

УДК 159.98:37

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

Лотоцька Юнона Мікаелівна, кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

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

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

Комісарова Олена Юріївна, старший науковий співробітник лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Цап В'ячеслав Йосипович, старший науковий співробітник лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

e-mail: nitelabor@hotmail.com

КОНЦЕПЦІЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДОРΟΣЛИХ У ВІРТУАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Анотація

Статтю присвячено визначенню концептуальних засад розвитку інтелекту дорослих в умовах віртуального освітнього простору з урахуванням вікових особливостей зрілого та похилого віку.

Ключові слова: *віртуальний освітній простір, дистанційна освіта, інтелектуальний розвиток, дорослі, тренінг інтелекту*

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

Лотоцкая Юнона Микаелиевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории новых информационных технологий обучения Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины

Назар Максим Николаевич, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории новых информационных технологий обучения Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины

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

Комиссарова Елена Юрьевна, старший научный сотрудник лаборатории новых информационных технологий обучения Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины

Цап Вячеслав Иосифович, старший научный сотрудник лаборатории новых информационных технологий обучения Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины

КОНЦЕПЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ВЗРОСЛЫХ В ВИРТУАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация

Статья посвящена определению концептуальных основ развития интеллекта взрослых в условиях виртуального образовательного пространства с учетом возрастных особенностей зрелого и пожилого возраста.

Ключевые слова: виртуальное образовательное пространство, дистанционное образование, интеллектуальное развитие, взрослые, тренинг интеллекта

Smulson M.L., Lototska Y.M., Nazar M.M., Dityk P.P., Komissarova O.Y., Tsap V.I.

CONCEPTION OF ADULT'S INTELLECTUAL DEVELOPMENT IN VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Summary

Article is devoted to the conceptual foundations of adult intelligence development in virtual educational environment with age-appropriate maturity and old age.

Keywords: virtual educational environment, distance education, intellectual development, adult, intelligence training

Неоднозначність і багатоплановість сучасного віртуального простору, створеного на ґрунті Інтернету, соціальних та інших телекомунікаційних мереж, створює серйозні виклики для використання його в якості освітнього середовища, інакше кажучи, вносить суттєві парадигмальні зміни у всю систему побудованого на цій основі дистанційного навчання. Однією з принципових психологічних проблем тут є збереження розвивального потенціалу і, зокрема, забезпечення інтелектуального розвитку дорослих в системі дистанційного навчання.

Однак психолого-педагогічні дослідження розвивального потенціалу віртуального освітнього простору на сьогодні практично відсутні, а проектування віртуальних освітніх середовищ та експертних систем для розвитку інтелекту дорослих не досліджується взагалі. Тому проблема дослідження інтелектуального розвитку дорослих у віртуальному освітньому просторі є гостро актуальною як з науково-психологічної, так і з соціальної точки зору. Вирішення цієї проблеми сприятиме інтелектуальному розвитку дорослого населення країни шляхом впровадження інформаційно-комунікаційних технологій неперервної освіти в практику підготовки і перепідготовки фахівців, системи підвищення кваліфікації, соціально-психологічної підтримки людей похилого віку тощо.

Слід зазначити, що дослідження психолого-педагогічних проблем організації віртуального освітнього простору розгортаються в наш час у багатьох країнах світу. Велика увага приділяється розробці мережі освітнього середовища, з одного боку, і так званому соціальному навчанню за допомогою соціальних мереж та новітніх технологій, з іншого (Бернерс Л.Т., А.Е.Войскунский, Т.П.Зайченко, А.Калмиков, О.І.Каптерев, І.В.Кузнєцова, І.Мостова, Є.С.Полат, О.Сизова, Andrenucci, A.&Forsell, M., Ambrose J., Aston M., Keegan D., Richards G.). Серйозну увагу приділяють проблемам інтерактивності (Ekhaml L., Gilbert L.& Moore D.R., Hirumi A.& Bermudez A., Horn D., Malone B.& al, Roblyer M.D., Zirkin B.& Sumbler D.), а також зворотньому зв'язку у розвивальному дистанційному навчанні (Stuttard E.). Відомі центри дистанційної освіти створюють освітній простір на ґрунті розподіленої мережевої освітньої установи. Так, наприклад, Центр «Ейдос» (Росія) використовує педагогічні оргдіяльнісні та креативні технології, які інтегруються з телекомунікаційними (Хуторской А.В., Андрианова Г.А., Матецкий Н.В., Король А.Д., Галанов А.Б.). В Україні плідно працює Центр дистанційного навчання у Дніпропетровську (Е.Л.Носенко, Т.Ю.Введенська, Л.М.Самошкіна), дистанційне

навчання студентів організують у Львівській політехніці (Довбенко В.І, Воловець Л.В.), у Сумському державному університеті (І.О.Зубань), НТУ «ХП» (В.М.Кухаренко), інших університетах.

У деяких американських наукових публікаціях з питань організації дистанційного навчання (Kemp W., Timmons R.J., Ziegler M.) розглядаються проблеми успішності навчання дорослих у віртуальному освітньому просторі, зокрема, в аспекті розвитку в них певних підструктур інтелекту. При цьому одну із складових інтегрованого інтелекту – емоційний або, інакше, соціальний, інтелект (Bar-On R., Goleman D.) – розглядають не тільки як мету розвитку, але й як психологічну умову успіху у дистанційному (on-line) навчанні (Berenson R., Boyles G., Weaver A., O'Regan K., Parker J.D).

Однак проблема проектування віртуального освітнього простору зі спеціальною метою інтелектуального розвитку дорослих (у тому числі людей похилого віку), як уже вказувалось вище, у відомих нам психологічних дослідженнях не ставилась і не розглядалась.

Специфікою дослідження, яке заплановане в лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, є реалізація у ньому проектувально-технологічного підходу до створення середовища дистанційного навчання, а також орієнтація на сучасні концепції інтелектуального розвитку протягом усього життя – life-span development (Л.І.Анциферова, П.Б.Балтес, С.Д.Максименко, М.Л.Смульсон, Р.Стернберг, М.О.Холодна).

Основна ідея нашого дослідження полягає в тому, що інтелектуальний розвиток є в наш час важливою умовою становлення і самореалізації зрілої успішної особистості. За умови реалізації в дослідженні проектувального підходу в системі дистанційної освіти дорослих можуть бути використані психолого-педагогічні технології розвитку і ампліфікації як плинного, так і кристалізованого інтелекту. Основним джерелом інтелектуального розвитку буде створене за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій інтелектуально-насичене віртуальне освітнє середовище, можливості якого сприятимуть підтримці нелінійного інтелектуального розвитку дорослої людини з урахуванням відповідної вікової специфіки. Остання полягає, зокрема, у певних специфічних вікових утвореннях, таких як наявність життєвого досвіду, усталена система цінностей, сформовані настановлення, визначеність і обґрунтованість мотивації до навчання, з точки зору тих переваг, які вони дають в ситуації навчання (свідоме ставлення до навчання,

краще розуміння навчального матеріалу, можливість пов'язати отримані знання з життєвою практикою тощо), і зумовлених ними ж недоліків (вікова ригідність, ускладнений процес вписування нового знання в наявну ментальну модель світу через її недостатню мобільність і еластичність).

В контексті даного дослідження інтелект тлумачиться як інтегральна здатність (властивість) особистості ставити цілі і розв'язувати відповідні задачі, яка має різні модальності залежно від конкретики поставлених задач і особливостей контексту, в якому вони здійснюються (див. більш докладно: Смульсон, 2003; 2012).

Наш підхід певною мірою відповідає концепції практичного інтелекту Р.Стернберга (Стернберг, 2002), який ґрунтується на «неявних знаннях» і визначається 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 рівноваги аналітичних, творчих і практичних здібностей, щоб можна було адаптуватися до довкілля, формувати або змінювати його» (Стернберг, 2002, с. 93).

Для виконання тестів на прогнозування успішності є необхідним, за Стернбергом, те, що він називає «метакомпонентами 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 метакомпонентами) 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 теж пов'язує механізми інтелектуальної обдарованості з особливостями складу, побудови та еволюції індивідуального ментального досвіду людини.

З іншого боку, російські фахівці 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». 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. Вони 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, і тими, хто вважає, що визначення соціального інтелекту має бути обмежене, 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, 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. О.І.Савенков іронізує при цьому 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. Однак 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 знаннєвих 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 такі ознаки, на нашу думку, існують, і вони мають бути описані як спільні метакогніції, тобто специфічні метакогнітивні складові, які управляють залученими до певного інтелектуального конструкту когніціями. Відповідно до нашої концепції інтелекту (див. більш докладно Смульсон, 2003) це рефлексія, стратегічність, децентрація. Окремо стоїть такий аспект інтелектуальної ініціації, як самостійна постановка (самостійне бачення) задачі в діяльності, творчості, спілкуванні, досвіді, думці, емоційній регуляції, власному житті тощо, залежно від своєрідної «модальності» інтелекту, який аналізується. Відповідно ми вважаємо за необхідне проектування розвитку відповідних інтелектуальних компетенцій (інтелектуальних метакогніцій): самостійної постановки задач, рефлексії, децентрації, стратегічності.

Проведений нами теоретичний аналіз структури та складників інтелекту засвідчив, що різні когнітивні структури чинять різноплановий вплив на узагальнену структуру інтелекту при інтегративно-об'єднувальній ролі мислення. Мислення, мова й мовлення та уява (вищі психічні функції за Виготським) є провідними когнітивними компонентами в структурі інтегрованого інтелекту, оскільки їх взаємодія визначає архітектуру когнітивної системи. В той же час в структурі інтегрованого 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. З цим погоджуються як метадіяльнісна (Г.П. Шедровицький), так і особистісно-творча (Я.О.Пономарьов, І.М.Семенов, С.О. Степанов) концепції рефлексії. Рефлексія пов'язана з таким метакогнітивним механізмом як мова мислення для аналізу металінгвістичних і метакогнітивних концептів та взаємозв'язку між ними. Мова мислення розглядає зв'язок висловлювання та думки, розрізнення

пропозиційного змісту та іллокутивної сили висловлювання (тобто відокремлення змісту думки від ставлення до нього) та конкретні відношення між мовленнєвими актами. Інтелект при такому розгляді зводиться до метакогніції, тобто до вміння оперувати комплексом концептів, за допомогою яких організується упорядкування думок та сприйняття висловлювань (Olson, Astington, 1993).

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, організуючи 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), котрі описують паттерни, які повинні бути наповнені. Їх розглядають як породжуючі фрейми з порожніми слотами.

Ціннісно-орієнтувальну, смислову функцію, яка досить яскраво ілюструє злиття, взаємодію когнітивних (орієнтувальних) і метакогнітивних (ціннісних) складників, в структурі інтелекту представляють інтелектуальні диспозиції (аттїтуди).

При проектуванні і розробці віртуального освітнього простору для розвитку інтелекту дорослих ми акцентуємо увагу також на відповідних психологічних характеристиках інтелекту успішної дорослої людини. Це такі, зокрема, характеристики як функціонально–структурна повнота, баланс плинності і кристалізованості, інтелектуальна децентрація тощо (Смульсон, 2009). Уміння сприймати, обробляти, фільтрувати, засвоювати і використовувати інформацію різної модальності, перетворювати її на знання і далі – на засоби розв’язування задач (професійних, особистісних та ін.) є надзвичайно важливим інтелектуальним умінням сучасної людини. Для цього потрібні адекватні розуміння та інтерпретація (в тому числі контекстів, неявних смислів, помилок), розвинені сприйняття, мова і мовлення, пам’ять й увага. Принциповим моментом для успішної інтелектуальної самореалізації є розвиток рефлексії, вміння змінювати рефлексивну позицію, виходити за рефлексивні межі ситуації, децентрація інтелекту, а також наявність багатого репертуару інтелектуальних стратегій, які ми тлумачимо в даному контексті як дієву складову ментальних моделей.

Зазначимо, що ефективно організована учіннєва діяльність у віртуальному освітньому просторі характеризується самостійним знаннєвим пошуком у гіпертексті, конструюванням власного освітнього середовища та індивідуальної освітньої траєкторії, 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.

При традиційному навчанні інтелектуальний розвиток у кращому випадку вважався побічним продуктом учіннєвої діяльності, а задача інтелектуального саморозвитку (коли суб'єкт сам проектує структуру і характеристики свого інтелекту, ставить перед собою відповідні задачі і рефлексує як можливості середовища, так і власне процес інтелектуального саморозвитку) взагалі не розглядалась. Однак 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.

Отже, при адекватній організації учіннєвої діяльності у віртуальному освітньому просторі інтелектуальний і особистісний саморозвиток можна розглядати як її прямий продукт: суб'єкт сам проектує структуру і характеристики свого інтелекту, ставить перед собою відповідні задачі і рефлексує як можливості середовища, так і власне процес саморозвитку.

В контексті визначення психологічних механізмів підвищення якості життя дорослих засобами інтелектуального розвитку у віртуальному освітньому просторі інтелект розглядається більш конкретно як інтегральна здатність людини, мета-надбудова з пошуку проблем, постановки та вирішення завдань, необхідних для виживання індивідуума в навколишньому середовищі, що охоплює його здібності, мотиви, що впливає на емоції і стани. Як уже вказувалося вище, інтелект має різні модальності в залежності від конкретики поставлених завдань і особливостей контексту, в якому вони здійснюються. Результат структурування та змісту інтелекту зафіксований у ментальній моделі (тріадна система глибинних переконань про себе, про інших людей, про навколишній світ та їх характеристики). Тому результатом розумової діяльності є якість життя, стиль, сценарій як стратегія самореалізації, комунікацій тощо. Успішною або неуспішною така життєдіяльність виявляється через функціонування так званої моделі життєвих виборів (МЖВ), яка призводить до

індивідуально точних і адаптивних або неточних і помилкових виборів по десяти базових сферах, які виділені Ю.М.Лотоцькою-Ільїною (Ільїна, 2010).

Уточнення даної моделі є завданням актуальним і прикладним, тому що приводить до поліпшення якості життя індивідуума, і, можливо, популяції, як за суб'єктивними, так і за об'єктивними показниками. Таке уточнення є можливим за допомогою керованих природних чинників, які супроводжують людину протягом життя: близькі стосунки, тобто любов, дружба, сім'я, батьківство; кризові ситуації, пов'язані з однозначними відгуками світу: виживання, небезпечні для життя ситуації; так і керованих квазіприродних: навчання, саморозвиток, копіювання конструктивного або удаваного таким досвіду інших людей. Інакше кажучи, розвиток моделі життєвих виборів ми можемо пов'язати з інтелектуальним розвитком, і зробити висновок, що він здійснюється в основному через стимули, що надходять із зовнішнього середовища.

Середовище може бути природним (природа, спільноти людей) або штучним (те, що створено людиною), ми вводимо також поняття квазіприродного середовища (наприклад - телебачення для дитини, інтернет-реальність для підлітка - тобто штучне, але звичне середовище без інструментів і стратегій управління). За впливом на суб'єкта ми можемо виділити такі основні типи середовищ: проблемне, задане, пошукове, творче, фіксує, буттєве тощо. Мають місце також і змішані типи.

За певних умов всі ці середовища можуть стати для людини розвивальним та навчальним середовищем (РС). РС формується технічно, штучно. Користувач, завдяки поставленим цілям і мотивації до розвитку, має можливість кожне середовище зробити розвивальним. Так, як у силурійському періоді, стався вихід на сушу - що, на думку біологів, і створило сушу такою, як ми її знаємо, так і зараз ми спостерігаємо період чергового «виходу на сушу», тобто в інтернет-реальність, віртуальну опредмечувану реальність. Віртуальне середовище існувало і до інтернету, але саме інтернет надав можливість зробити його квазіприродним.

Отже, йдеться про віртуальне середовище і його можливості для розвитку інтелекту дорослих. Нами визначено, що підставою для створення віртуального розвивального, освітнього простору, як однієї з форм репрезентацій навчального середовища, можуть бути два провідних принципи:

- Принцип квазіприродності. Необхідною є постановка мети з формування такого специфічного середовища, в якому можливе навчання та самонавчання, а створення віртуального освітнього простору здійснюється в результаті реалізації

стратегій з досягнення мети формування такого специфічного середовища. До виникнення процедури управління - це середовище є квазіприродним.

- Принцип спонтанності. Віртуальне середовище є і було в людському житті завжди. Інтернет-реальність лише опредметіла частину віртуального світу людини і є не керованим об'єктом, а спонтанним середовищем, не керованим. Середовище - може бути / стати розвивальним, при відповідному мотиві дорослого користувача - при такому підході він самостійно виокремлює інструменти в будь-якому середовищі, і воно стає розвивальним. При цьому спеціально організоване інтелектуально-насичене середовище (тобто багате на потенційні знаряддя інтелектуального саморозвитку) безумовно має більше шансів перетворитися на розвивальне для дорослого користувача (див. більш докладно Смульсон, 2003, 2009, 2012).

Таким чином, підставою для створення навчального, стимулюючого пошукової діяльності, середовища, і запиту на навчання (з жорстким зовнішнім керуванням або без такого), тобто на освоєння можливостей віртуального, і будь-якого іншого середовища - під свій власний проект розвитку - є запит або користувача, або організатора, їх гранична мета. Для користувач-створеного середовища потрібний проект власного розвитку, завдання.

Для організатор-створеного середовища потрібна концепція впливу та проект мотивуючого середовища, здатного задовольнити запити безлічі користувачів своєї цільової аудиторії. Також, важливим критерієм успіху середовища (відсоток учасників, які можуть отримати заплановані результати) є забезпечення виділених нами ключів успіху дистанційного курсу розвитку для дорослих:

1. Соціальності (можливості підтримувати і встановлювати цікаві розвивальні - ділові та особисті стосунки);
2. Мотивуючого імпульсу (віртуальні "нагадувалки" про необхідні дії, , мотивуючі історії реальних людей);
3. Конфлікт: знання-застосування-інтеграція.
4. Інтегрувальні зв'язки (дослідження показало, що учасники виявили нездатність "зв'язувати" знання, наявні у них з повсякденною їх діяльністю, таке враження, що знання зберігаються у відсіку мозку під назвою "парадна бібліотека з красивими корінцями - форзацами", а для щоденної діяльності використовують синенький розпатланий зошит із записами від руки. Дорослі бувають здивовані, коли виявляється, що мали потрібні знання для розв'язування задачі, але не зуміли ними скористатися, так як не знали - що саме ці знання можуть бути використані для цих

моментів. Завдання успішного курсу: створити посилання-лінки-закладки з зрозумілим універсальним типуванням життєвих ситуацій - вчити людей користуватися наявними у них знаннями, наступною сходинкою буде вміння самому визначати, як можна використовувати це знання, і розширювати дані можливості);

5. WOW ефект (подив від нових знань, або знань, поданих у новому світлі (в різному масштабі глобальності-детальності - від ідей і концептів до конкретних фраз).

Одним із чинників інтелектуального розвитку дорослих у віртуальному освітньому просторі є створення віртуальних навчальних спільнот, що потребує дослідження психологічних особливостей відповідної групової роботи.

Серед організаційних форм психологічного впливу, що базуються на користуванні мережею Інтернет та інтернет-спілкуванні, все більшого значення набувають групові форми навчальної та психологічної роботи у віртуальному мережевому просторі (інтернет-тренінги, вебінари, дискусійні форуми, проектні заняття тощо), що поступово стають все більш розповсюдженими та різноманітними. Перспективність та ефективність цих організаційних форм психологічного впливу вже не викликає сумнівів, але, разом з тим, виникають все нові питання, пов'язані з результативністю, мірою застосовності та специфікою їхнього використання в окремих контекстах та для окремих завдань. Позиції різних дослідників у відповідних питаннях нерідко розходяться між собою, що вказує на необхідність змістовного теоретичного аналізу проблеми та її емпіричному дослідженні.

Крім того, все ще недостатньо дослідженими залишаються питання психологічних особливостей групової роботи у мережі Інтернет для здійснення себе як навчального інструмента, що включається як основа чи периферійний компонент до функціонування та розвитку нової комплексної навчальної технології – віртуальних освітніх середовищ, що мають, зокрема, особливе значення для інтелектуального розвитку дорослих.

Особливої актуальності проблема дослідження групової роботи у мережі Інтернет набуває ще й в тому контексті, що зараз у віртуальному просторі мережі існує значна кількість дистанційних тренінгів (як безкоштовних, так і комерційних), ефективність та особливості психологічного впливу яких на своїх учасників не є дослідженими. Отже, цілком вірогідно, що може відбуватися певний неконтрольований психологічний вплив на учасників цих тренінгів, при тому що питання результативності останніх залишається в багатьох випадках відкритим. Це аж

ніж не знецінює навчальні, психотерапевтичні та розвивальні можливості інформаційного простору мережі Інтернет взагалі та особливо віртуального освітнього простору, але вказує на важливість і значимість наукового дослідження відповідної проблеми.

Таким чином, актуальність теми дослідження – психологічні особливості групової роботи у віртуальному освітньому просторі – не викликає сумнівів.

Тут і надалі віртуальне освітнє середовища розуміється як спеціально створений інформаційний простір мережі Інтернет для здійснення різних форм дистанційного навчання, що ґрунтується на принципах активності, ініціативності та суб'єктності тих, хто навчається.

Об'єкт дослідження – групова робота у віртуальному освітньому просторі.

Предметом дослідження виступають психологічні особливості групової роботи у віртуальному освітньому просторі.

Мета дослідження – з'ясувати психологічні особливості групової роботи у віртуальному освітньому просторі.

Гіпотези дослідження: 1) групова робота, що здійснюється у віртуальному освітньому просторі та спрямована на розвиток комунікативної компетентності, є ефективним інструментом поліпшення показників останньої; 2) групова робота нового «інтерактивно-мультимедійного» типу, що здійснюється у віртуальному освітньому просторі та спрямована на розвиток комунікативної компетентності, є більш ефективним інструментом поліпшення показників останньої, ніж групова робота класичного «текстово-знакового» типу, що також здійснюється у віртуальному освітньому просторі та спрямована на розвиток комунікативної компетентності, при цьому обидва типи дистанційної групової роботи дещо поступаються в ефективності звичайній (позамережевій) груповій роботі аналогічного спрямування.

Дослідження наукової проблеми психологічних особливостей групової роботи у контексті віртуального освітнього простору дає можливість, по-перше, ґрунтовніше і повніше розробити поняття віртуального освітнього простору, по-друге – теоретично дослідити психологічну специфіку навчальних і освітніх можливостей мережі Інтернет, по-третє – глибше розкрити психологічні особливості групової роботи, що здійснюється з використанням електронних мереж.

Практичне значення дослідження – виявлення та освоєння можливостей проведення ефективної групової роботи (тренінги, семінари тощо) у контексті

віртуального освітнього середовища, а також використання групової роботи для створення такого середовища.

Увиразнюючи невирішені раніше частини загальної проблеми здійснення навчання, психологічної допомоги, підтримки та психопрофілактики через мережу Інтернет, потрібно відзначити значний потенціал, психологічну специфіку і особливості навчальної та психологічної групової роботи з користувачами мережі Інтернет, що складає з себе проблему, яка досліджена вкрай недостатньо.

Залучення людини до віртуального освітнього простору, її активне перебування (навчання) в ньому, впровадження дистанційних технологій у процес розв'язування навчальних завдань сприяє розвитку мисленнєвої діяльності, підвищенню рівня самоорганізації учбової діяльності, формуванню мотивів учіння.

Групова робота повинна посідати одне з найважливіших місць у віртуальному освітньому просторі, сприяючи одночасному чи відносно одночасному залученню більш або менш значних кількостей її учасників у навчальні та освітні процеси, у процеси здійснення психологічної роботи.

Значної уваги заслуговують розвивальні потенціали мережі Інтернет, серед яких інтернет-тренінги займають місце як один з провідних психологічних інструментів, що сприяють розвитку особистості. Використання нових інформаційних технологій у навчанні, розгортання групової роботи у віртуальному освітньому просторі несе в собі величезний психолого-педагогічний потенціал, будучи одним із засобів, що перетворюють навчання та освіту на активний, свідомий, творчий, особистісний процес.

Постійний науково-технологічний прогрес, завдяки якому у наші дні відбувається бурхливий розвиток засобів комп'ютерно опосередкованого спілкування, ставить перед дослідниками нові умови та можливості для здійснення психологічних досліджень. Зокрема, відповідні зміни безпосередньо стосуються і досліджень навчання, спілкування, групової роботи, що здійснюються у мережі Інтернет.

Попередній підхід в психологічних дослідженнях психічних феноменів, пов'язаних з діяльністю людини у мережі Інтернет, частіше за все пов'язувався з протиставленням комп'ютерно опосередкованого спілкування – такого, що здійснюється з допомогою комп'ютерного обладнання і охоплює всі види спілкування та передачі інформації через комп'ютерні мережі, в основному через Інтернет – і безпосереднього особистого спілкування. Нинішні тенденції розвитку

мультимедійних комунікативних засобів (відеочати, відеоконференції, моделювання спілкування у 3D-просторі тощо) вказують на застарілість зазначеного підходу, заснованого на протиставленні комп'ютерно опосередкованого та безпосереднього особистого спілкування, розкривають можливості для розробки і створення нової парадигми єдності різних видів спілкування – т.зв. «живого» і «комп'ютерного».

Психологічні дослідження навчання, спілкування, групової роботи у мережі Інтернет мають значні перспективи, що будуть лише розширюватися та поглиблюватися разом з подальшим науково-технічним прогресом в сфері мережевих технологій та комп'ютерних гаджетів. В результаті певних досягнень цього прогресу відбуваються і відповідні зміни у вищезазначених перспективах та їхньому науковому осмисленні. За останній час такі зміни відбулися у зв'язку з активною актуалізацією і розкриттям контексту та можливостей мультимедійного контакту суб'єктів комп'ютерно опосередкованого спілкування, полягаючи у створенні нової парадигми єдності різних видів («живого» і «комп'ютерного») спілкування.

Попередня парадигма протиставлення, в якій часто зазначається «знак» (текст) як сегмент опосередкування між учасниками комп'ютерно опосередкованого спілкування, побудованого на передачі переважно більшістю або виключно текстових повідомлень (електронна пошта, інтернет-пейджери, інтернет-форуми, блоги, чати тощо), логічно завершується разом з активним розповсюдженням сучасних прогресивних розробок у сфері мультимедійної електронної комунікації, завдяки яким інтернет-спілкування стає власне безпосереднім, «живим» спілкуванням різних людей, що здатні бачити та чути один одного майже так само, як це відбувається при «звичайному» спілкуванні. Зрозуміло, питання психологічних відмінностей процесів міжособистісної взаємодії – спілкування, навчання, групової роботи тощо, які мають місце за наявності та відсутності комп'ютерних технологій, і цього разу продовжує бути актуальним, потребуючи своїх подальших досліджень та уважної розробки, разом з цим розв'язання цього питання повинно здійснюватися не на ґрунті протиставлення, що поступово відходить у минуле, а на новому концептуальному ґрунті єдності того й іншого видів міжособистісної взаємодії.

Отже, є підстави говорити про можливості здійснення навчання та психологічної роботи у мережі Інтернет як класичного «текстово-знакового» типу, так і нового «інтерактивно-мультимедійного».

За результатами проведених досліджень, на сьогодні можливо проведення не лише індивідуальної, але і групової психологічної та навчальної роботи в мережі

Інтернет, в контексті використання віртуального освітнього середовища, за наступних умов: наявність спеціально організованого сайту; наявність технічної підтримки під час здійснення групової роботи; певний рівень комп'ютерної письменності учасників групової роботи; високий рівень професіоналізму ведучого в області практичної реалізації групової роботи.

В результаті проведених нами досліджень ефективності психологічних інтернет-тренінгів, спрямованих на оптимізацію показників інтернет-залежності, агресивності, депресивності, а також на зростання показників самоактуалізації, було виявлено, що інтернет-тренінги демонструють свою ефективність як інноваційний інструмент здійснення групової психологічної та навчальної роботи у мережі Інтернет. Всі інтернет-тренінги з числа досліджених виявили свою високу ефективність, тоді як інтернет-тренінгам, спрямованим на оптимізацію показників депресивності, була характерна середня ефективність.

Є достатні підстави для констатації наступних теоретико-методологічних і концептуальних положень дослідження:

- 1) групова навчальна і психологічна робота, що здійснюється через мережу Інтернет, є можливою;
- 2) групова робота, що проводиться через мережу Інтернет, здійснюється у віртуальному освітньому середовищі – спеціально створеному контексті інформаційного простору мережі Інтернет, що забезпечує активне, ініціативне та суб'єктне здійснення різних форм дистанційного навчання та психологічної роботи з учасниками;
- 3) групова навчальна і психологічна робота, що здійснюється через мережу Інтернет, може бути ефективною;
- 4) ефективність групової роботи через мережу Інтернет має, зокрема, прямі кореляції з застосуванням інтерактивно-мультимедійних технологій спілкування та взаємодії з її учасниками.

Узагальнюючі зазначені вище концептуальні засади розробки та аналізу проблеми психологічних особливостей групової роботи у віртуальному освітньому просторі, слід відзначити як необхідну наступну програму комплексного теоретико-емпіричного дослідження: 1) теоретичний аналіз специфіки здійснення групової психологічної роботи у мережі Інтернет по відношенню до групової психологічної роботи поза її межами; 2) реалізація експерименту, що ґрунтується на створенні відповідної методичної програми та організації інформаційно-технічних умов для

проведення а) психологічної групової роботи у мережі Інтернет (інтернет-тренінгів) класичного «текстово-знакового» типу, б) психологічної групової роботи у мережі Інтернет нового «інтерактивно-мультимедійного» типу та в) психологічної групової роботи поза межами мережі Інтернет, спрямованої на розвиток комунікативної компетентності учасників; 3) аналіз результатів емпіричного дослідження з використанням методів математичної статистики; 4) виявлення ефективності та психологічних особливостей різних типів проведеної групової роботи – як у віртуальному освітньому просторі, так і поза межами мережі Інтернет.

Суттєвим чинником інтелектуального розвитку дорослої людини є її проектна діяльність. За сучасних умов інтелектуальний розвиток людини можливий як у просторі повсякденного буття, так і у спеціально організованих віртуальних середовищах. Він відбувається шляхом навчання, результатом якого стає засвоєння нових способів дій. Спосіб дії, в свою чергу, є системним утворенням, в якому узгоджено та пов'язано знання, уміння, навички, здатності та потреби суб'єкту дії та особливості конкретної ситуації, в якій дії мають відбуватися.

Навчання дорослих та навчання у віртуальних освітніх середовищах мають спільну важливу особливість – як одне, так і інше спираються виключно на внутрішню мотивацію, тому суб'єктом навчання є саме учень. Він самостійно обирає напрям навчання, визначає вимоги до результатів та планує витрати, а навчальну систему та тьютора використовує у якості засобів своєї дії. Тому ми маємо розглядати його діяльність як, з одного боку, власне учіннєву, а з іншого – як таке управління власною учіннєвою діяльністю, коли її результати є лише засобами для досягнення зовнішніх результатів в більш широкому колі життєдіяльності.

Нагадаємо, що навчальна система та тьютор перебирають на себе управлінські функції з точки зору методології організації навчання, проміжного контролю результатів та внесення коректив. Тому, за Ю.І. Машбицем, дистанційне навчання має більш ніж одного суб'єкта, а між ними відбувається динамічне розподілення управлінських функцій (Машбиць, 2009).

Будь-яке управління здійснюється на основі проекту, а управлінська діяльність, власне, складається з двох частин – розробки проектів та їхньої реалізації. Зрозуміло, що успіх реалізації цілком залежить від якості проекту, від того, чи вірно у ньому визначено цілі та завдання, шляхи їхнього досягнення, необхідні ресурси, умови та ризики. Тому маємо розглядати проектування, тобто діяльність розробки проектів, як вирішальну.

Виходячи безпосередньо з визначення поняття проекту, його розробка починається з того, 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: ситуаційної рефлексії з метою фіксації проблеми й постановки завдання на її розв'язання; вихід з позиції активного діяча в позицію проектувальника й розробка проекту розв'язання ситуації; втілення розробленого проекту та оцінювання результатів.

Діяльність проектування фактично існує протягом всієї історії людства. Але ми можемо впевнено про неї казати лише за умови, коли проектні утворення почали фіксуватися за допомогою знакових систем, тобто стали власне проектами. До того ж, ці знакові системи повинні були стати досить досконалими для того, щоб фіксувати майбутній, а не історичний характер повідомлення. Уявлення про проект протягом історичного розвитку доповнювалися та конкретизувалися. Це відбувалося шляхом усвідомлення, з одного боку, відмінностей між різними проектними утвореннями; з іншого – вимог, яким має відповідати власне проект. Найважливішими ми вважаємо наступне.

Проект існує у просторі потенційного буття. Діяльність переведення проекту з простору потенційного буття до простору актуального буття є втіленням або реалізацією проекту. На відміну від проектного задуму, проект неодмінно має бути об'єктивованим за допомогою тієї чи іншої знакової системи. Ускладнення проектів потребує більш розвинених знакових систем; водночас більш складні та диференційовані знакові системи створюють умови для виникнення більш складних проектів. Проект є наслідком проблеми, яка має бути поставленою. Діяльність проектування може бути здійснено в технічному або соціальному просторі.

Проект обов'язково має створюватися з урахуванням можливості реалізації. Водночас, не кожний проект потребує неодмінної реалізації. Він може мати самодостатню цінність в якості саме проекту, який можна порівняти з іншими проектами. Утопія є таким проектним утворенням, яке не спирається на реалії і створюється не заради реалізації, але задля актуалізації та обговорення певних суспільних проблем.

На відміну від норми проект вимагає певних змін, норма – є незмінною.

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.

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

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.

Принциповою для психологічної організації віртуального освітнього простору для інтелектуального розвитку дорослих є побудова інтелектуальної навчальної (експертної системи), яка містить можливості створення моделі навчання. Модель, що заснована на віртуальних технологіях, передбачає інтерактивне управління освоєнням знань, яке може здійснити інтелектуальна навчальна система (ІНС).

ІНС в віртуальному просторі імітує освітнє середовище, яке організує викладач. Воно складається з респондента, тобто того, якого навчають, предметних дисциплін та самої навчальної системи, яка веде себе адаптивно щодо рівня розуміння, властивого респонденту. Система може досліджувати та поповнювати свої знання, щоб адаптуватися до поведінки респондента. В цьому сенсі така модель обов'язково повинна бути виражена декларативно. Це дає змогу системі розпізнати наочну ситуацію, інтерпретувати події і здійснити адаптацію. Параметри оптимізації цієї системи визначаються емпірично. Але ці параметри відносяться до понять, які мало піддаються формалізації, що утруднює їх використання. Сучасною тенденцією розробки механізмів адаптації ІНС є побудова педагогічних стратегій і стратегій навчання, здатних накопичувати інформацію про тих, хто навчається, аналізувати процес їх навчання, для того щоб виробити оптимальну для кожного індивіду траєкторію навчання.

ІНС, як система управління, перетворює вхідні параметри в сигнал керування. Але об'єкт управління - є дуже складний, властивості якого маловідомі, погано формалізуються або змінюються в процесі роботи системи. Для вирішення цієї проблеми пропонується використовувати методи, які зветься інтелектуальні обчислення і до яких належать - нечітка логіка, нейронні мережі, генетичні алгоритми, експертні системи, синергетичні підходи, навчання за прецедентів та ін.

ІНС – реалізує освітні технології, націлені на виконання індивідуалізованого навчання. Модель респондента є обов'язковим базовим компонентом таких систем, на відміну навчальних систем, що відносять до систем першої генерації. Моделювання респондента містить у собі формальний опис характеристик якісного представлення, що враховує його поведінку в залежності від наявних попередніх знань про досліджувану галузь і успіхів у просуванні у вивченні обраного предмету. Таке представлення може допомогти ІНС здійснювати спрямований процес управління, вирішуючи складні психологічні завдання розвитку і адаптації до індивідуальних особливостей кожного респондента. Призначення моделі респондента надати ІНС необхідну інформацію про того, якого навчають, і на підставі цих знань робити висновки про оптимізацію процесу навчання. Саме вивчення та розробка механізмів адаптації до індивідуальних особливостей респондентів є найактуальнішим завданням нових інформаційних технологій навчання. Реалізація таких механізмів - головне призначення адаптивних ІНС.

Реалізація адаптації до респондента в ІНС має кілька ієрархічних рівнів, що відповідають різним етапам управління:

- Параметрична адаптація.
- Структурна адаптація.
- Структурна адаптація що передбачає зміну функцій управління програмою навчання, тобто зміну схеми взаємодії системи і учня.

Треба визначити, що жодна з розглянутих у літературних джерелах моделей респондентів не охоплює повністю всю діяльність учня. Всі вони в тій чи іншій мірі специфічні і призначені для певної області застосування.

До кожного виду навчальної діяльності слід підбирати свої значущі особистісні, в тому числі психофізіологічні, якості з урахуванням мети навчання, які треба залучати до моделі респондента.

Для отримання даних про респондента доцільно розробити спеціальний інструментарій. Це повинна бути комп'ютерна програма.

Як нам здається, для розв'язання педагогічної задачі в умовах дистанційного навчання, що відбувається в віртуальному середовищі модель респондента повинна мати вигляд експертної системи.

ІНС мають в своєму складі такі базові компоненти, як педагогічний модуль та модель респондента. В процесі роботи ці дві підсистеми увесь час взаємодіють.

Розробники ІНС повинні враховувати цю взаємодію. Ці модулі неможливо розробляти кожний окремо від іншого. Вони не можуть бути абстрактними, зручними для будь якої системи. Навпаки вони повинні бути дуже конкретними, придатними для даної системи але з можливістю їх поширення та вдосконалення.

Висновки. Теоретико-методологічний аналіз показав, що психологічне вивчення інтелектуального розвитку у віртуальному освітньому просторі передбачає розгортання дослідження у проектувально-технологічній парадигмі. Проектування розвитку і саморозвитку потребує його узгодження з основними психологічними закономірностями досліджуваного віку та відповідними психічними новоутвореннями. Відповідно, принципова недослідженість дорослого та похилого віку в цьому плані вимагає інтерпретації та узагальнення експериментальних і психологічних досліджень специфіки інтелекту дорослих і старих людей.

Доведено, що ефективно організована учіннева діяльність у віртуальному освітньому просторі характеризується самостійним знаннєвим пошуком у гіпертексті, конструюванням власного освітнього середовища та індивідуальної освітньої траєкторії, самостійною постановкою (вибором) учінневих задач, необхідністю прийняття рішень щодо використання потенційностей середовища, перебиранням на себе функцій управління власною учіннєвою діяльністю (так зване «самонавчання») тощо. Віртуальний хронотоп функціонує інакше, ніж реальний, віртуальний простір завжди багаторівневий і багатозначний, гіперсеміотичний, а час, як правило, асинхронний, інакше сприймається і переживається. Все це безумовні психологічні умови для інтелектуального розвитку. Про ефективність віртуального навчального середовища можна говорити тільки тоді, коли воно надає достатній потенціал для інтелектуального саморозвитку.

В контексті розробки психологічних механізмів підвищення якості життя дорослих засобами інтелектуального розвитку у віртуальному освітньому просторі опрацьовано положення сучасних психологів та класиків щодо концепту «якість життя», доповнюються та структуруються теоретично-методологічні засади психологічного впливу, зокрема, проводиться узгодження дослідницької проектувально-технологічної парадигми та когнітивно-поведінкової парадигми впливу. Визначено, що інтелект - інтегральна здатність людини, метанадбудова з пошуку проблем, постановки та вирішення завдань, необхідних для виживання індивідуума в навколишньому середовищі, що охоплює його здібності, мотиви, впливає на емоції і стани і має різні модальності в залежності від конкретики

поставлених завдань і особливостей контексту, в якому вони здійснюються. Результат структурування та змісту інтелекту зафіксований у ментальній моделі (триадній системі глибинних переконань про себе, про інших людей, про навколишній світ та їх характеристики). При цьому результатом мислєдіяльності є якість життя, стиль, сценарій, як стратегія самореалізації, комунікацій тощо. Успішною або неуспішною така життєдіяльність виявляється через функціонування моделі життєвих виборів, яка призводить до індивідуально точних і адаптивних або неточних і помилкових виборів у десяти базових сферах. Розвиток моделі життєвих виборів відбувається відповідно до інтелектуального розвитку, і ці два конструкти чинять взаємовплив і обидва розвиваються під впливом зовнішнього середовища.

Показано, що з розкриттям контексту безпосереднього мультимедійного контакту суб'єктів комп'ютерно опосередкованого спілкування утворилася нова парадигма інтернет-спілкування та групової роботи, які позитивно впливають на інтелектуальний розвиток. На заміну парадигмі протиставлення «комп'ютерного» і «живого» видів спілкування та групової роботи, у мережі Інтернет пропонується нова, більш прогресивна парадигма єдності «комп'ютерного» і «безпосереднього». Виявлено, що разом з активним розповсюдженням сучасних мультимедійних розробок у сфері електронної комунікації комп'ютерно опосередковане спілкування стає власне безпосереднім, «живим» спілкуванням різних людей, що здатні бачити та чути один одного майже так само, як це відбувається при «звичайному» спілкуванні.

На основі відповідних теоретико-методологічних засад розроблені концептуальні підходи до обґрунтування і проектування програми комплексного теоретико-емпіричного дослідження психологічних особливостей групової роботи у віртуальному освітньому просторі, що включає наступні етапи: 1) теоретичний аналіз специфіки здійснення групової психологічної роботи у мережі Інтернет по відношенню до групової психологічної роботи поза її межами; 2) реалізація експерименту, що ґрунтується на створенні відповідної методичної програми та організації інформаційно-технічних умов для проведення а) психологічної групової роботи у мережі Інтернет (інтернет-тренінгів) класичного «текстово-знакового» типу, б) психологічної групової роботи у мережі Інтернет нового «інтерактивно-мультимедійного» типу та в) психологічної групової роботи поза межами мережі Інтернет, спрямованої на розвиток комунікативної компетентності учасників; 3) аналіз результатів емпіричного дослідження з використанням методів математичної статистики; 4) виявлення ефективності та психологічних особливостей різних типів

проведеної групової роботи – як у віртуальному освітньому просторі, так і поза межами мережі Інтернет – для інтелектуально розвитку дорослих респондентів.

При розгляді проектної діяльності як чинника інтелектуального розвитку дорослих проаналізовано основні питання історії, теорії, методології та практичних аспектів проектування. Показано, що навчання дорослих та навчання у віртуальних освітніх середовищах мають спільну важливу особливість – як одне, так і інше спираються в основному на внутрішню мотивацію. Учень як суб'єкт навчання самостійно обирає напрям навчання, визначає вимоги до результатів та планує витрати, а навчальну систему та тьютора використовує в якості засобів своєї дії. Тому його діяльність, з одного боку, можна розглядати як власне учіннєву, а з іншого – як таке управління власною учіннєвою діяльністю, коли її результати є лише засобами для досягнення зовнішніх результатів в більш широкому колі життєдіяльності. Будь-яке управління здійснюється на основі проекту. Для подальшої роботи обрано діяльнісний підхід до проектування, сутність якого полягає в тому, що проектування постає як специфічна діяльність, головним результатом якої є проект. Проект може бути визначено як модель такого об'єкту, втілення якого у ситуацію перетворює її з проблемної на ідеальну. Все це показує напрямки розгляду проектної діяльності як чинника інтелектуального розвитку.

Розпочато роботу над розробкою структури експертної системи для дистанційних курсів інтелектуального розвитку дорослих. Зокрема, визначені психолого-педагогічні вимоги до власне експертного модулю, педагогічного (модулю управління навчанням) та моделі учня. В рамках розробки підходів до дослідження моделі респондента було визначено певні вимоги до опису і фіксації індивідуально-психологічних характеристик дорослих респондентів в системі дистанційного навчання, що засноване на віртуальних технологіях.

Показано, що вона має включати наступну інформацію: абстрактне уявлення навчальної системи про респондента; інформація про респондента, що дає можливість оптимальним способом вирішити педагогічну задачу; знання про респондента, що використовуються для організації процесу навчання; сукупність даних про респондента, які дозволяють системі пристосовувати її можливості до потреб користувача (особливості надання навчальних матеріалів і контрольних завдань та запитань); сукупність даних про респондента, що включають компоненти, які впливають на ефективність діяльності та забезпечують контроль над нею, легко діагностуються, що створює можливість її корекції; правила модифікації моделі

респондента по результатах його роботи; представлення мети навчання та інформації про стан знань учня.

Список використаних джерел

1. Богомолова М. В. Влияние обогащенной среды на развитие интеллекта и креативности : автореф. дис. ... канд.. психол. Наук / М. В. Богомолова. – М., 2008.
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. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 544 с.
4. Дітюк П. П. Готовность к дистанционному обучению / П. П. Дітюк // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. – К., 2010. – Т. 8, вип.7.
5. Застосування телекомунікаційних засобів у навчальному процесі: психолого-педагогічні аспекти / М. Л. Смульсон, Н. М. Бугайова, В. В. Депутат, М. Й. Жалдак, О. Ю. Комісарова, Ю. І. Машбиць, В. Й. Цап / за ред. М. Л. Смульсон. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.
6. Ільїна Ю. М. Розумова модель життєвих виборів : [Електронний ресурс] // Технології розвитку інтелекту : електроний фаховий журнал Лабораторії нових інформаційних технологій навчання. – Київ. – 2011. – Т. 1. – № 1. – режим доступу до журналу : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/tri/2011_1/st7.pdf
7. Ільїна Ю. М. СМД-тренінг по трансформації ментальних (розумових) моделей дорослих / Ю. М. Ільїна. – К. : ЦПІ, 2007. – 80 с.
8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
9. Костюк Г. С. Принцип развития в психологии / Г. С. Костюк // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С. 118 – 152.
10. Кузнецова Ю. М. Психология жителей Интернета / Ю. М. Кузнецова, Н. В. Чудова. – М. : Издательство ЛКИ, 2011. – 224 с.
11. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.

12. Машбиц Е. И. Диалог в обучающей системе / Е. И. Машбиц, В. В. Андриевская, Е. Ю. Комиссарова. – К. : Вища школа, 1989. – 184 с.
13. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
14. Микалко Майкл. Тренинг интеллекта / Майкл Микалко. – СПб. : Питер, 2000. – 192 с.
15. Практический интеллект / под общ. ред. Р. Стернберга. – СПб., 2002.
16. Резник Т. Е. Жизненные стратегии личности / Т. Е. Резник, Ю. М. Резник // Социс. – 1995. – № 12.
17. Савенков А. И. Интеллект, ведущий к профессиональному успеху, как фактор развития профессиональной одаренности будущего специалиста : [Электронный ресурс] / А. И. Савенков, Л. М. Нарикбаева // День за днем. – Режим доступа : den-za-dnem.ru.
18. Сергеев С. Ф. Иммерсивность, присутствие и интерактивность в обучающих средах / С. Ф. Сергеев // Школьные технологии. – 2006. – №6. – С.36–42.
19. Сергеев С. Ф. Обучающие и профессиональные иммерсивные среды / С. Ф. Сергеев. – М. : Народное образование, 2009. – 432 с.
20. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып.7 Инноватор-Bennet college. М., 1997. – С. 177–184.
21. Смутьсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту / М. Л. Смутьсон. – К. : Нора-друк, 2003. – 298 с.
22. Смутьсон М. Л. Интеллект і ментальні моделі світу / М. Л. Смутьсон // Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. Тематичний випуск “Сучасні дослідження когнітивної психології” – Острог : Вид-во Національного університету “Острог”, 2009. – Вип.12. – С. 38–49.
23. Смутьсон М. Л. Інтелектуальний саморозвиток у віртуальному освітньому середовищі: зміна парадигми / М. Л. Смутьсон // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Т.8, вип. 6. – С. 250–259.
24. Смутьсон М. Л. Проектування дистанційних середовищ саморозвитку в умовах новітніх комп’ютерних технологій / М. Л. Смутьсон // Актуальні проблеми

- психології: Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2010. – Т.8, вип. 7.
25. Смульсон М. Л. Развитие интеллекта в ранней юности: разновозрастные группы / М. Л. Смульсон // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика : матер. VI Международной конференции : в 2 томах / под ред. проф. Л. И. Ларионовой. – Иркутск, 2009. – Т. 1. – С. 689–694.
26. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
27. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду : монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.
28. Формирование социально-личностных компетенций в современном образовании : метод. реком. / науч. ред. Д. В. Ушаков. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 115 с.
29. Цап В. Й. Застосування моделі учня як базового компонента інтелектуальних навчальних систем / В. Й.Цап // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Т. 8, вип.6. – С. 279–290.
30. Электронные компоненты информационно-образовательной среды / В. А. Красильникова, П. В. Веденеев, А. Е. Заварихин, Т. Н. Казарина // Открытое и дистанционное образование. – 2002. – № 4 (8). – С. 54–57.
31. Эльконин Б. Д. Опосредствование. Действие. Развитие / Б. Д. Эльконин. – Ижевск : ERGO? 2010. – 280 с.
32. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
33. Andrews F., Withey S. Social Indicators of Weil-Being.
34. Iunona Lototska(Ilina) «Result of scientific research: «Psychology of success»» //Abstracts of the XXX International congress of psychology//Cape Town, South Africa – 2012 – p. 600
35. Kennedy L., Northcott H, Kinzel G. Subjective evaluation of well-being: problems and prospects // Social-Indicators Research, 1978. V. 5. – N. 4.
36. Quality of Life: Problems of Assessment and Measurement. P.: Unesco, 1983.
37. Shin D., Johnson D. Avowed happiness as overall assessment of the quality of life // Social Indicators Research. 1978. – V. 5. – N. 4.