

УДК 159.9.07

DOI: 10.34670/AR.2021.50.99.017

Роль социо-эмоционального дискурса в коллаборативном онлайн-обучении

Рафикова Антонина Семеновна

Кандидат психологических наук,
старший научный сотрудник,
Государственный академический университет гуманитарных наук,
119049, Российская Федерация, Москва, Мароновский пер., 26;
e-mail: antoninaraf@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена обзору исследований о роли социо-эмоционального дискурса в коллаборативном онлайн-обучении. Общение между участниками образовательного процесса предполагает не только обсуждение темы содержания решаемой задачи, но создание благоприятного социально-эмоционального контекста, способствующего развитию и поддержанию продуктивного взаимодействия. Перечислены преимущества коллаборативной формы обучения. Раскрыто понятие социо-эмоционального взаимодействия. Описана специфика коммуникации при коллаборативном онлайн-обучении. Представлены две классификации видов социо-эмоционального дискурса в коллаборативном онлайн-обучении. Согласно одному исследованию, было выделено три типа социально-эмоционального дискурса: выражение поддержки коллегам, выражение эмоций и использование инклюзивных конструкций. Согласно второму исследованию, было предложено семь типов социо-эмоционального дискурса. Описаны требования, которым должны соответствовать дискурсивные механизмы в коллаборативной онлайн-среде. Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что наличие или отсутствие социально-эмоционального дискурса влияет как на качество усвоения знаний, так и на процессы сотрудничества участников учебного процесса. Создание благоприятной учебной среды среди участников положительно влияет на сплоченность группы и закладывает основу для открытого, гибкого и конструктивного диалога.

Для цитирования в научных исследованиях

Рафикова А.С. Роль социо-эмоционального дискурса в коллаборативном онлайн-обучении // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2021. Т. 10. № 5А. С. 155-160. DOI: 10.34670/AR.2021.50.99.017

Ключевые слова

Коллаборативное обучение, онлайн-обучение, дистанционное обучение, дискурс, социо-эмоциональный дискурс.

Введение

Коллаборативное обучение – это образовательный подход, который построен на тесном взаимодействии учащихся между собой, и вербальное общение оказывает существенное влияние на процесс построения знаний. Аффективная и социальная составляющие процесса общения неразрывно связаны между собой. В рамках дистанционного обучения, при отсутствии прямого контакта между участниками образовательного процесса, коллаборативный дискурс обретает специфические социо-аффективные характеристики. Данная статья посвящена обзору работ зарубежных авторов на тему социо-эмоционального дискурса в рамках коллаборативного онлайн-обучения (КОО).

Основная часть

Согласно исследованиям, коллаборативная форма обучения имеет ряд преимуществ: повышение результатов обучения [Mitra, 2021]; развитие креативности [Gunawan et al., 2018]; совершенствование навыков коммуникации с другими студентами и преподавателями [Guzmán, Payá, 2020]; развитие критического мышления [Schamber, Mahoney, 2006]; развитие способности принимать решения [Carrio-Pasto, Skorezynska, 2015].

При этом исследования показывают, что в условиях КОО студентам трудно поддерживать продуктивный диалог по тематическому содержанию задачи и часто не удается осуществить успешное усвоение знаний [Engel, Onrubia, 2013; Rimor et al., 2010; Zhang, 2013]. Исследования показали, что при КОО коммуникация среди студентов часто ограничивается обменом и накоплением идей и не подразумевает глубокого осмысления предоставленной информации; наблюдается тенденция к желанию как можно скорее прийти к консенсусу по выполняемому заданию, не проводя достаточно аргументированного обсуждения [Rimor et al., 2010; Zhang; 2013].

При этом коллаборативное обучение (КО) представляет собой сложную систему взаимодействия, в которой учащиеся, помимо регулирования когнитивного дискурса на тему содержания решаемой задачи, должны создать положительный социально-эмоциональный контекст, который будет способствовать развитию и поддержанию продуктивного взаимодействия [Bakhtiar et al., 2018; Järvenoja et al., 2020; Zschocke et al., 2016]. Таким образом, социо-эмоциональные взаимодействия тесно связаны с когнитивными процессами, обучением и чувством принадлежности к сообществу. В области педагогической психологии термин «социо-эмоциональный» используется для обозначения чувств, настроения, привязанности и благополучия группы [Bakhtiar et al., 2018]. Социально-эмоциональное взаимодействие в онлайн-среде предполагает действия, связанные с выражением эмоций в социальном контексте, такие как знакомство друг с другом, приверженность отношениям, развитие доверия и сплоченности, формирование ощущения онлайн-сообщества [Kreijns, Kirschner, Jochems, 2003].

Исследование социо-эмоционального взаимодействия в условиях КОО, проведенное Янссен и др. (2012), продемонстрировало, что положительный социально-эмоциональный климат в группах помогает учащимся легче выражать свое несогласие и способствует реализации различных, расходящихся по своему содержанию исследовательских идей. Однако результаты других работ Спличел с соавт. (2018) и Нэйкки с соавт. (2014) показали, что в среде КОО установление положительного социально-эмоционального взаимодействия среди участников может быть проблематичным, поскольку, в отличие от личного общения, в котором студенты

делятся своими эмоциями посредством невербального общения (мимика, жесты, язык тела, тактильный и визуальный контакт), при онлайн-общении эта информация невидима и ее выражение в письменном дискурсе представляет определенные трудности.

Исследования выявили различные типы социально-эмоционального дискурса, которые студенты используют при разработке совместных задач. Например, Женг и Хуанг (2016) изучали аффективную речь, которую использовали разные группы студентов во время коллаборативной работы в чате. Результаты показали, что дискурсивные элементы, побуждающие начать выполнение задания, положительно влияют на групповую академическую успеваемость, в то время как большое количество шуток связано с низкой успеваемостью при выполнении заданий.

Результаты исследования Квон с соавт. (2014) выявили значимую взаимосвязь между частотой применения студентами социально-эмоционального дискурса и результатами обучения в условиях КОО. Были выделены три типа социально-эмоционального дискурса, которые, по-видимому, положительно влияют на КО: выражение поддержки коллегам, выражение эмоций и использование инклюзивных конструкций. Исследование Коломины и Ремесала (2015) подчеркивает динамичный характер и развитие во времени социально-эмоционального дискурса групп. Результаты этого исследования продемонстрировали, что на ранних этапах КО студенты часто используют дискурсивные механизмы для усиления сплоченности группы и ощущения компетентности, однако частота применения таких механизмов имеет тенденцию к снижению по ходу выполнения задания.

Исследование Кастелланос-Рамиреса с соавт. (2020) позволило выявить семь типов социо-эмоционального дискурса, используемого студентами в процессе КОО: выражение социальной отзывчивости; использование инклюзивных местоимений; положительная оценка прогресса в выполнении задания и действий участников группы; проявление эмоций, связанных с процессом выполнения задания; выражение взаимной поддержки между участниками; доброжелательные пожелания; проявление интереса к другим членам группы. Также было показано, что дискурсивные механизмы, которые в наибольшей степени способствуют качеству как процесса усвоения знаний, так и процесса коллаборации, должны отвечать как минимум двум требованиям: 1) они должны быть разнообразными, особенно необходимо учитывать сочетание дискурсивных элементов, связанных с укреплением групповой сплоченности, эмоциональных отношений, удовлетворения оценками и положительных ожиданий в отношении задачи; и 2) комбинация этих элементов особенно важна на начальных этапах КО, поскольку это способствует лучшему развитию последующих этапов обучения.

Заключение

Социально-эмоциональный дискурс студентов играет важнейшую роль в КОО. Создание атмосферы взаимного доверия позволяет проводить углубленные, критичные и конструктивные обсуждения содержания задания, улучшает усвоение знаний. Социо-эмоциональный дискурс обеспечивает необходимую основу для развития коллаборативных процессов и успешного обмена знаниями. Согласно результатам одного исследования, можно выделить 3 типа социо-эмоционального дискурса в условиях КОО: выражение поддержки коллегам, выражение эмоций и использование инклюзивных конструкций. Другое исследование позволило выявить семь типов дискурса: выражение социальной отзывчивости, использование инклюзивных местоимений, положительная оценка прогресса в выполнении задания и действий участников группы,

проявление эмоций, связанных с процессом выполнения задания, выражение взаимной поддержки между участниками, доброжелательные пожелания и проявление интереса к другим членам группы.

Библиография

1. Bakhtiar A., Webster E.A., Hadwin A.F. Regulation and socio-emotional interactions in a positive and a negative group climate // *Metacognition Learning*. 2018. Vol. 13. No. 1. P. 57-90. doi: 10.1007/s11409-017-9178-x
2. Carrio-Pastor M., Skorezynska H. Collaborative learning and communication technologies in teaching business English // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 178. P. 32-37. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.03.142
3. Castellanos Ramírez J.C., Niño S., Encinas K. Discurso socioemocional y construcción compartida del conocimiento en tareas colaborativas en línea // *Revista Electrónica Educare*. 2020. Vol. 24. P. 1-28. doi: 10.15359/ree.24-2.4
4. Colomina R., Remesal A. Social presence and virtual collaborative learning processes in higher education // *Infancia y Aprendizaje*. 2015. Vol. 38. No. 3. P. 647-680. doi: 10.1080/0210 3702.2015.1054664
5. Engel A., Onrubia J. Estrategias discursivas para la construcción colaborativa del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje // *Cultura y Educación*. 2013. Vol. 25. No. 1. P. 77-94. doi: 10.1174/113564013806309082
6. Gunawan G. et al. Improving students' creativity using cooperative learning with virtual media on static fluida concept // *Journal of Physics: Conference Series*. 2018. Vol. 1006. P. 1-6. doi: 10.1088/1742-6596/1006/1/012016
7. Guzmán J.F., Payá E. Direct Instruction vs. Cooperative Learning in Physical Education: Effects on Student Learning, Behaviors, and Subjective Experience // *Sustainability*. 2020. Vol. 12. No. 12. P. 1-11. doi: 10.3390/su12124893
8. Janssen J. et al. Task-related and social regulation during online collaborative learning // *Metacognition and Learning*. 2012. Vol. 7. No. 1. P. 25-43. doi: 10.1007/s11409-010-9061-5
9. Järvenoja H., Järvelä S., Malmberg J. Supporting groups' emotion and motivation regulation during collaborative learning // *Learning and Instruction*. 2020. Vol. 70. doi: 10.1016/j.learninstruc.2017.11.004
10. Kreijns K., Kirschner P.A., Jochems W. Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: A review of the research // *Computers in Human Behavior*. 2003. Vol. 19. No. 3. P. 335-353. doi: 10.1016/S0747-5632(02)00057-2
11. Kwon K., Liu Y., Johnson L.P. Group regulation and social-emotional interactions observed in computer supported collaborative learning: Comparison between good vs. poor collaborators // *Computers & Education*. 2014. Vol. 78. P. 185-200. doi: 10.1016/j.compedu.2014.06.004
12. Mitra S. Does collaborative learning improve student outcomes for underrepresented students? Evidence from an online bottleneck business course // *Journal of Education for Business*. 2021. P. 1-7. doi: 10.1080/08832323.2021.1908941.
13. Rimor R., Rosen Y., Naser K. Complexity of social interactions in collaborative learning: The case of online database environment // *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*. 2010. Vol. 6. No. 1. P. 355-365. doi: 10.28945/1321
14. Schamber J.F., Mahoney S.L. Assessing and improving the quality of group critical thinking exhibited in the final projects of collaborative learning groups // *Journal of General Education*. 2006. Vol. 55. P. 103-137. doi: 10.1353/jge.2006.0025
15. Splichal J.M., Oshima J., Oshima R. Socio-emotional regulation in knowledge building mediated by CSCL reflection // *Rethinking learning in the digital age. Making the learning sciences count*. London, 2018. URL: <https://repository.isls.org/bitstream/1/545/1/222.pdf>
16. Zhang H. Pedagogical challenges of spoken English learning in the Second Life virtual world: A case study // *British Journal of Educational Technology*. 2013. Vol. 44. No. 2. P. 243-254. doi: 10.1111/j.1467-8535.2012.01312.x
17. Zheng L., Huang R. The effects of sentiments and co-regulation on group performance in computer supported collaborative learning // *The Internet and Higher Education*. 2016. Vol. 28. P. 59-67. doi: 10.1016/j.iheeduc.2015.10.001
18. Zschocke K., Wosnitza M., Bürger K. Emotions in group work: Insights from an appraisal-oriented perspective // *European Journal of Psychology of Education*. 2016. Vol. 31. No. 3. P. 359-384. doi: 10.1007/s10212-015-0278-1

The Role of Socio-Emotional Discourse in Collaborative Online Learning

Antonina S. Rafikova

PhD in Psychology, Senior Researcher,
State Academic University of Humanities,
119049, 26, Maronovskii lane, Moscow, Russian Federation;
e-mail: antoninaraf@yandex.ru

Abstract

The research in psychology presented in this article is devoted to the review of studies about the role of socio-emotional discourse in collaborative online learning. Communication between participants in the educational process involves not only a discussion of the content of the educational task, but the creation of a favorable social and emotional context that contributes to the development and maintenance of productive interaction. The advantages of a collaborative learning are listed in the paper. The concept of socio-emotional interaction is revealed. The specifics of communication in collaborative online learning are described. Two classifications of types of socio-emotional discourse in collaborative online learning are presented. One study identified three types of socially emotional discourse: expressing support for colleagues, expressing emotion, and using inclusive constructs. A second study suggested seven types of socio-emotional discourse. The characteristics of discourse mechanisms in a collaborative online environment are described. The literature review allows to conclude that the presence or absence of social and emotional discourse affects both the quality of knowledge assimilation and the processes of cooperation between participants in the educational process. Creating a supportive learning environment among participants positively influences group cohesion and lays the foundation for open, flexible and constructive dialogue, concludes the author of the study.

For citation

Rafikova A.S. (2021) Rol' sotsio-emotsional'nogo diskursa v kollaborativnom onlain-obuchenii [The Role of Socio-Emotional Discourse in Collaborative Online Learning]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 10 (5A), pp. 155-160. DOI: 10.34670/AR.2021.50.99.017

Keywords

Collaborative learning, online learning, distance learning, discourse, socioemotional discourse.

References

1. Bakhtiar A., Webster E.A., Hadwin A.F. (2018) Regulation and socio-emotional interactions in a positive and a negative group climate. *Metacognition Learning*, 13(1), pp. 57-90. doi: 10.1007/s11409-017-9178-x
2. Carrio-Pastor M., Skorezynska H. (2015) Collaborative learning and communication technologies in teaching business English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 178, pp. 32-37. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.03.142
3. Castellanos Ramírez J.C., Niño S., Encinas K. (2020) Discurso socioemocional y construcción compartida del conocimiento en tareas colaborativas en línea. *Revista Electrónica Educare*. 24. doi: 10.15359/ree.24-2.4
4. Colomina R., Remesal A. (2015) Social presence and virtual collaborative learning processes in higher education. *Infancia y Aprendizaje*, 38(3), pp. 647-680. doi: 10.1080/0210 3702.2015.1054664
5. Engel A., Onrubia J. (2013) Estrategias discursivas para la construcción colaborativa del conocimiento en entornos

-
- virtuales de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 25(1), pp. 77-94. doi: 10.1174/113564013806309082
6. Gunawan G. et al. (2018) Improving students' creativity using cooperative learning with virtual media on static fluida concept. *Journal of Physics: Conference Series*, 1006, pp. 1-6. doi: 10.1088/1742-6596/1006/1/012016
 7. Guzmán J.F., Payá E. (2020) Direct Instruction vs. Cooperative Learning in Physical Education: Effects on Student Learning, Behaviors, and Subjective Experience. *Sustainability*, 12(12), pp. 1-11. doi: 10.3390/su12124893
 8. Janssen J. et al. (2012) Task-related and social regulation during online collaborative learning. *Metacognition and Learning*, 7(1), pp. 25-43. doi: 10.1007/s11409-010-9061-5
 9. Järvenoja H., Järvelä S., Malmberg J. (2020) Supporting groups' emotion and motivation regulation during collaborative learning. *Learning and Instruction*, vol. 70. doi: 10.1016/j.learninstruc.2017.11.004
 10. Kreijns K., Kirschner P.A., Jochems W. (2003) Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: A review of the research. *Computers in Human Behavior*, 19(3), pp. 335-353. doi: 10.1016/S0747-5632(02)00057-2
 11. Kwon K., Liu Y., Johnson L.P. (2014) Group regulation and social-emotional interactions observed in computer supported collaborative learning: Comparison between good vs. poor collaborators. *Computers & Education*, 78, pp. 185-200. doi: 10.1016/j.compedu.2014.06.004
 12. Mitra S. (2021) Does collaborative learning improve student outcomes for underrepresented students? Evidence from an online bottleneck business course. *Journal of Education for Business*, pp. 1-7. doi: 10.1080/08832323.2021.1908941.
 13. Rimor R., Rosen Y., Naser K. (2010) Complexity of social interactions in collaborative learning: The case of online database environment. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 6(1), pp. 355-365. doi:10.28945/1321
 14. Schamber J. F., Mahoney S. L. (2006) Assessing and improving the quality of group critical thinking exhibited in the final projects of collaborative learning groups. *Journal of General Education*, 55, pp. 103-137. doi: 10.1353/jge.2006.0025
 15. Splichal J. M., Oshima J., Oshima R. (2018) Socio-emotional regulation in knowledge building mediated by CSCL reflection. In: *Rethinking learning in the digital age. Making the learning sciences count*. London. Available at: <https://repository.isls.org/bitstream/1/545/1/222.pdf> [Accessed 10/09/21].
 16. Zhang H. (2013) Pedagogical challenges of spoken English learning in the Second Life virtual world: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), pp. 243-254. doi: 10.1111/j.1467-8535.2012.01312.x
 17. Zheng L., Huang R. (2016) The effects of sentiments and co-regulation on group performance in computer supported collaborative learning. *The Internet and Higher Education*, 28, pp. 59-67. doi: 10.1016/j.iheduc.2015.10.001
 18. Zschocke K., Wosnitza M., Bürger K. (2016) Emotions in group work: Insights from an appraisal-oriented perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), pp. 359-384. doi: 10.1007/s10212-015-0278-1
-