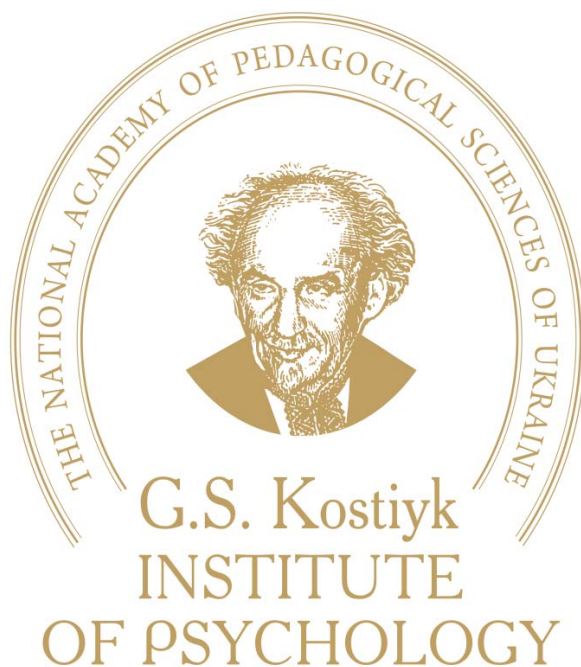


**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

**ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА**



**ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК  
ДОРΟΣЛИХ У ВІРТУАЛЬНОМУ  
ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

*Методичні рекомендації*

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:**

**Моляко В.О.** — завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

**Стрижак О.Є.** — провідний науковий співробітник відділу онтологічних систем та прикладної алгебраїчної комбінаторики Інституту телекомунікацій і глобального інформаційного простору НАН України, доктор технічних наук.

**Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі :** методичні рекомендації / 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. – 119 с.

ISBN 978-966-644-419-9

Методичні рекомендації, підготовлені фахівцями лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, присвячено психолого-педагогічним та технологічним засадам проектування дистанційних курсів розвитку інтелекту дорослих. Розкрито основні поняття, пов'язані з віртуальним освітнім простором, чинниками ефективності дистанційного навчання, структурою, розвитком та саморозвитком інтелекту дорослої людини. Описано технології проектування розвивальних середовищ для інтелектуально-творчого тренінгу дорослих, підвищення якості життя дорослих засобами інтелектуального розвитку, інтелектуальної підтримки людей похилого віку, тренінгу спілкування та комунікативної компетентності, а також проектної діяльності дорослих у дистанційному форматі.

Методичні рекомендації адресовані як науковцям, так і практикам – психологам, педагогам, проектувальникам та програмістам дистанційного навчання, 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 978-966-644-419-9

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

## ЗМІСТ

<b>Зміст..</b> .....	<b>3</b>
<b>Вступ</b> .....	<b>5</b>
<b>Розділ 1. ПРОЕКТУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУ ДОРΟΣЛИХ (М.Л.Смульсон)</b>	<b>6</b>
1.1. Віртуальний освітній простір .....	6
1.2. Чинники ефективності дистанційного навчання .....	6
1.3. Структура інтелекту дорослої людини .....	7
1.4. Розвиток та саморозвиток інтелекту.....	8
1.5. Критерії події інтелектуального саморозвитку.....	9
1.6. Проектування інтелекту дорослого.....	9
1.7. Загальні принципи проектування дистанційних курсів розвитку інтелекту для дорослих та літніх людей.....	10
<b>Розділ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДИСТАНЦІЙНІ КУРСИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ</b>	<b>12</b>
2.1. Інтелектуально-творчий тренінг дорослих (М.Л.Смульсон).....	12
2.2. Дистанційний курс «Успіх» (Ю.М.Лотоцька).....	30
2.3. Інтелектуальна підтримка людей похилого віку (І.Г.Коваленко-Кобилянська).....	41
2.4. Тренінг спілкування та комунікативної компетентності (М.М.Назар).....	51
2.5. Проектна діяльність дорослих у дистанційному форматі (П.П.Дітюк).....	63
<b>Розділ 3. ТЕХНОЛОГІЇ СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-НАСИЧЕНОГО ВІРТУАЛЬНОГО ПРОСТОРУ</b>	<b>73</b>
3.1. Специфіка мотивації дистанційних респондентів (П.П.Дітюк, Ю.М.Лотоцька).....	73
3.2. Групова робота у віртуальному освітньому просторі (М.М.Назар)	77
3.3. Розробка моделі респондента у дистанційних навчальних курсах (Д.С.Мещеряков).....	82
3.4. Структура експертної системи для дистанційних курсів інтелектуального розвитку (Ю.М.Лотоцька, О.В.Іванова, Т.О.Суворова, О.В.Павловець).....	90

3.5. Моніторинг інтелектуального розвитку дорослих у віртуальному середовищі (М.М.Смульсон, В.В.Депутат).....	98
<b>Висновки</b> .....	<b>104</b>
<b>Список використаних джерел</b> .....	<b>107</b>
<b>Відомості про авторів</b> .....	<b>118</b>

## ВСТУП

Методичні рекомендації є складовою частиною науково-методичного комплексу, підготовленого співробітниками лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. До комплексу входить монографія «Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі» (Київ, 2015), методичні рекомендації, а також п'ять спроектованих в лабораторії дистанційних курсів інтелектуального розвитку дорослих, розміщених на сайтах moodle. dlc. success.org, moodle. newlearning. org. ua.

Методичні рекомендації присвячено психолого-педагогічним та технологічним засадам проектування дистанційних курсів розвитку інтелекту дорослих та людей похилого віку. Вони складаються з вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел. У першому розділі розкрито основні поняття, пов'язані з віртуальним освітнім простором, чинниками ефективності дистанційного навчання, структурою, розвитком та саморозвитком інтелекту дорослої людини, критеріями події інтелектуального саморозвитку.

У другому розділі описано технології проектування розвивальних середовищ для інтелектуально-творчого тренінгу дорослих, підвищення якості життя дорослих засобами інтелектуального розвитку, інтелектуальної підтримки людей похилого віку, тренінгу спілкування та комунікативної компетентності, а також проектної діяльності дорослих у дистанційному форматі. Надано результати експериментальних досліджень, проведених на ґрунті відповідних дистанційних курсів.

Третій розділ містить опис технологічних засад створення розвивального інтелектуально-насиченого віртуального простору. Розглянуто специфіку мотивації дистанційних респондентів та розробки моделі респондента у дистанційних навчальних курсах, особливості групової роботи у віртуальному освітньому просторі. Проаналізовано структуру експертної системи для дистанційних курсів інтелектуального розвитку та особливості моніторингу інтелектуального розвитку дорослих у віртуальному середовищі.

Методичні рекомендації адресовані як науковцям, так і практикам – психологам, педагогам, проектувальникам та програмістам дистанційного навчання, фахівцям різних галузей, які зацікавлені в осмисленні та активному освоєнні сучасних інформаційних технологій навчання.

# **Розділ 1. ПРОЕКТУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУ ДОРΟΣЛИХ**

## **1.1. Віртуальний освітній простір**

Зупинимось на психолого-педагогічних засадах проектування дистанційних курсів розвитку інтелекту дорослих, інакше кажучи, розвитку інтелекту дорослих у віртуальному навчальному середовищі (більш докладно див. монографію «Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі», 2015). Під віртуальним навчальним (освітнім) середовищем ми розуміємо тут 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 кваліфікації тощо, так і «не програмних», випадкових, розрізнених, 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 компетентності (див. Дистанційне навчання, 2012; Застосування телекомунікаційних засобів, 2008).

Віртуальні освітні системи, які утворюють у цілому віртуальний освітній простір, визначаються таким чином. У дистанційній (он-лайн) освіті викладання відбувається в іншому місці, ніж навчання, і тому вимагає організації зв'язку через технології та спеціальні інституційні установи (Holmberg B., 2005). 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 або гібридне навчання (blended) поєднує традиційну освіту та інтернет-навчання (там само).

## **1.2. Чинники ефективності дистанційного навчання**

Чинники ефективності дистанційного навчання, спрямованого на розвиток інтелекту, теоретично проаналізовані та експериментально обґрунтовані 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.

Дизайн курсів, про який багато йшлося у нашій монографії «Дистанційне навчання: психологічні засади» (2012), передбачає часову та просторову асинхронність, інтерактивність, дозволяє спільне навчання і спеціально спроектовану взаємодію у малих групах, медіазасоби працюють на управління учінням, реалізацію психологічних механізмів навчання та інші психолого-педагогічні цілі.

Сьогодні виникла нова професія – продюсер онлайн-курсів. Це, як зазначає Олександр Турилін, той професіонал, який уміє створювати релевантний, аутентичний та цікавий контент, обирати для нього правильну упаковку та вигідно «продавати» (Турилін, 2015). Існують принципи такої роботи, які практично співпадають з розробленими нами раніше психолого-педагогічними засадами дистанційного навчання (Дистанційне навчання: психологічні засади (2012), Застосування телекомунікаційних засобів у навчальному процесі: психолого-педагогічні аспекти (2008). Коротко перелічимо ці принципи.

Орієнтуйтеся на потреби клієнтів (див. Дистанційне навчання..., 2012, розділ 1)

Використовуйте принципи сторітеллінга (нарративний підхід), використовуйте художні прийоми та метафори, принципи створення пазлів та виникнення інсайту, введіть наскрізного героя, що вирішує певну проблему (див. Смульсон М.Л. Нарративні технології, 2007).

Управляйте увагою (ефективний фрагмент курсу займає . 8-10 хв.).

Орієнтуйтеся на сильні сторони викладача, зберігайте його аутентичність і оригінальність (див розділ 2, приклади курсів).

Експериментуйте з не остаточно готовим дистанційним курсом з метою одержання зворотного зв'язку (див.2.1).

Використовуйте ігрові методи, взяті з комп'ютерних ігор – гейміфікацію (бали, бейджики, виграші і програші, визнання тощо) для підтримки мотивації та залучення. Не переграйте!

Створіть і підтримуйте активну спільноту навколо курсу, поважайте її і враховуйте думки учасників (див. більш докладно розділ 3).

### **1.3. Структура інтелекту дорослої людини**

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 (Смульсон, 2003, 2012).

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

Найбільш близькі до нашого підходу 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 (Холодна, 2009). 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).

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), 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) (Смульсон, 2003).

#### **1.4. Розвиток та саморозвиток інтелекту**

Потенціал розвитку та саморозвитку інтелекту визначається динамічністю метакогніцій (рефлексії, стратегічності, децентрації, когнітивного моніторингу тощо – див. (Смульсон, 2003). 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 пов'язати з саморозвитком, який звичайно визначається як специфічна форма інтенціонального, самодетермінованого, самокерованого розвитку. Онтологічний статус саморозвитку характеризується такими рисами, як цілеспрямованість,



усвідомленість, опосередкованість і суміщення об'єкту і суб'єкту в акті розвитку (Щукина, 2014).

### **1.5. Критерії події інтелектуального саморозвитку**

Про інтелектуальний саморозвиток можна 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). Рівень інтелектуальної зрілості дорослої людини визначається, зокрема, ініціативою відносно пошуку нової релевантної інформації, перетворення проблемної ситуації, варіювання способів аналізу проблеми, критичності тощо (Холодна, 2009).

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

### **1.6. Проектування інтелекту дорослого**

Ми показали раніше (Смульсон, 2012), 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. 2.1).

## 1.7. Загальні принципи проектування дистанційних курсів розвитку інтелекту для 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. Сучасні психолого-педагогічні «тренди» навчання дорослих явно або неявно ґрунтуються на указаному вище розумінні інтелектуального розвитку дорослих, закономірностях розвитку в цьому віці нових компетенцій і метакогніцій (див. більш докладно монографію-2015, розділ 1).

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

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. 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 вчителем 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.

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.

## РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДИСТАНЦІЙНІ КУРСИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

### 2.1. Інтелектуально-творчий тренінг дорослих

Експериментальний курс «Інтелектуально-творчий тренінг дорослих» на даний момент складається з п'яти модулів. Він є відкритим і може бути доповнений ще будь-якою кількістю модулів (це дозволяє система Moodle), але на даному етапі ми зупинилися на такому не дуже великому обсязі, щоб звернути дослідницьку увагу на процесуальні особливості розвитку, мотиваційні аспекти, специфіку інтелектуального розвитку саме дорослих респондентів.

Кожен модуль складається з кількох занять (уроків) і має таку структуру.

**Структура модуля курсу «Інтелектуально-творчий тренінг дорослих»**

Мета заняття.

Коротке резюме змісту попередніх або попереднього модуля. Запитання та коментарі до нього.

Урок 1. Назва. (Лекція, аудіо та відеоматеріали, інтерактивні заняття, приклади обговорення у живому форматі та ін.).

Урок 2. Назва. (Лекція, аудіо та відеоматеріали, інтерактивні заняття, приклади обговорення у живому форматі та ін.).

Підсумковий тест (не дозволяє рухатися далі, якщо не є вірно виконаним).

Контрольні запитання і завдання.

Домашнє завдання (мається на увазі завдання для роботи між перемодулями). Відповіді на домашнє завдання надсилаються тьютору і, як правило, розміщуються і обговорюються на форумі або у соціальній групі, яка супроводжує курс.

Розглянемо, наприклад, перший модуль курсу, присвячений введенню поняття інтелект, структурі інтелекту, розвиткові метакогнітивних вмінь та навичок рефлексії, децентрації, самостійної постановки задачі.

**Модуль 1. Інтелектуальні навички: децентрація** (див. рис. 2.1).

Мета заняття: ознайомитися з структурно-функціональними особливостями інтелекту і специфікою його розвитку, розвинути метакогнітивні вміння та навички рефлексії, децентрації, самостійної постановки задачі.

Урок 1: П'ять основних відчуттів

Урок 2: Структура інтелекту

Урок 3: Навичка: децентрація

Підсумковий тест







Контрольні питання. Завдання

## Домашнє завдання

---

**Тема 1. Інтелектуальний навик: децентрація**






**Цель занятия:**  
Ознакомитися со структурно-функціональними особливостями інтелекта и спецификой его развития, приобрести метакогнитивные умения и навыки рефлексии, децентрации, самостоятельной постановки задачи.

-  Урок 1: "Пять основных ощущений"
-  Урок 2: "Структура интеллекта"
-  Урок 3: "Навык: Децентрация"
-  Итоговый тест
-  Вопросы для контроля
-  Домашнее задание

---

**Тема 2. Интеллект и ментальная модель мира**




**Цель занятия:**  
Уточнить понимание процесса самостоятельной постановки задачи, проанализировать роль и место интеллекта в построении и преобразовании ментальной модели мира, обозначить ее обобщенную структуру.

-  Урок 1. "Проблема и задача"
-  Урок 2. "Интеллект и ментальная модель мира"
-  Итоговый тест
-  Вопросы для контроля
-  Домашнее задание

---

**Тема 3. Смена рефлексивной позиции при решении задачи**

**Цель занятия:**  
Овладеть методом решения задач, связанным со сменой рефлексивной позиции.

-  Урок 1. Что такое «Смена рефлексивной позиции»?
-  Урок 2. Смена рефлексивной позиции при разрешении конфликтов. Страница 1
-  Итоговый тест

---

Рис.2. 1. Скрін-шот стартової сторінки курсу «Інтелектуально-творчий тренінг дорослих»

Зупинимося більш докладно на змісті занять. Кожен урок розпочинається з короткої аудіолекції автора курсу і тьютора М.Л.Смульсон, апробованої при проведенні відповідного тренінгу з дорослими у «живому» (недистанційному) форматі (на відеолекцію теж надається посилання). Далі подано основний зміст занять першого модуля (курсивом виділені приклади та ілюстрації, які введені в тексті у гіпертекстовому форматі).

### ***Модуль 1. Інтелектуальні навички: децентрація***

#### ***Урок 1 - П'ять основних відчуттів***

Я буду сьогодні говорити з вами про інтелект. Справа в тому, що все, що з нами відбувається в житті, відбувається тому, що у нас є цей «прилад», який має красиву назву інтелект. Ми орієнтуємося у цьому світі тому, що у нас є «розумова модель (картина, образ) світу», ще кажуть «ментальна» (по-англійськи mental - це розумова), але звідки вона може взятися, якби не було б системи, яка цю ситуацію обслуговує? Інтелект переробляє інформацію, яку ми отримуємо із зовнішнього світу, і створює модель, незалежно від того, усвідомлена вона чи ні, і він працює далі над нею. Немає звідки взятися ментальній моделі світу, якщо це не інтелектуально оброблена, отримана із зовнішнього світу або від нас самих, які теж є частиною зовнішнього світу, інформація.

Тому завжди починається все спочатку, з того, що у нас є канали отримання інформації, або, інакше кажучи, наші відчуття. Їх у нас п'ять: зір, слух, нюх, дотик, смак. Їх звичайно п'ять, і п'ять ми перерахували, але люди завжди говорили про шосте відчуття, є багато варіантів розуміння шостого відчуття. Наприклад, є вірш, який називається «Шестое чувство». Його автор Микола Гумільов.

*Що ж таке за Гумільовим шосте почуття? Там дуже чітко дана відповідь на це запитання, про яке ми зараз говоримо. «Не з'їсти» - це тактильні відчуття і смак, «ні поцілувати», це ж теж тактильні відчуття, смак, запах. Випити - теж, є хліб, вино, любов, а тут немає ще органу, народжується він. Для основних відчуттів є органи (це важливо), а для того, щоб чути безсмертні вірші і розуміти їх, - це ні. Я думаю, що це відчуття прекрасного, «зупинися мить, бо ти прекрасна». Тут є чиста алюзія, пов'язана з цим текстом шекспірівським.*

Але взагалі матеріалізм каже, що відчуттів п'ять поки що, а все інше, звичайно ж, ґрунтується на цих п'яти, виходить з них, обробляє цю інформацію, і звідти працює інтуїція, і на цій інформації працює наша душа☺.

Але наші органи відчуттів працюють у нас усіх абсолютно по-різному. Це принципово. Ми знаємо про те, що, наприклад, зір буває різним: короткозорість, далекозорість, астигматизм, інші всякі речі, я вже не кажу про слабкий зір або сліпоту. Або, наприклад, дуже сильний нюх (ці «нюхачі» звичайно ж інакше сприймають), або, навпаки, відсутність нюху.

*Я дуже люблю приклад про Рональда Рейгана, який, виявляється, був короткозорим у дитинстві. Потім він теж був короткозорим, але я тому говорю - в дитинстві, що зрозумів він це, коли став значно старше, а поки був маленьким хлопчиком, ходив до школи, він вважав, що всі люди бачать так, як він. Так, якась пляма десь там далеко, це може бути хлопчик, бабуся, мама, або вона до тебе підійде, і ти побачиш, що це мама, хоча по слуху ти вже розумієш, що це мама, або підбіжиш до неї ближче, і зрозумієш це.*

Ще можна багато навести прикладів, і ми зараз самі могли б навести приклади про те, як це (специфіка наших відчуттів) впливає на ту модель світу, яку ми маємо. Про те, які ми читали книги (ми ж їх читали очима), які ми зараз і раніше дивимося сайти в інтернеті, про те, як ми розуміємо запахи цього світу, і які ми любимо, які нам приємні, які неприємні, про відчуття, скажімо, теплої дружньої руки, про важливу роль тактильних відчуттів у любові, у шлюбі, у сім'ї, для дитини, яку ми носимо на руках, про це багато відомо.

Що далі відбувається? На відчуттях будується сприймання. Я можу сказати, що цей стіл коричневий, окремо, що він гладенький, ще щось, припустимо, я можу стукнутися об нього головою, і тоді мені буде боляче, але те, що це стіл, все одно стіл, мені каже сприймання. Відчуття і сприймання дало нам образ цього предмета. Виникає образне сприймання.

Отже, було відчуття, і я продовжую вважати, що воно прийшло за цими п'ятьма каналами. Відчуття утворили сприймання, і існують закономірності сприймання, які теж працюють на те, яка у нас модель світу утворюється що з

нею далі робить інтелект. Наприклад, існують найцікавіші речі, пов'язані з константністю сприймання.

*З людиною, з якою ми в школі вчилися, ми зустрічаємося через 30 років, з труднощами, але впізнаємо її, хоча зрозуміло, що, і по суті, і по зовнішності своїй - це абсолютно інша людина. З літака ми бачимо будиночок, як іграшковий, і розуміємо, що це теж будиночок, і тільки в анекдотах про білявку, яка дивиться на небо, говориться: «Як в такому маленькому літаку може знаходитися така кількість людей?». Але на те він і є анекдот про білявку, інакше кажучи, про слабкий інтелект або ж його відсутність.*

А найголовніше, що на рівні сприймання вже з'являється назва (осмисленість сприймання).

### *Урок 2: Структура інтелекту*

Занурено це все у пам'ять.

Пам'ять неймовірно таємнича штука, я її називаю суспензією, в яку інтелект занурений. Інтелект її збовтує, а вона і є ось ця бовтанка. Це образ, метафора, але без них нікуди не дінешся.

Пам'ять таємнича річ. Почавши вчитися, ви всі перебуваєте в неймовірному стані з точки зору пам'яті. Називається ця річ «ефект незакінченої дії». Ми пам'ятаємо краще ту справу, яку ми не закінчили, ніж справу, яку вже завершено, так влаштована людська психіка, і інтелект зокрема.

Цей ефект пам'яті називається «ефект Зейгарник», це прізвище, така була чудова жінка - психолог. Звали її Блюма Вульфовна Зейгарник.

*Блюма Вульфовна Зейгарник не так давно померла в дуже похилому віці, а починала вона до війни в славетному Психологічному інституті в Берліні, директором якого був класик світової психології Курт Левін. Вона стажувалася там до війни, а поруч з великим психологічним інститутом, на розі, було кафе, в яке всі бігали пити каву. І ось одного разу компанія на чолі з Куртом Левіним і Блюмою, тоді молодою красивою жінкою, сиділа в кафе. Левін покликав офіціанта, але замість того, щоб щось замовити, запитав, що замовляла молода людина, яка щойно вийшла з кафе, та, яка сиділа он за тим столиком. Офіціант відповів: «Я не пам'ятаю». «А ось ця парочка поруч з нами що замовила?», - запитав Левін. І офіціант напам'ять перерахував їх замовлення. «Ось дивіться, як цікаво, - сказав Курт Левін, - він пам'ятає те, що ще не закінчено, а там, де закінчено дію, у нього пам'ять уже професійно відрізало». І він запитав Блюму, чи хоче вона займатися цією проблемою. Вона погодилася.*

*І почала проводити дослідження. Вона запрошувала своїх колег і давала завдання, а потім їх забирала і дивилася, як вони запам'ятовуються. І по всьому інституту пішли чутки, що ця росіянка (психолог з Росії) якась ненормальна, вона дає завдання, а потім через 5 хв. його забирає. І в результаті вона відкрила та обґрунтувала ефект, який називається «ефект Зейгарник».*

Таким чином, в інтелекті є окремо відчуття, сприймання, мислення, уява, пам'ять. Утримується це все увагою.

Це все пізнавальні процеси. Інтелект не був би інтелектом, якби не було когніції, пізнання, пізнавальних процесів (cognition англійською пізнання). Але - образ, уяву, мислення, сприймання - щось ж їх разом зводить, щось ними управляє?

Цей управлінський феномен я називаю у своїй концепції інтелекту метакогніціями.

Перша метакогніція пов'язана з усвідомленням. Це специфічне, особливе усвідомлення, яке називається в психології рефлексією. Але справа в тому, що це не просто усвідомлення наших дій, це ще й усвідомлення того, чому саме так, іншими словами, усвідомлення підстав наших дій і думок. Рефлексія припускає, що, зробивши щось, я маю собі відповісти на питання «Чому я це зробила?». Чому? Підстави наших дій, наших рішень, наших завдань, які ми собі в житті обрали, ми все це розуміємо завдяки рефлексії, рефлексія ось цей люфтік додає.

Тому якщо ми будемо говорити, що ми усвідомлюємо свою ментальну модель для її розвитку, для перетворення в успішну, то я б сказала, що ми займаємося рефлексією своєї ментальної моделі.

Отже, рефлексія - це метакогніція, вона відноситься до наступного, управлінського, інтеграційного рівня інтелекту.

Урок 3: Інтелектуальні навички: децентрація

Згадаємо, що відчуття, сприймання, уява, мислення, пам'ять - це когнітивні процеси.

Вони всі не могли б інтегруватися і працювати на наш інтелект, якби не було чогось, що їх інтегрує, склеює. Але оскільки клей - це коли склеїлося і на цьому вже все, жодної динаміки, то я більше люблю слово інтегрувати, тобто йдеться про те, що вони взаємодіють певним чином, а потім інакше взаємодіють, залежно від задачі, яка розв'язується, і метакогніцій, зокрема, від рефлексії.

Наступна метакогніція, про яку я хочу поговорити, називається децентрація, це поняття, протилежне центрації, егоцентризму.

Інтелектуальна децентрація - це один із дуже важливих механізмів, що визначають наш інтелект. Егоцентризм (не егоїзм), у дітей часто проявляється, але, на жаль, буває і у дорослих, це коли ми бачимо щось тільки зі своєї точки зору, і навіть вважаємо, що це єдина можлива точка зору, буває таке, правда?

*У дітей до шести років є егоцентризм сприймання, тобто вони дійсно так бачать, відчують. Маленькій дитині показують (це відомий феномен П'яже) зроблену з пап'є-маше картинку: ось гірка висока, от гірка маленька, а на великій гірці нагорі церков. «Скажи, будь ласка, з якого боку висока гірка, на якій стоїть церков?» Дитина не знає, припустимо, «право», «ліво», показує ручкою, або знає, це не важливо. З протилежного боку сидить лялька. «А з якого боку для лялечки?». Зрозуміло, що з іншого боку все виглядає інакше, але дитина за ляльку показує ту ж саму ручку або відповідає те ж саме. Або кулька пластилінова, на очах у дитини її розкочують в ковбаску, і питають, де більше пластиліну, там або тут, дитина відповідає: там, де ковбаска. Це*



*тому, що по цьому, що змінився, параметру (довжина) вона більша, а всі параметри разом дитина вловити ще не може. Ще приклад. У склянці широкій півсклянки води, на очах у дитини воду переливають у високу і вузьку мензурку, і запитують, де води більше. В мензурці. По цьому параметру (рівень води) відбувається дійсне сприймання.*

Десь у районі 6-8 років, ці феномени П'яже, феномени егоцентризму сприймання долаються, дитина починає розуміти, що можлива інша зорова або тактильна точка зору. Такий же точно егоцентризм існує, коли хтось вважає, що на себе, на своє життя, на життя близьких, сімейне життя, вибір професії тощо існує тільки одна точка зору, причому йому не обов'язково вважати, що вона правильна, він навіть може в ній сумніватися, або вона навіть може псувати йому життя, саме ця точка зору.

Так, наприклад, всі в моїй родині були інженери, значить, немає такого варіанту: не стати інженером, тому що ніхто в моїй родині не розуміє, що є гуманітарні науки, і я хочу стати, скажімо, філософом. Тобто це єдина можлива точка зору.

А інтелектуальна децентрація називається вторинною децентрацією.

Коли ми змінили точку зору дитини при сприйманні, то там сталася первинна децентрація, а тут децентрація інтелектуальна. Людина починає розуміти, часто сильно спіткнувшись в житті, що на багато проблем є не тільки її власна, але й друга, і третя точка зору, і можна їх зрозуміти. Не обов'язково прийняти, але коли ти зрозумієш протилежну (іншу) точку зору, то це означає, що ти збагатив свою. Ти можеш залишитися при ній, але ти її зробив багатше, сильніше, об'ємніше, навіть для себе. Коли ти сам з собою, а це наше найулюбленіше заняття, будеш цю проблему обговорювати, ти переконаєш себе скоріше, збагатившись розумінням можливих інших точок зору на цю ж проблему.

Таким чином, децентраційні процеси відносяться до ментакогніцій, вони працюють з усією цією системою.

Ще одна річ, про яку я хочу вам розповісти, її можна віднести до метакогніцій, можна трішки вивести за їх межі. Інтелект працює з чимось, що дає йому постійне підживлення, існує таке, над чим він дійсно працює, якщо це є, він дійсно починає діяти.

«Це» називається дуже просто - задача, задачі бувають професійні, життєві, наукові, побутові, навчальні, будь-які. Спочатку вона проблема, яка просто мене мучить, а потім я її бачу (вбачаю), ставлю і перетворюю на задачу.

*Улюблений технічний приклад усіх водіїв: щось десь в машині стукає, це може перекотитися пляшка в багажнику, і все, і через хвилину вже не стукає, а може бути ознака якоїсь серйозної поломки. Ось у фільмі «Москва сльозам не вірить» у героїні в машині щось гупало, здається, кардан. Табаков сказав, що у неї стукає кардан, потрібно відремонтувати, пам'ятаєте? І вона віддала машину в ремонт і познайомилася у потязі з Баталовим (Відео – цитата з фільму).*

Але спочатку ще не зрозуміло, стукає або не стукає, заважає або не заважає, все на рівні відчуття. Потім все це пішло в обробку, і вийшла проблема, а що з проблемою робити? Найважливіша помилка всіх людей в цей момент: відповідь «розв'язувати, вирішувати». Ні, задачу, перш ніж розв'язати, потрібно побачити, відчутти і поставити.

І чим відрізняється у цьому контексті людина дійсно інтелектуальна, творча, від іншої людини: раціоналізатор, скажімо, від того ж інженера, але не раціоналізатора? Тим, що він відчуває проблему, він бачить проблему в потоці діяльності, в потоці життя, вбачає її і починає самостійно ставити.

Це все відбувається на рівні можливостей, на рівні виваженості, ймовірності. Ну не бачить хтось навіть явну задачу в цій машині на межі поломки. І коли один бачить, інший все одно не бачить, але ж часто ця проблема ще далі, ще глибше знаходиться у потоці життя або діяльності.

З цього приводу існує чудове висловлювання Нільса Бора. Він говорив так: проблеми важливіші за рішення, тому що рішення може застаріти, а проблема залишається. Зовсім не обов'язково вона повинна посилюватися, але залишатися може. Наприклад, проблема пересування людини поверхнею Землі. Як її вирішували у давнину? Ходили ногами, потім з'явилися тварини, на яких пересувалися: верблюди, коні, слони. Винайшли колесо, з'явилися вози, машини, хоча й говорили про те, що вони не приживуться, бо машини ніколи не витіснять коней. Літаки з'явилися, підводні човни з'явилися, ще щось, але проблема залишилася, тобто немає ймовірності, що не з'явиться щось ще. Фантасти пропонують телепортацію, космічні кораблі, що це таке, як не розв'язки однієї й тієї ж проблеми, застарілі і нові?.

Отже, проблема залишається, а рішення застаріває. Тому побачити проблему важливіше, ніж вирішити, а навіть якщо не важливіше, то так само важливо, так само принципово.

А нас усіх у школі вчили, що задача написана у підручнику і що у неї є відповідь - єдине можливе рішення, і найстрашніше, коли в тебе щось не те виходило і воно не збігалось з відповіддю, і перша думка, що там напевно помилка, неправильна відповідь - це відома шкільна ситуація. Насправді будь-яка задача, навіть математична, має багато розв'язків.

*Наприклад, скільки буде двічі по два, якщо це дві краплі і ще дві краплі?*

*Подумайте і дайте відповідь собі на це запитання.*

Висновки (резюме) до першого модулю

Отже, можливі інші, ніж мій власний, підходи до всього абсолютно, вони можуть викликати у нас посмішку, вони будуть для нас несподівані, ми не будемо їх приймати і з ними погоджуватися, але вони можливі, інші рішення, інші точки зору. І поки людина не зрозуміє, що варіативність можлива і в постановці задачі, і в її розв'язуванні, її інтелекту безумовно буде куди розвиватися.

І добре, коли є помилка, тому що це джерело подальшого мислення, правда, якщо така помилка не є життєво небезпечною для себе або для інших.

Треба розуміти, що в житті наші з вами проблеми (майбутні задачі) знаходяться у потенційному, початковому стані, я їх називаю паросток, ядро, з якого проблему або задачу можна виростити, поставивши.

Принципова робота над задачею вимагає цей паросток проростити, розгорнути, і там ще далеко до розв'язання, але ми маємо почати працювати над постановкою задачі. Розпочати процес інтелектуальної праці, у нас виникає гостра необхідність у цьому, коли з певною задачею або проблемою ми хочемо працювати. І абсолютно та ж модель поширюється на задачу про себе, про свої зміни, про розуміння себе, своїх життєвих ситуацій, професійних тощо. І ось так проблема нашого життя, будь-яка, сімейна, професійна, культурна, побутова - існує в стані паростка. Якщо ми її побачимо і почнемо розв'язувати, тоді буде у нас потенціал її розв'язування і нашого розвитку. Людина поруч її не побачить, і навіть якщо ми їй задачу поставимо, все одно вона її не побачить, бо «поставлена іншим» - це зовсім не та якість задачі, ніж та, якщо ми самі її відчули і поставили.

#### *Підсумковий тест*

*Рефлексія – це (оберіть одну або кілька відповідей):*

- *своєрідний діалог із самим собою*
- *звернення уваги людини на самого себе*
- *усвідомлення підстав своїх і чужих дій*
- *перенесення переживання з зовнішнього світу на самого себе*
- *будь-який роздум людини, спрямований на розгляд та аналіз самого себе і власної активності.*

#### *Питання для самоконтролю*

1. *Що таке інтелектуальна децентрація?*
2. *Чим відрізняється задача від проблеми?*
3. *Чому проблеми важливіші за рішення?*
4. *Чому важливі знання про інтелект для життя?*
5. *Чому важливі знання про інтелект для роботи?*
6. *Чому важливі знання про інтелект для успіху в житті?*
7. *Чому важливі знання про інтелект для любові?*
8. *Чому важливі знання про інтелект для щастя?*

#### *Домашнє завдання*

*(прохання подумати над ним упродовж місяця після виконання модуля, розмістивши коментарі у закритій ФБ-групі).*

1. *Подивіться інакше (децентрація і рефлексія) на події Вашого повсякденного життя, спробуйте втілити у життя іншу точку зору, наприклад:*

*Змініть дорогу на роботу.*

*Заведіть нові знайомства (обережно!).*

*Спробуйте нові кулінарні рецепти.*

*Послухайте новини по іншому телеканалі (каналам). Подивіться їх на інших сайтах.*

*Проведіть в мережі на годину менше часу. Скоротіть непотрібний трафік.*

*Поцікавтеся точкою зору на Ваш звичайний побут чоловіка (дружини), дітей, інших членів сім'ї. Що б вони хотіли змінити? Порівняйте всі точки зору (Вашу теж). Що в ній змінилося?*

*Придумайте свій варіант.*

*2. Пошукайте навколо себе проблеми (самостійна постановка проблеми-задачі).*

*На роботі подумайте:*

*Яку мету Ви переслідуєте?*

*Чого Ви очікуєте від роботи? Сьогодні? Завтра? Через 10 років?*

*Що у ділових стосунках ви хотіли б поліпшити?*

*Як ще можна заробити гроші на роботі?*

*На які справи Вам не вистачає часу?*

*На що йде дуже багато часу?*

*Що Вас утомлює?*

*Удома подумайте:*

*Чи є проблеми, пов'язані з нерозумінням один одного у сім'ї?*

*Чи у порядку здоров'я усіх членів сім'ї?*

*Чи всі нормально самореалізуються (задоволені роботою, навчанням, відпочинком тощо)*

*Придумайте свій варіант.*

## **Модуль 2.**

### **Тема. Інтелект і ментальна модель світу**

(модуль 2 подається у фрагментах).

Мета заняття:

Уточнити розуміння процесу самостійної постановки задачі, проаналізувати роль і місце інтелекту в побудові і перетворенні ментальної моделі світу, розглянути її узагальнену структуру.

Урок 1. Проблема і завдання

Урок 2. Інтелект і ментальна модель світу

Підсумковий тест

Питання для самоконтролю. Завдання.

Домашнє завдання

1. Коротке резюме першого модуля.

Я хочу зробити невелике резюме того, про що ми говорили минулого разу.

Ми обговорювали те, що є такий потужний, таємничий механізм, який називається інтелект. Про нього говорять дуже багато різних речей, багато відомо про нього і в світі, там визначають коефіцієнт інтелекту, але ми ставимося до цих речей інакше.

Ми вважаємо, що інтелект можна розвивати, нарощувати ... Але яким чином?

Ми говорили також про те, звідки інтелект виникає насправді: з наших п'яти основних органів відчуття. Далі відбувається системне нарощування цих «м'язів», все це вибудовується в систему сприймання, занурюється в пам'ять і мислення, увагу, увагу, все це підключається одне до одного, і починає працювати наш інтелект.

Але все це не працювало б, якби не було метакогнітивних функцій, тобто функцій, які всією цією системою управляють. І в цьому контексті ми говорили про рефлексію, про децентрацію (про розуміння і прийняття різних точок зору) і про постановку задач, як ініціювальний щодо всього цього процесу момент, інтелектуальну ініціацію. І про те, що ми, таке буває, пропускаємо і не розуміємо задач (при тому, що ці задачі наші).

Існують і чужі задачі, але поки що йдеться про свої задачі, які ми ставимо самі і відчуваємо. Відчуття дискомфорту, нерозуміння, напруга, - це те, що, можливо, призведе до проблем, а потім і до задач.

При цьому істотно, що, розділивши проблему постановки і проблему розв'язування задачі, проблему можна бачити, чути, розуміти, а до вирішення може бути дуже далеко.

*2. Обговорення резюме (приклад з «живого» формату).*

*Тьютор (далі Т.) Що за цей час відбулося, які з'явилися думки у цьому контексті? Може, хтось хотів би поділитися своїми міркуваннями*

*Уч. 1. У мене таке відчуття, що я цілий місяць тільки те й робила, що знаходила задачі. Раніше я не знала цю систему (розв'язування і постановки задач, різниці між цим). Напевно, я дуже сильно злякалася. Все це викликає інтерес. Точно так само, як в реальних умовах не вистачає купи інформації, і мені треба це вирішити.*

*Т. І Вас це вже менше лякає. Я правильно зрозуміла?*

*Учасник 2: Так. Це викликає «спортивний» інтерес.*

*Т. Дякую. Хто ще хоче висловитися? Прошу.*

*Уч. 2: Успішна людина - це встигнути зробити справу. Правильно її позначити і дати собі час, достатній для вирішення. Це змушує мене визначитися, і це для мене було дуже важливим, у тому, що потрібно вирішувати задачі і ставити їх тільки тоді, коли є занепокоєння або напруга, коли вона актуальна. Це один з головних моментів, які стали мене рухати, спонукати діяти. Спасибі Вам за це.*

*Т. На вашу думку, встигнути - це «схопити задачу за хвіст»? Чи не було такого, що при цьому з'являвся тільки від цього чинника рух?*

*Уч. 2: Не тільки від цього чинника.*

*Т. У проблемі інтелекту - це один з пріоритетних моментів, тому що «схопити за хвіст» задачу і відчути себе інакше, це досить важка інтелектуальна робота. Мені дуже сподобалося те, про що Ви сказали. Хто ще? Прошу.*

*Уч. 3: У мене відклалося в пам'яті те, що говорилося про роль у пам'яті незавершеності.*

*Т. А Ви помічали таке? Ви цьому знайшли підтвердження?*

Уч. 3.: *Я помічала і знайшла підтвердження тому, що якщо в житті щось не зробив, або якась ситуація на роботі, від якої ти йдеш, то через якийсь час ти обов'язково на ці ж «граблі наступаєш». Потрібно намагатися дограти ситуацію до кінця.*

*Т. По можливості. Щоб, як мінімум, ще й скалку в пам'ять не отримати, яка в даному випадку болюча, важко буде доторкнутися до больової точки. Зрозуміло. Ще?*

*Учасник 5: Я з приводу «встигнути». У мене найболючіша точка - встигнути. Мені це дуже боляче. Я завжди боюся не встигнути. А ось дозволити собі, щоб задача прийшла до мене спокійно, не можу, тому що маю бігти, бігти, бігти, бігти ...*

*Т. Суть нашого життя, що ми самі себе вирощуємо (і наші проблеми, і наші рішення).*

...

Урок 2. Інтелект і ментальна модель світу

Що ж, врешті-решт, наша інтелектуальна обробка навколишнього світу, тобто наш інтелект як механізм, як апарат, нам дає?

Він дає нам те, про що ми вже неодноразово тут згадували, дає таку річ, яку називають «ментальна модель світу». Саме це є результатом роботи нашого інтелекту (притому інтелекту комплексного).

Він називається коаліціонованим (від слова коаліція) інтелектом. Всі ті речі, про які ми говорили (від мислення, відчуття, пам'яті до метакогнітивних речей, пов'язаних з децентрацією, постановкою завдання тощо) працюють, створивши коаліцію для розв'язування певних задач. Цей коаліціонований інтелект на виході дає нашу ментальну модель світу, тобто визначає те, як ми цей навколишній світ розуміємо.

Я не сумніваюся в тому, що всі розуміють цей світ по-різному, хоча ми й бачимо, що відбувається за віконцем і в будинку однаково: там сонечко, а тут зелена підлога. І все одно - по-різному. Скільки ми набивали шишок (кожен з нас) з приводу цього різного розуміння, здається, абсолютно очевидних речей. І є з цього приводу фраза одного американського психолога, що карта - це не територія. Найдетальніша карта все одно не буде так добре і абсолютно точно відображувати територію, як вона є.

І наші ментальні моделі (ментальні карти) відрізняються. Це запорука того, що люди різні.

Якщо люди стануть однакові у всіх сенсах (від зовнішності до розуміння навколишнього світу), то в той самий момент ми втратимо різноманітність світу, його красу. Однак важливо глибоко розуміти і глибоко поважати ментальну модель світу іншої людини, децентровану найчастіше відносно моєї.

Я пропоную вам подумати над узагальненою картиною ментальної моделі, яка складається з трьох частин. Вона, я б так сказала, об'ємно-площинна (частини перетинаються одна з однією не тільки на площині, а й у просторі).

Основною характеристикою ментальної моделі є наш з вами сенс життя, тобто для чого «все це».

Упродовж нашого життя він змінюється: змінюється з віком, змінюється залежно від ситуації, але все одно він завжди буде стрижнем, на якому буде розташовуватися все наше розуміння світу, навколо якого будуть будуватися наші ментальні моделі, площинні і просторові. І ця ментальна модель людини іноді змінюється сама собою в кризовій життєвій ситуації, або з віком принципово переходить на наступний етап.

А якщо не змінюється, то це означає, що з криз, яких у нашому житті повно і нормативних, як в психології кажуть, і ненормативних, які ми самі собі створюємо, людина «не вийшла».

У нас усіх різні ментальні моделі, однак, у них усіх величезне місце займають і цінності, і смисли, і просторово-часові координати, і точки зору інших людей або іншої людини, яку ми назвемо «значущий інший». Це та інша людина, яка для нас значуща, або ж люди, які для нас, дійсно, значущі.

Це ті, з ким ми спільно йдемо по життю. Їх погляд на світ. Це можуть бути близькі люди (батьки, дружина, чоловік, сестри, брати, друзі), або просто людина, яка зустрілась в житті, наші діти. Значимий інший і його точка зору на світ, тобто його ментальна модель, взаємодіє, «б'ється» об нашу ментальну модель, переплітається з нею. Отже, модель значущого іншого або просто значимий інший - це третя складова ментальної моделі світу, про яку я хотіла вам сказати (крім смислу життя і просторово-часових координат).

Що ж насправді слово «модель» тут означає?

Те ж, що означає завжди. Це спрощення і сплюснення самого об'єкта. Модель - це проекція чогось.

Коли ми говоримо про вплив значимої людини, ми орієнтуємося на те, що робить модель системною, на те, що безумовно чинить на нас вплив. Але на якому рівні роль значущого іншого в цій моделі, якої потужності цей вплив? Про це говорить така річ, як те, що ці впливи тривають і формують наші погляди на життя, на нашу ментальну модель дуже часто навіть після смерті значимого близького, бо з нами залишаються його погляди на світ.

#### *ПРИКЛАД*

*Я дуже люблю цей приклад. Я працювала з соціальними працівниками, які, в свою чергу, працювали з людьми похилого віку. Дуже старими людьми. Це було якийсь час назад. Ось що розповіла одна з цих соціальних працівників.*

*Дуже стара жінка, дуже літня, живе одна, і їй пропонують в туалеті для зручності зробити поручні. Безкоштовно. Вона живе в дуже старій (як зараз кажуть, «убитій») квартирі, але відмовляється від цієї пропозиції. Чим же це викликано? Вона каже, що колись її нині померлий чоловік сам клав у цьому туалеті кахель, а в той час було дуже важко дістати кахель. Вона каже, що в цьому туалеті є труба, за яку вона тримається, і це її влаштовує. Соціальний працівник довго пояснювала цій жінці, що ця послуга буде безкоштовною, що кахель не розіб'ється, що їй так буде зручніше і безпечніше.*

*Бабуся, зрештою, погодилася, але це було наступного дня. Що ж відбулося за ніч?*

*Наступного дня вона сказала: «Знаєте, я вчора поставила перед собою фотографію чоловіка і запитала його думку на цю тему, і він мені відповів, що нашій трубі (за яку я трималася) вже 40 років і потрібно погоджуватися на поручні». Ось що означають значущі близькі! Думка її чоловіка, нехай навіть сфантазована нею самою, але, напевно, якимось чином адаптована на ґрунті її розуміння цієї людини, зіграла тут вирішальну роль.*

Отже, інтелект працює на те, що ми будемо свою ментальну модель в глобальному розумінні, яке залежить від сенсу життя, просторово-часових координат і значущих інших.

Ці три моменти найважливіші. Насправді, коли ми будемо змінюватися, поруч з нами буде змінюватися й інша людина (якщо нам треба, щоб вона змінилася). А якщо ми будемо намагатися її переробити, а самі будемо залишатися такими ж (при цьому це стосується і чоловіка, і дружини, і дітей, і друзів, і т.д.), ні, вона не зміниться, тому що ригідна наша ментальна модель вже одного разу вплинула на неї.

#### **ПРИКЛАД**

*Ви знаєте історію про те, як одна людина захотіла змінити світ?*

*Захотіла людина змінити світ і займалася цим 7 років поспіль. Їздила по всьому світу, розмовляла із впливовими людьми, з правителями, парламентами, президентами і умовляла їх змінити світ на краще, але нічого це не дало.*

*Тоді людина вирішила змінити свою країну і упродовж 7 місяців умовляла усіх уже в своїй країні: умовляла президента, робила доповіді в парламенті, робила доповіді в Академії наук. Але нічого не сталося.*

*Тоді она вирішила змінити своє місто і займалася цим цілих 7 тижнів. Сім тижнів у невеликому місті, де не так багато людей, не так багато керівництва, вона кожного переконувала змінити життя в місті на краще. Але і в цьому випадку нічого не вийшло.*

*Тоді вона вирішила змінити свою дружину і займалася цим цілих 7 днів. Сім днів, з ранку до вечора і з вечора до ранку, чоловік займався тим, що намагався змінити свою дружину. Але й це не вдалося.*

*І тоді він вирішив змінитися сам. І змінилися його дружина, його місто, його країна і весь світ.*

#### **Підсумковий тест**

**Питання 1.**

*Що таке коаліційований інтелект?*

*Виберіть одну відповідь:*

*a. Це те ж саме, що мислення.*

*b. Інтелект, в якому специфічні когніції і метакогніції взаємодіють для вирішення певної задачі*

*c. Інтелект, злитий з особистістю суб'єкта*

**Питання 2.**

*Охарактеризуйте узагальнену структуру ментальної моделі світу.*



*Виберіть одну відповідь:*

- a. Просторово-часові координати, вік, сенс життя*
- b. Просторово-часові координати, сенс життя, ментальна модель значущого іншого*

*c. Просторово-часові координати, сенс життя, професія*

*Питання 3.*

*Чому на нашу ментальну модель світу впливає модель світу значущого іншого?*

*Виберіть одну відповідь:*

- a. Тому, що ми всі відповідаємо один за одного*
- b. Тому, що ми несамотійні в своїх життєвих рішеннях, боїмося їх приймати і хочемо перекласти відповідальність на іншого*
- c. Значимий інший тому і значущий для нас, що ми враховуємо (поважаємо) його ментальну модель світу (і навпаки)*

*Питання для самоконтролю*

*1. Подумайте, чи можна розвивати інтелект, або у кожного свій вроджений рівень (коефіцієнт) інтелекту?*

*Домашнє завдання*

*1. Чи згодні Ви з точкою зору на інтелект і ментальну модель світу, запропонованою в курсі? Якщо ні, то обґрунтуйте, чому.*

*2. Подивіться, будь ласка, обговорення на сайті «Сенс життя» (zpsy.ru). Прокоментуйте його в нашій закритій групі (протягом 2-3 днів після проходження заняття).*

*3. Підготуйтеся до децентрованої дискусії на ФБ в закритій групі (дата і час будуть повідомлені додатково). Обміркуйте і запропонуйте тему. Після закінчення дискусії для її учасників буде відкритий доступ до матеріалів дискусії про гроші, яка відбулася в «живому» форматі (обговорювалися дві протилежні точки зору: «гроші - це зло» і «гроші - це добро»). . .*

**Модуль 3.**

**Тема: Зміна рефлексивної позиції при розв'язуванні задачі**

**Мета заняття:**

Оволодіти методом розв'язування задач, пов'язаних зі зміною рефлексивної позиції.

Урок 1. Що таке «Зміна рефлексивної позиції»?

Урок 2. Зміна рефлексивної позиції при вирішенні конфліктів.

Підсумковий тест

Питання для самоконтролю

Домашнє завдання

Ми наведемо далі тільки невеличкий фрагмент третього модуля, який ілюструє інтерактивні можливості нашого дистанційного курсу, які є необхідними для розвитку інтелектуально-творчого потенціалу дорослих респондентів.

На початку третього модуля тьютор вводить поняття «зміна рефлексивної позиції».

Як говорив Альберт Ейнштейн, неможливо розв'язати задачу, перебуваючи на одному рівні з нею, інакше кажучи, залишаючись на тій же позиції, в тому ж самому ракурсі дивлячись на задачу.

Якщо ми не можемо розв'язати задачу «з ходу», то нам потрібно щось змінити в нашому власному погляді на задачу, в рефлексивних підставах, з яких ми дивимося на цю задачу, інакше нам не просунутися далі.

Інакше кажучи, ми зайняли відносно задачі певну рефлексивну позицію, але вона не сприяє розв'язуванню. Отже, цю рефлексивну позицію слід змінити, подивитися на задачу з іншої точки зору, під іншим кутом, в іншому ракурсі.

Цей інтелектуальний прийом і носить назву «зміна рефлексивної позиції». Притому іноді цей «інший погляд», погляд під іншим ракурсом можна тлумачити і в самому буквальному, а не в переносному сенсі.

Сьогодні я хочу вам показати кілька відомих в психології випадків розв'язування різних задач. Навіть якщо Ви знаєте, як вони розв'язуються, подивіться на них з точки зору, яку я пропоную (тобто з точки зору тієї зміни рефлексивної позиції, яка призводить до їх розв'язування).

Задача з сірниками 1:

Дана конфігурація з сірників. Перекласти 3 сірники так, щоб вийшло 4 квадрати (див. рис.2.2).

Примітка. Для повороту сірника клікніть по ньому мишкою. Для перенесення затисніть сірник мишкою, перенесіть в потрібне місце і потім відпустіть кнопку мишки.

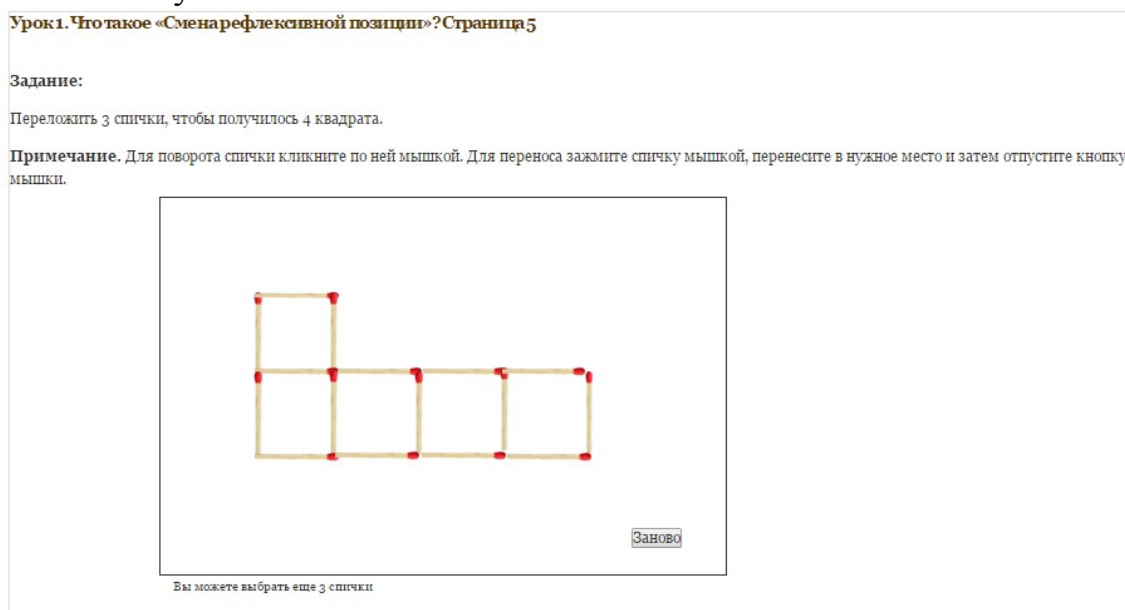


Рис.2.2. Задача з сірниками (скрін-шот умови задачі)

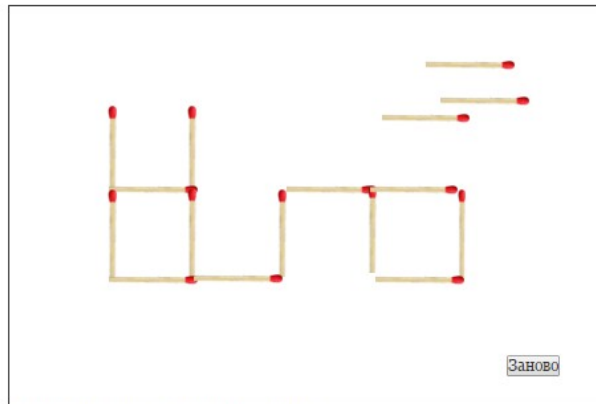
Учні починають «ігри з сірниками», спочатку, звичайно, перевіряючи сірники «на мобільність», просто їх перекладаючи (див.рис.2.3).

Урок 1. Что такое «Смена рефлексивной позиции»? Страница 5

Задание:

Переложить 3 спички, чтобы получилось 4 квадрата.

Примечание. Для поворота спички кликните по ней мышкой. Для переноса зажмите спичку мышкой, перенесите в нужное место и затем отпустите кнопку мышки.



Вы уже выбрали доступное количество спичек

Рис.2.3. «Ігри» з сірниками (тут і далі – скрін-шоти, досл. О.І.)

Далі багато респондентів знаходять відповіді, які, як кажуть, «лежать на поверхні». Часто виходить відповідь, при якій є 4 квадрати, з яких один великий і 3 маленьких (див.рис.2.4).

Урок 1. Что такое «Смена рефлексивной позиции»? Страница 6

Вы уже «поиграли» со спичками и, возможно, решили задачу. Часто получается ответ, при котором есть 4 квадрата, из которых один большой и 3 маленьких. Был ли у Вас такой вариант?



Но вопрос эстетики в этом случае не всех удовлетворяет. Тогда дают «вводную», что хорошо бы получить 4 таких же квадрата, можно сказать одинаковых квадрата.

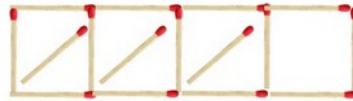
Рис.2.4. Відповідь «з великим квадратом».

Але питання естетики в цьому випадку не всіх задовольняє. Тоді тьютор додає до умов таку, що бажано було б отримати 4 таких само квадрати, можна сказати, 4 однакових квадрати.

Цій умові відповідають, наприклад, такі конфігурації (див. рис. 2.5, 2.6).

Урок 1. Что такое «Смена рефлексивной позиции»? Страница 8

Или такой вариант.



Но и тут что-то мешает, не хватает красоты в решении.

А если Вас в этих двух вариантах ничего не смущает, то я, как человек, поставивший перед вами эту задачу, говорю, что не надо двойных стенок и не надо перекладывать спички в середину квадратов, а также класть их себе в карман или зажимать в кулаке ☺)))

Рис. 2.5. Сірники у середині квадратів

Урок 1. Что такое «Смена рефлексивной позиции»? Страница 7

Этой вводной соответствует, например, такая конфигурация.



У нас получилось 4 одинаковых квадрата, только у них двойные стенки, об этом не было сказано. Но это не слишком ли просто (скучно), когда речь идет об удвоении стенок?

Рис.2.6. Квадрати з подвійними стінками

У нас вийшло 4 однакових квадрати, тільки у них подвійні стінки, про це не було сказано. Але чи це не занадто просто (нудно), коли йдеться про подвоєння стінок?

Тьютор робить зауваження, що не треба подвійних стінок і не треба перекладати сірники в середину квадратів, а також класти їх собі в кишеню або затискати у кулаці )))

Люди, які розв'язують цю задачу, звичайно у цьому місці задаються питанням, а чи має задача розв'язок взагалі, а чи розв'язав її хтось колись.

Це звичайні емоції в ситуації глухого кута при безпосередньому погляді на задачу, і вони, як правило, передують або відмові від подальшої роботи над задачею (але це ж не про нас з вами, чи не так?), або спробі знайти інший погляд, інший підхід, тобто змінити рефлексивну позицію. І нарешті варіант вирішення знайдений! (Див. рис.2.7).



*Ряд був неймовірно довгий і дуже складний, знайти закономірність було важко, і цю головоломку ніхто не міг вирішити. Але її вирішив Яків Олександрович.*

*Знаючи ці підходи, він розумів, що головне - це вийти в інший ракурс, змінити рефлексивну позицію. Що ж він зробив? Він витисав цей довгий ряд на аркуші паперу і став його «ламати», тобто складати папірець в різних місцях, і в результаті він побачив закономірність, яку в неймовірно довгому «суцільному» ряді побачити було практично неможливо.*

Ідея зміни погляду, ракурсу, загалом, рефлексивної позиції, на цих двох завданнях із сірниками зрозуміла, тому що тут покрокові рухи, в першій задачі - площина і її розширення, а в другій – вихід у простір.

Тут підібрані досить очевидні приклади. Але принцип, метод, прийом зміни рефлексивної позиції працює і на значно складніших задачах.

## **2.2. Дистанційний курс «Успіх»**

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:

фізичні: енергійність, втома, фізичний дискомфорт, сон і відпочинок;

психологічні: самооцінка, концентрація, позитивні емоції, негативні переживання, мислення;

ступінь незалежності: повсякденна активність, працездатність, залежність від ліків і лікування;

життя в суспільстві: повсякденна активність, соціальні зв'язки, дружні зв'язки, суспільна значущість, професіоналізм;

навколишнє середовище: житло та побут, безпека, дозвілля, доступність інформації, екологія (клімат, забрудненість, густонаселеність);

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. 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).

Отже, дане питання є нагальною проблемою для науковців нашої країни та країн з аналогічним станом. Психологічну компоненту якості життя ми пов'язуємо з культурою мислення, поведінки, розвиненою психологічною культурою (Ільїна, 2010).

Ми довгий час досліджували міфи, які заважають в досягненні високої якості життя та її наслідків. Ці міфи народжені з неточного мислення, з когнітивних помилок — інтерпретувань. Зі звички «споживати» ростуть стереотипи суспільства, замість аналізу, критичної їх переробки, тобто через відсутність культури 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 (Vroom, 1964, Vroom, 2002).

Масштабове опитування (більше, як 3 000 респондентів) та 15 фокус-груп з різними учасниками (студенти, молодь 21-30 років, 55+, бізнес, державні службовці, люди з психічними розладами, осуджені, статусні, відомі особи), сприяло об'єднанню цих думок-міфів в групи, які заважають підвищенню психологічної якості життя (Лотоцкая, 2013).

Результатом нашого дослідження стало створення програми розвитку психологічних компетенцій (психології успішності) в рамках «Дистанційного курсу розвитку (ДКР) психологічних компетенцій «Успіх» (ПКУ), разом «ДКР-ПКУ», яка була націлена на створення електронного інтелектуального інтерактивного середовища для розвитку дорослих в дистанційній формі. Ми апробували наш курс у живому форматі й у віртуальному і зараз маємо значний досвід у створенні таких курсів. Для створення дистанційних курсів навчання ми рекомендуємо структуру курсу будувати на принципах проектно-технологічного підходу (Ільїна, 2010). Всі електронні блоки повинні мати модульну структуру. Ми визначили, що оптимально навчальний рік слід складати (згідно до структури трансформації ментальних моделей на більш успішні) з 25 модулів, кожен з яких має тривати від 3 до 5 днів.

Для ефективності навчання рекомендуємо включати в навчальний модуль:

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

Мотиваційний матеріал, що містить інтерактивні блоки, відеоматеріали-прикладні по темі, додатковий матеріал для вивчення, розроблену нами

мотиваційну гру «прогноз-цитатник», створену за принципом системномислідяльнісного методу.

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

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

Після кожного п'ятого навчального модуля пропонуємо включати 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.

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

Завершувати курс слід дводенним асесмент-тренінгом.

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

Таким чином, типовий дистанційний курс має в собі 25 лекцій, 25 тестів для самоконтролю; 25 практичних занять; 5 тематичних тестів, 2 атестаційні роботи і асесмент-тренінг. У основі створення і супроводу ДКР-ПКУ лежить система побудови освітнього контенту, розроблена фахівцями нашої лабораторії (сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С.Костюка). Рекомендуємо приділити особливу увагу створенню такого освітнього середовища. Таке 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).

Базуючись на нашому досвіді створення курсів в системі дистанційного навчання, для успішного навчання в такому форматі рекомендуємо враховувати такі вимоги:

ДКР має бути динамічним в протигагу статичному;

необхідно постійно підтримувати інтерес студента, через підтримку зацікавленості та підготовчими діями – створення грейдової моделі студента та засобів впливу для кожного грейд-рівня, попередньої роботи по створенню готовності, тощо;

керованість процесу інтерактивного втручання системи (проти методу: залишати студента наодинці з купою навчального матеріалу у системі);

в основі навчання лежить системномислідяльнісний 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!».

Для реалізації цих вимог у дистанційних курсах ми рекомендуємо використовувати різноманітні елементи навчання, які ми об'єднали, працюючи над своїм курсом ДКР-ПКУ, 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, асесмент-тренінг;

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

Слід будувати лекції за типом чередування блоків з теоретичним матеріалом, інтерактивними мотиваційними та навчальними блоками і блоків з питаннями. Послідовність чередування заздалегідь визначається автором лекції. Матеріал лекції радимо будувати так, щоб в основі навчання лежав діяльнісний підхід. Тобто практично в кожному параграфі повинно міститися міні-завдання. Це дозволяє міняти форму діяльності учня (конструктор, етапне виконання дій зі здобуттям певного очікуваного результату, тощо). Після кожної лекції обов'язково повинен іти тест самоконтролю. Цей тест зазвичай складається з 10-15 питань, час проходження даного тесту слід обмежити 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. В таких тестах повинні міститися коментарі до кожного варіанту відповіді (як вірного, так і помилкового), на виконання цих тестів слід відводити необмежену 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 (оптимально від 1 до 3-х). Питання атестаційної роботи повинні бути 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. Рекомендуємо кожному студенту мати 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.

Радимо також як засіб реалізації принципу інтерактивності використовувати різні типи форумів. Рекомендуємо проектувати такі форуми: «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).

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

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

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

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

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

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).

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

Економічну доступність, оскільки студент працює з дистанційним курсом на протязі року.

Рекомендуємо проектувати дистанційний курс за принципами інтерактивної роботи, яка включає спільну роботу, активне навчання, критичну рефлексію, проектувати слід на суб'єкт-суб'єктному підході.

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

Наші теоретичні розробки, які, як уже писали, ми апробували на практиці, довели їх точність і важливість у використанні, і ми вважаємо за доцільне рекомендувати для створення дистанційних курсів.

Хочемо також зазначити практичні результати, якими ми з гордістю ділимося.

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

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

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.

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

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

Як виглядає результат останньої 5-ї хвили:(виконали завдання повністю/усього на хвили – див. табл.. 2.1). 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.

Табл. 2.1. Стан учасників експериментального курсу «Успіх»

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 самоспостереження №1 (9/143)	6%
Заняття 4.1. Дозвіл на реалізацію. Карта моїх талентів (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 самоспостереження №2 (1/143)	0%
Заняття 7.1. Майстерня вибору. Навички усвідомленого вибору (5/143)	3%
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 самоспостереження №3 (0/143)	0%
Заняття 9.2. Долина смерті. (0/143)	0%

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 (Лотоцкая, 2013).

Було проаналізовано деякі психологічні прояви наших учасників протягом курсу. 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 (Ільїна, 2010). 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 самотійних 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 контроль. 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 (Job, V., Dweck, C. S., & Walton, G. M., (2010). В наших закритих групах та дистанційному курсі розвитку ми використовуємо інструменти захисту від цього, та апробуємо їх - це ідентифікація особистості (реальне фото, підтвержені дані та ін. для роботи у дистанційному курсі розвитку). Для участі у відкритих мережеских 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.

Ми рекомендуємо повсякденно наполегливо та регулярно робити невеличкі кроки, щоб досягти тої мети, мінімальна регулярність занять нами визначена як матриця 5Е (5 періодів: щоденно, щотижнево, щомісячно, щоквартально, щорічно), де найлегші дії розташовано щоденно (це були роздуми про тему, збір інформації, запитання), потрібно щотижнево робити якісь вправи (наприклад, спостерігати за власним настроєм та відмічати



спостереження смайликами на холодильнику, в щоденнику, тощо). Також рекомендуємо щомісячно проводити психотерапевтичну роботу з виконанням певних вправ – звітів по самостійній роботі, щотримісяці заповнювати щоденник самоспостереження, де відмічати динаміку. Тут радимо звернутися за допомогою до створених нами віртуальних спільнот, дистанційних курсів, блогів, відеоблогів, 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 здобутком. Наші учасники прийняли рішення змінювати власне життя, і у них вийшло.

Отже, 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.

### **2.3. Інтелектуальна підтримка людей похилого віку**

Сучасний соціум вимагає перманентної освіти від усіх його членів. Традиційна освіта (спадкоємність традицій і засвоєння правил діяльності) змінюється інноваційною (самореалізація людини). Саме тому в багатьох країнах активно працюють інститути третього віку, завданням яких є адаптація людей похилого віку до швидко змінюваних реалій життя і продовження їхньої соціальної активності. Значна кількість представників постпенсійного віку внаслідок різних причин (проблеми зі здоров’ям, віддаленість від культурних центрів, небажання ідентифікувати себе з представниками своєї вікової когорти та ін.) не користувалися послугами, які надають ці навчальні заклади. Для цієї

категорії населення прийнятною альтернативою може стати індивідуалізована дистанційна освіта, спрямована на збереження психічних функцій. Основне завдання нівелювання інволютивних процесів інтелектуального розвитку в геронтогенезі полягає в тому, щоб максимально пролонгувати соціально активне життя старої людини. Інтелектуальна підтримка представників похилого віку є складовою не тільки патерну позитивного старіння, а й частиною формування адекватного ставлення представників інших періодів онтогенезу до свого майбутнього старіння та сприяння солідарності між поколіннями.

Методичні рекомендації присвячені актуальній проблемі активізації когнітивної сфери людей постпенсійного періоду. Метою курсу є оптимізація когнітивної сфери особистості в період геронтогенезу. Перед авторами курсу стояли такі завдання:

- акцентувати увагу на актуальності проблеми позитивного психічного старіння;

- запропонувати можливі шляхи вирішення цієї проблеми.

В результаті систематичної роботи, спрямованої на оптимізацію психічних функцій, можливе досягнення таких результатів:

- усвідомлення літньою людиною потенційних можливостей актуалізації своєї когнітивної сфери;

- зниження рівня інволютивних процесів;

- гармонізація Я-образу старіючої людини і, як наслідок, гармонізація її міжособистісних відносин і соціокультурного оточення. Опосередкованим результатом може стати зменшення рівня геронтофобії в суспільстві.

Зазначені методичні рекомендації розроблено в результаті апробації курсу у віртуальному освітньому просторі MOODLE. Курс «Інтелектуальний розвиток людей похилого віку у віртуальному просторі» може бути використаний для самостійного підвищення рівня когнітивних здібностей в умовах віртуального простору, в умовах роботи територіальних центрів соціального обслуговування населення, на базі університетів третього віку.

Обов'язковою умовою участі в проекті є реєстрація на сайті, що обумовлено вимогою освітнього простору MOODLE, у віртуальному просторі якого було створено курс. В курсі відсутня жорстка структура, що дає можливість користувачеві вільно пересуватися в його рамках і самостійно визначати для себе рівень бажаної складності завдання. Більшість запропонованих завдань мають опцію «підказка». Важливим позитивним моментом для формування позитивної самооцінки учасника курсу є змагання між його попередніми і наступними результатами. Змагання між учасниками проекту, рейтинги досягнень відсутні.

Курс «Інтелектуальний розвиток людей похилого віку у віртуальному просторі» умовно поділено на три частини.

Перша частина курсу є вступною і містить матеріал, який дає можливість потенційному учаснику ознайомитися із загальними особливостями психічного старіння та пов'язаними з цим можливими змінами в психоемоційній сфері.

Матеріал представлений рубриками «Кому адресовано курс», «Психічні процеси», «Це цікаво». У цій частині містяться загальні правила участі в проекті. Наголошено на необхідності чіткого виконання запропонованих рекомендацій для отримання бажаного результату. Віртуальний простір, будучи специфічним освітнім середовищем, ускладнює можливості відстеження консультантом ступеня розуміння учасниками вимог, які висуваються до виконання завдань. Людина, яка прийняла рішення брати участь у віртуальному освітньому проекті, несе індивідуальну відповідальність перед собою за результат своєї діяльності.

Мінімальний термін роботи у проекті, в результаті якого можуть з'явитися позитивні результати, визначено умовно і дорівнює трьом місяцям. Протягом цього терміну у людини може виробитися звичка до діяльності, що сприятиме її подальшій активізації.

В курсі запропоновано 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.

Друга частина курсу складається з віртуальних сторінок, зміст яких покликаний мотивувати до пропонованої діяльності потенційних учасників проекту, і містить такі елементи:

- «Великі люди про старіння» - підібрано висловлювання видатних людей, які спрямовані на активізацію різного виду діяльності в пізньому віці.
- «Активні літні люди» - наведено приклади позитивного психологічного старіння представників різних соціальних верств населення і різноманітних сфер діяльності.

- Віртуальна фільмотека складається з добірки фільмів, зміст яких покликаний сприяти виникненню мотивації у старіючої людини до подальшої діяльності для активізації своїх психічних функцій. Представлено патерни позитивного і негативного старіння.

- «Гумористична сторінка» складена з матеріалу, який дає можливість у доброзичливій гумористичній формі означити психічні та психологічні проблеми старості.

- У рубриці «Нове в науці про старіння» запропоновано матеріал про новітні дослідження в геронтопсихології.

Основна частина курсу містить «Щоденник» модулів «Уява», «Увага», «Пам'ять», «Мислення», «Орієнтація», «Життєві ситуації», в кожному з яких підготовлено інтерактивні завдання з докладними інструкціями до їх виконання.

Для візуалізації результатів участі в курсі учасникам запропоновано вести індивідуальний віртуальний щоденник, у якому повинні бути відображені узагальнені результати його діяльності протягом усього періоду активності у проекті. В проекті надано можливість репрезентувати (за бажання) свою особу, помістивши фотографію.

## 1. Модуль «УЯВА»

### 1.1. Завдання «Асоціація».

Мета: стимуляція уяви і творчого мислення.

Завдання:

1. Вибрати бажаний колір абстрактної фігури з числа запропонованих на віртуальній панелі.

2. Перетворити вибрану абстрактну фігуру в зображення конкретного об'єкта (тварина, рослина, людина, об'єкт неживої природи, фантастична істота тощо) відповідно до своєї уяви.

3. Придумати назву отриманого об'єкта.

4. Записати вигадане ім'я в полі малюнка, використовуючи віртуальний олівець з панелі інструментів.

5. Зберегти (за бажання) отримане зображення в особистій папці.

Інструменти для виконання: панель інструментів для малювання і перетворення фігури (повороти, збільшення/зменшення).

Час виконання завдання: не обмежений.

### 1.2. Завдання «Експресія».

Мета: активізація навички виразного усвідомлення своїх почуттів.

Завдання:

1. Прослухати музичний твір.

2. Підібрати колір з числа запропонованих варіантів, який найбільше асоціюється з цим музичним твором.

3. Придумати назву музичного фрагменту, який прозвучав.

4. Записати придуману назву в спеціально відведеному місці, використовуючи клавіатуру комп'ютера.

5. Зберегти (за бажання) отримане зображення в особистій папці.

Інструменти для виконання: віртуальні об'єкти, розташовані на сторінці із завданням.

Час виконання завдання: не обмежений.

Коментарі: віртуальна фонотека складається з музичних композицій різних жанрів тривалістю 2-3 хвилини. Виходячи з того, що основне завдання - концентрація уваги і спроба висловити своє сприйняття того, що відбувається, благозвучність творів не була пріоритетною. Мелодію можна прослуховувати багаторазово. Учаснику запропоновано визначити свої враження вербально (написати назву) і візуально (асоціювати музику і колір).

### 1.3. Завдання «Друдли».

Мета: подолання стереотипного мислення.

Завдання:

1. Придумати і намалювати 5 різних об'єктів, використовуючи одне абстрактне зображення.

2. Придумати назву кожному з п'яти отриманих об'єктів.

4. Записати придумані назви у полі малюнка, використовуючи олівець з панелі інструментів.

5. Зберегти (за бажання) отримане зображення в особистій папці.

Інструменти для виконання: панель інструментів для малювання і перетворення фігури (повороти, збільшення/зменшення).

Час виконання завдання: не обмежений.

Коментарі: виконання цього завдання дасть змогу подолати неусвідомлені психологічні бар'єри, розсовує рамки мислення і сприяє сприйняттю світу з меншим ступенем суб'єктивності.

1.4.Завдання «Есе».

Мета: розвиток вербальної уяви.

Завдання:

1. Вибрати із запропонованої мозаїки з сюжетних картинок будь-яке зображення.

2. Описати вибраний сюжет 7-10-ма реченнями.

3. Придумати назву есе і записати його.

4. Зберегти (за бажання) отримане есе в особистій папці.

Інструменти для виконання: віртуальна мозаїка із сюжетних картинок, клавіатура комп'ютера.

Час виконання завдання: не обмежений.

Коментарі: вербалізація уяви дасть можливість краще розуміти свої почуття.

2.Модуль «УВАГА»

2.1.Завдання «Редактор».

Мета: концентрація стійкості та обсягу уваги і розвиток уважності.

Завдання: виберіть з кожного рядка буквеного блоку ті літери, які складають «заховані» слова, і утримуйте ліву кнопку миші від його першої літери до останньої доти, доки слово не буде виділено повністю.

Інструменти для виконання: інтерактивні об'єкти, які становлять завдання.

Час виконання завдання: фіксується таймером.

Коментарі: в лівому верхньому куті екрана розташований рядок-підказка, на якому позначено кількість «захованих слів». Якщо завдання викликає у вас почуття роздратування, передбачено кнопки «пропустити і почати нове» або «завершити». Після того як усі шукані слова будуть знайдені, буквений блок зникне, і ви побачите картинку, сюжет якої відповідає тематиці відкритого тексту. Для гармонійного сприйняття суті можна насолодитися музичним супроводом. Рівень гучності звукового супроводу можна регулювати, використовуючи повзунок у лівій нижній частині екрана.

2.2.Завдання «Мистецтвознавець».

Мета: концентрація стійкості та обсягу уваги і розвиток уважності.

Завдання: визначте відмінності між двома репродукціями картини.

Інструменти для виконання: інтерактивні об'єкти, які становлять завдання.

Час виконання завдання: фіксується таймером.

Коментарі: уважно розгляньте запропоновані репродукції творів мистецтва. Кожного разу, знайшовши відмінність, клацніть лівою кнопкою

миші по ділянці її розташування. Визначити відмінність потрібно двічі: клацаючи лівою кнопкою миші послідовно по ділянці невідповідності на двох репродукціях. У разі правильного знаходження відмінності з'явиться смайлик (усмішка). Помилкова відповідь – «сумний» смайлик. У разі утруднення ви зможете скористатися підказкою, клацнувши лівою клавішею миші по зеленій лампочці (у правому нижньому куті).

### 2.3.Завдання «Снігопад».

Мета: концентрація стійкості та обсягу уваги і розвиток уважності.

Завдання: знайти за певний час якомога більше ідентичних сніжинок, які ідентичні еталонній (у лівому нижньому куті). Побачивши падаючу сніжинку, ідентичну еталонній, клацніть по ній лівою кнопкою миші. Сніжинка збільшиться в розмірі і "розтане".

Інструменти для виконання: інтерактивні об'єкти, які становлять завдання.

Час виконання завдання: 2 хвилини.

Коментарі: зміна еталонної сніжинки можлива за вашим бажанням. Для цього клацніть лівою кнопкою миші по зеленій стрілочці (біля еталонної сніжинки). Під час виконання завдання намагайтеся не відволікатися на спеціально підготовлені подразники (пролітають птахи). Завдання має п'ять рівнів складності. Ви можете самостійно визначити той рівень складності, виконуючи який, найбільш оптимально вдасться реалізувати увагу та швидкість реагування.

### 2.4.Завдання «Ефект Струпа».

Мета: концентрація стійкості та обсягу уваги і розвиток уважності.

Завдання: в колі з колірних плям розташоване слово, яке позначає якийсь колір. Слово постійно змінюється. Уважно дивіться на нього і визначайте поперемінно колір шрифту, яким воно написано, та назву кольору, яку воно позначає. Для відповіді клацайте кнопкою мишки по відповідних колірних плямах, розташованих по колу.

Інструменти для виконання: інтерактивні об'єкти, які становлять завдання.

Час виконання завдання: 2 хвилини.

Коментарі: завдання має сім рівнів складності. Ви можете самостійно визначити той рівень складності, виконуючи який, найбільш оптимально вдасться реалізувати увагу та швидкість реагування.

## 3.Модуль «ПАМ'ЯТЬ»

### 3.1.Завдання «Гастроном».

Мета: розвиток образної і словесно-логічної пам'яті, уваги.

Завдання:

1. Розглядаючи продукти, розташовані на картинці, постарайтеся запам'ятати їх. Для активізації уваги клацайте навперемінно лівою клавішею миші по зображенню продукту і по його назві в списку (правий верхній кут екрана). Назву продукту промовляйте вголос.

2. Через 20 секунд початкова картинка зникне і з'являться зображення різноманітних продуктів. Згадайте ті продукти, які були зображені на першій картинці, і зробіть візуалізований вибір із запропонованого різноманіття продуктів, зображених на картинці.

3. Зробіть вербалізований вибір продуктів, скориставшись запропонованим списком.

Інструменти для виконання: інтерактивні об'єкти, які становлять завдання.

Час виконання завдання: фіксується таймером.

Коментарі: кількість екземплярів одного продукту визначається кількістю клацань кнопкою миші по його назві або зображенню (наприклад, 2 яблука – 2 клацання). В нижньому правому куті екрана - зображення маленької мишки з візком. Ваші помилкові відповіді – її здобуток. Завдання містить дев'ять рівнів. Якщо в процесі пригадування ви відчуєте роздратування, викликане складністю завдання, натисніть на кнопку «повернутися» (на будь-якому етапі завдання) для того, щоб повторити спробу запам'ятовування.

3.2.Завдання «Знайди пару».

Мета: розвиток образної пам'яті та уваги.

Завдання:

1. Уважно подивіться на зображення парних об'єктів і постарайтеся запам'ятати максимально точно їх місце розташування.

2. Через 30 секунд початкову картинку змінить тильний бік мозаїки. Згадайте розташування пар об'єктів і відтворіть його, клацнувши лівою клавішею мишки по зворотному боці карток.

Інструменти для виконання: інтерактивні об'єкти, які становлять завдання.

Час виконання завдання: фіксується таймером.

Коментарі: завдання містить п'ять рівнів. Переходьте на наступний рівень тільки в тому разі, коли виконання попереднього не викликає у вас труднощів

3.3.Завдання «Обсерваторія».

Мета: розвиток образної пам'яті та уваги.

Завдання:

1. Уважно подивіться на запроповану картинку і постарайтеся максимально точно запам'ятати розташування зірок жовтого кольору.

2. Через 10 секунд з'явиться зображення космічного корабля, який закриє собою всі зірки. Після його зникнення виникне картинка, на якій всі зірки будуть однакового блакитного кольору.

3. Відтворіть початкове розташування зірок жовтого кольору, активізуючи їх клацаннями мишки.

Інструменти для виконання: інтерактивні об'єкти, які становлять завдання.

Час виконання завдання: фіксується таймером.

Коментарі: Якщо ви правильно активували зірку, вона засяє яскравим жовтим світлом. У разі помилкового вибору – з'явиться літаюча тарілка. Всі

інопланетні кораблі (кількість помилкових відповідей), що прилетіли, будуть згруповані в лівому верхньому куті зображення.

#### 4. Модуль «МИСЛЕННЯ»

##### 4.1. Завдання «Буріме».

Мета: розвиток творчого мислення

Завдання:

1. Клацніть лівою кнопкою мишки по зображенню чорнильниці, з неї «вилетять» чотири римованих слова.

2. Придумайте чотиривірш і запишіть його в полі згортка, використовуючи клавіатуру комп'ютера.

3. Закінчивши роботу з віршування, натисніть на кнопку «зберегти».

Інструменти для виконання: інтерактивні об'єкти, які становлять завдання.

Час виконання завдання: не обмежений.

Коментарі: Кожен рядок вашого чотиривірша повинен завершуватися однією із запропонованих рим. Якщо рими здаються вам невдалими, клацніть лівою кнопкою мишки по кнопці «наступна рима». Завдання не оцінюється за якістю віршування. Може бути запропоноване як домашнє завдання.

##### 4.2. Завдання «Аттична сіль».

Мета: розвиток творчого мислення та активізація почуття гумору.

Завдання: завершіть запропонований фрагмент діалогу, який являє собою комічну ситуацію. Запишіть свій варіант відповіді у спеціально відведеному місці. Порівняйте свою відповідь з оригінальною.

Інструменти для виконання: інтерактивні об'єкти, які становлять завдання.

Час виконання завдання: не обмежений.

##### 4.3. Завдання «Усна лічба».

Мета: активізація логічного мислення, концентрація уваги.

Завдання:

1. Розв'яжіть запропонований приклад, використовуючи прийоми усних обчислень.

2. Виберіть із запропонованих цифр ту, яка відповідає результату вашого обчислення, і клацніть по ній лівою кнопкою мишки.

Інструменти для виконання: інтерактивні об'єкти, які становлять завдання.

Час виконання завдання: обмежений таймером.

Коментарі: завдяки зображенню цифр у перевернутому вигляді активізує роботу обох півкуль головного мозку.

#### 5. Модуль «ОРІЄНТАЦІЯ»

##### 5.1. Завдання «Тангоуз».

Мета: підвищення рівня логічного мислення, оптимізація просторових уявлень.



Завдання: Використовуючи всі сім елементів головоломки, складіть фігуру, контури якої зображено в центрі екрану. Це може бути фігурка людини, тварини або елемент побуту.

Інструменти для виконання: сім інтерактивних геометричних фігур, комп'ютерна мишка для їх переміщення у просторі.

Час виконання завдання: фіксується таймером.

Коментарі: Лівою кнопкою мишки візьміть один з блоків (ліворуч) і, утримуючи її, перемістіть у поле фігурки. Якщо ви правильно визначили місце розташування блоку, він буде автоматично поставлений так «як треба» - допустима похибка  $\pm 15^\circ$ . Для повороту блоку натисніть на іконку (зліва внизу кругла стрілка) і, утримуючи блок лівою кнопкою мишки (бажано з краю блоку), повертайте в потрібному напрямку. Після того як поворот закінчено (ліва кнопка миші), автоматично включається режим перетягування блоків. Обов'язкова умова: стикаючись, деталі головоломки не повинні перекривати один одного.

## 5.2. Завдання «Штрихування».

Мета: підвищення рівня логічного мислення, оптимізація просторових уявлень.

Завдання: співвіднесіть запропоновані геометричні фігури і уявіть, яка фігура може вийти при їх злитті. Протягом зазначеного часу визначте максимально велику кількість правильних відповідей із запропонованих варіантів.

Інструменти для виконання: інтерактивні об'єкти, які становлять завдання.

Час виконання завдання: 2 хвилини.

Коментарі: завдання має чотири рівні складності.

## 6. Модуль «ЖИТТЄВІ СИТУАЦІЇ»

Мета: формування децентрації і зниження рівня суб'єктивності сприйняття ситуацій.

Завдання 1: Ретроспективно досліджуючи своє минуле, згадайте всіх тих людей, які колись зробили для вас щось позитивне. Ступінь значущості події не має значення. Скористайтеся (якщо це можливо) фотографіями, щоденниками, бесідами з близькими людьми. Умовою завдання є фіксація приємних подій та ігнорування неприємних. Складіть список приємних спогадів, а потім напишіть кілька рядків про кожну подію, обов'язково врахувавши такі моменти:

1. Чому хтось зробив це для вас?
2. Яке значення це мало для вас?
3. Як би ви вчинили на місці тієї людини?

Завдання 2: Опишіть те, що ви зробили для інших людей, без очікування подяки. Описуйте тільки ті події, коли вам довелося пожертвувати чимось (часом, відносинами з іншим людям, своїм статусом, грошима і т. ін.) заради блага іншого. Складіть список спогадів, а потім напишіть кілька рядків про кожну подію, врахувавши такі моменти:

- Чому ви тоді зробили цей вчинок?

- Як людина відреагувала на нього?
- Які наслідки цей вчинок мав для цієї людини?
- Які наслідки цей вчинок мав для вас?
- Як би ви вчинили сьогодні в подібній ситуації?
- Поверніться до результатів завдання №1 і порівняйте його результати з результатом завдання №2 кількісно і якісно.

Завдання 3: Складіть список своїх чеснот, завдяки яким ви заслуговуєте поваги.

Завдання 4: Складіть список рис характеру, від яких ви позбулися б без жалю. Спробуйте згадати, коли ви вперше виявили у себе конкретну ваду, і що стало причиною її виникнення. Поверніться до результатів попереднього завдання №3 і порівняйте результати цих завдань кількісно і якісно.

Завдання 5: Уявіть, що у вас з'явилася можливість поскаржитися на своє життя. Строк давності травмуючої події не має значення. Що, на вашу думку, було несправедливо у вашому житті, і хто був у цьому винен. Можливо, кожна скарга буде адресована якійсь конкретній особі, відповідальній, з вашої точки зору, за те, що сталося. Опишіть кожну ситуацію, врахувавши такі моменти:

- Чому людина вчинила саме таким чином з вами?
- Якими були наслідки її вчинку для вас?
- Чи була причина, яка може служити виправданням її вчинку?
- Хотіли б ви примирення з цією людиною? Навіть віртуального, в тому випадку, якщо її вже немає в живих.

• Якщо так, то що вона повинна була б зробити для того, щоб ви змогли простити її?

- Як би ви вчинили на її місці?
- Як ви вважаєте, на кого більше впливає образа? На скривдженого? На кривдника?

Завдання 6: Розглядаючи якусь життєву ситуацію, ми часто переконані у своїй здатності визначити, хто з учасників має рацію.

Пропонуємо виконати завдання, кожне з яких було умовно поділено на чотири етапи.

Етап 1. Ознайомтеся із запропонованою життєвою ситуацією. Уявіть себе в ролі одного з її учасників. Уявіть, що вам стільки ж років, скільки її учаснику, і у вас ті самі проблеми. Постарайтеся максимально відчувати його емоційний стан. Опишіть його. Як ви пропонуєте розв'язати конфлікт з точки зору свого героя? Запишіть варіант вирішення проблеми з точки зору першого героя.

Після виконання першої частини завдання зробіть перерву не менш як на півгодини. Відпочиньте від розглянутої проблеми. Ви можете, наприклад, приступити до виконання завдань інших модулів або подивитися фільм з фільмотеки. Можливо, у вас є й інші важливі справи.

Етап 2. Уявіть себе на місці другого учасника конфліктної ситуації. Опишіть свої почуття, емоційний стан з точки зору другого героя. Як би ви хотіли вирішити ситуацію, враховуючи його інтереси? Запишіть варіант розв'язання проблеми з точки зору другого героя.

Етап 3. Проаналізуйте, як ви сприймали ситуацію першого і другого разу. Порівняйте два погляди на проблему і запропонуйте рішення, яке може влаштувати обидві сторони.

Етап 4. Чи зустрічали ви у своєму житті нерозуміння ваших намірів з боку близьких людей, що призводило до конфліктної ситуації? Згадайте якусь ситуацію зі свого життя, опишіть її і спробуйте подивитися на неї з позиції вашого опонента. Опишіть його почуття і бажання. Подумайте, як можна було б вирішити цю ситуацію з урахуванням суб'єктивності правди.

Час виконання завдання: не має обмеження, виконується як домашнє завдання.

Коментарі: очікуваний результат – поліпшення стосунків з оточенням. У цьому модулі існує певний порядок виконання завдань. У разі необхідності учаснику запропоновано звернутися за допомогою до консультанта курсу. Учасник має можливість повернення до виконаного завдання з метою його коригування або порівняння з результатами наступних завдань.

## **2.4. Тренінг спілкування та комунікативної компетентності**

Немає сумнівів, що комунікативна компетентність набуває особливо важливого значення в контексті бурхливої динаміки реалій сучасного життя. Компетентність у спілкуванні стала одним з головних вмінь людини, що здатна забезпечувати гнучкість поведінки, посилення потенціалів адаптації, розширення соціального і когнітивного кругозору, підвищення задоволеності життям та ефективності у досягненні поставлених цілей. Значення комунікативної компетентності важко переоцінити, як і важливість її формування та розвитку з використанням, зокрема, сучасних інформаційних психолого-педагогічних технологій мережі Інтернет. Дистанційні навчальні курси та заняття, що здійснюються у мережі Інтернет, можуть стати потужним інструментом масового розвитку та покращення комунікативної компетентності у представників широких соціальних аудиторій.

Розробка сучасних ефективних дистанційних навчальних проєктів, зокрема інтернет-тренінгів з комунікативної компетентності, здійснюється на концептуальних засадах ефективності дистанційного навчання, що включають дві основні частини. По-перше, це контент управління учінневою діяльністю, організації процесу навчання, тобто зовнішній контент, або, інакше кажучи – інтерфейс, оболонка. Окремими компонентами сюди включаються 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. По-друге, це внутрішній контент системи, або зміст навчання, експертний модуль, що передбачає формування відповідної системи здатностей і психологічних компетенцій (в нашому випадку – комунікативної компетентності (Дистанційне навчання..., 2012)

В результаті НТР та надактивного розвитку комп'ютерних технологій відбувається стрімке впровадження до навчального процесу телекомунікаційних розробок, що мають суттєвий, а можливо і визначальний, вплив на основні напрямки парадигмальних змін структури навчання. Достатньо підкреслити головні характеристики учіннєвої діяльності у віртуальному освітньому просторі: самостійний знаннєвий пошук у гіпертексті, конструювання власного освітнього середовища та індивідуальної освітньої траєкторії, самостійна постановка (вибір) учіннєвих задач, необхідність прийняття рішень щодо використання потенційностей середовища, перебирання на себе функцій управління власною учіннєвою діяльністю тощо. Віртуальний освітній простір завдяки якісно організованим дистанційному навчанню та учіннєвій діяльності перетворюється на дистанційне середовище саморозвитку, перспективи застосування якого важко переоцінити (там само).

Результати здійснених психологічних досліджень у мережі Інтернет, спрямовані на виявлення ефективності інтернет-тренінгів, показують продуктивність останніх і доводять їхню важливу роль як інноваційного інструменту здійснення групової психологічної та навчальної роботи у мережі Інтернет (Назар, 2013).

Розробка та застосування моделі учасника (або, як вона ще називається, моделі респондента) відноситься до базових за своїм значенням компонентів проектування, організації та здійснення інтернет-тренінгів. У більш широкому контексті, побудова та практичне застосування моделі учасника дистанційних навчальних занять і курсів є однією з важливих і значимих для різних галузей психології – для педагогічної, соціальної, вікової, інженерної тощо. Слід вважати, що відповідна модель оптимізує та піднімає на новий рівень можливості здійснення навчальних програм у мережі Інтернет, зокрема інтернет-тренінгів з розвитку комунікативної компетентності, отже, її застосування має значні перспективи, а роль важно переоцінити (Назар, Мещеряков, 2013).

Модель учасника/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)

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

Мета моделі респондента полягає у забезпеченні 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)

Одним з прикладів процесу розробки моделі учасника відповідних дистанційних навчальних програм є «Тренінг комунікативної компетентності

та успішного спілкування», що проводився нами у віртуальному просторі мережі Інтернет (див. рис. 2.8).

The screenshot displays the website interface for the Laboratory of New Information Technologies (ЛНІТН). The header includes the logo and name of the laboratory, along with the user name 'Вы зашли под именем Максим Назар (Выход)'. The main content area features a globe graphic with laptops and the acronym 'ЛНІТН'. Below this, there is a paragraph of text describing the laboratory's work and a section titled 'Доступные курсы' (Available courses) listing three courses with their descriptions and authors. On the right side, there are several utility widgets: a calendar for February 2014, a list of users on the site (Максим Назар), a navigation menu with options like 'Моя домашняя страница', 'Страницы сайта', 'Мой профиль', and 'Мои курсы', and a settings menu with options like 'Настройки главной страницы', 'Режим редактирования', 'Настройки', 'Пользователи', 'Фильтры', 'Отчеты', 'Резервное копирование', 'Восстановить', 'Банк вопросов', 'Настройки моего профиля', and 'Администрирование'. A search bar is located at the bottom of the settings menu.

Рис. 2.8. Стартова сторінка інтернет-тренінгу комунікативної компетентності та успішного спілкування на сайті лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Відповідно до розробленої моделі учасника дистанційного навчального курсу з формування комунікативної компетентності, критеріальними параметрами об'єктивної реєстрації змін його поведінки у спілкуванні під час навчання 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.

Виходячи з отриманих результатів здійснення «Тренінгу комунікативної компетентності та успішного спілкування» та інших інтернет-тренінгів, зокрема аналізу критеріальних параметрів об'єктивної реєстрації змін поведінки учасників, 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.

Таким чином, базовою засадою опису та розробки моделі учасника «Тренінгу комунікативної компетентності та успішного спілкування» зокрема та дистанційних програм, курсів і занять у мережі Інтернет взагалі 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 (Назар, Мещеряков, 2013; Павлов).

Отже, спектр значимих можливих варіантів вибору виступає підставою для розробки і практичного здійснення навчального впливу (Назар, Мещеряков, 2013).

Відзначається, що розробка та практичне 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 (Максименко, 2005; Назар, Мещеряков, 2013).

Слід констатувати особливу роль і надважливе значення розробки і застосування моделі учасника дистанційних навчальних інтернет-проектів, що є однією з головних складових організації сучасних інтернет-тренінгів.

Тренінг комунікативної компетентності базується на новому концептуально-технологічному підході у дистанційному навчанні та дистанційній психологічній роботі, в якому частково (в майбутньому – повністю) долається протиставлення комп'ютерно опосередкованого спілкування та обміну інформації з безпосереднім «особистим», «живим». Нинішні тенденції розвитку мультимедійних комунікативних засобів (такі як відеочати, відеоконференції, моделювання спілкування у 3D-просторі тощо) розкривають можливості для розробки і створення нової парадигми єдності різних видів спілкування – т.зв. «особистого» і «комп'ютерного» (Арестова, 2002; Мунтян; «Освіта тернопільщини»). Є підстави констатувати значний прогрес в області здійснення все більшої повноти та розповсюдження відповідного концептуально-технологічного підходу (Розина, 2002; Шувалова, 2002).

Одну з головних ролей тут відіграють мультимедійні технології, такі як аудіо- та відеозв'язок, можливість використовувати музичний супровід, аудіо- та відеоролики, моделювання різноманітних об'єктів і процесів у 3D-просторі тощо, що продовжують своє активне масове застосування та розповсюдження у мережі Інтернет в різних контекстах, таких як бізнес, розваги, навчання, консультування, психотерапія та ін. (Мунтян, 2005; Rogelberg, 2005).

Разом з цим, потрібно враховувати також і питання психологічних відмінностей у процесах міжособистісної взаємодії – спілкування, навчання, групової роботи тощо, що мають місце за наявності та відсутності комп'ютерних технологій. Відповідне питання продовжує бути актуальним, потребуючи своїх подальших досліджень та уважної розробки, а 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.

Новий концептуальний «мультимедійний» підхід в організації та здійсненні сучасних інтернет-тренінгів, таким чином, полягає у поєднанні в останніх «текстово-знакового» подання інформації (комунікації, побудови

інтерфейсу тощо) з «інтерактивно-мультимедійним» (див. рис. 2.9) (Назар, 2010; Назар, 2012).

ТРЕНІНГ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ЕТАП

В начало → Курсы → Тренинг коммуникативной компетентности: Этап

### Этап 11. Компетентность 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 ведёт 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 зависит его доход, 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 неочевидным!

 Выполнить это задание в блокноте

- Всегда имейте чёткое 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 желает 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 пошлёт, постарайтесь не обижаться на такую его открытость. Например, если Вы позвонили приятелю и не почувствовали энтузиазма в его голосе, то это скорее всего потому, что либо он намылился физиономию и бредется, либо занят решением друзей вопросов. В этом случае не обязательно давать ему неразумных советов со своей колокольни: «что-то ты какой-то озабоченный, надо быть веселее!». 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 отстранение своего права на свободу от общения: дескать, извини, могу поддержать беседу, занят. При этом, опять-таки, объективно его возможные

moodle.newlearning.org.ua/course/view.php?id=1&sesskey=ble29sddgb&edit=onje

#### НАВИГАЦИЯ

В начало

- Моя домашняя страница
- Страницы сайта
- Мой профиль
- Мои курсы

#### НАСТРОЙКИ

- ▾ Настройки главной страницы
  - Режим редактирования
  - Настроить настройки
- ▾ Пользователи
- ▾ Фильтры
- ▾ Отчеты
- ▾ Резервное копирование
- ▾ Восстановить
- ▾ Банк вопросов

▾ Настройки моего профиля

▾ Администрирование

Рис. 2.9. Сучасні комунікаційні та мультимедійні розробки в завданнях інтернет-тренінгу комунікативної компетентності та успішного спілкування

Аналіз психологічних особливостей інтернет-тренінгів забезпечує більш якісне проектування продуктивних дистанційних навчальних курсів, зокрема інтернет-тренінгу з комунікативної компетентності. Висновки по відношенню до відповідних особливостей зводяться до таких положень: 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 компетентності в учасників інтернет-тренінгу, досвідченість і професіоналізм ведучого в області групової практичної роботи (Львова, Рязанцева, 2004; Назар, 2010).

Відзначається важливість питання розробки та адаптації дистанційних тренінгових програм та інструкцій до їхніх вправ, враховуючи характерну наявність електронних комунікаційних технологій, що застосовуються у мережі Інтернет (рис. 2.10).

Рис. 2.10. Приклад вправ інтернет-тренінгу комунікативної компетентності та успішного спілкування

В результаті здійснених досліджень були з'ясовані базові організаційні чинники здійснення продуктивних інтернет-тренінгів: 1) технологічно функціональна та зручна для використання електронна навчальна платформа, зокрема на основі «Moodle»; 2) чіткі, зрозумілі інструкції для всіх учасників інтернет-тренінгу; 3) програма інтернет-тренінгу, що, бажано, перевірена практичною апробацією під час «звичайної» (поза Інтернетом) навчальної та/або психологічної практики; 4) досвідченість у здійсненні подібних дистанційних навчальних проектів у авторів та адміністрації інтернет-тренінгу; 5) як мінімум, певний рівень «комп'ютерної письменності» учасників інтернет-тренінгу (навички володіння комп'ютером, користування мережею Інтернет – інтернет-браузером, електронною поштою, спілкуванням в інтернет-форумах тощо); 6) 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; 7) оперативне реагування на повідомлення від учасників інтернет-тренінгу з боку авторів та адміністрації інтернет-тренінгу (Львова, Рязанцева, 2004).

Таким чином, здійснення продуктивних інтернет-тренінгів ґрунтується на певних визначених організаційних чинниках, що забезпечує потенціали для здійснення таких тренінгів як інноваційних та потужних навчальних і психологічних інструментів. Одним з прикладів сучасних інтернет-тренінгів є дистанційний тренінг з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування, розроблений і технічно підготовлений на навчальній платформі «Moodle» на основі практичного досвіду здійснення різного плану дистанційних навчальних проектів у мережі Інтернет (інтернет-тренінги, вебінари, наукові чати, інтернет-конференції тощо), а також довготривалого теоретичного дослідження концептуальних засад та практичних потенціалів групової роботи у віртуальному освітньому просторі. Важливим компонентом курсу, що знаходиться за електронною адресою <http://moodle.newlearning.org.ua/course/view.php?id=2>, є концептуальні засади ефективності дистанційного навчання, розроблені у лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (рис. 2.11).

Оскільки дистанційні навчальні курси в багатьох випадках слід розпочинати зі збору інформації відносно статі, віку, освіти, міста проживання тощо досліджуваних, тренінг з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування пропонується розпочинати з наступних запитань:

- 1) Ваша стать: чоловік / жінка;
- 2) Ваш вік: до 20 років / 21-30 років / 31-50 років / більше 50 років;
- 3) Ваша освіта: середня / середньо-технічна / середньо-спеціальна / неповна вища / вища / аспірантура / докторантура / інша;
- 4) місце Вашого проживання: селище / селище міського типу / районний центр / обласний центр / місто / місто-мільйонник.

В начало → Курсы → Тренинг коммуникативной компетентности: Этап

## Этап 12.

- Правильно употребляйте местоимения в речи.



Местоимения: «я», «мы», «ты», «вы» и другие затрагивают самое живое – личность, поэтому относятся к разряду ключевых слов, которые требуют особо внимательного обращения.

- 1. Перестаньте злоупотреблять в своей речи местоимением «я».

Я считаю, что щеголять своим «я» – значит, выставлять напоказ свою нескромность. Я прекрасно понимаю, что это в определённой степени бестактно, и Я думаю, что вы согласитесь со мной. Я думаю также, что люди, которые постоянно якают – ставят себя в центр внимания, а это, насколько Я понимаю, собеседнику может не очень понравиться, ибо отодвигает его на задний план, а он тоже хочет быть на переднем. Я вам больше скажу: это может его раздражать. Я знаю, что частое «я» многим людям режет слух, поэтому Я рекомендую вам нечасто употреблять это нескромное местоимение.

Конечно, изредка «я» можно вставлять в речь, но лучше это делать не для самовосхваления («я стираю носки каждую неделю!»), а для пользы дела («я Вам заплачу»). Если же «я» необходимо использовать в речи несколько раз подряд, то некоторые из них можно заменить на «меня», «мне» и т.д. (например, не «я удивлён», а «меня удивляет»), либо убрать вовсе (не «я думаю», а «думаю» или «полагаю»).

- 2. Перестаньте бесконтрольно использовать в общении конструкцию «ты (вы) – негатив».



Если заявить собеседнику (или аудитории): «ты не прав» или «вы меня плохо слушали», то таким образом мы можем ухлопать в нём внимательного слушателя, т.к. воспламеняем в его душе обиду и злость. Приятный собеседник понимает, что данная речевая конструкция рефлекторно вызывает ответную негативную предвзятость к его дальнейшим словам и является явным предвестником провала речевых попыток влияния. Поэтому, если мы хотим достигать своих речевых целей, не следует говорить: «Вы меня не поняли». Лучше сказать: «я плохо выразил свою мысль», как говорил Робер. Не бойтесь брать ответственность на себя, это не зазорно.

Если, к примеру, Ваш добросовестный компаньон допустил ошибку, и если Вы хотите на неё указать так, чтобы он сделал правильные выводы, а не обиделся на Вас, то вместо «ты» используйте «мы» - разделите ответственность пополам: не «ты неправильно поступил», а «по-моему, мы перегнули палку».

«Ты – негатив» (или, другим словом, наезд) обычно вызывает адекватную негативную реакцию:

- Ты, братец, плут!

- А ты, оказывается, жмот!

Такая вредоносная перестрелка убивает не только цели, но и вредит нервной системе.

Хотите позлить собеседника? Тогда доставайте его негативными налёками: «ты что, обиделся?», «эй, браток, не грусти!», «не переживай», «что ты так напрягся?», «будь проще!» и т.д. Приятный собеседник не употребляет подобных оборотов, т.к. они вызывают у слушателя желание послать подальше, обороняться, оправдываться, а попросту – напрягают.

Откажитесь от бесконтрольного употребления «ты – негатив». Использовать его в речи стоит только с целью сознательной атаки или в шутку.

- 3. Если вы используете в речи обращение к слушателям («ты», «вы») и если при этом не хотите задеть их самолюбие, то

### 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. 2.11. Інтернет-тренінг комунікативної компетентності та успішного спілкування, побудований на навчальній платформі «Moodle»

Інтернет-тренінг включає в себе 20 етапів, зміст яких послідовно опрацьовується учасниками тренінгу (що, разом з цим, не виключає можливості повернення до попередніх етапів у випадку їхнього неефективного опрацювання). До завдань відносяться 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.

Більшість учасників дослідження була залучена до участі в інтернет-тренінгу через соціальні мережі та сайт лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, а також з допомогою особистого спілкування. Участь в тренінгу здійснювалася на добровільних засадах, використовуючи мотивацію учасників до поліпшення стосунків з іншими людьми, формування здатностей компетентного, успішного спілкування, власного самопізнання, самовдосконалення тощо.

Програмно-технологічний функціонал платформи Moodle дає можливість до отримання постійного доступу до даних учасників, що поступають під час дослідження у навчальну систему. Результатом цього є доступ до інформації щодо проходження учасниками різних завдань інтернет-тренінгу та діагностичних тестів. Корисною особливістю платформи є автоматизація процедур первинної обробки даних, що здійснюється з боку сервера, на якому розміщений інтернет-сайт дослідження та власне сама платформа «Moodle». Аналогічно, автоматизованою є видача результатів навчання учасникам інтернет-тренінгу та запис отриманих даних у спеціальну інформаційну базу.

Особливої ролі під час обробки результатів дослідження мали наступні методи: 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.

Конструктивного значення у здійсненні інтернет-тренінгу з формування комунікативної компетентності набули не тільки концептуальні засади ефективності дистанційного навчання у мережі Інтернет, змістовні та організаційні складові продуктивного здійснення інтернет-тренінгів, використання апробованих програм і методів групової роботи, але і досвід роботи автора (більш ніж 11 років) в сфері побудови та здійснення навчальних, розвивальних, терапевтичних інтернет-тренінгів у мережі Інтернет. Крім того, суттєву роль у обробці отриманих результатів зіграли методи математичної статистики програми Excel і програмного пакету SPSS.

Критеріальні для оцінки продуктивності інтернет-навчання показники досліджуваних вимірювалися з допомогою таких діагностичних методик, як 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).

В результаті обробки та аналізу отриманих під час дослідження по кожній з діагностичних методик даних робиться висновок щодо продуктивності розробленого інтернет-тренінгу. Виокремлення результатів по

вибіркам тільки чоловіків та жінок, досліджуваних у різних вікових групах, місцях проживання та з різним рівнем освіти дало можливості для розуміння відповідних тенденцій у різних соціально-психологічних аудиторіях.

На підставі обробки даних учасників інтернет-тренінгу комунікативної компетентності було виявлено, що жінки є більш продуктивними у навчанні в форматі інтернет-тренінгів, ніж чоловіки. Частково відповідні результати пояснюються 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. Вочевидь, факт різниці продуктивності навчання під час інтернет-тренінгів, що пояснюється можливими гендерними відмінностями досліджуваних, повинен бути досліджений окремо, бажано в дослідженнях з більшою кількістю досліджуваних, особливо чоловіків.

Відомі дослідницькі позиції, за якими люди у віці 31-50 років та більш старшому віці 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. За даними, отриманими у нашому дослідженні, однозначних кореляцій між ефективністю дистанційного навчання та належністю до тих або інших вікових груп не виявлено. Можна припустити, що такі результати слід розглядати у контексті не психологічних особливостей навчання взагалі, а саме дистанційного навчання, що здійснюється через мережу Інтернет та має свою характерну специфіку. 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.

Аргументованою слід вважати позицію, за якою сучасні інтернет-тренінги можуть 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). Це підкреслює особливий характер інтернет-тренінгів як потужної інноваційної навчальної технології.

За даними статистичної обробки результатів дослідження існує виражена тенденція зниження дисперсії у результатах дослідження серед представників всіх вікових груп за всіма методиками дослідження.

Загалом, є необхідність констатувати, що значимі залежності між продуктивністю навчання в інтернет-тренінгах та рівнем освіти його учасників не виявлені. Всі чотири методики дослідження, що були застосовані, показують різні, іноді навіть протилежні тенденції по відношенню до представників з різними рівнями освіти, тоді як певні тенденції (вже виявлені та описані тут раніше), подовжують здійснюватися. До них відноситься і продуктивність змін у комунікативній компетентності, що продемонстровано у результатах всіх

чотирьох методик дослідження і загальне зменшення дисперсії, що також продемонстровано за всіма використаними методиками.

Пропонується концептуальна позиція, за якою для ефективного виконання тих або інших завдань певного дистанційного навчального курсу відсутня необхідність у достатньо високому освітньому рівні. Більше того, в контексті інтернет-тренінгу комунікативної компетентності виявлено, що навіть для ефективного виконання завдань з саморефлексії та моделювання власних когнітивно-поведінкових стратегій немає необхідності мати високий освітній рівень. Вірогідно, це в котрий раз вказує на демократичність і доступність дистанційних навчальних курсів для представників широких соціальних аудиторій.

Разом з тим, можна вважати, що саме ті користувачі мережі Інтернет з будь-яким освітнім рівнем, які мають відповідну стійку мотивацію та здатні виконувати завдання інтернет-тренінгу, й стають його учасниками, які продуктивно виконали всі завдання та пройшли дистанційний навчальний курс повністю.

Констатуються певні кореляції у продуктивності навчання в інтернет-тренінгах з місцем проживання досліджуваних. Виявлено, що дещо кращі результати по відношенню до представників з інших типів населених пунктів отримують мешканці міст-мільйонників та менших міст. Вважаємо такі результати такими, що визначаються культурально детермінованими особливостями мислення та досвідом 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, які мають більше відповідного досвіду та більшою мірою схильні до освоєння сучасних комп'ютерних технологій і технологій інноваційного навчання.

Звичайно, що подібне твердження не може абсолютизуватися та повинно бути розширено у подальших дослідженнях, адже учасників інтернет-тренінгу з селищ, селищ міського типу, районних і обласних центрів в нашому випадку було недостатньо для того, щоб зробити репрезентативні висновки по відношенню до відповідних аудиторій вибірки. В майбутніх дослідженнях слід посилити та покращити набір учасників дистанційних навчальних курсів, що мешкають у зазначених місцях, щоб більшою мірою охопити вказані соціальні аудиторії та зробити по ним більш репрезентативні психологічні висновки.

Інтернет-тренінг комунікативної компетентності та успішного спілкування показав наявність значимих змін у комунікативній компетентності досліджуваних між початком навчання та після його завершення. Показники, що відповідають за комунікативну компетентність, за час участі в інтернет-тренінгу у більшості учасників покращились за всіма використаними методиками дослідження. Робиться послідовний висновок про продуктивність використаних інноваційних навчальних технологій, що забезпечують дистанційне групове навчання на основі застосування електронних комунікативних і мультимедійних можливостей мережі Інтернет.

Дистанційні навчальні курси, що здійснюються у мережі Інтернет і побудовані на концептуальних засадах ефективності дистанційного навчання, доводять одночасно і свою ефективність як інноваційний інструмент здійснення групової психологічної та навчальної роботи, і перспективність використання у практиці психологічного, педагогічного тощо спрямувань, і наявність значимих потенціалів в сфері подальшої розробки та розвитку.

## **2.5. Проектна діяльність дорослих у дистанційному форматі**

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 складність врахування стану проектувальника під час розробки проекту, його ставлення до об'єкту та процесу проектування.

### ***Щодо проблеми розвитку у дорослому віці***

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 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 у сім'ї. Та ми не претендуємо на

вичерпність, а лише задаємо певний принцип, щодо якого можна дискутувати. Отже, онтогенез в цих межах ми вважаємо принципово незмінним.

Швидкість змін у соціумі стрімко зростає, тобто соціальна ситуація стрімко змінюється. Протягом дорослого життя вона кардинально змінюється 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, досвіді 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 цілі 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.

### ***Діяльність проектування***

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. Генисаретського, 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 я 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. Таким чином, за відсутності проекту неможливі ані цілеспрямовані управлінські дії, ані контроль за результатами.

Проект завжди породжується проблемою. Проблему 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 (там само).

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.

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. 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.

Проект – це знакове відображення того, чого ще немає. 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.

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 допомозу 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 по чергово, 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. Погодимось з тим, що суб'єкт може по чергово займати всі три ці позиції, однак з практики відомо, що самостійно він часто неспроможний вийти в позицію проектувальника, не кажучи вже про позицію організатора проектування. Можливо, це пов'язано з тим, що, на думку В.С. Лепського, 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.

Процедура впровадження проекту не є процедурою проектування, але істотно пов'язана з нею, тому що в результаті проектування має бути отриманий саме такий проект, який шляхом свого впровадження перетворить неідеальний об'єкт в ідеальний.

### ***Методика проектної діяльності***

Проект з технічної точки зору – це є нормативно створена група відповідей на значущі запитання. Діяльність проектування складається з постанови цих запитань, 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.

Після завершення розробки відбувається перехід до рефлексії цієї розробки. Вона надає можливість усвідомити діяльність проектування та остаточно опанувати спосіб проектування власного розвитку, що є кінцевою метою. Опанування новими способами діяльності – це є, власне, розвитком дорослого.

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. Вона складається з чотирьох типових 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 перемовини?
  - 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.

Приклад навчального курсу проектування (фрагмент)

Лабораторією нових інформаційних технологій навчання досліджуються питання розвитку людей у дорослому та похилому віці, зокрема, проблеми використання задля цього дистанційних технологій. Співробітниками лабораторії розроблено та впроваджено низку дистанційних курсів, одним з яких є курс введення в проектування як таку діяльність, яка має організувати власний розвиток користувача. Курс за своїм завданням є демонстратором технології, який надає можливість всім зацікавленим:

- ознайомитися з загальним напрямком, тематизацією та способом організації діяльності,

- ознайомитися з поняттям проектування,

- розробити власний проект розвитку,

- почати опановувати способи проектної діяльності.

Нижче наведено (рис.2.12, 2.13) декілька елементів дистанційного курсу, який розміщено у мережі Internet, за адресою <http://moodle.newlearning.org.ua/>

Данный курс представляет из себя краткое введение в историю, методологию и практику деятельности проектирования. В нем содержится минимально необходимый понятийный аппарат и основные правила его понимания и употребления, а также небольшой практикум по разработке личного проекта, что должно углубить понимание учащегося и, по возможности, вооружить его схемой разработки личных проектов разрешения сложных жизненных ситуаций.

- Новостной форум
- Библиотека курса
- Задать вопрос
- Администрирование
- Мои ответы

**Модуль 1**

- Урок 1. РАЗВИТИЕ. ОБЩИЙ ПОДХОД
- Урок 2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ
- Урок 3. СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ

**Модуль 2**

**ПОИСК ПО ФОРУМАМ**

Применить  
Расширенный поиск ?

**ПОСЛЕДНИЕ НОВОСТИ**

Добавить новую тему...  
(Пока новостей нет)

**ПРЕДСТОЯЩИЕ СОБЫТИЯ**

Нет предстоящих событий  
Перейти к календарю...  
Новое событие...

**ПОСЛЕДНИЕ ДЕЙСТВИЯ**

Действия с Четверг, 14 Май 2015, 12:25  
Полный отчет о последних действиях

Рис.2.12. Коротка анотація курсу «Досвід проектування», структура Модуля 1.

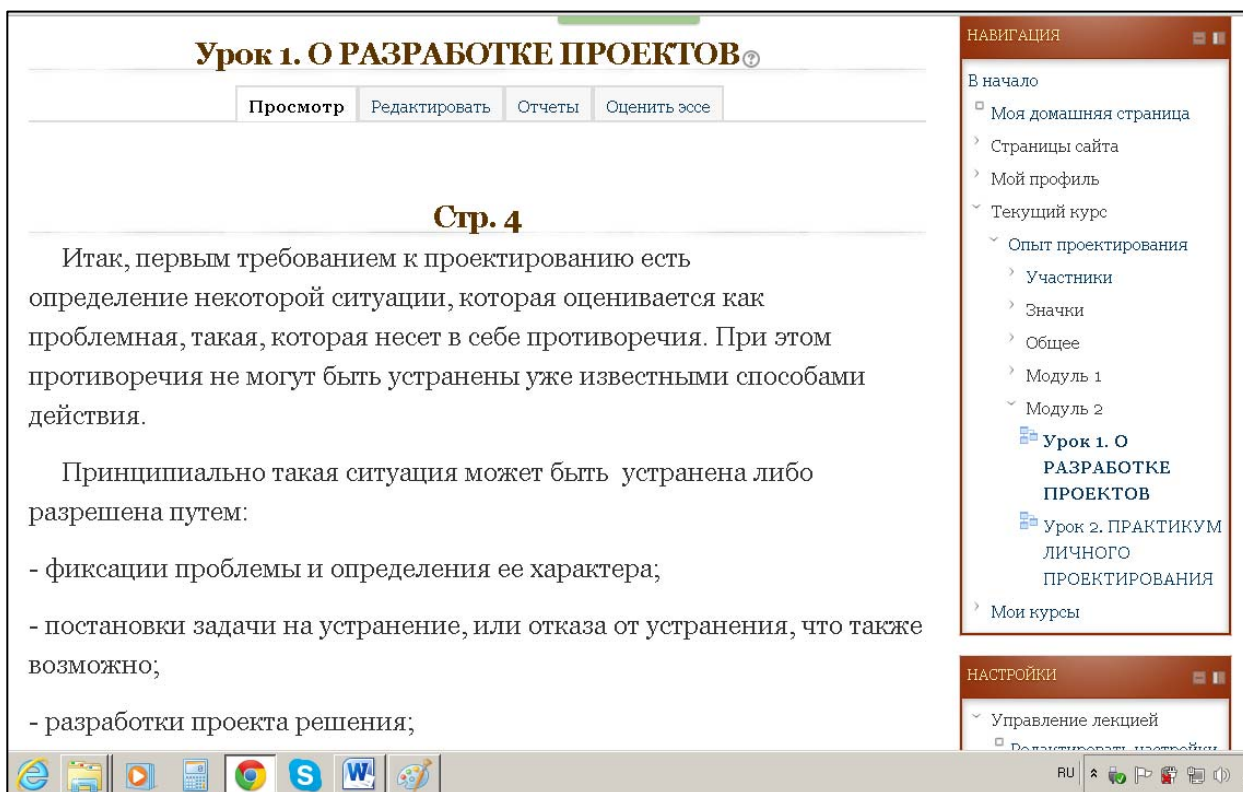


Рис.2.13. Фрагмент курсу



## Розділ 3. ТЕХНОЛОГІЇ СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-НАСИЧЕНОГО ВІРТУАЛЬНОГО ПРОСТОРУ

### 3.1. Специфіка мотивації дистанційних респондентів

Наш експериментальний проект вибудовано на таких засадах: проектувально-технологічна парадигма експериментальної роботи. Ми послуговуємося парадигмою психологічного впливу (Берн, 1999) та авторськими теоріями трансформацій ментальних моделей (модель життєвих виборів, інтелектуальна псевдомодель, свідоме керування змінами за методикою «Дороги життя», тощо), неklasичні філософські теорії, як то сучасний постмодернізм, також є базою для наших розробок. Вважаючи на вищенаведене, при перекладі чи певній трансформації технологій до дистанційного формату психологічної роботи з дорослими нам важливо 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 проходять авторську програму розвитку психологічних компетенцій «Успіх».

Заняття «живої» групи передують дистанційній на 4-6 тижнів, тож експертна група проекту робить заміри після кожного заняття, та порівнює результати груп. Метою порівняння є 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 3.1. «Мотиваційні чинники впливу у дистанційних курсах розвитку».

Табл.3.1. Мотиваційні чинники впливу у дистанційних курсах розвитку

Фактор впливу	Реалізація в тренінговому форматі (людина – людина - спільнота)	Дистанційна реалізація (людина - комп'ютер – віртуальна спільнота)
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.
Емоційний рівень	Тренер керувано змінює емоційний фон, підвищуючи/знижуючи емоційні тони. Вага «живого» спілкування,	В ДКР «Успіх» є форум та чат-кімната, вебінари, де учасники звітують про свій прогрес. Є опція «Рівень героя» (з рейтингом

	своєчасні підтримки: погляд, посмішка, тощо.	героїв), що прогнозовано зробить курс яскравішим, або покращить емоційний тон учасників.
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 ігру «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).
Харизма – яскравість, захоплення.	Мотиваційний вплив особистості: захоплення іншими стимулює до активної діяльності. При скерованості-векторі, заданому темою, активація приводить до розвитку певних компетенцій.	
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 темам моделі життєвих виборів (професія, фінанси, стосунки, тощо) у форумах, тематичні чат-кімнати та вебінари. На завершенні курсу пропонується «круглий стіл» з учасниками.
Зворотний зв'язок (33)	Тренер обирає підходящу для кожного форму подання, деталізацію, час та психологічний супровід зворотного зв'язку, тобто 33 є індивідуалізованим.	Тьютор має авторську схему «П'ять Пі» подання зворотного зв'язку, яка компенсує людський фактор: щоденно, щотижнево, щомісяця, особистий привід, прогрес). Кожний 33 подається за загальновідомою схемою «Сендвіч».
Структура подання інформації	Принцип «кільця Веблера» посилює мотиваційний аспект через простоту, логічність, наявність прикладів та зв'язків-містків між заняттями курсу. [3]	Мотивуючі аспекти даного питання легко переносяться в дистанційний формат, але потребують додаткових інформаційних «виходів»

Для прикладу наведемо фрагмент заняття з тренінгового формату. Порівняння дистанційного і тренінгового форматів (у безпосередньому «живому» спілкуванні тренера з групою) навчання відбудеться 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, вагу 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 та 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.

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 набутим, 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, відчувають 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, опробували трансформовані психотехнології і рекомендуємо враховувати нижченаведені мотиваційні фактори впливу при створенні дистанційних курсів, а саме:

1. Гнучкість, зміна стратегії: Створити 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: В ДКР рекомендуємо створити форум та чат-кімнату, вебінари де учасники звітують про свій прогрес. Також важливо створити опцію типу «Рівень героя» (з рейтингом героїв), що прогнозовано зробить курс яскравішим, або покращить емоційний тон учасників.

3. Особистість, як взірць. Харизма – яскравість, захоплення. Рекомендуємо створити базу еталонів з прикладами, елементами, які можна копіювати, якими можна захоплюватись, створити ігру типу «Порівняльний калькулятор успіху», де можна заміряти на скільки % я відповідаю своєму кумирові. Важливим також є яскравий та змінюваний інтерфейс курсу, з психологічно вивіреними: флеш, кольорами, розташуванням блоків, змінами (новини, вебінари, звіти).

4. Групова підтримка: синергія руху. При створенні ДКР рекомендуємо створити міні груп (2-3-5 осіб) за «завданнями», тут важливо, щоб люди мінялися ролями «наставник»- «протеже» для виконання певних задач, радимо створити спільноти по темам моделі життєвих виборів (професія,

фінанси, стосунки, тощо) у форумах, тематичні чат-кімнати та вебінари. На завершенні курсу пропонуємо «круглий стіл» з учасниками.

5. Зворотній зв'язок (ЗЗ). Тьютору рекомендуємо створити «П'ять Пі» (авторська схема) подання зворотного зв'язку, яка компенсує людський фактор: щоденно, щотижнево, щомісяця, особистий привід, прогрес). Кожний ЗЗ подавати за загальновідомою схемою «Сендвіч».

6. Структура подання інформації. Мотивуючі аспекти даного питання легко переносяться в дистанційний формат, але потребують додаткових інформаційних «виходів».

Головним аспектом, який нам 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'язано лише з однією попередньою інтеракцією без врахування інших зв'язків. Як ми бачимо з таблиці 1., то саме для виходу в площину інтерактивності – у множинну, діалогову взаємодію нам доведеться зробити більше всього трансформаційних дій з контентом та методом подання нашого курсу.

Ми презентували вище огляд нашого підходу до проблеми «перекладу» технологій тренінгового формату у дистанційний без втрати або зі зменшенням ступені ризику щодо мотиваційних аспектів. Дана розвідка ґрунтується на даних експериментального проекту лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання (Дистанційний Курс Розвитку «Успіх», автор-розробник Юнона Лотоцька (Ільїна). Для прикладу використовується одне з перших занять «Моя модель світу: мотиваційно-ціннісні аспекти» установчої сесії «Усвідомлення власної моделі життєвих виборів». Найголовнішим моментом у трансформації розвивальних методик в дистанційний формат є збереження мотиваційного аспекту та принципу інтерактивності. Запропоновані у табл.1. засоби є надійними, показали свою результативність.

### **3.2. Групова робота у віртуальному освітньому просторі**

Сучасними психологами, педагогами та іншими фахівцями активно освоюються індивідуально спрямовані та групові інноваційні навчальні технології та технології психологічної роботи, побудовані на використанні електронних засобів комунікації, обробки даних, мультимедійних і комунікативних можливостей 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 далеким від бажаного – такого стану, що буде продуктивно сприяти та забезпечувати масове різнопланове інтерконтекстуальне дистанційне навчання та психологічну роботу у мережі Інтернет.

Мережа Інтернет завдяки своєму стрімкому розповсюдженню та розвитку стає не тільки певною «всесвітньою бібліотекою знань», але і одним з найпродуктивніших інструментів навчання – освоєння систематизованих знань, умінь і навичок – як з погляду зручності, витрат часу і фінансового забезпечення, так і з погляду обсягу необхідної інформації, що є доступною. Завдяки активному застосуванню такого інструменту групова робота, що здійснюється у віртуальному освітньому просторі, починає відігравати все більш важливе та актуальне психолого-педагогічне значення. На даний момент розвивальні потенціали мережі Інтернет лише тільки починають розкриватися, але вже не викликає сумнівів той факт, що інтернет-тренінги займають місце як один з провідних психологічних інструментів, що сприяють і допомагають особистісному зростанню.

Сприйняття та аналіз психологічних властивостей інтернет-тренінгів як суттєвої складової віртуального освітнього простору надає значні перспективи до підвищення цілеспрямованості та послідовності дистанційного навчального процесу, що здійснюється у мережі Інтернет, сприяє не тільки психологічній безпеці та гнучкості цього процесу, але і ефективності для особистості в цілому (Львова, Рязанцева, 2004; Назар, 2010).

Значні можливості виникають в сфері розробки нових освітніх середовищ, що існують в інформаційному просторі Інтернету, тобто у форматі віртуального освітнього простору. Розвиток відповідних можливостей здійснюється у тісній взаємодії з опануванням комп'ютерного інструментарію, виявленням психологічних особливостей діяльності у мережі Інтернет, удосконаленням методик використання засобів інтернет-спілкування та мультимедійного обміну інформацією тощо (Володько, Кудін, 2012).

Віртуальне освітнє середовище «являє собою складну систему організованих та стихійних дистанційних навчальних середовищ (систем дистанційного навчання), які певним чином взаємодіють між собою» (Смульсон, 2012), а також 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»).

Віртуальні освітні середовища характеризуються вираженим особистісним виміром, здійснюючись у діяльності та спілкуванні, що відноситься до персонального навчального середовища як того, хто навчає, так і того, хто навчається. Перспективним є розгляд віртуального освітнього простору у форматі умовної «моделі, що об'єднує» та центрується в індивідуальному особистому освітньому потенціалі.

Загалом, слід осмислювати віртуальні освітні середовища 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. Активне, концептуально обґрунтоване застосування нових інформаційних технологій у навчанні, розгортання групової роботи у віртуальному освітньому просторі має в собі величезний психолого-педагогічний потенціал, будучи одним із засобів, що перетворюють навчання та освіту на активний, свідомий, особистісний, творчий процес.

До чинників, що визначають актуальність формування та застосування віртуальних навчальних освітніх середовищ, відносяться такі: 1) забезпечення широкого доступу суб'єктів навчання та освіти до джерел інформації; 2) необхідність 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) потреба у використанні комп'ютерних мультимедійних засобів навчання та освіти, що дають можливості їхньої індивідуалізації та диференціації, сприяють формуванню професійної компетентності. (Дивак, 2012)

Серед основних переваг розробки та розповсюдження віртуальних освітніх середовищ слід відзначити такі: 1) можливість регулярного або 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 на рівнях офлайн і онлайн (Дивак, 2012).

Перспективи розвитку віртуального освітнього середовища є значимими. До головних векторів подальшого його вдосконалення слід віднести: 1) розробка та поглиблення зв'язків між розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та організацією й плануванням навчання; 2) створення умов для здійснення ефективної взаємодії учасників навчального та освітнього процесу в умовах віртуального освітнього середовища, що

активно сприяють вдосконаленню особистості в процесі навчання; 3) організація системи підвищення кваліфікації організаторів, авторів і тьюторів віртуального освітнього простору з урахуванням вимог і найсучасніших тенденцій.

Все це вказує на те, що актуальність віртуального освітнього простору як для освіти, так і для психології важко переоцінити, а групова психологічна робота посідає в цьому просторі одне з найважливіших місць, сприяючи відносно одночасному включенню більш або менш значних кількостей її учасників у навчальні та освітні процеси.

Конструктивною, на наш погляд, є така наукова позиція, за якою «...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). Отже, слід підкреслити концептуальну позицію щодо залежності ефективної групової психологічної роботи у віртуальному освітньому просторі від самоактивності та відповідальності її учасників, що, в свою чергу, забезпечує їхній інтелектуальний саморозвиток. Конкретні властивості особистісного зростання в такому контексті визначаються вже метою та специфікою групової психологічної роботи, що здійснюється, особливостями конкретних ситуацій тощо.

Психологічні потенціали мережі Інтернет є значно глибшими, аніж просто забезпечення доступу до інформації користувачам: за останній час все більшого значення набувають її розвивальні можливості, спрямовані на особистісне зростання. Дистанційні навчальні курси відіграють тут одну з вирішальних ролей, розкриваючи себе як потужний психологічний інструмент навчання та особистісних змін (Жичкина, 2000).

Інтенсифікація досліджень психологічних і педагогічних потенціалів групової психологічної роботи у контексті віртуального освітнього простору, що відбувається нині, посідає важливе місце в сфері досліджень інтернет-навчання; вірогідно, з часом роль відповідних досліджень буде лише зростати. Слід відзначити, що актуальним в такому контексті є розкриття не лише особливостей інтернет-тренінгів, а й інших інструментів дистанційного групового інтернет-навчання, зокрема інтернет-конференцій, вебінарів, групових чатів, проектних занять.

Все більше розробляються окремі аспекти психологічної специфіки групової психологічної роботи, що здійснюється в Інтернеті. Найбільша увага дослідників закономірно спрямовується на такі її напрямки, як навчальний, психопрофілактичний, консультативний, психотерапевтичний, реабілітаційний та інші, причому власне групова психологічна робота в таких напрямках може здійснюватися автономно або включатися в контекст функціонування та розвитку комплексної потужної навчальної технології – віртуальних освітніх середовищ (тоді як останній випадок має особливу роль для інтелектуального розвитку дорослих – активних учасників і одночасно



співавторів цих середовищ). Віртуальні освітні середовища можуть вже зараз визнаватися як одна з найбільш перспективних і продуктивних технологій дистанційного навчання у мережі Інтернет (Смульсон, 2012).

Розкриття психологічних особливостей і можливостей, вірогідно і певних обмежень, віртуальних освітніх середовищ спрямовані на забезпечення та підвищення цілеспрямованості, послідовності, продуктивності групової психологічної роботи – як навчальної, так і психотерапевтичної в широкому розумінні, що здійснюється їхніми учасниками, а також на розвиток екологічності такої роботи для особистості.

Віртуальний освітній простір є не лише навчальною технологією, а, скоріше, цілісною системою таких технологій, що задіяні та здійснюються разом для досягнення поставлених в системі цілей. До зазначених технологій відносяться вебінари, інтернет-конференції, інтернет-тренінги, чати, проектні заняття, списки розсилок тощо. Освоєння розбудови віртуального освітнього простору та продуктивна організація групового навчання в ньому складають актуальні наукові завдання, адже їх вирішення сприяє одночасному залученню значних кількостей учасників у навчальні процеси, у процеси здійснення психологічної роботи. Цілком закономірно, що за останні роки відбувається перманентне удосконалення алгоритмів відповідної розбудови (Назар, 2010; Назар, 2013).

Все більшої уваги привертають розвивальні потенціали продуктивно організованих інтернет-тренінгів, що здійснюються у віртуальному освітньому просторі чи окремо від нього та займають місце одного з провідних психологічних інструментів, який сприяє інтелектуальному розвитку і взагалі особистісному зростанню. Доведено, що впровадження дистанційних технологій у процес розв'язування навчальних завдань, залучення людини до віртуального освітнього простору, її активне перебування (навчання, психологічні зміни) в ньому сприяє розвитку мисленнєвої діяльності, підвищенню рівня самоорганізації учбової діяльності, формуванню мотивів учіння (Володько, Кудін, 2012; Дивак, 2012; Смульсон, 2012).

Важливу роль при цьому відіграють нові інформаційні технології, включені як інструменти організації та комунікації у групові навчання та психологічну роботу, що в результаті розкриває їх значний психолого-педагогічний потенціал, що сприяє перетворенню навчання та взагалі життя людини на більш активні, свідомі, творчі, особистісні процеси. (Назар, 2010)

Підбиваючи підсумки щодо комплексу головних організаційних чинників здійснення дистанційної групової психологічної роботи у мережі Інтернет, є необхідність для виділення програми подальшого теоретико-емпіричного дослідження відповідного питання:

1) порівняльний аналіз особливостей дистанційної групової навчально-психологічної роботи по відношенню до «звичайної» (поза межами мережі Інтернет) групової навчально-психологічної роботи;

2) здійснення серії експериментів, що ґрунтуються на створенні відповідної методичної програми та організації інформаційно-технічних умов,

що забезпечують а) групову навчально-психологічну роботу в мережі Інтернет у форматі класичного «текстово-знакового» типу, б) групову навчально-психологічну роботу в мережі Інтернет у форматі «інтерактивно-мультимедійного» типу та в) групову навчально-психологічну роботу поза межами мережі Інтернет;

3) опрацювання та розбір результатів емпіричного дослідження з використанням методів математичної статистики;

4) оцінка продуктивності та психологічних властивостей технологій здійсненої групової навчально-психологічної роботи – як у мережі Інтернет, так і поза її межами.

Слід підкреслити, що досвід ведучого дистанційної групової роботи, отриманий під час здійснення групової роботи в «звичайних», поза мережею Інтернет, умовах, продовжує залишатися суттєвим за значенням чинником ефективного здійснення і дистанційної групової роботи також.

Отже, можна констатувати, що дистанційна групова робота у мережі Інтернет, як цілісний комплекс задіяних разом навчальних технологій, є на сьогоднішній день однією з найбільш продуктивних перспектив інтернет-навчання. Організація ефективної дистанційної групової психологічної роботи з використанням технологій мережі Інтернет, зокрема інструментів мультимедійної трансляції та електронної комунікації, стає можливою та обґрунтованою для використання (Назар, 2010; Назар, 2013).

Є достатні підстави, аби стверджувати про актуальність і перспективність групової психологічної роботи для сучасних психології та педагогіки, причому і в дослідницькому, і в прикладному планах. До напрямків найближчих подальших досліджень слід віднести, по-перше, оцінку продуктивності різноманітних за тематичним спрямуванням дистанційних навчальних курсів, що набуває особливого значення із врахування їхнього постійного тематичного розширення (зокрема, є необхідність здійснити аналіз продуктивності інтернет-тренінгів з розвитку емоційного модусу інтелекту, креативності, профілактики стресових станів, гармонізації сімейних стосунків тощо); по-друге, виявлення психологічних особливостей, можливостей і обмежень перманентного підвищення ролі мультимедійних технологій для групової психологічної роботи тощо; по-третє, порівняльний аналіз можливостей здійснення групової психологічної роботи з представниками різних соціальних груп (різний рівень освіти, місця проживання, вік, стать тощо), що базується на емпіричних даних від широких репрезентативних вибірок досліджуваних.

### **3.3. Розробка моделі респондента у дистанційних навчальних курсах**

Дистанційне навчання та інтернет-тренінги набувають все більшої популярності та практичного значення у світі та нашій країні, а отже, постає питання розробки моделі респондента у дистанційних курсах.

Методичні рекомендації присвячені актуальній проблемі розробки моделі респондента у дистанційних навчальних курсах. Метою є формування алгоритму розробки такої моделі. Завданнями даних методичних рекомендацій є:

- визначення понять, що використовуються;
- стисле ознайомлення з психологічною специфікою існуючих підходів до моделі респондента дистанційних навчальних курсів;
- визначення необхідних кроків для створення відповідної моделі респондента.

Зазначені методичні рекомендації розроблено в результаті апробації дистанційного навчального курсу М.М. Назара «Тренінг комунікативної компетентності та успішного спілкування», що доступний за електронною адресою <http://moodle.newlearning.org.ua> на базі віртуального освітнього простору MOODLE.

Існує нагальна необхідність розробити таку модель, адже вона надасть змогу визначати та враховувати специфіку учасників при розробці та використанні дистанційних навчальних курсів.

Особливої актуальності набуває в зв'язку з цим питання ефективності дистанційного навчання, і саме модель респондента дистанційних навчальних курсів дає шляхи та можливості вирішити дану проблему. Розробка моделі респондента дистанційних курсів дозволить визначати складові мотивації учасників, а також спрямування до навчання на відповідних курсах для досягнення тих або інших цілей.

Для початку треба 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, Мещеряков, 2013).

Модель респондента дистанційних курсів – спрощене уявлення автора моделі або тьютора дистанційного курсу про 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).

Компіляція моделі респондента дистанційних курсів – добірка окремих компонентів, критеріїв та теорій для подальшого утворення стабільної або динамічної системи уявлень автора моделі або тьютора дистанційного курсу про респондента.

Слід відзначити, що при розробці моделі респондента у дистанційних навчальних курсах на старті необхідно визначитись, для яких цілей та прикладних можливостей її будуть застосовувати та що конкретно вона повинна відображати. На цьому ж етапі слід розробити її теоретичне

обґрунтування. Неповний перелік таких можливостей можна подивитись на рис. 3.1.



Рис. 3.1. Деякі прикладні можливості застосування моделі респондента у дистанційних навчальних курсах.

Далі для ефективної розробки відповідної моделі респондента у дистанційних навчальних курсах необхідно ознайомитись з психологічною специфікою та основними критеріями вже існуючих підходів до моделі респондента дистанційних навчальних курсів.

Почнемо ознайомлення з мотиваційного підходу. Важливою психологічною специфікою моделі респондента дистанційних навчальних курсів є рівень мотивації (Шуклін, 2010). С.І. Шуклін стверджує, що основними мотивами навчання дорослих є:

- ✓ професійне зростання;
- ✓ розвиток власної компетенції;

✓ розвиток навичок і вмінь.

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).

Модель респондента в особистісному підході 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 тощо (Афанасьева, 2001; 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 методика і стиль викладання повинні відповідати уподобанням респондента. Якщо система навчання враховує індивідуальні особливості, то це означає її адаптоване ставлення до респондента (Максименко, 2009; Кукаркин, 2006).

Середовищний підхід відрізняється відсутністю прямого тиску на респондента завдяки більш тонкому впливу середовища не тільки на свідомому, але й на підсвідомому рівні. Процес навчання внаслідок цього можна зробити безперервним, і подолати його вимушену дискретність. Він також формує здатність орієнтуватися в зростаючому інформаційному просторі. Також специфікою середовищного підходу є включення респондента в освітній процес як суб'єкта, використовуючи весь арсенал педагогічних засобів (Айбазова 2011; Цап, 2012; Кукаркин, 2006).

Специфікою моделі респондента у дослідженні Н.З. Алієвої 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 таких потенціалів респондента в обраних ним галузях протягом всього життя:

- ✓ інтелектуальний;
- ✓ особистісний;
- ✓ загальнокультурний;
- ✓ професійний.

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. Це середовище постійно розширюється. І даний процес відбувається в діяльності учня, який використовує свої фізичні дані, органи чуття, емоційно-образні та інтелектуальні здібності (Алиева, 2008). Заснована на віртуальних технологіях модель навчання передбачає інтерактивне управління освоєнням знань (Задоя, 2007). До пізнання зовнішнього світу додається рефлексивна діяльність, що активізує діяльність усвідомлення власних дій, станів, змін (Цап, 2012; Алиева, 2008).

Компетентнісний підхід відрізняється моделлю навчання, що описується чотирма рівнями розвитку компетентності. Етапи засвоєння компетентностей за цією моделлю:

- 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).

До специфічних критеріїв метакогнітивного підходу за А.В. Карповим і І.М. Скитяєвою відносять такі:

- ✓ при формуванні метакогнітивної поведінки особливе значення має послідовність і системність навчальних впливів;
- ✓ при формуванні метакогнітивних стратегій необхідно враховувати нерівномірність і гетерохронність їх засвоєння, закріплення та генералізації;
- ✓ ефективність формування метакогнітивних стратегій багато в чому залежить від включеності суб'єкта в індивідуальну або спільну діяльність;
- ✓ межі навчальної дії повинні задаватися в першу чергу генетично детермінованим рівнем розвитку функцій рефлексій суб'єкта (Карпов, Скитяєва, 2005).

Ще один розробник метакогнітивного підходу, К. Dirkes, за критерії має наступні:

- максимальна вербалізація та рефлектування процесу навчання;
- включення метакогнітивних дискусій у навчальний контекст; підбір і підсумковий вибір оптимальних для даного завдання стратегій мислення (Карпов, Скитяєва, 2005; Смульсон, 2003).

Мотиваційно-смысловий підхід, який досліджував П.П. Дітюк, відрізняється концептуалізацією наявних та можливих мотивів і смислів поведінки чи діяльності респондента. Критеріями моделі можуть виступати:

- ✓ орієнтація на досягнення мети чи занурення у наявний процес;
- ✓ змістовне чи формальне спрямування;
- ✓ модальність мотивів респондента (Дітюк, 2006; Дітюк, 2009).

Задачний підхід характеризує систему запланованих цілей, тісно пов'язану з системою дій, що ведуть до здійснення відповідних цілей. Виділяють такі стадії здійснення цього підходу: пошук засобів розв'язання, опанування засобами розв'язання і власне розв'язання задачі. Специфікою підходу є зміна акценту з репродуктивної діяльності на накопичення досвіду розв'язування мисленнєвих задач і творчу діяльність (Слюсаренко).

Критерії для опису моделі респондента можуть бути виділені на ґрунті:

- охоплення різних рівнів учбових цілей у пізнавальному просторі, або варіативності рівнів навченості. Наприклад, може спиратись на наступні рівні: знання, розуміння, використання, аналіз, синтез та оцінка (Аствацатуров, 2011);

- алгоритму учбових дій, або поетапного зростання складності мисленнєвої діяльності. Наприклад: 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).

- закономірностей і правил диференційованого навчання (Карпов, Скитяєва, 2005). Критерії можуть бути такими: 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) (Назар, 2010).

Психоемотивний підхід цікавий використанням критеріїв емоційного реагування людини. Критеріями для побудови моделі респондента можливі: 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 (Афанасьєва, 2001; Цап, 2012).

Досліджуючи віртуальне освітнє середовище, В.Й. Цап дійшов висновку про необхідність розробки моделі респондента, яка стане інформаційною базою (підґрунтям) для прийняття рішення щодо психолого-педагогічного впливу на основі інтелектуальних навчальних систем для здійснення адаптації до учня (Цап, 2012). На ефективність навчання на відстані на його думку впливають:

- використання методів ефективного зворотного зв'язку;
- стійка мотивація навчальної пізнавальної діяльності;

- організація взаємодії викладача та респондента (особливо тому, що вони фізично розділені відстанню) (Цап, 2012).

Модель респондента інтернет-тренінгів з комунікативної компетентності (розробник – М.М. Назар) відрізняється такими основними критеріями:

- ✓ міра співвідношення обраного вибору навчальній меті;
- ✓ відмінності між станами респондента на момент перед початком інтернет-тренінгу та після його закінчення;
- ✓ виконання різнопланових завдань, що включають самоаналіз, саморефлексію, самомоделювання та самопроекування;
- ✓ зворотний зв'язок на самого себе;
- контроль і перевірка успішності здійсненого навчання критеріальним знанням, умінням і навичкам (Назар, 2013; Назар, Мещеряков, 2013).

Дана модель була використана при розробці та впровадженні Лабораторією сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України дистанційного навчального курсу на базі CMS MOODLE «Тренінг комунікативної компетентності та успішного спілкування» (автор М.М. Назар, під загальним керівництвом М.Л. Смульсон); доступний за електронною адресою: <http://moodle.newlearning.org.ua> (Мещеряков, Назар, 2014). Фрагменти завдань з практичним використанням даної моделі респондента можна побачити на рис. 3.2 та 3.3.

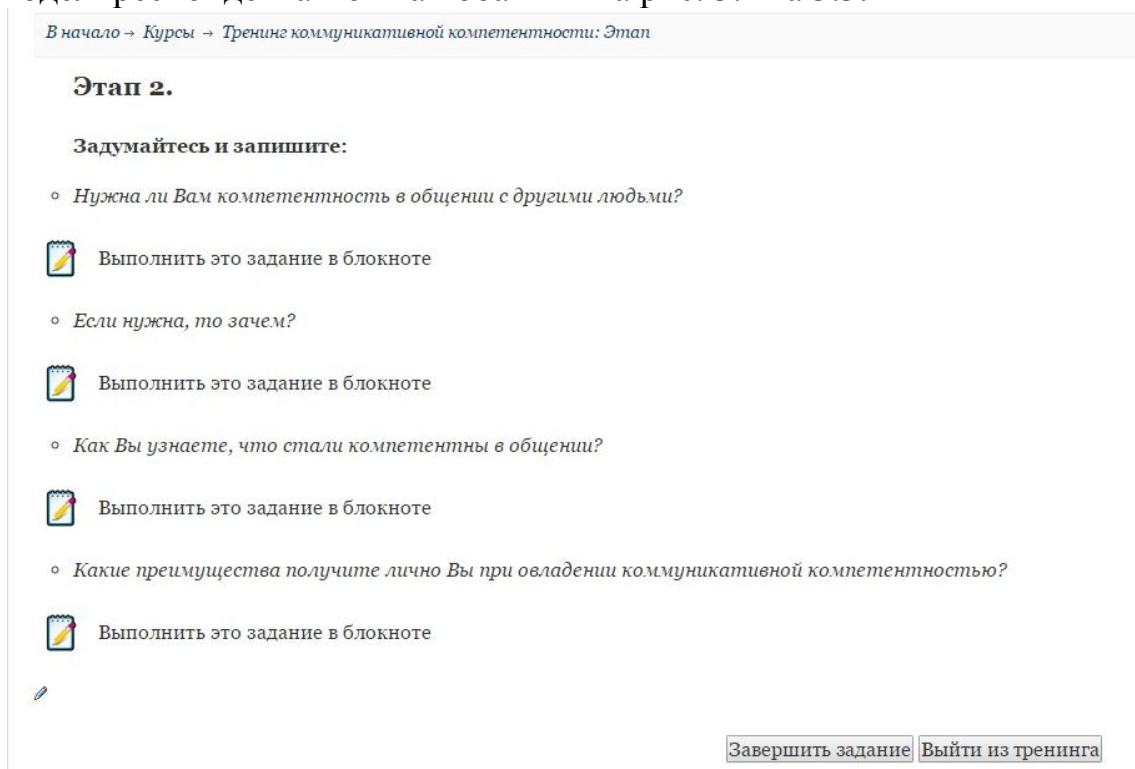


Рис. 3.2. Фрагмент тренінгу комунікативної компетентності та успішного спілкування з завданнями на саморефлексію та самоаналіз.




### Этап 7. Личные качества компетентного общения

а) Выпишите 10 своих качеств, которые помогают Вам быть компетентным собеседником. Проранжируйте их по степени важности (1 – самое важное, 10 – наименее важное).

 Выполнить это задание в блокноте

б) Затем выпишите 10 своих качеств, которые мешают Вам быть компетентным собеседником. Проранжируйте их таким же способом, как позитивные.

 Выполнить это задание в блокноте

в) Подумайте о значении этих качеств в своём общении с людьми. Как Вам можно развивать качества из первой группы?

 Выполнить это задание в блокноте

г) Как можно изменить или уравновесить качества из второй?

 Выполнить это задание в блокноте



Рис. 3.3. Фрагмент тренінгу комунікативної компетентності та успішного спілкування з завданнями щодо зворотного зв'язку

Діяльнісний підхід у розробці моделі респондента ґрунтується на принциповому положенні про те, що психіка людини нерозривно пов'язана з її діяльністю та обумовлена діяльністю. Діяльнісний підхід має певну специфіку, і ставить за мету організацію такого навчання, при якому той, хто навчається:

- сам формулює проблему;
- сам знаходить її розв'язання;
- сам здійснює розв'язання та самоконтролює правильність цього рішення (Теплоухова).

Після ознайомлення з психологічною специфікою вже існуючих підходів до моделі респондента дистанційних навчальних курсів для подальшої розробки власної моделі важливо визначитись з ключовими компонентами та критеріями, які вона повинна відображати та методики і методи, якими будуть оцінюватись отримані результати.

Наступний етап – розробка (компіляція та формування) власної моделі респондента дистанційних навчальних курсів та її тестування, що може включати в себе як приведені вище компоненти з різних моделей респондента дистанційних навчальних курсів, так і свої власні. На наступному етапі робиться застосування моделі на практиці. Більш детально про етапи розробки моделі респондента дистанційних навчальних курсів – на рис. 3.4.

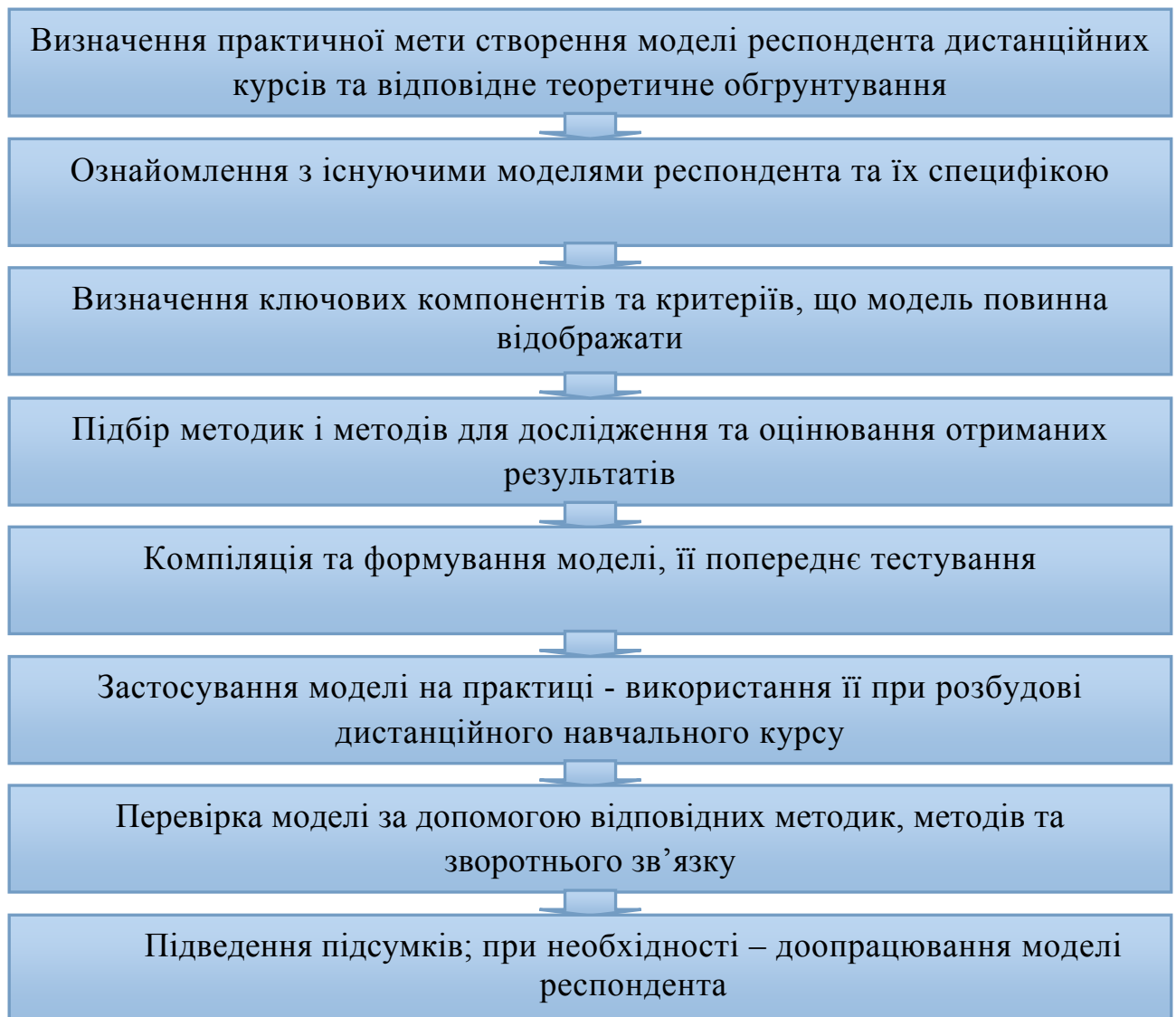


Рис. 3.4. Поетапний алгоритм розробки моделі респондента дистанційних навчальних курсів

За умови правильного порядку і ефективного виконання етапів розробки моделі респондента дистанційних навчальних курсів в результаті отримаємо розроблену продуктивну модель респондента дистанційних навчальних курсів, що відображає заплановані цілі її створення та забезпечує необхідні засади для створення ефективного психолого-педагогічного впливу.

### **3.4. Структура експертної системи для дистанційних курсів інтелектуального розвитку**

Використовуючи власний досвід реалізації дистанційних курсів, і для збільшення показника тих, хто успішно закінчує ці курси, в цьому розділі пропонується варіант структури експертної системи при написанні дистанційних курсів (Ільїна Ю.М. 2007, 2010, 2011).

Курс дистанційного навчання має включати в себе всі притаманні навчальному процесу компоненти (мета, зміст, методи, засоби навчання), реалізовані в цифровому середовищі. Саме так створені курси дистанційного навчання лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (див. рис.3.5).



## Доступные курсы

📌 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*

*Автор курса:* Марина Смутьсон (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

*Администраторы:* Татьяна Суворова, Елена Иванова

*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 Мещеряков

Рис. 3.5. Скрін-шот стартової сторінки доступних на даний момент дистанційних курсів лабораторії СІТН

Експертна система дистанційного курсу (ДК) повинна містити блоки.

Мета. Створюючи новий проект ДК, дуже важливо усвідомити цілі самого проекту, цілі тьютора та цілі слухача курсу. А для того, щоб визначитися з цілями слухачів, необхідно описати профіль користувача, тобто профіль слухача, який в маркетингу називається «цільова аудиторія» (про модель респондента більш докладно див. розділ 3.3). Створення цього профілю дає розуміння того, що для такого слухача буде легко і зрозуміло, а що складно і може відштовхнути від навчання. Важливо розуміти, чи є у них аккаунт в Контакті, у Фейсбуці, або для них потрібно зробити форум прямо в ДК, або використовувати одночасно всі ці варіанти. 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, написати стратегічні і тактичні цілі ДК.

Методи навчання в ДК. Вибирається залежно від цілей курсу і звичного способу роботи викладача (Полат Е. С. 2006).

Пасивний метод - це форма взаємодії учнів і вчителя, в якій вчитель є основною дійовою особою і керує 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 вишах, 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 вчитель і учні знаходяться на рівних правах. Якщо пасивні методи припускали авторитарний стиль взаємодії, то активні більше припускають демократичний стиль. Таке активне навчання ще зветься студент-орієнтоване і більше відповідає сучасним концепціям створення дистанційних курсів, поряд з інтерактивним навчанням (див. розділ 1).

До завдань першого типу навчання додаються і можливо занадто великі діалоги тьютора зі слухачами, однак оскільки як правило питання задаються одні й ті ж самі, необхідно реалізовувати (можливо програмно) відбір найпоширеніших питань та програмування автоматичних відповідей на них.

Інтерактивний метод. Інтерактивний («Inter» - це взаємний, «act» - діяти) - означає взаємодіяти, перебувати в режимі бесіди, діалогу з будь-ким. 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 учителя 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 (див. розділ 2.1). Важлива відмінність інтерактивних вправ і завдань від активних в тому, що, виконуючи їх, учні не тільки і не стільки закріплюють уже вивчений матеріал, скільки вивчають новий.

До важливих проблем можна додати «неживі», завалені спамом форуми або такі ж неробочі групи в соціальних мережах для спілкування учнів з викладачами.

Уникнути цього можливо, залучаючи адміністратора форуму або групи (можливо з самих 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 тощо. Як правило, процедури нагородження в розвивальних курсах 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 змін, у тому числі інтелектуального розвитку:

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 - Технологія. Будь-які зміни вимагають наявності певних знань (технології) їх реалізації. Як наслідок, будь-які зміни вимагають навчання, тренінгу.

A - Ability - Здатність реалізувати намічену технологію змін. Тільки знань недостатньо для реалізації технології, необхідно володіти відповідними здібностями. Наприклад, необхідно бути здатним подолати власні настановлення.

R – Reinforcement - Спонування до дій. Зміни мають бути затребувані в суспільстві.

ADKAR працює як добуток всіх перерахованих чинників. Ефективні зміни = A \* D \* K \* A \* R. Якщо хоча б один з чинників дорівнює нулю - весь добуток дорівнює нулю (intalev.ua).

Зміст ДК. Під змістом ДК мається на увазі:

1. Кількісний обсяг наданих знань (інформації);
2. Структура ДК, ієрархія та порядок подання інформації;
3. Наповнення ДК, тобто контент (відео, аудіо, файли для читання тощо).

Надлишок знань 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 із 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 умовно розділені на

1. Психолого-педагогічні (див. Дистанційне навчання.... 2012).:
  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.

Дистанційні курси «Психологія успіху», «Тренінг комунікативної компетентності та успішного спілкування», «Інтелектуальний тренінг для літніх людей», «Досвід проектування» реалізовані на платформі системи дистанційного навчання Moodle (<https://moodle.org/>) (див. рис. 3.6).



Рис. 3.6. Скрін-шот стартової сторінки системи дистанційного навчання Moodle

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.

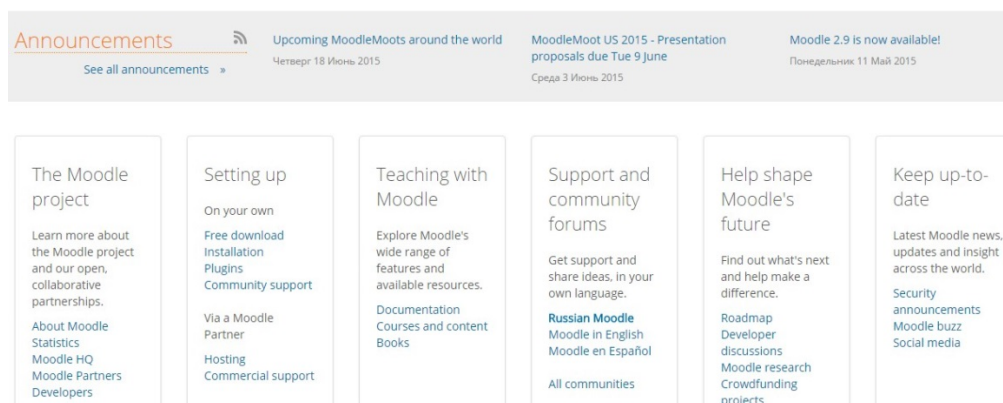


Рис. 3.7. Скрін-шот стартової сторінки системи дистанційного навчання Moodle с анонсами відновлення та можливостей

### Основні можливості Moodle:

1. система реалізує філософію "Педагогіки соціального конструктивізму" (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 програмними продуктами, пред'являє 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 (рис.3.7).

Що стосується технічних засобів навчання ДК, то тут важливо розуміти, на якому цифровому носії буде організовувати своє навчання слухач? Буде це старий комп'ютер, або новітня модель планшета.

Це важливо, тому що, використовуючи комп'ютерну мишу, можна робити більш «тонкі» роботи, адже потрапити потрібно в 3-4 пікселя (це близько 1 мм), в планшеті це практично неможливо, тому що палець в середньому захоплює область 30 - 40 пікселів. Очевидно, що це різні речі, і тому потрібні різні підходи при проектуванні відповідних 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 = дія. За допомогою пальця в планшеті дія відбувається в один етап: натисни на кнопку = дія. А якщо розглядати з точки зору мозку, для переміщення курсора потрібний більш потужний ресурс, ніж для управління пальцем.

Важливо також розуміти, на який рівень Інтернет-з'єднання розрахований той чи інший ДК. Яка його швидкість і пропускна здатність.



Щодо технологічних засобів навчання в ДК, торкнемося тільки однієї невеликої, але дуже важливої частини технології, а саме UX-дизайну, або user's experience, тобто досвіду користувача. Адже кожному авторові ДК хотілося б, щоб слухачі ДК формували позитивний досвід від спілкування з створеним ним ДК, щоб навчатися було не тільки цікаво, а й інтуїтивно зрозуміло, захоплююче тощо. Тому будь-який ДК - це в кінцевому підсумку певним чином структурований сайт для користувача. Тому спиратися ми будемо на досвід веб-дизайнерів і UX дизайнерів звичайних сайтів, і перенесемо його на нашу специфіку.

Щоб наблизитися до розуміння, чи добре спроектований ДК з точки зору досвіду користувача та корисності, адекватності дизайну, варто задавати собі періодично питання:

- Чи можна виконати дію з меншими зусиллями з боку слухача?
- Чи можете ви запобігти можливим помилкам слухача? Ви говорите чітко і прямо, або занадто мудруєте?
- Задумайтесь про юзабіліті (корисність): якщо його легко побачити - це добре, якщо складно не помітити - краще, а якщо воно само собою зрозуміло - це найкращий варіант.
- Які мотиви змусили користувача зайти на Ваш ДК?
- Як він себе почуває, перебуваючи на сайті?
- Скільки зусиль йому доводиться докладати, щоб отримати бажане?
- Які звички у нього сформуються, якщо він буде здійснювати ці дії знову і знову?
- Чи не очікуєте ви, що він знає щось, про що раніше ніколи не чув?
- Чи захочеться йому знову виконати ці дії? Чому? Як часто?
- Чи вважають користувачі, що все виглядає добре? Чи вселяє це довіру?
- Зовнішній вигляд сайту доносить вашу мету і завдання "без слів"?
- Чи все виглядає цілісно?
- Чи падає погляд користувача в "правильні" місця? Як ви це дізналися?
- Чи є найбільший текст найважливішим? Чому ні?

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.

Знаючи, що на деякі місця сторінки користувачі "автоматично" звертають більше уваги, а на інші зони практично не дивляться, можна розташовувати відповідний за важливістю матеріал, робити акценти та ін. в дистанційних курсах саме в цих «гарячих» точках, залишаючись упевненими в тому, що це обов'язково буде відзначено / запам'ятовано / вивчено.

Аналізувати юзабіліті сайту для ДК можна і за іншими параметрами, це і візуальний вага елементів сайту, і контрастність, і глибина кольору, і візуальна ієрархія, відмінність теплої і холодної колірної гами тощо (Іванова О.В., Суворова Т.О, 2014).

Все вищесказане слід враховувати при проектуванні розвивальних ДК курсів з метою удосконалення психолого-педагогічних характеристик процесу навчання, мотивації навчання та ефективності його результату, а також збільшення відсотку слухачів, які успішно закінчують курс.

### **3.5. Моніторинг інтелектуального розвитку дорослих у віртуальному середовищі**

Відповідно до проектувально-технологічної дослідницької парадигми, в межах якої ми проводимо дослідження (Смульсон, 2003), найважливішим показником ефективності навчання є моніторинг, тобто поточний контроль, процесуальний аспект розвитку – в даному разі, інтелектуального розвитку дорослих. В аналізі проблеми ефективності дистанційного навчання ми виходимо з позиції Ю.І. Машбиця (Машбиц, 2009), який вважав, зокрема, що ефективність дистанційного навчання можна визначити навіть більш точно, ніж традиційного. Це стає можливим завдяки врахуванню: реального часу навчання; рівня пізнавальних інтересів, які встановлюються на основі даних про самостійну постановку, до визначення і розв'язування учінневих задач; динаміки формування узагальненого способу розв'язування задач певного класу шляхом врахування допомоги, необхідної учням для розв'язування задач; рівня мотиваційної привабливості навчання (доведення до завершення навчального курсу, відсутність таких відповідей, що можуть свідчити про стрес та надмірну напругу); визначення ефективності навчальної системи щодо кожного учня (шляхом порівняння результатів розв'язування критеріальних задач, динаміки формування узагальненого способу розв'язання задач певного типу). Питома вага показників ефективності навчальної системи буде різною залежно від контингенту тих, хто навчається (учні, студенти, дипломовані фахівці). Більш точне визначення рівня досягнення віддалених цілей навчання можливе завдяки аналізу процесу розв'язування учінневих задач, динаміки розвитку психічних властивостей на макро та мікрорівнях, відслідковуванню динамічної моделі учня. В умовах навчання у віртуальному класі, а також при проведенні навчального процесу у формі електронної конференції можна чітко виявити комунікативну компетентність учнів.

Відомо, що будь-яка учіннева діяльність розвивається, відбувається, за словами Д.Б.Ельконіна, її становлення (Ельконин, 1989). Учень стає повноцінним суб'єктом власної учінневої діяльності, зменшується необхідність в зовнішній допомозі, і в найбільш зрілій формі вона перетворюється на самонавчання, тобто набуває багатьох рис пізнавальної діяльності (у тому смислі, що учень сам набуває ці знання). Однак якщо собі за мету учень продовжує ставити набуття або навіть відкриття нових знань, його діяльність

залишається по суті учінневою. Ще однією суттєвою ознакою розрізнення пізнавальної діяльності та високих рівнів учінневої (самонавчання) є не набуття, або навіть засвоєння знань (це ознака пізнавальної), але й їх перетворення на засоби діяльності, засоби розв'язування задач (Смульсон, 2003). Ці аспекти відіграють принципову роль в розвивальній складовій дистанційного навчання, зокрема, в розвитку інтелекту.

Проблема ефективності навчання тісно пов'язана з застосованою технологією навчання. Однією з вимог до технології навчальної діяльності є, як відомо, так зване гарантування намічених результатів, тобто досягнення освітніх цілей. Ця вимога фіксується у багатьох визначеннях технології. Однак вживання в даному контексті терміну гарантування є методологічно некоректним. В принципі будь-яка навчальна діяльність не може гарантувати досягнення освітніх цілей. Ми, за Ю.І.Машбицем, замість терміну гарантує пропонуємо уживати термін сприяє. Він більш точно передає основну функцію навчальної діяльності – сприяти досягненню учнями освітніх цілей. Все сказане стосується дистанційного навчання ще в більшій мірі, ніж, скажімо, традиційного класного.

Учіннева діяльність здійснюється шляхом розв'язування учінневих задач, і оволодіння узагальненим способом розв'язування задач певного типу становить найближчу навчальну мету. Інші цілі, які відзеркалюють зміни в усіх сферах особистості учня, – це віддалені навчальні цілі.

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

Діагностування досягнення віддалених цілей набагато складніше. Адже вони охоплюють зміни в усіх компонентах особистості з урахуванням вимог, що пред'являє суспільство своїм членам в світлі глобалізації задач, які постали перед світом. Отже, віддалені цілі навчання включають не лише такі особистісні надбання, як здібності і здатності, як світоглядні аспекти особистості, а й уміння жити у сучасному суспільстві. На відміну від найближчих учінневих цілей тут не існує надійних інструментів для діагностування рівня сформованості відповідних компетенцій. Слід врахувати також, що досягнення цих цілей не може бути здійснено в рамках навчання з окремих навчальних предметів, інакше кажучи, не може бути їх

прямим продуктом. Тому можна стверджувати лише те, що технологія навчальної діяльності сприяє також і досягненню віддалених цілей.

Сказане вище стосується загального теоретико-методологічного підходу до визначення ефективності навчання. В той же час принциповим моментом спеціально розроблених курсів розвитку, в тому числі дистанційних, саме й є те, що досягнення так званих віддалених навчальних цілей є не побічним, а прямим продуктом навчання. Зазначимо однак, що це стосується тільки курсів розвитку на ґрунті оволодіння відповідними психологічними компетенціями. Саме такими є розроблювані нами дистанційні курси (див. розділ 2). Розглянемо далі проблему діагностування моніторингу) розвитку інтелекту в курсі «Інтелектуально-творчий тренінг дорослих» (див. 2.1). Ми проілюструємо її на прикладі заняття про інтелект та інтелектуальну децентрацію першого модулю курсу, в якому для поточного діагностування становлення метакогнітивних компонентів інтелекту ми використовували такі контрольні блоки (див. розділ 2.1).

1. Запитання для самоконтролю з вибірковими відповідями типу «Що таке рефлексія?» (оскільки експериментальний дистанційний курс є міжнародним і в ньому беруть участь також і російськомовні респонденти з України, Росії, Німеччини, Ізраїлю, Білорусі, Швеції та ін., ми наводимо далі приклади відповідей мовою оригіналу, тобто як українською, так і російською мовами):

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

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

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

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

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

- Змініть дорогу на роботу.
- Читайте різні газети та ін. (див. більш докладно 2.1).

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

Ознаками цього були

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

### *Приклади.*

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

1. Рефлексія - це метакогніція, функція якої – осознання структури власних дій. Інакше: прожектор свого осознання ми наводимо не на ціль дії (як звичайно), а на структуру власних дій (що я роблю, чи можна інакше робити...).

2. О децентрації. Це вторинна децентрація, яка дозволяє суб'єкту обогатити своє знання тим, що вказує на можливість інших точок зору, крім власної. Тим самим фіксується інваріантність своєї точки зору (раз можливі інші, то і у мене може змінюватися...)

3. О розрізненні проблеми і задачі. Це цікаве і корисне розрізнення. Відміння можна побачити в двох аспектах:

-в пізнавальній площині: задача має спрощену, схематизовану структуру, проблема багатша, невизначеність у проблемі вища.

-в мотиваційній площині: задача ближче до дії, до кроку, ніж проблема (в силу більш простої структури задачі в порівнянні з проблемою).

4. Проблема – це визначене життєве ускладнення, рішення проблеми – це один з можливих шляхів її рішення. Цей спосіб її рішення завжди має достоїнства і недоліки. Іноді доводиться від конкретного звичайного рішення повернутися знову до проблеми, щоб знайти інше рішення, більш адекватне новій ситуації.

Далі наводимо вибірково деякі відповіді.

Досл. В.Н.

4. Тому що, щоб почати вирішувати задачу, спочатку треба побачити проблему, почувати, розпізнати. Бо, не розпізнавши проблему, ми можемо неправильно вирішити задачу, і проблема залишиться, а час і сили вже витрачені, а все одно щось-то не так, щось-то турбує

Досл. Г.Б.

2. Децентрація - це поняття протилежне центрації, егоцентризму. Інтелектуальна децентрація - це один з дуже важливих механізмів, що визначають наш інтелект. Це коли ми розуміємо, що на багато проблем є і друга, і третя точка зору і можна їх побачити.

3. Якщо щось-то починає стукати, перешкодити, то спочатку це ще незрозуміло, все на рівні відчуттів. Потім все це йде на обробку, і виникає проблема. З проблеми нам треба поставити задачу і вирішити її.

4. Проблема залишається, а рішення застаріває. Тому побачити проблему важливіше, ніж вирішити її, а навіть якщо не важливіше, то все одно важливо, так само принципово.

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

Так, відповідаючи на п'яте запитання («перша рефлексія»), досл. О.П. пише: «Немає чітко відповіді на це питання, так як в концепції немає розрізнення близьких понять, таких, як інтелект, розум, розум і пр.»

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

Приклади в основному стосуються першої рефлексії:

Досліджувана Г.Б.

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

Досліджувана О.Б.

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

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

Досліджувана В.Н.

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

Активізуються творчі роздуми також і при аналізі ментальної моделі світу як породження інтелекту, зокрема, сенсу життя як складової ментальної моделі (див. розділ 2.1).

Наведемо (без коментарів) приклад того, як відповідає на друге запитання домашнього завдання (про сенс життя) респондент Н. К. (розміщено у закритій ФБ-групі «Дистанційний формат курсу «Успіх» 13 квітня 2015 року).

ДЗ з заняття 2.3: Інтелект і ментальна модель світу. Прокоментувати сенс життя.

*Сенс життя – дивна штука. Багато хто любить про нього говорити, але мало хто може сказати, у чому ж він полягає. Хтось намагається його спростити до одного складника. Хтось виводить формули з набору різноманітних «бути» і «мати».*

*Щодо себе? Я не унікальна. Спочатку я вважала, що сенс життя в тому, щоб бути хорошою донькою, внучкою, подругою, коханою, матір'ю, колегою і т.д. Мати дім, стосунки, сім'ю, роботу, хобі, і далі за списком. В різні періоди сенс життя бачила в бозі, в коханні, в самореалізації (професійній*

*і творчій), в продовженні роду. І життя роздягало цю «цибулину» з нанизаних сенсів до осердя, один по одному забираючи їх.*

*І що, не будучи хорошою донькою чи не маючи кохання або творчості, мені перехотілося жити? Аж ніяк. Зараз для мене сенс життя – це саме життя. Просте й складне, цікаве й рутинне, банальне і всяке. Втрачаючи «найдорожче», я в самому осерді знаходила себе (звісно, цей процес триває і зараз, і я себе «знаходитиму» і далі. І сенс життя теж змінюватиметься).*

*А після розуміння цього, як приємний, але необов'язковий бонус на осердя вже хочеться нанизати назад і родину, і творчість, і реалізацію, і все інше. І мені буде приємно, коли в моєму житті все це (або навіть не все) відбудеться. Так, я цього ХОЧУ. Але без примусу, без нав'язаного кимось чи моїми страхами ТРЕБА.*

*Звісно, можна згадати і те, що без сенсу життя людина ламається в екстремально несприятливих умовах. Наприклад, концтабори, тортури і т.д. Але це вже питання не життя, а виживання. Іноді друге стає настільки звичним, що замінює перше, але це вже не є темою цього допису...*

*Ну і наостанок, чомусь хочеться згадати комплімент (найкращий з «копилки» приємних слів, сказаних мені за різних обставин і часів). Він допомагав мені у найскрутніші моменти, коли губилися усілякі сенси: «Ти як трава. Своїм життєлюбством і волею до життя. Після найлютішої зими вона знову й знову проростає крізь асфальт». Мабуть, тому він мені й найприємніший, бо стосується не "цибулини", а її осердя.*

*Поки так. Далі буде.*

*\*В процесі дописувалося неодноразово.*

*Без коментарів.*

## Висновки

У методичних рекомендаціях висвітлено психолого-педагогічні та технологічні засади проектування розвитку інтелекту дорослих у віртуальному освітньому середовищі, яке являє собою складну систему організованих та стихійних дистанційних навчальних середовищ (систем дистанційного навчання), які певним чином взаємодіють між собою. Показано, що кожен дорослий буде власний розвивальний простір по-різному, відповідно до мети, готовності до саморозвитку та наявності проекту саморозвитку, рівня мотивації і рівня комп'ютерної компетентності. Серед основних чинників ефективності дистанційного навчання, спрямованого на розвиток інтелекту, - 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. Дизайн курсів передбачає часову та просторову асинхронність, інтерактивність, дозволяє спільне навчання і спеціально спроектовану взаємодію у малих групах, медіазасоби працюють на управління учінням, реалізацію психологічних механізмів навчання та інші психолого-педагогічні цілі.

Основними характеристиками учінневої діяльності у віртуальному освітньому просторі є самостійний знанєвий 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. Адекватно організовані дистанційне навчання та учіннева діяльність у віртуальному освітньому просторі виступають як дистанційне середовище саморозвитку, зокрема, інтелектуального.

У контексті проектування розвивального інтелектуально-насиченого середовища інтелект тлумачиться 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. Інтелект не зводиться до системи когніцій, а включає також і метакогніції (метакогнітивні інтегратори), серед яких основні - це інтелектуальна ініціація (самостійна постановка задачі), рефлексія, децентрація, інтелектуальні стратегії, здатності та компетентності. Потенціал розвитку та саморозвитку інтелекту визначається динамічністю цих метакогніцій. 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 пов'язати з саморозвитком, який звичайно визначається як специфічна форма інтенціонального, самодетермінованого, самокерованого розвитку. Онтологічний статус саморозвитку характеризується такими рисами, як цілеспрямованість, усвідомленість, опосередкованість і суміщення об'єкту і суб'єкту в акті розвитку.

Про інтелектуальний саморозвиток можна 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.

Загальними принципами проектування дистанційних курсів розвитку для дорослих та літніх людей є залучення учнів до планування та імплементації власної учинневої діяльності, підхід до досвіду дорослого учня як до навчального ресурсу (тобто орієнтація на інтелект дорослого, який розуміється як форма ментального досвіду), культивування так званого самоуправління в учня, яке має бути орієнтоване на становлення внутрішнього локусу контролю, відповідальності і готовності до подальшої самоосвіти і саморозвитку. Важливим є створення психологічного клімату, який надихає і підтримує учіння, а також дух співробітництва. 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. У навчанні дорослих широко використовуються малі групи.

У методичних рекомендаціях наведено приклади спроектованих віртуальних інтелектуально-насичених середовищ, у кожному з яких зроблено акцент на специфіці відповідних розвивальних впливів. Так, інтелектуально-творчий тренінг дорослих основну увагу приділяє процесу розвитку, мотиваційним аспектам, специфіці інтелектуального розвитку саме дорослих респондентів. В описі дистанційного курсу «Успіх» показані психологічні механізми підвищення якості життя дорослих засобами інтелектуального розвитку. Курс «Інтелектуальна підтримка людей похилого віку» присвячений активізації когнітивної сфери людей постпенсійного періоду, зниженню рівня інволютивних процесів, гармонізації Я-образу старіючої людини і, як наслідок, гармонізації її міжособистісних відносин і соціокультурного оточення. Інтернет-тренінг спілкування та комунікативної компетентності орієнтований на розробку специфічної контентної архітектури навчального курсу та групову роботу у віртуальному середовищі. Проектна діяльність дорослих у дистанційному форматі спрямована на інтелектуальний розвиток дорослих в умовах проектувальної та самопроекувальної діяльності.

Технологічні вимоги до дистанційного середовища розвитку як до програмного продукту, розробленого відповідно до світових стандартів інформаційних навчальних систем, зводяться до таких:

Можливість взаємодії різних систем, тобто інтероперабельність, системна інтегративність.

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

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

Надійність, довговитривалість, тобто відповідність розробленим стандартам у період ефективної роботи певний проміжок часу (від трьох років) без тотального перепрограмування.

Фізична доступність: дає можливість працювати з системою з різних місць (локально і дистанційно, з навчального класу, з робочого місця або з домашнього персонального комп'ютера, в умовах використання хмарних технологій).

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

Економічна доступність, оскільки студент працює з дистанційним курсом упродовж року.

Інтерактивність, яка включає спільну роботу, активне навчання, критичну рефлексію.

Виділено критерії негативних та позитивних когнітивних та соціально-психологічних проявів у віртуальних спільнотах. 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. Психологічні прояви дорослих у віртуальних спільнотах є цікавим феноменом, що потребує подальшого дослідження та аналізу для проектування віртуальних інтелектуально-насичених 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 р.) / ГОУ ВПО «СКГГТА». – 22–23 апреля 2011 года. – С. 97–98.
2. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н.Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. – №2. – С. 85–103.
3. 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>.
4. 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 ГТИ ЮФУ (ТРТУ), 2006. – 142 с.
5. 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>
6. 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>.
7. 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](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=231&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb).
8. Аствацатуров Г.О. Сущность задачного подхода в обучении [Электронный ресурс] / Георгий Осипович Аствацатуров. – 2011. – Режим доступа до статті : <http://didaktor.ru/sushhnost-zadachnogo-podxoda-v-obuchenii/>
9. Афанасьева Н.А. Личностный подход в обучении / Н.А. Афанасьева // Школьный психолог. – 2001. – № 32. – С. 24–30.
10. Ахаян А.А. Виртуальный педагогический вуз. Теория становления / А.А. Ахаян. – СПб. : Корифей, 2001. – 170 с.
11. Балл Г.А. Теория учебных задач / Г.А. Балл. – М. : Педагогика, 1990 – 184 с.
12. 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.

13. Бейтсон Г. Экология разума / Г. Бейтсон // Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии : пер. с англ. – М. : Смысл. 2000. – 476 с.
14. Берн Э. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – Екатеринбург : ЛИТУР, 1999. – 460 с.
15. Блюменау Д. И. Информация и информационный сервис / Д.И. Блюменау. – Ленинград : Наука. Ленинградское отделение. 1989. – 192 с.
16. Войскунский А. Е. Социальная перцепция в социальных сетях / А. Е. Войскунский // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014 – № 3. – С. 90–95.
17. 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](http://www.psy-science.com.ua/Konferenciya_2012_05_28/Volodko_Igor_2012.doc)
18. Вроблевски Люк . Web Form Design. Заполняя пробелы / Люк Вроблевски. – 2008.
19. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский – М. : Эксмо, 2003. – 1136 с.
20. 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.
21. Генисаретский О.И. Деятельность проектирования / О.И. Генисаретский // Теоретические и методологические исследования в дизайне. – М., 1990. – С. 114–133.
22. Голдберг Э. Парадокс мудрости. Научное опровержение «старческого слабоумия» / Э.Голдберг ; пер. с англ. Л. Афанасьевой. – М. : Поколение, 2007. – 384 с.
23. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов – М. : Интор, 1996. – 544 с.
24. Дернер Д. Логика неудачи / Д. Дернер. – М. : Смысл, 1997. – 244 с.
25. Джеф Раскин Интерфейс: новые направления в проектировании компьютерных систем / Раскин Джеф. – СПб. : Символ-Плюс. – 2004. – 272 с.
26. 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 доступу : [http://www.psy-science.com.ua/Konferenciya\\_2012\\_05\\_28/Dyvak\\_Vladymyr\\_2012.doc](http://www.psy-science.com.ua/Konferenciya_2012_05_28/Dyvak_Vladymyr_2012.doc).
27. 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.

28. 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.
29. 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.
30. Дідковський С.В. Модель інструментально організованого проблемного соціально-психологічного проектування / С.В. Дідковський // Вісник Київського університету. – К., 2003. – Вип. 17–18. – С.70–73.
31. 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.
32. 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>.
33. Дубровский В.А. Очерки по общей теории деятельности / А.В. Дубровский. – М. : ННФ «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого», 2011 – 576 с.
34. Ежи Халицки. Обучающая геронтология / Е. Халицкий; перевод с польск. Татьяны Шадринной. – М. : Общество «Знание России», 2000. – 256 с.
35. Жичкина А.Е. О возможностях психологических исследований в сети Интернет / Анастасия Евгеньевна Жичкина // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 2. – С. 75–78.
36. 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](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7778044). – Назва з екрану.
37. 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.
38. 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.
39. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт / В.П. Зинченко. – М. : Языки славянских культур, 2010. – 588 с.
40. Иванова О.В. Технологічні проблеми дистанційних курсів [Електронний ресурс] / О.В. Иванова, Т.О. Суворова // Технології розвитку інтелекту. – 2014. – Т. 1. – № 7. – Режим доступа : [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/143](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/143)
41. Иванченко Д.А. Системный анализ дистанционного обучения : монография / Д.А. Иванченко. – М. : Союз, 2005. – 192 с.

42. 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.

43. 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.

44. 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.

45. 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](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=238&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8).

46. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М. : Изд-во Института психологии РАН, 2005. – 352 с.

47. 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.

48. Ключников С.Ю. Фактор успеха: новая психология саморазвития / С.Ю. Ключников. – Г. : Беловодье, 2002. – 480 с.

49. Коваленко-Кобилянська І.Г. Індивідуалізована дистанційна освіта як засіб запобігання інволютивних процесів інтелектуального розвитку у старості / І.Г.Коваленко-Кобилянська // Технології розвитку інтелекту. – 2013. Т.1. – №4. Режим доступу: [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/67](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/67)

50. 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](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/current)

51. 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.

52. Концевой М.П. Социальная перцепция в контексте информатизации гуманитарного образования [Электронный ресурс] / М.П. Концевой. – Брест :

Брестский государственный университет. – Режим доступа : [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=2158&PHPSESSID=6d9c2518bb0ff6fea204cb82ccaa029a](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=2158&PHPSESSID=6d9c2518bb0ff6fea204cb82ccaa029a).

53. 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.

54. 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.

55. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии / Г.С. Костюк // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С. 118–152.

56. 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>

57. Кузнецова Ю. М. Психология жителей Интернета / Ю. М. Кузнецова, Н. В. Чудова. – М. : Издательство ЛКИ, 2011. – 224 с.

58. 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.

59. Леонтьев Д.А. Личностное измерение человеческого развития / Д.А.Леонтьев // Вопр. психологии. – 2013. – №3. – С. 67–80.

60. Лепский В.Е. Становление стратегических субъектов: постановка проблемы / В.Е. Лепский // Рефлексивные процессы и управление. – 2002. – № 1. – Т. 2. – С. 5–24.

61. Лефевр В.А. Рефлексия / В.А. Лефевр. – М. : Когито-центр, 2003. – 496 с.

62. 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/>

63. Лотоцька Ю.М. Дистанційний навчальний курс «Успех» / Ю.М. Лотоцька. – Режим доступа : <http://moodle.dlc-success.org>

64. Лотоцька Ю.М. Технологія створення мотиваційного середовища у дистанційних курсах / Ю.М. Лотоцька // Теорія і методика обучения фундаментальним дисциплінам в вищій школі, 11-12 апреля 2013 года, г. Кривой Рог. – С. 170–176.

65. 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](http://flogiston.ru/articles/netpsy/inet_training).

66. 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.apere.relarn.ru/articles/2006/178.pdf>

67. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.

68. Махлин М. Д. Особенности взрослых учащихся / М. Д. Махлин // Новые знания. – 2000. – № 4. – С. 14–17.

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

70. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е.И.Машбиц. – К. : Вища школа. 1987 – 224 с.

71. Машбиц Е. И. Психологические механизмы обучения / Е.И.Машбиц // Развивающее образование: Диалог с В.В. Давыдовым. – М., 2002. – Т.1 – С. 245–252.

72. 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.

73. 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 доступа до статті : [http://psytir.org.ua/upload/journals/7/authors/2014/Mescheryakov\\_Dmytro\\_Sergiyovych\\_Nazar\\_Maksym\\_Mykolayovych\\_Psyhologichni\\_pidhody\\_do\\_rozrobky\\_modeli\\_respondenta.pdf](http://psytir.org.ua/upload/journals/7/authors/2014/Mescheryakov_Dmytro_Sergiyovych_Nazar_Maksym_Mykolayovych_Psyhologichni_pidhody_do_rozrobky_modeli_respondenta.pdf)

74. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид / Избранные произведения / Ред., сост. и автор послесловия И.С. Кон. – М. : Наука., 1988. – 429 с.

75. Микалко М. Тренинг интеллекта / М. Микалко. – СПб. : Питер, 2000. – 192 с.

76. Моисеев Н. Н. Алгоритмы развития / Н.Н. Моисеев. – М. : Наука. 1987. – 304 с.

77. 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](http://www.auditorium.ru/conf/conf_fulltext/Morozov.pdf).

78. Мунтян П. Влияние сети Интернет на развитие человека как психологическая проблема [Електронний 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](http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106588195&archive=&start_from=&ucat=15&category=15).

79. 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>

80. 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.

81. 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.

82. 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.

83. Назар М.М. Тренінг комунікативної компетентності и успішного общения [Електронний ресурс] / М.М. Назар. – Режим доступу : <http://moodle.newlearning.org.ua/>

84. 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](http://ispp.org.ua/bibl_11.htm).

85. Назар М.Н. Когнитивный 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.

86. Найдьонова Л.І. Медіа-освіта: українська перспектива / М. Слюсаренко, Л. Найдьонова // Рідна школа : щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2010. – №9. – С. 57–58.

87. Нильсен Якоб. Web-дизайн: удобство использования Web-сайтов = Prioritizing Web Usability / Якоб Нильсен, Хоа Лоранжер. – М. : Вильямс, 2007. – 368 с.

88. 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%BE%D1%80%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B0>.

89. 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.

90. 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.

91. 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>

92. 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.

93. Преподавание в сети Интернет / отв. ред. В.И. Солдаткин. –М. : Высшая школа, 2003. – 792 с.

94. 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>.

95. Розенфельд Луис. Информационная архитектура в Интернете: Information Architecture for the World Wide Web / Луис Розенфельд, Питер Морвиль. – СПб. : Символ (Россия), 2010 – 608 с.

96. 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](http://www.auditorium.ru/conf/conf_fulltext/rozina.htm).

97. 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/](http://expert.ru/expert/2010/01/ura_u_nih_depressiya/)

98. Сапогова Е.Е. Экзистенциальная психология взрослости / Е.Е. Сапогова. – М. : Смысл, 2013. – 767 с.

99. Седерхольм Дэн. Пуленепробиваемый веб-дизайн / Дэн Седерхольм. – Питер (Россия), 2012 – 304 с.

100. Сергиенко Е.А. Принципы психологии развития: современный взгляд / Е.А. Сергиенко // Психологические исследования. – 2012. – Т.5. – № 24. – С. 1-5.

101. 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/>

102. Слюсаренко М.А. Задачний підхід в навчанні студентів в рамках вищої педагогічної школи [Электронный ресурс] / М.А. Слюсаренко. – Режим доступа : <http://ccjournals.eu/ojs/index.php/e-learn/article/download/267/253>

103. Смульсон М.Л. Интеллектуальный розвиток у дистанційних навчальних середовищах / М.Л.Смульсон // Наукові записки. Серія “Психологія

і педагогіка”. Тематичний випуск “Актуальні проблеми когнітивної психології”. – Острог : Вид-во Національного університету “Острог”, 2012. – Вип.20. – С. 26–31.

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

105. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду : монографія / за ред. Н. В Чепелевої. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.

106. Стернберг Р. Практический интеллект / под общ. ред. Р. Стернберга. – СПб., 2002. – 272 с.

107. 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

108. Сунь Цзы. Трактаты о военном искусстве / Сунь Цзі. – М. : АСТ, 2003. – 560 с.

109. Суханов А. П. Информация и прогресс / А.П. Суханов. – Новосибирск : Наука. Сибирское отделение, 1988. – 192 с.

110. Теория и практика дистанционного обучения / под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2004. – 416 с.

111. Теплов Б.М. Ум полководца / Б.М.Теплов // Проблемы индивидуальных различий. – М. : АПН РСФСР, 1961. – С.252–344.

112. Теплоухова Л.А. Деятельностный подход в обучении. Понятие проектирования как деятельности [Электронный ресурс] / Лариса Александровна Теплоухова. – Пермь. – Режим доступа до статті : <http://festival.1september.ru/articles/419748/.coursera.org>

113. Тихомиров О. К. Психологическая экспертиза компьютеризированной психодиагностической деятельности / О.К. Тихомиров, Л.П. Гурьева // Психол. журн. – 1992. – Т.13. – № 1. – С. 49-60.

114. Узнадзе Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.

115. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2 перераб. изд. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с.

116. Холодная М.А. Структурно-интегративная методология в исследовании интеллекта [Электронный ресурс] / М.А. Холодная. – Режим доступа : [www.ipras.ru/engine/documents/document3354.pdf](http://www.ipras.ru/engine/documents/document3354.pdf).

117. Хуторской А.В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики / А. В. Хуторской // Открытое образование. – 2001. – № 2. – С.30–35.

118. 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/Tszy-2012/Tsap\\_Vjacheslav\\_2012.doc](http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/Tszy-2012/Tsap_Vjacheslav_2012.doc)  
<http://moodle.newlearning.org.ua/>

119. Чендлер К. UX-дизайн. Практическое руководство по проектированию опыта взаимодействия / К. Чендлер, Р. Унгер. – СПб.: Символ (Россия), 2010 – 336 с.

120. 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&ContentThesis=1&id\\_thesis=73&PHPSESSID=5bc709800160e910b3b173fb2c664775](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&ContentThesis=1&id_thesis=73&PHPSESSID=5bc709800160e910b3b173fb2c664775).

121. 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.

122. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М. : Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.

123. Щукина М.А. Статус категории саморазвития в современной отечественной психологии / М.А.Щукина // Российский психологический журнал – 2012 – Т.9. – № 1. – С. 35–43.

124. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития / Б.Д.Эльконин – М. : Тривола, 1994. – 168 с.

125. 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>

126. Bates T. Synergies between online learning, on-campus teaching and flexible learning / T. Bates // Online Learning and Distance Education Resources. – 2014.

127. Bauer J.J. Intentional self-development / Bauer J.J. // The encyclopaedia of positive psychology. Oxford. 2009 - P. 523 – 527.

128. Brookfield S.D. Understanding and Facilitating Adult Learning. / S.D. Brookfield // San Francisco: Jossey-Bass. – 1986.

129. Harasim L. Learning Theory and Online Technologies. - New York / L. Harasim. London: Routledge. – 2012.

130. Holmberg B. The evolution, principles and practices of distance education. / Holmberg B. // Oldenburg: Bibliotheks und informationssystem der Univ, 2005.

131. Mitchell G. Adult intellectual development [Electronic resource] / G. Mitchell. // Mode of access: : [www.trans4mind.com](http://www.trans4mind.com)

132. 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>
133. 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>.
134. Vella J. Learning to Listen, Learning to Teach. / Vella, J. // San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

## 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 ПРОСТОРИ**

*Методичні рекомендації*

Авторська редакція

Ум. друк. арк. 6,0

**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.