

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ В СВЕТЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИИ С ПОМОЩЬЮ ОН-ЛАЙНОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ УЧЕНИЯ

И.М. Курдюмова

докт. пед. наук, доцент,
Институт стратегии развития образования,
Российская академия образования
Москва, РФ
irkur@yandex.ru

У статті розглянуто взаємозв'язок педагогічних теорій з розвитком соціальних комунікацій за допомогою сучасних електронних технологій. Доведено, що соціальна взаємодія є основним мотивом пізнавального розвитку і впливає на розвиток навчальної поведінки у шкільному контексті; використання однорідних груп поруч із «розвивальним» стилем учителя посилює залученість і соціальні партисипацію учнів (це пов'язано з покращенням досягнень середніх і слабких учнів).

Ключові слова: педагогічні теорії, соціальні комунікації, соціальна партисипація, навчальний процес, навчальна поведінка учнів.

В статье рассматривается взаимосвязь педагогических теорий с развитием социальных коммуникаций с помощью современных электронных технологий. Доказано, что социальное взаимодействие есть основной мотив познавательному развитию и влияет на развитие учебного поведения в школьном контексте; использование однородных групп наряду с «развивающим» стилем учителя усиливает вовлеченность и социальную партисипацию учащихся (это связано с улучшением достижений средних и слабых учащихся).

Ключевые слова: педагогические теории, социальные коммуникации, социальная партисипация, учебный процесс, учебное поведение учащихся.

This paper deals with the relationship of teaching theories and development of social communication through using of modern electronic technologies. It is proved that social interaction is the main motive of cognitive development and it affects the development of learning behavior in the school context; the use of similar groups together with «developing» style of a teacher enhances involvement and social participation of

students (this is due to the improvement of medium and weak students' achievements).

Key words: pedagogical theories, social communications, social participation, learning process, learning behavior of students.

Вступление

В настоящее время отмечается все возрастающий интерес к педагогическим теориям, прежде всего, в связи с проблемами повышения эффективности учебного процесса; стимулирования учебного поведения учащихся; эти процессы характеризуются сегодня все более активным использованием новых технологий, программного обеспечения учебных процессов, технологий электронного учения (e-learning) в том числе.

Теоретические перспективы учебного поведения подчеркивают, что оно является комплексным, разнообразным, основанным на процессах взаимодействия. Обновленный фокус внимания к теоретическим основам педагогики сопровождается движением к дето-центричному образованию или движением от обучения к учению. Такой подход ведет к обсуждению новых ролей учителя и попыткам переопределить само понимание процесса учения.

Перечень рассматриваемых в этой связи в первую очередь теорий может быть классифицирован следующим образом: теории, адресованные индивиду (ребенку)(теории развития, биологические теории); ответ индивида на вызовы окружающей среды (аффективные, когнитивные, поведенческие); теории социального конструктивизма, отражающие динамическое взаимодействие между индивидами и их взаимосвязями между собой и со средой.

Именно эти теории позволяют учителям «объяснять» поведение на разных уровнях и соответствующим образом отбирать стратегии учения (A systematic review of how theories explain learning behavior..., 2004: 21).

Одним из наиболее востребованных в современных условиях является *такое теоретическое направление, как конструктивизм*. В условиях обучения в школе обычно ведут речь о социальном конструктивизме. Социо – конструктивистский подход к учению в значительной мере основывается на идеях Выготского. «Для Выготского в перспективе идеальная роль

учителя состоит в обеспечении поддержки (коллаборативного диалога) в помощь учащимся при решении задач в их зонах ближайшего развития» (Dahms et al., 2007).

Большая часть англоязычных исследователей – педагогов обсуждает, как развивать конструктивистский подход при использовании новейших технологий обучения и учения, и этот подход зафиксирован во многих документах, формирующих образовательную политику. Рассматривают различные виды теорий конструктивизма, включая: познавательный конструктивизм, социальный конструктивизм, радикальный конструктивизм. В педагогику вводятся новые понятия, такие, как социальное программное обеспечение (social software), определяемое как он-лайнные инструменты, предназначенные для усиления коллаборации и коммуникации. Среди этих понятий – социальные сети, блоги и другие формы общения в сети Интернет.

Среди понятий, используемых в теориях конструктивизма, можно назвать поддерживающее обучение и пограничные объекты. Поддержка он-лайн (Scaffolding), новый термин, описывающий те виды деятельности, которые обеспечивают поддержку и организуют структуру для электронного учения (это и процессы, и технические инструменты). Одним из путей, которым электронное учение меняет роли учителей и тренеров, является использование знаний и умений для поддержки учения. Поддержка – термин, не принадлежащий непосредственно Выготскому, но он выражает похожие идеи относительно обучения, ассоциируемые с его именем (Emihovich C. & Souza L, 1995).

Поддерживаемое обучение представляет собой выделение ряда шагов помощи учению и развитию индивидов в их зоне ближайшего развития. Знания, умения и предшествующий опыт, происходящие из общих познаний индивида, создают основу поддержки потенциального развития. На этой стадии учащиеся взаимодействуют со взрослыми и/или другими равными (peers) для выполнения задачи, которая не может быть завершена независимо. Использование языка и обмен опытом важны для успешного внедрения поддержки как учебного инструмента (Emihovich C. & Souza L, 1995).

Пограничные объекты (Boundary objects) – еще одна идея, привлекающая особое внимание тех, кто заинтересован в сообществах практиков (communities of practice) (Star &

Griesemer, 1989). Представляли следующее толкование проблемы: «Пограничные объекты – это объекты, которые достаточно пластичны для того, чтобы адаптироваться к местным нуждам и ограничениям со стороны тех, кто пользуется ими, и в то же время достаточно сильны для того, чтобы сохранять идентичность. Они могут быть абстрактными или конкретными, они имеют разные значения в разных социальных сферах, но их структура является общей в достаточной мере для того, чтобы использовать одно и то же слово для обозначения. Создание и управление пограничными объектами является ключом к развитию и поддержанию связанности с интересующими нас социальными сферами» (Star & Griesemer, 1989: 387-420).

В Британской педагогической теории в последнее время появилось понятие «общин практики» (Communities of practice), под которым понимаются социальные сети и индивиды, разделяющие общие интересы, цели, практику и являющиеся богатым источником учения для своих членов. Социальное программное обеспечение является инструментом стимулирования развития он-лайн-общин практики.

Идея общин практики основывается на *теории ситуативного учения* (situated learning theory), которая подчеркивает ситуативную природу этого процесса. Знание в этом смысле порождается, присваивается и трансформируется через социальное взаимодействие внутри таких общин практики. Общины практики не концептуализируются как образовательные программы, но учение и обучение в таких общинах является частью повседневной практики.

Отмечается, что все мы являемся членами различных общин практики: «Быть живыми существами означает, что мы постоянно заняты преследованием различных целей, от физического выживания до поиска удовольствий. Так как мы определяем эти цели и заняты их достижением совместно, мы взаимодействуем друг с другом и с окружающим миром, и мы настраиваем наши связи друг с другом и с миром. Другими словами, мы учимся. Через какое-то время такое коллективное учение находит выход в практику, которая отражает как преследование результатов, так и установление социальных связей. Эти практики, таким образом, являются свойством общины, создающиеся с течением времени в ходе постоянных

совместных усилий. Имеет смысл поэтому назвать их общинами практики» (Lave & Wenger, 1991: 45). Хотя природа и состав этих общин меняется, их члены объединяются в совместных действиях и тем, что они выучивают в ходе их взаимодействия в этой деятельности. Согласно этой позиции, община практики определяется в трех направлениях:

- «О чем это – объединенное предприятие, как оно понимается и постоянно переопределяется своими членами...
- Как это функционирует – взаимная занятость, которая объединяет членов в единую социальную общность...
- Какую способность производят – единый репертуар коммунальных ресурсов (рутина, чувствительность, артефакты, словарь, стили и пр.), который члены общины время от времени развивают (Lave & Wenger, 1991).

Община практики включает гораздо больше, чем технические знания или умения, ассоциируемые с решением какой-либо задачи. Члены общины вовлечены в целый набор взаимосвязей во времени и общины развивают те направления, которые важны для людей. Дело в том, что они организуются вокруг конкретных областей знания и деятельности, что дает членам чувство общности. Чтобы община практики функционировала, она должна производить единый репертуар идей, общностей и мемуаров. Она также должна развивать различные ресурсы, такие, как инструменты, документы, словарь и символы, которые в какой-то мере выполняют аккумулирующую роль в общине. Другими словами, она вовлекает практику: способы достижения целей, которые разделяются в значительной мере всеми членами.

Помимо рассмотрения учения как присвоение некоторой формы знания, делается попытка поместить его в социальное взаимодействие – в ситуации ко- партиципации: Исследователи спрашивают, какого рода социальная деятельность представляет соответствующий контекст для того, чтобы учение осуществлялось. Обучающиеся не только усваивают структуры или модели для понимания мира, но они принимают участие в моделях, которые имеют структуру.

Учение включает партиципацию в общинах практики. И эта партиципация «относится не только к местным событиям занятости в некоей деятельности с тем или иными людьми, но и к

более целенаправленному процессу активного участия в практике социальных общин и создания идентичностей в связи с этими общинами» (Wenger, 1999: 4).

Учение (присвоение знаний индивидами) не рассматривается только как процесс социальной партиципации. Сама природа ситуации оказывает значительное воздействие на процесс.

«Учащиеся неизбежно принимают участие в общинах практиков. Овладение знаниями и умениями требует от новичков принимать участие в социо-культурных практиках общины. «Законодательно определенная периферийная партиципация» обеспечивает способ говорить о взаимосвязях между новичками и старожилками, а также о видах деятельности, артефактах и сообществах знаний и практики. Намерение личности учиться и значение учения формируется через процесс становления полностью участником социо-культурной практики. Этот социальный процесс включает также овладение умениями» (Lave & Wenger, 1991: 29).

Учение рассматривается как возрастающая партиципация в общинах практики, касающееся всей личности, действующей в окружающем мире» (Lave & Wenger, 1991: 49). Фокус в тех способах, которыми учение становится (есть) эволюционирующий, постоянно обновляющийся набор взаимосвязей.

Отмечено, что члены он-лайнных сообществ «учатся, создавая и развивая связи (намеренно или нет) между идеями, опытом и информацией, в ходе взаимодействия, понимания, принятия, комментирования, создания и защиты своих позиций, точек зрения в текущей ситуации и своего повседневного опыта». Они считают, что персональное развитие «идет рука об руку с другими формами учения, такими, как знания и умения для практических и профессиональных целей» (Aceto, Dondi & Marzotto, 2010: 6).

Такой подход имеет значительное воздействие на баланс между педагогическими моделями. В тех общинах, которые они изучали, больший акцент был сделан на конструирование и создание нового знания, а не на учение и присвоение кодифицированных знаний, нормальных для традиционного обучения и подготовки. Они обнаружили, что «кодифицированное знание составляет только небольшую часть он-лайнных

сообществ» и их учебной деятельности, в то время, как взаимодействие между равными ведет к обмену знаниями (часто основанному на обмене опытом) и созданию знания (основанного на смеси кодифицированного знания и нового знания, коллаборативно развитого).»

В идеале, виртуальная учебная среда должна связывать источники знаний с людьми, общинами и неформальным знанием (Agostini et al., 2003) и поддерживать развитие социальных сетей для целей учения (Fischer, 1995). Идея персонального учебного пространства была высказана Razavi и Iverson (Razavi & Iverson, 2006), которые предложили интегрирование веб-блогов, e- портфолио и функционирование социальных сетей в этом окружении как для усиления e-учения и управления знаниями, так и для развития общин практики.

Базируясь на этих идеях коллаборативного учения и социальных сетей внутри общин практики, понятие персонального учебного окружения (среды) (Personal Learning Environments – PLEs) выступает на первый план как подход к развитию механизмов e-учения Wilson et al., 2006).

Еще один активно используемый британскими педагогами термин – персональная учебная среда (Personal Learning Environment), определяемая как индивидуальная комбинация и использование инструментов для целей учения. Это понятие обозначает системы, которые помогают учащимся контролировать свое учение и управлять им. Оно включает обеспечение поддержки учащихся при постановке учебных целей, управление как содержанием, так и процессами учения, а также процесс коммуникации с другими обучающимися (Pedagogic Approaches to Using Technology for Learning, 2010: 84).

Основные виды учебного поведения (вовлеченность, мотивация, партиципация, коллаборация, коммуникация) рассматриваются исследователями в качестве оказывающих влияние на переменные, направленные на личность ученика, которые подразумеваются в модели «само- эффективности»: само-эффективность рассматривается как суждение индивида о его способности успешно следовать поведению, которое требуется для производства некоторых результатов. Такие представления рассматриваются как важный модератор между индивидуальным знанием и умениями и поведением личности» (Giallo & Little, 2003: 22).

Исследователи используют дескрипторы учебного поведения, которые сфокусированы на социальном взаимодействии между учениками, их сверстниками и учителями. При этом используются термины «партиципация», «ответственность», «коллораация», и «коммуникация».

Выводы

Из проведенных исследований с большой вероятностью делаются следующие выводы:

- Социальное взаимодействие есть основной мотив познавательному развитию и влияет на развитие учебного поведения в школьном контексте.

- Использование однородных групп наряду с «развивающим» стилем учителя усиливает вовлеченность и социальную партиципацию учащихся. Это связано с улучшением достижений средних и слабых учащихся.

- Взаимодействия между учителями и учениками передает послание

- о целевой ориентации и влиянии на учебное поведение учеников, взаимосвязь с учебным планом и, в свою очередь, на целевую ориентацию учеников (A systematic review of how theories explain learning behavior..., 2004).

Современная Британская педагогическая наука использует идеи и достижения выдающихся теоретиков прошлого, модифицирует их в свете меняющихся современных технологий, вводит новые понятия, связанные прежде всего с развитием социальных коммуникаций в учебном процессе, рассматривает, как теории используются для объяснения учебного поведения в школьном контексте. Особую роль в этом процессе и по сей день продолжают играть идеи Л.С. Выготского, получившие новое звучание в свете развития он-лайнных коммуникаций в учебном процессе.

REFERENCES

- Aceto, S., Dondi, C., & Marzotto, P.* (2010). Pedagogical Innovation in New Learning Communities. Seville: IPTS. p. 6.
- Agostini, A., et al.* (2003). Stimulating Knowledge Discovery and Sharing. Proceedings from International ACM SIG GROUP conference on Supporting group work, Sanibel Island, Florida, USA.

- Fischer, M. D.* (1995). Using computers in ethnographic fieldwork. In R. M. lee (Ed.), *Information Technology for the Social Scientist* (pp. 110-128). London: UCL Press.
- Giallo R, Little E* (2003). Classroom behaviour problems: the relationship between preparedness, classroom experiences, self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology* 3: 21-34. p. 22.
- Lave, J., & Wenger, E.* (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge UK: Cambridge University Press., p. 29.
- Dahms, M., et al.,* (2007). *The Educational Theory of Lev Vygotsky: an analysis*. Retrieved August 24, 2010, from <http://www.newfoundations.com/GALLERY/Vygotsky.html>.
- Emihovich, C., & Souza Lima, E.* (1995). The Many Facets of Vygotsky: A Cultural Historical Voice from the Future. *Anthropology & Education Quarterly*, 26, (4, e Dec.), p. 375-383.
- Pedagogic Approaches to Using Technology for Learning. – Literature Review.* Graham Attwell and Jenny Hughes (Pontydysgu) for Lifelong Learning UK September 2010. Lifelong Learning UK, 86 p.
- Razavi, M. N., & Iverson, L.* (2006). A grounded theory of information sharing behavior in a personal learning space. Proceedings from 20th anniversary conference on Computer supported cooperative work, Banff, Alberta, Canada.
- A systematic review of how theories explain learning behavior in school contexts.* Review conducted by the Behaviour Management (Canterbury Christ Church University College) Review Group, 2004, The EPPI-Centre is part of the Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, 130 p.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R.* (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39». *Social studies of science*, 19(4), pp. 387-420.
- Vygotsky, L.* (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press. 159 p.
- Vygotsky, L.* (1986). *Thought and Language*. Cambridge: The MIT Pres. 351 p.
- Wenger, E.* (1999). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. Венгр 1999, p. 73-84
- Wilson, S., et al.,* (2006). Personal learning environments challenging the dominant design of educational systems. Proceedings from ECTEL Workshops, Heraklion, Crete.

Стаття надійшла до редакції 06.06.2015