

РЕЦЕНЗИЯ

на научную статью А. В. Дождикова

«Онлайн-обучение как e-learning: качество и результаты (критический анализ)» (2020)

Библиографическое описание: Дождиков А. В. Онлайн-обучение как e-learning: качество и результаты (критический анализ) // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 21–32. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-21-32.

1. Актуальность темы и постановка проблемы

Статья А. В. Дождикова написана в тот момент, когда разговор об онлайн-обучении резко вышел из «педагогической» ниши в общенациональную повестку. Весной 2020 года онлайн оказался не экспериментом энтузиастов, а вынужденной нормой для миллионов обучающихся и преподавателей. Поэтому неудивительно, что публичное поле быстро заполнилось большими обещаниями: «качество не пострадает», «онлайн заменит традиционное обучение», «затраты снижаются, а доступ расширяется». Дождиков выбирает позицию осторожного критика: его интересует не популярность тезиса, а то, на каких данных он держится и какие условия молчаливо подразумеваются.

Уже в аннотации автор фиксирует ключевую мысль: тезис о возможности «полной замены онлайн-образованием традиционных форм обучения без потери качества» в СМИ искажён, а выводы зачастую делаются на недостаточной эмпирической базе [1, с. 21]. В качестве ответа он предлагает две линии: во-первых, расширять научный инструментарий оценки качества онлайн-обучения (через масштабные эксперименты с рандомизацией), во-вторых, изучать психофизиологические ограничения работы «у экранов» и на этой основе разрабатывать временные стандарты нагрузки [1, с. 21].

На мой взгляд, именно такой «трезвый» заход и делает статью полезной. Автор не спорит с тем, что онлайн-формат будет развиваться; он спорит с тем, что можно объявить его равноценным очному обучению «в целом» — без оговорок о выборе дисциплин, уровня образования, особенностей контингента и ресурсов поддержки. В контексте резких управлеченческих решений 2020 года это выглядит не как академическая приидирчивость, а как попытка поставить предохранитель: прежде чем масштабировать, стоит честно проверить, что именно мы измеряем и с какими потерями сталкиваемся.

2. Краткое содержание статьи и логика рассуждения

Текст построен как критический разбор «волны оптимизма» вокруг онлайн-образования. Сначала автор описывает ситуацию пандемии как катализатор спроса на дистанционные форматы и одновременно как фактор ускоренной «коммерциализации» темы: быстро растёт число платформ и ресурсов, и вместе с ростом появляется опасность перенасыщения, аналогичного финансовому «пузырю» [1, с. 21–22]. Затем следует блок о рыночной динамике и популярности массовых открытых онлайн-курсов (МООК): статистика регистраций и прироста аудитории используется в публичном дискурсе как доказательство успеха, хотя сами по себе регистрации не гарантируют прохождения курса и, тем более, образовательного результата [1, с. 23].

Центральное место занимает разбор исследований и медийных публикаций, связанных с экспериментом «Высшей школы экономики». Дождиков показывает, как из частного исследования, проведённого в ограниченных условиях, в медиапространстве складывается общий лозунг: «онлайн-обучение не уступает по эффективности очным занятиям» [1, с. 23–24]. Автор аккуратно перечисляет, что именно изучалось, как формировалась выборка, какие ограничения у дизайна и почему эти ограничения не позволяют делать выводы о «полной замене» традиционного обучения.

Далее он обсуждает возможные негативные последствия ускоренной цифровизации системы образования: снижение конкуренции между вузами, риск монополизации производства контента, зависимость от технологической инфраструктуры и сценарии «лок-аута», когда один сбой парализует всю цепочку обучения [1, с. 26]. После этого следует блок о рисках для физического и психического здоровья обучающихся и преподавателей: автор связывает длительность экранного времени с ухудшением показателей и ростом психологических проблем, предлагая ориентиры по допустимой нагрузке [1, с. 27].

Финал статьи — методологическое предложение: если общество и государство хотят доказательно говорить об эффективности онлайн-обучения, нужен корректный эксперимент на большой выборке с учётом множества факторов и случайным распределением участников, преподавателей и оценщиков [1, с. 28]. Именно эта часть, по ощущениям, задаёт «правильный тон» обсуждения: вместо спора веры и неверия — спор дизайнов исследования, показателей и условий применимости выводов.

3. Анализ ключевых тезисов автора

3.1. «Регистрации не равны результату»: о массовости и реальной эффективности

В одном из самых «приземлённых» фрагментов Дождиков напоминает: интерес к онлайн-курсам не означает намерения пройти их полностью. На примере МООК он приводит типичную оценку отсева — до 90–94% [1, с. 23]. Этот тезис важен не как обвинение МООК в «плохом качестве», а как критика некорректного показателя успеха. Массовые регистраций легко превращаются в красивую отчётность, но образовательный эффект измеряется иначе: завершением, усвоением, переносом навыков в деятельность.

Здесь, однако, хочется сделать маленькую оговорку (которую автор частично учитывает): у МООК и у обязательных дисциплин в вузе разная

природа мотивации. На открытые курсы часто заходят «посмотреть», без цели завершения. Поэтому цифра отсева, даже будучи верной, сама по себе не отвечает на вопрос о качестве «встроенного» онлайн-обучения. Но как предупреждение против подмены показателей она работает безупречно: нельзя путать маркетинговую метрику интереса с педагогической метрикой результата.

3.2. Разбор медийного лозунга «онлайн не уступает»: выборка, мотивация, условия

Самая убедительная часть статьи — критика некорректной экстраполяции результатов исследования ВШЭ. Автор показывает, что в публичных пересказах «частный» вывод превращается в «общий»: речь идёт как будто обо всех уровнях образования, хотя исследование касалось ограниченного фрагмента высшей школы и определённых направлений подготовки [1, с. 24–25].

Дождиков обращает внимание на то, что в эксперименте использовалась очень узкая выборка: ограниченный набор направлений, специфический контингент, который по определению обладает достаточными цифровыми навыками (иначе он просто не оказался бы на выбранных программах), а также короткий интервал наблюдения (один семестр) [1, с. 25].

Особенно важным мне кажется замечание о мотивации и добровольности участия. Автор прямо пишет: если участие было в значительной степени добровольным, то в эксперимент могли войти более мотивированные студенты; такие обучающиеся будут учиться хорошо и онлайн, а их результаты могут оказаться даже выше за счёт концентрации и предварительного «обгона» программы [1, с. 25]. Дальше он делает тонкое социологическое уточнение: доля таких студентов в обычных группах не так велика (он называет ориентир «не более 20%») и поэтому «средняя температура» группы может меняться из-за структурного смещения состава [1, с. 25].

Наконец, автор даёт пример того, как должен звучать корректный вывод: студенты в трёх вузах по двум направлениям показали высокий уровень подготовки при обучении в новом формате в течение одного семестра — «и не более того» [1, с. 25]. Это, по сути, образцовая демонстрация научной аккуратности: вывод должен быть не шире данных.

3.3. Негативные последствия поспешной цифровизации: монополизация и «лок-аут»

Дождиков не ограничивается педагогическими вопросами и обсуждает системные риски. В частности, он рассматривает модель, при которой «ведущие» вузы становятся генераторами онлайн-контента, а региональные вузы — потребителями. В перспективе это может приводить к снижению конкуренции, усилению монополистических тенденций и, как следствие, к падению качества образования, даже если отдельные курсы будут сделаны хорошо [1, с. 26]. Этот тезис спорный (возможны и более мягкие сценарии сотрудничества), но он важен как предупреждение: инфраструктура с сильным эффектом масштаба почти неизбежно тянет к централизации, и это надо учитывать в образовательной политике.

Второй системный риск — технологический «лок-аут»: зависимость от серверов, каналов связи и оборудования. Автор описывает ситуацию, когда при непредвиденных обстоятельствах (вплоть до пандемий и иных кризисов) работа системы может частично или полностью парализоваться, а уязвимость усиливается, если нет резервирования и автономных вариантов хранения/доступа к контенту [1, с. 26]. Этот блок воспринимается особенно актуально: в реальном образовательном процессе «не работает платформа» — это не абстрактная проблема, а сорванная пара, потерянное время и демотивация участников.

3.4. Психофизиологические ограничения и временные стандарты нагрузки

Самый дискуссионный и в то же время практически ориентированный раздел посвящён рискам длительной работы за экраном. Автор приводит

аргументы о связи экранного времени с ухудшением показателей у детей и с ростом депрессивной симптоматики у взрослых, а затем предлагает ориентиры по допустимой нагрузке для разных категорий обучающихся [1, с. 27].

Он формулирует конкретные пределы: для дошкольников и младших школьников — не более часа в день (при участии родителей), для подростков — не более двух часов с постепенным повышением до максимально возможных четырёх часов к старшим классам при обязательных перерывах; для преподавателей — ориентир 4–6 часов в день, после чего начинается эмоциональное, а затем профессиональное выгорание и падает эффективность обучения [1, с. 27].

С одной стороны, такая конкретика — сильная сторона статьи: читатель получает не только тревогу, но и понятный «рычаг» обсуждения. С другой стороны, нормативные цифры требуют особенно аккуратного обоснования, потому что в управлеченческой практике «ориентиры» быстро превращаются в «жёсткие нормы». Мне кажется, это тот случай, когда идея временных стандартов выглядит здраво, но нуждается в дополнительной детализации: какие именно виды активности у экрана рассматриваются (пассивный просмотр, активное решение задач, коммуникация), как влияют перерывы, как учитывать индивидуальные различия и условия (освещение, эргономика, нагрузка по другим предметам). Автор, по сути, и призывает к таким исследованиям, включая медицинские эксперименты и инструментальный контроль состояния обучающихся [1, с. 27].

3.5. «Как надо исследовать»: предложение дизайна корректного эксперимента

Финальный методологический блок выглядит наиболее «взрослой» частью статьи. Дождиков перечисляет условия, при которых можно всерьёз говорить о сравнении эффективности онлайн- и традиционного обучения: участие большего числа вузов и регионов; объективная (перекрёстная) оценка с участием независимых экспертов; большой набор направлений

подготовки и представительство всех уровней (бакалавриат, магистратура, специалитет); длительность эксперимента в течение нескольких семестров; отбор и распределение участников по группам случайным образом при сохранении права добровольного отказа; случайное распределение преподавателей и материалов; проведение «входного» и итогового тестирования, включая тестирование на остаточные знания; случайный отбор оценивающих преподавателей/экзаменаторов [1, с. 28].

По сути, автор предлагает перейти от дискуссии «нравится/не нравится онлайн» к дискуссии о том, какие переменные мы контролируем и какие данные получаем. Это важный сдвиг: формат сам по себе редко является единственным фактором результата. На эффект могут влиять качество контента, поддержка преподавателя, структура курса, количество времени на обучение, социальная среда, требования и т. д. Поэтому без аккуратного дизайна исследование легко становится «измерением энтузиазма» или «измерением привилегий» (у кого лучше техника и тише дома), а не измерением учебного результата.

4. Оценка научной новизны и теоретико-методологической базы

Если понимать «новизну» строго как предложение нового метода или новой теории, статья скорее относится к жанру критического аналитического эссе. Её вклад — не в создании новой модели e-learning, а в демонстрации того, как следует обращаться с эмпирическими данными и публичными интерпретациями. Автор показывает, что исследования в образовании легко становятся инструментом политического и медийного убеждения: достаточно убрать оговорки о выборке, и частный результат превращается в универсальный тезис.

Методологически автор опирается на принципы научной валидности и репрезентативности: он обсуждает узость выборки, добровольность участия, временной горизонт эксперимента и переносимость результатов на генеральную совокупность [1, с. 25]. Также он затрагивает системные

факторы (рынок платформ, организационная логика) и междисциплинарные ограничения (психофизиология), тем самым расширяя рамку дискуссии за пределы «дидактики» [1, с. 26–27].

При этом стоит отметить: статья не является отчётом о собственном исследовании, а строится на анализе существующих публикаций, данных и примеров. Это нормально для заявленного жанра («критический анализ»), но иногда в тексте появляется интонация прогнозов (например, о «пузыре» рынка или о неизбежной монополизации), которые трудно строго доказать в рамках одной статьи. Скорее, это корректные гипотезы и сценарии риска, с которыми можно спорить и которые можно проверять отдельно.

В целом методологическая культура автора чувствуется: он не пытается «победить онлайн» на уровне эмоциональной риторики, а возвращает разговор к условиям проверяемости утверждений. Для дискуссии об эффективности образовательных форматов это, пожалуй, главное достоинство.

5. Достоинства статьи

1) Научная аккуратность и честность формулировок. Автор демонстрирует редкую для публичной повестки привычку «сжимать» вывод до размера данных. Его пример корректной формулировки результата исследования ВШЭ (с привязкой к конкретным вузам, направлениям и длительности) можно использовать как учебный кейс по исследовательской грамотности [1, с. 25].

2) Указание на роль мотивации и самоселекции. Замечание о том, что участие мотивированных студентов способно завысить результаты онлайн-группы, — один из самых практических тезисов статьи. Это не абстрактная «психология», а реальный источник смещения, который легко упускают при сравнении форматов [1, с. 25].

3) Системный взгляд на цифровизацию. Обсуждение рисков монополизации, деградации конкуренции и технологической зависимости

добавляет глубины и помогает увидеть онлайн-обучение как элемент институциональной экономики образования, а не как «инструмент для лекций» [1, с. 26].

4) Практическая ориентированность. Автор предлагает не только критику, но и план действий: временные стандарты нагрузки, необходимость медико-психологических исследований, рекомендации по постепенному внедрению и развитию краткосрочных прикладных онлайн-курсов [1, с. 21; 27].

6. Недостатки и дискуссионные моменты

1) Некоторая разнородность эмпирической базы. В тексте соседствуют данные о рынке онлайн-образования, статистика по МООК, результаты конкретного эксперимента и ссылки на исследования screen time. Это усиливает эффект «панорамы», но снижает цельность доказательства: иногда хочется яснее видеть, какие именно тезисы относятся к вузовскому онлайн-обучению, а какие — к массовым открытым курсам или к школьному уровню.

2) Перенос логики МООК на «онлайн» как явление. Тезис об отсевах на МООК важен как критика метрик успеха [1, с. 23], но его легко неверно прочитать как аргумент «против онлайн вообще». Было бы полезно чётче развести ситуации: когда онлайн-курс встроен в обязательную программу, поддерживается преподавателем и оцениванием, и когда он существует как открытый образовательный продукт без обязательств.

3) Нормативные ориентиры по экранному времени требуют расширенного обоснования. Автор предлагает пределы нагрузки для разных возрастов и для преподавателей [1, с. 27]. Идея выглядит здраво, но сами цифры неизбежно вызывают вопросы: какие типы активности учитываются, как влияет качество контента, как измерять усталость и стресс, как учитывать индивидуальные особенности. В этом смысле блок воспринимается скорее

как приглашение к дальнейшему исследованию и нормированию, чем как готовый регламент.

4) Недостаток обсуждения педагогического дизайна онлайн-курсов. Автор справедливо критикует поспешные выводы о «замене» [1, с. 21; 25], однако меньше внимания уделяет тому, какие именно элементы онлайн-формата способны повышать результат (например, структура обратной связи, адаптивные задания, смешанные модели). Возможно, это сознательное ограничение жанра: статья занята критикой некорректных обобщений, а не проектированием методик.

7. Практическая значимость для современной образовательной политики и практики

Главная практическая ценность статьи — в том, что она задаёт «чек-лист вопросов», которые стоит задавать перед внедрением онлайн-решений на уровне вуза, школы или региона.

Во-первых, это вопросы о корректности выводов: на какой выборке и в каких условиях получены данные, можно ли их переносить на другой уровень образования, другой контингент и другую дисциплину? [1, с. 25].

Во-вторых, это вопросы о рисках системы: как избежать технологической зависимости, как обеспечить резервирование, как поддержать конкурентную среду и не превратить региональные вузы в пассивных потребителей контента? [1, с. 26].

В-третьих, это вопросы о человеческих ограничениях: сколько времени обучающиеся и преподаватели могут проводить в онлайне без ущерба для здоровья и эффективности? [1, с. 27]. Даже если конкретные цифры в статье воспринимать как предварительные ориентиры, сам факт постановки вопроса задаёт правильную рамку: образовательная технология должна быть соразмерна человеку.

Наконец, статья полезна разработчикам и администраторам онлайн-платформ: она напоминает, что качество онлайн-обучения

определяется не «самим онлайном», а совокупностью факторов — дизайном курса, поддержкой преподавателя, прозрачной оценкой и устойчивой инфраструктурой. И если эти элементы не учтены, платформа быстро проиграет конкуренцию и разочарует пользователей, даже если изначальный спрос был «взрывным» [1, с. 28].

8. Заключение

Рецензируемая статья А. В. Дождикова представляет собой содержательный критический анализ распространённых утверждений об эффективности онлайн-обучения и, что особенно важно, о возможности его полной замены традиционных форм образования. Автор убедительно показывает, что многие громкие выводы базируются на ограниченных данных и на некорректной экстраполяции результатов отдельных экспериментов на систему образования в целом [1, с. 21; 25].

Сильные стороны работы — методологическая аккуратность, внимание к фактору мотивации и самоселекции, а также включение системных рисков цифровизации (монополизация, технологическая зависимость) и психофизиологических ограничений (нагрузка и здоровье) [1, с. 26–27]. Дискуссионными остаются отдельные нормативные ориентиры и разнородность эмпирических примеров, однако эти особенности не снижают общей ценности текста как «интеллектуального фильтра» для перегретой темы.

В целом статья выполняет важную функцию: возвращает разговор об онлайн-обучении из плоскости лозунгов в плоскость данных, условий и проверяемых гипотез. Для управленицев образования, преподавателей и исследователей это полезное чтение — прежде всего как напоминание о том, что масштабирование образовательных решений без строгой проверки и без учёта человеческих ограничений неизбежно ведёт к снижению качества и росту рисков [1, с. 28].

Список литературы

1. Дождиков А. В. Онлайн-обучение как e-learning: качество и результаты (критический анализ) // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 21–32. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-21-32.

Сведения об использовании источника (страницы)

Источник [1]: использованы страницы 21, 23, 24–28 (цитаты и фактические сведения), а также общий контекст статьи (с. 21–32).

- с. 21: постановка проблемы, аннотация, ключевой тезис о некорректной медийной интерпретации и необходимости временных стандартов;
- с. 23: данные о регистрациях/динамике МООК и оценка отсева (до 90–94%);
- с. 24: примеры медийных тезисов по результатам эксперимента ВШЭ;
- с. 25: критика выборки и дизайна исследования, роль мотивации и самоселекции, пример корректной формулировки вывода;
- с. 26: негативные последствия поспешной цифровизации, риск монополизации и технологического «лок-аута»;
- с. 27: риски для здоровья и ориентиры по допустимому времени работы у экрана для разных категорий;
- с. 28: требования к полноформатному эксперименту (рандомизация, независимая оценка, входное/итоговое тестирование и др.).