

УДК 316.6

Школа в период самоизоляции: что мешает и что помогает подросткам учиться?

Надежда Ю. Озорнина¹, Полина А. Ефимова², Николь В. Тимошенко³,
Александра А. Бочавер⁴

¹ Мюнхенский университет Людвига-Максимилиана, Мюнхен, Германия

E-mail: nozornina@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8637-9394>

² Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

E-mail: linepd@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0964-2355>

³ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

E-mail: nikol-timoshenko@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7287-5522>

⁴ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

E-mail: a-bochaver@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>

DOI: 10.26907/esd.17.4.12

EDN: KTVIVM

Дата поступления: 5 октября 2020; Дата принятия в печать: 17 марта 2021

Аннотация

В 2020 году распространение эпидемии коронавируса привело к массовому переходу школ на дистанционное обучение, последствия которого необходимо изучить. Все участники образовательного процесса вынуждены адаптироваться к новым обстоятельствам, перестраивать способы коммуникации, распределение времени, формы досуга под новую реальность. Данная статья посвящена изучению опыта обучения, общения и досуга подростков в условиях закрытия школ, факторов риска в контексте адаптации к смене формата обучения. Тематический анализ ряда полуструктурированных интервью с подростками 13–17 лет из Москвы, Рязани, Томска, Московской и Свердловской областей позволяет охарактеризовать пять наиболее значительных факторов, затрудняющих или облегчающих адаптацию школьников к переходу на дистанционное обучение. Сюда входят: школа и отношения с учителями; дополнительное образование и хобби; отношения со сверстниками; семейный контекст; индивидуально-личностные характеристики школьников. Пилотажный характер данного исследования и небольшая выборка ограничивают возможности экстраполяции выводов на все группы российских школьников, однако позволяют продемонстрировать комплексный характер трудностей, с которыми сталкиваются подростки, и продемонстрировать широкий диапазон ресурсов для их преодоления. С опорой на результаты разработаны рекомендации, которые могут быть использованы руководством образовательных организаций, педагогами и родителями для снижения стресса школьников и облегчения их адаптации к дистанционным форматам.

Ключевые слова: социология образования, дистанционное обучение, подростковый возраст, школьное образование, COVID-19, пандемия, самоизоляция.

Zoom, Skype or Photos of Paper Sheets: Adolescents about the Transition to Distance Learning During the Pandemic

Nadezhda Yu. Ozornina¹, Polina A. Efimova², Nicole V. Timoshenko³,
Alexandra A. Bochaver⁴

¹ *Ludwig Maximilian University of Munich, Munich, Germany*

E-mail: nozornina@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8637-9394>

² *National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia*

E-mail: linepd@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0964-2355>

³ *National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia*

E-mail: nikol-timoshenko@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7287-5522>

⁴ *National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia*

E-mail: a-bochaver@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>

DOI: 10.26907/esd.17.4.12

EDN: KTVIVM

Submitted: 5 October 2020; Accepted: 17 March 2021

Abstract

The coronavirus pandemic led to a massive transition to distance learning at schools. All participants in the educational process adapt their lifestyle, workplace, communication methods and leisure forms to the new circumstances. Nowadays the consequences of this phenomenon begin to be studied. This article is devoted to the study of the experience of learning, communication and leisure of teenagers in conditions of social isolation and school closure and approbation of the risk and protective factors model in the context of adaptation to the distance learning. Thematic analysis of semi-structured interviews with adolescents aged 13-17 from Moscow, Ryazan, Tomsk, Moscow and Sverdlovsk regions allows us to characterize five thematic categories in terms of the main factors that make it more difficult or easier for schoolchildren to adapt to the distance learning. The categories include: school and teacher relations; supplementary education and hobbies; relationships with peers; family context; individual and personal characteristics of schoolchildren. The pilot nature of this study and a small sample limit the possibilities of extrapolating the conclusions to all groups of Russian schoolchildren, but allow us to problematize the complex nature of the difficulties faced by adolescents and demonstrate a wide range of resources that allow them to cope with them. Based on the results, we developed short recommendations that can be used by the management of educational organizations, teachers, and parents to reduce stress and simplify the adaptation of students during distance learning.

Keywords: sociology of education, distance learning, adolescence, school education, COVID-19, pandemic, self-isolation.

Введение

В 2020 году в связи с распространением эпидемии коронавируса очные занятия в школах для более 1,57 миллиарда учащихся из 190 стран мира были отменены (Giannini, Jenkins, & Saavedra, 2020). В российских школах занятия были переведены в дистанционный формат в конце марта 2020 года (Ministry of Education of the

Russian Federation, 2020). Различные катаклизмы и раньше приводили к закрытию школ в отдельных районах и городах (Marcotte & Hemelt, 2008; Thamtanajit, 2020), однако последний переход на дистанционное обучение был беспрецедентным по масштабу. В настоящее время учителями и работниками сферы образования активно обсуждается опыт перехода в онлайн-формат (Kim & Asbury, 2020; Košir et al., 2020), однако пока немного известно о том, как справились с переходом на дистанционное обучение подростки, возраст которых делает их особенно уязвимыми к социальным процессам (COVID-19..., 2020).

Вынужденный переход на онлайн-обучение позволяет отразить трудности и успехи и использовать этот опыт для дальнейшего проектирования обучения. Данное пилотажное исследование направлено на апробацию модели факторов риска и защиты, влияющих на успешность адаптации подростков к переходу на дистанционное обучение. Ключевой вопрос, на который мы стараемся ответить в этой статье, – как происходил переход на дистанционное обучение с точки зрения подростков, с какими сложностями они столкнулись и что помогло им адаптироваться к сложившимся обстоятельствам? Можно ли говорить о том, что переход усилил или ослабил образовательное неравенство среди школьников?

Много исследований посвящено внедрению в учебный процесс онлайн-технологий, которые рассматриваются как перспективное направление, способствующее обогащению образовательного опыта и предлагающие альтернативные способы для коммуникации и изучения материала (Aleksandrov, Ivaniushina, & Simanovsky, 2017; Kelli, Coates, & Naylor, 2016; Koroleva, 2016). Высокий уровень развития преподавательских ИКТ-компетенций, гибкость управленческой системы и готовность к изменениям способствуют успешному внедрению онлайн-технологий (Uvarov et al., 2019); низкая мотивация участников учебного процесса, отсутствие опыта, ограничение использования школьниками интернета, цифровой барьер и социальное неравенство его затрудняют (Aleksandrov et al., 2017; Koroleva, 2016; Koroleva, Adamovich, & Havenson, 2020). Степень цифровизации образования зависит также от размера населенного пункта: городские учителя чаще используют интернет-сервисы; жители деревень обращаются к дополнительным печатным материалам; менее половины сельских учителей ведут самостоятельно видеуроки, в то время как для учителей из городов-миллионников этот показатель составляет около 76 % (How the teaching..., 2020). Сложившаяся ситуация вновь актуализировала обсуждения различных аспектов дистанционного обучения: особенности организации онлайн-уроков (Reimers & Schleicher, 2020), технические вопросы и характеристики платформ (Karlov et al., 2020), вовлеченность семьи в учебный процесс, «троллинг» в учебном процессе (UNICEF, 2020) и т. д.

Среди негативных результатов перехода на дистанционное обучение выделяют снижение уровня знаний, трудности с поддержанием мотивации и обеспечением благоприятной среды для обучения, распространение интернет-угроз. Спад уровня знаний при отмене очных занятий сильнее, чем в каникулы, при этом дети из семей с высоким уровнем дохода демонстрируют меньшие потери, чем менее обеспеченные подростки (Kuhfeld & Tarasawa, 2020; World Bank, 2020). Среди российских школьников менее 5 % сталкиваются с проблемой доступа к интернету, однако 10 % отмечают, что в их доме отсутствует удобное спокойное место для обучения (OECD, 2020). Кроме того, из-за перемещения обучения и общения подростков в интернет растут риски столкновения школьников с кибербуллингом, неприемлемым контентом, ненадлежащим использованием персональных данных, а также «зумбомбингом» (намеренным вмешательством в ход урока в виде звуковых и визуальных

помех), который может приводить к срыву или отмене занятий и нарушению психологической безопасности участников учебного процесса (UNICEF, 2020, p. 3).

К основным преимуществам цифровых форматов образования относят расширение спектра методов и инструментов учебной работы, обновление содержания учебных областей, возможность мобильного общения с преподавателем (Uvarov et al., 2019), знакомство учащихся с новыми технологиями, повышение их самостоятельности в процессе организации обучения, планирование ими деятельности и времени (Reimers, Schleicher, 2020). Высказывается предположение о том, что для подростков с высокой учебной мотивацией переход на дистанционное обучение может иметь положительный эффект благодаря возможности самостоятельно изучать дополнительные материалы и использовать различные онлайн-сервисы для самообразования (World Bank, 2020).

Таким образом, имеющаяся литература не дает однозначных ответов о том, какое влияние оказывает введение дистанционного обучения на подростков.

Методология

Для анализа субъективного восприятия эффектов дистанционного обучения на подростковую повседневность был использован метод полуструктурированного интервью (Qu & Dumay, 2011). Он был выбран, поскольку требовалось быстро собрать основные типовые реакции на изменения в образовательном процессе, в то время как у нас не было априорных представлений о том, что подростки думают об удаленном образовании, в каких категориях они рассуждают, как строится логика их размышлений, и проблематизируют ли они этот вопрос вообще. В интервью вошли вопросы о ключевых отличиях и сходствах удаленного и традиционного очного обучения; об организации перехода школ на удаленное обучение, о роли учителей, о процедурах, программных решениях, способах поддержки учащихся в новых условиях; об изменениях в организации и роли дополнительного образования; о том, как изменились отношения с одноклассниками под влиянием смены формата обучения; о роли семейного контекста в образовательном процессе; об индивидуальных особенностях, умениях и дефицитах в области самоорганизации, поддержки собственной учебной мотивации, совладания со стрессом. В целом рамкой интервью стал концепт факторов риска и факторов защиты (Hawkins, Catalano, & Miller, 1992), которые могут оказывать влияние, затрудняя или облегчая адаптацию школьника к переходу на дистанционное обучение.

В апреле – июне 2020 года было проведено 13 интервью о переходе на дистанционный формат обучения: с 11 учениками 7–11 классов и двумя учащимися колледжей в возрасте 13–17 лет. Участники были из крупнейших (Москва, Екатеринбург), крупных (Рязань, Томск) и средних (Серов, Свердловская область) городов, а также небольших (Михайловск, Свердловская область, Горетово, Московская область) населенных пунктов; юношей – 6, девушек – 7). При формировании выборки, для того чтобы охватить наиболее широкий спектр реакций подростков, мы старались соблюсти вариативность с точки зрения размеров населенных пунктов, в которых проживают учащиеся, их пола и возраста. На наш взгляд, даже небольшой размер выборки при ее высокой вариативности по обозначенным критериям позволяет получить богатую информацию о субъективном восприятии пандемии. Кроме того, использовалась исследовательская триангуляция на уровне сбора и анализа данных, что увеличивает их надежность и валидность: интервью проводились тремя исследователями, в выборке снежного кома было три ядра, все трое предоставляли свои интерпретации полученных данных. Дальнейшее проведение интервью было прекращено в связи с начавшимися повторами в ответах.

В связи с режимом самоизоляции интервью проводились посредством видеочата или мобильной связи. После расшифровки интервью три кодировщика провели тематический анализ (Braun & Clarke, 2006) при помощи кодировочной таблицы с фокусом на преимуществах (ресурсах, катализаторах успешности образования в ситуации самоизоляции) и недостатках (дефицитах, проблемах), связанных с дистанционным обучением (табл. 1).

Таблица 1. Факторы, способствующие и препятствующие образовательному процессу в период самоизоляции, по мнению подростков

Сферы жизни	Факторы риска (дефициты, недостатки, затруднения)	Факторы защиты (поддержка, достоинства, ресурсы)
Школа и учителя	Сложности с техническим оснащением и программным обеспечением Организационные проблемы Увеличение нагрузки Нехватка объяснений Отмена выпускных и перенос экзаменов Постороннее вмешательство в ход проведения занятий	Привлечение интернет-ресурсов Кастомизация образовательного процесса под свою индивидуальность Обучение в комфортной среде Поддерживающие отношения с педагогами
Дополнительное образование и хобби	Отмена занятий и утрата досуговой деятельности	Самостоятельное обучение Возвращение к старым хобби Освоение новых умений
Отношения со сверстниками	Недостаток общения	Избегание нежелательного общения Взаимопомощь в учебе
Семья	Конкуренция за время между бытом и учебой	Поддержка и помощь родителей в обучении Улучшение отношений между братьями и сестрами Наличие личного пространства
Личность	Трудности с самоорганизацией Апатия	Приобретение опыта самоорганизации

Результаты

Проведенное исследование позволило выявить ряд факторов, которые а) способствовали более успешной адаптации школьников к дистанционному формату, повышали качество обучения и субъективную удовлетворенность учебой, б) затрудняли переход на дистанционный формат, препятствовали успешной учебе, провоцировали утрату мотивации.

Ниже в соответствии с выделенными категориями охарактеризованы основные факторы, которые, по мнению опрошенных школьников, способствовали или препятствовали их учебной деятельности в период самоизоляции. С целью сохранения конфиденциальности имена информантов изменены.

Школа и учителя

Первый вызов, с которым столкнулись школьники – это сложности с техническим оснащением и программным обеспечением. Немногие из информантов сообщали о нехватке технических средств, но большинство отмечали подобные

проблемы у сверстников. В больших городах обучение было полностью переведено в онлайн-формат, в связи с чем возникла необходимость в приобретении дополнительных устройств или кооперации с одноклассниками и одноклассниками. В небольших населенных пунктах проблема доступа стояла более остро (Sabelnikova et al., 2018) и решалась иначе, например при помощи традиционных способов сдачи заданий на бумаге.

«У меня есть телефон и комп. У кого-то нет ничего, ходят друг к другу. Но можно просто с бумажками» (Артем, 17 лет, Горетово, Московская область).

Дистанционное обучение, возможно, становится дополнительным фактором усугубления неравенства в образовании, поскольку система образования пока не предоставляет школьникам из разных по степени обеспеченности семей одинаковые технические возможности для освоения школьной программы.

Обучение проходило на разных платформах (Zoom, МЭШ, Skype, РЭШ, Google classroom, Webinar, Microsoft teams и др., в колледжах – Дневник.ру), и все информанты сталкивались с регулярными сбоями в работе учебных платформ, мешающими восприятию материала и сдаче домашнего задания. Эти проблемы далеко не всегда поддавались решению, и подросткам приходилось использовать более привычные каналы – WhatsApp, ВКонтакте, электронную почту.

«У нас постоянно какие-то проблемы, у кого-то пропадает звук, у кого-то нет микрофона. Я каждый раз как тупая, потому что у меня Зоот глючит и время от времени пропадает изображение и звук, и мне приходится из него выходить и снова возвращаться» (Ксения, 14 лет, Москва).

Наличие подготовленных резервных каналов коммуникации с педагогами на случай неполадок могло бы сократить число возникающих проблем и снизить эмоциональное напряжение, связанное с освоением новых форматов и платформ.

В самом начале педагогам требовалось время на освоение онлайн-платформ и новых форматов взаимодействия с учениками, школы были не готовы к переходу, и имело место большое количество организационных проблем, которые решались постепенно.

«Не могли найти платформу, где заниматься... потом первый учебный день на этой неделе... он не прошел, потому что сделали на такой платформе, где учителя не могли зайти» (Андрей, 15 лет, Москва).

«Я ничего особо не делал, пока они там с расписанием не определились. Это недели две было. Батя сказал: “Не спеши исполнять, отменяют” (Артем, 17 лет, Горетово, Московская область).

Опыт встречи с беспомощностью взрослых показал необходимость разделения ответственности, в том числе за учебный процесс, и, возможно, способствовал развитию терпения и принятия со стороны подростков.

В очном формате существуют отработанные способы поведения педагога в ситуациях нарушения учебного процесса извне и посторонних вмешательств, но в онлайн-формате, по меньшей мере в начале дистанционного обучения, алгоритмы реагирования были еще не сформированы. Так, одна из участниц нашего исследования столкнулась с демонстрацией постороннего контента во время урока, что помешало проведению занятий.

«Если на Алисе набить в переводчике, то она будет говорить, тут, получается включали что-то неприличное, кто-то заходил под чужими именами, как-то раз даже под моим зашел и стал это включать... Это не решили, это просто закончилось ничем, то есть они побаловались и все. А у кого-то еще родители сидят рядышком, а тут это...» (Полина, 13 лет, Москва).

Для предупреждения таких ситуаций необходима забота о безопасности и конфиденциальности доступа к учебным платформам (например, доступ по паролям), а родителям рекомендуется по возможности обеспечить ребенку для обучения уединенное комфортное пространство без посторонних вмешательств.

С недостатком объяснений от преподавателей в основном столкнулись подростки из школ, где не проводились онлайн-уроки. Коммуникация с некоторыми учителями оказалась почти утрачена, пришлось обращаться к более сложным для восприятия источникам (учебники, интернет-ресурсы) и самостоятельно изучать новые темы.

«Дистант – это неудобно. Особенно в школе. Информация легче воспринимается, когда тебе кто-то объясняет вживую, а не когда ты тупо сидишь решаешь задания» (Игорь, 17 лет, Михайловск, Свердловская область).

Даже при наличии онлайн-уроков проблема нехватки объяснений не устранилась полностью: некоторые ученики испытывали неудобства из-за временных ограничений и сложностей в построении внеурочной коммуникации с учителями, что скорее всего повлияло на их учебные достижения и, возможно, образовательную траекторию в дальнейшем. Обеспечение школьников дополнительными материалами, ссылками и рекомендациями со стороны учителей могло бы отчасти компенсировать у учащихся образовательные потери и снизить уровень тревоги.

В то же время подростки положительно оценивают возможность чаще использовать различные онлайн-ресурсы для выполнения заданий, что позволяет им избегать ошибок, выходить за рамки учебной программы, более подробно изучать интересующие темы.

«У меня есть помощник интернет, я могу всегда подсмотреть что-то... а так в школе у меня нет никаких помощников, и ты сидишь одна думаешь, поэтому тут у меня много новых возможностей» (Карина, 16 лет, Рязань).

С другой стороны, использование дополнительных ресурсов школьниками обусловлено учебной мотивацией, материальным и культурным капиталом семьи. Оно неоднородно – от полного игнорирования до интенсивного погружения, что может способствовать как решению имевшихся учебных проблем, так и усугублению образовательного неравенства.

Одним из важнейших поддерживающих ресурсов для подростков становится возможность коммуникации с учителем при возникновении технических проблем или вопросов по содержанию задания.

«Бывает порой непонятно само задание, в принципе можно позвонить преподавателю и преподаватель, если ему не трудно, то он объясняет и как бы это сразу становится понятно» (Никита, 17 лет, Томск).

Готовность помочь, отзывчивость, эмпатия и терпение учителя очень важны даже для очного обучения, а при дистанционном обучении отсутствие таких черт, формальный контакт с учениками и невовлеченность педагога разрушают учебный процесс и мотивацию учащихся.

Многие подростки отмечали повышение учебной нагрузки, особенно характерное для начала дистанционного обучения.

«Учиться на хорошие оценки легче, а учиться в принципе сложнее, потому что нагрузка стала больше... я один день просидела за компьютером 12 часов и делала задания, хотя когда мы ходили в школу, мы с 9 до 15 часов занимались и всё» (Мария, 17 лет, Екатеринбург).

Классная работа стала домашней, и необходимость информантов самостоятельно изучать новый материал отнимала у них больше времени, требовала вовлечения и переживалась как несправедливость.

С другой стороны, необходимость самоорганизации научила многих подростков кастомизировать образовательный процесс под свои потребности, например менять продолжительность занятий. У тех, кто усваивает информацию легче, появилась возможность быстрее выполнять задания, а те, кому требовалось больше времени на изучение определенных предметов, уделяли больше внимания проработке сложных моментов.

«Я могу не слушать 45 минут то, что не понял другой ученик, я могу это сам прочитать, запомнить, сделать самостоятельно работу и потом сдавать» (Павел, 14 лет, Москва).

«Бывает так, что объясняют всем, а ты можешь не до конца понять, а видеорок ты можешь промотать назад и послушать» (Полина, 13 лет, Москва).

Кроме того, многие опрошенные подростки рады тому, что из-за сокращения времени на сборы и дорогу и новому графику их утро начинается позже, чем обычно, и они могут вставать в удобное время и чувствовать себя бодрее на занятиях.

«Радует то, что теперь можно просыпаться за 5 минут до пары и идти на пару – это самое прекрасное» (Мария, 17 лет, Екатеринбург).

Таким образом, школьники стали адаптировать более гибкий удаленный учебный график под свои особенности и избавляться от того, что лично ими не востребовано.

Нахождение в школе и взаимодействие с преподавателями для некоторых подростков является источником стресса и негативных эмоций, поэтому они положительно относятся к обучению в домашней среде, где ощущают меньше давления, чувствуют себя более комфортно и могут избегать конфликтов.

«Ты сидишь, выполняешь письменные задания, тебя никто не трогает, ты сама в себе, все делаешь и просто отправляешь, это мне больше нравится» (Карина, 16 лет, Рязань).

«Можно спокойно сидеть и выполнять задания, никто тебя не подгоняет, не орет. А дома ты в зоне комфорта и можешь даже делать всё, слушая музыку» (Игорь, 17 лет, Михайловск, Свердловская область).

Однако для тех, кто интегрирован в школьный класс и для кого отношения с одноклассниками являются ценными и значимыми, а постоянный контакт с семьей не вызывает ощущения благополучия, этот аспект удаленного обучения становится наибольшим источником фрустрации.

Еще одним универсальным стрессором для учащихся стали перенос или отмена экзаменов и выпускных. Перенос экзаменов повышает стресс, а невозможность повлиять на происходящее усугубляет ситуацию.

«Вполне вероятно, что если экзамены перенесут еще раз, то лета у меня вообще не будет... У нас должен был быть последний звонок, и я не знаю, будет ли он в этом году... я пару раз ревела по этому поводу, потому что это очень грустно. Грустно из-за того, что ты не можешь повлиять на эти обстоятельства вообще никак» (Мария, 17 лет, Екатеринбург).

«Как будто ты ешь мороженку и такой: «о, сейчас я последний кусочек откусю», а у тебя она падает, то есть вот такая обида была, что ты не доделал» (Анна, 17 лет, Екатеринбург).

Эти события имеют особую значимость, так как являются своеобразным завершением проделанного подростками пути, следовательно, у них возникает ощущение незавершенности и разочарования, и мы пока не можем предсказать, повлияют ли усиление предэкзаменационного стресса и пропуск такого маркера социального перехода, как выпускной, на дальнейшую образовательную траекторию подростков.

Дополнительное образование и хобби

Для подростков хобби и любимые кружки служат источником энергии, положительных эмоций, помогают справляться со стрессом, поэтому отмена занятий и утрата досуговой деятельности стали для них значимой потерей. Большинство информантов отмечают, что хобби помогали им расслабиться и отвлечься от повседневных трудностей, а в период самоизоляции им не хватает физической активности и посещения запланированных мероприятий.

«Тренировок нет никаких вообще. Я не могу пойти в баскет поиграть, это единственное, что давало мне возможность отдохнуть» (Игорь, 17 лет, Михайловск, Свердловская область).

«Я был удивлен, и даже грустно было, потому что интересно ходить. Скорее скучаю по друзьям, по занятиям, готовились к конкурсу уже. Сначала хотели перенести, но потом совсем отменили» (Андрей, 15 лет, Москва).

Однако желание продолжить занятия и доступ к новым технологиям побуждают подростков к самостоятельному обучению дома с помощью онлайн-платформ или под руководством преподавателя.

«Друзей по команде сильно не хватает, но мы играем по онлайн вместе иногда, тренки записываем, соревнуемся» (Артем, 17 лет, Горетово, Московская область).

Вынужденное домоседство приводит к тому, что подростки начинают активно использовать домашние ресурсы для организации досуга, и некоторые возвращаются к старым хобби и восстанавливают навыки, на которые раньше не хватало времени.

«Я вспомнила как вязать. Сижу вяжу, успокаиваю нервы» (Мария, 17 лет, Екатеринбург).

«У меня есть 3D ручка, клеевой пистолет, поэтому я к ним вернулась. Раньше 3D ручкой я занималась, и это было год назад, потом я просто это забросила, потому что времени не было. И я вернулась к чтению» (Полина, 13 лет, Москва).

Кроме того, во время карантина подростки стали активно осваивать новые навыки: они посещают онлайн-курсы и мастер-классы, изучают иностранные языки, чаще занимаются творчеством и рукоделием – от вязания до починки транспортных средств.

«Я попробовала алмазную вышивку – мне очень понравилось, начала вести свой дневник» (Алина, 14 лет, Москва).

«Я учусь мотоциклы чинить по ютубу. Там у парней в гаражи мужики отдали, типа поедет – будет ваш» (Артем, 17 лет, Горетово, Московская область).

Таким образом, самоизоляция способствовала как обеднению образовательного пространства подростков в сфере очных занятий, так и во многом обогащению за счет онлайн-возможностей, особенно в области неформальной и самостоятельной деятельности.

Общение со сверстниками

Общение со сверстниками является ведущей деятельностью подростков, основным источником впечатлений, переживаний и новых навыков (Rubin, Bukowski & Parker, 2007), так что закономерно, что именно недостаток общения с друзьями отмечается многими участниками исследования в качестве основного дефицита. Даже в рамках уроков некоторые подростки чувствуют себя отделенными друг от друга, им не хватает взаимодействия с одноклассниками.

«Я человек, которому прямо нужно общаться, который не может без этого. С друзьями вообще не вижу, потому что у нас дома тотальный карантин. Мне

кажется, когда я выйду, я обниму первого встречного человека чужого» (Мария, 17 лет, Екатеринбург).

«На уроках у всех камера выключена и микрофоны, мы сидим просто как такие безмолвные тени, которых никто не слышит» (Анастасия, 15 лет, Москва).

Однако тем, кто испытывал дискомфорт и трудности в общении с одноклассниками, дистанционное обучение помогло избежать нежелательных контактов.

«Не нужно общаться с людьми, с которыми я общаться не хочу. Это просто потрясающе» (Ксения, 14 лет, Москва).

Трудности побуждают подростков кооперироваться и помогать друг другу: информанты видят во взаимопомощи перспективу для поддержания отношений и снижения учебной нагрузки. Нехватка технических средств и сбой в работе учебных платформ приводят к появлению новых форм взаимовыручки – например, загрузки и выполнения домашнего задания друг за друга, перераспределения задач.

«Мы с ним там и домашку вместе делаем, помогаем друг другу, и скидываем что-нибудь там, естественно, у нас с ним улучшились отношения» (Карина, 16 лет, Рязань).

«У нас вот Маша литру делает и всем присылает, Костян – дежурный по химии, я физику скидываю пацанам. Каждый делает, что умеет... Но все все равно никто не успевает» (Артем, 17 лет, Горетово, Московская область).

Общение сверстников организуется вокруг учебного процесса в формате онлайн аналогично тому, как это происходит вне самоизоляции, но, возможно, усиливаются те отношения, которые построены на взаимной симпатии и добровольной помощи и ослабевают те, которые поддерживались формально.

Семья

Объединение учебной и семейной жизни в одном пространстве привело к тому, что школьники оказались больше вовлечены в домашнее хозяйство. Для одних информантов это стало способом провести время, у других работа по дому начала вытеснять учебу. Ответы не позволяют однозначно понять, насколько самостоятельно подростки принимают решение об увеличении своего вклада в семейный быт, однако в интервью подростки не высказывают протеста по этому поводу.

«Когда я был в Томске на очном обучении, мой досуг составляло: с утра проснуться, пойти на пары, и после пар я уже был свободен в три часа, в час. А сейчас на дистанционном обучении, помимо обучения, у меня есть еще домашние дела, которые также требуют моего присутствия. То есть, например, перекопать землю, принести дров и т.д. И я примерно освобождаюсь только к вечеру» (Никита, 17 лет, Томск).

Практически все опрошенные подростки отметили поддержку, которую они получают от родителей. Причём это и позитивные практики мотивации, эмоциональной поддержки и воодушевления, и непосредственная помощь в объяснении материала и выполнении заданий. Родители больше обычного уделяли свое внимание микроменеджменту детского обучения, что выразилось в похвалах, наказаниях и ограничениях.

«Если ты затрудняешься, то к тебе в любом случае подойдет мама и скажет: “Ну, давай, не сдавайся, это тебе в любом случае нужно будет. Ты учишься на эту специальность, и ты сможешь”. И ты, прибодрившись, начинаешь еще больше работать, начинаешь еще больше углубляться в свою профессию, тебе начинает это еще больше нравиться” (Никита, 17 лет, Томск).

Режим самоизоляции способствовал улучшению отношений между братьями и сестрами в семьях: отмечались помощь в учебе, совместный досуг и развитие навыков избегания и разрешения конфликтов.

«У нас было очень много конфликтов, сейчас их стало меньше... До этого - школа, там есть люди, с которыми ты общаешься, а сейчас - либо общаться в интернете, либо общаться с сестрой. Мы просто очень много времени проводим рядом, поэтому все время ссориться было бы очень выматывающе...» (Полина, 13 лет, Москва.)

Легче переживали самоизоляцию подростки, у которых была возможность регулярно удовлетворять свою потребность в уединении. Практически все респонденты так или иначе упоминали «свою комнату» или аналог личного пространства как условие, необходимое для учебы и отдыха.

«Обычно я просто в буквальном смысле ухожу от конфликта. Как только кто-то начинает говорить мне что-то неприятное, я ухожу от него... Я могу сбежать в другую комнату» (Ксения, 14 лет, Москва.)

Объединение территорий семейного общения и учебной деятельности предъявляет определенные требования к домашней среде. Проведенное исследование показывает, что для успешной адаптации школьников важно, чтобы у них была возможность уединения, чтобы бытовые дела не вытесняли образование, и чтобы родители уделяли, по крайней мере на начальном этапе, больше внимания учебе детей, чем это было привычно в условиях очного обучения.

Личность

Снижение институционального контроля за посещаемостью и работой на уроке и обучение, проходящее в домашней среде, ассоциирующейся с отдыхом и расслаблением, обнажили трудности с самоорганизацией у некоторых школьников, которые столкнулись с проблемами с вниманием и утратили мотивацию к обучению.

«Мотивация, конечно, понизилась, потому что ты сидишь дома – у тебя рядом кровать, кошка и хочется вон туда полежать, а не сидеть за компьютером и что-то делать. Именно поэтому половину заданий делаю в кровати» (Мария, 17 лет, Екатеринбург.)

Постоянное пребывание дома, ограничение физической активности, неопределенность стали приводить к апатии и снижению активности.

«Ритм изменился, и из-за этого разные ощущения появились, такая же неохота...» (Влад, 15 лет, Серов, Свердловская область.)

«У меня была в какой-то момент, не знаю, как это называется, апатия или очень сильная грусть... Когда продлили конкретно, у меня была неделя такого, что я ничего не делала... я не понимала, что происходит, что куда дальше идет вообще» (Анна, 17 лет, Екатеринбург.)

Однако для подростков, которые не испытывали трудностей с мотивацией, переход на дистанционное обучение обернулся богатым потенциалом развития самоорганизации. Самоизоляция предоставила им свободу в управлении собственным временем.

«Можно самому устанавливать себе режим и расписание, то есть типа как тебе удобно, и, мне кажется, это намного более продуктивно, то есть я успеваю больше чем в обычное учебное время» (Анастасия, 15 лет, Москва.)

«Круто, что можно под школу не подстраиваться. Можно сделать то, что давно хотел, научиться, разобраться, порядок навести. Многие это делают» (Артем, 17 лет, Горетово, Московская область.)

Похоже, что режим самоизоляции подчеркнул неравенство подростков в аспектах учебной мотивации и самоорганизации¹. Тем, кто был заинтересован в учебе и умел выстроить приоритеты, удаленное обучение дало возможность развернуться. Те же, кто руководствовался в учебе классно-урочной системой и внешними мотивами, столкнулись с ранее незаметными дефицитами навыков самоорганизации, потерей мотивации, апатией и необходимостью развивать соответствующие умения в условиях стресса и подавленного состояния.

Дискуссионные вопросы

В целом полученные результаты соответствуют данным тех исследований, которые приведены выше (Aleksandrov et al., 2017; Koroleva, 2016; Koroleva et al., 2020; Uvarov et al., 2019), однако позволяют более глубоко и объемно увидеть неоднородность и двойственность эффектов, оказываемых удаленным обучением на подростков. Можно сказать, что более мотивированные и компетентные в области самоорганизации школьники оказались в выигрышной позиции, поскольку смогли выстроить образ жизни, включающий школьную учебу, самообразование и досуг. Подростки, которые столкнулись с дефицитом мотивации и поддержки, оказались в ситуации сильного стресса, который проявился в утрате активности и переживании бессмысленности происходящего. Это позволяет предположить, что удаленное обучение усилило образовательное неравенство между школьниками на основании не социально-экономических факторов, а индивидуальных компетенций в области самоорганизации и поддержки со стороны социального окружения.

На основе полученных результатов мы сформулировали для учителей несколько ориентировочных принципов, которые могут оказаться полезными при планировании дистанционного обучения в дальнейшем.

1. Выработка школой алгоритмов и механики коммуникации для обмена заданиями и получения технической помощи.

2. Обеспечение цифровой безопасности учебных онлайн-пространств.

3. Предоставление педагогами дополнительных источников информации (консультации, список тематических веб-сайтов и ссылок на соответствующие видеоролики в сети и пр.).

4. Акцент на групповых и парных заданиях для школьников, использование форматов, побуждающих школьников к взаимодействию на уроке и за его пределами.

5. Помощь в развитии навыков самоорганизации, самоподдержки и саморегуляции учащихся (особенно со стороны классных руководителей и школьных психологов).

6. Разработка стратегии оказания психологической и педагогической помощи подросткам, сталкивающимся с апатией, демотивацией, дефицитом навыков самоорганизации в процессе дистанционного обучения, а также оказавшимся в ситуации острых семейных конфликтов и недостатка поддержки со стороны родителей.

7. Подготовка вариантов адаптации материала под нужды школьников, не имеющих доступа к необходимым техническим средствам и программному обеспечению.

Рекомендация для родителей: необходимо обеспечить ребенка личным пространством (по возможности отдельной комнатой, частью комнаты) для поддержания комфортной учебной среды, в которой он имел бы возможность сосредоточиться и территориально отделиться от бытовых проблем семьи.

¹ Больше цитат из интервью можно найти в материалах на сайте Центра исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ под названием «QuaranTeens»: <https://ioe.hse.ru/news/364419771.html>

Среди ограничений данного исследования можно назвать небольшую выборку и узкий территориальный охват. Кроме того, мы не можем быть уверены в том, насколько силен эффект социальной желательности в ответах информантов. Однако, несмотря на небольшую выборку, исследование позволило сформулировать предположения относительно факторов, влияющих на эффективность перехода образовательного процесса в дистанционный формат.

Заключение

Проведенные интервью позволили составить представление об опыте перехода на дистанционное обучение российских подростков и определить факторы риска и защиты в период адаптации к дистанционному формату обучения. К основным факторам риска, выявленным на основе субъективных оценок подростков, относятся: технические и организационные проблемы; нехватка объяснений; утрата досуговой деятельности; конкуренция между бытом и учебой; трудности с самоорганизацией; апатия, утрата мотивации и энергии. К факторам защиты, облегчающим адаптацию к дистанционному формату, относятся: возможность обучения в комфортной среде; поддерживающие отношения с педагогами; родителями; сверстниками; возможность освоения новых умений и возврата к старым хобби; обладание личным пространством; приобретение опыта самоорганизации.

Факторы, которые были выделены в ходе эксплораторного исследования, могут быть проверены в дальнейшем в ходе количественного опроса, где будет возможно провести оценку их распространенности и количественного влияния. Также результаты исследования могут быть использованы руководством образовательных организаций, педагогами и родителями учащихся для снижения стресса и облегчения адаптации школьников к удаленному обучению.

Список литературы

- Александров, Д. А., Иванюшина, В. А., Симановский, Д. Л. Образовательные онлайн-ресурсы для школьников и цифровой барьер // Вопросы образования. – 2017. – №3. – С. 183-201.
- Как изменилась методика преподавания в школах с переходом на дистант [Электронный ресурс]. – М.: Яндекс.Учебник, 2020. URL: <https://yandex.ru/promo/education/specpro/mmso-2020-issledovanie-yandeks-uchebnika> (дата обращения: 16.06.2020).
- Карлов, И. А., Киясов, Н. М., Ковалев, В. О., Кожевников, Н. А., Патаракин, Е. Д., И. Д. Фрумин, И. Д., Швиндт, А. Н., Шонов, Д. О. Анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 72 с.
- Келли, П., Коутс, Х., Нейлор, Р. Онлайн-образование: путь от участия к успеху // Вопросы образования. – 2016. – №3. – С. 34-58.
- Королева, Д. О. Всегда онлайн: использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе // Вопросы образования. – 2016. – № 1. – С. 205-224.
- Королева, Д. О., Адамович, К. А., Хавенсон, Т. Е. Опыт российских педагогов в проведении дистанционных занятий // Мониторинг экономики образования. – 2020. – №2. – С. 1-5.
- Министерство просвещения России. Приказ № 103 от 17 марта 2020 г. «Об утверждении временного порядка сопровождения реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий». – Минпросвещения России, 2020. – 7 с.
- Сабельникова, М. А., Абдрахманова, Г. И., Гохберг, Л. М. и др. Информационное общество в Российской Федерации. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 216 с.
- Уваров, А. Ю., Гейбл, Э., Дворецкая, И. В. и др. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.

- Braun, V., Clarke, V. Using thematic analysis in psychology // *Qualitative research in psychology*. – 2006. – Vol. 3(2). – P. 77-101.
- COVID-19: How to include marginalized and vulnerable people in risk communication and community engagement [Электронный ресурс] // IASC. 2020. URL: https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/COVID-19_CommunityEngagement_130320.pdf (дата обращения: 16.06.2020).
- Giannini, S., Jenkins, R., Saavedra, J. Reopening schools: When, where and how? [Электронный ресурс]. – UNESCO, 2020. URL: <https://en.unesco.org/news/reopening-schools-when-where-and-how> (дата обращения: 16.06.2020).
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Miller, J. Y. Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention // *Psychological Bulletin*. – 1992. – Vol. 112(1). – P. 64-105.
- Kim, L., Asbury, K. «Like a rug had been pulled from under you»: The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown [Электронный ресурс]. PsyArXiv, 2020. URL: <https://psyarxiv.com/xn9ey/> (дата обращения: 19.02.2021).
- Košir, K., Dugonik, Š., Huskić, A., Gračner, J., Kokol, Z., Krajnc, Ž. Predictors of perceived teachers' and school counsellors' work stress in the transition period of online education in schools during the COVID-19 pandemic // *Educational Studies*. – 2020.
- Kuhfeld, M., Tarasawa, B. The COVID-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement [Электронный ресурс]. – NWEA, 2020. URL: https://www.nwea.org/content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief_Covid19-Slide-APR20.pdf (дата обращения: 16.06.2020).
- Marcotte, D. E., Hemelt S. W. Unscheduled school closings and student performance // *Education Finance and Policy*. – 2008. – Vol. 3. – No. 3. – P. 316-338.
- OECD. Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA [Электронный ресурс]. – OECD, 2020. URL: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=127_127063-iwfm328658&title=Learning-remotely-when-schools-close (дата обращения: 16.06.2020).
- Qu, S., Dumay, J. The qualitative research interview // *Qualitative Research in Accounting & Management*. – 2011. – Vol. 8(3). – P. 238-264.
- Reimers, F., Schleicher, A. A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020 [Электронный ресурс]. – OECD, 2020. URL: https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf (дата обращения: 16.06.2020).
- Rubin, K., Bukowski, W., Parker, J. Peer interactions, relationships, and groups // *Handbook of Child Psychology*. – 2007. – Vol. 3. – P. 619-700.
- Thamtanajit, K. The impacts of natural disaster on student achievement: Evidence from severe floods in Thailand // *The Journal of Developing Areas*. – 2020. – Vol. 54(4). – P. 129-143.
- UNICEF. COVID-19 and its implications for protecting children online [Электронный ресурс] // UNICEF. 2020. URL: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-04/COVID-19-and-Its-Implications-for-Protecting-Children-Online.pdf> (дата обращения: 16.06.2020).
- World Bank. Rapid response briefing note: Remote learning and COVID-19 outbreak. – Washington, D.C.: World Bank Group, 2020. – 12 p.

References

- Aleksandrov, D. A., Ivaniushina, V. A., & Simanovsky, D. L. (2017). Online educational resources for schoolchildren and the digital divide. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 3, 183-201.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- COVID-19: How to include marginalized and vulnerable people in risk communication and community engagement (2020). IASC. Retrieved from https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/COVID-19_CommunityEngagement_130320.pdf
- Giannini, S., Jenkins, R., & Saavedra, J. (2020). Reopening schools: When, where and how? *UNESCO*. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/reopening-schools-when-where-and-how>

- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64-105. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.64>
- How the teaching methodology in schools has changed with the transition to distance learning (2020). Moscow: Yandex.Uchebnik. Retrieved from <https://yandex.ru/promo/education/specpro/mmso-2020-issledovanie-yandeks-uchebnika>
- Karlov, I. A., Kiyasov, N. M., Kovalev, V. O., Kozhevnikov N. A., Patarakin, Ye. D., Frumin, I. D., Shvindt, A. N., & Shonov D. O. (2020). *Analysis of digital educational resources and services for the organization educational process in schools*. Moscow: NIU VSHE.
- Kelli, P., Coates, H., & Naylor, R. (2016). Leading online education from participation to success. *Voprosy obrazovaniya – Educational studies Moscow*, 3, 34–58.
- Kim, L., & Asbury, K. (2020). "Like a rug had been pulled from under you": The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. PsyArXiv. Retrieved from <https://psyarxiv.com/xn9ey/>
- Koroleva, D. O. (2016). Always online: using mobile technology and social media at home and at school by modern teenagers. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 1, 205-224.
- Koroleva, D. O., Adamovich, K. A., & Havenson, T. E. (2020). The experience of Russian teachers in conducting distance learning. *Monitoring ekonomiki obrazovaniya –Monitoring of Education Markets and Organizations*, 2, 1-5.
- Košir, K., Dugonik, Š., Huski, A., Gračner, J., Kokol, Z., Krajnc, Ž. (2020). Predictors of perceived teachers' and school counsellors' work stress in the transition period of online education in schools during the COVID-19 pandemic. *Educational Studies*.
- Kuhfeld, M., & Tarasawa, B. (2020). *The COVID-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement*. NWEA. Retrieved from https://www.nwea.org/content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief_Covid19-Slide-APR20.pdf
- Marcotte, D., & Hemelt, S. (2008). Unscheduled school closings and student performance. *Education Finance and Policy*, 3(3), 316-338.
- Ministry of Education of the Russian Federation (2020). *On the approval of the temporary procedure for supporting the implementation of educational programs of primary general, basic general, secondary general education, educational programs of secondary vocational education and additional general education programs using e-learning and distance learning technologies*. Order No. 103, 17th March.
- OECD (2020). *Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA*. Retrieved from https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=127_127063-iiwm328658&title=Learning-remotely-when-schools-close
- Qu, S., & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative research in accounting & management*, 8(3), 238-264.
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. Retrieved from https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (2007). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of Child Psychology*, 3, 619-700.
- Sabelnikova, M. A., Abdrahmanova, G. I., Gohberg, L. M. et al. (2018). *Information society in the Russian Federation*. Moscow: NIU VSHE.
- Thamtanajit, K. (2020). The impacts of natural disaster on student achievement: Evidence from severe floods in Thailand. *The Journal of Developing Areas*, 54(4), 129-143.
- UNICEF (2020). COVID-19 and its implications for protecting children online. *UNICEF*. Retrieved from <https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-04/COVID-19-and-Its-Implications-for-Protecting-Children-Online.pdf>
- Uvarov, A. Yu., Gejbl, E., Dvoreckaya, I. V. et al. (2019). *Difficulties and prospects of digital transformation of education*. A. Yu. Uvarov, I. D. Frumin (Eds.). Moscow: Izd. dom Vyshey shkoly ekonomiki.
- World Bank (2020). *Rapid response briefing note: Remote learning and COVID-19 outbreak*. Washington, D.C.: World Bank Group.