

УДК 159.98:37

Дітюк Павло Павлович, старший науковий співробітник лабораторії нових інформаційних технологій Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України
e-mail: ppdd@i.ua

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація

У статті розглянуто основні підходи до поняття готовності. Проаналізовано зміст готовності з позиції діяльнісного підходу, її структура як психологічного та психофізіологічного утворення, реалізованого виключно в контексті конкретної діяльності і залежного, в тому числі, від змісту цієї діяльності: навчальної, трудової, спортивної тощо. Розглянуто специфіку готовності до дистанційного навчання. Показано, що підґрунтям готовності до дистанційного навчання є його проект, який являє собою для дорослого індивіда засіб переходу із зони актуального у зону найближчого розвитку, а оцінка готовності до дистанційного навчання змістовно є оцінкою цього проекту.

Ключові слова: готовність, діяльність, навчання, управління, проект, оцінка.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аннотация

В статье рассмотрен ряд подходов к понятию готовности. Проанализировано содержание готовности с позиции деятельностного подхода, ее структура как психологического и психофизиологического образования, реализуемого исключительно в контексте конкретной деятельности и зависящего, в том числе, от содержания этой деятельности: учебной, трудовой, спортивной и т.д. Рассмотрена специфика готовности к дистанционному обучению. Показано, что основой готовности к дистанционному обучению является его проект, представляющий собой для взрослого индивида средство перехода из зоны актуального в зону ближайшего развития, а оценка готовности содержательно является оценкой этого проекта.

Ключевые слова: готовность, деятельность, обучение, управление, проект, оценка.

Dityuk P.P.

ASSESSMENT OF READINESS TO THE DISTANCE LEARNING: PSYCHOLOGICAL PROBLEMS

Summary

The article contains the review of approaches to the concept of readiness. The meaning of readiness is analyzed in terms of activity approach; its structure as a psychological and psychophysiological formation realizable solely in the context of a particular activity and dependent inter alia on the content of this activity: learning, labour activity, sports etc. is scrutinised. Described is the specificity of readiness to the distance learning. The evidence is given that readiness to the distance learning is based on its design, which provides means for an adult to advance from the actual zone to the zone of proximal development; the sense of the assessment of readiness is this design assessment.

Keywords: readiness, activity, learning, management, design, assessment.

Постановка проблеми. 27 березня 2006 року Генеральною асамблеєю ООН було прийнято резолюцію, якою було проголошено 17 травня як Міжнародний день інформаційного суспільства. Таким чином, на офіційному рівні було визнано, що перехід від індустріального суспільства до інформаційного фактично відбувся. Концепцію інформаційного суспільства як актуального рівня соціально-економічного розвитку суспільства побудовано як опис, пояснення та прогнозування новітніх явищ, що виникли як наслідок стрімкого науково-технічного розвитку, інформаційної та комп'ютерної революцій. Провідним в новому суспільстві є поняття інформації та можливості щодо роботи з цим поняттям. Однією з ґрунтовних тенденцій є збільшення кількості інформації, зростання швидкості її обробки, застарівання та оновлення. В практичному сенсі це призводить до того, що будь-який дієздатний громадянин суспільства постає перед необхідністю періодичного перегляду та оновлення своїх знань, що потребує зміни традиційного ставлення до освіти. Виникає уявлення про безперервну освіту як нову освітню модель, яка здатна відповісти на виклики сучасності.

В той самий час, коли інформаційне суспільство висуває щодо своїх громадян нові, високі вимоги щодо рівня освіченості, воно надає й нові можливості щодо його досягнення та підтримки. В першу чергу це пов'язано з розвитком дистанційного навчання, яке, у порівнянні із традиційним, має низку певних властивостей, з яких, в контексті подальшого дослідження готовності до навчання, найбільш важливими для нас є наступні.

1. Традиційне навчання (наприклад, така його інституція, як початкова школа) може, тією чи іншою мірою, бути обов'язковим для громадян. Дистан-

ційне – здійснюється виключно за бажанням, навіть якщо таке бажання є вимушеним. В будь-якому разі, необхідність дистанційного навчання повинна бути усвідомлена учнем.

2. Дистанційне навчання, знову ж таки саме завдяки своїй специфіці, є більш доступним для людей дорослого й похилого віку; тому саме вони й становлять його основний контингент.

3. В системі дистанційного навчання об'єктивний контроль за діями та знаннями учня ускладнений у зв'язку з труднощами щодо його ідентифікації за умов віддаленого доступу. Тож особливого значення набуває мотивація, яка вже не може бути «зовнішньою», а виключно «внутрішньою», в підґрунті якої полягає дійсний запит на навчання.

Але так само, як і в традиційному навчанні, його ефективність беззаперечно залежить від готовності учня до нього, тому проблема готовності до навчання, її оцінки, формування та підтримки потребує докладного розгляду, що і є **метою** цієї статті.

Поняття психологічної готовності є досить вживаним у дослідженнях у багатьох галузях психології: загальної, військової, інженерної, спортивної, педагогічної та вікової. Втім, навіть при поверхневому ознайомленні з цими підходами очевидно, що загальновживане поняття готовності відсутнє. Поняття готовності дослідники намагаються визначити як психічний стан, придатність до діяльності, установку, якість особистості, активний стан, необхідний для якісного виконання своїх обов'язків [1 – 11].

Зупинимось більш докладно на підході до готовності, який був розроблений в руслі поняття діяльності. Він визначає, зокрема, що вивчення готовності може бути здійснене виключно в контексті тієї чи іншої цілком конкретної діяльності – навчальної (в той час, переважно, у вигляді готовності до школи), спортивної, військової, трудової, інше [8-10]. Тут досить часто поняття готовності як таке не розглядається й її коректне визначення не наводиться, проте замість цього надається перерахування й опис різних, безумовно важливих, сторін, елементів, складових за принципом «готовність містить у собі особистісний, інтелектуальний і емоційний компоненти». Так, вивчаючи з позицій педагогічної психології питання готовності дитини до школи, Л.І. Божович розрізняє у структурі готовності такі компоненти:

1. Інтелектуальний, що включає розвинене диференційоване сприйняття, стійку спрямованість уваги на предмет або діяльність, наявність аналітичного мислення, інше.

2. Мотиваційний, тобто загально бажання або небажання вчитися [8].

Необхідно зазначити, що тут авторка розглядає питання не структури готовності, а саме структури психологічної готовності, що, певно, відповідає завданням її дослі-

дження, але виводить із розгляду досить великий і, як нам здається, важливий шар змісту. Втім, як нам здається, діяльнісний підхід виявився досить евристичним, і ці напрацювання були незабаром використані для вирішення питань інженерної психології.

Зазначимо, що інженерна психологія, що виникає у зв'язку з необхідністю невідкладного вирішення практичних завдань, відразу ж ставить питання діяльності оператора в складних людино-технічних системах. Природно, практична спрямованість розробок вимагає звернути увагу вже не тільки на психологічну, але й на змістовну, й на операціональну складову готовності. Вивчаючи проблему готовності оператора до невідкладних дій, В.М. Пушкін та Л.С. Нерсисян розрізняють в ній такі компоненти:

1. Образ структури дії. У діяльності оператора він забезпечує послідовність активів, спрямованих на нормалізацію стану керованого об'єкта.
2. Загальний психофізіологічний стан оператора, що забезпечує реалізацію дій (інтегральний психофізіологічний компонент).
3. Власне-психологічна спрямованість особистості на виконання необхідних дій [11].

Звернімо увагу: на відміну від усіх попередніх досліджень, вперше виникає усвідомлення того, що готовність – це не тільки похідна особистісних характеристик та опису станів. Для того, щоб бути готовим до дій, в першу чергу треба знати, що саме треба робити – це той самий зміст діяльності, який попередні дослідники до розгляду не брали.

Однак, треба зазначити, що образ структури дії – це завжди похідна від образу результату дії. Якщо в ситуації готовності оператора до невідкладних дій цей результат може бути інтуїтивно зрозумілим – наприклад, як недопущення технічної аварії системи, то за інших ситуації він може бути зовсім незрозумілим.

Досліджуючи готовність операторів технічних систем, пілотів, спортсменів, військових до діяльності в напружених ситуаціях, М.І. Дьяченко, Л.О. Кандибович і В.О. Пономаренко пропонують її п'ятикомпонентну модель:

1. Мотиваційний компонент, який фактично тотожний відповідальності за виконання завдання.
2. Орієнтаційний компонент – знання й уявлення про особливості й умови діяльності, її вимоги до особистості.
3. Операціональний компонент – володіння прийомами й способами діяльності, необхідними знаннями, вміннями й навичками.
4. Вольовий компонент – самоконтроль, самообілізація, вміння управляти власними діями.

5. Оцінний компонент – самооцінка своєї підготовленості й відповідності процесу розв’язування професійних завдань еталонним зразкам [12].

Порівняння цих підходів дозволяє припустити, що саме специфіка діяльності в напружених ситуаціях сприяла уточненню й деталізації цими авторами моделі готовності у порівнянні з моделлю В.М. Пушкіна й Л.С. Нерсисяна. Але ж головне залишилось незмінним: готовність завжди є готовність до чогось, до тієї або іншої діяльності; відповідно, поняття готовності має спиратися на уявлення про зміст діяльності.

Отже, здійснений аналіз дозволяє зробити декілька попередніх висновків.

В структурі готовності можна виокремити два компоненти: перший, що формується протягом довгого часу та пов’язаний з особистісними рисами, та другий, на який можна впливати в короткочасному періоді. В ситуації дистанційного навчання, з точки зору формування готовності до нього, цілеспрямований вплив доцільно здійснювати лише на другий компонент.

Готовність до дистанційного навчання – це готовність до здійснення цілком конкретної діяльності, тому її доцільно розглядати з позиції діяльнісного підходу. Діяльнісний підхід до готовності вимагає, насамперед, визначення змісту діяльності. На підставі цього змісту діяльність висуває перед суб’єктом певні вимоги. Суб’єкт може відповідати або не відповідати цим вимогам, й тоді мова може йти про його готовність або неготовність до діяльності.

Оскільки ми припускаємо свободу волі суб’єкта, він має так чи інакше бути зацікавлений у здійсненні діяльності. На цей аспект, так чи інакше, звертають увагу практично всі дослідники, і ми також вважаємо, що в ситуації саме дистанційного навчання він потребує особливої уваги.

Отже, ми можемо сформулювати робоче визначення готовності в такий спосіб: готовність є взаємна відповідність діяльності та її суб’єкта. Тому, щоб визначити зміст готовності до діяльності, ми маємо дослідити власне діяльність, й на підставі її змісту визначити, що є готовністю до цієї діяльності.

Теоретико-методологічною базою нашого подальшого аналізу є поняття діяльності й управління, розроблені Г.П. Щедровицьким, Л.П. Щедровицьким, О.І. Генісаретським, В.Я. Дубровським [13]. Навчальну (учіннєву) діяльність та їх специфіку було проаналізовано у роботах В.В. Давидова й Д.Б. Ельконіна [14]. Специфіку діяльності дистанційного навчання було досліджено в роботах лабораторії НІТН Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України Ю.І. Машбицем, М.Л. Смульсон, О.Ю. Комісаровою. Ними було обґрунтовано підхід до навчання як до управління учіннєвою діяльністю [15-17].

У вітчизняній психології традиційно розрізняють три співіснуючих в онтогенезі види діяльності: трудову, ігрову, учіннєву [13,14]. Вони суттєво розрізняються за рядом характеристик: своїми результатами, особливостями організації процесів, засобами, мотивацією.

Провідним видом діяльності людини традиційно вважають трудову. Трудова діяльність має на меті отримання певного корисного результату, який може бути відчужено від суб'єкта діяльності.

На відміну від неї, ігрова діяльність не передбачає такого результату. Вона існує задля себе самої, заради того задоволення, що виникає протягом здійснення ігрового процесу. З цього приводу Й. Хейзінга у своїй праці «Homo ludens» зауважував, що гру доцільно розглядати за двома параметрами – параметрами напруженості почуттів та часу гри [22].

Учіннєва діяльність має суттєво складнішу структуру. Як зазначено Д.Б. Ельконіним, В.В. Давидовим, Г.П. Щедровицьким, Ю.І. Машбицем, суб'єктом учіннєвої діяльності є учень, якому належить ціль діяльності. Але специфікою учіннєвої діяльності є те, що учень, водночас, є також її об'єктом, оскільки результатом учіннєвої діяльності є не перетворення того або іншого зовнішнього матеріалу, а зміни в самому учневі, оволодінні ним певними способами дій [14-17]. Тобто під учіннєвою діяльністю маємо розуміти таку діяльність, головним завданням якої є оволодіння суб'єктом засобами інших діяльностей. Така діяльність має носити активний перетворювальний характер, тому що її суб'єкт визначає власну мету, здійснює дії щодо її досягнення та рефлексію власних дій в процесі перетворення самого себе.

Зрозуміло, що не завжди і не за будь-якої учіннєвої діяльності ці вимоги виконуються. Важко припустити, що першокласники дійсно вже обрали для себе професії лікарів та космонавтів, а шкільні уроки сприймають як безпосередній засіб досягнення мети, аналізуючи власні дії, дії вчителів та зміст шкільної програми з точки зору ефективності просування до неї. Але Г.О. Цукерман відзначає, що для успішної учіннєвої діяльності у 5 класі загальноосвітньої школи вже необхідне усвідомлення учнями своїх цілей, життєвих планів та власних можливостей щодо їхньої реалізації. В свою чергу, для цього потрібна здатність до рефлексії та вміння вчитися самостійно – визначати межі своїх можливостей та здатності виходити за неї, шукати нові способи дій [23]. Особливого значення ці вимоги набувають при навчанні дорослих, і, звісно, в дистанційному навчанні.

Отже, учіннєва діяльність для учня є засобом підготовки для досягнення певних цілей, які, і це дуже важливо, знаходяться поза самою учіннєвою діяльністю. До того ж

початковим матеріалом діяльності (об'єктом, що протягом неї перетворюється) є учень, який не володіє певними способами дій задля їхнього досягнення, а продуктом – учень, що ними володіє.

Учень як суб'єкт діяльності не може здійснити зміну самого себе безпосередньо, він здійснює це за допомогою певного засобу – розв'язування учіннєвих задач. Таким чином, учіннєва задача стає «ситуативним» об'єктом учіннєвої діяльності, водночас виступаючи засобом стосовно її «стратегічного» об'єкта – учня. Зрозуміло, що для засвоєння способів розв'язування учіннєвих задач учень повинен мати певний рівень знань, умінь і навичок, а також здатність здійснювати рефлексію успішності власного просування за напрямком до цілі. Зазначимо, що за такого підходу вчитель (тьютор) теж, «стратегічно», є лише засобом для учня, хоча «ситуативно» він ставить завдання й потребує від учня його розв'язування. Ю.І. Машбиць визначав це явище як «динамічний розподіл управлінських функцій», та вважав його одним з головних механізмів навчання [17]. Ми вважаємо, що це особливо актуально за умов навчання дорослих, а найбільше – при дистанційному навчанні. У ситуації дистанційного навчання учень не тільки є, але й, зазвичай, відчуває себе суб'єктом діяльності, формує вимоги до результатів навчання й т'ютора – як засобу, за допомогою якого цей результат має бути досягнуто. В той самий час, т'ютор перебирає на себе функції управління у ряді випадків – при формуванні навчального плану, постановці учіннєвої задачі, висуванні вимоги щодо її розв'язування учнем, контролю. Тому маємо враховувати, що у дистанційному навчанні стосунки учня і т'ютора не є тотожними традиційним, вони є більш складними, динамічними, та вибагливішими щодо організації взаємодії.

Оскільки учень є суб'єктом навчальної діяльності, він здійснює управління нею й власне собою, своїми діями в ситуації учіння. Категорію управління найбільш детально було розроблено Г.П. Щедровицьким. Він вважав, що для того, щоб могло йтися про управління, яке він принципово розрізняв від керування та організації, має бути виконана низка вимог.

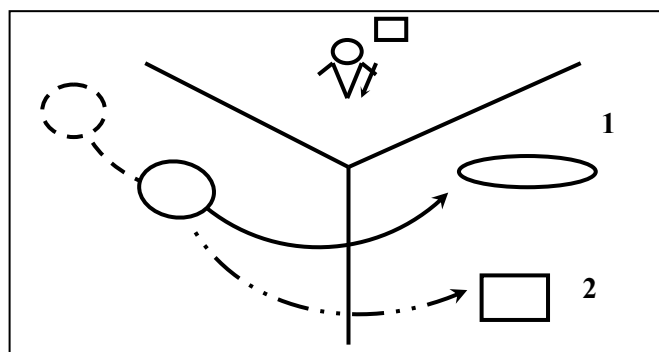


Схема 1. Схема процесу управління

1. Існує такий об'єкт, що має інтенцію до саморуху.
2. Такий саморух, за прогнозом, призведе його в положення 1.
3. Існує така система, яку, за тих чи інших причин, не влаштовує ситуація, коли об'єкт прямує в положення 1.
4. Натомість система потребує, аби об'єкт прямував в положення 2.
5. Система має засоби для того, щоб змінити траєкторію руху об'єкта та можливості щодо їхнього застосування.

Отже, управління виникає у разі, коли певний об'єкт має інтенцію до саморуху, який Г.П. Щедровицький називав природним, а певна система, здійснивши аналіз руху об'єкту, який вже відбувся, та прогноз його подальшого руху, висуває такі вимоги щодо цього руху, які потребують управлінського впливу. Головним елементом такої схеми, отже, стає саме вимога системи: об'єкт повинен зайняти певне положення. Якщо це відомо, то можливо визначити, по-перше, як саме він повинен для цього рухатися, по-друге, який саме вплив треба на нього здійснити, аби він рухався саме так. Сукупність цих уявлень складає проект, який є підґрунтям будь-якого управління [13].

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

Отже, в контексті готовності учінневої діяльності має суттєві специфічні риси:

1. Учіннева діяльність для учня є засобом підготовки для досягнення певних цілей, які знаходяться поза самою учінневою діяльністю.
2. Учень є суб'єктом учінневої діяльності, отже, ця діяльність для нього є управлінською діяльністю.
3. Водночас учень є головним об'єктом цієї діяльності, який протягом її здійснення зазнає певних змін, тому й управління можна схарактеризувати як управління змінами.
4. Будь-яке управління здійснюється на підставі проекту; управління учінневою діяльністю має здійснюватись на підставі проекту змін.
5. За умов відсутності такого проекту ні про яку готовність мова не йде й не може йти. Проект учіння як проект оволодіння способами дій, застосування яких призведе до досягнення цілей, які лежать поза учінням – це й є головна умова готовності до навчання.

6. Принципово таким проектом можуть володіти не учні, а їхні батьки, вчителі або треті особи. Але – не за умов дистанційного навчання дорослих.

Саме проект ми розглядаємо як основу готовності до діяльності. Обґрунтуємо далі цю точку зору. Як зазначає М.Л. Смульсон, проект (від лат. *projectus* – виступаючий уперед) як прототип, прообраз передбачуваного об'єкта, має наступні специфічні властивості: він описує ще не існуючі об'єкти; він може бути реалізований, принаймні, принципово; він повинен бути нормативним, тобто фіксувати доступний рівень виконання відповідних дій і операцій [24].

За О.І. Генісаретським, запит на проектування виникає як наслідок визнання певного реального об'єкту як такого, що не відповідає ідеалу. Визнання цього – наслідок співставлення об'єкту та норми його існування, що прийнята і соціумі на момент встановлення факту невідповідності. Зрозуміло, це може відбутися у двох випадках – або об'єкт не відповідає нормі внаслідок особливостей свого походження або існування, або норма зазнала змін, отже об'єкт, залишаючись незмінним, вже їй не відповідає. У будь-якому випадку вимога на приведення об'єкту у відповідність до норми може бути визначено як його системне доповнення певним новим об'єктом, що має надати йому певних якостей, відсутніх порівняно з ідеалом. Або – навпаки, завданням буде вилучення з нього зайвих якостей. Втім, можливі випадки, коли розв'язання завдання проектування досягнуто за рахунок втрати об'єктом важливих і властивих йому якостей. Отже, їхнє збереження також є неодмінною умовою діяльності [18].

У такий спосіб визначається завдання на проектування. Власне проектування – це процедура створення моделі об'єкта, а не створення й не впровадження власне його. О.І. Генісаретський визначає проектування як діяльність по створенню моделей таких об'єктів, впровадження яких у структуру неідеальних об'єктів переведе їх із стану практично неідеального в стан практично ідеальний. Відповідно, продуктом діяльності проектування є проект, тобто модель об'єкта, що проектується.

Процедуру проектування загалом може бути розглянуто як певний перелік завдань, що мають бути послідовно вирішеними.

1. Визначення ситуації як неідеальної та постановка завдання на її усунення шляхом створення такого об'єкту, що доповнить її до ідеальної (або, навпаки, усунення чогось).
2. Розробка вимог до характеристик об'єкту, що має бути спроектовано.
3. Співставлення цих вимог із множиною вже виконаних проектів (можливо, що об'єкти з необхідними характеристиками вже існують).

4. Створення моделі об'єкту із заданими характеристиками з матеріалу, що конструктивно схожий з проєктованим.

Зазначимо, що процедура впровадження істотно пов'язана з процедурою проєктування, тому що в результаті проєктування має бути отриманий саме такий проєкт, який шляхом свого впровадження перетворить неідеальний об'єкт в ідеальний [там само].

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

Конкретизуючи поняття соціально-психологічного проєктування, С.В. Дідковський зазначає, що соціально-психологічний проєкт (а саме таким є, з нашої точки зору, проєкт навчання), зазвичай, має складну структуру й розгортається в таких площинах:

1. Побудови моделі знака, який планується отримати в майбутньому.
2. Побудови моделі діяльності, яка організує отримання такого знака.
3. Побудови моделі діяча, який отримує такий знак [25].

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

Зважаючи на те, що, як вже відзначалося, специфікою учіннєвої діяльності є те, що її результатом є засвоєння способів дії, які мають бути застосовані в іншій діяльності, при проєктуванні навчання вимоги до кінцевого результату мають розглядатися на кількох рівнях:

1. Ситуація навчання.

1.1. Які саме зміни мають відбутися в учневі як результат навчання? Якими способами дій він має оволодіти?

1.2. Що потрібно буде для цього зробити протягом навчання?

1.3. Яких зусиль це потребує?

2. Навчання в контексті розв'язування життєвих завдань.

2.1. Яка саме життєва ситуація потребує застосування нових способів дії?

2.2. Які завдання учень має намір розв'язати за допомогою нових способів дії?

2.3. Чи були спроби використати вже існуючі способи дії? Які результати вони принесли?

3. Рефлексивний зв'язок.

3.1. Яким чином було визначено запит на нові способи дії?

3.2. Як саме їх буде застосовано?

Наразі ми не намагаємося розробити вичерпну структуру проекту, проте маємо на увазі інше: при проектуванні потрібно проаналізувати окремо життєву ситуацію, окремо навчальну та такий зв'язок між ними, коли умовою є застосування результатів навчання як способу дії в життєвій ситуації.

Проведений вище аналіз дозволяє намітити підходи до оцінювання рівня готовності до дистанційного навчання. З якою метою повинно здійснюватися оцінювання готовності абітурієнта до дистанційного навчання? Адже віртуальні навчальні заклади можуть взагалі не відбирати абітурієнтів, тобто жодну їхню готовність до навчання не оцінювати. За наявності умовно безмежних апаратних і програмних можливостей в ситуації дистанційного навчання не виникає проблеми переповнення учбових аудиторій або зовеликого навантаження на викладачів. Отже, немає необхідності проводити розподіл множини абітурієнтів за будь-яким параметром на підмножини готових та неготових. Якщо абітурієнт спромігся відшукати у віртуальному просторі навчальний заклад та заповнити відповідні форми реєстрації, це свідчить про те, що він володіє потрібною мовою, розуміє зміст повідомлень та має необхідні навички використання телекомунікаційних засобів. Отже, навчальний заклад може здійснювати набір на навчання практично будь-якої кількості студентів, не звертаючи уваги на те, що не всі вони матимуть змогу завершити навчальний курс. З цієї точки зору завдання на поділ абітурієнтів на готових і неготових відсутнє як таке.

Інша справа, що оцінка готовності може проводитися в особистих інтересах абітурієнта. Якщо обраний ним курс навчання буде обрано помилково, його засвоєння не допоможе абітурієнту просунути в досягненні визначених ним цілей. Це так чи інше буде ним усвідомлено, та ймовірно призведе до відмови від завершення курсу. Отже, буде втрачений час, а якщо навчання комерційне – гроші. Крім того, невірне обране та достроково покинуте навчання може негативним чином позначитися на мотивації до навчання як такого. Цього можна уникнути, якщо до початку курсу проаналізувати – а чи готовий абітурієнт до засвоєння саме цього курсу? І тут потрібно конкретизувати: що саме треба аналізувати, якщо ми хочемо аналізувати готовність? Як саме це потрібно робити?

В оцінюванні готовності до навчання в педагогічній психології, а це саме її прерогатива, склався досить усталений підхід. В ньому готовність є багатокомпонентним утворенням, й основні розбіжності виникають з питань необхідності та достатності розгляду тих чи інших компонентів.

Для ілюстрації наведемо багатокomпонентну модель готовності до навчання у школі Н.І. В'юнової, К.М. Гайдар та Л.В. Темновой:

1. Психомоторна (функціональна) готовність.
2. Інтелектуальна готовність.
3. Емоційно-вольова готовність.
4. Особистісна готовність.
5. Соціально-психологічна готовність.

Автори пропонують методики, за допомогою яких зміст цих компонентів можна виявити та проаналізувати [26]. Але нас цікавитиме інше. Згадаймо – саме в педагогічній психології було усвідомлено, що готовність завжди є готовністю до чогось, а не взагалі; і запропонована авторами модель – модель готовності саме до навчання в школі, і саме тому вона досить специфічна. Зрозуміло, для наших завдань вона непридатна – ті дані, що ми отримаємо у результаті аналізу цих компонентів, нічого нам не повідомлять. Головний висновок, який можна отримати з аналізу цих компонентів такий: чи зможе дитина навчатися в середній школі? Ми маємо працювати з дистанційним навчанням дорослих, тому у нашому випадку відповідь майже очевидна – так, абітурієнт може навчатися. Але нас цікавить: чи буде?

Візьмемо іншу модель, запропоновану О.Л. Венгер та Г.А. Цукерман. «Не дивлячись на різницю у підходах для навчання, залишаються незмінними ті параметри, за якими можливо оцінити ступінь готовності до школи» [27, стор. 127]. До них належать:

1. Розвиток наочно-образного мислення.
2. Розвиток довільності й організації дій.
3. Вміння орієнтуватися на вказівки вчителя.

Бачимо інший спосіб структурування, однак на рівні методик дуже нагадує попередню модель. Таких прикладів досить багато. Для нас така модель, знов таки, не є прийнятною – маємо інший контингент за інших умов.

Знову повернемося до праці Н.І. В'юнової, К.М. Гайдар та Л.В. Темновой, в якій автори зазначають, що частіш за все діагностується рівень актуального розвитку, хоча будь-який психолог знає вимогу Л.С. Виготського вивчати й зону найближчого розвитку, тому що саме в ній повинне здійснюватися навчання, якщо воно має претензії на розвивальний ефект. Однак діагностичних методик, за допомогою яких може бути визначено зону найближчого розвитку, на сьогодні все ще одиниці. Ми згодні і з авторами, і з Л.С. Виготським, до того ж вважаємо, що дистанційне навчання безумовно «має претензії» на розвивальний ефект. Отже, нам треба працювати саме з зоною найближчого розвитку.

Як відомо, поняття зони актуального та зони найближчого розвитку в психології запропоновано Л.С. Виготським. Зона актуального розвитку – це така, в якій можливий розвиток вже відбувся, тобто в ній відбувається, фактично, функціонування на певному рівні. Для того, щоб дитина перейшла до зони найближчого розвитку, їй потрібна допомога дорослого. Для надання такої допомоги дорослий повинен мати:

1. Уяву про актуальний рівень розвитку дитини.
2. Уяву про те, якою дитина повинна бути, якого рівня розвитку досягти.
3. Необхідні засоби.

У разі, якщо йдеться про розвиток не дітей, а дорослих, маємо розглядати ситуацію в такий спосіб: один дорослий допомагає іншому шляхом «виштовхування» його в зону найближчого розвитку. А за умов ситуації саморозвитку – одна людина займає одразу дві позиції: ту, що розвивається, та іншу – що розвиває. І тоді вона повинна мати проект розвитку.

Висновки. Отже, саме проект є засобом переходу дорослої людини з зони актуального до зони найближчого розвитку. Проект, і це принципово, як проект самої себе, яка зазнала відповідних змін. І саме він, цей проект, підлягає оцінці, тому що саме він є підґрунтям готовності. Тому оцінювання готовності до дистанційного навчання – це оцінювання наявності та змісту проекту його здійснення. Таке оцінювання має здійснюватися на основі співставлення оцінюваного проекту з існуючими проектними нормами, отже наступним завданням ми бачимо конкретизацію проектних норм щодо проектів учіннєвої діяльності.

Список використаних джерел

1. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
2. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования, М., 1966. – 452 с.
3. Пуни А.Ц. Волевая подготовка в спорте. – М., 1969. – 48 с.
4. Ковалев А.Г. Психология личности. – М.: Мысль, 1973. – 341с.
5. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М., Изд. «Просвещение», 1964. – 344 с.
6. Анохин П.К. Избранные труды: Кибернетика функциональных систем / Под ред. К.В. Судакова. Сост. В.А. Макаров. – М.: Медицина, 1998. – 400 с.
7. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2000. – 288 с.

8. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д.И. Фельдштейна / Вступительная статья Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
9. Марищук В.Л., Блудов Ю.М., Плахтиенко В.А., Серова Л.К. Методики психодиагностики в спорте. – М.: «Просвещение», 1984. – 191 с.
10. Марищук В.Л., Покровский Б.Л. Летчик и современная война. М., 1976. – 102 с.
11. Нерсисян Л.С., Пушкин В. Н. Психологическая структура готовности оператора к экстренному действию. – «Вопросы психологии», 1969, № 5, с. 60 – 68.
12. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект. – Минск: Изд-во “Университетское”, 1985. – 208 с.
13. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: ШКП, 1995 – 800 с.
14. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 287 с.
15. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1998. – 192 с.
16. Основи нових інформаційних технологій навчання / За ред. Ю.І. Машбиця. – К.: ІЗМН, 1997. – 264 с.
17. Машбиць Ю.І. Психологічні механізми навчання: теоретико-методологічні аспекти // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992 – 2002: 3б. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків, 2002. – с. 469-481.
18. Генисаретский О.И. Деятельность проектирования // Теоретические и методологические исследования в дизайне. – М., 1990. с. 114-133.
19. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М.: Книжный дом „Университет”: Высшая школа, 2002. – 400 с.
20. Винер Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине. 2-е изд. М.: «Наука», 1983. – 344 с.
21. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
22. Хейзинга Й. Homo Ludens: Статьи по истории культуры. / Пер., сост. и вступ. ст. Д.В. Сильвестрова; Коммент. Д.Э. Харитоновича – М.: Прогресс – Традиция, 1997. – 416 с.
23. Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологи, 200,. № 5. С. 19 –31.

24. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту. Монографія. – К.: Нора-Друк, 2003. – 298 с.
25. Дідковський С.В. Модель інструментально організованого проблемного соціально-психологічного проектування// Вісник Київського університету. – Випуск 17-18. – К., 2003. – с.70-73.
26. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе / Вьюнова Н.И., Гайдар К.М., Темнова Л.В. – М.: Академ. проект, 2003. – 253 с.
27. Психологическое обследование младших школьников / Венгер А.Л., Цукерман Г.А. – М.: Владос-пресс, 2005. – 159 с.

Ця робота ліцензується відповідно до Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Авторське право (с) 2011 Dityuk Pavlo Pavlovych Дітюк Павло Павлович

Отримано: 18.08.2011

Відрецензовано: 01.09.2011

Опубліковано: 19.10.2011