

УДК 159.98:37

Дітюк Павло Павлович, старший науковий співробітник лабораторії нових інформаційних технологій Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

e-mail: ppdd@i.ua

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЯК ОРГАНІЗАЦІЯ ЙОГО ПРОЕКТУВАННЯ

Анотація

У статті розглянуто особливості оцінки та формування готовності до дистанційного навчання. Визначено проект як підґрунтя готовності, охарактеризовано діяльності розробки проекту та її організації як такі, в яких відбувається формування готовності. Викладено результати відповідного експериментального дослідження. Той факт, що навіть після формувального експерименту більшість учасників експериментальної групи власні цілі формулює суперечливим, негативним або невизначеним чином, може бути пов'язане з тим, що кінцева ціль навчальної діяльності полягає поза самою діяльністю. Загалом, експериментальна група, на відміну від контрольної, продемонструвала неабиякий прогрес у цілепокладанні і більш розвинене усвідомлення дій, що свідчить про те, що основні елементи проектів навчання та готовність до їхнього втілення сформовано на рівні найкращих показників готовності спеціалістів до своєї професійної діяльності.

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

Дитюк Павел Павлович, старший научный сотрудник лаборатории новых информационных технологий обучения Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ КАК ОРГАНИЗАЦИЯ ЕГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассмотрены особенности оценки и формирования готовности к дистанционному обучению. Рассмотрен проект как основание готовности, описаны деятельности проектирования и организации проектирования. Приводятся результаты соответствующего экспериментального исследования. То, что даже после формирующего эксперимента большинство участников экспериментальной группы свои цели формулирует противоречивым, негативным или неопределённым образом, может быть связано с тем, что конечная цель учебной деятельности лежит вне самой деятельности. В целом, экспериментальная группа, в отличие от контрольной, продемонстрировала прогресс в целеполагании и более развитое осознание действий, что свидетельствует о том, что основные элементы проектов обучения

и готовность к их воплощению сформированы на уровне лучших показателей готовности специалистов к профессиональной деятельности.

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

Dytiuk Pavel Pavlovich, Senior Researcher, Department of New Information Technologies of Instruction, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the NAPS of Ukraine

FORMING OF READINESS TO DISTANCE LEARNING AS ORGANIZING OF ITS DESIGN PROCESS

Summary

The article contains analysis of specific features of evaluation and forming of readiness to distance learning. The project is examined as a basis for readiness, and activities of designing and design management are analyzed. Discussed are the findings obtained in the experimental study. After the forming experiment most participants of the experimental group formulate their goals in a contradictory, negative or ambiguous way; this may occur because the final goal of learning activity is positioned outside of the learning activity proper. Totally, the experimental group as distinct from the control group, has shown improvement in the goal-setting and better developed comprehension of their actions. This is indicative of the fact that the principal elements of the learning projects and readiness to their fulfillment are formed on the level of the best indices of specialists' readiness to their professional activity.

Key words: readiness, activity, instruction, management, design, evaluation.

Дистанційне навчання, у порівнянні з традиційним, має низку певних властивостей. З них, в контексті формування готовності до навчання, найбільш важливими ми вважаємо наступні.

1. Традиційне навчання (наприклад, така його інституція, як початкова школа) може, тією чи іншою мірою, бути обов'язковим для громадян. Дистанційне – здійснюється виключно за бажанням, навіть якщо таке бажання є вимушеним. В будь-якому разі, необхідність дистанційного навчання має 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.

В оцінюванні та формуванні готовності до навчання в педагогічній психології склався досить усталений підхід. В ньому готовність зазвичай визначено як багатокомпонентне утворення, й основні розбіжності виникають з питань необхідності та достатності розгляду тих чи інших компонентів, таких як психомоторний (функціональна), інтелектуальний, емоційно-вольовий, особистісний, соціально-психологічний [1]. Водночас, відомо, що готовність завжди є готовністю до чогось; не взагалі, а до цілком конкретної діяльності, тобто повинна враховувати її специфіку. Крім того, частіше за все діагностується рівень актуального розвитку, хоч 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 [там само]. Отже треба працювати саме з зоною найближчого розвитку, однак бракує методик, за допомогою можна це робити.

Тому маємо повернутися до визначень. Як відомо, поняття зони актуального та зони найближчого розвитку в психології запропоновано Л.С. Виготським [2]. 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. За умов ситуації саморозвитку одна й та сама людина займає одразу дві позиції: ту, де вона розвивається, та іншу – з якої вона здійснює управління розвитком. І тоді вона повинна мати проект розвитку. Отже, саме проект є засобом організації переходу дорослої людини з зони актуального до зони найближчого розвитку. Проект – саме як проект змін самої себе. І саме цей проект підлягає оцінюванню, тому що саме він є підґрунтям готовності.

За своїм походженням проект є результатом певної попередньої діяльності – діяльності проектування. Проектування як діяльність розв’язує свої практичні завдання шляхом доповнення певної ситуації, яку визнано неідеальною, певним новим об’єктом, який раніше в ній був відсутнім. Важливою ознакою є те, що такий об’єкт неможливо знайти або побачити у ситуації, що існує, тому що його потрібно створити вперше [3].

Виходячи безпосередньо з визначення поняття проекту, його розробку може бути здійснено за певних умов. Першою умовою є те, що фіксується наявність певної ситуації, яка визначається як неідеальна, тобто така, яка містить певні протиріччя, які не можуть бути подолані за допомогою вже існуючих засобів. Така ситуація для свого розв’язання вимагає здійснення певних дій:

1. Здійснення ситуаційної рефлексії з метою фіксації проблеми й постановки завдання на її розв’язання.
2. Вихід з позиції активного діяча в позицію проектувальника й розробка проекту розв’язання ситуації.
3. Втілення розробленого проекту [4].

Позиція проектувальника є рефлексивною щодо позиції діяча, який діє в ситуації. Тому розглянемо дві принципові можливості:

1. Позиції активного діяча та проектувальника займають різні суб’єкти.
2. Позиції активного діяча та проектувальника займає один й той самий суб’єкт, який під час руху по позиціях здійснює рефлексивний вихід у простір проектування.

Перша можливість здається найбільш простою та поширеною. За умов складної ситуації, коли суб’єкт втрачає її розуміння, а тому здатність до цілеспрямованих дій, він звертається за допомогою до того аби іншого спеціаліста та отримує певний рецепт щодо дій, які він повинен виконати. Але за тією простотою постає певна низка запитань:

1. Яким чином проектувальник може врахувати всю складність ситуації, якщо він має справу не з нею безпосередньо, але виключно з тим, як її сприймає суб’єкт? Адже ситуація та її сприйняття можуть істотно відрізнятися (щодо відмінностей між проблемною ситуацією та її сприйняттям нами виконане спеціальне дослідження [5]).
2. На що саме буде орієнтуватися проектувальник під час розробки проекту дій суб’єкта в ситуації? Як саме він має врахувати специфіку ситуації, цілей та можливостей суб’єкта та особливостей їхньої взаємодії?

3. Яким чином має здійснюватися втілення проекту, тобто процедура опанування суб'єктом проектних завдань та вимог?

4. Хто несе відповідальність за кінцевий результат реалізації проекту?

Отже, така схема роботи є оптимальною лише за умови роботи у типових ситуаціях, з типовими проблемами й такими саме типовими суб'єктами. Чим більшу маємо ступінь відхилення від типовості, тим нижча вірогідність вдалої реалізації проекту внаслідок збільшення питомої ваги нетипових чинників. Останнє, окрім іншого, може призводити до конфліктів між проектувальником та суб'єктом дії з усіма їхніми наслідками.

Друга можливість полягає в тому, що позиції суб'єкта дії та проектувальника послідовно займає одна й та сама людина, яка здійснює рефлексивний вихід з простору діяльності до простору проектування. В такому разі зрозуміло, що вона несе повну й особисту відповідальність за результат реалізації проекту, який особисто розробляє, виходячи з результатів власної рефлексії ситуації, цілі та можливостей. За рахунок цього процедура впровадження проекту зникає як така, однак виникає необхідність організації руху суб'єкта по позиціях. Отже, з'являється ще одна функціональна позиція – організатора проектування. Він має виконувати дві функції:

1. По-перше, організує рефлексивний вихід суб'єкта в позицію проектувальника.

2. По-друге, він є носієм проектних норм, на підставі яких проектувальник розробляє проект власної діяльності.

Таким чином, за умов реалізації такої схеми, маємо три функціональні позиції: суб'єкту дії, проектувальника та організатора проектування. Теоретично, суб'єкт може послідовно займати всі три позиції (та інколи займає), але з практичного досвіду відомо, що самостійно він не завжди може вийти навіть у позицію проектувальника, вже не кажучи про позицію організатора проектування. На думку багатьох дослідників це, насамперед, пов'язано з тим, що перебування у рефлексивному стані потребує значних витрат енергії, і це є однією з таких особливостей рефлексивної роботи, яка не може бути усунутою [6].

Маючи таку принципову позиційну структуру діяльності проектування, розглянемо за допомогою неї деякі положення щодо формування готовності до дистанційного навчання.

1. Підґрунтям готовності до навчання, особливо якщо йдеться про дистанційне навчання дорослих, є проект цього навчання. Тому формування такої готовності є, за змістом, розробкою такого проекту, а показником готовності –

його наявність. Чим більш детальним та несуперечливим є такий проект, тим вищою є ступінь готовності.

2. Проектна діяльність складається з низки процедур, в яких розрізняють зокрема, розробку проекту та його втілення. Для запобігання проблемам, пов'язаних із втіленням проекту, він має бути розробленим особисто суб'єктом навчання, що потребує від нього виходу до позиції проектувальника власного навчання, яка є, за своєю сутністю, рефлексивною.

3. Задля допомоги у розробці цього проекту організатор проектування організує рефлексивний вихід суб'єкта до позиції проектувальника власного навчального процесу та розробку відповідного проекту.

4. 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.

Виходячи з цих уявлень, нами було проведено експериментальне дослідження формування готовності до дистанційного навчання, яке було організовано на матеріалі роботи з трьома групами досліджуваних.

1. Під час комплексного дослідження на матеріалі дистанційного навчального курсу «Психологія успіху», який проводився лабораторією нових інформаційних технологій навчання Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України досліджувалася група з 16 дорослих учасників.

2. Під час проведення навчального курсу з психології управління персоналом у магістратурі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова досліджувалася група з 14 дорослих учасників.

3. В мережі Інтернет було проведено опитування 34 дорослих учасників.

Статистично достовірних відмінностей результатів дослідження між цими групами не знайдено, тому надалі будемо аналізувати результати разом.

Методика дослідження

Для проведення дослідження нами було розроблено спеціальний опитувальник, питання якого було спрямовано на висвітлення важливих елементів проектів учасників. При цьому ми виходили з низки уявлень.

1. Всі учасники опитування мають уявлення про своє майбутнє навчання в тому чи іншому вигляді.

2. Наші попередні дослідження [5] надавали змогу очікувати, що ці уявлення мають фрагментарний та суперечливий характер.

3. Питання опитувальника повинні змусити учасників:

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

4. Процедура доопрацювання та конкретизації проекту відбувається безпосередньо під час його оцінки. Таким чином, процеси оцінки та формування (або доформування) хронологічно співпадають, або, інакше, формування відбувається безпосередньо під час оцінки.

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

Нижче ми наводимо структуру розробленого нами опитувальника, який використовувався як засіб організації проектування. Після запитань надано стислі коментарі щодо їхньої спрямованості, які в опитувальнику були відсутні.

Таблиця 1. Структура опитувальника.

	Запитання та коментарі
	Які життєві завдання Ви хотіли би навчитися вирішувати більш ефективно?
	Як Вам здається, чому саме ці завдання є для Вас такими важливими?
	Як саме Ви зрозумієте, що ці завдання успішно вирішено? Які саме знаки сповістять Вас про це? Скільки саме їх повинно бути?
	Які саме з цих знаків Ви вже маєте?
	Чого саме і в якій кількості Вам ще не вистачає?
	З точки зору отримання відсутнього, чим саме Вам може стати у наго-

	ді навчальна програма?
	Що саме ви готові робити, аби успішно засвоїти навчальну програму?
	Скільки свого часу та зусиль Ви готові докласти на засвоєння курсу?
	Що може перешкодити Вам успішно та в повному обсязі опанувати навчальний курс?
0	Що можливо протиставити цим ризикам? Хто (або що) можуть Вас підтримати у протидії ним?
1	За якими критеріями Ви будете відслідковувати успішність засвоєння курсу навчання?
2	Що станеться з вами, коли Ви отримаєте те, що бажаєте?
3	Чи вартий очікуваний результат Ваших зусиль?
4	На які з цих запитань Вам було найбільш важко, некомфортно або незручно відповідати?
5	Яке дійсно важливе запитання ми Вам не задали?
6	Чи було для Вас корисним відповісти на ці запитання?

Результати дослідження

Результатом отримання відповідей на запитання опитувальника та обов'язкової їхньої фіксації є проект учіннєвої діяльності. Цей проект має оцінюватися за такими параметрами:

1. Наявність всіх елементів проекту – в даному випадку, змістовних відповідей на всі запитання.
2. Ступінь конкретизації відповідей.
3. Узгодженість або суперечливість елементів.

Таке оцінювання має, у кожному конкретному випадку, переважно, якісний характер. Це обумовлено, насамперед, самою сутністю проектної діяльності. Наприклад, детальний розгляд проектних ризиків за умов суперечливих уявлень проектувальника щодо цілей проекту практично унеможливорює або значно зменшує можливість його успішного впровадження.

Для оцінювання нами було згруповано відповіді до кількох змістовних блоків.

1. Блок цілей та очікувань від програми.

Аналізуються запитання та їхні частини, пов'язані з цільовими компонентами. З них виділено певні тренди відповідей, щодо цілей проекту.

- Невизначене формулювання.

Характерні відповіді: самоорганізація; конструктивні відносини з людьми; якість життя.

- Негативне формулювання.

Характерні відповіді: навчитися не давити на оточуючих; не маю задоволення від того, чим займаюся; немає почуття провини.

- Процесне формулювання.

Характерні відповіді: пізнавати себе та інших; спілкуватися з однодумцями; опанувати новими навичками.

- Суперечливе формулювання.

Характерні відповіді (протиріччя, найчастіше, стають зрозумілими в порівнянні відповідей учасників на різні запитання щодо цільового компонента):

зняття стереотипу «все повинно бути, як у всіх», але, водночас, «чоловік повинен подобатися подругам та друзям»;

щастя, тому що воно дозволить частіше переживати щастя;

власний будинок через рік, за умов того, що маленька зарплатня та наразі відсутні інші джерела фінансування.

- Конструктивне формулювання.

Характерні відповіді: зарплатня 1200 доларів на місяць через півроку після початку занять; видати 2 книги у 2012 році; вийти на нову цікаву роботу до 1 березня.

Результати розподілу відповідей відображено в Таблиці 2.

Таблиця 2.

Розподіл цілей та очікувань

Формулювання цілей	Невизначене формулювання	Негативне формулювання	Процесне формулювання	Суперечливе формулювання	Конструктивне формулювання
% відповідей	11,36	20,45	27,27	22,73	18,19

Рис. 1. Розподіл цілей та очікувань



2. Блок дій.

Аналізуються запитання, що спрямовані на усвідомлення необхідних для досягнення проектних цілей дій, а також дій, що мають бути спрямованими на боротьбу з проектними ризиками. Основними трендами виявилися:

- Невизначене формулювання.

Характерні відповіді: буду багато займатися; буду вчитися новому.

- Орієнтація, переважно, на тривалість дій у часі.

Характерні відповіді: 12 годин на добу; 1 рік; 4 години на тиждень.

- Орієнтація, переважно, на особливості дій.

Характерні відповіді: наполеглива праця на заняттях; активна позиція під час навчання; контроль проміжних результатів; планування та розстановка пріоритетів.

- Орієнтація, переважно, на власний стан.

Характерні відповіді: віра в себе; контроль за здоров'ям; триматися у тонусі.

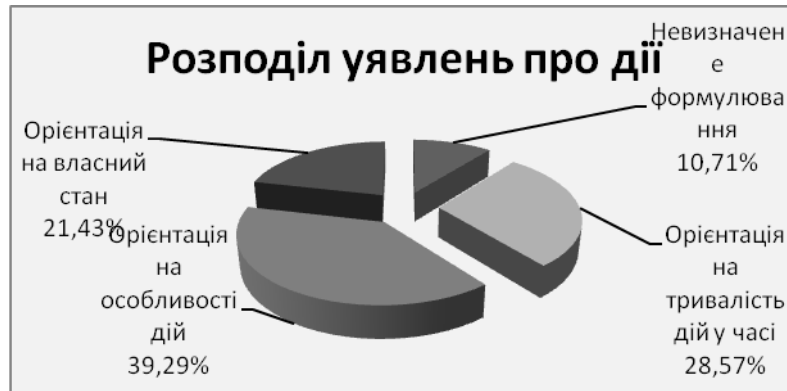
Результати розподілу відповідей відображено в Таблиці 3.

Таблиця 3.

Розподіл уявлень про дії

Формулювання дій	Невизначене формулювання	Орієнтація, переважно, на тривалість дій у часі	Орієнтація, переважно, на особливості дій	Орієнтація, переважно, на власний стан
% відповідей	10,71	28,57	39,29	21,43

Рис. 2. Розподіл уявлень про дії



3. Блок ризиків.

- Невизначене формулювання.

Характерні відповіді: форс-мажор; збіг обставин.

- Переважно зовнішні ризики.

Характерні відповіді: робота, перетин з іншим навчанням; сімейні обов'язки.

- Переважно внутрішні ризики.

Характерні відповіді: проблеми з плануванням часу; страх; хвороби; лінощі.

- Ризики неотримання результату.

Характерні відповіді: відсутність швидких результатів; сумніви щодо типу результату протягом часу навчання.

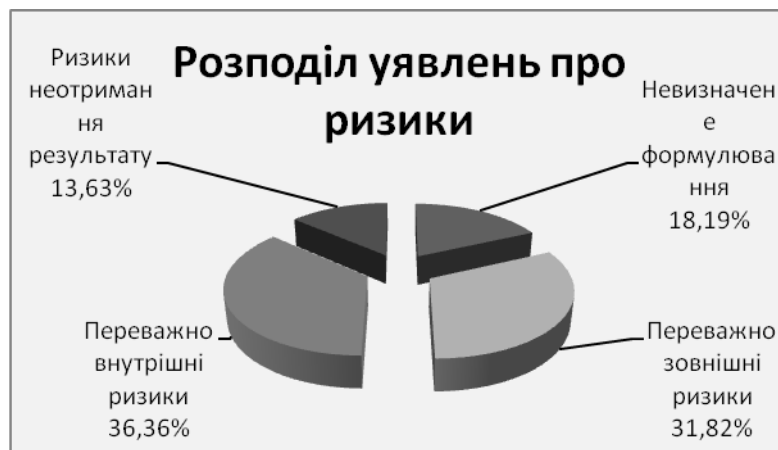
Результати розподілу відповідей відображено в Таблиці 4.

Таблиця 4.

Розподіл уявлень про ризики

Формулювання ризиків	Невизначене формулювання	Переважаю зовнішні ризики	Переважаю внутрішні ризики	Ризики неотримання результату
% відповідей	18,19	31,82	36,36	13,63

Рис. 3. Розподіл уявлень про ризики



Обговорення результатів

Більшість учасників власні цілі формулює суперечливим, негативним або невизначеним чином. Найбільша частина учасників висуває вимоги не до результатів, а, насамперед, до процесу навчання. Менш ніж 20% формулює щось, схоже на ціль – тобто те, що містить хоча б натяки на результат, який має параметричну форму.

Порівняємо ці результати з результатами іншого нашого дослідження. В 2007 рр. нами було проведено дослідження на базі студентів магістратури НПУ імені М.П. Драгоманова та співробітників керівної ланки 15 українських та іноземних компаній. Це дослідження мало констатуючий характер. Під час нього вивчалось, зокрема, яке саме уявлення піддослідні мають стосовно своїх цілей та дій у різних ситуаціях [5]. Було отримано результати, які ми наразі використовуємо в якості контрольних:

- Студенти магістратури усвідомлювали свої цілі в 0% випадків, тобто, взагалі їх не усвідомлювали та не обговорювали в процесі аналізу ситуацій.
- Співробітники керівної ланки усвідомлювали свої цілі або те, що вони приймали як цілі, у 19,23% випадків. У 80,77% випадків під час аналізу ситуацій ціль як її складова також не з'являлася взагалі.

Тому ми вважаємо, що більш ніж 80% наявних цілей у експериментальної групи є саме наслідком їхнього формування протягом формуючого експерименту.

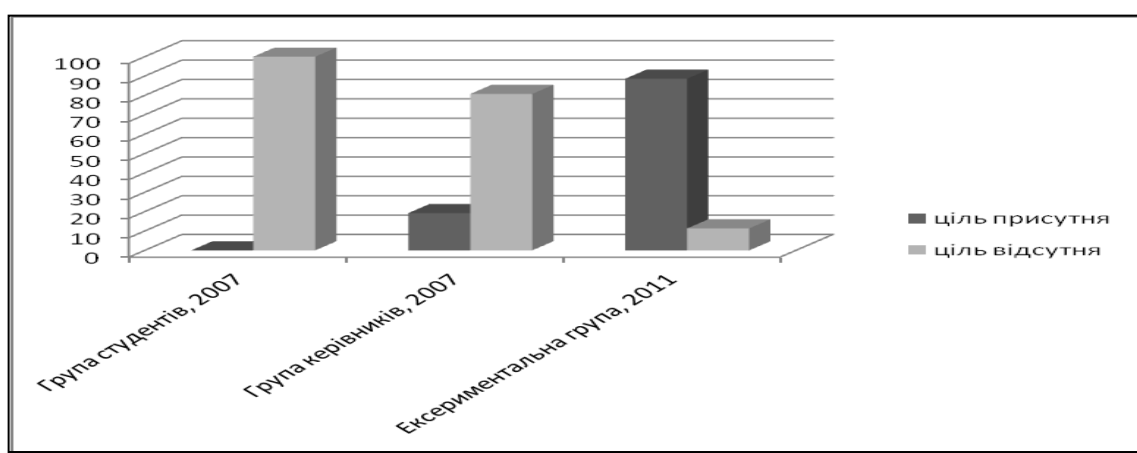
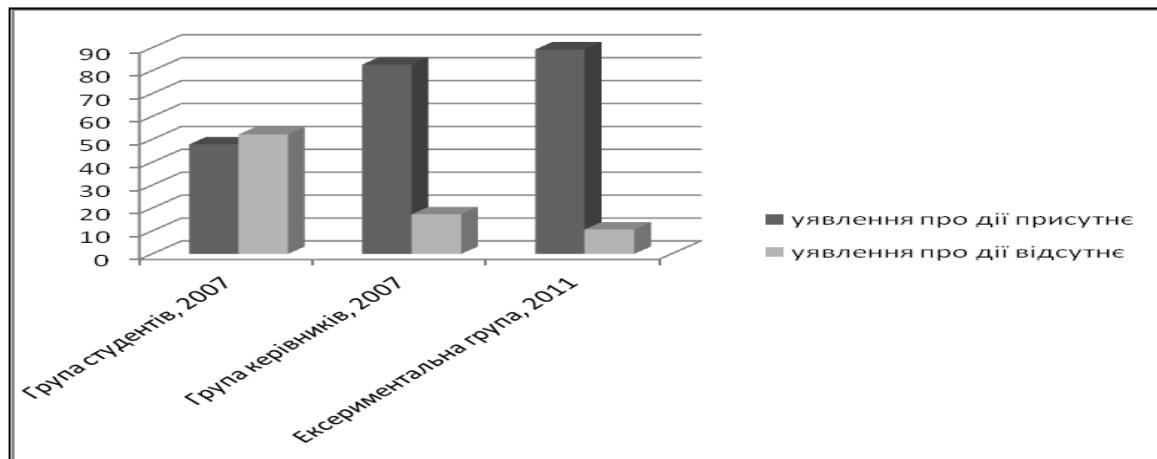


Рис. 4. Порівняння усвідомлення цілей

- Так само порівнюємо результати оцінювання усвідомлення необхідних дій.
- Студенти магістратури усвідомлювали власні дії у 47,83% випадків.
 - Керівники усвідомлювали власні дії у 82,69% випадків.
- Експериментальна група перевищила рівень керівників, досягши показника 89,29%.

Рис. 5. Порівняння усвідомлення дій



У дослідженні 2007 року вивчення уявлень про ризики не проводилося, тому порівняти цей показник нема з чим.

Висновки

1. Дистанційне навчання є діяльністю, а діяльність, за визначенням, є цілеспрямованою активністю. Втім, навіть після формуючого експерименту, більшість учасників експериментальної групи власні цілі формулює суперечливим, негативним або невизначеним чином. На нашу думку, це певною мірою пов'язане з тим, що кінцева ціль навчальної діяльності полягає поза самою діяльністю, тобто має у складі проекту бути визначеною двічі – у межах навчальної діяльності та у більш широкому контексті.

2. Незважаючи ці труднощі, у порівнянні з контрольною групою, де майже зовсім відсутня уява про цілі власних дій, відчутно неабиякий прогрес у цілепокладанні. Можна припустити, що повсякденне існування учасників експерименту відбувається на підставі не цілей, а, наприклад, певних норм.

3. Усвідомлення дій є більш розвиненим, однак, ми вважаємо, що тут необхідні більш ґрунтовні дослідження щодо механізму їхньої раціоналізації та інших механізмів психологічного захисту.

4. Загалом можна відзначити, що експериментальна група, на відміну від контрольної, у всіх блоках продемонструвала показники не менше 80%, що є свідомством того, що завдання формульованого експерименту досягнуто, основні елементи проєктів навчання, та відповідно, готовність до їхнього втілення сформовано на рівні найкращих показників готовності спеціалістів до своєї професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе / Н. И. Вьюнова, К. М. Гайдар, Л. В. Темнова. – М. : Академ. проект, 2003. – 253 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т.2-3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Генисаретский О. И. Деятельность проектирования / О. И. Генисаретский // Теоретические и методологические исследования в дизайне. – М., 1990. С. 114–133.
4. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М. : ШКП, 1995 – 800 с.
5. 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. Смольсон. – К., 2007. – Т. 8, вип. 4 – С. 64–77.
6. Лепский В. Е. Становление стратегических субъектов: постановка проблемы / В. Е. Лепский // Рефлексивные процессы и управление. – 2002. – № 1, т. 2. – С. 5–24.

Дитюк Павел Павлович, старший научный сотрудник лаборатории новых информационных технологий обучения Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины

e-mail: ppdd@3g.ua

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ КАК ОРГАНИЗАЦИЯ ЕГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассмотрены особенности оценки и формирования готовности к дистанционному обучению. Рассмотрен проект как основание готовности, деятельности проектирования и организации проектирования, а также приводятся результаты соответствующего экспериментального исследования.

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

Dytiuk Pavel Pavlovich, Senior Researcher Department of New Information Technologies of Instruction, G.S.Kostiuk Institute of Psychology of the NAPS of Ukraine

e-mail: ppdd@3g.ua

FORMING OF READINESS TO DISTANCE LEARNING THROUGH MAN- AGEMENT OF ITS DESIGNING

Summary

The article contains analysis of specific features of evaluation and forming of readiness to distance learning. The project is examined as a basis for readiness, and activities of designing and design management are analyzed. Discussed are the findings obtained in the experimental study.

Key words: readiness, activity, instruction, management, design, evaluation.

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

Авторське право (с) 2011 Dytiuk Pavel Pavlovich Дітюк Павло Павлович

Отримано: 25.10.2011

Відрецензовано: 08.11.2011

Опубліковано: 18.12.2011