

РИСКИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

¹Лобанов В.В., ²Никитин А.А., ³Сазонова Н.И.

¹ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, e-mail: danvelur@rambler.ru;

²ФГБУ «Российская академия образования», Новосибирск, e-mail: aanikitin48@gmail.com;

³ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, e-mail: sazonova@tspu.edu.ru

Цели исследования – выявление и уточнение рисков дистанционного образования в ракурсе образовательно-воспитательных установок российских школьников и студентов вузов. Для достижения цели применены анализ существующих научных теорий и собственного педагогического опыта авторов, интерпретация материалов письменных опросов и эссе более 100 школьников и студентов. Исследование выявило, что современные перспективы жизни российской средней и высшей школы заданы не только глобальными социокультурными трендами, но и ориентацией государства на традиционно консервативную стратегию развития образования. При этом востребованность дистанционных технологий во многом обусловлена экономическими причинами, тогда как образовательная и в особенности воспитательная ценность педагогического взаимодействия в дистанционном режиме ограничена по сравнению с традиционными форматами. Данное заключение нашло подтверждение в процессе анализа мнений обучающихся. По-разному оценивая значимость «дистанта» и отмечая ряд его преимуществ (гибкость, доступность и др.), школьники и студенты, однако, не высказали хотя бы частичной уверенности, что эта форма образования способна повысить качество их подготовленности. Это обуславливает необходимость дальнейшей конкретизации рисков распространения «дистанта» в системе образования. Перспективой исследования также является системный анализ особенностей и ограничений дистанционного образования с гуманистических позиций.

Ключевые слова: дистанционное образование, дистант, педагогическая рискология, воспитание, средняя общеобразовательная школа, высшая школа.

RISKS OF DISTANCE EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS AND UNIVERSITIES

¹Lobanov V.V., ²Nikitin A.A., ³Sazonova N.I.

¹Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, e-mail: danvelur@rambler.ru;

²Russian Academy of Education, Novosibirsk, e-mail: aanikitin48@gmail.com;

³Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, e-mail: sazonova@tspu.edu.ru

The goal of the article is to identify and clarify the risks of distance education in the perspective of educational attitudes of Russian schoolchildren and university students. Analysis of existing scientific theories and the authors' own pedagogical experience, interpretation of materials from written surveys and essays by more than a hundred schoolchildren and students are used to achieve this goal. The study found that the current prospects for domestic secondary and higher education are due to global sociocultural trends and the orientation of the Russian state towards a traditionally conservative strategy for the development of education. At the same time, today the demand for distance educational technologies is largely caused by economic reasons, but the educational value and especially upbringing value of pedagogical interaction in distance mode is limited compared to traditional formats. The results of the analysis of pupils' opinions confirmed this thesis. Respondents were interviewed in writing and prepared essays on the merits, disadvantages and risks of distance education. On the one hand, schoolchildren and students differently appreciated the importance of distance education and noted a number of its advantages (flexibility, accessibility, etc.). On the other hand, they did not express at least partial confidence that this form of education can improve the quality of their preparedness. This makes it necessary to further specify the risks of the spread of "distance" in the education system. Systematic analysis of the features and limitations of distance education from a humanistic point of view is a research perspective.

Keywords: distance education, distance learning, pedagogical riskology, upbringing, secondary school, higher school.

Введение. Дистанционное образование, закрепившееся в российской школе в условиях пандемии COVID-19, судя по всему, не особенно стремится отступать с занятых позиций, особенно в высшем образовании. Это обусловлено не только тем, что оно отвечает

современным трендам цифровизации социокультурной сферы. Значимее, пожалуй, поддержка дистанционного образования управленцами, которые осознают его потенциал в сокращении затрат на образовательную деятельность. Казалось бы, достоинства «дистанта» несомненны, поскольку он дает возможность обеспечить прослушивание курсов любому количеству обучающихся. Следовательно, уменьшаются проблемы, связанные с недостаточностью кабинетного (аудиторного) фонда. Далее, современные средства позволяют сохранить лекцию для тех обучающихся, кто не смог присоединиться к трансляции. Некоторые ученики, кроме того, высоко оценивают функционал ускоренного или замедленного воспроизведения записанного материала. Наконец, дистанционная форма ценна для контроля над преподавателями и обучающимися: автоматически фиксируются время начала и завершения занятия, состав слушателей, темы и содержание заданий, сообщения в общем чате и оценки.

Многочисленные особенности и плюсы дистанционного образования систематически освещаются в научных публикациях [1, 2]. В частности, Е.О. Моисеев отмечает, что в ходе изменения образовательной парадигмы инфокоммуникационные технологии помогают избежать «обезлички, стандартизации подходов, они ориентируют на создание активной позиции обучающегося» [3, с. 61]. Ряд авторов полагают формат дистанционного образования следствием исторического развития образовательных технологий. Например, Е.В. Грязнова, Ю.В. Брызгалова, Н.В. Измestьева, Л.Ю. Николаева подчеркивают, что уже с древности в образовательном процессе и в целом в передаче информации использовались «предметы природы, на которых человек мог фиксировать информацию: береста, камни, дерево и т.д.» [4, с. 170]. Кроме того, своего рода элементом «дистанта», как на это указывает М. Маклюэн, является письменность, предполагающая временную и пространственную дистанцию между адресатом и адресантом. Ведь в письменном тексте слова «почти полностью утрачивают элемент личной обращенности, так как слышимое слово обычно направлено на тебя, в то время как видимое слово этого лишено и может быть прочитано так или иначе, по желанию. Они теряют... эмоциональные обертоны... Таким образом, слова, становясь видимыми, присоединяются к миру индифферентному по отношению к зрителю, миру, из которого магическая сила слова была исключена» [5, с. 29–30]. Таким образом, формат обучения без непосредственного контакта учащего и учащегося отнюдь не нов. Однако, как отмечал, в частности, К.Д. Ушинский, в учебном процессе велика и роль личности учителя: «В каждом наставнике... важно не только умение преподавать, но также характер, нравственность и убеждения...», которые также влияют на личность обучающегося [6, с. 177].

В связи с этим стоит обратить внимание, что в свете целевых установок традиционно-консервативной стратегии развития российского образования [7, с. 94–98] соотношение его дистанционных и контактных (аудиторных) форм должно особенно значительно измениться

в пользу последних. Это объясняется невозможностью дистанционного воспитания, а к воспитанию и традиционно, и в наши дни приковано внимание общества [8, 9]. Не исчезла и неформальная, но явная социальная дифференциация качества образования по формам. Кроме того, по наблюдениям авторов, мироощущение личностей, вступающих в образовательные взаимоотношения дистанционно, свойственно среде безмятежного потребления, по Я. Корчаку [10, с. 58–60]. Данное заключение касается и тех, кто учится, и тех, кто учит. Таким образом, повышение распространенности дистанционных форм на фоне их дискуссионной эффективности в аспектах обучения и воспитания делает своевременным достижение поставленной **цели исследования** по выявлению и уточнению рисков дистанционного образования в ракурсе образовательно-воспитательных установок российских школьников и студентов вузов.

Материалы и методы исследования. Для выяснения отношения школьников и студентов вузов к рискам дистанционного образования осуществлялись исследовательские действия по анализу, интерпретации и обобщению содержания результатов письменных опросов и эссе обучающихся. Всего были изучены позиции 29 школьников и 76 студентов Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) – будущих педагогов. На первом этапе авторы провели письменный опрос 11 учеников 6–7-х классов (далее – младшие) и 18 обучающихся 8–10-х классов (далее – старшие) учебных заведений г. Томска. Школьникам предлагалось в свободной форме зафиксировать плюсы и минусы «дистанта». На втором этапе для установления отношения студентов к рискам дистанционного образования в средних общеобразовательных школах был проведен анализ содержания 20 тематических «отзывов» обучающихся 2–3-х курсов. На третьем этапе представления студентов о рисках применения дистанционных форм в высшем образовании выявлялись в процессе интерпретации материалов 56 написанных ими тематических эссе.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ текстов школьников обнаружил, что большое количество претензий старших обучающихся (7 из 18 работ) предъявлено процедуре «дистанта»: *«у нас запустили отдельную платформу (сайт), он был сырой, задания не отправлялись учителю или пропадали с платформы. Так как у нас был только сайт, то и работали мы по учебнику, учителя в видеоконференции не было, конференций в принципе не было»; «система дистанционного образования плохо проверена опытом и менее отточена».* Этот риск усугублялся возможными проблемами со связью.

Далее, практически единодушно младшие (8 из 11) и старшие (15 из 18) ученики отметили риски снижения качества знаний, в том числе уже реализовавшиеся: *«шестиклассники остались на самообучении, что привело к краху успеваемости в классе»; «в 2024 году в нашем лицее некоторые уроки перенесены на дистанционное обучение, и это*

снижает качество подготовки по этому предмету»; «уровень знаний значительно падает по сравнению с очным обучением, многие чувствуют дома себя более расслабленно, поэтому более безответственно относятся к обучению (скорее всего, неосознанно)»; «[после введения дистанта] большинство школьников начали халатно относиться к учебе, ведь списывать стало гораздо легче или, например, можно было сказать, что сломана камера, и на уроках заниматься чем угодно. Так что первое последствие [дальнейшего распространения дистанта], по моему мнению, это то, что снизится понимание тем и восприятие информации учениками».

Также некоторые старшие обучающиеся (5 из 18) выделили границы применимости дистанционного образования: *«дистанционное обучение будет уместно, если оно будет проходить один день в неделю, например в субботу (не всем учащимся нравится учиться в этот день)»; «перевод на дистанционное обучение основной школьной программы не самая хорошая идея, но если речь про дополнительные занятия, то этот формат очень даже выручает. Например, в этом году я сдавала ОГЭ и для хороших оценок занималась дополнительно в онлайн-школе. Или же я учу дополнительно два языка с репетитором онлайн. Благодаря онлайн-формату дополнительные занятия легче совмещать с расписанием в школе. Или же, еще один пример, в последнюю неделю перед экзаменом ... в онлайн-школе ... были вебинары по 6–7 часов (повторение всего материала) и после школы гораздо удобнее посещать такие занятия онлайн, так как на перерывах между модулями можно успеть поспать»; «всему нужно знать меру, и дистанту, и очному обучению». При этом отдельные школьники выразили осторожную надежду на совершенствование форм и методов дистанционного обучения в будущем: «в принципе, если допилить систему дистанта, то некоторую часть [учеников], желающую перейти на дистант, можно перекидывать, а пока – нет»; «поначалу качество знаний, скорее всего, упадет, но со временем, возможно, система будет развиваться, дистант станет эффективнее».*

Наиболее интересной представляется амбивалентность позиции значительного количества (5 из 11 опрошенных учеников 6–7-х классов и 10 из 18 обучающихся 8–10-х классов) школьников в отношении возможности списывания. Они, признавая списывание значимым риском дистанционного образования (*«дыры в авторизации»; «качество образования упадет, так как школьники будут лениться, а практику/контрольные списывать»; «если все будет онлайн, то будут лишь единицы, кто ничего не списал и выучил, единицы будут начальными классами»*), одновременно считают данную возможность преимуществом для учеников: *«невозможно противодействовать списыванию (хотя со стороны школьника не очень-то и минус)»; «сейчас есть программы, которые спокойно переделывают письменный текст в печатный и накладывают его на фото тетради (так мои*

одноклассники делали домашнее задание)». Чрезвычайно показательна в этом плане позиция обучающейся 10-го класса: «Я обожаю дистанционное обучение, но, к сожалению, признаю важность очного образования».

Упоминания о затруднительности социализации при дистанционном образовании содержались в отзывах только двух учениц 10-го класса: *«во время учебы в школе есть возможность социализироваться, когда мы в дистанте, это может быть трудно»; «существенный минус [дистанта] это, конечно, коммуникация, особенно для младших классов. Находиться, осваиваться в социуме это очень важно. Да и в принципе сидеть за одной партой с подругой, разговаривать на переменах гораздо интереснее, чем сидеть одному дома».* Отметим, что для других учеников (3 респондента из 8–10-х классов) уменьшение «очных» социальных контактов во время дистанционных занятий, напротив, виделось достоинством: *«не нужно лишний раз выходить из дома и взаимодействовать с людьми (рай для интровертов и социофобов)».* Опросы также выявили неодинаковость целей и ценностей разных стейкхолдеров. Так, младшие ученики явным минусом «дистанта» называли то, что педагоги и родители могли бы рассмотреть как достоинство: *«минус дистанта в том, что в случае болезни придется продолжать учиться».*

Достаточно большое количество обучающихся, как младших (6 из 11), так и старших (8 из 18), заключили, что домашняя обстановка, когда они занимались дистанционно, не располагала к успешной учебе: *«родителям тяжелее адаптироваться к тому, что ребенок занимается дистанционно, поэтому его запрягают сторонними делами больше, чем обычно»; «для меня дом – место отдыха и комфорта, перенести процесс обучения на дом для меня тяжело, ведь я привык, что дома я отдыхаю»; «снижается концентрация от того, что находишься не в кабинете, а дома. Меня это расслабляет, я хуже усваиваю информацию».* Для сравнения укажем, что почти все дети неустанно подчеркивали значительную экономию времени, которая, по их мнению, перекрывает многие недостатки дистанционных форм: *«намного проще рано утром проснуться, умыться, позавтракать и сесть за компьютер, а не собираться и идти до школы, особенно если ты живешь далеко от нее. Минусов [дистанта] я не вижу»; «в дистанте не нужно далеко ехать»; «ходить никуда не надо, все под рукой, можно сказать»; «достаточно проснуться и включить компьютер/телефон»; «дистанционное обучение экономит много времени».* Полагаем, что подобная позиция может быть характерна и для крайне занятых учебной школьников, и для детей, не вполне погруженных в процесс обучения.

В свою очередь, анализ подробных отзывов 20 студентов ТГПУ об использовании «дистанта» в средних общеобразовательных школах показал преимущественно негативное восприятие этого способа образования, которое, по мнению 18 из 20 опрошенных, не может

обеспечить высокое качество знаний школьников: «*дети в недостаточной мере усваивают учебный материал*»; «*данное обучение непродуктивно и не дает детям нужного объема знаний*»; «*дети не занимаются. И не уследишь за этим. Падает процент успеваемости*»; «*дети из-за дистанционного обучения плохо усваивают материал, копят долги, иной раз вообще подключаются и спят на уроке*»; «*дадут задания детям, а они, как правило, выполняют их не самостоятельно, а с родителями, особо не вчитываясь в материал*»; «*дети нормально не усваивают полученные знания*». Как и школьники, студенты отмечают высокие риски недостоверности результатов контроля знаний: «*попытки проверить усвоение материала методом тестов и заданий равны списыванию с интернета или друг у друга*». В единственном, но показательном случае студентка отметила неэффективную в воспитательном плане попытку школьного учителя выяснить авторство работы при отсутствии надежных механизмов проверки: «*[в дистанте] нет контакта с преподавателями нормального, из-за чего большая часть заданий непонятна, приходилось кучу раз доказывать, что решала сама, а не списала*».

Интересно, что причины риска снижения качества знаний студенты видят неоднозначно. С одной стороны, 14 студентов отметили неготовность школьников к самоорганизации, которая прослеживалась в предшествующем опросе («*дистанционное образование – это большая ответственность, которая ложится на ученика. Ему самому нужно держать себя в руках, чтобы добросовестно изучать материал и искать дополнительную информацию*»; «*ученики относятся к дистанту безответственно*»; «*я могу сказать, что не занималась [в дистанте] так, как делала это очно в школе*»; «*каждый сам выбирает, работать на уроке или нет, чаще дети не отрабатывают задания*»). Однако 8 студентов зафиксировали недостаточную мотивированность и способность учителей к реализации дистанционного образования: «*дети в обучении, по большей части, предоставлены сами себе*»; «*многие преподаватели перестают выполнять свою работу и ничего не объясняют*»; «*дистанционное обучение это вери вери гуд, но нынешнее общество не умеет правильно им пользоваться, как обучаемые, так и учащие (этому должны учить профессионально)*».

В ответах студентов (5 случаев) повторилось и замечание школьников о неоптимальности домашней обстановки для учебы: «*дома учиться не хочется никому, и скрыть свое отсутствие на уроке тоже проще*»; «*многие дети испытывают трудности, работая в домашней обстановке без контроля со стороны*».

Значимым, по мнению 7 из 20 опрошенных студентов, является и ранее выявленный риск неполной социализации обучающихся дистанционно: «*отсутствие “живого” общения между учеником и учителем [затруднит дальнейшую очную коммуникацию]*»; «*дети не*

социализируются, не общаются друг с другом». Обобщая, можно считать выразителем взглядов респондентов на дистанционное образование в школах студента, иронично заметившего, что *«в дистанте отметки школьников становятся лучше, а знания – хуже»*.

В свою очередь, для выявления представлений студентов о минусах «дистанта» в вузах один из авторов предложил нескольким группам будущих педагогов, обучающихся дистанционно, написать эссе о достоинствах и недостатках названного формата. Студенты знали, что работы проверяются в системе «Антиплагиат». Несмотря на это, два человека сдали идентичные тексты, а почти три четверти «авторов» (всего проверено 56 работ) выстроили эссе в логике наиболее популярных в Интернете перечней плюсов и минусов «дистанта», хотя и перефразировали их. При этом авторы все же считают возможным опираться на эти сведения, так как студенты, описывая стандартные риски применения дистанционных форм, сопровождали их оригинальным комментарием. Кроме того, анализ эссе обнаружил, что заимствование порядка изложения не помешало составителям исключать из текста отдельные не понравившиеся им позиции. Это тоже учитывалось при обработке результатов. Далее цитируемые фрагменты выделены курсивом.

Охарактеризуем выделенные суждения и комментарии. Прежде всего, ключевой недостаток дистанционного образования студенты видят в утрате личных контактов. По их мнению, «дистант» способен порождать эффекты равнодушия, отчужденности и изолированности от вуза, преподавателей и товарищей по учебе. Многие респонденты (почти две трети сдавших эссе) опасаются снижения количества и качества контактов с одноклассниками, ухудшения навыков коммуникации и командной работы.

Приведем ряд иллюстративных высказываний при сохранении лексики студентов: *«не всегда выходит быстро получить ответ или подробный комментарий к сложной теме»; «не получается вовремя спросить, подискутировать»; «нет возможности сравнивать промежуточные результаты своего обучения и других студентов при работе у доски, в выступлениях на конференциях и т.д.»; «[только при “живом” общении] преподаватель все-таки находит подход к каждому ... может уловить или увидеть эмоции, взять и подбодрить»*. С педагогической точки зрения добавим, что нехватка контактного («глаза в глаза») общения обуславливает снижение потенциала вуза в сфере социализации и воспитывающего наставничества, невозможность возникновения учебных коллективов.

В разных формулировках студенты подчеркивают, что дистанционное образование целесообразно только для личностей с уже сформированными и высокоразвитыми волевыми качествами, привычками к самоорганизации и самодисциплине. Это видно в словах приблизительно 50% респондентов: *«у меня возникли трудности с мотивацией и самодисциплиной. Я неохотно смотрела видеоуроки, что-то проматывала, что сказалось на*

моем обучении. Мне было трудно учиться без присутствия преподавателя»; «современные студенты не могут учиться самостоятельно, требуется постоянный надзор»; «пропадает страх неподготовленности к занятиям»; «откуда-то возникают равнодушие и безалаберность»; «дистанционное образование не подходит для студентов, это выбор взрослого человека, которого не надо контролировать». Систематически встречались замечания, что в домашних условиях труднее настроиться на обучение: «место отдыха превращается в место учебы, место учебы – в место досуга, а весь дом – в некую смесь ассоциаций и о необходимом, и о приятном. Взгляд на любимую комнату теперь навевает мысли об учебе, а во время лекции можно по привычке отвлечься, чувствуя домашний комфорт». Студенты негативно оценили и то, что дома возрастает опасность нежелательного вмешательства родителей в образовательный процесс, даже в «борьбу» за компьютер.

Около половины студентов полагают, что дистанционные формы ведут к снижению их эмоциональной вовлеченности в собственное образование. Среди предпосылок назовем затруднительность применения традиционных форм групповой работы, несогласованность темпа изложения материала с особенностями восприятия слушателей, преобладание скучных письменных вариантов диалогового взаимодействия. Обнаруживается также взаимосвязь рисков утраты эмоциональной вовлеченности и личных контактов. В данном ракурсе показательна мысль студентки: «для меня дистанционное обучение – это результат моего учения, а не чужого преподавания».

Почти 20% респондентов беспокоят дистанционная идентификация на экзаменах, зачетах и контрольных, невозможность достоверно установить авторство сданной работы: «в дистанте можно все списать в интернете, при общении с преподавателем так не получится»; «при дистанционном обучении намного легче проверить списывание ..., да и вообще подключить “своего” человека, который продиктует правильные ответы. ... технологии не стоят на месте, студенты давно научились пользоваться искусственным интеллектом для написания письменных заданий». Этим можно объяснить и некоторое безразличие студентов к качеству дистанционных занятий. Дело в том, что студенты, судя по всему, дистанционное образование воспринимают как имеющее и достоинства, и недостатки, но однозначно второсортное: «я знаю случаи, когда при попытке устроиться на престижную работу кандидаты, учившиеся дистанционно, получали отказ». Несколько меньшее количество обучающихся указало на риск нерационального сближения учебы и отдыха («знаю случаи, когда студенты подключались к видеоконференции и продолжали спать»). Возможно, дистанционные форматы воспринимаются студентами как атрибуты второстепенных курсов, что актуализирует поиск ими методов обхода проверки знаний, однако это требует проверки.

Шесть студентов обратили внимание на неполную проработанность содержания курсов и методики их преподавания с учетом коммуникативных и воспитательных ограничений «дистанта»: *«меня не оставляло ощущение, что я просто разговариваю с монитором»*; *«при помощи дистанционного образования может вырасти поколение одиночек, не умеющих коммуницировать и жить в социуме»*. Видимым несовершенством платформ дистанционного образования студенты назвали личные сообщения: *«заметно, что преподаватели злятся, когда им приходится всем повторять одно и то же вследствие неразвитой коммуникации в группе»*. Сохранилась в текстах и широко представленная в интернете ссылка на затруднительность дистанционной практической подготовки.

Небольшое количество обучающихся (4 человека) обосновывали риски ухудшения зрения в связи с многочасовым нахождением перед экраном, вред здоровью в результате снижения двигательной активности: *«я считаю, что это вредно: портится зрение, появляется ожирение»*. Аналогичные риски, по мнению студентов, действуют в отношении преподавателей, *«которым надо не только подготовиться к онлайн-занятию, но и проверить за компьютером качество знаний и письменные работы обучающихся»*.

Наблюдения авторов выявили, что техническая грамотность студентов и преподавателей в целом достаточна для нормативного функционирования процедур дистанционного образования, хотя обучающиеся (позиция четырех создателей эссе) указывают на необходимость тематической переподготовки отдельных лекторов: *«Если переобучение преподавателей не организовано должным образом, то систематически возникает потребность в “цифровых посредниках” между ними и студентами (старосты, кураторы, системные администраторы и др.)»*. Однако и студенты, и представители профессорско-преподавательского состава, как правило, не способны быстро решать проблемы с оборудованием связи и программным обеспечением. Поддержание качества сигнала и вовсе лежит за границами их возможностей, что также следует отнести к спектру рисков. Дополнительную опасность создают пробелы в правовых знаниях участников дистанционного образовательного процесса, вызывающие риски нарушения авторских прав при выкладывании материалов в сеть. В свою очередь, сочетание недочетов технической и правовой грамотности обостряет риск утечек данных, в том числе персональных.

В завершение представим единичное, но кажущееся верным суждение студента о том, что чрезмерная актуализация дистанционных форм снижает включенность обучающегося в пространственно-предметную среду вуза. Эта особенность дополнительно усиливается недостаточной интеграцией онлайн- и офлайн-практик. Трудно не согласиться с эссеистом: *«рекомендованной литературы нет в интернете в свободном доступе, при дистанте*

приходится полагаться не на библиотеки, а на онлайн-ресурсы, но мало ли что там напишут».

Заключение

Сопоставляя взгляды авторов статьи с позициями школьников и студентов, в качестве заключения обозначим ряд положений. *Во-первых*, по мнению различных категорий респондентов, применимость дистанционного образования имеет четкие границы, которые формируются дополнительными или вариативными курсами. При этом взгляды обучающихся школ и вузов на риски дистанционного образования во многом совпадают: они отмечают почти неизбежное снижение качества знаний при неспособности учеников к самоорганизации, недостоверность используемых форм и способов контроля знаний, явные проблемы с социализацией «дистантников». Существующие дистанционные формы, по мнению некоторых опрошенных, порождают риск менее ответственного отношения к образовательному процессу со стороны как учащихся, так и учителей и преподавателей. В частности, без «живого» присутствия в аудитории педагогу трудно своевременно оценить признаки понимания или непонимания темы учениками, а последние не всегда хотят и готовы обратиться за помощью.

Например, школьники и студенты, по опыту авторов, настаивают на записи занятий, ссылаясь на проблемы с соединением, но сохраненные ими лекции часто прослушиваются на двойной и даже тройной скорости, что провоцирует поверхностное усвоение материала. Ситуацию усугубляют затруднения с обратной связью и идентификацией слушателей. Если у школьников, не желающих учиться, часто просто «не работает камера», то в вузовской практике «дистанта» встречались случаи обмана – обучающиеся имитировали посещение занятий при помощи циклического видео со своим лицом, которое становилось содержанием исходящего с веб-камеры сигнала.

Однако, несмотря на значительность рисков дистанционного обучения, с педагогической точки зрения ключевым риском дистанционных форм выглядит все же фактическое отсутствие воспитательного компонента. Полагаем, что для эффективного воспитания необходим личный контакт. Более того, воспитание возможно только в коллективе, где есть не только должностные и иерархические, но и прочные межличностные связи. Ясно, что в сетевых взаимодействиях подлинные коллективы вряд ли формируются.

Во-вторых, в текущих социально-экономических условиях возникает опасение, что экономические предпосылки продолжат мотивировать школы и вузы к переходу в «цифру» и «дистант», что в перспективе сократит количество работающих преподавателей. Это еще сильнее снизит ценность профессии педагога, пока еще востребованной из-за почти гарантированного трудоустройства. Опыт школ, где внедрение электронного

документооборота не привело к отказу от «бумажных» документов, наводит и на мысль о том, что в вузах запись дистанционных лекций станет дополнительной нагрузкой для преподавателей, но не уменьшит количества часов в аудитории. Изложенное подталкивает авторов к предположению, что избыточный объем «дистанта» не обеспечивает должного качества обучения и воспитания ни в школах, ни в вузах, а будущих педагогов такая форма работы может подготовить, в лучшем случае, к организации дистанционного образования. При этом легитимация «дистанта» видится следствием не педагогических, а управленческих действий. В самом деле, задача обеспечения системы образования кадрами при видимом отставании оплаты труда многих преподавателей от средней по региону закономерно мотивирует начальство к экономии трудозатрат действующих сотрудников или к найму новых, с заниженным уровнем финансовых запросов. В текущих реалиях не способен полностью оправдаться и расчет на привычку старшего поколения держаться за рабочие места. Учреждениям нужно не только сохранить опытных специалистов, но и преодолеть их естественную убыль. Очевидно и то, что «дистант», компенсирующий дефициты кадрового, аудиторного и материально-технического обеспечения школ и вузов, может восприниматься некоторыми обучающимися как способ «латания дыр» и имитации процедур эффективной передачи и контроля знаний, даже если он позиционируется в качестве современной или инновационной формы обучения.

В-третьих, остается проблемой качество электронных курсов. В ходе «живых» занятий подача материала обычно адаптируется к особенностям восприятия обучающихся, но в «дистанте» это практически невозможно. Кроме того, на вузовском уровне нежелание выкладывать в сеть личные, еще не опубликованные результаты разработок (преподаватели, как правило, ведут исследования в области читаемых дисциплин) ставит лекторов перед выбором – придержать информацию до выхода статьи/монографии или изложить тему в «дистанте» на основе чужих текстов. Педагогам не всегда свойственно умение держаться перед камерой живо и естественно, из-за чего некоторые лекции, несмотря на приемлемое содержание, производят унылое впечатление. Лектор, грамотно работающий в непосредственном контакте со студентами, на экране способен предстать «плавающим» в теме роботом. Наконец, дистанционные занятия не всегда позволяют понять, способен ли преподаватель удержать внимание учеников, «считывать» невербальные сигналы обратной связи, переструктурировать материал и отвечать на неожиданные вопросы. В качестве риска отметим, что «дистант» отбирает зрителей у педагогов-«артистов», зажигающихся от реакции аудитории, и это провоцирует постепенное снижение качества их самоподготовки. Этот фактор особенно значим в связи с тем, что заработная плата педагогов, как правило, не зависит от их мастерства как лекторов.

В завершение подчеркнем чрезвычайную трудоемкость обновления записанного содержания дистанционных курсов. В очном формате аспекты занятия корректируются после каждого прочтения, когда же лекция записана на видео, то соблазн просто «сбросить» ее ученикам в неизменном виде непреодолим. Для коррекции содержания видеолекции требуется работа не только преподавателя, но и специалиста по записи (оператора), монтажера и так далее, что дополнительно усложняет ее необходимое совершенствование. Практические занятия в «дистанте», особенно в высшей школе, как наглядно выявили результаты образовательного процесса и подтвердили отзывы студентов, по ряду дисциплин, например по педагогике и психологии, в основном малоэффективны.

Таким образом, не отрицая преимуществ дистанционного образования, авторы статьи считают актуальным проведение рискологического анализа в отечественных школах и вузах с целью уточнения рациональных объемов и особенностей внедрения «дистанта» в русле реформы российского образования.

Список литературы

1. Zhdanova T.A., Kashirsky S.N., Makarova A.A. Development of distance education in Russia // Bulletin Social-Economic and Humanitarian Research. 2023. № 18 (20). P. 39-46.
2. Грунт Е.В., Беляева Е.А., Лисситса С. Дистанционное образование в условиях пандемии: новые вызовы российскому высшему образованию // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 45-58.
3. Моисеев Е.О. Дистанционные технологии подготовки кадров в условиях информатизации социума // Вестник Университета Российской академии образования. 2016. № 5. С. 57-62.
4. Грязнова Е.В., Брызгалова Ю.В., Измestьева Н.В., Николаева Л.Ю. К вопросу о природе дистанционного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 169-172.
5. Маклюэн М. Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры. Киев: Ника-Центр, 2004. 432 с.
6. Ушинский К.Д. Проект учительской семинарии // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1945. С. 177-204. 567 с.
7. Богуславский М. В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы: монография. М.: ИСПО РАО, 2015. 118 с.

8. Ревякина В. И., Лобанов В. В. Идеи отечественных педагогов XX века о воспитании коллективно ориентированной личности // Научно-педагогическое обозрение. 2023. № 6 (52). С. 113-121.
9. Костюкова Т. А., Ревякина В. И. Перспективы развития духовно-нравственного воспитания подрастающих поколений в современной России // Информация и образование: границы коммуникаций. 2023. № 15 (23). С. 115-117.
10. Корчак Я. Как любить ребенка: книга о воспитании. М.: Политиздат, 1990. 493 с.