

Григорьев Александр Владимирович

кандидат социологических наук,
доцент кафедры социологии,
Астраханский государственный университет,

**РИСКИ ЦИФРОВИЗАЦИИ
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(НА МАТЕРИАЛАХ ОПРОСА
ПЕДАГОГОВ Г. АСТРАХАНИ) [1]**

Аннотация:

Статья посвящена исследованию рисков, которые потенциально может принести процесс цифровизации школьного образования. С этой целью было проведено социологическое исследование с задействованием качественной методики (фокус-групповых интервью). В ходе анализа полученных данных автор выделил семь групп рисков: социальные, психологические, риски для здоровья учащихся, информационные, организационно-методические, а также риски снижения качества образования и этического и экзистенциального порядка. Кроме того, была сконструирована ментальная карта мнений учителей общеобразовательных школ г. Астрахани, в которой визуализирована информация о существующих рисках цифровизации школьного образования и взаимосвязях между ними. Полученные в результате исследования данные также составляют информационную базу для выдвижения гипотез и построения инструментария последующего количественного исследования по данной теме.

Ключевые слова:

образование, школьное образование, социология образования, цифровизация образования, риски цифровизации образования.

Grigoryev Alexandr Vladimirovich

PhD in Social Science, Associate Professor,
Sociology Department,
Astrakhan State University

**THE RISKS OF DIGITALIZATION
OF SCHOOL EDUCATION
(BASED ON ASTRAKHAN
TEACHERS SURVEY) [1]**

Summary:

The paper studies the potential risks that can be caused by the digitalization of school education. To this end, a sociological research was carried out using a qualitative technique (focus group interviews). The analysis of the obtained data allowed the author to identify seven groups of risks which are as following: social, psychological, health risks, informational, organizational and methodological as well as risks of education quality lowering and ethical-existential risks. Besides, a mind map of the Astrakhan teachers' opinions was constructed, which visualized information on the existing risks of digitalization of school education and showed the relationships between them. The data obtained as a result of the research also constitute an information base for hypothesizing and tools constructing for quantitative research on this topic planned further on.

Keywords:

education, school education, sociology of education, digitalization of education, education digitalization risks.

Глобализационные процессы и поступательное проникновение цифровых технологий во все сферы общественной жизни не могли не затронуть как образовательную систему в целом, так и школьное обучение в частности. ФГОС основного общего образования предполагает, что современная школа должна обеспечить возможность для реализации разнообразных видов учебной и внеурочной работы с использованием цифровых технологий (для этого, соответственно, она должна иметь необходимое материально-техническое оснащение) [2]. В качестве основных направлений образовательной деятельности школьников можно назвать:

- организацию проектной деятельности учащихся в цифровой (электронной) и традиционной форме, включая определение местонахождения; работу виртуальных лабораторий, создание вещественных и виртуально-наглядных моделей;
- осуществление проектирования и конструирования, в том числе моделей с цифровым управлением;
- использование ИКТ в проектировании и организации своей индивидуальной и групповой деятельности, а также в художественном творчестве;
- обеспечение доступа из школьной библиотеки к информационным ресурсам Интернета, учебной и художественной литературе, коллекциям медиа-ресурсов на электронных носителях.

Кроме того, в соответствии с действующим ФГОС информационно-методические условия реализации основной образовательной программы общего образования должны обеспечиваться современной информационно-образовательной средой. Данная среда призвана обеспечивать взаимодействие учителей и учащихся, в том числе удаленное, а также необходимую информационно-методическую поддержку образовательной деятельности. Вполне логично, что следующим требованием ФГОС является наличие у учителей определенных цифровых компетенций, позволяющих им эффективно использовать информационно-образовательную среду школы.

Принимая во внимание все вышесказанное, мы можем согласиться с экспертами [3, с. 86] в том, что в современном обществе наблюдается процесс конвергенции образования и информационных технологий, сопровождающийся появлением новых областей знаний, педагогических инструментов и методов. В этой связи необходимо отметить, что процесс цифровой трансформации значительно изменяет не только образовательный процесс, но и множество связанных с ним социальных практик. Как и любые социальные изменения, цифровизация образования имеет разнонаправленные последствия, несет с собой не только новые возможности для учителей и учеников, но и определенные риски и угрозы. В целях повышения эффективности широкого применения цифровых образовательных технологий необходим своевременный мониторинг и анализ данных рисков, а также выработка рекомендаций по сглаживанию их негативных последствий.

Особую актуальность данная проблема приобрела в современных условиях пандемии вируса COVID-19, которая вынудила перейти общие образовательные организации России на удаленную работу. Таким образом, сейчас мы наблюдаем уникальный для российской системы образования момент массового применения на практике цифровых образовательных технологий, использование которых, несомненно, должно учитывать возможные негативные последствия, которые несет онлайн-образование.

Стоит отметить, что процесс цифровизации образования определяется учеными не только как комплекс технологических, организационных и методических мероприятий, направленных на внедрение информационных технологий в учебный процесс и административную деятельность [4, с. 225; 5, с. 85]. На данный момент теории цифровизации общества становятся одной из парадигм, объясняющих психолого-педагогические, социальные и технологические процессы, характерные для современного образования.

На сегодняшний день существует корпус работ как российских, так и зарубежных авторов, посвященных рискам, возникающим в обществе вследствие цифровизации образования. Так, отмечается, что широкое внедрение цифровых технологий в сферу обучения может привести к следующим последствиям, которые условно можно разделить на следующие группы:

- психологические (потеря базовых когнитивных компетенций, повышение требования к психологическим качествам учителей [6, р. 334], потенциальный рост конфликтности образовательной среды, рассеивание субъектности учащихся [7, с. 85]);
- социальные (повышение социальной атомизированности, отчуждение как внутри учебного коллектива, так и между школьниками и учителями [8, с. 144], цифровой тоталитаризм [9, с. 75], кибербуллинг [10, с. 74] и кибертроллинг [11, с. 33]);
- риски для здоровья учащихся (ухудшение зрения, развитие гиподинамии, депрессивных состояний [12]);
- риски экзистенциального и этического порядка (виртуализация жизни, развитие цифровых зависимостей, нормативный кризис [13]);
- информационные риски (нарушение приватности, игнорирование авторских прав, цифровое неравенство [14, р. 10], кибермошенничество [15, с. 309]).

Большинство исследователей данной проблемы использует в качестве основы для анализа рисков философскую, психологическую или же педагогическую методологию. Социологические исследования рисков цифровизации образования в российском научном дискурсе достаточно немногочисленны и прежде всего связаны с высшим образованием. Так, в работе самарской исследовательницы Н.Б. Стрекаловой были проанализированы мнения преподавателей и студентов Самарского государственного университета относительно последствий внедрения цифровых технологий в образовательную среду. По итогам исследования автор выделил несколько общих и различных позиций преподавателей и студентов. В частности, обе группы опрошенных согласны в том, что внедрение цифровых технологий может негативно сказаться на здоровье обучающихся. При этом мнения студентов, испытывающих на себе применение данных технологий, оказались даже более категоричными: они отмечали не только такие очевидные последствия дистанционного обучения как ухудшение зрения, головную боль, общую усталость, но и повышение раздражительности, агрессивность и конфликтогенность. Преподаватели же, в отличие от студентов, акцент в ответах сделали на процессе обучения, отмечая неэффективность некоторых форм цифрового обучения по сравнению с традиционными, ухудшение способности работать с текстами и снижение орфографической и пунктуационной грамотности студентов [16, с. 86].

Казанский социолог Л.А. Бурганова приходит к выводу о том, что риски цифровизации обучения в университетах проявляются прежде всего в некомпетентности преподавателей в использовании дистанционных образовательных технологий, в трудностях их профессиональной адаптации к электронной информационно-образовательной реальности, что предполагает не только необходимость повышения цифровой грамотности преподавателей, но и изменение их отношения к роли цифровых образовательных технологий в будущем образовательного процесса [17, с. 227].

Необходимо отметить, что отрицательное отношение преподавателей и учителей к цифровым образовательным технологиям не является специфической чертой лишь российских педагогов. Исследования европейских авторов также фиксируют определенную дистанцированность преподавателей от использования подобных технологий в образовании. Она связана с тем, что такие технологии, по мнению опрошенных педагогов, не являются универсальными и в определенных случаях могут быть менее эффективными, чем традиционное образование. Однако такое положение дел можно объяснить и общей усталостью преподавателей от трудоемкости использования цифровых контентов, а также недостаточным уровнем сформированности соответствующей компетенции [18; 19, p. 123].

Цифровизация образования также представляет интерес для многих зарубежных авторов. В частности, команда австралийских ученых провела исследование, в рамках которого было опрошено 1658 студентов двух высших учебных заведений Австралии с целью осуществления анализа практики использования цифровых технологий в образовании [20, p. 1573]. Исследователи пришли к выводу, что студенты достаточно позитивно относятся к исследуемым технологиям и вполне успешно применяют их в своей учебной деятельности. В то же время ученые обратили внимание на один из неочевидных с первого взгляда рисков. Отмечается, что использование этих технологий носит очень утилитарный и рутинизированный характер. Студенты используют их, чтобы в первую очередь «облегчить себе жизнь», сосредотачиваясь лишь на результате, выражаемом в финальной оценке. В то же время страдает творческая, активная, свободная от давления утилитаризма деятельность учащихся, направленная не на получение оценки как самоцели, а на развитие собственных креативных способностей. Также подчеркивается, что данный вывод является следствием характера заданий, предлагаемых учащимся в цифровой среде. В целом все сказанное свидетельствует о необходимости обратить внимание преподавателей на данную проблему и попытаться внести изменения в практику использования цифровых образовательных технологий.

Таким образом, анализ накопленного опыта по изучению рисков цифровизации образования позволил определить ряд направлений рискогенного характера: информационные, психологические, социальные риски, риски здоровью, наконец, риски этического и экзистенциального плана. Данные направления стали основой для организации дальнейшего эмпирического исследования. Кроме того, анализ социологических источников показывает, что, несмотря на имеющийся в научной среде достаточно широкий корпус работ, посвященных цифровизации школьного образования, на сегодняшний день этот процесс изучен недостаточно, что подчеркивает актуальность разработки данной проблемы.

Настоящее исследование является составной частью обширного проекта, направленного на изучение рисков цифровизации общего образования, который предполагает дальнейшее применение количественных методов исследования. Был осуществлен сбор первичной информации о мнениях учителей общеобразовательных школ г. Астрахани относительно рисков цифровизации школьного образования и возможных направлений их преодоления. Педагогам сначала было предложено в свободной форме высказаться о возможных последствиях данного процесса, впоследствии же интервью продолжилось с применением стимульного материала (направленные ассоциации, незаконченные предложения), что позволило получить высказывания респондентов в русле интересующих нас направлений исследования. Такое построение топик-гайда было обусловлено тем, что именно в данной формулировке вопросов возможно минимизировать влияние инструментария и теоретических построений исследователей на респондентов и в итоге получить информацию, наиболее приближенную к актуализированному мнению учительского сообщества. Это позволило эффективно выполнить одну из задач исследования – сформировать гипотезы, касающиеся дальнейшего количественного изучения данной проблемы, а также повысить валидность инструментария планируемого в дальнейшем количественного исследования. Иной задачей работы с респондентами в рамках реализации опроса было тестирование созданного ранее теоретического конструкта, описывающего основные направления возникновения рисков цифровизации образования. Для ее реализации после высказываний в свободной форме учителям было предложено при помощи стимульного материала оценить каждое из направлений теоретической модели рисков цифровизации образования. В результате стало возможным создание ментальной карты мнений учителей общеобразовательных школ г. Астрахани, в которой визуализирована полученная от них информация о существующих рисках цифровизации школьного образования и взаимосвязях между ними. Карта вместе с иными данными, полученными в ходе проведения исследования, также может стать одной из составляющих информационной базы для дальнейших научных изысканий.

В ходе проведения исследования работ был задействован метод фокусированных групповых интервью. Информантами выступили учителя общеобразовательных школ г. Астрахани, ис-

пользующие в своей деятельности цифровые образовательные технологии. Критерием гомогенности выборки послужили два признака: профессиональная принадлежность участников (школьные учителя) и обязательное использование в работе цифровых технологий. В итоге было проведено 4 групповых интервью. Условием прекращения дальнейшего сбора эмпирической информации стал высокий уровень сатурации массива качественных данных, иными словами после проведения четвертого интервью можно было прийти к выводу о том, что его данные обеспечили достаточно незначительный прирост новой информации, после чего исследовательские работы было решено завершить. Сбор первичной информации был осуществлен в конце февраля – марте 2020 года до объявления режима самоизоляции в Астраханской области и перевода обучения в школах в дистанционный формат. Соответственно, события, связанные с пандемией вируса COVID-19, не оказали значительного влияния на полученные итоги исследования.

Переходя к анализу результатов исследования, стоит отметить преобладание общего негативного отношения педагогов к цифровизации школьного образования. Данное обстоятельство обусловлено отсутствием на сегодняшний день необходимых технических условий (прежде всего стабильного доступа в сеть Интернет на высокой скорости) как в астраханских школах, так и в домах некоторых категорий учащихся. Кроме того, в целом обеспокоенность учителей вызывает возможность возникновения ряда негативных последствий цифровизации образования. Этот аспект исследуемой проблемы нас интересует больше всего.

В начале интервью респондентам было предложено в свободной форме высказаться о том, какие риски они видят в поступательном процессе цифровизации. Обобщая полученную информацию, стоит отметить, что в целом большинство составляющих разработанной теоретической модели рисков цифровизации образования в той или иной форме нашли свое отражение во мнении информантов.

Прежде всего стоит отметить, что основные опасности распространения цифровизации обучения учителя связывают с непосредственно образовательным процессом – его организацией и эффективностью. Отсюда возникает ряд рисков, не описанных нами ранее, но которые можно определить как организационно-методический риск и риск снижения качества образования.

В первом случае педагоги обращали внимание на то, что цифровое образование – достаточно новый для российских школьников способ получения знаний, умений и навыков, который предполагает наличие у обучающихся высокой степени самоорганизации. Этот момент вызывает наибольшую опасения, так как личная дисциплина школьников, по мнению учителей, оставляет желать лучшего. Таким образом существует риск того, что учащиеся либо в принципе не смогут получать необходимую информацию (по собственной инициативе или в силу объективных причин), либо будут заниматься неэффективно, переключая свое внимание на значительное количество отвлекающих моментов, сопутствующих пользованию электронными гаджетами.

Женщина (47 лет): *«Ну вот, смотрите, чтобы даже банально мне провести по Интернету урок, надо чтобы школьники вошли в сеть, подключились на мою трансляцию. Кто все это обеспечивает? Их ведь надо организовать! Некоторые из них просто не смогут этого сделать, а часть придумает миллион отговорок, типа пропал Интернет, сломался планшет и так далее».*

Женщина (40 лет): *«Я так понимаю, что если мы пользуемся какими-то образовательными платформами, то это предполагает выход школьника в Интернет. А если дать им волю, то они там будут заниматься чем угодно, но только не занятиями!».*

Кроме этого информанты обратили внимание на методическое обеспечение процесса цифровизации. По их словам, в данный момент учителя ощущают потребность в централизованной методической помощи по организации образования с применением цифровых технологий. Подборка заданий, подготовка электронных уроков осуществляются, по мнению респондентов, прежде всего при помощи образовательных сайтов или же силами энтузиастов, а процесс в действительности должен строго регламентироваться на уровне Министерства просвещения. Кроме того, применение цифровых технологий, по словам учителей, недостаточно корректно описано во ФГОС основного образования, так как его формулировки являются «оторванными от школьной действительности» и нуждаются в уточнении.

Мужчина (31 год): *«А еще такая проблема: вот как мы вообще будем учить? У нас даже методических материалов нормальных нет! Нам необходимы банки электронных уроков, банки тестов, банки заданий. Это создается, конечно, и в нашей школе, и на сайтах можно найти, но ведь министерством-то это не рекомендовано! Вот мы это будем использовать, а потом окажется, что работали не по программе!».*

Женщина (47 лет): *«А Вы вообще ФГОС наш открывали? Вот откройте на досуге – много чего интересного узнаете, что наши школьники должны уметь! Вот кто его писал – он в обычной школе ни дня не проработал – вообще все оторвано от реальности! С таким контингентом учеников, который у нас сейчас есть, невозможно их научить всему этому, предполагая, что мое активное присутствие на уроке должно быть 20-40%, а остальное должны*

школьники сами делать... Все это цифровое образование должно быть нормально прописано, учитывая возможности и интеллектуальный уровень школьников!».

Следующей проблемой, которая не была спрогнозирована на этапе теоретической разработки исследования, стали опасения педагогов относительно общего снижения эффективности образовательного процесса. Учителя предполагают, что следствием всех описанных ими рисков станет ухудшение усваиваемости знаний и приобретения навыков и умений, что в дальнейшем может привести к снижению умственного потенциала и общественной деградации школьников.

Женщина (29 лет): *«А последствиями всего этого будет то, что школьники вообще ничему не научатся! У кого-то банально не будет возможности посещать эти занятия, потому что тупо компьютера нет дома, кто-то вместо уроков будет в интернете в игрушки играть или во «Вконтакте» сидеть, а кто-то, даже прилежные ученики, может просто не понять материал, когда нет живого общения, все ведь по-разному его усваивают!».*

Мужчина (31 год): *«Я согласен! А дальше подумайте что будет? Вот мы их отправим в институт – и что? Они же ничему тут не научились, как они программу университета будут осваивать? Это к полной деградации приведет!»*

Перейдем к анализу рисков, составляющих теоретическую модель работы. Информанты в своих высказываниях в той или иной степени затронули ряд проблем, которые можно отнести к социальным рискам цифровизации образования. Чаще всего в ответах учителей звучали опасения относительно того, как будет проходить социализация детей в условиях цифрового образования, часть педагогов высказывала сомнения касательно самой возможности организации воспитательной работы школы при помощи средств цифрового образования. Информантами была поддержана и идея о том, что развитие цифровизации образования будет способствовать нарастанию эксклюзии между учениками и учителями, а также между учителями и родителями. Стоит отметить, что большинство педагогов достаточно скептически оценивает данные отношения в привычной образовательной среде вследствие того, что ученики «понимают свою безнаказанность», результатом чего становится демонстрация со стороны школьников отчуждения и неуважения к труду учителей. Примером этого может послужить неповиновение справедливым требованиям учителей, вызывающее поведение учеников (в том числе провокации учителей с использованием средств аудио- и видеофиксации). В условиях же цифрового образования данные явления могут приобрести киберформы. Кроме того, прозвучали опасения о том, что имевшие место факты неуважительного отношения учеников к труду и времени учителя могут стать массово распространенными. Относительно процесса взаимодействия учителей и родителей информанты высказались о риске стать «учителем 24/7», который должен в любой момент в любой день недели оперативно отвечать на все вопросы и комментарии родителей.

Мужчина (37 лет): *«Дети сейчас отлично понимают, что фактически с учителем они могут сделать, что хотят, и им ничего не будет: и на камеру заснять, и высказать все, что они о нас думают! А потом, они и сейчас-то наш труд и наше время не ценят. Вот когда я веду индивидуальные занятия через онлайн-трансляции, это вполне нормально – опоздать на полчаса на нее или отпроситься и вернуться минут через 15, я все это время должен ждать!»*

Социальная эксклюзия проявляется не только в отношениях между учителями, учениками и их родителями. Отчуждение наблюдается и в отношениях между обучающимися, что в том числе находит свое продолжение в сети в виде кибертроллинга и кибербуллинга. Мнения учителей о развитии этих феноменов в результате цифровизации образования разделились. С одной стороны, педагоги выразили опасения, что, проводя больше времени в Интернете, дети будут чаще сталкиваться с соблазном переключиться на неконструктивное поведение, задействуя современные каналы онлайн-коммуникации. С другой стороны, высказывались мнения о том, что причина возникновения отчуждения между учениками может лежать в их вынужденном общении в коллективе и самом факте нахождения в нем. Если же обучающиеся будут удалены друг от друга, то фактически они сами будут решать, с кем общаться, и смогут пресекать провокации и агрессию в отношении себя более своевременно и конструктивно.

Стоит отметить, что в ходе исследования не в полной мере нашло свое подтверждение еще одно проявление социальных рисков, описанное в теоретической модели, – цифровой тоталитаризм. По мнению учителей, школьники не переживают по поводу того, что собираемые в ходе обучения их личные данные могут быть куда-то переданы или же что они могут стать (и становятся) объектом наблюдения со стороны многих лиц (например, в результате фиксации на видеокамеру происходящего в фойе школы). Преподаватели считают, что данное явление в большей степени касается именно педагогического корпуса учебного заведения, так как личные данные учителей все чаще становятся объектом нездорового интереса со стороны широких слоев общественности, что можно назвать определенными проявлениями цифрового тоталитаризма. При этом, по мнению опрошенных респондентов, с внедрением цифровых технологий в образовательный процесс школы ситуация только осложнится.

Перейдем к описанию следующего вида рисков цифровизации образования – рисков для здоровья. Здесь стоит отметить, что учителя несколько неохотно отвечали на данный вопрос, ссылались на то, что они не врачи и дать объективные оценки состоянию обучающихся не могут. Вместе с тем по косвенным признакам, таким как «повышенный спрос» на первые парты, внешний вид, который выдает искривление позвоночника, информанты отмечают потенциальное наличие у учащихся проблем со зрением и опорно-двигательным аппаратом. С распространением цифрового образования данные проблемы, по мнению учителей, только усугубятся, так как ученики будут еще больше времени проводить за экраном компьютера, планшета, смартфона, при этом застывая в не всегда правильной, безопасной для здоровья позе.

Женщина (29 лет): *«Я бы вот негативно оценила здоровье детей хотя бы потому, что сейчас за первые парты они буквально дерутся! Никто ничего не видит! А если они будут постоянно заниматься за компьютером, то это, конечно, усугубит ситуацию! И потом, они и тут все скрюченные ходят, а дома они точно будут сидеть неправильно, еще больше искривление будет!»*

Анализируя психологические риски, стоит отметить, что большая часть их составляющих нашла свое отражение в полученном эмпирическом материале. Учителя опасаются за сохранение определенных когнитивных навыков детей (прежде всего памяти и способности понимать осваиваемый материал). Отсутствие необходимости записывать за учителем теоретический материал, а также работать у доски приведет, по мнению информантов, к выпадению моторики из структуры процесса запоминания.

Кроме того, педагоги имеют определенные сомнения относительно того, насколько эффективным будет усвоение материала, преподаваемого онлайн: часто учителя замечают непонимание передаваемой ими информации обучающимися по их невербальным реакциям.

Еще одним из значимых психологических рисков цифровизации образования является рассеивание субъектности учеников, иными словами, возникновение значительных сложностей с концентрацией внимания обучающихся на образовательном процессе и со стимуляцией их к приобретению знаний. Использование устройств, с помощью которых возможно осуществление обучения с применением цифровых технологий, предоставляет ученикам широчайшее поле возможностей для рассеивания внимания и переключения на иные виды деятельности. Это же утверждение приводится в качестве аргумента в пользу тезиса о том, что стимулировать учеников к выполнению заданий в условиях ограниченного контроля за ними со стороны учителей будет крайне сложно. Кроме того, некоторые педагоги обращают внимание на то, что инструменты цифрового образования, такие как геймификация и визуализация, сами по себе являются источниками трудностей, так как вызывают определенного рода привыкание, после чего дети отказываются выполнять «обычные скучные задания из учебника». Однако ряд учителей с этим не согласны, так как, по их мнению, «век скучных заданий проходит», а геймификация и визуализация де факто стали обязательным и общераспространенным методическим инструментом, улучшающим процесс восприятия информации учениками. Кроме того, именно эти образовательные методы могут решить проблему с привлечением внимания учеников к занятиям.

Женщина (47 лет): *«У меня есть опасения относительно того, что ученики совсем перестанут писать. Вот сейчас они хоть во время освоения новой темы или у доски у нас пишут, а это ведь одно из составляющих запоминания! Я уверена, что формулы и вообще процесс решения задач им будет сложнее запоминать и понимать».*

Женщина (55 лет): *«Я хочу сказать, что сейчас уже дети привыкли к этим играм, и потом их не заставишь обычные примеры решать! Им скучно уже!».*

Женщина (36 лет): *«Да прошел уже век этих примеров! Дети везде окружены этими играми и ярким оформлением чего попало! Надо понимать, что без красивой этикетки, обертки их уже не привлечешь! А так хоть что-то заставляет их примеры решать!»*

В рамках описания возможных психологических рисков стоит отметить, что ряд процессов, рассмотренных в ходе анализа социальных рисков (прежде всего социальная эксклюзия, кибербуллинг), может привести к повышению конфликтности среди субъектов образовательного процесса.

Среди информационных рисков наибольшую обеспокоенность у учителей вызвала техническая ненадежность образовательных порталов: потенциальная возможность обнаружить там вредоносные ссылки или же столкнуться со взломом образовательных сайтов с целью размещения на них нежелательного контента. Кроме того, некоторые информанты выражали опасения относительно распространения такого явления, которое можно назвать «фишингом» (противоправное действие, совершаемое с целью заставить то или иное лицо поделиться своей конфиденциальной информацией, например паролем, паспортными данными или финансовыми реквизитами). Здесь речь идет о том, что под маской образовательных порталов и сайтов могут

скрываются инструменты фишинга, не распознав которые, ученики и их родители могут совершить действия, результатом которых станет разглашение чужих личных данных, что может грозить серьезными неприятностями.

Женщина (55 лет): *«Вот знаете, как у нас часто бывает, ссылка на одно, переходишь – а там другое. Вот то же самое может и на образовательных сайтах быть! Никто от этого не застрахован! Или взломают эти сайты и разместят там взрослые видео...»*

Женщина (47 лет): *«А я переживаю за то, что сейчас ведь мошенников много, а дети не все (хоть многие из них уже более грамотные, чем мы) способны их распознать. Вот ситуация была, что ребенок ввел свой номер телефона куда-то там, потом код из смс, и все – подписался на неизвестно что, и 500 рублей пропали. То же самое и здесь может быть! Под видом образовательных сайтов что угодно можно разместить».*

Наконец обратимся к экзистенциальным рискам. Стоит отметить, что учителя признали наличие большинства опасностей, связанных с определенным рода зависимостями и уходом от реальности. Наибольшее распространение, по словам учителей, приобрела «номофобия», то есть боязнь остаться без мобильного телефона. Кроме того, информанты отмечают, что ряд учеников очень зависим от онлайн-игр, участниками которых они не перестают быть даже на уроках. Такой аспект экзистенциальных рисков как уход от реальности в виртуальную среду, по мнению педагогов, также актуален для учеников, особенно тех, кто недоволен действительным положением дел. Данные риски, по словам участников исследования, могут актуализироваться после массового внедрения цифрового обучения.

Женщина (36 лет): *«Без мобильных телефонов они себе уже жизни не представляют! Если забывают их дома, то становятся нервными, беспокойными, а уж если их забрать на время занятий, то все – это величайшая трагедия!»*

Мужчина (31 год): *«Конечно, мы замечаем, что они уходят от реальности! Кто как: кто там себе аккаунт в соцсетях создает, где он сильный, красивый и умный, кто в эти симсы играет, где заводит себе прототипа и тоже ведет ту жизнь, которую он хотел бы. Иногда очень сложно детей обратно в реальность вернуть!»*

Женщина (47 лет): *«Я думаю, что все эти опасности возрастут, потому что чем больше ребенок будет находиться у компьютера, у планшета, тем больше у него будет соблазнов, тем легче ему будет отвлечься на эту же игру или на контакт!»*

Проведенное исследование показало, что цифровизация образования, являясь в свете текущей эпидемиологической ситуации объективным и необходимым условием реализации обучения, учителям школ представляется процессом, несущим с собой значительное количество рисков. Стоит отметить, что все группы рисков, проанализированные в теоретической модели исследования, в той или иной форме нашли эмпирическое подтверждение в ходе подготовки исследовательской практической части настоящей работы. Кроме того, были выявлены иные опасения учителей, которые можно назвать как организационно-методический риск и риск снижения качества образования.

Одним из результатов настоящего исследования стала ментальная карта рисков цифровизации образования, представленная на рис. 1. В полях без заливки показаны риски, составляющие структуру теоретической модели исследования; с серой заливкой – риски, выявленные в ходе проведения интервью. Хотелось бы отметить, что между многими составляющими карты можно установить взаимосвязи. Например, рост социальной эксклюзии между учениками, их родителями и учителями потенциально может привести к череде конфликтов среди участников образовательного процесса.

Развитие номофобии и зависимости от онлайн-игр может негативно сказаться на физическом здоровье учеников. Техническая ненадежность сервисов, по которым осуществляется удаленное образование, может спровоцировать увеличение количества случаев получения школьниками не предназначенной для них информации (примеры того, как видеотрансляции уроков были «взломаны» и в итоге ученикам стал доступен нежелательный контент, уже есть). Наконец, потенциальное снижение когнитивных способностей школьников и трудности с организацией удаленного учебного процесса в целом могут привести к падению качества образования. Здесь стоит сказать, что такой риск, как «снижение качества образования» можно рассматривать и как следствие других нежелательных явлений в образовании при его цифровизации, так как большинство из них в той или иной степени может привести к тому, что учащиеся неэффективно усвоят школьную программу.

В заключение хотелось бы отметить, что полученные и проанализированные нами результаты, как и итоги большинства исследований, выполненных с применением качественных методов, нельзя экстраполировать на большие генеральные совокупности. Они послужат отправной точкой для проведения массового опроса, репрезентативного для педагогов и учащихся региона.

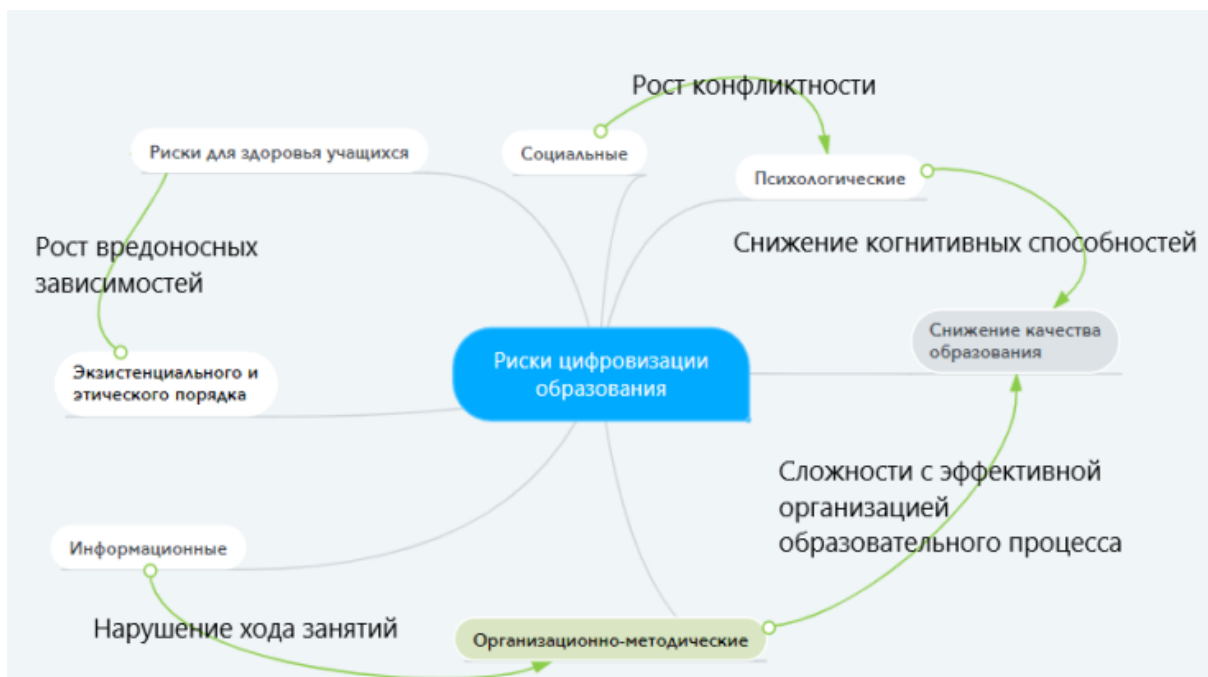


Рис. 1 – Ментальная карта рисков цифровизации образования

Ссылки и примечания:

1. Статья подготовлена в рамках проекта при поддержке гранта РФФИ №19-29-14007 МК «Оценка влияния цифровизации образовательного и социального пространства на человека и разработка системы безопасной коммуникативно-образовательной среды».
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // ФГОС. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 01.04.2020).
3. Стрекалова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 25. № 2. С. 84–88. <http://dx.doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-2-84-88>.
4. Бурганова Л.А. Социальные риски цифровизации высшего образования // Вестник экономики, права и социологии. 2019. № 4. С. 224–227.
5. Стрекалова Н.Б. Указ. соч. С. 85.
6. Henderson M., Selwyn N., Aston R. What Works and Why? Student Perceptions of 'Useful' Digital Technology in University Teaching and Learning // *Studies in Higher Education*. 2017. No. 42 (8). P. 1567–1579. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946>.
7. Стрекалова Н.Б. Указ. соч. С. 85.
8. Малиева З.К. Феномен морального отчуждения в образовательном пространстве вуза как психолого-педагогическая проблема // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. 2015. № 3. С. 142–146.
9. Крайнов А.Л. Цифровой тоталитаризм как следствие развития информационного общества: тезисы докладов седьмой международной научно-практической конференции: в 2-х частях. СПб., 2019. С. 74–76.
10. Осадчая А.В. Виды кибербуллинга и формы противодействия ему // Проблемы качества образования. Психолого-педагогические аспекты гуманитарной культуры общества. Управление в региональных социально-экономических системах: сборник докладов XVII научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов и молодых ученых. Таганрог, 2016. С. 73–76.
11. Акулич М.М. Троллинг в социальных сетях: возникновение и развитие // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2012. № 3. С. 30–37.
12. Hui-Chun C. Potential Negative Effects of Mobile Learning on Students' Learning Achievement and Cognitive Load – a Format Assessment Perspective // *Journal of Educational Technology & Society*. 2014. No. 17 (1). P. 332–344.
13. Douglas J., Douglas A., McClelland R., Davies J. Understanding Student Satisfaction and Dissatisfaction: An Interpretive Study in the UK Higher Education Context // *Studies in Higher Education*. 2015. No. 40 (2). P. 329–349. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842217>.
14. Capurro R. Information Ethics for the Information Society // *Encyclopedia of Philosophy and the Social Sciences* / B. Kaldis (ed.). 2013. Vol. 1. P. 471–473.
15. Ильченко Л.М., Уваров Р.В., Зайцев С.И. Социальная инженерия. Фишинг и способы противодействия ему // Региональная информатика и информационная безопасность: сборник научных трудов. СПб., 2017. С. 308–311.
16. Стрекалова Н.Б. Указ. соч. С. 86.
17. Бурганова Л.А. Указ. соч. С. 227.
18. Douglas J., Douglas A., McClelland R., Davies J. Op. cit.
19. Selwyn N. Digital Technology and the Contemporary University. L., 2014. 170 p. <https://doi.org/10.4324/9781315768656>.
20. Henderson M., Selwyn N., Aston R. Op. cit. P. 1573.

Редактор: Ситникова Ольга Валериевна
Переводчик: Бирюкова Полина Сергеевна