

УДК 159.9 : 316.6

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА О ПОСЛЕДСТВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Н. Лисова

Воронежский государственный университет

Поступила в редакцию 3 февраля 2021 г.

Аннотация: в статье рассматриваются социальные представления субъектов образовательного процесса вуза о последствиях цифровизации высшего образования: на разных уровнях социально-психологической реальности (межличностном и межгрупповом) и в разных формах осуществляемой участниками социальной активности (совместной деятельности, общении и взаимоотношениях). Предложена авторская типология социальных представлений. Установлено, что чаще в вузовской среде встречаются негативные представления, причем в основном они имеют эмоциональный характер, нежели функциональный, побуждающий к реальным действиям.

Ключевые слова: социальные представления, цифровизация образования, последствия цифровизации высшего образования, совместная деятельность, общение, взаимоотношения.

Abstract: the article focuses on the social representations of the subjects of the educational process of the university about the consequences of the digitalization of higher education: at different levels of socio-psychological reality (interpersonal and intergroup) and in different forms of social activity carried out by the participants (social activities, communication and relationships). The author's typology of social representations is proposed. It is established that more often in the university environment there are negative ideas, and mostly they have an emotional character, rather than a functional one, which encourages real actions.

Key words: social concepts, digitalization of education, consequences of digitalization of higher education, joint activities, communication, relationships.

Цифровизация высшего образования в связи с распространением пандемии COVID-19 стала развиваться более быстрыми, чем ранее, темпами, требуя во многом самостоятельного, опосредованного техническими устройствами связи взаимодействия в учебном процессе. Формируя гибридную, а нередко полностью виртуализированную реальность освоения в ходе обучения требуемых компетенций, она привела к необходимости достижения более высокого уровня мастерства в использовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) не только студентами, но и преподавателями, развернула весь спектр возможностей более автоматизированного взаимодействия между участниками, определила за счет дистанционного опыта изменение их взаимоотношений.

В специальной литературе обсуждается вопрос о рисках цифровизации образования – соотношении позитивных и негативных изменений всех психических процессов и свойств личности

обучающегося, преобладании «деструктивного погружения», недостаточной готовности к происходящим преобразованиям в целом при позитивном отношении к соответствующим образовательным технологиям самим по себе (С. П. Акунина, И. С. Беганцова, С. В. Буцык, К. М. Гайдар, Е. В. Павлова, В. В. Собольников, С. А. Храпов, Н. П. Чупряева Т. Т. Щелина и др.). Подчеркивается также необходимость социальной адаптации к виртуальности как таковой и выработке стратегий поведения в быстро изменяющихся условиях, наиболее эффективных в случае сохранения отношений с одноклассниками и взаимодействия с преподавателем (А. И. Верещкая, А. А. Квасова, К. Е. Кузьмина, И. Э. Соколовская, А. И. Стеценко, С. А. Храпов, Ch. F. Goh, K. Kasmin, Ch. M. Leong и др.). Фиксируется замещение реального общения машинным, его сочетание в учебном процессе с взаимодействием в чатах и социальных сетях и как следствие ослабление ценности обычного общения, трансформация его ритуалов, свертывание социальных контактов, освоение новой социальной роли и появление возможностей занять

© Лисова Е. Н., 2021

иной социальный статус или потерять его, добиться личностной многомерности в связи с цифровым неравенством и субъектной неопределенностью. Отсюда вытекает чрезмерно позитивное (зависимость, приоритетное использование и пр.) или чрезмерно негативное отношение (кибертроллинг, страх и т.п.) к происходящему (М. А. Абрамова, А. А. Вербицкий, С. В. Каменев, Т. М. Краснянская, В. Г. Тылец и др.). В обнаруженных нами единичных публикациях отмечается, что субъектами образовательного процесса ощущается преобладание независимости от группы, нестабильности и индивидуалистической направленности [1], нередко невозможности обратиться к помощи других и научиться выстраивать с ними отношения [2], размывание в сознании самой сути социальной группы [3].

Хотя ученые и прогнозируют, что «выводы о процессах и продуктах цифрового образования будут все больше и больше основываться на... индивидуальном и групповом уровнях анализа» [4, с. 1], тем не менее, современные исследования недостаточно описывают трансформацию именно социально-психологического контекста системы высшего образования вследствие ее цифровизации. Это требует, на наш взгляд, эмпирического анализа, отслеживающего социально-психологические последствия данного процесса: воспринимаемые и ожидаемые изменения совместной деятельности, общения и взаимоотношений в системе образования под влиянием использования информационных технологий со стороны включенных в этот процесс субъектов и связей между ними (межличностных и межгрупповых).

При планировании настоящего исследования мы учли «авральный» характер введения дистанционного обучения в период распространения новой коронавирусной инфекции, а также зарегистрированные в исследовательской практике риски пренебрежения эмоциональными процессами в ходе обучения людей [5] и повышенной когнитивной нагрузки в процессе внедрения в образовательный процесс цифровых технологий, не дающей возможности для реализации продуктивного взаимодействия на групповом уровне [6]. Была выдвинута гипотеза о трех особенностях социальных представлений о последствиях цифровизации высшего образования:

1) чаще встречаются представления негативного типа, чем позитивного;

2) в большей степени проявляются отрицательные представления в эмоциональном плане, нежели в функциональном, при этом в содержательном плане чаще встречаются представления о сфере межличностных взаимоотношений, чем

общения и еще реже относительно совместной деятельности;

3) в изучаемых представлениях затруднения в проявлении разных форм социальной активности отражаются в большем диапазоне на межгрупповом, чем на межличностном уровне.

Посредством сочетания районированного и неслучайного отбора в разных вузах Российской Федерации (Московской, Воронежской, Липецкой, Курской и других областей) исследованием были охвачены 355 человек в возрасте от 17 до 71 года. Средний возраст респондентов составил $33,0 \pm 14,5$. Состав выборки по полу – 254 женщины и 101 мужчина, по роду занятий – 202 студента и 153 преподавателя вуза. Всем им была предложена анонимно через формы Google Docs специально разработанная анкета.

При анализе полученных данных мы выявили распространенность разных типов представлений, дающих общую интегрированную картину оценок разных уровней социально-психологической реальности в целом по популяции посредством кластерного анализа. Перейдем к итогам анализа.

Смешанно-оценочный тип социальных представлений о последствиях цифровизации высшего образования чаще всего встречается в популяции (в 53,5 % случаев), выражаясь в разнонаправленности оценок разных форм социальной активности и уровней социальной системы: на одном уровне может вызывать удовлетворение какая-то одна активность и одновременно деструктивные переживания – другая. Данный тип представлений мы связываем с ситуативными влияниями на них конкретной обстановки жизнедеятельности субъектов вузовского образовательного процесса, значительными различиями в ресурсно-обеспечивающих возможностях использования цифровых технологий и личными пристрастиями.

Сверхпозитивный тип социальных представлений встречается у 11,5 % респондентов. Отличается однозначно позитивными оценками изменений разных форм и уровней социальной активности субъектов высшего образования вследствие цифровизации. Скорее всего, он является результатом проявления у них социальной желательности, которую можно трактовать как некий защитный механизм.

Позитивный тип представлений обнаружен у 6,5 % участников исследования и отличается полноценностью самовыражения и межличностных связей при некоторой деструкции межгрупповых взаимодействий. Представителями этого типа в условиях цифровизации образования ощущается дефицит проявления социального целого. И это

отличает данный тип социальных представлений от сверхпозитивного.

Амбивалентный тип представлен у 10,0 % испытуемых, выражая недостаточность взаимосвязей в группе и ее отношений с другими социальными общностями, что, скорее всего, усугубляет исходную низкую социабельность таких субъектов, выступающую «слабым звеном» в условиях цифровизации высшего образования.

Негативный тип социальных представлений распространен у 21,9 % респондентов. Он проявляется главным образом в невозможности выразить себя при сохранности полноценных межличностных и межгрупповых взаимодействий. По сути этот тип является ауто-негативным. Вероятно, в отличие от позитивного типа представлений механизм его образования заключается не в социальной дифференциации, усиливающейся за счет цифровизации, а в социальной дезинтеграции вследствие относительной личной социальной депривации.

Сверхнегативный тип социальных представлений наименее всего распространен в популяции (встречается всего лишь у 3,6 % испытуемых). Как и в случае сверхпозитивного типа, для него специфичны сверхожидания относительно влияния цифровизации образования на всю систему межличностных и межгрупповых связей, но в отличие от первого он связан с негативной установкой по отношению к цифровизации в принципе, закрепляющейся и усиливающейся, по-видимому, в период дистанционного обучения.

Таким образом, при преобладании смешанных разнообразных оценок последствий цифровизации высшего образования более часто встречается в целом негативный полюс в их осмыслении по сравнению с позитивным (25,1 % случаев против 18,0 %). Полагаем, что это обусловлено техническими и в целом материальными сложностями субъектов вузовского образования, усугубившимися в ходе широкого распространения временных мер по использованию дистанционных технологий.

Далее в своем исследовании мы обратились к анализу представлений об отдельных формах социальной активности и ее изменениях под влиянием цифровизации образования. Согласно полученным средним значениям, функционально больше всего цифровизация высшего образования мешает, по мнению опрошенных, сфере взаимоотношений ($m = 1,9$), чем общению ($m = 2,0$) и совместной деятельности ($m = 2,3$). При этом на уровне достоверности $p > 0,05$ отсутствуют: во-первых, связь в представлениях испытуемых между формой социальной активности и оцен-

кой ее функциональных проявлений под влиянием цифровизации образования ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 8,9$), во-вторых, статистически значимые различия в оценке положительных возможностей цифровизации в осуществлении совместной деятельности между людьми и в общении ($t_{\text{эмп.}} = 0,8$), в межличностном общении и во взаимоотношениях ($t_{\text{эмп.}} = 0,9$), в совместной деятельности и во взаимоотношениях между людьми ($t_{\text{эмп.}} = 0,7$).

В эмоциональном плане наиболее часты отрицательные представления о сфере межличностных взаимоотношений ($m = 2,1$), чем о совместной деятельности ($m = 2,3$), и еще менее они выражены относительно общения ($m = 2,5$). При этом выявлена статистически значимая связь между формой социальной активности и эмоциональной оценкой эффекта влияния на нее цифровизации высшего образования ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 20,4$ при $p < 0,01$). Однако не выявлены статистически значимые различия (при $p > 0,05$) в представлениях об улучшении под воздействием цифрового образования совместной деятельности между людьми и их общения ($t_{\text{эмп.}} = 0,4$), межличностного общения и взаимоотношений ($t_{\text{эмп.}} = 1,7$), совместной деятельности и взаимоотношений между людьми ($t_{\text{эмп.}} = 1,5$). В то же время установлены значимые различия (при $p < 0,01$) между оценками эмоционального эффекта в сфере межличностных взаимоотношений, с одной стороны, и функционального эффекта в совместной деятельности ($t_{\text{эмп.}} = 5,8$), межличностном общении ($t_{\text{эмп.}} = 5,9$) и межличностных отношениях ($t_{\text{эмп.}} = 1,9$), с другой стороны.

Следовательно, в большей степени проявляются отрицательные представления о последствиях цифровизации высшего образования в эмоциональном плане в сфере межличностных взаимоотношений, чем в функциональном плане относительно всех форм социальной активности. Вероятно, участникам вузовского образовательного процесса сложно отделить представления об изменениях вследствие цифровизации от испытываемых эмоций, так как у них многие привычные контакты или теряются, или – даже при их поддержке – присутствует иррациональное ощущение неполноценности в сравнении с не опосредованными интернетом межличностными взаимоотношениями. Кроме того, и педагоги, и обучающиеся слабо различают субъект-объектно-субъектные и сугубо субъект-субъектные эффекты цифровизации, поскольку цифровое образование для них в основном материализовано (опосредовано техническими устройствами) и сопряжено с получением результата в наглядной – аудиовизуальной форме (видео, графической, текстовой), нежели ассоциируется с установлением взаимопонимания и ощу-

щения социально-психологической общности с партнерами по совместной деятельности.

Наконец, мы рассмотрели отражаемые изменения от цифровизации образования на разных уровнях социально-психологической реальности. Установлено, что качественно совместная деятельность, общение и взаимоотношения встречают больше затруднений в ходе цифровизации образования на межгрупповом уровне, чем на межличностном ($m_{\text{межл.}} - m_{\text{межгр.}} = 0,2; 0,7; 0,2$ соответственно) с приоритетом больших сложностей в коммуникативной сфере. Но при том, что статистически выявлены значимые связи между формой социальной активности и оценкой последствий воздействия на нее цифровизации высшего образования, как в межличностном плане ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 18,4$ при $p < 0,01$), так и в межгрупповом ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 10,6$ при $p < 0,05$), различия имеются (при $p < 0,01$) только между оценками этих последствий в межличностных отношениях, с одной стороны, и в межгрупповой деятельности ($t_{\text{эмп.}} = 4,4$) и межгрупповых отношениях, с другой ($t_{\text{эмп.}} = 3,7$).

Итак, в сознании участников образовательного процесса затруднения фиксируются дифференцированно в межличностном и межгрупповом планах, главным образом в совместной деятельности и взаимоотношениях, но не в общении. Можно предположить, что обусловлено это тем, что при активном использовании цифровых технологий преподавателям и студентам удается в большей мере сохранить межличностные связи, но не полноценно и продуктивно взаимодействовать, содействовать. И именно это вызывает неприятие и себя, и другого субъекта, в том числе группового (учебной группы, кафедрального коллектива).

Таким образом, полностью подтвердилось только первое положение гипотезы, вторые два нашли частичное эмпирическое подтверждение. Действительно, среди социальных представлений о последствиях цифровизации высшего образования встречаются чаще всего те, которые относятся к негативному типу, чем позитивному. Но в большей степени отрицательные представления о цифровизации высшего образования проявляются в эмоциональном плане в сфере межличностных взаимоотношений, чем в функциональном относительно всех форм социальной активности. В изученных нами представлениях отражаются затруднения участников вузовского образовательного процесса в проявлении разных форм социальной активности, в первую очередь, на межгрупповом уровне и – главным образом – лишь в совместной деятельности и взаимоотношениях, но не в общении. Все это может приводить к взаимной отстраненности субъектов систе-

мы высшего образования, ощущению «развала» этой системы как микросоциума и ее отрыва от общества в целом за счет недостаточного проявления эмоциональной составляющей межличностного взаимодействия.

На основании вышеизложенного можно предложить некоторые практические социально-психологические рекомендации по оптимизации организации цифрового высшего образования с учетом выявленных особенностей социальных представлений его участников об ожидаемых его последствиях. Прежде всего целесообразно расширить использование интерактивных групповых форм работы обучающихся с получением и обсуждением общего коллективного результата. Полезным также окажется применение средств оценки и взаимооценки изменений в социальной активности индивидуального и группового субъектов в системе высшего образования. И, конечно же, следует сопровождать выполнение студентами учебных заданий и проведение различных воспитательных мероприятий обратной связью о состоянии и переживаниях внутри постоянных и временных групп, в которых они взаимодействуют.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бондаренко Т. А.* Трансформация личности в условиях виртуальной реальности : монография / Т. А. Бондаренко. – Ростов-на-Дону : Изд. центр ДГТУ, 2013. – 50 с.
2. *Зайцева И. А.* Цифровизация высшего образования и цифровизация человека : перспективы, проблемы, возможные пути решения / И. А. Зайцева, А. С. Торосян // Современная наука : актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. – 2020. – № 3–2. – С. 86–90.
3. *Personality Processes and Individual Differences* / eds. by M. Mikulincer, P. R. Shaver. – New York : APA Publ., 2015. – P. 665–689.
4. *Gegenfurtner A.* Editorial : Affective Learning in Digital Education [Electronic resource] / A. Gegenfurtner, S. Narciss, L. K. Fryer, S. Järvelä, J. Harackiewicz // *Front. Psychol.* – 2020. doi: 10.3389/fpsyg.2020.630966. – URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.630966/full> (дата обращения: 21.12.2020).
5. *Näykki P.* Affective Learning in Digital Education – Case Studies of Social Networking Systems, Games for Learning, and Digital Fabrication [Electronic resource] / P. Näykki, J. Laru, E. Vuopala, P. Siklander, S. Järvelä // *Front. Educ.* – 2019. doi: 10.3389/educ.2019.00128. – URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2019.00128/full> (дата обращения: 21.12.2020).
6. *Bruyckere P. D.* Urban Myths About Learning and Education / P. D. Bruyckere, P. A. Kirschner, C. D. Hulshof. – San Diego, CA : Academic Press, 2015. – 226 p. doi: 10.1016/B978-0-12-801537-7.00003-2.

*Воронежский государственный университет
Лисова Е. Н. – кандидат психологических
наук, доцент кафедры общей и социальной пси-
хологии*

*E-mail: lisova_e@phipsy.vsu.ru
Тел.: 255-70-28, 8-999-402-51-75*

*Voronezh State University
Lisova E. N. – PhD in Psychology, Associate Pro-
fessor of the General and Social Psychology Depart-
ment*

*E-mail: lisova_e@phipsy.vsu.ru
Tel.: 255-70-28, 8-999-402-51-75*