звертається до того чи іншого спеціаліста по допомогу та отримує пораду, рекомендацію щодо подальших дій, котрі потім намагається виконати (або й ні). За всієї простоти, у такому випадку виникає низка запитань:

1. Яким чином проектувальник враховує всі особливості ситуації, якщо він працює не з власне ситуацією, а з тим, як її уявляє діяч? Зрозуміло, що ситуація й уява про неї зазвичай не збігаються. Зазначимо, що особливо це стосується проблемних ситуацій, вивченню репрезентацій котрих в мисленні присвячене одне з наших досліджень (Дітюк, 2007).

2. На що саме орієнтується проектувальник при розробці проекту дій діяча в ситуації? Як саме він враховує особливості цілей, засобів, можливостей діяча та порядку їхньої взаємодії?

3. Яким чином здійснюється впровадження проекту, тобто процедура «вбудовування» діяча в систему проектних завдань та вимог?

4. Хто несе відповідальність за кінцеві результати й наслідки реалізації проекту?

Така схема організації роботи буде прийнятною в умовах розв'язання стандартних завдань, за допомогою стандартних методів, які застосовуються стандартними діячами, коли і якщо таке можливо. Чим вищий ступень відхилення від стандартів, тим нижче вірогідність досягнення позитивних результатів. Останнє, в свою чергу, має призводити до конфліктів між діячем і проектувальником та підвищенню фрустрації їх обох.

Інший варіант передбачає, що позиції діяча та проектувальника займає один й той самий суб'єкт почергово, здійснюючи рефлексивні переходи між простором діяльності та простором проектування. В такому разі зрозуміло, що він несе повну особисту відповідальність за результат реалізації проекту, котрий особисто розробляє, спираючись на свою уяву про ситуацію, свої цілі, індивідуальні особливості, здібності та можливості. Зазначимо, що в такий спосіб процедура впровадження стає непотрібною, тому що проект не потрібно нікому передавати для подальшої реалізації.

Складність виникає у необхідності організації руху суб'єкта по позиціям; відповідно, з'являється функціональна позиція організатора проектування. Останній, з одного боку, організує рефлексивні переходи між позиціями діяча та проектувальника. З іншого боку, він є носієм проектних норм, на ґрунті котрих проектувальник здійснює розробку проекту діяльності.

Таким чином, організація проектування передбачає наявність трьох функціональних позицій: діяча, проектувальника діяльності та організатора проектування. Погодимося з тим, що суб'єкт може почергово займати всі три ці позиції, однак з практики відомо, що самотійно він часто неспроможний вийти в позицію проектувальника, не кажучи вже про позицію організатора проектування. Можливо, це пов'язано з тим, що, на думку кількох дослідників рефлексії (Лепський, 2002), тримати рефлексивну позицію – це здійснювати зусилля, витратити енергію, і це складає важливу особливість рефлексивної роботи, яку не можна видалити. Отже, зовнішня допомога тут може бути вкрай необхідною.

Зазначимо, що процедура впровадження істотно пов'язана з процедурою проектування, тому що в результаті проектування має бути отриманий саме такий проект, який шляхом свого впровадження перетворить неідеальний об'єкт в ідеальний.

4.4. Експериментальне дослідження проектної діяльності дорослих у дистанційному форматі

Організація дослідження

Проектна діяльність, з точки зору її організації у дистанційному форматі, має декілька суттєвих особливостей.

По-перше, проектна діяльність є діяльністю, насамперед, творчою. Отже, вона принципово не може бути остаточно формалізована.

По-друге, проект завжди має бути зафіксований у знаковій формі. Знакові форми фіксації проекту поділяються на текстові та іконічні, які мають свої власні переваги та недоліки. Однак будь-який технічний проект складається як з текстового, так і іконічного опису. Тим більш – проект соціотехнічний, соціально-психологічний, проект розвитку.

По-третє, допомога в проектуванні потребує участі організатора проектування не тільки в якості експерта, який оцінює вже зроблене, але й в якості фасилітатора, який проводить проблематизацію проектувальника під час створення проекту, в ході самого процесу проектування.

По-четверте, у дистанційному форматі зручно працювати з текстовими описами проекту, та незручно – з іконічними. Перевагами роботи у дистанційному форматі є те, що вся робота документується одразу, й поза документами нічого не залишається. Недоліками дистанційного формату є неможливість враховувати стан проектувальника під час розробки проекту, його ставлення до об'єкту та процесу проектування.

Тому нами було обрано комбінований шлях організації проектування, де іконічні описи створювалися та обговорювалися у форматі кооперативної діяльності, а їхні текстові описи – у дистанційному форматі.

Дослідження було організоване нами на матеріалі роботи з декількома групами учасників. Групи формувалися за принципами особистісного знайомства, спільних інтересів, уподобань або діяльності. Загальна кількість досліджуваних складала 58 осіб, вік яких становив від 27 до 43 років (в межах наших розрізень вікової нормативної хронології це не потребувало додаткової диференціації). Єдине виключення склав молодий чоловік віком 21 рік, який був учасником команди, що виконує спільну діяльність. Освіта всіх учасників – вища (єдиний виняток – той самий, освіта - незакінчена вища, навчається). Всі учасники – працюють на керівних посадах або посадах інструкторів/тренерів (без винятків).

Робота проходила у двох форматах. У наочному форматі – у вигляді групових та, за потреби, індивідуальних проектно-аналітичних сесій та методологічних консультацій. У дистанційному форматі кожна група створювала свою закриту сторінку у соціальній мережі Facebook, за допомогою котрих відбувалися формування та коригування запиту на подальшу роботу, фіксація та рефлексія результатів, обговорення та схематизація способів роботи. Ще одним дистанційним засобом став курс проектування, розміщений на сайті лабораторії НІТН за адресою

URL <http://moodle.newlearning.org.ua/course/view.php?id=5> (Рис.4.1)

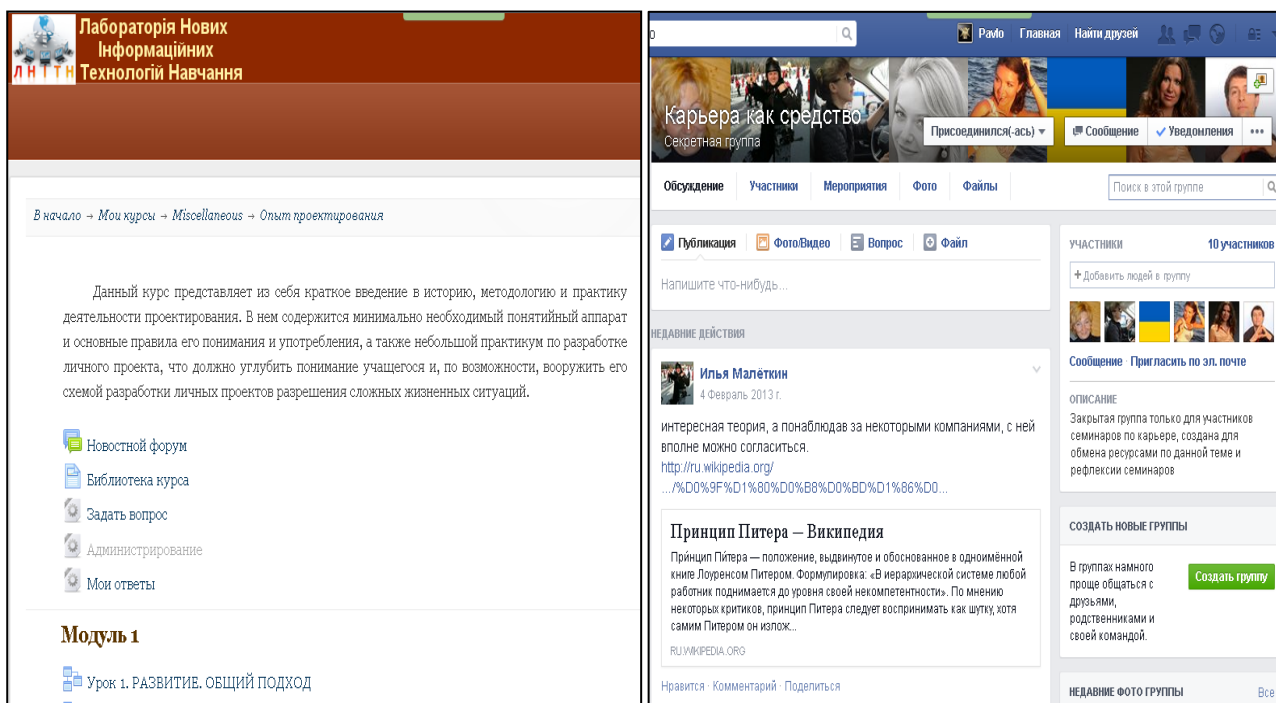


Рис.4.1. Сторінки сайту лабораторії НІТН з дистанційним курсом проектування та однієї з проектних груп у соціальній мережі Facebook.

Статистично достовірних відмінностей результатів дослідження між групами не знайдено, тому результати аналізуються разом.

Базовою методологічною схемою дослідження стала методика проектування О.І. Генісаретського, доповнена і конкретизована С.В. Дідковським (див. вище) та нами.

Для проведення дослідження нами було розроблено групу питань, які допомагали досліджуваним у розробці, коригуванні та рефлексії проекту власного розвитку. У формулюванні питань ми виходили з низки уявлень.

1. Всі учасники опитування мають запит на власний розвиток. Наші попередні дослідження (Дітюк, 2007) надавали змогу очікувати, що ці уявлення мають фрагментарний та суперечливий характер.

2. Питання опитувальника повинні змусити учасників:

- усвідомити, що вони не мають відповідей на певне коло питань щодо важливих компонентів проекту – хоча б тому, що такі питання раніше не поставали;
- замислитися над можливими відповідями на ці запитання;
- почати їх фіксувати й порівнювати одне з одним.

3. Процедура доопрацювання та конкретизації проекту відбувається безпосередньо під час його рефлексії. Таким чином, процеси ретроспективної та проспективної рефлексії хронологічно співпадають,

4. Наполягаючи на необхідності надання відповідей на всі запитання (їхній перелік визначався нормативною структурою проекту), ми організуємо для учасника рефлексію особистих підстав діяльності, власних дій, очікуваних результатів та їхньої значущості, надаємо можливість звернути увагу на відсутні та суперечливі елементи та здійснити їхнє доопрацювання.

Методика

Проект з технічної точки зору – це є нормативно створена група відповідей на значущі запитання. Діяльність проектування складається з постанови цих питань, отримання відповідей на них та їхньої рефлексії. Основні групи питань, відповідь на які, власне, і є проектом, мали такий вигляд.

1 група. Проектування власного розвитку полягає або в засвоєнні способів вирішення нових життєвих завдань, або в засвоєнні нових, більш ефективних, доречних або екологічних способів вирішення вже відомих завдань. Тому процес проектування починається з визначення власне кола завдань.

- Які нові життєві завдання у Вас виникли, або які ви хотіли би вирішувати більш продуктивно?
- Як Ви могли би визначити значущість для Вас цих завдань?
- Наскільки давно вони виникли?
- В який спосіб Ви вирішували їх раніше? Що саме Вас у ньому не задовольняє?

2 група. Будь-яка діяльність організована в знакових формах. Якщо завдання вирішено успішно, завжди є знаки, які на це вказують. Якщо неуспішно – також. Знаки можуть бути довільними, але завжди вони мають конкретний характер. Якщо отримані ті знаки, котрі проектувальник закладав у вимоги до проекту – проект є вдалим. Якщо ні – невдалим.

- Які саме знаки вкажуть Вам на те, що завдання успішно вирішені?
- Скільки саме їх повинно бути?
- Що саме з цих знаків у Вас вже є? Скільки саме?
- Яких саме не вистачає? Скільки?
- Де потрібно шукати відсутні?

3 група. Під час вирішення нових класів завдань, зазвичай виникають певні складнощі. Вони можуть бути пов'язані як з новизною та складністю власне завдань, так і з обмеженістю вже відомих способів та засобів їхнього вирішення. Проектувальник має це врахувати.

- Які складнощі для себе Ви бачите в процесі вирішення нових завдань?
- Які знання, вміння, властивості вам необхідні задля їхнього подолання?
- Де можливо їх отримати або розвинути?
- Що саме ви готові задля цього робити?
- Хто або що могли би Вам у цьому допомогти?

4 група. Вирішення нових завдань потребує нових способів рішення, проте їх розробка або опанування потребує затрати ресурсів. Проектувальник завжди розуміє, що ресурси не бездонні, а завжди відволікаються з інших напрямків життєдіяльності, за рахунок відмови від чогось.

- Скільки свого часу Ви готові витратити?
- Від чого готові відмовитися?
- Що може Вам в цьому зашкодити?
- Як подолати ці перешкоди?

5 група. В процесі реалізації проекту необхідно розуміти, наскільки успішно або неуспішно він здійснюється. Так само, необхідно розуміти, що саме відбудеться, коли проект буде реалізовано.

- Як Ви визначите, що успішно реалізуєте проект? Що саме Вам це підкаже?
- Що відбудеться з Вами, коли ви отримаєте те, чого бажаєте?
- Як можуть змінитися Ваші взаємини з оточуючими?

6 група. Проектувальник на стадії розробки проекту повинен спів ставити важливість отримання нових результатів з обсягом докладених зусиль, а також висвітлити низку запитань, які носять екологічний характер.

- Чи вартий очікуваний результат розвитку докладених часу та зусиль?
- Чому ви не почали вирішувати ці завдання раніше?

- На які запитання Вам було найбільш складно або незручно відповідати?
- Яке дійсно важливе питання в процесі розробки проекту було проігнороване?

Зібраний в систему комплекс відповідей на ці запитання відповідей є робочим варіантом проекту власного розвитку.

Він містить опис того, що має бути.

Він організований у знаковій формі.

Він принципово може бути реалізований, якщо проектувальник був відвертий перед собою (організатор проектування забезпечує, власне, цю відвертість або фіксує її відсутність і тоді зупиняє процес).

Цей проект можна змінювати, конкретизувати та доповнювати. Незмінним є той проект, котрий не усвідомлено.

Після закінчення циклу доцільно повернутися до його початку, передивитися знову запитання та відповіді на них. Знакова форма фіксації надає таку можливість рефлексії.

Рефлексія власної діяльності проектування – не природна, а технічно побудована процедура. Задля її організації нами використано схему, розроблену С.В. Дідковським на базі схеми Шагу розвитку (Дідковський, 2003). Вона складається з чотирьох топічних блоків запитань. Організатор рефлексії допомагає учасникам зробити об'єктом рефлексії їхню власну діяльність по розробці проекту розвитку.

1. Ситуація, що відбулася.

- Що було?
- Що Ви робили? Як відбувалася комунікація? Про що Ви думали?
- Що відбувалося безпосередньо з Вами? Що Ви відчували?
- Які завдання Ви перед собою ставили?

2. Успіхи.

- Які ваші задуми було реалізовано?
- Які переговори були результативними?
- Які дії принесли успіх?
- Які приємні почуття Ви пережили?
- Що саме Ви отримали?

3. Проблеми.

- Які Ваші надії не здійснились?
- Які неприємні почуття Ви пережили?
- Які дії були невдалими?
- Які переговори не дали результату?

- Що саме Ви не отримали?
- Чого саме не вистачило?
- 4. Запит на майбутнє.
- Чого би Ви хотіли в майбутньому?
- Які дії збираєтеся вчинити?
- Де Ви будете брати те, чого не вистачило?
- З ким для цього треба провести переговори?
- Як Ви їх плануєте організувати?
- Які властивості Вам для цього необхідно?

Завдання рефлексії полягає в тому, щоб усвідомити схему розробки власного проекту та почати розглядати її як спосіб організації проектування.

Результати, які отримують учасники, полягають у двох просторах.

1. Розроблений проект власного розвитку, виходячи з конкретних запитів. Цей проект має ту чи іншу ступінь глобальності, так само, як і конкретизацію. В процесі розробки учасник опановує позицію проектувальника.
2. В процесі рефлексії учасник опановує схему організації проектування і позицію його організатора. Це є засвоєння нового способу діяльності, який є засобом розвитку.
3. Подальше використання схеми розробки та схеми організації розробки проектів залежить від зацікавленості учасника.

Результати дослідження розробки проектів в цілому відтворюють результати наших попередніх досліджень розробки проектів управління діяльністю та готовності до дистанційного навчання (Дітюк, 2007). Однак, звернімо увагу на наступне.

Повністю курс закінчили лише 23 з 58 учасників, інші покинули його на різних етапах (Рис.4.2).



Рис.4.2. Статистика проходження курсу.

Всі вони посилалися на складні об'єктивні обставини, що склалися, але ми вважаємо, що питання полягало в цілепокладанні. Коли учасникам здавалося, що ціль досягнута або цей курс ніяк їм не допомагає, вони залишали його.

У попередніх дослідженнях ми виділили певні тренди відповідей учасників, щодо цілей проекту (Рис. 4.3).

- Невизначене формулювання. Характерні відповіді: самоорганізація; конструктивні відносини з людьми; якість життя.
- Негативне формулювання. Характерні відповіді: навчитися не давити на оточуючих; не маю задоволення від того, чим займаюся; немає почуття провини.
- Процесне формулювання. Характерні відповіді: пізнавати себе та інших; спілкуватися з однодумцями; опанувати новими навичками.
- Суперечливе формулювання. Характерні відповіді (протиріччя, найчастіше, стають зрозумілими в порівнянні відповідей учасників на різні запитання щодо цільового компонента): зняття стереотипу «все повинно бути, як у всіх», але, водночас, «чоловік повинен подібатися подругам та друзям»; щастя, тому що воно дозволить частіше переживати щастя; власний будинок через рік, за умов того, що маленька зарплата та наразі відсутні інші джерела фінансування.
- Конструктивне формулювання – несуперечлива параметрична форма з чіткими критеріями включно з часом.



Рис.4.3. Особливості цілепокладання.

Кожну робочу сесію ми поверталися до визначення цілей, тому що вважаємо це найважливішим локусом проектування розвитку. Можливо, саме тому незмінними протягом курсу залишилися цілі у досить незначного відсотка

учасників. Інші цілі неодноразово трансформувалися в відомих напрямках – конкретизувалися, розширювалися або змінювалися взагалі на інші (Рис. 4.4).

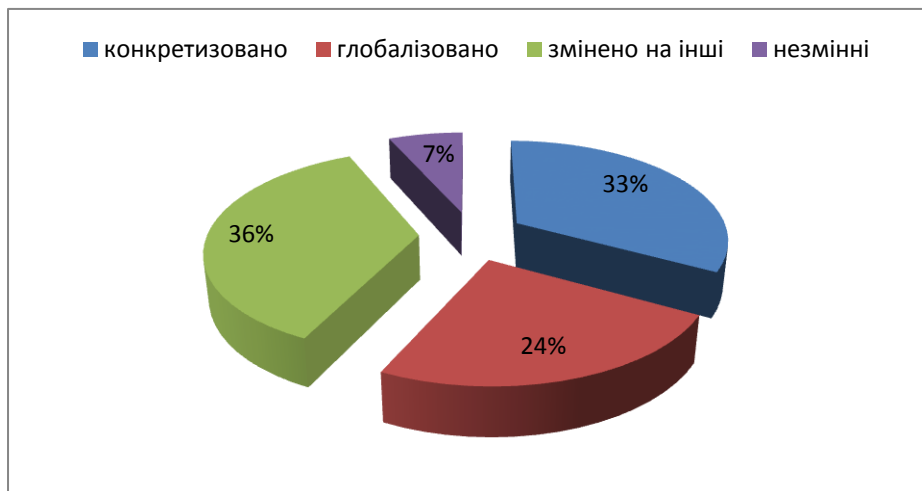


Рис.4.4. Характер зміни цілей протягом курсу.

В процесі розробки проектів звернув на себе новий для нас параметр – глибина, або обрій проектування. Він мав значні коливання, що мало прояв навіть у тих одиниць виміру, які використовувалися учасниками. Вони коливалися від годин до років. Ми не проводили спеціального дослідження, але, за нашою думкою, це було пов'язане з актуальним рівнем стресу, що відчували учасники (Рис. 4.5).

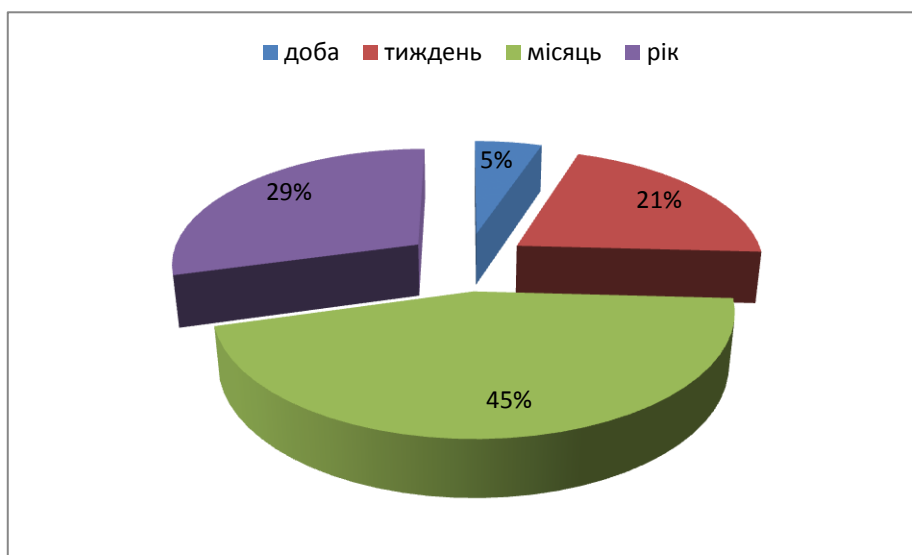


Рис.4.5. Обрій проектування, одиниця виміру.

Основні висновки

1. Дійсний запит більшості учасників полягає не в розвитку, а в вирішенні конкретної проблемної ситуації, після чого їхня подальша мотивація

до роботи зникає. Зазвичай, вони тоді швидко покидають роботу у групі, зберігаючи суперечливі почуття про сутність роботи. Втім, ніхто з учасників, ані особисто, ані дистанційно не висловив думки про те, що робота була марною та час згаяний дарма, хоча ми створювали умови для висловлення такої думки і навіть свідомо провокували її.

2. Апробована методика дозволяє досить швидко діагностувати дійсну мотивацію до розвитку задля прийняття рішення щодо організації роботи психологічної практики.

3. Головні труднощі у розробці проекту пов'язані з цілепокладанням. Цілепокладання у багатьох випадках є не одномоментним, а «наскрізним» процесом. Ціль може як звужитися, так розширитися або взагалі змінитися. Це – скоріше норма, ніж відхилення, але потребує уваги. Ми вважаємо, що це – одна з провідних причин неможливості формалізації проектної діяльності. Не дивлячись на думку Л.С. Виготського, що головна проблема діяльності – це проблема засобів, маємо зауважити, що засоби носять вторинний характер, щодо цілей.

4. Чим вищий рівень стресу учасників, тим нижчий «обрій» проектування. На фоні гострого стресу, що викликаний об'єктивними подіями, проектування вироджується в психологічний супровід.

5. Побудова схеми на двох рівнях – рівні опанування позиції проектувальника та рівня опанування позиції організатора проектування допомагає рефлексивному засвоєнню схем розвитку, надає подвійний досвід їхнього використання, який може бути застосований учасником у разі необхідності.

6. Цікаве подальше дослідження порівняння рівня стресу з обрієм проектування. Ми вважаємо, що вони взаємопов'язані, і зв'язок має двосторонній напрям. Можливо, що використання психотехнік розширення обрію проектування здатне знижати рівень актуального стресу, що буде мати певну практичну значущість.

Розділ 5. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГРУПОВОЇ РОБОТИ У ВІРТУАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

5.1. Концепція дослідження психологічних особливостей групової роботи у віртуальному освітньому просторі

Навчальні технології та технології психологічної роботи, як індивідуально спрямовані, так і групові, побудовані на використанні електронних засобів комунікації та обробки даних, зараз активно освоюються педагогами, психологами та іншими спеціалістами у просторі мережі Інтернет. Сфери застосування таких технологій охоплюють професійне та позапрофесійне навчання, психопрофілактику, психологічну допомогу, психокорекцію, особистісне зростання тощо; в деяких випадках, як, зокрема, у форматі дистанційних тренінгів, що здійснюються у мережі Інтернет, відповідні сфери задіюються зв'язано, як одне ціле. Особливої актуальності в цьому контексті набуває питання можливостей організації ефективного дистанційного групового навчання та психологічної групової роботи з використанням технологій мережі Інтернет, адже при всій своїй важливості ступінь розробленості цього наукового питання є ще далекою від бажаного – такого, який буде продуктивно сприяти та забезпечувати масове різнопланове інтерконтекстуальне дистанційне навчання та психологічну роботу у мережі Інтернет.

Значення технологій групового дистанційного навчання та психологічної роботи є особливим, адже такі технології дозволяють залучати у навчальну та психологічну діяльність велику кількість людей, зокрема одночасно. Найбільш виділяються в цьому контексті такі розповсюджені технології, як інтернет-конференції, вебінари, групові чати, проектні заняття та, звичайно, інтернет-тренінги.

У динамічних реаліях сучасного світу, бурхливому розвитку та розповсюдженні комп'ютерних і, зокрема, комунікативних технологій, соціальних трансформаціях компетентність у спілкуванні стає однією з фундаментальних навичок, що здатна забезпечувати гнучкі адаптаційні потенціали людини, розширення її соціального і когнітивного кругозору, підвищувати задоволеність життям та покращувати вміння досягати необхідних цілей. Значення комунікативної компетентності важко переоцінити, як і важливість її формування та розвитку з використанням, зокрема, сучасних інформаційних психолого-педагогічних технологій мережі Інтернет.

Увиразнюючи невирішені раніше частини загальної проблеми здійснення навчання, психологічної допомоги, підтримки та психопрофілактики через мережу Інтернет, потрібно відзначити значний теоретико-емпіричний потенціал і психологічну специфіку навчальних та

психологічних інтернет-тренінгів, що складає з себе проблему, яка все ще досліджена недостатньо.

Все ще мало розкритими залишаються питання психологічної специфіки навчальної, психопрофілактичної, консультативної, психотерапевтичної тощо групової роботи у мережі Інтернет, що здійснюється незалежно і окремо або включається як основа чи периферійний компонент до функціонування та розвитку нової комплексної навчальної технології – віртуальних освітніх середовищ, що мають, зокрема, особливе значення для інтелектуального розвитку дорослих. Віртуальні освітні середовища розуміються як спеціально створені інформаційні простори мережі Інтернет для здійснення різних форм дистанційного навчання, що ґрунтуються на принципах активності, ініціативності та суб'єктності тих, хто навчається. Відповідна навчальна технологія (або комплекс задіяних разом навчальних технологій) є однією з найбільш актуальних і перспективних для дистанційного навчання, що здійснюється дистанційно з використанням електронних мереж (Гладко; Жилина; Смульсон, 2012; Числова).

Розв'язання питань зазначеної психологічної специфіки здатне забезпечити підвищення цілеспрямованості, послідовності, продуктивності групових інтернет-навчання та психологічної роботи, розвиток їх безпеки та гнучкості для особистості (Воронова; Кречетников; Кузьмінська, 2012; Назар, 2009).

Окремим аспектом цієї специфіки є аналіз і розкриття можливостей організації інтернет-тренінгів, зокрема з розвитку комунікативної компетентності. Без осмислення відповідних можливостей вкрай ускладнюється розробка нових інтернет-тренінгів, а також послаблюється розкриття продуктивності вже існуючих проектів (Антипина; Архіпова; Жичкина, 2009; Кречетников).

Групова робота – у форматі вебінарів, інтернет-конференцій, інтернет-тренінгів тощо, як і її продуктивна організація, повинні посідати одне з найважливіших місць у віртуальному освітньому просторі, сприяючи одночасному чи відносно одночасному залученню більш або менш значних кількостей її учасників у навчальні процеси, у процеси здійснення психологічної роботи (Назар, 2010; Назар, 2013; Wolfe).

Залучення людини до віртуального освітнього простору, її активне перебування (навчання, психологічні зміни) в ньому, впровадження дистанційних технологій у процес розв'язування навчальних завдань сприяє розвитку мисленнєвої діяльності, підвищенню рівня самоорганізації учбової діяльності, формуванню мотивів учіння. (Володько, Кудін, 2012; Дивак, 2012; Кузьмінська, 2012; Смульсон, 2012).

Значної уваги заслуговують розвивальні потенціали продуктивно організованих інтернет-тренінгів, що займають місце як один з провідних психологічних інструментів, який сприяє інтелектуальному розвитку і взагалі розвитку особистості. Використання нових інформаційних технологій у групових навчанні та психологічній роботі, їх розгортання у віртуальному

освітньому просторі або незалежно від нього несе в собі величезний психолого-педагогічний потенціал, будучи одним із засобів, що перетворюють навчання та взагалі життя людини на більш активні, свідомі, творчі, особистісні процеси (Назар, 2010; Назар, 2008; Смыслова, 1998).

В результаті здійснених нами досліджень ефективності психологічних інтернет-тренінгів, спрямованих на оптимізацію показників інтернет-залежності, агресивності, депресивності, а також на зростання показників самоактуалізації, було виявлено, що інтернет-тренінги демонструють свою ефективність як інноваційний інструмент здійснення групової психологічної та навчальної роботи у мережі Інтернет (Назар, 2010; Назар, 2013).

До найважливіших складових організації сучасних інтернет-тренінгів слід віднести розробку і застосування моделі її учасника (або «моделі респондента»). Загалом, питання виявлення, розробки та практичного використання моделі учасника дистанційних навчальних програм є однією з важливих і значимих для різних галузей психології – для педагогічної, соціальної, вікової, інженерної тощо. Враховуючи те, що відповідна модель оптимізує та піднімає на новий рівень можливості здійснення навчальних програм у мережі Інтернет, зокрема інтернет-тренінгів з розвитку комунікативної компетентності, її застосування має велике практичне значення (Назар, Мещеряков, 2013; Назар, 2008; Назар, 2013).

Під моделлю учасника/респондента розуміється спрощене уявлення індивідуума, який є реальним і унікальним або репрезентує певну групу чи вибірку індивідуумів, з певними наявними властивостями, станами та процесами, що протікають в ньому (них) (Кречетникова; Морозов, 2003; Назар, Мещеряков, 2013).

Учасники дистанційних навчальних програм – це люди, які на вільних і добровільних засадах прийняли рішення змінюватися у відповідному напрямі або досягти відповідної мети.

Модель учасника навчальних програм існує для опису, обґрунтування та підвищення ефективності процесу навчання, його індивідуалізації та гнучкості. Головним завданням такої моделі може вважатися виділення підстави для розробки і здійснення навчального впливу (Назар, Мещеряков, 2013; Чумак, 2012; Gackenbach, 2006).

Розглянемо процес розробки моделі учасника таких програм на прикладі «Тренінгу комунікативної компетентності та успішного спілкування», що проводився нами у віртуальному просторі мережі Інтернет. Відповідно до цього, критеріальними параметрами об'єктивної реєстрації змін поведінки у спілкуванні учасників тренінгу з формування комунікативної компетентності, що сталися з ними під час його проходження, є наступні:

- 1) визначення мети спілкування (який результат досягається, куди рухаємося) – для себе і для співбесідника (або співбесідників);
- 2) врахування наміру учасників спілкування (навіщо прагнемо до такого-то результату?);

3) оцінка особливостей ситуації спілкування (де спілкуємося? коли? у якому стані знаходиться кожен?);

4) звернення уваги на способи та стратегії комунікації (як кожен рухається до досягнення результатів?), що використовуються кожним співбесідником, для сприяння досягнення мети спілкування;

5) вибір адекватних (тобто результативних і екологічних) конкретній ситуації та співбесідникам власних стратегій комунікації;

6) готовність змінювати свою поведінку в процесі спілкування (вміння бути гнучким);

7) отримання задоволення від спілкування.

На основі результатів, отриманих у зв'язку з проведенням «Тренінгу комунікативної компетентності та успішного спілкування» та інших інтернет-тренінгів, а саме відслідковування критеріальних параметрів об'єктивної реєстрації змін поведінки учасників, був зроблений висновок про те, що модель учасника дистанційних навчальних програм може бути описана на основі наступної комплексної мультимоделі ТОТЕ:

1) етап першого тесту – стан учасника на момент перед початком інтернет-тренінгу загалом або його певного сегменту, що характеризується відсутністю або поодиноким і несистемним застосуванням всіх або деяких з цільових знань/умінь/навичок (як критеріїв бажаного стану – мети інтернет-тренінгу), що виявляється спеціальним тестуванням, опитуванням тощо;

2) етап операцій – проходження запропонованих сегментів інтернет-тренінгу, що включають виконання різнопланових завдань для оволодіння цільовими знаннями/уміннями/навичками;

3) етап другого тесту – контроль результативності здійсненого навчання цільовим знанням/умінням/навичкам, для чого використовуються запрограмовані тестові перевірки, в яких респондент обирає правильний або найкращий варіант серед запропонованих, а критерії оцінки залежать від критеріїв, зазначених на етапі першого тесту;

4) етап виходу – в залежності від зроблених виборів, де критерієм правильності або точності вибору виступає міра його співвідношення навчальній меті – засвоєнню цільових знань/умінь/навичок, респонденту пропонується або проходження нового сегменту тренінгу, або його завершення, якщо був пройдений останній сегмент, або перепроходження того сегменту, навчання змісту котрого не виявилось результативним. Вибір учасника дистанційних навчальних програм є підставою для відповідного подальшого навчального впливу.

Отже, базовою засадою опису та розробки моделі учасника дистанційних програм у мережі Інтернет слід вважати розкриття спектру значимих можливих варіантів вибору учасника у виконанні навчальних завдань, результати котрих (варіантів вибору) відображені у каталогі впливів, що керують навчанням, тоді як значимість відповідних варіантів вибору визначається мірою їхньої співвіднесеності з метою навчальної системи (Гудимов, 2003; Иванов; Назар, Мещеряков, 2013; Павлов).

Враховуючи головне завдання моделі учасника/респондента, спектр значимих можливих варіантів вибору виступає підставою для розробки і практичного здійснення навчального впливу (Иванова, 2003; Костинский; Назар, Мещеряков, 2013).

Вирішення завдання опису, розробки і практичного застосування моделі учасника дистанційних навчальних програм ґрунтується на виявленні та розкритті змісту значимих складових спектру можливих варіантів вибору по відношенню до досягнення навчальної мети для вироблення подальшої навчальної дії в контексті досягнення відповідної мети (Евстигнеева; Костинский; Максименко, 2005; Назар, Мещеряков, 2013).

Таким чином, розробка і застосування моделі учасника дистанційних навчальних проектів, що здійснюються у мережі Інтернет, відносяться до найважливіших складових організації сучасних інтернет-тренінгів (Арестова, 2003; Башмаков; Коловоротный, 2001).

Попередній концептуально-технологічний підхід у дистанційному навчанні та дистанційній психологічній роботі частіше за все пов'язувався з протиставленням комп'ютерно опосередкованого спілкування та обміну інформації (тобто, в даному контексті, спілкування у широкому сенсі) – таких, що здійснюються з допомогою комп'ютерного обладнання і охоплюють всі види обміну інформації через комп'ютерні мережі, в основному через Інтернет – і безпосереднього «особистого», «живого» спілкування та обміну інформації. Нинішні тенденції розвитку мультимедійних комунікативних засобів (такі як відеочати, відеоконференції, моделювання спілкування у 3D-просторі тощо) вказують на застарілість зазначеного підходу, заснованого на протиставленні комп'ютерно опосередкованого та безпосереднього особистого спілкування, розкривають можливості для розробки і створення нової парадигми єдності різних видів спілкування – т.зв. «особистого» і «комп'ютерного» (Арефьев, 2002; Мунтян; Освіта тернопільщини).

Технології здійснення групової роботи у мережі Інтернет мають значні перспективи, що будуть лише розширюватися та поглиблюватися разом з подальшим науково-технічним прогресом в сфері мережевих технологій та комп'ютерних гаджетів. В результаті певних досягнень цього прогресу відбуваються і відповідні зміни у вищезазначених перспективах та їхньому науковому осмисленні. За останній час такі зміни відбулися у зв'язку з інтенсивною актуалізацією і розкриттям контексту та можливостей мультимедійного контакту суб'єктів комп'ютерно опосередкованого спілкування, полягаючи у створенні нової парадигми єдності різних видів спілкування («живого» і «комп'ютерного») (Иванов Д., 2000; Павловский, 2003; Розина, 2003; Шувалова, Федуніна, 2003).

Попередня парадигма протиставлення, що раніше використовувалася, зокрема, при розробці групової роботи у мережі Інтернет і в якій часто зазначається «знак» (текст) як сегмент опосередкування між учасниками комп'ютерно опосередкованого спілкування, побудованого на передачі переважно більшістю або виключно текстових повідомлень (електронна

пошта, інтернет-пейджери, інтернет-форуми, блоги, чати тощо), логічно завершується разом з значним підвищенням швидкості передачі інформації в мережі Інтернет та активним розповсюдженням сучасних прогресивних розробок у сфері мультимедійної електронної комунікації, завдяки яким інтернет-спілкування стає власне безпосереднім, «живим» спілкуванням різних людей, що здатні бачити та чути один одного майже так само, як це відбувається при «звичайному» спілкуванні. Зрозуміло, питання психологічних відмінностей процесів міжособистісної взаємодії – спілкування, навчання, групової роботи тощо, які мають місце за наявності та відсутності комп'ютерних технологій, і цього разу продовжує бути актуальним, потребуючи своїх подальших досліджень та уважної розробки, разом з цим розв'язання цього питання повинно здійснюватися не на ґрунті протиставлення, що поступово відходить у минуле, а на новому концептуальному ґрунті єдності того й іншого видів міжособистісної взаємодії (Пережогин, 2004; Bissell J.S., Bissell J.).

Мультимедійні технології, такі як аудіо- та відеозв'язок, можливість використовувати музичній супровід, аудіо- та відеоролики, моделювання різноманітних об'єктів і процесів у 3D-просторі тощо, починають все більш активно, вже на масовому рівні, застосовуватися у мережі Інтернет в різних контекстах, таких як бізнес, розваги, навчання, консультування, психотерапія та ін. Набувають поступового поширення вони і в інтернет-тренінгах, адже і навчання та психологічна робота, що здійснюються через мережу Інтернет, починають переходити до нової парадигми (Мунтян, 2005; Ценёв, 2005; Rogelberg S., 2005).

Отже, однією з найважливіших складових організації сучасних інтернет-тренінгів, що також одночасно являє собою новий концептуальний «мультимедійний» підхід у їхньому здійсненні, є поєднання в інтернет-тренінгах «текстово-знакового» спілкування (комунікації, подання інформації та навіть побудови інтерфейсу) з «інтерактивно-мультимедійним» (Зубарев, 2002; Кабырский, 2001; Назар, 2010; Назар, 2012).

5.2. Проектування інтернет-тренінгу з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування

Високої актуальності в сучасних гіпердинамічних умовах життя, науково-технічного прогресу, соціальних трансформацій, змін і розвитку інструментів та способів міжперсонального спілкування набуває потреба у дослідженні можливостей організації інтернет-тренінгів з розвитку комунікативної компетентності.

Проектування продуктивних інтернет-тренінгів з комунікативної компетентності та взагалі дистанційних навчальних курсів повинно базуватися на концептуальних засадах ефективності дистанційного навчання.

Було визначено, що контентна архітектура ефективною системи дистанційного навчального курсу передбачає дві частини. Перша – контент

управління учінневою діяльністю, організації процесу навчання, тобто зовнішній контент, або, інакше кажучи – інтерфейс, оболонка. У проектуванні зовнішнього контенту провідними складниками є визначення, формування та підтримування (збереження) готовності до учінневої діяльності, педагогічний модуль, інтерфейс та діалогова взаємодія, побудова статичного профілю та динамічної моделі учня, адаптація та індивідуалізація процесу навчання, створення навчальних спільнот тощо. Друга частина контенту (внутрішній контент системи, зміст навчання, експертний модуль) передбачає формування відповідної системи здатностей і психологічних компетенцій (в нашому випадку – комунікативної компетентності) (Дистанційне навчання: психологічні засади, 2012.).

Крім того, було показано основні напрямки парадигмальних змін структури навчання, зумовлених впровадженням до навчального процесу телекомунікаційних технологій. Виділені основні характеристики учінневої діяльності у віртуальному освітньому просторі: самостійний знанневий пошук у гіпертексті, конструювання власного освітнього середовища та індивідуальної освітньої траєкторії, самостійна постановка (вибір) учінневих задач, необхідність прийняття рішень щодо використання потенційностей середовища, перебирання на себе функцій управління власною учінневою діяльністю тощо. Показано, що адекватно організовані дистанційне навчання та учіннева діяльність у віртуальному освітньому просторі виступають як дистанційне середовище саморозвитку (там само).

Є достатні підстави вважати, що групова робота у віртуальному освітньому просторі зокрема та в сфері освіти і навчання загалом має важливе та актуальне психолого-педагогічне значення. Можна очікувати, що мережа Інтернет стане одним з найбільш ефективних засобів отримання систематизованих знань, умінь і навичок як з погляду зручності, витрат часу і фінансового забезпечення, так і з погляду обсягу необхідної інформації. Крім того, розкриваються розвивальні потенціали мережі Інтернет, серед яких інтернет-тренінги займають місце як один з провідних психологічних інструментів, що сприяють особистісному зростанню. Використання нових інформаційних технологій у навчанні, розгортання групової роботи у віртуальному освітньому просторі несе в собі величезний психолого-педагогічний потенціал, будучи одним із засобів, що перетворюють навчання та освіту на активний, свідомий, особистісний, творчий процес.

Врахування психологічних особливостей групової роботи в контексті віртуального освітнього простору є актуальним і важливим психолого-педагогічним завданням, вирішення якого здатне підвищувати цілеспрямованість і послідовність відповідного навчального процесу, сприяти його психологічній безпеці та гнучкості, ефективності для особистості в цілому (Львова, Рязанцева, 2004; Назар, 2010).

Знання можливостей комп'ютерної техніки, психологічних особливостей діяльності у мережі Інтернет, методик використання засобів інтернет-спілкування та мультимедійного обміну інформацією тощо на сучасному етапі

відкривають значимі перспективи для створення нових освітніх середовищ, що існують в інформаційному просторі Інтернету, тобто у форматі віртуального освітнього простору. Є підстави вважати, що «виклики сучасності – мобільність і демократизм освіти – вимагають створення навчальних середовищ, доступних в будь-який час і не залежно від місця знаходження студента. З цієї точки зору ідеальним місцем розгортання навчальних середовищ є Інтернет» (Володько, Кудін, 2012).

Наголошується, що віртуальне освітнє середовище «являє собою складну систему організованих та стихійних дистанційних навчальних середовищ (систем дистанційного навчання), які певним чином взаємодіють між собою» (Смульсон, 2012).

Віртуальне освітнє середовище функціонально ідентифікується як простір «надання інформаційної, методичної, організаційної допомоги усім учасникам освітнього процесу; формування єдиного підходу до організації навчального процесу відповідно до сучасних потреб; надання можливості кожному поділитись своїм досвідом та напрацюваннями задля впровадження передового досвіду; спільного створення, зібрання та обміну сучасними, безкоштовними, вільно розповсюджуваними освітніми ресурсами; опанування нових інформаційних технологій; упровадження нових організаційних форм навчальної діяльності» (Освіта тернопільщини).

Особливої уваги потребує той факт, що віртуальний освітній простір має виражений особистісний вимір, здійснюючись у діяльності та спілкуванні, що відноситься до персонального навчального середовища як того, хто навчає, так і того, хто навчається (Кузьмінська, 2012).

Віртуальний освітній простір пропонується розглядати у форматі умовної «моделі, що об'єднує» та центрується в індивідуальному особистому освітньому потенціалі: «Віртуальній освіті відповідає просторова модель, що є об'єднанням різноманітних сфер (інтелектуальна, емоційно-образна, культурна, історична, соціальна тощо) у віртуальний освітній простір, де відбувається індивідуальний розвиток особистості. Центром такої сферичної моделі виступає особистий освітній потенціал людини» (Кузьмінська, 2012).

Актуальність формування і застосування віртуальних навчальних освітніх середовищ визначається, зокрема, такими чинниками: 1) забезпеченням широкого доступу суб'єктів навчання та освіти до джерел інформації; 2) необхідністю впровадження у процес навчання та освіти сучасних комп'ютерних технологій, здатних сприяти забезпеченню комплексної різнобічної оцінки рівня успішності, продуктивного самостійного використання «зворотного зв'язку на зворотній зв'язок»; 3) потребою використання комп'ютерних мультимедійних засобів навчання та освіти, що дають можливість їхньої індивідуалізації та диференціації, сприяння формування професійної компетентності (Дивак, 2010).

Враховуючи те, що залучення людини до віртуального освітнього простору, її активне перебування (навчання) в ньому, «впровадження дистанційних технологій у процес розв'язування... задач... сприяє розвитку

мисленнєвої діяльності, підвищенню рівня самоорганізації учбової діяльності, формуванню мотивів учіння» (Чумак, 2012), актуальність віртуального освітнього простору як для освіти, так і для психології важко переоцінити (Назар, 2009).

До основних переваг створення віртуальних навчальних і освітніх середовищ відносяться: 1) можливості постійного доступу суб'єктів навчання до інформації, що знаходиться у мережі Інтернет; 2) самостійна пошукова діяльність, спрямована на оволодіння необхідною організаційною та навчальною інформацією; 3) збір і накопичення передового, зокрема іноземного, досвіду, а також доступ до інформації, що необхідна для підвищення якості й ефективності освіти; 4) зручна, економічна та ефективна взаємодія, співробітництво як на організаційному, так і на міжособистісному рівнях, налагодження інтернет-спілкування як на рівні офлайн, так і онлайн (Дивак, 2010).

Перспективними напрямками створення і поліпшення умов розвитку віртуального освітнього середовища можна вважати наступні: 1) налагодження зв'язків між розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та організацією й плануванням навчання, пошук шляхів використання цих технологій у вже існуючих традиційних та інноваційних технологіях навчання; 2) забезпечення ефективної взаємодії учасників навчального та освітнього процесу в умовах віртуального освітнього середовища для створення мережевої спільноти практичного спрямування з метою передачі досвіду та застосування новітніх досягнень сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, педагогіки та психології задля вдосконалення особистості в процесі навчання; 3) організація системи підвищення кваліфікації організаторів або авторів (зокрема, науково-педагогічних працівників наукових і вищих навчальних закладів) віртуального освітнього простору з урахуванням вимог і найсучасніших тенденцій віртуальної освіти та дистанційного навчання (Кузьмінська, 2012).

Групова робота посідає одне з найважливіших місць у віртуальному освітньому просторі, сприяючи відносно одночасному включенню більш або менш значних кількостей її учасників у навчальні та освітні процеси.

Цілком погоджуючись з тим, що «...адекватно організована учіннєва діяльність у віртуальному освітньому просторі є неможливою без самоактивності та відповідальності учня, інакше кажучи, у даному випадку йдеться про інтелектуальний саморозвиток як її (учіннєвої діяльності) прямий продукт» (Смульсон, 2012), є достатні підстави для твердження про залежність ефективної групової роботи у віртуальному освітньому просторі від самоактивності та відповідальності її учасників, що може давати своїм результатом їхній інтелектуальний саморозвиток, охоплювати пізнавальний та/або емоційний інтелект, в залежності від спрямованості та змісту групової роботи, особливості конкретних ситуацій тощо.

Значної уваги заслуговують розвивальні потенціали мережі Інтернет, серед яких інтернет-тренінги займають місце як один з провідних

психологічних інструментів, що сприяють навчанню, психологічним змінам, особистісному зростанню (Жичкина, 2000; Steven G. Rogelberg S, 2005).

Розкриття психологічних особливостей і педагогічних можливостей групової роботи у контексті віртуального освітнього простору повинно зайняти в сфері досліджень інтернет-навчання значиме місце.

Розбираючи властивості проектування дистанційних навчальних курсів, слід звернутися до проектування власне інтернет-тренінгів, враховуючи психологічні особливості останніх.

Аналіз результатів і особливостей проведення інтернет-тренінгів різними авторами дозволяє зробити наступні висновки: 1) технічні можливості сучасних інтернет-технологій дозволяють здійснювати групову психологічну роботу в мережі Інтернет; 2) інтернет-тренінги здатні створювати контекст для досягнення бажаних результатів в умовах віртуальної взаємодії шляхом послідовного виконання поставлених завдань; 3) покроковий алгоритм проведення інтернет-тренінгів відповідає технічним можливостям інтернет-технологій і дозволяє реалізовувати групову психологічну роботу в мережі Інтернет; 4) комплексний аналіз результатів роботи інтернет-тренінгів дозволяє зробити однозначний висновок про те, що на сьогоднішній день можливе проведення групової психологічної роботи в мережі Інтернет за наступних умов: наявність спеціально організованого інтернет-сайту, наявність технічної підтримки під час роботи інтернет-тренінгу, певний рівень комп'ютерної письменності у учасників інтернет-тренінгу, досвідченість і професіоналізм ведучого в області групової практичної роботи (Львова, Рязанцева, 2004; Назар, 2010; Suler, 2007).

Слід відзначити характерну особливість інтернет-тренінгів: відсутність прямих, тобто безпосередніх, контактів між ведучим тренінгу та його учасниками, а також їх поміж собою. Спілкування в рамках таких тренінгів частіше за все здійснюється з використанням електронних засобів мережі Інтернет, тобто є комп'ютерно опосередкованим. Це, зокрема, створює необхідність у відповідній розробці та адаптації тренінгових програм та інструкцій до вправ (Maheu, McMenamin, 2012).

Інтернет-тренінги мають ґрунтовні потенціали для здійснення себе як інноваційного і разом з тим потужного навчального інструменту (сфера дистанційного навчання), як знаряддя побудови і розвитку віртуальних освітніх середовищ, а також як ефективного засобу зміни і оптимізації психологічного стану та особистісного зростання учасників (сфера дистанційної психологічної роботи).

На основі аналізу сучасної тренінгової практики і результатів здійснених нами досліджень були зроблені висновки про те, що на сьогодні до базових організаційних чинників здійснення продуктивних інтернет-тренінгів, зокрема тренінгу з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування, слід віднести наступні:

➤ технологічно функціональну та зручну для використання електронну навчальну платформу, зокрема на основі «Moodle» (рис. 5.1);

- чіткі, зрозумілі інструкції для всіх учасників інтернет-тренінгу;
- програму інтернет-тренінгу, що, бажано, перевірена практичною апробацією під час «звичайної» (поза Інтернетом) навчальної та/або психологічної практики;
- досвідченість у здійсненні подібних дистанційних навчальних проєктів у авторів та адміністрації інтернет-тренінгу;
- як мінімум, певний рівень «комп'ютерної писемності» учасників інтернет-тренінгу (навички володіння комп'ютером, користування мережею Інтернет – інтернет-браузером, електронною поштою, спілкуванням в інтернет-форумах тощо);
- наявність засобів для оперативної електронної комунікації учасників з адміністрацію тренінгу та між собою – інтернет-форуму, чату, електронної пошти, сторінок в соціальних мережах, відеоканалу в «Skype» тощо;
- оперативне реагування на повідомлення від учасників інтернет-тренінгу з боку авторів та адміністрації інтернет-тренінгу (Кузнецов; Львова, Рязанцева, 2004; Harris, 2004; Suler, 2007).

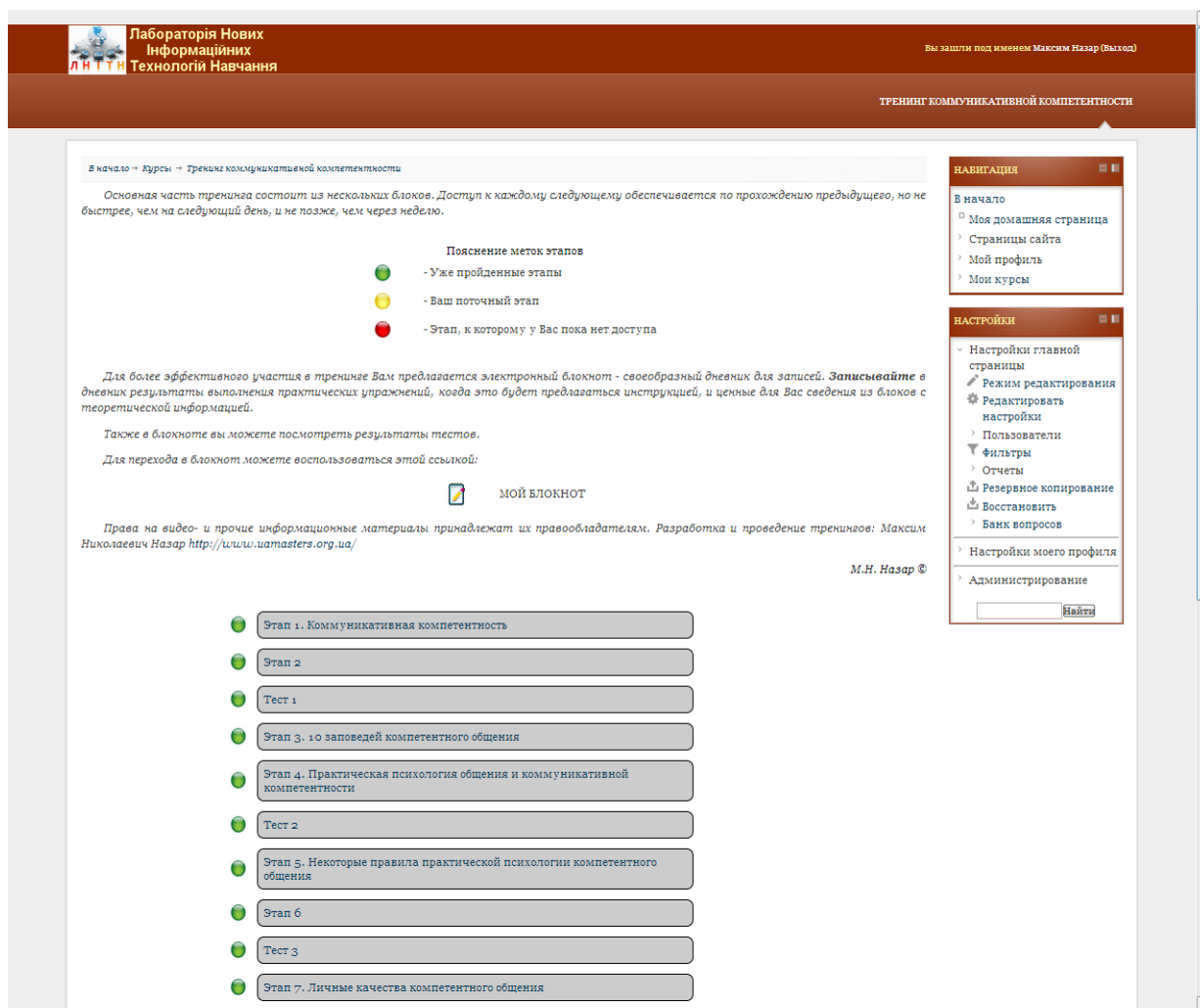


Рис. 5.1. Навчальні завдання, виведені через електронну інтернет-платформу «Moodle»

Таким чином, здійснення продуктивного інтернет-тренінгу з розвитку комунікативної компетентності ґрунтується на певних визначених організаційних чинниках.

Узагальнюючі виявлені основні організаційні чинники здійснення інтернет-тренінгів загалом і з розвитку комунікативної компетентності зокрема, слід відзначити як актуальну та необхідну для здійснення у найближчому майбутньому наступну програму подальшого теоретико-емпіричного дослідження:

1) порівняльний аналіз специфіки здійснення дистанційної групової навчально-психологічної роботи у форматі інтернет-тренінгів по відношенню до тренінгової навчально-психологічної роботи, що здійснюється поза межами електронних мереж – на основі «живого», «безпосереднього» спілкування;

2) здійснення серії експериментів, що ґрунтуються на створенні відповідної методичної програми та організації інформаційно-технічних умов для проведення

а) навчально-психологічної групової роботи в мережі Інтернет у форматі інтернет-тренінгів класичного «текстово-знакового» типу,

б) навчально-психологічної групової роботи в мережі Інтернет у форматі інтернет-тренінгів «інтерактивно-мультимедійного» типу та

в) навчально-психологічної групової роботи поза межами мережі Інтернет у форматі тренінгів (всі зазначені тренінги можуть бути спрямовані, наприклад, на розвиток комунікативної компетентності учасників);

3) аналіз результатів емпіричного дослідження з використанням методів математичної статистики;


4) виявлення ефективності та психологічних особливостей різних технологій здійсненої навчально-психологічної групової роботи у форматі тренінгів – як у мережі Інтернет, так і поза її межами.

На основі практичного досвіду здійснення різного плану дистанційних навчальних проєктів у мережі Інтернет, серед яких інтернет-тренінги, вебінари, наукові чати, інтернет-конференції з цілого ряду актуальних питань тощо, а також довготривалого теоретичного дослідження концептуальних засад та практичних потенціалів групової роботи у віртуальному освітньому просторі, був розроблений і технічно підготовлений на навчальній платформі «Moodle» дистанційний тренінг з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування. Тренінг, що знаходиться за електронною адресою <http://moodle.newlearning.org.ua/course/view.php?id=2>, ґрунтується на концептуальних засадах ефективності дистанційного навчання, розроблених у лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (рис. 5.2).

Лабораторія Нових Інформаційних Технологій Навчання

Вы не вошли в систему (Вход)

Лабораторія Нових Інформаційних Технологій Навчання



Лабораторія нових інформаційних технологій навчання працює на передньому краї сучасної психолого-педагогічної науки, досліджує психологічні проблеми проектування і використання комп'ютерних навчальних систем. Лабораторію було створено в 1972 році з ініціатики академіків В.М. Глушкова і Г.С. Костюка на базі дослідницької групи, яка спільно із співробітниками Інституту кібернетики АН УРСР розробляла проблему підготовки непрофесійних користувачів ЕОМ. Фундатором лабораторії та її незмінним завідувачем з 1972 по 1995 рр. був доктор психологічних наук Юхим Ізраїлевич Машбиць. Під його керівництвом була підготовлена серія посібників для користувачів, створена мова програмування РЯОД, яка набула широкого розповсюдження в Україні і за кордоном. Нині лабораторією керує доктор психологічних наук Марина Лазарівна Смульсон.

Доступные курсы

Тренинг коммуникативной компетентности и успешного общения

Автор курса: Максим Назар (кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории Новых информационных технологий обучения Института психологии имени Г.С. Костюка, ведущий тренинговых программ, коуч, практикующий психолог)

Программирование: инженер-программист Александр Павловец

Администратор: Дмитрий Мецкерков

Опыт проектирования

Автор курса: Павел Дитюк (старший научный сотрудник лаборатории Новых информационных технологий обучения Института психологии имени Г.С. Костюка)

Программирование: инженер-программист Александр Павловец

Администратор: Елена Иванова

Интеллектуальный тренинг для пожилых людей

Автор курса: Ирина Коваленко-Кобылянская (кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории Новых информационных технологий обучения Института психологии имени Г.С. Костюка)

Программирование: инженер-программист Александр Павловец

Администратор: Татьяна Суворова

Интеллектуально-творческий тренинг взрослых

Автор курса: Марина Смульсон (член-корреспондент НАПН Украины, профессор, доктор психологических наук, заведующая лабораторией Новых информационных технологий обучения Института психологии имени Г.С. Костюка)

Программирование: инженер-программист Александр Павловец

КАЛЕНДАРЬ

Июнь 2015

Вт	Ср	Чт	Пт	Сб	Вс
1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30

ПОЛЬЗОВАТЕЛИ НА САЙТЕ

(последние 5 минут)

Dimitry Mesheryakov

НАВИГАЦИЯ

В начало

Курсы

Рис. 5.2. Стартова інтернет-сторінка дистанційних тренінгових курсів лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Відповідний тренінг логічно розпочинати з групи запитань до досліджуваних, націлених на отримання інформації відносно їхньої статі, віку, освіти, міста проживання тощо. У випадку тренінгу з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування відповідні запитання та варіанти відповідей на них були наступними:

Ваша стаття

- чоловік
- жінка

Ваш вік

- до 20 років
- 21-30 років
- 31-50 років
- більше 50 років

Ваша освіта

- середня
- середньо-технічна
- середньо-спеціальна
- неповна вища
- вища
- аспірантура
- докторантура
- інша

Місце Вашого проживання

- селище
- селище міського типу
- районний центр
- обласний центр
- місто
- місто-мільйонник

Враховуючи всі зазначені концептуальні засади дистанційного навчання у мережі Інтернет, а також змістовні та організаційні складові проектування електронних дистанційних навчальних курсів, був розроблений і здійснений інтернет-тренінг з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування. Дистанційний навчальний курс складається з 20 етапів, завдання яких послідовно виконуються учасниками тренінгу. Завдання включають теоретичні блоки з інформацією по темі, діагностичні та контрольні тести, відеозавдання, вправи на самоаналіз, вправи на моделювання ситуацій, релаксаційні вправи тощо. В процесі виконання завдань та засвоєння стратегій комунікативної компетентності формується та/або покращується комплекс компетенцій і вмінь успішного спілкування, що вимірюється, зокрема, діагностичними методиками (рис. 5.3).

Лабораторія Нових Інформаційних Технологій Навчання

Вы зашли под именем Максим Назар (Выход)

ТРЕНИНГ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

В начало - Курсы - Тренинг коммуникативной компетентности

Основная часть тренинга состоит из нескольких блоков. Доступ к каждому следующему обеспечивается по прохождению предыдущего, но не быстрее, чем на следующий день, и не позже, чем через неделю.


Пояснение меток этапов

- Уже пройденные этапы
- Ваш поточный этап
- Этап, к которому у Вас пока нет доступа

Для более эффективного участия в тренинге Вам предлагается электронный блокнот - своеобразный дневник для записей. **Записывайте** в дневник результаты выполнения практических упражнений, когда это будет предлагаться инструкцией, и ценные для Вас сведения из блоков с теоретической информацией.

Также в блокноте вы можете посмотреть результаты тестов.

Для перехода в блокнот можете воспользоваться этой ссылкой:

 [МОЙ БЛОКНОТ](#)

Права на видео- и прочие информационные материалы принадлежат их правообладателям. Разработка и проведение тренингов: Максим Николаевич Назар <http://www.uamasters.org.ua/>

М.Н. Назар ©

Этап 1. Коммуникативная компетентность

Этап 2

Тест 1

Этап 3. 10 заповедей компетентного общения

Этап 4. Практическая психология общения и коммуникативной компетентности

Тест 2

Этап 5. Некоторые правила практической психологии компетентного общения

Этап 6

Тест 3

Этап 7. Личные качества компетентного общения

НАВИГАЦИЯ

- В начало
- Моя домашняя страница
- Страницы сайта
- Мой профиль
- Мои курсы

НАСТРОЙКИ

- Настройки главной страницы
- Режим редактирования
- Редактировать настройки
- Пользователи
- Фильтры
- Отчеты
- Резервное копирование
- Восстановить
- Банк вопросов
- Настройки моего профиля
- Администрирование

Рис. 5.3. Структура тренінгу з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування

Для здійснення емпіричного етапу дослідження необхідна організація групи учасників, які бажають сформувані та розвинути в собі комунікативну компетентність. Технологія залучення учасників до експерименту є наступною: через соціальні мережі, новини на сайтах (в нашому випадку – на сайті лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України), особисте спілкування та інші засоби пропонується взяти участь у дистанційному навчальному курсі (в нашому випадку – в інтернет-тренінгу з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування) на добровільних засадах, використовуючи мотивацію, відповідну цілям та змісту тренінгу (в нашому випадку – мотивацію поліпшення стосунків з іншими людьми, самопізнання, самовдосконалення) (рис. 5.4).

В начало → Курси → Тренінг комунікативної компетентності: Етап

Етап 11. Компетентність в общении: будьте приятными собеседниками

По Феликсу Кирсанову.



Есть такое понятие – «приятный собеседник». Кто он такой? Конечно, ему свойственны многие качества: он – и внимательный слушатель, и хороший оратор, не поучает своих собеседников, не утомляет их нудными разговорами и т.д. Короче говоря, приятный собеседник соблюдает правила психологии общения. О некоторых из них мы и поговорим.

- Приятный собеседник всегда сохраняет человеческое лицо. «О характере человека можно судить по тому, как он ведет себя с теми, кто ничем не может быть ему полезен, а также с теми, кто не может дать ему сдачи» (афоризм). Поэтому, если человек общается по-людски – чутко и с уважением – с разными своими собеседниками, а не только с начальниками или клиентами, от которых зависят его доходы, то это значит, что он имеет необходимые задатки приятного собеседника.



Видео 10. Отследите и запишите, кто из участников взаимодействия проявил чуткость и уважение и по отношению к кому. Будьте внимательны, ответ может быть неожиданным!



Выполнить это задание в блокноте

- Всегда имейте четкое представление о том, в какой роли Вы находитесь: инициатора общения или слушателя, которого доставят ненужными разговорами.

Если Вы инициатор общения, то имейте в виду, что, таким образом, вполне возможно, нарушаете безмятежность или планы того, кого Вы пытаетесь сделать своим собеседником, и он может быть элементарно Вам не рад. Будьте чуткими к своему собеседнику: прежде, чем разворачивать перед ним монологи, убедитесь, что Вы его не отвлекаете, и он жаждет Вас слушать. Иногда хочется излить душу в чьи-то уши, но если в результате такого внезапного вторжения в жизненное пространство Вашего собеседника он куда-то Вас пошлет, постарайтесь не обижаться на такую его откровенность. Например, если Вы позволите приятелю и не почувствовали энтузиазма в его голосе, то это скорее всего потому, что либо он намывшил физиономию и бредает, либо занят решением других вопросов. В этом случае не обязательно давать ему неразумных советов со своей колокольни: «что-то ты какой-то озабоченный, надо быть веселеей!». Лучше тактично свернуть разговор: «когда освободишься?».



Если же неожиданный собеседник свалился на Вашу голову и норовит битый час доставать Вас своей ненужной болтовней о том, как он вчера вместе со своим нетрезвым корешем-трактористом разворотил бульдозером сортир на даче, то это значит, что он Вам «чешет мозги», невзирая на то, что такой «массаж» в данный момент Вам не требуется. В этом случае Вы имеете полное моральное право на отстаивание своего права на свободу от общения: дескать, извини, я могу поддержать беседу, занят. При этом, опять-таки, объективно его возможные

moodle.newlearning.org.ua/course/view.php?id=1&sesskey=ble29sddgb&edit=on

Рис. 5.4. Змістова націленість інтернет-тренінгу з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування на поліпшення стосунків з іншими людьми

Програмні можливості платформи Moodle дозволяють, при необхідності, мати постійний доступ до даних щодо проходження різних завдань інтернет-тренінгу та діагностичних тестів для кожного окремого учасника, а також по всій вибірці учасників. Відповідні можливості надають змогу використати отримані «сирі» дані для подальшого математичного аналізу результатів дослідження.

Таким чином, інтернет-тренінг з формування та розвитку комунікативної компетентності повинен здійснюватися на ґрунті поєднання відповідної методичної програми з сукупністю організаційних чинників, що включають (але не обмежуються ними) певні інформаційно-технічні умови,

що забезпечують продуктивне дистанційне навчання та психологічну роботу. Поєднання таких чинників здатне забезпечувати дистанційний навчальний курс ґрунтовними потенціалами ставати ефективним інструментом розвитку комунікативної компетентності, розкривати себе як засіб професійного та особистісного зростання.

Експериментальне дослідження – здійснення інтернет-тренінгу з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування – було організоване і забезпечувалося використанням спеціально підготовленого інтернет-сайту лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України <http://moodle.newlearning.org.ua/>, що включав програмний пакет Moodle.

Під час підготовки до здійснення інтернет-тренінгу, в процесі здійснення та після його завершення (на стадії обробки та аналізу даних) використовувалися наступні методи дослідження: теоретичний аналіз сучасних першоджерел з теми дослідження; діагностичні та контрольні тести з розвитку комунікативної компетентності та відповідних комунікативних навичок; методи тренінгової роботи – мінілекції, відеозавдання, вправи на самоаналіз, вправи на моделювання ситуацій, релаксаційні вправи тощо; технології статистичної обробки даних за допомогою програмних пакетів SPSS і Excel тощо.

Теоретичне значення експериментальної роботи пов'язується з розкриттям наукового підґрунтя здійснення навчальних і психологічних інтернет-тренінгів, зокрема у контексті віртуального освітнього простору, що дає можливість, по-перше, повніше і глибше розробити поняття дистанційного навчання та дистанційної психологічної роботи, які здійснюються у мережі Інтернет, по-друге – теоретично дослідити психологічну специфіку навчальних, розвивальних і терапевтичних можливостей мережі Інтернет, по-третє – більш якісно та ґрунтовно проаналізувати психологічні особливості інтернет-тренінгів, їх потенціали та обмеження, по-четверте – виявити концептуальне значення формування та розвитку комунікативної компетентності з використанням технологічних можливостей сучасних електронних технологій і мережі Інтернет.

Практичне значення теоретико-експериментального дослідження полягає у виявленні та освоєнні можливостей здійснення продуктивних навчально-психологічних інтернет-тренінгів (зокрема, з розвитку комунікативної компетентності), у розробці основних положень їхньої практичної організації.

5.3. Експериментальне дослідження групової роботи в умовах інтернет-тренінгу

Інтернет-тренінг з формування комунікативної компетентності як формувальний експеримент в контексті всього дослідження психологічних особливостей групової роботи у віртуальному освітньому просторі ґрунтувався на застосуванні цілого ряду суттєво значимих чинників:

концептуальних засадах ефективності дистанційного навчання у мережі Інтернет, змістовних і організаційних складових продуктивного здійснення інтернет-тренінгів, використанні апробованих програм і методів групової роботи; досвіду роботи автора (більш ніж 11 років) в сфері побудови і здійснення навчальних, розвивальних, терапевтичних інтернет-тренінгів у мережі Інтернет, що також було необхідно для розбудови, апробації та корегування відповідних технологій дистанційного навчання для подальшого використання.

Емпіричний етап дослідження був розпочатий 1 березня 2014 року та тривав до 30 листопада 2014 року включно.

Важлива роль в організації достатньої за кількістю учасників дослідження вибірці належить продуктивності процесу їхнього залучення в експеримент. Для цього потенційним учасникам (користувачам мережі Інтернет) пропонувалося взяти участь у дистанційному навчальному проекті на добровільних засадах і власній мотивації самовдосконалення та самопізнання, формуванні здатностей компетентного, успішного спілкування з іншими людьми.

На момент завершення дослідження, 30.10.2014 року, навчання в інтернет-тренінгу з формування та розвитку комунікативної компетентності здійснили 74 учасника. Враховуючи отриманий досвід спілкування між учасниками інтернет-тренінгу та ведучим, можна зробити висновки про наявність досить високого рівня вмотивованості досліджуваних. Значна мотивація учасників до участі в тренінгу може бути пояснена як його безкоштовним характером (на фоні інших, але комерційних проектів у мережі Інтернет), так і прагненням учасників до досягнення актуальних для себе цілей тренінгу, адже, в основному, саме такі учасники з самого початку цілеспрямовано брали у ньому участь (інші «відсіялися» на різних тренінгових етапах) (рис. 5.5).

Выбрать	Изображение пользователя	Имя / Фамилия	Адрес электронной почты	Город	Страна	Последний вход
<input type="checkbox"/>		Максим Назар	PSWT@narod.ru	Киев	Украина	35 сек.
<input type="checkbox"/>		Прина Коваленко-Кобылинская	k-big@mail.ru	Киев	Украина	46 мин. 20 сек.
<input type="checkbox"/>		Любовь Мельничук	Meluba@ukr.net	Киев	Украина	55 мин. 45 сек.
<input type="checkbox"/>		Oleksandr Pavlovets	beez@i.ua	Киев	Украина	17 час. 47 мин.
<input type="checkbox"/>		Dimitry Mesheryakov	meoldom@gmail.com	Киев	Украина	17 час. 49 мин.
<input type="checkbox"/>		Natalia Karpenko	nataliakarp_2584@ukr.net	Киев	Украина	17 час. 50 мин.
<input type="checkbox"/>		Irina Bondar	irysik98331@list.ru	Львів	Украина	19 час. 55 мин.
<input type="checkbox"/>		Olga Marchenko	mar.chenko_olga_28@bk.ru	Харьков	Украина	21 час. 27 мин.
<input type="checkbox"/>		Andrei Lysenko	andrei465437@ukr.net	Днепро	Украина	22 час. 8 мин.
<input type="checkbox"/>		Olya Manko	ollga8645@gmail.com	Vyshghorod	Украина	23 час. 11 мин.
<input type="checkbox"/>		Vladimir spring	vova2464367@gmail.com	Киев	Украина	23 час. 55 мин.
<input type="checkbox"/>		Lesya Spicina	lesya198114@mail.ru	Киев	Украина	1 день 1 ч.
<input type="checkbox"/>		Анна Васильковская	kununia@gmail.com	Киев	Украина	2 дн. 3 час.
<input type="checkbox"/>		nitelabor nitelabor	nitelabor@hotmail.com	К	Украина	7 дн. 4 час.
<input type="checkbox"/>		Irina Balahonova	medizina@mail.ru	Киев	Украина	7 дн. 20 час.
<input type="checkbox"/>		Gleb Gleb	gleb235985@mail.ru	Киев	Украина	8 дн.
<input type="checkbox"/>		Гринченко Марія	art_solnce@ukr.net	Александровна	Украина	55 дн. 6 час.
<input type="checkbox"/>		Елена Иванова	4240799@gmail.com	Киев	Украина	104 дн. 7 час.
<input type="checkbox"/>		Ольга Почтаренко	olgapochtarenko@gmail.com	Киев	Украина	109 дн. 8 час.
<input type="checkbox"/>		Оксана Максимчук	zhuruk.oksana@mail.ru	Кузнецовск	Украина	129 дн. 21 час.

Выбрать все Сбросить выделение С выбранными пользователями... Выберите...

Поиск

- Заметки
- Теги
- Календарь
- Мой профиль
- Мои курсы

НАСТРОЙКИ

- ▼ Настройки главной страницы
- Режим редактирования
- ⚙ Редактировать настройки
- Пользователи
- ▼ Фильтры
- Отчеты
- 📄 Резервное копирование
- 🔄 Восстановить
- Банк вопросов
- Настройки моего профиля
- Администрирование

Рис. 5.5. Выведення списку учасників дистанційного тренінгу з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування

Відповіді учасників дистанційного тренінгу з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування дозволили представити соціальні параметри представників досліджуваної вибірки наступним чином (рис. 5.6-5.9):

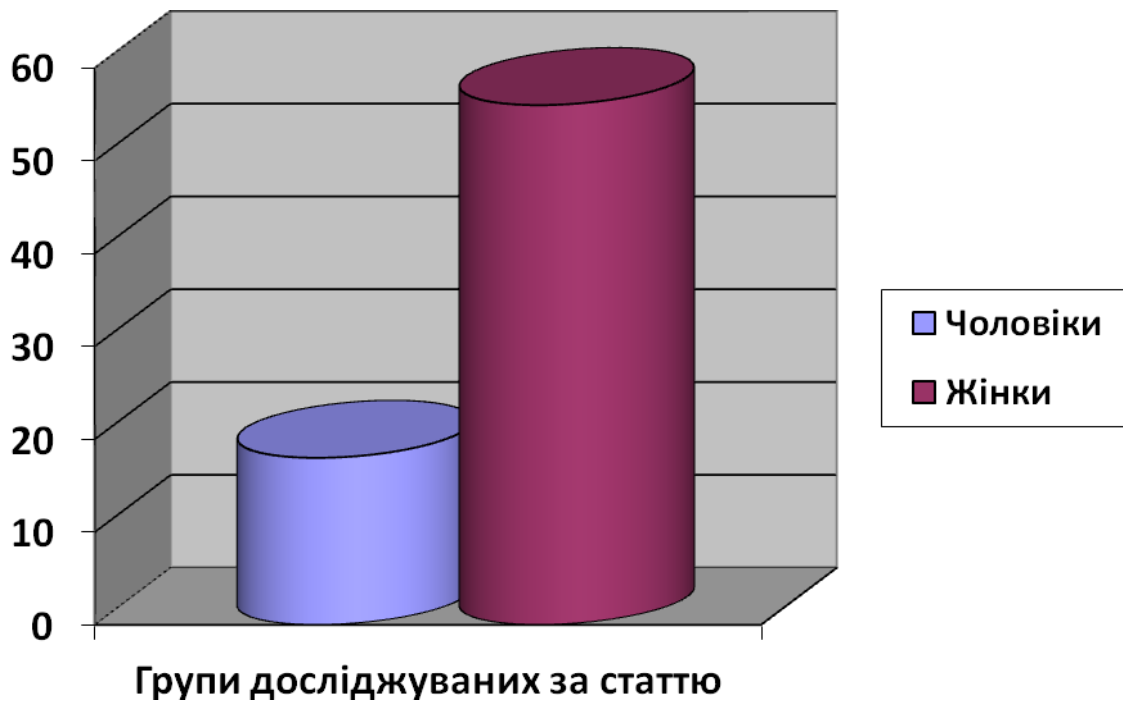


Рис. 5.6. Групи досліджуваних, виділені за критерієм статі

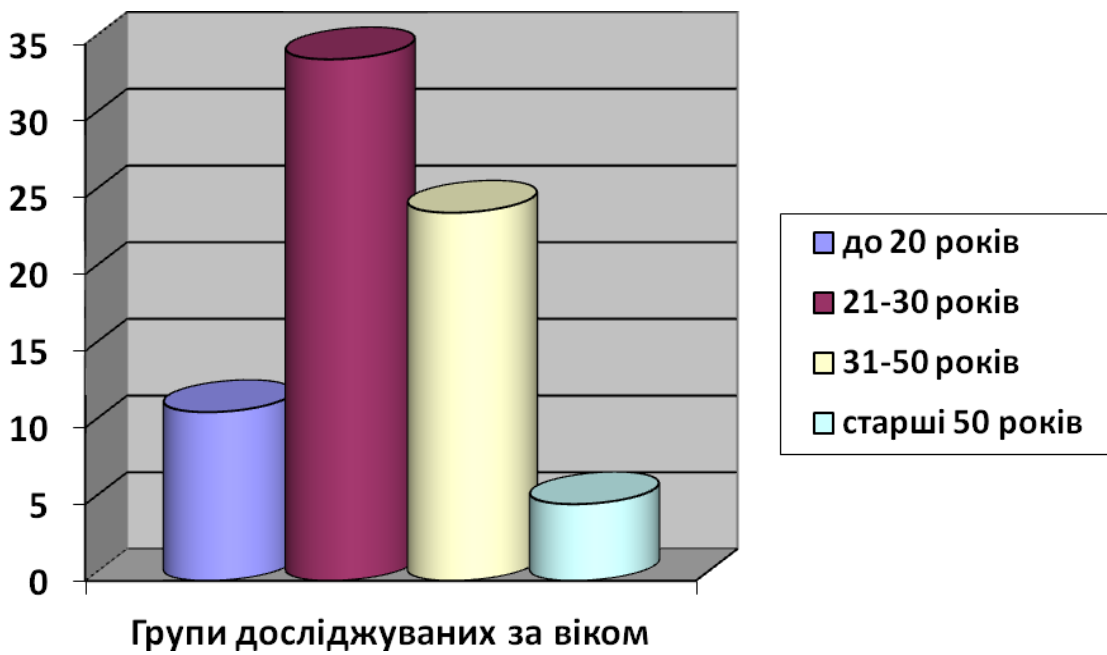


Рис. 5.7. Групи досліджуваних, виділені за критерієм віку

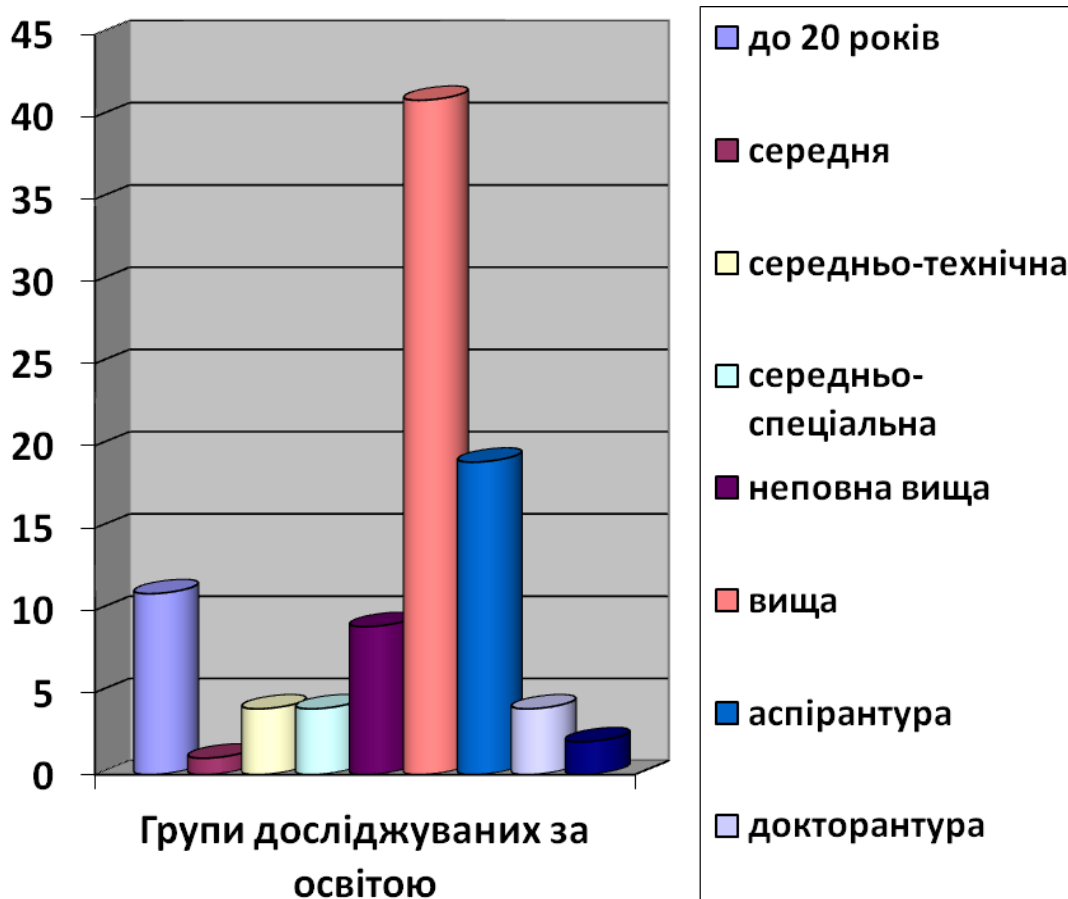


Рис. 5.8. Групи досліджуваних, виділені за рівнем освіти

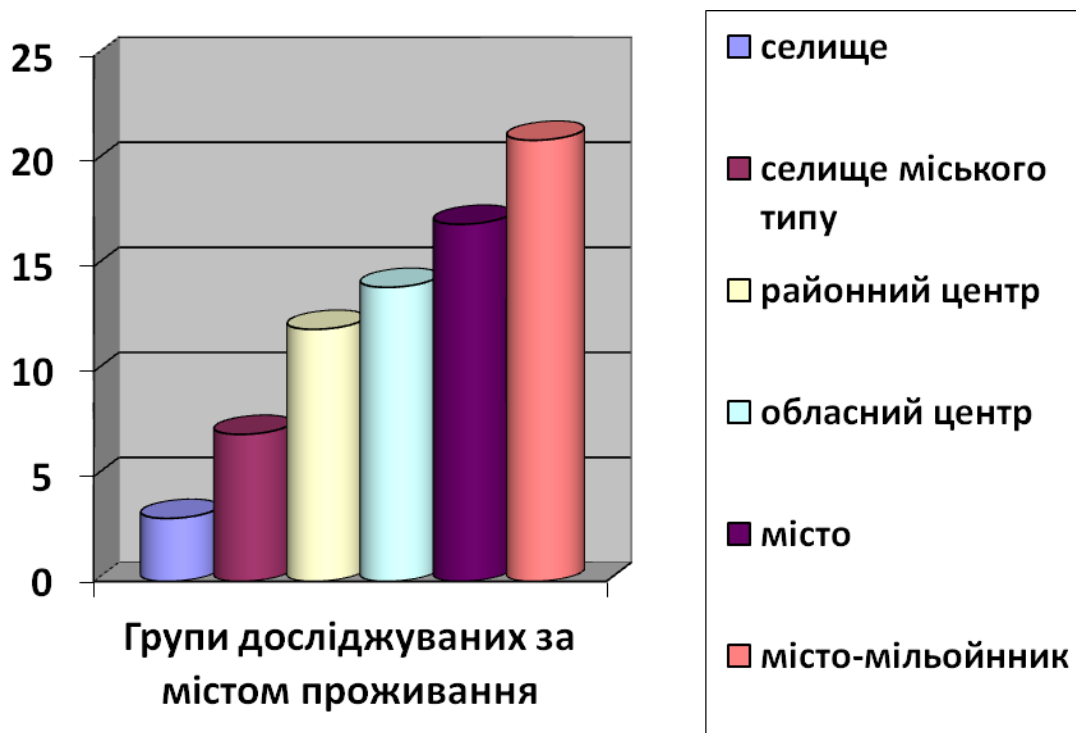


Рис. 5.9. Групи досліджуваних, виділені за критерієм міста проживання

В результаті емпіричного дослідження отримані дані були зафіксовані та проаналізовані для виявлення істотних закономірностей з допомогою методів математичної статистики програми Excel і програмного пакету SPSS.

Для дослідження продуктивності навчання під час інтернет-тренінгу комунікативної компетентності на його початку та при завершенні були застосовані наступні діагностичні методики: тест «Визначення способів регулювання конфліктів» (також відомий як тест «Стратегія та тактика поведінки у конфліктній ситуації», або як тест К. Томаса), тест «Оцінка рівня комунікабельності» В.Ф. Ряховського, тест «Рівень конфліктності особистості», тест комунікативних вмінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха).

Нагадаємо, в тесті «Визначення способів регулювання конфліктів» для опису типів поведінки людей в конфліктних ситуаціях К.Томас використовує двомірну модель регулювання конфліктів, основоположними вимірами в якій є кооперація, що пов'язана з увагою людини до інтересів інших людей, залучених в конфлікт, і напористість, для якої є характерним акцент на захисті власних інтересів. Відповідно до цих двох основних вимірів К.Томас виділяє наступні способи регулювання конфліктів:

1. суперництво (змагання, конкуренція) як прагнення добитися своїх інтересів в збиток іншому;
2. пристосування, що означає, в протилежність суперництву, принесення в жертву власних інтересів заради іншого;
3. компроміс;
4. уникнення, для якого характерна як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей;
5. співпраця, коли учасники ситуації приходять до альтернативи, що повністю задовольняє інтереси обох сторін.

В тесті «Оцінка рівня комунікабельності» отримані досліджуваним бали підсумовуються і з допомогою класифікатору визначається, до якої категорії людей належить досліджуваний.

В тесті «Рівня конфліктності особистості» певна сума балів характеризує рівень конфліктності особистості: чим менше балів, тим нижчий рівень конфліктності, та навпаки.

Тест комунікативних вмінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха) є різновидом тесту досягнень, тобто побудованим за типом завдань, у кожного з яких є правильна відповідь. У тесті передбачається деякий еталонний варіант поведінки, що відповідає компетентному, впевненому, партнерському стилю спілкування. Міру наближення до еталону можна визначити за числом правильних відповідей. Неправильні відповіді розподіляються на неправильні «знизу» (залежний стиль спілкування) і неправильні «зверху» (агресивний стиль спілкування). Власне опитувальник містить опис 27 комунікативних ситуацій. До кожної ситуації пропонується 5 можливих варіантів поведінки. Досліджуваному потрібно обрати один, властивий саме йому спосіб поведінки в даній ситуації. Не можна вибирати два або більше варіантів або обирати

варіант, що не вказаний в опитувальнику. Авторами пропонується ключ, за допомогою якого можна визначити, до якого типу реагування відноситься вибраний варіант відповіді: впевненого, залежного або агресивного. У результаті необхідно підрахувати число правильних і неправильних відповідей в процентному відношенні до загального числа вибраних відповідей.

Всі питання розділені авторами на 5 типів комунікативних ситуацій:

- ситуації, в яких потрібна реакція на позитивні вислови партнера,
- ситуації, в яких потрібно реагувати на негативні вислови,
- ситуації, в яких відбувається погодження з проханням,
- ситуації бесіди, та
- ситуації, в яких потрібним є прояв емпатії (розуміння відчуттів і станів іншої людини).

Найбільш бажаним (у більшості ситуацій) для ефективного і сприятливого спілкування з людьми є компетентний, впевнений спосіб спілкування, заснований на відповідних комунікативних уміннях, тоді як залежний і агресивний способи спілкування є менш бажаними. Вони можуть сприяти відгородженню від інших людей або конфліктам.

Компетентний спосіб спілкування, або комунікативна компетентність, описується в такому випадку як «...вміння вийти з будь-якої ситуації, не втративши ані граму внутрішньої свободи і в той же час не давши її втратити партнерові по спілкуванню» (Т. Гордон).

Як участь в інтернет-тренінгу, так і обробка даних здійснювалися з використанням електронних технологій, вимагаючи роботи з комп'ютером і мережею Інтернет. Процедури первинної обробки даних були повністю автоматизовані, здійснюючись на рівні програмних «скриптів», що були задіяні з боку сервера, на якому був розміщений інтернет-сайт дослідження та пакет «Moodle». Так само автоматизованою була видача результатів дослідження, що здійснювалася для досліджуваних у зручному вигляді, та запис отриманих результатів у спеціальну інформаційну базу даних, необхідну для подальшого аналізу результатів з боку автора та адміністраторів дистанційного навчального курсу.

Порівняльний аналіз результатів досліджуваних, отриманих ними за чотирма діагностичними методиками на початку та при завершенні інтернет-тренінгу, дозволяє зробити висновки щодо його продуктивності. Виокремлення результатів по вибіркам тільки чоловіків та жінок, досліджуваних у різних вікових групах, місцях проживання та з різним рівнем освіти дає можливість для розуміння відповідних тенденцій у різних соціально-психологічних аудиторіях.

На рис. 5.10-5.13 показані результати учасників дослідження за тестами «Визначення способів регулювання конфліктів», «Оцінка рівня комунікабельності» В.Ф. Ряховського, «Рівень конфліктності особистості», тест комунікативних вмінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха) відповідно.

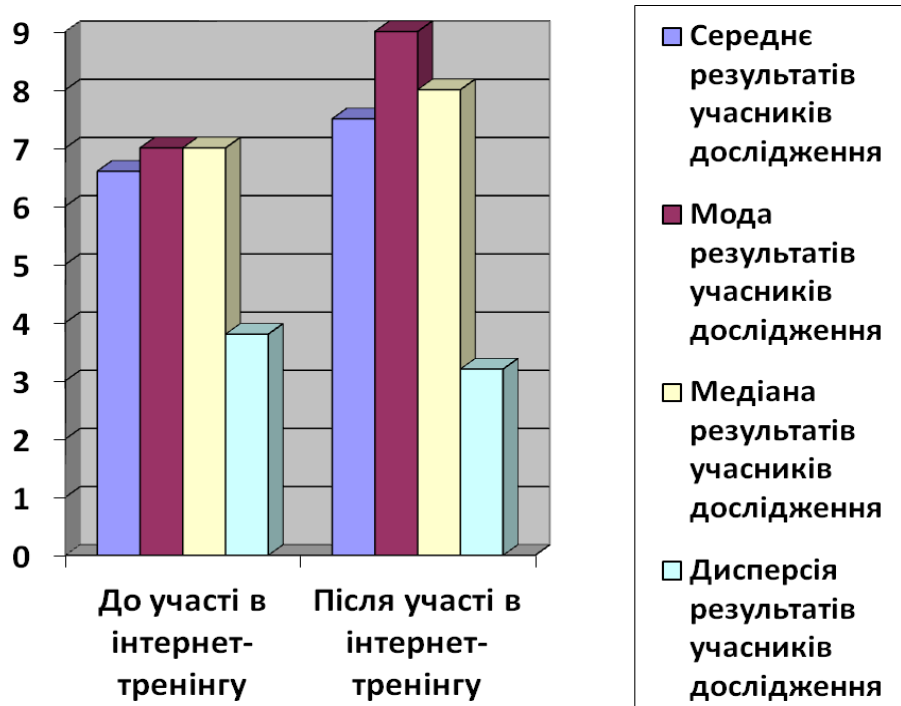


Рис. 5.10. Результати досліджуваних (в балах) за тестом «Визначення способів регулювання конфліктів» (шкала співробітництва) перед початком та після закінчення участі в інтернет-тренінгу з формування комунікативної компетентності

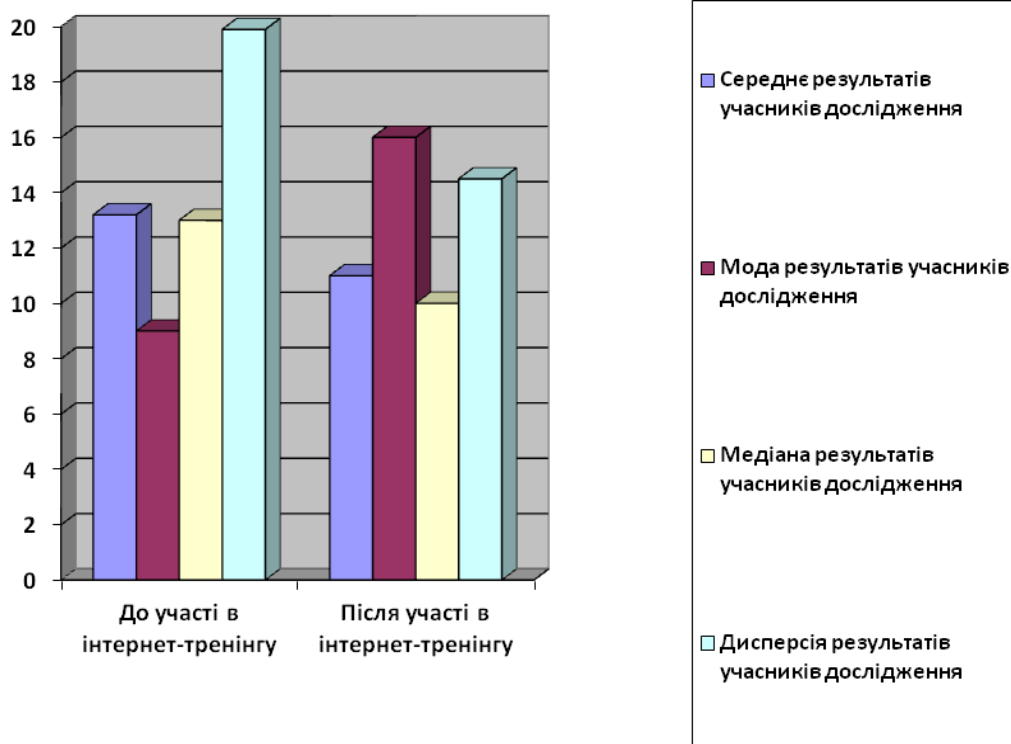


Рис. 5.11. Результати досліджуваних (в очках) за тестом «Оцінка рівня комунікабельності» В.Ф. Ряховського перед початком та після закінчення участі в інтернет-тренінгу з формування комунікативної компетентності

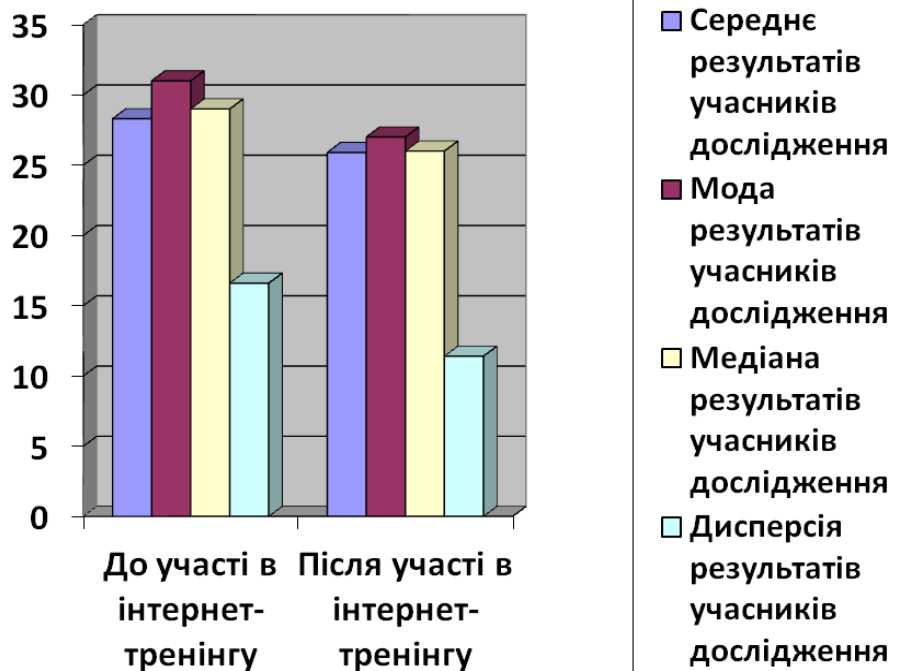


Рис. 5.12. Результати досліджуваних (в балах) за тестом «Рівень конфліктності особистості» перед початком та після закінчення участі в інтернет-тренінгу з формування комунікативної компетентності

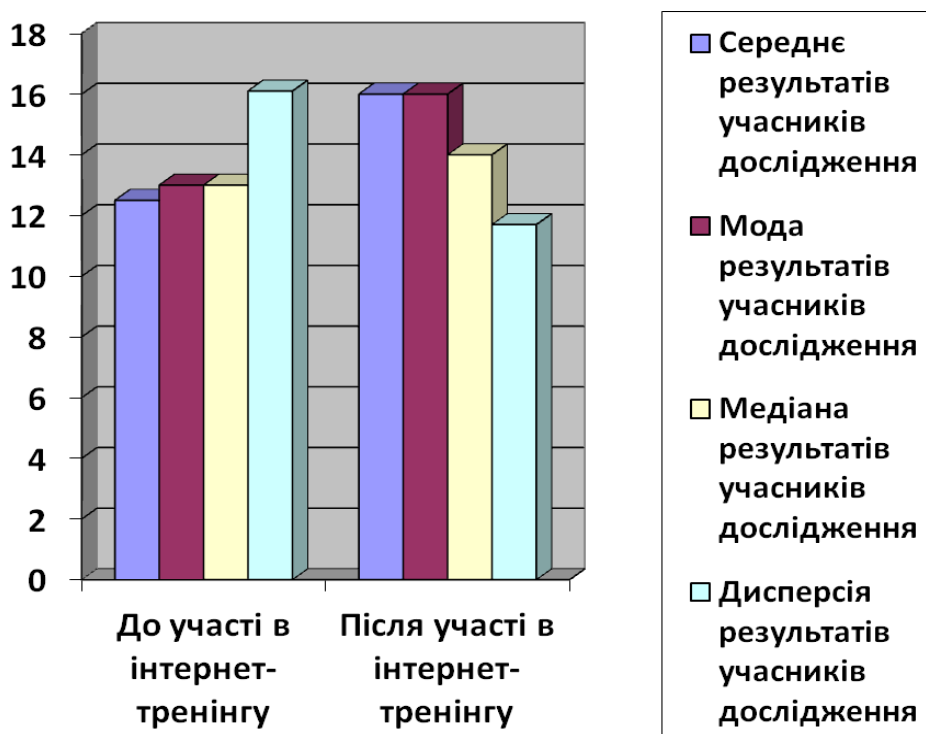


Рис. 5.13. Результати досліджуваних (в балах) за шкалою впевненої поведінки тесту комунікативних вмінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха) перед початком та після закінчення участі в інтернет-тренінгу з формування комунікативної компетентності

Слід відзначити, що за показаними у рис. 5.10-5.13 даними, всі методики дослідження демонструють очевидні зміни у показниках досліджуваних.

Так, середнє по середнім показників (у балах) у тесті «Визначення способів регулювання конфліктів» змінилося з 6,6 до 7,5, у тесті «Оцінка рівня комунікабельності» В.Ф. Ряховського – з 13,2 до 11, у тесті «Рівень конфліктності особистості» – з 28,3 до 25,9, у тесті комунікативних вмінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха) – з 12,5 до 16. Середнє по медіанах показників (у балах) у тесті «Визначення способів регулювання конфліктів» змінилося з 7 до 8, у тесті «Оцінка рівня комунікабельності» В.Ф. Ряховського – з 13 до 10, у тесті «Рівень конфліктності особистості» – з 29 до 26, у тесті комунікативних вмінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха) – з 13 до 14. Середнє по модах показників досліджуваних (у балах) у тесті «Визначення способів регулювання конфліктів» змінилося з 7 до 9, у тесті «Оцінка рівня комунікабельності» В.Ф. Ряховського – з 9 до 16, у тесті «Рівень конфліктності особистості» – з 31 до 27, у тесті комунікативних вмінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха) – з 13 до 16. Середнє по дисперсіях показників (у балах) у тесті «Визначення способів регулювання конфліктів» змінилося з 3,8 до 3,2, у тесті «Оцінка рівня комунікабельності» В.Ф. Ряховського – з 19,9 до 14,5, у тесті «Рівень конфліктності особистості» – з 16,6 до 11,4, у тесті комунікативних вмінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха) – з 16,1 до 11,7.

Слід констатувати, що за результатами дослідження жінки виявилися більш продуктивними у навчанні в форматі інтернет-тренінгів, ніж чоловіки. Можна припустити, що такі результати в нашому випадку частково можуть пояснюватися як незначною кількістю досліджуваних чоловіків (по відношенню до загальної вибірки досліджуваних), так і тим чинником, що певна частина жінок, за нашими даними, вже мала досвід участі в дистанційних навчальних курсах та могла спиратися на отриманий досвід, що покращив результати навчання. В будь-якому разі, факт різниці в продуктивності навчання під час інтернет-тренінгів, що пояснюється можливими гендерними відмінностями досліджуваних, повинен бути перевірений в інших дослідженнях з більшою кількістю досліджуваних, особливо чоловіків.

Аналіз даних показує, що однозначних кореляцій між ефективністю дистанційного навчання та належністю до тих або інших вікових груп виявлено не було. Незважаючи на розповсюджені точки зору, за якими представники у віці 31-50 років та більш старшого віку можуть характеризуватися тим або іншим ступенем ригідності мислення та занадто зафіксованих когнітивно-поведінкових шаблонів, коли зміни у сприйнятті різних аспектів дійсності, мисленні, поведінкових патернах нерідко гальмуються, у результатах дослідження відповідні позиції не підтверджуються: представники різних вікових груп здатні досягати продуктивних результатів навчання в інтернет-тренінгу. Вірогідно, мова в

даному випадку йде про психологічні особливості не навчання взагалі, а саме дистанційного навчання, що здійснюється через мережу Інтернет та має, як вже зазначалося, свою характерну специфіку. Зокрема, одними з таких особливостей можуть бути чинник перебування учасників інтернет-тренінгу у зручних та комфортних для себе умовах «особистої зони комфорту» (вдома, на роботі тощо) під час навчання, та чинник відносно ліберального ставлення до часу у виконанні цих завдань, що позиціонується в наявних інструкціях.

Таким чином, є певні підстави вважати інтернет-тренінги такою інноваційною навчальною технологією, що може результативно застосовуватися з представниками майже будь-яких вікових груп, починаючи, як мінімум, з людей юнацького віку, а завершуючи людьми зрілого віку (від 50 років і старше).

Слід відзначити виражену тенденцію зниження дисперсії у результатах дослідження серед представників всіх вікових груп за всіма методиками дослідження.

За отриманими результатами дослідження є підстави зробити наступні висновки: не виявлені значимі залежності між продуктивністю навчання в інтернет-тренінгах та рівнем освіти його учасників. Різні методики дослідження з тих, що були застосовані, показують різні, іноді протилежні тенденції по відношенню до представників різних рівнів освіти. Разом з тим, деякі тенденції з тих, що були виявлені раніше, присутні і зараз:

1) це, по-перше, продуктивність змін у комунікативній компетентності, що продемонстровано у результатах всіх чотирьох методик дослідження;

2) і, по-друге, це загальне зменшення дисперсії, що також продемонстровано за всіма методиками.

Отже, розповсюджена в деяких наукових і педагогічних колах думка про те, що для ефективного виконання тих або інших завдань дистанційного або будь-якого навчального курсу необхідно мати певний освітній рівень, в нашому дослідженні не знаходить свого підтвердження. У всякому випадку, навіть для ефективного виконання завдань у контексті інтернет-тренінгу з комунікативної компетентності та успішності спілкування, зокрема з саморефлексії та моделювання власних когнітивно-поведінкових стратегій, немає необхідності мати високий освітній рівень.

З іншого боку, можна припустити, що саме ті користувачі мережі Інтернет з будь-яким освітнім рівнем, що мають відповідну стійку мотивацію та здатні виконувати завдання інтернет-тренінгу, стали його учасниками, які повністю пройшли весь дистанційний навчальний курс.

Слід констатувати наявність певних кореляцій у продуктивності навчання в інтернет-тренінгу з місцем проживання досліджуваних: дещо кращі результати отримані у мешканців міст-мільйонників та міст по відношенню до представників з інших типів населених пунктів. Вірогідно, такі результати слід пояснити культурально детермінованими особливостями

мислення досліджуваних, адже деякі завдання інтернет-тренінгу, як і загальні здібності оперування інформацією з електронних джерел та роботи з комп'ютерним інтерфейсом, можуть бути більш адаптованими саме для мешканців більш або менш великих міст, більшою мірою схильних до освоєння сучасних комп'ютерних технологій і технологій інноваційного навчання.

Разом з тим, слід відзначити, що досліджуваних з селищ, селищ міського типу, районних і обласних центрів було недостатньо для того, щоб зробити репрезентативні висновки по відношенню до відповідних аудиторій вибірки. Вважаємо, що в майбутніх дослідженнях слід посилити набір учасників дистанційних навчальних курсів, що мешкають у зазначених місцях, щоб більшою мірою охопити вказані аудиторії та зробити більш репрезентативні висновки.

В результаті отримання даних дослідження був здійснений їхній математичний аналіз на основі використання програмного пакету «SPSS». Результати математичної обробки даних показані у табл. 5.3.

Таблиця 5.3

Математична обробка отриманих на початку інтернет-тренінгу та після його завершення результатів за всіма тестами

Reliability

Notes

Cases Used		Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.
Syntax		RELIABILITY /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=GUTTMAN /STATISTICS=CORR /SUMMARY=MEANS VARIANCE COV CORR.
Resources	Processor Time	00:00:00,000
	Elapsed Time	00:00:00,002

Таблиця 5.3 (продовження)

Математична обробка отриманих на початку інтернет-тренінгу та після його завершення результатів за всіма тестами

Scale: ALL VARIABLES

Lambda	1	,682
	2	,979
	3	,910
	4	,920
	5	,996
	6	.
N of Items		4

		Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum
Item Means	Part 1	10,275	3,459	17,092	13,633	4,941
	Part 2	13,779	13,657	13,900	,243	1,018
	Both Parts	12,027	3,459	17,092	13,633	4,941
Item Variances	Part 1	6,847	,122	13,573	13,450	110,951
	Part 2	13,244	9,680	16,808	7,128	1,736
	Both Parts	10,046	,122	16,808	16,685	137,395
Inter-Item Covariances	Part 1	1,289	1,289	1,289	,000	1,000
	Part 2	12,755	12,755	12,755	,000	1,000
	Both Parts	7,189	1,088	15,104	14,016	13,880
Inter-Item Correlations	Part 1	1,000	1,000	1,000	,000	1,000
	Part 2	1,000	1,000	1,000	,000	1,000
	Both Parts	1,000	1,000	1,000	,000	1,000

a. The items are: «Регулювання конфліктів» (шкала співробітництва), «Оцінка рівня комунікабельності» В.Ф. Ряховського.

b. The items are: «Рівень конфліктності особистості» – дисперсія, тест комунікативних вмінь Міхельсона (шкала впевненої поведінки) – дисперсія.

Підсумовуючи, слід відзначити, що серед представників наявної вибірки учасників інтернет-тренінгу з комунікативної компетентності та успішного спілкування можна констатувати наявність значимих змін у комунікативній компетентності досліджуваних між початком навчання у дистанційному навчальному курсі та після його завершення. Показники різних методик дослідження, що відповідають за комунікативну компетентність, за час участі в інтернет-тренінгу у більшості учасників покращились. Є підстави зробити висновок про продуктивність використаних інноваційних навчальних технологій, що забезпечують дистанційне групове навчання на основі застосування електронних комунікативних і мультимедійних можливостей мережі Інтернет.

В результаті дослідження було показано, що інтернет-тренінги як навчальна технологія (або комплекс задіяних разом навчальних технологій) є однією з найбільш актуальних і перспективних для дистанційного навчання, що здійснюється віддалено з використанням електронних мереж і сучасних

мультимедійних технологій. Організація продуктивного дистанційного групового навчання та психологічної групової роботи з використанням технологій мережі Інтернет є можливою і при задіюванні певних чинників достатньо зручною.

Зокрема, інтернет-тренінг з комунікативної компетентності та успішного спілкування, що базується на концептуальних засадах ефективності дистанційного навчання, виявив ефективність як інноваційний інструмент здійснення групової психологічної та навчальної роботи у мережі Інтернет, довів перспективи свого використання у психологічній і педагогічній практиках, розкрив напрямки подальшого розвитку та вдосконалення відповідних навчальних, розвивальних і терапевтичних технологій.

Слід вважати, що дистанційне навчання, яке здійснюється у форматі інтернет-тренінгів, є продуктивним і зручним інструментом сучасних психології та педагогіки, має значні подальші перспективи як у дослідницькому, так і у прикладному планах. До перспективних напрямків подальших досліджень доцільно додати розширення тематичного спрямування інтернет-тренінгів (наприклад, інтернет-тренінги для розвитку емоційного модусу інтелекту, креативності, для профілактики стресових станів, для гармонізації сімейних стосунків і т.п.), подальше підвищення ролі мультимедійних технологій (зокрема, відео- та аудіозаписи теоретичного матеріалу та практичних завдань, візуальне та аудіальне онлайн-спілкування учасників з ведучим інтернет-тренінгу і між собою) тощо.

Розділ 6. ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СТВОРЕННЯ ВІРТУАЛЬНОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУ ДОРΟΣЛИХ

6.1. Психологічні підходи до розробки моделі респондента, мотивованого брати участь у дистанційних навчальних курсах

До цього часу модель респондента дистанційних навчальних курсів, а особливо вплив мотивації респондента на дистанційне навчання, було досліджено вкрай мало. Дистанційне навчання та інтернет-тренінги набувають все більшої популярності та практичного значення у світі та нашій країні, а отже, постає питання дослідження психологічної специфіки учасників такого навчання та особливостей їхньої мотивації.

Існує нагальна необхідність дослідити основні психологічні підходи до розробки моделі респондента, що надасть змогу визначати та враховувати їхню специфіку при розробці та використанні власної моделі респондента дистанційних навчальних курсів. Особливої актуальності набуває в зв'язку з цим питання ефективності дистанційного навчання, і саме дослідження моделі респондента, вмотивованого брати участь у дистанційних навчальних курсах, надасть шляхи та можливості вирішити дану проблему.

Виявлення психологічної специфіки моделі респондента дозволить визначати складові мотивації учасників, а також спрямування до навчання на відповідних курсах для досягнення тих або інших цілей.

Застосування розробленої моделі респондента відкриває широкий спектр прикладних можливостей, таких як: підвищення ефективності навчальних проектів в мережі Інтернет; врахування психологічної специфіки учасників навчання, врахування їхніх можливостей; адаптація дистанційних навчальних курсів до слухачів; впровадження індивідуалізованого та динамічного навчання; оптимізація проведення психологічних досліджень; управління рівнем мотивації тощо.

В своїй новій праці, присвяченій освіті в цифрову епоху, “Teaching in a digital age. Guidelines for designing teaching and learning for a digital age”, Тоні Бейтс наголошує, що в розвинених країнах вищі громадські навчальні заклади репрезентують соціально-економічне та культурне розмаїття у суспільстві. В епоху, коли економічний розвиток тісно пов'язаний з рівнем освіти, мета зараз - привести якомога більше студентів якомога ближче до стандартів, що вимагаються, а не зосереджуватись виключно на потреби найбільш здібних студентів. Це означає пошук шляхів надання допомоги дуже широкому спектру студентів з дуже різними рівнями здібностей та/або знань для досягнення успіху. Різноманітність студентів - можливо, найбільша серед усіх проблем з тих, з якими вчителі та викладачі стикаються в цифрову епоху.

Поєднання гарного дизайну та належного використання технологій значно полегшить персоналізацію навчання, що дозволяє, наприклад, для різних студентів працювати на різних швидкостях, і фокусує навчання на

студентських специфічних інтересах і потребах, забезпечуючи тим самим взаємодію та мотивацію для широкого кола студентів. Важливий крок для інструкторів – дізнатись про ті відмінності своїх учнів, які найбільш важливі для проектування навчання і освіти в цифрову епоху. Розуміння мотивації студентів, їх очікувань від курсу чи програми повинні також впливати на конструкцію курсу або програми. Для академічної освіти часто буває необхідно знайти шляхи для просування учнів, чий підхід до навчання обумовлений зовнішніми нагородами, такими як ступені та кваліфікації. В той же час потенційні студенти вже з кваліфікацією та гарною роботою можуть не хотіти працювати у заздальгідь визначених курсах, але їм можуть знадобитись певні області знань з існуючих курсів, адаптованих для задоволення їхніх потреб. Також важливо мати уявлення, чому студенти можуть обрати ваш курс або програму, і що вони сподіваються отримати з нього (Bates, 2005, 2011, 2013, 2014, 2015).

Контексти, цілі учнів, їх рівень знань і навичок є одними з найважливіших чинників, які повинні впливати на дизайн викладання. Для деяких інструкторів інші характеристики учнів, такі як стилі навчання, гендерні відмінності або культурне оточення, можуть бути більш важливими, залежно від контексту (Bates, 2015). І саме вирішити ці проблеми та завдання допоможе розробка моделі респондента дистанційних навчальних курсів і врахування до свідку та вже існуючих напрацювань з цього напрямку.

Аналізуючи дослідження С.І. Шукліна, знаходимо, що важливою психологічною специфікою моделі респондента дистанційних навчальних курсів є рівень мотивації. Стверджується, що здебільшого основним мотивом навчання дорослих є професійне зростання, розвиток власної компетенції, навичок і вмій. Респондент бажає одержати більше практичних умінь, оскільки діяльність фахівця аж ніяк не зводиться до лекцій, семінарів чи навіть розв'язання задач. Крім цього, учень і фахівець мають різну відповідальність.

Тому потрібно спробувати подолати ці труднощі у віртуальному освітньому середовищі, застосовуючи віртуальні технології навчання, до яких відносяться цифрові освітні ресурси (навчальні електронні видання, комп'ютерні навчальні системи, мультимедійні аудіо-і-відео-навчальні матеріали, системи віртуальної реальності, доступ та практична робота на різноманітному віртуальному обладнанні та ін.) (Шуклин, 2010).

В свою чергу, В.Й. Цап, досліджуючи віртуальне освітнє середовище, дійшов висновку, що у випадку побудови віртуального освітнього середовища на основі інтелектуальних навчальних систем для здійснення адаптації до учня, необхідно розробити модель респондента, що є інформаційною базою (підґрунтям) для прийняття рішення про педагогічний вплив. На його думку стійка мотивація навчальної пізнавальної діяльності й використання методів ефективного зворотного зв'язку, організація взаємодії викладача та респондента (особливо тому, що вони фізично розділені відстанню) впливають на ефективність навчання на відстані (Цап, 2012).

А.В. Кукаркін акцентує увагу на необхідності адаптації системи навчання і зазначає, що різні учні можуть успішно вчитися та досягати високих результатів у навчанні, незважаючи на відмінності типу вищої нервової діяльності, темпераменту тощо. Але учні будуть робити це кожен своїм притаманним йому способом, тому методика і стиль викладання повинні відповідати уподобанням респондента. Якщо система навчання враховує індивідуальні особливості, то це означає її адаптоване ставлення до респондента, а не тільки цілеспрямоване до того, кого навчають (Максименко, 2009; Кукаркин, 2006).

Специфікою середовищного підходу, одним з авторів якого є М.Ю. Айбазова, виявляється відсутність прямого тиску на респондента завдяки більш тонкому впливу середовища не тільки на свідомому, але й на підсвідомому рівні. Внаслідок цього з'являється можливість зробити процес навчання безперервним і подолати його вимушену дискретність. Він також формує здатність орієнтуватися в зростаючому інформаційному просторі. Також середовищний підхід включає респондента як суб'єкта в освітній процес, використовуючи весь арсенал педагогічних засобів (Айбазова 2011; Цап, 2012; Кукаркин, 2006).

У дослідженні Н.З. Алієвої специфікою моделі респондента є її базування на активно-самостійній роботі респондента та навчальних програм, що здійснюються через віртуальний освітній простір (Алиева, 2008). Віртуальний освітній процес спрямований на розвиток інтелектуального, особистісного, загальнокультурного та професійного потенціалу респондента в обраних ним галузях протягом всього життя. Віртуальне освітнє середовище збудоване респондентом, - це взаємозв'язок його внутрішнього світу з навколишнім зовнішнім світом у таких сферах як: інтелектуальна, емоційно-образна, культурна, історична, соціальна та інших. Дане середовище постійно розширюється. І цей процес відбувається в діяльності учня, який використовує свої фізичні дані, органи чуття, емоційно-образні та інтелектуальні здібності (Алиева, 2008).

До пізнання зовнішнього світу додається рефлексивна діяльність, що активізує діяльність усвідомлення власних дій, станів, змін. Віртуальний освітній простір забезпечує взаємодію з базовими знаннями, що потрібно засвоїти та дає свободу для самовиразу (Цап, 2012; Алиева, 2008). І модель навчання, що заснована на віртуальних технологіях, передбачає інтерактивне управління освоєнням знань (Задоя, 2007).

Компетентнісний підхід відрізняється моделлю навчання, що описується чотирма рівнями розвитку компетентності. Людина за цією моделлю зазвичай проходить наступні етапи (критерії) їхнього засвоєння: неусвідомленої некомпетентності – відсутність усвідомлення власного невміння та/або відсутності знань; усвідомленої некомпетентності – присутність усвідомлення власного невміння та/або відсутності знань; усвідомленої компетентності – присутність усвідомлення власного вміння та/або наявності знань;

неусвідомленої компетентності – відсутність усвідомлення власного вміння та/або наявності знань (Назар, 2013).

Розробниками метакогнітивного підходу є А.В. Карпов, І.М. Скитяєва. До специфічних критеріїв моделі респондента тут відносять такі: 1) при формуванні метакогнітивної поведінки особливе значення має послідовність і системність навчальних впливів, 2) при формуванні метакогнітивних стратегій необхідно враховувати нерівномірність і гетерохронність їх засвоєння, закріплення та генералізації, 3) ефективність формування метакогнітивних стратегій багато в чому залежить від включеності суб'єкта в індивідуальну або спільну діяльність, 4) межі навчальної дії повинні задаватися в першу чергу генетично детермінованим рівнем розвитку функцій рефлексій суб'єкта (Карпов, 2005).

Інший розробник метакогнітивного підходу, К. Dirkes, виділяє дещо інші критерії: максимальна вербалізація та рефлектування процесу навчання; врахування при формуванні метакогнітивних навичок загальної пізнавальної спрямованості суб'єкта; включення метакогнітивних дискусій у навчальний контекст; підбір і підсумковий вибір оптимальних для даного завдання стратегій мислення тощо (Карпов, 2005; Смульсон, 2003).

Специфікою мотиваційно-смиислового підходу при побудові моделі респондента, який досліджував П.П. Дітюк, є концептуалізація у наявних та можливих мотивах і смислах його поведінки чи діяльності. Критеріями моделі можуть виступати орієнтація на досягнення мети чи занурення у наявний процес, змістовне чи формальне (або демонстративне) спрямування, модальність мотивів респондента (прагнення до чогось позитивного чи уникнення від негативного) (Дітюк 2006; Дітюк, 2009).

Умовно відповідний підхід можливо уявити у форматі 3D-моделі, що дозволяє використовувати при описі та розробці моделі респондента одразу три координати, в результаті чого виділяються такі моделі, що характеризуються:

- змістовною орієнтацією до мети;
- змістовною орієнтацією від антимети;
- формальною орієнтацією до мети;
- формальною орієнтацією від антимети;
- мотивуючою процесною орієнтацією,
- демотивуючою процесною орієнтацією,
- мотивуючою демонстративною орієнтацією,
- демотивуючою демонстративною орієнтацією (Карпов, 2005).

Задачний підхід характеризує систему запланованих цілей, тісно пов'язану з системою дій, що ведуть до здійснення відповідних цілей; навчальні задачі виступають чинником, що викликають ці дії. Виділяють наступні стадії здійснення задачного підходу: пошук засобів розв'язання, опанування засобами розв'язання і власне розв'язання задачі.

Специфіка задачного підходу полягає в зміні акценту з репродуктивної діяльності, спрямованої на оволодіння уміннями діяти за шаблоном, на

накопичення досвіду розв'язування мисленнєвих задач і творчу діяльність (Слюсаренко).

В описі моделі респондента критерії задачного підходу можуть бути виділені, зокрема, на ґрунті 1) охоплення різних рівнів учбових цілей у пізнавальному просторі, або варіативності рівнів навченості, 2) алгоритму учбових дій, або поетапного зростання складності мисленнєвої діяльності, та 3) закономірностей і правил диференційованого навчання (Карпов, 2005).

1) При побудові моделі респондента задачний підхід на ґрунті охоплення різних рівнів учбових цілей у пізнавальному просторі спирається на наступні рівні: знання, розуміння, використання, аналіз, синтез та оцінка (Аствацатуров, 2011).

2) Задачний підхід описує наступні рівні на ґрунті алгоритму учбових дій, або поетапного зростання складності мисленнєвої діяльності: завдання, що вимагають мнемічного відтворення інформації; завдання, що вимагають простих розумових операцій з інформацією; завдання, що вимагають складних розумових операцій з інформацією; завдання, що вимагають опрацювання і повідомлення опрацьованої інформації; завдання, що вимагають творчого мислення (потребують інтелектуальної самостійності) (Машбиц, 1988).

3) Задачний підхід на ґрунті закономірностей і правил диференційованого навчання характеризується наступними складовими: повнота; наявність ключових завдань; зв'язність; зростання складності на кожному рівні; цільова орієнтація; цільова достатність; гнучкість; психологічна комфортність (врахування наявності різних типів темпераменту, типів мислення, видів пам'яті тощо у тих, хто навчається, для надання їм можливостей там, де це можливо, обирати найбільш відповідний для себе спосіб навчання теоретичним відомостям і розв'язання навчальних завдань) (Назар, 2010).

Специфіка психоемотивного підходу це використання критеріїв емоційного реагування людини – конкретно-контекстуального або загально-життєвого. Для побудови моделі респондента критеріями тут можуть виступати: екстраверсія-інтроверсія; когнітивний дисонанс (позитивне переживання з'являється в результаті відсутності перешкод у здійсненні плану дій, тоді як негативне – у разі їхньої наявності); забарвленість емоційного фону; «вау-ефект» тощо.

Особистісний підхід до розкриття моделі респонденту ґрунтується на таких чинниках, як надання тим, хто навчається, можливостей вибору, орієнтація на їхню самостійність, забезпечення умов для самопізнання та самовивчення, співпраця того, хто навчає, і того, хто навчається, забезпечення здійснення можливостей смислоутворення, самовизначення і саморозвитку. Основними критеріями побудови моделі респондента у даному підході виступають наступні:

- ✓ формування ціннісної визначеності та ціннісної толерантності;
- ✓ формування конвергентного і дивергентного мислення, пошукової активності, здібностей до творчості;
- ✓ формування самосвідомості, позитивної Я-концепції;

- ✓ формування самостійності;
- ✓ формування здібності до кооперації, співвідношення власних інтересів з інтересами інших людей, визнання цінності особистісної унікальності кожної людини (Афанасьева, 2001; Цап, 2012).

Актуальною в зв'язку з розвитком віртуального освітнього середовища і поширенням дистанційних навчальних курсів є модель респондента інтернет-тренінгів з комунікативної компетентності (розробник – М.М. Назар). Важливими критеріями в ній виступають: міра співвідношення обраного вибору навчальній меті, тобто меті навчальної системи; відмінності між станами (властивостями, процесами) респондента на момент перед початком інтернет-тренінгу та після його закінчення; виконання різнопланових завдань, що включають самоаналіз, саморефлексію, самомоделювання та самопроектування, зворотний зв'язок на самого себе тощо; контроль і перевірка успішності здійсненого навчання критеріальним знанням, умінням і навичкам (Карпов, 2005).

На основі даної моделі лабораторією сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України запущено дистанційний навчальний курс М.М. Назара «Тренінг комунікативної компетентності та успішного спілкування» в Інтернеті, під загальним керівництвом М.Л. Смульсон (доступний за електронною адресою <http://moodle.newlearning.org.ua>).

Діяльнісний підхід у розробці моделі респондента ґрунтується на принциповому положенні про те, що психіка людини нерозривно пов'язана з її діяльністю та діяльністю обумовлена. При цьому діяльність розуміється як навмисна активність людини, що проявляється в процесі її взаємодії з навколишнім світом і полягає у вирішенні життєво важливих завдань, які визначають існування і розвиток людини. Знання у навчанні повинні не протиставлятися вмінням, а розглядатися як їх складова; знання не можуть бути ані засвоєні, ані збережені поза діями того, хто навчається.

Діяльність, що формується, піддається аналізу з метою визначення її вмісту, тобто таких, що входять в її склад, процедур (завдань), дій і операцій, а також понятійного апарату, необхідного для усвідомленого виконання діяльності, що формується.

Специфікою діяльнісного підходу є мета організації такого навчання, при якому людина, яка навчається: сама формулює проблему, сама знаходить її розв'язання, здійснює розв'язання та самоконтролює правильність (точність) цього рішення (Теплохова).

Необхідно визначитися з поняттями, що використовуються. *Респондент* є учасником психологічного, соціологічного тощо дослідження або навчальної програми чи курсу, який виступає в ролі учня та/або опитуваного. Таким чином, поняття респондента виявляється таким, що стосується достатньо широкої сфери явищ, які відносяться, з одного боку, до наукової психології та інших галузей наукового знання, з іншого – до конкретних практичних ситуацій

навчання і задіяних у них каталогів впливів, що керують навчанням (Назар, 2013).

Модель респондента – спрощене уявлення індивідуума, який є реальним і унікальним або репрезентує певну групу чи вибірку індивідуумів, з певними наявними властивостями, станами та процесами, що протікають в ньому (них) (Назар, Мещеряков, 2013).

Мотивація учасників дистанційних навчальних курсів – це їхнє спрямування до навчання на відповідних курсах для досягнення тих або інших цілей, а саме:

- напрацювання певних навичок, бажаних або необхідних для тих чи інших життєвих контекстів;
- розвиток задатків та здібностей;
- отримання знань;
- отримання освіти;
- підвищення рівня самооцінки та самоповаги;
- особистісні зміни;
- отримання диплому, сертифікату тощо про проходження навчання або участь у ньому;
- зростання кваліфікації та компетентності;
- саморозвиток, самовдосконалення;
- розширення кола спілкування;
- розширення кар'єрних перспектив;
- отримання задоволення від навчання (Мещеряков, Назар, 2014).

Мотивація розробки та створення віртуального освітнього середовища відноситься до авторів інтернет-тренінгів, вебінарів, онлайн-конференцій тощо, до ведучих та тьюторів дистанційних навчальних курсів, до програмістів, веб-дизайнерів, менеджерів різного плану та інших спеціалістів, які приймають участь у розвитку та обслуговуванні віртуального освітнього середовища, різних його функцій на напрямків (Мещеряков, Назар, 2014).

Підсумовуючи огляд сучасних психологічних досліджень моделі респондента та враховуючи їхню специфіку, можна спрогнозувати зростання застосування наявних та нових моделей респондента в онлайн-проектах та підсилення впливу на загальну ефективність їхнього практичного використання, зокрема мотивацію до навчання дистанційними курсами.

Прикладні можливості застосування моделі розробленої моделі респондента, мотивованого до участі у дистанційних навчальних курсів можуть бути такими:

- підвищення ефективності навчання;
- врахування специфічних і спеціальних можливостей та потреб слухачів;
- врахування психологічних особливостей респондентів;
- врахування поведінки та мотивів респондента;
- адаптація навчального курсу до учасників;

- впровадження індивідуалізованого навчання;
- впровадження динамічного навчання;
- аналіз рівня вмотивованості майбутніх і наявних учасників;
- управління мотивацією тих, хто навчається;
- контроль загальної та поточної готовності учасників;
- прогнозування результатів навчання (Мещеряков, Назар, 2014);
- якісний зворотній зв'язок, аналіз помилок та їх корекція (Цап, 2012);
- збереження і відображення повної і потрібної інформації про студента (Цап, 2012);
- попередження зриву учасників навчання;
- оптимізація проведення психологічних досліджень (Мещеряков, Назар, 2014).

Нами було проведено **експериментальне дослідження** – здійснення «Інтернет-тренінгу з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування» (автор – М.М. Назар) – було організоване на базі інтернет-сайту Лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України <http://moodle.newlearning.org.ua/>, з використанням системи дистанційного навчання Moodle. Емпіричний етап дослідження був розпочатий 1 березня 2014 року та тривав до 30 листопада 2014 року включно. На момент 30.10.2014, навчання в інтернет-тренінгу завершили 74 учасника. Серед учасників було 18 чоловіків та 56 жінок. На рис. 6.1-6.4 показані деякі групові критеріальні показники вибірки, значущі для аналізу результатів нашого дослідження.

Для дослідження використані такі діагностичні методики: тест «Визначення способів регулювання конфліктів» К. Томаса, тест «Оцінка рівня комунікабельності» В.Ф. Ряховського, тест «Рівень конфліктності особистості», тест комунікативних вмінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха), опитувальник на визначення окремих складових моделі респондента.

В тесті «Визначення способів регулювання конфліктів» К.Томас виділяє наступні способи регулювання конфліктів:

6. Суперництво (конкуренція);
7. Пристосування;
8. Компроміс;
9. Уникнення;
10. Співпраця.

В тесті «Оцінка рівня комунікабельності» отримані досліджуваним бали підсумовуються і з допомогою класифікатору визначається, до якої категорії людей належить досліджуваний.

В тесті «Рівня конфліктності особистості» певна сума балів характеризує рівень конфліктності особистості: чим менше балів, тим нижчий рівень конфліктності.

Тест комунікативних вмінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха) визначає рівень комунікативної компетентності і якості сформованості основних комунікативних вмінь. Даний тест є різновидом тестів досягнень, тобто побудований за типом завдання, в якого є правильна відповідь. У тесті передбачається деякий еталонний варіант поведінки, що відповідає компетентному, упевненому, партнерському стилю. Ступінь наближення до еталону можна визначити за числом правильних відповідей. Неправильні відповіді підрозділяються на неправильні "знизу" (залежні) та неправильні "зверху" (агресивні). Опитувальник містить опис 27 комунікативних ситуацій. До кожної ситуації пропонується 5 можливих варіантів поведінки.

Блоки вмінь, які досліджуються:

- уміння надавати і приймати знаки уваги (компліменти) від однолітків;
- реагування на справедливу критику;
- реагування на несправедливу критику;
- реагування на зачіпає, провокує поведінку з боку співрозмовника;
- уміння звернутися до однолітків з проханням;
- уміння відповісти відмовою на чужу прохання, сказати "ні";
- вміння самому надати співчуття, підтримку;
- вміння самому приймати співчуття і підтримку з боку однолітків;
- уміння вступити в контакт з іншою людиною, контактність;
- реагування на спробу вступити з тобою в контакт.

Компетентний спосіб спілкування, або комунікативна компетентність, описується в такому випадку як «...вміння вийти з будь-якої ситуації, не втративши ані граму внутрішньої свободи і в той же час не давши її втратити партнерові по спілкуванню» (Т. Гордон).

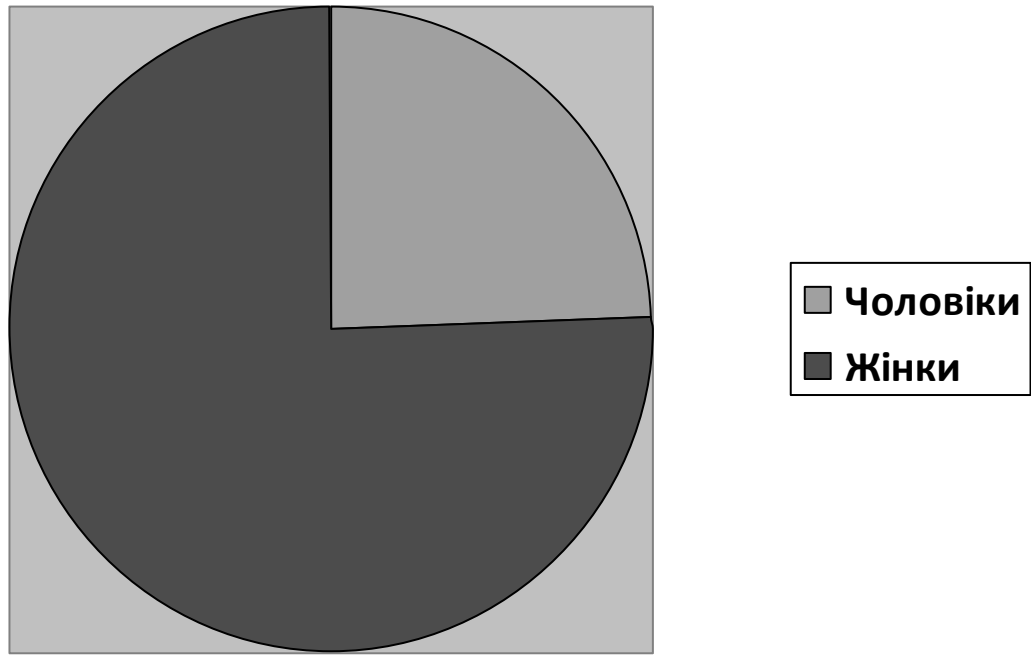


Рис. 6.1. Групи досліджуваних, виділені за гендерним критерієм

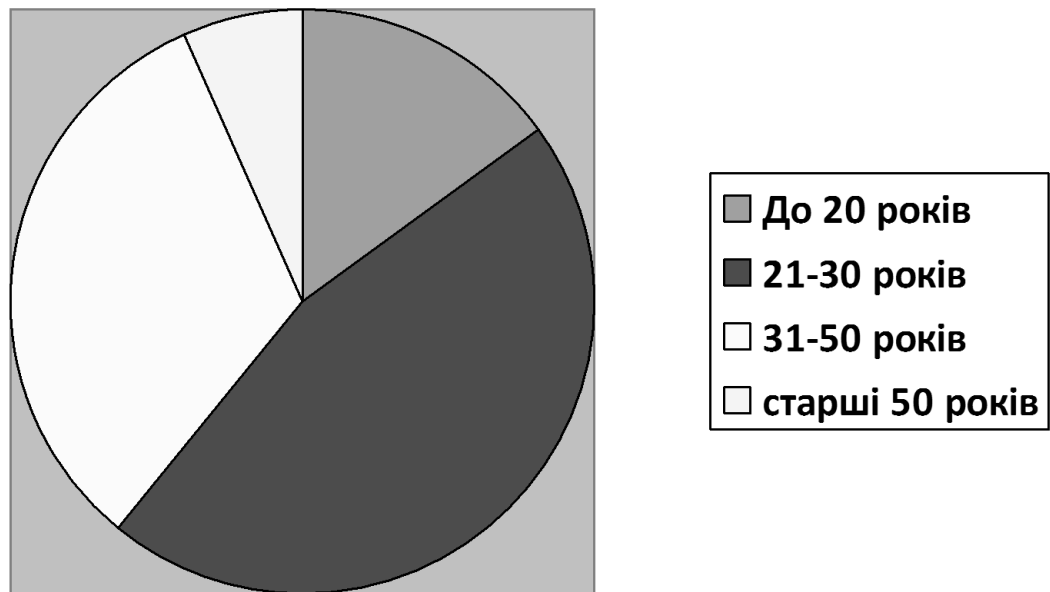


Рис. 6.2. Групи досліджуваних, виділені за віковим критерієм

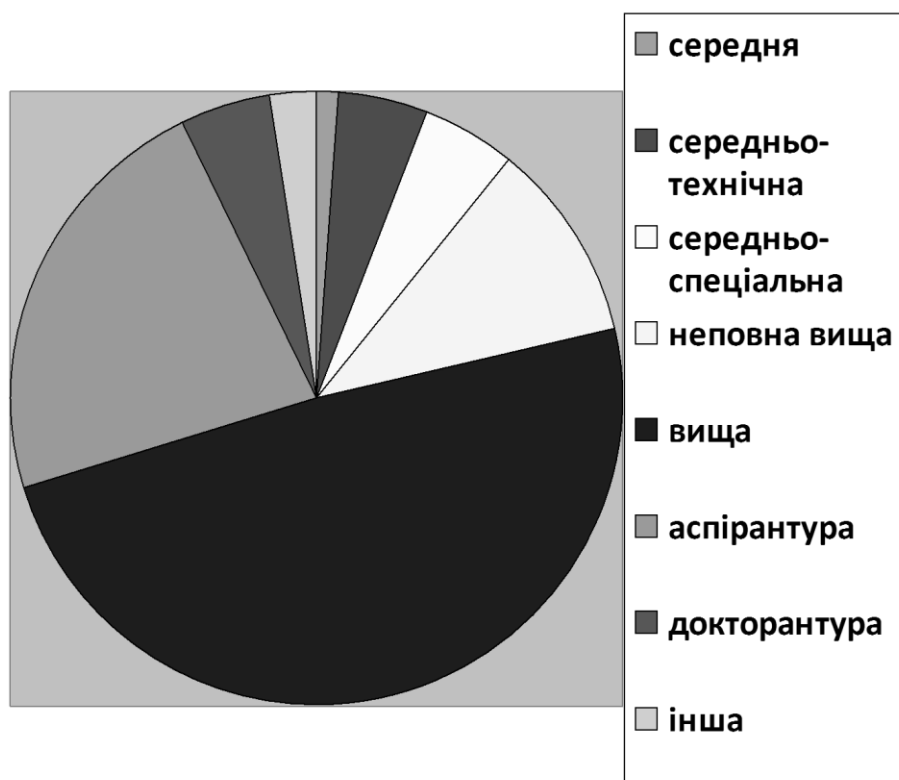


Рис. 6.3. Групи досліджуваних, виділені за отриманою освітою

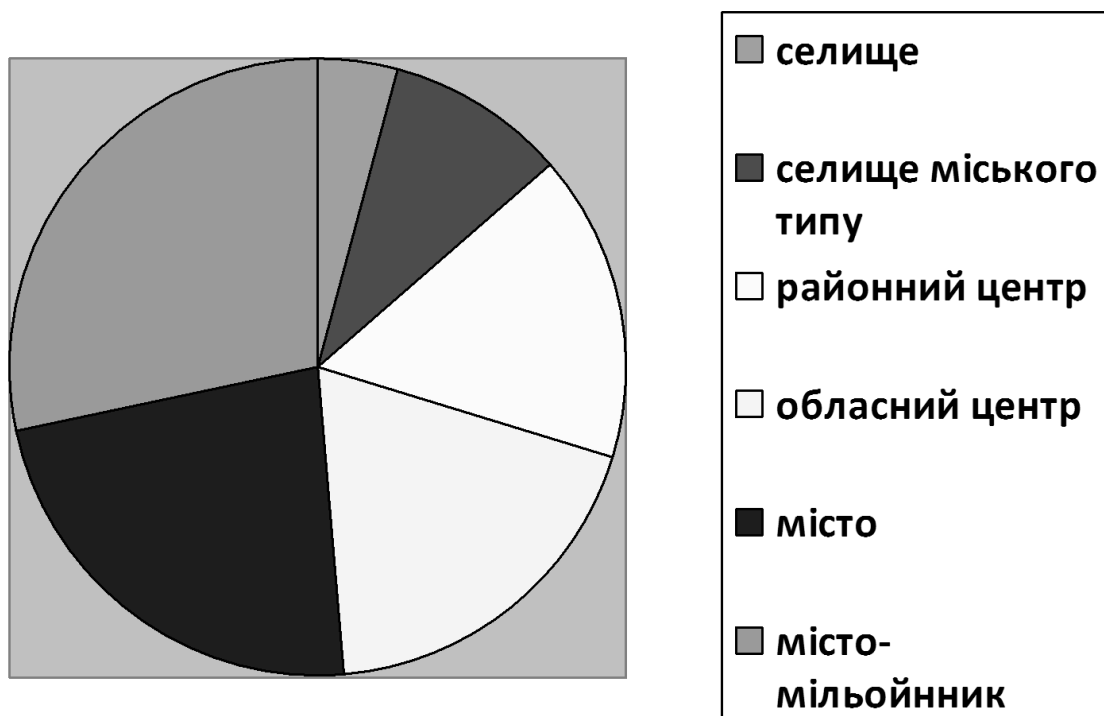


Рис. 6.4. Групи досліджуваних, виділені за критерієм місця проживання

Математична обробка отриманих результатів

Dendrogram

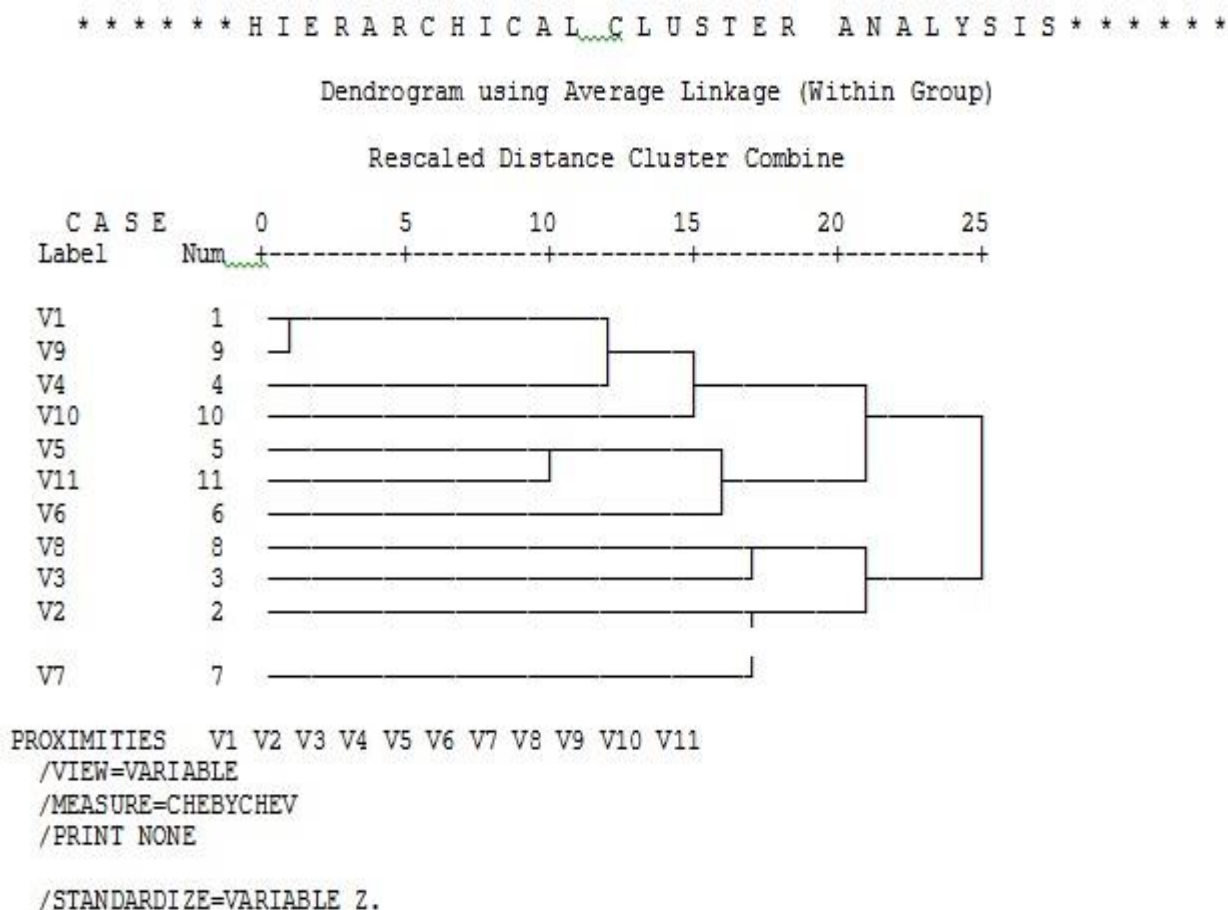


Рис. 6.5. Дендрограма з використанням кластерного аналізу за методом (Within Group) Rescaled Distance Cluster Combine

В результаті дослідження учасників «Інтернет-тренінгу з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування» (автор – М.М. Назар) було показано певну кореляцію між самооцінкою рівня вмотивованості на досягнення цілей та результатами тесту «Оцінка рівня комунікабельності», що підтверджує гіпотезу дослідження: комунікативна компетентність учасників дистанційних навчальних курсів на старті інтернет-навчання прямо корелює з їхньою початковою мотивацією брати участь у відповідних дистанційних навчальних курсів (див. рис. 6.5 і табл. 6.1).

Табл. 6.1. Кореляційний аналіз отриманих результатів
Correlation Matrix

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11
Correlation V1	1,000	-,323	-,306	,221	,043	,096	-,244	-,199	,509	,037	,234
V2	-,323	1,000	,140	-,153	-,139	,125	,140	,117	,363	,073	,015
V3	-,306	,140	1,000	,041	-,082	-,120	-,068	,151	-,180	-,301	-,442
V4	,221	-,153	,041	1,000	-,195	-,489	-,492	-,393	,066	,150	-,191
V5	,043	-,139	-,082	-,195	1,000	-,040	-,213	-,400	-,187	-,109	,304
V6	,096	,125	-,120	-,489	-,040	1,000	,169	-,170	,154	,033	,271
V7	-,244	,140	-,068	-,492	-,213	,169	1,000	-,069	,084	,023	-,030
V8	-,199	,117	,151	-,393	-,400	-,170	-,069	1,000	-,097	-,139	-,178
V9	,509	,363	-,180	,066	-,187	,154	,084	-,097	1,000	,130	,155
V10	,037	,073	-,301	,150	-,109	,033	,023	-,139	,130	1,000	,097
V11	,234	,015	-,442	-,191	,304	,271	-,030	-,178	,155	,097	1,000

Також виявлено слабкі кореляції між шкалами «співробітництво», «компроміс» та шкалою «компетентність» (комунікативна) за тестом Міхельсона. Виявлено слабкі кореляції між шкалами «суперництво», «компетентність» (комунікативна) тесту Міхельсона та самооцінкою рівня вмотивованості на досягнення цілей. В той же час виявлено слабку негативну кореляцію між шкалою «суперництво» та шкалами «компроміс», «уникнення» та «пристосування» за тестом Міхельсона. Майже немає кореляції між самооцінкою рівня вмотивованості на досягнення цілей та шкалою «пристосування» тесту Міхельсона. Таким чином, можна констатувати, що модель респондента учасників навчання в інтернет-тренінгу з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування (автор – М.М. Назар) має наступні особливості: учасникам властивий досить високий рівень мотивації до участі в тренінгу; у учасників майже відсутні звичні для них стилі реагування на ситуації, що потребують комунікацій між людьми, вони обирають таку поведінку, що їх ситуативно влаштовує на даному етапі; в учасників з переважно суперницьким стилем поведінки менше компромісної поведінки та вони менше вживають стилі уникнення й пристосування до різноконтекстуальних ситуацій.

Зважаючи на недостатньо значну кількість учасників серед вибірки досліджуваних та високу частку аспірантів, кандидатів і докторів наук серед них, результат дослідження повинен бути додатково перевірений в інших дослідженнях з більшою кількістю досліджуваних, особливо чоловіків.

Отже, після визначення основних психологічних підходів до розробки моделі респондента нами було виявлено психологічну специфіку кожного з них

і здійснено теоретичний аналіз. Крім того, було визначено поняття «модель респондента», «мотивація до участі у дистанційних навчальних курсах», «мотивація розробки та створення віртуального освітнього середовища». Означено та описано прикладні можливості застосування розробленої моделі респондента, мотивованого до участі у дистанційних навчальних курсах.

Аналіз результатів констатуючого дослідження з використанням методів математичної статистики та оцінка ефективності інтернет-тренінгів показали, що комунікативна компетентність учасників дистанційних навчальних курсів на старті інтернет-навчання прямо корелює з їхньою початковою мотивацією брати участь у відповідних дистанційних навчальних курсах.

6.2. Структура експертної системи для дистанційних курсів інтелектуального розвитку

Для аналізу можливостей удосконалення дистанційного навчання зупинимося на останніх статистичних даних про вплив та поширення віртуальної (e-learning) освіти в світі.

E-learning - (англ. E-learning, скорочення від англ. Electronic Learning) - система електронного навчання, навчання за допомогою інформаційних, електронних технологій (Вікіпедія).

Центр дослідження відкритих освітніх ресурсів - OER Research Hub - проект Відкритого університету Великобританії та Фонду Вільяма і Флори Хьюлетт, - опублікував результати дворічної роботи про вплив e-learning на сучасну освіту. OER - Open Educational Resources, відкриті освітні ресурси включають масові відкриті онлайн-курси та відкриті навчальні матеріали (іншими словами, безкоштовні і доступні для всіх) ресурси - уроки, підручники, курси, матеріали для вчителів (OER Evidence Report 2013-2014).

Дослідження проекту тривають вже два роки, вивчаючи веб-ресурси чотирьох освітніх секторів: середню школу, середню професійну освіту, вищу освіту та неформальну освіту. За цей час зусиллями 15 різних освітніх проектів було проведено 20 масових опитувань, які зібрали більше 6000 відповідей від учасників з США, Великобританії, Індії, Південної Африки, Австралії та Китаю.

Отже, отримані результати - у ключових цифрах:

- 70% користувачів обирають ресурс, що задовольняє їх індивідуальні потреби. Найпопулярніші чинники, що враховуються при виборі, це: досвідчений викладач / розробник курсу з престижного навчального закладу; докладний опис курсу і його цілей; використання інтерактивного контенту. Найпоширеніший вид відкритих освітніх веб-ресурсів - відео;
- 27,5% працівників освіти і 31,9% учнів стверджують, що відкриті веб-ресурси покращують результати тестування;
- 88,4% учнів стверджують, що на їх рішення використовувати веб-ресурси вплинула можливість навчатися безкоштовно;

- 31,5% користувачів кажуть, що відкриті освітні веб-ресурси – це можливість спробувати вивчити зміст програми вищої освіти до того, як прийняти рішення про проходження платного курсу;

- Тільки 18,5% користувачів стверджують, що не отримують достатньої підтримки від наставника/викладача в процесі онлайн-навчання. Найпопулярнішими техніками для самостійного закріплення матеріалу є: написання власних позначок, участь в онлайн-обговореннях, написання власних статей і матеріалів в особисті блоги.

Наступні аналітичні дані від освітнього ресурсу «Універсаріум» за останній рік (universarium.org). З'ясувалося, що найбільш затребуваними залишаються лекції економічної спрямованості. При цьому дослідження виявило ще один тренд в e-learning - зростання інтересу до вивчення мистецтва, а також до гуманітарних наук.

Програми фінансової і бізнес-тематик займають перші позиції у рейтингу «Універсаріум». Рекордсменом за кількістю слухачів став курс з управління особистими фінансами «Інвестиції в майбутнє», підготовлений Російським економічним університетом ім. Плеханова (РЕУ). На нього записалися більше 80 тис. осіб.

На другому місці - програма зі створення власної справи «Пошук і вибір бізнес-ідеї» від викладачів Московського держуніверситету ім. М.В.Ломоносова (МДУ), що зібрала понад 54 тис. осіб. Замикають першу трійку лекції з підприємництва від РЕУ, їх прослухали 37 тис. користувачів «Універсаріум».

Однак у топ-10 також потрапили лекції з мистецтва, точних і гуманітарних наук. Великий інтерес викликали курси з філософії та практичної електроніки від Балтійського федерального університету ім. Іммануїла Канта, кожен з яких зібрав понад 23 тис. слухачів.

Однак тільки невеликий відсоток проходять весь курс цілком, більшість воліє знайомитися з лекціями вибірково.

Всього 7,5% слухачів у середньому отримують сертифікати про закінчення навчання - для цього потрібно прослухати всі лекції, серйозно займатися самостійно, регулярно виконувати домашні і тестові завдання. Найпрацьовитішими серед учасників програм, які потрапили в топ-10, виявилися любителі математики - сертифікат отримали 14% студентів.

Дані вітчизняного освітнього ресурсу «Прометеус» (рис.6.1). (kse.org.ua) Таким чином, можна підсумувати, що дистанційний формат навчання набирає з кожним роком величезну популярність, але закінчує таку освіту в середньому тільки 15% від усіх учнів. Можна констатувати, що наведені вище цифри говорять як про неминучість поширення дистанційної освіти, так і про проблеми, з якими стикаються творці і слухачі курсів. (Tony Wan 2014, coursera.org)

Розподіл за віковими групами Курс: Історія України на Prometheus

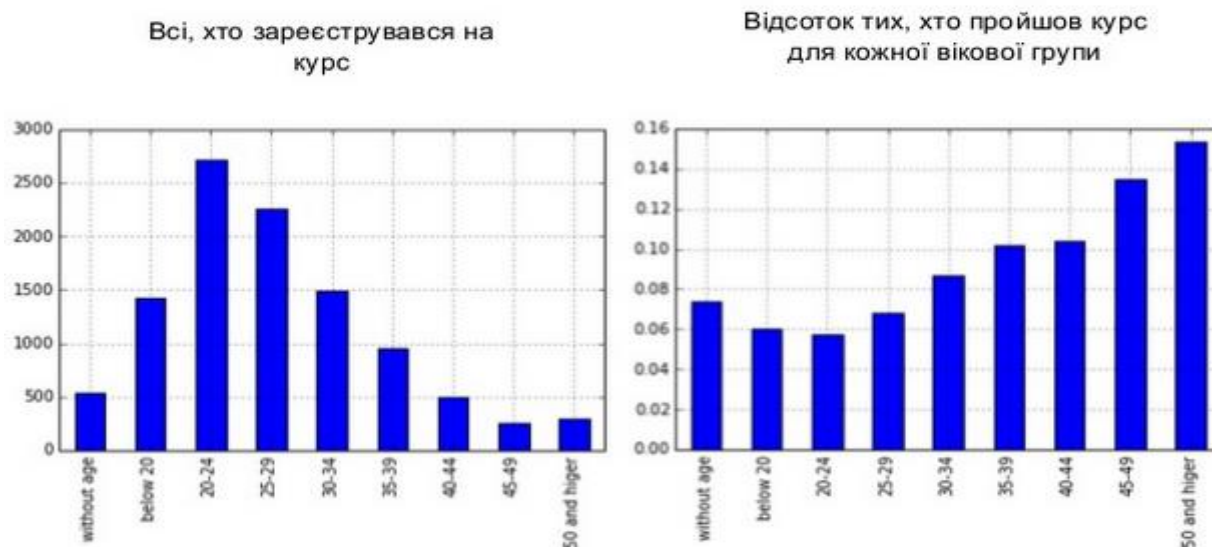


Рис.6.6. Дані про учасників освітнього ресурсу «Прометеус»

Як було зазначено у виступі Юнони Лотоцької на семінарі «Освітні інновації: ера онлайн» (kse.org.ua), якій проходив 20 лютого 2015 року у Києві KSE, за статистикою, зі 100% тих, хто починає дистанційне навчання до успішного його закінчення доходять не більше 15%. В ДК курсі «Психологія життєвої успішності» вдалось збільшити цей показник майже втричі, до 40%. (Ильина Ю.Н. 2007, 2010, 2011) – див.рис.6.7.

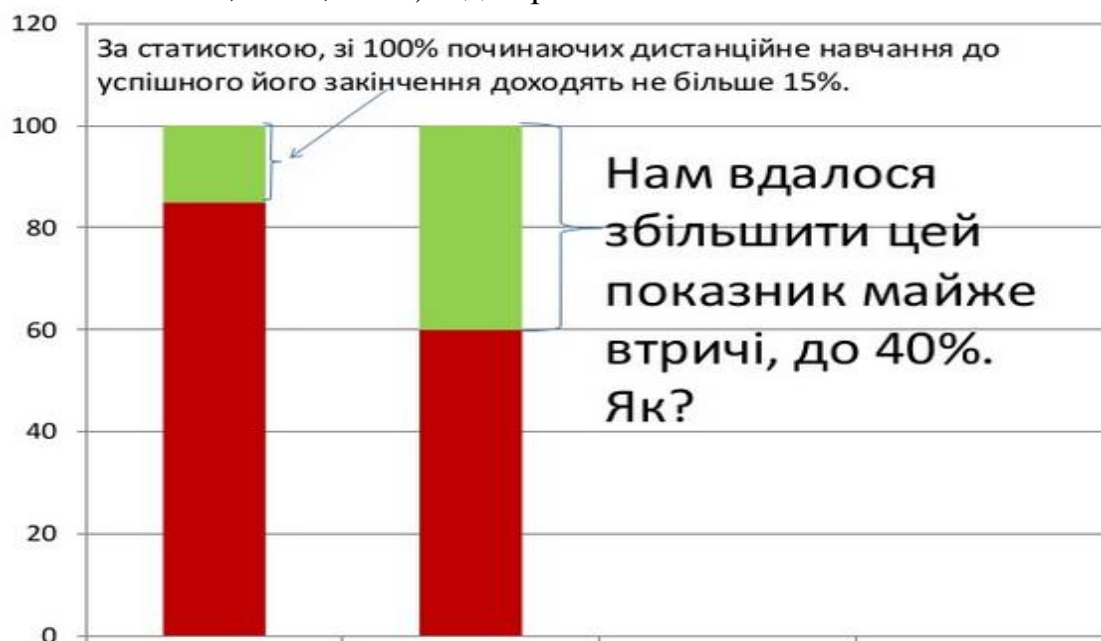


Рис.6.7. Результати проходження курсу «Психологія життєвої успішності»

Це свідчить про те, що наш досвід в розробці та реалізації дистанційних курсів може вивести формат дистанційного навчання на якісно новий рівень.

Використовуючи власний досвід реалізації дистанційних курсів, у цьому підрозділі пропонується варіант бачення структури експертної системи при написанні дистанційних курсів.

Перш за все, автори вважають правильним визначити поняття, щоб звузити рамки загальної теорії до конкретного питання. *Експертна система* (від англ. Expert system) - комп'ютерна система, здатна частково замінити фахівця-експерта у вирішенні проблемної ситуації (Філософія: енциклопедический словарь 2004)

Експертні системи можна класифікувати за типом розв'язуваної задачі:

- інтерпретація даних,
- діагностування,
- моніторинг,
- проектування,
- прогнозування,
- зведене планування,
- оптимізація,
- навчання,
- управління,
- ремонт,
- налагодження,

Таким чином, далі мова піде про внутрішню структуру експертної системи дистанційного курсу, яка використовується при дистанційній взаємодії учня і вчителя (*користувача курсів і тьютора*) для розвитку інтелекту дорослої людини.

Дистанційне навчання включає в себе всі притаманні навчальному процесу компоненти (цілі, зміст, методи, засоби навчання), реалізовані в діджитал (цифровому) середовищі. Завдання проектувальників системи - зробити це навчання максимально ефективним. Виходячи з цього, експертна система дистанційного курсу (ДК) повинна містити блоки (див. рис. 6.8).

Створюючи новий проект ДК, дуже важливо усвідомити цілі, які можуть бути різними, як у самого проекту, так і у тьютора, слухача курсу. А для того, що визначитися з цілями слухачів, необхідно описати профіль користувача, тобто профіль слухача, в маркетингу це називається «цільова аудиторія», в психології «модель учня» (див. розділ 6.1). Створивши цей профіль, зрозуміємо, що для такого слухача буде легким і о і зрозумілим, а що складним і може відштовхнути від навчання, чи є у них сторінка в Контакті, у Фейсбуці, або для них потрібно зробити форум прямо в ДК. Неоднозначне розуміння цілей проектувальника ДК з боку тьютора (у нашому випадку викладач, який бере участь у створенні, навчанні та контролі навчання в ДК) і у слухача курсів може призвести до розчарування в результаті, що в свою чергу призводить до втрати інтересу до ДК. Щоб уникнути цього, необхідно зробити опис цілей

проекту на кожному етапі проходження ДК, прописати стратегічні і тактичні цілі ДК. (Джеф Раскин, 2004)



Рис.6.8. Блоки експертної системи дистанційного курсу

Методи навчання в ДК. Обираються залежно від цілей курсу і звичного способу роботи викладача (Полат Е. С. 2006).

Пасивний метод – це форма взаємодії учнів і учителя, в якій учитель є основною дійовою особою і управляє ходом уроку, а учні виступають у ролі пасивних слухачів, підпорядкованих директивам учителя. Зв'язок учителя з учнями в пасивних уроках здійснюється за допомогою опитувань, самостійних, контрольних робіт, тестів і т.д. *Лекція* - найпоширеніший вид пасивного уроку. Цей вид уроку широко поширений у вузах, де навчаються дорослі, цілком сформовані люди, які мають чіткі цілі глибоко вивчати предмет.

Для реалізації такого курсу необхідні від автора якісні відеолекції та забезпечення контролю засвоєння матеріалу (тестування). Для реалізації якісного відео-контенту необхідно залучення професійного оператора,

монтажера і якісної техніки для зйомки відео, для тестування можна використовувати можливості системи, в якій інтегрується ДК, якщо їх недостатньо, то необхідно залучення програміста для програмування тестів.

Активний метод –це форма взаємодії учнів і вчителя, при якій учитель та учні взаємодіють один з одним в ході уроку й учні тут не пасивні слухачі, а активні учасники уроку. Якщо в пасивному уроці основною дійовою особою і менеджером уроку був учитель, то тут учитель і учні знаходяться на рівних правах. Якщо пасивні методи припускали авторитарний стиль взаємодії, то активні більше орієнтовані на демократичний стиль.

До завдань першого типу навчання додаються і можливо занадто великі діалоги тьютора зі слухачами, а оскільки, як правило, запитання задаються одні й ті ж, то необхідно реалізовувати (можливо програмно) відбір поширених питань та програмування автоматичних відповідей на них.

Інтерактивний метод. Інтерактивний («Inter» - це взаємний, «act» - діяти) - означає взаємодіяти, перебувати в режимі бесіди, діалогу з кимось. Іншими словами, на відміну від активних методів, інтерактивні орієнтовані на більш широку взаємодію учнів не лише з учителем, а й один з одним і на домінування активності учнів у процесі навчання. Місце вчителя в інтерактивних уроках зводиться до спрямування діяльності учнів на досягнення цілей уроку. Учитель також розробляє план уроку (зазвичай, це інтерактивні вправи та завдання, в ході виконання яких учень вивчає матеріал). Отже, основними складовими інтерактивних уроків є інтерактивні вправи та завдання, які виконуються учнями. Важлива відмінність інтерактивних вправ і завдань від активних в тому, що, виконуючи їх, учні не тільки і не стільки закріплюють вже вивчений матеріал, скільки вивчають новий.

До указаних проблем можна додати «неживі», завалені спамом форуми або групи в соціальних мережах для спілкування учнів з викладачами. Уникнути цього можливо, залучаючи адміністратора форуму або групи (можливо з самих же учасників) або проводячи вебінари, відеоконференції віртуальних класів, також можливе використання додатка Google Docs, Skype.

Методи контролю і стимулювання навчання. Вони можуть включати в себе тести, контрольні завдання, процедури нагородження, виявлення успішних, сертифікування учасників навчання і т.п. Як правило, процедури нагородження в ДК відсутні, іноді навіть немає сертифіката про закінчення, а також немає перевірки ефективності змін. Для вирішення цього завдання, можна, використовуючи ігротехніки, будувати роботу в ДК з урахуванням «заробітку» жетонів / фішок, вибудовувати рейтинги успішних і т.п. Або використовувати систему ADKAR. ADKAR - це аббревіатура, яка об'єднує п'ять чинників ефективності організаційних змін:

A - Awareness - Усвідомлення необхідності змін. Ефективні зміни можуть мати місце тільки у випадку, якщо автори і учасники курсу усвідомлюють їх необхідність.

D - Desire - Бажання реалізовувати заплановані зміни. Просто усвідомлення необхідності недостатньо для того, щоб почати реалізацію змін. Для цього необхідно ще й бажання.

K - Knowledge - Знання, необхідні для реалізації змін.

T – Technology (Технологія). Будь-які зміни вимагають наявності певних знань (технології) їх реалізації. Як наслідок, будь-які зміни вимагають навчання.

A-Ability - Здатність реалізовувати намічену технологію змін. Тільки знань не достатньо для реалізації технології, необхідно володіти відповідними здібностями. Наприклад, необхідно бути здатним подолати власні установки.

R - Reinforcement-Спонування до дій. Зміни повинні бути затребувані в суспільстві. ADKAR працює як добуток всіх перерахованих чинників. Ефективні зміни = A * D * K * A * R. Якщо хоча б один із чинників дорівнює нулю - весь добуток дорівнює нулю (intalev.ua)

Ще один передовий метод контролю - *автоматичне розпізнавання емоцій*. Такий висновок можна зробити на підставі експерименту, проведеного в Університеті штату Північна Кароліна. Під час проходження ДК особи студентів знімала веб-камера, відео з якої аналізувала система комп'ютерного зору, яка вміє розпізнавати вирази обличчя й емоції людини. На підставі цих даних комп'ютер може модифікувати стратегію навчання і давати цінний зворотний зв'язок для викладачів - замість того, щоб гадати, які частини уроку важкі для розуміння, а які навіюють нудьгу, тепер можна просто подивитися статистику. В експерименті брали участь 65 студентів. Розпізнавання виразів обличчя робилося за допомогою системи CERT, розробленої в Каліфорнійському університеті в Сан-Дієго на базі робіт психолога Пола Екмана. Рухи частин обличчя - брів, очей, губ - кодуються за допомогою системи кодування лицьових рухів, а потім на основі цієї інформації робляться припущення про характер емоцій, які відчуває людина. Дані, отримані автоматично, на 85% відсотків співпали з оцінками експертів, які так само аналізували емоції студентів на відео.

Переважаючі емоції (наснага, інтерес, азарт або навпаки - роздратування і пригніченість) під час уроку дозволяють досить точно передбачити результат тестування. У перспективі подібні системи зможуть подолати один з головних недоліків дистанційного навчання - відсутність зворотного зв'язку та індивідуального підходу до кожного студента.

Зміст ДК. Під змістом ДК мається на увазі:

1. Кількісний обсяг інформації; що подається.
2. Структура ДК, ієрархія та порядок подання інформації;
3. Наповнення ДК, тобто контент (відео, аудіо, файли для читання і т.д.)

Надлишок інформації на курсі, під впливом бажання зробити курс насиченим, в якому іноді важко зорієнтуватися, перевантажує його інформацією, тому наповнюючи курс інформацією, необхідно враховувати: швидкість читання, усвідомлення, відпрацювання навичок, читання додаткової літератури по темі, виходячи зі здорового глузду, розуміючи, що слухач

проходить навчання у вільний від решти обов'язків час. Знову ж велике навантаження на викладача, викликане значно більшою кількістю студентів у порівнянні з традиційним форматом навчання, може бути вирішене за допомогою автоматизації деяких процесів (перевірок, тестувань).

Засоби навчання. Засоби навчання, крім психолого-педагогічних (див. Машбиц, 1987), умовно розподілені на:

1. Програмні, починаючи від вибору платформи для реалізації ДК до розробок тестів, ігор та ін., написаних програмними кодами;

2. Технічні, де йдеться про те, на якому пристрої може вестися навчання (комп'ютер, планшет, мобільний телефон з функціями тачскріна);

3. Технологічні. Тут мається на увазі робота користувача, або *user's experience*, тобто досвід користувача.

Програмні засоби навчання ДК, а саме платформи, на базі яких можуть бути реалізовані ДК, проаналізовані далі з точки зору автоматизації процесів навчання, надано їх короткі характеристики, а також позначено, чи у вільному доступі ця платформа, або ж використання її платне. Це важливий чинник на ринку освіти - вільна доступність для викладачів.

Прометей, www.prometeus.ru

СДН (система дистанційного навчання) дозволяє автоматизувати весь навчальний цикл - від прийому заявок до позначки про видачу підсумкового сертифіката.

Має модульну архітектуру, тому легко розширюється, модернізується і масштабується. Дружній інтерфейс, гранична простота освоєння та експлуатації. Відсутність ліцензій на клієнтські місця. 10 видів тестів, можливість використання графіки та мультимедіа в тестах. Можливість побудови додаткових звітів силами спеціалістів замовника. Можливість об'єднання декількох систем в єдине освітнє середовище. Можливість інтеграції з кадровими, бухгалтерськими, інформаційними та ERP-системами. Невисокі вимоги до ресурсів сервера і клієнтських місць СДО. Установка стандартної СДО разом із системним ПЗ здійснюється протягом одного дня. Система платна.

ATutor, www.atutor.ca

СДН з відкритим програмним кодом, використовується для розробки та надання доступу до дистанційних курсів. До основних *переваг* системи дистанційного навчання ATutor в першу чергу слід віднести простоту її використання. Адміністратори легко можуть інстальувати й оновити систему дистанційного навчання ATutor, розробити нові теми інтерфейсу системи, і легко розширити функціональність системи за рахунок використання додаткових модулів. Викладачі можуть легко збирати, запаковувати і поширювати дистанційні курси. Також легко використовувати вже існуючий навчальний контент. Студенти отримують у своє розпорядження доступне, адаптивне, соціальне середовище навчання. Система платна.

IBM Workplace Collaborative Learning, www.ibm.com

СДН призначена для управління навчанням, як в очній, так і дистанційній формі. IBM Workplace Collaborative Learning забезпечує можливість інтеграції з програмними продуктами компанії IBM лінійки Lotus, такими як:

- IBM Lotus Quickr;
- IBM Lotus Sametime;

Таким чином, кошти IBM Workplace Collaborative Learning, використовувані для управління навчанням і доставки навчального контенту, можуть бути розширені набором засобів, що забезпечують спільну роботу учасників навчального процесу (слухачі, менеджери навчання, тьютори і т.д.).

IBM Workplace Collaborative Learning забезпечує:

1. управління користувачами;
2. управління навчальним процесом (традиційним, дистанційним, змішаним);
3. управління навчальним контентом;
4. контроль процесу навчання;
5. управління звітами (вбудовані звіти + можливість розробки власних звітів);
6. можливість on-line спілкування користувачів;
7. організацію навчального процесу для віддалених / мобільних співробітників;
8. управління корпоративними компетенціями.

Система безкоштовна.

Microsoft SharePoint Learning Kit, www.microsoft.com

СДН дозволяє:

1. управляти навчальними матеріалами;
2. призначати навчальні матеріали як завдання для студентів;
3. студентам самим призначати собі навчальні матеріали як завдання;
4. проводити тестування студентів, у тому числі адаптивне;
5. отримувати звіти про проходження студентами навчальних матеріалів та про результати тестування.

SharePoint Learning Kit має наступні можливості:

повна підтримка SCORM 2004, SCORM 1.2 і формату Microsoft Class Server (LRM); базова підтримка будь-якого електронного документа; тісна інтеграція з SharePoint; великі можливості з доопрацювання. Система безкоштовна.

Система дистанційного навчання Moodle, <https://moodle.org/>.

Основною перевагою системи дистанційного навчання Moodle є можливість її безкоштовного використання. При цьому функціональність системи дистанційного навчання Moodle не поступається комерційним аналогам. Ще однією важливою перевагою системи дистанційного навчання Moodle є те, що вона поширюється у відкритому вихідному коді, що дозволяє

адаптувати її під специфіку завдань, які повинні бути вирішені з її допомогою. Вбудовані в систему дистанційного навчання Moodle засоби розробки дистанційних курсів дозволяють знизити вартість розробки навчального контенту і вирішити проблеми сумісності розроблених дистанційних курсів з СДН. Також до переваг системи дистанційного навчання Moodle слід віднести легкість інсталяції, а також поновлення при переході на нові версії.

Основні можливості Moodle:

1. система реалізує філософію "педагогіки соціального конструкціонізму" (співробітництво, дії, критичне осмислення і т.д.);
2. на 100% підходить для організації online-класів, а також підходить для організації традиційного навчання;
3. система дистанційного навчання Moodle є: простою, легкою, ефективною, сумісною з різними продуктами, пред'являючи невисокі вимоги до браузеру;
4. система легко встановлюється на більшість платформ, що підтримують PHP;
5. система вимагає тільки однієї бази даних;
6. список курсів, розміщених в системі дистанційного навчання Moodle, містить опис для кожного курсу;
7. можливий пошук за дистанційними курсами;
8. особливу увагу приділено високому рівню безпеки системи;
9. більшість сторінок можуть бути відредаговані за допомогою вбудованого редактора;
10. різні теми оформлення;
11. розвинена система обміну повідомленнями: чат, блог, форум, вікі (дозволяє користувачам системи вести спільну роботу над документами, його доцільно використовувати при проведенні навчання, у разі, якщо група слухачів дистанційного навчання виконує спільне завдання. Кожен слухач може внести зміни в документ, які він вважає необхідними).
12. анкети
13. багаторівневий календар з функціями нагадування.

3 місце в номінації "Краща система управління навчанням" в рамках 2014 Best of Elearning! Система безкоштовна.

Саме на платформі Moodle співробітниками лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання реалізовані курси «Психологія успіху», «Тренінг комунікативної компетентності та успішного спілкування», «Інтелектуально-творчий тренінг дорослих», «Інтелектуальний тренінг для літніх людей», «Досвід проектування». (moodle.dlc-success.org, moodle.newlearning.org.ua)

Що стосується технічних засобів навчання ДК, то тут важливо розуміти на якому цифровому носії буде організовувати своє навчання слухач: чи буде це старий комп'ютер, або новітня модель планшета.

Це важливо, тому що, працюючи мишею, можна робити більш «тонкі» роботи, адже потрапити потрібно в 3-4 пікселя (це близько 1 мм), в планшеті це

неможливо, тому що палець в середньому захоплює область 30 - 40 пікселів. Очевидно, що це різні речі, і тому потрібні різні підходи при проектуванні ДК. Коли ми торкаємося до тачскріну, між нами і кнопкою на екрані немає ніякої мишки. Ми в буквальному сенсі натискаємо кнопку. А курсор миші натискає її лише в метафоричному сенсі. Клік миші - це дія в два етапи: клікни мишкою = натисни на кнопку = дію. За допомогою пальця в планшеті дія відбувається в один етап: натисни на кнопку = дію. А якщо розглядати з точки зору мозку, для переміщення курсора потрібно більш потужний ресурс, ніж для управління пальцем. Тут ще ж важливо розуміти, на який рівень Інтернет з'єднання розрахований той чи інший ДК, яка його швидкість і пропускна здатність.

В рамках технологічних засобів навчання в ДК проаналізована дуже важлива частина технології, а саме UX-дизайн, або user's experience, тобто досвід користувача. Адже кожному творцеві ДК хотілося б, щоб слухачі ДК формували позитивний досвід від спілкування зі створеним ним ДК, щоб навчатися було не тільки цікаво, а й інтуїтивно зрозуміло, захоплююче тощо. Оскільки ДК - це в кінцевому підсумку певним чином структурований сайт для користувача, то і спиратися ми будемо на досвід веб-дизайнерів і UX-дизайнерів звичайних сайтів, перекладаючи його на нашу специфіку. (Вроблевски Люк 2008, Чендлер К., Унгер Р. 2010)

Юзабіліті працює на рівні свідомості. Одним з важливих параметрів хорошого юзабіліті являється інформаційна архітектура (IA, IA). Вона може бути як досить простою (у разі невеликого проекту), так і неймовірно складною (якщо ви працюєте над масштабним проектом). Якщо ваша навігація проста і чітка, то кількість кліків значення не має (Розенфельд Луис, Морвиль Питер 2010)

Карта вашого сайту (рис.6.9). Може бути "плоскою" (flat) - тоді буде більше секцій в меню, зате знадобиться менше кліків, щоб дістатися до самого низу - або "глибокою" (deep), що означає більш просте меню, але воно вимагає більше кліків на шляху до мети. Варто зауважити, що в цьому прикладі і в тій, і в іншій структурі представлено однакову кількість сторінок. Тобто вони рівні за обсягом, але не за виглядом. Сайти на зразок YouTube, де все будується навколо користувачів і відеороликів, звичайно "плоскі". Якщо ваш сайт і глибокий, і плоский одночасно, це погано. Необхідно буде спростити меню, або покласти в основу сайту хороший механізм пошуку (рис. 6.9).

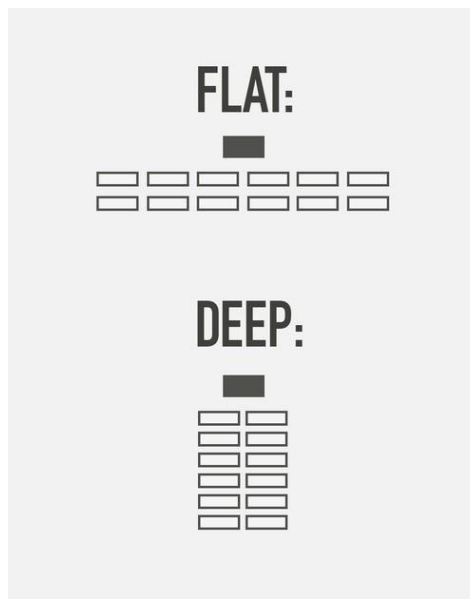


Рис.6.9. Карта сайта

Ще один важливий принцип юзабіліті дизайну - створення патернів. За допомогою патернів можна направити погляд користувача на важливі елементи сайту ДК. Патерн створюється тоді, коли щось повторюється. Проте в деяких випадках повторювані елементи можуть створювати якусь подобу "фігур", і це впливає на те, куди "впаде" погляд користувача. Якщо взяти для прикладу саме нудне дизайнерське рішення розташування інформації на сторінці - газетну смугу суцільним текстом, без заголовків, без малюнків, все на одну тему, то відбувається наступне. Коли користувачі бачать такий дизайн, їх погляд зазвичай рухається за буквою "Z", як показано на малюнку (див. рис.6.10).

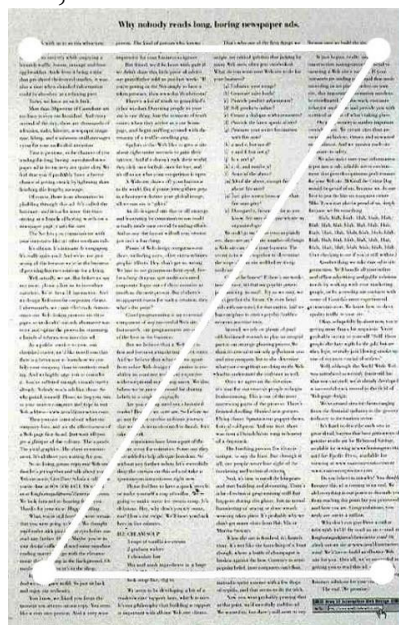


Рис.6.10. Так працює Z-патерн

Якщо додати яскравий заголовок, залишити тільки одну колонку для зручності читання, і розбити текст на невеликі секції, ми наблизимося до іншого популярного виду сканування - F-паттерну (див. рис.6.11).



Рис. 6.11. Так працює F-паттерн

Як видно з рис. 6.11, ми бачимо так звані "теплові карти" - результати відстеження погляду користувача. На такій карті фіксується, куди люди дивляться. І чим більше вони дивляться на якусь точку, тим вона більш "гаряча" на теплової карті.

На відміну від Z-паттерну, F-паттерн працює приблизно так. Погляд користувача рухається з лівого верхнього кута, як при Z-паттерне, користувач читає перший рядок тексту (або заголовок), сканує вниз по лівій стороні колонки, поки не наткнеться на щось цікаве, читає цікаву інформацію більш уважно, продовжує сканувати вниз. Якщо повторювати цей процес знову і знову, теплова карта буде виглядати як буква "F", звідси і назва.

Знаючи, що на деякі області сторінки користувачі "автоматично" звертають більше уваги, а на інші зони практично не дивляться, можна розташовувати відповідний за важливістю матеріал, робити акценти і т.д. в ДК в «гарячих» точках, залишаючись впевненими в тому, що це обов'язково буде відмічено / запом'ятовано / вивчено (Стив Круг, 2010; Седерхольм Дэн, 2012).

Аналізуючи юзабіліті сайту для ДК можна і за іншими параметрами, це і візуальна вага елементів сайту, і контраст, і глибина кольору, і візуальна ієрархія, відмінність теплої і холодної кольорової гами і т.д. і т.п. (Нильсен Якоб, Лоранжер Хоа 2007)

Таким чином, для успішного початку і, головне, результативного закінчення дистанційних курсів слухачем, необхідно, щоб структура експертної системи ДК складалася з перерахованих вище блоків, які мають бути реалізовані на вищому технічному рівні з урахуванням вимог до юзабіліті. При цьому можливе використання готових платформ для інтеграції ДК, які представлені як у платному, так і в безкоштовному форматі, але, найголовніше, слід враховувати психолого-педагогічні та соціальні чинники при проектуванні дистанційних курсів та підтримки їх слухачів.

ВИСНОВКИ

У монографії висвітлено теоретико-методологічну концепцію проектування і розвитку інтелекту дорослих у віртуальному освітньому просторі, а також результати експериментальних досліджень, проведених на ґрунті спроектованих дистанційних курсів – тренінгів, а саме курсів «Інтелектуально-творчий тренінг дорослих», розвивальний курс «Успіх», «Тренінг комунікативної компетентності та успішного спілкування», «Інтелектуальний тренінг для людей похилого віку», «Досвід проектування» (<http://moodle.newlearning.org.ua/>, <http://moodle.success.org/>). Надана психологічна характеристика віртуального освітнього простору, проаналізовані категорія розвитку в сучасній психології та структура інтелекту дорослої людини, зокрема, інтелектуальні метакогніції, визначена психолого-педагогічна специфіка проектування дистанційних розвивальних курсів для дорослих і літніх людей. Здійснений аналіз психологічних механізмів підвищення якості життя дорослих засобами інтелектуального розвитку у віртуальному освітньому просторі, а також досліджена проблема інтелектуальної підтримки людей у період геронтогенезу в умовах діяльності в мережі Інтернет.

Базовими засадами концепції є теорія управління учіннєвою діяльністю, проектувально-технологічна та мислєдїяльнїсна парадигми, поняття інтелекту та інтелектуальних метакогніцій, ментальної моделі світу, психологія успіху, аналіз ролі і місця проектування в інтелектуальному розвитку дорослих, а також виявлені особливості функціонування психологічних механізмів дистанційного навчання та збереження його мотиваційного потенціалу, психологічна специфіка та потенціали групового навчання у мережі Інтернет, розбудована модель учня (респондента), діалогової взаємодії та інтерактивності, створення віртуальних навчальних середовищ та проектування власного простору саморозвитку тощо.

В контексті розгляду розвитку упродовж усього життя, який безумовно не може бути рівномірним, обов'язково супроводжується як підйомами, так і спадами, плато тощо, підтримується нове тлумачення сучасною психологією регресу як антиципуючого розвитку. Можливими є регресивні і тупікові лінії інтелектуального розвитку, особливо у старості, але вони не є проявами деградації, адже регресивний розвиток також є якісним перетворенням системи. Тому гетерохронія розвитку та її конкретні прояви в окремі періоди життя виявляються зв'язаними із загальною стратегією становлення людини та її саморозвитком.

Розвинуте в монографії тлумачення інтелекту пов'язане з його структурно-функціональним та процесуальним змістом. Інтелект розглядається як цілісне (інтегральне) психічне утворення, яке відповідає за породження, конструювання і перебудову ментальних моделей світу шляхом постановки і розв'язування задач. Інтелект має міжпроцесуальну і метакогнітивну природу і різні модальності залежно від конкретних поставлених задач і особливостей контексту, в якому вони здійснюються. Ще один важливий сучасний аспект інтелекту слід визначити як універсальне забезпечення ним компетентностей

(як інтелектуальних здатностей) у найбільш широкому смислі (звичайно, поряд з мотиваційно-особистісними гарантами компетентісного потенціалу). Провідними критеріями інтелектуального саморозвитку є ампліфікація та перетворення ментальних моделей світу, структурно-функціональне коаліціювання інтелекту, якісні зміни у змісті та наборі інтелектуальних дій, підсилення інтерпретаційних та реінтерпретаційних можливостей суб'єкта

Показано, що всі основні сучасні тенденції навчання дорослих, з одного боку, ґрунтуються, а, з іншого, спрямовані на створення розвивальних середовищ інтелекту дорослих. Це стосується також дистанційної підготовки вчителів і змісту відповідних навчальних курсів.

Психологічна специфіка навчальних та психологічних інтернет-тренінгів, включених як важливий компонент до функціонування і розвитку нової комплексної навчальної технології – віртуальних освітніх середовищ, показали їхнє особливе значення для інтелектуального розвитку дорослих. Серед представників наявної вибірки учасників інтернет-тренінгу з комунікативної компетентності та успішного спілкування констатовані значимі зміни у комунікативній компетентності досліджуваних в бік її покращення між початком навчання у дистанційному навчальному курсі та після його завершення. Є підстави говорити про продуктивність використаних інноваційних навчальних технологій, що забезпечують дистанційне групове навчання на основі застосування електронних комунікативних і мультимедійних можливостей мережі Інтернет. Визначення основних психологічних підходів до розробки моделі респондента дозволило виявити психологічну специфіку кожного з них і здійснити їх теоретико-методологічний аналіз, показати основні напрямки застосування розробленої моделі респондента для мотивації дорослого учня до участі у дистанційних навчальних курсів.

Віртуальний курс з інтелектуальної підтримки літніх людей, описаний в монографії, є одним із прикладів надання допомоги для позитивної активізації інтелектуальних процесів в старості. Інтелектуальна підтримка представників похилого віку є складовою не тільки патерну позитивного старіння для представників геронтогенезу, а й частиною формування адекватного ставлення представників інших періодів онтогенезу до свого майбутнього старіння та сприяння солідарності між поколіннями.

Психологічний аналіз організації процесу проектування дорослої людини з метою інтелектуального розвитку передбачає наявність трьох функціональних позицій: діяча, проектувальника діяльності та організатора проектування. Суб'єкт може почергово займати всі три ці позиції, однак з практики відомо, що самотійно він часто неспроможний вийти в позицію проектувальника, не кажучи вже про позицію організатора проектування, тому що тримати рефлексивну позицію – це здійснювати зусилля, витрачати енергію, і це складає важливу особливість рефлексивної роботи. Тому зовнішня допомога тут може бути вкрай необхідною, зокрема, у дистанційному форматі, і сприяти зниженню рівня стресу в ситуації інтелектуального саморозвитку.

Досліджені когнітивні та соціально-психологічні прояви у віртуальних спільнотах прямо указують на необхідність розвивати метакогніції, а саме компетенції критичного, результативного мислення та виходу у рефлексивну позицію. Визначено найбільш пріоритетні для розвитку: “децентрація”, “зміна рефлексивної позиції”, “синтез”, “аналітика”, “критичне мислення”, тощо. Когнітивні та соціально-психологічні прояви показують певну специфіку інтернет-простору, яку варто враховувати у створенні віртуальних освітніх середовищ.

Список використаних джерел

1. Айбазова М. Ю. Средовый подход в образовании как фактор профессионализации будущих специалистов / М. Ю. Айбазова, З. А. Борлакова // материалы XI региональной научно-практической конференции «Рациональные пути решения социально-экономических и научно-технических проблем региона» (г. Черкесск, 2011 г.) / ГОУ ВПО «СКГГТА». – 22–23 апреля 2011 года. – С. 97–98.
2. Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць. Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України / ред. С. Д. Максименко, М. Л. Смульсон. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Т. 8. Психологічна теорія і технологія навчання, вип. 6. – 332 с.
3. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н.Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. – №2. – С. 85–103.
4. Алиева Н.З. Виртуальное образование [Электронный ресурс] / Н.З. Алиева, Е.Б. Ивушкина, О.И. Лантратов // Становление информационного общества и философия образования. - Академия Естествознания, 2008. – Режим доступа : <http://www.rae.ru/monographs/23-645>.
5. Амосов Н.М. Алгоритмы разума / Н.М.Амосов. – К., 1979. – 223 с.
6. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение : учебно-методическое пособие / А.А.Андреев. – М. : ВУ, 1997. – 186 с.
7. Андреев А.В. Опыт создания учебных курсов в системе дистанционного обучения / А.В. Андреев, С.В. Андреева, Т.А. Бокарева, И.Б. Доценко. – Таганрог : ЦДП ТТИ ЮФУ (ТРТУ), 2006. – 142 с.
8. Антипина О.Н. Методика дистанционного обучения через Интернет и опыт ее применения на Экономическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова [Электронный ресурс] / О.Н. Антипина. – М. : МГУ. – Режим доступа : <http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c>
9. Анцыферова Л.И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития / Л.И.Анцыферова // Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. – М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2006. – С. 355–381.
10. Арестова О.Н. Гендерная специфика при работе с Интернетом на современном этапе его развития [Электронный ресурс] / О.Н. Арестова // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития : матер. междунар. интернет-конф., 15 янв. – 29 марта 2002 г. – М. : Ин-т «Откр. об-во» : Логос, 2003. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=68&PHPSESSID=5bc709800160e910b3b173fb2c664775.
11. Арефьев П. Психические расстройства будут лечить с помощью виртуальной реальности [Электронный ресурс] / Павел Арефьев // Компьюлента. – 2002. – Режим доступа : <http://www.compulenta.ru/2002/6/28/31523>.
12. Аристотель. Сочинения : в 4 т. – М. : Мысль, 1978. – 688 с.

13. Архипова А.И. Информатизация образования в системе послевузовской педагогической подготовки [Электронный ресурс] / А.И. Архипова, А.А. Иванова, Б.Е. Левицкий. – Краснодар : Кубанский государственный университет. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=231&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb.
14. Асмолов А.Г. Оптика просвещения / Асмолов А.Г. – М. : Просвещение, 2012. – 447 с.
15. Асмус В. Ф. Историко-философские этюды / В. Ф. Асмус. – М., 1984. – 318 с.
16. Аствацатуров Г.О. Сущность задачного подхода в обучении [Электронный ресурс] / Георгий Осипович Аствацатуров. – 2011. – Режим доступа до статьи : <http://didaktor.ru/sushhnost-zadachnogo-podhoda-v-obuchenii/>
17. Афанасьева Н.А. Личностный подход в обучении / Н.А. Афанасьева // Школьный психолог. – 2001. – № 32. – С. 24–30.
18. Ахаян А.А. Виртуальный педагогический вуз. Теория становления / А.А. Ахаян. – СПб. : Корифей, 2001. – 170 с.
19. Балл Г.А. Теория учебных задач / Г.А. Балл. – М. : Педагогика, 1990 – 184 с.
20. Балтес П.Б. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни / П.Б. Балтес // Психологический журнал. – 1994. – Т.15. – №1. – С. 63.
21. Башмаков А.И. Новые цели, задачи и технологии образования XXI века [Электронный ресурс] / А.И. Башмаков, А.И. Владимиров. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/conf/conf_fulltext/new_aims.pdf.
22. Бейтсон Г. Экология разума / Г. Бейтсон // Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии : пер. с англ. – М. : Смысл. 2000. – 476 с.
23. Белозеров С.А. Виртуальные миры MMORPG: часть 1. Определение, описание, классификация / С.А.Белозеров // Психология : журнал Высшей школы экономики. – 2015а. – Т. 12, № 1. – С. 54–70.
24. Белозеров С.А. Виртуальные миры MMORPG: часть II. Средство от социального и психологического неблагополучия / С.А.Белозеров // Психология : журнал Высшей школы экономики. – 2015б. – Т. 12, № 2. – С. 71–89.
25. Берн Э. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – Екатеринбург : ЛИТУР, 1999. – 460 с.
26. Блюменау Д. И. Информация и информационный сервис / Д.И. Блюменау. – Ленинград : Наука. Ленинградское отделение. 1989. – 192 с.
27. Богомолова М. В. Влияние обогащенной среды на развитие интеллекта и креативности : автореф. дис... канд.. психол. наук / М. В. Богомолова. – М., 2008.

28. Войскунский А. Е. Социальная перцепция в социальных сетях / А. Е. Войскунский // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014 – № 3. – С. 90–95.
29. Володько І.В. Сучасні навчальні середовища в Інтернеті: віртуальний інститут [Електронний ресурс] / І.В. Володько, А.П. Кудін // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития : матер. междунар. интернет-конф., 15 января–29 марта 2002 г. – М. : Ин-т «Откр. об-во» : Логос, 2003 : тези доповідей. – Режим доступу : http://www.psy-science.com.ua/Konferenciya_2012_05_28/Volodko_Igor_2012.doc
30. Воронова Т.А. Педагогические условия применения Интернет-технологий в очном обучении [Електронний ресурс] / Т.А. Воронова, И.А. Дельцова, Л.В. Куклина. – Иваново : Ивановский государственный университет. – Режим доступу : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=229&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb.
31. Вроблевски Люк . Web Form Design. Заполняя пробелы / Люк Вроблевски. – 2008.
32. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский – М. : Эксмо, 2003. – 1136 с.
33. Выготский Л.С. Собрание починений : в 6-ти т. – Т.2-3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
34. Галажинский Э.В. Системно-антропологический подход в психологии: культурно-исторический базис и прикладные возможности / Э.В. Галажинский // Материалы У съезда Российского психологического общества. – Т.1. – С. 285.
35. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации / П.Я.Гальперин // Вопр.психологии – 1977 – №6. – С. 21–29.
36. Гальперин П.Я. Лекции по психологии / П.Я. Гальперин. – М. : Книжный дом „Университет”: Высшая школа, 2002. – 400 с.
37. Генисаретский О.И. Деятельность проектирования / О.И.Генисаретский // Теоретические и методологические исследования в дизайне. – М., 1990. – С. 114–133.
38. Гладко М.А. Психологические аспекты компьютерного обучения [Електронний ресурс] / М.А. Гладко. – Минск : Белорусский государственный экономический университет. – Режим доступу : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=2249&PHPSESSID=af8f55d8f66a2d708d22ed0c894f0bfa.
39. Голдберг Э. Управляющий мозг: лобные доли, лидерство и цивилизация / Э.Голдберг. – М. : Смысл, 2003. – 335 с.
40. Голдберг Э. Парадокс мудрости. Научное опровержение «старческого слабоумия» / Э.Голдберг ; пер. с англ. Л. Афанасьевой. – М. : Поколение, 2007. – 384 с.

41. Гудимов В.В. Стресс, игра и смысл [Электронный ресурс] / Гудимов В.В. – М. : МГУ, 2003. – Режим доступа : http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106584130&archive=&start_from=&ucat=15&category=15.
42. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов – М. : Интор, 1996. – 544 с.
43. Дернер Д. Логика неудачи / Д. Дернер. – М. : Смысл, 1997. – 244 с.
44. Джеф Раскин. Интерфейс: новые направления в проектировании компьютерных систем / Раскин Джеф. – СПб. : Символ-Плюс. – 2004. – 272 с.
45. Дивак В.В. Використання віртуальних навчальних середовищ у підвищенні кваліфікації директорів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / Дивак Володимир Валерійович // Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми (Психологія нового тисячоліття) : матер. междунар. наук-практ. Інтернет-конф., 28 травня 2012 р. : тези доповідей. – Режим доступа : http://www.psy-science.com.ua/Konferenciya_2012_05_28/Dyvak_Vladymyr_2012.doc.
46. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / [М.Л.Смульсон, Ю.І. Машбиць, М.І.Жалдак та ін.] ; за ред.. М.Л. Смульсон, – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 240 с.
47. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистерверг. – М. : Просвещение, 1956. – 374 с.
48. Дитюк П.П. О возможностях обретения смысла / П.П. Дитюк // Психологические проблемы смысла жизни и акме: материалы XI симпозиума / под ред. Г.А. Вайзер, Е.Е. Вахромова. – М. : ПИ РАО, 2006.– С. 44–46.
49. Дитюк П.П. Проблемы в управленческой деятельности и их репрезентация в мышлении управляющих / П. П. Дітюк // Актуальні проблеми психології : зб наук. праць. – Т. 8, вип. 4. Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К., 2007. – С. 64–77.
50. Дідковський С.В. Модель інструментально організованого проблемного соціально-психологічного проектування / С.В. Дідковський // Вісник Київського університету. – К., 2003. – Вип. 17–18. – С.70–73.
51. Дітюк П.П. Проектний підхід до формування готовності / П.П. Дітюк // Актуальні проблеми психології : зб наук. праць. – Т. 8, вип. 6. Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – С. 85–92.
52. Донцов В.И. Сущностные модели старения и продолжительности жизни [Электронный ресурс] / В.И. Донцов, В.Н. Крутько. – Режим доступа : <http://medi.ru/doc/708012.htm>.
53. Дубровский В.А. Очерки по общей теории деятельности / А.В. Дубровский. – М. : ННФ «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого», 2011 – 576 с.
54. Евстигнеева Ю.М. Место новых информационных технологий в жизни современного школьника [Электронный ресурс] / Ю.М. Евстигнеева, В.С. Собкин. – М. : Центр социологии образования РАО. – Режим доступа :

http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=58&PHPSESSID=5bc709800160e910b3b173fb2c664775.

55. Ежи Халицки. Обучающая геронтология / Е. Халицкий; перевод с польск. Татьяны Шадринной. – М. : Общество «Знание России», 2000. – 256 с.

56. Жалдак М.І. Деякі методичні аспекти навчання інформатики в школі і педагогічному університеті / М.І. Жалдак // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць до 15-річчя АПН України : в 5 т. – Т. 2. Дидактика, методика, інформаційні технології. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 273–286.

57. Жилина Л.Н. Интернет и почему вы должны создать свой дистанционный курс? [Электронный ресурс] / Л.Н. Жилина, О.В. Кононова. – Владивосток : Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=200&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8.

58. Жичкина А.Е. О возможностях психологических исследований в сети Интернет / Анастасия Евгеньевна Жичкина // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 2. – С. 75–78.

59. Задоя Е.С. Виртуальные технологии в образовании [Электронный ресурс] Е.С. Задоя // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 6. – С. 75–76. – Режим доступа до журн.: URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7778044. – Назва з екрану.

60. Зайченко Т.П. Основы дистанционного обучения: теоретико-практический базис : учебное пособие / Т. П. Зайченко. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 167 с.

61. Засекина Л.В. Засекин С.В., Лавриненко А.Л. [и др.] Язык, речь, личность в зеркале психолингвистики / Л.В. Засекина, С.В. Засекин, А.Л. Лавриненко - под ред. д-ра психол. наук, проф. Л.В. Засекиной. – Луцк: Вэжа-Друк, 2014. – 292 с.

62. Застосування телекомунікаційних засобів у навчальному процесі (психолого-педагогічні аспекти) : навч.-метод. посібник / авт. кол.; за ред. М.Л. Смульсон. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.

63. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Ейдос». – М., 2006. - № 1. Режим доступа до журналу <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>

64. Зиновьев А.А. Логическая социология / А.А. Зиновьев. – М., 2002. – 266 с.

65. Зинченко В.П. Наука о мышлении (ч.2) / В.П.Зинченко // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 5–20.

66. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт / В.П. Зинченко. – М. : Языки славянских культур, 2010. – 588 с.

67. Зинченко В.П. Гуманитарные проблемы информатики / В.П. Зинченко // Вопросы философии. – 1986. – № 9. Социальные проблемы информатики : материалы «Круглого стола». – С. 102–104.

68. Зинченко Ю.П. Презентація :Виртуалізація реальності: от когнитивних ілюзій к новому типу моделей в психології [Електронний ресурс] / Ю.П. Зинченко. – Режим доступу : <http://www.authorstream.com/Presentation/s15505-1375053-2011-10-19/> .
69. Зубарев Е.Ю. Приключенческие компьютерные игры в работе психолога [Електронний ресурс] / Евгений Юрьевич Зубарев. – Саратов : СГУ, 2002. – Режим доступу : http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106587988&archive=&start_from=&ucat=15&category=15.
70. Иванов А.М. Стратегия эффективной подготовки студентов к дистанционному обучению в New-York State University [Електронний ресурс] / А.М. Иванов. – Великий Новгород : Новгородский государственный университет. – Режим доступу : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=230&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb.
71. Иванов Д.В. Виртуализация общества / Д.В. Иванов. – СПб. : Петербургское Востоковедение, 2000. – 96 с.
72. Иванова Н.А. Обучение иностранному языку на базе современных инфокоммуникационных технологий [Електронний ресурс] / Н.А. Иванова // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития : матер. междунар. интернет-конф., 15 января– 29 марта 2002 г. – М. : Ин-т «Откр. об-во» : Логос, 2003. – Режим доступу : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=217&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8.
73. Иванова О.В. Технологічні проблеми дистанційних курсів [Електронний ресурс] / О.В Иванова, Т.О. Суворова // Технології розвитку інтелекту. – 2014. – Т. 1. – № 7. – Режим доступу : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/143
74. Иванченко Д.А. Системный анализ дистанционного обучения : монография / Д.А. Иванченко. – М. : Союз, 2005. – 192 с.
75. Ильина Ю.Н. Принципы создания мотивационной среды в дистанционных курсах развития / Ю.Н. Ильина // Развитие познавательной активности обучающихся в инновационной образовательной среде : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: 27-28 апреля 2011 г., г.Киров / под ред. В.С. Данюшенкова. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2011. – С. 335–340.
76. Ильина Ю.Н. Дистанционный курс развития психологических компетенций «Успех» // Информатизация образования – 2010: педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды : матер. междунар. науч. конф., Минск, 27–30 октября 2010 г. / редкол.: И.А.Новик (отв.ред.). – Минск : БГУ, 2010. – 591 с.: ил. – С. 227–231.

77. Ільїна Ю.М. Методика дослідження життєвого сценарію «Успіх» / Ю.М. Ільїна // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С.Костюка АПН України. – К., 2010. – Т. 3. – С.98-112
78. Ільїна Ю.М. Методика дослідження моделі життєвих виборів «Успіх» / Ю.М. Ільїна // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. – Т. 3. Консультативна психологія і психотерапія / за ред. С.Д. Максименка, З.Г. Кісарчук. К. : ПП Лисенко М.М., 2010. – Вип. 7. – С. 244–256.
79. Ільїна Ю.М. СМД-тренінг по трансформації ментальних (розумових) моделей дорослих : метод. посібник для проведення тренінгу «Управління змінами» / Ю.М. Ільїна. – К. : ЦТІ, 2007. – 80 с.
80. Ільїна Ю.М. Успішні люди змінюються самі / Ю.М. Ільїна // День. – 2010. – № 103. – С. 6
81. Ільїна Ю.Н. Інформатизація освіти: дистанційне розвиваюче середовище. Суб'єкт – суб'єктна взаємодія / Ю.М. Ільїна // Матеріали ІХ Міжнародної наукової конференції «Традиція і культура. Феномен діалогу: традиція і сучасність» (Київ 19-20 листопада 2010 р.). – К., 2010. – ч. 4. – С. 33–34.
82. Исаев Е.И. Повышение эффективности обучения психологии за счет использования Интернет-технологий [Электронный ресурс] / Е.И. Исаев, А.Я. Фридланд. – Тула : Тульский государственный педагогический университет. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=238&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8.
83. Кабырский В.Г. Азартный Интернет [Электронный ресурс] / В.Г. Кабырский // КМ.RU: Здоровье. – 2001. – Режим доступа : <http://www.km.ru/magazin/view.asp?id=DA8058C0A6CE4BBA8DEF314CCAA557D3>.
84. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро / Даниэль Канеман: М. : АСТ, 2014. – 315 с.
85. Карпов А.В. Психология сознания : метасистемный поход / А.В. Карпов. – М. : РАО, 2011. – 1088 с.
86. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М. : Изд-во Института психологии РАН, 2005. – 352 с.
87. Карр Н. Великий переход: что готовит революция облачных технологий / Николас Карр ; пер. с англ. Андрея Баранова. – М. : Манн, Иванов и Фербер. – 272 с.
88. Ключарев Г.А. Образование пожилых как философская проблема / Г.А.Ключарев, Т.М. Кононыгина // Философия и будущее цивилизации : тезисы докладов и выступлений IV Российского философского конгресса (Москва, 24-25 мая 2005 г.) : в 5 т. – Т.4. – М. : Современные тетради, 2005. – С. 487.
89. Ключников С.Ю. Фактор успеха: новая психология саморазвития / С.Ю. Ключников. – Г. : Беловодье, 2002. – 480 с.

90. Коваленко-Кобилянська І.Г. Індивідуалізована дистанційна освіта як засіб запобігання інволютивних процесів інтелектуального розвитку у старості / І.Г.Коваленко-Кобилянська // Технологии развития интеллекта. – 2013. Т.1. – №4. Режим доступу: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/67
91. Коваленко-Кобилянська І.Г. Дистанційний курс «Інтелектуальна підтримка 50+» / І.Г.Коваленко-Кобилянська // Технології розвитку інтелекту. – 2014. Т.1. – №7. – Режим доступу : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/current
92. Кожем'якін С.В. Геронтологія: медико-біологічні та соціально-психологічні аспекти старіння : навч. посібник для студентів психологічних, медичних та юридичних спеціальностей / Автори-упорядники: С.В. Кожем'якін, В.Є Луньов, А.В.Самохін. – Макіївка : МЕРІ, Донецьк : Донбас, 2013. – 641 с.
93. Коловоротный С.В. Суггестивный фактор в работе систем виртуальной реальности [Електронний ресурс] / С.В. Коловоротный. – Одесса: ОНУ, 2001. – Режим доступу : http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106588498&archive=&start_from=&ucat=15&category=15.
94. Комісарова О.Ю. Афективні переходи (зміна емоційних станів учнів) як показник і чинник психологічної комфортності навчання в ІНС / О. Ю. Комісарова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2010. – Т. 8 Психологічна теорія і технологія навчання, вип. 7. – С. 137–146.
95. Конева Е.В. Метакогнитивные корреляты успешности / Е.В. Конева, В.К. Солондаев, М.Л. Смульсон // Ежемесячный научный журнал Международного научного института «Educatio». – №4/2014, ч. 5. – С. 29–32.
96. Концевой М.П. Социальная перцепция в контексте информатизации гуманитарного образования [Електронний ресурс] / М.П. Концевой. – Брест : Брестский государственный университет. – Режим доступу : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=2158&PHPSESSID=6d9c2518bb0ff6fea204cb82ccaa029a.
97. Корнилов Ю.К. На пути к психологии практического мышления / Ю.К.Корнилов. – М. : Изд-во Института психологии РАН, 2014. – 407 с.
98. Корнилова Л.Е. Самоучитель стареющего человека: Эскиз индивидуального подхода / Л.Е. Корнилова. – К. : Научно-изд. центр Национальной б-ки Украины им. В.И.Вернадского, 2004. – 246 с.
99. Костенко К.В. Осмысленность жизни, субъективные оценки условий жизни и удовлетворенности жизни в позднем возрасте / К.В. Костенко // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла). – М. : Смысл, 2005. – С. 145–148.
100. Костинский А. Существует ли Интернет-зависимость? [Електронний ресурс] / А. Костинский. – М. : МГСУ, 2004. – Режим доступу :

http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106584319&archive=&start_from=&ucat=15&category=15.

101. Костинский А. Так ли опасны жесткие компьютерные игры? [Электронный ресурс] / А. Костинский. – М. : МГСУ, 2004. – Режим доступа : http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106584422&archive=&start_from=&ucat=15&category=15.

102. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии / Г.С. Костюк // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С. 118–152.

103. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.

104. Кречетникова И.В. Информационная культура – основа успеха информатизации гуманитарного образования [Электронный ресурс] / И.В. Кречетникова. – Владивосток : Тихоокеанский военно-морской институт. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=2360&PHPSESSID=6d9c2518bb0ff6fea204cb82ccaa029a.

105. Крюкова О. В. Сетевое мышление – феномен современности / О. В. Крюкова // Гуманитарные научные исследования. – 2013. – № 7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://human.snauka.ru/2013/07/3558>

106. Кузнецов В.В. Технологии интернет-образования [Электронный ресурс] / В.В. Кузнецов. – Тамбов : Тамбовский государственный университет. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=225&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb.

107. Кузнецова Ю. М. Психология жителей Интернета / Ю. М. Кузнецова, Н. В. Чудова. – М. : Издательство ЛКИ, 2011. – 224 с.

108. Кузьмінська О.Г. Персональне освітнє середовище – перший крок до віртуальної освіти [Електронний ресурс] / Кузьмінська Олена Геронтіївна // Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми (Психологія нового тисячоліття) : матер. междунар. наук-практ. Інтернет-конф., 28 травня 2012 р. : тези доповідей. – Режим доступа : http://www.psy-science.com.ua/Konferenciya_2012_05_28/Kuzminska_Olena_2012.doc.

109. Кукаркин В. А. Когнитивные стили и успешность обучения студентов: эмпирическое исследование / В. А. Кукаркин // Международная молодежная научная олимпиада «Ломоносов», Москва, 12-15 апреля 2006 г. – М. Изд-во Московского университета. – 2006. – С.414-415.

110. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1971. – С. 1, 13–20, 23–28, 35–39.

111. Леонтьев А. Н. Воля / А. Н. Леонтьев // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. – 1993. – № 2. – С. 3–14.

112. Леонтьев Д.А. Личностное измерение человеческого развития / Д.А.Леонтьев // Вопр. психологии. – 2013. – №3. – С. 67–80.

113. Леонтьев Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев // Природа, строение и динамика смысловой реальности - М.: Смысл, 2003. - 488 с.
114. Лепский В.Е. Становление стратегических субъектов: постановка проблемы / В.Е. Лепский // Рефлексивные процессы и управление. – 2002. – № 1. – Т. 2. – С. 5–24.
115. Лефевр В.А. Рефлексия / В.А. Лефевр. – М. : Когито-центр, 2003. – 496 с.
116. Лосев А.Ф. Платон. Аристотель / А.Ф. Лосев, А.А. Тахо-Годи. – М., 1993. – 384 с.
117. Лотоцкая Ю.Н. Психология успеха. Логика неудачи. Простые шаги к переменам // [Электронный ресурс] / Ю.Н. Лотоцкая // Блог Живого Журнала. – Режим доступа до журналу : <http://pocherk10.livejournal.com/>
118. Лотоцкая Ю.Н. Жизненные стратегии успешности в современном мире – интеллектуальная модель жизненных выборов / Ю.Н. Лотоцкая // Личность и ее жизненный мир : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 20-летию факультета психологии ОмГУ им. Ф.И.Достоевского (3-4 октября 2013 г.) / [под ред.Л.И.Дементий]. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2013. – С. 237–242.
119. Лотоцька Ю.М. Дистанційний навчальний курс «Успех» / Ю.М. Лотоцька. – Режим доступа : <http://moodle.dlc-success.org>
120. Лотоцька Ю.М. Технологія створення мотиваційного середовища у дистанційних курсах / Ю.М. Лотоцька // Теорія і методика обучения фундаментальним дисциплінам в высшей школе, 11-12 апреля 2013 года, г. Кривой Рог. – С. 170–176.
121. Львова А.И. Интернет-тренинг как новая возможность групповой психологической работы [Электронный ресурс] / А. И. Львова, И.А. Рязанцева. – М. : МГУ, 2004. – Режим доступа : http://flogiston.ru/articles/netpsy/inet_training.
122. Макаревская Ю.Э. Влияние продолжительного неуспеха в учебно-профессиональной деятельности на личностную идентичность студентов / Ю.Э. Макаревская // Электронный журнал «Исследовано в России», 178, 1658-1672, 2006. – Режим доступа : <http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2006/178.pdf>
123. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
124. Максименко С.Д. Психологічні проблеми модернізації освіти в Україні / С.Д. Максименко // Психолог. – 2005. – № 6. – С. 3– 6.
125. Максименко С. Д. Психологія особистості: парадигма життєтворення / Сергій Дмитрович Максименко // Психологія і суспільство. – 2006. – № 4. – С. 8–52.
126. Махлин М. Д. Особенности взрослых учащихся / М. Д. Махлин // Новые знания. – 2000. – № 4. – С. 14–17.
127. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И.Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
128. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной

деятельностью / Е.И.Машбиц. – К. : Вища школа. 1987 – 224 с.

129. Машбиц Е. И. Психологические механизмы обучения / Е.И.Машбиц // Развивающее образование: Диалог с В.В. Давыдовым. – М., 2002. – Т.1 – С. 245–252.

130. Машбиць Ю.І. Психологічний аналіз навчання та управління учбовою діяльністю / Машбиць Ю.І. // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, М.Л.Смульсон. – К. : Міленіум, 2006. – Т.8 Психологічна теорія і технологія навчання, вип. 2. – С. 194–202.

131. Машбиць Ю.І. Навчальна технологія (психологічний аналіз) / Ю.І.Машбиць // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, М.Л.Смульсон. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – Т.8 Психологічна теорія і технологія навчання, вип. 6. – С. 166–177.

132. Мехтиханова Н.Н. О взаимосвязи мудрости и успешности / Н.Н. Мехтиханова, М.Л. Смульсон // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – Т.2. – №1. – С. 132–136.

133. Мещеряков Д.С. Психологічні підходи до розробки моделі респондента, що мотивований брати участь у дистанційних навчальних курсах [Електронний ресурс] / Д.С. Мещеряков, М.М. Назар // Технології розвитку інтелекту. – К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2014. – Т.1. – № 7. – Режим доступу до статті : http://psytir.org.ua/upload/journals/7/authors/2014/Mescheryakov_Dmytro_Sergiyovych_Nazar_Maksym_Mykolayovych_Psyhologichni_pidhody_do_rozrobky_modeli_respondenta.pdf

134. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид / Избранные произведения / Ред., сост. и автор послесловия И.С. Кон. – М. : Наука., 1988. – 429 с.

135. Микалко М. Тренинг интеллекта / М. Микалко. – СПб. : Питер, 2000. – 192 с.

136. Минюрова С.А. Психологические основания выбора стратегий саморазвития в профессии / С.А. Минюрова : автореферат дис. ... докт. психол. наук. – М., 2009. – 20 с.

137. Міщина Л.П. Творчий потенціал особистості у період пізньої дорослості : монографія / Лариса Петрівна Міщина. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2014. – 400 с.

138. Моисеев Н. Н. Алгоритмы развития / Н.Н. Моисеев. – М. : Наука. 1987. – 304 с.

139. Морозов И.Л. Автономные виртуальные коммуникационные системы как способ активизации научно-творческой социосреды в малых и средних городах России [Електронний ресурс] / И.Л. Морозов // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития : междунар. интернет-конф., 15 января–29 марта 2002 г. : материалы конф. – М. :

Ин-т «Откр. об-во» : Логос, 2003. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/conf/conf_fulltext/Morozov.pdf.

140. Мунтян П. Вид компьютерной аддикции: зависимость от компьютерных игр [Электронный ресурс] / Павел Мунтян. – М. : МГУ, 2005. – Режим доступа : http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106584866&archive=&start_from=&ucat=15&category=15.

141. Мунтян П. Влияние сети Интернет на развитие человека как психологическая проблема [Электронный ресурс] / П. Мунтян. – Режим доступа http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106588195&archive=&start_from=&ucat=15&category=15.

142. Назар М.М. Базова засада розробки моделі учасника дистанційних курсів і програм у мережі Інтернет [Електронний ресурс] / М.М. Назар // Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми (Психологія нового тисячоліття) : Міжнар. наук-практ. інтернет-конф., 20 трав. 2013 р. : тези допов. – Режим доступу : <http://vk.com/public36801185>

143. Назар М.М. Інтернет-спілкування як чинник особистісних змін у юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Максим Миколайович Назар ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2010. – С. 348–396.

144. Назар М.М. Подальші перспективи психологічних досліджень спілкування через мережу Інтернет [Електронний ресурс] / Максим Миколайович Назар // Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми (Психологія нового тисячоліття) : междунар. наук-практ. Інтернет-конф., 28 травня 2012 р. : тези доповідей. – Режим доступу : http://www.psy-science.com.ua/Konferenciya_2012_05_28/Nazar_Maxim_2012.doc.

145. Назар М.М. Потенціали інтернет-тренінгів для оптимізації психологічного стану студентів / Максим Миколайович Назар // Психологія і особистість : науковий журнал. – Полтава; Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2013. – № 1 (3). – С. 120–130.

146. Назар М.М. Проблеми формування віртуального освітнього простору / М.М. Назар // Практична психологія та соціальна робота : наук.-практ. та освітньо-метод. журн. – 2013. – № 2. – С. 75–80.

147. Назар М.М. Психологічний вплив спілкування у мережі Інтернет на формування певних особистісних особливостей її користувачів / М.М. Назар // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. 4. – С. 239–248.

148. Назар М.М. Специфіка психологічного впливу навчання користувачів мережі Інтернет / М.М. Назар // Освіта дорослих в Україні : IX Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 11–17 вер. 2008 р.) : зб. наук. праць. – К. : ЕКМО, 2008. – С. 102–104.

149. Назар М.М. Тренінг комунікативної компетентності и успішного общения [Електронний ресурс] / М.М. Назар. – Режим доступу : <http://moodle.newlearning.org.ua/>

150. Назар М.М. Характерні психологічні особливості дистанційної освіти через мережу Інтернет [Електронний ресурс] / М.М. Назар // Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив. – К., 2013. – Режим доступу : http://ispp.org.ua/bibl_11.htm.
151. Назар М.Н. Когнитивний базис создания модели респондента / М.Н. Назар, Д.С. Мещеряков // Научный поиск : сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей. – Ярославль, 2013. – Вып. 13. – С. 153–159.
152. Найдьонова Л.І. Медіа-освіта: українська перспектива / М. Слюсаренко, Л. Найдьонова // Рідна школа : щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2010. – №9. – С. 57–58.
153. Нильсен Якоб. Web-дизайн: удобство использования Web-сайтов = Prioritizing Web Usability / Якоб Нильсен, Хоа Лоранжер. – М. : Вильямс, 2007. – 368 с.
154. Носенко Е.Л. Комп'ютерне моделювання ситуації стресу неуспіху та параметри його розпізнання / Е.Л. Носенко, І.Ф. Аршава, К.П. Кутовий // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, М.Л.Смульсон. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – Т.8 Психологічна теорія і технологія навчання, вип. 6. – С. 195–203.
155. Освіта тернопільщини [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://wiki.ipro.edu.te.ua/index.php/%D0%93%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BED1%80%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B0>.
156. Олейникова О.Н. Обучение в течение всей жизни как инструмент реализации Лиссабонской стратегии / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Н.М. Аксёнова. – М. : РИО ТК им. Коняева, 2009. – 131 с.
157. Павлов О.М. Проблемы и перспективы использования Интернета в дистанционном бизнес-обучении. Практический опыт [Електронний ресурс] / О.М. Павлов. – Режим доступу : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=182&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8.
158. Павловский В.В. Компьютерная игра как индикатор социально-психологических установок общества [Електронний ресурс] / В.В. Павловский // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития : междунар. интернет-конф., 15 янв. – 29 марта 2002 г. : материалы конф. - М. : Ин-т «Откр. об-во» : Логос, 2003. – Режим доступу : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=53&PHPSESSID=5bc709800160e910b3b173fb2c664775.
159. Панкратов О.В. Практическое мышление (учебное пособие) / О.В. Панкратов. – Ярославль : Вид-во ЯрГУ, 2010. – 108 с.
160. Пережогин Л.О. Интернет-аддикция в подростковой среде [Електронний ресурс] / Л.О. Пережогин. – М. : ГНЦ соц. и судеб. психиатрии им. В.П. Сербского, 2004. – Режим доступу : <http://www.rusmedserv.com/psychsex/main003.htm>.

161. Поддьяков А.Н. Психология обучения в условиях новизны, сложности, неопределенности [Электронный ресурс] / А.Н. Поддьяков // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 40. – С. 6. URL – Режим доступа : <http://psystudy.ru>
162. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
163. Психологический словарь / под. ред. В.В. Давыдова. – М., 1983. – 448 с.
164. Преподавание в сети Интернет / отв. ред. В.И. Солдаткин. –М. : Высшая школа, 2003. – 792 с.
165. Пьянкова С.Д. Когнитивное развитие и самоорганизация / С.Д.Пьянкова // Теория развития: Дифференционно-интеграционная парадигма / сост. Н.И. Чуприкова. – М. : Языки славянских культур, 2009. – 224 с.
166. Пьянкова С.Д. Нелинейность развития как психологический феномен и литературный мотив [Электронный ресурс] / С.Д. Пьянкова // Психологические исследования : электрон. науч. журн. – 2009. – № 1(3). URL. – Режим доступа : <http://psystudy.ru>.
167. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002. – 396 с.
168. Розенфельд Луис. Информационная архитектура в Интернете: Information Architecture for the World Wide Web / Луис Розенфельд, Питер Морвиль. – СПб. : Символ (Россия), 2010 – 608 с.
169. Розина И.Н. Интернет-сообщество специалистов в области коммуникации [Электронный ресурс] / И.Н. Розина // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития : междунар. интернет-конф., 15 января–29 марта 2002 г. : материалы конф. – М. : Ин-т «Откр. об-во» : Логос, 2003. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/conf/conf_fulltext/rozina.htm.
170. Рубченко М. Ура, у них депрессия! [Электронный ресурс] / М. Рубченко // Эксперт. – №1 (687). – Режим доступа : http://expert.ru/expert/2010/01/ura_u_nih_depressiya/
171. Савенков А. И. Интеллект, ведущий к профессиональному успеху, как фактор развития профессиональной одаренности будущего специалиста / А. И. Савенков, Л. М. Нарикбаева // День за днем [Электронный ресурс]. – Режим доступа : den-za-dnem.ru
172. Сапогова Е.Е. Экзистенциальная психология взрослости / Е.Е. Сапогова. – М. : Смысл, 2013. – 767 с.
173. Седерхольм Дэн. Пуленепробиваемый веб-дизайн / Дэн Седерхольм. – Питер (Россия), 2012 – 304 с.
174. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

175. Сергеев С. Ф. Обучающие и профессиональные иммерсивные среды / С. Ф. Сергеев. – М. : Народное образование, 2009. – 432 с.
176. Сергиенко Е.А. Принципы психологии развития: современный взгляд / Е.А. Сергиенко // Психологические исследования. – 2012. – Т.5. – № 24. – С. 1-5.
177. Ситникова Е.В. Задачный подход к обучению. Обучение поиску решения задач [Электронный ресурс] / Елена Викторовна Ситникова. – Новый Уренгой. – 2003 – Режим доступа до статті : <http://festival.1september.ru/articles/561042/>
178. Слюсаренко М.А. Задачний підхід в навчанні студентів в рамках вищої педагогічної школи [Електронний ресурс] / М.А. Слюсаренко. – Режим доступу : <http://ccjournals.eu/ojs/index.php/e-learn/article/download/267/253>
179. Смутьсон М. Л. Проектування дистанційних середовищ саморозвитку в умовах новітніх комп'ютерних технологій / М. Л. Смутьсон // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смутьсон. – К. : ДП “Інформаційно-аналітичне агенство”, 2010. – Т.8 Психологічна теорія і технологія навчання, вип. 7. – С. 215–225.
180. Смутьсон М.Л. Інтелектуальний розвиток у дистанційних навчальних середовищах / М.Л.Смутьсон // Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. Тематичний випуск “Актуальні проблеми когнітивної психології”. – Острог : Вид-во Національного університету “Острог”, 2012. – Вип.20. – С. 26–31.
181. Смутьсон М. Л. Категорія розвитку в сучасній психології [Електронний ресурс] / М.Л. Смутьсон // Технології розвитку інтелекту. – 2013. – № 4. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/tri_2013_4_3.pdf
182. Смутьсон М.Л. Концепція інтелектуального розвитку дорослих у віртуальному освітньому просторі [Електронний ресурс] / М.Л. Смутьсон, Ю.М. Лотоцька, М.М. Назар та ін. // Технології розвитку інтелекту. – К., 2012, – №3. – Режим доступу : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/54
183. Смутьсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту / М.Л.Смутьсон. – К. : Нора-друк, 2003. – 298 с.
184. Смутьсон М.Л. Інтелект і ментальні моделі світу / М.Л.Смутьсон // Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. Тематичний випуск “Сучасні дослідження когнітивної психології”. – Острог : Вид-во Національного університету “Острог”, 2009. – Вип.12. – С. 38–49.
185. Смутьсон М.Л. Місце самопроєктування у проєктній парадигмі / М.Л.Смутьсон // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2014. – Том П. Психологічна герменевтика. – Вип. 8. – С. 16–29.
186. Смутьсон М.Л. Психологічні особливості віртуальних навчальних середовищ [Електронний ресурс] / Смутьсон Марина Лазарівна // Технології розвитку інтелекту. – К. : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН

- України, 2012. – Режим доступу : http://psytir.org.ua/upload/journals/3/authors/2012/Smulson_Maryna_Lazarivna_-_Psychologichni_osoblyvosti_virtualnyh_navchalnyh_seredovysh.doc.
187. Смульсон М.Л. Розвиток у старості: завдання, специфіка, ризику / М.Л.Смульсон // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2012. – Вип. 30(33) – С. 186–196.
188. Смульсон М.Л. Учиннева діяльність у віртуальному освітньому просторі [Електронний ресурс] / Смульсон Марина Лазарівна // Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми (Психологія нового тисячоліття) : междунар. наук-практ. Інтернет-конф., 28 травня 2012 р. : тези доповідей. – Режим доступу : http://www.psy-science.com.ua/Konferenciya_2012_05_28/Smulson_Maryna_2012.doc.
189. Смыслова О.В. Психологические последствия применения информационных технологий [Електронний ресурс] / О.В. Смыслова. – М. : МГУ, 1998. – Режим доступу : http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106588574&archive=&start_from=&ucat=15&category=15.
190. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду : монографія / за ред. Н. В Чепелевої. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.
191. Сосланд А.И. Фундаментальная структура психотерапии / А.И. Сосланд. – М., 1999. – 381 с.
192. Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность [Електронний ресурс] / В.С.Степин – Режим доступу до статті - <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000249/index.shtml> - 2010.
193. Стернберг Р. Практический интеллект / под общ. ред. Р. Стернберга. – СПб., 2002. – 272 с.
194. Стив Круг. Как сделать сайт удобным. Целесообразность по методу Стива Круга = Rocket Surgery Made Easy: The Do-It-Yourself Guide to Finding and Fixing Usability Problems / Стив Круг. – СПб. : Питер, 2010. – С. 208. – ISBN 978-5-49807-515
195. Сунь Цзы. Трактаты о военном искусстве / Сунь Цзі. – М. : АСТ, 2003. – 560 с.
196. Суханов А. П. Информация и прогресс / А.П. Суханов. – Новосибирск : Наука. Сибирское отделение, 1988. – 192 с.
197. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (Психологические основы) / Н.Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
198. Теория и практика дистанционного обучения / под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2004. – 416 с.
199. Теплов Б.М. Ум полководца / Б.М.Теплов // Проблемы индивидуальных различий. – М. : АПН РСФСР, 1961. – С.252–344.
200. Теплоухова Л.А. Деятельностный подход в обучении. Понятие проектирования как деятельности [Електронний ресурс] / Лариса

Александровна Теплоухова. – Пермь. – Режим доступа до статті : <http://festival.1september.ru/articles/419748/.coursera.org>

201. Тихомиров О.К. Исследование структуры мыслительной деятельности человека / О.К.Тихомиров. – М. : Изд-во МГУ, 1969. – 304 с.

202. Тихомиров О. К. Психологическая экспертиза компьютеризированной психодиагностической деятельности / О.К. Тихомиров, Л.П. Гурьева // Психол. журн. – 1992. – Т.13. – № 1. – С. 49-60.

203. Тихомирова Т. Н. Интеллект и креативность в условиях социальной среды / Т. Н. Тихомирова. – М. : Изд-во Института психологии РАН, 2010. – 230 с.

204. Узнадзе Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.

205. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина, 2004. – 1072с.

206. Фома Аквинский. Сумма теологии / Фома Аквинский. – К. Издатель: Савин С.А., 2006. – 818 с.

207. Фройд З. О клиническом психоанализе : избранные сочинения / З. Фройд. – М. : Медицина, 1991. – 288 с.

208. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2 перераб. изд. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с.

209. Холодная М.А. Психология понятийного мышления. От концептуальных структур к понятийным способностям / М. А. Холодная – М. : Изд-во Института психологии РАН, 2012. – 288 с.

210. Холодная М.А. Структурно-интегративная методология в исследовании интеллекта [Электронный ресурс] / М.А. Холодная. – Режим доступа : www.ipras.ru/engine/documents/document3354.pdf.

211. Хуторской А.В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики / А. В. Хуторской // Открытое образование. – 2001. – № 2. – С.30–35.

212. Цап В.Й. Застосування моделі респондента в системах дистанційного навчання [Електронний ресурс] / Вячеслав Йосифович Цап. – Режим доступа до статті : http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/Tazy-2012/Tsap_Vjacheslav_2012.doc
<http://moodle.newlearning.org.ua/>

213. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности / Л.С. Цветкова. – М., 2008. – 304 с.

214. Ценёв В. Поможет ли виртуальный психолог? [Электронный ресурс] / Вит Ценев. – Новосибирск : Интернет-сайт «Psyberia.ru», 2005. – Режим доступа : <http://psyberia.ru/psychodiary/psynet>.

215. Чендлер К. UX-дизайн. Практическое руководство по проектированию опыта взаимодействия / К. Чендлер, Р. Унгер. – СПб.: Символ (Россия), 2010 – 336 с.

216. Чепелева Н.В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта / Н.В.Чепелева // Актуальні проблеми психології

: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. Н.В. Чепелевої. – К., 2002. –Т. 2. Психологічна герменевтика, вип. 2. – С. 3–13.

217. Числова А.С. Использование Интернет-ресурсов в процессе преподавания английского языка [Электронный ресурс] / А.С. Числова, Г.М. Татарчук. – Ростов-на-Дону : Ростовский государственный университет. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=219&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8.

218. Чумак В.В. Впровадження дистанційних технологій у процес розв'язування студентами психологічних задач / Чумак В.В. // Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми (Психологія нового тисячоліття): междунар. наук-практ. Інтернет-конф., 28 травня 2012 р. : тези доповідей. – Режим доступу : http://www.psy-science.com.ua/Konferenciya_2012_05_28/Chumak_Viktor_2012.doc.

219. Чуприкова Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации / Н.И.Чуприкова. – СПб. : Питер, 2007. – 448с.

220. Швалб Ю.М. Психологическая организация пространства жизни личности: логос быта / Ю.М.Швалб // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2012. – Т. VII. Екологічна психологія. – Вип. 29. – С.478–486.

221. Шувалова Н.Ю. Общение со сверстниками в обучении ребенка работе на компьютере [Электронный ресурс] / Н.Ю. Шувалова, Н.Ю. Федунина // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития : междунар. интернет-конф., 15 янв. – 29 марта 2002 г. : материалы конф. – М. : Ин-т «Откр. об-во» : Логос, 2003. - Режим доступа :http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=73&PHPSESSID=5bc709800160e910b3b173fb2c664775.

222. Шуклин С. И. Возможности виртуального образования и условия их реализации в профессиональной подготовке будущих специалистов : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сергей Иванович Шуклин ; Курский государственный университет. – Курск, 2010. – 30 с.

223. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М. : Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.

224. Щедровицкий Г.П. Я всегда был идеалистом... / Г.П. Щедровицкий. – М. : ННФ «Институт развития им. Г.П.Щедровицкого», 2012. – 272 с.

225. Щукина М.А. Направления исследований саморазвития личности в современной зарубежной психологии / М.А.Щукина // Вопр. психологии. – 2014. – №4. – С. 94–105.

226. Щукина М.А. Об онтологическом статусе саморазвития личности / М.А.Щукина // Вопросы психологии. – 2007. - № 4. – С. 107-115.

227. Щукина М.А. Статус категории саморазвития в современной отечественной психологии / М.А.Щукина // Российский психологический журнал – 2012 – Т.9. – № 1. – С. 35–43.

228. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития / Б.Д.Эльконин – М. : Тривола, 1994. – 168 с.

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

230. Юдин Э.Г. Развитие / Э.Г. Юдин // Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия. – 1983. – 836 с.

231. Юнг К.Г. Избранные работы / К.Г. Юнг. – М., 2014. – 288 с.

232. Allen I. E., & Seaman J. Going the distance: Online education in the United States [Electronic resource] / I. E. Allen & J. Seaman // Babson Survey research group – 2011. Mode of access: www.onlinelearningsurvey.com/reports/goingthedistance.pdf

233. Allen I.E., Seaman, J., & Garrett, R. Blending in: The extent and promise of blended education in the United States. [Electronic resource] / I.E. Allen, J. Seaman, & R. Garrett // Blending Sloan consortium, 2007. Mode of access: <http://eric.ed.gov/?id=eD529930>

234. Anderson T. The theory and practice of online learning. / T. Anderson // Athabasca[Canada]: Athabasca University Press, 2008.

235. Anderson T., & Dron J. Three generations of distance education pedagogy [Electronic resource] / T. Anderson & J. Dron // The International Review of Research in Open and Distance Learning/. - 2010. - 12(3), P. 80–97. Mode of access: [//www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1663](http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1663)

236. Anderson T.A. Rose by any other name: Still distance education – a response to D.R. Garrison implications of online and blended learning for the conceptual development and practice of distance education. International Journal of E-Learning & Distance Education [Electronic resource] / T.A. Anderson. 2009. - 23(3), P. 111–116. // Mode of access: <http://ijede.ca/index.php/jde/article/view/653/981>

237. Asghar Zaidi. Which countries make the most of their older people and who lags behind [Electronic resource] / Zaidi Asghar. Mode of access: <http://theconversation.com/which-countries-make-the-most-of-their-older-people-and-who-lags-behind-40597>

238. Asocial Psychology of the Internet / Ed. by Martin Lea, Kipling D. Williams, Russell Spears. - London: Sage Publications Ltd., 2007- P. 224

239. Baily K.D. Methods of Social Research. / K.D. Baily – N. Y., London. – 1982.

240. Bates A.W. (Tony) Teaching in a digital age. Guidelines for designing teaching and learning for a digital age. [Electronic resource] / A.W. (Tony) Bates. -

2015. Mode of access:
<http://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/open/download?filename=Teaching-in-a-Digital-Age-1429535678&type=pdf>
241. Bates A.W. *Technology, e-Learning and Distance Education* London / A.W. Bates. New York: Routledge. – 2005.
242. Bates T. *Productivity and online learning redux* / T. Bates // *Online Learning and Distance Education Resources*. – 2013.
243. Bates T. *Marshall McLuhan and his relevance to teaching with technology* / T. Bates, // *Online Learning and Distance Education Resources*. – 2011.
244. Bates T. *Synergies between online learning, on-campus teaching and flexible learning* / T. Bates // *Online Learning and Distance Education Resources*. – 2014.
245. Bauer J.J. *Intentional self-development* / Bauer J.J. // *The encyclopaedia of positive psychology*. Oxford. 2009 - P. 523 – 527.
246. Bernard R.M., Abrami P.C., Lou Y., Borokhovsk E., Wade A., Wozney L., Huang B. *How does distance education compare with classroom instruction?* / R.M. Bernard, P.C. Abrami, Y. Lou, E. Borokhovsk, A.Wade, L.Wozney, B. Huang // *A meta-analysis of the empirical literature. Review of Educational Research*.– 2004 - 74 (3) – P. 379–439.
247. Bernard R., Borokhovski E., Schmid R., Tamim R., & Abrami P. (a meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. / R. Bernard, E. Borokhovski, R. Schmid, R. Tamim, & P. Abrami // *Journal of Computing in Higher Education* – 2014. – 26(1). – P. 87–122.
248. Bissell J.S. *Guide to the Internet for Educational Psychology* [Electronic resource] / J.S. Bissell. Mode of access: http://www.amazon.com/Guide-Internet-Educational-Psychology-Bissell/dp/0697371581/sr=1-26/qid=1170252735/ref=sr_1_26/002-7584631-852814?ie=UTF8&s=books.
249. Bliuc A.M., Goodyear, P., & Ellis, R.A. *research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education* / A.M. Bliuc, P. Goodyear, & R.A. Ellis // *The Internet and Higher Education*. – 2007 – 10(4). – P. 231–244.
250. Bonk C.J., Graham, C.R., Cross, J., & Moore M.G. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (1st edition). / C.J. Bonk, C.R. Graham, J. Cross, & M.G. Moore // San Francisco: Pfeiffer. – 2005.
251. Brindley J., Walti, C. and Blashke, L. *Creating Effective Collaborative Learning Groups in an Online Environment* / J. Brindley, C. Walti and L. Blashke // *International Review of Research in Open and Distance Learning*, – 2009. – Vol. 10. – No. 3.

252. Brookfield S.D. Understanding and Facilitating Adult Learning. / S.D. Brookfield // San Francisco: Jossey-Bass. – 1986.
253. Brusilovsky P., Adaptive And Intelligent Technologies for Web-based Education. In C. Rollingerand C. Peylo (eds.) / P.Brusilovsky // Special Issue on Intelligent Systems and Teleteaching, *Konstliche Intelligenz*, 4, – P. 19-25.
254. Chauhan A. Massive Open Online Courses MOOCS: Emerging Trends in Assessment and Accreditation / A. Chauhan // *Digital Education Review*. – 2014. – No. 25.
255. Clardy A. Distant, on-line education: effects, principles and practices. / A. Clardy // ERIC Document – 2009. Mode of access: <http://eric.ed.gov/?id=eD506182>
256. Dabbagh N. The online learner: characteristics and pedagogical implications / N. Dabbagh // *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. – 2007. – Vol. 7. – No. 3, - P. 217- 226.
257. Draves W.A. How to Teach Adults. / Draves, W.A. // Manhattan, KS: Learning Resources Networ. – 1997.
258. Frensch., Funke J (Eds.). Complex problem solving: The European perspective. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995.
259. Gackenbach J. Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Implications / ed. By Jayne Gackenbach. - [2nd ed.]. - San Diego: Academic Press. – 2006. - P. 392.
260. Garrison D.R. Three generations of technological innovations in distance education/ D.R. Garrison // *Distance Education*. – 1985 – 6(2) – P. 235–241.
261. Gaston P.L. The challenge of Bologna: What United States higher education has to learn from Europe, and why it matters that we learn it / P. L. Gaston // Sterling, va: Stylus Publishing, – 2012. – P. 11.
262. Graham C. et al. Seven Principles of Effective Teaching: A Practical Lens for Evaluating Online Courses / C. Graham et al. // *The Technology Source*. – 2001.
263. Graham C. & Robison R. Realizing the transformational potential of blended learning: comparing cases of transforming blends and enhancing blends in higher education. / C. Graham & R. Robison // *Blended Learning: Research Perspectives*. – 2007. – P. 83–110.
264. Graham C., Henrie C.R., & Gibbons A.S. Developing models and theory for blended learning research. In *Blended Learning: Research Perspectives* / C. Graham, C. R. Henrie & A. S. Gibbons // Routledge. – 2013. – Vol.2.
265. Green C. Open Education, MOOCs, Student Debt, Textbooks and Other Trends / C. Green // Vancouver BC: COHERE 2013 conference. – 2013.

266. Halverson L.R., Graham C., Spring K.J., & Drysdale J.S. An analysis of high impact scholarship and publication trends in blended learning / L.R. Halverson, C.Graham, K. J.Spring, & J.S. Drysdale // *Distance Education*. – 2012. – 33(3). – P. 381–413.
267. *Handbook of Research Methods in Industrial and Organizational Psychology* (Blackwell Handbooks of Research Methods in Psychology) / Ed. By Steven G. Rogelberg // Malden: Wiley-Blackwell Ltd., – 2005. – P. 536.
268. Hanna D.E. Organizational models in higher education, past and future. In M.G. Moore & W.G. Anderson Eds / D.E. Hanna // *Handbook of Distance Education* 2nd revised edition. Mahwah, NJ: Routledge. – 2003.
269. Harasim L. *Learning Theory and Online Technologies* New York / L. Harasim. London: Routledge. – 2012.
270. Harasim L. Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. / L. Harasim // *The Internet and Higher Education*. – 2000. – 3(1–2). – P. 41–61.
271. Harris R.J. *A Cognitive Psychology of Mass Communication* / Richard Jackson Harris. - [4th ed.]. - Mahwah: Lawrence Erlbaum, – 2004. – P. 488.
272. Holmberg B. The evolution, principles and practices of distance education. / Holmberg B. // Oldenburg: Bibliotheks und informationssystem der Univ, 2005.
273. Hsiung R.C. *E-Therapy: Case Studies, Guiding Principles, and the Clinical Potential of the Internet* / Robert C. Hsiung. - New York: W. W. Norton & Comp. – 2002. - P. 250.
274. Jonassen D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J., & Haag, B.B. constructivism and computer-mediated communication in distance education / D. Jonassen, M. Davidson, M. Collins, J. Campbell, & B.B. Haag // *American Journal of Distance Education*. – 1995 – 9(2). - P. 7–26.
275. Keegan D. (ed.). *Theoretical principles of distance education* [1st edition] / D. Keegan // London; New York: Routledge, 1993.
276. Kennepohl D. *Accessible Elements: Teaching Science Online and at a Distance* / D. Kennepohl // Athabasca AB: Athabasca University Press. – 2010.
277. Kop R. The Challenges to Connectivist Learning on Open Online Networks: Learning Experiences during a Massive Open Online Course / R. Kop // *International Review of Research into Open and Distance Learning*. – 2011. – Vol. 12. – No. 3.
278. Lee Y., Driscoll, M.P. & Nelson D.W. The past, present, and future of research in distance education: results of a content analysis. / Y. Lee, M.P. Driscoll &

D.W. Nelson // *American Journal of Distance Education*. – 2004. – 18 4. — P. 225–241.

279. Leitonon T. *Designing Learning Tools: Methodological Insights* / T. Leitonon // Aalto, Finland: Aalto University School of Art and Design. – 2010.

280. Malan S. The new paradigm of outcomes-based education in perspective. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences* / S. Malan // *Tydskrif Vir Gesinsekologie En Verbruikerswetenskappe*. – 2000. – 28 1.

281. Mason R. From distance education to online education. / R. Mason // *The Internet and Higher Education*. – 2000 – 3(1–2). P. 63–74.

282. Means B., Toyama Y., Murphy R., & Baki M. The effectiveness of online and blended learning: a meta-analysis of the empirical literature. [Electronic resource] / B. Means, Y. Toyama, R. Murphy, & M. Baki // *Eachers College Record* . – 2013 – 115(3), P. 1-47. Mode of access: <https://www.tcrecord.org/library/abstract.asp?Contentid=16882>

283. Mitchell G. Adult intellectual development [Electronic resource] / G. Mitchell. // Mode of access: : www.trans4mind.com

284. Neisser U. General, academic, and artificial intelligence. / U. Neisser // In: L.B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence*. – Hillsdale, NJ: Erlbaum. – 1976. – P. 135-144.

285. Nicholls R. *The Psychology Of The Internet* / R. Nicholls // *Psychology Of The Future*. - 2001. - № 4. - P. 35-52.

286. *Online learning: Personal reflections on the transformation of education* // Ed. By G. Kiersley. – New-Jersey. – 2005.

287. Picciano A., Dziuban C. and & Graham C. eds., *Blended Learning: Research Perspectives A*. / Picciano, C. Dziuban and & C. Graham eds // Volume 2. New York: Routledge, 2013.

288. *Psychological Experiments on the Internet* / ed. by Michael H. Birnbaum. - [1st ed.]. - San Diego: Academic Press, 2000. - P. 317.

289. Puzziferro M. & Shelton K. A model for developing high-quality online courses: Integrating a systems approach with learning theory / M. Puzziferro & K. Shelton // *Journal of Asynchronous Learning Networks*. – 2008. – Vol. 12. – Nos. 3-4.

290. Schreurs B., Teplovs C., Ferguson, R., de Laat, M., & Buckingham Shum S. Visualizing social learning ties by type and topic: rationale and concept demonstrator. / B. Schreurs, C. Teplovs, R. Ferguson, M. de Laat, & S. Buckingham Shum // In *Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, New York, NY, USA: ACM. – 2013 – P. 33–37.

291. Shapiro J. Competency-based degrees: Coming soon to a campus near you. [Electronic resource] / J. Shapiro // *The Chronicle of Higher Education*, 2014

February 17. Mode of access: <http://chronicle.com/article/Competency-Based-Degrees-/144769/>

292. Shedd J.M. The history of the Student credit hour. / J.M. Shedd // *New Directions for Higher Education*. – 2003. – 122 — P. 5–12.

293. Siemens G. Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning [Electronic resource] / George Siemens, Gašević Dragan , Dawson Shane // Athabasca University. – 2015. Mode of access: <http://opentextbc.ca/teachinginadigitalage>

294. Spector J.M., Merrill, M.D., van Merriënboer, J., & Driscoll, M.P. (eds.). *Handbook of research on educational communications and technology* (3rd edition). / J.M. Spector, M.D. Merrill, J. van Merriënboer & M.P. Driscoll // New York: Routledge, 2007.

295. Sternberg R.J. *Beyond I.Q.: A Triarchic theory of human intelligence*. / R.J. Sternberg, I.Q. Beyond N.Y. // Cambridge University Press, 1985.

296. Storrings D.A. Attrition in distance education: a meta-analysis. *Annual Proceedings of Selected Research and Development Papers Presented at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology* [Electronic resource] / D.A. Storrings // Dallas, TX: association for educational communications and Technology. – 2006. Mode of access: http://www.aect.org/pdf/proceedings/2006/06_35.pdf

297. Suler J. *The Psychology of Cyberspace* [Electronic resource] / John Suler // New Jersey: Science and Technology Center of Rider University. – 2007. Mode of access: <http://www-usr.rider.edu/~suler/psycyber/psycyber.html>.

298. Taylor J.C. Fifth generation distance education. *Instructional Science and Technology* [Electronic resource] / J.C. Taylor // 4(1) – P. 1–14. Mode of access: <http://eprints.usq.edu.au/136/>

299. Thomson P., Saunders J., & Foyster J. 2001 Improving the validity of competency-based assessment [Electronic resource] / P.Thomson, J.Saunders, & J. Foyster // National centre for vocational education research. Mode of access: <http://eric.ed.gov/?id=eD457376>

300. Vella J. *Learning to Listen, Learning to Teach*. / Vella, J. // San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

301. Wolfe C.R. *Learning and Teaching on the Educational Psychology* [Electronic resource] / C.R. Wolfe. Mode of access: http://www.amazon.com/Learning-Teaching-World-Educational-Psychology/dp/0127618910/sr=1-25/qid=1170252735/ref=sr_1_25/002-7584631-3852814?ie=UTF8&s=books.

Відомості про авторів

Смульсон Марина Лазарівна — завідувачка лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України.

Жалдак Мирослав Іванович — провідний науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор фізико-математичних наук, професор, дійсний член НАПН України.

Лотоцька Юнона Миколаївна — провідний науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Коваленко-Кобилянська Ірина Генріхівна — провідний науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Назар Максим Миколайович — старший науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Дітюк Павло Павлович — старший науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Мещеряков Дмитро Сергійович — старший науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Депутат Валентина Василівна — науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Суворова Тетяна Олександрівна — інженер 1 категорії лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Іванова Олена Володимирівна — провідний інженер програміст лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Павловець Олександр Володимирович — провідний інженер програміст лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Наукове видання

**ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДОРΟΣЛИХ У ВІРТУАЛЬНОМУ
ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

Монографія

Авторська редакція

Ум. друк. арк. 12,0

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Видавництво "Педагогічна думка"

04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп.. 2;

тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.