

## Сотрудничество на Фейсбуке: как учителя обмениваются опытом через социальные сети

**Фернандо Резенде да Куньо Младший\***,

Амстердамский Свободный Университет, Амстердам, Нидерланды,  
*f.rezendedacunhajunior@vu.nl*

**Берт ван Урс\*\***,

Амстердамский Свободный Университет, Амстердам, Нидерланды,  
*bert.van.oers@vu.nl*

**Михалис Контоподис\*\*\***,

Рохэмптон, Университет Паулу Фрейре, Великобритания,  
*michaliskonto@googlemail.com*

Настоящее исследование посвящено анализу использования Фейсбука в образовательных целях, в качестве онлайн площадки для укрепления взаимодействия между учителями из разных школ. В работе описано, как группа из 43 преподавателей в юго-восточном регионе Бразилии использовали созданную на Фейсбуке группу для общения друг с другом. В этой группе учителя делились опытом об использовании цифровых технологий на занятиях в средней школе. Исследование основано на культурно-исторической теории деятельности, с позиции которой группа на Фейсбуке рассматривается как «орудие», опосредующее общение. Цель данного исследования — выявить, как и почему учителя взаимодействуют на Фейсбуке, а также изучить, как развивается сам процесс их коммуникации. Нами были проанализированы посты, сделанные внутри группы с 2012 по 2014 г., а также две анкеты, которые были заполнены учителями в июне 2012 г. и декабре 2013 г.. Полученные данные показывают, что учителя демонстрируют тенденцию к взаимодействию в маленьких группах, создавая небольшие сообщества на Фейсбуке для взаимодействия внутри своих школ.

**Ключевые слова:** онлайн коммуникация, сотрудничество, средняя школа, Фейсбук, Учителя онлайн.

Образование неразрывно связано с (мультимедальной) коммуникацией между людьми. За всю историю развития человечества общение эволюционировало от устных форм к письменным, а относительно недавно появились различные формы коммуникации с помощью цифровых технологий. В то время как школы стремятся идти в ногу со временем, они часто сталкиваются с определенными сложностями, связанными с внедрением новых технологий в практику. Считается, что средства коммуникации проделают в школе тот же самый путь развития, который они прошли за ее пределами.

При помощи таких популярных социальных сетей, как Фейсбук, Линкедин или Твиттер (Facebook, LinkedIn или Twitter), сегодня люди легко связываются друг с другом. Социальные сети сокращают расстояние, упрощают передачу и обмен информацией — письменными файлами, изображениями или

видео. Социальные сети также позволяют расширять отношения с другими людьми, например, завязывать новые контакты в профессиональном сообществе и связываться с людьми, которые находятся в совершенно других условиях [36]. Кроме того, Интернет делает возможным массовое применение и обмен знаниями, которые, в частности, могут быть использованы для изменения различных образовательных практик и контекстов [3].

На сегодняшний день самой крупной социальной сетью является Фейсбук, насчитывающий более чем 1,23 млрд. пользователей по всему миру и более 90 млн. пользователей в Бразилии [13]. В связи с таким большим числом пользователей за последние годы резко возрос интерес к исследованию различных аспектов применения цифровых технологий (например, в школьной практике), что особенно актуально для таких развивающихся стран, как Бразилия [35].

**Для цитаты:**

Резенде Ф. да Куньо Младший, ван Урс Б., Контоподис М. Сотрудничество на Фейсбуке: как учителя обмениваются опытом через социальные сети // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 290–309. doi:10.17759/chr.2016120318

\* Фернандо Резенде да Куньо Младший, аспирант, Амстердамский Свободный Университет, Амстердам, Нидерланды. E-mail: f.rezendedacunhajunior@vu.nl

\*\* Берт ван Урс, профессор культурно-исторической теории образования, Амстердамский Свободный Университет, Амстердам, Нидерланды. E-mail: bert.van.oers@vu.nl

\*\*\* Михалис Контоподис, старший преподаватель, специалист в области образования, Рохэмптон, Университет Паулу Фрейре, Великобритания. E-mail: michaliskonto@googlemail.com

С каждым годом возрастает интерес к использованию Фейсбука в образовательных целях [2; 19].

Несмотря на растущую популярность подобных исследований, большинство из них проводятся преимущественно на выборках студентов с целью улучшения их коммуникативных навыков [15], выявления различий между иностранными и отечественными учащимися [16], изучения того, как студенты воспринимают университет или используют Фейсбук дома [21]. Исследователи также работают с учителями на стадии дослужебной подготовки [7], изучая, как они учатся использовать цифровые технологии для работы с обучающимися студентами. Некоторые авторы обеспокоены проблемой безопасности в социальных сетях, подчеркивая, что онлайн общение способно открыть двери в личную жизнь, которую и студенты, и преподаватели хотели бы сохранить в тайне от посторонних глаз [19]. Помимо этого, внимание исследователей привлекает проблема осведомленности учителей о том, как вести себя в социальных сетях, чтобы не нанести ущерб собственной репутации [23].

Использование Фейсбука может стать не только новым каналом коммуникации между учителями и учениками [32], но также благоприятным пространством для пропаганды образования [17], где студенты смогут убедиться в том, что их преподаватели хорошо осведомлены о современных технологиях. Таким образом, адресное использование новых средств коммуникации может оказывать положительное воздействие на взаимоотношения между учителем и учениками [28], а также обогащать знания пользователей о цифровых технологиях, благодаря работе в группах [2; 40]. В качестве мультимедийной платформы, Фейсбук также обладает рядом преимуществ по сравнению со специфическими образовательными приложениями, поскольку он может быть адаптирован под решение самых разнообразных задач [6].

В то же время на сегодняшний день ощущается недостаток работ, посвященных использованию социальных сетей учителями других образовательных уровней (в частности, в средней школе), а также учителями, которые уже находятся на постоянной работе в школе (см.: да Кунья Младший et al [8]). Таким образом, в вышеупомянутых исследованиях даже не рассматривается возможность взаимодействия учителей через социальные сети с целью критического обсуждения собственного опыта использования цифровых технологий на уроках. Однако, как отмечает Остин и его коллеги, именно такое взаимодействие является фундаментом для работы с новыми средствами коммуникации [1]. Щукор [34] также полагает, что онлайн пространство для взаимодействия способствует более глубокому профессиональному диалогу, позволяя людям обогащать свои знания дистанционно.

Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы описать, как и почему учителя использовали созданную на Фейсбуке группу «Учителя, которые используют Фейсбук в классе» (португальски: «Professores usando Facebook em sala de aula», (далее — УФК) как пространство, где они

обсуждали применение различных цифровых технологий в классе. В фокусе нашего внимания — как и почему учителя взаимодействовали и делились своим опытом по использованию цифровых технологий с другими учителями в данной группе, а также, как их коммуникация развивалась с течением времени. Чтобы достичь этой цели, в течение двух лет мы проводили исследование с учителями и учениками из разных школ Бразилии.

В следующих разделах статьи мы представим описание теоретической и методологической основы исследования, результаты, полученные в ходе дискуссий с учителями группы на Фейсбуке, а также обсудим влияние использования Фейсбука на практическую работу учителей.

### **Деятельностный подход и взаимодействие в социальных сетях**

В настоящем исследовании мы рассматриваем группу УФК как пространство, где учителя вовлечены в совместную деятельность, в ходе которой у них есть возможность обсуждать способы организации учебных заданий в классе с использованием цифровых орудий (технологий). Взаимодействуя друг с другом и принимая во внимание исторический контекст, учителя могут использовать «старые» орудия коммуникации (устные и письменные тексты), а также критически оценивать использование цифровых средств в работе со своими учениками.

Все контакты в группе УФК опосредованы речью, которая, согласно Л.С. Выготскому, является способом социального взаимодействия, средством выражения и понимания. Человеческая речь возникает вместе с потребностью социального взаимодействия в процессе труда, связывая одного человека с другим, приводя к новым потребностям в средствах социальной связи [38]. Кроме того, как указывает А.Н. Леонтьев, в основе всякой деятельности лежит потребность (нужда). По Леонтьеву, деятельность представляет собой процесс, который порождается и направляется мотивом, и в котором объективируется та или иная потребность [24]. Исходя из потребностей учителей в использовании цифровых технологий в процессе учебной деятельности, можно предположить, что за счет взаимодействия друг с другом они могут создать общий объект, например, разработать вопрос о том, как лучше взаимодействовать с учениками или как улучшить коммуникацию с ними за счет использования цифровых технологий, а также установить правила для этой деятельности.

Помимо самой дискуссии о том, что и как делать с учениками, учителя должны понимать, какого рода деятельность разворачивается в онлайн группе. В этом смысле учителя представляют собой своего рода сообщество (общность) и, следовательно, они совместно определяют правила и разделение труда для использования группы, например, кто может делать посты или что именно нужно комментировать. Эти элементы, связанные с обществом и контек-

стом — правила, общность и разделение труда — есть значимые составляющие любой деятельностной системы [11]. Рассматривая их с позиции культурно-исторической теории деятельности (СНАТ), мы можем глубже понять те виды деятельности, в которые учителя оказываются вовлеченными на платформе Фейсбука.

В связи с тем, что мы рассматриваем Фейсбук как мультимодальную платформу, для настоящего исследования очень важны идеи Л.С. Выготского о письменной коммуникации, поскольку как коммуникация между исследователем и учителями, так и коммуникация между учителями в основном разворачивается в письменной форме и асинхронно. Согласно Выготскому [39], письменное общение является более сложной формой коммуникации, в которой нам необходимо принимать во внимание «бэкграунд» того, кому адресовано сообщение, чтобы направляемый текст был адекватно понят.

С позиции культурно-исторической теории деятельности, нам также важно учитывать роль взаимодействия для развития всех людей, вовлеченных в этот процесс. Мы рассматриваем взаимодействие как процесс участия в целенаправленных, орудийно-опосредованных дискурсах и в построении знаний. Эти дискурсы потенциально обеспечивают условия для возникновения конфликтов и свидетельствуют о важности взаимодействия, так как для построения и согласования новых значений необходимо наличие других участников. В процессе взаимодействия люди совместно вырабатывают правила и приходят к разделению труда в рамках конкретной деятельности. При этом все участники должны постоянно находиться в процессе обучения и развивать свою компетентность во взаимодействии с партнерами [26].

Сотрудничая с другими, человек чувствует себя более сильным и более работоспособным, чем в одиночку. Согласно Магалесу [27], именно процесс взаимодействия проявляет представления участников по отношению к определенной теме и заставляет переосмысливать их. Этот процесс строится на создании общих значений, т. е. в начале участники привносят в дискуссию свое понимание/представление об обсуждаемом предмете, а затем в ходе обсуждения вырабатывается некое общее понимание, на основе которого появляются новые значения [38].

Кроме того, в случае группы УФК, общение участников не ограничивается пределами группы: то, что они обсуждают между собой, имеет последствия для школ, в которых они работают, а обратная связь, которую они получают от других членов сообщества, не только служит отправной точкой для новых дискуссий, но и влияет на организацию исследований по данной проблематике. Такой подход вписывается в традиции культурно-исторической теории деятельности и называется *critical-collaborative research* (критическое исследование взаимодействия). За последние 20 лет этот метод интервенции широко применяется в исследованиях образовательной практики в Бразилии и опирается на работы Магалеса и его коллег [25; 27].

В то же время, необходимо отметить, что из одного и того же контекста могут возникнуть разные виды взаимодействия. Так, Фуллан и Харгрейвз [14] выделяют так называемое «комфортное взаимодействие» («комфортное сотрудничество»), в котором люди стараются взаимодействовать друг с другом таким образом, чтобы не быть подвергнутыми критике или избежать нежелательных комментариев на свой счет.

Другой вид взаимодействия — это так называемое «дополняющее сотрудничество», которое строится на разделении труда, основанном на том, что участники как бы «дополняют» друг друга, являясь экспертами в разных областях знания, представляя различные дисциплины, выполняя разные роли и обладая разным складом характера [20].

В контексте нашего исследования представляет интерес такое взаимодействие, которое способствует взаимной критике участниками друг друга (так называемое «критическое взаимодействие»), поскольку мы полагаем, что именно такой тип взаимодействия позволяет учителям преобразовывать свои коммуникативные практики. В этой связи мы будем преимущественно анализировать те изменения, которые произошли в результате взаимодействия на Фейсбуке в самих способах организации сообщества учителей, включая, в частности, способы коммуникации.

## Методология и методы исследования

### Начало работы

Наше лонгитюдное исследование началось в середине 2012 г. в рамках научного проекта: «Социальные сети: интеграция новых технологий в среднюю школу в Бразилии», в котором принимают участие 43 учителя и более 1000 учащихся. Поскольку на сегодняшний день наука располагает недостаточным количеством данных о долгосрочной динамике использования цифровых технологий в средней школе, а также об их влиянии на развитие коммуникативной деятельности, мы решили исследовать ситуацию в течение двух лет на примере одного кейса (метод кейс-стади). Первым автором настоящей статьи является один из исследователей, который непосредственно собирал данные для дальнейшего анализа. В качестве кейса рассматривается группа, созданная на Фейсбуке из 43 учителей, которые обмениваются опытом по использованию цифровых технологий в работе со своими учениками. В рамках группы участники обмениваются видеоматериалами, изображениями и текстами, иллюстрируя свою работу в классе. С целью участия в дискуссиях и сбора данных, исследователь являлся членом всех созданных групп. В этом широкомасштабном исследовательском проекте мы планируем подробно рассмотреть три аспекта, связанных с онлайн взаимодействием: во-первых, в группе из 43 учителей мы изучаем, как и почему развивается коммуникация и как сотрудничество формируется на основе контактов между учителями; во-вторых, в смешанных группах (участниками которых являются учителя и ученики) мы исследуем роль

учителей в работе этих групп, а также то, как учителя воспринимают изменения в своих классах при наличии онлайн группы; в-третьих, мы изучаем, как ученики из смешанных групп воспринимают улучшения или изменения, происходящие в классном взаимодействии после групповой работы. Настоящая статья посвящена первому вопросу.

### **Отбор участников для исследования**

Сначала исследователь пригласил несколько знакомых учителей (в том числе из школ, где он раньше работал), которые являлись пользователями социальных сетей и уже имели профиль на Фейсбуке. Основной целью на данном этапе работы было создание группы для «критического взаимодействия», где учителя могли бы выкладывать материалы и обсуждать свой опыт применения цифровых технологий в школе. В настройках группа была создана как закрытая, так, чтобы только члены группы видели, что выкладывают и обсуждают их коллеги.

Чтобы расширить сеть участников исследования, учителей мотивировали приглашать коллег из своих школ или других знакомых учителей, которые могли бы быть заинтересованы в подобном проекте. Из 43 учителей, вступивших в группы, 25 учителей были приглашены именно таким образом. В общей сложности в исследовании приняли участие 43 учителя, 30 женщин и 13 мужчин. По возрастным характеристикам в исследовании участвовали 12 учителей моложе 30 лет, 15 учителей в возрасте от 31 до 40 лет, и 16 учителей — старше 41 года. Относительно педагогического опыта можно отметить, что участниками проекта стали 9 учителей со стажем от 3 до 5 лет, 8 учителей — со стажем 6—10 лет, 11 учителей со стажем — 11—15 лет и 15 учителей — с более чем шестнадцатилетним опытом работы в школе. Все учителя группы были из Минас-Жерайс и Сан-Паулу, которые являются двумя наиболее развитыми с экономической точки зрения регионами на юго-востоке Бразилии.

### **Ход исследования**

После того, как группа УФК была сформирована, участники начали онлайн дискуссии о педагогическом опыте использования социальных сетей в школах. Предполагалось, что все участники проекта, включая исследователя, активно включатся в работу группы, а также творчески подойдут к процессу совместной деятельности, постоянно переоценивая и перестраивая ее в соответствии со своими потребностями. Роль исследователя заключалась в том, чтобы сделать дискуссии как можно более содержательными, а также мотивировать участников задавать друг другу вопросы и комментировать то, что было сделано их коллегами. Таким образом, учителей вовлекали в обсуждение как их собственной работы, так и работы коллег, так, чтобы все участники проекта несли ответственность за построение исследования. Внутри группы участники выкладывали и обсуждали информацию о том, что именно их коллеги де-

лают вместе со своими учениками. Кроме того, они размещали тексты, видео файлы или любые другие материалы, которые могли бы помочь другим учителям в использовании информационных технологий в школе. В ходе такой работы ключевая задача исследователя состояла в поиске ответов на поставленные исследовательские вопросы.

### **Источники сбора данных**

Данные для анализа в рамках исследования представляют собой сообщения (посты), сделанные в группе УФК, а также два онлайн опросника, которые были заполнены учителями в разное время. Все данные, представленные в настоящей статье, были произведены онлайн (в виртуальном взаимодействии) без каких-либо физических контактов между исследователем и учителями и переведены с португальского языка на английский первым автором данной статьи. Сообщения из группы на Фейсбуке отслеживались с июня 2012 г. по июль 2014 г. Каждые 6 месяцев создавался файл в формате pdf., в котором была сохранена вся переписка учителей в рамках группы.

Первая анкета была отправлена учителям в качестве сообщения (поста) на странице группы в июне 2012 г. с целью определить первоначальное отношение учителей к использованию социальных сетей в образовательных целях. Анкета состояла из следующих открытых вопросов. 1. Что Вы понимаете под социальной сетью? 2. Как Вы используете социальные сети? 3. Как, по Вашему мнению, ученики используют социальные сети для общения? 4. Каким образом можно использовать социальные сети в классе?

Второй опросник был отправлен как личное сообщение на Фейсбуке в декабре 2013 г. каждому участнику группы. Это изменение стратегии было оправдано, так как некоторые учителя (30% участников группы) не ответили на первую анкету. Таким образом, ответы должны были быть напрямую получены исследователем. Опросник состоял из следующих открытых вопросов. 1. Какие трудности Вы как учитель испытываете, используя цифровые технологии в работе со своими учениками? 2. Какой вклад каждый из учителей может внести в работу группы, созданной на Фейсбуке? 3. Что студенты думают об использовании и неиспользовании социальных сетей в школах? 4. Как, по Вашему мнению, использование социальных сетей может улучшить процесс обучения Вашей дисциплине? Анкету заполнили 90% учителей.

### **Методы анализа**

В рамках настоящего исследования мы проанализировали сообщения (посты), сделанные в группе УФК, с позиции социо-дискурсивного интеракционизма [5] и конверсационного анализа (эмпирический анализ разговора) [22]. Помимо этого нами были проанализированы другие мультимодальные аспекты постов. Единицы анализа представлены в табл. 1.

Единицы анализа данных

Посты	
1. Кто размещает пост	Учителя (по имени) или исследователь
2. Кто комментирует пост	Учителя (по имени) или исследователь
3. Дата и частота публикаций	Посты были классифицированы в зависимости от даты и дня недели, когда публикация была сделана, а также в зависимости от количества публикаций за определенный промежуток времени
4. Количество просмотров и лайков	Число людей, которые просмотрели или лайкнули определенный пост
5. Типы реплик	Инициативные или ответные. Инициативные реплики — это те посты, которые вносят в дискуссию новое тематическое содержание. Ответные дискуссии — это те посты, которые являются откликом (реакцией) на уже заданную в дискуссии тематику
Опросники	
6. Тематическое содержание	Тематическое содержание — это главная тема, которая доминирует в определенном дискурсе. Сам исследователь не задавал темы
7. Дискурсивное позиционирование	Дискурсивное позиционирование отражает, берет ли говорящий ответственность за то, что происходит, или же переносит ее на другого человека. За счет использования различных местоимений (я/ты/он) говорящий указывает, берет ли он ответственность за сказанное на себя, или переносит ее на другого

В начале мы отслеживали, кто составил сообщение и кто его прокомментировал (используя имена учителей), применяя Atlas.ti. Далее мы разбили сообщения на категории, в зависимости от даты публикации и времени отправки (утро, день, вечер), а также числа участников, которые просмотрели данное сообщение или комментарии к нему (просмотренные сообщения помечены значком # или «лайк», кнопки которых расположены под каждым постом на Фейсбуке). Для анализа текстов с позиции разговорного подхода все реплики участников были подсчитаны и разбиты по категориям, так, чтобы можно было проследить, кто начал обсуждение и кто принял в нем участие. Эти данные позволили нам зафиксировать, как обсуждение разворачивалось внутри группы УФК. После категоризации сообщений мы проанализировали, как взаимодействие внутри группы менялось с течением времени. При этом мы рассматривали все комментарии и дискуссии, последовавшие в ответ на посты в группе УФК в ходе групповых взаимодействий.

Ответы на опросники были классифицированы в зависимости от тематического содержания и проанализированы с точки зрения дискурсивного позиционирования — т. е. с позиции того, кто из участников отвечал за то, что было сказано. Этот анализ позволил нам понять, как взаимодействие развивалось внутри группы УФК (табл. 1).

#### Этические аспекты

Все участники исследования были волонтерами и могли покинуть проект в любое время. Безопасность участников была обеспечена за счет анонимности и отсутствия каких-либо персональных данных. Кроме того, от всех учителей было получено согласие на участие в исследовании. Исследовательский проект был также одобрен Комитетом по этическим вопросам Свободного Университета в Амстердаме.

## Результаты

### Результаты анкетирования

Отвечая на вопрос из первой анкеты «Что Вы понимаете под социальной сетью?», подавляющее большинство учителей пояснили, что, по их мнению, социальные сети представляют собой место для завязывания/поддержки отношений с друзьями (26%), место общения разных пользователей (20%) или средство для размещения и передачи информации (13,5%). Учителя также воспринимают социальные сети как способ дополнения реальной жизни, как средство, упрощающее процесс коммуникации, как место для развлечения (7%) или как трату времени (5%). Отвечая на вопрос об использовании социальных сетей, учителя также преимущественно говорили о развлекательной и коммуникативной функциях социальных сетей.

Отвечая на вопрос о виртуальном общении, учителя предположили, что ученики используют социальные сети только для развлечения в свободное время, а также делятся через них фильмами или фотографиями. Исходя из ответов учителей на предложенные вопросы, мы сделали вывод, что некоторые учителя не испытывали энтузиазма по поводу использования социальных сетей на занятиях, однако подавляющее большинство опрошенных рассматривали их как возможность расширить контакты с учениками за пределами школы. По мнению учителей, социальные сети могли бы стать площадкой для отправки домашних заданий, текстов или дополнительных материалов по теме, которую они разбирали с учащимися в классе. Помимо решения институциональной задачи по использованию цифровых технологий (как предписывают Бразильские Национальные Рекомендации [33]), учителя нашли еще один мотив для использования групп на Фейсбуке: улучшение коммуникации с учениками.

Отвечая на вопрос о трудностях в использовании цифровых технологий из второй анкеты, учителя отметили, что они не сталкивались с большими проблемами, говоря с учениками об использовании

цифровых технологий в школе. Однако некоторые учителя отметили, что, хотя сами они умеют использовать социальные сети, они не смогли бы объяснить ученикам, как это можно делать. Другая проблема, которую затронули учителя, состояла в том, что некоторые учителя не хотели использовать цифровые технологии в работе со своими учениками. Были также технические проблемы, такие как, например, перебои с доступом в Интернет в некоторых частях Бразилии, особенно в сельской местности.

Учителям также был задан вопрос, какой вклад они могли бы внести в работу группы УФК, и из ответов мы увидели, что, хотя большинство учителей (80%) осознавали необходимость делиться своим опытом по использованию цифровых технологий внутри группы, они отмечали, что им следует больше взаимодействовать с коллегами и что на практике этого не происходило.

Отвечая на вопрос о том, что ученики думают об использовании социальных сетей в школах, все учителя высказали мнение о том, что ученики не способны надлежащим образом использовать социальные сети в классе и что некоторые из них не будут подчиняться правилам при использовании данного средства коммуникации. Однако учителя вновь указали на то, что Фейсбук может стать площадкой для взаимодействия и улучшения коммуникации с учениками. В отношении того, как социальные сети могут способствовать процессу обучения, все учителя сошлись во мнении, что потенциальная возможность использования дополнительных ресурсов вроде видеоматериалов, изображений или текстов, которые далеко не всегда доступны в школах, может помочь ученикам лучше понимать то, что им преподают в школе. Учителя также указали на то, что использование социальных сетей с учениками могло бы стать хорошим способом показать сообществу — в первую очередь, родителям и родственникам учеников — то, чем они занимаются в школе.

### Результаты анализа сообщений (постов)

Нами были проанализированы все 36 сообщений (постов), сделанных в группе УФК. Сообщения

были оставлены учителями и исследователем за период с июня 2012 г. по июль 2014 г.

Наш анализ развития взаимодействий показал неожиданный результат. После увеличения контактов в начале исследования, количество взаимодействий начало падать с течением времени. При анализе учитывалось также среднее количество учителей, которые каким-либо образом принимали участие в обсуждении каждого из сообщений. Мы разделили все взаимодействия в группе на четыре периода — с июля по декабрь 2012 г. (первый период), с января по июнь 2013 г. (второй период), с июля по декабрь 2013 г. (третий период) и с января по июль 2014 г. (четвертый период). В течение первого и второго периодов нами был зафиксирован рост числа взаимодействий и постов, оставленных в группе УФК, затем со второго по четвертый период наблюдался устойчивый спад коммуникации внутри группы. При этом количество просмотров каждого из постов было единственным стабильным показателем в первом периоде, однако и он снизился в последние два периода (рис. 1).

В 36 постах, сделанных в группе, мы также проанализировали, как начиналось взаимодействие. Анализ данных показал, что исследователь был основным инициатором дискуссий — им было сделано 44 инициативных реплики, тогда как учителя сделали всего 21 инициативную реплику. Кроме того, исследователь сделал существенное количество ответных реплик (28) против 38 ответных реплик учителей.

Важно отметить, что в рамках критического исследования взаимодействия (critical-collaborative research), описанного Магалесом [26], исследователь обязательно является активным участником дискуссий. Это означает, что исследователь выступает не только в роли наблюдателя (например, как этнограф), но также инициирует новые дискуссии и вовлекает в них других участников.

Другое открытие, относящееся к этому исследованию, заключается в том, что учителя в основном используют Фейсбук вечером, ночью и в выходные. Большинство постов в группе были прокомментированы в выходные дни, когда у учителей было свобод-



Рис. 1. Прогресс взаимодействий в группе УФК на протяжении двухлетнего периода

ное время, чтобы ответить. Вероятно, этим можно объяснить низкое число взаимодействий, так как учителя, скорее всего, хотели использовать свое свободное время для других целей, а не обсуждать вопросы, связанные с работой. По этой причине посты, опубликованные по пятницам, получали больше комментариев и чаще просматривались другими учителями.

Итак, мы рассмотрели некоторые количественные характеристики взаимодействий внутри группы УФК за двухлетний период наблюдений. Однако для более глубокого понимания процесса необходим качественный анализ и выявление скрытых смыслов в рамках взаимодействия. Такой анализа будет представлен в следующем разделе.

### Результаты качественного анализа данных

Ответы на первый опросник показали, что в начале проекта большинство опрошенных серьезно не задумывались о возможностях виртуального сотрудничества с другими учителями, которое, по сути, и является фокусом нашего исследования. Отвечая на вопрос о собственном видении социальных сетей, более чем 80% учителей указали, что рассматривают социальные сети как «пространство для обмена информацией различными способами» или как «место взаимодействия с другими людьми».

С позиции культурно-исторической теории деятельности (СНАТ), данные ответы выражают ценность обсуждаемого феномена для повседневной жизни человека [37]. Эта ценность отражается в значениях, т. е. в лично-значимых для человека словах, которые могут различаться в зависимости от типа социальной деятельности, в которую вовлечен человек [29]. Путем обсуждения (и сотрудничества) с другими преподавателями, учителя привносят в деятельность новые значения, которые могут стать (или не стать) коллективными значениями для всей группы.

Интересно, что учителя предложили новые возможности для использования Фейсбука. Один учитель, например, написал: «Я убежден, что использование Фейсбука в школе могло бы быть возможным, если бы мы, учителя, стали обсуждать с учениками способы его применения». Согласно Магалесу [27], эту позицию можно рассматривать в качестве первого шага на пути к «критическому сотрудничеству», поскольку учителя хотят установить правила использования социальных сетей вместе с учениками, а не для учеников.

Отвечая на вопросы из второго опросника, учителя заняли оборонительную позицию, т. е. переложили ответственность за проблему на других учителей группы. В частности, за высказыванием одного из учителей группы УФК, написавшего: «Некоторые преподаватели не хотят», согласно Кербрата-Орекиони [22], мы можем увидеть два скрытых значения: первое, использование слова «некоторые» («some») может означать «Я» (учитель) не хочу с этим работать»; и, во-вторых, в высказывании подразумевается, что проблемой является другой человек. Перекладывая ответственность на другого, учитель пытается уйти от роли активного участника, заменив ее ролью

наблюдателя. Этот пример, согласно Бронкарту [5], может служить иллюстрацией отличия между расказом от первого («я» и «мы») или от третьего («он» или «они») лица.

В другом примере один из учителей группы написал: «Они должны делиться друг с другом тем, что они делают». В этом случае учитель обеспокоена тем, что делают другие, однако совершенно не задумывается о том, что делает она сама, поскольку речь идет об учительнице, которая предлагала всем проявлять большую активность в группе УФК, но сама этого не делала.

В следующем отрывке один из учителей написал: «Проблема состоит в том, что студенты не принимают правил. Им нравятся технологии, но они не принимают правила для их применения в классе». Когда учителя используют местоимение «они» вместо местоимений «я» или «мы» по отношению к своим ученикам, то, по мнению Кербрата-Орекиони [22], они дистанцируются от проблемы, переключая на учеников ответственность за ошибки или возможные неудачи. Правила, согласно Энгстрему [2], играют огромную роль в построении любого вида деятельности. В этом случае, если правила не достаточно четко изложены или не выработаны во взаимодействии с учениками, учителя понимают, что не будут иметь успеха, применяя те или иные технологии в работе со своими учениками.

Интересно, что учителя проявили единодушие по поводу того, что использование социальных сетей может стать связующим звеном между школой и обществом, в котором они живут. Так, один учитель написал: «Фейсбук может быть орудием, с помощью которого родители будут принимать участие в том, что происходит в школе».

Выводы, сделанные нами относительно времени отправки сообщений (постов), свидетельствуют о том, что учителя заходили в группу дома, так как все они преподают в средней школе, а в Бразилии занятия в средней школе проходят в утренние часы. Кроме того, можно предположить, что учителя не работают вместе внутри школы, где они могут совместно обсуждать какие-то вопросы и обучать друг друга использованию цифровых технологий. Как отмечают Датноу и Парк [10], учителям необходимо выделять специальное время для организации внутри школы особого пространства взаимодействия, где они могли бы планировать и оценивать работу, обмениваться информацией, и вместе с другими учителями школы создавать возможности для улучшения собственных навыков владения цифровыми технологиями.

Наблюдая за взаимодействием внутри группы УФК (рис. 2) в течение первого года исследования, мы отмечали увеличение числа контактов между участниками группы. Снижение коммуникации на втором году исследования можно понимать двояко: с одной стороны, из переписки на Фейсбуке выяснилось, что пять учителей, которые перестали участвовать в группе, на самом деле не покинули ее. Они утверждали, что им не хватало времени, чтобы совмещать использование онлайн-платформы с работой в школе, и что при наличии времени они участвовали

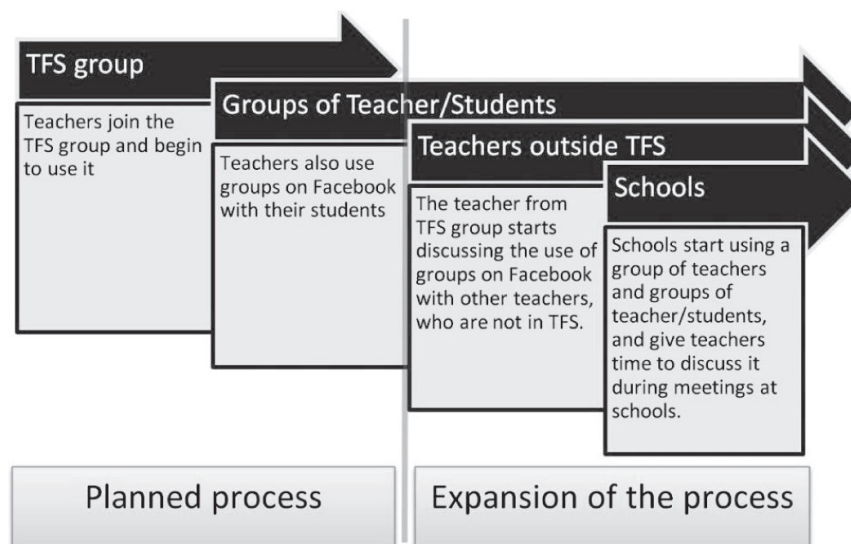


Рис. 2. Эволюция коммуникации в группе УФК

бы в группе намного активнее. С другой стороны, три преподавателя, которые практически не общались в группе УФК, сообщили, что посвящали свое время работе в группе со студентами (которая также является фокусом нашего исследования), а еще два учителя работали с новой группой учителей в своих школах.

Необходимо отметить, что важный аспект взаимодействия в группе УФК был связан с тем, что учителя имели тенденцию воспринимать исследователя в качестве главного участника группы. Предполагалось, что все противоречия и конфликты, возникавшие среди учителей, должны были решаться именно исследователем. С позиции критического исследования взаимодействия (critical-collaborative research), учителя должны были сами нести ответственность за урегулирование возникающих противоречий, не ожидая вмешательства со стороны исследователя.

Из переписки, которую мы вели с десятью учителями уже после исследования, удалось установить, что учителя из двух разных школ открыли группы на Фейсбуке, чтобы работать со своими коллегами аналогичным образом (как было предложено в нашем исследовании). По мнению учителей, при наличии такой группы учителям было бы легче обмениваться опытом об использовании цифровых технологий, так как они могли бы совмещать онлайн общение и реальные дискуссии в школе. Кроме того, школы выделили некоторое время на обязательных еженедельных встречах внутри школы, где учителя могли обсуждать друг с другом использование цифровых технологий. Одна из этих школ даже создала страницу на Фейсбуке, где родители и ученики могли отслеживать все события, происходящие в этой школе.

Наряду с ростом числа взаимодействий, было зафиксировано, что по окончании нашего исследования некоторые школы поддерживали и даже расширили использование Фейсбука в своей работе. На рис. 2 подведены итоги этого процесса. Вертикальная линия в середине разделяет отправную точку (фокус) настоящего исследования от событий, которые по-

следовали после окончания нашей работы. С точки зрения критического исследования взаимодействия (critical-collaborative research), использование группы УФК позволило участникам занять более активную позицию в своих сообществах и создать новые виды деятельности, основанные на ранее проделанной работе.

### Обсуждение и выводы. Работа за пределами группы УФК

В настоящей статье было представлено лонгитюдное исследование (кейс-стади), посвященное использованию Фейсбука учителями. В соответствии с первой целью нашего исследования — изучить как и почему учителя используют группу УФК в качестве пространства для сотрудничества — нам удалось установить, что учителя рассматривают группы на Фейсбуке как возможное средство улучшения коммуникации с учениками. Также было установлено, что учителя осознают необходимость применения цифровых технологий в своей работе, что подтверждает данные Бразил [4]; в то же время все они указывают на важность участия учеников в процессе внедрения этих технологий в школьную практику. Эта характерная обеспокоенность учителей была описана да Кунья Младшим [9], который рассматривает учеников в качестве ключевого звена успешного внедрения цифровых технологий в школу.

С точки зрения анализа взаимодействия, в наблюдаемой группе преобладает выделяемое Фулланом и Харгривзом [14] «комфортное сотрудничество», характерной особенностью которого является то, что участники хоть и взаимодействуют друг с другом, однако уходят от любого риска и избегают критики со стороны других участников. Нужно также отметить, что необходимость связываться через Интернет оказалась существенное влияние на процесс построения взаимодействия. Кроме того, в ходе проекта учителя воспринимали исследователя в качестве главного



участника, ответственного за решение всех противоречий и проблем, возникающих в группе. Такая позиция может объяснить тот факт, что именно исследователю принадлежала большая часть инициативных и ответных реплик (постов), сделанных в группе за наблюдаемый период. Исследователь постоянно пытался вовлечь учителей в обсуждение, сделать их ответственными за решение обсуждаемых проблем и заставить их уйти от «комфортного сотрудничества» внутри группы УФК.

Отвечая на второй исследовательский вопрос, касающийся развития коммуникации в группе УФК, на основании полученных данных мы можем утверждать, что создание действующей площадки для реализации так называемого «критического взаимодействия» требует намного больше усилий, чем просто соединить учителей онлайн. Для успешной реализации такой площадки необходимо, чтобы участники посвящали данной работе больше времени и были полностью вовлечены в этот процесс, как об этом свидетельствует Магалес [26].

Помимо этого, множественность контекстов (разнообразие педагогического опыта и условий работы участников группы УФК) создавала для участников целый ряд трудностей, и потому можно предположить, что попытка связать учителей из разных школ и контекстов сама по себе не является продуктивной стратегией. Этот вывод иллюстрирует рис. 1, где показан спад взаимодействий во втором периоде наблюдений. Для того, чтобы действительно создать что-либо совместно, учителям необходимо иметь некоторую общую цель [12]. В информационном обществе, где мы сегодня живем, все люди находятся на связи друг с другом, и, по сути, рассматривают виртуальные контакты как единственно возможный способ жизни. Однако самих по себе связей недостаточно — нам необходимо учиться правильно их использовать.

Несмотря на все вышесказанное, мы, тем не менее, могли наблюдать целый ряд трансформаций в сообществах тех учителей, которые принимали участие в исследовании. Так, поскольку за счет группы УФК не удалось обеспечить мощной площадки для виртуального сотрудничества, учителя сами начали создавать небольшие группы внутри своих школ для обсуждения опыта применения цифровых технологий. Помимо этого, позитивным результатом настоящего исследования стали качественные изменения в процессе школьных собраний, а также выделение специального времени на обсуждение использования ИКТ, которое произошло по инициативе трех учителей, участвовавших в группе УФК.

Хотя в ходе исследования нам не удалось добиться «критического взаимодействия» среди учителей, как это предлагает Магалес [27], однако мы полагаем, что критическое исследование взаимодействия (critical-collaborative research) может выступать в качестве возможной методологии для проведения исследований в области образования, поскольку участие в проекте некоторые учителя стали создавать новые онлайн группы для продолжения дискуссии внутри своих школ, где они уже более открыто вза-

имодействовали друг с другом (не избегая критики). Настоящее обстоятельство свидетельствует о том, насколько сильно культурно-исторические контексты влияют на учителей и насколько важно для них иметь возможность встречаться лицом к лицу (в реальности, а не в виртуальном пространстве) для того, чтобы привносить изменения в школьную практику. Процесс, представленный на рис. 2 иллюстрирует тот факт, что учителя, работавшие вместе в одной школе, смогли создать новые группы на Фейсбуке и обсуждать их практическое использование как в виртуальном, так и в реальном пространстве.

Согласно Магалесу [26], исследование, проведенное в традиции критического исследования взаимодействия, неизбежно приведет к трансформации тех видов деятельности, в которые вовлечены участники проекта. Однако, как отмечает Паррилла [31], любая трансформация в рамках образовательного контекста протекает крайне медленно и требует времени, что отчасти связано с избеганием выраженных противоречий в школьной среде. Таким образом, согласно Паррилле, необходимо рассчитывать на более длительный период анализа возможных трансформаций внутри виртуального контекста, которые могут произойти в результате произведенного вмешательства (интервенции).

На основании настоящего исследования мы можем предложить предварительные рекомендации для учителей и сотрудников школы, которые хотят взаимодействовать через группы в социальных сетях:

- быть мотивированными и заинтересованными в работе группы;
- оставлять время на дискуссии с коллегами;
- планировать, применять на практике и перестраивать свою работу, исходя из комментариев и критики со стороны учеников и учителей;
- делиться собственным опытом работы с другими учителями;
- критически откликаться на комментарии других участников.

Необходимо отметить, что настоящее исследование имеет ряд ограничений. Так, поскольку проект был реализован на базе двух наиболее развитых с экономической точки зрения регионов Бразилии, мы не можем делать серьезные обобщения (распространять наши выводы на другой контекст). Даже в настоящих условиях проводить исследование было достаточно сложной задачей. Учитывая тот факт, что в большинстве бразильских школ ощущается недостаток оборудования (в особенности в северных и северо-западных регионах), для обеспечения масштабного онлайн проекта, который бы связал учителей и учеников из разных частей страны, понадобится еще много времени.

Еще одно ограничение связано с тем, что на протяжении исследования мы наблюдали весьма небольшое количество взаимодействий внутри группы УФК. Как отмечает Сендж [33], требуется время и мотивация, чтобы действительно добиться высокого уровня взаимодействия среди участников. Сендж также подчеркивает, что учителя принадлежат к представителям одной из наиболее индивидуализированных про-

фессий, что приводит к низкой заинтересованности в коллективных (групповых) видах деятельности. Тем не менее, в ряде случаев мы наблюдали за серией взаимодействий в виртуальном пространстве, где учителя обменивались более чем пятью репликами (включая инициативные и ответные).

В нашем исследовании было показано, что учителя и ученики из государственных школ стремятся

к использованию цифровых технологий даже в социально неблагоприятных контекстах. Полученные нами данные свидетельствуют о том, что виртуальное взаимодействие между учителями и учениками имеет большое значение для образовательных инноваций и исследований в области образования. И в будущем этой проблематике необходимо уделять больше внимания.

### **Литература**

1. *Austin R., Smyth J., Rickard A., Quirk-Bolt N., and Metcalfe N.* Collaborative Digital Learning in Schools: Teacher Perceptions of Purpose and Effectiveness // *Technology, Pedagogy and Education*. 2010. Vol. 19. P. 327–343.
2. *Baskerville D.* Integrating On-Line Technology into Teaching Activities to Enhance Student and Teacher Learning in a New Zealand Primary School // *Technology, Pedagogy and Education*. 2012. Vol 21. P. 119–135.
3. *Bentley T.* Innovation and Diffusion as a Theory of Change // A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, and D. Hopkins, Eds., *Second International Handbook of Educational Change* / A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, and D. Hopkins, Eds. Springer, 2009. P. 29–46.
4. *Brasil M.* Parâmetros Curriculares Nacionais [National Curricular Guidelines]. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2000. 109 p.
5. *Bronckart J.-P.* Atividade de linguagem, textos e discursos [Language activity, texts and discourses], 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Educ, 1999. 358 p.
6. *Cayton-Hodges G., Feng G., and Pan X.* Tablet-Based Math Assessment: What Can We Learn from Math Apps? // *Educational Technology & Society*. 2015. Vol. 18. P. 3–20.
7. *Charlton P., Magoulas G., and Laurillard D.* Enabling Creative Learning Design through Semantic Technologies // *Technology, Pedagogy and Education*. 2012. Vol. 21. P. 231–253.
8. *Cunha Jr.F.R., van Oers B., and van Kruijstum C.* Teachers and Facebook: Using Online Groups to Improve Students' Communication and Engagement // *Communication Teacher*. 2016. Vol. 30.
9. *Cunha Jr.F.R.* Student training for promoting collaborative agency: the monitoring activities // *Ponte*. 2016. Vol. 72. P. 170–187.
10. *Datnow A. and Park V.* Large-Scale Reform in the Era of Accountability: The System Role in Supporting Data-Driven Decision Making // *Second International Handbook of Educational Change*. Vol. 23 / A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, and, D. Hopkins, Eds. London & New York: Springer, 2009. P. 209–220.
11. *Engeström Y.* Activity theory and the social construction of knowledge: a story of four umpires. San Diego: University of California, 1999.
12. *Engeström Y.* Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 338 p.
13. *Facebook.* 45% da população brasileira acessa o Facebook mensalmente [45% of Brazilians access Facebook every month]. 2015. Available: <https://www.facebook.com/business/news/BR-45-da-populacao-brasileira-acessa-o-Facebook-pelo-menos-uma-vez-ao-mes> (Accessed: 25.07.2016).
14. *Fullan M. and Hargreaves A.* A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade [The school as a learning organization. Seeking a quality education], 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 402 p.
15. *Goodband J. H., Solomon Y., Samuels P. C., Lawson D., and Bhakta R.* Limits and potentials of social networking in academia: case study of the evolution of a mathematics Facebook community // *Learning, Media and Technology*. 2012. Vol. 37. P. 236–252.
16. *Gray K., Chang S., and Kennedy G.* Use of Social Web Technologies by International and Domestic Undergraduate Students: Implications for Internationalising Learning and Teaching in Australian Universities // *Technology, Pedagogy and Education*. 2010. Vol. 19. P. 31–46.
17. *Heo G. M. and Lee R.* Blogs and Social Network Sites as Activity Systems: Exploring Adult Informal Learning Process through Activity Theory Framework // *Educational Technology & Society*. 2013. Vol. 16. P. 133–145.
18. *Hewitt A. and Forte A.* Crossing boundaries: Identity management and student/faculty relationships on the Facebook. Poster presented at CSCW, Banff, Alberta, 2006. P. 1–2.
19. *Hutchens J.S., Hayes T.* In your facebook: examining Facebook usage as misbehavior on perceived teacher credibility // *Education and Information Technologies*. 2014. Vol. 19. P. 5–20.
20. *John-Steiner V.* Creative collaboration. New York: Oxford University Press, 2000. 288 p.
21. *Junco R.* iSpy: seeing what students really do online // *Learning, Media and Technology*. 2014. Vol. 39. P. 75–89.
22. *Kerbrat-Orecchioni C.* Análise da conversação: princípios e métodos [Conversational analysis: principles and methods]; Parábola, 2006. 143 p.
23. *Kimmons R. and Veletsianos G.* The fragmented educator 2.0: Social networking sites, acceptable identity fragments, and the identity constellation // *Computers & Education*. 2014. Vol. 72. P. 292–301.
24. *Leontiev A. N.* Activity, consciousness and personality. Englewood Cliffs; NJ: Prentice Hall, 1978. 196 p.
25. *Liberali F. C.* Creative Chain in the Process of Becoming a Totality [A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade] // *Bakhtiniana*. 2009. Vol. 1. P. 100–124.
26. *Magalhães M. C. C.* Projetos de formação continua de educadores para uma prática crítica [Teacher education projects towards a critical praxis] // *The ESPecialist*. 1998. Vol. 19. P. 169–184.
27. *Magalhães M.C.C.* Theoretical-Methodological Choices in AL Research: Critical Research of Collaboration in Teacher Education // *Inter Fainc*. 2011. Vol. 1. P. 34–45.
28. *Mazer J., Murphy R., and Simonds C.* I'll See You On Facebook: The Effects of Computer-Mediated Teacher Self-Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate // *Communication Education*. 2007. Vol. 56. P. 1–17.
29. *Newman F. and Holzman L.* Lev Vygotsky, um cientista revolucionário [Vygotsky, a revolutionary scientist]. São Paulo: Edições Loyola, 2004. 241 p.

30. *Ninin M.O.G.* Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica [From question as a monological evaluative act to question as a dialogic expansion space], 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 183 p.
31. *Parrilla A.* Os grupos de apoio entre professores no contexto espanhol: origem, sentido e justificativa [Support groups among teachers in the Spanish context: origin, meaning and justification] // Criação e desenvolvimento de grupos de apoio entre professores / H. Daniels, Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. 226 p.
32. *Savvidou C.* 'Thanks for sharing your story': the role of the teacher in facilitating social presence in online discussion // Technology, Pedagogy and Education. 2013. Vol. 22. P. 193–211.
33. *Senge P.M.* Education for an Interdependent World. In: Second International Handbook of Educational Change. Vol. 23 / A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins, Eds. London; New York: Springer, 2009. P. 131–151.
34. *Shukor N., Tasir Z., van der Meijden H., and Harun J.* Exploring Students' Knowledge Construction Strategies in Computer-Supported Collaborative Learning Discussions Using Sequential Analysis // Educational Technology & Society. 2014. Vol. 17. P. 216–228.
35. *Unesco.* Teaching and learning: achieving quality for all. UNESCO, 2013. 481 p.
36. *van Dijk J.* The network society, 2 ed. London: SAGE Publications, 2006. 336 p.
37. *van Oers B.* Developmental Education: Reflections on a CHAT-Research Program in the Netherlands // Learning, Culture and Social Interaction. 2012. Vol. 1. P. 57–65.
38. *Vygotsky L.S.* The Collected Works of L.S. Vygotsky: Problems of General Psychology. New York; London: Plenum Press, 1999. 396 p.
39. *Vygotsky L.S.* Thought and Language. Cambridge: MIT Press, 2012. 307 p.
40. *Wang Q. and Lu Z.* A Case Study of Using an Online Community of Practice for Teachers' Professional Development at a Secondary School in China // Learning, Media and Technology. 2012. Vol 37. P. 429–446.