

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РАЗНЫХ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ ОБ ИНФОРМАЦИОННОЙ ФУНКЦИИ КОМПЬЮТЕРА

Е.И. Медведская

В статье обсуждаются психологические проблемы роли педагогов в организации «зоны ближайшего развития» ребенка во взаимодействии с компьютером как одним из наиболее популярных информационных устройств. Эмпирические результаты показывают, что складывающаяся сегодня практика бесконтрольного использования учащимися компьютера в функции «источника знаний» при подготовке домашних заданий является антиразвивающей для большинства подростков.

Введение

Постиндустриальное общество, характеризующиеся все возрастающей информатизацией различных сфер жизни и интеллектуализацией продуктов производства, предъявляет к человеку особую систему требований, соответствие которым могло бы обеспечивать в будущем как индивидуальную успешность, так социальную продуктивность. Эта система требований различным образом осмыслена и отражена в составе ключевых компетенций Совета Европы (1996), в модели, разработанной и принятой в рамках программы TUNING («Настройка образовательных структур») странами-участниками Болонского процесса (2000), в концепции ключевых компетенций как результата образования И.А. Зимней (2003) и др. Несмотря на различия в методологических основаниях построения названных моделей и определяемый ими состав компетенций, идеальная модель личности как обладателя данных способностей выступает общей, а именно, это человек активный, ориентированный на самообразование и саморазвитие, обладающий глубокими и разносторонними знаниями, самостоятельно принимающий решения в нестандартных ситуациях, способный легко приспосабливаться к различным условиям жизнедеятельности и др.

Современный мир культуры, в который «вращается» ребенок (Л.С. Выготский) – это, прежде всего, мир информационный. Основным способом производства и передачи информации в этом мире становятся мультимедиаустройства, что дает основание психологам характеризовать современное общество как «оптическую цивилизацию» (А. Бергер, 2005; Р. Пацлаф, 2003), культурологам и социологам обозначать его медиакультурой или экранной культурой (М. Маклюэн, 2003; Ж. Бодрийяр, 2007; П. Верильо, 2002; Г. Маркузе, 2002 и др.), а также описывать современный период развития постсоветских стран как медиабум (Н.Б. Кириллова, 2011).

Иначе говоря, сегодня социальная ситуация развития ребенка принципиально иная, чем еще два десятилетия назад. И, несмотря на насыщенность ее разнообразной информацией, особого прогресса, например, в уровне когнитивного развития среднестатистического человека, не

фиксируется. Даже напротив, стремительно растет уровень функциональной неграмотности подрастающего поколения (А.Г. Каспаржак, 2004; В.П. Чудинова, 1994; Н.А. Цукерман, 2007 и др.); у студентов существуют очевидные дефициты базовых академических компетенций, а от будущих специалистов, претендующих на получение высшего образования, запроса на их ликвидацию не поступает (Т.И. Краснова, 2013; А.М. Колышко, 2014 и др.).

Таким образом, на наших глазах все более проявляется парадоксальное несоответствие: среда все более усложняется, предоставляя субъекту самые разнообразные орудия развития, социум для своего прогресса требует от его членов соответствующего уровня сформированности способностей (модели компетенций), а ожидаемый итог отсутствует. И этот намечающийся разрыв между условиями развития и его результатом требует специального изучения. Настоящее исследование представляет собой сравнительный анализ представлений о функциях компьютера как одного из самых популярных сегодня информационных устройств в сознании педагогов и учащихся.

Методы и организация исследования

Основным инструментом изучения представлений субъектов образования о роли компьютера выступал метод свободных ассоциаций. Педагогам предлагалось закончить предложение «Компьютер для ребенка – это...», учащимся продолжить фразы «Компьютер для меня – это...», «Я включаю компьютер, чтобы...». Количество ассоциаций не ограничивалось. Полученные результаты обрабатывались посредством контент-анализа.

Выборку взрослых составили 300 педагогов Брестской области (городских и сельских школ), их них 260 женщин и 40 мужчин в возрасте от 25 до 57 лет. Выборку подростков – 300 учащихся различных учреждений общего среднего образования г. Бреста (160 мальчиков и 140 девочек в возрасте от 12 до 15 лет). Все респонденты принимали участие в исследовании добровольно и анонимно.

Результаты и их обсуждение

Итоги классификации ответов на смысловые группы и данные частотного анализа в выборке педагогов выглядят следующим образом.

- 1) источник знаний («помощник в учебной деятельности», «помощник в подготовке рефератов») – 56%;
- 2) средство общения («собеседник», «друг») – 43%;
- 3) игрушка – 36%;
- 4) ухудшение здоровья – 12%.

7% опрошенных учителей называли только отрицательные последствия от регулярного взаимодействия ребенка с компьютером, в том числе и очень метафорические («бомба, отнимающая жизнь», «главная опасность современности», «тормоз развития», «суррогат общения», «монстр XXI века» и т.п.).

При анализе полученных ответов педагогов следует отметить несколько ключевых моментов.

Во-первых, бедность ассоциаций и незначительное количество ответов педагогов, что свидетельствует об их когнитивной простоте в данной области

реальности [1]. Хотя учителя являются наиболее образованной частью населения, в сфере медиатехнологий они выступают обыкновенными потребителями, которые не умеют рационально воспринимать эти устройства и использовать их по прямому функциональному назначению.

Во-вторых, преобладание позиции «взрослого эгоцентризма» (С.В. Зайцев, 1990) или «наивного реализма» (Л. Росс, Э. Уорд, 2005), согласно которой взрослые приписывают ребенку свой способ мировосприятия, полагая, во-первых, что именно его (взрослого) восприятие действительности объективно верное, и, во-вторых, что другие, воспринимают реальность и думают так же как и он. Эта позиция особенно выражена в оценке компьютера как источника знаний об окружающем мире.

Функции, приписываемые самими подростками этому устройству, представлены в следующих пяти смысловых единицах:

1) особый мир («самая любимая вещь», «главный в доме», «он для меня все» и др.) – 59%;

2) игрушка («способ расслабиться», «можно развлечься, подавив разных монстров», «разнообразные стрелялки» и т.п.) – 56%;

3) средство общения («хорошо почитать», «можно побеседовать с разными людьми», «не обязательно встречаться, чтобы что-то обсудить», «можно прикинуться совсем взрослой» и др.) – 49%;

4) источник знаний («нужен, чтобы подготовить сообщения», «иногда можно скачать электронную книгу, а не идти за ней в библиотеку», «можно не делать домашнее задание, а списать его») – 47%;

5) ухудшение здоровья – 5%.

Все высказывания, образующие ведущую для растущих людей функцию компьютера как отдельного мира, отражают сильную положительную валентность для детей виртуальной среды, что можно рассматривать как тревожный сигнал достаточно высокого риска возникновения различных кибераддикций. В контексте обсуждаемой проблемы остановимся более детально только на одной категории «компьютер как источник знаний».

Названная категория присутствует почти у каждого второго подростка. За единичными исключениями у опрошенных представлена в двух вариантах: либо как помощник в выполнении домашних заданий, либо как средство подготовки дополнительных сообщений по различным учебным предметам.

Компьютер как «помощник» в выполнении домашних заданий

Результаты дополнительного анкетирования показывают, что наиболее популярными среди школьников являются решебники по различным дисциплинам. Хотя разработчики этих сайтов заявляют, что готовые домашние задания нужны для того, чтобы ученик мог самостоятельно, без помощи родителей или репетиторов разобраться с непонятными для него упражнениями и призывают не списывать бездумно, практика жизни свидетельствует, что именно последним образом чаще всего дети и действуют.

Согласно полученным нами данным, учащиеся начинают осваивать подобные сайты уже с 5-го класса: сначала действительно обращаясь к ним в случае затруднений, а затем, все более полагаясь на чужие интеллектуальные

ресурсы. К 8-му классу восемь из десяти подростков только «любимые» предметы делают самостоятельно, действительно лишь сверяясь с готовыми ответами на сайте. И это с учетом того, что любимых-то уроков совсем не много (в среднем 2–3). В старших классах эта тенденция сохраняется. Ради экономии времени и сил на «нужные» предметы, связанные с будущей выбранной профессией, домашние задания по остальным дисциплинам в подавляющем большинстве выполняются чисто формально.

Дети довольно быстро начинают ориентироваться в потоке шпаргалок, предоставляемом Интернетом, тем более, что списывание ими освоено еще в начальной школе. И данный вид письма (по сравнению с письмом по памяти и письмом под диктовку) является более элементарным [2, с. 45]. В подростковом возрасте из-за смещения приоритетов начинается списывание в значении «написать, позаимствовав у другого и выдав за свое» [3, с. 755]. Конечно, списывание как мошенничество – это, безусловно, отрицательное явление. Однако списывание списыванию все-таки рознь. Если ранее (т.е. в некомпьютерную эпоху) учащемуся надо было постараться, чтобы списать у одноклассника, то теперь без особых усилий все можно найти в готовом виде.

С психологической точки зрения традиционное списывание довольно сложный процесс, предполагающий умение быстро «расшифровывать» почерк другого, ориентироваться в ситуации и адаптироваться к меняющимся условиям [4, с. 72]. Признавая негативную сущность данного феномена, нельзя не признать, что такое списывание является своеобразным тренингом распределения внимания, моторики, стрессоустойчивости, гибкости поведения, коммуникативных и рефлексивных способностей. Однако названные развивающие эффекты полностью отсутствуют при ныне существующем списывании готовых ответов домашних заданий с экранов мониторов.

Компьютер как помощник в подготовке дополнительных сообщений

Подготовка дополнительных сообщений по школьным предметам – еще один вариант активного освоения учащимися сетевых информационных ресурсов и популярный среди детей способ повышения своих отметок. Данный вид самостоятельной работы традиционно поощрялся и высоко оценивался педагогом, ведь даже с формальной точки зрения это требовало определенных организационных и временных затрат (спланировать посещение библиотеки, сформулировать библиотекарю заказ, изучить несколько книг, выписать – от руки! – необходимый материал, структурировать текст, переписать его начисто). Сегодня, благодаря Интернету, большинство учащихся делает это следующим образом – набрали в поисковике нужное словосочетание, максимум посмотрели три-пять первых ссылок, выбрали какой-то один текст, распечатали или механически переписали его с экрана. Даже без углубленного анализа очевидна разница старых и новых технологий выполнения подобных заданий.

Подготовка сообщения «по-старинке» требует комплекса мыслительных действий. Даже самый примитивный вариант «склеивания кусочков» из чужого текста как минимум предполагает, что ученик самостоятельно выстроит некоторую логическую последовательность его изложения. Какие мыслительные операции оказываются востребованными при выборе готовых

вариантов сообщений из предлагаемых Интернетом? Это анализ и синтез (просмотр текста) и сравнение (при условии выбора конкретного сообщения из нескольких возможных). Операции высшего уровня – обобщение и абстрагирование – в этом действе оказываются совершенно не востребованными. Кроме того, помимо фактически нулевого развивающего воздействия, здесь присутствует еще и, условно говоря, «развращающий» эффект: ученик получает высокие отметки ни за что, что только укрепляет его неверную установку на учебу как на некую обязательную деятельность, которой он занимается по разным причинам, но только не ради себя. И это при том, что внутренние познавательные мотивы учебной деятельности и ранее не являлись (Л. И. Божович, 2008; А. К. Маркова, 1986; Г. И. Щукина, 1983; П. Н. Яковсон, 1969 и др.), и сейчас не выступают массовым явлением (Е.Б. Гончарова, 2006; И.В. Ермакова, 2010; А. А. Орлов, 2008 и др.).

Поэтому не удивительно, что райтерский бизнес укрупняется и процветает. А его представители критикуют преподавателей вузов, обвиняя их в отсутствии практики научного руководства, в результате чего «студенты не приучены к самостоятельному труду и мышлению, не знают, каким образом должна быть выполнена научная работа...» [5]. Конечно, и юношей надо «приучать к самостоятельному труду и мышлению», но основы этой самостоятельности должны быть заложены в более сензитивные периоды развития. Как составная часть обучения для решения этой развивающей задачи и предназначены домашние задания, которые выступают как «средство подготовки к самообразованию, стимулирования развития самостоятельности, творческих форм познания» [6, с. 11]. Однако, как следует из представленных результатов, в половине случаев этого не происходит: хотя информационная культура личности предполагает, прежде всего, способность субъекта к производству новой информации, в образовательной практике педагогами не редко продолжает поощряться потребление учащимися готового информационного продукта.

Заключение

Проведенный сравнительный анализ содержания представлений педагогов и учащихся об информационных функциях компьютера показывает, что они значительно отличаются. У большинства взрослых присутствует оптимистическая убежденность в том, что ребенок использует компьютер для приобретения новых знаний, в то время как реально подростки обращаются к этому устройству как раз преимущественно для того, чтобы избежать неких собственных усилий по их освоению.

Складывающаяся практика стихийного использования учащимися компьютера в учебных целях приводит к поощрению внешней учебной мотивации и имеет ряд негативных последствий для детского развития, а именно: неразвитость вербально-логического мышления, интеллектуальная пассивность, отсутствие сознательной переработки информации и, как следствие, недостаточный уровень ее понимания, сохранение ориентации на

воспроизводство готовых ответов, а не на приобретение новых способов освоения знаний и др.

Довольно наивно полагать, что реально существующие развивающие возможности компьютера будут самостоятельно обнаружены детьми. Как и в освоении любого пространства, в мире информационных технологий требуется взрослый-проводник, в совместной деятельности задающий «зону ближайшего развития».

Список литературы

1. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.

2. Величенкова, О.А. Анализ специфических ошибок письма младших школьников / О.А. Величенкова // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции; под общ. ред. О. Б. Иншаковой. – М. : Московский психолого-педагогический институт ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – С. 45–51.

3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.

4. Соболева, А.Е. Решаем школьные проблемы. Советы нейропсихолога / А.Е. Соболева, Е.Н. Емельянова. – СПб. : Питер, 2009. – 144 с.

5. Крестьянинова, М. Предложение рождает спрос или спрос рождает предложение? [Электронный ресурс] / М. Крестьянинова. – Режим доступа : www.studentochka.ru. – Дата доступа : 18.12.2014.

6. Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : Большая российская энциклопедия, 1999. – 1160 с.

Медведская Елена Ивановна, заведующий кафедрой психологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, кандидат психологических наук, доцент, EMedvedskaja@mail.ru