

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



**РОЗВИТОК СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ  
ДОРΟΣЛИХ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ**

*Монографія*

За редакцією М. Л. Смульсон

Київ  
2018

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 липня 2018 р.)*

**Рецензенти:**

**Чепелєва Н.В.** — дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-дослідної роботи Інституту психології НАПН України;

**Фомічова Л.І.** — доктор психологічних наук, професор, зав. кафедрою сурдопедагогіки НПУ імені М.П. Драгоманова

**Розвиток суб'єктної активності дорослих у віртуальному просторі: монографія** / М.Л. Смульсон, П.П. Дітюк, І.Г. Коваленко-Кобилянська, Д.С. Мещеряков, М.М. Назар [та ін.]; за ред. М. Л. Смульсон. – К. : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. – 180 с.

**ISBN 978-966-97846-3-6**

У колективній монографії, підготовленій науковцями лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, викладено концепцію розвитку суб'єктної активності дорослих у віртуальному просторі. Особлива увага спрямована на теоретико-методологічний аналіз категорій суб'єкт, активність, суб'єктна активність у віртуальному просторі, зокрема, розглянуто активність користувачів соціальних мереж та учасників інтернет-тренінгів. Описано технології формування суб'єктної активності дорослих та результати експериментальних досліджень, здійснених за допомогою розроблених технологій. Показана специфіка розвитку суб'єктної активності людей похилого віку.

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

Номер державної реєстрації НДР 0116U004809

## ЗМІСТ

<b>Вступ</b> .....	<b>5</b>
<b>Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ ДОРΟΣЛИХ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ</b> .....	<b>8</b>
1.1. Категорія «суб'єкт» у сучасній психології. Суб'єктна активність та інтелект (Смульсон М.Л.).....	<b>8</b>
1.2. Суб'єктна активність у транзитивному світі (Смульсон М.Л.).....	<b>18</b>
1.3. Психологічні умови розвитку суб'єктної активності у віртуальному просторі (Смульсон М.Л., Депутат В.В., Іванова О.В.).....	<b>22</b>
1.4. Розвиток суб'єктної активності дорослих у комбінованому очно-дистанційному навчанні (Рудницька С.Ю.).....	<b>34</b>
<b>Розділ 2. ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ ДОРΟΣЛИХ (Дітюк П.П.)</b> .....	<b>42</b>
2.1. Аналіз та визначення сутності активності суб'єкта. Активність як властивість суб'єкта.....	<b>42</b>
2.2. Розгляд можливостей впливу на активність суб'єкта та її розвиток.....	<b>52</b>
2.3. Технології практичного впливу на активність.....	<b>54</b>
2.4. Експериментальне дослідження розвитку суб'єктної активності за допомогою розроблених технологій.....	<b>58</b>
<b>Розділ 3. РОЗВИТОК СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ (Коваленко-Кобилянська І.Г.)</b> .....	<b>63</b>
3.1. Саморозвиток суб'єкта в період геронтогенезу.....	<b>63</b>
3.2. Суб'єктна активність як програма реалізації інтенцій суб'єкта. ...	<b>70</b>
3.3. Ресоціалізація людини похилого віку в результаті її суб'єктної активності в умовах віртуального простору.....	<b>79</b>
<b>Розділ 4. ІНТЕРНЕТ-ТРЕНІНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ АКТУАЛІЗАЦІЇ СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ ДОРΟΣЛИХ (Назар М.М.)</b> .....	<b>86</b>
4.1. Суб'єктна активність та її роль в інтернет-тренінгах.....	<b>86</b>
4.2. Основні організаційні чинники здійснення продуктивних інтернет-тренінгів.....	<b>90</b>
4.3. Комунікативна компетентність та технології її формування в інтернет-тренінгах.....	<b>97</b>
4.4. Результати інтернет-тренінгу з формування комунікативної компетентності та суб'єктної активності .....	<b>103</b>

<b>Розділ 5. РОЗВИТОК СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ ДОРΟΣЛИХ КОРИСТУВАЧІВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ (Мещеряков Д.С.).....</b>	<b>117</b>
5.1. Психологічні особливості та структура суб'єктної активності у соціальних мережах.....	117
5.2. Технології формування суб'єктної активності інтернет-користувачів.....	128
5.3. Експериментальне дослідження розвитку суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж.....	135
<b>Висновки.....</b>	<b>151</b>
<b>Список використаних джерел.....</b>	<b>153</b>
<b>Відомості про авторів.....</b>	<b>179</b>

## ВСТУП

Серед провідних компетентностей нової української школи визначена, як відомо, інформаційно-цифрова компетентність. Про неї сказано, що інформаційно-цифрова компетентність «передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні», а також інформаційну і медіаграмотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботи з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеки. Сюди ж відносять такі важливі аспекти, як розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо).

Зазначимо зразу ж досить зрозумілу річ: для того, щоб учні виходили зі школи з такими компетентностями, перш за все останні мають бути у вільному володінні вчителів, причому усіх учителів, а не тільки, скажімо, учителів інформатики, технологій тощо. Сьогодні ця проблема не вирішується автоматично, як не вирішується вона автоматично щодо мільйонів дорослих, навіть якщо вони володіють основами так званої комп'ютерної грамотності.

Отже, в аспекті розвитку інформаційно-цифрової компетентності суспільства маємо працювати паралельно як зі школярами, так і з дорослими, особливо з учителями. І аж ніяк не зупинятися на рівні елементарних навичок, хоча вони теж потрібні.

При цьому слід розуміти величезний вплив віртуального простору, створеного за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій та соціальних мереж, на життєдіяльність сучасної дорослої людини, формування і трансформацію її ментальної моделі світу. Однак принциповим є характер такого впливу, який, як відомо, не завжди є ефективним, оскільки мережеві ресурси часто містять інформацію та коментарі сумнівного ступеню достовірності, інколи навіть відверті фейкові новини і відповідні неадекватні аналітичні матеріали. Складні кризові соціокультурні умови, інформаційні війни тільки підсилюють тенденції такого маніпулятивного впливу в Інтернеті. Специфічні, орієнтовані на власний ідеалізований образ, самопрезентація і діалог у соціальних мережах теж не завжди позитивно сприяють розвиткові особистості у віртуальному просторі. Засадами самостійності і критичного мислення, протистояння небажаним впливам у розумінні світу дорослою людиною є її інтелект і суб'єктність. З'ясування взаємозв'язку процесів розвитку інтелекту і суб'єктності у віртуальному просторі є принциповим у контексті розвитку суб'єктної активності дорослої людини. Тому не викликає сумнівів актуальність проблеми розвитку у дорослих користувачів віртуального простору суб'єктності як особистісної

властивості, яка відповідає за самостійність і ефективність відповідної діяльності, особливо у сучасних складних соціокультурних умовах.

У монографії представлено концепцію розвитку суб'єктності дорослих у віртуальному просторі, яка є результатом фундаментального дослідження, проведеного протягом 2016 – 2018 рр. співробітниками лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Суб'єкт у контексті дослідження тлумачиться як доросла людина зрілого або похилого віку, комунікативна, навчальна, професійна, рекреаційна тощо діяльність якої здійснюється у віртуальному просторі електронних мереж, перш за все глобальної інформаційної мережі Інтернет. При цьому суб'єкт розуміється як людина, що знаходиться на найвищому рівні діяльності, спілкування, цілісності, автономності і визначається у творчій самодіяльності, саморозвиткові та саморусі.

Дослідження розвитку суб'єктної активності, подані в даній монографії, ґрунтуються на розроблених в лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання дистанційних розвивально-навчальних курсах, відповідних розвивальних середовищах у соціальних мережах тощо. Ці курси спрямовані на те, щоб надати користувачу віртуального простору можливість працювати з контентом, який забезпечує ампліфікацію і розвиток його суб'єктної активності, інтелекту, творчості, інших ефективних психічних утворень.

Монографія складається з вступу, п'яти розділів, висновків та списку використаних джерел. У першому розділі, присвяченому теоретико-методологічному аналізу суб'єктної активності дорослих у віртуальному просторі, розглянуто категорії «суб'єкт» та «суб'єктна активність», визначено зв'язок суб'єктної активності з інтелектом дорослої людини, зокрема, з інтелектуальними метакогніціями та прогностично-перетворювальною функцією інтелекту. З'ясовано специфіку суб'єктної активності у транзитивному світі, а також психологічні умови розвитку суб'єктної активності дорослих у віртуальному просторі, у різних ситуаціях дистанційного та комбінованого очно-дистанційного навчання.

Другий розділ присвячено розгляду можливостей впливу на активність суб'єкта та її розвиток, а також експериментальному дослідженню розвитку суб'єктної активності за допомогою розроблених технологій. У різних експериментально-технологічних умовах, спрямованих на забезпечення свободи вибору досліджуваних, обґрунтовано та підтверджено тренди, що блокують розвиток суб'єктної активності у дорослих, а саме – зміна цілепокладання у процесі роботи, відмова від свободи вибору та пов'язаної з нею відповідальності за результати та наслідки тощо.

У третьому розділі узагальнено та систематизовано результати емпіричного дослідження проектування віртуальних навчальних середовищ для розвитку суб'єктної активності людини похилого віку, показані роль та місце суб'єктної активності у збереженні інтелектуального та особистісного потенціалу старої людини, її боротьбі з танатофобією.

Четвертий розділ спрямовано на розгляд можливостей інтернет-тренінгів як інструменту актуалізації суб'єктної активності дорослих. Виокремлено інтерактивні інструменти сучасного дистанційного навчання – інтернет-тренінги, вебінари, інтернет-конференції, групові чати тощо, а також мультимедійні технології, які сприяють розвитку суб'єктної активності у віртуальному просторі. Доведено, що існує прямий зв'язок між формуванням комунікативної компетентності засобами інтернет-тренінгу та розвитком суб'єктної активності.

У п'ятому розділі розглянуто проблему суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж. Описано авторську технологію формування суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж у спроектованому віртуальному навчальному середовищі, у результаті експериментального дослідження виявлено суттєве зростання суб'єктної активності та її усвідомленості в учасників, що обрали повну участь у тренінгу.

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

## РОЗДІЛ 1.

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ ДОРΟΣЛИХ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРИ

## 1.1. Категорія «суб'єкт» у сучасній психології. Суб'єктна активність та інтелект

Поняття «суб'єкт» у сучасній психології розглядається в контексті постнекласичної науки і пов'язується з його інтерпретаційними, або, інакше, рефлексійно-активними, можливостями у різних середовищах життєдіяльності (Лепский, 2013; Степин, 2003). Ключовими для постнекласичної науки є суб'єктно-орієнтована парадигма («суб'єкт – полісуб'єктне середовище») і середовищна парадигма («середовище, що саморозвивається»). Йдеться у тому числі про соціогуманітарні наукові технології, які забезпечують ряд функцій суб'єктів пізнання: комунікативну, репрезентативну (забезпечення рефлексії суб'єктів), онтологічну (зв'язок суб'єкта пізнання з реальностями буття) та інтегративну (інтеграція простору знання) (Лепский, 2013).

Дослідження суб'єктності та суб'єктної активності відповідають суб'єктно-діяльній концепції, яка йде від С.Л.Рубінштейна (Рубинштейн, 1989; Брушлинский, 1994; Мелешко, 2018; Знаков, 2016; Панов, 2013; Сергиенко, 2013, 2018; Щукина, 2018 та інші дослідники). За С.Л.Рубінштейном, як відомо, людина як суб'єкт введена до складу буття, вона продовжує себе у світ, переструктурує простір свого буття відповідно до особистісних смислів. Так, А.В.Брушлинський зазначає, що гуманістичне тлумачення людини як суб'єкта допомагає цілісно, системно розкрити його специфічну активність у всіх видах взаємодії зі світом (практичної, чисто духовної та ін.). По мірі дорослішання у житті людини все більше місце займає саморозвиток і самовиховання, відповідно більша питома вага належить внутрішнім умовам як підґрунтя розвитку (Брушлинский, 1994). Він наполягає на унікальності, активності, відповідальності, самостійності, цілісності індивіда як суб'єкта (там само).

Аналізуючи підхід А.В.Брушлинського до розуміння суб'єкта і суб'єктності, який отримав широке розповсюдження у психології на початку ХХІ століття, О.О.Сергієнко, автор системно-суб'єктного підходу (Сергиенко, 2018), зокрема, зазначає, що «суб'єкт – це людина на вищому рівні своєї активності, цілісності (системності), автономності. На цьому рівні суб'єкт гранично індивідуалізований, тобто проявляє особливості власної мотивації, здібностей, психічної організації у цілому. Суб'єкт – якісно визначений спосіб самоорганізації, саморегуляції особистості, спосіб узгодження зовнішніх і внутрішніх умов здійснення діяльності в часі, центр координації усіх психічних процесів, станів, властивостей, а також здатностей, можливостей і обмежень особистості відносно об'єктивних і суб'єктивних цілей, домагань і задач життєдіяльності. Цілісність, єдність,



інтегративність суб'єкта є підґрунтям системності його психічних властивостей» (Сергиенко, 2018, с. 21).

А.В.Брушлінський пропонує критерії суб'єкта, серед яких виділення себе з довкілля, протиставлення себе дійсності як об'єкту дії та пізнання; формування і конструювання понять, взаємодія з іншими людьми як суб'єктами, і, нарешті, цілісність, єдність, інтегральність діяльності суб'єкта і всіх видів його активності (Брушлинский, 1994).

Зміст поняття *суб'єкт* у А.В.Брушлінського виходить за межі особистості, оскільки можна розглядати різні види колективного суб'єкта, і, відповідно, по-різному його *збирати* (див. Проблема сборки субъектов..., 2010). М.С.Гусельцева слушно зазначає, що існують не тільки вікові та індивідуальні відмінності у суб'єктності, але й культури відрізняються ступенем своєї суб'єктності і автономності. Так, «народження нації у ході людської історії психологічно означає набуття народом суб'єктності» (Гусельцева, 2018, с. 13).

Суб'єктивність, автономність, самодетермінованість, спонтанійність, інтегративність, креативність суб'єкта підкреслює також і В.О.Татенко (Татенко, 2006). Однак до цих рис поняття *суб'єктність*, на його думку, не зводиться. Воно несе знання про «цілісний онтопсихологічний проект буття людини», а також «орієнтує в напрямі пошуку внутрішніх джерел і рушійних сил її розвитку, підкреслює її авторське право, спроможність починати причинний ряд із самої себе і нести персональну відповідальність за вдієне» (Татенко, 2006, с. 318).

Бути суб'єктом свого життя для людини означає, за В.О.Татенком, воліти бути, прагнути і могли бути власне людиною; визначатись у просторі і часі свого буття, творити його нові змісти і форми, здійснювати рефлексію своїх творінь, набувати і нарощувати досвід, проектувати нові форми і змісти буття і цілеспрямовано реалізовувати сутнісний проект свого буття як цілого (там само). В контексті розмови про суб'єктність дорослої людини і особливо людини похилого віку, на нашу думку, принциповим моментом є перший з указаних вище критеріїв – *воліти бути*. У цьому постає актуальна проблема наявності у людини внутрішніх ресурсів для протистояння небуттю, зокрема, боротьби з танатофобією та її руйнівним впливом на суб'єктну активність. Не менш принциповим моментом є така ознака суб'єктності як здатність до проектування своєї життєдіяльності, при чому йдеться про особистісне, авторське «обличчя» такого проекту і його обов'язкову реалізацію у практиці індивідуального життя людини (там само).

Зазначимо, що сучасні концепції самопроектування надають також певного значення і нереалізованим проектам як самостійним інтелектуально-творчим продуктам, пов'язаним з осмисленням власної життєдіяльності (Смульсон, 2014; Чепелева, 2013), однак здатність до самопроектування безумовно залишається принциповою критеріальною ознакою суб'єктної активності людини.

У новітніх дослідженнях суб'єктності розглядається поняття суб'єкта професійної діяльності як організованої цілісності (Быков, Быкова, 2013). На погляд В.М.Бикова і Г.В. Бикової, суб'єкт професійної діяльності – це особистість, якій властива професійна суб'єктність як інтегративний соціально-психологічний феномен. Останній дозволяє розуміти смисл діяльності, ставити та реалізовувати у його рамках свої цілі та ініціювати професійну комунікацію. О.Л.Осницький (Осницкий, 1996), аналізуючи суб'єктну активність, слушно зазначає, що в цьому виді активності людина виступає автором власної активності. При цьому він певною мірою технологізує суб'єктну активність, говорячи про її сценарій (список цілей, представлених у свідомості), інструментарій (уміння усвідомленої саморегуляції діяльності та поведінки, які є формою існування суб'єктності), і, нарешті, суб'єктний досвід, який забезпечує реалізацію суб'єктної активності.

Цікавою є вибудована О.Л.Осницьким компонентна структура суб'єктного досвіду. Виділено п'ять взаємопов'язаних компонентів, серед яких ціннісний досвід, який орієнтує зусилля, досвід рефлексії, досвід звичної активізації, який орієнтує у власних можливостях і допомагає пристосувати власні зусилля до розв'язування значимих задач, операційний досвід і досвід співробітництва. «У взаємодії, при достатній сформованості кожного з компонентів суб'єктного досвіду, забезпечуються **активні, цілеспрямовані, вмілі, усвідомлені і координовані з зусиллями інших людей дії** при виконанні самостійного завдання, реалізації задумів, постановці і творчому розв'язуванні задачі і навіть при виконанні доручень, разом з тим формується ставлення до своїх вчинків і вчинків інших людей» (Осницкий, 1996, с. 17). Не можна не погодитися з автором, що аналіз джерел поповнення суб'єктного досвіду передбачає звернення як до чуттєвих, емоційно забарвлених складових досвіду, так і до раціональних, опосередкованих, при цьому їх взаємозбагачення сприяє перетворенню знання набутого у знання власне, а саме суб'єктне знання.

Серед новітніх досліджень суб'єктності слід визначити суб'єктно-розвивальну парадигму і підхід до розробки критеріїв рівня розвитку суб'єктності Н.Т. Селезньової, Л.Н. Дроздової та О.О. Куркотової. Вони пов'язують оптимальність самореалізації особистості як суб'єкта з єдністю ціннісно-часового континууму і самосвідомості.

Автори зазначають, що у суб'єктно-розвивальній парадигмі підґрунтя суб'єктності складає свобода реалізації особистості у життєдіяльності ціннісно-смыслового простору, що уже сформувався. Під свободою розуміється інтеграція творчості, відповідальності і смыслового простору як ціннісно-часового континууму. Йдеться, отже, про сходження особистості до суб'єкта, який забезпечує унікальність життєвого смыслу та індивідуальність його здійснення у виборі мети і стратегії життя (Селезнева и др., 2009, 2010).

Н.Я.Большунова (Большунова, 2007) визначає суб'єктність як квінтесенцію індивідуальності, що інтегрує в собі всі рівні існування людини, всі її якості, що і дозволяє суб'єкту бути автором власного життя. До структурних компонентів суб'єкта відноситься так звана респонсивність (більш докладно див. розділ 5), під цим поняттям розуміється інтенція людини до міри людського в людині, певний відгук людини на заклик до соціокультурного розвитку, відчуття та переживання цього виклику і здійснення руху, інакше кажучи, суб'єктогенезу (Петровський, 2010; Огнев, 2009, 2017). Суб'єктогенезом ці автори називають породження здатності людини до самодетермінації власної активності. Під час процесу суб'єктогенезу осягаються закони світобудови, які стають основою для подальшої організації причинно-наслідкових зв'язків між світовими процесами, частиною яких є наше власне життя.

Повноцінна суб'єктність відповідає, на нашу думку, розумінню О.Ф.Лосєвим інтелігентності, відповідно до якого «інтелігентність – це індивідуальне життя, або функція особистості, яка розуміється як згусток природно-суспільно-історичних відносин, яка ідеологічно живе заради цілей загальнолюдського благоденства, не споглядає, але перетворює недосконалість життя, що владно вимагає від людини потенційного або актуального подвигу для подолання цих недосконалостей» (Лосєв, 1988, с. 318). І далі. «Для інтелігентної людини праця є святом вічної молодості і радісного служіння загальнолюдському щастю» (там само). І тому не можна не погодитися з фахівцями, які ставлять категорію суб'єкта на передній план у діалозі психології та людинознавства (Гусельцева, 2018; Знаков, 2017). М.С.Гусельцева визначає наявний етап досліджень категорії суб'єктності як перехід від *методологічно-інтегративного періоду* (вихід проблеми суб'єкта за межі конкретних психологічних підходів тощо) до *трансдисциплінарного періоду*, на якому основна увага приділяється трансформації суб'єктності і суб'єктивності у зв'язку з глобальними змінами сучасної культури, транзитивністю і підвищенням складності соціокультурної реальності. Вона ж пропонує цікавий синтез декількох понять західної психології для виразу унікального смислу поняття «суб'єкт»: «selfness (самоть), actor (Актор, діяч) та creator (автор, творець)» (Гусельцева, 2017, с. 5).

Зазначимо, що саме інтелект і суб'єктність визначають наявність творчого, антиманіпулятивного і антикризового потенціалу особистості і, вочевидь, вимагають постійного розвитку і психологічної підтримки. Нагадаємо коротко основні положення розробленої нами концепції інтелекту дорослої людини та його розвитку (Інтелектуальний розвиток дорослих..., 2015).

Під інтелектом ми розуміємо цілісне (інтегральне) психічне утворення, яке відповідає за породження, конструювання і перебудову ментальних моделей світу шляхом постановки і розв'язування задач. 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. Однак інтелект не зводиться до системи когніцій, а включає також і метакогніції, метакогнітивні інтегратори, серед яких провідні - це інтелектуальна ініціація (самостійна постановка задачі), децентрація, рефлексія і стратегічність. Саме динамічність метакогніцій, у свою чергу, визначає потенціал розвитку та саморозвитку інтелекту в цілому. Всі структурні компоненти інтелекту, як когнітивні, так і метакогнітивні, взаємодіють та інтегруються (створюють коаліції в інтелектуальній діяльності) «під задачу» в кожний момент часу, забезпечуючи відповідну ампліфікацію і перетворення ментальних моделей світу, що й визначає інтелектуальний розвиток.

Інтелект відіграє вирішальну роль у пошуку нових шляхів ефективної діяльності, прийнятті рішень у ситуації невизначеності та високої ціни помилки, нарешті, у побудові адекватних проектів власного антикризового менеджменту, у відновленні потенціалу саморозвитку. При цьому мається на увазі не тільки й не стільки наявний рівень інтелекту, скільки його динамічність, розвиток когніцій і особливо метакогніцій під нові нестандартні антикризові задачі. Адже навіть високий рівень інтелекту, якщо він не збагачується і не розвивається, а концентрується на «холостій» обробці даних кризової пам'яті, на стереотипних засобах розв'язування задач, не працюватиме на антикризовий ефект і не зможе орієнтуватися на постійні «зміни змін» як дискурс сучасності (вираз О.Г.Асмолова, див. Асмолов, 2015).

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

Інтелект має міжпроцесуальну і метакогнітивну природу і різні модальності залежно від конкретних поставлених задач і особливостей контексту, в якому вони здійснюються. Розвиток інтелекту не передбачає його готовності працювати тільки над певними задачами, а завжди пропонує ширший репертуар використання.

Як же працюють метакогніції або, інакше кажучи, метакогнітивні інтегратори інтелекту?

Для запуску інтелектуальних процесів необхідною є проблема, яку суб'єкт відчуває, вбачає тощо, перетворює на задачу і починає над нею працювати, розв'язувати її. Інакше кажучи, відбувається метакогнітивний процес, названий нами «інтелектуальна ініціація», який відповідає самостійній постановці задачі. Коли процес інтелектуальної ініціації розпочато, підключаються рефлексивні процеси. Рефлексія як підґрунтя розвитку і зміни ментальної моделі світу спирається на поняття

рефлексивного виходу та зміни рефлексивної позиції. Стратегічність інтелекту, в свою чергу, передбачає адекватність будь-якого вибору в процесі обробки проблеми: вибору напрямку постановки задачі на ґрунті проблеми, вибору задуму або гіпотези, шляхів їх перевірки (якщо на це є час), а також остаточного вибору, прийняття рішення і реалізації його в діяльності. У ситуаціях інтелектуальної взаємодії, спільного прийняття рішення, так само як і при аналізі підґрунтя власних виборів, принципового значення набуває також інтелектуальна децентрація. Вона передбачає, що людина починає розуміти: на будь-яку проблему існує не тільки її власна, але й інша (і друга, і третя, і т.д.) точка зору, і ці точки зору можна і потрібно зрозуміти. Не обов'язково приймати, погоджуватись, але, зрозумівши протилежну (іншу) точку зору, людина збагачує свою. Вона може дотримуватися її далі, але інтелектуальна децентрація робить власну точку зору багатше, сильніше, об'ємніше, переконливіше.

Отже, нагальною є потреба розкриття та аналізу активності дорослого суб'єкта, який самостійно шукає і знаходить проблеми для інтелектуальної обробки та розв'язування, здійснюючи діяльність як у реальному житті, так і в контексті віртуальної реальності. Аспект розвитку суб'єктності є значимим як для інтелектуального розвитку дорослих, так і для розвитку особистості взагалі (Костюк, 1969; Максименко, 2009; Смутьсон, 2010). При цьому багато аспектів розгляду категорії суб'єктності і суб'єктної активності кореспондують з нашим підходом до інтелекту та інтелектуального розвитку і саморозвитку. Зафіксуємо основні моменти такого зв'язку.

Провідним критерієм інтелектуального розвитку ми вважаємо збагачення і переструктурування ментальної моделі світу, а також підвищення інтерпретативного і реінтерпретативного потенціалу людини (Інтелектуальний розвиток дорослих..., 2015). Не викликає сумнівів, що йдеться про нарощування суб'єктності як потенціалу самостійного та оригінального розуміння світу та його перетворення. При цьому на розвиток суб'єктності працюють практично всі з описаних нами вище інтелектуальних метакогніцій.

Так, інтелектуальна ініціація відповідає, на нашу думку, тлумаченню суб'єктності за В.А.Петровським (Петровский, 1994), який вважає суб'єктністю тенденцію людини діяти в напрямі самовипробування, оцінки себе як носія вільної причинності. Суб'єктність, на його думку, виявляється у фактах активно-неадаптивного виходу людини за межі заданого і відомого. Відповідний метод дослідження названий В.А.Петровським методом віртуальної суб'єктності. Він забезпечує організацію умов, в яких можна спостерігати власне перехід можливості бути суб'єктом активності в дійсність людини як суб'єкта активності. У такій діяльності по розв'язуванню самостійно поставлених задач, діяльності за власним почином людина ставить собі якісно іншу задачу вибудови себе як суб'єкта, випробування власної особистісності. Першою і необхідною умовою такої

суб'єктно орієнтованої діяльності є, по-перше, свобода, вона є самоцінною, входить до складу, змісту надситуативного акту.

Однак свобода вибору є тільки однією з умов. Не менш важливою є, по-друге, готовність нести відповідальність за наслідки свого вибору і відповідних дій. Отже, за А.В.Петровським, показником самопородження людини як суб'єкта активності є прийняття на себе відповідальності за невизначений зарані результат власних дій (там само). Очевидно, що тут ідеться про особливості вибору, зокрема, життєвого, отже, у нашій термінології, про стратегічність інтелекту. Проблема будь-якого вибору завжди пов'язана як з інтелектуальним або вольовим прийняттям рішення про подальші дії, так і з ціннісно-смысловим підґрунтям такого рішення. Так, наприклад, Ілля Латипов (Латипов, Інтернет), пропонуючи низку критеріальних питань з приводу життєвого вибору, наголошує на таких принципових моментах обґрунтування вибору для себе, як його (вибору) користь для минулого або майбутнього, ціна вибору, готовність взяти на себе відповідальність за наслідки вибору, і, головне, принциповий момент – смысловий – навіщо робиться вибір. Проблеми психології вибору, розкриті у монографії Д.О. Леонт'єва зі співавторами (Леонт'єв Д. та ін., 2015), являють собою інтегративну теорію, яка розглядає будь-який вибір як суб'єктний вибір, прояв суб'єктної активності. Процес вибору виглядає завжди як самопроекування суб'єкта та його саморозвиток. Згадаємо у цьому зв'язку введені Абрахамом Маслоу поняття «вибір зростання» і «вибір страху», під які можна підвести кожний вибір і кожне рішення суб'єкта.

Інтелектуальна децентрація, в свою чергу, забезпечує самотійний обґрунтований погляд на світ, усвідомлені зміни у ментальній моделі світу, пов'язані з повагою і розумінням ментальної моделі Іншої людини.

Роль рефлексії у суб'єктності не є однозначною – як свідоме, так і неусвідомлене, за А.В.Брушлінським, працює на розвиток суб'єктності. Він зазначає, що саме у ході рефлексії суб'єкт «формує і розвиває свої цілі (які можуть бути тільки усвідомленими), тобто цілі діяльності, спілкування, поведінки, споглядання та інших видів активності. При цьому він усвідомлює хоча б частково деякі із своїх мотивів, наслідки дій та вчинків тощо» (Брушлинский, 1994).

Однак суттєво, що, на думку А.В.Брушлінського, людина залишається суб'єктом також і на рівні несвідомого. Несвідоме не є активністю, яка зовсім відділена від суб'єкта і не потребує суб'єктності. Навіть коли людина спить, вона у певній (нехай мінімальній) мірі зберігається як суб'єкт, як потенційно, так і актуально (там само).

Отже, не викликає сумнівів зв'язок проблеми суб'єктності та суб'єктної активності з провідними інтелектуальними метакогніціями, а саме інтелектуальною ініціацією (самотійною постановкою задачі), стратегічністю (вибором), рефлексією і децентрацією, а також з функціями інтелекту: відображувальною, орієнтувальною і, особливо, прогностично-перетворювальною (див. Смұльсон, 2003). При цьому слід зазначити, що

становлення прогностично-перетворювальної функції інтелекту є найменш дослідженим у психології. Однак цей аспект потребує особливої уваги саме в плані набуття суб'єктної активності протягом життя, зокрема, прийняття дорослими буттєвих рішень, вибору стратегії життя, протидії зменшенню суб'єктності у складних життєвих обставинах. Інтелект, за С.Л.Рубінштейном, забезпечує адекватність дій людини, їх відповідність суттєвим властивостям предметів, умов, знарядь, а також урахування тих внутрішніх зв'язків, які саме й дозволяють змінити властивості, форми і перевести їх з одного стану до іншого.

Прогностично-перетворювальна функція інтелекту відповідає за два взаємопов'язані аспекти – прогнозування і перетворення. Якщо перший аспект до деякої міри є можливим без другого (хоча тоді не зовсім ясно, що саме прогнозується, адже для прогнозу потрібна певна перетворена ментальна модель), то другий, як складова саме інтелектуальної діяльності, без першого є абсолютно неможливим.

Фахівці вказують на такі моменти, які характеризують перетворювальну функцію інтелекту:

— для перетворення природних даних потрібно розв'язати ряд задач щодо того, якої зміни треба досягти, якими засобами, як ці засоби одержати (створити) тощо, при цьому створюючи засоби перетворення дійсності, людина розширює природні можливості (Мегрелидзе, 1973);

– з іншого боку, інтелект і діяльність враховують вже наявні або можливі засоби (з цим пов'язаний, зокрема, розгляд інтелектуальних стратегій як систем засобів) (Смульсон, 2003);

– перетворювальна функція пов'язана з опосередкувальною діяльністю, коли людина викликає взаємодію речей без безпосереднього втручання і досягає мети (Корнілов, 2014; Мегрелидзе, 1973);

– перетворювальна функція інтелекту специфічна, оскільки його суб'єкт несе відповідальність за перетворення та їх наслідки, супутні зміни тощо (Мегрелидзе, 1973; Смульсон, 2003).

Додамо, що це особливо гостро стосується випадків, коли перетворювальна функція реалізується в роботі з людьми (виховання, психотерапія та ін.), або у випадках створення нових систем засобів (нових діяльностей), в яких працюють інші люди – користувачі (у глобальному випадку – загалом людство). Прикладами є інтелектуальне забезпечення праці програміста, розробника зброї, автотранспорту, літаків, атомних реакторів тощо.

Суб'єктна активність тут є необхідною, інакше кажучи, необхідним є розв'язування специфічної підзадачи щодо найімовірніших наслідків перетворення, як позитивних, так і негативних, як близьких, так і віддалених.

Т.В. Корнілова (Корнілова, 2015) розглядає прогнозування як передбачення або оцінку людиною можливих подій, що ґрунтується і на інтуїції, і на аналізі, на ймовірнісних судженнях і продуктивних рішеннях. Прогнозування, на її думку, характеризується новоутвореннями не тільки в

результатах, але й у процесуальних характеристиках процесу становлення передбачень. При цьому від рівня інтелектуального розвитку залежить ставлення до невизначеності при прогнозуванні і, відповідно, до прийняття рішень. Можливим є або слідування викликам невизначеності, або відмова від дій на ґрунті неповного орієнтування.

Обмеженість знань або недостатня інформованість може бути пов'язана, за Т.В. Корніловою, по-перше, із суб'єктивним незнанням при принциповій можливості одержати необхідні знання (аспекти дефіциту часу, або ізолюваності від джерел знання, або недостатнього інтелектуального потенціалу поки що залишимо за дужками). По-друге, можливим є об'єктивне незнання – при принциповій відсутності відповідних знань у людства. По першому параметру можна оцінювати індивідуальні відмінності між людьми, по другому – говорити про глобальну невизначеність і недостатність відповідної інформації. Уже в цьому випадку досить важко розрізнити дихотомію суб'єктивно-об'єктивного знання і дихотомію повного-часткового знання для психологічного підґрунтя вибору суб'єкта.

Однак до двох указаних випадків знанневої (не особистісної) невизначеності при необхідному виборі ми пропонуємо додати ще як мінімум два. Третій передбачає наявність відповідного знання не тільки у потенціалі людства, але навіть у суб'єкта, який поставив та розв'язує задачу на вибір та прогнозування. Однак у нього не відбулося так званої операціоналізації цього знання, тобто перетворення його на засоби розв'язування задач.

Вибір адекватних засобів, як і будь-який інший вибір, як ми уже вказували вище, відповідає інтелектуальній метакогніції стратегічності, яка забезпечує адекватність вибору в процесі обробки проблеми. Принциповим і дуже цікавим моментом сучасної концепції прийняття рішень у складних і надскладних ситуаціях є відмова від орієнтації на безпомилкову діяльність, і, відповідно, на безпомилковий вибір. О.М.Поддяков зазначав, що у нестабільних умовах жорстка настанова на безпомилкову діяльність мало адаптивна (Поддяков, 2015). Додамо, що в умовах настанови на безпомилкову діяльність або на прийняття ідеального рішення інтелект не розвивається, бо втрачає ступені свободи. Стратегічність передбачає сходження до рішення з відсіканням абсолютно неприйнятних варіантів.

Нарешті, четвертий випадок передбачає, що суб'єкт у прийнятті рішення в ситуації невизначеності користується не повністю адекватним, неправдивим, так званим фейковим знанням або інформацією, у ситуаціях, скажімо, інформаційної війни. Така ситуація пов'язана з серйозними маніпулятивними тенденціями у сучасному світі, широким розповсюдженням фейкових новин і неадекватного їх аналізу.

Зазначимо, що проблема адекватного сприйняття реальності взагалі є досить непростюю, адже наше ставлення до неї визначається складним утворенням, яке ми називаємо «ментальна модель світу» (Смульсон, 2009). Вона, відповідно, відноситься до реальності як карта до території. Зрозуміло,



що вони не співпадають. Отже, пропаганда має орієнтуватися (і орієнтується) на схожі ментальні моделі світу реципієнтів, і найчастіше вбудовується в них, адже загалом працювати з усталеною ментальною моделлю складно, адже вона, як відомо, агресивна до реінтерпретації. Вплив на ментальну модель здійснюється за допомогою мови і мовлення, відповідних слів, серед яких необхідні для впливу визначення дій (наприклад, розвідники і шпигуни), дегуманізуючі поняття, емоційні архетипичні образи тощо. Медіаманіпулювання передбачає, зокрема, першочергову увагу поганим новинам для емоційного розгойдування сприймання реципієнта (Соловей, 2015).

Звичайно, в контексті проблеми розвитку суб'єктності у віртуальному світі нас цікавить, чи є Інтернет і соціальні мережі альтернативою друкованим медіа, чи там дійсно відбувається більш вільний обмін думками, між, скажімо, на телебаченні. Однак доведено, що Інтернет все більше відповідає недецентрованому підходу до сприйняття інформації, де серед багатьох точок зору дійсно існує правильна, і вона моя☺. Заради психологічного комфорту в Інтернеті ми групуємося навколо сайтів і блогів, груп у соціальних мережах, які відвідують люди з близькою до нашого підходу позицією, відповідно, самі заганяємо себе в «інформаційне гетто» (там само). Однак у той же час саме засоби комунікації Інтернету, при співпадінні виклику із соціальною потребою, здатні забезпечити ефективну і стрімку мобілізацію, про що свідчать історії багатьох кольорових революцій у світі, українських майданів тощо.

Існують у той же час підходи до протидії маніпуляції, у яких першочергову роль відіграють аспекти суб'єктності. Більше того, ми вважаємо, що саме суб'єктність є адекватним тлумаченням англійського поняття «асертивність», яке звичайно протиставляють маніпулюванню.

При цьому визначають такі напрямки протидії маніпулюванню.

Слід звільнитися від завищеного уявлення про себе, тобто про те, що на мене не може вплинути жоден маніпулятивний прийом. Психологічні дослідження свідчать, що таких абсолютно асертивних людей просто не існує. Є більш або менш асертивні люди (більш або менш суб'єктні). Принциповим моментом тут є критичність, тобто вміння розуміти, що помилка можлива, і визнавати власні помилки, особливо перед самим собою.

За О.В.Сидоренко (Сидоренко, 2003), необхідною також є координація власних психоемоційних станів, адже ознаками спроб маніпулювання людиною може бути емоційний дисбаланс (суперечливість емоцій), їх дивність або незвичність, повторюваність емоцій, або їх різкий підйом, для якого немає причин в об'єктивній ситуації.

Основною метою маніпулятора є послаблення самоконтролю та саморефлексії у реципієнта, інакше кажучи, зниження суб'єктності. Відповідно, підґрунтя протидії маніпулюванню – це збереження власної суб'єктності і суб'єктної активності, цілісності, ідентичності, морального та психічного здоров'я. Тому прогнозування і відповідні адекватні вчинки у

ситуації маніпуляцій, незалежність від пропаганди та маніпулювання – дуже складний інтелектуальний і моральний вибір, який принципово відрізняється від інших аспектів знаннєвого підґрунтя прогнозування і прийняття рішень в умовах невизначеності, виділених Корніловою (див. вище).

Певні антиманіпулятивні правила роботи з новинами, зокрема, в Інтернеті, допомагають їх адекватному сприйняттю і з'ясуванню, так би мовити, їх рівня фейковості. Серед них перевірка усього сумнівного контенту за декількома джерелами, пошук першоджерела новини, децентрований погляд на ту ж тему з іншого боку ситуації (навіть через власне неприйняття), перевірка цитат, розрізнення фактів та оцінок і думок.

Отже, прогностично-перетворювальна функція інтегративного інтелекту і, зокрема, інтелектуальні метакогніції (інтелектуальна ініціація, рефлексія, децентрація, стратегічність тощо) працюють на розвиток суб'єктності і суб'єктної активності дорослої людини, розвивають її самостійний погляд на світ і власну активність, антиманіпулятивний потенціал, сприяють цілепокладанню, творчому проектуванню власної діяльності і життєдіяльності, загалом, протидіють «смерті» суб'єкта у сучасному реальному і віртуальному світах (докладніше про «смерть суб'єкта» у віртуальному світі див. 1.3).

## **1.2. Суб'єктна активність у транзитивному світі**

Сучасний соціум (світ, суспільство) визначають як транзитивний, тобто як мінливий, невизначений, множинний, такий, який постійно потребує складних виборів та прийняття рішень. У цих складних транзитивних умовах «мережевого і кліпового століття» суттєво збільшуються вимоги до суб'єктної активності, тобто самостійності і самодостатності дорослої людини, яка приймає рішення, її готовності ризикувати, її толерантності до невизначеності, глибини прогнозування та передбачення. У цих умовах затребуваною є лабільна особистість, здатна до самостійного створення цілей та пріоритетів саме у невизначеній системі життєвих координат (Щукіна, 2018). Однак ризики соціальної дезадаптивності і вибору девіантної життєвої стратегії теж зростають. На думку М.О.Щукіної, суб'єктний підхід добре охоплює цю суб'єкт-об'єктну дихотомічність життєвих позицій із дуже великим значенням самостійності і відповідальності особистості. Вона цитує А.В.Брушлінського: суб'єкт «завжди нерозривно пов'язаний з іншими людьми і разом з цим автономний, незалежний, відносно відокремлений» (Брушлинский, 1994, с. 5).

Такий транзитивний світ одержав сьогодні також назву [VUCA](#) (VUCA — це абревіатура з англійських слів volatility (нестабільність), uncertainty (невизначеність), complexity (складність) і ambiguity (неоднозначність) (Беннет та ін., Інтернет).

Американські фахівці вважають, що інколи до ВУКА звертаються для того, щоб пояснити власну розгубленість перед складним сучасним світом:

адже навіть щось планувати та організувати, якщо все одно сучасним світом править хаос і неоднозначність? Світ безумний (збожеволів) (там само). Ми б сказали, що йдеться про раціоналізацію як психологічний захист при відмові від роботи з власною суб'єктністю, коли її рівень виявляється недостатнім для ефективної адаптації у транзитивному, мінливому світі, зокрема, віртуальному. Однак підходи до вирішення відповідних проблем теж пропонуються дещо спрощені: автори пропонують розглянути і схарактеризувати кожний з цих параметрів ВУКА окремо, і вважають, що в цьому разі можна адекватно вирішити наявні складні проблеми за допомогою не дуже складних організаційно-менеджерських заходів. Так, наприклад, *складну* ситуацію у бізнесі вони пропонують вирішити реструктуризацією, *нестабільність* – передбаченням можливих перебоїв у постачанні і відповідними запасами, і т.д.

Однак ми схильні погодитися з А. Шароновим, який пропонує інший підхід - саморозвиток і особистісні зміни відповідно до нових викликів, відповідно до складності зовнішнього світу (Шаронов, Інтернет). Наш варіант відповіді – розвиток і саморозвиток суб'єктної активності, суб'єктності та інтелекту (Смульсон, 2016).

Відомо, що для опису таких складних процесів використовують специфічне поняття постмодерністського дискурсу - «ризому». Цей термін запозичений Жилем Делезом і Феліксом Гваттарі (Deleuze, Guattari, 1987) з ботаніки, де він означає таку побудову корінневої системи, в якій немає центрального стрижневого коріння, а є множина непередбачуваних у своєму розвитку ліній, які переплітаються, відмирають, регенеруються тощо. Вважається, що ризома являє собою образ постмодерного світу, в якому відсутня централізація, порядок та симетрія.

Існує підхід, відповідно до якого поняття «ризому» допомагає розкрити суть та особливості функціонування Інтернету (Емелін, Інтернет). Зупинимось коротко на цьому підході, оскільки він розкриває транзитивність Інтернету як своєї моделі сучасного світу, яка інколи видається достатньо безпечною, такою, на якій можна намагатися розвивати суб'єктність. Однак зрозуміло, що безпека Інтернету щодо реального світу принципово відносна, Інтернет має свої складності і «підводні каміння», інколи досить серйозні і небезпечні. Крім того, порівняння Інтернету (віртуальної реальності) з ризомою потрібно для того, щоб зрозуміти міру невизначеності цієї реальності, її складність і багатовимірність, які не тільки можна прирівняти до невизначеності сучасного реального світу (див. вище), але й вважати такими, що перевищують його складність за рахунок можливості набагато більш швидкісного створення і руйнування.

Перші принципи, які лежать у підґрунті ризоми – це *зв'язок і гетерогенність*. Відповідно до них, кожна точка може бути з'єднана з будь-якою іншою, оскільки ризома не має вихідного пункту розвитку, вона децентрована та антиєрархічна. Якщо подивитися з цієї точки зору на сучасний Інтернет, то мережа виявиться децентрованою і неєрархізованою,

адже в ній немає центрального пункту, який контролює інформаційні потоки. Не має значення маршрут, за яким іде інформація, головним тут є можливість контакту з будь-яким адресатом і можливість прямого доступу до будь-якої сторінки, незалежно від її розташування у мережі.

Наступний принцип, який Делез і Гваттарі кладуть у побудову ризоми, - це *принцип множинності*. Відповідно до Інтернету, йдеться про кіберпростір, за межами якого не існує тих місць, які ми віртуально відвідуємо (бібліотек, музеїв тощо), а існують лише лінії - канали зв'язку, які поєднують потрібні веб-сторінки. Це й дозволило Уільяму Гібсону назвати глобальну мережу «колективною галюцинацією».

Ще один принцип, іманентний ризомі, одержав назву принципу «*незначного розриву*». Відповідно до нього, коріння може бути розірване у будь-якому місці, однак, незважаючи на це, воно відновить своє зростання або у старому напрямку, або обере новий. Саме у зв'язку з цим принципом, як на нашу думку, Інтернет і став тією зоною свободи, якою він є сьогодні. Немає потреби нагадувати, яку роль зіграв Інтернет у визвольних рухах останніх років, зокрема, у революції гідності в Україні. З іншого боку, вважається, що ізоляція певної частини Інтернету є сьогодні неможливою повністю, оскільки існують альтернативні обхідні маршрути. Крім того, на сьогодні Інтернет є найбільш невразливим із засобів масової комунікації. Отже, принцип незначного розриву фактично означає неможливість блокади, ізоляції і цензури у всесвітньому павутинні.

Останніми принципами, закладеним в основу побудови ризоми, є «картографія і декалькоманія». Протиставляючи кальку й карту, Делез і Гваттарі підкреслюють, що остання відкрита, мобільна, чутлива до змін, може перевертатися тощо. Калька, навпаки, не піддається модифікації, не створює нового і лише копіює наявні лінії та окреслення. Малюнок на карті ніколи не завершений, він змінюється відповідно до зміни дійсності (питання про те, що карта не є територією, залишимо за межами аналізу). Отже, ризоморфні об'єкти принципово не піддаються калькуванню і не можуть бути відтворені.

Відповідно, ці принципи теж відповідають структурі Інтернету, який є незакінченою, неієрархічною системою, яка динамічно розвивається. Безперервні процеси змін не дозволяють мережі хоча б тимчасово стати тотожною самій собі, що робить неможливим її калькування.

Автор описаної вище концепції В.О.Ємелін вважає, що саме ризоморфна конструкція Інтернету сприяє формуванню кіберкультури, тобто специфічної форми культури інформаційного суспільства (Ємелін, Інтернет).

З іншого боку, проблема створення суб'єктом власного віртуального простору на ґрунті Інтернету, соціальних мереж, навчальних та інших сайтів і курсів (див. більш докладно «Інтелектуальний розвиток дорослих...», 2015) теж пов'язана з ризоморфною побудовою Інтернету, його децентрованою і хаотичною структурою. Тому орієнтація і вибір у цій складній гіпертекстовій структурі, з одного боку, потребують неабиякої суб'єктної активності, з

іншого, розвивають її для подальших виборів і в Інтернеті, і у реальному житті.

Цікавим у цьому зв'язку є безумовно пов'язаний з проблемою суб'єктності підхід до впливу на людину складності і стресогенності сучасного світу, проаналізований американським дослідником Талебом, який одержав назву «тріада Талеба» (Талеб, 2017).

Звичайно ми говоримо про два протилежні поняття - вразливість і невразливість (крихкість та стійкість). Зрозуміло, що скло, скажімо, більш вразливе (крихке), ніж камінь. Однак Талеб вводить ще поняття «антикрихкість», розуміючи під цим таку властивість, як оновлення, розвиток, набуття нових ефективних рис під впливом невизначеності, непередбачуваних і нерегулярних подій (за образною термінологією Талеба – Чорних лебедів), потрясінь, стресорів і змінності. Все те, що від випадкових подій або потрясінь скоріше поліпшується, ніж погіршується, є антикрихким. Відповідно, системи, які квітнуть від випадковості, мають сьогодні домінувати. Прикладом такого домінування є, на думку Талеба, сучасні технології.

Крихкість – це те, що не любить змін, і, відповідно, не любить також випадковості, невизначеності, безладдя, помилок, стресорів тощо. Не любить це й стійкість, не ламається, але ж і не розвивається у цій ситуації. Антикрихкість отримує вигоду, а крихкість і стійкість – навпаки – від таких явищ. Антикрихкість відповідає кластеру безладдя: невизначеність, варіативність, неповне знання або навіть незнання, імовірність, хаос, волатильність (змінність), безладдя, ентропія, час, невідомість, випадковість, сум'яття, стресор, помилка, розсіяння результатів.

Цікавим прикладом реакцій цих трьох видів на подразники, які аналізує Талеб, є реакція на помилки. Крихке ненавидить помилки, невразливе вважає, що помилки тільки надають інформацію, антикрихке любить помилки (якщо вони маленькі – важливе зауваження, бо великі помилки типу Чорнобиля надто ризиковані для людства – М.Л.). Зазначимо принагідно, що, як на нашу думку, оцінка розміру помилки теж є певним суб'єктивним критерієм. При цьому, якщо крихке, зрозуміло, не переживе великої помилки-катастрофи, то антикрихке, навпаки, породжує обернені, маленькі (знову ж таки суб'єктивно маленькі!) помилки. Можна сказати, що антикрихкість є однією із засад суб'єктності у сучасному транзитивному (хаотичному, волатильному, стресогенному тощо) світі.

Отже, провідним аспектом підходу Талеба є орієнтація на розвиток у цьому транзитивному, тобто складному, невизначеному і важко прогнозованому світі. У цьому зв'язку Е. Морен наполягає на тому, що програма довгострокового розвитку людства має базуватися на антропологічному принципі. Дійсний розвиток – це еволюція не суспільства, а людини, її людський розвиток. І далі. «Поняття «розвиток» (développement) має стати багатовимірним і вийти за рамки або зруйнувати схеми не тільки економічних, але й культурно-цивілізаційних моделей Заходу, які

претендують на те, щоб визначити і затвердити його смисл і норми. Це поняття має порвати з концепцією прогресу, з упевненістю в історичній визначеності, щоб створити певну нам невідому невизначену можливість. Ми маємо зрозуміти, що розвиток ніколи неможливо придбати; як усе живе і людське, він наражається на атаку принципу деградації і має потім безупинно відновлятися» (Морен, Інтернет). Підкреслено нами. М.С.

Такий підхід до розгляду проблеми розвитку відповідає нашому психологічному аналізу цього явища, і, зокрема, нашому підходу до розвитку інтелекту і суб'єктності (Смульсон, 2016), а також аналізу зв'язку суб'єктності і саморозвитку, евристичності суб'єктного підходу у психологічних дослідженнях саморозвитку особистості, проведеному М.О. Щукіною (Щукина, 2018). Відповідно до її підходу, здатність до саморозвитку є невід'ємною, іманентною властивістю суб'єкта, оскільки, будучи здатним до перетворювальної активності (докладно про перетворювальну активність див. 1.1), суб'єкт може спрямовувати її на будь-який об'єкт світу, відповідно, в якості такого об'єкта він може розглядати і себе. Інакше кажучи, він може виступати одночасно і автором, і твором.

Отже, поняття розвитку глибше розкривається через вказівку на його суб'єктний характер, а суб'єктна сутність розвитку, в свою чергу, адекватно виражається через категорію саморозвитку (Щукина, 2018, Смульсон, 2013).

### **1.3. Психологічні умови розвитку суб'єктної активності у віртуальному просторі**

І все ж таки, попри безумовну переконливість проаналізованих теоретико-методологічних і експериментальних підходів до ролі і місця суб'єктності у життєдіяльності і розвитку людини, особливо у транзитивному світі, сучасна наука не завжди погоджується з ними. Відомими є думки Р. Барта, М.Фуко та інших постструктуралістів про «смерть суб'єкта», тобто про неможливість людини у наш час бути автором, суб'єктом власного життя і, тим більше, суб'єктом історичного розвитку. Тотальний суб'єкт як автономна ідентичність, на їх думку, зникає, «вмирає», втративши онтологічний статус і розчинившись у міжкультурних кодах та дискурсивних практиках.

Крім того, сьогодні тривають теоретичні дискусії про суб'єкта у новій, віртуальній реальності. Чи дійсно він підвищує рівень власної суб'єктності за рахунок пристосування технологій до власних потреб та власної системи цінностей, і, відповідно, збільшення суб'єктності ментальної конструкції окремої людини (Зинченко, 2011; Кузнецова, 2011; Рябікіна, 2013)? Або зменшує цей рівень майже до неможливості впливати на власне буття у світі технологій, які перемагають, гаджетизації, роботизації та інших напівфантастичних реалій сьогодення? З іншого боку, йдеться про «смерть суб'єкта» не взагалі, а саме у віртуальній реальності. Ю.П.Зинченко, посилаючись на Ж.Бодрійяра і Ж.Делеза, пов'язує її зі злиттям суб'єкта і

симулякра, тобто знака, який творить власну реальність (Зинченко, 2011) . Тому зникає, розчиняється відповідальність суб'єкта за те, причиною чого він є. У стихійному спілкуванні в Інтернеті інакше будується діалог з Іншим, через нього не завжди забезпечується особистісний саморозвиток і смислове збагачення (Рябікіна, 2013).

Однак діалектичний підхід до смерті-воскресіння суб'єкта, який пропонує М.І.Магомед-Емінов, є, на нашу думку, ефективним і в контексті проблеми смерті суб'єкта у віртуальній реальності. Цікавим є його визначення суб'єкта і суб'єктності: «Суб'єкт є поліфонія, різноманіття суб'єктів, зв'язаних в різні і різнорідні тотальності шляхом праці особистості», а «суб'єктність – це праця конкретної людини по створенню підґрунтя власної суб'єктності» (Магомед-Эминов, 2013). Тому суб'єктність може зникати і відроджуватися в різних видах життєдіяльності, у бутті, що змінюється. І в цих протилежних процесах, які взаємодоповнюють один одного, суб'єктність відповідає множинності тексту буття, вчинку, наративу, дискурсивної практики, множинності інтерпретацій тощо.

Такий підхід до суб'єктності як до постійної праці по її розвитку відповідає нашому підходу до суб'єктності як чинника саморозвитку (Смульсон, 2013), в якому праця саморозвитку визнається провідною діяльністю, зокрема, в старості. Про суб'єктність як процес ініціації саморозвитку говорить і Ш.Р.Хісамбеєв, який називає становленням суб'єктності в онтогенезі перехід в процесі соціалізації та індивідуалізації до власної траєкторії розвитку (Хісамбеєв, 2015).

Крім того, слід зважити також і на неоднозначний потенціал суб'єктної активності дорослих, яка може забезпечувати у віртуальному просторі як інтелектуально-творчий розвиток, особистісне збагачення, так і, на жаль, стагнацію і деградацію у випадках активності суб'єкта, спрямованої на наявну в Інтернеті деструктивну інформацію різноманітного змісту, некритичне сприйняття фейкової інформації, стихійне спілкування тощо.

Дослідження розвитку суб'єктної активності, подані в даній монографії, ґрунтуються на розроблених в лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання дистанційних розвивально-навчальних курсах (див. розділи 2 - 5), відповідних розвивальних середовищах у соціальних мережах тощо. Ці курси спрямовані на те, щоб надати користувачу віртуального простору можливість працювати з контентом, який забезпечує ампліфікацію і розвиток його суб'єктної активності, інтелекту, творчості, інших ефективних психічних утворень. Ми сподіваємося, що при наявності вибору між запропонованим у наших курсах продуктивним розвивальним матеріалом і різноманітним деструктивним контентом користувач обере перше. Однак такий вибір не є автоматичним, а найчастіше є відгуком на дотримання з боку розробників дистанційних курсів ряду психологічних умов і вимог. Ми проаналізуємо далі ці умови на прикладі курсу «Конфлікт? Ласкаво просимо! (Суб'єктність у вирішенні конфліктів)»,

розробленого в лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання протягом 2016-2017 рр. (див. <http://moodle.newlearning.org.ua>).

Зазначимо зразу ж, що ми не претендуємо тут на нове слово у психології вирішення конфліктів, проблемі досить глибоко розробленій (див, наприклад, Thomas, Kilmann, 2002; Гришина, 2008; Смутьсон, 2004). Ми орієнтуємося у змісті розвивального курсу на відомий підхід Томаса-Кілмана (Thomas, Kilmann, 2002), показуючи при цьому, з одного боку, місце продуктивного вирішення конфліктів у розвитку суб'єктної активності, з іншого, психологічні умови становлення суб'єктної активності у віртуальному просторі. На нашу думку, психологічний зв'язок проблеми конфліктів з проблемою суб'єктної активності та суб'єктності реалізується через постійне здійснення у конфлікті різноманітних виборів, яке розглядається практично у всіх відомих концепціях суб'єктності.

*Першою суттєвою психологічною умовою ефективності дистанційного навчально-розвивального курсу є актуальний та важливий зміст (контент), аналіз життєво-важливої, гостро необхідної проблеми.* Аналіз конфліктів і розгляд засобів їх вирішення є, на нашу думку, такою гострою проблемою сьогодення. Однак і конфлікти бувають різні (за змістом, масштабом, засобами боротьби, наслідками тощо), і до конфліктів, як відомо, можна ставитися по-різному.

Більшість людей, як відомо, вважає, що будь-який конфлікт, особливо службовий, професійний - це велике зло, з яким треба боротися, уникати конфліктів, гасячи їх у корені, навіть не намагаючись розібратися в їх причинах та наслідках. Сучасна психологія спростовує таку точку зору. Вона вважає, що руйнівним є не сам конфлікт (природний стан у взаємодії людей і груп, оскільки всі вони різні, мають різні цінності, мотиви, спрямованість, характер і т.д.), а деструктивна, неетична поведінка у конфлікті, невміння мирно залагоджувати проблеми, співпрацювати, чути і розуміти один одного, визнавати можливість і правомірність наявності різних точок зору на одну й ту ж ситуацію (про інтелектуальну децентрацію див. 1.1). Навпаки, усвідомлений аналіз конфліктів та власних стратегій їх вирішення, а також стратегій опонента, пошук конструктивних шляхів виходу з конфлікту може сприяти самопізнанню і пізнанню навколишнього світу, особистісному та професійному розвитку і навіть поліпшенню міжособистісних і міжгрупових відносин сторін, що конфліктують. Одним із принципових моментів у конструктивному вирішенні конфліктів є наявність суб'єктності та суб'єктної активності та їх розвиток.

У професійному середовищі вчителів тема вирішення конфліктів є особливо важливою. Складнощі спілкування у колективі, з батьками та учнями часто призводять до професійних деформацій або навіть вигорання. На цьому фоні у вчителів не завжди вистачає ресурсів для пошуку конструктивних методів вирішення конфліктних ситуацій. Це інколи призводить або до замовчування конфліктів, або до їх вирішення директором, вищими інстанціями тощо. Однак потрібно (і не тільки



учителям) усвідомити конфлікт як природний стан будь-якого процесу спільної діяльності, зрозуміти психологічні причини і витоки виникнення конфліктів (ціннісні, емоційні, інтелектуальні).

Отже, контент дистанційного розвивально-навчального курсу «Конфлікт? Ласкаво просимо! (Суб'єктність у вирішенні конфліктів)», який розроблено у лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, спрямований на оволодіння дорослими людьми конструктивними стратегіями вирішення різноманітних конфліктів і відповідний саморозвиток. Основні завдання курсу: 1. Усвідомити, що конфлікт є природною складовою процесу будь-якої спільної діяльності, зрозуміти психологічні причини і джерела виникнення конфліктів (ціннісні, інтелектуальні, емоційні тощо). 2. Виявити власні переважні стратегії поведінки в конфлікті. 3. Навчитись усвідомлювати та ідентифікувати власні стратегії і стратегії опонента. 4. Засвоїти конструктивні стратегії вирішення конфлікту і механізми їх застосування; опанувати ефективними стратегіями співробітництва у конфлікті за принципом взаємного виграшу. 5. Навчитися працювати з емоціями в конфлікті, їх регуляцією і відображенням.

Далі, для ефективного розвитку суб'єктності за допомогою дистанційного курсу про конфлікт необхідною є компетентісна база. Ми визначаємо такі дієві знання й уміння про природу конфлікту, які у подальшому мають бути перетворені на засоби розв'язування відповідних задач.

Поняття про конфлікт, його структура. Конфліктогени.

Причини конфліктів, відмінності потреб, інтересів, цінностей.

Конфліктність як особистісна властивість, види і типи важких (конфліктних) людей.

Моделі і стратегії поведінки у конфлікті. Конструктивна, деструктивна, конформістська моделі. Стратегії виграш/програш (ескалація, вихід, підкорення), рівноценний програш (компроміс), виграш/виграш (співробітництво).

Роль посередництва у конфлікті.

Уміння ідентифікувати власні стратегії і стратегії опонента.

Володіння конструктивними стратегіями вирішення конфліктів і умовами/механізмами їх використання.

Володіння ефективною стратегією співробітництва у конфлікті за принципом спільного виграшу.

Уміння працювати з емоціями у конфлікті, їх регуляцією і відображенням.

Володіння основами технології посередництва у конфлікті на ґрунті визначення цінностей опонентів (див. Рис.1.1).

(Ілюстрації, подані далі, є скрін-шотами з курсу <http://moodle.newlearning.org.ua/course/view.php?id=6>).

Конфлікт виникає на ґрунті протилежно спрямованих мотивів (потреб, інтересів, цілей, цінностей, ідеалів, переконань) або різних точок зору, оцінок, поглядів. Конфлікт – це протиставлення у різних формах носіїв цих протилежних підходів. Основними структурними елементами конфлікту є, по-перше, сторони конфлікту, тобто суб'єкти взаємодії (люди, групи, організації, країни тощо), які знаходяться у стані конфлікту або явно чи неявно підтримують тих, хто конфліктує. По-друге, це предмет конфлікту – тобто те, із-за чого виникає конфлікт.

Далі, визначаються позиції сторін, що конфліктують: це те, що вони заявляють один одному у ході конфлікту. І, нарешті, мотиви конфлікту: внутрішні спонукальні сили, які підштовхують сторони до конфлікту (потреби, інтереси, цінності, ідеали, цілі, переконання тощо). Працюючи з конфліктом, важливо аналізувати не заявлені позиції, а потреби, інтереси, цінності, які стоять за ними.

Конфлікти часто виникають поза нашим бажанням із-за так званих конфліктогенів. Це слова, дії або бездіяльність, які можуть призвести до конфлікту. Існує небезпека нарощування конфліктогенів, оскільки на конфліктогени на нашу адресу ми намагаємося, як правило, відповісти більш сильним конфліктогеном, часто максимально сильним з усіх можливих. Тому перше правило безконфліктного спілкування: не вживати конфліктогени і не відповідати конфліктогеном на конфліктоген.

Вибір учасником конфлікту стратегії поведінки пов'язаний з його орієнтацією на свої інтереси (потреби, цінності) та інтереси протилежної сторони. Це буває або усвідомлено, або ні – коли поведінка у конфліктній взаємодії носить спонтанний характер і насичено емоційним напруженням.

Орієнтація на інтереси може визначатися рівнями (низький, середній та високий) або розглядатися як безперервний континуум. Вона залежить від трьох обставин: змісту предмету конфлікту, цінності міжособистісних стосунків, індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Всі ці обставини відіграють важливу роль у конфлікті, однак друга обставина особливо важлива, тому що в даному разі конфлікт може бути методом (хоча і дещо жорстоким) діагностики суті міжособистісних стосунків. Якщо для одного з партнерів міжособистісні стосунки з іншим (любов, дружба, товарицькість, партнерство тощо) не мають жодної цінності, то й поведінка його у конфлікті буде відрізнятися деструктивним змістом або крайніми позиціями у стратегії (боротьба, суперництво, примус). І, навпаки, цінність міжособистісних стосунків для суб'єкта конфліктної взаємодії, як правило, є суттєвою причиною конструктивної поведінки в конфлікті або спрямованості такої поведінки на компроміс, співробітництво, уникнення або поступку. Тому індивідуальні стратегії поведінки у конфлікті можуть, окрім усього іншого, бути одним із показників ціннісної структури особистості відповідно певних партнерів і предмету конфлікту, а, якщо йдеться про організації, то і лояльності співробітника щодо організації.

## Страница 74

Из-за предмета конфликта или из-за различных позиций в конфликте.



А что или кто может быть предметом конфликта?

Рис. 1.1

Далі ми надаємо коротку характеристику основних стратегій вирішення конфліктів за Томасом-Килманом. *Необхідною психологічною умовою оволодіння ними є яскравий і доступний опис, наглядно ілюстрований.*

Починаємо зі стратегії *ескалації* (примус, боротьба, суперництво).

Той, хто обирає таку стратегію поведінки у конфлікті, виходить з оцінки своїх інтересів у конфлікті як високих, а інтересів суперника – як непринципових. Міжособистісні стосунки цю людину цікавлять мало або вона не усвідомлює їх важливість, а також небезпеку своєї деструктивної поведінки для цих стосунків. При використанні стратегії ескалації часто використовується влада, сила закону, зв'язки, авторитет. Ескалація – деструктивна модель, і її часто обирають люди, в яких схильність до конфліктності є індивідуальною психологічною властивістю.

Головним недоліком ескалації є погіршення (вплоть до розриву) міжособистісних стосунків, можливе знищення самого предмету конфлікту.

Ескалація є адекватною стратегією у випадку загрози існуванню (людини, справи, організації, країни, людства), або ж захисту інтересів

справи від некерованої конфліктної особистості. Однак слід розуміти, що оцінка цих обставин теж є досить суб'єктивною.

Наступною стратегією є *уникнення* (уход) (див. Рис.1.2).. Стратегія уникнення визначається намаганням піти від конфлікту, що часто дійсно виглядає як реальний, фізичний вихід із приміщення, де назріває конфлікт. Ця стратегія характеризується таким низьким рівнем спрямованості на власні потреби та інтереси, що часто той, хто уникає, навіть не заявляє про свою потребу у предметі конфлікту. Однак при цьому людина, яка використовує стратегію уникнення, не надає можливості супернику «насолодитися» перемогою, тому інтереси суперника теж не повністю задовольняються. Крім того, уникаючи конфлікту, він повністю втрачає можливість будь-якого впливу на ситуацію. Уникнення доцільно тоді, коли предмет конфлікту не має для того, хто уникає, суттєвого значення, а міжособистісні стосунки є цінними.

## Страница 83



### Избегание или Уклонение или Уход

Рис. 1.2

Розглянемо наступну стратегію, яка має назву *пристосування* (*поступка, підпорядкування*). Людина, яка використовує стратегію пристосування, теж хоче піти від конфлікту, і при цьому практично жертвує власними інтересами на користь інтересів суперника. Ступінь задоволення потреб та інтересів суперника тут висока, а своїх – низька. Пристосування часто виникає у відповідь на потенційну загрозу ескалації. Доцільним пристосування є у випадку зверхцінності і значущості міжособистісних стосунків (сімейних, професійних тощо), або як тимчасова поступка, чинник тимчасового «перемир'я» у конфлікті на шляху до його конструктивного вирішення.

*Компроміс* часто називають стратегією взаємної поступки, ця стратегія не псує стосунків, однак основною умовою при цьому є однакова недостатність повноти задоволення потреби у предметі конфлікту (усі *однаково* незадоволені:).

Якщо перші три стратегії були варіантами стратегії «виграти/програти», а компроміс є стратегією взаємного (хоча й часткового) програшу, то *співробітництво* – стратегія «виграти/виграти». Стратегія співробітництва характеризується високим рівнем спрямованості як на власні

потреби, інтереси, цінності, так і на потреби та інтереси партнера. Крім того, співробітництво свідчить про взаємне визнання цінності міжособистісних стосунків (див. Рис. 1.3).

## Страница 123

Используй стратегию сотрудничества =  
стратегию «Выиграть/выиграть»

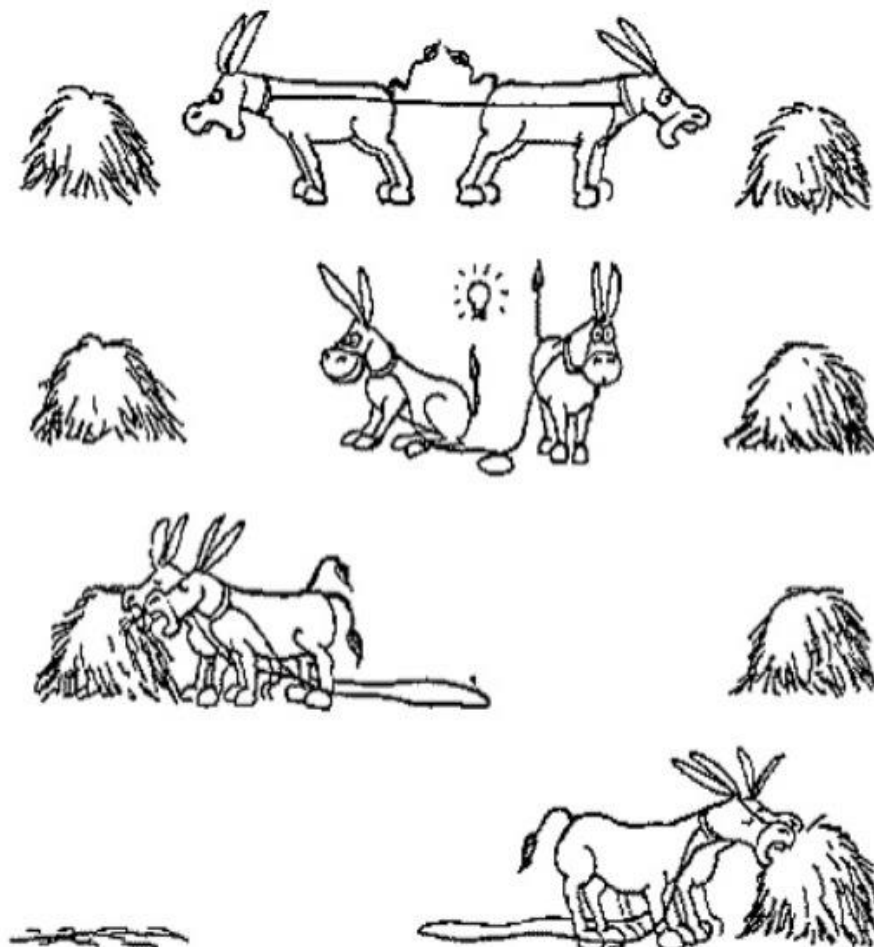


Рис. 1.3

Ця стратегія відображує намагання сторін конфлікту спільними зусиллями вирішити проблему, що виникла. Провідний механізм співробітництва – виявлення дійсних потреб, інтересів і цінностей сторін конфлікту за їх заявленою позицією шляхом перемовин або просто спілкування. Справа у тому, що всі інші стратегії неявно передбачають, що предмет конфлікту потрібний опоненту для задоволення тієї ж потреби, що і мені, інакше кажучи, є проєктивними. А при співробітництві з'ясовують, навіщо кожному з опонентів потрібний предмет конфлікту. Вважається, що співробітництво можливо тоді, коли складний предмет конфлікту припускає

маневр і баланс інтересів. Звичайно, це буває зовсім не завжди, навпаки, досить рідко. Однак завжди є можливим і необхідним здійснення процесу співробітництва.

Психологічними умовами здійснення процесу співробітництва є:

- з'ясування потреб та інтересів за позиціями сторін;
- перемовини, спілкування;
- намагання зберегти хороші міжособистісні взаємини;
- повага до інтересів та потреб партнера;
- адекватний вираз емоцій;
- емпатія до партнера.

Аналізовані стратегії можна класифікувати ще за двома ознаками:

1) реалізують стратегії індивідуальні дії у конфлікті чи спільні (уникнення, ескалація – індивідуальні дії), пристосування і співробітництво – спільні)

2) реалізують стратегії дії пасивні чи активні (ескалація, співробітництво – дії активні, уникнення, пристосування – пасивні).

У компромісі є елементи всіх стратегій, і, відповідно, всіх видів дій.

Зміст стратегій постійно ілюструється на схемі Томаса-Кілмена (див. Рис.1.4.).

## Страница 121

Наша цель – выйти в «ТОЧКУ СЧАСТЬЯ!»,

в которой обе стороны конфликта выигрывают!



Рис. 1.4

Наступною психологічною умовою є операціоналізація знань про конфлікт, їх перетворення на засоби розв'язування задачі про конфлікт. Таке перетворення, на нашу думку, не є стихійним, воно потребує розробки спеціальних інтерактивних засобів з урахуванням специфіки віртуального

простору. Засобом такої операціоналізації в нашому курсі є приклади і завдання по вирішенню різних конфліктів за допомогою різних стратегій.

Так, в епізоді 9, який так і зветься «Тренуйся ...на кішках» (див. Рис.1.5.), ми пропонуємо потренувати навичку розпізнавання стратегії поведінки героїв у конфліктних ситуаціях, використовуючи при цьому 31 е інтеракти з фільмів «Кур'єр», «При що розмовляють чоловіки», «Приборкання норавливого», «Убити дракона», а також відомих мультфільмов. Тут на повну силу використовуються мультимедійні можливості віртуального простору, адже респондент може продивитися уривок кілька разів, кожного разу дослухаючись до тексту певного персонажу, проаналізувати ситуацію та запропоновану стратегію, дати відповідь і одержати зворотній зв'язок в інтерактивному форматі.

### Епізод 9. Тренуйся..... на кошках. ☺

Просмотр

Редактировать

Отчеты

Оценить эссе

### Страница 136

А теперь самое время потренироваться, чтобы выработать новый навык.



Рис. 1.5

*Принципове значення має оригінальна форма, або, точніше, формат подання курсу, який теж підтримує інтерес і мотивацію протягом усіх занять. Не викликає сумнівів необхідність його принципової відмінності від стандартних 31 е інтерактивних форматів, перенесених з інших, недистанційних форм навчання, таких, наприклад, як текст, або записані на відео лекція або урок.*

У курсі про конфлікти нами реалізований нестандартний інтерактивний формат, спеціально спрямований на підтримування мотивації дистанційного респондента. Ідея полягає в тому, щоб представити курс у вигляді *п'єси*, в якій головний герой – *Конфлікт*. З прологом, зав'язкою, кульмінацією, розв'язкою та епілогом (EgriL, 2004; FieldS., 2005; McKeeR.,

2010; Станиславский К.С., 2015). Ми проводимо «курсантів» крізь історію виникнення науки про конфлікт – конфліктології, говоримо про дослідників конфліктів, з'ясовуємо основні поняття і психологічні аспекти, стратегії поведінки у конфліктах, обговорюємо проблему керування емоціями, проводимо деякі вимірювання за допомогою тестів, відстежуємо зміни. І у кожній з частин ми звертаємось до курсантів у легкій, доступній для сприйняття формі образів: картинок, малюнків, відео-фрагментів, сюжетів та історій зі знайомими всім з дитинства героями книжок та фільмів. Нагадаємо, що основною метою курсу ми ставимо формування у тих, хто сміливо пройде через всі його епізоди, не просто спокійного ставлення до конфліктів, а жвавого і цілком усвідомленого інтересу до конфліктів у своєму житті, їх конструктивного вирішення з ефектом розвитку суб'єктності.

В начало → Мои курсы → Miscellaneous → Активность субъекта в разрешении конфликтов

### Фабула (О чем это все)



*О, ищущий знаний, приветствуем тебя!*

*Тебе предлагается пройти курс, созданный в традициях драматургии.*

*Мы развернем перед тобой интригующую историю одного, известного тебе героя, имя которому - КОНФЛИКТ со всеми его тайнами, недостатками, скрытыми достоинствами и целями.*

*Надеемся, что после всех перипетий, которые ждут нашего героя, пережив катарсис, ты взглянешь на него новым понимающим взглядом.*

*Итак...начнем.....*

**Рис.1.6.**

Приклад фрагменту тексту (див. Рис.1.6.):

*Фабула (Про що це все)*

*О, той, хто шукає знань, вітаємо тебе! Тобі пропонується пройти курс, створений в традиціях драматургії. Ми розгорнемо перед тобою*



*інтригуючу історію одного відомого тобі героя, ім'я якому – КОНФЛІКТ, з усіма його таємницями, недоліками, прихованими перевагами та цілями. Сподіваємося, що після багатьох несподіваних пригод, які чекають на нашого героя, переживши катарсис, ти поглянеш на нього з нової точки зору, з більшим розумінням. Тож почнемо...*

При створенні дистанційного курсу використано результати експериментально-дослідницької роботи з оволодіння стратегіями вирішення конфліктів з групою вчителів у середній школі у живому форматі, яку проводила старший лаборант лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Т.О.Суворова (Депутат та інші, 2017).

Запуск дистанційного курсу «Конфлікт? Ласкаво просимо! (Суб'єктність у вирішенні конфліктів)» у вільному доступі (як і всі інші курси лабораторії – див. <http://moodle.newlearning.org.ua/>) проведений восени 2017 року.



**Рис. 1.7.**

Нарешті, важливою психологічною умовою розвитку суб'єктності в нашому курсі є ефективна взаємодія між респондентами, можливість обговорення ними навчально-розвивальних ситуацій, труднощів тощо. Для цього ми створили «секретну» (закриту) групу у Фейсбуці (див. Рис1.7.), в якій команда однодумців у затишному просторі може обговорювати, як залишитися «живим і неушкодженим» у будь-якому конфлікті☺. Посилання на групу в Фейсбуці: [https://www.facebook.com/groups/168850677185694/?source=create\\_flow](https://www.facebook.com/groups/168850677185694/?source=create_flow)

Експериментальне дослідження показало, що найбільшій ефективності розвиток суб'єктної активності у процесі вирішення конфліктів набуває при застосуванні комбінованого (blended) очно-дистанційного підходу до організації навчання, якому присвячено підрозділ 1.4.

#### **1.4. Розвиток суб'єктної активності дорослих у комбінованому очно-дистанційному навчанні**

Динамічні перетворення українського суспільства в умовах техногенної цивілізації висувають нові вимоги до розуміння людського потенціалу як

основи відтворення соціокультурного капіталу нації. У зв'язку з цим величезне значення набувають дослідження проблеми неперервної освіти (*life span education*) сучасної людини, зокрема розробка мережецентричного освітнього середовища, знаннево-орієнтованих технологій в освіті, технологій трансферу знань в освітньому процесі, методичних та технологічних основ наукової освіти для різних вікових груп, розробка *психологічних* практик і *технологій* розвитку та саморозвитку особистості впродовж життя (*life span development*).

У цьому контексті, дистанційне, електронне (e-learning), мобільне (m-learning) навчання розглядається не тільки як інноваційна форма процесу неперервної освіти, а й як необхідна умова здійснення сучасного освітнього процесу в цілому. Стрімкий розвиток індустрії зі створення програмних комплексів e-learning, зокрема систем Learning Management Systems, що поєднують у собі можливості комунікацій, адміністрування, оцінки набутих знань, розробки навчальних курсів різної спрямованості, зумовили експлікацію нових тенденцій трансформації сучасної дистанційної освіти, зокрема широке розповсюдження та використання на сьогоднішній день набувають системи змішаного (комбінованого) навчання (blended learning). Тут можна говорити про новітні підходи, оскільки широкого використання термін «комбіноване навчання» («змішане навчання», «гібридне навчання») набув після виходу «Довідника змішаного навчання» (2006 р.) К.Дж. Бонка та Ч.Р. Грэма (Bonk, Graham, 2006).

Оскільки сьогодні простежується принципове зростання уваги вчених до розвивальних можливостей віртуальних просторів (І.В. Кузнєцова, Ю.І. Машбиць, С.Ф. Сергєєв, М.Л. Смульсон), існує величезна затребуваність досліджень проблем комбінованого навчання. Згідно поглядів Р. Шанка, комбіноване навчання передбачає паралельне застосування «електронних» (дистанційних) та аудиторних методів, об'єднання таких традиційних формальних засобів навчання як роботу в аудиторії, викладання теоретичного матеріалу з неформальними: обговоренням окремих розділів навчального матеріалу за допомогою Інтернет-конференцій та електронної пошти (Schank, 1997). Схожі думки висловлюють також С. Моебз та С. Вейбелзах, які артикулюють цей тип навчання як поєднання традиційного та дистанційного спілкування в процесі інтегрованої навчальної діяльності (Moebs, Weibelzahl, 2006). «Blended learning» як перспективний підхід, що інтегрує традиційне та комп'ютерно опосередковане навчання в сучасному педагогічному середовищі, визначає С. Грехем (Graham, 2005).

Змішане навчання як предмет опрацювань українських дослідників розглядається як «цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання при наявності самоконтролю студента за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання» (Кухаренко, 2014).

П. МакГі та А. Райс виокремлюють три концептуалізації поняття гібридного навчання, які на сьогоднішній день поширені в науковому дискурсі:

- у вузькому сенсі це освітні програми, за якими студенти навчаються в кампусі та беруть участь у асинхронних он-лайн видах навчальної діяльності;
- у більш широкому значенні, це певні рамки он-лайн-курсу, що передбачають синхронні зустрічі та використання мережевих технологій з асинхронними видами навчальних занять і можливими очними зустрічами;
- різні моделі он-лайн поєднання студентів, які фізично не зустрічаються (McGee, Reis, 2012).

За результатами теоретичного аналізу проблеми продуктивного застосування методів комбінованого очно-дистанційного навчання в сучасному освітньому просторі, виділимо його головні завдання:

- поширення навчальних можливостей здобувачів освіти шляхом урахування їхніх індивідуальних освітніх потреб та можливостей, доступності та гнучкості структури та змісту навчального матеріалу, його ритму та темпу;
- трансформація педагогічного стилю викладача, перехід від трансляції знань до інтерактивної діалогічної взаємодії;
- персоналізація навчального процесу, в результаті чого здобувач освіти має самостійно визначати власні навчальні цілі та способи їх досягнення;
- стимулювання становлення суб'єктної позиції здобувачів освіти (підвищення рівня їхньої мотивації, відповідальності, самостійності, соціальної активності, рефлексії, здатності та прагнення до саморозвитку).

Отже, до очевидних переваг очно-дистанційного навчання по відношенню до його традиційних форм є посилення взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу, поширення можливостей доступу до навчальних матеріалів, підвищення якості навчального контенту, економія ресурсів.

У свою чергу, принциповою перевагою змішаного навчання над «чистим» дистанційним є продуктивна реалізація механізму зворотного зв'язку в освітньому процесі, порушення якого складає найпоширеніший недолік комп'ютерних навчальних систем (Дистанційне навчання ..., 2012).

Проте застосування комбінованих форм навчання також містить ряд принципів обмежень, пов'язаних з великою часткою в них дистанційної складової, серед яких залежність від технічних засобів, неминуча необхідність високого рівня володіння комп'ютерною грамотністю, а також сформованої мотивації до самостійного навчання, володіння відповідними технологіями.

На сьогоднішній день в освітній практиці поширені такі моделі комбінованого навчання:

- ротаційна модель, прикладами якої є перевернуті класи, станції, лабораторії тощо;

- модель «Flex», яка передбачає наявність відкритого освітнього простору, індивідуальну роботу, менторську позицію викладача;
- модель «Alacarte», що передбачає проведення деяких навчальних занять повністю онлайн;
- насичена віртуальна модель, при якій усі навчальні курси мають варіанти як онлайн, так і офлайн (Кухаренко, 2002).

Узагальнюючи вищевикладене, зауважимо, що різні форми змішаного навчання і раніше використовувалися в освітньому процесі, проте його складові обмежувалися лекціями, семінарами, практичними і лабораторними заняттями, самостійною роботою здобувачів освіти. На сьогоднішній день, застосування сучасних інновацій у навчанні вже неможливо розглядати окремо від технологій проектування віртуальних освітніх середовищ (інформаційно-освітніх, інтерактивних навчальних), створених за допомогою програмного забезпечення та комп'ютерних мереж. У цьому контексті, стрімке «розростання» комбінованих очно-дистанційних освітніх просторів яскраво ілюструє прозорість (відсутність) меж між реальним та віртуальним просторами в мінливому постіндустріальному світі: в «епоху розкриття всіх границь» межева (розділова) лінія між віртуальним світом та фізичною дійсністю поступово стирається, обидва світи стають для людини однаково реальними.

Отже, комбіноване очно-дистанційне навчання становить динамічну конфігурацію очного (face-to-face), самостійного (self-study) та онлайн (online collaborative) навчання, а його інтегративний потенціал, у свою чергу, визначається продуктивним поєднанням досвіду класичного навчання з сучасними технологічними інноваціями в освіті. Очно-дистанційне освітнє середовище формується у взаємодії множинних суб'єктів, відносини між яким визначаються принципово новою функціональною специфікою. А проблема розвитку особистості розглядається на принципах континуальності, антиципації та суб'єктності (Сергиенко, 2012).

Континуальність розвитку розуміється тут як взаємозв'язок усіх етапів розвитку особистості; принцип антиципації полягає в спадкоємності її стадій розвитку; принцип суб'єктності постає як принцип авторства власного розвитку, його унікальності та варіативності (там само). Суб'єктність як характеристика особистості безпосередньо виражає її ставлення до себе як до автора, творця, діяча власної історії, що пов'язано з визнанням її активності, усвідомленості, здатності до цілепокладання, свободи вибору та відповідальності за його наслідки.

Важливу умову розвитку суб'єктності в освітньому середовищі становить діалогічність педагогічного спілкування, що уможливорює реалізацію суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі навчання. Реалізація суб'єктної стратегії педагогічного діалогу спирається на пробудження творчої активності учасників спілкування (взаємодії), що супроводжується посиленням мотивації до навчання та розвитку особистості в цілому.

Проте в сучасному суспільстві спостерігається загальна тенденція втрати освітнім дискурсом своєї комунікативно-сміслової («живої» діалогічної) основи, внаслідок чого відбувається нівелювання особистісних властивостей суб'єкта навчального процесу, замість яких пропонується «готовий» образ «Іншого».

У зв'язку з цим перед педагогами і психологами постає завдання проектування таких освітніх середовищ, які могли б створити основу для подолання цих негативних проявів суспільного життя, сприяли б опануванню здобувачами освіти психологічної культури «живого діалогу» в сучасному дискурсивному просторі, характерними рисами якого є гіпертекстуальність, варіативність, невизначеність, нелінійність часу тощо.

Отже, проблема психологічного забезпечення програм розвитку суб'єктності здобувачів освіти, їхніх соціально-психологічних компетентностей (рефлексивної, комунікативної компетентностей, проектних здатностей тощо) на сьогоднішній день набуває особливої актуальності. У контексті розв'язання проблем сучасного комбінованого навчання дорослих, неминуче виникає потреба переосмислення місця і ролі суб'єктів навчального процесу у віртуальному сегменті освітнього простору, зокрема ролі інституту тьюторства в умовах очно-дистанційної освіти.

Перспективи розвитку освіти, і в першу чергу, комбінованої освіти, ми пов'язуємо саме з інститутом тьюторства, який здатний актуалізувати та акумулювати процеси, спрямовані на розширення смислового діапазону «Іншого» в освітньому середовищі. Саме ідея тьюторства може бути втілена та ефективно використана при створенні сучасних практик і технологій змішаного навчання, основна ідея яких полягає в конструюванні в комунікативному освітньому просторі особистісних «можливих світів».

Так, при комбінованому навчанні основним завданням тьютора є управління самостійною роботою здобувачів освіти: учнів, студентів, слухачів освітніх програм, учасників тренінгів, курсантів, аспірантів тощо. Тьютор має моделювати та конструювати умови для створення і реалізації індивідуальної освітньої траєкторії Учня. Він сам має вміти вчитися та передавати не стільки свої знання, скільки власний досвід самоосвіти тим, хто також перебуває в процесі самоосвіти (Рибалкіна, 1996).

Найбільш поширеним є розуміння тьюторства як модульно-тьюторської технології індивідуалізації освіти, що, у свою чергу, передбачає, систему засобів і створення реальних умов для «входження» кожного здобувача освіти з його особистими прагненнями та ресурсами в процес навчання, як управління власною освітньою траєкторією.

Ми підтримуємо тлумачення індивідуальної освітньої траєкторії як цілеспрямованої освітньої програми, що забезпечує індивіду позицію суб'єкту вибору, розробки та реалізації освітнього стандарту при здійсненні тьютором психологічної та педагогічної підтримки, самовизначення і самореалізації (Каньковський, 2014). Відповідно, А.В. Хуторський

інтерпретує індивідуальну освітню траєкторію як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу людини в освіті (Хуторской, 2005).

У контексті комбінованого навчання дорослих індивідуальну освітню траєкторію доцільно розглядати як усвідомлено та відповідально обраний ними шлях досягнення мети, визначеної навчальним курсом, рівня певних компетентностей, що формуються при постійному психолого-педагогічному супроводі, у процесі якого відбувається їхня творча самореалізація, виявлення та розвиток актуальних і потенційних ресурсів, створення індивідуального освітнього маршруту.

Саме в контексті такого розуміння вищезазначеного поняття багатьма дослідниками тьюторство визначається як технологія індивідуального супроводу особистості в процесі опанування певної діяльності, вибудовування індивідуального освітнього маршруту.

У процесі взаємодії з тьютором («тьюторською позицією») людина «виходить з власного самовизначення», тоді як взаємодіючи з усіма іншими «педагогічними позиціями» в процесі навчання, відправним пунктом постає навчальна програма. Самовизначення особистості відбувається на перетині соціокультурного та індивідуального просторів, а тьютор, у контексті індивідуально-орієнтованої педагогіки, має з'єднувати ці простори (Конев, 1996). С.В. Федотова, досліджуючи місце тьютора в системі комбінованого навчання вищої освіти, виокремлює такі його психолого-педагогічні ролі: консультант, викладач, фасилітатор, координатор навчального процесу. Автор розкриває зміст діяльності тьютора в освітній технології продуктивного навчання, що спрямована на методичну й організаційну допомогу студентам у межах проектної або дослідницької діяльності на всіх її етапах (Федотова, 2005).

До головних принципів тьюторського супроводу можна віднести: відкритість, варіативність, гнучкість, мобільність, відповідальність, самомотивованість, людинорозмірність, спрямованість на особистісний розвиток.

Тьюторський супровід є принципово неможливим без ставлення тьютора до свого студента як до рівноправного партнера. Здатність вибудовувати суб'єкт-суб'єктні відносини значною мірою залежить від професійних та особистісних якостей тьютора, серед яких важливе місце посідають:

- прагнення до співробітництва та співтворчості;
- здатність аналізувати, порівнювати та конструювати професійні дії відповідно до новітніх освітніх цілей, планувати професійну діяльність, науково обґрунтовано обирати методи і форми організації навчального процесу відповідно до сучасних вимог суспільства;
- вимогливість у поєднанні з повагою до підопічного;
- об'єктивність в оцінюванні;

– усвідомлення необхідності вибудовувати середовище розвитку, володіння психолого-педагогічними методами дослідження та діагностики розвитку особистості та колективу;

– володіння педагогічною майстерністю та освітніми технологіями;

– готовність будувати спілкування з підопічним на основі урізноманітнення спільної діяльності й урахування його актуальних ресурсів;

– прагнення до самоосвіти та саморозвитку (Семеновська, 2014).

Отже, тьюторство спрямоване на розвиток особистості, її самостійність, відповідальність у прийнятті рішень, формування позитивного ставлення до себе та оточуючих, культури мислення в цілому. У системі комбінованої очно-дистанційної освіти під тьюторіалом розуміють системні заняття, що проводяться тьютором на основі активних методів навчання, спрямовані як на засвоєння слухачами дистанційного курсу певного матеріалу, так і на контроль їхніх знань, умінь і навичок, що зумовлює обов'язкове володіння тьютором сучасними педагогічними та комп'ютерними технологіями.

Згідно поглядів Б.Д. Ельконіна, тьюторство є однією з форм посередництва, медіації та має особистісну і соціальну складові. На його думку, посередництво становить ядро, одиницю, «зернятку» будь-якої освітньої форми, будь-якої форми, в якій людина будує свій власний образ і, відповідно, образ усього того, що її оточує (Ельконин, 1989).

З нашої точки зору, саме прогресивне посередництво, що полягає в трансформації домінантних протилежностей у більш вузькі й, відповідно, менш різкі опозиції, є процесом формування раніше невідомих альтернатив, розширення їхнього спектра; процесом нарощування рефлексії суб'єкта через формування послідовної системи більш близьких і конкретних полюсів, поки, нарешті, не буде знайдено медіатор, семантичні ресурси якого дозволять поєднати протилежності, що, у свою чергу, і відповідає меті навчання – «зняти» вихідну суперечність між актуальним та бажаним результатами пізнання.

Посередницькі дії і посередництво Б.Д. Ельконін розглядає в двох контекстах і двох аспектах: екзистенціальному (посередницька дія як тип людського існування) і соціальному (місце посередницької дії і посередництва в соціальній тканині, що народжується) (там само).

У сучасному освітньому дискурсі можна виокремити два протилежні процеси, перший з яких спрямовано на розширення смислового діапазону «Іншого», другий – на нівелювання особистісних властивостей суб'єкта, замість яких пропонується «готовий» образ «Іншого». Саме в першому випадку, коли особистість здійснює творчий пошук і сутнісний вибір свого власного шляху в навчанні, свого унікального проекту серед безлічі варіантів проектів «Інших», надзвичайно актуальною постає проблема тьюторства та тьюторських технологій, основна задача яких полягає в конструюванні в комунікативному освітньому просторі особистісних «можливих світів». При цьому ефективність та результативність тьюторських технологій навчання

визначається мірою відповідності навчального матеріалу внутрішньо сформованим і усвідомленим інтелектуальним потребам, смисло-ціннісним орієнтаціям та мотивам особистості.

При комбінованій очно-дистанційній (модульно-тьюторській) формі навчання створюються умови для активної пізнавальної діяльності, де немає місця пасивному читанню тексту або слуханню голосу викладача. Навчання перетворюється на процес активного керівництва власною пізнавальною діяльністю як з боку тих, хто навчається, так і з боку самого тьютора.

Оскільки акцент робиться на самостійну, індивідуальну роботу в межах певного навчального модуля, то ефективність модульно-тьюторського навчання практично не залежить від того, яка кількість осіб буде брати участь у заняттях. А обов'язковою умовою ефективності такої системи стає зацікавленість у навчанні, бажання вчитися, взаєморозуміння обох сторін у цьому процесі. Отже, важливою рисою модульно-тьюторського навчання є суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії осіб, що беруть участь у педагогічному процесі. При цьому методи і форми проведення занять з тьютором можуть бути принципово різноманітними.

Узагальнюючи вищезазначене, зауважимо, що тьюторську практику підтримки дистанційної освіти можна розглядати в двох аспектах:

– тьюторська практика як супровід індивідуальної освітньої програми – реалізація супроводу всього процесу проектування і побудови особистістю власної освітньої програми, розпочинаючи від роботи з первинним пізнавальним інтересом, поглибленням цього інтересу (завдяки освітнім дослідженням чи проектам), роботи по створенню освітнього проекту і до тьюторського консультування в процесі реалізації навчальної програми, використовуючи навички роботи в Інтернет-середовищі;

– тьюторська практика відкритої освіти як розробка і використання соціально-психологічних технологій, що дозволяють через систему відкритої освіти створювати громадянські інститути.

Підводячи підсумок, слід ще раз підкреслити, що діяльність тьютора змістовно визначається як діяльність партнера, наставника, консультанта, який супроводжує навчальний процес індивіда, який, у свою чергу, постає суб'єктом власного життєздійснення, здатним самостійно вибудовувати свій індивідуальний освітній маршрут упродовж життя. Тьюторська позиція, як особлива професійна позиція, характеризує ціннісно-сміслову ставлення тьютора до власної професії та навчання в цілому, реалізується в умінні створювати розвивальне середовище, втілюється в різних сферах життєдіяльності особистості, виступає показником якості її психологічного та педагогічного професіоналізму.

Розвиток суб'єктності дорослих у комбінованому навчанні відбувається в діалозі (взаємодії) з тьютором, задача якого – спонукати індивіда до саморозвитку, який, згідно поглядів М.Л. Смульсон, визначається як зміна «ментальної моделі світу, або системи ментальних моделей



(менталітету); а також як набуття нового смислу; як реінтерпретація особистого досвіду» (Смульсон, 2013).

Тьютор як «присутній Інший володіє для особистості усвідомлюваною й невідомою суб'єктністю, тобто здатністю бути стимулом, ініціатором, зразком, цінителем, продовжувачем її активності» (Старовойтенко, 2013). Отже, у контексті очно-дистанційного навчання дорослих тьютор виступає співавтором розвитку особистості, носієм її «відображеної суб'єктності» (В.А. Петровський).

Інститут тьюторства як одна із систем сучасної комбінованої очно-дистанційної освіти дорослих формує і транслює певні моделі суб'єкт-суб'єктних відносин, усередині яких «Своє» та «Інше» стикаються і взаємодіють, зберігаючи при цьому власну «інакшість» і своєрідність, стимулює творчий пошук сутнісного вибору власного шляху, проектування свого життєвого простору, унікального буття серед нескінченної кількості варіантів буттєвих проектів «Інших», задає певні фрейми, усередині яких уможлиблюється втілення безлічі варіацій смислового «розгортання» життєвих та особистісних проектів.

## Розділ 2. ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ ДОРΟΣЛИХ

### 2.1. Аналіз та визначення сутності активності суб'єкта. Активність як властивість суб'єкта

Активність як філософська категорія не є субстанцією, проте вважається властивістю матерії та найбільш пов'язана зі способом буття матерії – рухом та його відомими формами. У найбільш загальноживаному вигляді активність (англ. *activity*) розуміють як таку взаємодію або ставлення організму до оточуючого середовища, під час яких організм постає суб'єктом, який цілеспрямовано впливає на об'єкт з метою реалізації власних потреб. Власне суб'єктність може зникати і відроджуватися у різних видах життєдіяльності, у бутті, що змінюється. У цих процесах, які взаємодоповнюють одне одного, суб'єктність відповідає множинності тексту буття, вчинку, наративу, дискурсивної практики, множинності інтерпретацій тощо (Смульсон, 2016). Або, якщо застосовувати термінологію діяльнісного підходу, суб'єктність знаходить свій прояв у всьому спектрі цілепокладання, здібностей, знань, засобів, методик, технологій, матеріалів та результатів діяльності. У соціогуманітарних науках зазвичай поняття «суб'єктна активність» розглядається дослідниками як певна цілісна характеристика активності людини, що виявляється в її діяльності та поведінці, що розвивається самим суб'єктом, ним самим організовується та контролюється (Назар, 2012).

Активність, насамперед, є невід'ємною, атрибутивною властивістю суб'єкта, яка полягає безпосередньо в підґрунті власне суб'єктності. Суб'єктність може бути реалізованою саме через активність як здатність діяти не у відповідь на стимули та впливи навколишнього середовища, зовнішніх умов існування, а саме виходячи в внутрішніх щодо суб'єкта причин. У протилежність щодо активності суб'єкта, об'єкту притаманна ре-активність як здатність реагувати на зовнішні впливи та змінювати параметри стану або руху у такому ступені, який цим зовнішнім впливом обумовлений. Відповідно, аніякої позасуб'єктної активності не існує і не може існувати.

Зазначимо, що хоча активність є лише властивістю суб'єкта, у багатьох дослідженнях та психологічній практиці поняття суб'єктності та активності досить часто використовуються як синонімічні. Також для позначення суб'єкту активності деякі дослідники використовують поняття *агент* – той, хто діє, на протигагу *ре-агенту*, тобто тому, що реагує на дію. Ще одним з можливих термінів поняттєвого простору є *актор*, тобто той, хто здійснює акт.

Множинність та загальновідома недостатня визначеність та неузгодженість термінології щодо багатьох психічних явищ притаманна психології і є наслідком багатьох причин. Головною з них, напевне, є те, що

на сьогодні у професійній спільноті навіть немає спільної думки щодо того, чи існує психологія як єдина наука із власним предметом, чи це скоріше великий комплекс специфічних наук (Щедровицький, 1995; Saugstad, 2003). Відповідно, наукові напрямки та окремі школи мають різні уявлення як про предмет психології, так і про її методи, теоретичні моделі та звісно ж використовують для опису феноменів різні терміни та поняття, які, до того ж, часто запозичені з різних галузей людського знання – філософії, фізики, фізіології, лінгвістики. Це є певною проблемою для теоретичної психології взагалі та задля усталення загальнонаукового термінологічного апарату зокрема, але виходить за межі проблеми нашого дослідження.

### **Свобода вибору як підґрунтя активності**

На відміну від реактивності, активність може бути реалізованою лише за умови існування у суб'єкта певного спектру варіантів поведінки та можливості здійснення вибору поміж наявними варіантами. Визнання наявності активності в свій час спричинило в дослідженнях поведінки перехід від формули S-R до формули S-O-R і надалі до ще більш складних, в яких завжди відповідь на стимул не може бути редукованою виключно до параметрів стимулу. Зрозуміло, що, за відсутності варіативності, будь-яка поведінка знову редукується до формули S-R, тобто безальтернативної реакції на діючі чинники середовища. Так, модель Лапласа та закони Ньютона встановлюють закономірність руху матеріальних тіл в певному полі діючих на них сил та не передбачають можливості відхилення від цих закономірностей.

Втім, вибір – це певний вольовий акт надання переваг тому чи іншому варіанту поведінки, який обирається суб'єктом виходячи саме з внутрішніх умов. У самому простому варіанті вибір здійснюється між тим варіантом, який розцінюється як більш сприятливий, та тим, що розцінюється ним як менш сприятливий. У такому виборі, звісно, значну роль будуть грати процеси сприйняття та оцінки. Більш складним будуть вибори між двома сприятливими – з необхідною відмовою від одного з них, або двома несприятливими варіантами, тому такі вибори змушено будуть саме вольовими актами.

Таким чином, в підґрунті активності суб'єкта полягає певна свобода як можливість здійснення вибору між різними варіантами дій або, що теж саме, між дією та бездіяльністю. За умови відсутності можливості здійснення вибору ані свобода, ані активність суб'єкта неможливі, відповідно неможлива реалізація суб'єктності як такої.

Достатня кількість досить відомих визначень поняття свободи будуються навколо сприйняття її як пізної, свідомої або усвідомленої необхідності. У своїй монографії з цього питання «Психологія особистісної свободи» В.А. Чорнобровкіна вказує, що ця традиція в європейському світогляді триває від Б. Спінози, І. Канта, І.Г. Фіхте, Ф. Шелінга, Г.В.Ф. Гегеля, і, звичайно, Ф. Енгельса (Чорнобровкіна, 2012). Втім, застосування конструкту «усвідомлена необхідність» є недостатнім, тому що

з нього не зрозумілим лишається питання – необхідність чого саме? Ми вважаємо, що свобода – це, найголовніше, усвідомлена необхідність вибору. Усвідомлена саме тому, що неможливо вибрати з неусвідомлених варіантів, а вибір – то власне і є реалізація свободи, за відсутності якого вона неможлива.

У класичному розумінні, вибір можливо зробити тільки з переліку пізнаних, тобто, вже існуючих варіантів такого вибору. Але, на думку Г.О Балла, свободу може бути реалізовано і у інший, конструктивний спосіб, шляхом виходу за межі наявних альтернатив (Балл, 2006). Такий підхід в цілому притаманний проектній або програмній парадигмам, які вимагають усвідомлення обмеженості варіантів вибору та/або їхньої якісної незадовільності, з подальшою вимогою на розробку нових, задовільних варіантів.

Свобода, вочевидь, ніколи не є абсолютною, але, зазвичай, має ті або інші обмеження, що накладаються зовнішніми умовами та внутрішніми обмеженнями: у виборі об'єкту, у цілепокладанні, у засобах, ресурсах, ситуації, її сприйнятті, способах оцінки та ступені усвідомленості. Тому, щодо характеристики свободи, цілком можливе було б використання технічного терміну «ступінь свободи». Однак саме можливість здійснення вибору, бодай за наявності обмеженої кількості варіантів, є її необхідною умовою. За відсутністю такої можливості мова не може йти про свободу, активність та суб'єктність. Зрозуміло, що у такому випадку можливо обговорювати лише реактивну поведінку об'єкта.

Втім, окремо зазначимо, що свобода вибору може бути реалізованою не тільки у просторі задуму та реалізації певних дій, але й у просторі ставлення до таких дій. Як то казав герой відомого фільму, «добре, я таки буду обідати, але без жодного задоволення». Відомо, що свого часу ще Л.С. Виготський припускав, що головною психологічною «молекулою», одиницею саме психологічного аналізу має бути переживання – на протилежність дії. Це протиставлення також добре відоме в практичній психології та психотерапії, наприклад, Ф. Перлзу нібито належить крилатий вислів «Не страждай, але спробуй!».

На жаль, поки що будь-які наукові спроби розробляти підходи до роботи с переживаннями так чи інакше за сутністю є феноменологічними. Отже, зазвичай маємо недостатньо коректне, надлишково метафоричне описання експериментів. Це робить їх важко верифікованими, дуже залежними від інтерпретацій та при спробах відтворення в нібито східних умовах вони дають досить різні результати (Saugstad, 2003). Втім, з іншого боку, остаточно відмовитись від таких спроб неможливо, бо здається, що таким чином можливо втратити саму сутність існування психології.

### **Відповідальність як необхідна складова свободи**

Важливим наслідком реалізації можливості вибору є необхідність прийняття суб'єктом особистої беззаперечної відповідальності за результати та наслідки цього вибору. Зрозуміло, що суб'єктність у дійсному своєму значенні виключає прийняття рішень щодо дій аніким іншим, як власне

суб'єктом. Тому результати цих дій – це цілком та безумовно є предметом його відповідальності.

Відповідальність може бути розглянуто в декількох вимірах. Якщо суб'єкт робить вибір варіанту А, він водночас відмовляється від варіантів В, С, D та ін. Згодом він може усвідомити, що зробив помилковий, вже з нової точки зору, вибір, чим наніс собі або значущим іншим шкоду, або не отримав належної користі. В цьому випадку суб'єкт повинен нести відповідальність, що може мати різні прояви – як у певному матеріальному вимірі, так і у вигляді почуття провини, депресії, тощо. В останньому випадку, звичайно, психологічні захисні механізми можуть сприяти перекладанню провини на обставини або інших учасників ситуації, тобто може відбутися фактична відмова від власної суб'єктності щодо минулої ситуації або від розуміння результатів та наслідків власного вибору. Під результатом ми розуміємо власне те, на що суб'єкт очікував, приймаючи рішення, щодо вибору. На відміну від цього, наслідки – це те, що супроводжує результат, тобто інші, побічні, часто незаплановані, а подекуди й неочікувані або взагалі непрогнозовані зміни ситуації. Висока очікувана вірогідність негативного результату або негативних наслідків може приводити як до відмови за відповідальність за результати вибору, так і просто до відмови до вибору як такого. В підґрунті такої відмови полягає почуття страху, що й було усвідомлено філософами екзистенціального напрямку як «страх свободи».

Відповідальність є наслідком вибору, і поза вибором дійсна відповідальність існувати не може. Хоча умови існування соціуму досить часто вимагають протилежного підходу, ми вважаємо, що відповідальність у дійсному значенні може наставати лише за умови існування свободи вибору.

Задля прийняття суб'єктом на себе відповідальності необхідно, щонайменше, щоб він усвідомлював наступне.

1. Необхідність прийняття рішення щодо вибору.
2. Головні результати зробленого вибору.
3. Додаткові наслідки зробленого вибору.
4. Причинно-наслідкові зв'язки між зробленим вибором, його головними результатами і наслідками.
5. Ніхто інший, але виключно власне він, особисто, несе всю відповідальність за змінення ситуації.

Важливою складністю, на нашу думку, тут є необхідність усвідомлення причинно-наслідкового зв'язку між початковим здійсненням активності та змінами в ситуації. Попередні наші дослідження продемонстрували, що у досліджених групах ступінь усвідомлення власних цілей та дій по їхньому досягненню вимірюються одиницями відсотків, а уявлення про причинно-наслідкові зв'язки зазвичай відсутні взагалі (Дітюк, 2013).

### **Ситуація як об'єкт активності**

Активність як реалізація суб'єктності за своєю сутністю має бути направленою на той чи інший об'єкт. Але що може виступати у якості такого об'єкту?

Питання об'єкту дії, та, відповідно, об'єкту активності, не є таким простим, як здається на перший погляд. Власне методологічний розгляд поняття «об'єкт» зроблено Г.П. Щедровицьким, який, розгортаючи обговорення цього питання в традиції Г.В.Ф. Гегеля, стверджував, що аніяких об'єктів у суто натуралістичному розумінні не існує, як не існує об'єктів у світі, натомість будь-який об'єкт є насамперед об'єктом людської діяльності (Щедровицький, 1995).

В якості ілюстрації наведемо, як цю тезу було сприйнято й навіть розвинуто у такому специфічному середовищі, як Генеральний Штаб Радянської Армії. Так, у монографії «Основи управління військами у бою» група вищих офіцерів Генерального Штабу обговорює поняття управління та його об'єкту (Іванов та ін., 1977). Спочатку автори припускають, що об'єктом управління штабу є свої війська. Управління здійснюється за допомогою Уставів, Наказів, Настанов та інших керівних документів та, за необхідності, усних розпоряджень. Ланка зворотного зв'язку існує як рапорти та доповіді з військ до керівного органу та певні засоби особистого та об'єктивного контролю. Втім, за таких уявлень незрозуміла різниця між мирним та воєнним станом, більш за те – під час війни завданням армії стає вплив на війська супротивника, тобто управління ними. Але ж вони не надають аніяких рапортів та доповідей до наших штабів, що немов би робить управління неможливим. Тому військові були змушені визнати, що концепція зворотного зв'язку не є релевантною складності проблеми; ніякого зворотного зв'язку у натуралістичному сенсі не існує, проте отримання інформації щодо стану та руху об'єкту або частини об'єкту управління є окремою, специфічною діяльністю. Таке розуміння цілком логічно призводить їх до усвідомлення, що об'єктом управління штабу є не власні війська і не війська супротивника, але весь процес їхнього маневрування та протидії, отже – власне вся ситуація двобою, а у граничному розумінні – вся ситуація війни (там само) .

Отже, об'єктом дії завжди є ситуація. Поняття ситуації, яке використовують представники етики, соціології, політології, юриспруденції, психології на низки інших, переважно соціогуманітарних дисциплін, теж є, напевне, більш інтуїтивно зрозумілим, ніж категорійно визначеним. У найбільш загальному вигляді ситуацію розуміють як певну сукупність або систему всіх зовнішніх обставин, до якої належить суб'єкт. Зовнішні обставини вважають незалежними (або умовно незалежними) від суб'єкта у просторовому, часовому та функціональному сенсі. Як певні синоніми до поняття ситуації використовують такі терміни як середовище, контекст, гештальт, умови, рамки, фрейми. Втім, зазвичай легше натрапити на певні визначення окремих класів ситуацій, на кшталт соціальної ситуації розвитку як сукупності всіх суспільних відносин, або екстремальної ситуації, або проблемної ситуації тощо, аніж ситуації як такої. Все це неодноразово було зазначено різними дослідниками (Зарецька, 2009).

Немає особливого сенсу наголошувати, що врахувати всі виключно обставини теоретично неможливо та практично не потрібно, бо інакше матимемо справу з тією самою гегелівською «безглуздою нескінченністю». Зрозуміло, що навіть у найбільш загальному вигляді можуть бути врахованими не всі обставини, а тільки найбільш суттєві. Але тут виникає питання розрізнення важливих та неважливих, значущих та незначущих обставин. Так само зрозуміло, що такий розподіл може бути здійсненим не в абстрактному, а в цілком конкретному плані, а задля його здійснення треба мати певне підґрунтя. Тому потрібно дещо конкретизувати поняття ситуації, зробити спробу визначити її сутність та хоча б найбільш важливі складові.

З першого погляду, почати було б доцільно з визначення меж ситуації як такої. Ситуація є контекстом до активності суб'єкта, але ж водночас ситуація має власний контекст. М. Гартман взагалі вважав, що людина рухається у житті, здійснюючи переходи з однієї ситуації до іншої (Гартман, 2003). Якщо погодитися з цією думкою, цілком можна вважати, що ситуація – це є одиниця аналізу онтогенезу. Фактично, саме до такого висновку доходять Л.С. Виготський та Д.Б. Ельконін (Виготський, 1982; Ельконін, 1989). Ми би лише доповнили цю думку тим, що людина, зазвичай, задіяна водночас у багатьох ситуаціях, які розгортаються у різних просторах, за різними напрямками, з різною інтенсивністю та емоційною забарвленістю.

Кожна ситуація повинна відокремлюватися певною межею від іншої, а точніше, від інших ситуацій, бо інакше поняття ситуації взагалі не буди мати аніякого змісту. Однією зі спроб визначення таких меж є поняття про хронотоп. Хронотоп (від давньогрецького *χρόνος*, «час» та *τόπος*, «місце»), або закономірний зв'язок просторово-часових координат – термін, який був введений до наукового вживання О.О. Ухтомським (Ухтомський, 2002), а потім поширений М.М. Бахтіним на гуманітарну площину (Бахтін, 1975). Напевне, навіть більш відомим є уявлення К.С. Станіславського щодо ситуації як єдності простору, часу та дії. Останнє доповнює уяву про хронотоп певною діяльнісною характеристикою та робить будь-яку ситуацію, в першу чергу, ситуацією діяльності. Якщо виходити з цього, визначення меж ситуації мусить мати діяльнісний характер та здійснюється суб'єктом діяльності, отже, є насамперед суб'єктивним та обумовлене зацікавленістю та можливостями суб'єкта.

Таким чином, якщо спочатку ми мали намір рухатися від визначення меж ситуації до її змісту, то тепер виникає потреба змінити напрям руху – від визначення суб'єкта та змісту ситуації до встановлення її меж.

### **Суб'єкт ситуації**

Суб'єктом ситуації, за визначенням, є той, хто проявив певну активність – той, хто ситуацію замислив, створив, розгорнув, згорнув та/або закрив. Таким чином, зрозуміло, що протягом розвитку ситуації її суб'єкт може змінитися. Цілком можливо, що замислює ситуацію один суб'єкт, створює її другий, розгортає третій, згортає четвертий. А потім, наприклад, знов з'являється перший та закриває ситуацію взагалі.

Більш за те, ситуація може бути і досить часто дійсно є полісуб'єктною, в той самий час для кожного суб'єкта вона буде залишатися особистою, власною та унікальною. Тут треба ще раз нагадати, що суб'єктність – це не стільки абсолютна характеристика, скільки відносна. В основі суб'єктності полягає свобода, яка завжди має певні обмеження. Отже, суб'єктність як можливість здійснення вибору за умов існування обмежень може реалізовуватися на різних рівнях.

На першому (умовно) рівні суб'єкт вирішує, чи створювати певну ситуацію, чи ні, і тим реалізує свою свободу, активність та суб'єктність. Мабуть, це – найвищий ступінь свободи.

На другому рівні суб'єкт вирішує, чи входити в існуючу ситуацію, чи не входити. Свобода суб'єкта тут вже обмежена наявністю певної ситуації. Відповідно, маємо ступінь свободи нижчий, ніж у попередньому випадку, але вона може реалізовуватися як вибір щодо своєї участі або неучасті у ситуації.

На третьому рівні суб'єкт вирішує, які цілі він ставить перед собою у ситуації. Свобода обмежена вже необхідністю участі у ситуації, та реалізується як цілепокладання.

Надалі суб'єкт вирішує, які дії він збирається здійснити для досягнення обраних цілей, які ресурси для цього треба задіяти, де саме і в який час, як буде ставитися до ситуації. До речі, останнє – найулюбленіший локус практичної психології. Можна продовжувати, але напрямок зрозумілий.

Якщо свобода має певну ступінь, то суб'єктність, яка має свободу в підґрунті, є також не абсолютною, а відносною характеристикою. Відносний характер суб'єктності надає нам принципову можливість розглядати її зміни та можливості впливу на ці зміни. Вплив на суб'єктність та активність як її провідну властивість може бути здійснено шляхом створення відповідної ситуації.

### **Виникнення ситуації та її зміст**

У загальному вигляді можна розглянути декілька способів виникнення ситуацій.

1. Ситуації, що склалися природним чином, тобто такі, які не мають суб'єкта у звичайному розумінні. Прикладом такої ситуації може бути, припустимо, виникнення загрози зіткнення з Землею великого астероїду, що унеможливить подальше існування людства або його значної частини. Принципово важливо, що така загроза стає ситуацією лише у тому випадку, коли власне факт загрози хтось помітив, усвідомив та розцінив як такий, що вимагає певних дій, або, принаймні, переживань.

2. Ситуація не є природною, але сприймається як така. Прикладом може бути будь-яка процедура з соціокультурного простору, наприклад, складання вступних іспитів до ВНЗ. Ця процедура не існує завжди й незмінно, але досить довго задля того, щоб «оприроднитися» та сприйматися як свого роду природне явище (Щедровицький, 1995).

3. Ситуація безумовно кимось створена, навіть у тому випадку, якщо суб'єкт та його наміри не є відомими.



Головним змістом ситуації є проблема. Проблема – це те, що виокремлює ситуацію з більш широкого контексту, та, відповідно, її формує. Якщо проблему вирішено, знято або переглянуто, ситуація як така припиняє своє існування. Таким чином, визначення та вирішення, зняття або перегляд проблеми визначають наявність ситуації та її межі. Але загроза падіння метеориту стає проблемою не тоді, коли вона фізично виникає, але лише з моменту її усвідомлення. Усвідомлення тим, хто, власне, й усвідомив це як проблему. Відповідно, аніяка проблема не має об'єктивного характеру, але, так само як ситуація, є результатом оцінювального співвіднесення того, що є, з тим, що має бути. Ситуація існує аж доти, поки не змінюється її головний зміст – проблема. За умови зміни проблеми має сенс казати про зміну ситуації (Дітюк, 2013).

### **Учасники ситуації та їхні дії**

Будь-яка проблема когось зачіпає, бо інакше це – не проблема, а деякий казус. Відповідно, будь-яка ситуація, що має у підґрунті свого змісту проблему, беззаперечно є чієюсь ситуацією або не є ситуацією взагалі. Тому, крім проблеми, ситуація обов'язково повинна мати учасників.

Як вже йшлося раніше, будь-яка ситуація є ситуацією діяльнісною. Хоча діяльність в цілому є безсуб'єктною, у будь-якій ситуації є суб'єкт саме цієї діяльної ситуації. Суб'єкт, маючи певну ціль, здійснює відповідні дії щодо об'єкту. Якщо учасник ситуації лише один, то він займає обидві позиції – як суб'єкту, так і об'єкту, але цей випадок потребує окремого аналізу. Наприклад – психоаналізу, який акцентує увагу на ситуації внутрішнього конфлікту між Его, Суперего та Ід.

Незважаючи на зайняту позицію, будь-який учасник ситуації сприймає цю ситуацію як особисту, до того ж робить в притаманний лише йому, тобто унікальний спосіб. Це, зокрема, виявляється в тому, що проблема, склад учасників ситуації та її межі не обов'язково будуть співпадати у сприйманні різних учасників, а для неупередженого спостерігача може відкриватися зовсім інший зміст ситуації та її склад, розуміння яких є недоступним для безпосередніх учасників. Протягом розвитку ситуації склад учасників та їхні ролі можуть змінюватися, а цілісність ситуації буде визначатися та перевизначатися кожним з учасників виходячи з проблеми у такому вигляді, як-то вона їм здається. Учасники можуть мати не лише об'єктні характеристики, але також і певну ступінь суб'єктності, коли вони здатні не лише реагувати на зовнішні стимули, але й здійснювати також вибір на тому чи іншому рівні.

Учасники ситуації є учасниками у тому ступені, в якому вони у ній задіяні, тобто – здійснюють певні дії. Інколи їх також називають дійовими особами або акторами. Завдяки тому, що смисл діяльності зазвичай не є безпосередньо даним, дії учасників, за певних умов, можуть виглядати як бездіяльність.

### **Підгрунття дій учасників ситуації.**

Існує відомий вислів, який, як вважає психологічна традиція, належить А. Адлеру: якщо до вас повзе ядовита змія, чи вам тільки здається, що вона є ядовитою, ваша реакція буде однаковою. Інакше кажучи, реакція є похідною не від реальності, а від того, яким чином ця реальність сприймається, тобто – від її оцінювання. Поза сумнівом, вплив власне реальності неможливо відкинути – бо змія ж таки існує, але вирішальне значення має все-ж таки саме оцінювання.

Будь-яке оцінювання вимагає здійснення процедури співставлення об'єкту оцінювання з чимось, що є підґрунтям для оцінювання – в якості останнього свідомо або несвідомо використовуються такі конструкти, як традиції, ритуали, знання, еталони, норми, досвід, установки, цінності, потреби, інтереси, цілі, проекти, смисли, замисли, стратегії, мотиви, плани дій або вподобання. Вони де у чому співпадають, де у чому відрізняються, але нас цікавить можливість згрупувати їх у наступний спосіб.

По-перше, це індивідуальний досвід у найширшому його розумінні. Цей досвід завжди, за визначенням, орієнтований на індивідуальне минуле. Крім того, досвід апріорно орієнтований на те, що ситуації залишаються незмінними або зміни будуть незначуще малими. Тому досвід фіксується як система нормування дій у певних класах ситуацій.

По-друге, це над-індивідуальний досвід. Такий досвід існує у просторі соціуму та культури у вигляді системи соціокультурних норм та засвоюється індивідом у процесі соціалізації. Він задає систему суспільно ухвалених, бажаних або, принаймні, припустимих дій у культурно-типових ситуаціях.

По-третє, окрім норм, які орієнтують діяча у минуле, підґрунтям для дій можуть стати проектні утворення, які нормують не минуле, але майбутнє. Проектні утворення мають певні особливості – з одного боку вони конфліктують з існуючими нормами, тому що виходять за їхні межі; з іншого боку – проекти можуть бути розробленими тільки спираючись на існуючі культурні норми проектування.

По-четверте, підґрунтям може стати уявлення про ідеальне. Про таке ідеальне, яке є не проектним, а недосяжним неперевершеним зразком.

Таким чином, будь-які дії учасників ситуації ґрунтуються на співвіднесенні ними свого сприйняття ситуації з власною уявою про її норму як те, якою вона повинна бути. Якщо вони співпадають у межах припустимих відхилень, ситуації як такої не існує. Якщо відхилення виходить за межі припустимих, це фіксується як проблема, тобто – виникає ситуація.

З психологічної практики відомо, що зазвичай проблема виникає не як усвідомлення, але у вигляді переживань, страждання, тривоги, тобто скоріше може бути визначеною у термінах афектів.

### **Проблема та звідки вона виникає**

Існує деяка, досить обмежена кількість можливостей виникнення проблем, в яких проблема постає як наслідок:

1.Зваженого та коректного оцінювання реальності як такої, що містить дійсну проблему для суб'єкта оцінювання. Цей випадок особливих коментарів не потребує.

2.Помилкове сприйняття реальності як такої, що містить проблему. Це можливо у наступні способи.

По-перше, помилка сприйняття. Будь-яке сприйняття є, у певній мірі, ілюзорним, але ця ілюзія постає як реальність. Виключення складає вигадана Лейбніцем апперцепція як певний абсолют – гранично ідеальне сприйняття, але це – лише теоретичний конструкт на кшталт абсолютно чорного тіла або ідеального газу.

По-друге, проблема може бути визначена на ґрунті норм, які мають таку властивість – з часом втрачати актуальність. В умовах ситуації змін досить важко користуватися застарілими нормами, бо можна впасти в оману. Але ж треба ще усвідомити, що норма вже є застарілою, а це аніж не найпростіше завдання.

По-третє, може бути некоректно виконано власне процедуру оцінювання як співвіднесення реальності і норм, коли відхилення можуть бути визнані неприпустимими у тому випадку, коли вони такими не є. З цього приводу В. Я. Дубровський зазначав, що існує також так звана припустима норма відхилення, яка, до речі, теж має час від часу переглядатися (Дубровський, 2011).

3.Помилкове визначення сутності проблеми.У цьому кластері також існує кілька можливостей.

По-перше, це неповне або невірне визначення складу учасників ситуації.

По-друге, це неповне або невірне визначення складу їхніх дій. Цей тип помилки безпосередньо пов'язаний із попереднім – якщо учасника ситуації не вважати за такого, його дії також залишаються поза розглядом.

По-третє, це неповна або невірна уява про підґрунтя дій учасників ситуації.

По-четверте, це помилкове розуміння власного відношення до ситуації, власних дій та їхнього підґрунтя.

### **Ситуативний зміст активності суб'єкта**

Активність суб'єкта може бути реалізованою завжди по відношенню до ситуації дії. Втім, межі ситуації визначає та перевизначає особисто суб'єкт, що надає йому можливість формувати та змінювати власне розуміння, цілі та способи дії. В психології за таких випадків зазвичай використовуються такі поняття як здвиг мотиву на цілі, цілі на мотив, тощо. Це пов'язане з тим, що змінюється уявлення суб'єкта про межі ситуації, а це призводить до перегляду цілей, способів та засобів дій. В.А. Петровський навіть використовує термін «надситуативна активність» (Петровський, 1992), але ніякої такої надситуативної активності не існує, а вихід за межі початково визначених цілей пов'язаний зі зміною початкових уявлень про межі ситуації та її зміст, тобто, з переходом до іншої ситуації.

Таким чином, по відношенню до ситуації як об'єкта дії, активність суб'єкта може бути реалізованою як можливість обирати ситуацію дії та визначати ту проблему, яка є головним змістом ситуації.

Якщо надалі рухатися у цьому напрямку, наступним пунктом після визначення проблеми повинне стати цілепокладання. Однак така логіка руху: ситуація – проблема – ціль – засоби, де у підґрунті знаходиться певна початково детермінована множина ситуацій, не є єдиним можливим. Принципово можливі та практично можуть бути реалізованими також інші логіки, а саме: цілепокладання – створення ситуації задля його реалізації; або аналіз наявних засобів – створення цілі задля їхнього оптимального використання. Таким чином, в підґрунті активності може знаходитися будь-який з локусів вибору. Принципово необхідною є власне наявність можливості вибору.

## **2.2. Розгляд можливостей впливу на активність суб'єкта та її розвиток**

Розмірковуючи про можливість впливу на активність суб'єкта з метою її розвитку, можливо виходити з двох гіпотез.

1.Активність суб'єкта природно, тобто спонтанно, сама по собі не розвивається, тому задля її розвитку необхідно, щоб на суб'єкта впливали чинники зовнішнього середовища, які сприятимуть розвитку. Але в цьому випадку виходить, що суб'єкт фактично перетворюється на об'єкт, тобто змінює свою поведінку у відповідь на зовнішній вплив. За цих умов активність перетворюється на реакцію – реактивність. Така постановка питання призводить до деяких методологічних труднощів.

2.Активність суб'єкта природно має тенденцію до розвитку. Якщо розвиток не відбувається, то за рахунок негативного впливу зовнішніх або внутрішніх чинників, які йому перешкоджають. Задля сприяння розвитку, таким чином, необхідно нейтралізувати аби, принаймні, зменшити інтенсивність дії цих чинників.

Перша гіпотеза є методологічно суперечливою, до того ж вище ми вже приходили до висновку, що активність є природною властивістю суб'єкта, а вплив на суб'єктність та активність як її провідну властивість може бути здійснено шляхом створення відповідної ситуації – тобто такої, де дії негативних стосовно розвитку чинників буде нівельовано або компенсовано. Тому ми обираємо другу гіпотезу у якості робочої для подальшого розгляду.

Розглянемо чинники, які заважають або можуть заважати прояву та розвитку активності. Згідно із наведеним вище нашим розумінням сутності активності як такої, це, по-перше, брак усвідомлення. Активність реалізує себе як вибір варіантів дії або поведінки у певній ситуації. Якщо суб'єкт не усвідомлює, в якій саме ситуації він опинився, всі подальші активні дії неможливі. Отже, перше, що заважає активності – відсутність усвідомлення самої ситуації, її змісту, свого міста, ролі або становища, складу чинників, їхніх дій та ін., про що вже йшлося вище докладніше.

По-друге, активність реалізується через усвідомлену необхідність вибору, отже вона не може бути реалізованою за відсутності усвідомлення існуючого спектру виборів як можливостей, з одного боку, та альтернатив один до одного – з другого.

По-третє, якщо з точки зору суб'єкта усвідомлювані вибори сприймаються як майже однаково прийнятні, то може виникнути складність у прийнятті рішення, тому що воно пов'язане з відмовою від однієї або більше сприятливих можливостей. Так само, якщо всі вибори є тотожно неприйнятними, може бути важко свідомо обрати найменше, але зло.

По-четверте, суб'єкт може відмовлятися від вибору взагалі, добре розуміючи або навіть уявляючи або вигадуючи їхні дійсні або примарні наслідки для себе, значущих інших або ситуації взагалі.

Таким чином, в нашій моделі для реалізації впливу на активність та її розвиток можливо рухатися за наступними напрямками або їхніми комбінаціями.

1. Головним напрямком ми вважаємо боротьбу з браком усвідомлення. Релевантним засобом тут є розвиток рефлексії суб'єкта. Проблема розвитку рефлексії досліджена досить глибоко та змістовно багатьма дослідниками (Алексєєв, 1999; Щедровицький, 1995; Бейтсон, 2000; Дідковський, 2003; Лефевр, 2003; Дубровський, 2011). Рефлексію може бути організовано як щодо сприйняття ситуації та її змісту, структури, тенденцій та ризиків, так і щодо наявного або можливого спектру виборів, їхніх результатів, наслідків та можливості їхнього подальшого розвитку або, навпаки, нівелювання.

2. Якщо суб'єкт не може зробити усвідомлений вибір не через брак альтернатив, але через їхню нібито подібність, що заважає прийняттю рішення, то методологічно раціональним було б розглянути ту модель вибору, яка склалася у суб'єкта. Скоріше за все, вона виявиться нерелевантною до вимог, що склалися, та має бути доробленою. Модель вибору ніколи не може повністю відбивати ситуацію вибору, але може відбивати її, враховуючи будь-які необхідні розрізнення (Балл, 2006). Принципово, модель може бути доробленою багатьма способами, з яких ми наведемо найвідоміші.

Конструктивний альтернативізм Дж. Келлі (Келлі, 1955) пропонує на основі з'ясованих ціннісних орієнтацій суб'єкта створити набір біполярних шкал, відносно яких провести позиціонування альтернативних виборів. За потреби можна створити інтегральний показник, знов-таки за потреби можливо скористатися методом факторного аналізу. Якщо після цього зробити вибір знову неможливо, це означає необхідність створення додаткових шкал.

Альтернативою до конструктивного альтернативізму є розгляд існуючих виборів у зміненому, розширеному контексті. Це може бути здійснено за рахунок зміни рефлексивної рамки як методами СМД-методології (Щедровицький, 1995), так із застосуванням технік екзистенціальної психотерапії (Мау, 1981).

Зрештою, будь-який напрямок практичної психології змушений постійно стикатися з необхідністю роботи з ситуаціями вибору, тому вони постійно створюють, перетворюють та допрацьовують як безпосередньо такі моделі прийняття рішення щодо спектру виборів, так і способи їхнього застосування та модернізації. Термін «модель» може застосовуватися або ні, що не змінює сутності справи.

Інша можливість впливу полягає в роботі не з моделлю вибору, а з самими варіантами вибору. Навіть якщо у спектрі виборів відсутні прийнятні для суб'єкта, у нього є можливість не лише вибирати, але й виходити за межі наявних альтернатив (Балл, 2006), що передбачають проектна та програмна парадигми. Це надає можливість в умовах відсутності задовільного вибору спочатку створити проект такого вибору, який згодом може бути реалізований (Генисаретський, 1990).

3. Відмова від вибору як такого, викликана передбаченням, дійсним чи уявним, та побоюванням наслідків й небажанням нести за них відповідальність – це є феномен, відомий як екзистенціальний страх свободи. Методологічно проблему може бути вирішено через усвідомлення того факту, що відмова від вибору – це є варіант вибору, то того ж найчастіше не найкращий. Надалі здійснюються прогноз результатів та наслідків відмови від вибору згідно з вищенаведеними напрямками.

Знов-таки, якщо впливати на почуття страху, то ми маємо таку неймовірну кількість підходів, що навіть їхній перелік зайняв би неприпустимо багато місця. З іншого боку, це також свідчить про те, що проблема існує і не може бути вирішеною остаточно.

Мусимо пам'ятати, що психологічні технології, техніки та методики роботи це такі інструменти, які надають можливість, але не надають гарантій. У будь-якому разі, аби впливати на активність суб'єкта, маємо спочатку мати активність суб'єкта.

### **2.3. Технології практичного впливу на активність**

#### **Загальні положення**

Технологія є системою норм, яка задає процедуру та умови використання відомих технологічних засобів з метою досягнення заздалегідь визначеного результату. Розвиток технології може відбуватися за рахунок вдосконалення вже існуючих або створення якісно нових засобів, та вдосконалення способу їхнього застосування. Технологія, з одного боку, повинна враховувати актуальний стан розвитку виконавців, з іншого – вимагає від них відповідності ступеню своєї складності. Технологія завжди є не вичерпною, а мінімально необхідною для здійснення діяльності системою норм.

Технології практичного впливу на активність суб'єкта складаються з технології змістовної частини такої роботи та технології її організації. Вони базуються на деяких принципах.

Активність є атрибутивною властивістю суб'єкта, отже у будь-якого суб'єкта вона присутня. Ця присутність може втілюватися не виключно в актуальній, а лише в потенційній формі. Втім, важливою початковою умовою для впливу на активність є хоча б деякий рівень її актуалізації.

Вплив на активність, виходячи з нашого розуміння її сутності, можливий через створення такої ситуації, коли буде зменшено або нівельовано дію чинників, які перешкоджають прояву, і тим самим розвитку активності.

Провідними такими чинниками є недостатній ступінь рефлексії, нерелевантна модель прийняття рішень та страх відповідальності за наслідки зробленого вибору. Як нерелевантна модель прийняття рішень, так і страх відповідальності є, за своїм змістом, наслідками недостатнього ступеню рефлексії. Тому головним напрямком впливу на активність є організація рефлексії для суб'єкта – як ситуативної відносно ситуації, в якій він змушений діяти та пов'язаних з цим переживань; так і ретроспективної – відносно історії її виникнення; так само й проспективної – пов'язаної з прийняттям рішення щодо власної цілі, засобів її досягнення тощо.

Ситуативна та ретроспективна рефлексії можуть бути організованими в різний спосіб, але за змістом вони є аналізом ситуації суб'єкта та історії її виникнення.

Проспективна рефлексія за змістом є проектом діяльності суб'єкта в ситуації. Проект є наслідком проблеми, яка має бути поставленою. Він має бути об'єктивованим за допомогою тієї чи іншої знакової системи.

Проект існує у просторі потенційного буття. Діяльність переведення проекту з простору потенційного буття до простору актуального буття є втіленням або реалізацією проекту. Проект має створюватися з урахуванням можливості реалізації. Водночас, не кожний проект потребує неодмінної реалізації. Він може мати самодостатню цінність в якості саме проекту, який можна порівняти з іншими проектами.

Головним змістовним ядром рефлексії є забезпечення усвідомлення суб'єктом власної суб'єктності – тобто свободи свого вибору та її складових. Ознакою переходу суб'єкта до активної, суто суб'єктної позиції є поява конструктивної цілі.

Свободу вибору суб'єкт може реалізовувати в таких просторах.

1. Свобода обрання ситуації як об'єкту дії.
2. Свобода обрання цілей в оперуванні з об'єктом дії.
3. Свобода обрання засобів оперування з об'єктом задля досягнення обраних цілей.
4. Свобода обрання технології застосування засобів оперування з об'єктом.

Необхідною та невід'ємною складовою свободи вибору є прийняття суб'єктом відповідальності за власний свободний вибір. Відповідальність постає у наступних просторах.

1. Необхідність прийняття рішення щодо вибору.

2. Усвідомлення очікуваних результатів зробленого вибору.
3. Усвідомлення можливих наслідків зробленого вибору.
4. Усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між зробленим вибором, його головними результатами і наслідками.
5. Усвідомлення факту, що ніхто інший, але виключно суб'єкт особисто несе всю відповідальність за змінення ситуації.

#### **Технологія змістовної частини**

Для здійснення впливу на активність суб'єкта з метою її розвитку той, хто чинить вплив, повинен організувати діяльність суб'єкта шляхом:

1. Організації процесу аналізу суб'єктом власної ситуації.
2. Розробки проекту розвитку.

В процесі аналізу та розробки відповідного проекту суб'єкт займає суто суб'єктну, активну позицію або відмовляється від неї і подальшої роботи з розвитку власної суб'єктної активності, що також є проявом його свободи вибору.

Для проведення аналізу та розробки проекту необхідно, аби суб'єкт здійснив низку наступних дій.

1. Вибір ситуації для аналізу.
  - 1.1. Аналіз стану суб'єкта та визначення наявності зони переживань.
  - 1.2. Порівняльний аналіз ситуацій, пов'язаних з переживаннями.
  - 1.3. Прийняття рішення щодо вибору ситуації.
2. Аналіз ситуації із використанням наведеної вище схеми аналізу.
  - 5.1. Аналіз змісту ситуації, проблеми та історії її виникнення.
  - 5.2. Аналіз просторово-часових меж ситуації.
  - 5.3. Аналіз складу учасників.
  - 5.4. Аналіз способів дій учасників та їхніх меж.
  - 5.5. Аналіз підґрунтя дій учасників.
  - 5.6. Аналіз схеми управління ситуацією.
  - 5.7. Прийняття рішення щодо перебування в ситуації.
6. Вибір особистої цілі у ситуації.
  - 6.1. Фіксація спектру можливих цілей у ситуації.
  - 6.2. Аналіз можливих цілей у ситуації.
  - 6.3. Рефлексія та модернізація моделі вибору цілей.
  - 6.4. Прийняття рішення щодо вибору цілі.
  - 6.5. Екологічна перевірка вибраної цілі.
7. Вибір засобів цілеспрямованих дій.
  - 7.1. Аналіз засобів, необхідних для досягнення цілі.
  - 7.2. Аналіз наявних засобів.
  - 7.3. Постановка завдання на отримання засобів, яких не вистачає.
  - 7.4. Постановка завдання на побудову засобів, яких не вистачає та неможливо отримати.
  - 7.5. Постановка завдання на розробку та подальшу побудову засобів, яких не вистачає та неможливо побудувати за існуючими зразками.



7.6. Порівняльний аналіз та прогноз ефективності засобів щодо обраної цілі.

7.7. Загальна оцінка ресурсів, необхідних для застосування та розробки засобів.

7.8. Екологічна перевірка засобів.

8. Вибір способу та порядку вживання засобів.

8.1. Розробка послідовної програми застосування обраних засобів.

8.2. Розробка плану реалізації програми застосування засобів у часі та просторі.

8.3. Визначення умов та часу початку реалізації програми.

8.4. Екологічна перевірка програми та плану на сумісність з іншими програмами та планами.

9. Прогнозування очікуваних результатів.

9.1. Аналіз подібних проектів, здійснюваних суб'єктом раніше та їхніх наслідків.

9.2. Аналіз подібних проектів, здійснюваних іншим суб'єктами раніше та їхніх наслідків.

9.3. Побудова моделі очікуваних результатів.

9.4. Оцінка припустимих відхилень від очікуваних результатів.

10. Прогнозування можливих наслідків дій.

10.1. Згідно з п. 9.1, 9.2.

10.2. Загальна оцінка ризиків.

10.3. Загальна оцінка можливостей по компенсації ризиків.

10.4. Загальна оцінка ресурсів, необхідних для компенсації ризиків.

11. Необхідна корекція вибору з урахуванням результатів та наслідків.

Після корекції фаза розробки проекту закінчується. За межами здійснення рефлексії та розробки проекту, за самою сутністю практичної психологічної роботи, знаходяться подальші етапи, які можуть бути проведеними за наявності необхідних умов.

1. Реалізація прийнятих рішень.

2. Фіксація безпосередніх результатів.

3. Фіксація інших наслідків виконаних дій.

4. Оцінювання результатів та наслідків.

5. Прийняття відповідальності за отримані результати та наслідки.

6. Повернення до етапу вибору ситуації.

### **Технологія організаційної частини**

1. Технологія організації проектування є набором норм, в яких зафіксовано вимоги до продукту діяльності проектування, процесу його створення, функціональними місцями та взаємозв'язками між ними [Дубровський, 2011].

2. Результатом діяльності проектування є проект як модель такого об'єкту, який здатний перетворити ситуацію в ідеальну [Генисаретський, 1990].

3. Проектна діяльність складається з низки процедур, в яких розрізняють зокрема, розробку проекту та його втілення. Для запобігання проблемам, пов'язаних із подальшим втіленням проекту, він має бути розробленим особисто суб'єктом. Це потребує від нього виходу з позиції активного діяча до позиції проектувальника та розробку проекту розв'язання ситуації [Дідковський, 2003].

4. Позиція проектувальника є рефлексивною щодо позиції діяча, який діє в ситуації [Щедровицький, 1995].

5. Задля допомоги у розробці проекту організатор проектування організує рефлексивний вихід суб'єкта до позиції проектувальника та розробку відповідного проекту.

6. В процесі проектування суб'єкт використовує, з одного боку, власний досвід й розуміння своєї реальної життєвої ситуації; з іншого – знання проектних норм та експертні знання організатора проектування. Це знімає питання відсутності мотивації щодо втілення проекту та відповідальності учасників проектування.

7. Організатор має виконувати дві функції. Він організує рефлексивний вихід суб'єкта в позицію проектувальника і є носієм проектних норм, на підставі яких проектувальник розробляє проект власної діяльності [Дідковський, 2003].

8. Суб'єкт здатен послідовно займати всі три позиції: суб'єкту дії, проектувальника та організатора проектування. Але практично він найчастіше не виходить у позиції проектувальника та організатора проектування. Це, насамперед, пов'язано з тим, що перебування у рефлексивному стані потребує значних витрат енергії, що є однією з таких особливостей рефлексивної роботи, яка не може бути усунутою [Лефевр, 2002; Дітюк, 2013].

## **2.4. Експериментальне дослідження розвитку суб'єктної активності за допомогою розроблених технологій**

Експериментальне дослідження було організоване відповідно до наших уявлень про суб'єктну активність та можливість впливу на неї. В якості методики організації та проведення дослідження було використано технології, наведені у попередньому розділі. Вони лише конкретизувалися з точки зору використання локальних технік роботи в залежності від умов використання та фактичних запитів учасників.

Дослідження було організоване на матеріалі роботи з декількома групами учасників. Переважну кількість учасників склали військовослужбовці Збройних сил України та Національної гвардії (переважно, офіцерського складу та сержанти контрактної служби), та менеджери підприємств. Групи формувалися за принципами спільної службової та професійної діяльності. Загальна кількість досліджуваних складала 83 особи, вік яких становив від 23 до 48 років, що з точки зору

нормативної вікової хронології не потребувало додаткової диференціації. Освіта всіх учасників – вища або незакінчена вища. Всі учасники працювали на командних або керівних посадах.

Роботу було організовано у двох форматах. У наочному форматі вона відбувалася у вигляді проектно-аналітичних сесій у великих та малих групах або індивідуальних консультацій. У дистанційному форматі кожна група створювала свою закриту сторінку у службових мережах або соціальній мережі Facebook. Завдяки роботі в мережах проводилися фіксація та рефлексія поточних результатів, обговорення та схематизація способів роботи, формування та коригування запиту на подальшу роботу. Важливим є те, що, на відміну наших попередніх досліджень у відкритих групах, учасники були змушені проходити процедуру повністю.

**Результати**, які отримали учасники, полягають у таких просторах.

1. Розроблені проекти розвитку власних ситуацій, виходячи з конкретних запитів учасників. Вони мають ту чи іншу ступінь глобальності, так само, як і конкретизацію.

2. В процесі розробки учасники засвоїли позицію проектувальника.

3. В процесі розробки учасники були змушені переходити в активну, суто суб'єктну позицію щодо власної ситуації. Це знаходило прояв у появі та подальшій конкретизації цілей та поглибленні уяви про причинно-наслідкові зв'язки між прийнятими рішеннями та їхніми наслідками.

Результати дослідження розвитку активності під час розробки проектів в цілому відтворюють результати наших попередніх досліджень розробки проектів управління діяльністю (Дітюк, 2007). У попередніх дослідженнях ми виділили певні тренди відповідей учасників, щодо цілей проекту, які так само проявилися у досліджуваних (рис. 2.1).

-Невизначене формулювання – коли взагалі важко збагнути, що саме мається на увазі.

-Негативне формулювання – коли ціль формулюється як заперечення.

-Процесне формулювання – коли результат підмінюється процесом.

-Суперечливе формулювання – коли вимоги до результату виключають одне одного.

-Конструктивне формулювання – несуперечлива параметрична форма з чіткими критеріями включно з часом.

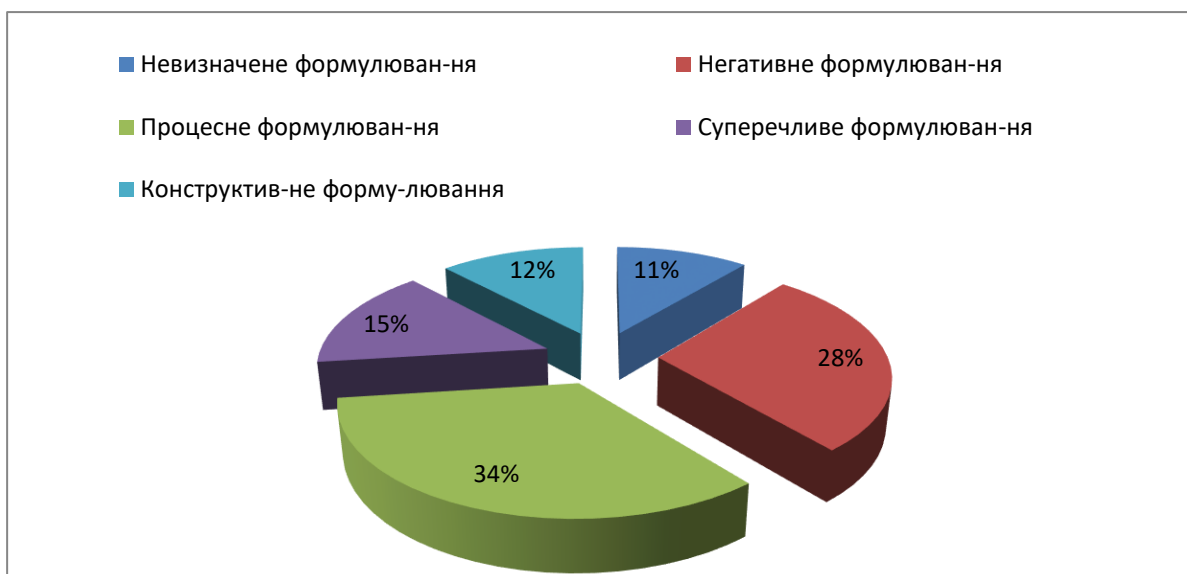


Рис.2.1. Особливості цілепокладання

В процесі роботи ми постійно поверталися до визначення та перевизначення цілей та їхньої конкретизації, тому що вважаємо наявність цілі, бажано конструктивної, найголовнішою ознакою наявності активності суб'єкта. Протягом курсу залишилися незмінними цілі у досить незначного відсотка учасників, вони конкретизувалися, розширялися або змінювалися взагалі на інші (Рис. 2.2).

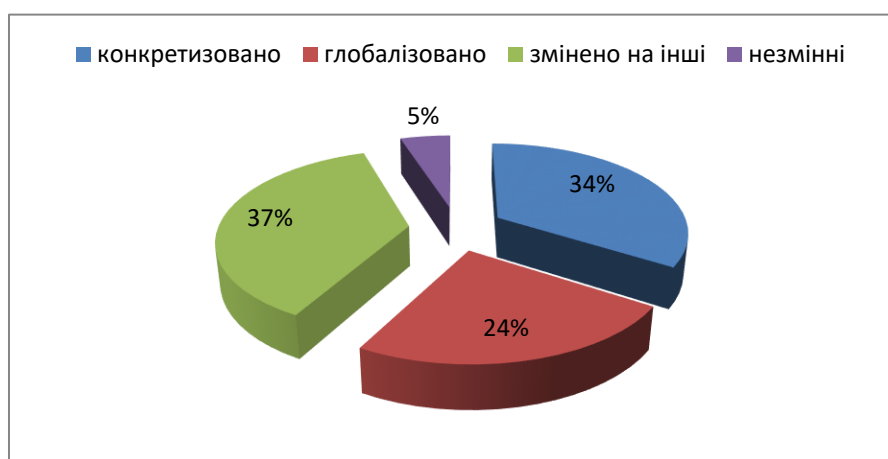


Рис.2.2. Тенденції зміни цілей протягом курсу

Важливою складовою суб'єктності є розуміння причинно-наслідкових зв'язків між свободою вибору та прийняттям відповідальності за його наслідки. З одного боку, прийняття відповідальності нібито неможливе без розуміння цих зв'язків, з іншого – в процесі дослідження виявилася група досліджуваних, які мають тенденцію приймати вину на себе за будь-яких умов, так звані «психологічні жертви». Звертає увагу те, що найбільша

кількість досліджуваних, навпаки, за будь-яких умов не схильна приймати на себе відповідальність – чи тому, що не розуміє причинно-наслідкових зв'язків, чи тому, що звикла до безвідповідального ставлення до власних вчинків.

Ми розуміємо, що надійне визначення характеристики прийняття відповідальності потребує окремої, ґрунтовної та валідної перевірки. Наші дані, отримані як опосередковані під час розробки проектів, лише дають змогу звернути увагу на певний тренд.



Рис.2.3. Розуміння причинно-наслідкових зв'язків та прийняття відповідальності.

### Основні висновки дослідження

1.Активність є атрибутивною властивістю суб'єкта. Вона має в підґрунті свободу, яка, в свою чергу, є усвідомленою необхідністю вибору та прийняття на себе відповідальності за його результати та наслідки.

2.Усвідомлена необхідність вибору може бути реалізованою через усвідомленість спектру виборів поведінки або дій суб'єкта в ситуації, тобто потребує усвідомлення власне ситуації та спектру наявних виборів.

3.Вибір є вольовою дією прийняття рішення щодо обрання одного варіанту з певного спектру наявних, яка може бути важкою в здійсненні за умови подібності варіантів.

4.Впливати на активність можливо шляхом створення ситуації, в якій буде зменшено негативний вплив чинників, які заважають прояву активності: недостатньому усвідомленні, нездатності до вибору та екзистенційному страху свободи.

5.Головним засобом впливу є організація рефлексії, у тому числі проспективної. Під час неї відбувається розробка проекту дій, що виводить суб'єкта в суто суб'єктну, активну позицію.

6. Дійсний запит більшості учасників полягає не в розвитку активності, а в вирішенні конкретної проблемної ситуації, після чого їхня подальша мотивація до роботи істотно зменшується.

7. Головні труднощі в процесі розробки проекту пов'язані з цілепокладанням. Цілепокладання є не одномоментним, але тривалим процесом.

8. Усвідомлення ситуації та спектру виборів полегшує цілепокладання, отже сприяє підвищенню суб'єктної активності. В організації цього усвідомлення головну роль відіграють процеси рефлексії, фіксації та схематизації.

9. Рефлексія моделі вибору є складною процедурою, яка здатна значно полегшити надалі процеси цілепокладання та прийняття рішень взагалі.

10. Феномен прийняття на себе відповідальності за вибір та його наслідки потребує подальших досліджень з метою уточнення певних трендів, що проявилися стосовно бажання уникнути як розуміння наслідків, так і прийняти відповідальність за них.

## Розділ 3. РОЗВИТОК СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

### 3.1. Саморозвиток суб'єкта в період геронтогенезу

Дві важливі тенденції сучасності – проблеми, пов'язані з активним збільшенням тривалості життя, зокрема, необхідність нон-стоп освіти на весь період постнатального онтогенезу і глобальне занурення повсякденного життя людини в мережі Інтернет-ресурсів – актуалізують дослідження особливостей суб'єктності в період геронтогенезу. Крізь призму суб'єктності, в якій акумулюються генетичні і соціальні детермінанти активності, можливо пізнати сутність мотивації діяльності людини, її особистісної саморегуляції, активність якої спрямована на репрезентацію себе у світі і світу в собі.

Будучи найбільш тривалим з усіх періодів онтогенезу, геронтогенез залишається найменш дослідженим, але, незважаючи на те, що когорта його представників значною мірою є більш різномірною, аніж у будь-якому іншому періоді онтогенезу, існують певні установки в суспільстві, які об'єднують цей період. Треба зазначити, що проблеми, які супроводжують період старості і старіння, охоплюють широке коло завдань і потребують мультидисциплінарного підходу для їх вирішення (Анциферова, 2006; Смульсон, 2009; Ключарев, 2005).

Наявні концепції особливостей розвитку інтелекту і суб'єктності в період геронтогенезу представлені двома основними тенденціями. Одні дослідники (Д. Векслер, Д. Бромлей, Р. Кеттел та ін.), прихильники дефіцитарних теорій про безумовне зниження інтелектуального потенціалу в період геронтогенезу, не заперечують при цьому можливої варіативності процесу згасання психічних функцій і, як наслідок, інтелекту, інші – розглядаючи специфіку інтелектуального розвитку в зазначений період, спростовують тотожність термінів «інволюція» і «старіння» (М.Д. Александрова, Я. Стюарт-Гамільтон, М.Л. Смульсон, М.О. Холодна, Е. Голдберг та ін.). У різні періоди розвитку психологічної науки дослідники вказували на можливість активізації інтелектуального потенціалу людини за допомогою цілеспрямованої інтелектуальної роботи людини в цьому напрямку (Голдберг, 2007; Смульсон, 2013; Халіцкі, 2000; Коваленко-Кобилянська, 2015).

Свого часу С. Л. Рубінштейном запропоновано суб'єктно-діяльнісний підхід, що дає можливість максимально повно врахувати всі існуючі в психології парадигми вивчення людини, послідовники якого (А. В. Брушлінський, О. Г. Асмолов, К. О. Абульханова, В. П. Зінченко, М. Л. Смульсон та ін.) продовжували і продовжують розробляти проблему суб'єктності людини. Для вивчення особливостей розвитку людини в період геронтогенезу важливе значення мають теорії гетерохронності (Б. Г. Ананьєв, М. Д. Александрова та ін.) і суб'єктності людини (С. Л.

Рубінштейн, А. В. Брушлінський, К. А. Абульханова-Славська, К. І. Анциферова та ін.). С. Л. Рубінштейн зазначав, що в процесі життєдіяльності у людини виробляється вміння не тільки відшукати засоби для вирішення завдань, а й визначити самі завдання і мету життя (Рубінштейн, 1989). У зрілому віці людина досягає апогею розвитку, що сприяє активізації спеціальної роботи над собою від інтелектуальної до фізичної, яку М. Л. Смульсон пропонує називати «діяльністю саморозвитку», беручи до уваги той факт, що механізмом розвитку в старості є суб'єктно зумовлене самопроекування (Смульсон, 2003). Автор бачить специфіку розвитку суб'єктності в старості в тому, що мінімізовано елементи розвитку, здійснювані в організованих соціумом умовах. М. В. Єрмолаєва, досліджуючи проблеми старіння, стверджує, що інтеграція життєвого досвіду поєднана з інтенцією до розширення границь особистості у світі і з освоєнням нових форм самоздійснення, тобто із суб'єктною позицією літньої людини (Єрмолаєва, 2007). Люди пізнього віку змушені орієнтуватися не тільки в новій зовнішній ситуації, а й реагувати на зміни в самих собі (Смульсон, 2013; Костенко, 2005).

Зазначена тема, яка представляє науковий інтерес для сучасних психологів, обговорювалася ще філософами давнини. Так, наприклад, одне з ранніх висловлювань про цю проблему належить філософу I століття до н. е. Марку Тулію Цицерону, який у своїй праці «Про обов'язки, про старість, про дружбу», відповідаючи на твердження, що старість відвертає людей від справ, писав: «Від яких? Чи від тих, які веде молодість, повна сил? А хіба немає справ, які до снаги веденню старих, слабких тілом, але сильних духом? ... Він не робить того, що роблять молоді, але, по суті, робить щось набагато більше і краще; не силою м'язів, не моторністю і спритністю тіла вершаться великі справи, а мудрістю, авторитетом, рішеннями, і старість зазвичай не тільки не втрачає цієї здатності, а навіть зміцнюється в ній» (Цицерон, 2005). На підтвердження своїх слів автор наводить численні приклади активних літніх людей із сучасного йому життя.

Дослідження, спрямовані на визначення саморозвитку в період геронтогенезу, охоплюють різноманітні сторони життя літньої людини, які мають різний ступень дослідження. Реалії сучасного світу потребують звернути увагу на проблему прояву вектору саморозвитку людини похилого віку та ступінь її суб'єктності у віртуальному освітньому просторі.

Здатність до саморозвитку детермінована низкою чинників: рівнем інтелектуального розвитку, психологічними особливостями попередніх етапів онтогенезу, здатністю до рефлексії, специфікою новоутворень геронтогенезу, соціокультурного оточення тощо. У психологічному контексті для вирішення проблеми саморозвитку суб'єкта в період геронтогенезу важливим є визначення специфічних для пізнього віку психологічних особливостей, ступінь їх впливу на процес життєдіяльності представників геронтогенезу та їх опосередкований вплив на інших представників соціокультурного оточення (Балтес, 1994; Олейникова, 2009; Донцов, 2008).



Наш науковий інтерес спрямований на вивчення особливостей суб'єктності третього віку, як найбільш суперечливого, неоднорідного і тривалого (при оптимальних умовах) періоду життя людини, яку транслює людина в контексті її активності, в тому числі і в умовах віртуального освітнього простору. У лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України проведено експериментальне дослідження розвитку суб'єктної активності в період геронтогенезу в умовах Інтернет-простору. Для цього співробітниками лабораторії створено дистанційний ресурс «Інтелектуальний тренінг для літніх людей» на базі освітньої платформи «Moodle». Вибірка становить 129 досліджуваних віком 56–75 років, з яких 63 % – жінки і 27 % – чоловіки. У процесі дослідження застосовано такі методи: анкетування, тестування, експертна оцінка, авторська методика актуалізації інтелектуального потенціалу людини в період геронтогенезу.

Вирішення цього питання потребувало визначення низки проблем. Перша проблема, що виникає, може бути означена як відсутність чіткого визначення нижньої межі геронтогенезу, яка сьогодні в різних джерелах варіює від 55 до 65 років. Діапазон у десять років, враховуючи тривалість життя сучасної людини, є важливим показником складності однозначного визначення критеріїв періоду старіння. Упродовж історії розвитку науки існували різні критерії визначення початку періоду старіння, які з часом неодмінно зазнавали ревізії.

Один із критеріїв старіння – фізичне згасання організму. Виходячи з цієї тези, потрібно згадати, що пік оптимального фізичного розвитку організму людини настає в 25–30 років, а оскільки в розвитку не існує поняття «статики», слідом за досягненням найвищої точки відразу починається згасання (старіння). Деякий час процес зниження функцій має латентну форму і дає можливість не помічати змін, що відбуваються. Отже, цей критерій не може бути сприйнятий як основний для визначення старіння в контексті соціального сприймання. Період старіння прийнято асоціювати з погіршенням здоров'я, однак, здоров'я або хвороба, безумовно, не можуть самі по собі бути свідченням приналежності людини до певного віку. Межі геронтогенезу декілька разів переглядалися в історичній перспективі і переглядатимуться в подальшому у зв'язку з мінливими соціально-економічними умовами життя суспільства і пов'язаними з цим прогресивними досягненнями у сфері медицини. Характерними ознаками старіння також прийнято вважати зниження життєвої активності, малорухомий спосіб життя. З огляду на реалії сучасного світу, під цей критерій можна зарахувати також і значну частину людей так званих «активних» періодів онтогенезу, що передують старості.

Наступний критерій – зниження активності психічних функцій людини. Відомо, що зниження роботи будь-яких систем і функцій організму значною мірою пов'язане в тому числі і з їх недостатньою затребуваністю, що активно демонструє сучасне суспільство стосовно людей постпенсійного періоду.

Сучасній науці відомий такий феномен як «пластичність мозку», суть якого в гіпотетично необмежених (у межах фізіологічного життя) можливостях висхідного інтелектуального розвитку людини (Голбдерг, 2007; Смульсон, 2015).

Дуже важливим чинником відмови від саморозвитку є усвідомлення людиною завершення життєвого циклу. Ця екзистенційна проблема стає смислоутворювальним фактором, впливаючи на весь процес життєдіяльності, незалежно від рівня її усвідомленості. Генетично детермінована, вона не може бути вирішена емоційно безболісно для людини, але завдяки позитивному впливу соціуму може бути деякою мірою пом'якшено сприймання гостроти останньої для старої людини екзистенційної проблеми. Часова обмеженість, незважаючи на її невизначеність – один з найважливіших факторів, який перешкоджає саморозвитку. Ніхто не може знати часу своєї смерті, водночас людина, що старіє, часто не розглядає для себе навіть незначної віддаленої перспективи, яка необхідна для потенційного бажання саморозвитку.

Існує проблема взаємодетермінації саморозвитку в період геронтогенезу і психологічних новоутворень цього періоду. Будучи результатом інтелектуального розвитку, психологічні новоутворення, у свою чергу, чинять на нього вплив, сповільнюючи або активізуючи процеси саморозвитку (Коваленко-Кобилянська, 2017). Цей феномен має важливий вплив на патерн старіння людини й особливості її соціалізації, яка у свою чергу потребує значних інтелектуальних зусиль для формування бажаного способу життя людини у пізньому віці. Якість психологічних новоутворень пізнього віку впливає на здатність до саморозвитку людини та може бути як продуктивною (мудрість), так і деструктивною.

Специфіка психологічних новоутворень геронтогенезу полягає в тому, що вони сприяють суб'єктивному резюмуванню ступеня успішності/неуспішності всього життєвого шляху людини у зв'язку із завершенням її біологічного життя, впливаючи на векторсаморозвитку.

Способи спілкування із зовнішнім світом старіючої і старої людини є ще одним фактором, що визначає якість її психологічних новоутворень і здатності до саморозвитку. Якщо в разі формування продуктивного психологічного новоутворення – мудрості, відбувається активізація процесу самопізнання і саморегуляції особистості, який здійснюється завдяки розвиненій рефлексії, то деструктивні психологічні новоутворення переважно провокують людину до регуляції свого соціокультурного оточення за допомогою різних методів, включаючи маніпулятивні, що сприяє формуванню дисгармонійних відносин з людьми, які її оточують. Така модель поведінки призводить до ще більшої соціальної конфронтації, і насамперед з близькими людьми. Це проявляється у відчуженні з боку старої людини, у неї виникає впевненість у відсутності широті оточення, настороженості стосовно них. Водночас зберігається потреба створення

суб'єктивно оптимального Я-образу у зв'язку із завершенням життя і бажанням залишити про себе максимально можливе позитивне враження.

Результати нашого дослідження доводять, що в разі деструктивних психологічних новоутворень стара людина прагне оптимізувати свій Я-образ за допомогою створення нових соціальних зв'язків (волонтери, випадкові знайомі тощо) з тими, хто не знайомий з негативними проявами її особистості.

Деструктивні психологічні новоутворення мають значний вплив на зниження когнітивного потенціалу, у свою чергу, деградуючий інтелект сприяє деінтелектуалізації всіх психічних процесів, що призводить до зниження рівня усвідомленості того, що відбувається. В процесі тренінгової роботи було відзначено, що діяльність тих досліджуваних, у яких зафіксовано деструктивні психологічні новоутворення, супроводжується зниженим рівнем емоційного фону, що значною мірою впливало на недостатню активність роботи когнітивної і метакогнітивної сфери, було відзначено сповільнення процесів сприйняття, труднощі в концентрації уваги, швидке стомлення в процесі інтелектуальної діяльності, скарги на неможливість виконати завдання (при відсутності спроби його виконання) та ін. Важливо зауважити, що при зміні суб'єктивно складної для досліджуваного інтелектуальної діяльності на легшу (із знайомими елементами) відзначено помітне підвищення інтелектуальної активності (Коваленко-Кобилянська, 2017).

Досліджувані, у яких було зафіксовано продуктивні психологічні новоутворення, мали інший патерн поведінки: виявляли інтерес до нових завдань і в цілому виявляли інтерес до проблеми свого когнітивного розвитку. Потрібно відзначити високі (суб'єктивно і об'єктивно) результати їхнього інтелектуального розвитку в результаті участі в проекті. Під час тренінгової роботи, спрямованої на актуалізацію саморозвитку в період старіння і старості, активізація психічних компенсаторних механізмів сприяла відновленню згасаючих психічних функцій, здібностей, включаючи ті, які не використовувалися людиною упродовж попередніх етапів розвитку внаслідок низки причин, але існували у вигляді задатків, наприклад, творчих (Коваленко-Кобилянська, 2017).

Теза про недостатню ініціативність і консерватизм людини у пізньому віці по суті є аксіомою, а приклади активного життя в старості викликають захоплення або подив, але в будь-якому разі не розглядаються як норма життя. Живучи в конкретному соціокультурному середовищі, старіючій людині складно не бути консерватором, враховуючи зневажливе ставлення до її знань, умінь. Консерватизм є проявом психологічного захисту особистості, коли людина уможливно звертається до того часу, коли був затребуваний її інтелектуальний потенціал, і вона відчувала задоволення від своєї особистісної реалізації. Зниження ініціативи можна пояснити в тому числі й тим, що в сучасному світі тенденція обміну досвідом між поколіннями дедалі менш актуальна у зв'язку зі значним збільшенням

інноваційних темпів у всіх сферах життя суспільства (наука, промисловість, соціальні підвалини суспільства та ін.). Ми свідомо не беремо як позитивні приклади ті рідкісні звернення соціуму до старих людей у зв'язку зі святкуванням певних подій або дат, що, по суті, тільки підтверджує основну соціальну тенденцію – ейджизм, часто завуальований.

Дослідження здатності людини до саморозвитку неможливе без вивчення її рефлексивної діяльності, яка є основою інтеграції особистості. З різноманіття напрямків вивчення рефлексії (схильність до самоаналізу, інтелектуальна рефлексія, уявлення про психічне інших, проблема усвідомлення різних процесів і діяльності та ін.) ми досліджували схильність людини в пізньому віці до самоаналізу і, в рамках метакогнітивного підходу, її здатність до інтелектуальної рефлексії.

Будучи інструментом для корекції психологічних новоутворень, особистісна рефлексія актуалізується в результаті вербалізації внутрішнього діалогу, який сприяє породженню нових контекстів проблеми. Адекватна рефлексивна діяльність дає змогу визначити справжній масштаб проблеми і знайти шляхи її вирішення для гармонізації особистісної та соціальної інтеграції.

Період геронтогенезу прийнято асоціювати з часом переоцінки цінностей. Актуальність означеної проблеми виникає в тому разі, коли старіюча або стара людина, ретроспективно оцінюючи своє життя, сприймає його як час упущених можливостей. Результати дослідження показали, що ступінь реалізації свого потенціалу учасники проекту оцінили наступним чином: низький (27,5%), невисокий (67,5%), високий (6%).

Активізація рефлексії може сприяти продукуванню нових смислів, що є актуальним у період геронтогенезу, який прийнято розглядати в контексті їх втрати. За допомогою рефлексивної діяльності стає можливим висхідний саморозвиток людини в пізньому віці, що чинить значний вплив на гармонізацію особистісної та соціальної інтеграції. Руйнівним для соціальної інтеграції є недостатній рівень розвитку рефлексії, а надмірний її розвиток сприяє ще більшій невротизації особистості і неможливості адекватної особистісної інтеграції.

Важливим моментом саморозвитку є те, що інтелектуальна рефлексія, трансформуючись в особистісну, сприяє оптимізації психоемоційного стану старої людини, підвищенню її самооцінки й опосередковано оптимізації її міжособистісних відносин з оточенням. Глибина рефлексії визначається ступенем інтелектуального розвитку людини, рівнями її самоконтролю, морально-етичної сфери, розвитку децентрації. Недостатній рівень розвитку рефлексії в пізньому віці зумовлений насамперед небажанням старої людини відкрити для своєї свідомості глибинні проблеми, вирішення яких вона вважає неможливим, і результат їх активізації може сприяти деформації сформованої за допомогою психологічних захистів позитивної Я-концепції.

Розвиток рефлексії, спрямованої на результати своєї інтелектуальної діяльності в проекті, дали можливість учасникам дослідження актуалізувати

когнітивну і метакогнітивну сферу у формуючій частині дослідження і проводити діяльність щодо її корекції в разі усвідомленої необхідності.

Вирішення проблеми гармонізації різних видів інтеграції в пізньому віці є надзвичайно складним внаслідок соціально-рольової невизначеності і недостатньої соціальної цінності людини похилого віку в сучасному світі. Дисбаланс внутрішньоособистісної і соціальної інтеграції може сприяти розвитку психосоматичних проблем – від порушення сну до серйозних соматичних захворювань. Ступінь конгруентності видів інтеграції також впливає на вектор саморозвитку в пізньому віці – висхідний або спадний (Коваленко-Кобилянська, 2017).

Особистісна інтеграція є результатом цілісності та адекватності Я-концепції, яка формується в складному процесі структурування з урахуванням ієрархічності компонентів у процесі життєдіяльності. Все це впливає на поведінку людини і способи її ресоціалізації в період геронтогенезу. У разі сформованого у старіючої людини негативного психологічного новоутворення у вигляді неприйняття світу, особистісна інтеграція досягається значною мірою за рахунок роботи психологічних захистів. Особливості їх функціонування дають можливість оптимізувати вплив психотравмуючих компонентів і досягти необхідного рівня інтеграції, яка в процесі життєдіяльності, по суті, виявляється негативною, що виражено, зокрема, в незадоволенні старої людини своїм життям і загостренням психологічних проблема з представниками її соціального оточення, насамперед – близькими людьми.

Володіючи високим розвивальним потенціалом, адекватна рефлексивна діяльність сприяє перетворенню суб'єктності людини, оптимізуючи особистісну і соціальну інтеграцію, коригує психологічні новоутворення, що в цілому сприяє активізації інтелектуального висхідного розвитку і, як наслідок, загальній гармонізації всього процесу життєдіяльності.

Турбота про соціально адаптований патерн старіння є індикатором соціальної зрілості людини, демонструє її систему цінностей. Для вичерпного уявлення про психологічні особливості особистості в період геронтогенезу необхідно акцентувати увагу на прикладах висхідного розвитку в пізньому віці, які, незважаючи на те, що перебувають у переважній меншості, несуть інформацію про патерн позитивного старіння.

Складність чіткого визначення меж завершального періоду онтогенезу має у своїй основі сукупність таких проблем, як соціально-економічні, біологічні та, як наслідок двох попередніх, психологічні. За результатами проведеного дослідження можна стверджувати, що саме в такій послідовності слід шукати варіанти вирішення актуальної для сучасного соціуму проблеми. Незважаючи на те, що процес старіння є генетично запрограмованим, його межі певною мірою є еластичними і ступінь змін в особистісній сфері старіючої людини детермінований соціально-економічною ситуацією в суспільстві.

Важливість висхідного саморозвитку людини в період геронтогенезу полягає і в тому, що позитивні патерни старіння дозволять людям молодого і середнього віку не розглядати майбутній для них завершальний період життя як депресивний.

### **3.2. Суб'єктна активність як програма реалізації інтенцій суб'єкта**

Суб'єктивність у психології прийнято розглядати в контексті трансформованого сприйняття світу суб'єктом через призму суб'єктності. Під суб'єктністю ми розуміємо фізичний та інтелектуальний потенціал людини до діяльності, а під суб'єктивністю його практичну реалізацію. Сукупний потенціал людини до діяльності складається з певних задатків і можливостей, які в соціально-економічних умовах трансформуються в рушійну силу процесу діяльності.

Суб'єктність, вказуючи на принципову відмінність у життєдіяльності одного суб'єкта від іншого, детермінована процесами різної етіології, які, не будучи константами, впливають на перманентне формування суб'єктності впродовж усього онтогенезу (Брушлінський, 1994; Стахнева, 2002). Кожен з періодів онтогенезу вносить специфіку у формування суб'єктності людини.

Суб'єктність людини зумовлена низкою об'єктивних і суб'єктивних факторів, які становлять її індивідуальний процес життєдіяльності, в пізньому віці вона є квінтесенцією всіх особливостей розвитку особистості на попередніх етапах онтогенезу. Розглядаючи старіння як продовження розвитку і досліджуючи особливості його суб'єктності, можливо оптимізувати життєдіяльність людини в період геронтогенезу, актуалізуючи її надситуативну активність, що на тлі гармонізації особистості може сприяти також і оптимізації міжособистісних відносин.

Незважаючи на те, що проблема суб'єктної активності в онтогенезі досліджується досить широко, водночас найменш розробленими залишаються аспекти, пов'язані з розвитком суб'єктної активності в період геронтогенезу.

Розкриття суб'єктності особистості в геронтогенезі являє собою складну, багатоаспектну проблему. Суб'єктність як властивість людини визначає зміст її буття, який виражений у діяльному ставленні до соціокультурного оточення та до себе в ньому. В основі суб'єктності людини лежить прагнення до певної мети, яка не завжди може бути вербалізована. Побудова мети пов'язана і з рівнем домагань суб'єкта, і з самооцінкою особистості. В основі суб'єктності людини лежить здатність до діяльної активності в будь-якому віці, але саме в період геронтогенезу знаходження перспективних цілей стає дедалі складнішим завданням.

Важливим елементом розвитку суб'єктності є інтенціональний досвід, структура якого представлена такими компонентами: можливість зміни переконань, намірів, бажань, задумів та ін. (Коваленко-Кобилянська, 2016). Детермінований соціальними і генетичними чинниками інтенціональний

досвід формується в результаті селективності існуючих цінностей і трансформації їх у ціннісні орієнтації суб'єкта, визначаючи вектор його розвитку і демонструючи контекст суб'єктності.

Під час роботи у нашому дослідженні, мета якого визначення здатності до саморозвитку та рівень суб'єктності людини похилого віку в умовах Інтернет-простору, кожен учасник проекту мав віртуальний індивідуальний щоденник для самостійної фіксації передбачуваної динаміки саморозвитку. Було зроблено акцент на тому, що змагальний момент під час проведення дослідження може бути присутнім тільки в контексті особистої динаміки змін учасника за час його роботи в тренінгу.

На початку роботи досліджуваним було запропоновано визначити суб'єктивний рівень збереження своїх когнітивних функцій (мислення, пам'ять, увага, уява). Для цього потрібно було позначити на горизонтальній шкалі від 0 до 10 ту точку, яка, на їхню думку, відповідає нинішньому розвитку їхніх когнітивних функцій.

Досліджувані відзначали переважно підвищений рівень збереження своїх функцій (вище 8 пунктів), проте у процесі подальшої роботи вони із сумнівом поставилися до своєї здатності виконання різних завдань тренінгу. До числа переконань, що обмежують суб'єктний розвиток, належать, наприклад, ті, що констатують безумовність конвенціональної моделі соціуму щодо старіючих членів суспільства, яка (на сучасному етапі розвитку соціуму) сприяє проявам ейджизму і геронтофобії.

Підтримуючі переконання демонструють цінність для конкретної людини реалізації її інтелектуального потенціалу, вони є результатом власного позитивного досвіду і наявності відповідних прикладів висхідного інтелектуального розвитку соціально значущих людей.

Суб'єктне формування уявлень про доцільність і способи реалізації суб'єктності здійснюється у метакогнітивних структурах, де відбувається осмислення попереднього інтенціонального досвіду і здійснюється регуляція поведінки (Дісмор, 1996; Карпов, 2005; Корнілов, 1997). Важливим завданням для дослідження можливості реалізації інтелектуального потенціалу в пізньому віці було визначення його місця в ієрархії ціннісних орієнтацій учасників проекту. У таблиці 1 представлено ранжир ціннісних орієнтацій за рівнем зменшення їх важливості.

*Таблиця 3.1*

**Ранжир ціннісних орієнтацій досліджуваних (на початку дослідження)**

№п/п	Цінності	Ціннісний вибір (%)
1	Здоров'я	50,2
2	Матеріальне благополуччя	25,3
3	Міжособистісні відносини	18,7
4	Підтримка когнітивних функцій	4,2
5	Реалізація своїх здібностей	1,6

Результати, представлені в наведеній таблиці, демонструють, що адаптаційні цінності є домінуючими у 75,5 % досліджуваних, цінності соціалізації – у 18,7 %, цінності індивідуалізації, що мають на увазі

спрямованість на інтелектуальну актуалізацію, – у 5,8 % від загальної кількості досліджуваних.

Для дослідження специфіки переконань (елемента інтенціонального досвіду) щодо можливості і необхідності інтелектуального висхідного розвитку в період старіння і старості, учасникам проекту було запропоновано низку тестів, результати яких показали, що 98 % досліджуваних навіть гіпотетично не допускали можливості висхідного саморозвитку в пізньому віці. 2 % респондентів вказали на можливість, за сприятливих умов, збереження інтелектуального потенціалу, відзначаючи при цьому його беззастережне зниження зі збільшенням віку.

М. Холодна розглядає інтелектуальні пріоритети людини в якості ментального компаса, який допомагає максимально реалізувати інтелектуальний потенціал людини (Холодна, 1997). На відміну від періодів онтогенезу, які передують геронтогенезу, інтенціональний досвід людини пізнього віку, про що свідчать результати дослідження, може виступати як деструктивний чинник у вирішенні проблеми висхідного інтелектуального розвитку, який алегорично можна асоціювати не з компасом, а скоріше з якорем, що сприяє зниженню рівня інтелектуальної активності у тому випадку, коли в ієрархії цінностей реалізація свого інтелектуального потенціалу не є актуальною проблемою.

Під час проведення досліджень ми відзначили наявність конфлікту в структурі інтенціонального досвіду у частини досліджуваних, коли їх переконання, бажання і наміри були неузгоджені. Зазначена проблема може бути результатом невирішеного внутрішньоособистісного конфлікту, зумовленого як нездатністю людини прийняти період старіння, так і дисонансом між «Я- концепцією» та ідеальним «Я», що особливо яскраво може проявлятися саме в період пізнього віку і не завжди вирішується конструктивно. Внутрішньоособистісний конфлікт у період старіння може бути результатом ноогенного неврозу в результаті неможливості знайти шляхи вирішення екзистенційних проблем, що може бути актуальним у період пізнього віку (Єрмолаєва, 2007).

Оптимальна реалізація інтелектуального потенціалу неможлива без формування підтримуючих переконань, які могли б сприяти трансформації системи цінностей. Алгоритм формування підтримуючих переконань передбачає здобуття нового, позитивного досвіду, який може виступити як контраргумент для обмежувальних переконань. Для отримання необхідного досвіду учасникам проекту було запропоновано низку тренінгових занять, під час яких ми використовували також методикау позитивного підкріплення для активізації інтелектуальної роботи учасників проекту. Зазначена методика сприяла створенню ресурсного стану у учасників проект щодо виконання запропонованих завдань.

В результаті проведеної роботи у досліджуваних, які брали активну участь у проекті, відбулися певні зміни в ієрархії цінностей, що стало результатом усвідомлення ними наявності здібностей, про які вони раніше не



підозрювали. Досліджувані змогли реалізувати свій потенціал, що сприяло трансформації інтенціонального досвіду і, як наслідок, спонукало до давнішої активізації інтелектуальної діяльності.

Результати нашого дослідження доводять, що актуалізація інтелектуальної діяльності дає можливість зменшити розрив між прагненням людини до самоактуалізації і її реальним результатом, що є одним із способів вирішення внутрішньоособистісних конфліктів.

*Таблиця 3.2*

**Ранжир ціннісних орієнтацій досліджуваних (наприкінці дослідження)**

№п/п	Цінності	Ціннісний вибір (%)
1	Здоров'я	50,2
2	Міжособистісні відносини	21,5
3	Матеріальне благополуччя	21,4
4	Реалізація своїх здібностей	4,7
5	Підтримка когнітивних функцій	2,2

Внаслідок активної участі досліджуваних у коригувальній частині проекту слід відзначити позитивну динаміку цінності індивідуалізації (5,6 % і 6,9 %), що є результатом активізації їх роботи щодо розкриття свого інтелектуального потенціалу, про наявність якого ряд досліджуваних не здогадувалися до участі в дослідженні. Відзначимо, що важливим фактором висхідного саморозвитку учасників проекту є ментальні моделі як прояв інтенціонального досвіду. Досліджуючи особливості інтенціонального досвіду в період геронтогенезу, ми відзначили, що мотиваційна сфера може зазнавати трансформації залежно від конкретної ситуації, фактори якої сприяють його ревізії. У процесі дослідження в учасників проекту було відзначено випадки самокорекції інтенціонального досвіду, що свідчить про можливість його успішної трансформації з метою актуалізації інтелектуального потенціалу в період геронтогенезу, включаючи пізній.

Значна частина дослідників, відзначаючи тенденцію до зниження інтелектуальних здібностей в онтогенезі, недостатньо враховує соціальну детермінанту в реалізації людиною свого інтелектуального потенціалу в період старіння і старості, яка в сучасному суспільстві проявляється у вигляді соціальної депривації людей пізнього віку, що може справляти вирішальний вплив на висхідний інтелектуальний розвиток. Результати емпіричного дослідження дають можливість зробити висновок про те, що складність актуалізації саморозвитку людини в період геронтогенезу зумовлена її інтенціональним досвідом, який значною мірою є відображенням ієрархії цінностей конкретного соціокультурного оточення. Будучи інструментом зберігання групової ідеології, соціальні стереотипи поступово зазнають трансформації в зв'язку з новими демографічними умовами соціуму. Експериментально доведено, що оптимізація роботи метакогніцій дає можливість продовжити старіючій і старій людині інтелектуально активне, соціально орієнтоване життя.

Шотландський дослідник Кеттен Крейк розглядав феномен «ментальна модель» як стійку структуру – основу суб'єктності людини. За допомогою

емпіричних узагальнень ментальна модель дає можливість суб'єкту формувати уявлення не тільки про себе, а й про способи і методи можливого впливу на об'єкт з метою отримання оптимального результату. Будучи процесом і продуктом самосвідомості, ментальні моделі формуються внаслідок генерації когнітивних, метакогнітивних та інтенціональних структур, що дає можливість людині в конкретно заданих умовах реалізовувати адаптивну поведінку у зв'язку з інтерпретацією проблеми, що виникла (Карпов, 2011). Ригідність ментальної моделі зумовлена складною системою фільтрів, через які проходить вся інформація, що надходить ззовні. В якості фільтрів виступають психофізичні особливості конкретної людини, її попередній досвід і соціальні установки, які з віком стають дедалі більш константними. Стратегії діяльності людини, її способи розуміння проблеми є похідними ментальних моделей, які формують відповідні думки і дії про досягнення бажаних результатів. Домінуюча ментальна модель формує у людини специфіку суб'єктивного сприйняття об'єктивної реальності, визначає особливості її інтелектуального розвитку, сприяючи вибору суб'єктивно єдиного правильного варіанту вирішення ситуації або проблеми, що виникли (Коваленко-Кобилянська, 2017).

Дослідження проблеми суб'єктивного розвитку в пізньому віці не може бути ефективним без урахування специфіки ментальних моделей людини. Беручи до уваги те, що будь-яка вибірка відомих ментальних моделей буде недостатньою, ми узагальнили їх у дві умовні групи за ознакою адаптивності: ті, що сприяють суб'єктному розвитку (умовно, №1), і ті, які, обмежують його потенційні можливості (умовно, №2).

Важливим методом розширення ментальних моделей є ознайомлення людини з принципово новою інформацією з джерела, яке досліджуваний може класифікувати як достовірне. У мотиваційній частині нашого проекту було представлено фото- і відеоінформацію про інтелектуально позитивний патерн старіння. Достовірність даних підтверджена інформацією про реальних людей, відомості про яких було представлено учасникам проекту. Ми припускали, що отримана інформація зможе спричинити позитивний емоційний вплив на досліджуваних і, можливо, спровокує певну частину учасників на конкретні дії щодо оптимізації свого інтелектуального розвитку.

Досліджувані з домінуючою ментальною моделлю №1 активно і продуктивно брали участь у проекті на всіх його етапах (мотиваційний, діагностичний, коригувальний), вони позитивно і доброзичливо реагували на підтримку з боку, ще більше докладаючи зусиль до виконання завдань. Свою роботу в цілому оцінювали як значні досягнення: «я і не думав, що це у мене вийде», «виявляється, це завдання зовсім не складне», «дивно, але після занять я відчуваю таке піднесення, що хочеться жити» та ін.

На початку роботи досліджувані, які мають ментальну модель № 2, навпаки, надзвичайно скептично поставилися навіть до гіпотетичної можливості висхідного саморозвитку у старості, ставлячись до проекту як до приємного проведення часу, без особливої надії на отримання результатів,

виконуючи тільки ті завдання, які не потребували значних інтелектуальних зусиль. Іntenціональність уваги давала їм можливість фіксувати тільки ті аргументи, які підтверджували істинність існуючої ментальної моделі. Відбираючи «потрібні» факти, учасники цієї умовної групи ігнорували ті, які суперечили їхнім уявленням. Так, наприклад, відмовлялися констатувати як свої, так і чужі успіхи як позитивний результат діяльності, називаючи їх «випадковими», при цьому гіпертрофовано виділяючи проблеми, що виникали в ході корекційної частини експерименту. Генеруючи уявлення суб'єкта про його специфічні особливості та можливості, ригідна ментальна модель не дає людині можливості подивитися на вирішення проблеми з іншої точки зору, виконуючи функцію жорсткого фільтра (Коваленко-Кобилянська, 2017).

Робота досліджуваних у корекційній частині проекту сприяла активізації саморозвитку, що вплинуло на різний ступінь корекції ментальних моделей у 62% досліджуваних. Для розширення ментальних моделей досліджуваних ми використовували в тому числі і метод сценаріїв, в яких досліджуваному було запропоновано описати три варіанти вирішення проблеми: позитивний, негативний і нейтральний стосовно досліджуваного. Обов'язковою умовою виконання завдання було виключення з лексики категоричних слів і виразів: «кожен», «завжди», «ніхто не зможе», «ніколи цього не було», «слід», «не можна», «очевидно», «це й так всім зрозуміло» та ін. Також було запропоновано низку завдань, наприклад, не акцентуючи уваги на числа (в розумінні віку), створити фантастичні сценарії того, як би вони могли провести останні 5–10 років свого життя. Варіанти, запропоновані досліджуваними, були різноманітні, однак 62% досліджуваних описували картини соціально активного, інтелектуально адекватного життя. Велике значення у виконанні цього ряду завдань мали попередні завдання на розвиток уяви, які були частиною корекційної програми інтелектуального розвитку.

Робота учасників проекту у тренінгу з активізації саморозвитку мала різний ступінь ефективності, але у значної частини учасників відзначено позитивні зміни інтелектуальної сфери. Зі 100% учасників, які мають ментальні моделі, що сприяли обмеженню їхніх потенційних можливостей, 38 – не змогли трансформувати ментальні моделі, оскільки їхні заняття мали епізодичний характер, успіхи інших вони аргументували: «ті молодші, у них більше часу, нічим не зайняті, їм приділяється більше уваги» тощо. У 57 % відзначено незначні зміни, які виражені в сумнівах досліджуваних з приводу своїх колишніх переконань. Представники цієї частини досліджуваних змогли побачити потенційні можливості свого інтелектуального розвитку, але не доклали достатньо зусиль для досягнення бажаних результатів, і у 5 % досліджуваних відзначено суттєві позитивні зміни, що опосередковано позначилося і на їхніх взаєминах із соціокультурним оточенням.

У цілому феномен інтегративних процесів, що виконують регулятивну функцію, представлений системою структур, які перетинаються і одночасно

співіснують, при яких визначення доміанти одного процесу над іншим варіює залежно від необхідності вирішення конкретної проблеми. До структури інтегральних процесів дослідники включають також самоконтроль, цілепокладання, антиципацію, прийняття рішень тощо (Смульсон, 2016). А. Карпов розглядає інтегративні процеси в якості об'єктивної основи сукупності метакогнітивних процесів, відзначаючи, що вони мають більш високий рівень узагальненості (Карпов, 2011).

Учасникам було запропоновано тестове завдання, суть якого полягала в наступному: потрібно було позначити на одній з вертикально розташованих ліній рівень того, як їх розуміють близькі люди, а на іншій лінії – як вони розуміють представників свого оточення. 85% досліджуваних позначили, що рівень нерозуміння їхніх проблем, особливостей і потреб з боку оточення перебуває в діапазоні 75–90%. Водночас досліджувані позначили, що їхній рівень розуміння оточення вищий за 80%. Узагальнений результат всіх досліджуваних показав тенденцію до збільшення егоцентризму в міру збільшення віку досліджуваного.

Беручи до уваги специфічну психологічну особливість пізнього віку – тенденцію до розвитку егоцентризму, що негативно впливає на можливість висхідного інтелектуального розвитку, учасникам проекту було запропоновано ряд завдань для активізації децентрації. Результати дослідження свідчать про те, що прояви егоцентризму можна розглядати в контексті специфічної психологічної захисної реакції психіки старіючої людини у відповідь на складність вирішення глобальної для неї екзистенційної проблеми. Водночас важливо зазначити, що зниження рівня децентрації на тлі розвитку егоцентризму прямо пропорційне зниженню рівня її здатності до висхідного саморозвитку.

Важливу інтегративну функцію у формуванні інтелектуальної сфери виконує мова, яка філо- і онтогенетично пов'язана з мисленнєвими процесами (П'янкова, 2009; Чепелева, 2013), що дало можливість у ході дослідження розглядати специфіку мовної сфери (письмової та усної) учасників проекту в якості одного з індикаторів особливостей їхнього інтелектуального розвитку. Відсутність даних динаміки мовної сфери досліджуваних упродовж онтогенезу дало нам змогу спиратися на їхні суб'єктивні оцінки зміни своєї здатності до вербалізації в період старіння. Для цього респондентам було запропоновано завдання, за допомогою яких вони мали можливість означити динаміку змін своєї мовної сфери з періоду найвищого розвитку у них зазначених здібностей до моменту участі в проекті. 98% від загальної кількості учасників проекту охарактеризували динаміку мовної сфери як деградаційний процес, при якому показники зниження вербалізації варіювали від 5% до 48%. Динаміку зміни писемного мовлення відзначено в межах 2-15% зниження рівня, деякі досліджувані аргументували дисбаланс усного та писемного мовлення, наприклад, тим, що «ніколи не вміли красиво викладати думки письмово» і т. ін. Тільки 2% від загальної кількості всіх досліджуваних відзначили відсутність зниження

функцій мовної сфери. Представники цієї умовної групи мали різний рівень освіти, широкі соціальні контакти і відзначали для себе період старіння як можливість реалізації тих здібностей, на які «раніше у них не було часу».

З огляду на те, що мислення реалізується в конкретних формах (судження, умовивід), які є завершенням будь-якого розумового процесу і формуються в результаті вирішення суб'єктом актуального завдання, ми запропонували досліджуваним низку завдань для оптимізації мовної сфери. В результаті участі в коригувальній частині проекту у всіх досліджуваних відзначено висхідну динаміку розвитку мовної сфери з різним ступенем успішності. Основна складність в оптимізації вербальних здібностей досліджуваних – вплив соціальних стереотипів та установок про безумовне зниження інтелектуального потенціалу людини у зв'язку з її старінням.

За результатами дослідження можна стверджувати, що оптимізація мовної сфери стала важливим фактором актуалізації інтелектуального потенціалу в пізньому віці, що було зафіксовано об'єктивно (результати тестування) і суб'єктивно (оцінками досліджуваних). Результати дослідження констатують, що збіднення мови в період геронтогенезу є не стільки наслідком фізіологічних змін у результаті старіння організму, скільки результатом зменшення кількості комунікативних зв'язків і зниження їх якості внаслідок недостатньої соціальної активності (аж до соціальної депривації) людей пізнього віку і є зворотним процесом при відповідних умовах.

До інтегративних процесів, які сприяють оптимальній реалізації інтелектуального потенціалу, також належить здатність людини до самоконтролю, який пов'язаний з процесами саморегуляції, що мають у період геронтогенезу певну специфіку: проблеми підвищеного рівня дратівливості, нетерплячості, недостатньої здатності до розслаблення, загального зниження продуктивності діяльності та ін. Перераховані вище прояви зниження рівня самоконтролю учасників проекту можна класифікувати як конфліктогени, які не тільки сприяли розвитку міжособистісних конфліктів, а й прояву елементів аутоагресії, який виражався у надмірній самокритичності, самоосуді під час виконання тренінгових завдань, що було зафіксовано під час проведення дослідження. Було відзначено випадки відмови від виконання тих завдань, які характеризувалися досліджуваними як «цікаві і потрібні», але їх тривалість здавалася учасникам експерименту (із значно зниженим рівнем самоконтролю) надмірною.

Зниження рівня самоконтролю є наслідком низки об'єктивних і суб'єктивних чинників, серед яких: психологічна неготовність прийняття старості як природного життєвого періоду (особливо в період раннього і середнього геронтогенезу), специфіка соціокультурного оточення старої людини, в якому можуть бути прояви ейджизму, складна екзистенційна проблема – завершення фізичного життя тощо. Для підвищення рівня

самоконтролю досліджуваним було запропоновано ряд занять, серед яких – метод сенсорної репродукції образів та ідеомоторне тренування.

Визначаючи специфіку інтелектуальної сфери людини в період геронтогенезу, ми виявили у досліджуваних такі проблеми, як складнощі в постановці цілей, прогнозування результатів своєї діяльності тощо. Значущим інтеграційним процесом інтелектуальної сфери є здатність до цілепокладання, яке формується в результаті домінуючої мотивації, визначаючи специфіку інтелектуальної діяльності і сприяючи формуванню патернів поведінки. Результати нашого дослідження підтверджують тезу М.Холодної про виокремлення ментального досвіду з числа детермінант (генетичних і середовищних) в якості домінанти, яка сприяє зниженню рівня інтеграції внаслідок посилення взаємозалежності всіх елементів системи (Холодна, 1997). Отримані дані показують, що інформація, яка надходить ззовні, співвідноситься з домінуючою мотиваційною потребою, яка виконує роль жорсткого фільтра.

У цілому мотивація у індивіда в онтогенезі виникає в результаті актуалізації вітальних, соціальних, ідеальних потреб. За результатами дослідження у 99% учасників проекту відзначено домінанти вітальних потреб (внаслідок потреби максимального продовження життя), які виражені в необхідності безпеки і надійності. Соціальні потреби досліджуваних відзначено в категорії «потреби для себе», наприклад, потреба в самоутвердженні, що у своїй основі завжди передбачає заперечення іншого і є конфліктогенним компонентом. В якості «іншого» у людини в пізньому віці можуть виступати як люди, які живуть нині, так і ті, хто помер кілька десятиліть тому.

Зниження мотиваційного рівня соціальних потреб у категорії «потреби для інших» можливе в результаті їх знецінення, в тому числі і в результаті недостатньої затребуваності представників досліджуваної когорти соціокультурним оточенням. Важливо відзначити факт зниження рівня альтруїзму в пізньому віці, що суб'єктивно підтверджено досліджуваними і відзначено в результаті тестування. Разом з тим актуалізація соціальних потреб зростає пропорційно до їх адекватної затребуваності з боку соціокультурного оточення, що було неодноразово зафіксовано під час дослідження.

Результати проведеного емпіричного дослідження розвитку суб'єктності в період геронтогенезу в умовах Інтернет-простору доводять перспективність висхідного саморозвитку за допомогою актуалізації інтегральних процесів (мовної сфери, уваги, саморегуляції, визначення мети та ін.), які є складовою частиною інтелектуальної сфери як самоорганізованої системи.

Геронтогенез традиційно розглядається в психологічній науці як період максимальної ригідності, в тому числі і в контексті неможливості до змін ментальних моделей. Накопичення людиною отриманих знань упродовж життя зводиться до конкретного досвіду, який у подальшому, знаходячи

приклад для його підтвердження, стає основою світогляду. Будучи конкретною системою поглядів на життя, ментальні моделі дають можливість інтерпретувати різні ситуації, не витрачаючи сили на прийняття необхідних рішень. Такий феномен амбівалентно впливає на життя старіючої або старої людини: з одного боку, зберігаючи її психічну енергію, з іншого – позбавляючи можливості висхідного розвитку. Результати нашого емпіричного дослідження підтверджують можливість трансформації ментальних моделей у пізньому віці внаслідок актуалізації інтелектуального розвитку.

### **3.3.Ресоціалізація людини похилого віку в результаті її суб'єктної активності в умовах віртуального простору**

Дискусії щодо методів ресоціалізації людини в період геронтогенезу актуальні в сучасному науковому середовищі. Це обумовлено як збільшенням тривалості життя так і тим, що інтелектуальний розвиток особистості є складовою частиною інтелектуального потенціалу суспільства. Вік 70-80 років в економічно розвинених країнах не розглядається в суспільстві як верхня межа процесу життєдіяльності і людина може бути ще сповнена сил та бажання для того, щоб приносити користь суспільству. З урахуванням тенденції до збільшення частки людей похилого віку виникає соціальна потреба задіяти інтелектуальний потенціал особистості в період геронтогенезу. Про це свідчить поступове збільшення пенсійного віку в економічно розвинених суспільствах.

Зазначений період може бути найбільш тривалим з усіх періодів онтогенезу і охоплювати 40 і більше років життя людини. Логічно припустити, що цей пролонгований період може бути найбільш плідним і творчим, з огляду на досвід, накопичений людиною за кілька попередніх десятиліть (життєвий, професійний і т. п.) (Baltes, 2003). Результати нашого дослідження доводять, що завдяки достатній інтелектуальній активності, яка містить елементи новизни, висхідний інтелектуальний розвиток можливо аж до природного завершення життя в результаті вичерпання біологічного ліміту (Коваленко-Кобилянська, 2016.)

Історичний екскурс дозволяє дослідити динаміку ставлення суспільства до старих членів суспільства. У доіндустріальному суспільстві літні люди грали значну роль в процесі передачі накопичених знань, звичаїв, традицій. Епоха Постгутенберга внесла суттєві корективи в соціальне життя представників пізнього віку. Стрімка зміна всіх галузей життя нівелювала функцію передачі знання від старшого покоління до нового, так як з'явилася нова тенденція – «необхідність освіти протягом усього життя».

Соціальна активність по відношенню до людей пізнього віку спрямована в значній мірі на збереження вже наявних у індивіда інтелектуальних здібностей, ігноруючи існуючий когнітивний потенціал людини похилого віку. В результаті людина соціально вмирає задовго до

фізіологічної смерті, будучи певною мірою тягарем для суспільства. Застарілі соціальні установки фактично відмовляють в ресоціалізації представникам пізнього віку, класифікуючи їх як безпорадних суб'єктів, нездатних до вирішення проблем. Важливо, що негативна стереотипна риторика особливо активно використовується саме представниками ранніх періодів геронтогенезу по відношенню до пізнього. Це яскраве свідчення людину похилого віку про його бажання дистанціюватися від маргінальної для суспільства групи (Timoszyk-Tomczak, 2012).

Сучасний соціум пропонує модель активності для літніх людей у переважній більшості випадків спрямована на оптимальне проведення ними дозвілля та приведення їх зовнішнього вигляду у відповідність до сучасних модних тенденцій. Все це відбувається з метою психологічно комфортного співіснування всіх членів суспільства і подолання ейджизму. Зазначене твердження можна проілюструвати такими прикладами, як популяризація моделей пізнього віку для Fashion-індустрії, журнали, передачі, в яких літні люди позують на тлі туристичних визначних пам'яток та ін. Толерантне ставлення до літніх людей насправді спрямоване на прийняття їхніх вікових особливостей і пов'язаних з цим проблем, що виникають на тлі зниження когнітивних функцій. Варто зазначити, що наведений термін (від лат. *tolerantia*) позначає не тільки терпиме ставлення до іншого, а й трактується як «добровільно перенесене страждання».

Вербалізуючи рівність людей дорослого та зрілого віку, соціум не сприймає представників навіть початкового періоду геронтогенезу як активних і рівноправних своїх членів. Якщо на початкових етапах геронтогенезу в поведінці значної частини літніх людей можна спостерігати прояви феномену свідомого оптимізму, то його трансформація у бік зниження прямо пропорційна віку людини. Досягнувши Рубікону (критичний період може значно варіювати, оскільки визначається конкретним соціумом), літня людина знижує вимоги до особливостей своєї інтелектуальної діяльності і, в результаті, з часом справді може констатувати зниження інтелектуальних функцій. У повсякденному житті часто можна спостерігати результати умовнорефлекторної діяльності, коли на певний стимул відбувається конкретна реакція. У разі проблем, пов'язаних з саморозвитком в пізньому віці, це може бути представлено в такій послідовності:

- соціальний стереотип про зниження когнітивної діяльності в період геронтогенезу;
- прийняття літньою людиною соціального стереотипу сприяє зменшенню рівня її когнітивного навантаження або прирівняне до нього збереження існуючої діяльності без введення нових ускладнюючих елементів;
- поступовий прояв реального зниження рівня когнітивної діяльності на тлі її недостатньої активності призводить до вимушеної констатації літньої людини цього факту;



- визнання старіючою людиною апріорності стереотипу про безумовне зниження інтелектуальних здібностей у старості та пов'язані з цим зміни в її поведінці згідно з новою ситуацією, що спричинює істотний вплив на міжособистісні стосунки з людьми, які її оточують;

- нові, негативні елементи у поведінці старої людини підтверджують існуючі соціальні стереотипи та актуалізують прояви ейджизму в її соціокультурному оточенні.

Таким чином, створюється порочне коло, коли суспільство не показує навіть незначних очікувань від інтелектуальних здібностей людей похилого віку, а ті, в свою чергу, не можуть знайти підґрунтя для активізації та подальшої реалізації свого потенціалу. Будучи стійким утворенням, соціальні установки трансформуються неконгруентні реальним зміни в соціальному житті суспільства. Френсіс Бекон справедливо зазначив, що найгіршими доводами в суперечці є фрази «це звично» і «це загальноприйнято». Так, незважаючи на значне збільшення кількості соціально активних людей похилого віку, стереотипні уявлення про даній віковій групі представлені негативними визначеннями: «нездатних вирішувати проблеми», «боятися всього нового» і т.п.

Стійкий стереотип ейджизму під гримом толерантності впливає на суб'єктність багатьох представників пізнього віку, у поведінці яких можна виявити елементи, що асоціюються з поведінкою людей із синдромом вивченої беспорядності, який був відкритий Мартіном Селігманом. Таким чином, літні люди, що перебувають у початковому періоді геронтогенезу і привчені суспільством до неминучого зниження рівня когнітивного розвитку, в старості не вживають рішучих дій для його подолання. Прояви саморозвитку в пізньому віці сприймаються суспільством як неординарна ситуація і активно обговорюються в засобах масової інформації. Саме специфіка суб'єктності і пов'язані з нею внутрішні обмеження/свобода стимулюють розвиток сенільних процесів або висхідний інтелектуальний розвиток. Основним у такій проблемі є відсутність/наявність мотивації до цілепокладання. Це й визначає, який розвиток - висхідний чи спадний - супроводжує інтелектуальну активність у старості. Варто згадати, що для будь-якої умовно здорової людини, поза психічними патологіями, достатньо внутрішнього когнітивного резерву для того, щоб прожити життя з інтелектуально висхідним розвитком до природної смерті, пов'язаної з вичерпанням видового ліміту, про що, зокрема, свідчить таке поняття як «пластичність мозку» та підтверджено результатами нашого дослідження (Коваленко-Кобилянська, 2017а,б).

В сучасних умовах поширення новітніх технологій ефективним інструментом ресоціалізації може бути віртуальний освітній Інтернет-простір. Віртуальне середовище дає можливість розширити особистісний простір людини, що особливо важливо в пізньому віці, коли відбувається природне зниження рівня контактів, яке пов'язане з втратою низки

соціальних ролей. Саме завдяки Інтернет-простору з'являється можливість нівелювати деякі вікові проблеми та почати створювати «світ для всіх».

Звернувшись до віртуального освітнього простору потенційних учасників проекту спонукали такі причини, як самотність і стурбованість зниженням своїх інтелектуальних здібностей, що знайшло відображення в їхній подальшій діяльності в проекті. У процесі дослідження було констатовано високий ступінь недовіри літніх людей до віртуального простору, який залежно від особливостей прояву суб'єктності сприймався як жахлива невідомість, перед якою проблема самотності відходить на другий план. Завдання розширення особистісних границь за результатами нашого дослідження не було реалізоване повною мірою. Проблеми виникали як у разі презентації себе у віртуальному середовищі (на початку участі в проекті), так і під час подальшої діяльності. У всіх актантів у віртуальному середовищі спостерігався невисокий рівень соціальної адаптивної спрямованості. Враховуючи особливості інтенційної суб'єктності, всіх учасників проекту умовно можна розділити на три групи:

- учасники, які вважають проблему зниження когнітивних функцій природним і незворотним процесом;

- учасники, які стурбовані зниженням інтелектуального потенціалу і мають яскраво виражену творчу спрямованість;

- учасники, налаштовані на процес самовдосконалення, яких можна охарактеризувати як наполегливих, які ретельно виконують завдання.

Учасники другої умовної групи обмежили свою діяльність у проекті виконанням виключно творчих завдань, в якості виконання яких вони були впевнені. Їх суб'єктність була виражена в небажанні виходити за рамки свого досвіду. Результати роботи у цих представників мали мінімальний ступінь успішності. Формування потреби до самовдосконалення за допомогою самостійного навчання більшою мірою було відзначено в учасників останньої групи. Віддавання переваги у виконанні запропонованих завдань спостерігалися у специфічній навчальній активності, переважно спрямованій на виконання тих завдань, складність яких вони сприймали мінімальною мірою. Суб'єктність учасників цієї групи можна охарактеризувати як небажання констатувати гіпотетичну інтелектуальну власну неспроможність, що могло спровокувати негативні зміни в самосприйнятті і вплинути на зміни в картині світу людини. Перманентна діяльність, спрямована на створення суб'єктивно комфортних умов життєдіяльності, супроводжує людину протягом життя. Протиставляючи себе навколишньому середовищу, людина віртуально трансформує дійсність за допомогою своєї суб'єктності, яка при цьому набуває нових особливостей. Цей складний процес набуває в пізньому віці специфічних рис, які ґрунтуються на виникненні важковирішуваних проблем, що супроводжують період старіння. Зазначена складність зумовлена двома основними причинами:

- сучасний світ нівелював традиційні ролі для людей похилого віку (передача традицій, знань), зробивши їх певною мірою номінальними. На

всіх попередніх етапах, крім геронтогенезу, соціум пропонує людині моделі поведінки, які значущі для самого соціуму (учень, мати/батько, співробітник тощо);

- перед старіючою людиною постає питання про вічність, яке кожен вирішує самотійно і відповідно до особливостей суб'єктності.

Ресоціалізація як будь-який вид діяльності є сукупним результатом внутрішніх і зовнішніх мотивів. Формування зовнішніх мотивів до висхідного саморозвитку в пізньому віці є надзвичайно складним завданням з огляду на те, що фактори середовища сучасного суспільства не сприяють їх актуалізації. У процесі дослідження учасникам проекту було запропоновано тест з метою визначення здатності на самомотивацію розвитку свого інтелектуального потенціалу. Результати тестування показали низький рівень самомотивації, що зумовлено низкою об'єктивних і суб'єктивних причин. Наприклад, досліджувані наголошували на недоцільності активізації своєї активності в тому виді діяльності, який, на їх думку, не буде в подальшому затребуваний їхнім оточенням.

Будучи складним психічним утворенням, формування мотиву проходить певні стадії, визначальними для яких є соціальні стимули. Результати нашого дослідження показують, що стереотипи про труднощі здобування знань у період геронтогенезу є не стільки результатом деструктивних фізіологічних змін, скільки результатом впливу фактору соціальної депривації людей пізнього віку. Описані в науковій психологічній літературі етапи психологічного старіння зі зниженням активності мотиваційної сфери спростовують результати нашого дослідження. Ці етапи скоріше можна розглядати як етапи різного ступеня соціальної депривації, яка в ряді випадків може супроводжуватися зниженням інтелектуального рівня розвитку, що є не наслідком вікових змін, а результатом соціальної специфіки процесу життєдіяльності людини безвідносно до періоду онтогенезу. Разом з тим, беручи до уваги, що в період геронтогенезу соціальна депривація може мати тотальний характер, зниження потреби людини до саморозвитку у досліджуваному періоді може бути наслідком зазначеного феномена. Результати нашого дослідження переконливо демонструють зворотність згасаючих психічних функцій людини в період геронтогенезу, включаючи пізній геронтогенез, аж до вичерпання біологічного ліміту.

Досліджуючи специфіку ресоціалізації людини в період геронтогенезу, ми постали перед проблемою недостатньої мотивації учасників проекту до інтелектуальної діяльності за наявності у них інтелектуального потенціалу, що підтверджено емпірично (результатами нашого дослідження). Водночас досліджувані, які демонстрували результати висхідного саморозвитку під час проведення корекційної частини дослідження, припиняли активну інтелектуальну діяльність поза рамками проекту, не знайшовши підтримки у своєму соціокультурному оточенні, що, серед іншого, свідчить про

відсутність у них самомотивації до реалізації свого інтелектуального потенціалу.

В результаті дослідження можна зробити висновок про те, що описане в науковій психологічній літературі зниження потенціалу до саморозвитку в період геронтогенезу і тенденція до домінанти фізіологічних, соціальних потреб є результатом соціальної депривації. Результати дослідження свідчать про вирішальний вплив на мотиваційну сферу людини соціального оточення та екзистенційної проблеми у вигляді завершення особистого життя в результаті вичерпання біологічного ліміту.

Ресоціалізація людини похилого віку може бути досягнута як завдяки саморозкриття особистості, так і за рахунок її адекватної самопрезентації. Результати дослідження показують, що саморозкриття особистості – рідкісний феномен у період пізнього віку і є результатом формування такого психологічного новоутворення, як мудрість. Як свідчать результати дослідження, самопрезентація як засіб соціальної інтеграції досить поширене явище в період геронтогенезу і є недостатньо ефективним інструментом інтеграції, оскільки сприяє розвитку дисбалансу між особистісною та соціальною інтеграцією. Вона зумовлена потребою людини похилого віку у формуванні у партнера по спілкуванню (найчастіше малознайомої людини або такої, з ким контакти мають епізодичний характер, наприклад, лікар) оптимального уявлення про неї. Результат такої комунікативної діяльності має амбівалентний вплив на психоемоційний стан людини і може сприяти збільшенню соціальної дистанції з близькими людьми, які знають про її специфічні психологічні особливості і проблеми.

Природна тривалість життя людини як виду збільшилася за період її філогенезу майже в три рази і продовжує збільшуватися, наближаючись до порогу, який прийнято розглядати у сучасній науці як біологічний ліміт життєдіяльності. Усвідомлення літньою і старою людиною себе як суб'єкта діяльності, а не тільки об'єкта докладання соціальних впливів різного характеру, який має певний ступінь свободи у формуванні свого життєвого простору, побудова бажаної моделі життєдіяльності неможлива без взяття відповідальності за процеси, що відбуваються у зв'язку з цим. Суб'єктність у пізньому віці зумовлена сукупністю об'єктивних і суб'єктивних факторів, які становлять індивідуальне життя кожної людини, що живе в конкретних соціально-економічних умовах і є квінтесенцією всіх особливостей індивідуального розвитку особистості на попередніх етапах онтогенезу. Суб'єктність людини в літньому віці зумовлена ступенем збереження ідентичності, рівнем самосприйняття, виразністю Я-Образу, рівнем локалізації контролю тощо. Іntenційна суб'єктність людини є основою, яка дає можливість формувати свою життєдіяльність таким чином, щоб керувати її процесами.

Саморозвиток особистості відбувається в певному культурному середовищі, яке може сприяти формуванню екзистенційного вакууму для старіючої людини або сприяти її ресоціалізації. Зміна існуючих соціальних

норм і стереотипів у відношенні до людей постпенсійного віку сприятиме реалізації інтелектуального потенціалу людини в завершальному періоді онтогенезу. Важливість оптимізації психологічного стану людей в період геронтогенезу полягає і в тому, що позитивні патерни старіння дозволять людям молодого і середнього віку не розглядати майбутній для них завершальний період життя як депресивний.

Гармонізація міжособистісних стосунків представників різних поколінь, купірування геронтофобії у представників попередніх періодів геронтогенеза, максимальне використання інтелектуального потенціалу особистості є основними компонентами, складовими благополучного у психологічному аспекті суспільства.

## **Розділ 4. ІНТЕРНЕТ-ТРЕНІНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ АКТУАЛІЗАЦІЇ СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ ДОРОСЛИХ**

### **4.1. Суб'єктна активність та її роль в інтернет-тренінгах**

Суб'єктна активність є актуальною здатністю людини до прийняття виклику адаптації, комунікації, самоствердження, загалом самореалізації, що формується під час і в результаті взаємовідносин з дійсністю. Людина розкриває через цю активність свої характеристики і як творця світу, в якому вона живе та здійснює різноманітні види діяльності, і як продукту, який визначається впливами дійсності, що оточує. Світ постійно змінюється, і тоді, коли мова заходить про особистісні зміни загалом і розвиток суб'єктної активності зокрема, роль суспільних процесів і трансформацій набуває особливо великого значення. Поступовий перехід суспільства на нову – інформаційну – стадію перетворює (як мінімум, зовнішній) світ людини на гіпердинамічне, насичене комп'ютерними технологіями, багато в чому віртуальне, середовище. Завдання розвитку суб'єктної активності продовжує бути актуальним в нових контекстах, даючи людині, як і раніше, інструменти бути більшою мірою творцем своєї дійсності й лише потім – продуктом.

Електронні гаджети та інфокомунікативні технології продовжують стрімке розповсюдження, одночасно і задовольняючи масовий запит на себе, і формуючи цей запит. Роль комп'ютерних технологій в житті людини та всього суспільства постійно зростає, що є беззаперечним фактом дійсності нинішніх поколінь. Функціональне значення використання електронних гаджетів для задоволення потреб та досягнення особисто значущих цілей перманентно зростає, в той час як опосередкування ними різних видів людської діяльності набуло масового характеру. Самоздійснення індивідуума, актуалізація його діяльності, зокрема спілкування, тісно вплетені у цей контекст, як впливаючи на його зміст та особливості, так і піддаючись зворотному впливу.

В процесі інформаційної інтеграції, що постійно зростає, вплетені в контекст нинішньої стадії розвитку суспільства з характерними для нього техногенністю, комп'ютерною опосередкованістю, мультимедійністю (вплив яких тільки зростає), набувають особливого значення здатності встановлювати контакти, розвивати взаємовідносини, обмінюватися діяльністю та досвідом. Ефективність спілкування, як мінімум інтерсуб'єктного, вказує на себе як на вкрай необхідне вміння, більш загально – фундаментально цінний особистісний ресурс, що забезпечує психологічний ґрунт для активної діяльнійшої позиції суб'єкта в соціумі, активізації та здійснення ним різноманітних видів продуктивної діяльності, адаптації та формування ефективної позиції в світі постіндустріального суспільства з його наголосами на постійних інноваціях, обміні знаннями та конкуренції. Така функціональна важливість комунікативної компетентності дозволяє сприймати її як суттєвий компонент або навіть аспект суб'єктної

активності, піднімаючи питання про їхній взаємозв'язок та роль, що вони відіграють по відношенню одна до одної.

Розкриття особливостей комунікативної компетентності вказує не тільки на важливість її формування та розвитку, але і зазначає сучасний контекст цього процесу – все більш масове та суттєве залучення у нього інформаційних психолого-педагогічних технологій мережі Інтернет. Такий навчально-психологічний інструментарій вже довів свою результативність, а спеціалізовані програмно-технологічні платформи успішно використовуються для забезпечення відповідних видів діяльності. Групова психологічна та навчальна робота стає одним з провідних напрямків дистанційного навчання та психологічної допомоги онлайн, а розвиток комунікативної компетентності включається в неї як важливий напрямок роботи.

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

Актуальність визначення потенціалів дистанційного навчання у інформаційному просторі мережі Інтернет для розвитку суб'єктної активності є безсумнівною.

Отже, дослідження можливостей інтернет-тренінгів з формування комунікативної компетентності для розвитку суб'єктної активності є очевидним та має значні психолого-педагогічні перспективи для застосування отриманих результатів (дистанційні навчальні курси, психологічні інтернет-тренінги, індивідуальний та груповий коучинг, психологічне онлайн-консультування, вебінари, телеконференції тощо). Піднімається питання про можливості розвитку суб'єктної активності засобами формування комунікативної компетентності в контексті дистанційної групової навчальної та психологічної роботи, що побудована на використанні сучасних інфокомунікативних технологій.

Метою дослідження, яке представлено у цьому розділі, є виявлення ефективності інтернет-тренінгів як сучасного інноваційного інструменту дистанційного навчання для розвитку суб'єктної активності його учасників. Основний виклад відповідає таким завданням дослідження: розкрити поняття суб'єктної активності, виявити основні підходи до його дослідження та опису; проаналізувати можливості та роль інтернет-тренінгів як сучасного інструменту дистанційного навчання і групової психологічної роботи; визначити основні організаційні чинники здійснення продуктивних інтернет-тренінгів; дослідити поняття комунікативної компетентності та технології її формування в інтернет-тренінгах; описати та оцінити результати «Інтернет-тренінгу з формування комунікативної компетентності та успішного спілкування»; дослідити специфіку зв'язку формування комунікативної

компетентності з розвитком суб'єктної активності в результаті здійснення інтернет-тренінгу.

Виявлення недостатньо досліджених або раніше невирішених складових загальної проблеми можливостей розвитку суб'єктної активності засобами дистанційного навчання, такими як інтернет-тренінги, в контексті використання сучасних інфокомунікативних технологій, вказує на підстави для поглиблення та продовження відповідної наукової роботи як на теоретичному, так і на емпіричному рівнях. Незважаючи на появу все більших аргументів щодо наявності значних теоретико-емпіричних потенціалів навчально-психологічних інтернет-тренінгів, інших технологій дистанційного навчання та психологічної роботи, наукова проблема ефективності відповідних інструментів, маючи важливе теоретичне та прикладне значення, а також новизну і суспільну актуальність, все ще досліджена недостатньо та потребує подальшої розробки.

Термін «суб'єктність» застосовується у психологічних дослідженнях все частіше, його роль зростає, незважаючи на те, що далеко не у всіх випадках він отримує свою точну ідентифікацію. Часто «суб'єктність» розуміється загалом як атрибут суб'єкта або як його еквівалент, при цьому більш точне психологічне визначення терміну пропонується таким чином: це характеристика, що дозволяє представити людину в психологічному дослідженні не як безпристрасного діячавиконавця, а як упередженого сценариста і на вищих рівнях розвитку навіть режисера своїх дій з власними перевагами, світоглядними позиціями, цілеспрямованістю тощо.

Поняття «суб'єктна активність» розглядається як цілісна характеристика активності людини, що виявляється в її діяльності та поведінці, що розвивається самим суб'єктом, ним самим організовується та контролюється. Суб'єктна активність виявляється в певних перевагах, світоглядній позиції та цілеспрямованості перетворювача. Навчання, психологічна робота, спілкування під час інтернет-тренінгів також є діяльностями, що потребують для свого ефективного здійснення цілеспрямованості, мотивації, вираження індивідуальних позицій тощо, в цілому – суб'єктної активності (Осницкий, 1996; Осницкий, 1992).

Таким чином, суб'єктна активність – міра прояву в діяльності особи цілеспрямованості, націленої на перетворення дійсності, а також світоглядних позицій, переконань і переваг.

Фундаментальною умовою забезпечення здійснення суб'єктної активності, зокрема в процесі дистанційного навчання засобами мережі Інтернет, є суб'єктний досвід, що має, у свою чергу, компонентну структуру, що у взаємодії забезпечує активну, усвідомлену, цілеспрямовану, вмилу та координовану з прагненнями і цілеутворенням інших людей позицію людини (Азлецкая, 2002; Александрова, 2000; Сокольская, 2008).

Суб'єктна активність – один з ключових чинників адаптації людини в суспільстві та перетворення нею доквілля під власні запити, що стосується



також інформаційного або віртуального середовища мережі Інтернет. Формування такої активності забезпечує людині успішність в діяльності та в різних аспектах соціальної адаптації, у тому числі в безпосередньому та комп'ютерно опосередкованому спілкуванні. Компетентне спілкування, зі свого боку, передбачає практично у всіх випадках наявність суб'єктної активності.

Суб'єктна активність, на думку К.О. Абульханової-Славської, може визначатися як складне багатокомпонентне психологічне утворення, що характеризує спосіб самоактуалізації, властивий особистості, при якому досягається її якість як цілісного, автономного, такого, що саморозвивається, суб'єкта (Абульханова-Славская, 1980; Абульханова-Славская, 1991; Морозов, 2003).

На основі моделі активності О.І. Крупнова розроблена структура суб'єктної активності, що включає результативний, мотиваційний і операційний компоненти, в якості показників котрих пропонується використовувати самоактуалізацію, самовідношення та саморегуляцію відповідно. Одночасно з цим дана структура визначає мотиви та цілі діяльності, характеризуючи способи їх досягнення та результативність (О.Г. Гужва), що відноситься також і до групового дистанційного навчання у мережі Інтернет (Александрова, 2000; Бодалев, 1988; Сергиенко, 2000).

Інші автори описують суб'єктну активність як індивідуалізовану системоутворюючу (таку, що координує, інтегрує, централізує) властивість особистості, що здійснює системне врегулювання різних видів активності в процесі виконання діяльності, забезпечуючи її високу результативність. Сутнісними характеристиками суб'єктної активності на різних рівнях узагальнення є інтегративність, системність, цілісність (загальне); целеутворення, планування, передбачення, довільність, надситуативність, усвідомленість (особливе); суб'єктність, індивідуальність (одиничне).

Серед провідних критеріїв суб'єктної активності вказується цілеспрямованість на високий результат; творчість як основа ефективності та самореалізації; регуляція довільної активності як основа відповідальності та самоорганізованості. Не викликає сумнівів, що ефективне навчання чи психологічна робота у мережі Інтернет базується на задіюванні відповідних характеристик (Азлецкая, 2002; Брушлинский, 1994; Моросанова, 1996).

Наголошується, що основні з них виявляються в саморегуляції на основі когнітивних, інтелектуальних і характерологічних умов, що має вираз в оптимальній динаміці взаємодії різних видів активності, що включає психічну, інтелектуальну, поведінкову, енергетичну. Відповідно, виділяються когнітивні, інтелектуальні та характерологічні умови розвитку суб'єктної активності особистості (Сидорова, 2006).

Дослідники стверджують, що суб'єктна активність – це індивідуалізована системостворююча властивість особистості, що здійснює системне врегулювання домінуючих та імпліцитних властивостей, станів і процесів особистості, направлених на високий результат діяльності. Таким

результатом, зокрема, є і досягнення заданих цілей в процесі інтернет-тренінгів, більш загально – під час дистанційного навчання, в якому застосовуються сучасні інфокомунікативні технології. Виділені основні критерії суб'єктної активності особистості: цілеспрямованість на високий результат (заради чого), творчість як основа ефективності та самореалізації (чому), регуляція довільної активності як основа відповідальності, самоорганізованості (як) (Сидорова, 2006; Слободчиков, 1994).

У сучасних дослідженнях суб'єктна активність визначається як психологічне утворення, що характеризує властивий особистості спосіб самоактуалізації та самореалізації, як якість цілісного, автономного, такого, що саморозвивається, суб'єкта (Абульханова-Славская, 1980; Абульханова-Славская, 1991).

Різні напрямки здійснення суб'єктної активності, зокрема інтерособистісне спілкування, все більше опосередковуються комп'ютерними технологіями та виявляються такими, що тісно взаємодіють з психологічними процесами, які відображають поглиблення інформатизації на суспільному рівні. Людина тут – суб'єкт спілкування, який має власну активність, що може розвиватися і системно взаємодіяти з комунікативною діяльністю, впливаючи на неї та піддаючись впливу з її боку.

Отже, важливими стають не тільки питання дослідження взаємодії спілкування та суб'єктної активності, але й їхнього когерентного розвитку з використанням інноваційних навчально-психологічних інструментів, таких як групова навчально-психологічна робота, наприклад інтернет-тренінги, що цілком відповідають запитам і контексту суспільства на перехідній до інформаційній стадії. Можливості розвитку суб'єктної активності засобами формування комунікативної компетентності набувають все більшого значення.

## **4.2. Основні організаційні чинники здійснення продуктивних інтернет-тренінгів**

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

навчання, що здійснюється дистанційно з використанням електронних мереж. Віртуальні освітні середовища, з одного боку, вимагають від учасників навчання суб'єктної активності, з іншого – забезпечують її розвиток (Гладко; Жилина; Смульсон, 2012).

Віртуальне освітнє середовище функціонально ідентифікується як простір «надання інформаційної, методичної, організаційної допомоги усім учасникам освітнього процесу; формування єдиного підходу до організації навчального процесу відповідно до сучасних потреб; надання можливості кожному поділитись своїм досвідом та напрацюваннями задля впровадження передового досвіду; спільного створення, зібрання та обміну сучасними, безкоштовними, вільно розповсюджуваними освітніми ресурсами; опанування нових інформаційних технологій; упровадження нових організаційних форм навчальної діяльності» (Володько, 2012; Освіта тернопільщини; Смульсон, 2012).

Особливий акцент робиться на тому факті, що віртуальний освітній простір має виражений особистісний вимір, здійснюючись у діяльності та спілкуванні, що відноситься до персонального навчального середовища як того, хто навчає, так і того, хто навчається (Кузьмінська, 2012).

Віртуальне освітнє середовище пропонується розглядати у форматі умовної «моделі, що об'єднує» та центрується в індивідуальному особистому освітньому потенціалі: «Віртуальній освіті відповідає просторова модель, що є об'єднанням різноманітних сфер (інтелектуальна, емоційно-образна, культурна, історична, соціальна тощо) у віртуальний освітній простір, де відбувається індивідуальний розвиток особистості. Центром такої сферичної моделі виступає особистий освітній потенціал людини» (Кузьмінська, 2012).

Актуальність формування і застосування віртуальних навчальних освітніх середовищ визначається, зокрема, такими чинниками: 1) забезпеченням широкого доступу суб'єктів навчання та освіти до джерел інформації; 2) необхідністю впровадження у процес навчання та освіти сучасних комп'ютерних технологій, здатних сприяти забезпеченню комплексної різнобічної оцінки рівня успішності, продуктивного самостійного використання «зворотного зв'язку на зворотній зв'язок»; 3) потребою використання комп'ютерних мультимедійних засобів навчання та освіти, що дають можливості їхньої індивідуалізації та диференціації, сприяння формування професійної компетентності (Дивак, 2012).

Основними перевагами створення віртуальних освітніх середовищ слід вважати, зокрема, такі: 1) можливості постійного доступу суб'єктів навчання до інформації, що знаходиться у мережі Інтернет; 2) самостійна пошукова діяльність, спрямована на оволодіння необхідною організаційною та навчальною інформацією; 3) збір і накопичення передового, зокрема іноземного, досвіду, а також доступ до інформації, що необхідна для підвищення якості й ефективності освіти та навчання; 4) зручна, економічна та ефективна взаємодія, співробітництво як на організаційному, так і на

міжособистісному рівнях, налагодження інтернет-спілкування як на рівні офлайн, так і онлайн (Дивак, 2012).

Групова навчальна робота посідає одне з найважливіших місць у віртуальному освітньому просторі, сприяючи відносно одночасному більш або менш масовому залученню її учасників у навчальні та освітні процеси, у контекст інтелектуального розвитку та психологічних змін, вимагаючи суб'єктної активності учасників та розвиваючи її.

Цілком погоджуючись з тим, що «...адекватно організована учіннева діяльність у віртуальному освітньому просторі є неможливою без самоактивності та відповідальності учня, інакше кажучи, у даному випадку йдеться про інтелектуальний саморозвиток як її (учінневої діяльності) прямий продукт» (Смульсон, 2003), є достатні підстави для твердження про залежність ефективної групової роботи у віртуальному освітньому середовищі від самоактивності та відповідальності її учасників, що може давати своїм результатом їхній інтелектуальний саморозвиток, охоплювати пізнавальний та/або емоційний інтелект, в залежності від спрямованості та змісту групової роботи, особливості конкретних ситуацій тощо. Суб'єктна активність позиціонується як один з найсуттєвіших чинників ефективності діяльності у віртуальному освітньому середовищі взагалі та інтернет-тренінгів зокрема.

Значної уваги заслуговують розвивальні потенціали мережі Інтернет, серед яких інтернет-тренінги займають місце як один з провідних психологічних інструментів, що сприяють навчанню, психологічним змінам, особистісному зростанню, розвитку суб'єктної активності (Азлецкая, 2002; Брушлинский, 1994).

Розробка питань можливостей і ефективності навчальної та психологічної групової роботи у мережі Інтернет здатне забезпечити підвищення її цілеспрямованості, послідовності, продуктивності, гнучкості, зробити більш доступною та безпечною (Воронова; Кречетников; Кузьмінська, 2012; Назар, 2009).

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

Аналіз і розкриття специфіки організації інтернет-тренінгів, зокрема з формування комунікативної компетентності або розвитку суб'єктної активності засобами формування комунікативної компетентності, є актуальним науковим завданням – одночасно і для психології, і для педагогіки. Осмислення відповідної специфіки сприяє розробці нових ефективних інтернет-тренінгів, а також забезпечує можливості для оптимізації навчальних дистанційних проектів у мережі Інтернет, що вже

існують (Дивак, 2012; Смульсон, Машбиць, Жалдак та ін., 2012; Назар, 2008; Смульсон, 2012).

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

Значної уваги заслуговують розвивальні потенціали продуктивно організованих інтернет-тренінгів, що займають місце як один з провідних психологічних інструментів, який сприяє інтелектуальному розвитку і взагалі розвитку особистості.

Використання сучасних інформаційних технологій у групових навчанні та психологічній роботі, їх розгортання у віртуальному освітньому середовищі або незалежно від нього несе в собі величезний психолого-педагогічний потенціал, будучи одним із засобів, що перетворюють навчання та взагалі життя людини на більш активні, свідомі, творчі, особистісні процеси (Назар, 2010; Назар, 2013; Смыслова, 1998)

Групова психологічна робота, що здійснюється у мережі Інтернет, визначається як активне соціально-психологічне навчання в умовах групи на основі використання тих або інших форм інтернет-спілкування. Частіше за все групова психологічна робота здійснюється у формі інтернет-тренінгу, вебінару чи дискусії, для чого використовуються сайти з достатнім технічним рівнем комунікативних можливостей, електронна пошта, а також спеціальні програми для текстового та/або мультимедійного онлайн-спілкування (Skype, ICQ тощо). Сучасні інфокомунікативні технології, зрозуміло, відіграють тут особливо важливу роль (Назар, 2010; Шувалова, 2003).

В процесі використання інтернет-тренінги розкривають ґрунтовні потенціали здійснення себе як інноваційного і разом з тим потужного навчального інструменту (сфера дистанційного навчання), як знаряддя побудови і розвитку віртуальних освітніх середовищ, а також як ефективного засобу зміни і оптимізації психологічного стану та особистісного зростання учасників (сфера дистанційної психологічної роботи) (Львова, 2004; Назар, 2013; Слободчиков, 1994).

Проектування продуктивних інтернет-тренінгів з комунікативної компетентності та взагалі дистанційних навчальних курсів повинно базуватися як на концептуальних засадах ефективності дистанційного навчання, так і на врахуванні основних організаційних чинників здійснення продуктивних інтернет-тренінгів.

Контентна архітектура ефективної системи дистанційного навчального курсу передбачає дві частини. Перша – контент управління учіннєвою діяльністю, організації процесу навчання, тобто зовнішній контент, або, інакше кажучи – інтерфейс, оболонка. У проектуванні зовнішнього контенту провідними складниками є визначення, формування та підтримування

(збереження) готовності до учіннєвої діяльності, педагогічний модуль, інтерфейс та діалогова взаємодія, побудова статичного профілю та динамічної моделі учня, адаптація та індивідуалізація процесу навчання, створення навчальних спільнот тощо. Друга частина контенту (внутрішній контент системи, зміст навчання, експертний модуль) передбачає формування відповідної системи здатностей і психологічних компетенцій (в нашому випадку – комунікативної компетентності) (Смутьсон, Машбиць, Жалдак та ін., 2012).

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

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

Під моделлю учасника/респондента розуміється спрощене уявлення індивідуума, який є реальним і унікальним або репрезентує певну групу чи вибірку індивідуумів, з певними наявними властивостями, станами та процесами, що протікають в ньому (них) (Кречетникова; Максименко, 2005; Назар, 2013).

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

Модель учасника навчальних програм існує для опису, обґрунтування та підвищення ефективності процесу навчання, його індивідуалізації та гнучкості. Головним завданням такої моделі може вважатися виділення підстави для розробки і здійснення навчального впливу (Назар, 2013; Смыслова, 1998; Чумак, 2012; Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Implications, 2006).

Особливої актуальності набули питання психологічної специфіки навчальної, психопрофілактичної, консультативної, психотерапевтичної тощо групової роботи у мережі Інтернет, що здійснюється незалежно і окремо або включається як основа чи периферійний компонент до

функціонування та розвитку нової комплексної навчальної технології – вже зазначених віртуальних освітніх середовищ, що мають, зокрема, особливе значення для інтелектуального розвитку дорослих. Відповідна навчальна технологія (або комплекс задіяних разом навчальних технологій) є однією з найбільш актуальних і перспективних для дистанційного навчання, що здійснюється дистанційно з використанням електронних мереж (Гладко; Жилина; Смульсон, 2012).

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

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

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

Розкриття психологічних особливостей і педагогічних можливостей групової роботи у контексті віртуального освітнього середовища повинно зайняти в сфері досліджень інтернет-навчання значиме місце.

Розробка і застосування моделі учасника дистанційних навчальних проєктів, що здійснюються у мережі Інтернет на основі сучасних інфокомунікативних технологій, відносяться до найважливіших складових організації сучасних інтернет-тренінгів (Арестова, 2003; Башмаков).

Крім того, важливим чинником ефективного здійснення дистанційної тренінгової роботи є досвід ведучого у здійсненні тренінгової роботи в «звичайних», тобто поза мережею Інтернет, умовах.

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

Проектування інтернет-тренінгів, в якому враховуються психологічні особливості учасників навчання – інший фундаментально важливий чинник їхньої (інтернет-тренінгів) продуктивної організації.

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 писемності у учасників інтернет-тренінгу, досвідченість і професіоналізм ведучого в області групової практичної роботи (Львова, 2004; Назар, 2010; Wolfe).

Інтернет-тренінги – електронна технологія дистанційного навчання, що має ґрунтовні потенціали здійснення себе як інноваційного і разом з тим потужного інструменту у сфері дистанційного навчання та освіти, як знаряддя побудови і розвитку віртуальних освітніх середовищ, а також як ефективного засобу зміни і оптимізації психологічного стану та особистісного зростання учасників у сфері дистанційної психологічної роботи.

Аналіз сучасної тренінгової практики і результатів здійснених нами досліджень дозволяє зробити висновки про те, що на сьогодні до базових організаційних чинників здійснення продуктивних інтернет-тренінгів, зокрема тренінгу з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування, що забезпечує розвиток суб'єктної активності, слід віднести такі:

- 1) технологічно функціональну та зручну для використання електронну навчальну платформу, зокрема на основі «Moodle»;
- 2) чіткі, зрозумілі інструкції для всіх учасників інтернет-тренінгу;
- 3) програму інтернет-тренінгу, що, бажано, перевірена практичною апробацією під час «звичайної» (поза Інтернетом) навчальної та/або психологічної практики;
- 4) досвідченість у здійсненні подібних дистанційних навчальних проєктів у авторів та адміністрації інтернет-тренінгу;
- 5) як мінімум, певний рівень «комп'ютерної писемності» учасників інтернет-тренінгу (навички володіння комп'ютером, користування мережею Інтернет – інтернет-браузером, електронною поштою, спілкуванням в інтернет-форумах тощо);
- 6) наявність засобів для оперативної електронної комунікації учасників з адміністрацією 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 (Кузнецов; Львова, 2004 ; Harris, 2004; Suler, 2007).

Результати здійснених (зокрема, наших) досліджень вказують на те, що інтернет-тренінги як навчальна технологія (або комплекс задіяних разом навчальних технологій) є однією з найбільш актуальних і перспективних для дистанційного навчання, що здійснюється віддалено з використанням



електронних мереж і сучасних мультимедійних технологій. Організація продуктивного дистанційного групового навчання та психологічної групової роботи з використанням технологій мережі Інтернет є можливою і при задіюванні певних чинників достатньо зручною (Назар, 2010; Назар, 2013; Hsiung, 2002).

#### **4.3. Комунікативна компетентність та технології її формування в інтернет-тренінгах**

Актуальним питанням для сучасного суспільства, що переходить на інформаційну стадію свого розвитку, є психологічний вплив перманентного зростання соціальної ролі та функціонального значення електронних гаджетів, що використовуються для задоволення потреб та досягнення особисто значущих цілей, в той час як опосередкування ними різних видів людської діяльності набуває все більш масового характеру.

Одним з таких видів діяльності вже давно стало спілкування. Загалом, у контексті інформатизації, рівень якої постійно зростає, зокрема враховуючи такі суттєві її характеристики, як техногенність, комп'ютерна опосередкованість і мультимедійність, здатності встановлювати контакти, розвивати взаємовідносини, обмінюватися діяльністю та досвідом починають відігравати особливу роль.

Ефективність спілкування, як мінімум інтерсуб'єктного, вказує на себе як на вкрай необхідне вміння, більш загально – фундаментально цінний особистісний ресурс, що забезпечує психологічний ґрунт для активної діяльнійшої позиції суб'єкта в соціумі, активізації та здійснення ним різноманітних видів продуктивної діяльності, адаптації та формування ефективної позиції в світі постіндустріального суспільства з його наголосами на постійних інноваціях, обміні знаннями та конкуренції.

Особливе значення комунікативної компетентності дозволяє сприймати її як суттєвий компонент або навіть аспект суб'єктної активності, піднімаючи питання про їхній взаємозв'язок та роль, що вони відіграють по відношенню одна до одної.

Підвищеної уваги заслуговує питання надання опису та розкриття значення комунікативної компетентності при розробці та здійсненні інтернет-тренінгів. Без вирішення зазначених питань вкрай ускладнюється або взагалі унеможлиблюється розробка нових інтернет-тренінгів відповідної тематики, а продуктивність тих, що вже існує, ставиться під сумнів (Антипина;Архипова;Концевой).

В найбільш загальному розумінні комунікативну компетентність можна визначити як здатність до ефективного спілкування. Більш системний аналіз дає підстави описати комунікативну компетентність як таку комунікативну діяльність (та здатність до неї), що характеризується наявністю наступних компонентів:

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.

Зі свого боку, суб'єктна активність може бути розглянута як характеристика діяльнісного стану особистості, що (як форма діяльності), складається з наступних компонентів: цілеспрямованість, мотивація, стратегії досягнення цілі, рефлексія, емоції.

Порівняльний розгляд складових комунікативної компетентності та суб'єктної активності вказує на їхню очевидну когерентність, що є підставою для висновку про те, що формування комунікативної компетентності повинно корелювати з розвитком суб'єктної активності через значну взаємну відповідність компонентів обох понять.

Виникає актуальне завдання для подальших досліджень, що полягає у емпіричному виявленні та розкритті специфіки кореляцій між обома поняттями, зокрема, під час інтернет-тренінгів з формування комунікативної компетентності (рис. 4.3.1).

Спираючися на багатий практичний досвід здійснення дистанційних навчальних проєктів у мережі Інтернет, серед яких інтернет-тренінги, вебінари, наукові чати, інтернет-конференції з цілого ряду актуальних питань тощо, а також довготривалого теоретичного дослідження концептуальних засад та практичних потенціалів групової роботи у віртуальному освітньому середовищі, розроблений і підготовлений на технологічній платформі «Moodle» дистанційний навчально-психологічний «Тренінг комунікативної компетентності та успішного спілкування». Тренінг, що знаходиться за електронною адресою <http://moodle.newlearning.org.ua/course/view.php?id=2>, ґрунтується на концептуальних засадах ефективності дистанційного навчання, розроблених у лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Назар, 2013; Handbook of Research Methods in Industrial and Organizational Psychology, 2005; Harris, 2004).

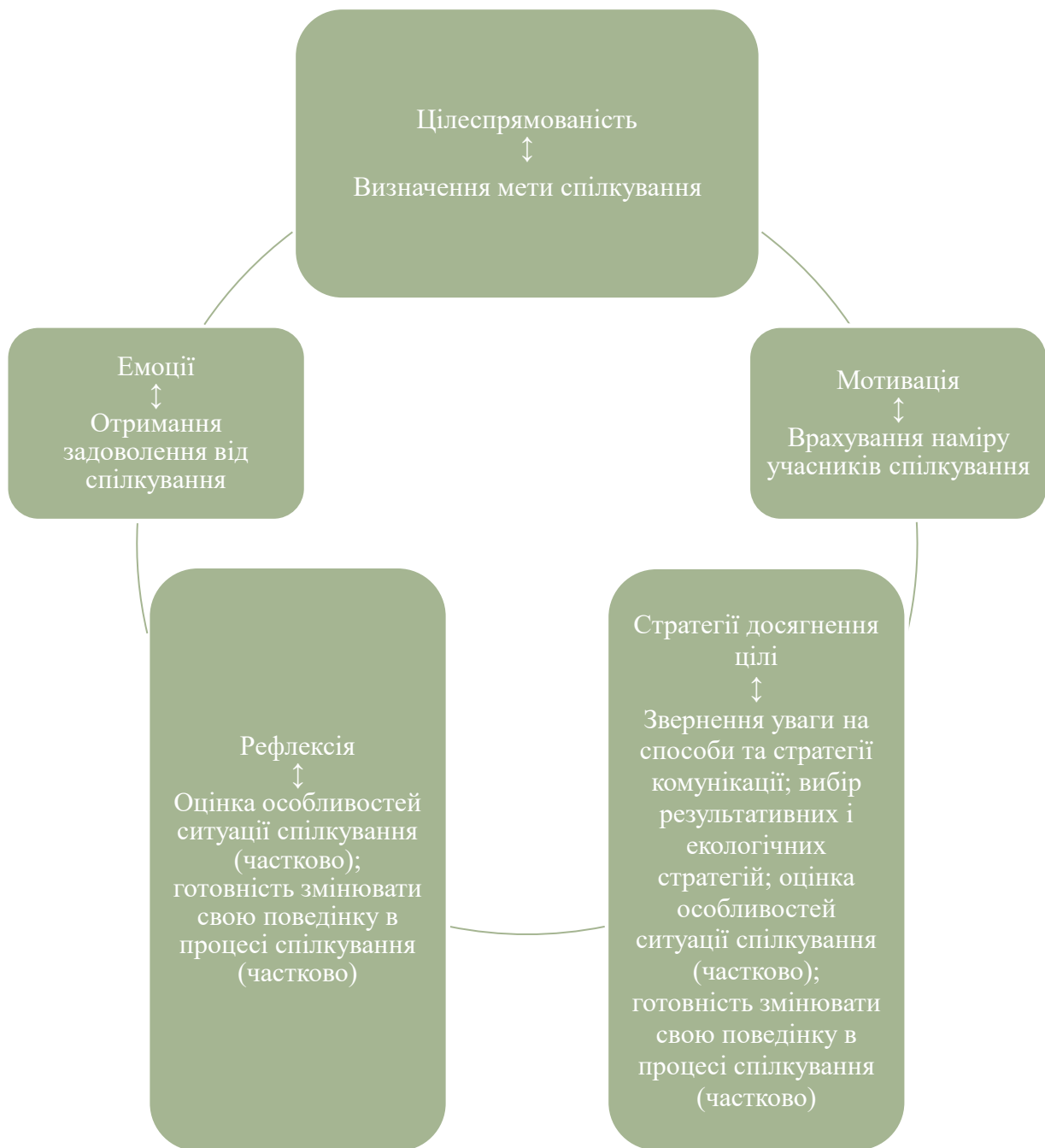


Рис. 4.3.1. Когерентність психологічних феноменів суб'єктної активності та комунікативної компетентності

Всі 7 виділених вище компонентів комунікативної компетентності були використані у «Тренінгу комунікативної компетентності та успішного спілкування», що здійснювався у віртуальному просторі мережі Інтернет,

зокрема при розробці та використанні моделі учасника тренінгу. Відповідні критеріальні параметри об'єктивної реєстрації змін поведінки у спілкуванні учасників тренінгу з формування комунікативної компетентності були показниками ефективності здійсненого навчання та психологічних змін.

В результаті здійснення «Тренінгу комунікативної компетентності та успішного спілкування», а також інших інтернет-тренінгів, на основі відслідковування критеріальних параметрів об'єктивної реєстрації змін поведінки учасників був зроблений висновок про те, що модель учасника дистанційних навчальних програм, які забезпечують розвиток суб'єктої активності, може бути описана на основі певної комплексної мультимоделі ТОТЕ: 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; етап операцій – проходження запропонованих сегментів інтернет-тренінгу, що включають виконання різнопланових завдань для оволодіння цільовими знаннями/уміннями/навичками; 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; 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.

Розкриття спектру значимих можливих варіантів вибору учасника у виконанні навчальних завдань, результати котрих (варіантів вибору) відображені у каталогі впливів, що керують навчанням, є головним завданням, базовою засадою опису та розробки моделі учасника «Тренінгу комунікативної компетентності та успішного спілкування» зокрема та дистанційних програм у мережі Інтернет взагалі, тоді як значимість відповідних варіантів вибору визначається мірою їхньої співвіднесеності з метою навчальної системи (Іванов; Назар, 2013; Павлов).

Враховуючи головне завдання моделі учасника/респондента навчальних програм з розвитку суб'єктої активності, спектр значимих можливих варіантів вибору виступає підставою для розробки і практичного здійснення навчального впливу (Архипова; Иванова, 2003; Назар, 2013).

Виявлення та розкриття змісту значимих складових спектру можливих варіантів вибору по відношенню до досягнення навчальної мети для

вироблення подальшої навчальної дії в контексті досягнення відповідної мети забезпечує вирішення завдань опису, розробки і практичного застосування моделі учасника дистанційних навчальних програм, що сприяють розвитку суб'єктої активності (Евстигнеева; Максименко, 2005; Назар, 2013).

У «Тренінгу комунікативної компетентності та успішного спілкування», що забезпечує розвиток суб'єктної активності, застосовується новий концептуально-технологічний підхід у дистанційному навчанні та дистанційній психологічній роботі, що ґрунтується на високій мультимедійності та інтерактивності діалогової взаємодії людини та навчальних комп'ютерних технологій.

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

Технології здійснення групової роботи – як навчальної, так і психологічної (психопрофілактика, психотерапія, особистісне зростання тощо) – у мережі Інтернет мають значні перспективи, що будуть лише розширюватися та поглиблюватися разом з подальшим науково-технічним прогресом у сфері мережевих технологій та комп'ютерних гаджетів.

В результаті цього прогресу відбуваються і відповідні зміни у вищезазначених перспективах та їхньому науковому осмисленні. За останній час такі зміни відбулися у зв'язку з інтенсивним розвитком і розповсюдженням технологій мультимедійного контакту суб'єктів комп'ютерно опосередкованого спілкування, що забезпечило умови для створення нової парадигми єдності різних видів спілкування («живого» і «комп'ютерного») (Іванов, 2000; Розина, 2003; Шувалова, 2003).

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

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

Мультимедійні технології інтернет-комунікації та дистанційного навчання, такі як аудіо- та відеозв'язок, можливість використовувати музичний супровід, аудіо- та відеоролики, моделювання різноманітних об'єктів і процесів у 3D-просторі тощо, починають все більш активно, вже на масовому рівні, застосовуватися у мережі Інтернет в різних контекстах, таких як бізнес, розваги, навчання, консультування, психотерапія та ін.

Набувають поступового поширення вони і в інтернет-тренінгах, адже і навчання та психологічна робота, що здійснюються через мережу Інтернет, починають переходити до нової парадигми (Концевой; Ценёв, 2005; Handbook of Research Methods in Industrial and Organizational Psychology, 2005).

Таким чином, поєднання в інтернет-тренінгах, що забезпечують розвиток суб'єктної активності, «текстово-знакового» спілкування (комунікації, подання інформації та навіть побудови інтерфейсу) з «інтерактивно-мультимедійним» є однією з найважливіших складових організації сучасного інтернет-тренінгу, що також одночасно являє собою новий концептуальний «мультимедійний» підхід у його здійсненні (Назар, 2010; Назар, 2012).

Відзначається характерна особливість інтернет-тренінгів: відсутність прямих, тобто безпосередніх, контактів між ведучим тренінгу та його учасниками, а також їх поміж собою.

Спілкування в рамках таких тренінгів частіше за все здійснюється з використанням електронних засобів мережі Інтернет, тобто є комп'ютерно опосередкованим.

Це, зокрема, створює необхідність у відповідній розробці та адаптації тренінгових програм та інструкцій до вправ, що стало необхідним етапом розробки та підготовки до здійснення «Тренінгу комунікативної компетентності та успішного спілкування», що забезпечує розвиток суб'єктної активності (Маheu, 2012).

#### **4.4. Результати інтернет-тренінгу з формування комунікативної компетентності та успішного спілкування**

Враховуючи концептуальні засади дистанційного навчання у мережі Інтернет, а також змістовні та організаційні складові проектування електронних дистанційних навчальних курсів, був розроблений і здійснений інтернет-тренінг з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування, що забезпечує розвиток суб'єктної активності. Дистанційний навчальний курс складається з 20 етапів, завдання яких послідовно виконуються учасниками тренінгу. Завдання включають теоретичні блоки з інформацією по темі, діагностичні та контрольні тести, відеозавдання, вправи на самоаналіз, вправи на моделювання ситуацій, релаксаційні вправи тощо. В процесі виконання завдань та засвоєння стратегій комунікативної компетентності та суб'єктної активності формується та/або покращується комплекс відповідних компетенцій і вмінь, що вимірюється, зокрема, діагностичними методиками.

Інтернет-тренінг в багатьох випадках логічно розпочинати з групи запитань до досліджуваних, націлених на отримання інформації відносно їхньої статі, віку, освіти, міста проживання тощо. У випадку тренінгу з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування, що забезпечує розвиток суб'єктної активності, відповідні запитання та варіанти відповідей на них були такими: 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 / місто / місто-мільйонник.

Здійснення емпіричного етапу дослідження ґрунтується на організації навчально-психологічної роботи у групі учасників, які бажають сформувати та розвинути в собі комунікативну компетентність та суб'єктну активність. Технологія залучення учасників до експерименту є наступною: через соціальні мережі, новини на сайтах (в нашому випадку – на сайті лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України), особисте спілкування та інші засоби пропонується взяти участь у дистанційному навчальному курсі (в нашому випадку – в інтернет-тренінгу з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування, що забезпечує розвиток суб'єктної активності) на добровільних засадах, використовуючи мотивацію, відповідну цілям та змісту тренінгу (в нашому випадку – мотивацію поліпшення стосунків з іншими людьми, формування здатностей компетентного, успішного спілкування з іншими людьми, підвищення особистої цілеспрямованості, ініціативності, розвиток власного самопізнання, самовдосконалення).

Технологічно-програмні можливості платформи Moodle є достатньо широкими і дозволяють, при необхідності, мати постійний доступ до даних

щодо проходження різних завдань інтернет-тренінгу та діагностичних тестів для кожного окремого учасника, а також по всій вибірці учасників. Відповідні можливості надають змогу використати отримані «сирі» дані для подальшого математичного аналізу результатів дослідження.

Отже, здійснення інтернет-тренінгу з формування та розвитку комунікативної компетентності, що забезпечує також розвиток суб'єктної активності, повинно ґрунтуватися на поєднанні відповідної методичної програми з сукупністю організаційних чинників, що включають (але не обмежуються ними) певні інформаційно-технічні умови, що забезпечують продуктивне дистанційне навчання та психологічну роботу. Поєднання таких чинників здатне забезпечувати дистанційний навчальний курс ґрунтовними потенціалами для перетворення у ефективний інструмент розвитку комунікативної компетентності, у засіб професійного та особистісного зростання.

Здійснення інтернет-тренінгу з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування, що забезпечує розвиток суб'єктної активності, тобто весь експериментальний етап дослідження, організоване і забезпечується використанням спеціально підготовленого віртуального освітнього середовища на основі інтернет-сайту лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України <http://moodle.newlearning.org.ua/>, що включає програмну навчальну платформу Moodle.

Інтернет-тренінг з формування комунікативної компетентності, що забезпечує розвиток суб'єктної активності, ґрунтується на застосуванні цілого ряду суттєво значимих чинників: концептуальних засадах ефективності дистанційного навчання у мережі Інтернет; змістовних і організаційних складових продуктивного здійснення інтернет-тренінгів; використанні апробованих програм і методів групової роботи; досвіду роботи автора (більш ніж 14 років) в сфері побудови і здійснення навчальних, розвивальних, терапевтичних інтернет-тренінгів у мережі Інтернет, що також було необхідно для розбудови, апробації та корегування відповідних технологій дистанційного навчання для подальшого використання.

Під час здійснення емпіричного етапу дослідження дані щодо результатів інтернет-тренінгу комунікативної компетентності та розвитку суб'єктної активності автоматично зафіксовані для подальшого аналізу і виявлення істотних закономірностей. Для відповідних обчислень застосовуються методи математичної статистики у програмному пакеті SPSS і програмі Excel.

Необхідним чинником дослідження продуктивності навчання та психологічної роботи, що здійснювалися під час інтернет-тренінгу, є застосування на його початку та при завершенні діагностичних методик: тесту «Визначення способів регулювання конфліктів» (також відомого як тест «Стратегія та тактика поведінки у конфліктній ситуації»), або як тест К.



Томаса), тесту «Оцінка рівня комунікабельності» В.Ф. Ряховського, тесту «Рівень конфліктності особистості», тесту комунікативних вмінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха). За нашою моделлю когерентності розвитку суб'єктної активності та комунікативної компетентності, покращення показників комунікативної компетентності за вказаними методиками також вкаже і на розвиток суб'єктної активності.

Як участь в інтернет-тренінгу, так і обробка даних здійснюється з використанням електронних технологій, вимагаючи роботи з комп'ютером і мережею Інтернет. Процедури первинної обробки даних повністю автоматизуються, здійснюючись на рівні програмних «скриптів», що були задіяні з боку сервера, на якому був розміщений інтернет-сайт дослідження та платформа «Moodle». Так само автоматизованою є видача результатів дослідження, що здійснюється для досліджуваних у зручному вигляді, та запис отриманих результатів у спеціальну інформаційну базу даних, необхідну для подальшого аналізу результатів з боку автора та адміністраторів дистанційного навчального курсу.

Продуктивність процесу залучення учасників навчання в експеримент – важливий чинник організації достатньої за кількістю вибірки, отже, і результативності всього експерименту.

Для забезпечення вказаної продуктивності потенційним учасникам (користувачам мережі Інтернет) пропонується взяти участь у дистанційному навчальному проекті на добровільних засадах і власній мотивації самовдосконалення та самопізнання, формуванні здатностей компетентного, успішного спілкування з іншими людьми.

На момент завершення експериментального дослідження (жовтень 2017 року) навчання в інтернет-тренінгу з формування та розвитку комунікативної компетентності, що також забезпечує умови та сприяє розвитку суб'єктної активності, здійснили 249 учасників.

Враховуючи отриманий досвід спілкування між учасниками інтернет-тренінгу та ведучим, можна зробити висновки про наявність досить високого рівня вмотивованості досліджуваних. Значна мотивація учасників до участі в тренінгу може бути пояснена як його безкоштовним характером (на фоні інших, але комерційних проектів у мережі Інтернет), так і прагненням учасників до досягнення актуальних для себе цілей тренінгу, адже, в основному, саме такі учасники з самого початку цілеспрямовано брали у ньому участь (інші «відсіялися» на різних тренінгових етапах).

Відповіді учасників нашого дистанційного інтернет-тренінгу дозволили репрезентувати соціальні параметри представників досліджуваної вибірки таким чином:

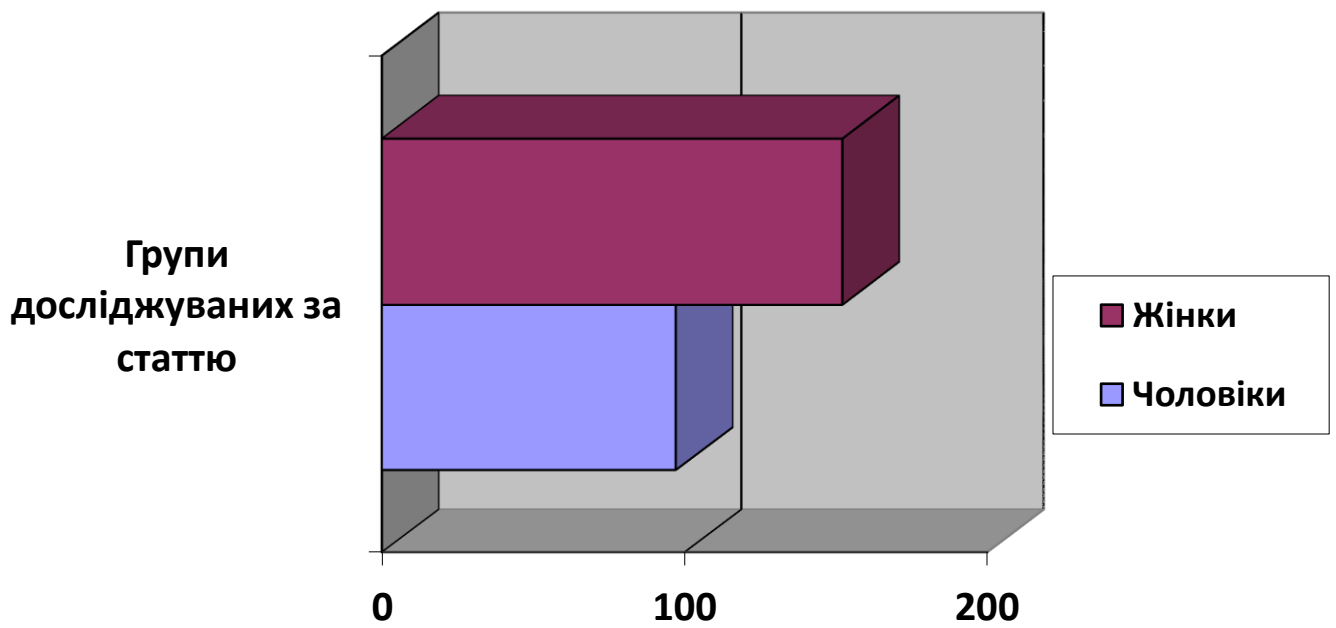


Рис. 4.4.1. Групи досліджуваних, виділені за критерієм статі

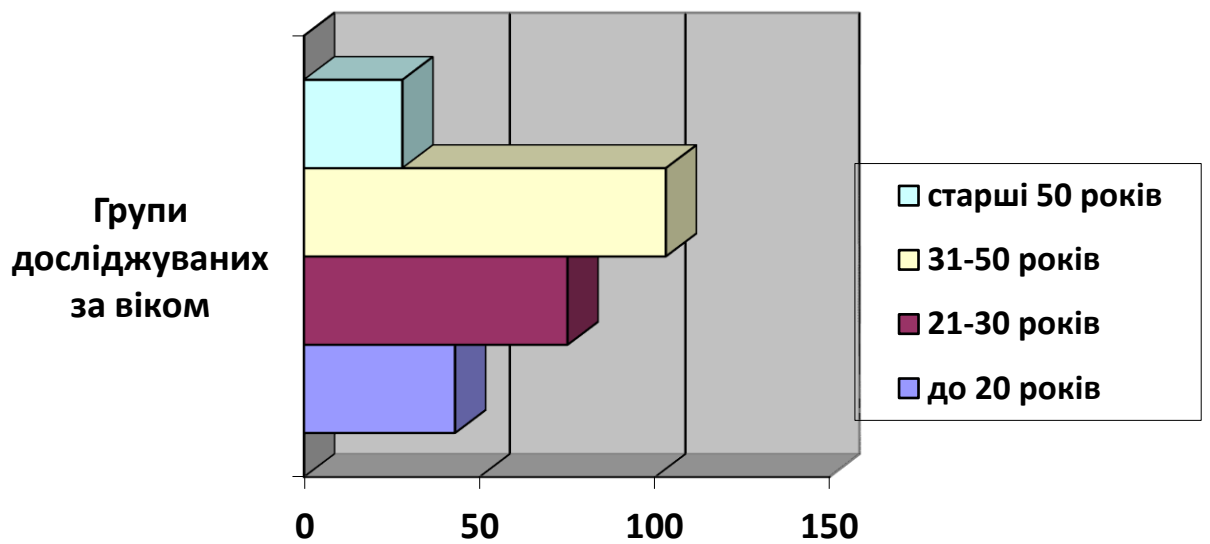


Рис. 4.4.2. Групи досліджуваних, виділені за критерієм віку

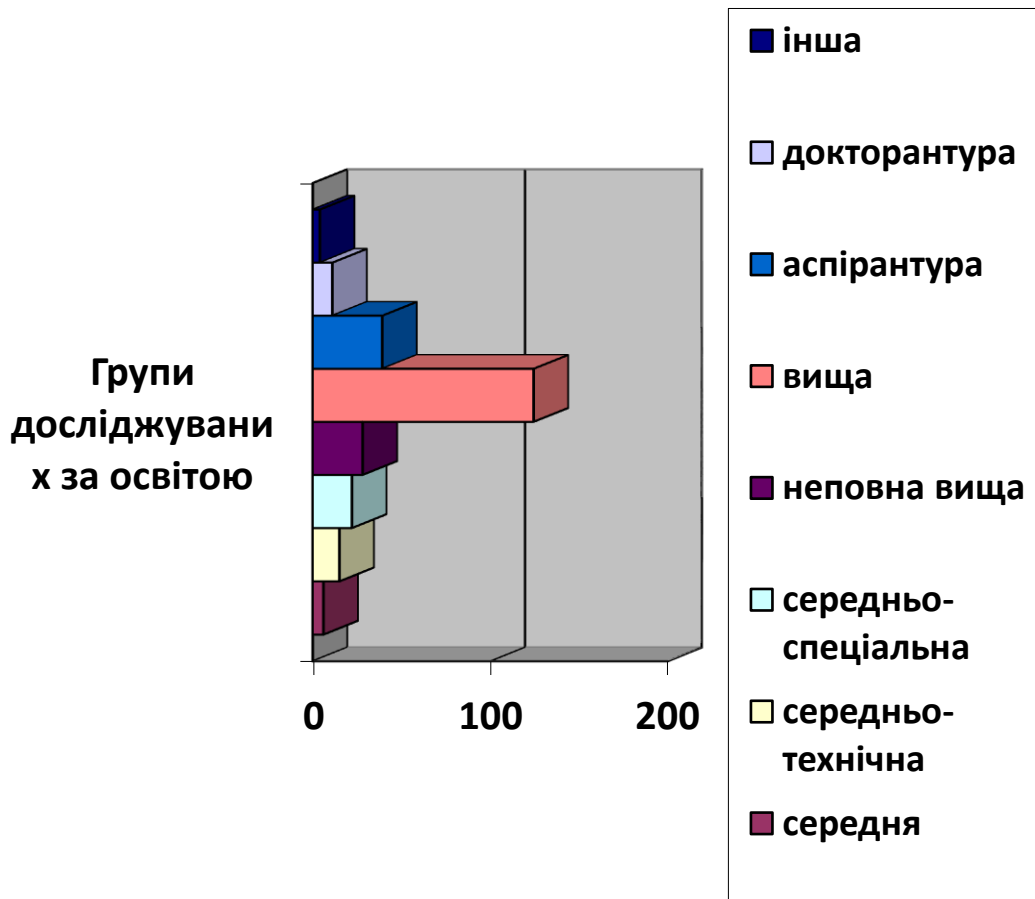


Рис. 4.4.3. Групи досліджуваних, виділені за рівнем освіти

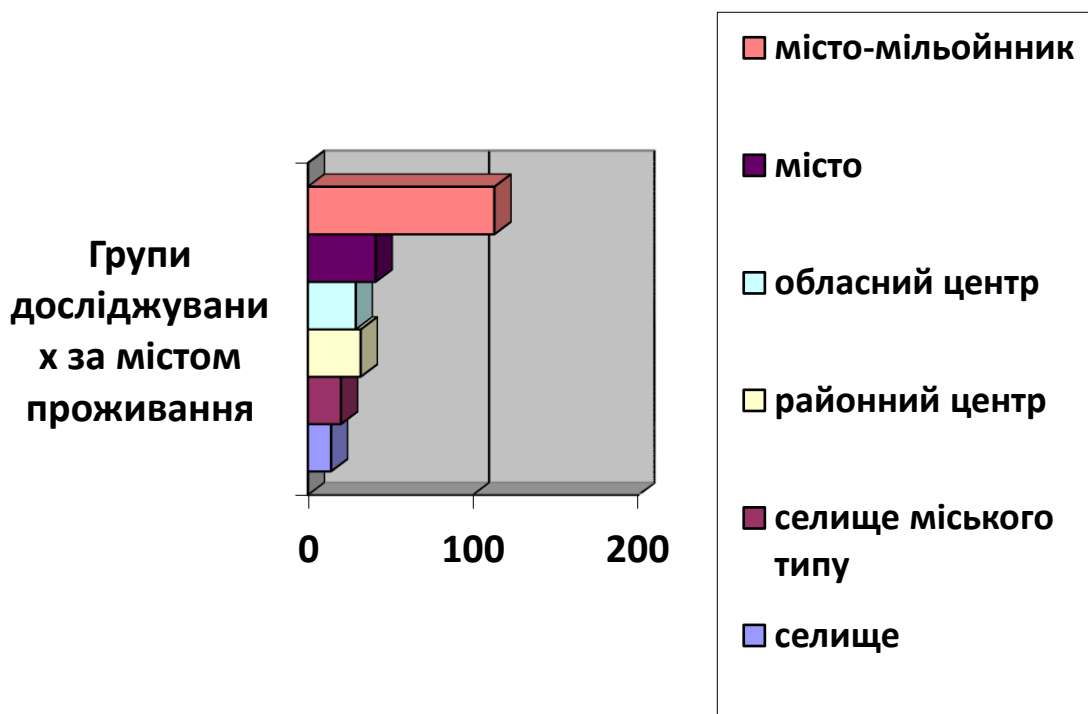


Рис. 4.4.4. Групи досліджуваних, виділені за критерієм міста проживання

В результаті емпіричного дослідження отримані дані були зафіксовані та проаналізовані для виявлення істотних закономірностей з допомогою методів математичної статистики програми Excel і програмного пакету SPSS. Для дослідження продуктивності навчання під час інтернет-тренінгу комунікативної компетентності, що забезпечує розвиток суб'єктної активності, на його початку та при завершенні були застосовані такі діагностичні методики: тест «Визначення способів регулювання конфліктів» (також відомий як тест «Стратегія та тактика поведінки у конфліктній ситуації», або як тест К. Томаса), тест «Оцінка рівня комунікабельності» В.Ф. Ряховського, тест «Рівень конфліктності особистості», тест комунікативних вмінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха).

Нагадаємо, в тесті «Визначення способів регулювання конфліктів» для опису типів поведінки людей в конфліктних ситуаціях К.Томас використовує двомірну модель регулювання конфліктів (більш докладно див. 1.3). Співпраця, коли учасники ситуації приходять до альтернативи, що повністю задовольняє інтереси обох сторін, є способом, який повинен зворотно корелювати з рівнем суб'єктної активності.

В тесті «Оцінка рівня комунікабельності» отримані досліджуваним бали підсумовуються і з допомогою класифікатору визначається, до якої категорії людей належить досліджуваний.

В тесті «Рівня конфліктності особистості» певна сума балів характеризує рівень конфліктності особистості: чим менше балів, тим нижчий рівень конфліктності, та навпаки.

Тест комунікативних вмінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха) є різновидом тесту досягнень, тобто побудованим за типом завдань, у кожного з яких є правильна відповідь. Компетентний спосіб спілкування, або комунікативна компетентність, описується в такому випадку як «...вміння вийти з будь-якої ситуації, не втративши ані граму внутрішньої свободи і в той же час не давши її втратити партнерові по спілкуванню» (Т. Гордон).

На основі порівняльного аналізу результатів досліджуваних, отриманих за чотирма діагностичними методиками на початку та при завершенні інтернет-тренінгу, робляться висновки щодо його продуктивності. Виокремлення результатів по вибіркам тільки чоловіків та жінок, досліджуваних у різних вікових групах, місцях проживання та з різним рівнем освіти дає можливість для розуміння відповідних тенденцій у різних соціально-психологічних аудиторіях.

На рис. 4.4.5-4.4.8 показані результати учасників дослідження за тестами «Визначення способів регулювання конфліктів», «Оцінка рівня комунікабельності» В.Ф. Ряховського, «Рівень конфліктності особистості», тест комунікативних вмінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха) відповідно.

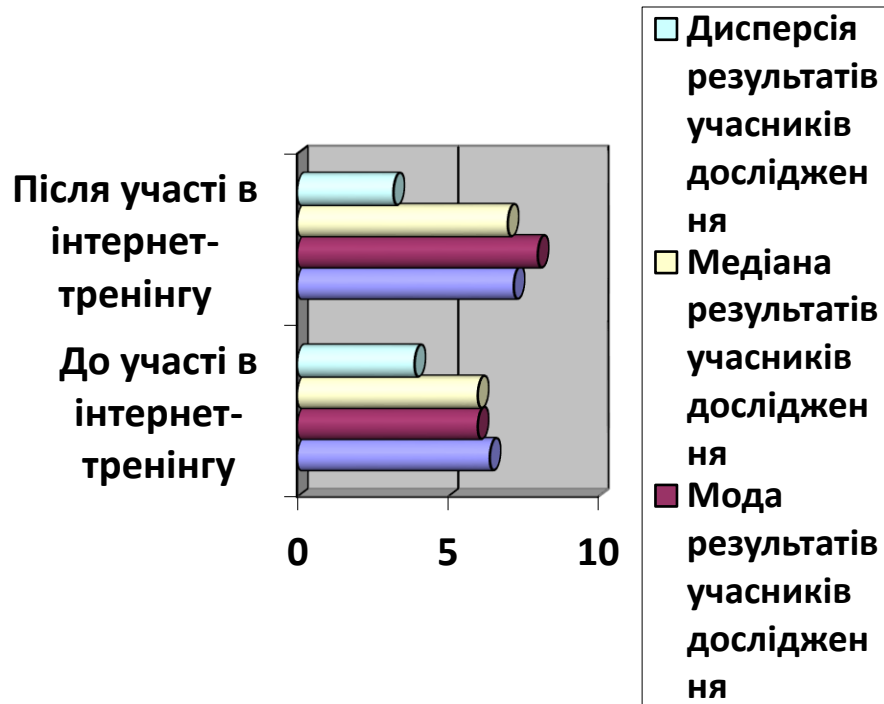


Рис. 4.4.5. Результати досліджуваних (в балах) за тестом «Визначення способів регулювання конфліктів» (шкала співробітництва) перед початком та після закінчення участі в інтернет-тренінгу з формування комунікативної компетентності, що забезпечує розвиток суб'єктної активності



Рис. 4.4.6. Результати досліджуваних (в очках) за тестом «Оцінка рівня комунікабельності» В.Ф. Ряховського перед початком та після закінчення участі в інтернет-тренінгу з формування комунікативної компетентності, що забезпечує розвиток суб'єктної активності

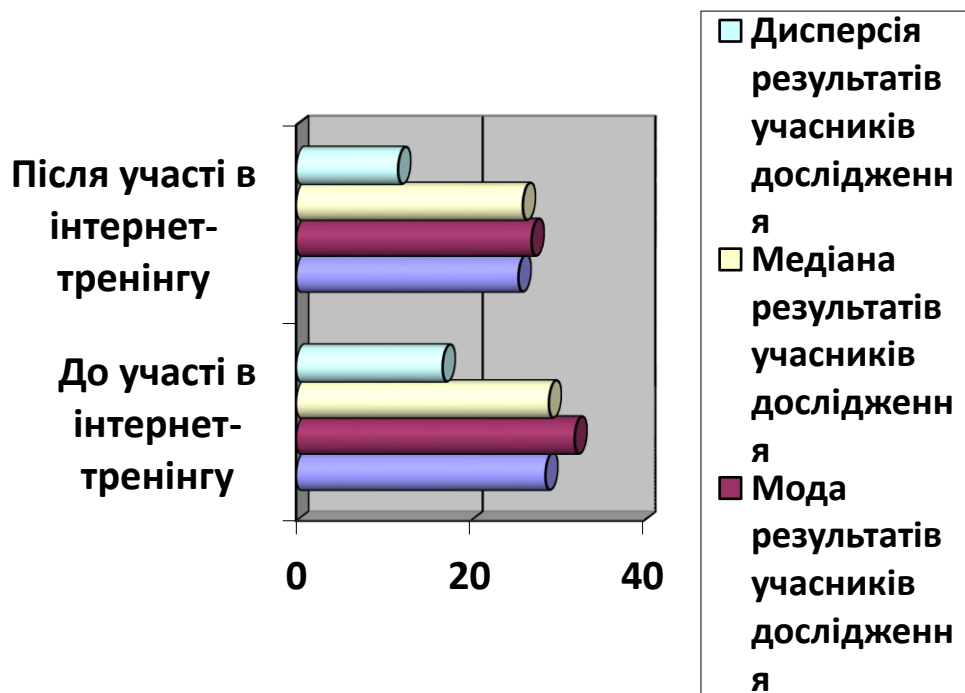


Рис. 4.4.7. Результати досліджуваних (в балах) за тестом «Рівень конфліктності особистості» перед початком та після закінчення участі в інтернет-тренінгу з формування комунікативної компетентності, що забезпечує розвиток суб'єктної активності

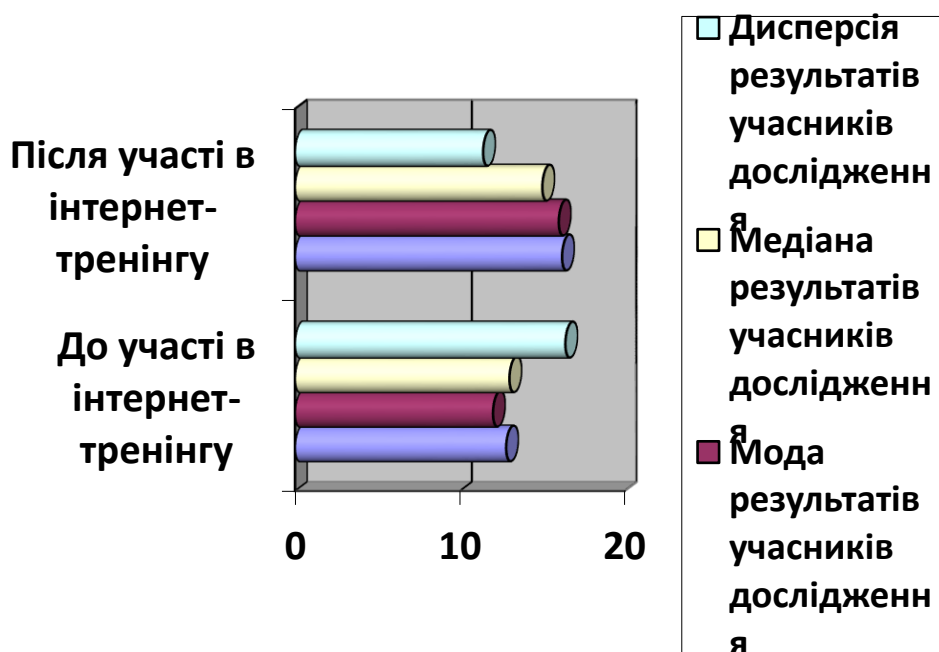


Рис. 4.4.8. Результати досліджуваних (в балах) за шкалою впевненої поведінки тесту комунікативних вмінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха) перед початком та після закінчення участі в інтернет-тренінгу з формування комунікативної компетентності, що забезпечує розвиток суб'єктної активності

За показаними у рис. 4.4.5-4.4.8 даними, всі методики дослідження демонструють очевидні зміни у показниках учасників інтернет-тренінгу, вказуючи на зміни як в комунікативній компетентності, так і суб'єктній активності, що розвивається засобами формування комунікативної компетентності.

Так, середнє по середнім показників (у балах) у тесті «Визначення способів регулювання конфліктів» змінилося з 6,4 до 7,2, у тесті «Оцінка рівня комунікабельності» В.Ф. Ряховського – з 13,5 до 11,1, у тесті «Рівень конфліктності особистості» – з 28,6 до 25,5, у тесті комунікативних вмінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха) – з 12,8 до 16,2. Середнє по медіанах показників (у балах) у тесті «Визначення способів регулювання конфліктів» змінилося з 6 до 7, у тесті «Оцінка рівня комунікабельності» В.Ф. Ряховського – з 14 до 11, у тесті «Рівень конфліктності особистості» – з 29 до 26, у тесті комунікативних вмінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха) – з 13 до 15. Середнє по модах показників досліджуваних (у балах) у тесті «Визначення способів регулювання конфліктів» змінилося з 6 до 8, у тесті «Оцінка рівня комунікабельності» В.Ф. Ряховського – з 9 до 15, у тесті «Рівень конфліктності особистості» – з 32 до 27, у тесті комунікативних вмінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха) – з 12 до 16. Середнє по дисперсіях показників (у балах) у тесті «Визначення способів регулювання конфліктів» змінилося з 3,9 до 3,2, у тесті «Оцінка рівня комунікабельності» В.Ф. Ряховського – з 19,6 до 14,1, у тесті «Рівень конфліктності особистості» – з 16,8 до 11,7, у тесті комунікативних вмінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха) – з 16,4 до 11,4.

Розглянемо отримані результати по всіх тестах за окремими показниками статі, віку, рівня освіти та місця проживання досліджуваних. В результаті отримання даних дослідження був здійснений їхній математичний аналіз на основі використання програмного пакету «SPSS». Результати математичної обробки даних показані у табл. 4.4.1.

Таблиця 4.4.1

**Математична обробка отриманих на початку інтернет-тренінгу та після його завершення результатів за всіма тестами Reliability Notes**

Cases Used		Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.
Syntax		RELIABILITY /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=GUTTMAN /STATISTICS=CORR /SUMMARY=MEANS VARIANCE COV CORR.
Resources	Processor Time	00:00:00,000
	Elapsed Time	00:00:00,002

**Scale: ALL VARIABLES****Reliability Statistics**

Lambda	1	,682
	2	,979
	3	,910
	4	,920
	5	,996
	6	.
N of Items		4

**Summary Item Statistics**

		Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum
Item Means	Part 1	10,275	3,459	17,092	13,633	4,941
	Part 2	13,779	13,657	13,900	,243	1,018
	Both Parts	12,027	3,459	17,092	13,633	4,941
Item Variances	Part 1	6,847	,122	13,573	13,450	110,951
	Part 2	13,244	9,680	16,808	7,128	1,736
	Both Parts	10,046	,122	16,808	16,685	137,395
Inter-Item Covariances	Part 1	1,289	1,289	1,289	,000	1,000
	Part 2	12,755	12,755	12,755	,000	1,000
	Both Parts	7,189	1,088	15,104	14,016	13,880
Inter-Item Correlations	Part 1	1,000	1,000	1,000	,000	1,000
	Part 2	1,000	1,000	1,000	,000	1,000
	Both Parts	1,000	1,000	1,000	,000	1,000

a. The items are: «Регулювання конфліктів» (шкала співробітництва), «Оцінка рівня комунікабельності» В.Ф. Ряховського.

b. The items are: «Рівень конфліктності особистості» – дисперсія, тест комунікативних вмінь Міхельсона (шкала впевненої поведінки) – дисперсія.

На основі порівняльного аналізу результатів досліджуваних, отриманих за всіма діагностичними методиками, що використовувалися на початку та при завершенні інтернет-тренінгу, зроблені висновки щодо його продуктивності. Осмислення тенденцій у різних соціально-психологічних аудиторіях ґрунтується на виокремленні результатів по вибіркам тільки чоловіків та жінок, досліджуваних у різних вікових групах, місцях проживання та з різним рівнем освіти.

Так, було виявлено, що жінки є більш продуктивними у навчанні в форматі інтернет-тренінгів, ніж чоловіки. Можна припустити, що такі результати в нашому випадку частково можуть пояснюватися як незначною кількістю досліджуваних чоловіків (по відношенню до загальної вибірки досліджуваних), так і тим чинником, що певна частина жінок, за нашими



даними, вже мала досвід участі в дистанційних навчальних курсах та могла спиратися на отриманий досвід, що покращив результати навчання. В будь-якому разі, факт різниці в продуктивності навчання під час інтернет-тренінгів, що пояснюється можливими гендерними відмінностями досліджуваних, повинен бути перевірений в інших дослідженнях з більшою кількістю досліджуваних, особливо чоловіків.

З'ясовано, що однозначні кореляції між ефективністю дистанційного навчання та належністю до тих або інших вікових груп не підтверджені. Незважаючи на розповсюджену точку зору, за якою представники у віці 31-50 років та більш старшого віку можуть характеризуватися тим або іншим ступенем ригідності мислення та занадто зафіксованих когнітивно-поведінкових шаблонів, коли зміни у сприйнятті різних аспектів дійсності, мисленні, поведінкових патернах нерідко гальмуються, у результатах дослідження відповідні позиції не підтверджуються: представники різних вікових груп здатні досягати продуктивних результатів навчання в інтернет-тренінгу. Вірогідно, мова в даному випадку йде про психологічні особливості не навчання взагалі, а саме дистанційного навчання, що здійснюється через мережу Інтернет та має, як вже зазначалося, свою характерну специфіку. Зокрема, однією з таких особливостей може 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.

Отже, на даний момент є підстави вважати інтернет-тренінги з розвитку суб'єктної активності такою інноваційною навчальною технологією, що може результативно застосовуватися з представниками майже будь-яких вікових груп, починаючи, як мінімум, з людей юнацького віку, завершуючи людьми зрілого віку (від 50 років і старше).

Не виявлені значимі залежності між продуктивністю навчання в інтернет-тренінгах та рівнем освіти його учасників. Інакше кажучи, розповсюджена в деяких наукових і педагогічних колах думка про те, що для ефективного виконання тих або інших завдань дистанційного або будь-якого навчального курсу необхідно мати певний освітній рівень, в нашому дослідженні не знаходить свого підтвердження. У всякому випадку, навіть для ефективного виконання завдань з саморефлексії та моделювання власних когнітивно-поведінкових стратегій, немає необхідності мати високий освітній рівень. З іншого боку, можна припустити, що саме ті користувачі мережі Інтернет з будь-яким освітнім рівнем, які мають відповідну стійку мотивацію та здатні виконувати завдання інтернет-тренінгу, стали його учасниками, які повністю пройшли весь дистанційний навчальний курс.

Слід констатувати наявність певних кореляцій у продуктивності навчання в інтернет-тренінгу з місцем проживання досліджуваних: дещо кращі результати отримані у мешканців міст-мільйонників та міст по відношенню до представників з інших типів населених пунктів. Вірогідно,

такі результати слід пояснити культурально детермінованими особливостями мислення досліджуваних, адже деякі завдання інтернет-тренінгу, як і загальні здібності оперування інформацією з електронних джерел та роботи з комп'ютерним інтерфейсом, можуть бути більш адаптованими саме для мешканців більш або менш великих міст, більшою мірою схильних до освоєння сучасних комп'ютерних технологій і технологій інноваційного навчання.

Разом з тим, слід відзначити, що досліджуваних з селищ, селищ міського типу, районних і обласних центрів було недостатньо для того, щоб зробити репрезентативні висновки по відношенню до відповідних аудиторій вибірки. Вважаємо, що в майбутніх дослідженнях слід посилити набір учасників дистанційних навчальних курсів, що мешкають у зазначених місцях, щоб більшою мірою охопити вказані аудиторії та зробити більш репрезентативні висновки.

Наприкінці зазначимо ще раз, що відзначається виражена тенденція до зниження дисперсії у результатах дослідження серед представників всіх вікових груп за всіма методиками дослідження.

Проаналізуємо отримані результати з точки зору можливостей розвитку суб'єктної активності засобами формування комунікативної компетентності.

Серед представників наявної вибірки учасників інтернет-тренінгу з комунікативної компетентності та успішного спілкування, що забезпечує також і розвиток суб'єктної активності, можна констатувати наявність значимих змін у комунікативній компетентності та суб'єктній активності досліджуваних між початком навчання у дистанційному навчальному курсі та після його завершення. Показники різних методик дослідження, що відповідають за комунікативну компетентність і вказують на суб'єктну активність, за час участі в інтернет-тренінгу у більшості учасників покращилися. Є підстави для висновку щодо продуктивності використаних інноваційних навчальних технологій, що забезпечують дистанційне групове навчання на основі застосування електронних комунікативних і мультимедійних можливостей мережі Інтернет.

Підтверджено, що інтернет-тренінги як навчальна технологія (або комплекс задіяних разом навчальних технологій) є однією з найбільш актуальних і перспективних для дистанційного навчання, що здійснюється віддалено з використанням електронних мереж і сучасних мультимедійних технологій, та може використовуватися для розвитку суб'єктної активності учасників навчального процесу, перш за все учасників віртуальних освітніх середовищ. Організація продуктивного дистанційного групового навчання та психологічної групової роботи з використанням технологій мережі Інтернет для заданих цілей є можливою та при задіюванні певних організаційних чинників достатньо зручною.

Було виявлено, що групова робота з формування комунікативної компетентності, яка здійснюється з використанням інноваційних

інфокомунікативних технологій, сприяє розвитку суб'єктної активності. Ця залежність визначається, зокрема, когерентними психологічними структурами обох психологічних явищ (суб'єктної активності та комунікативної компетентності), що активується під час групового дистанційного навчання у мережі Інтернет та посилюється завдяки суб'єктно орієнтованому контексту навчання – віртуальним освітнім середовищам.

З боку суб'єктної активності такими структурами є компоненти характеристики діяльнісного стану особистості – цілеспрямованість, мотивація, стратегії досягнення цілі, рефлексія, емоції; з боку комунікативної компетентності відповідні структури представлені у визначенні мети спілкування, врахуванні наміру учасників спілкування, оцінці особливостей ситуації спілкування, зверненні уваги на способи та стратегії комунікації, виборі адекватних (тобто результативних і екологічних) конкретній ситуації та співбесідникам власних стратегій комунікації, готовності змінювати свою поведінку в процесі спілкування, отриманні задоволення від спілкування.

Гіпотеза про те, що формування комунікативної компетентності засобами інтернет-тренінгу сприяє розвитку суб'єктної активності, підтверджена. Також є підстави вважати, що існує прямий зв'язок між формуванням комунікативної компетентності та розвитком суб'єктної активності. Розвиток суб'єктної активності можливо здійснювати засобами формування комунікативної компетентності, зокрема у контексті дистанційної групової навчальної та психологічної роботи, побудованої на використанні сучасних інфокомунікативних технологій.

Визначено, що суб'єктна активність – психологічне утворення, що характеризує властивий особистості спосіб самоактуалізації та самореалізації, якість цілісного, автономного, такого, що саморозвивається, суб'єкта. Крім того, суб'єктна активність може бути розглянута і як характеристика діяльнісного стану особистості, що (як форма діяльності) складається з певних компонентів: цілеспрямованості, мотивації, стратегії досягнення цілі, рефлексії, емоцій. Відповідне визначення вказує на значну когерентність компонентів понять «суб'єктна активність» і «комунікативна компетентність», на спільну спрямованість їхнього формування та розвитку.

Дистанційне навчання, що здійснюється у форматі інтернет-тренінгів і націлене на розвиток суб'єктивної активності засобами комунікативної компетентності, є продуктивним і зручним інструментом сучасних психології та педагогіки, має значні подальші перспективи як у дослідницькому, так і у прикладному планах. До перспективних напрямків подальших досліджень доцільно додати розширення тематичного спрямування інтернет-тренінгів (наприклад, інтернет-тренінги для розвитку емоційного модусу інтелекту, креативності, для профілактики стресових станів, для гармонізації сімейних стосунків і т.п.), подальше підвищення ролі мультимедійних технологій (зокрема, відео- та аудіозаписи теоретичного матеріалу та практичних завдань, візуальне та аудіальне

онлайн-спілкування учасників з ведучим інтернет-тренінгу і між собою) тощо.

Теоретичні обґрунтування та емпіричні матеріали, аналіз і осмислення результатів сучасних досліджень дозволяють вважати дистанційне групове навчання та психологічну роботу (зокрема, інтернет-тренінги з розвитку суб'єктної активності засобами формування комунікативної компетентності), що здійснюються з використанням інноваційних інфокомунікативних технологій, такою, що сприяє розвитку суб'єктної активності. В світі, де рівень інформатизації комунікації та інших видів діяльності швидко зростає, різні інструменти сучасного дистанційного навчання – інтернет-тренінги, вебінари, інтернет-конференції, групові чати тощо, як і продуктивна організація цього навчання, повинні посідати у сучасних психології та педагогії одне з найважливіших місць. Суттєве значення відповідного навчання пояснюється, зокрема, тим, що воно ефективно сприяє одночасному чи відносно одночасному руху учасників до поставлених цілей, залученню їх у навчальні процеси, у процеси здійснення психологічної роботи.

## **Розділ 5. РОЗВИТОК СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ ДОРΟΣЛИХ КОРИСТУВАЧІВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ**

### **5.1. Психологічні особливості та структура суб'єктної активності у соціальних мережах**

Віртуалізація життя, технічний та технологічний поступ, соціальні мережі, інформаційні технології та тісно пов'язані з ними медійні маніпуляції, явища популізму, дезінформація, інформаційні «вкиди» та «фейки», гібридні війни тощо з кожним новим днем стають все більш актуальними процесами, що мають вплив на суспільство в цілому, і охоплюють все більшу кількість людей. Велика частка життєвих процесів вже відбувається віртуально, або у віртуальному просторі: навчання, праця, спілкування, відпочинок, соціалізація, і ця віртуалізація поглиблюється з кожним днем. Віртуальне спілкування поступово заміщує звичайне, «живе» спілкування та пришвидшує поширення інформації, набуття нових зв'язків, вивільняє час.

Сучасні наукові дослідження зазначені тенденції цих процесів підтверджують, і активно реагують на актуальні питання та запити суспільства щодо їх впливу на особистість і суспільство в цілому – у новій дійсності. Через неоднозначність впливу цих процесів, постають питання значення суб'єктності та суб'єктної активності в житті, насиченому віртуальністю. Аналіз теоретико-методологічних підходів до проблем суб'єктності та суб'єктної активності, а також запропоновані нами концептуальні положення та технології формування суб'єктної активності дозволять, в перспективі, допомогти успішно подолати новітні виклики, пов'язані з віртуалізацією життя, в тому числі шляхом розвитку у людей суб'єктної активності. Актуальність визначення психологічних особливостей суб'єктної активності та її структурної організації у дорослих користувачів соціальних мереж, а також технології її формування, є безсумнівною.

У даному розділі виклад відповідає таким завданням дослідження: аналіз сучасного стану основних теоретико-методологічних підходів до проблем суб'єктності та суб'єктної активності, їх психологічних особливостей; визначення структурної організації суб'єктної активності та визначення рівня суб'єктної активності у користувачів соціальних мереж; розробка технологій формування суб'єктної активності Інтернет-користувачів; проведення експериментального дослідження розвитку суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж; визначення перспективних напрямів дослідження питань суб'єктності та суб'єктної активності.

Були застосовані авторські методики діагностики рівня суб'єктної активності у користувачів соціальних мереж та опитувальник самостійного цілепокладання, а також діагностичні та контрольні тести, спрямовані на визначення рівнів компонентів структурної організації суб'єктної активності

– шкала децентрації з «Опитувальника емпатії» М. Девіса, «Тест життєвої орієнтації – переглянутий» М. Шеєра та Ч. Карвера (LOT-R, Scheier, Carver), тест «Здатність до прогнозування» Л.А. Регуш, опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» - варіант А; нова версія «Шкали толерантності до невизначеності Баднера» в адаптації Т.В. Корнілової. Використовувалися методи тренінгової роботи: онлайн-мінілекції, відеолекції, онлайн-вправи з розвитку суб'єктної активності та окремих її компонентів; формувальний експеримент у форматі Інтернет-тренінгу з розвитку суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж. У математичних методах обробки даних використовувались програми SPSS, Excel, Google Spread sheet.

Сучасні психологічні теоретико-методологічні підходи до суб'єктності та суб'єктної активності характеризуються спрямованістю на дослідження її вікових і професійних особливостей, що охоплюють різні вікові групи – від немовлят до старості. В той же час у дослідженнях продовжується пошук компонентів структурної організації суб'єктності, рівнів її прояву та феноменів (Мещеряков, 2017в). У зв'язку з подальшою інтеграцією інфокомунікативних технологій мережі Інтернет та віртуальності в повсякденне життя, особливо актуальною стає тема суб'єктності та суб'єктної активності у віртуальному освітньому просторі (див. більш докладно Мещеряков, 2017б).

На Заході тема суб'єктності досліджується переважно в контексті освіти та організації навчання. Відповідальність Е. Левінас вважає істотною, основною та фундаментальною структурою суб'єктивності. Суб'єктність (суб'єктивація) пов'язується Герттом Бієстою з освітою, кваліфікацією та соціалізацією: кваліфікація має справу з придбанням знань, навичок, цінностей і схильностей; соціалізація має справу з шляхами, якими, через освіту, ми стали частиною існуючих традицій і способів дій та буття; суб'єктивація має відношення до суб'єктивності або «суб'єктності» тих, кого виховуємо. Пропонується змінити зміст навчання таким чином, аби студент був як суб'єкт, а не об'єкт, і вважає, що суб'єктність не генерується через наші власні дії означування, а скоріше складається з зовнішньої сторони, тобто, через інших, і що такі поняття, як суб'єктність та ідентичність є цілком різними (Biesta, 2008, 2014, 2016; Levinas, 1994). Про суб'єктність та об'єктивацію в історичному дискурсі йдеться у дослідженнях Г. Хартеліуса, в яких робиться аналіз наукового підходу в дослідженнях суб'єктності та розуму (Hartelius, 2014).

Цікавим підходом є дослідження суб'єктності та самопроекування в контексті дискурсивності. Дослідження за цим напрямком проводилося Ю.О. Масієнко. Особливістю в дослідженнях автора є поняття дискурсивного суб'єкту – це такий суб'єкт, що є інтегрованим семіотичним утворенням з центром «Я», таке утворення, яке не існує поза символічною взаємодією з іншими людьми, і фактично становить місце зустрічі різних дискурсів, існуючи в мовних практиках. Дискурсивний суб'єкт має здатність до створення дискурсів, а не підкорюватися їм чи відтворювати їх

репродуктивно. Дискурсивна суб'єктність передбачає здатність виразити себе як автора у «Я-тексті особистості». Текст будується на основі культурно заданих дискурсивних моделей (Масієнко, 2006). Н.В. Чепелева зазначає, що розвиток особистості як дискурсивного суб'єкту шляхом розуміння, інтерпретації та інтерналізації текстів культури стає основою для розвитку здатності до самопроектування (Самопроектування особистості у дискурсивному просторі: монографія, 2016).

Розвивається школа В.А. Петровського, який винайшов декілька методів і принципів дослідження, та ввів такі поняття як «відображена суб'єктність», «повернута суб'єктність», «транссуб'єктність» тощо. Так, його метод віртуальної суб'єктності (надситуативної активності) передбачає організацію таких умов, в яких міг би стати спостережуваним сам перехід можливості бути суб'єктом активності – в дійсність людини як суб'єкта активності. Під віртуальністю наголошується можливість само-прояву людини як суб'єкта в деякій ситуації спостереження. Вважає властивість самодетермінації свого буття в світі як головну ознаку суб'єкта. Окрім того, суб'єкт виступає носієм і творцем діяльності. Ті моменти, коли людина безсуб'єктна, називаються феноменом транссуб'єктності. Зникнення суб'єкта відбувається, коли дія проводиться без участі свідомості, або ж під час здійснення цілеспрямованих актів, що диктуються тими чи іншими обставинами.

Суб'єктність же розглядається як фундаментальна властивість і здатність суб'єкта бути причиною себе, бути здатним виявляти одночасно спонтанність і відповідальність. Автор виділяє цілепокладання, свободу, цілісність і розвиток в якості атрибутивних характеристик суб'єктності людини. Подальше дослідження проблеми суб'єктності особистості призводить до формування поняття відображеної суб'єктності – як ідеальної представленості однієї людини в іншій. Відповідно, вільною, цілісною та особистістю, що розвивається, людина стає при прояві віртуальної, відображеної і повернутої суб'єктності. Згідно поняття відображеної суб'єктності, справжній суб'єкт не може не бути суб'єктом для самого себе і разом з тим суб'єктом свого буття для іншого. Зазначаються три основні форми прояву відображеної суб'єктності: 1) відображена суб'єктність виступає як зафіксованість суб'єкту в ефектах міжіндивідуальних впливів; 2) індивід, що відображається, постає як ідеальний значимий інший; 3) як втілений інший. Відображаючись в інших людях, людина виступає як діяльний початок, що сприяє зміні їх поглядів, формуванню нових спонукань, виникненню раніше не випробуваних переживань. Таким чином, людина відкривається людям як значуще для них інше джерело нових особистісних смислів. Феномен відображеної суб'єктності, зокрема, має певний зв'язок з такими поняттями, як «міжіндивідуальний вплив», «міжособистісне сприйняття», «інтродекція», «ідентифікація», та утворює особливу якість представленості однієї людини. Відображена суб'єктність, не будучи тільки образом, виступає як продовження однієї людини в іншому, як

сене першого для другого в динаміці визначень буття останнього. Мова йде про інобуття однієї людини в іншій, і що відображена суб'єктність осмислюється як суб'єктність самого відображення, що ідеальній представленості однієї людини в іншій притаманний активний, недзеркальний характер. Повернута суб'єктність – це суб'єктність, наповнена новими смислами і способами дій, що пройшла через сфери існування суб'єктностей інших людей і перетворена їхніми власними особистісними вкладами. Також повернута суб'єктність може виконувати функцію зворотнього зв'язку. Особистість, на думку В.А. Петровського, і суб'єкт мають одну основу: суб'єкт народжується, розвивається і зникає разом з діяльністю. А колективний суб'єкт, згідно його концепції, сам виступає як ієрархічно організована, багаторівнева система активності, або соціальна позиція, що складається з різних за ступенем опосередкованості процесів спільної діяльності елементів (Огнев, 2017; Петровский, 1994, 1996, 1997, 2000, 2010). В контексті особистісної свободи розглядав суб'єктність і Г.О. Балл. Він пов'язував її з такими рівнями активності, в детермінації яких провідну роль відіграють внутрішні фактори особистості: ініціативний, вольовий, творчий, надситуативний, самоуправління. Сене діяльності, зокрема наукової, розглядав як ідеальний модус культури, що опосередковує детермінацію мотивації діяльності потребами її суб'єкта (індивідуального або колективного) та / або значимими для нього цінностями (Балл, 1997, 2016; Культуротвірна функція психологічної науки: монографія, 2014; Мешко, 2010).

Дослідження суб'єктності В.А. Петровським призвело до виокремлення такого поняття як суб'єктогенез. Під суб'єктогенезом розуміють породження здатності людини до самодетермінації власної активності. Під час процесу суб'єктогенезу досягаються закони світобудови, які стають основою для подальшої організації причинно наслідкових зв'язків між світовими процесами, частиною яких є наше власне життя (Огнев, 2009; Петровский, 1996).

Виділяють такі основні стадії суб'єктогенезу (Петровский, 1996; Особистість в умовах кризових викликів сучасності: Матеріали методологічного семінару НАПН України, 2016):

- прийняття людиною на себе відповідальності за невизначений заздалегідь результат своїх дій (прояв себе як суб'єкта майбутньої дії);
- переживання можливості реалізації різних варіантів майбутнього, своєї причетності до побудови образу бажаного результату та своєї здатності реалізувати бажане (прояв себе як суб'єкта цілепокладання);
- реалізацію можливостей, що відкриваються в скоєних з власної волі діях (прояв себе як суб'єкта скоєної тут і тепер дії);
- прийняття відповідального рішення про завершення дії (прояв себе як першопричини, суб'єкта закінчення дії);



• оцінка результату як особистісно значущого новоутворення, детермінованого власною активністю (прояв себе як суб'єкта дії, що відбулася).

Отже, суб'єктогенез – породження особистістю себе як суб'єкта. Набуваючи здатність бути «причиною самого себе», прагнучи до повноцінної суб'єктності, людина намагається отримати в своє розпорядження одну з найвищих цінностей – власне життя. В разі відсутності будь-якої зі стадій суб'єктогенезу людина буде вважати себе об'єктом маніпуляцій, здійснюваних без урахування його бажань або навіть всупереч їм (Петровский, 1996; Особистість в умовах кризових викликів сучасності: Матеріали методологічного семінару НАПН України, 2016).

Значна кількість теоретико-методологічних підходів до проблеми суб'єктності присвячена її компонентам, умовам прояву та суб'єктній активності. За основні компоненти поняття «суб'єктність» Г.В. Мухіна визначає позитивну мотивацію, пізнавальну активність, самостійність, емоційність тощо. При цьому суб'єктність є динамічною, адже може з часом і збагачуватись з плином часу. Відзначає різні рівні розвинутої суб'єктності та її прояв лише за певних умов (Мухіна, 2016).

У концепції П.П. Дітюка наголошується, що за відсутністю можливості вибору не може бути суб'єктності та її реалізації. Активність є невід'ємною властивістю суб'єкта, і являється підґрунтям суб'єктності та свободи. Свобода є основою суб'єктності. Автор виділяє наступні рівні суб'єктності, як можливості здійснення вибору: 1) суб'єкт вирішує, чи створювати певну ситуацію, реалізуючи цим свою свободу, активність та суб'єктність – вищий рівень свободи; 2) суб'єкт вирішує, чи входити в існуючу ситуацію – свобода обмежена певною ситуацією, тож рівень свободи нижче; 3) суб'єкт вирішує, які його цілі у ситуації – необхідність участі обмежує свободу до найнижчого рівня. Робить висновок, що шляхом створення відповідної ситуації можна впливати на суб'єктність (Дітюк, 2017).

Феномен інтерсуб'єктності досліджується М.М. Наконечною. Автор вбачає в інтерсуб'єктності систему зв'язків між людьми, що сприяють проявам активності, творчості, відповідальності, авторства тощо. Вважає, що інтерсуб'єктність допомагає формуванню новоутворень та інтрапсихічних міжсистемних зв'язків, якісно нових за природою та функціями. Інтерсуб'єктність постає як система спільно-розподілених діяльностей живого активного суб'єкта, автора вчинків та дій, і тому являється фактором розвитку і саморозвитку. В той же час, інтерсуб'єктність це: прагнення людини до взаємодії, реалізації мотивів; площина безпечного простору самовираження; певний вектор особистісного розвитку; реалізована здатність людини до самовияву в міжособистісних стосунках; здатність, певна точка для саморозвитку кожного з учасників взаємодії (Наконечна, 2016).

На думку М.Л. Смільсон, суб'єктність виступає як потенціал людини (інтелектуальний і фізичний) до діяльності, що складається з певних задатків і можливостей. Суб'єктність детермінована процесами різної етіології, що

мають вплив на перманентне формування суб'єктності впродовж усього онтогенезу. В різних видах життєдіяльності суб'єктність може зникати та відроджуватися, взаємодоповнюючи процеси буття. На розвиток суб'єктності впливає інтегративний інтелект, а саме – інтелектуальні метакогніції (інтелектуальна ініціація, децентрація, рефлексія, стратегічність тощо), розвиваючи в неї самостійність, активність, антиманіпулятивність, допомагають проектуванню власної діяльності та цілепокладанню, тим самим протидіючи реальній і віртуальній «смерті» суб'єкта. Потенціали розвитку та саморозвитку інтелекту визначають динамічність метакогніцій. Коаліціювання інтелекту, ампліфікація і перетворення ментальних моделей світу посилюють можливості суб'єкта (інтерпретаційні і реінтерпретаційні) і сприяють процесам інтелектуального саморозвитку; при цьому сам суб'єкт формує для себе задачі, проектує структуру та характеристики свого інтелекту, рефлексує процес інтелектуального саморозвитку. Суб'єкт має власну, специфічну для нього, систему когніцій та метакогніцій, що впливає на ментальні моделі – своєрідний інтерпретаційний фільтр. Переструктурування ментальної моделі світу є провідним критерієм інтелектуального розвитку (Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія, 2012; Смульсон, 2009; 2010, 2013а).

Ряд дослідників розглядає метакогнітивною характеристикою суб'єкта мудрість, яка має відображення у результатах функціонування інтелекту у взаємозв'язку з особистісними рисами. Частіше за все мудрість суб'єкта здійснюється у формі рефлексії, але не кожна рефлексія виступає проявом мудрості. Окремий індивід, соціальна одиниця чи суспільна система можуть бути суб'єктом мудрості (Смульсон, 2013б).

Тема суб'єктної активності при дистанційній груповій роботі з постраждалими в зоні АТО є дуже актуальним напрямком досліджень в світлі прямої агресії та інформаційної війни щодо України. Визначається, що концептуальні підстави полягають у когерентних структурах явищ суб'єктної активності та комунікативної компетентності, що застосовуються завдяки суб'єктно орієнтованому інструменту навчання – віртуальним освітнім середовищам. Суб'єктна активність визначається М.М. Назаром як інтенція до діяльності, а також як власне діяльність з досягнення усвідомленої цілі. Суб'єктна активність виявляє себе як психологічне утворення, що характеризує властивий особистості спосіб самоактуалізації та самореалізації, як якість цілісного, автономного, такого, що саморозвивається, суб'єкта. З іншого боку, суб'єктна активність розглядається як характеристика діяльнісного стану особистості, що (як форма діяльності) складається з певних компонентів: цілеспрямованості, мотивації, стратегії досягнення цілі, рефлексії, емоцій. Автор вказує на значну когерентність окремих компонентів понять «суб'єктна активність» і «комунікативна компетентність», на спільну спрямованість їхнього формування та розвитку. Відзначається важливість та перспективи застосування групової роботи, наприклад навчально-психологічних Інтернет-

тренінгів, що здійснюються з постраждалими з зони АТО в контексті віртуального освітнього середовища в якості психолого-педагогічного завдання, вирішення якого здатне підвищувати цілеспрямованість і послідовність відповідного навчально-психологічного процесу, сприяти його психологічній безпеці та гнучкості, ефективності для особистості в цілому (Мещеряков, 2017б; Назар, 2016, 2017а).

Цікавим і продуктивним є дослідження рівнів суб'єктності та шляхів її набуття Н.Я. Большуновою (Большунова, 2007). Суб'єктність визначає як квінтесенцію індивідуальності, що інтегрує в собі всі рівні існування людини, всі її якості, що і дозволяє суб'єкту бути автором власного життя, здійснювати «домобудівництво»: саморегуляцію, вирішувати протиріччя між особистим і соціальним, соціально значимим і соціокультурним, «долинним» і «гірським» в горизонті базових, об'єктивних людських цінностей. Авторка вважає структурними компонентами суб'єкта рефлексію, відповідність соціокультурним підставам (абсолютним цінностям), вибір, який реалізується у вчинку (низці вчинків, життєвому шляху).

Також до структурних компонентів суб'єкта відноситься так звана «ответчивость» (рос.): під цим поняттям розуміється інтенція людини до міри людського в людині, певний відгук людини на заклик до соціокультурного розвитку, відчуття та переживання цього виклику і здійснення руху. Ми вважаємо, що це поняття є певною мірою продуктивним для розгляду суб'єктності, оскільки в ньому виділені такі важливі аспекти суб'єктності, як відношення до цінностей, до соціокультурних зразків, як власне виявлення сенсу цінностей, так і зусилля по їх виявленню, саморух і саморозвиток. У подальшому розгляді ми, у разі необхідності, будемо звертатися до запропонованого нами українського еквіваленту цього поняття – «респонсивність». Н.Я. Большунова вважає, що респонсивність є більш загальною категорією відносно таких понять, як відображення, реакція, наслідування, установка, оскільки вони є різними сторонами респонсивності. Під рефлексією, як структурним компонентом суб'єктності, вона розуміє соціокультурні зразки, властиві певному типу культури, тобто це соціокультурна рефлексія, яка пов'язана з респонсивністю соціокультурними зразками (Большунова, 2007).

У дослідженні умов та засобів розвитку суб'єктності авторка доходить до таких висновків:

- суб'єктність являє собою авторство власного життя, яке виражається в здатності до побудови власної індивідуальності на основі прагнення людини до досягнення адекватної собі форми духовності, своєї людської справжності за допомогою порівняння своєї поведінки, переживань, уявлень про світ з соціокультурними зразками – сукупністю цінностей, властивих певному типу культури;

- суб'єктність актуалізується у вчинку, який являє собою момент виявлення людиною своєї справжності, та одночасно - затвердження в світі онтологічності об'єктивних цінностей (істини, правди, добра, краси тощо);

•суб'єктність є результатом соціокультурного (духовного) розвитку людини, яке являє собою особливий та відносно самостійний простір, що дозволяє людині побудувати певне відношення до світу і до самого себе, виявити єдність кінця і нескінченності людини і світу [там само].

Засобом розвитку суб'єктності в аналізованій концепції, відповідно до сучасних підходів нарративної психології, вбачається текст як соціокультурне явище, як особливий «голос», висловлювання в усіх його формах, включаючи вербальну, музичну, образотворчу і вчинок.

Етапи розвитку суб'єктності, за Н.Я. Большуновою, відповідають віковій періодизації, однак їх розгляд закінчується на аналізі молодого віку:

•немовляцтво: як неясне розрізнення (вибір) між духовно «темним» і «світлим», поява респонсивності до любові і турботи з боку близьких, соціокультурної рефлексії як переживання, відчуття в собі людини, індивідуальності у відповідь на такі соціокультурні тексти, як ім'я, колискова, іграшка;

•ранній вік: як виявлення свого Я - індивідуальності, відмінної від інших людей і від предметного світу, поява респонсивності в формі переживання емпатії до близьких і до всього, що дитина одушевляє і одухотворяє. В якості текстів виступають потішки, іграшки, кумулятивні казки;

•дошкільний вік: поява й неусвідомлена рефлексія образу духовно «світлого», як протилежного «темному», на основі казки - як особливого соціокультурного тексту, становлення респонсивності соціокультурним зразкам, представленим в казці, поява вибору і вчинку в умовах ігрової діяльності, та спілкування в формах близькості (любові, прийняття) по відношенню до однолітків і дорослих;

•молодший шкільний вік: поява і респонсивність нормативному соціокультурному зразку, представленому в художніх текстах, вчинках дорослих, шкільних вимогах; здійснення вчинків відповідно до соціальних норм і правил на основі усвідомленої соціокультурної рефлексії;

•підлітковий вік: рефлексія «темного і світлого» в собі та світі на основі критичного переосмислення цінностей, виявлення смислів правил і норм; індивідуалізація соціокультурних зразків;

•юність: поява рефлексії - трансцендування, виявлення духовного «Я»; респонсивність соціокультурним зразкам, як заходам людського в людині, представленим в різних соціокультурних текстах (філософських, художніх, вчинках інших людей);

•молодість: починається реалізація у вчинках здобутої суб'єктності, що виявляється у виборі життєвого шляху (домобудівництві, авторстві власного життя) (Большунова, 2007).

Тенденція щодо психологічних досліджень соціальних мереж у світі посилюється, і вони спрямовані, перш за все, на аналіз динаміки їх розвитку та можливих наслідків; аналіз вразливостей соціальних мереж щодо кіберзлочинів та можливостей до них, включаючи небезпеку збирання

користувацьких даних, а також шляхів запобігання віктимізації; аналіз зв'язків між соціальними мережами та участю в громадських рухах, протестами; механізми зсуву у соціальному сприйнятті, соціального зараження; «ілюзія більшості» у соціальних мережах; використання соціальних мереж для набуття соціального капіталу тощо (Hartelius, 2014; Kirwan, 2018; VanStekelenburg, 2017; Anduiza, 2013; Lerman, 2016; Ellison, 2014).

В дослідженнях, що будуть здійснюватися нами у найближчій перспективі, обґрунтованими видаються наступні концептуальні положення.

Суб'єкт – особистість, що проявляє активність під дією інтелекту. Суб'єкт визначається також як носій ментальної карти (Мещеряков, 2017б; 2017в).

Суб'єктність – динамічна структурна організація суб'єкта, яка підпорядкована певній активності, складається з інтелектуальних можливостей, ментальних моделей, мотивацій та має декілька рівнів: суб'єктність (найвищий), взаємособ'єктність, підсуб'єктність, досуб'єктність та реактивність (найнижчий). Суб'єктність саморозвитку (активності) має таку структурну організацію (компоненти): формування та досягнення власних цілей; вмотивованість до навчання та саморозвитку; інтелектуальна ініціація (рефлексія та самоаналіз, детермінація мислення) та інші метакогніції; самостійність; соціальна активність; свобода вибору і відповідальність за нього; ініціативність; самореалізація; комунікативність; прогностичність (Мещеряков, 2017а). Мотивація суб'єктності може бути досліджена в рамках певних моделей (див. більш докладно Мещеряков, 2014; Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія, 2015).

Говорячи про суб'єктність у віртуальності, на нашу думку, є доречним користуватися терміном репрезентативної суб'єктності. Репрезентативна суб'єктність - репрезентація суб'єктності у певному опосередкованому відносно суб'єкта середовищі, зокрема віртуальному. Суб'єктність у репрезентації може залежати від впливу уявлень суб'єкта щодо умов гри; власних бажань та цілей; мотивації; обраної ролі; знань про середовище, в якому відбувається репрезентація тощо.

Структурна організація суб'єктної активності – сукупність елементових зв'язків і компонентів, що її забезпечують.

Рівні розвитку суб'єктної активності на прикладі саморозвитку (Мещеряков, 2017а):

- суб'єктність (найвищий рівень) – цілеспрямований розвиток себе та інших, виходячи з усвідомлених власних інтересів, цілей та завдань;
- взаємособ'єктність – цілеспрямований спільний розвиток, зі спільними інтересами, цілями та завданнями;
- підсуб'єктність – усвідомлений цілеспрямований розвиток під впливом інтересів, цілей та завдань інших суб'єктів;
- досуб'єктність – розвиток під впливом інших без усвідомлення власних інтересів і завдань;

- реактивність (найнижчий рівень) – хаотичний розвиток під впливом середовища та інших суб'єктів.

Дана класифікація побудована на підґрунті концепції саморозвитку та суб'єктної активності М.Л. Смульсон, а також парадигми самопроекування Н.В. Чепелевої.

Рівні розвитку суб'єктності – динамічне посилення чи послаблення суб'єктних властивостей під дією власних чинників або зовнішнього впливу для найбільш ефективної діяльності в конкретній ситуації, виходячи з мотивації та цілей, в нашому випадку – саморозвитку.

Суб'єктна активність – вмотивована діяльність з власних інтересів під дією інтелекту, спрямована на досягнення цілей суб'єкта і розв'язування самостійно поставлених ним задач (Мещеряков, 2017а).

До психологічних особливостей суб'єктної активності в соціальних мережах можна віднести:

- спрямованість на створення специфічних до власних уподобань «матриць», «віртуальних бульбашок» навколо себе, внаслідок більших можливостей щодо вибору інформації та комунікацій, і відповідно, особистість має специфічну суб'єктну активність;

- спостерігається більше реактивних дій, ніж суб'єктних – існує тенденція переважання «вподобання» чужих дописів, над продукуванням власного контенту;

- атомізація суб'єктів на маленькі групи під час комунікації на вузькі теми без явно виражених лідерів, а комунікації на загальні теми навпаки, мають яскравих лідерів суспільної думки, і відбувається гуртування навколо них;

- спрямованість до отримання позитивної оцінки від інших;

- спрямованість на розважання та отримання позитивних емоцій;

- спрямованість на створення власного позитивного образу, прикрашання дійсності;

- спрямованість на спілкування та обмін інформацією;

- більша впевненість у комунікативних діях;

- більша вразливість до маніпуляцій, шахрайства тощо, специфічних до соціальних мереж;

- більша довіра до інформації від інших користувачів соціальних мереж, ніж від традиційних ЗМІ;

- більш виражений її прояв, певна розкутість;

- більша кількість міжособистісних взаємодій;

- менша активність щодо реалізації глобальних власних життєвих цілей;

- тенденція до використання явищ флуду, флейму, булінгу, тролінгу тощо у власних комунікаціях;

- тенденція до полярності її проявів;

- тенденція до використання короткочасної пам'яті замість довготривалої, коли набута інформація швидко забувається («ефект рибки»);

- тенденція до участі в емоційно забарвлених комунікаціях на актуальні, або конфліктні суспільні теми - політичні, економічні тощо;
- тенденція до пошуку будь яких приводів для того, щоб бути в центрі уваги – «хвилини слави»;
- тенденція до досягнення короточасних цілей замість довготривалих;
- тенденція до егоцентризму;
- тенденція до отримання інформації в стислому вигляді, часто в графічній формі та коротких відео;
- тенденція до використання «кліпового», фрагментарного мислення;
- тенденція до нестійкої концентрації уваги та швидкому її переключенню;
- тенденція до прокрастинації;
- тенденція до набуття соціального капіталу та налагоджування «горизонтальних» зв'язків.

Ми вважаємо, відповідно до вищезазначеного, що перспективним є поглиблення досліджень з таких питань суб'єктності та суб'єктної активності, як:

- створення моделі суб'єктної активності з врахуванням її рівнів та структурних компонентів;
- дослідження можливостей її розвитку та розробка відповідних методів та технологій;
- подальше вивчення її вікових і професійних особливостей;
- дослідження колективної суб'єктної активності;
- виявлення особливостей проявів суб'єктності та суб'єктної активності в різних культурах;
- дослідження суб'єктності у віртуальному середовищі;
- дослідження технологій формування та розвитку суб'єктності, зокрема для протидії шкідливим явищам Інтернету та інформаційній війні;
- визначення впливу на суб'єктність та суб'єктну активність нових технологій - зокрема, мережі Інтернет, віртуального освітнього середовища, соціальних мереж, електронних гаджетів, віртуалізації, штучного інтелекту тощо;
- дослідження механізмів розвитку суб'єктності та суб'єктної активності;
- подальше визначення психологічних особливостей суб'єктної активності;
- розробка надійної, валідної методики діагностики рівнів суб'єктності та суб'єктної активності, а також окремих їх структурних компонентів – цілепокладання, вмотивованості до навчання, самореалізації, свободи вибору, самостійності, вмотивованості до саморозвитку тощо.

## 5.2. Технології формування суб'єктної активності Інтернет-користувачів

Необхідність формування та розвитку суб'єктної активності Інтернет-користувачів дуже актуальна в силу багатьох причин: від окремих залишків інфантильних суспільних традицій, переважно радянських, до нових викликів сучасності – віртуалізації, роботизації та технологізації життя. Весь спектр можливих наслідків підвищення суб'єктної активності потребує додаткових досліджень, але вже зараз можна припустити що це – підвищення благополуччя населення, збільшення економічної активності, подолання сумнозвісного комплексу «меншовартості», розвиток громадянської позиції, зниження негативного впливу від користування соціальними мережами та Інтернетом, ефективне подолання явищ дезінформації, пропаганди, маніпуляціям, інформаційному тиску; сприяти у протистоянні в інформаційних війнах з країнами-агресорами тощо. Також ймовірні такі позитивні ефекти, як: збільшення самоконтролю та впевненості, стала самоідентифікація, усвідомлення своїх життєвих цінностей та цілей, емоційна стабільність тощо.

В соціальних мережах, зокрема Facebook, розвиток суб'єктності та суб'єктної активності відбувається, переважно, за рахунок механізму «лайків». Ймовірно, схожа картина відбувається і на інших платформах, орієнтованих на соціальні комунікації, зокрема краудфандингових. Персональна активність користувачів винагороджується «лайками», і спонукає створювати більш цікавий для їх аудиторії контент, або інфопривід для спілкування. Але існує загроза втрати суб'єктності, в разі переорієнтації користувача з власних цілей, на цілі його аудиторії. Тобто суб'єктна активність може, в такому разі, формуватися віртуальним оточенням користувача.

Також загрозою, з якою може допомогти впоратися розвиток суб'єктної активності у Інтернет-користувачів, є явища конформізму, зокрема – штучного, який дуже поширений у медійному та віртуальних просторах, і поширеність їх використання щодня зростає. Створення «віртуального» - штучного, або фейкового уявлення про явище, подію тощо, внаслідок штучного створення «масовості», може призводити до втрати суб'єктом частки суб'єктності та суб'єктної активності в даній ситуації, призводити до реактивності в діях, втрати ініціативи, слідування чужим цілям, і т.п. Дана технологія широко використовується в наш час як подальший розвиток явищ тролінгу, флуду, флейму, Інтернет-булінгу, фейків, накруток «ботами» тощо в більш централізованому та комплексному вигляді, переважно, наступним чином:

- як один з методів гібридної війни, зокрема зі сторони РФ;
- як маніпулювання суспільною думкою – яскравий приклад політичні вибори в різних країнах;



- в сфері реклами або масмедіа – коли на певний товар йде фейкова позитивна, або негативна накрутка «рейтингу», зокрема в соціальних мережах;

- поширення недостовірної, «фейкової» інформації, «чорний» піар з різних джерел, часто офіційних;

- залучення «експертів» для висвітлення певних фактів, чи подій, з різноманітними версіями, задля створення «білого шуму» та хаосу, внаслідок чого увага користувача переключається на щось інше;

- заперечення очевидного (наприклад: «їхтамнема»), або, навпаки, віра в «фейкове», викривлене;

- провокування конфліктів між різними групами шляхом «накручування» та «натравлення» їх між собою на регулярній основі, використовуючи їх цінності, вподобання, інші розбіжності. Прикладом можуть виступати користувачі техніки, насамперед смартфонів, або прихильники політичних партій;

- штучне створення ситуацій «вибору без вибору», коли вибір суб'єкта штучно обмежується та скеровується.








Основними ознаками застосування даної технології є масовість, централізованість, тривалість, врахування зворотного зв'язку, активне використання користувацьких персональних даних.

Усвідомлення ключових позицій цієї технології та забезпечення користувачів Інтернету кращими ресурсами для здійснення суб'єктності та розвитку суб'єктної активності дозволить їм залишатися суб'єктними та розвивати власну суб'єктність, усвідомлювати власні дії, та діяти відповідним чином (Назар, 2017б, 2018).

Для протидії наведеним явищам, формуванню та розвитку суб'єктної активності користувачів Інтернет був створений «Інтернет-тренінг з розвитку суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж» у віртуальному освітньому середовищі на базі Інтернет-сайту Лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України <http://moodle.newlearning.org.ua>, з використанням системи дистанційного навчання Moodle, GoogleForms, групи лабораторії у Facebook та приватної сторінки там само.








Тренінг розрахований для проведення в соціальних мережах та на платформах типу МОС\МООС – таких як Moodle. Доступний за адресами: <http://moodle.newlearning.org.ua/course/view.php?id=7> (повна версія) та на персональній сторінці соціальної мережі Facebook <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1588842837871721> (адаптована версія).

## Тиждень 1

-  Лекція 1 "Саморозвиток"
  -  Вправа 1 «Бар'єри саморозвитку та навчання»
  -  Вправа 2 «Якості, що допомагають в саморозвитку та навчанні»
  -  Вправа 3 «Професії»
  -  Вправа 4 «Будинок моєї мети»
  -  Вправа 5 «Через 10 років»
  -  Вправа 6 «Через 20 років»







---

## Тиждень 2

-  Лекція 2 "Критичне мислення"
  -  Відеолекція 1
  -  Вправа 7 «Факт чи думка»
  -  Вправа 8 «Гід для прибульців»
  -  Вправа 9 «Адвокат диявола»
  -  Вправа 10 «Алгоритм критичного мислення»
  -  Вправа 11 «Конкуренти»









---

## Тиждень 3

-  Лекція 3 "Інтелектуальна ініціація. Формування та досягнення власних цілей"
  -  Вправа 12 «Кроки впевненості»
  -  Вправа 13 «Ваша ціль»
-  Лекція 4 "Самостійність, свобода вибору і відповідальність за нього"
  -  Вправа 14 «Принципи свободи вибору»
  -  Вправа 15 «Позитивні очікування»

---

## Тиждень 4

-  Лекція 5 "Ініціативність"
  -  Вправа 16 «Вороги та друзі ініціативності»
  -  Вправа 17 «Щоденна ініціатива»
-  Лекція 6 "Самореалізація"
  -  Вправа 18 «Гроші та самореалізація»
  -  Вправа 19 «Мої заняття»
  -  Вправа 20 «Образ успішності»
  -  Вправа 21 «Щасливі моменти»

---

## Тиждень 5








-  Лекція 7 "Прогностичність"
  -  Вправа 22 «Шторм»
  -  Вправа 23 «Прогнозування»
  -  Вправа 24 «Траєкторія»
  -  Вправа 25 «Інтеграція»
  -  Підсумки
-  Будь ласка пройдіть тестування за посиланням

Рис. 5.2.1. Структура «Інтернет-тренінгу з розвитку суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж» на базі Moodle

Мета даного Інтернет-тренінгу – формування і розвиток суб'єктної активності у дорослих користувачів соціальних мереж шляхом розвитку її ключових структурних компонентів, а саме: формування та досягнення власних цілей; вмотивованості до навчання та саморозвитку; інтелектуальної ініціації (рефлексія та самоаналіз, детермінація мислення) та інших метакогніцій; самостійності; соціальної активності; свободи вибору та відповідальності за нього; ініціативності; самореалізації; комунікативності; прогностичності. Відповідно, вправи на їх розвиток поділені на тижні (блоки), теми та мають характер завдань від простого до складного, в рамках теми, і фінальне, завершальне завдання, яке виконує інтеграційну функцію, та передбачає використання всіх набутих під час Інтернет-тренінгу умінь і навичок.

Частина вправ є новими, частина – адаптованими версіями вже існуючих, спеціально під специфіку даного Інтернет-тренінгу та його аудиторії.

Всі учасники тренінгу дали згоду на обробку даних.

Особливістю даного тренінгу були вікові межі – від 18 років, оскільки починаючи саме з цього віку дозволено самостійно, без згоди батьків, користуватися соціальними мережами та більшістю інтернет-сервісів.

Структурно Інтернет-тренінг поділений на 5 тижнів і включає в себе 7 коротких лекцій, одну відеолекцію, 25 вправ з розвитку суб'єктної активності та її компонентів, підсумків і анкетування (див. рис. 5.2.1 та 5.2.2).

Оптимальний час для проходження тренінгу – 26 днів з перервами на вихідні, в середньому по півгодини на день. Також можливий формат «інтенсиву», але в такому випадку рекомендовано проходити його поблочно, і між блоками (тижнями) робити достатні паузи для відпочинку, засвоєння знань та навичок.

Емпіричний етап дослідження на базі платформи Moodle був розпочатий 1 червня 2017 року та тривав до 20 травня 2018 року включно. На базі персональної сторінки у соціальній мережі Facebook емпіричний етап тривав з 13 лютого 2018 року по 20 травня 2018 року включно, а також збиралися дані через онлайн анкетування до 20 травня 2018 року.

Перший тиждень Інтернет-тренінгу присвячено темі саморозвитку, містить вправи «Бар'єри саморозвитку та навчання», «Якості, що допомагають в саморозвитку та навчанні», «Професії», «Будинок моєї мети», «Через 10 років», «Через 20 років». В цьому блоці лекцій та вправ метою є усвідомлення та набуття Інтернет-користувачем навичок щодо:

- поточної та бажаної ситуації з власним саморозвитком;
- усвідомлення власних обмежень та переваг на шляху саморозвитку, власних цілей та шляхів їх реалізації;
- можливих шляхів професійної та особистої самореалізації;
- рефлексії;
- самопрогнозування.

Другий тиждень Інтернет-тренінгу присвячено темі критичного мислення, його децентрації, та розвитку відповідних навичок, містить вправи «Факт чи думка», «Гід для прибульців», «Адвокат диявола», «Алгоритм критичного мислення», «Конкуренти». Вправи і лекції цього блоку мають на меті усвідомлення та набуття Інтернет-користувачем навичок щодо:

- децентрації мислення;
- саморефлексії;
- свободи волі та свободи вибору;
- автономності;
- здатності приймати рішення;
- ефективно робити цілепокладання;
- розуміння себе та власних потреб;
- толерантності до думок інших;
- протидії маніпуляціям, психологічному та інформаційному тиску;
- врівноваженість та впевненість у собі;
- розвиток інтелекту та креативного мислення.

Третій тиждень Інтернет-тренінгу присвячено темам інтелектуальної ініціації, самостійності, відповідальності і свободі вибору, розвитку відповідних навичок. Містить вправи «Кроки впевненості», «Ваша ціль», «Принципи свободи вибору», «Позитивні очікування». Блок лекцій та вправ має на меті усвідомлення та набуття Інтернет-користувачем навичок щодо:

- самостійної постановки задач, цілепокладання;
- планування та проектування діяльності;
- встановлення пріоритетів серед цілей та порядку їх досягнення;
- усвідомлення життєвих цілей та шляхів досягнення;
- мотивації та її підтримки;
- принципів і правил постановки цілей;
- економії витрат внаслідок знаходження оптимального шляху досягнення цілей;
- тайм-менеджменту;
- пошуку необхідних ресурсів для досягнення цілей;
- усвідомлення альтернатив;
- свободи волі та свободи вибору;
- обирати пріоритети власного життя;
- приймати самостійні рішення та будувати власну долю;

Четвертий тиждень Інтернет-тренінгу присвячено темам ініціативності та самореалізації, та розвитку відповідних навичок. Містить вправи «Вороги та друзі ініціативності», «Щоденна ініціатива», "Самореалізація", «Гроші та самореалізація», «Мої заняття», «Образ успішності», «Щасливі моменти». Даний блок лекцій та вправ має на меті усвідомлення та набуття Інтернет-користувачем навичок щодо:

- ініціативності та ініціативи;
- активної діяльності;
- соціальної активності;

- долаття внутрішніх перешкод на шляху до цілі;
- поліпшення власної ефективності;
- реагування на критику;
- заохочення на шляху до мети;
- самореалізації;
- самоактуалізації;
- самопроектування та саморозвитку;
- внутрішньої інтеграції та синергії особистості;
- успішної поведінки, щасливого життя.

П'ятий тиждень Інтернет-тренінгу присвячено темі прогностичності, та розвитку відповідних навичок, і містить вправи «Шторм», «Прогнозування», «Траєкторія», «Інтеграція». Цей блок лекцій та вправ має на меті усвідомлення та набуття Інтернет-користувачем навичок щодо:

- прогностичності;
- аналізу подій, явищ, тощо;
- розробки прогнозів;
- оцінювання вірогідності розвитку подій та їх наслідків;
- оцінювання впливу певного явища, події тощо на оточуючий світ;
- встановлення причинно-наслідкових зв'язків;
- актуалізація та інтеграція всіх набутих під час даного Інтернет-тренінгу знань та навичок.

В блоці підсумків передбачено надання зворотного зв'язку від учасників Інтернет-тренінгу, а також очікуваної користі від його проходження, що виконує, в тому числі, функції саморефлексії, прогнозування та проектування власного майбутнього.

Кожна вправа передбачає як активну участь учасників інтернет тренінгу – активне обговорення завдань з вправ з іншими учасниками або тьютором (в приватних повідомленнях, або в загальнодоступних коментарях, як на платформі Moodle, так і в соціальній мережі Facebook), розміщення відповідей на завдання та їх обговорення (аналогічно), так і можливість пасивної участі – в режимі читання та\або відповідання подумки або письмово лише собі, без виставлення відповіді на загал чи тьютору Інтернет-тренінгу.

Особливістю проходження даного Інтернет-тренінгу в соціальній мережі Facebook від платформи Moodle, були завдання в режимі конфіденційності «для друзів», тобто вони були відокремленими від загальної аудиторії, і закритими для відвідування з боку широкого загалу. Відкритим, в режимі «для всіх», був лише перший пост тренінгу, в якому анонсувався сам Інтернет-тренінг з описом його спрямування, правил, та перша, з 26, вправа. Далі вправи публікувалися кожен новий день, за виключенням вихідних та державних свят.



**Dimitry Mesheryakov**

13 лютого · 🌐

Запрошую на тренінг з розвитку суб'єктної активності. Бажаючі – долучайтесь! 😊

Участь безкоштовна, проходить в фейсбучі. Публічна участь - не обов'язкова.

Успішне завершення дозволить підвищити ефективність саморозвитку, набути навичок критичного мислення, збільшити самоконтроль та впевненість в собі; розвинути громадянську позицію; осмислити свої життєві цінності та цілі; досягти емоційної стабільності тощо.

Правила:

1. Теоретичні матеріали та додаткова інформація - по запити, або шукаються самостійно.
2. За участь вважається: виконання вправ в будь який прийнятний спосіб, а також ставлення лайків, коменти, або спілкування через приватні повідомлення.
3. Нецензурне, образи тощо - не допускаються.

Тривалість - 26 днів, по одному завданню в день. Завдання публікуватимуться кожного дня, після 15.00

По завершенню - Ваші улюблені тести (за бажанням, з бонусом від мене в разі повного заповнення анкети).

Почнемо з простого питання: «Що виступає в ролі бар'єрів саморозвитку та навчання для Вас, або Ваших знайомих?»

Дні:

1. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1588842837871721>
  2. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1589648481124490>
  3. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1590593597696645>
  4. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1591620987593906>
  5. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1592591770830161>
  6. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1594770157278989>
  7. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1595925220496816>
  8. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1596918220397516>
  9. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1598142956941709>
  10. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1599180266837978>
  11. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1602947826461222>
  12. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1603983723024299>
  13. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1605038436252161>
  14. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1606091622813509>
  15. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1607325719356766>
  16. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1610478339041504>
  17. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1611575918931746>
  18. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1612613092161362>
  19. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1618003251622346>
  20. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1619132624842742>
  21. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1620182988071039>
  22. <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1621345531288118>
  23. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1622530777836260>
  24. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1625687344187270>
  25. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1626808504075154>
  26. <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1627972707292067>
- Версія тренінгу на платформі Moodle:  
<http://moodle.newlearning.org.ua/course/view.php?id=7>

Рис. 5.2.2. Структура та перший день «Інтернет-тренінгу з розвитку суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж» у соціальній мережі Facebook

Ще однією особливістю проходження Інтернет-тренінгу були зовнішні умови: активна підготовка та впровадження GDPR з боку Європейського Союзу, так званий Facebookgate і пов'язані з ним розслідування, активне використання персональних даних, зокрема в гібридній війні проти Заходу з боку РФ та інші, менші скандали, пов'язані з приватністю в Інтернеті та соціальних мережах. Внаслідок цих подій в світовому масштабі йшли процеси активного відтоку користувачів з соціальних мереж та інших Інтернет-сервісів, з'явилася значна тенденція до приховування персональних даних та недовіри до будь-яких анкетувань, тестів, опитувань тощо в мережі Інтернет. В цих складних умовах вдалося успішно провести «Інтернет-тренінг з розвитку суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж» зі значною вибіркою та високою активністю учасників, розвинути в них, статистично значимо, компоненти суб'єктної активності та, відповідно, суб'єктну активність.

Отже, доведено ефективність технології формування суб'єктної активності Інтернет-користувачів і експериментально апробовано – як на платформі МООС, так і у соціальній мережі Facebook.

### **5.3. Експериментальне дослідження розвитку суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж**

Нами було проведено експериментальне дослідження - «Інтернет-тренінг з розвитку суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж» у віртуальному освітньому середовищі на базі Інтернет-сайту Лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України <http://moodle.newlearning.org.ua>, з використанням системи дистанційного навчання Moodle, GoogleForms, групи лабораторії у соціальній мережі Facebook та приватної сторінки з приблизно 3600 друзів та підписників там само. Інтернет-тренінг доступний за адресами: <http://moodle.newlearning.org.ua/course/view.php?id=7> (повна версія) та на персональній сторінці соціальної мережі Facebook <https://www.facebook.com/dimitry.mesheryakov/posts/1588842837871721> (адаптована версія). Метою Інтернет-тренінгу є формування та розвиток суб'єктної активності у дорослих користувачів соціальних мереж шляхом розвитку її ключових структурних компонентів, відповідних умінь та навичок.

Емпіричний етап дослідження на базі платформи Moodle був розпочатий 1 червня 2017 року та тривав до 20 травня 2018 року включно. На базі персональної сторінки у соціальній мережі Facebook емпіричний етап тривав з 13 лютого 2018 року по 20 травня 2018 року включно, а також збиралися дані через онлайн анкетування до 20 травня 2018 року.

Для дослідження були використані такі діагностичні методики: опитувальник рівня суб'єктної активності у користувачів соціальних мереж

та опитувальник самостійного цілепокладання; шкала децентрації з «Опитувальника емпатії» М. Девіса, «Тест життєвої орієнтації – переглянутий» М. Шеєра та Ч. Карвера (LOT-R, Scheier, Carver), тест «Здатність до прогнозування» Л.А. Регуш, опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» - варіант А, нова версія «Шкали толерантності до невизначеності» Баднера в адаптації Т.В. Корнілової. Онлайн анкету до Інтернет-тренінгу можна знайти за адресою [https://docs.google.com/forms/d/1zvs5Vh74v\\_kpzJ0CI0Fiieace5WpmyMwzss91D-6HA](https://docs.google.com/forms/d/1zvs5Vh74v_kpzJ0CI0Fiieace5WpmyMwzss91D-6HA).

На момент 20.05.2018, навчання в «Інтернет-тренінгу з розвитку суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж» на базі платформи Moodle завершили понад 130 учасників (див. рис. 5.3.1), а на адаптованій версії на базі персональної сторінки у мережі Facebook – понад 70. Точну кількість учасників підрахувати складно, оскільки соціальна мережа Facebook не надає інструментів для визначення кількості переглядів постів, а в Moodle був дозволений «гостьовий доступ», який передбачає анонімність.



Елемент курсу	Просмотри
Новостной форум	-
<b>Тиждень 1</b>	
Лекція 1 "Саморозвиток"	250
Вправа 1 «Бар'єри саморозвитку та навчання»	191
Вправа 2 «Якості, що допомагають в саморозвитку та навчанні»	183
Вправа 3 «Професії»	180
Вправа 4 «Будинок моєї мети»	178
Вправа 5 «Через 10 років»	175
Вправа 6 «Через 20 років»	171
<b>Тиждень 2</b>	
Лекція 2 "Критичне мислення"	239
Відеолекція 1	73
Вправа 7 «Факт чи думка»	176
Вправа 8 «Гід для прибульців»	175
Вправа 9 «Адвокат диявола»	176
Вправа 10 «Алгоритм критичного мислення»	174
Вправа 11 «Конкуренти»	169
<b>Тиждень 3</b>	
Лекція 3 "Інтелектуальна ініціація. Формування та досягнення власних цілей"	207
Вправа 12 «Кроки впевненості»	192
Вправа 13 «Ваша ціль»	163
Лекція 4 "Самостійність, свобода вибору і відповідальність за нього"	187
Вправа 14 «Принципи свободи вибору»	170
Вправа 15 «Позитивні очікування»	167
<b>Тиждень 4</b>	
Лекція 5 "Ініціативність"	186
Вправа 16 «Вороги та друзі ініціативності»	157
Вправа 17 «Щоденна ініціатива»	153
Лекція 6 "Самореалізація"	179
Вправа 18 «Гроші та самореалізація»	162
Вправа 19 «Мої заняття»	158
Вправа 20 «Образ успішності»	160
Вправа 21 «Щасливі моменти»	162
<b>Тиждень 5</b>	
Лекція 7 "Прогностичність"	163
Вправа 22 «Шторм»	146
Вправа 23 «Прогнозування»	143
Вправа 24 «Траєкторія»	145
Вправа 25 «Інтеграція»	145
Підсумки	164
Будь ласка пройдіть тестування за посиланням	134

Рис. 5.3.1. Статистика відвідуваності по окремим елементам «Інтернет-тренінгу з розвитку суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж» на базі платформи Moodle

Вибірку становили дві групи – базова та контрольна. Базова проходила Інтернет-тренінг в повному, частковому або пасивному обсязі; контрольна – лише анкетування. 28,85% опитуваних зазначили, що вони мають волонтерський досвід; 21,15% - блогерський. На рис. 5.3.2-5.3.6 показані деякі групові критеріальні показники вибірки, значущі для аналізу результатів дослідження.

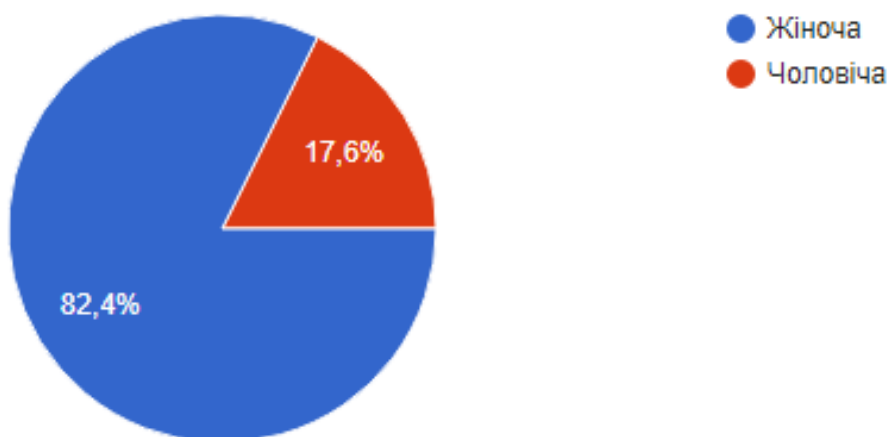


Рис. 5.3.2. Групи досліджуваних, виділені за гендерним критерієм

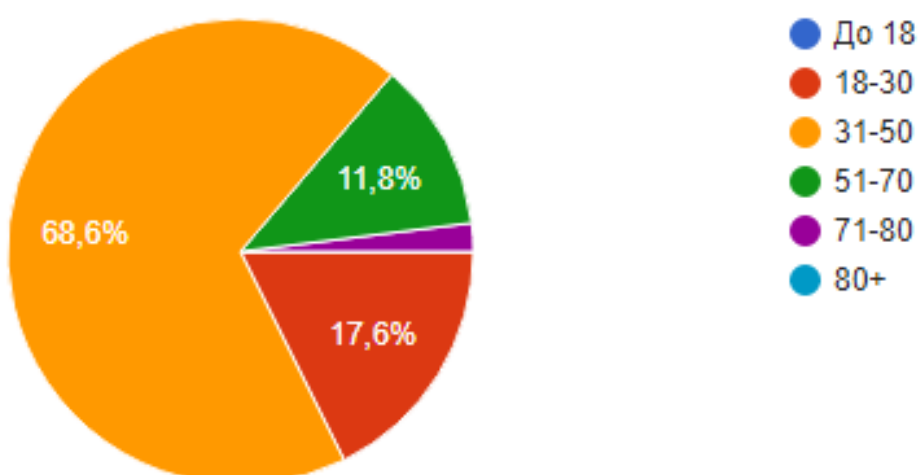


Рис. 5.3.3. Групи досліджуваних, виділені за віковим критерієм

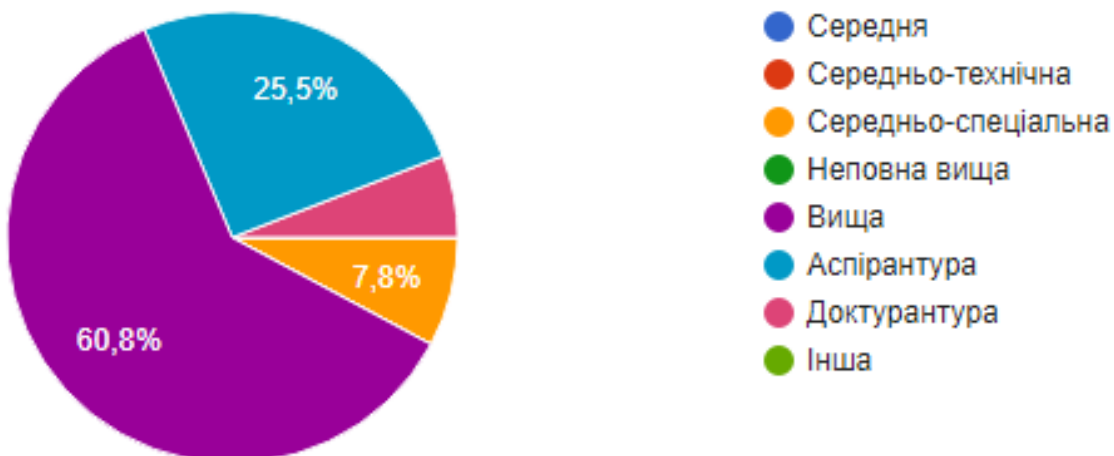


Рис. 5.3.4. Групи досліджуваних, виділені за критерієм освіти

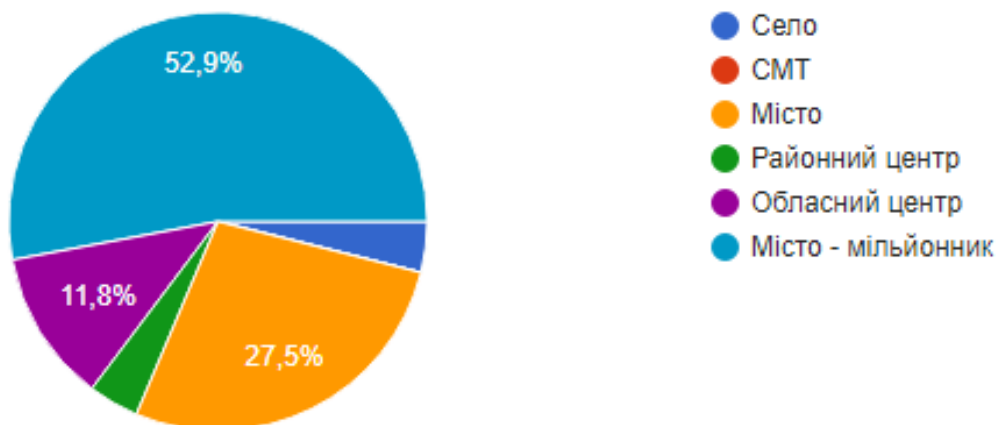


Рис. 5.3.5. Групи досліджуваних, виділені за критерієм місця проживання



Рис. 5.3.6. Групи досліджуваних, виділені за критерієм обсягу участі в «Інтернет-тренінгу з розвитку суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж»

Середнє значення рівня суб'єктної активності у контрольній вибірці становило, за даними опитувальника рівня суб'єктної активності у користувачів соціальних мереж, 33,76 балів з 50; у учасників, що пасивно пройшли Інтернет тренінг - 31,25 балів з 50; у учасників, що пройшли частково та повністю - 35,47 з 50. Тобто, зростання суб'єктної активності у учасників, що брали повну участь та виконували завдання, на момент завершення тренінгу, на 8,4% відрізняється від тих учасників, що обрали пасивну участь.

Слід зауважити, що вибірка, яка проходила Інтернет-тренінг, складалася переважно з осіб з вищою та середньо-спеціальною освітою, тоді як контрольна група мала значну кількість осіб з завершеною аспірантурою та докторантурою, що мало відповідний вплив на значення середнього рівня суб'єктної активності. Ще однією особливістю вибірки було повністю самостійне рішення щодо участі у Інтернет-тренінгу та опитуванні, тому можна припустити, що загальний рівень суб'єктної активності у користувачів

соціальних мереж дещо нижчий за наведений у контрольній групі, та серед учасників Інтернет-тренінгу.

Було виявлено наступні гендерні особливості суб'єктної активності у загальній вибірці: чоловіки мали середній бал 35 з 50, тоді як жінки - 34,55. Вікові особливості суб'єктної активності, виявлені у загальній вибірці (середнє значення): учасники віком 18-30 мали середній бал 35,75 з 50; віком 31-50 мали середній бал 33,05; віком 51+ - середній бал 35,42. Середні показники серед загальної вибірки за критерієм освіти наступні: середньо-спеціальна – середній бал 32 бали з 50; вища – 34; аспірантура - 35,16; докторантура - 38,33. Середні показники загальної вибірки за критерієм місця проживання: мешканці міст - 34,5 бали з 50; обласних центрів – 36; міст-мільйонників - 33,59. Учасники, що вказали наявність волонтерського досвіду, мають середнє значення рівня суб'єктної активності 35,13 балів з 50, а у тих, хто має блогерський досвід - 36,55.

На контрольне питання «Моя активність стала більш усвідомленою» середнє значення становило: контрольна група - 3,73 з 5; повна участь - 4,17. Тобто, усвідомленість власної активності у учасників Інтернет-тренінгу зросла на 8.8%, в порівнянні з контрольною групою, що корелює з значенням розвитку суб'єктної активності у учасників, що брали повну участь в Інтернет-тренінгу.

Середнє значення у загальної вибірки за шкалою децентрації з опитувальника емпатії М. Девіса становило 17,36 балів. Середній стено за опитувальником «Рівень суб'єктивного контролю» - варіант А – 3.4. Середні показники у загальної вибірки інтолерантності до невизначеності, за новою версією шкали толерантності до невизначеності Баднера в адаптації Т.В. Корнілової - 28,88; толерантності до невизначеності - 30,61. Середні результати тесту «Здатність до прогнозування» Л.А. Регуш за шкалами: загальна – 25,03; Аналітичність – 69%; Усвідомленість – 72%; Гнучкість – 63%; Перспективність – 67%; Доказовість – 68%. Середні результати тесту життєвої орієнтації - переглянутий М. Шеєра та Ч. Карвера (LOT-R, Scheier, Carver), по шкалам: Оптимізм - 7,86; Песимізм - 6,96.

Математична обробка даних відбувалася за допомогою програми SPSS v25. За допомогою кореляційного аналізу Спірсона було показано, що дані опитувальника рівня суб'єктної активності мають позитивний сильний коефіцієнт кореляції з даними шкали децентрації опитувальника емпатії М. Девіса (див. рис. 5.3.7).

Проведений кореляційний аналіз Пірсона між дисперсією даних опитувальника рівня суб'єктної активності, мають середню позитивну кореляцію з даними шкали оптимізму тесту життєвої орієнтації - переглянутого М. Шеєра та Ч. Карвера (LOT-R, Scheier, Carver), і не виявлено кореляцій із шкалою песимізму (див. рис. 5.3.8).

Загальні бали учасників опитувальника рівня суб'єктної активності, мають середню позитивну кореляцію з загальною шкалою та позитивну слабку – з шкалою усвідомленості тесту «Здатність до прогнозування» Л.А.

Регуш за методом Пірсона, а за методом Спірмена – слабку позитивну кореляцію з загальною шкалою та середню позитивну зі шкалою усвідомленості. Також наявні середні позитивні кореляції між даними шкал тесту «Здатність до прогнозування» Л.А. Регуш: загальною та аналітичною, загальною та перспективності, загальною та усвідомленості, загальною та доказовістю; наявні слабкі позитивні кореляції між шкалами: загальною та гнучкості; аналітичною та перспективності; перспективності та доказовості (див. рис. 5.3.9, 5.4.0).

999

		s1	s2	s3	s4	sa	d1	d2	d3	d4	d	
Ро Спірмена	s1	Козффіцієнт кореляции	1,000	,729**	,813**	,078	,813**	,917**	,736**	,844**	-,214	,844**
		Знач. (двухсторонняя)	.	,001	,000	,765	,000	,000	,001	,000	,409	,000
	s2	Козффіцієнт кореляции	,729**	1,000	,653**	,439	,653**	,431	,320	,452	,125	,452
		Знач. (двухсторонняя)	,001	.	,004	,078	,004	,084	,210	,068	,634	,068
	s3	Козффіцієнт кореляции	,813**	,653**	1,000	-,223	1,000**	,747**	,722**	,661**	-,101	,661**
		Знач. (двухсторонняя)	,000	,004	.	,391	.	,001	,001	,004	,701	,004
	s4	Козффіцієнт кореляции	,078	,439	-,223	1,000	-,223	-,218	-,156	,040	-,071	,040
		Знач. (двухсторонняя)	,765	,078	,391	.	,391	,401	,550	,880	,785	,880
	sa	Козффіцієнт кореляции	,813**	,653**	1,000**	-,223	1,000	,747**	,722**	,661**	-,101	,661**
		Знач. (двухсторонняя)	,000	,004	.	,391	.	,001	,001	,004	,701	,004
	d1	Козффіцієнт кореляции	,917**	,431	,747**	-,218	,747**	1,000	,786**	,857**	-,276	,857**
		Знач. (двухсторонняя)	,000	,084	,001	,401	,001	.	,000	,000	,284	,000
	d2	Козффіцієнт кореляции	,736**	,320	,722**	-,156	,722**	,786**	1,000	,749**	-,410	,749**
		Знач. (двухсторонняя)	,001	,210	,001	,550	,001	,000	.	,001	,102	,001
	d3	Козффіцієнт кореляции	,844**	,452	,661**	,040	,661**	,857**	,749**	1,000	-,540*	1,000**
		Знач. (двухсторонняя)	,000	,068	,004	,880	,004	,000	,001	.	,025	.
	d4	Козффіцієнт кореляции	-,214	,125	-,101	-,071	-,101	-,276	-,410	-,540*	1,000	-,540*
		Знач. (двухсторонняя)	,409	,634	,701	,785	,701	,284	,102	,025	.	,025
	d	Козффіцієнт кореляции	,844**	,452	,661**	,040	,661**	,857**	,749**	1,000**	-,540*	1,000
		Знач. (двухсторонняя)	,000	,068	,004	,880	,004	,000	,001	.	,025	.

\*\* Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

\* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Рис. 5.3.7. Результати математичної обробки даних за методом Спірмана Кореляційна матриця даних опитувальника рівня суб'єктної активності ташкали децентрації опитувальника емпатії М. Девіса

Визначено середню позитивну кореляцію за методом Пірсона між даними опитувальника рівня суб'єктної активності та виробничою шкалою опитувальника «Рівень суб'єктивного контролю - варіант А», а також слабку позитивну кореляцію з шкалою досягнення. Дані шкал опитувальника «Рівень суб'єктивного контролю - варіант А» між собою мають наступні

позитивні кореляції: сильну – неудач - виробнича; середні - загальна – неудач, досягнень – сімейна; загальна – досягнень, неудач – сімейна, сімейна - виробнича; слабкі – досягнень – неудач, неудач – міжособистісна (див. рис. 5.4.1).

			s1	s2	s3	s4	sa	lo	lp
Spearman's rho	s1	Correlation Coefficient	1,000	,729**	,813**	,078	,813**	,042	,229
		Sig. (2-tailed)	.	,001	,000	,765	,000	,874	,377
	s2	Correlation Coefficient	,729**	1,000	,653**	,439	,653**	,424	,448
		Sig. (2-tailed)	,001	.	,004	,078	,004	,090	,072
	s3	Correlation Coefficient	,813**	,653**	1,000	-,223	1,000**	,164	,137
		Sig. (2-tailed)	,000	,004	.	,391	.	,529	,600
	s4	Correlation Coefficient	,078	,439	-,223	1,000	-,223	,410	,568*
		Sig. (2-tailed)	,765	,078	,391	.	,391	,102	,017
	sa	Correlation Coefficient	,813**	,653**	1,000**	-,223	1,000	,164	,137
		Sig. (2-tailed)	,000	,004	.	,391	.	,529	,600
	lo	Correlation Coefficient	,042	,424	,164	,410	,164	1,000	,793**
		Sig. (2-tailed)	,874	,090	,529	,102	,529	.	,000
	lp	Correlation Coefficient	,229	,448	,137	,568*	,137	,793**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,377	,072	,600	,017	,600	,000	.

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Рис. 5.3.8. Результати математичної обробки даних методом Спірмана. Кореляційна матриця даних опитувальника рівня суб'єктної активності татесту життєвої орієнтації - переглянутого М. Шеєра та Ч. Карвера

		s1	s2	s3	s4	sa	p3	p4	p5	p6	p7	p8
s1	Pearson Correlation	1	,687**	,817**	-,080	,817**	,519**	,358	,408*	,100	,229	,176
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,699	,000	,007	,072	,038	,627	,261	,390
s2	Pearson Correlation	,687**	1	,589**	,338	,589**	,118	,013	,217	-,077	,109	-,030
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,002	,091	,002	,565	,950	,287	,709	,596	,883
s3	Pearson Correlation	,817**	,589**	1	-,397*	1,000**	,553**	,221	,412*	,095	,116	,210
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	.	,045	,000	,003	,278	,036	,643	,573	,304
s4	Pearson Correlation	-,080	,338	-,397*	1	-,397*	-,448*	-,127	-,073	-,300	-,235	-,322
	Sig. (2-tailed)	,699	,091	,045	.	,045	,022	,537	,724	,137	,248	,108
sa	Pearson Correlation	,817**	,589**	1,000**	-,397*	1	,553**	,221	,412*	,095	,116	,210
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,000	,045	.	,003	,278	,036	,643	,573	,304
p3	Pearson Correlation	,519**	,118	,553**	-,448*	,553**	1	,435*	,652**	,495*	,527**	,639**
	Sig. (2-tailed)	,007	,565	,003	,022	,003	.	,026	,000	,010	,006	,000
p4	Pearson Correlation	,358	,013	,221	-,127	,221	,435*	1	,022	,132	,412*	,111
	Sig. (2-tailed)	,072	,950	,278	,537	,278	,026	.	,915	,519	,037	,589
p5	Pearson Correlation	,408*	,217	,412*	-,073	,412*	,652**	,022	1	,060	,144	,240
	Sig. (2-tailed)	,038	,287	,036	,724	,036	,000	,915	.	,770	,484	,239
p6	Pearson Correlation	,100	-,077	,095	-,300	,095	,495*	,132	,060	1	,091	,252
	Sig. (2-tailed)	,627	,709	,643	,137	,643	,010	,519	,770	.	,657	,215
p7	Pearson Correlation	,229	,109	,116	-,235	,116	,527**	,412*	,144	,091	1	,323
	Sig. (2-tailed)	,261	,596	,573	,248	,573	,006	,037	,484	,657	.	,107
p8	Pearson Correlation	,176	-,030	,210	-,322	,210	,639**	,111	,240	,252	,323	1
	Sig. (2-tailed)	,390	,883	,304	,108	,304	,000	,589	,239	,215	,107	.

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Рис. 5.3.9. Результати математичної обробки даних за методом Пірсона. Кореляційна матриця даних опитувальника рівня суб'єктної активності татесту «Здатність до прогнозування» Л.А. Регуш

		s1	s2	s3	s4	sa	p3	p4	p5	p6	p7	p8	
Spearman's rho	s1	Correlation Coefficient	1,000	,722**	,804**	-,115	,804**	,441*	,356	,412*	,030	,304	,251
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,577	,000	,024	,074	,036	,886	,131	,217
	s2	Correlation Coefficient	,722**	1,000	,605**	,253	,605**	,076	,073	,241	-,115	,220	,009
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,001	,212	,001	,714	,721	,236	,575	,280	,966
	s3	Correlation Coefficient	,804**	,605**	1,000	-,408*	1,000**	,374	,138	,520**	,002	,090	,123
		Sig. (2-tailed)	,000	,001	.	,039	.	,060	,502	,007	,993	,663	,548
	s4	Correlation Coefficient	-,115	,253	-,408*	1,000	-,408*	-,449*	-,083	-,166	-,256	-,173	-,304
		Sig. (2-tailed)	,577	,212	,039	.	,039	,021	,686	,417	,208	,398	,131
	sa	Correlation Coefficient	,804**	,605**	1,000**	-,408*	1,000	,374	,138	,520**	,002	,090	,123
		Sig. (2-tailed)	,000	,001	.	,039	.	,060	,502	,007	,993	,663	,548
	p3	Correlation Coefficient	,441*	,076	,374	-,449*	,374	1,000	,466*	,448*	,474*	,565**	,640**
		Sig. (2-tailed)	,024	,714	,060	,021	,060	.	,016	,022	,014	,003	,000
	p4	Correlation Coefficient	,356	,073	,138	-,083	,138	,466*	1,000	,066	,112	,409*	,102
		Sig. (2-tailed)	,074	,721	,502	,686	,502	,016	.	,750	,585	,038	,620
	p5	Correlation Coefficient	,412*	,241	,520**	-,166	,520**	,448*	,066	1,000	-,035	,100	,125
		Sig. (2-tailed)	,036	,236	,007	,417	,007	,022	,750	.	,866	,626	,542
	p6	Correlation Coefficient	,030	-,115	,002	-,256	,002	,474*	,112	-,035	1,000	,057	,247
		Sig. (2-tailed)	,886	,575	,993	,208	,993	,014	,585	,866	.	,781	,224
	p7	Correlation Coefficient	,304	,220	,090	-,173	,090	,565**	,409*	,100	,057	1,000	,379
		Sig. (2-tailed)	,131	,280	,663	,398	,663	,003	,038	,626	,781	.	,056
	p8	Correlation Coefficient	,251	,009	,123	-,304	,123	,640**	,102	,125	,247	,379	1,000
		Sig. (2-tailed)	,217	,966	,548	,131	,548	,000	,620	,542	,224	,056	.

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Рис. 5.4.0. Результати математичної обробки даних за методом Спірмана. Кореляційна матриця даних опитувальника рівня суб'єктної активності татесту «Здатність до прогнозування» Л.А. Регуш

Показано наявність середньої позитивної кореляції методом Пірсона між дисперсією даних опитувальника рівня суб'єктної активності та шкалою інтолерантності нової версії шкали толерантності до невизначеності Баднера в адаптації Т.В. Корнілової, слабкі негативні кореляції між даними опитувальника рівня суб'єктної активності та шкалою інтолерантності та слабкі позитивні між даними опитувальника рівня суб'єктної активності та шкалою толерантності (див. рис. 5.4.2).

		s1	s2	s3	s4	sa	r1	r2	r3	r4	r5	r6	r7	r8
s1	Pearson Correlation	1	,687**	,817**	-,080	,817**	,014	,224	,068	,141	,268	,031	,169	,067
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,699	,000	,945	,272	,741	,493	,185	,881	,408	,746
s2	Pearson Correlation	,687**	1	,589**	,338	,589**	,235	,134	,386	,261	,601**	-,028	,322	,312
	Sig. (2-tailed)	,000		,002	,091	,002	,248	,514	,052	,198	,001	,892	,108	,121
s3	Pearson Correlation	,817**	,589**	1	-,397*	1,000**	,108	,428*	,167	,357	,172	-,116	,146	,176
	Sig. (2-tailed)	,000	,002		,045	,000	,600	,029	,415	,074	,401	,571	,476	,391
s4	Pearson Correlation	-,080	,338	-,397*	1	-,397*	,128	-,052	,297	,046	,466*	,280	,127	,090
	Sig. (2-tailed)	,699	,091	,045		,045	,535	,801	,141	,825	,016	,166	,537	,661
sa	Pearson Correlation	,817**	,589**	1,000**	-,397*	1	,108	,428*	,167	,357	,172	-,116	,146	,176
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,000	,045		,600	,029	,415	,074	,401	,571	,476	,391
r1	Pearson Correlation	,014	,235	,108	,128	,108	1	,138	,523**	,284	,547**	,207	,020	,933**
	Sig. (2-tailed)	,945	,248	,600	,535	,600		,502	,006	,160	,004	,310	,924	,000
r2	Pearson Correlation	,224	,134	,428*	-,052	,428*	,138	1	,486*	,502**	,248	,365	-,128	,079
	Sig. (2-tailed)	,272	,514	,029	,801	,029	,502		,012	,009	,221	,066	,532	,701
r3	Pearson Correlation	,068	,386	,167	,297	,167	,523**	,486*	1	,608**	,743**	,431*	,011	,604**
	Sig. (2-tailed)	,741	,052	,415	,141	,415	,006	,012		,001	,000	,028	,958	,001
r4	Pearson Correlation	,141	,261	,357	,046	,357	,284	,502**	,608**	1	,525**	,007	-,352	,297
	Sig. (2-tailed)	,493	,198	,074	,825	,074	,160	,009	,001		,006	,971	,078	,140
r5	Pearson Correlation	,268	,601**	,172	,466*	,172	,547**	,248	,743**	,525**	1	,225	-,005	,616**
	Sig. (2-tailed)	,185	,001	,401	,016	,401	,004	,221	,000	,006		,269	,979	,001
r6	Pearson Correlation	,031	-,028	-,116	,280	-,116	,207	,365	,431*	,007	,225	1	-,028	,222
	Sig. (2-tailed)	,881	,892	,571	,166	,571	,310	,066	,028	,971	,269		,893	,277
r7	Pearson Correlation	,169	,322	,146	,127	,146	,020	-,128	,011	-,352	-,005	-,028	1	,063
	Sig. (2-tailed)	,408	,108	,476	,537	,476	,924	,532	,958	,078	,979	,893		,758
r8	Pearson Correlation	,067	,312	,176	,090	,176	,933**	,079	,604**	,297	,616**	,222	,063	1
	Sig. (2-tailed)	,746	,121	,391	,661	,391	,000	,701	,001	,140	,001	,277	,758	

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Рис. 5.4.1. Результати математичної обробки даних за методом Пірсона. Кореляційна матриця даних опитувальника рівня суб'єктивної активності та опитувальника Рівень суб'єктивного контролю - варіант А

		s1	s2	s3	s4	sa	n1	n2
s1	Pearson Correlation	1	,687**	,817**	-,080	,817**	-,430*	,143
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,699	,000	,029	,484
s2	Pearson Correlation	,687**	1	,589**	,338	,589**	,016	,303
	Sig. (2-tailed)	,000		,002	,091	,002	,938	,133
s3	Pearson Correlation	,817**	,589**	1	-,397*	1,000**	-,427*	,273
	Sig. (2-tailed)	,000	,002		,045	,000	,030	,178
s4	Pearson Correlation	-,080	,338	-,397*	1	-,397*	,603**	,061
	Sig. (2-tailed)	,699	,091	,045		,045	,001	,766
sa	Pearson Correlation	,817**	,589**	1,000**	-,397*	1	-,427*	,273
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,000	,045		,030	,178
n1	Pearson Correlation	-,430*	,016	-,427*	,603**	-,427*	1	,035
	Sig. (2-tailed)	,029	,938	,030	,001	,030		,866
n2	Pearson Correlation	,143	,303	,273	,061	,273	,035	1
	Sig. (2-tailed)	,484	,133	,178	,766	,178	,866	

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Рис. 5.4.2. Результати математичної обробки даних за методом Пірсона. Кореляційна матриця даних опитувальника рівня суб'єктивної активності танової версії шкали толерантності до невизначеності Баднера в адаптації Т.В. Корнілової



Виявлено позитивні середні та слабкі кореляції між даними опитувальника рівня суб'єктної активності та даними опитувальника самостійного цілепокладання (див. рис. 5.4.3).

		s1	s2	s3	s4	sa	cmcd	cmcd	cser	cdisp	c
s1	Pearson Correlation	1	,687**	,817**	-,080	,817**	,419*	,470*	,458*	-,142	,458*
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,699	,000	,033	,015	,019	,489	,019
s2	Pearson Correlation	,687**	1	,589**	,338	,589**	,249	,421*	,361	,009	,361
	Sig. (2-tailed)	,000		,002	,091	,002	,221	,032	,070	,965	,070
s3	Pearson Correlation	,817**	,589**	1	-,397*	1,000**	,508**	,481*	,550**	-,367	,550**
	Sig. (2-tailed)	,000	,002		,045	,000	,008	,013	,004	,065	,004
s4	Pearson Correlation	-,080	,338	-,397*	1	-,397*	-,205	,063	-,245	,582**	-,245
	Sig. (2-tailed)	,699	,091	,045		,045	,314	,760	,228	,002	,228
sa	Pearson Correlation	,817**	,589**	1,000**	-,397*	1	,508**	,481*	,550**	-,367	,550**
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,000	,045		,008	,013	,004	,065	,004
cmcd	Pearson Correlation	,419*	,249	,508**	-,205	,508**	1	,860**	,947**	-,616**	,947**
	Sig. (2-tailed)	,033	,221	,008	,314	,008		,000	,000	,001	,000
cmcd	Pearson Correlation	,470*	,421*	,481*	,063	,481*	,860**	1	,795**	-,226	,795**
	Sig. (2-tailed)	,015	,032	,013	,760	,013	,000		,000	,267	,000
cser	Pearson Correlation	,458*	,361	,550**	-,245	,550**	,947**	,795**	1	-,677**	1,000**
	Sig. (2-tailed)	,019	,070	,004	,228	,004	,000	,000		,000	,000
cdisp	Pearson Correlation	-,142	,009	-,367	,582**	-,367	-,616**	-,226	-,677**	1	-,677**
	Sig. (2-tailed)	,489	,965	,065	,002	,065	,001	,267	,000		,000
c	Pearson Correlation	,458*	,361	,550**	-,245	,550**	,947**	,795**	1,000**	-,677**	1
	Sig. (2-tailed)	,019	,070	,004	,228	,004	,000	,000	,000	,000	

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Рис. 5.4.3. Результати математичної обробки даних. Кореляційна матриця даних опитувальника рівня суб'єктної активності та опитувальника самостійного цілепокладання

Математична обробка даних шкал опитувальника рівня суб'єктної активності серед вибірки учасників, що повністю пройшли «Інтернет-тренінг з розвитку суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж» показала сильну позитивну кореляцію методом Спірмена між рівнем суб'єктної активності та шкалами вмотивованості до саморозвитку, цілепокладання. Сильна позитивна кореляція існує також між шкалами самореалізації та комунікативності. Наявна середня позитивна кореляція між рівнем суб'єктної активності та шкалами ініціативності, прогнозування та комунікативності. Середні позитивні кореляції наявні між наступними шкалами опитувальника рівня суб'єктної активності та рівнем суб'єктної активності: між шкалами самореалізації та вмотивованості до саморозвитку; шкалами самореалізації та прогностичності; самореалізації та комунікативності; самостійності, свободи вибору і відповідальності за нього та шкалою ініціативності; шкалами вмотивованості до саморозвитку та цілепокладання; цілепокладання та прогностичності. Середні негативні кореляції наявні між шкалами: вмотивованості до навчання та цілепокладання, соціальної активності; самореалізації і самостійності, свободи вибору та відповідальності за нього (див. рис. 5.4.4).

		sa	so1	so2	so3	so4	so5	so6	so7	so8	sp9	so10	
Spearman's rho	sa	Correlation Coefficient	1,000	-,298	,227	,320	,389	,125	,715**	,773**	,689**	,601*	,614**
		Sig. (2-tailed)	.	,245	,380	,210	,123	,632	,001	,000	,002	,011	,009
	so1	Correlation Coefficient	-,298	1,000	,017	,184	-,547*	,137	-,140	-,576*	-,419	-,251	-,136
		Sig. (2-tailed)	,245	.	,949	,479	,023	,601	,592	,016	,094	,331	,602
	so2	Correlation Coefficient	,227	,017	1,000	-,408	-,041	,240	,005	,316	,146	,015	-,114
		Sig. (2-tailed)	,380	,949	.	,104	,876	,354	,984	,216	,575	,954	,663
	so3	Correlation Coefficient	,320	,184	-,408	1,000	,060	-,513*	,667**	,193	,261	-,131	,713**
		Sig. (2-tailed)	,210	,479	,104	.	,820	,035	,003	,458	,311	,615	,001
	so4	Correlation Coefficient	,389	-,547*	-,041	,060	1,000	,017	,392	,231	,451	,017	,164
		Sig. (2-tailed)	,123	,023	,876	,820	.	,947	,119	,373	,069	,948	,530
	so5	Correlation Coefficient	,125	,137	,240	-,513*	,017	1,000	-,418	-,116	-,135	,528*	-,410
		Sig. (2-tailed)	,632	,601	,354	,035	,947	.	,095	,657	,606	,030	,102
	so6	Correlation Coefficient	,715**	-,140	,005	,667**	,392	-,418	1,000	,612**	,506*	,208	,623**
		Sig. (2-tailed)	,001	,592	,984	,003	,119	,095	.	,009	,038	,424	,008
	so7	Correlation Coefficient	,773**	-,576*	,316	,193	,231	-,116	,612**	1,000	,644**	,492*	,494*
		Sig. (2-tailed)	,000	,016	,216	,458	,373	,657	,009	.	,005	,045	,044
	so8	Correlation Coefficient	,689**	-,419	,146	,261	,451	-,135	,506*	,644**	1,000	,114	,465
		Sig. (2-tailed)	,002	,094	,575	,311	,069	,606	,038	,005	.	,664	,060
	sp9	Correlation Coefficient	,601*	-,251	,015	-,131	,017	,528*	,208	,492*	,114	1,000	,047
		Sig. (2-tailed)	,011	,331	,954	,615	,948	,030	,424	,045	,664	.	,858
	so10	Correlation Coefficient	,614**	-,136	-,114	,713**	,164	-,410	,623**	,494*	,465	,047	1,000
		Sig. (2-tailed)	,009	,602	,663	,001	,530	,102	,008	,044	,060	,858	.

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Рис. 5.4.4. Результати математичної обробки даних за методом Спірмана. Кореляційна матриця опитувальника рівня суб'єктної активності та його шкал

Отже, у дослідженні з метою визначення технологій розвитку суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж було зроблено аналіз основних сучасних теоретико-методологічних підходів до проблем суб'єктності та суб'єктної активності, визначено спрямованість на визначення вікових і професійних їх особливостей, що охоплюють різні вікові групи: від немовлят до старості. Оглянуто сучасні тенденції психологічних досліджень суб'єктності. Проаналізовано компоненти структурної організації суб'єктності, рівні її прояву та феномени у різних теоретико-методологічних підходах. Визначено, що тема суб'єктності та суб'єктної активності у віртуальному освітньому просторі набуває актуальності у зв'язку з подальшою інтеграцією інфокомунікативних технологій мережі Інтернет та віртуальності в повсякденне життя, з пов'язаними з цим різними видами діяльності у віртуальному просторі, такими як: робота, навчання, спілкування, розваги тощо. Розглянуто процес

суб'єктогенезу та його основних стадій. Відзначено особливу роль у суб'єктності саморозвитку за допомогою самопроекування та розвиток інтелекту, як чинників діяльності суб'єктної активності та існування суб'єктності в цілому. З огляду на подальші дослідження, дано авторські визначення понять «суб'єкт», «суб'єктність», «рівні суб'єктності», «суб'єктна активність»; «розвиток суб'єктної активності» «репрезентативна суб'єктність»; а також визначені рівні суб'єктності саморозвитку. Визначено структурну організацію суб'єктності саморозвитку (активності): вмотивованості до навчання та саморозвитку; інтелектуальна ініціація (цілепокладання - формування та досягнення власних цілей); соціальна активність; самостійність, свобода вибору та відповідальність за нього; ініціативність; самореалізація; прогностичність мислення; комунікативність. Розроблено методики діагностики рівня суб'єктної активності у користувачів соціальних мереж та самостійного цілепокладання. Визначено перспективні напрями дослідження питань суб'єктності та суб'єктної активності.

Визначено психологічні особливості суб'єктної активності в соціальних мережах, зокрема: спрямованість на створення специфічних до власних вподобань «матриць», «віртуальних бульбашок» навколо себе, внаслідок більших можливостей щодо вибору інформації та комунікацій, і відповідно, специфічна суб'єктна активність; атомізація суб'єктів на маленькі групи під час комунікації на вузькі теми без явно виражених лідерів, а комунікації на загальні теми – навпаки, мають яскравих лідерів суспільної думки, і відбувається гуртування навколо них; спрямованість до отримання позитивної оцінки від інших; спрямованість на розважання та отримання позитивних емоцій; спрямованість на створення власного позитивного образу, прикрашання дійсності; більша довіра до інформації від інших користувачів соціальних мереж, ніж від традиційних ЗМІ; більш виражений її прояв, певна розкутість. Також було визначено наступні психологічні особливості суб'єктної активності в соціальних мережах у вигляді тенденцій: до полярності її проявів; до використання короткочасної пам'яті замість довготривалої, коли набута інформація швидко забувається («ефект рибки»); до участі в емоційно забарвлених комунікаціях на актуальні або конфліктні суспільні теми - політичні, економічні тощо; до пошуку будь яких приводів для того, щоб бути в центрі уваги – «хвилини слави»; до досягнення короткочасних цілей замість довготривалих; до егоцентризму; до отримання інформації в стислому вигляді, часто в графічній формі та коротких відео; до використання «кліпового», фрагментарного мислення; до нестійкої концентрації уваги та швидкому її переключенню; до прокрастинації; до набуття соціального капіталу та налагоджування «горизонтальних» зв'язків тощо.

Описано небезпеку явищ конформізму в соціальних мережах, зокрема – штучного, який дуже поширений у медійному та віртуальних просторах. Створення «віртуального» - штучного, або фейкового уявлення про явище, подію тощо, внаслідок штучного створення «масовості», може призводити до

втрати суб'єктом частки суб'єктності та суб'єктної активності в даній ситуації, призводить до реактивності в діях, втрати ініціативи, слідування чужим цілям, і т.п. Дана технологія широко використовується в наш час як подальший розвиток явищ тролінгу, флуду, флейму, Інтернет-булінгу, фейків, накруток «ботами» тощо в більш централізованому та комплексному вигляді.

Було розроблено технології формування суб'єктної активності Інтернет-користувачів у вигляді Інтернет-тренінгу та проведено експериментальне дослідження - «Інтернет-тренінг з розвитку суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж» у віртуальному освітньому середовищі на базі Інтернет-сайту Лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України <http://moodle.newlearning.org.ua>, з використанням системи дистанційного навчання Moodle, Google Forms, групи лабораторії у соціальній мережі Facebook і приватної сторінки з приблизно 3600 друзів та підписників. Метою Інтернет-тренінгу було формування і розвиток суб'єктної активності у дорослих користувачів соціальних мереж шляхом розвитку її ключових структурних компонентів, а саме: формування та досягнення власних цілей; вмотивованості до навчання та саморозвитку; інтелектуальної ініціативи (рефлексія та самоаналіз, детермінація мислення) та інших метакогніцій; самостійності; соціальної активності; свободи вибору та відповідальності за нього; ініціативності; самореалізації; комунікативності; прогностичності. Відповідно, вправи на їх розвиток були поділені на тижні (блоки), теми та мали характер завдань від простого до складного, в рамках теми, і фінальне, завершальне завдання, яке виконувало інтеграційну функцію, та передбачало використання всіх набутих під час Інтернет-тренінгу умінь і навичок.

Показано зростання суб'єктної активності у учасників, що брали повну участь та виконували завдання, на момент завершення Інтернет-тренінгу, на 8,4% від тих учасників, що обрали пасивну форму участі. Усвідомленість власної активності у учасників Інтернет-тренінгу зросла на 8.8%, в порівнянні з контрольною групою.

Середнє значення у загальної вибірки за шкалою децентрації з опитувальника емпатії М. Девіса становила 17,36 балів. Середній стень за опитувальником «Рівень суб'єктивного контролю» - варіант А – 3.4. Середні показники у загальної вибірки інтолерантності до невизначеності, за новою версією шкали толерантності до невизначеності Баднера в адаптації Т.В. Корнілової - 28,88; толерантності до невизначеності - 30,61. Середні результати тесту «Здатність до прогнозування» Л.А. Регуш за шкалами: загальна – 25,03; Аналітичність – 69%; Усвідомленість – 72%; Гнучкість – 63%; Перспективність – 67%; Доказовість – 68%. Середні результати тесту життєвої орієнтації - переглянутий М. Шеєра та Ч. Карвера (LOT-R, Scheier, Carver), по шкалам: Оптимізм - 7,86; Песимізм - 6,96.

Доведено, що дані опитувальника рівня суб'єктної активності мають позитивний сильний коефіцієнт кореляції з даними шкали децентрації опитувальника емпатії М. Девіса; загальні бали учасників опитувальника рівня суб'єктної активності, мають середню позитивну кореляцію з загальною шкалою тесту «Здатність до прогнозування» Л.А. Регуш; наявні середні позитивні кореляції між даними шкал тесту «Здатність до прогнозування» Л.А. Регуш: загальною та аналітичною, загальною та перспективністю, загальною та усвідомленості, загальною та доказовості; середню позитивну кореляцію між даними опитувальника рівня суб'єктної активності та виробничою шкалою опитувальника «Рівень суб'єктивного контролю - варіант А»; середню позитивну кореляцію між дисперсією даних опитувальника рівня суб'єктної активності та шкалою інтолерантності нової версії шкали толерантності до невизначеності Баднера в адаптації Т.В. Корнілової;

Виявлено позитивні середні кореляції між даними опитувальника рівня суб'єктної активності та даними опитувальника самостійного цілепокладання.

Визначено, що кореляційний аналіз даних шкал опитувальника рівня суб'єктної активності серед вибірки учасників, що повністю пройшли «Інтернет-тренінг з розвитку суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж» виявив сильну позитивну кореляцію між рівнем суб'єктної активності та шкалами вмотивованості до саморозвитку, цілепокладання. Наявна сильна позитивна кореляція між шкалами самореалізації та комунікативності. Існує середня позитивна кореляція між рівнем суб'єктної активності та шкалами ініціативності, прогнозування та комунікативності. Середні позитивні кореляції наявні між наступними шкалами опитувальника рівня суб'єктної активності та рівнем суб'єктної активності: між шкалами самореалізації та вмотивованості до саморозвитку; шкалами самореалізації та прогностичності; самореалізації та комунікативності; самостійності, свободи вибору і відповідальності за нього та шкалою ініціативності; шкалами вмотивованості до саморозвитку та цілепокладання; цілепокладання та прогностичності.

Отже, розвиток суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж відповідає рівню вмотивованості до саморозвитку та розвитку інтелектуальної ініціативності, інших інтелектуальних метакогніцій, що підтверджено виявленими кореляціями між рівнем суб'єктної активності та відповідними методиками і шкалами дослідження структурної організації суб'єктної активності.

Практичне значення дослідження полягає у розробці та експериментальній перевірці інструментарію для визначення рівня розвитку суб'єктної активності користувачів соціальних мереж; розробці та впровадженні психологічних технологій, спрямованих на формування та підвищення рівня суб'єктної активності. Завдяки розвитку суб'єктної активності з'явиться можливість знизити негативний вплив користування

соціальними мережами: ефективно долати явища т.зв. тролінгу, флуду, флейму, дезінформації тощо; сприяти у протистоянні в інформаційних війнах з країнами-агресорами; нейтралізації негативних наслідків інформаційних протистоянь; зменшити Інтернет-залежність, забезпечити профілактику ігроманії, протидіяти психологічному маніпулятивному тиску. Розвиток суб'єктної активності користувачів соціальних мереж матиме також такий позитивний вплив, як збільшення самоконтролю та впевненості в собі; стала самоідентифікація; розвиток громадянської позиції; осмислення своїх життєвих цінностей та цілей; емоційна стабільність тощо.

## ВИСНОВКИ

У монографії здійснено аналіз актуальних теоретико-методологічних тенденцій дослідження суб'єктності та суб'єктної активності. Показано зв'язок суб'єктності та суб'єктної активності дорослих з провідними інтелектуальними метакогніціями, а саме інтелектуальною ініціацією (самостійною постановкою задачі), стратегічністю (вибором), рефлексією і децентрацією, а також з функціями інтелекту: відображувальною, орієнтувальною і, особливо, прогностично-перетворювальною. Визначено специфіку суб'єктної активності у сучасному транзитивному світі, з'ясовано психологічні умови розвитку суб'єктної активності у віртуальному просторі на матеріалі дистанційного навчально-розвивального курсу «Конфлікт? Ласкаво просимо! (Розвиток суб'єктності в конфлікті)», а також інших навчально-розвивальних курсів психологічного змісту, розміщених на сайті <http://moodle.newlearning.org.ua>. Психологічний зв'язок проблеми конфліктів з проблемою суб'єктної активності та суб'єктності розглядається через постійне здійснення у конфлікті різноманітних виборів, яке характеризує суб'єктність практично у всіх відомих її концепціях.

Відповідно до проведеного аналізу, провідними психологічними умовами ефективності дистанційного навчально-розвивального курсу є, по-перше, актуальний та важливий зміст, розгляд життєво-значимої, гостро необхідної проблеми, по-друге, відповідна компетентісна база, по-третє, надання діяльнісних стратегій, яскраво і доступно описаних і наглядно ілюстрованих, а також операціоналізація знань та їх перетворення на засоби розв'язування задач.

Принципове значення має також оригінальна форма, або, точніше, формат подання курсу, який теж підтримує інтерес і мотивацію протягом усіх занять. Не викликає сумнівів необхідність його принципової відмінності від стандартних неінтерактивних форматів, перенесених з інших, недистанційних форм навчання, таких, наприклад, як текст, або записані на відео лекція або урок. У курсі про конфлікти реалізований нестандартний інтерактивний формат, спеціально спрямований на підтримування мотивації дистанційного респондента. Курс представлено у вигляді п'єси, в якій головний герой – Конфлікт, з прологом, зав'язкою, кульмінацією, розв'язкою та епілогом.

Нарешті, важливою психологічною умовою розвитку суб'єктності, як і взагалі ефективності навчально-розвивального дистанційного курсу, є продуктивна взаємодія між респондентами, можливість обговорення ними навчально-розвивальних ситуацій, труднощів тощо. Відповідно, для такої взаємодії створюються групи у соціальних мережах.

Виокремлено інтерактивні інструменти сучасного дистанційного навчання – інтернет-тренінги, вебінари, інтернет-конференції, групові чати тощо, а також мультимедійні технології, які сприяють розвитку суб'єктної активності у віртуальному просторі. Показано, що у комбінованому очно-дистанційному навчанні розвиток суб'єктності дорослих відбувається в

діалозі (взаємодії) з тьютором, задача якого – спонукати індивіда до саморозвитку, при цьому основна ідея технологій змішаного навчання полягає в конструюванні у віртуальному освітньому просторі особистісних «можливих світів».

Визначено потенціал інтернет-тренінгу як інструменту актуалізації суб'єктної активності дорослих. Доведено, що існує прямий зв'язок між формуванням комунікативної компетентності засобами інтернет-тренінгу та розвитком суб'єктної активності.

У різних експериментально-технологічних умовах, спрямованих на забезпечення свободи вибору досліджуваних, обґрунтовано та підтверджено тренди, що блокують розвиток суб'єктної активності у дорослих, а саме – зміна цілепокладання у процесі роботи, відмова від свободи вибору та пов'язаної з нею відповідальності за результати та наслідки тощо.

Узагальнено та систематизовано результати емпіричного дослідження проектування віртуальних навчальних середовищ для розвитку суб'єктної активності людини похилого віку, показані роль та місце суб'єктної активності у збереженні інтелектуального та особистісного потенціалу старої людини, її боротьбі з танатофобією.

Розроблено технологію формування суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж у спроектованому віртуальному навчальному середовищі – «Інтернет-тренінг з розвитку суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж», виявлено суттєве зростання суб'єктної активності та її усвідомленості в учасників, що обрали повну участь у тренінгу.



## Список використаних джерел

- 1.Абрамовских Н.В. Тьюторство: история и современность [Электронный ресурс] / Н.В. Абрамовских, Е.А.Казаева. – 2013. – Режим доступа:<http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-31.pdf>.
- 2.Абульханова К.А. Субъектная парадигма и категория субъекта в психологии и педагогике высшего образования / К.А. Абульханова, Ф.Г. Мухаметзянова // Субъектный подход в инновационной подготовке педагога-психолога /Под ред. Ф.Г. Мухаметзяновой. – Казань : Юлакс, 2006. – С. 6–20.
- 3.Абульханова К.О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології / К.О. Абульханова // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг.ред. В.О.Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С. 37–51.
- 4.Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1980. – 336 с.
- 5.Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
- 6.Азлецкая Е.Н. Личностные и средовые детерминанты формирования субъектности личности: дис. ... канд. психол. наук / Е.Н. Азлецкая. – Краснодар, 2002. – 194 с.
- 7.Аквинский Ф. Сумма теологии / Ф. Аквинский. – Издатель: Савин С.А., 2006. – Т. 1.– 818 с.
- 8.Александрова Н.Х. Особенности субъектности человека на поздних этапах онтогенеза: автореф. докт психол. наук / Н.Х. Александрова. – М., 2000а.
- 9.Александрова Н.Х. Субъективность человека на поздних этапах онтогенеза / Н.Х. Александрова. – Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2000б.
- 10.Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н.Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. – №2. – С. 85–103.
- 11.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=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=169&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=169&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8).
- 12.Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л.И. Анцыферова. – М. : Институт психологии РАН, 2006. – 512 с.
- 13.Арестова О.Н. Гендерная специфика при работе с Интернетом на современном этапе его развития [Электронный ресурс] / Арестова О.Н. // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы

развития : материалы междунар. интернет-конф., 15 января–29 марта 2002 г. – М. : Ин-т «Откр. об-во» : Логос, 2003. – Режим доступа : [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=68&PHPSESSID=5bc709800160e910b3b173fb2c664775](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=68&PHPSESSID=5bc709800160e910b3b173fb2c664775)

14.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).

15.Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [Электронный ресурс] / А.Г. Асмолов // Психологические исследования. – 2015. – 8(40), 1. Режим доступа : <http://psystudy.ru>

16.Балл Г.А. "Психология" методологии: рациогуманистический взгляд / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 2011. – № 2. – С. 3–13.

17.Балл Г.А. Мединцев В.А. Формализованное описание процессов как теоретический ресурс изучения развития / Г.А. Балл, В.А. Мединцев // Мир психологии. – 2016. – № 1. – С. 53–66.

18.Балл Г.А. О некоторых основных понятиях теории действий / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 73–80.

19.Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Г.А. Балл // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 7–19.

20.Балл Г.О. Методолого-психологічні роздуми в гуманістичному контексті / Г.О. Балл // Соціальна психологія. – 2006 – № 4. – С. 3–14.

21.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 – 78.

22.Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики. – СПб. – М.: Худож. лит, 1975. – С. 234–407.

23.Башмаков А.И. Новые цели, задачи и технологии образования XXI века [Электронный ресурс] / А.И. Башмаков, А.И. Владимиров. – Режим доступа : [http://www.auditorium.ru/conf/conf\\_fulltext/new\\_aims.pdf](http://www.auditorium.ru/conf/conf_fulltext/new_aims.pdf).

24.Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии: пер. с англ. / Г. Бейтсон. – М.: Смисл. 2000. – 476 с.

25.Бендова Л. В. Функции тьютора в сети ОДПО / Л. В. Бендова // Высшее образование в России. – 2007. – № 12. – С. 82–89.

26.Беннет Натан VUCA: с чем это едят и какая от этого польза? [Электронный ресурс] / Беннет Натан, Джи Джеймс Лемуан Джи Джеймсж – Режим доступа : <https://hbr-russia.ru/management/operatsionnoe-upravlenie/>

27. Битюцкая Е.В. Моделирование процесса совладания с трудной жизненной ситуацией / Е.В. Битюцкая, Е.А. Баханова, А.А. Корнеев // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 2(18). – С. 41–55.
28. Бодалев А.А. Психология о личности / А.А. Бодалев. – М., 1988. – 188 с.
29. Большунова Н.Я. Условия и средства развития субъектности : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.01 / Большунова Наталья Яковлевна; [ГОУВПО "Новосибирский государственный педагогический университет"]. – Новосибирск, 2007 – 545 с.
30. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М., 1994. – 320 с.
31. Быков В.М. Социально-психологическая концепция формирования ядра субъектной активности в образовательном процессе вуза: монография / В.М. Быков, А.В. Быкова. – М., 2013. – 380 с.
32. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: дис. ... д-ра психологических наук / Е.Н. Волкова. – М., 1998. – 261 с.
33. Володько І.В. Сучасні навчальні середовища в Інтернеті: віртуальний інститут [Електронний ресурс] / Володько Ігор Володимирович, Кудін Анатолій Петрович // Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми (Психологія нового тисячоліття): тези міжнарод. наук-практ. Інтернет-конф., 28 травня 2012 р. – 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).
34. Волченкова К.Н. Тьюторское сопровождение как основа субъект-субъектных отношений тьютора и студента [Электронный ресурс] / К. Н. Волченкова // Вестник Южно-уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Т. 5. – № 3. – Режим доступа : <https://vestnik.susu.ru/ped/article/view/82>.
35. Воронова Т.А. Педагогические условия применения Интернет-технологий в очном обучении [Электронный ресурс] / Т.А. Воронова, И.А. Дельцова, Л.В. Куклина. – Иваново : Ивановский государственный университет. – Режим доступа : [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=229&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=229&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb).
36. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. Вопросы теории и истории психологии. – 488 с.
37. Гартман Н. К основоположению онтологии : пер. с нем. Ю.В. Медведева / под ред. Д.В. Складнева. – СПб. : Наука, 2003. – 639 с.
38. Гаязов А. С. Образование и образованность гражданина в современном мире / А. С. Гаязов. – М. : Наука, 2003. – 256 с.
39. Гегель Г.В.Ф. Лекции по философии истории / Г.В.Ф. Гегель. – СПб.: Наука, 2000 – 480 с.
40. Генисаретский О.И. Деятельность проектирования / О.И. Генисаретский // Теоретические и методологические исследования в дизайне. – М., 1990. – С. 114–133.

41.Гладко М.А. Психологические аспекты компьютерного обучения [Электронный ресурс] / М.А. Гладко. – Минск : Белорусский государственный экономический университет. – Режим доступа : [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=2249&PHPSESSID=af8f55d8f66a2d708d22ed0c894f0bfa](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=2249&PHPSESSID=af8f55d8f66a2d708d22ed0c894f0bfa).

42.Голдберг Э. Парадокс мудрости. Научное опровержение «старческого слабоумия» / Э.Голдберг; пер. с англ. Л. Афанасьевой. – М. : Поколение, 2007. – 384 с.

43.Гришина Н. В. Психология конфликта / Н.В.Гришина. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.

44.Гусельцева М.С. Психология и новые методологии: эпистемология сложного / М.С. Гусельцева // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 42.URL: <http://psystudy.ru>

45.Гусельцева М.С. Рождение субъективности из духа человекознания / М.С. Гусельцева // Вопросы психологии. – 2018. – № 1. – С. 3–15.

46.Депутат В.В. Контент і драматургія дистанційного курсу про вирішення конфліктів / Депутат В.В., Іванова О.В., Корнієнко Т.О., Смульсон М.Л. [Електронний ресурс]// Тези доповідей V Міжнародної конференції «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми». – Режим доступу : [/http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/deputat\\_kornienko\\_ivanova\\_smulson\\_2017.pdf](http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/deputat_kornienko_ivanova_smulson_2017.pdf)

47.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): тези доповідей междунар. наук-практ. Інтернет-конф., 28 травня 2012 р. : 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).

48.Дисмор Дж. Ментальные пространства с функциональной точки зрения / Дж. Дисмор // Язык и интеллект / Под ред. В.И. Герасимова, В.П. Нерознака. – М.: Прогресс, 1996. – С. 385–411.

49.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.

50.Дитюк П.П. Проблемы в управленческой деятельности и их репрезентация в мышлении управляющих / П.П. Дитюк// Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання/ за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К., 2007. – Т. 8, вип. 4 – С. 64–77.

51.Дідковський С.В. Модель інструментально організованого проблемного соціально-психологічного проектування/ С.В. Дідковський// Вісник Київського університету. – К., 2003. – Вип. 17-18.– С. 70–73.

52.Дітюк П.П. Понятійне поле ситуацій проблемності / П.П. Дітюк // Технології розвитку інтелекту : електронна наукова фахова видання

[Электронный ресурс]. – К., 2013. – Т. 1, № 4. – Режим доступа: [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/71](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/71)

53. Дітюк П.П. Ситуативна активність, відносна суб'єктність та свобода вибору [Электронный ресурс] / П.П. Дітюк // Технології розвитку інтелекту. – 2017. – Т.2, № 5 (16) – Режим доступа : [http://psytir.org.ua/upload/journals/2.5/authors/2017/Dityk\\_Pavlo\\_Pavlovych\\_Sytuativna\\_aktivnist\\_vidnosna\\_subjektivist\\_ta\\_svoboda\\_vyboru.pdf](http://psytir.org.ua/upload/journals/2.5/authors/2017/Dityk_Pavlo_Pavlovych_Sytuativna_aktivnist_vidnosna_subjektivist_ta_svoboda_vyboru.pdf).

54. 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>.

55. Дубровский В.А. Очерки по общей теории деятельности / В.А. Дубровский. – М.: ННФ «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого», 2011 – 576 с.

56. Евстигнеева Ю.М. Место новых информационных технологий в жизни современного школьника [Электронный ресурс] / Ю.М. Евстигнеева, В.С. Собкин. – М. : Центр социологии образования РАО. – Режим доступа : [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=58&PHPSESSID=5bc709800160e910b3b173fb2c664775](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=58&PHPSESSID=5bc709800160e910b3b173fb2c664775).

57. Ежи Халицки. Обучающая геронтология / Е. Халицкий; перевод с польск. Татьяны Шадринной. – М. : Общество "Знание" России, 2000. – 256 с.

58. Емелин В.А. Глобальная сеть киберкультура. Ризомаинтернет [Электронный ресурс] / В.А. Емелин. – Режим доступа : <http://emeline.narod.ru/rhizome.htm>

59. Ермолаева М.В. Современные технологии психологического консультирования и психотерапии пожилых людей / М.В. Ермолаева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. – 96 с.

60. Жилина Л.Н. Интернет и почему вы должны создать свой дистанционный курс? [Электронный ресурс] / Л.Н. Жилина, О.В. Кононова. – Владивосток : Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. – Режим доступа : [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=200&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=200&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8).

61. Зарецька О.О. Категорія «ситуація» у технологіях інтелектуальної діяльності / О.О. Зарецька // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К., 2009. – Т. 8, вип. 6 – С. 93–98.

62. Зинченко Ю.П. Виртуализация реальности: от психологического инструментария к новой субкультуре / Ю.П. Зинченко // Человек как субъект и объект медиапсихологии. – М. : Изд-во МГУ, 2011,. – С. 231–278.

63. Знаков В.В. Новый этап развития психологических исследований субъекта / В.В. Знаков // Вопросы психологии. – 2017. – №2. – С. 3–16.

64. Иванов А.М. Стратегия эффективной подготовки студентов к дистанционному обучению в New-York State University [Электронный ресурс] / А.М. Иванов. – Великий Новгород : Новгородский государственный университет. – Режим доступа : [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=230&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=230&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb).

65. Иванов Д.А. Основы управления войсками в бою / Д.А. Иванов, В.П. Савельев, П.В. Шеманский. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Воениздат, 1977. – 389 с.

66. Иванов Д.В. Виртуализация общества / Д.В. Иванов. – СПб. : Петербургское Востоковедение, 2000. – 96 с.

67. Иванова Н.А. Обучение иностранному языку на базе современных инфокоммуникационных технологий [Электронный ресурс] / Н.А. Иванова // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития : материалы междунар. интернет-конф., 15 янв. – 29 марта 2002 г. – М. : Ин-т «Откр. об-во» : Логос, 2003. – Режим доступа : [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=217&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=217&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8)

68. 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).

69. Іващенко М.В. Особливості проектування методичної підготовки вчителя інформатики як тьютора в дистанційному навчанні / М.В. Іващенко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 39 (2). – С. 13–18.

70. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі : монографія [Електронний ресурс] / М.Л. Смульсон, Ю.М. Лотоцька, М.М. Назар, П.П. Дітюк, І.Г. Коваленко-Кобилянська [таін.]; за ред. М. Л. Смульсон. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 221 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10064/>

71. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро / Даниэль Канеман. – М.: АСТ, 2014. – 315 с.

72. Канеман Д. Принятие решений в неопределенности. Правила и предубеждения / Канеман Д., Словик П., Тверски А. – Х. : Гуманитарный Центр, 2018. – 536 с.

73. Каньковский И.Е. Использование учебного потенциала web-квестов в процессе самостоятельной работы студентов / И. Е. Каньковский //

Инклюзивное образование: проблемы и перспективы : сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспект» (Великий Новгород, 19-21 мая 2014 года) / сост. Е.В. Иванов. – Великий Новгород : Изд-во НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2014. – С. 109–114.

74. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.

75. Карпов А.В. Психология сознания: Метасистемный подход / А.В. Карпов. – М.: РАО, 2011. – 1088 с.

76. 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. – М. : Современные тетради, 2005. – Т.4. – С. 487.

77. Коваленко-Кобилянська І. Г. Інтелектуальний розвиток у старості / І.Г.Коваленко-Кобилянська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – 2015. – Т. II: Психологічна герменевтика, Вип. 9. – С. 119–129.

78. Коваленко-Кобилянська І. Г. Суб'єктна активність людини в період геронтогенезу в умовах освітнього простору Інтернет [Електронний ресурс] / І. Г. Коваленко-Кобилянська // Технології розвитку інтелекту. – 2016 – Т.2, №2 (13). – Режим: [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/issue/view/18](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18)

79. Коваленко-Кобилянська І.Г. Вплив актуалізації метакогнітивних здібностей на психологічне здоров'я у старості / І.Г. Коваленко-Кобилянська // Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України. – 2017а. – №2 (95). – С. 63–68.

80. Коваленко-Кобилянська І.Г. Дистанційний курс «Інтелектуальна підтримка 50+» [Електронний ресурс] / І.Г.Коваленко-Кобилянська. – Режим доступу : [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/140](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/140)

81. Коваленко-Кобилянська І.Г. Проектування метакогнітивного розвитку людини у геронтогенезі / І. Г. Коваленко-Кобилянська // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. – Херсон, 2017б. – Вип. 4. – Т. 2. – С. 58–62.

82. Коверзнева І.А. Психология активности и поведения / І.А.Коверзнева. – Минск : МИУ, 2010. – 314 с.

83. Конев В.А. Культура и архитектура педагогического пространства / В.А. Конев // Вопросы философии. – 1996. – № 10. – С. 46–57.

84. Конєва О.В. Успішність професійної діяльності в контексті розвитку практичного інтелекту / О.В.Конєва, П.П. Дітюк, М.Л. Смульсон // Наукові

записки Института психологии имени Г.С.Костюка НАПН Украины. – 2013. – Вип. 41.

85. 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).

86. Корнилов Ю.К. На пути к психологии практического мышления / Ю.К.Корнилов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. – 407 с.

87. Корнилов Ю.К. О различиях метакогнитивной учебной и профессиональной деятельности / Ю.К.Корнилов // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / под ред. Т.Галкиной и Э. Лоурера. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – С. 191–200.

88. Корнилова Т.В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска / Т.В. Корнилова // Психологические исследования. – 2015. – 8(40), 3. Режим доступа <http://psystudy.ru>

89. Костенко К.В. Осмысленность жизни, субъективные оценки условий жизни и удовлетворенностью жизни в позднем возрасте / К.В. Костенко // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла). – М.: Смысл, 2005. – С. 145–148.

90. Костина Н.А. Тьютор как сопровождающий развитие педагогов / Н. А. Костина // Сибирский учитель. – 2006. – № 1. – С. 34–38.

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

92. Кречетников К.Г. Рекомендации по проектированию мотивационной и содержательной составляющих образовательной среды вуза на основе информационных технологий [Электронный ресурс] / К.Г. Кречетников. – Владивосток : Тихоокеанский военно-морской институт. – Режим доступа : [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=2362&PHPSESSID=af8f55d8f66a2d708d22ed0c894f0bfa](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=2362&PHPSESSID=af8f55d8f66a2d708d22ed0c894f0bfa).

93. Кречетникова И.В. Информационная культура – основа успеха информатизации гуманитарного образования [Электронный ресурс] / И.В. Кречетникова. – Владивосток : Тихоокеанский военно-морской институт. – Режим доступа : [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=2360&PHPSESSID=6d9c2518bb0ff6fea204cb82ccaa029a](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=2360&PHPSESSID=6d9c2518bb0ff6fea204cb82ccaa029a).

94. Кузнецов В.В. Технологии интернет-образования [Электронный ресурс] / В.В. Кузнецов. – Тамбов : Тамбовский государственный университет. – Режим доступа : [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=225&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=225&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb).



95.Кузнецова Ю.М. Картина мира и современные технологии: «легкость бытия» в Интернете / Ю.М.Кузнецова // Человек как субъект и объект медиапсихологии. – М. : Изд-во МГУ, 2011. – С. 437–467.

96.Кузьмінська О.Г. Персональне освітнє середовище – перший крок до віртуальної освіти [Електронний ресурс] / Кузьмінська Олена Геронтіївна // Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми (Психологія нового тисячоліття): тези доповідей междунар. наук-практ. Інтернет-конф., 28 травня 2012 р.– Режим доступу : [http://www.psy-science.com.ua/Konferenciya\\_2012\\_05\\_28/Kuzminska\\_Olena\\_2012.doc](http://www.psy-science.com.ua/Konferenciya_2012_05_28/Kuzminska_Olena_2012.doc).

97.Культуротвірна функція психологічної науки : монографія / Г.О. Балл, Н.А. Бастун, О.В. Губенко, В.В. Депутат, О.В. Завгородня, Ю.М. Крилова-Грек, В.Ф. Литовський, В.О. Медінцев, С.О. Мусатов, І.Є. Разделенко ; за ред. Г. О. Балла. – К.-Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 264 с.

98.Кухаренко В.М. Дистанційне навчання : умови застосування. Дистанційний курс : навч. посібник / за ред. В. М. Кухаренко, 3-є вид. / В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко, Н. Г. Спротенко. – Харків : НТУ «ХПШ», «Торсінг», 2002. – 320 с.

99.Кухаренко В.М. Змішане навчання. Вебінар [Електронний ресурс] / В. М. Кухаренко. – 2014. – Режим доступу: <http://www.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended>.

100.Латыпов И. Психология выбора. Цена удовольствия [Электронный ресурс]/И. Латыпов. – Режим доступа: <http://dybova.ru/news/psixologiya-vybora-cena-udovolstviya/>

101.Леонтьев Д.А. Психология выбора / Д.А. Леонтьев, У.Ю. Овчинникова, Е.И. Рассказова, А.Х. Фам. – М.: Смысл, 2015. – 464 с.

102.Леонтьев Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности / Д.А. Леонтьев // Эпистемология и философия науки. – 2010. – Т. 25, №3. – С. 136–153.

103.Лепский В.Е. Потенциалы развития психологии в контексте постнеклассической научной рациональности / В.Е.Лепский // Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения):материалы Всероссийской научной конференции (с иностранным участием). Москва, 30 мая – 1июня 2013 года. – М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2013. – С.63–65.

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

105.Лосев А.Ф. Дерзание духа /А.Ф.Лосев. – М. : Политиздат, 1988. – 366 с.

106.Лотоцька Ю.М. Психологічна якість життя як наслідок наших виборів [Електронний ресурс] / Ю.М.Лотоцька //Технології розвитку інтелекту. –2014. – Т.1, № 7. – Режим доступу: [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/issue/view/10](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/10).

107.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).

108.Магомед-Эминов М.И. Смерть и воскрешение как две ипостаси субъекта / М.И. Магомед-Эминов // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Международной научной конференции, посвященной 80-летию А.В.Брушлинского / Отв. Ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – Т.1. – С. 119 – 121.

109.Мак-Вильямс Нэнси. 16 элементов психического и эмоционального здоровья / Мак-Вильямс Нэнси [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://professional.ru/Soobschestva/psi-faktorvzglyad/moral-ot-mak-viljams/>

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

111.Максименко С. Д. Психологія особистості: парадигма життєтворення / Сергій Дмитрович Максименко // Психологія і суспільство. – 2006. – № 4. – С. 8–52.

112.Максименко С.Д. Психологічні проблеми модернізації освіти в Україні / С.Д. Максименко // Психолог. – 2005. – № 6.

113.Масієнко Ю.О. Структурно-динамічні ознаки «я-тексту» особистості : дис. канд. психол.н. : 19.00.01 –загальна психологія, історія психології. [Місце захисту Київський національний університет імені Тараса Шевченка] / Ю.О. Масієнко – К., 2006. –253 с.

114.Машбиць Ю.І. Психологічний механізм до визначення учбової задачі: сутність і евристичний потенціал / Ю.І.Машбиць // Теорія і технологія проектування навчальних систем : зб. наук. праць. – К, 2002. – Вип. 3. – С. 3 – 12.

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

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

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

118. Мегрелидзе К.Р. Основные проблемы социологии мышления / К.Р. Мегрелидзе – Тбилиси : Мецниереба, 1973. – 441 с.

119. Мелешко Т.К. Андрей Владимирович Брушлинский: линия жизни /Т.К. Мелешко // Психологический журнал. – 2018. – Т. 39, № 2. – С. 5–13.

120. Мехтиханова Н.Н. Мудрость – свойство пожилых и адаптированных / Н.Н. Мехтиханова, М.Л. Смутьсон // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – Кострома, 2013. – Т.19. – № 3. – С. 36–40.

121. Мешко О.І. Суб'єктність майбутнього вчителя як важлива складова його професійної позиції / Олександр Іванович Мешко, Галина Михайлівна Мешко // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. – 2010. – № 2. – С. 69–75.

122. Мещеряков Д.С. Сучасні тенденції дослідження суб'єктності [Електронний ресурс] / Д.С. Мещеряков // Технології розвитку інтелекту. – 2017. – Т. 2. – № 6(17). – Режим доступу: [http://psytir.org.ua/upload/journals/2.6/authors/2017/Mescheryakov\\_Dmytro\\_Sergiyovych\\_Suchasni\\_tendencii\\_doslidgennya\\_subjetnosti.pdf](http://psytir.org.ua/upload/journals/2.6/authors/2017/Mescheryakov_Dmytro_Sergiyovych_Suchasni_tendencii_doslidgennya_subjetnosti.pdf).

123. Мещеряков Д.С. Психологічні підходи до розробки моделі респондента, що мотивований брати участь у дистанційних навчальних курсах / Д.С. Мещеряков, М.М. Назар // Технології розвитку інтелекту. – К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – 2014. – Т. 1, № 7. – Режим доступу до статті : [http://psytir.org.ua/upload/journals/7/authors/2014/Mescheryakov\\_Dmytro\\_Sergiyovych\\_Nazar\\_Maksym\\_Mykolayovych\\_Psychologichni\\_pidhody\\_do\\_rozrobky\\_modeli\\_respondenta.pdf](http://psytir.org.ua/upload/journals/7/authors/2014/Mescheryakov_Dmytro_Sergiyovych_Nazar_Maksym_Mykolayovych_Psychologichni_pidhody_do_rozrobky_modeli_respondenta.pdf)

124. Мещеряков Д.С. Рівні розвитку суб'єктності [Електронний ресурс] / Д.С. Мещеряков // Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми : тези допов. V міжнар. наук-практ. інтернет-конф., 10–31 травня. 2017 р. м. Київ. – Режим доступу : [http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/mescheryakov\\_dmytro\\_2017.pdf](http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/mescheryakov_dmytro_2017.pdf).

125. Мещеряков Д.С. Теоретичні підходи до проблем суб'єктності та суб'єктної активності / Д.С. Мещеряков // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Косюка НАПН України. – Київ – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – Т. 2: Психологічна герменевтика, вип. 10. – С. 135–154.

126. Морозов И.Л. Автономные виртуальные коммуникационной 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 : материалы междунар. интернет-конф., 15 янв. – 29 марта 2002 г. – 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).

127. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль и саморегуляция произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Индивидуальность в современном мире : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Смоленск, 1996. – Ч. 1.

128. Мунтян П. Влияние сети Интернет на развитие человека как психологическая проблема [Электронний 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.

129. Мухіна Г.В. Про деякі аспекти розвитку суб'єктності курсанта в умовах особистісно-орієнтованого навчання / Г.В. Мухіна // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка. – 2016. – Вип. 1. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped\\_2016\\_1\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_1_7).

130. Назар М.М. Когнітивна карта російської пропаганди в Україні: ключові позиції / М.М. Назар, Д.С. Мещеряков // Вісник психології і педагогіки. : матеріали XI щорічної науково-практичної конференції «Становлення та розвиток особистості в умовах інформаційної війни» Гуманітарний інститут Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського, м. Київ, Україна, 2018. – Вип. 21. – С. 135–137 – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/710506>

131. Назар М.М. Подальші перспективи психологічних досліджень спілкування через мережу Інтернет [Електронний ресурс] / Назар Максим Миколайович // Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми (Психологія нового тисячоліття): тези доповідей междунар. наук-практ. Інтернет-конф., 28 травня 2012 р. – Режим доступу: [http://www.psy-science.com.ua/Konferenciya\\_2012\\_05\\_28/Nazar\\_Maxim\\_2012.doc](http://www.psy-science.com.ua/Konferenciya_2012_05_28/Nazar_Maxim_2012.doc).

132. Назар М.М. Потенціали інтернет-тренінгів для оптимізації психологічного стану студентів / Назар Максим Миколайович // Психологія і особистість: науковий журнал. – Полтава– Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2013. – № 1 (3). – С. 120–130.

133. Назар М.М. Психологічний вплив спілкування у мережі Інтернет на формування певних особистісних особливостей її користувачів / М.М. Назар // Проблеми сучасної психології. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. 4. – С. 239–248.

134. Назар М.М. Розвиток суб'єктної активності при дистанційній груповій роботі з постраждалими в зоні АТО / Максим Миколайович Назар, Дмитро Сергійович Мещеряков // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць. – К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2017. – Т.11. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості, вип. 15– С. 363–372.

135. Назар М.М. Специфіка психологічного впливу навчання користувачі в мережі Інтернет / М.М. Назар // Освіта дорослих в Україні : зб. наук. праць IX Міжнар. наук.-практ. конф., (Київ, 11–17 вер. 2008 р.). – К. : ЕКМО, 2008. – С. 102–104.

136. Назар М.М. Суб'єктна активність в контексті формування комунікативної компетентності [Електронний ресурс] / М.М. Назар // Технології розвитку інтелекту – Т. 2, № 1 (12). – 2016.– Режим доступу: [http://http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/217](http://http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/217)

137. 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 р. – Режим доступу : [http://ispp.org.ua/bibl\\_11.htm](http://ispp.org.ua/bibl_11.htm).

138. 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.

139. Назар М.М. Інтернет-спілкування як чинник особистісних змін у юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Назар Максим Миколайович ; НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2010. – 396 арк.: рис. – Бібліогр.: арк. 348-396.

140. Наконечна М.М. Інтерсуб'єктність у психології: до постановки проблеми [Електронний ресурс] / М. М. Наконечна // Проблеми сучасної психології. – 2016. – Вип. 34. – С. 365–374. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl\\_2016\\_34\\_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2016_34_29)

141. Огнев А.С. Использование виртуальной и возвращенной субъектности в создании инновационных моделей обучения / А.С. Огнев, Э.В. Лихачева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 2–2. – С. 102–106.

142. Огнев А.С. Психология субъектогенеза личности: монография / А.С. Огнев. – М.: Изд-во МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009 – 137 с.

143. 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.

144. Освіта тернопільщини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://wiki.ippo.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>.

145. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – №. 1. – С. 5–19.

146. Осницкий А.К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся / А.К. Осницкий // Вопросы психол. – 1992. – №№ 1-2.

147. Особистість в умовах кризових викликів сучасності : матеріали методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 року) / За ред. академіка НАПН України С.Д. Максименка. – К., 2016. – 629 с.

148. Павлов О.М. Проблемы и перспективы использования Интернета в дистанционном бизнес-обучении. Практический опыт [Электронный 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](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=182&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8).

149. Панов В.И. Этапы становления субъектности (на примере двигательной активности) / В.И. Панов // Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения) : материалы Всероссийской научной конференции (с

иностранным участием). – М. : Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2013. – С. 71–73.

150.Патяева Е.Ю. Практики саморазвития личности в изменяющемся мире [Электронный ресурс] / Е.Ю. Патяева // Психологические исследования. – 2015. – 8(41), 9. – Режимдоступа : <http://psystudy.ru>

151.Петровский А. В. Теоретическая психология: учебное пособие для вузов / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М. : Академия, 2001. – 528 с.

152.Петровский В. А. Психология неадаптивной активности / А.В. Петровский // Российский открытый университет. – М.: ТОО “Горбунок“, 1992. – 224 с.

153.Петровский В.А. К психологии активности личности / А.В. Петровский. // Вопросы психологии, 1975, № 3. – С. 26–38.

154.Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.

155.Петровский В.А. Основные положения субъектогенеза / В.А. Петровский, А.С. Огнев // Ежегодник Российского об-ва психологов. – М., 1996. –Т. 2, вып. 1. –С. 11–12.

156.Петровский В.А. Очерк теории свободной причинности / А.В. Петровский // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М.: Смысл, 1997. –С. 124–144.

157.Петровский В.А. Психология в России. XX век [Текст] / А.В. Петровский ; Ун-т Рос.акад. образования. – Москва : УРАО, 2000. – 310 с.

158.Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности / В.А. Петровский : дис. ...докт. психол. н. –М., 1994.

159.Петровский В.А. Человек над ситуацией / А.В. Петровский. – М. : Смысл, 2010. – 559 с.

160.Пилипчевская Н. В. Тьюторская деятельность: теория и практика : учебно-методическое пособие для студентов, тьюторов и педагогов высшей школы / Н. В. Пилипчевская. – Красноярск : Изд-во Краснояр. гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева, 2009. – 136 с.

161.Плахотник О. В. Проблематика тьюторства в философском контексте / О. В. Плахотник // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна «Філософія. Філософські перипетії». – Харьков : ХНУ, 2001. – № 509. – С. 221–223.

162.Поддьяков А.Н. Психология обучения в условиях новизны, сложности, неопределенности [Электронный ресурс] / А.Н. Поддьяков // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 40. – Режим доступа : <http://psystudy.ru>.

163.Проблема сборки субъектов в постнеклассической науке / Отв.ред. В.И. Аршинов, В.Е. Лепский. – М.: ИФ РАН, 2010. – 272 с.

164.Проскуровская И. Д. К вопросу о реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале истории английских университетов) [Электронный ресурс] / И. Д. Проскуровская // Исторические реконструкции

тьюторства. – 1997. – Режим доступа : <http://opencu.ru/uploads/k-voprosu-o-rekonstrukcii1.pdf>.

165. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

166. Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 368 с.

167. Пьянкова С.Д. Когнитивное развитие и самоорганизация / С.Д. Пьянкова // Теория развития: Дифференционно-интеграционная парадигма / сост. Н.И. Чуприкова. – М. : Языки славянских культур, 2009. – 224 с.

168. Розин В.М. О необходимости различения понятий «схема рефлексии», «рефлексивная работа», «контекст рефлексии»/ В.М. Розин // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – № 1. – С. 55–61.

169. Розина И.Н. Интернет-сообщество специалистов в области коммуникации [Электронный ресурс] / И.Н. Розина // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития : материал. Интернет-конф., 15 янв. – 29 марта 2002 г. – 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).

170. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989. – т. 2. – 322 с.

171. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн // Вопросы философии. – 1989. – №4. – С. 88–96.

172. Рыбалкина Н. В. Идея тьюторства – идея педагогического поиска / Н. В. Рыбалкина // Тьюторство: идея и идеология. – Томск : ТГУ, 1996. – С. 15–30.

173. Рябикина З.И. Интерпретация проблем нарастающей виртуализации отношений личности с позиций психологии субъекта / З.И. Рябикина // Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения): матер. Всероссийской науч. конф. (с иностранным участием). Москва, 30 мая – 1 июня 2013 года. – М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2013. – С. 77–79.

174. Самопроекування особистості у дискурсивному просторі: монографія / Н.В. Чепелева, М.Л. Смульсон, О.В. Зазимко, С.Ю. Гуцол [та ін.]; за ред. Н.В. Чепелевої. – К.: Педагогічна думка, 2016. – 232 с.

175. Селезнева Н.Т. Субъектно-развивающая парадигма: критерии и уровни субъектности / Н.Т. Селезнева, Л.Н. Дроздова, Е.А. Куркотова // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 10. – С. 153–156.

176. Селезнева Н.Т. Уровни развития субъекта, их методологическая основа / Н.Т. Селезнева, Л.Н. Дроздова // Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции «Субъектно-развивающий

подход в модернизации систем образования».– Красноярск : РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2009. – С.201–207.

177.СеменовськаЛ. Методичні аспекти реалізації тьюторського супроводу вивчення педагогічних дисциплін / Л. Семеновська // Естетика і етика педагогічної дії. – 2014. – Вип. 8. – С. 121–133.

178.Сергиенко Е.А. Принцип развития в работах А.В.Брушлинского и его современное осмысление / Е.А.Сергиенко// Психологический журнал. – 2018. – Т. 39, № 2. – С. 14–24.

179.Сергиенко Е.А. Проблема субъекта: онтогенетический аспект //Проблема субъекта в психологической науке / Е.А. Сергиенко. – М.: Академический проект, 2000. –С. 13–27.

180.Сергиенко Е.А. Развитие идей А.В.Брушлинского: соотношение категорий субъекта и личности / Е.А.Сергиенко // Человек, субъект, личность в современной психологии : матер. Междунар. науч. конф., посвященной 80-летию А.В.Брушлинского / Отв. ред. А.Л.Журавлев, Е.А.Сергиенко. – Т.1. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 41–44.

181.Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е.В. Сидоренко – Спб : Питер, 2003. – 280 с.

182.Сидорова М.А. Психологические характеристики субъектной активности руководителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / М.А. Сидорова. – Хабаровск, 2006. – 159 с.

183.Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : автореф. ... докт. дис. / В.И. Слободчиков. – М. 1994.

184.Смирнов С.Д. Саморазвитие личности в учебной деятельности / С.Д. Смирнов //Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра. – М.: Смысл, 2006. – С. 272–277.

185.Смульсон М. Л. Розвиток інтелекту та суб'єктності дорослих у віртуальному просторі [Електронний ресурс] / Технології розвитку інтелекту. – К. : Інститутпсихологіїім. Г.С. Костюка НАПН України. – 2016. – Т.2, № 2(13). – Режимдоступу :

[http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/issue/view/18](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18).

186.Смульсон М. Л. Проектування дистанційних середовищ саморозвитку в умовах новітніх комп'ютерних технологій / М. Л. Смульсон // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. – К. : ДП “Інформаційно-аналітичне агенство”, 2010. – Т.8 Психологічна теорія і технологія навчання, вип. 7. – С. 215–225.

187.Смульсон М.Л. Взаимодействие текущего и кристаллизованного интеллекта в интеллектуально-насыщенных средах / М.Л.Смульсон// Мышление: восхождение к практике: сб. статей / под ред. А.В. Карпова (науч. ред.), В.К. Солондаева (отв.ред.) ; Яросл.гос.ун-т. – Ярославль:ЯрГУ, 2008. – С. 176–183.



188.Смульсон М.Л. Интеллект дорослої людини: структура та саморозвиток [Електронний ресурс]/М.Л. Смульсон. – 2015. – Режим доступу : [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/175](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/175).

189.Смульсон М.Л. Интеллект і ментальні моделі світу / М.Л. Смульсон // Наукові дослідження когнітивної психології. – Острого: Вид-во Національного університету “Острого”, 2009. – Вип.12. – С. 38–49.

190.Смульсон М.Л. Категорія розвитку в сучасній психології /М.Л. Смульсон[Електронний ресурс] // Технології розвитку інтелекту. – 2013. – Т.1, № 4, – Режим доступу : [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/68](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/68)

191.Смульсон М.Л. Мудрість як психологічний феномен / М.Л. Смульсон, М.М. Назар, Н.М. Мехтіханова. // Технології розвитку інтелекту. – 2013. – № 4. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri\\_2013\\_4\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2013_4_5).

192.Смульсон М.Л. Психологічні особливості віртуальних навчальних середовищ [Електронний ресурс] / Смульсон Марина Лазарівна // Технології розвитку інтелекту. – К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2012. – Режим доступу : [http://psytir.org.ua/upload/journals/3/authors/2012/Smulson\\_Maryna\\_Lazarivna\\_-\\_Psychologichni\\_osoblyvosti\\_virtualnyh\\_navchalnyh\\_seredovysh.doc](http://psytir.org.ua/upload/journals/3/authors/2012/Smulson_Maryna_Lazarivna_-_Psychologichni_osoblyvosti_virtualnyh_navchalnyh_seredovysh.doc).

193.Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту: монографія / М.Л. Смульсон. – К. : Нора-Друк, 2003. – 298 с.

194.Смульсон М.Л. Субъектность в старости как фактор саморазвития / М.Л. Смульсон // Человек, субъект, личность в современной психологии : матер. Междунар. науч. конф., посвященной 80-летию А.В.Брушлинского / Отв. ред. А.Л.Журавлев, Е.А.Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – Т.1. – С. 344–346.

195.Смульсон М.Л. Тренинг «Конфликты и их разрешение» : учебно-методическое пособие / М.Л.Смульсон. – К. : Нора-принт, 2004. – 47 с.

196.СмульсонМ.Л. Учинневадіяльністьувіртуальномуосвітньому просторі [Електроннийресурс] / СмульсонМаринаЛазарівна // Віртуальнийосвітнійпростір: психологічніпроблеми (Психологіяновоготисячоліття): тези доповідей междунар. наук-практ. Інтернет-конф., 28 травня 2012 р. – Режим доступу: [http://www.psy-science.com.ua/Konferenciya\\_2012\\_05\\_28/Smulson\\_Maryna\\_2012.doc](http://www.psy-science.com.ua/Konferenciya_2012_05_28/Smulson_Maryna_2012.doc).

197.СмульсонМ.Л. Місце самопроекування впроектнійпарадигмі / М.Л. Смульсон // Актуальніпроблемипсихології: зб. наук. працьІнститутупсихології іменіГ.С.КостюкаНАПНУкраїни. – Житомир: Вид-воЖДУ ім. І.Франка, 2014. – Т.ІІ. Психологічна герменевтика. – Вип. 8. – С. 16–29.

198.СмысловаО.В. Психологическиепоследствияпримененияинформационных технологий [Электронныйресурс] / О.В. Смыслова. – М. :МГУ, 1998. – Режим доступа

:[http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106588574&archive=&start\\_from=&ucat=15&category=15](http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106588574&archive=&start_from=&ucat=15&category=15).

199.Сокольская М.В. Субъектная активность как условие личностного здоровья / М.В. Сокольская // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена: Общественные и гуманитарные науки (философия, языкознание, литературоведение, культурология, экономика, право, история, социология, педагогика, психология): научный журнал. – СПб. – 2008. – № 11 (62). – С. 293–304.

200.Соловей В.Д. Абсолютное оружие. Основы психологической войны и медиаманипулирования/В.Д.Соловей. – ООО «Издательство «Э», 2015 – 250 с.

201.Сорочинский П.В. Развитие понятийного мышления субъекта средствами виртуальной реальности /П.В.Сорочинский // Человек, субъект, личность в современной психологии : матер. Междунар. науч. конф., посвященной 80-летию А.В.Брушлинского / Отв. ред. А.Л.Журавлев, Е.А.Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – Т.2.– С. 351–354.

202.Станиславский К.С. Работа актера над собой: Дневник ученика/ К.С. Станиславский. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2015 – 736 с.

203.Старовойтенко Е.Б. Возможности я в отношении к другому : герменевтика и рефлексия / Е. Б. Старовойтенко // Психология : журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 4. – С. 121–142.

204.Стахнева Л.А. Понимание субъекта и субъектности в современной психологии[Электронный ресурс] / Л. А. Стахнева. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/ponimanie-subekta-i-subektnosti-v-sovremennoy-psihologii>.

205.Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность/ В.С.Степин // Вопросы философии. – 2003. – №8. – С. 5–17.

206.Стернберг Р. (ред.)Практический интеллект / Р. Стернберг. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

207.Субъект, личность и психология человеческого бытия /Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. – М. : «Изд-во Институт психологии РАН», 2005. – 276 с.

208.Суртаева Н.Н. Нетрадиционные педагогические технологии: парацентрическая технология : учеб.научн. пособие / Н.Н. Суртаева. – М. – Омск : Омск.гос. пед. ун-т, 1974. – 22 с.

209.Талей Н.Н. Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса / Нассим Николас Талей – М. : КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2017. – 768 с.

210.Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В.О. Татенко //Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг.ред. В.О.Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С. 316–357.

211.Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В.М. Кухаренко, С. М. Березенська, К. Л. Бугайчук, Н. Ю. Олійник, Т. О.

Олійник, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко, А. Л. Столяревська ; ред. В. М. Кухаренко – Харків : Міськдрук, НТУ «ХПІ», 2016. – 284 с.

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

213.Ухтомский А.А. Доминанта / А.А. Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002 – с. 347.

214.Федотова С.В. Технология «Тьюторство» – образовательный поиск наставника и подопечного [Электронный ресурс] / С.В. Федотова // Журнал «Инфо-Net-ПОИСК». – 2005. – Вып. 2. – Режим доступа : [http://oso.rcsz.ru/InfoNet/N2/htm\\_fl/innv/inv1.htm](http://oso.rcsz.ru/InfoNet/N2/htm_fl/innv/inv1.htm).

215.Философия : энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.:Гардарики. 2004. – 1072 с.

216.Хайкин В.Л. Активность (характеристики и развитие). – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «Модэк», 2000. – 448 с.

217.Харламенкова Н.Е. Активность субъекта, ее границы в ретроспективе и перспективе жизни / Н.Е.Харламенкова // Психология субъекта и психология человеческого бытия / Под ред. В.В.Знакова, З.И.Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. – С 40–59.

218.Хисамбеев Ш.Р. Проблема субъектности в философии и психологии [Электронный ресурс] / Ш.Р. Хисамбеев // Психологические исследования. – 2015. – 8(39). – Режим доступа : <http://psystudy.ruhttp://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n39/1090-khisambeev39.html#e3>.

219.ХолоднаяМ.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования /М.А. Холодная. – Москва – Томск: Изд-во Том.ун-та, 1997. – 392 с.

220.Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с. – (Педагогическая мастерская).

221.Ценёв В. Поможет ли виртуальный психолог? [Електронний ресурс] / Вит Ценев. – Новосибирск : Интернет-сайт «Psyberia.ru», 2005. – Режим доступу : <http://psyberia.ru/psychodiary/psynet>.

222.Цицерон Марк Туллий. О старости. О дружбе. Об обязанностях [Електронний ресурс] /Цицерон Марк Туллий. – Режим доступа : <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1423060633#011>

223.Чепелева Н.В. Дискурсивні засоби самопроекування особистості / Н.В. Чепелева // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острого: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 24. – С. 7–11.

224.Чернобровкіна В.А. Психологія особистісної свободи: монографія / Віра АндріївнаЧернобровкіна; Держ.закл. «Луган. Нац. Ун-т імені Тараса

Шевченка». – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – 458 с.

225.Чумак В.В. Впровадження дистанційних технологій у процес розв'язування студентами психологічних задач / В.В. Чумак // Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми (Психологія нового тисячоліття): тези доповідеймеждународ. наук-практ. Інтернет-конф., 28 травня 2012 р. – Режим доступу: [http://www.psy-science.com.ua/Konferenciya\\_2012\\_05\\_28/Chumak\\_Viktor\\_2012.doc](http://www.psy-science.com.ua/Konferenciya_2012_05_28/Chumak_Viktor_2012.doc).

226.Шаронов А. «Я – 2.0». <http://fastsalTIMES.com/sections/obzor/1289.html>

227.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 : материалы междунар. интернет-конф., 15 янв. – 29 марта 2002 г. : конф. – М. : Ин-т «Откр. об-во» : Логос, 2003. – Режим доступу : [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=73&PHPSESSID=5bc709800160e910b3b173fb2c664775](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=73&PHPSESSID=5bc709800160e910b3b173fb2c664775).

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

229.Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности / Г.П. Щедровицкий [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. – Режим доступа : <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/5242>.

230.Щукина М.А. Об онтологическом статусе саморазвития личности / М.А. Щукина // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 107–115.

231.Щукина М.А. Психология саморазвития личности: субъектный подход: дис. ...д-ра психол. наук. – СПб., 2015.

232.Щукина М.А. Эвристичность субъектного подхода в психологических исследованиях саморазвития личности /М.А. Щукина// Психологический журнал. – 2018. –Т. 39, № 2. – С. 48–57.

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

234.Allen I.E. The extent and promise of blended education in the United States. [Electronic resource] / I.E. Allen, J. Seaman, & R. Garrett // Blending Sloan consortium, 2007. – Mode of access : <http://eric.ed.gov/?id=eD529930>

235.Amichai-Hamburger, Y. Internet psychology: The basics / Y. Amichai-Hamburger // New York: Routledge, 2017. - 216 p.

236.Anderson T. The theory and practice of online learning / T. Anderson // Athabasca[Canada]: Athabasca University Press,2008.

237.Anderson T. The theory and practice of online learning. / T. Anderson // Athabasca [Canada]: Athabasca University Press, 2008.

238.Anderson T. Three generations of distance education pedagogy [Electronic resource] / T. Anderson & J. Dron // The International Review of

Research in Open and Distance Learning. – 2010. – 12(3). P. 80–97. – Mode of access: [//www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1663](http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1663)

239. Anduiza Eva Mobilization through online social networks: the political protest of the indignados in Spain / E. Anduiza, C. Cristancho, J.M. Sabucedo // Information, Communication & Society.– 2013. – Vol. 17. Issue 6. – P. 750-764. DOI: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.808360>

240. Baltes P. New frontiers in the future of aging: From successful aging of the young old to the dilemmas of the fourth age/P. Baltes, J. Smith // Gerontology. – 2003. – vol. 49. – S. 123–135.

241. Bandura A. Human agency in social cognitive theory / A. Bandura // American psychologist. – 1989. – V.44. – P.1175–1184.

242. 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>

243. Bates A.W. Technology, e-Learning and Distance Education London / A.W. Bates // New York: Routledge. – 2005. – 246 p.

244. Bates T. Productivity and online learning redux [Electronic resource] / T. Bates // Online Learning and Distance Education Resources. – 2013. - Mode of access: <https://www.tonybates.ca/2013/12/23/productivity-and-online-learning-redux>

245. Bates T. Marshall McLuhan and his relevance to teaching with technology / T. Bates // Online Learning and Distance Education Resources. – 2011. - Mode of access: <https://www.tonybates.ca/2011/07/20/marshall-mcluhan-and-his-relevance-to-teaching-with-technology/>

246. Bates T. Synergies between online learning, on-campus teaching and flexible learning / T. Bates // Online Learning and Distance Education Resources. – 2014. - Mode of access: <https://www.tonybates.ca/2014/04/20/synergies-between-online-learning-on-campus-teaching-and-flexible-learning>

247. Behavior - Empathy Level and Online Social Support as Mediators / R. Li, T. Jiang, J. Yong, H. Zhou // Psychology and Behavioral Sciences. – 2018. - Vol. 7. Issue 1. - P. 1-7. DOI: 10.11648/j.pbs.20180701.11

248. Biesta G. J. J. Pedagogy with empty hands: Levinas, education and the question of being human. In D. Ege a-Kuehne (Ed.), Levinas and education: At the intersection of faith and reason / G. J. J. Biesta // Routledge International Studies in the Philosophy of Education. – New York and London: Routledge, 2008. – P. 198–210.

249. Biesta Gert. The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view / G. Biesta // Educational Philosophy and Theory. – 2016. – 48:4. – P. 374–392, DOI: 10.1080/00131857.2015.1041442.

250. Biesta, Gert J.J. The Beautiful Risk of Education / G. J. J. Biesta. – New York: Routledge, 2014. – 178 p.

251. Bissell J. S. Guide to the Internet for Educational Psychology [Electronic resource] / J. S. Bissell, J. Bissell. – Mode of access: [http://www.amazon.com/Guide-Internet-Educational-Psychology-Bissell/dp/0697371581/sr=1-26/qid=1170252735/ref=sr\\_1\\_26/002-7584631-852814?ie=UTF8&s=books](http://www.amazon.com/Guide-Internet-Educational-Psychology-Bissell/dp/0697371581/sr=1-26/qid=1170252735/ref=sr_1_26/002-7584631-852814?ie=UTF8&s=books).

252. Bonk C. J. The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs / C. J. Bonk, C. R. Graham. – San Francisco: Jossey Bass/Pfeiffer, 2006. – 585 p.

253. Charlier, S. D., Giumetti, G. W., Reeves, C. J. and Greco, L. M. (2017). Workplace Cyberdeviance. In *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of the Internet at Work* (eds G. Hertel, D. L. Stone, R. D. Johnson and J. Passmore). doi:10.1002/9781119256151.ch7

254. Davis, Sarah K. and Farrelly, Daniel and Muse, Kate and Walklet, Elaine. Technology Enhanced Learning in Psychology: Current Direction and Perspectives [Electronic resource] / S.K. Davis, D. Farelly, K Muse, E. Walklet // Worcester Journal of Learning and Teaching. – 2017. – Issue 11. Mode of access: <https://rteworcester.files.wordpress.com/2017/05/s-davies.pdf>

255. Deleuze G., Guattari F. Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia / G. Deleuze, F. Guattari // Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987. – 632 p.

256. Digital youth, innovation, and the unexpected [Electronic resource] // ed. by T. McPherson - Cambridge, MA : The MIT Press, 2008. - Mode of access: <https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/9780262134958.pdf>

257. Dweck C.S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development / C.S. Dweck // Philadelphia: Psychology Press, 2000. – 212 p.

258. Dworkin G. The Theory and Practice of Autonomy / G. Dworkin // New York: Cambridge University Press. – 1988. – 188 p.

259. Ellison N. Cultivating Social Resources on Social Network Sites: Facebook Relationship Maintenance Behaviors and Their Role in Social Capital Processes / N.B. Ellison, J. Vitak, R. Gray, C. Lampe // *Journal of Computer-Mediated Communication*. – 2014. -Vol. 19. - Issue 4. - P. 855-870. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcc4.12078>.

260. Emma Louise Anderson, Eloisa Steen & Vasileios Stavropoulos. Internet use and Problematic Internet Use: a systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood / E.L. Anderson, E. Steen, V. Stavropoulos // *International Journal of Adolescence and Youth*. - 2016. - 22:4. – P. 430-454. DOI: 10.1080/02673843.2016.1227716

261. Finlay-Jones, A., Kane, R. and Rees, C. (2017), Self-Compassion Online: A Pilot Study of an Internet-Based Self-Compassion Cultivation Program for Psychology Trainees / A. Finlay-Jones, R. Kane, C. Rees // *J. Clin. Psychol.* – 2017. – Vol.73. – P. 797-816. doi:10.1002/jclp.22375

262. Garrison D.R. Three generations of technological innovations in distance education / D.R. Garrison // *Distance Education*. – 1985. – 6(2) – P. 235–241.

263. Gerard Prendergast, Aishwarya Paliwal & Kelvyn KaFuk Chan. Trust in online recommendations: an evolutionary psychology perspective / G. Prendergast, A. Paliwal, K.K.F. Chan // *International Journal of Advertising*. – 2016. - Vol. 37. - Issue 2. - P. 199-216. DOI: 10.1080/02650487.2016.1239879
264. Gonidis L., Sharma D. Internet and Facebook related images affect the perception of time / L. Gonidis, D. Sharma // *J Appl Soc Psychol*. – 2017. - Vol. 47. - P. 224–231. DOI: <https://doi.org/10.1111/jasp.12429>
265. Gottlieb G. Probabilistic Epigenesis / G. Gottlieb // *Developmental Science*. – 2007. – V.10, № 1 – P. 1–11.
266. Graham C. R. Blended learning system: Definition, current trends and future direction / C. R. Graham; in C. J. Bonk, C. R. Graham eds. // *Handbook of Blended Learning : Global Perspectives, Local Designs*. – Pfeiffer, San Francisco, 2005. – P. 3–21.
267. Graham Spruiell. Psychoanalysis, Identity, and the Internet: Explorations into Cyberspace / G. Spruiell // *The Psychoanalytic Quarterly*. - 2018. -87:2. – P. 392-397. DOI: 10.1080/00332828.2018.1452129
268. *Handbook of Research Methods in Industrial and Organizational Psychology (Blackwell Handbooks of Research Methods in Psychology)* / ed. by Steven G. Rogelberg. – Malden : Wiley-Blackwell Ltd., 2005. – 536 p.
269. Harris R.J. *A Cognitive Psychology of Mass Communication* / Richard Jackson Harris. - [4th ed.]. – Mahwah : Lawrence Erlbaum, 2004. – 488 p.
270. Hartelius, G. What constitutes evidence in an evidence-based psychology of the whole person? / G. Hartelius // *International Journal of Transpersonal Studies*, 33(1), 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.24972/ijts.2014.33.1.iii>
271. Holfeld Brett and Sukhawathanakul Paweena. Associations Between Internet Attachment, Cyber Victimization, and Internalizing Symptoms Among Adolescents / B. Holfeld, P. Sukhawathanakul // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. – 2017. - Vol. 20. - Issue 2. - P. 91-96. DOI: <http://doi.org/10.1089/cyber.2016.0194>
272. Horowitz M.J. Person schemas // M.J. Horowitz (ed) *Person schemas and maladaptive interpersonal patterns*. – Chicago: Univ. of Chicago Press, 1991.
273. Hsiung R. C. *E-Therapy: Case Studies, Guiding Principles, and the Clinical Potential of the Internet* / Robert C. Hsiung. – New York: W. W. Norton & Comp., 2002. – 250 p.
274. Jabłońska, M. Modern Consumer in Cyberspace / M. Jabłońska // *Internet and Psychology Approach. Foundations of Management*. – 2017. - 9(1). - P. 111-122. DOI: [doi:10.1515/fman-2017-0009](https://doi.org/10.1515/fman-2017-0009)
275. John M. Schaubroeck, Andrew Yu. When does virtuality help or hinder teams? Core team characteristics as contingency factors / J.M. Schaubroeck, A. Yu // *Human Resource Management Review*. – 2017. – Vol. 27. - Issue 4. - P. 635-647. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2016.12.009>.
276. Kirwan Gráinne H. Risk Factors for Social Networking Site Scam Victimization Among Malaysian Students / G.H. Kirwan, C. Fullwood, B. Rooney

// Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. – 2018 – Vol. 21, Issue 2  
DOI: <http://doi.org/10.1089/cyber.2016.0714>.

277.Klein G. Naturalistic decision making. Human factors / Klein G. // The journal of the human factors and ergonomics society. – 2008, 50(3). – P. 456–460.

278.Knauff M. Complex cognition: the science of human reasoning, problem-solving, and decision-making / Knauff M., Wolf A.G. // Cognitive Processes – 2010, 11 (2) – P. 99–102.

279.Korzybski, Alfred. A Non-Aristotelian System and its Necessity for Rigour in Mathematics and Physics / A. Korzybski // Reprinted in Science and Sanity, fifth ed. Institute of General Semantics. 1994 – P. 747–761.

280.Lajos Egri. The Art of Dramatic Writing: Its Basis in the Creative Interpretation of Human Motives Revised Edition / L.Egri // Simon & Schuster, 2004. – 304 p.

281.Lee D. Freedom and culture / D. Lee. - N.Y.: Prentice-Hall, 1959. – 179 p.

282.Leonard Reinecke, Stefan Aufenanger, Manfred E. Beutel, Michael Dreier, Oliver Quiring, Birgit Stark, Klaus Wölfling & Kai W. Müller. Digital Stress over the Life Span: The Effects of Communication Load and Internet Multitasking on Perceived Stress and Psychological Health Impairments in a German Probability Sample / L. Reinecke, S. Aufenanger, M.E. Beutel, M. Dreier, O. Quiring, B. Stark, K. Wölfling, K.W. Müller // Media Psychology. - 2016. - 20:1. – P. 90-115, DOI: 10.1080/15213269.2015.1121832

283.Lerman K. The "Majority Illusion" in Social Networks / K. Lerman, X. Yan, X.Z. Wu // PLOS ONE 11(2): e0147617, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0147617>

284.Levinas E. Outside the subject / E. Levinas.– Stanford, CA: Stanford University Press, 1994. – 205 p.

285.Maheu M. Telepsychology Best Practices / M. Maheu, McMenamin, J. – New York: Oxford University Press Publication, 2012.

286.May R. Love and Will / R. May. – N.Y.: Norton, 1981.

287.Mc Gee P. Blended Course Design: A Synthesis Of Best Practices / P. Mc Gee, A. Reis // Journal of Asynchronous Learning Networks. – 2012. – Vol. 16. – Issue 4. – P. 7–22.

288.Mescheryakov D.S. Development of respondent`s model of distance learning courses [Електроннийресурс] / Technologies of intellect development. – Т.1, вип. 9 (2015). - Режимдоступу: [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/issue/view/14](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/14)

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

290.Moebis S. Towards a good mix in blended learning for small and medium sized enterprises – Outline of a Delphi Study / S. Moebis, S. Weibelzahl // Proceedings of the Workshop on Blended Learning and SMEs held in conjunction with the 1st European Conference on Technology Enhancing Learning Crete. – Greece, 2006. – P. 1–6.



291. Nazar M.M., Mescheryakov D.S. Cognitive constructs of ukrainian self-identity in the context of informational confrontation / Збірник статей за редакцією Г.О. Балла та В.Л. Зливкова. - К.: Педагогічнадумка, 2017. – С. 144–147. - Mode of access: <http://lib.iitta.gov.ua/706177>
292. Neisser U. General, academic, and artificial intelligence. / U. Neisser // In: L.B. Resnick (Ed.). The nature of intelligence. – Hillsdale, NJ: Erlbaum. – 1976. – P. 135-144.
293. Online learning: Personal reflections on the transformation of education // Ed. By G. Kiersley. – New-Jersey. – 2005. – 417 p.
294. Per Saugstad. Psykologiens historie / P. Saugstad. - Gyldendal Norsk Forlag, Oslo, 2003. – 668 p.
295. Psychological Experiments on the Internet // ed. by Michael H. Birnbaum. – [1st ed.]. - San Diego: Academic Press, 2000. – P. 317.
296. Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Implications // ed. by Jayne Gackenbach. – [2nd ed.]. – San Diego: Academic Press, 2006. – 392 p.
297. Robert McKee, Story: Style, Structure, Substance, and the Principles of Screenwriting 1st Edition. / R. McKee. - HarperCollins, 2010. – 277 pages.
298. Ruiying Li, Tao Jiang, JingYong, Hongyu Zhou. College Students' Interpersonal Relationship and Empathy Level Predict Internet Altruistic
299. Schank R. Virtual Learning : A Revolutionary Approach to Building a Highly Skilled Workforce / R. Schank. – NY : McGraw Hill, 1997. – 185 p.
300. Spada, M.M. and Marino, C. Metacognitions and emotion regulation as predictors of problematic internet use in adolescents / M.M. Spada, C. Marino // Clinical Neuropsychiatry. – 2017. - 14 (1). - P. 59-63.
301. Sternberg R.J. Beyond I.Q.: A Triarchic theory of human intelligence. / R.J. Sternberg, I.Q. Beyond N.Y. // Cambridge University Press, 1985.
302. 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/psyber/psyber.html>.
303. Syd Field, Screenplay: The Foundations of Screenwriting Revised Edition.
304. The psychology of digital learning: constructing, exchanging, and acquiring knowledge with digital media / ed. by Schwan, Stephan & Cress, Ulrike. Springer International Publishing, 2017. – 205p. DOI: 10.1007/978-3-319-49077-9.
305. The psychology of thinking about the future / ed. by G. Oettingen, T. Sevincer, & P. M. Gollwitzer. New York, NY: Guilford Press, 2018. - 554 p.
306. The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of the Internet at Work / ed. by G. Hertel, D. L. Stone, R. D. Johnson and J. Passmore. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Ltd., 2017. – 544 p. doi:10.1002/9781119256151.fmatter
307. Thomas K.W., Kilmann R.: Thomas-Kilmann conflict mode instrument. / K.W. Thomas, R. Kilmann. -Inc: Edition Unstated edition, 2002. – 16 p.

308. Timoszyk-Tomczak C., Bugajska B. Przyszłościowaperspektywaczasowa w starości/ C. Timoszyk-Tomczak, B. Bugajska – Szczecin, 2012. – 290 p.
309. Van Stekelenburg J., Klandermans B. Individuals in Movements: A Social Psychology of Contention./ J. Van Stekelenburg, B. Klandermans // In: Roggeband C., Klandermans B. (eds) Handbook of Social Movements Across Disciplines. Handbooks of Sociology and Social Research. Springer, Cham, 2017. P. 103-139. DOI [https://doi.org/10.1007/978-3-319-57648-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-57648-0_5)
310. Vella J. Learning to Listen, Learning to Teach. / Vella, J. // San Francisco: Jossey-Bass, 1994. – 263 p.
311. Warner Schaie K. Developmental influences on adult intelligence / K. Warner Schaie // Oxford University Press, 2005. – 600 p. DOI:10.1093/acprof:oso/9780195156737.001.0001
312. Who comes after the subject? / ed. by Cadava E., Connor P., Nancy J.-L. // N.Y.; L.: Routledge, 1991. – 246 p.
313. Wolfe C. R. Learning and Teaching on the World Wide Web (Educational Psychology) [Electronic resource] / C. R. Wolfe. – Mode of access: [http://www.amazon.com/Learning-Teaching-World-Educational-Psychology/dp/0127618910/sr=1-25/qid=1170252735/ref=sr\\_1\\_25/002-7584631-3852814?ie=UTF8&s=books](http://www.amazon.com/Learning-Teaching-World-Educational-Psychology/dp/0127618910/sr=1-25/qid=1170252735/ref=sr_1_25/002-7584631-3852814?ie=UTF8&s=books).

## Відомості про авторів

**Смульсон Марина Лазарівна** — завідувачка лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

**Коваленко-Кобилянська Ірина Генріхівна** — провідний науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

**Рудницька Світлана Юріївна** — провідний науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук.

**Назар Максим Миколайович** — старший науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, старший науковий співробітник, 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** — молодший 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.

**Іванова Олена Володимирівна** — провідний інженер – програміст лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Наукове видання

**РОЗВИТОК СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ ДОРΟΣЛИХ  
У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРИ**

*Монографія*

Авторська редакція

Ум. друк. арк. 10,0

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

01033, м. Київ, вул Панькіська 2;

тел./факс: (044) 288-33-20

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів  
і розповсюджувачів видавничої продукції  
№ 6418 від 03.10.2018 р.