

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕТЕВОЙ ЛИЧНОСТЬЮ В ПРОСТРАНСТВЕ ОНЛАЙН УРОКА

Орлова Людмила Александровна,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (г. Тула, Российская Федерация).

В статье анализируются изменения педагогического взаимодействия в условиях цифровой реальности; приводится характеристика сетевой личности, как субъекта взаимодействия; анализируются изменения базового аспекта педагогического взаимодействия – ролевых позиций учителя и школьников в пространстве онлайн урока.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, сетевая личность, когнитивное развитие, эмоциональное развитие, функционально-ролевая сторона взаимодействия, экспектации.

Проблема организации педагогического взаимодействия в условиях дистанционного обучения стоит сегодня чрезвычайно остро. Стало очевидно, что в цифровой реальности взаимодействие эволюционирует, и что наши представления о моделях взаимодействия, о ролевых позициях субъектов, интеракции требуют пересмотра. Педагогическое взаимодействие, в его традиционном классно-урочном варианте, не вписывается в образовательную ситуацию, развертывающуюся на облачных платформах. Поэтому сегодня особенно остро стоят вопросы, ответы на которые позволят понять не только что меняется во взаимодействии, но как меняются субъекты взаимодействия.

Прежде всего изменился ученик как субъект педагогического взаимодействия. Исследователи отмечают, что медиаконтент (особенно интернет) настолько изменили многообразную деятельность и общение молодежи, что можно с полным основанием, опираясь на культурно-историческую теорию развития высших психических функций человека Л.С.Выготского, говорить о новых культурно-исторических орудиях, опосредующих жизнедеятельность подрастающих поколений [1, с. 39]. Ю.П.Зинченко конкретизирует эту мысль: «Мы видим, что, с одной стороны, цифровые технологии существенно расширяют возможности обучения, с другой стороны, современные дети все больше времени проводят не в сюжетно-ролевой игре, о ценности которой писал известный во всем мире профессор Московского университета Л.С.Выготский, а в совершенно новых символических мирах, последствия пребывания в которых нам еще только предстоит узнать. Простой пример: если раньше ребенок мог конструировать трехмерные объекты на основе наглядных моделей, то теперь фактически вся реальность – и построение самих схем, и возведение построек – перешла в цифровой, условный план, в котором места взаимодействию с материальным миром не остается» [2].

Совокупность этих и других существенных факторов, обуславливающих динамику современного мироустройства, повлияла на появление феномена сетевой личности, т.е. человека, личностное развитие которого происходит в эпоху интернета, который значительно изменяет его важнейшие социальные и индивидуальные характеристики, что создает серьезные трудности и риски в процессе социализации подрастающего поколения.

По официальным данным Детского фонда ООН ЮНИСЕФ, в 2017 году дети и подростки в возрасте младше 18 лет составляли примерно треть пользователей интернета во всем мире. [3] Самое важное отличие сетевой личности – тотальный доступ и владение высокотехнологичными инструментами, вследствие чего у нее появляются уникальные возможности. Что и определяет всё остальное – развитие, социализацию, воспитание. Основные изменения, которые сегодня бросаются в глаза, и которые отмечают педагоги и родители школьников, связаны с новыми формами взаимоотношений и новыми культурными практиками – способами действия в окружающем мире. А если брать во внимание, что современный российский школьник погружен в цифровой контент, используя смартфон, в среднем 4,5 часа в сутки, а 23 % подростков проводят в интернете до 9 часов в сутки (это так называемые гиперподключённые), то логично предположить, что эти дети во многом другие, чем их сверстники, скажем 15-20 лет назад. Что же говорить о старшем поколении педагогов и их родителей.

На сегодняшний день уже есть результаты исследований, описывающих ситуацию развития ребенка в контексте цифровой среды. Обобщив мнения ученых, можно сказать, что в цифровой среде может сыграть роль значимых факторов, способных влиять на личностное развитие сетевой личности:

- раннее приобщение к культуре высокотехнологичных средств, овладение персонализированными мобильными электронными устройствами;
- продолжительное пребывание ребенка в онлайн-контекстах, что с одной стороны плохо регламентируется, а с другой – плохо прогнозируется по возможным последствиям;
- активное и неконтролируемое освоение детьми доступных онлайн-ресурсов, среди которых одни служат развивающим и обучающим контентом, а другие – развлекательным и коммуникативным;
- возрастание субъективной значимости социальных сетей как площадки самопрезентации, самовыражения, поиска и экспериментирования с идентичностью;
- появление новых рисков, которые несет онлайн-среда, включая и риски зависимости, гиперподключенности или чрезмерной увлеченности детей цифровой дополненной реальностью;
- конфликт поколений в форме цифрового разрыва, критичная оценка авторитета взрослых и снижение их роли в детско-родительских отношениях; недоверие к цифровой компетентности родителей и педагогов, что не позволяет взрослым выступать в роли обучающего, эксперта, консультанта;

– отставание системы образования от изменений цифрового общества, неготовность школ принять новую реальность, в которой мир стал сложнее и динамичнее. [4;5]

Новая социокультурная ситуация развития опосредует формирование высших психических процессов у школьников, которые в соответствии с культурно-исторической теорией Л.С.Выготского не заданы природой, а формируются обществом и культурой. Информационно-коммуникационная среда ставит перед ребенком специфические задачи, решение которых детерминирует содержание его психического развития, оказывает влияние на его пути и динамику, виды деятельности и приобретаемые им личностные качества. В силу этого эмоциональное и когнитивное развитие стимулируется новыми противоречиями, происходит в иной логике и в новых формах.

Анализ научной литературы свидетельствует, что вокруг вопроса о влиянии цифрового контента на когнитивное, эмоциональное развитие детей разворачиваются острые дискуссии. Одни авторы склонны видеть в новой ситуации развития ребенка источник проблем, делая акцент на негативных последствиях. В качестве аргументов приводят данные, подтверждающие, в частности, снижение показателей когнитивного развития. Речь идет о линейном визуальном мышлении дошкольников, дивергентном мышлении, показатели которых за последнее десятилетие снились до значений «слабого»; о несформированности действий, требующих удержания внутреннего плана действий; о снижении активности детей, их невключенности в игровую деятельность; о дефиците произвольности и снижении социальной компетентности. [6] Предложен даже термин «цифровая деменция» или «цифровое слабоумие».

Высказывается также мнение, что следствием гиперподключенности детей к информационно-коммуникационным технологиям являются поверхностные впечатления, а не полноценные эмоции и знания, ограничение времени на физическую активность, на общение со сверстниками и взрослыми «лицом к лицу», на творческие игры и занятия, на контакт с живой природой. Мозг ребенка развивается в цифровой реальности, вместо того, чтобы развиваться в естественных психологических условиях. В результате возникают такие проблемы развития, как цифровой аутизм, разобщенность, замена способов коммуникации, выхолащивание эмпатии и интереса к внутреннему миру других людей. [7]

Оптимистический взгляд на роль цифровых технологий в детском развитии высказывает Солдатов Г.У. Исследуя особенности когнитивного развития подрастающего поколения, психолог утверждает, что те изменения этой сферы, которые многими воспринимаются как негативные, есть ничто иное как адаптация в информационном обществе. По мнению ученого, детская психика приспособляется к существованию в цифровом мире. [8]

Исследуя психические функции, ученый объясняет каким образом они меняются. У детей, активно пользующихся поисковыми системами интернета, по-другому начинает функционировать память. Прежде всего запоминается не

содержание информации, а путь ее поиска, где она находится, так называемый эффект-Гугл. Доступность информации меняет мнемические процессы: у детей формируются другие механизмы запоминания, другая память. Но в условиях мощного потока информации важно научить детей не запоминать, а самостоятельно находить нужную информацию и критически оценивать ее, осмысливать и применять.

Меняется (уменьшается) средняя продолжительность концентрации внимания, дети теряют сосредоточенность, потому что меняется механизм переключения и распределения внимания. По мнению Солдатовой Г.У., это имеет непосредственное отношение к многозадачности, которую ученый относит к общей способности, и которая начинает развиваться у современных детей. Поэтому правильнее – учить детей рационально распределять когнитивные ресурсы, развивать способность действовать в режиме многозадачности, который определяет сегодня образ жизни современного человека.

Рассуждая о когнитивной сфере нельзя обойти вопрос о своеобразии мышления подрастающего поколения. Пресловутое клиповое мышление, которое попало под град критики за то, что построено в большей степени на визуальных образах, а не на логике и ассоциативных рядах. Однако сегодня ученые приходят к выводу что «клиповость» – это признак перехода нашего мышления от одной модели – линейной, упорядоченной, последовательной и целостной, к другой – сетевой, сложно структурированной, открытой. Ученые утверждают, что мы являемся свидетелями важного момента в культурной истории – эволюционной смены модели мышления, которое позволяет действовать в ситуациях неопределенности, проблемности, альтернативности. Именно подрастающее поколение, социализирующееся в условиях трансформации практически всех сфер общественной жизни в цифровую реальность, оказалось более гибким и адаптивным к подобным изменениям.

Таким образом, все изменения в когнитивном, эмоциональном развитии сетевой личности можно рассматривать как адаптацию к развивающемуся цифровому миру. Дети активно осваивают новую цифровую реальность и находят свои способы защиты от информационных перегрузок и ищут новые способы управления памятью, вниманием. Драматичность ситуации в том, что взрослые еще плохо разобрались с тем, что происходит и не могут компетентно помогать детям справляться со всеми трудностями.

Проблема недостаточной цифровой компетентности педагогов и родителей школьников исследуется в контексте феномена цифрового разрыва поколений. В этом смысле большой интерес представляют результаты исследований Г.У. Солдатовой и Е.И. Рассказовой [9]. В ходе популяционных исследований был изучен индекс цифровой грамотности (ИЦГ) в России. Сравнения данных 2013 и 2019 годов показали, что цифровой разрыв между старшим поколениями и детьми не только не сокращается, но и даже увеличивается. А это означает, что родители, претендуя на роль воспитателей, должны обладать более высоким уровнем цифровой грамотности, чем дети. С

педагогами ситуация складывается оптимистичнее: по данным исследования уже в 2015 году учителя опережали своих учеников и их родителей по ИЦГ, особенно в вопросах работы с информацией и по степени владения техническими навыками.

Итак, мы рассмотрели ту часть проблемы взаимодействия, которая касалась важных личностных изменений современного школьника, как субъекта педагогического взаимодействия. Однако существует и другой аспект, связанный непосредственно с природой самого феномена взаимодействия.

Взаимодействие является одной из базисных философских, онтологических категорий. Это феномен связи, воздействия, перехода, развития разных объектов под влиянием взаимного действия друг на друга, на другие объекты. Взаимодействие в философии понимается как процесс воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимообусловленность, а также порождение одним объектом другого. В целом, авторы выделяют следующие общие признаки взаимодействия: целостность, одновременность существования объектов, двусторонность связей, взаимосвязь объектов, взаимообусловленность изменений сторон, внутренняя активность субъектов.

В психологии сформировались разные подходы к анализу феномена взаимодействия. Все они строятся в пространстве категорий «взаимодействие», «общение» и «деятельность». Представляют интерес Работы А.А. Бодалева, который утверждает, что общение – это всегда взаимодействие людей. Вместе с тем, говоря о соотношении понятий «деятельность» и «общение», он пишет, что межличностное общение по основным своим характеристикам всегда является видом деятельности, суть которого составляет взаимодействие человека с человеком. Он раскрывает характерные черты межличностного взаимодействия, в рамках которого всегда происходит «... взаимодействие людей, отличающихся особенностями их эмоциональной сферы и воли». Это приводит к тому, что в процессе общения «... постоянно разворачивается взаимодействие характеров и больше взаимодействие личностей» [10, С.74].

Н.Н.Обозов, рассматривая понятия «взаимодействие» и «межличностное взаимодействие» как синонимичные, ученый в структуре межличностного взаимодействия выделяет три следующих компонента: когнитивный компонент – включает все психические процессы, связанные с познанием окружающей среды и самого себя. Прежде чем испытать симпатии – антипатии, включаясь в общение, человек осознанно или неосознанно познает другого человека; аффективный – включает все то, что связано с состояниями: положительные эмоциональные или конфликтные состояния, чувства симпатии и антипатии друг к другу, удовлетворенность собой, партнером, работой и т.д.; поведенческий – включает результаты деятельности, поступки и т.д. Поведение понимается как внешняя активность субъекта, которая направлена на успешность совместной деятельности [11].

Таким образом, педагогическое взаимодействие структурно можно представить, как единство мотивационного, эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов. Педагогическое взаимодействие учителя и школьников, как субъектов образовательного процесса, строится в пространстве их деятельности (профессионально-педагогической и учебно-познавательной) и общения, которые определяются их функционально-ролевыми и личностными позициями. Результатом взаимодействия являются изменения в деятельности, общении, отношениях, в личностном развитии. Такое понимание сущности феномена педагогического взаимодействия позволяет обозначить его структурные и динамические компоненты, и предложить их в качестве параметров для анализа того, какие изменения они претерпевают, когда выносятся из привычного формата «лицом к лицу» в пространство онлайн урока. Следует начать с базового аспекта взаимодействия – ролевых позиций.

Как было отмечено, в педагогическом взаимодействии прослеживается две стороны: функционально-ролевая и личностная. То есть, учитель и ученик воспринимают друг друга в двух аспектах – один связан с исполнением ими определенных функций и ролей (кто? что? делает в соответствии с ситуацией взаимодействия), а второй связан с отражением в их сознании личностных качеств, индивидуальных черт, особенностей поведения и стиля деятельности.

Функционально-ролевая сторона взаимодействия обеспечивает его устойчивость, стабильность, поскольку мы можем, основываясь на предыдущем опыте совместной деятельности и общения, предугадывать развитие ситуации (что за чем последует), заранее мысленно воспроизводить действия (кто что будет делать). И все участники, как правило, придерживаются предписанных ролевых действий. Школьник видит в аудитории учителя N., и, зная его стиль общения, манеру вести занятия, особенности темперамента и проч., настраивается (эмоционально, поведенчески) на определенную линию взаимодействия с ним. Вот почему ученики теряются, когда в классе на уроке появляется незнакомый педагог, им нужно время, чтобы понять: как он общается, как относится к школьникам, насколько строг. И в зависимости от того, как будут интерпретированы его функционально-ролевые сигналы, дети настраиваются на предстоящее взаимодействие.

Успешное, продуктивное взаимодействие возможно там, где его участники в достаточной мере осведомлены, понимают и принимают намерения, возможности, обязанности друг друга. Они не просто разделяют мнение относительно того, кто? и что? должен делать, но и представляют как именно будут исполнять свои роли. В социальной психологии описано явление экспектации (от англ. expectation – ожидание). Этим понятием обозначается ожидание человека определенного поведения в зависимости от его положения (позиции) в социуме. Сама эта позиция представляется как система экспектаций, предъявляемых человеку социальной группой, и которую поддерживают правила социального взаимодействия.

В психологии экспектации исследовались в контексте общения. Проблема экспектации как ожидания оценок других исследовалась А. В. Петровским, который выдвинул положения о том, что самовосприятие личности зависит от сопоставления того, что человек видит в себе (самооценка), с тем, что он видит в других (оценка индивидом окружающих), и с тем, что, по его предположению, видят в нем другие (ожидаемая оценка) [12]. В исследованиях, посвященных проблеме экспектации, подчеркивается нормативная роль этого механизма: видя себя «со стороны», «объективно», «в представлениях других людей» индивид воспринимает нормы поведения, переживания, усваивает способы социального контроля над собой. Вопрос о том, рассматривать экспектации как механизм ролевого поведения или индивидуального самоопределения продолжает оставаться дискуссионным. В любом случае, ролевые ожидания активно работают на уровне общения. Их значение многократно возрастает в процессе взаимодействия субъектов в сложной продуктивной деятельности, когда необходимо не просто совместное исполнение действий, а развернутое плодотворное сотрудничество, задействование личностных ресурсов.

Эспектации в педагогическом взаимодействии носят неформализованный характер и зачастую не осознаются. Тем не менее, экспектации утверждают право ожидать от участников взаимодействия поведения, соответствующего их ролевым позициям, и определяют обязанности вести себя так, чтобы оправдать ожидания других. Несоответствие экспектаций реальному поведению субъектов взаимодействия может стать причиной ролевых конфликтов.

В ситуации дистанционного обучения, в пространстве онлайн урока именно ролевая сторона взаимодействия оказывается самой уязвимой: ожидания и школьников, и учителей не соответствует тому, что предлагает им онлайн реальность. Следование устоявшимся экспектациям приводит, если не к коллапсу учебной деятельности, то точно – к снижению качества обучения. Это доказала ситуация вынужденного ухода на дистанционное обучение в период пандемии в 2019-2020 годах.

Ожидание детей, что учитель выполнит (как это было обычно в классе) роль мотиватора, организатора, контролера не оправдалось. Это в реальном взаимодействии он мог интонацией, мимикой, динамизмом личности поддерживать внимание, заинтересовывать, стимулировать. В дистанционном режиме это становится практически невозможным. Как итог, дети отметили у себя снижение качества восприятия учебной информации, падение интереса к занятиям, потеря смысла в выполнении заданий.

Несмотря на то, что социализация и личностное развитие современных школьников происходят в период компьютерной и телекоммуникационной революций, как свидетельствуют исследования, дети очень консервативны в вопросах организации образовательного процесса. Дети имеют традиционные взгляды в вопросах педагогического взаимодействия: они настроены учиться в классе, осваивать учебный материал под руководством учителя. [8, с.38].

Наши исследования показали, что поведение школьников в онлайн взаимодействии резко отличалось от того, каким оно было в реальном процессе взаимодействия. Коммуникативные навыки «не запускались» в ситуации дистанционного контакта, не срабатывал коммуникативный опыт. Дети зачастую не испытывали тех эмоций от общения друг с другом, которые ожидали.

Проблему дефицита эмоций в онлайн-взаимодействии следует выделить особо. Любое педагогическое взаимодействие предвосхищается какими-либо эмоциями, встреча учителя с учениками всегда связана с ожиданием эмоций. Эмоции проецируются на предстоящее взаимодействие, исходя из предыдущего опыта. И этим определяется эмоциональный фон взаимодействия, который влияет и на познание, и на поведение детей. Не удивительно, что в период дистанционного обучения между учителями, школьниками и их родителями увеличилось количество конфликтных ситуаций. Если вспомнить, что в основе многих конфликтов лежит несоответствие ожиданий и действительности, то важно выяснить, какие именно экспектации имеют здесь место быть. Каких эмоций от педагога, от его ролевой позиции во взаимодействии ожидают учащиеся и их родители? В результате опроса мы выяснили, что это: сочувствие, понимание, заинтересованность, симпатии, спокойствие, радость.

Именно такой состав предпочтительных эмоций они определили, как комфортные для урока, и, следовательно, именно с ожиданием данных эмоций они вступали во взаимодействие. Несответствие экспектаций реальной эмоциональной составляющей педагогического взаимодействия привело не только к конфликтам, но и сужению актуального репертуара учебных действий, обесцениванию интеллектуального ресурса школьников. Существенно сокращается когнитивный контекст, ухудшается понимание сложных ситуаций и задач, снижается успешность выполнения учебных заданий. Эти факты свидетельствуют не только о том, что из педагогического взаимодействия ушли эмоции, но и о том, что эмоциональный интеллект школьников не развивается. Не надо пояснять, какое значение это имеет, когда речь идет о личностном развитии школьников.

Параллельно с развитием онлайн обучения, стали возникать трудности и ограничения, с которыми ассоциируется данный формат взаимодействия: недостаточность невербальных сообщений, которые создают эмоциональный фон урока; трудности в поддержке активности учащихся, в силу отсутствия прямых контактов в виртуальном классе; стрессовые состояния школьников и кризисные ситуации, что затрудняет усвоение учебного материала; наличие технических и технологических барьеров.

Безусловно, урок в формате онлайн обладает и сильными сторонами. К ним следует отнести: гибкость и мобильность взаимодействия, поскольку оно может осуществляться в любом месте и в любое время; широкий доступ к новым знаниям, когда у школьника расширяется возможность использования разнообразных информационных ресурсов; возможность

индивидуализировать обучение за счет изменений темпа обучения; развитие цифровой компетентности учащихся.

Статья подготовлена за счет средств гранта РФФИ № 19-013-00452 «Проектирование научно-методического обеспечения обучения в вузе будущих учителей педагогическому взаимодействию с «сетевой личностью»

Литература

1. Нечаев В.Д., Дурнева Е.Е. «Цифровое поколение»: психолого-педагогическое исследование проблемы // Педагогика. 2016. № 1
2. Зинченко Ю.П. Интервью. Режим доступа: <http://www.Indicator.Ru>. 8 мая 2018.
3. Положение детей в мире, 2017 год: дети в цифровом мире: доклад // Детский фонд Организации Объединенных Наций: официальный сайт. Опубликовано – декабрь 2017 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.unicef.org/eca/media/4926/>
4. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 5—10. doi:10.17759/jmfr.201605020
5. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71—80. doi:10.17759/sps.201809030
6. Фельдштейн Д.И. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования) / Д.И.Фельдштейн. – М.:МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. – 336 с.
7. Карабанова О.А., Молчанов С.В. Риски негативного воздействия информационной продукции на психическое развитие и поведение детей и подростков // Национальный психологический журнал. 2018, №3 (31), с.37-46.
8. Солдатова Г.У. Они другие. // Дети в цифровом обществе. 2013. №14 С. 25-33. Издательство Фонд развития интернет.
9. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Модели передачи опыта между поколениями при освоении и использовании интернета. // Вопросы психологии. 2015. №2. С.1-11.
10. Бодалев А.А. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 187с
11. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. – Л., 1979. – 151с
12. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М., 1998. – 528 с.

PEDAGOGICAL INTERACTION WITH A NETWORK PERSONALITY IN THE SPACE OF AN ONLINE LESSON

L.A. Orlova

The article analyzes the changes in pedagogical interaction in the conditions of digital reality; the characteristics of the network personality as the subject of interaction are given; changes in the basic aspect of pedagogical interaction - role positions of the teacher and students in the space of the online lesson are analyzed.

Keywords: pedagogical interaction, network personality, cognitive development, emotional development, functional and role side of interaction, inspections.