

УДК 159.98:37

Смульсон Марина Лазарівна, член-кор. НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувачка лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України

e-mail: Smulson@ukr.net

ИНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ЯК МЕТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація

Психологічні проблеми інтелекту та інтелектуального розвитку розглядаються в контексті проектування експериментального дистанційного курсу розвитку «Успіх». Показано, що розвинений інтелект пов'язаний з процесом досягнення життєвої успішності. Загальні метакогніції (рефлексія, стратегічність, децентрація) та самостійна постановка задачі є ознаками, достатніми для інтеграції різних видів інтелекту – академічного, практичного, соціального, емоційного тощо і для диференціації їх від інших психічних конструктів. Формування цих інтелектуальних метакогніцій ми включаємо до дистанційного курсу розвитку компетенцій успішності. Щоб навчання мало розвивальний потенціал, сприяло перетворенню інформації на знання та засоби розв'язування задач, має бути спроектована і реалізована одиниця розвитку (саморозвитку).

Ключові слова: *інтелект, інтелектуальний розвиток, рефлексія, децентрація, дистанційне навчання.*

Смульсон Марина Лазаревна, член-кор. НАПН України, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией новых информационных технологий обучения Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины

ИНТЕЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ КАК ЦЕЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

Психологические проблемы интеллекта и интеллектуального развития рассматриваются в контексте проектирования экспериментального дистанционного курса развития «Успех». Показано, что развитой интеллект связан с процессом достижения жизненной успешности. Общие метакогнитивные (рефлексия,

стратегичность, децентрация) и самостоятельная постановка задачи являются признаками, достаточными для интеграции различных видов интеллекта – академического, практического, социального, эмоционального – и для их дифференциации от других психических конструктов. Формирование этих интеллектуальных метакогниций мы включаем в дистанционный курс развития компетенций успешности. Чтобы обучение имело развивающий потенциал, способствовало преобразованию информации в знания и средства решения задач, должна быть спроектирована и реализована единица развития (саморазвития).

Ключевые слова: *интеллект, интеллектуальное развитие, рефлексия, децентрация, дистанционное обучение.*

Smulson Maryna Lazarivna, Corresponding Member of the NAPS of Ukraine, D.Sc. (psychology), Professor, Head of the Department of new information technologies of instruction, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the NAPS of Ukraine

INTELLECTUAL DEVELOPMENT AS A DISTANCE LEARNING GOAL

Summary

Psychological problems of intelligence and intellectual development are considered in the context of designing of experimental distance learning course of personal development “Success”. The research shows that highly developed intelligence is related to the process of life success achievement. General metacognitions (reflection, strategic thinking, decentration) and unassisted problem statement are shown to be sufficient for integration of different types of intelligence – academic, practical, social, emotional – and for their discrimination from other psychic constructs. Forming of these intellectual metacognitions is included in the distance learning course for development of competencies of success. In order to give learning developmental potential, ability to promote transforming of information into knowledge and means for problem solving, a unit of development (self-development) should be designed and put into operation.

Key words: *intelligence; intellectual development; reflection; decentration; distance learning.*

Постановка проблеми. Стаття є продовженням циклу наших публікацій, присвячених психолого-педагогічним проблемам ефективності дистанційного навчання [Смульсон, 2009, 2009а, 2010].

Метою статті є психологічний аналіз зв'язку між інтелектом і життєвою успішністю особистості.

Вихідними положеннями, які ми розглядаємо як підґрунтя зв'язку проблеми інтелектуального розвитку з проблематикою дистанційного навчання взагалі та створення дистанційних курсів розвитку, зокрема, є такі

– Інтелект можна розвивати, створюючи відповідне інтелектуально-насичене тренінгове середовище (див. більш докладно [Смульсон, 2003]).

– Розвинений інтелект пов'язаний з процесом досягнення життєвої успішності (і навпаки).

Останнє положення є принциповим в контексті проектування експериментального дистанційного курсу розвитку «Успіх», який розробляється в нашій лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (див. <http://dlc.success.org>). Ми розглянемо нижче ці основні положення більш докладно.

Серед підходів до розгляду інтелекту та відповідних концепцій, до проблеми взаємозв'язку інтелекту та успіху найбільше відношення має триархічна теорія інтелекту Роберта Стернберга [Sternberg, 1985]. Він пропонує свою триархічну теорію, виділяючи три фундаментальні аспекти інтелекту: аналітичний, творчий і практичний, з яких тільки перший до певної міри визначається існуючими тестами інтелекту. Його дослідження свідчать про необхідність балансу, з одного боку, аналітичного інтелекту та креативного і, особливо, практичного інтелекту, з іншого. Більшість авторів тлумачать теорію Стернберга як підхід до інтелекту з точки зору переробки інформації (інформаційний). Однак аналітичний (або "академічний") інтелект виділяють також й інші дослідники (див., наприклад, [Neisser, 1976]).

Аналітичні проблеми є досить специфічними і мають такі особливості, які можуть, зокрема, бути використані в конструюванні тестів, і яких не мають креативні та практичні проблеми: вони сформульовані іншими людьми, ясно визначені, пропонуються найчастіше разом з усією інформацією, потрібною для їх розв'язування, мають тільки одну правильну відповідь, яка може бути досягнута

тільки одним методом, не пов'язані із звичайним досвідом і, як правило, не дуже цікаві.

Практичні проблеми, навпаки, характеризуються тим, що:

- потребують розпізнавання проблеми та її формулювання,
- слабо визначені,
- потребують пошуку інформації,
- мають багато прийнятних розв'язків,
- потребують особистого щоденного досвіду і пов'язані з ним,
- потребують мотивації й особистісного включення.

Саме тому однією з важливих форм практичного інтелекту є імпліцитні, неявні знання, або, інакше, «знання, що мають на увазі» (tacit knowledge). Стернберг та його співробітники визначають їх як "знання, орієнтовані на дію, здобуті без безпосередньої допомоги інших, а також такі, що дозволяють суб'єктам досягати персонально значущої мети" [Sternberg, Wagner, Williams & Horvath, 1995, p. 916]. Були створені опитувальники для визначення цих знань у різних галузях, зокрема у бізнес-менеджменті. В цих опитувальниках суб'єкту пропонували письмові описи різних практичних ситуацій і просили прорангувати кілька варіантів поведінки в цих ситуаціях. Виміряні таким чином, неявні знання є відносно незалежними від даних, одержаних за інтелектуальними тестами, однак вони корелюють з різними показниками продуктивності праці [там само]. Ці результати в основному свідчать на користь розрізнення аналітичного і практичного інтелекту.

Розрізнення теоретичного і практичного інтелекту глибоко розроблено в дослідженнях Б.М.Теплова [Теплов, 1985], хоча і не проводилося стосовно тестування. Зазначимо також, що поняття інтелектів "аналітичного" за Р.Стернбергом і "теоретичного" за Б.М.Тепловим не співпадають повністю (скажімо, за таким критерієм, як сформульованість іншими).

Дослідження показали, що практичний інтелект може бути відносно незалежним від шкільної успішності або наборів психометричних тестів. Бразильські діти, наприклад, навіть якщо вони не справляються з математикою в школі, дуже здібні до математичних розрахунків, яких потребують їхні вуличні справи [Carragher, Carragher & Schlieman, 1985]. Так само жінки-покупці в Каліфорнії, які легко порівнювали ціни на продукти в супермаркеті, не могли провести таку саму

математичну операцію в паперовому тесті [Lave, 1988]. Сесі з співробітниками [Сесі, 1991] з'ясували, що міркування найбільш ефективних гравців на скачках імпліцитно базуються на складній інтерактивній моделі не менш ніж із сьома перемінними. Однак їхній індивідуальний рівень успішності не корелював з їхнім IQ. На думку цих авторів, визначення інтелекту експертів за стандартними тестами нерелевантно для прогнозу складності їхнього мислення на іподромі.

Крім конкретного (практичного) та академічного інтелекту використовується також поняття «соціальний інтелект», яке вперше застосував у 1920 році Е. Торндайк. Соціальний інтелект являє собою чітку і узгоджену групу ментальних здібностей, пов'язаних з опрацюванням соціальної інформації. Ця група здібностей фундаментально відрізняється від тих, які лежать у підґрунті "формального" або "академічного" інтелекту. Торндайк розглядає соціальний інтелект як здатність мудрих вчинків у людських стосунках.

За Торндайком, взагалі існує три види інтелекту:

- абстрактний інтелект як здатність розуміти абстрактні вербальні і математичні символи і проводити з ними певні дії;
- конкретний інтелект як здатність розуміти речі і предмети матеріального світу і проводити з ними певні дії;
- соціальний інтелект як здатність розуміти людей і взаємодіяти з ними.

Зазначимо принагідно, що поняття "конкретний інтелект" теж не співпадає з "практичним", оскільки в усіх відомих тлумаченнях практичний інтелект значно ширший за розуміння і дії з предметами матеріального світу (Яскравий приклад - практичний інтелект полководця за Б.М. Тепловим, 1985).

У наш час під *соціальним інтелектом* звичайно розуміють специфічне когнітивне утворення, яке забезпечує ефективність соціальної активності особистості, це специфічна форма організації її ментального досвіду в сфері соціальної взаємодії. Соціальний інтелект виявляється в спілкуванні, спільній діяльності, груповій взаємодії, менеджменті тощо. Соціальний інтелект описують за допомогою системи конструктів, які впливають на ефективність різноманітних міжособистісних впливів. Це, зокрема, уміння давати запит на інформацію, правильна оцінка інших людей, відсутність проєкції в міжособистісному сприйманні, і, взагалі, відсутність психологічного захисту, відсутність імпліцитних уявлень, адекватна самооцінка в

комунікативній сфері, терпимість в контактах, здатність асимілювати нетрадиційний досвід, працювати з негативним зворотним зв'язком та ін.

В соціальному інтелекті виділяють *інтелект емоційний*, (EQ). Це порівняно нова назва для особистісного або внутріособистісного інтелекту. Емоційний інтелект визначають як групу розумових здібностей, які допомагають сприйняти і зрозуміти ваші власні почуття, а також і почуття інших людей, що веде до здатності регулювати ваші почуття. Важливими є обидві сторони емоційного інтелекту – і розуміння емоцій за допомогою інтелекту, і забезпечення продуктивних складових інтелекту (творчість, інтуїція) за допомогою емоцій [Юркевич, 2005].

Однак сьогодні мало хто говорить окремо про інтелект практичний і академічний, соціальний, емоційний, оскільки дослідження показали, що інтелект – це “багатоаспектний конструкт”, стверджують А.Анастасі і С.Урбіна [Анастасі, Урбіна, 2001].

Однак коли деякі фахівці розглядають інтелект безпосередньо як інструмент, знаряддя досягнення успіху, якщо не життєвого, то принаймні професійного (див. наприклад, [Савенков, Нарикбаєва, електронний ресурс]), у цьому аспекті найчастіше аналізують не класичний так званий академічний інтелект, а інші його види: соціальний, емоційний, практичний. Саме вони, на думку багатьох фахівців, забезпечують максимальну реалізацію особистості й успіх у житті та професійній діяльності.

Як уже показано вище, під соціальним інтелектом у самому широкому сенсі розуміють здатність до пізнання соціальної реальності. Більшість дослідників вважає, що соціальний інтелект виявляє також і закономірності, які виявляються в сфері загального інтелекту, тому академічний і соціальний інтелект є різними сторонами інтелекту. Однак загальний інтелект практично не має кореляційних зв'язків з особистісними рисами, а для соціального інтелекту такі зв'язки є досить характерними.

З іншого боку, емоційний інтелект звичайно розглядають на двох рівнях: спрямованому на себе (усвідомлення власних емоцій, управління ними) та спрямованому на інших (загальна здатність до розуміння чужих емоцій). Він, як і соціальний, корелює з академічним інтелектом, однак, на відміну від останнього, тобто від рівня IQ, може майже точно передбачити життєву успішність. Д.Гоулмен

[Голман и др., 2005] вважає, що це обумовлено такими властивостями, як співпереживання, гнучкість, наполегливість тощо. Отже, можна говорити про правомірність існування емоційного інтелекту як окремого конструкту.

Відповідно до підходу Д.Гоулмена, 80% життєвого успіху людині забезпечує те, що він називає некогнітивними чинниками, до яких входить й емоційний інтелект. Він пропонує розуміти під цим самотивацію, стійкість до невдач, контроль над емоційними викидами, вміння відмовлятися від задовольень, регуляцію настрою, вміння не давати переживанням заважати думати, співпереживати і сподіватися.

Р.Бар-Он пропонує визначати емоційний інтелект як усі некогнітивні здатності, знання та компетентності, які надають людині можливість упоратися з різними життєвими ситуаціями. Він виділяє п'ять сфер, у кожній з яких визначає найбільш специфічні навички, які ведуть до досягнення успіху. Вони включають:

- Пізнання власної особистості (знання власних емоцій, упевненість у собі, самоповага, самореалізація, незалежність)
- Навички міжособистісного спілкування (міжособистісні стосунки, соціальна відповідальність, співпереживання)
- Здатність до адаптації (розв'язування проблем, оцінка реальності, загальна адаптивність)
- Управління стресовими ситуаціями (стійкість до стресу, імпульсивність, контроль)
- Переважний настрій (щастя, оптимізм) [Bar-On, 1997, цит. по: Практический интеллект, 2003].

Д.В. Люсин, з іншого боку, тлумачить емоційний інтелект вужче і точніше: як здатність до розуміння своїх та чужих емоцій та управління ними. Важливо, що здатність розуміти емоції та управляти ними може бути звернена і на власні емоції, і на емоції інших людей. Тому можна говорити про два варіанти емоційного інтелекту: внутріособистісний та міжособистісний, які передбачають, як слушно зазначає автор, актуалізацію різних когнітивних процесів [Люсин, 2004].

Нарешті, практичний інтелект, глибоко досліджений Р.Стернбергом [Практический интеллект, 2002]), ґрунтується на «неявних знаннях» і визначається ним як форма набутого досвіду. За Стернбергом, соціальний та емоційний інтелект відображують різні аспекти такого «практичного інтелекту».

Його концепція практичного інтелекту є частиною більш глобальної теорії інтелекту, який приводить до успіху. «Інтелект, який забезпечує успіх, – це здатність людини досягати в житті успіху, рівня заданих особистих стандартів, обумовленого конкретним соціально-культурним контекстом. Здатність досягати успіху залежить від уміння людини акумулювати свої сильні властивості і корегувати або компенсувати свої слабкості шляхом урівноваження аналітичних, творчих і практичних здібностей, щоб можна було адаптуватися до довкілля, формувати або змінювати його» [там само, 2002, с. 93].

Для виконання тестів на прогнозування успішності є необхідним, за Стернбергом, те, що він називає «метаконпонентами мислення» (а ми б назвали більшість з них метакогніціями): розпізнавання проблеми, визначення проблеми та її природи, відбір процесів нижчого рівня та формулювання (відбір) стратегій розв'язування для їх комбінування, відбір ментальних презентацій, представлення інформації, розподіл та локалізація ресурсів, контроль за розв'язуванням проблеми та її оцінка [там само]. Необхідними є також компоненти виконання (реалізують настановлення та плани, сформовані метаконпонентами) і компоненти набуття знань (вибіркове кодування, вибіркове комбінування і вибіркове порівняння, які визначають, як саме здійснювати те, що описано вище).

Відповідно, неявні знання Р. Стернбергом визначаються як знання, які відображують практичну здатність навчатися на ґрунті набутого досвіду і використовувати ці знання для досягнення власних цілей. Обдарованість Р. Стернберг розглядає як компетентність, що поступово розвивається. За Стернбергом, якщо обдарований індивід не набуває різних форм компетентності, він або перестає бути обдарованим, або стає «бувшим обдарованим». Чому обдаровані (ідентифіковані як обдаровані) діти не завжди стають обдарованими дорослими? Вони не «втрачають свій дар», а не набувають необхідної компетентності. Компетентність – це обдарованість в її реальному виразі. М.О.Холодна [2009] теж пов'язує механізми інтелектуальної обдарованості з особливостями складу, побудови та еволюції індивідуального ментального досвіду людини.

З іншого боку, О.І. Савенков та Л.М. Нарикбаєва пропонують ввести інтегроване поняття «інтелект, що веде до успіху професійної діяльності» як таке, яке є системоутворювальним у структурі всіх наявних «інтелектів». Вони визначають це

поняття як «надбані здібності соціальної, емоційної і практичної взаємодії людини з реальною дійсністю, що забезпечують успіх у професійній діяльності» [електронний ресурс]. Як і Р.Стернберг, вони стверджують, що соціальний, емоційний і практичний інтелекти є практичними видами інтелекту, оскільки мають практичну орієнтацію, а своїм підґрунтям – невербалізовані знання. Останні показують детермінуючі зв'язки з успіхом як у навчальній, так і в професійній діяльності, що саме й надає можливість говорити про них як про «інтелект, що веде до професійного успіху».

В полеміці між фахівцями, які пропонують максимально розширити поняття інтелекту, просто перенесши його з пізнавальної функції на певні інші (Савенков, Нарикбаева), і тими, хто вважає, що визначення соціального інтелекту має бути обмежене (Ушаков), ми на боці останніх. «Соціальний інтелект, – зазначає Д.В.Ушаков, якщо ми розуміємо його як інтелект, – це здатність до пізнання соціальних явищ, яка є тільки одним із компонентів соціальних умінь і компетентності, але не вичерпує їх» [Ушаков, Люсин, 2004, с. 18). Тільки за таких умов соціальний інтелект, на його думку, стає в один ряд з іншими видами інтелекту, утворюючи разом з ними здатність до вищого виду пізнавальної діяльності – узагальненої та опосередкованої. Однак О.І.Савенков, коментуючи цю думку, іронізує щодо «чистоти» поняття інтелект, і наголошує на тому, що намагання вирішувати масштабні наукові завдання, пов'язані з проблематикою прогнозування успішності особистості на подальших етапах її розвитку, диктує інші, не такі вузькі підходи.

Ми підтримуємо, як уже було сказано вище, «вузькі підходи», запропоновані відомим російським фахівцем Д.В.Ушаковим, попри те, що при такому підході залишається не до кінця з'ясованим, що саме надає можливість розглядати всі ці психічні конструкти як інтелектуальні, а не, скажімо, особистісні, навіщо це робити, і, зокрема, чи є в них спільні функціонально-структурні властивості, більш серйозні, ніж наявність в усіх цих видах і формах, з одного боку, когнітивних або знанневих компонентів, інколи афективних, а з іншого – поведінково-діяльнісних, або, як зазначає Д.В.Ушаков, «здатності до узагальненої та опосередкованої пізнавальної діяльності». Ясно, що вказані вище ознаки не є достатніми ні для інтеграції всіх цих «інтелектів» під єдиним «дахом», ні для диференціації їх від інших психічних конструктів.

Однак у наших дослідженнях показано, що когнітивні структури, які лежать у підґрунті вказаної вище здатності до узагальненої та опосередкованої пізнавальної діяльності, дійсно чинять різноплановий вплив на узагальнену структуру інтелекту при інтегративно-об'єднувальній ролі мислення. Мислення, мова й мовлення та уява є провідними когнітивними компонентами в структурі інтегрованого інтелекту, і саме їх взаємодія визначає архітектуру когнітивної системи. В той же час в структурі інтегрованого (коаліційованого) багатоаспектного інтелекту важливу роль відіграють метакогнітивні його складники, або, інакше, метакогнітивні інтегратори. Найпринциповішим тут є метапізнання, метакогнітивний моніторинг, метакогнітивне спостереження за власними розумовими процесами. Рефлексія як метакогнітивний механізм виступає раціональним початком організації психічного і в його інтелектуально-пізнавальних, і в особистісно-психологічних проявах [Рефлексивный подход.../ Под. ред. В.Е.Лепского, 2009]. Поряд з метапізнанням, метакогнітивним моніторингом, рефлексією, мовою мислення, інтелектуальні стратегії та вміння теж тлумачать як метакогнітивні складники інтелекту. Стратегії мають безпосереднє відношення до породження процесу інтелектуальної діяльності, визначаючи її тенденції, напрямки, кроки, організовуючи процес з підпроцесів – умінь. Від індивідуального репертуару стратегій та умінь людини багато в чому залежать її інтелектуальні здобутки. Протилежним поняттю стратегій, які вказують на потрібні кроки, є поняття абстрактних концептуальних структур (епістемічних схем, категоріальних схем, організованостей мислення), що описують паттерни, які мають бути наповнені. Їх розглядають як породжувальні фрейми з порожніми слотами [Смульсон, 2003].

Отже, на нашу думку, ознаки, які є достатніми для інтеграції всіх указаних вище «інтелектів» під єдиним дахом і для диференціації їх від інших психічних конструктів, існують. Вони можуть бути описані як спільні метакогніції, тобто специфічні метакогнітивні компоненти, які управляють залученими до певного інтелектуального конструкту когніціями. Відповідно до нашої концепції інтелекту це рефлексія, стратегічність, децентрація. Окремо стоїть такий аспект інтелектуальної ініціації, як самостійна постановка (самостійне бачення) задачі в діяльності, творчості, навчанні, праці, спілкуванні, досвіді, думці, емоційній регуляції та розумінні емоцій, власному житті та побуті тощо. Інакше кажучи, своєрідна

«модальність» інтелекту (академічний, практичний, соціальний, емоційний тощо) залежить від модальності задачі, яка розв'язується, й ініціює відповідну специфічно-модальну інтелектуальну діяльність.

Тому ми й включаємо до дистанційного курсу розвитку компетенцій успішності формування відповідних інтелектуальних компетенцій (інтелектуальних метакогніцій): самостійної постановки задач, рефлексії (зокрема, вміння змінювати рефлексивну позицію, виходити за рефлексивні межі ситуації), децентрації, стратегічності.

Ефективно організована учіннєва діяльність у віртуальному освітньому просторі характеризується конструюванням власного освітнього середовища та індивідуальної освітньої траєкторії, загалом, самостійною постановкою (вибором) учіннєвих задач, необхідністю прийняття рішень щодо використання потенційностей середовища, перебиранням на себе функцій управління власною учіннєвою діяльністю тощо. Все це безумовні психологічні умови для інтелектуального розвитку. Адекватно організована учіннєва діяльність у віртуальному освітньому просторі є неможливою без самоактивності та відповідальності учня, інакше кажучи, у даному випадку йдеться про інтелектуальний саморозвиток як її (учіннєвої діяльності) прямий продукт.

Інтелектуальний розвиток і саморозвиток ми розглядаємо в контексті сучасної системи понять, пов'язаних з психологією розвитку. *Одиниця розвитку* в цій системі – це спосіб розгортання структури подієвості, з одного боку, і спосіб здійснення посередництва, з іншого. При цьому одиниця розвитку має бути розглянута як дія, сама побудова якої є актом розвитку. Вона є способом здійснення посередницької дії, тому має органічно містити як власне дію (побудову предмета та функціональних органів того, хто діє), так і звернення до іншого [Б.Ельконин, 2009].

Побудова розвивальної дії має бути задана та зрозуміла як звернена не в силу зовнішніх обставин (скажімо, наявності спостерігача), а в силу самого факту виконання. Зверненість при цьому є внутрішнім і необхідним моментом структури самої побудови. Останнє є, на нашу думку, принциповим саме для проектування розвивального дистанційного навчання, адже у *дистанційному навчанні, принципово асинхронному, немає і не може бути спостерігача в момент виконання дії*. Саме тому у дистанційному навчанні або спроектована і реалізована одиниця розвитку, за

посередництвом, скажімо, веб-сайту або мережевої спільноти, або таке навчання а пріорі є таким, що тільки повідомляє певну інформацію і, не сприяє її перетворенню на знання та засоби розв'язування задач, відповідно, не має розвивального потенціалу.

Розглядаючи вимоги до результатів освіти в аспекті розвитку, Б.Д.Ельконін зазначає, що загальною вимогою до результату освіти є прирощення самостійності та ініціативності учня. Ці моменти вказують, зокрема, на міру його освітньої суб'єктності – міру співучасті в освітньому процесі. Співучасть виражається у виклику учнем ситуації дії і в побудові способів дії в цих ситуаціях. Однак важливо, що при цьому не йдеться про повністю індивідуальну дію, оскільки вона означає закритість, ізольованість змісту індивідуального життя. Зазначимо, що коли сучасна людина (дитина) автономно, без жодного керівництва працює за комп'ютером і робить при цьому, все, що хоче, скажімо, вільно мандрує віртуальним світом, грає, спілкується тощо, вона й здійснює таку повністю замкнену, ізольовану дію. І тому принциповим є те, що, за Б.Д.Ельконіним, зовсім не кожна «власна» активність може бути віднесена до результатів розвитку. Маємо надати вимоги до завершення дії, які свідчать про розвиток.

Відповідно до такого нового розуміння ходу розвитку, сенситивність створюється тоді, коли виникнення новоутворень є одночасно руйнуванням застарілих структур, воно має бути побудоване як розгойдування. Тому «завершення правильного формування є одночасно і раз-оформлення, раз-упорядкування схематизмів дії, що склалися». І далі. «В обрії розвитку має смисл говорити про результат і його ставлення до майбутнього, говорити про те, що *відкривається*, коли щось інше завершується. Самостійність та ініціативність мають бути «розміщені» на межі завершення-відкриття і зрозумілі як енергії прояву нового простору можливостей» [Б.Ельконин, 2009, с. 223].

У цьому зв'язку Б.Д. Ельконін розглядає одиницю і акт розвитку як творчий акт, а творчий продукт розвитку – як такий, що *змінює саму ситуацію його побудови*, і тому виникає ситуація *саморозвитку*. Після того, як такий творчий продукт розвитку створений, ситуація, в якій він створювався, змінюється, він діє на неї зворотно і не обернено її змінює. Крім того, продукт творчого акта не обернено змінює функціональні органи того, хто діє.

Коли йдеться про проектування розвивального дистанційного навчання, всі ці моменти виступають значно більш гостро і принципово, і тому середовище дистанційного навчання виступає як експериментальна лабораторія для прикладної психології розвитку.

Висновки. Ознаки, які є достатніми для інтеграції всіх видів інтелекту (академічний, практичний, соціальний, емоційний) під єдиним дахом і для диференціації їх від інших психічних конструктів, можуть бути описані як спільні метакогніції. Відповідно до нашої концепції інтелекту це рефлексія, стратегічність, децентрація. Окремо стоїть такий аспект інтелектуальної ініціації, як самостійна постановка (самостійне бачення) задачі в діяльності, творчості, навчанні, праці, спілкуванні, досвіді, думці, емоційній регуляції та розумінні емоцій, власному житті та побуті тощо. Тому своєрідна «модальність» інтелекту залежить від модальності задачі, яка розв'язується, й ініціює відповідну специфічну інтелектуальну діяльність. Саме тому ми й включаємо до дистанційного курсу розвитку компетенцій успішності формування відповідних інтелектуальних компетенцій (інтелектуальних метакогніцій): самостійної постановки задач, рефлексії (зокрема, вміння змінювати рефлексивну позицію, виходити за рефлексивні межі ситуації), децентрації, стратегічності.

Для проектування розвивального дистанційного навчання має бути спроектована і реалізована одиниця розвитку (саморозвитку), за посередництвом, скажімо, веб-сайту або мережевої спільноти, інакше таке навчання тільки повідомляє певну інформацію і не сприяє її перетворенню на знання та засоби розв'язування задач, відповідно, не має розвивального потенціалу.

Список використаних джерел

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.
2. Гоулмен Д. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулмен, Р. Бояцис, Э. Макки. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.

3. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. – М., 2004. – С. 29–39.
4. Микалко М. Тренинг интеллекта / М. Микалко. – СПб. : Питер, 2000. – 192 с.
5. Практический интеллект / под общ. ред. Р. Стернберга. – СПб., 2002.
6. Рефлексивный подход: от методологии к практике / под ред. В. Е. Лепского. – М. : Когито-Центр, 2009. – 447 с.
7. Савенков А. И. Интеллект, ведущий к профессиональному успеху, как фактор развития профессиональной одаренности будущего специалиста / А. И. Савенков, Л. М. Нарикбаева // День за днем [Электронный ресурс]. – Режим доступа до сайту: den-za-dnem.ru.
8. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
9. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту / М. Л. Смульсон. – К. : Нора-друк, 2003. – 298 с.
10. Смульсон М. Л. Развитие интеллекта в ранней юности: разновозрастные группы / М. Л. Смульсон // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика : материалы VI Международной конференции : в 2 т. / под ред. проф. Л. И. Ларионовой. – Иркутск, 2009. – Т. 1. – С. 689–694.
11. Смульсон М. Л. Інтелектуальний саморозвиток у віртуальному освітньому середовищі: зміна парадигми / М. Л. Смульсон // Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009а. – Т.8, вип. 6. – С. 250–259.
12. Смульсон М. Л. Проектування дистанційних середовищ саморозвитку в умовах новітніх комп'ютерних технологій / М. Л. Смульсон // Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – Т.8, вип. 7. – С. 215–225.
13. Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта / Д. В. Ушаков // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. – М., 2004. – С. 11–29.

14. Теплов Б. М. Ум полководца / Б. М. Теплов // Избранные труды : в 2 т. – М., 1985. – Т.1. – С. 223–305.
15. Холодная М. А. Феномен интеллектуальной одаренности на разных этапах онтогенеза / М. А. Холодная // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика : материалы VI Международной конференции : в 2 т. / под ред. проф. Л. И. Ларионовой. – Иркутск, 2009. – Т. 1. – С. 56–66.
16. Эльконин Б. Д. Опосредствование. Действие. Развитие / Б. Д. Эльконин. – Ижевск : ERGO, 2010. – 280 с.
17. Юркевич В. С. Проблема эмоционального интеллекта / В. С. Юркевич // Вестник практической психологии образования. – 2005. – № 3 (4), июль–сентябрь. – С. 4–10.
18. Carraher, T.N. Mathematics in the streets and in schools / T. N. Carraher, D. Carraher, A. D. Schliemann // British Journal of Developmental Psychology. – 1985. – № 3. – P. 21–29.
19. Ceci, S. J. How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence / S. J. Ceci // Development Psychology. – 1991. – № 27. – P. 703–722.
20. Lave, J. Cognition in practice / J. Lave. – N.Y. : Cambridge University Press. – 1988.
21. Neisser U. General, academic, and artificial intelligence / U. Neisser // In: L. B. Resnick (Ed.). The nature of intelligence. – Hillsdale, NJ: Erlbaum. – 1976. – P. 135–144.
22. Sternberg R. J. Beyond IQ: A Triarchic theory of human intelligence / R. J. Sternberg. – N.Y. : Cambridge University Press. – 1985.
23. Sternberg R. J. Testing common sense / R. J. Sternberg, R. K. Wagner, W. M. Williams, J. A. Horvath // American Psychologist. – 1995. – № 50. – P. 912–927.