

УДК 159.953:5

**Peculiarities of designing group work on the development of subjectness in the
virtual learning space**

**Особливості проєктування групової роботи з розвитку суб'єктності у
віртуальному освітньому просторі**

Maksym Nazar, Senior Researcher, PhD, the Head of the Department of Modern Information Technologies of Education, G.S. Kostyuk Institute of Psychology, NAES of Ukraine

Максим Назар, старший науковий співробітник, кандидат психологічних наук, завідувач лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

<https://orcid.org/0000-0002-9104-2585>

apartment@bigmir.net

G.S. Kostyuk Institute of Psychology, NAES of Ukraine, 2 Pankivska str., of. 38, Kyiv, Ukraine, 01033

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, вул. Панківська, 2, каб. 38, Київ, Україна, 01033

Abstract

Group work designing on the development of subjectivity in a virtual educational space is an important and relevant task for both psychology and pedagogy. Its solution and practical implementation have a substantial impact on the effectiveness of distance learning and psychological development, in particular, on the development of adult subjectivity. Subjectivity is defined as the competence of being a subject of activity, a source of influence on reality, and an intention of its transformation; accordingly, the subject of activity is characterized by such qualities as purposefulness, activity, and initiative. The degree of development of these qualities characterizes the degree of subjectivity development. Subjectivity is a targeting and competence to change reality in the broadest sense. Virtual educational

spaces are learning tools as well as tools for personality and intelligence development. The design of an educational (or educational and developmental) course in a virtual educational space for the development of subjectivity, which includes group educational and psychological work (and, accordingly, group dynamics), includes such components as defining the goal of education, formulating tasks (volumes of work), training program, psychological-pedagogical scenario, student model, teacher (leader) model, capabilities of the technological educational platform, etc. Further research into the possibilities and features of designing distance educational and development courses, studying the specifics of their design on different electronic educational platforms, with different communication tools, with different content, with the presence and absence of video communication, multimedia component, "mixed" format of work, etc., is necessary.

Keywords: group dynamics, subjectness, subjectness development, virtual educational space.

Анотація

Проектування групової роботи з розвитку суб'єктності у віртуальному освітньому просторі є важливим та актуальним завданням як для психології, так і для педагогіки. Його розв'язання та практичне впровадження має суттєвий вплив на ефективність дистанційного навчання та психологічного розвитку, зокрема з розвитку суб'єктності дорослих. Суб'єктність визначається як компетенція буття суб'єктом діяльності – джерелом впливу на дійсність, інтенцією її перетворення; відповідно до цього, суб'єкт діяльності характеризується такими якостями, як цілеспрямованість, активність та ініціативність. Ступінь розвитку цих якостей характеризує ступінь розвитку суб'єктності. Суб'єктність – націленість і компетенція змінювати дійсність у широкому розумінні. Віртуальні освітні простори є інструментами навчання, так само як і інструментами розвитку особистості та інтелекту. Проектування навчального (навчально-розвивального) курсу у віртуальному освітньому просторі з розвитку суб'єктності, що містить групову навчально-психологічну

роботу (та, відповідно, групову динаміку), містить такі компоненти, як визначення цілі навчання, формулювання завдань (обсягів роботи), програму навчання, психолого-педагогічний сценарій, модель учня, модель педагога (ведучого), можливості технологічної навчальної платформи тощо. Необхідні подальші дослідження можливостей та особливостей проектування дистанційних навчально-розвивальних курсів, вивчення специфіки їх проектування на різних електронних навчальних платформах, з різними комунікативними інструментами, з різним змістом, з наявністю та відсутністю відеозв'язку, мультимедійного компонента, «змішаного» формату роботи тощо.

Ключові слова: групова динаміка, суб'єктність, розвиток суб'єктності, віртуальний освітній простір.

Вступ

Особливу актуальність для наукових досліджень діяльності та навчання у Міжмережжі (мережі Інтернет) складає виявлення особливостей проектування групової роботи у віртуальному освітньому просторі. Вимоги інформаційного суспільства до перманентного навчання протягом життя, вдосконалення діяльності та опрацювання її нових видів, розвитку суб'єктності й співпраці між індивідуумами, інтелектуального розвитку в цілому визначають суспільні потреби в активному застосуванні та впровадженні інформаційних технологій у трудову діяльність, навчання та спілкування. Навчання тісніше сплітається з розвитком особистості, до педагогічної діяльності активніше залучаються спеціалісти, які скеровують та фасилітують особистісне зростання й допомагають у розв'язанні питань психологічного плану – психологи та коучи. При цьому навчально-розвивальний процес все частіше стає комп'ютерно-опосередкованим, зміщуваним у віртуальний простір, що визначається його зручністю та економічністю. Все більш активно, зокрема у розвитку суб'єктності, застосовуються не лише індивідуальні формати навчання, але і групові, завдяки чому роботою педагогів і психологів охоплюються більш значні сукупності учнів.

Зростання важливості та розповсюдженості навчання у Міжмережжі, в тому числі у форматі дистанційних навчальних курсів (інтернет-тренінгів, вебінарів та ін.) на платформі віртуальних освітніх просторів, доводить **актуальність** дослідження особливостей проектування групової роботи з розвитку суб'єктності у віртуальному освітньому просторі.

Мета дослідження – виявити особливості проектування групової роботи з розвитку суб'єктності дорослих у віртуальному освітньому просторі.

Предмет дослідження – особливості проектування навчально-психологічної роботи з розвитку суб'єктності дорослих, що включає групову динаміку, у віртуальному освітньому просторі.

Завдання роботи:

- 1) визначити та описати віртуальні освітні простори;

2) з'ясувати відмінності між віртуальними освітніми просторами та віртуальними освітніми середовищами;

3) розкрити роль формування та розвитку груп у віртуальних освітніх просторах;

4) описати модель проектування дистанційного навчального курсу, що включає групову динаміку, у віртуальному освітньому просторі;

5) визначити особливості проектування групової динаміки у віртуальному освітньому просторі.

Гіпотеза роботи: проектування групової навчально-психологічної роботи з розвитку суб'єктності у віртуальному освітньому просторі має свою специфіку, пов'язану з умовами діяльності у Міжмережжі.

Методи дослідження: теоретико-методологічний аналіз сучасних першоджерел з теми дослідження.

Теоретичне значення роботи полягає у виявленні психологічної специфіки проектування групової динаміки у навчально-розвивальних програмах, що здійснюються у віртуальних освітніх просторах; у створенні моделі проектування дистанційних навчально-психологічних курсів з розвитку суб'єктності, що включають групову роботу учнів; у визначенні ролі, що відіграють процеси розвитку груп, у віртуальних освітніх просторах і навчальних програмах, які розвиваються на їх основі.

Практичне значення роботи – у розробці методології створення та впровадження ефективних навчально-психологічних програм із залученням групової роботи, зокрема з розвитку суб'єктності, у віртуальних освітніх просторах, що також є і необхідним компонентом методології розвитку останніх.

Методи та матеріали

Аналіз першоджерел, присвячених дистанційному навчанню у віртуальному просторі, вказують на актуальність та особливу значущість застосування провідної навчально-розвивальної метатехнології сучасності – віртуальних освітніх просторів. Віртуальні освітні простори ґрунтуються,

зокрема, на груповій роботі своїх учасників у Міжмережжі та націлені в тому числі на розвиток їх суб'єктності (Smulson et al., 2021; Smulson et al., 2020; Masroori et al., 2022; Lee & Suzuki, 2020; Wei et al., 2018; Suler, 2008; Huarng et al., 2023).

Ефективність групової навчально-психологічної роботи у Міжмережжі досягається, зокрема, завдяки її проєктуванню, тобто системному створенню моделі майбутнього навчання та розвитку з урахуванням багатьох чинників, таких як поставлені цілі, навчально-психологічні інструменти (наявні або такі, що мають бути розроблені), специфіка електронної платформи навчання, психологічні особливості учнів і педагога (психолога, тьюторів) та ін. Комплексний вплив таких чинників визначає, чи будуть досягнуті цілі навчально-психологічної роботи, як саме вони будуть досягнуті найліпшим чином або які ресурси будуть потрібні на їх досягнення – що стосується як навчально-психологічної роботи у Міжмережжі в цілому, так і з розвитку суб'єктності зокрема (Smulson et al., 2020; Ditiuk, 2015; Lee & Tsai, 2011; Uzunboylu et al., 2010; Azlan et al., 2020; Brailas et al., 2015).

Вивчення питання проєктування групової навчально-психологічної роботи з розвитку суб'єктності у віртуальному освітньому просторі слід розпочати з визначення останнього – однієї з найбільш потужних навчально-розвивальних метатехнологій сучасності, зокрема у груповій роботі. Віртуальні освітні простори визначаються як спеціально спроектовані та розроблені комплексні навчально-розвивальні платформи, що функціонують на ґрунті принципів цілеспрямованості, суб'єктності, активності та ініціативності всіх своїх учасників (як учнів, так і педагогів або психологів). Віртуальні освітні простори існують для досягнення певних навчальних і розвивальних цілей, з метою чого вони й проєктуються, впроваджуються та працюють. Разом з цим, це не означає, що цілі віртуальних освітніх просторів не можуть з часом коригуватися, розширюватися або уточнюватися (Nazar, 2022; Smulson et al., 2021; Guohong et al., 2012; Lee & Tsai, 2011; Qamar et al., 2023).

Концепція віртуальних освітніх просторів цілком вписується у філософію інформаційного суспільства з її націленістю на перманентне навчання протягом життя, завдяки чому віртуальні освітні простори та взагалі інтернет-навчання все більше стають органічною складовою сучасного життя. Оскільки інформація на нинішній стадії розвитку суспільства швидко оновлюється, мислення індивідуумів має оперувати новими даними та використовувати сучасні підходи до їх обробки. Відповідно до цього, постійне або регулярне навчання та самонавчання є чинником забезпечення ефективності діяльності та мислення індивідуумів, їх самореалізації, успішності, висхідного руху соціальним ліфтом, продуктивності (зокрема, у похилому та старшому віці); від цього також залежить і розвиток суб'єктності (Nazar, 2019; Bell, 1973; Castells, 2009; Shi, 2021; Wan et al., 2022; Greena & O'Sullivan, 2021).

Для досягнення цілей навчання та розвитку учнів у віртуальних освітніх просторах може використовуватися широкий спектр методів педагогіки та психології (лекції, тренінги, опитувальники, задачі на опрацювання й перевірку знань, відеозавдання, моделювання ситуацій, рольові ігри, аутотренінг тощо), при цьому форми роботи можуть бути як груповими, так і індивідуальними. Це дає підстави визначати віртуальні освітні простори не лише як технології навчання та розвитку, а як метатехнології, що, відповідно до мети навчання, об'єднують та спрямовують інші технології та їх комплекси. В деяких окремих випадках застосовується змішаний характер роботи, тобто робота у віртуальному освітньому просторі є частиною навчально-розвивальної роботи, що здійснюється поза межами Міжмережжя, доповнює та посилює її (Smulson et al., 2021; Kadivar et al., 2017; Yeh et al., 2021; Pugh et al., 2009).

Індивідуум у віртуальному освітньому просторі (в контексті цілей останнього) має можливість самостійно обрати цілі свого навчання та розвитку, визначити чи скоригувати стратегії їх досягнення, спроектувати себе у майбутньому та визначити інструменти реалізації запланованого. При цьому задіюється розвиток як інтерконтекстуальних для життя індивідуума, так і спеціалізованих, прив'язаних до конкретних умов вмінь і навичок,

актуалізується доступ до нових особистісних ресурсів, фасилітується інтелектуальний розвиток. Віртуальні освітні простори є інструментами навчання так само, як і інструментами розвитку особистості та інтелекту (Nazar, 2022; Smulson et al., 2021; Suler, 2008; Gremeaux & Coudeyre, 2010).

Попри наявність певних схожих рис, віртуальні освітні простори (віртуальні майданчики навчання та розвитку, спроектовані цілеспрямовано для досягнення певних цілей) відрізняються від віртуальних освітніх середовищ (віртуальних майданчиків навчання та розвитку, що виникли у Міжмережжі спонтанно), перш за все, послідовною націленістю на досягнення конкретних і визначених результатів, виконанням у відповідному контексті певних визначених завдань, більшою широтою та інтенсивністю впливу на особистість, більшою безпечністю для віртуальної діяльності індивідуумів, залученням у проєкт професійних психологів і педагогів, які готові надати підтримку учням, тощо. Головна відмінність між віртуальними освітніми просторами та середовищами, на наш погляд, полягає в тому, що перші є проактивними (виникають і розвиваються завдяки інтенції досягнення навчальної мети та виконання відповідних для цього завдань), тоді як другі – реактивними (виникають і розвиваються під впливом чинників віртуального та позавіртуального довкілля). Крім цього, у віртуальних освітніх середовищах принципи цілеспрямованості, суб'єктності, активності та ініціативності можуть не реалізовуватися або реалізовуватися не повною мірою (Smulson et al., 2021; Guohong et al., 2012; Hamori, 2023; Nikolopoulou et al., 2021; Renqiang & Wende, 2022; Holt, 2023).

Враховуючи принципи, на яких спроектовані та побудовані віртуальні освітні простори, зокрема суб'єктність, важко знайти більш відповідний для розвитку суб'єктності у Міжмережжі інструмент, ніж вони. Суб'єктність ми визначаємо як компетенцію буття суб'єктом діяльності – джерелом впливу на дійсність, інтенцією її перетворення; відповідно до цього, суб'єкт діяльності характеризується такими якостями, як цілеспрямованість, активність та ініціативність. Ступінь розвитку цих якостей характеризує ступінь розвитку

суб'єктності. Завдяки ним індивідуум – суб'єкт діяльності – створює або трансформує об'єктивну та інтрапсихічну реальність, самоздійснює себе як рушійну силу змін дійсності й власної реалізації. Суб'єктність, таким чином, може бути описана як націленість і компетенція змінювати дійсність у широкому розумінні. Суб'єктність є також засобом, завдяки якому індивідуум знаходить та опрацьовує ресурси й інструменти для здійснення цього впливу. До цих інструментів і ресурсів відносяться як фізичні, інтелектуальні, духовні можливості самого суб'єкта, так і можливості зовнішнього світу. В процесі розвитку суб'єктності індивідуум розкриває та реалізує свої потенціали, розвивається інтелектуально, зростає як особистість (Smulson et al., 2021; Derksen et al., 2022; Serradell-Lopez et al., 2023; Qian & Deng, 2021; Luo et al., 2021).

Ці загальні закономірності діють і в віртуальному освітньому просторі, в якому здійснюється групова навчальна та навчально-психологічна робота. Особливістю тут є те, що джерелом когнітивних і поведінкових змін для індивідуумів з низьким рівнем розвитку суб'єктності є не лише «традиційна» позавіртуальна дійсність, а і віртуальний простір Міжмережжя, в якому зберігається та розповсюджується неймовірно великий обсяг інформації різного значення, якості та різних модальностей, де використовується інтернет-комунікація, що має свої властивості, обмеження та переваги, де на ґрунті групової динаміки формуються віртуальні спільноти користувачів тощо. З іншого боку, для індивідуумів з високим рівнем розвитку суб'єктності основним джерелом змін у когнітивній моделі є власна діяльність, що цілеспрямовано формує й трансформує також і довкілля – як «традиційне», так і комп'ютерно-опосередковане віртуальне. Діяльність у віртуальному просторі інших суб'єктних індивідуумів, а також участь штучного інтелекту, формують спільний контекст роботи зі знаннями та спілкування, що створюється колаборативно та різновекторно й може об'єднувати різні ресурси для навчання та інтелектуального розвитку (Nazar, 2022; Smulson et al., 2020; Nakagomi et al., 2022; Binalia et al., 2021; Zarei et al., 2023; Zhang, 2023).

Процеси формування та розвитку груп посідають за значенням одні з ключових позицій у віртуальних освітніх просторах. Тут і далі групова динаміка (або, інакше, розвиток групи) осмислюється як сукупність дій, взаємодій, сприйняття дійсності, емоційного реагування та взаємних сподівань відносно інших, що виникають та розвиваються з боку індивідуумів як наслідок їх об'єднання спільною діяльністю для досягнення спільної мети. Групова динаміка включає групові завдання, норми, ролі, згуртованість, формальне та неформальне лідерство тощо. Чинником зростання продуктивності навчання є не сама по собі групова динаміка, а керована з боку навчальної системи (педагога), що, відповідно, узгоджена з досягненням цілей дистанційного навчального курсу, з розвитком суб'єктності його учасників. Групова динаміка однаково актуальна як для навчання у «традиційному» позавіртуальному середовищі, так і для навчання у віртуальних освітніх просторах. Контрольований розвиток групової динаміки (тобто такий, що відповідає цілям навчальної системи), при якому формуються групи, інтеріоризуються норми інтрагрупового спілкування та поведінки, поглиблюються контакти між членами групи тощо, є не лише чинником актуалізації навчально-психологічного процесу, але і чинником розвитку віртуальних освітніх просторів (Korobanova, 2019; Dörnyei & Murphey, 2003; Nazzaro & Strazzabosco, 2009; Shaw et al., 1981; Tuckman & Jensen, 1977; Smulson et al., 2021; Nazar, 2022).

Останні характеризуються динамічними процесами розвитку груп своїх учасників (учнів, педагогів, психологів, тьюторів). Спілкування учасників між собою (іноді навіть у «змішаному», а не лише у віртуальному форматі), обмін думками, досвідом, формулювання питань та отримання відповідей, творчий пошук, відкритість до зворотного зв'язку та нової інформації описує групову роботу у таких просторах. Доступ до інструментів електронної комунікації, що функціонують як у режимі спілкування «віч-на-віч» (електронна пошта, листування в особистому кабінеті в акаунті навчальної платформи), так і в режимі «один з усіма» (коментування навчальних завдань з допомогою інструменту Disqus або у групі в соціальній мережі Facebook), можливості

відкрито поділитися досвідом, уточнити потрібну інформацію, надати зворотний зв'язок іншим учням, педагогу або тьюторам актуалізують націленість на співпрацю та розвиток контактів, емоційну залученість, що в результаті, завдяки керуванню або конструктивному спрямуванню з боку педагога/психолога відповідно до цілей навчальної системи, формує та розвиває групову динаміку й посилює навчально-розвивальний ефект (Smulson et al., 2021; Korobanova, 2019; Rodríguez-López, 2021; Kao et al., 2020; Sanz-Blas et al., 2021; Cantey et al., 2021; Li & Ma, 2023).

Наявність ресурсного середовища для розвитку та посилення групової динаміки у віртуальному освітньому просторі підіймає питання про її грамотне керування з боку педагога або психолога – ведучого дистанційного навчального курсу, інтернет-тренінгу, вебінару тощо, оскільки лише психологічно безпечна для учасників і відповідна цілям навчання групова динаміка є чинником, що забезпечує ефективність навчального процесу та інтелектуального розвитку. Така групова динаміка забезпечується не лише наявністю зручних і продуктивних інструментів інтернет-комунікації та доступу до навчальної інформації, але і досвідом ведучого у проведенні тренінгів і семінарів (зокрема, за межами Міжмережжя – у «традиційному» позакомп'ютерному середовищі), компетенціями встановлення рапорту, командної роботи з тьюторами та модераторами, розв'язання психологічних обмежень учасників (тому досвід психологічного консультування є корисним і бажаним для ведучого), компетенцією до попередження й розв'язання конфліктних ситуацій, вміннями та націленістю на самонавчання, компетентністю у навчальному змісті, «комп'ютерною» компетентністю як мінімум на рівні впевненого користувача тощо. Слід враховувати, що спілкування з учасниками може відбуватися різними способами: у текстовому режимі (електронна пошта, чат, коментування, «пости» у соціальних мережах), у відеорежимі (платформи Zoom, Google Meet та ін.) або в аудіорежимі (месенджери); ведучий має бути компетентним у спілкуванні будь-яким з цих способів, у будь-якому з них забезпечувати досягнення навчальних цілей і керування розвитком групової динаміки (Smulson et al., 2021;

Pereira et al., 2023; Suler, 2008; Rodríguez-López, 2021; Kao et al., 2020; Sanz-Blas et al., 2021; Cantey et al., 2021).

Результати

Під час проєктування певного об'єкта чи системи визначаються його структура та складові. Отже, проєктування навчального (навчально-розвивального) курсу у віртуальному освітньому просторі з розвитку суб'єктності, що містить групову навчально-психологічну роботу (та, відповідно, групову динаміку), містить такі компоненти: 1) визначення цілі або цілей навчання та розвитку – цей компонент є центральним і детермінує всі інші; 2) формулювання завдань, тобто обсягів роботи, що забезпечують досягнення визначених цілей (завдання забезпечують операціоналізацію цілей); 3) програму навчання, що містить список навчальних тем або етапів навчального процесу, які разом утворюють зміст навчання; 4) психолого-педагогічний сценарій, що є описом алгоритмів, які скеровують навчальний процес, послідовність і взаємодію завдань, етапів і контрольних перевірок (тобто психолого-педагогічний сценарій – це конкретизований опис навчального руху до поставленої цілі); 5) модель учня – опис важливих для досягнення навчальної мети характеристик і особливостей вибірки учнів, причому можуть враховуватися не лише ті, завдяки яким відбувається досягнення мети, так і ті, що заважають цьому; 6) модель педагога – аналогічно моделі учня, є описом важливих для досягнення навчальної мети характеристик і особливостей педагога (психолога, ведучого тренінгу); 7) можливості технологічної навчальної платформи, що має надавати електронні інструменти роботи з інформацією та її обміном, які допомагають чи забезпечують досягнення навчальної цілі – такі можливості повинні бути зручними та простими у використанні, широкими в плані задоволення комунікаційних потреб і сприяння розвитку групової динаміки (відеозв'язок, особистий кабінет з приватними повідомленнями, форум і т.п.), допускати створення складних психолого-педагогічних сценаріїв, підключення сторонніх програмних модулів для розширення функцій платформи

(тому бажано, щоб остання мала відкритий вихідний код, open source), підтримувала інтеграцію з соціальними мережами, мультимедійним контентом і комплексними комунікаційними інструментами на кшталт Disqus, за потреби інтегрувалася з «хмарними сховищами», мала локалізації (переклади інтерфейсу) різними мовами тощо (див. рис. 1) (Nazar, 2022; Piazza & Bering, 2009; Hashmi et al., 2022; Pan et al., 2023).

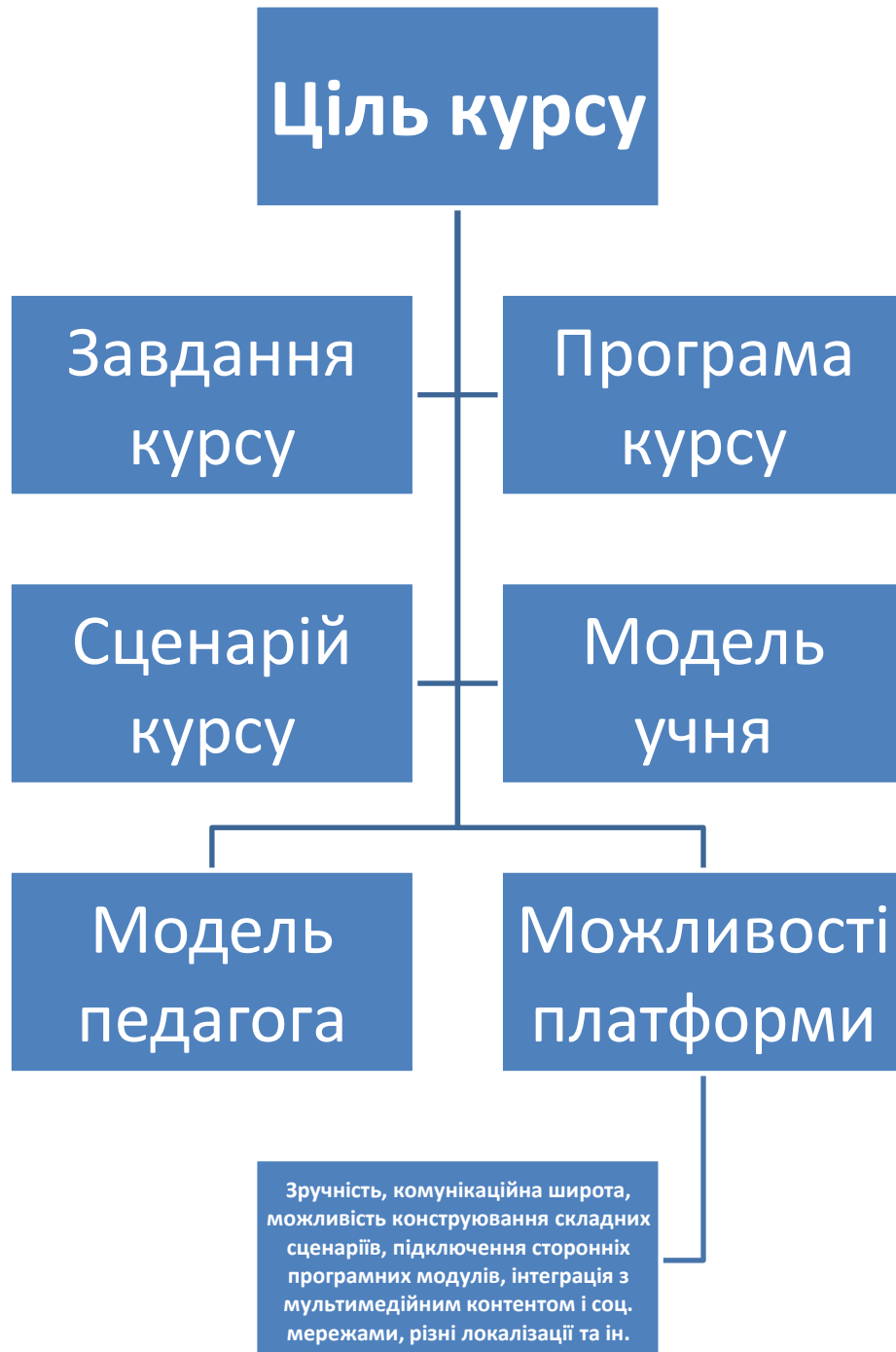


Рис. 1. Модель проєктування дистанційного навчального курсу, що включає групову динаміку, у віртуальному освітньому просторі

Проектування дистанційного навчального курсу, зокрема з розвитку суб'єктності, що включає групову динаміку та здійснюється у віртуальному освітньому просторі, включає опрацювання як групової динаміки загалом для функціонування всього курсу, так і для конкретних вправ чи сегментів курсу. Стадії розвитку групової динаміки у віртуальному просторі загалом відповідають стадіям її розвитку у «традиційному» позакомп'ютерному середовищі, тобто проходяться такі стадії, як знайомство учасників, визначення та розподіл соціально-психологічних ролей, спільна діяльність у визначених для групи умовах, вихід з групи або завершення її існування в цілому (Shaw et al., 1977; Tuckman & Jensen, 1977).

Разом з цим, спілкування, навчання та співпраця у віртуальному середовищі мають свої відмінності від аналогічних процесів, що здійснюються поза його межами, і це багато в чому залежить від формату обраної роботи, від застосованих електронних інструментів комунікації та доступу до інформації. Відповідно до цього, визначаються особливості проектування групової роботи:

1) учасники дистанційного навчального курсу мають бути вмотивованими у досягненні навчальної цілі, чому слід приділити підвищену увагу в контексті діяльності у віртуальному просторі – наприклад, під час відеоспілкування ведучого з учасниками або шляхом виконання спеціальних вправ, націлених на усвідомлення можливого значення навчання, його переваг і ресурсів, ієрархізацію наявних цінностей тощо (що посприяє не лише розвитку групової динаміки, але і її конструктивної націленості відповідно до цілей навчання);

2) максимально повне співвіднесення стадій розвитку групової динаміки між віртуальним і позавіртуальним середовищами досягається у тому випадку, коли під час групового навчання використовується відеозв'язок (режим вебінару чи відеоконференції), спілкування має двосторонній і багатосторонній характер (від ведучого до учнів, від учнів до всіх, від учнів до ведучого, в учнів між собою), робота розпочинається та завершується для учасників в один і той самий час;

3) у випадку застосування повністю чи переважно текстового спілкування, наприклад у режимі електронного листування та чатів, групова динаміка реалізується під час спільного коментування й текстових обговорень актуальних для учнів тем, такий формат комунікації є асинхронним, розпочинається та завершується для учасників у різний час, дає можливість обдумати відповідь, часто ще й виправити її з часом або взагалі видалити, що дає учасникам спілкування досвід і відчуття його більшої контрольованості, ніж у «традиційних» умовах;

4) можливим є поєднання групової динаміки, заснованої на відеоспілкуванні та текстовому спілкуванні, коли вони доповнюють та посилюють одне одного (наприклад, більшість етапів дистанційного навчального курсу вимагають лише опрацювання навчального змісту та групову роботу з використанням текстового спілкування, тоді як окремі завдання ґрунтуються на відеозустрічах);

5) важливим чинником як розвитку групової динаміки, так і в цілому опрацювання завдань та отримання зворотного зв'язку (зокрема, у випадку соціально-психологічного інтернет-тренінгу в форматі дистанційного навчального-розвивального курсу) є практичне закріплення й коригування нової, більш ефективної поведінки (особливо комунікативних патернів і стратегій) у позавіртуальному контексті, коли учасники мають можливість практичного опанування новими знаннями та формування нових вмінь і навичок у взаємодії з іншими людьми;

6) змішаний формат роботи у дистанційних навчальних курсах є дещо менш розповсюдженим, разом з цим така робота, коли педагог та учасники отримують одночасно (в межах одного курсу) досвід як позавіртуального, так і віртуального навчання й спілкування, а розвиток групи відбувається так само одночасно як у позавіртуальному, так і у віртуальному середовищах, ампліфікує групову динаміку та надає суттєво більше можливості її керування;

7) потужним чинником розвитку групової динаміки у дистанційному навчальному курсі є вже сформоване коло учасників віртуального освітнього

простору, які віртуально чи реально знають один одного, мають досвід спільного виконання завдань, спілкування, емоційну залученість, що отримані під час попередніх навчально-розвивальних проєктів, цей чинник буде суттєво впливати на залучення до групової динаміки в іншому дистанційному навчальному курсі нових незнайомих учасників при збереженні певної частини попередніх (навіть якщо кількість нових буде переважати);

8) розвиток групової динаміки підтримується оперативною та злагодженою роботою модераторів, тьюторів і програмістів курсу, оскільки попередження та вчасне розв'язання організаційних питань і технічних ситуацій як під час відеозв'язку, так і в умовах (зокрема, асинхронного) текстового спілкування має велике значення для більш продуктивного осмислення навчального матеріалу, емоційного занурення учасників у навчально-розвивальний процес і концентрації уваги на змісті навчання, а не на можливих збоях/обмеженнях у функціонуванні інтерфейсу програмної платформи чи організаційних помилках;

9) збирання та врахування зворотного зв'язку від учасників навчального процесу у віртуальному просторі є важливим чинником його вдосконалення й виправлення помилок, тому мають бути забезпечені відповідні технічні інструменти, можливо також підготовлені ненав'язливі запрошення чи інструкції з пропозиціями залишати зворотний зв'язок.

Висновки

Було проведено дослідження особливостей проєктування навчально-психологічної роботи з розвитку суб'єктності дорослих, що включає групову динаміку, у віртуальному освітньому просторі. Виявлені особливості проєктування групової роботи з розвитку суб'єктності дорослих у віртуальному освітньому просторі. Підтверджена гіпотеза про те, що проєктування групової навчально-психологічної роботи з розвитку суб'єктності у віртуальному освітньому просторі має свою специфіку, пов'язану з умовами діяльності у Міжмережжі. Описана модель проєктування ефективного дистанційного

навчального курсу, що включає певні визначені компоненти та групову динаміку, у віртуальному освітньому просторі.

Проектування групової роботи з розвитку суб'єктності у віртуальному освітньому просторі є важливим та актуальним завданням як для психології, так і для педагогіки. Його розв'язання та практичне впровадження має суттєвий вплив на ефективність дистанційного навчання й психологічного розвитку, зокрема, націленого на розвиток суб'єктності дорослих. Необхідні подальші дослідження можливостей і особливостей проектування дистанційних навчально-розвивальних курсів, вивчення специфіки їх проектування на різних електронних навчальних платформах, з різними комунікативними інструментами, з різним змістом, з наявністю та відсутністю відеозв'язку, мультимедійного компонента, «змішаного» формату роботи тощо.

Конфлікт інтересів

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів.

References

1. Azlan, C. A., Wong, J. H. D., Tan, L. K., Huri, M. S. N. A. D., Ung, N. M., Pallath, V., Tan, C. P. L., Yeong, C. H., & Ng K.H. (2020). Teaching and learning of postgraduate medical physics using Internet-based e-learning during the COVID-19 pandemic – A case study from Malaysia. *Physica Medica*, 80 (2020, Dec.), 10-16. <https://doi.org/10.1016/j.ejmp.2020.10.002>
2. Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. Basic Books.
3. Binalia, T., Tsai, C., & Chang H. (2021). University students' profiles of online learning and their relation to online metacognitive regulation and internet-specific epistemic justification. *Computers & Education*, 175 (2021, Dec.). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104315>
4. Brailas, A., Koskinas, K., Dafermos, M., Alexias, G. (2015). Wikipedia in Education: Acculturation and learning in virtual communities. *Learning, Culture*

and Social Interaction, 7 (2015, Dec.), 59-70.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.07.002>

5. Cantey, D. S., Sampson, M., Vaughn, J., Blodgett, N. P. (2021). Skills, community, and rapport: Prelicensure nursing students in the virtual learning environment. *Teaching and Learning in Nursing*, 16(4) (2021, Oct.), 384-388.
<https://doi.org/10.1016/j.teln.2021.05.010>
6. Castells, M. (2009). *The Rise of the Network Society*. Wiley-Blackwell.
7. Derksen, L., Michaud-Leclerc, C., & Souza, P. C. L. (2022). How the internet can be used to promote reading and learning. *Journal of Development Economics*, 155 (2022, Mar.). <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2021.102810>
8. Ditiuk, P. P. (2015). Eksperymentalne doslidzhennia proiektnoi diialnosti [Experimental research of design activity]. *Tekhnologii rozvytku intelektu*, 1(10).
9. Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge University Press.
10. Greena, C. P., & O'Sullivan, L. M. V. (2021). Internet usage and the cognitive function of retirees. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 190 (2021, Oct.), 747-767. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2021.08.013>
11. Gremeaux, V., & Coudeyre E. (2010). The Internet and the therapeutic education of patients: A systematic review of the literature. Internet et éducation thérapeutique des patients : revue systématique de la littérature. *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine*, 53(10) (2010, Dec.), 669-692.
<https://doi.org/10.1016/j.rehab.2010.09.003>
12. Guohong, G., Ning, L., Wenxian, X., & Wenlong, W. (2012). The Study on the Development of Internet-based Distance Education and Problems. *Energy Procedia*, 17 (Part B) (2012), 1362-1368.
<https://doi.org/10.1016/j.egypro.2012.02.253>
13. Hamori, M. (2023). Self-directed learning in massive open online courses and its application at the workplace: Does employer support matter? *Journal of Business Research*, 157 (2023, Mar.). <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.113590>

14. Hashmi, N., Shankaranarayanan, G., Malone, T. W. (2022). Is bigger better? A study of the effect of group size on collective intelligence in online groups. *Decision Support Systems* (2022, Dec. 17). <https://doi.org/10.1016/j.dss.2022.113914>
15. Holt, S. (2023). Virtual reality, augmented reality and mixed reality: For astronaut mental health; and space tourism, education and outreach. *Acta Astronautica*, 203 (2023, Feb.), 436-446. <https://doi.org/10.1016/j.actaastro.2022.12.016>
16. Huarng, K.-H., Lee, C.-F., Yu, T. H.-K. (2023). Case study of a healthcare virtual community model. *Technological Forecasting and Social Change*, 188 (2023, Mar.). <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.122281>
17. Kadivar, M., Seyedfatemi, N., Farahani, T. M., Mehran, A., & Pridham, K. F. (2017). Effectiveness of an internet-based education on maternal satisfaction in NICUs. *Patient Education and Counseling*, 100(5) (2017, May), 943-949. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2016.11.005>
18. Kao, P.-J., Pai, P., Tsai, H.-T. (2020). Looking at both sides of relationship dynamics in virtual communities: A social exchange theoretical lens. *Information & Management*, 57(4), (2020, Jun.). <https://doi.org/10.1016/j.im.2019.103210>
19. Korobanova, O. L. (2019). Hrupovi psykholohichni fenomeny v umovakh kiberprostoru [Group psychological phenomena in cyberspace]. *Kibersotsializatsiia v umovakh informatsiinoi viiny*, 3 (2019, May 13). http://mediaosvita.org.ua/wp-content/uploads/2019/05/Korobanova_O.L._Grupovi-psyhologichni-fenomeny-v-umovah-kiberprostoru_tezy.pdf [in Ukrainian].
20. Lee, G., Suzuki, A. (2020). Motivation for information exchange in a virtual community of practice: Evidence from a Facebook group for shrimp farmers. *World Development*, 125 (2020, Jan.). <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.104698>
21. Lee, S. W., & Tsai, C. (2011). Students' perceptions of collaboration, self-regulated learning, and information seeking in the context of Internet-based

- learning and traditional learning. *Computers in Human Behavior*, 27(2) (2011, Mar.), 905-914. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.11.016>
22. Li, X., Ma, S. (D.) (2023). Maoying Wu. What makes social media branding more effective in shaping pre-visit image: Information quality or source credibility? *Tourism Management Perspectives*, 46 (2023, Mar.). <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2023.101084>
23. Luo, C., Lan, Y., Luo, X. (R.), Li, H. (2021). The effect of commitment on knowledge sharing: An empirical study of virtual communities. *Technological Forecasting and Social Change*, 163 (2021, Feb.). <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120438>
24. Masroori, Z., Coelho, C. F., Zhao, Q. J., Vyravanathan, S., Du, A. Y., Carlin, L. E., Taenzer, P., Flannery, J., Furlan, A. D. (2022). Development and pilot testing of an observational tool to assess interprofessional education in virtual communities of practice (VCoP). *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 29 (2022, Dec.). <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2022.100539>
25. Nakagomi, A., Shiba, K., Kawachi, I., Ide, K., Nagamine, Y., Kondo, N., Hanazato, M., & Kondo K. (2022). Internet use and subsequent health and well-being in older adults: An outcome-wide analysis. *Computers in Human Behavior*, 130 (2022, May). <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107156>
26. Nazar, M. M. (2019). Internet-navchannia yak bazova vlastyvist informatsiinoho suspilstva [E-learning as a base property of information society]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, 2(1), 83-87 [in Ukrainian].
27. Nazar, M. M. (2022). Zasady rozvytku subiektnosti doroslykh u virtualnomu osvithnomu prostori [Principles of adult subjectivity development in the virtual educational space]. *Tekhnolohii rozvytku intelektu*, 6(1). <https://doi.org/10.31108/3.2022.6.1.1> [in Ukrainian].
28. Nazzaro, A., & Strazzabosco, A. (2009). Group dynamics and team building. *Hemophilia organization development*, (4) (2009, May), 18.
29. Nikolopoulou, K., Gialamas, V., & Lavidas, K. (2021). Habit, hedonic motivation, performance expectancy and technological pedagogical knowledge

- affect teachers' intention to use mobile internet. *Computers and Education Open*, 2 (2021, Dec.). <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100041>
30. Qamar, S., Anwar, Z., Afzal, M. (2023). A systematic threat analysis and defense strategies for the metaverse and extended reality systems. *Computers & Security*, 128 (2023, May). <https://doi.org/10.1016/j.cose.2023.103127>
31. Pan, J.-Y., Carlbring, P., Lu, L. (2023). A therapist-guided internet-based cognitive behavioral therapy program for Hong Kong university students with psychological distress: A study protocol for a randomized controlled trial. *Internet Interventions*, 31 (2023, Mar.). <https://doi.org/10.1016/j.invent.2022.100600>
32. Pereira, F., Tavares, J., Oliveira, T. (2023). Adoption of video consultations during the COVID-19 pandemic. *Internet Interventions* (2023, Jan.). <https://doi.org/10.1016/j.invent.2023.100602>
33. Piazza, J., Bering J. M. (2009). Evolutionary cyber-psychology: Applying an evolutionary framework to Internet behavior. *Computers in Human Behavior*, 25(6) (2009, Nov.), 1258-1269. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.07.002>
34. Pugh, C. M., Watson, A., Bell Jr. R. H., Brasel, K. J., Jackson, G. P., Weber, S. M., & Kao L. S. (2009). Surgical Education in the Internet Era. *Journal of Surgical Research*, 156(2) (2009, Oct.), 177-182. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2009.03.021>
35. Qian, L., Deng, S. (2021). An Empirical Study on Knowledge Aggregation in Academic Virtual Community Based on Deep Learning. *Data and Information Management*, 5(4) (2021, Oct. 1), 372-388. <https://doi.org/10.2478/dim-2021-0010>
36. Renqiang, X., Wende, Z. (2022). An empirical study on the impact of platform environmental factors on knowledge sharing in virtual communities. *Technology in Society*, 71 (2022, Nov.). <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2022.102094>
37. Rodríguez-López, N. (2021). Understanding value co-creation in virtual communities: The key role of complementarities and trade-offs. *Information & Management*, 58(5), (2021, Jul.). <https://doi.org/10.1016/j.im.2021.103487>

38. Sanz-Blas, S., Buzova, D., Pérez-Ruiz, P. (2021). Building relational worth in an online social community through virtual structural embeddedness and relational embeddedness. *Technological Forecasting and Social Change*, 162 (2021, Jan.). <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120350>
39. Serradell-Lopez, E., Lara-Navarra, P., Martínez-Martínez, S. (2023). The Pareto Principle in virtual communities of learning. *Computers in Human Behavior*, 138 (2023, Jan.). <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107444>
40. Shaw, M. E., Robbin, R., & Belser, J. R. (1981). *Group dynamics: the psychology of small group behaviour*. McGraw-Hill.
41. Shi, H. (2021). The application of social psychology and collective Internet governance. *Aggression and Violent Behavior* (2021, Mar. 6). <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101588>
42. Smulson, M. L., Ditiuk, P. P., Kovalenko-Kobylianska, I. H., Meshcheriakov, D. S., & Nazar, M. M. (2021). *Psykhologichni mekhanizmy stanovlennia subiektnosti doroslykh u virtualnomu prostori: monohrafiia [Psychological mechanisms of the adults subjectness becoming in the virtual space: a monograph]*. Smulson, M. L. (Ed.). Vydavets Viktoriia Kundelska [in Ukrainian].
43. Smulson, M. L., Meshcheriakov, D. S., & Nazar, M. M. (2020). Psykhologichni zasady proiektuvannia internet-resursiv dlia rozvytku subiektnosti doroslykh [Psychological basis of internet resources designing for the adult`s subjectness development]. *Tekhnologii rozvytku intelektu*, 4(3). <https://doi.org/10.31108/3.2020.4.3.1> [in Ukrainian].
44. Suler J. (2008). *The Psychology of Cyberspace*. Science and Technology Center of Rider University. <http://www-usr.rider.edu/~suler/psycyber/psycyber.html>
45. Tuckman, B. W., & Jensen M. A. (1977). Stages in small group development revisited. *Group and organization studies* (1977), 419-427.
46. Uzunboylu, H., Vuranok, T. T., Celik, B., & Bilgin H. (2010). Using internet applications as a solution for vocational adult education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2) (2010), 5720-5725. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.934>

47. Wan, X., Lighthall, N. R., & Paulson, D. (2022). Subjective markers of successful aging and change in Internet use among older adults: The distinctive role of subjective health. *Computers in Human Behavior*, 127 (2022, Feb.). <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107064>
48. Wei, W., Xuanyi, C., Jing, Y., Xiaowei, M. (2018). Psychological contract model for knowledge collaboration in virtual community of practice: An analysis based on the game theory. *Applied Mathematics and Computation*, 329 (2018, Jul. 15), 175-187. <https://doi.org/10.1016/j.amc.2018.01.053>
49. Yeh, C.-H., Lin H.-H., Wang Y.-M., Wang Y.-S., & Lo C.-W. (2021). Investigating the relationships between entrepreneurial education and self-efficacy and performance in the context of internet entrepreneurship. *The International Journal of Management Education*, 19(3) (2021, Nov.). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100565>
50. Zarei, E., Khan, F., Abbassi, R. (2023). How to account artificial intelligence in human factor analysis of complex systems? *Process Safety and Environmental Protection*, 171 (2023, Mar.), 736-750. <https://doi.org/10.1016/j.psep.2023.01.067>
51. Zhang, T. (2023). The contributions of AI in the development of ideological and political perspectives in education. *HELIYON* (2023, Feb. 1). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13403>