

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА
И ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ»

Рогозин Д.М., Директор Центра полевых исследований ИНСАП РАНХиГС, к.с.н.,
ORCID: 0000-0001-7879-1111, rogozin@ranepa.ru

Солодовникова О.Б., с.н.с. ИНСАП РАНХиГС, к.ф.н., ORCID: 0000-0002-6032-6673
solodovnikova-ob@ranepa.ru

Вьюговская Е.В., н.с. ИНСАП РАНХиГС, ORCID: 0000-0003-3488-6025,
vyugovskaya-ev@ranepa.ru

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ В ОЦЕНКАХ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

Препринт

Москва 2021

Аннотация

Препринт написан по результатам научно-исследовательской работы «Современная методология анализа процесса и результативности дистанционного образования», проведенной сотрудниками Центра полевых исследований ИНСАП РАНХиГС в 2021 году. С начала пандемии Центр полевых исследований РАНХиГС провёл три волны опроса преподавателей высшей школы, посвящённых экстренному переходу к дистанционной форме обучения и начавшейся цифровой трансформации вузов. Результаты последней волны (апрель-май 2021 года) представлены в данной работе. Гипотезы, которые существовали на старте проекта, подтверждаются: отношение респондентов к дистанту нормализуется с течением времени, а «гибридная» или смешанная форма обучения начинает восприниматься как норма. Однако эти процессы продолжают идти на фоне застоявшихся проблем высшей школы. Наслоение проблем, возникавших в силу сложности администрирования реформы высшей школы на разных её этапах, создаёт мозаику рисков и возможностей в процессе цифровой трансформации. Авторы хотели бы представить в данной работе не просто констатацию наличной ситуации и объективных сложностей, сопровождающих всякие изменения, но некоторую карту «узких мест» современного дистанционного обучения, «тревожных настроений» отдельных социальных групп внутри преподавательского сообщества. Адресное внимание, уделяемое им, способно

Register for free at <https://www.scipedia.com> to download the version without the watermark

Ключевые слова: методология социальных исследований, дистанционное обучение, высшее образование, социальные исследования, неслучайная выборка, административные опросы, преподаватели вузов, цифровая трансформация, пандемия

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Dmitry M. Rogozin, Institute for Social Analysis and Forecasting, RANEPА, Field
Research Center Director, PhD, ORCID: 0000-0003-3488-6025,
rogozin@ranepa.ru

Olga B. Solodovnikova, Institute for Social Analysis and Forecasting, RANEPА, Field
Research Center, Senior Research Fellow, PhD, ORCID: 0000-0002-6032-6673
solodovnikova-ob@ranepa.ru

Elena V. Vyugovskaya, Institute for Social Analysis and Forecasting, RANEPА, Field
Research Center, Research Fellow, ORCID: 0000-0003-3488-6025,
vyugovskaya-ev@ranepa.ru



Register for free at <https://www.scipedia.com> to download the version without the watermark

Working Paper

Abstract

Moscow 2021

This paper is based on the findings of the research work “Modern methodology for analyzing the process and effectiveness of distance education”, conducted by the team of the Field Research Center of the Institute for Social Analysis and Forecasting (RANEPA) in 2021. Since the beginning of the pandemic, our colleagues at the Field Research Center have conducted three waves of survey among university teachers dedicated to the urgent transition to distance learning and the ongoing digital transformation of universities. The results of the last third wave (April-May 2021) are presented in this paper. The hypotheses proposed at the start of the project have been confirmed: the respondents’ attitude to distance learning gets back to normal over time, and “hybrid” or mixed form of education begins to be perceived as a norm. However, these processes continue to take place in contrast to the stagnant problems in higher education. The overlapping of problems that have arisen due to the complexity of the higher education administration reform at its different stages creates a diversity of risks and opportunities in the process of digital transformation. The authors of this work would like not only to describe the current situation and the objective difficulties accompanying any changes, but present a map of the “bottlenecks” of modern distance learning, the “anxious moods” of certain social groups within the teaching community. The attention focused on these groups can relieve the stress of the transition to distance learning.

Keywords: social research methodology, distance learning, higher education, social research, non-random sampling, administrative surveys, university teachers, digital transformation, pandemic

Register for free at <https://www.scipedia.com> to download the version without the watermark

JEL Classification: I21, I23, I26, I29

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
1 Преподаватели в цифровой трансформации.....	8
2 Влияние пандемии COVID-19 на восприятие цифровой трансформации.....	11
3 Проблемы в дистанционном обучении, удовлетворенность качеством образования, восприятие цифровой трансформации высшего образования	17
4 Представления о направлениях повышения качества образования	35
5 Рекомендации преподавателям по адаптации к цифровой трансформации.....	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	53
БЛАГОДАРНОСТИ	56
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	57



Register for free at <https://www.scipedia.com> to download the version without the watermark

ВВЕДЕНИЕ

Дискуссии о цифровой трансформации в высшем образовании, по меньшей мере, 30 лет. Одним из первоначальных импульсов для обсуждения темы стали технологии активного обучения, рассматривавшиеся как способ усилить мотивацию студентов к восприятию знаний. В классической монографии 1991 года Чарльз Бонвелл с коллегами указывает, что активное обучение с использованием методик зарождающейся IT-индустрии должно изменить статус преподавателя, который отныне будет не просто «передатчиком знаний», а «фасилитатором», проводником самой методики обучения [1]. Как видим, уже на старте дискуссии вопрос о роли преподавателя в процессе цифровой трансформации оказывался одним из центральных. При этом различные международные организации уже в последние годы выпускали заявления и меморандумы, подчёркивающие приоритетное значение активного обучения для успешного развития в будущем. Среди прочего можно перечислить решения Болонского процесса и Европейского пространства высшего образования (ЕНЕА) [2], Объединение за обучение XXI века (Partnership for 21st Century Learning) [3], а также разнообразные издания «Оценки и преподавания навыков XXI века» [4].

Дальнейшее развитие дискурса шло вровень с техническим прогрессом, приобретя в качестве темы-фронтала феномен «геймификации» образования [5]. Несмотря на множество работ, посвящённых преимуществу последнему, пользе от включения IT-технологий в образовательный процесс, скепсис преподавателей в отношении цифровизации и геймификации оставался стабильным [6]. Как отмечается, чаще всего работников высшей школы беспокоила перспектива изменения ролей в ходе обучения, «потеря времени» (как преподавателями, так и учениками) и разрыв с академическими традициями.

В этой связи развитие получило направление так называемого «смешанного обучения» (blended learning), которое мыслилось компромиссным вариантом, способным совмещать преимущества традиционного академического образования с инновационными техниками. Согласно общепринятому определению, «среды смешанного обучения» <...> «сочетают синхронную и асинхронную деятельность и расположены в континууме между очным и онлайн-обучением» [7]. Множество работ, возникших во второй половине 2010-х годов были направлены на то, чтобы подтвердить их эффективность в оптимизации вовлечённости студентов и организации всего учебного процесса [8, 9, 10, 11]. Однако восприятие «смешанных

технологий» преподавателями оставалось краеугольным камнем. В том случае, если они были заинтересованы в использовании цифрового потенциала в образовательном процессе, позитивные изменения могли происходить; если мотивация у них отсутствовала – все доказательства эффективности «смешанного обучения» оставались не более чем благопожеланиями.

Накануне пандемии, осенью 2019 года, канадские исследователи провели анализ практик «смешанного обучения» в четырёх университетах страны, опираясь на данные глубинных опросов двадцати преподавателей разных специальностей, имеющих опыт использования цифровых курсов [12]. Выяснилось, что более успешному функционированию смешанных программ в образовательном процессе могут способствовать три базовых сценария действий:

– Творческая переработка существующей структуры, а также темпов образовательных курсов («смешанное обучение» зависимо от динамики преподавания, требует чередования «синхронных» и «асинхронных» занятий, падает в качестве от любых неоправданных длиннот, пауз и т.д.);

– Возможность выбора преподавательской и учебной деятельности («смешанное обучение» эффективно в том случае, если открывает перед автором курса больше автономии и свободы в поиске наиболее подходящих инструментов / учебных пособий / подходов к преподаванию и сокращает объём строго регламентированных операций);

– Внимание к роли преподавателя и его взаимодействию с курсом (отдельно подчёркивается, что «смешанное обучение» не снижает значимость фигуры учителя, а только усиливает её, требуя от последнего «установления доверительных отношений» со студентами, стимулирующих прямые контакты между членами образовательной группы).

Register for free at <https://www.scipedia.com> to download the version without the watermark

1 Преподаватели в цифровой трансформации

Итогом всех проведённых к настоящему моменту исследований стало понимание, что цифровая трансформация имеет в качестве своих стейк-холдеров трёх независимых агентов: общество, «академию» как корпус преподавателей и студентов [13], при этом возможность совпадения их интересов не является самоочевидной. Со стороны общества процессы цифровизации могут либо искусственно навязываться вузам, либо, напротив, тормозиться вследствие нехватки финансирования, соответствующих организационных решений и т.д. Со стороны студентов может быть ярко выражен или вовсе отсутствовать всякий запрос на инновации в обучении, наконец, «академия» имеет личные амбиции и скепсис, влияющие на IT-революцию. При этом рассматривать взгляды всех трёх игроков необходимо в совокупности, так как их пересечение создаёт «пространство возможностей» для цифровой трансформации в тот или иной момент времени в конкретной стране.

Заметим при этом, что две распространённые точки зрения на природу цифровой революции: технократическая и гуманистическая, как правило, стимулируют анализ IT-методик обучения с позиции общественного или студенческого блага, часто оставляя за скобками мнение «академии» как заранее ангажированного и заинтересованного в сохранении статуса-кво сообщества. Не случайно, скажем, абсолютное большинство работ, исследующих драматические изменения в образовательном процессе, которые повлекла за собой пандемия COVID-19, акцентировали своё внимание на проблемах, возникших перед студентами [14]. Профессорско-преподавательская корпорация, обеспокоенная ещё на заре цифровой эры умалением своей значимости, переопределением ролей в образовательном процессе, следя за текущим дискурсом, могла бы считать свои опасения обоснованными: её голос часто оказывается неслышанным, а позиция – неартикулированной.

Ряд ранних работ, изучавших готовность преподавателей к цифровой трансформации, ставил целью выявить факторы, способствующие позитивному отношению последних к IT-нововведениям [15]. В частности, финские исследователи прописали «целостную концепцию цифровой компетентности», которую требует от преподавателя время [16]. В числе базовых компетенций, на которые впоследствии ссылались другие авторы, значатся следующие:

- Навыки технического характера (умение пользоваться соответствующей техникой и программами);

- Способности осмысленно использовать цифровые технологии в работе, учёбе и повседневной жизни;
- Способности критически оценивать цифровые технологии и мотивации включения в цифровую среду.

Заметим, что, начав с элементарного уровня – умения ориентироваться в современных технологиях, авторы закончили куда более интересным утверждением, подчёркивающим значимость именно критического отношения «академии» к IT-революции. По их мнению, роль амбассадора любого процесса исключает формализм и конформистскую позицию: цифровое обучение может эффективно развиваться, только встречая конструктивную критику профессионального сообщества, которая, в свою очередь, должна считаться неотъемлемым элементом IT-революции в образовательной среде. Кроме того, авторы отметили важность «целостного подхода» к фигуре преподавателя, который не является лишь «функцией» цифровой трансформации, имея помимо неё другие академические интересы и запросы.

Несколько другой взгляд на «цифровую компетентность» предложили норвежские исследователи, выделив три специфических уровня овладения IT-навыками со стороны преподавательского корпуса [17]:

- Общая цифровая компетентность, которая связана с инструментальными навыками и знаниями, необходимыми преподавателям для использования цифровых технологий в своей работе, включая владение соответствующим программным обеспечением;

- Предметная цифровая компетентность, позволяющая видеть особенности преподавания той или иной дисциплины в онлайн-формате, творчески реагировать на них, создавая оригинальные онлайн и «смешанные» курсы;

- Профессиональная цифровая компетентность, касающаяся применения педагогических навыков в непривычной цифровой среде: изменение стратегий и тактик общения со студентами, выстраивание грамотной онлайн-оценки и проч.

Две обозначенные схемы имеют много общего, так как учитывают многоаспектность преподавательской работы, в процессе которой простая передача знаний посредством привычного «аналогового» или цифрового канала опосредована факторами личного педагогического мастерства.

В 2020 году «трёхчастная» модель цифровых компетенций в высшем образовании была дополнена крайне своевременным параметром, сформулированным в монографии Торила Аагаарда и Андреаса Лунда [18]. Учёные

предположили, что помимо «общей», «предметной» и «профессиональной» цифровой компетенции жизненно важной для устойчивости высшей школы является «трансформационная» (transformative) компетенция, которая отражает способность преподавателей и студентов непрерывно реформировать и обновлять свою педагогическую практику и является совершенно необходимой для выхода из нестандартных ситуаций. Опубликованная в декабре 2019 года, эта книга могла бы претендовать на звание одной из пророческих ввиду последовавшего вызова COVID-19, сделавшего «трансформационную» компетенцию одной из самых востребованных на рынке образовательных услуг.

При этом очевидно, что перспективы «подстройки» образовательного процесса в онлайн-режиме зависят не только от воли преподавателя и готовности к этому студентов, третий стейк-холдер цифровой трансформации – общество – в лице своих регулирующих институтов играет немаловажную роль. Эмма Кинг и Рассел Бойт выделили «институциональную культуру» в качестве первого из условий, способствующих эффективному онлайн-обучению [19], а Фанни Петерсон [20] на основе анализа имеющихся источников пришла к заключению, что положительный эффект от индивидуальных цифровых компетенций преподавателя во многом опосредован «организационным контекстом» деятельности последнего. Губительным может оказаться как отсутствие всякого институционального сопровождения, так и переизбыток регламентирующих и контролирующих дистанций. Если контроль над процессом обучения становится навязчивым, одно из ключевых преимуществ цифровой трансформации – её гибкость, инновационность – может теряться. О значении «неформальных», нигде не прописанных методов, вырабатываемых в процессе живой коммуникации (преподаватель-студент(ы)) для успешного онлайн-обучения убедительно говорится в монографии сингапурских исследователей «Невидимое обучение. Перспективы, вызовы и возможности» (Seamless learning. Perspectives, challenges and opportunities) [21].

Register for free at <https://www.scipedia.com> to download the version without the watermark

2 Влияние пандемии COVID-19 на восприятие цифровой трансформации

Длившаяся десятилетиями дискуссия о пользе цифрового (или смешанного) образования получила новый импульс к развитию весной 2020 года, когда пандемия COVID-19 сделала невозможным продолжение учебного процесса в привычном офлайн-формате. За прошедший год было опубликовано несколько работ, основанных на социологических опросах преподавательской корпорации в разных странах. В России первая волна тематического исследования была осуществлена в апреле 2020 года силами ИНСАП РАНХиГС. Анкетирование вузовских преподавателей ($n = 33\ 987$) тогда показало крайне низкий уровень поддержки экстренного перевода на «цифровые рельсы» всего образовательного процесса [22]. В частности, участники опроса негативно оценивали уровень освоения студентами учебного материала, давали пессимистичные прогнозы перспективам цифровой трансформации в России. Исследовательская команда сделала предположение, что негативистский фон опроса продиктован во многом шоковой ситуацией пандемии и может быть сглажен со временем.

Кратко охарактеризуем результаты аналогичных исследований в других странах. Опрос 826 вузовских преподавателей в Норвегии выявил их высокую адаптивность к пандемической реальности: хотя большинство не имело опыта онлайн-обучения (или имело его в малой мере), они смогли быстро освоить новые технологии и, что существенно, научились перенимать успешный опыт коллег [23]. Среди проблем, с которыми они столкнулись, было увеличение времени на подготовку к занятиям. Параллельный опрос норвежских преподавателей, специализирующихся на IT-дисциплинах, предсказуемо выявил их энтузиазм в связи с вызовом COVID-19, омрачённый лишь признанием в нехватке педагогической компетенции, необходимой для обучения «цифровых новичков» [24]. Несколько другая картина сложилась в Италии: опрос 546 университетских преподавателей показал, что их вовлечённость в процессы цифровой трансформации (начавшаяся ещё до пандемии) не ведёт к большой поддержке онлайн-обучения [25]. Во всяком случае, они оказались настроены к цифровизации всех курсов во время ковида не менее негативно, чем их отечественные коллеги, и более отрицательно, чем школьные учителя в Италии. Опрос также выявил их сравнительную неготовность менять методику преподавания. Анкетирование 5300 преподавателей в США

продемонстрировало логичную, на первый взгляд, корреляцию: сотрудники тех факультетов, которые уже имели практику работы в цифровой среде (и соответствующую организационную инфраструктуру), разделяли более комплиментарные взгляды о влиянии онлайн-образования на качество подготовки студентов [26]. Исследователи в этой связи подчеркнули значимость качественного сопровождения всего образовательного процесса в период его цифровой трансформации. Коллеги из Будапешта провели анкетирование около 300 преподавателей из 13 европейских стран, придя к выводу, что даже позитивно настроенные по отношению к онлайн-обучению специалисты в большинстве своём хотели бы вернуться к традиционным методам преподавания по окончании пандемии [27]. Данные по Великобритании отчасти повторяют тревожные наблюдения итальянских исследователей: в частности, опрос 1148 преподавателей британских вузов стал своего рода «жалобной книгой», его участники сообщали о серьёзных дисфункциях в их педагогической практике и личной жизни, вызванных переходом к онлайн-обучению [28]. Скромный по охвату, но попавший в рецензируемые журналы опрос 70 преподавателей из Индии [29] хоть и показал растерянность преподавателей перед вызовом цифровизации, оставил место для надежды: треть опрошенных отметила, что их навыки преподавания улучшатся в постпандемийной реальности. Опрос украинских преподавателей во время карантина 2020 года выявил ряд общих для восточно-европейских государств проблем: в частности, «посредственный» уровень владения цифровыми технологиями профессорско-преподавательского состава, выражающийся в том, что менее половины опрошенных готовы использовать IT-сервисы в процессе обучения на постоянной основе [30].

Более подробно хотелось бы остановиться на двух опросах, в анкеты которых были включены открытые вопросы, предусматривающие не только количественный, но и качественный анализ высказываний преподавателей о будущем цифрового образования. Первый из них – уже упоминавшийся опрос британских преподавателей [28], второй – исследование личных практик адаптации преподавателей, проведённое в Норвегии (n=171) [14].

Британским респондентам предлагалось ответить на открытый вопрос, как новации в обучающем процессе, возникшие в связи с COVID-19, повлияют на их «роль», «учебное заведение» и «сектор образования». Как уже отмечалось, большинство комментариев носило критический характер, исследователи выявили

несколько основных направлений проблемного анализа ситуации, продемонстрированных респондентами.

Во-первых, преподаватели полагают, что цифровизация может втянуть университеты в рыночную гонку за студентами, основными драйверами которой будут выступать далёкие от образования мотивы:

– Мы увидим, что некоторые студенты – особенно иностранные студенты – будут менее склонны платить премию (будь то непосредственно за обучение или косвенно за проживание и т. д.) за престиж и репутацию учебного заведения, и будут заинтересованы в «виртуальной среде» обучения;

– Высшее образование уже пытается стать низшим продуктом массового спроса. Чего ждать от цифровизации, как не этого?

Во-вторых, опрошенные опасались усиления контроля за их деятельностью со стороны администрации вузов:

– Администрация будет осуществлять больший контроль над академическими кругами, чтобы обеспечить единообразие и регулирование изменений в преподавании и оценке. Я буду менее свободен в рекомендациях и использовании инновационных педагогических методов.

В-третьих, преподаватели страдали от изменения самооценки, своей роли в обучающем процессе:

– Я чувствую, что с таким же успехом могу быть техником, а не преподавателем. Я просто публикую материалы в Интернете и пытаюсь не отставать от всё возрастающего количества онлайн-дискуссий;

– Я становлюсь все более бестелесным и обезличенным поставщиком образования. Моя роль неизбежно сведётся к передаче академической информации, и не будет связана с обучением и моделированием академического этоса.

Четвёртый вызов, озвученный британскими преподавателями, по-видимому, являлся общим для всех сотрудников высшей школы, застигнутых врасплох пандемией – это увеличение рабочей нагрузки:

– Увеличение рабочей нагрузки – в то время, когда домашняя жизнь вовсе не способствует длительному рабочему времени – невероятно давит. Добавьте к этому (неизбежные) технологические сбои, напряжение студенческого сообщества и по своей сути перфекционистскую природу академиков, – и вы получите пороховую бочку стрессовых факторов;

– Я бы хотел больше тренироваться, чтобы стать более технически подкованным лектором, но у меня нет времени на подготовку, изучение доступных технологий, в данный момент я просто не в себе, как и мои студенты. В моём собственном учреждении я не думаю, что многое изменится для меня лично и моей преподавательской роли: за исключением, возможно, еще большей ответственности и администрирования, которые на меня свалятся.

Наконец, опрошенные ожидали возможных изменений на рынке труда, сокращения преподавательского штата и других последствий «оптимизации»:

– Высшее руководство сочло, что онлайн-обучение облегчает рабочую нагрузку для профессорско-преподавательского состава (это не так), и уже предложило руководителям отделов отпустить ассоциированных сотрудников/сотрудников, занятых неполный рабочий день;

– Я беспокоюсь, что раз мы доказали, что можем всё делать по Интернету, онлайн-обучение станет новой нормой, и правительство будет использовать это как возможность сократить количество университетов в Великобритании.

Как показывает анализ открытых ответов третьей волны исследования преподавателей в России, многие страхи, разделяемые представителями академической среды, являются общими для разных стран, включая Великобританию и Россию.

Второе исследование, на котором мы хотели бы остановиться подробнее, фокусировалось на оценке стратегий, к которым прибегали преподаватели, чтобы справиться с вызовом COVID-19. Норвежским учёным [14] удалось выявить три базовых механизма адаптации, условно обозначенных как «низкий», «средний» и «высокий» сценарий, отличающихся мерой использования онлайн-технологий и наличием «трансформационной компетенции» в деятельности преподавателей. Среди опрошенных работников высшей школы (n=171) 36,7% тяготели к «низкому» сценарию, 55,2% – к среднему, и только 8% – к «высокому».

Отношение к цифровой трансформации, характерное для сторонников неадаптивного сценария, может быть проиллюстрировано следующими цитатами:

– Некоторые формы образования [...] не могут быть заменены цифровым обучением удовлетворительным образом;

– В нашей сфере решающая роль принадлежит дискуссии и диалогу. Вести их онлайн тяжело;

– Мы пытаемся делать то же самое, что и всегда, только теперь онлайн.

Сторонники «среднего» сценария адаптации признаются, что пытались использовать преимущества цифровой среды, но не уверены в своём успехе. Для них характерны следующие утверждения:

- Когда я тестирую новые схемы/методы преподавания, я, к сожалению, склонен полагать, что именно эта форма обучения не идеальна;

- Планирование учебных занятий занимает много времени, когда уже составленные планы необходимо переосмыслить, а адаптация к новому подходу к студентам занимает ещё уйму часов;

- Мы становимся немного менее динамичными и диалогичными в Интернете. Но, когда мы нашли подходящую платформу, это обстоятельство обернулось «планом Б», который, в частности, много значил для относительно изолированных, финансово незащищенных и обеспокоенных иностранных студентов.

Наконец, горячие сторонники цифровой трансформации в преподавательском корпусе, как правило, характеризуют свою позицию следующим образом:

- Zoom подходит для больших встреч, Teams – для меньших. При этом онлайн-дискуссии оказались продуктивными как для меня, так и для студентов. Хотелось бы дальше и больше использовать эти инструменты [...]. Удивительно, что у нас появилось столько ценного опыта сейчас, чтобы сохранить и использовать в будущем;

- Я исследую, как работают онлайн-платформы методом проб и ошибок, день за днём. Пытаюсь понять, как что-то выглядит «со стороны студента» [...]. Все это очень хорошие уроки для будущего!;

- Ответственность, которая была возложена на меня, помогла мне быстрее осваивать новые вещи, получать общее представление о цифровой трансформации и быть мотивированным помогать другим;

Анализ ответов респондентов показал, что удовлетворённость преподавателей цифровой трансформацией напрямую связана с мерой их «субъектности» в этом процессе, то есть готовностью и способностью быть его акторами. При этом более критически относящиеся к происходящему преподаватели способны выполнять «корректирующую» функцию, вовремя указывая на негативные эффекты ИТ-трансформаций.

3 Проблемы в дистанционном обучении, удовлетворенность качеством образования, восприятие цифровой трансформации высшего образования

В анкете было три блока вопросов, ориентированных на оценку удовлетворённости преподавателей имеющейся системой образования, а также нововведениями в образовательном процессе, актуализировавшимися в связи с коронавирусом:

1) Вопросы, посвященные оценке дистанционного образования, его пригодности в целом для вузов, для конкретного респондента, его студентов и преподаваемой им дисциплины,

2) Вопросы, связанные с осведомлённостью респондента о процессе цифровой трансформации, её целях и первых результатах,

3) Вопрос о влиянии коронавирусной инфекции на качество высшего образования в России (Как вы считаете, ситуация, вызванная коронавирусной инфекцией в 2020м году, привела к улучшению, ухудшению высшего образования в России, или никак не повлияла?).

Отношение к дистанционному формату обучения

Первый блок демонстрирует, что пик негодования сотрудников вузов в связи с введением дистанта пройден: отношение к онлайн-обучению стало более спокойным, ровным. Доля отрицательных отзывов за год уменьшилось на 9,6 процентных пунктов, соответственно, доля положительных увеличилась на 6 процентных пунктов и нейтральных на 3,5 процентных пункта (таблица 1).

Таблица 1

Отношение респондентов к дистанционному образованию, % по столбцу*

Как Вы в целом относитесь к дистанционному образованию в высших учебных заведениях (вузах): положительно, отрицательно или нейтрально?	2 волна, лето 2020 (N=25386)	3 волна, весна 2021 (N=24337)	Различие, п.п.
Положительно	20,0	26,0	6,0
Отрицательно	47,0	37,3	-9,6
Нейтрально	29,2	32,7	3,5
Затрудняюсь ответить	3,9	3,9	0,1

Примечание - *Вопрос задавался во вторую и третью волны.

При том что доля недовольных дистантом продолжает преобладать (37,3%), более четверти опрошенных уже относятся к нему положительно, а около 33% – нейтрально. Заметим, что аналогичный вопрос из первой волны мониторинга (10-15

апреля 2020 года), тестиовавший оценку онлайн-обучения в представлении преподавателей дал другие результаты: 70% опрошенных тогда считали, что онлайн обучение плохо сказывается на усвоение материала студентами, 15% полагали, что качество обучения студентов в обоих случаях не отличается и только 2% признали, что дистант имеет свои преимущества.

Если обратиться к более лично-ориентированным вопросам, в частности: насколько вы согласны со следующим высказыванием: «Дистанционный формат обучения удобен и комфортен лично для меня», общий положительный тренд в изменении преподавательских настроений станет ещё более заметен (таблица 2).

Таблица 2

Измерение удобства дистанционного формата для преподавателей вузов через согласие с предлагаемым утверждением, % по столбцу

Дистанционный формат обучения удобен и комфортен лично для меня	1 волна, весна 2020 (N=30839)	2 волна, лето 2020 (N=25386)	3 волна, весна 2021 (N=24337)	Различие между 2 и 1 волнами, п.п.	Различие между 3 и 2 волнами, п.п.
Полностью согласен	5,1	7,3	10,9	2,2	3,6
Скорее согласен	22,8	27,1	33,2	4,3	6,1
Скорее не согласен	42,1	38,3	35,2	-3,8	-3,1
Полностью не согласен	25,1	24,2	16,4	-1,0	-7,8
Затрудняюсь ответить	4,9	3,2	4,3	-1,8	1,2

Около 44% ответивших полностью или скорее согласны, что работать в дистанционном формате – удобно, около 52% пока не могут с этим согласиться. Интересно, что схожим образом преподаватели теперь оценивают удобство студентов от перехода к дистанту: 41% уверены, что студентам так скорее комфортнее, около 53% – что скорее наоборот (таблица 3).

Таблица 3

Измерение удобства дистанционного формата для студентов вузов через согласие преподавателей с предлагаемым утверждением, % по столбцу

Дистанционный формат обучения удобен и комфортен для студентов	1 волна, весна 2020 (N=30839)	2 волна, лето 2020 (N=25386)	3 волна, весна 2021 (N=24337)	Различие между 2 и 1 волнами, п.п.	Различие между 3 и 2 волнами, п.п.
Полностью согласен	3,6	3,8	7,0	0,2	3,2
Скорее согласен	23,3	21,6	34,1	-1,7	12,5
Скорее не согласен	42,0	43,3	37,0	1,3	-6,3
Полностью не согласен	18,0	26,2	15,9	8,3	-10,4
Затрудняюсь ответить	13,2	5,1	6,1	-8,1	1,0

Летом 2020 года, в ходе экзаменационной сессии или сразу после её завершения, был зафиксирована противоположная тенденция: преподаватели реже на 1,7 процентных пункта скорее соглашались с удобством дистанционного формата для студентов, и чаще на 1,3 и 8,3 процентных пунктов скорее не соглашались или полностью не соглашались с этим утверждением. Различие в изменении соглашающихся и несоглашающихся с утверждением о комфортности дистанта для студентов компенсировалось снижением доли респондентов, затруднившихся с

ответом, на 8,1 процентный пункт. Теперь тренд с оценками удобства преподавателей студентов совпадает. Зафиксированная в третьей волне несогласованность в оценках двух групп нивелировалась.

Вместе со снижением неприятия дистанционного формата при наличии возможности выбора снижается и доля отказывающихся от исключительности очного формата. Если весной 2020 год более половины опрошенных преподавателей категорично утверждали о необходимости очного присутствия на их занятиях, то через год доля такого ответа снизилась до 38,7 процентов, или на 13,7 процентных пункта (таблица 4).

Таблица 4

Приоритетность очного формата обучения в оценке преподавателей вузов, % по столбцу*

Занятия по моим курсам лучше проводить только в очном формате	1 волна, весна 2020 (N=30839)	3 волна, весна 2021 (N=24337)	Различие между 3 и 1 волнами, п.п.
Полностью согласен	52,4	38,7	-13,7
Скорее согласен	35,3	34,5	-0,9
Скорее не согласен	6,4	19,0	12,6
Полностью не согласен	1,5	4,6	3,1
Затрудняюсь ответить	4,3	3,2	-1,1

Примечание - *Вопрос задавался в первую и третью волны.

Вместе с тем еще остается значительный потенциал для формирования положительного отношения преподавателей к цифровой трансформации, гибридным, адаптивным формам трансляции знания. По-прежнему большинство преподавателей отдают безусловное предпочтение традиционному, очному формату. Только четверть опрошенных полностью или скорее не согласна, что очный формат заранее лучше дистанта.

Чаще всего настаивают на приоритете очного формата обучения преподаватели из сферы искусства и культуры, естественных дисциплин, медицинских наук, а также сельского хозяйства. Чаще положительно относятся к дистанционному проведению своих занятий преподаватели экономики и менеджмента, компьютерных и социальных наук, а также юриспруденции. Налицо вполне утилитарный подход респондентов к оценке преимуществ дистанционного обучения: в тех случаях, где оно технически легче реализуемо, не связано с практическими занятиями и работой в творческих студиях / лабораториях, преподаватели более склонны поддерживать дистант.

Не менее интересно распределение ответов на вопрос: «Какую долю общего учебного времени студент может проводить в дистанционном формате для качественного и эффективного обучения по Вашим курсам?». Данные весьма

устойчивы. Лишь заметно снизилась доля затруднившихся с ответом (на 5,2 процентных пунктов) и увеличилась доля, отдающих предпочтение дистанционному обучению лишь в четверти общей учебной нагрузки. Другими словами, снижается процент не критичного, лояльного отношения к дистанционному формату и растет доля реалистичного, нацеленного на внедрение дистанционных приемов от четверти до половины в общем времени преподаваемой дисциплины (таблица 5).

Таблица 5

Предпочтительная доля учебного времени в дистанционном формате для качественного обучения, в оценке преподавателей вузов, % по столбцу

Какую долю общего учебного времени студент может проводить в дистанционном формате для качественного и эффективного обучения по вашим курсам?	2 волна, лето 2020 (N=25386)	3 волна, весна 2021 (N=24337)	Различие между 3 и 2 волнами, п.п.
0%	7,8	10,3	2,5
не более 25%	50,9	55,0	4,1
50%	22,0	23,4	1,4
более 75%	6,9	5,5	-1,4
100%	3,3	1,9	-1,4
Затрудняюсь ответить	9,1	3,9	-5,2

Итак, только 10,3% преподавателей (хотя процент чуть подрос по сравнению с прошлым годом) настаивают, что дистанционный формат для освоения студентами их курсов неприемлем в принципе. Абсолютное большинство говорит, что от четверти до половины учебного времени можно проводить онлайн – это не повлияет на меру эффективности в усвоении материала. Заметим, что указанные данные свидетельствуют о возникновении в стране значительной доли преподавателей вузов (почти 90%), готовых к принятию «смешанной модели» обучения (blended learning). Последняя ещё до пандемии считалась наиболее перспективной ввиду готовящейся цифровой трансформации. Одновременно, подобные данные проливают свет на причину умеренно-критического отношения к онлайн-обучению, характерного для более чем половины опрошенных: преподаватели очевидно выступают против тотального перехода на дистанционный формат, допуская его уместность в отдельных случаях.

Восприятие цифровой трансформации

Второй блок вопросов, касающийся отношения к цифровой трансформации как таковой, подкрепляет и дополняет выводы первого. Большинство респондентов демонстрируют высокую осведомлённость о процессе цифровой трансформации (таблица 6).

Таблица 6

Осведомлённость о процессах цифровой трансформации в высшем образовании, % по столбцу

Вы знаете, что-то слышали, читали или читаете сейчас впервые о цифровой трансформации в высшем образовании?	3 волна, весна 2021 (N=24337)
Знаете в деталях	28,3
Что-то слышали, читали	58,2
Читаете сейчас впервые	7,4
Затрудняюсь ответить	6,1

Более четверти указывают, что знают о происходящем «в деталях», 58% – что-то слышали. Даже если предположить, что вариант ответа «что-то слышали» является социально одобряемой нормой для сотрудника вуза, можно утверждать, что именно пандемия и последние изменения в процессе обучения сделали знание об ИТ-инновациях в высшем образовании фоновым и естественным. Отношение к цифровой трансформации оказывается при этом даже более комплиментарным, чем к дистанционному обучению (таблица 7).

Таблица 7

Отношение к цифровой трансформации, % по столбцу

Как Вы в целом относитесь к цифровой трансформации: положительно, отрицательно или нейтрально?	3 волна, весна 2021 (N=24337)
Положительно	31,8
Отрицательно	15,6
Нейтрально	40,9
Затрудняюсь ответить	11,7

Немногим более 15% опрошенных занимают заранее негативистскую позицию, большинство – нейтрально-выжидательную и почти треть – настроена положительно.

О том, что цифровая трансформация проводится конкретно в их вузе, осведомлено около 60% опрошенных, 16% – ничего о ней не знают, а 22% затрудняются сказать что-то определённое. Оценка характера и первых результатов цифровой трансформации в своём вузе несколько более критична, чем цифровой трансформации как таковой, однако большинство склонно считать их «хорошими» или «удовлетворительными» (таблица 8).

Таблица 8

Оценка проведения цифровой трансформации в вузе респондента, % по столбцу

Как Вы оцениваете проведение цифровой трансформации в Вашем вузе?	3 волна, весна 2021 (N=24337)
Отлично	11,2
Хорошо	39,7
Удовлетворительно	34,3
Неудовлетворительно	4,7
Затрудняюсь ответить	10,2

Заметим, что несколько чаще об «отличном» и «хорошем» качестве проведения цифровой трансформации в своём вузе сообщают преподаватели, занятые одновременно на административных должностях (*таблица 9*), однако смещение здесь не является решающим.

Таблица 9

Зависимость оценки проведения цифровой трансформации от выполнения административных задач респондентом, % по столбцу

Как Вы оцениваете проведение цифровой трансформации в Вашем вузе?	Кроме преподавательской деятельности выполняете ли Вы какие-либо административные, управленческие задачи?			Всего
	Да, выполняю	Нет, не выполняю	Затрудняюсь ответить	
Отлично	11,9	10,4	7,2	11,2
Хорошо	40,5	38,7	35,7	39,7
Удовлетворительно	34,8	33,9	32,0	34,3
Неудовлетворительно	4,5	4,8	4,0	4,7
Затрудняюсь ответить	8,3	12,1	21,1	10,2

Среди полузакрытых вопросов анкеты, оставляющих респондентам возможность ввести свой вариант ответа, был один, апеллирующий к проективному видению сценариев будущего: «Как Вы думаете, на что в первую очередь направлена цифровая трансформация высшего образования?». Он одновременно позволил выявить основные проблемы дистанционного обучения в восприятии респондентов, а также удовлетворённость существующей траекторией образовательных реформ.

Респонденты могли выбрать не более двух ответов из предложенных и сформулировать своё закрытие, комментируя вариант «другое». Распределение полученных ответов выглядит следующим образом (*таблица 10*).

Таблица 10

Предполагаемые цели цифровой трансформации (не более двух вариантов ответа)*

Варианты ответов	Абс. знач.	% от ответов	% от ответивших
Дистанционное обучение студентов, развитие онлайн образования	14507	33,9	59,6
Электронные библиотечные ресурсы, доступ к международным базам данных	10515	24,6	43,2
Автоматизация административно-хозяйственной деятельности вуза	1876	4,4	7,7
Автоматизация научно-исследовательской деятельности в вузе, оснащение лабораторий, исследовательских центров	2139	5,0	8,8
Контроль руководства вуза со стороны министерства	1419	3,3	5,8
Контроль за преподавательской деятельностью	3049	7,1	12,5

Продолжение таблицы 10

Система обратной связи с преподавателями и студентами	3963	9,3	16,3
Цифровой архив, учебные и нормативные базы данных вуза	2570	6,0	10,6
Другое	886	2,1	3,6
Затрудняюсь ответить	1831	4,3	7,5
Всего	42755	100,0	175,7

Примечание. Вопрос с множественным выбором ответов, поэтому, если считать процент распределений от опрошенных, то сумма процентов будет превышать 100%.

Все предложенные закрытия можно условно разделить на тяготеющие к «позитивному», «нейтральному» и «негативному» сценариям развития цифрового образования в России. Они были отобраны из числа возможных с опорой на результаты первой волны опроса об отношении преподавателей к цифровой трансформации в эпоху COVID-19 [22]. Малый процент преподавателей, выбравших альтернативный вариант ответа «другое», говорит в пользу обоснованности заданного в анкете перечня.

Корпус условно позитивных оценок представлен следующими утверждениями о возможностях, открывающихся в связи с цифровой трансформацией:

- Электронные библиотечные ресурсы, доступ к международным базам данных;
- Автоматизация научно-исследовательской деятельности в вузе, оснащение лабораторий, исследовательских центров;
- Система обратной связи с преподавателями и студентами;
- Цифровой архив, учебные и нормативные базы данных вуза.
- Нейтральное поле утверждений составляют следующие закрытия:
- Дистанционное обучение студентов, развитие онлайн образования;
- Автоматизация административно-хозяйственной деятельности вуза.

Наконец, выбор нижеприведённых вариантов ответа может сигнализировать о проблемной оценке респондентом цифрового транзита:

- Контроль руководства вуза со стороны министерства;
- Контроль за преподавательской деятельностью.

Заметим, что негативная коннотация контрольной деятельности вышестоящих инстанций в эпоху цифровизации образования является устойчивой как в российском, так и международном контексте.

Как легко обнаружить, «позитивные» оценки направления цифровой трансформации преобладают над «негативными» и даже «нейтральными». Доля

первых превышает половину от всех имеющихся ответов, вторые составляют около 45 процентов, а «негативные» оказываются на уровне 10 процентов. Даже если предположить, что мы не учли всё разнообразие возможных проблемных высказываний и критически настроенные респонденты были вынуждены выбирать закрытие «другое», это не изменит соотношения величин: «негативистский» фон оказывается менее значим, чем прочие.

Этот факт подтверждает гипотезу, высказывавшуюся нами после проведения первой волны опроса, продемонстрировавшей крайне низкую степень принятия цифровых нововведений преподавательским корпусом. Тогда мы отметили, что «отрицание» IT-трансформации в первую очередь связано с шоковой ситуацией пандемии, общей неопределённости весны 2020 года и драматически увеличившейся нагрузкой в конце учебного года. Учитывая краткосрочный эффект вышеперечисленных факторов, можно предположить, могло появиться более осознанное отношение к внедрению дистанционного и «смешанного» типов обучения, что и произошло. Вероятнее всего, к изменению своих оценок оказалась более открыта группа т.н. «неопессимистов» весны 2020 года, артикулировавшая свои тревожные ожидания в рамках защитного пессимизма как способа противостоять текущим и будущим угрозам [32, 33, 34]. В момент, когда опасность угрозы миновала (или предстаёт менее пугающей), эта группа респондентов тяготеет к нейтральным или даже «положительным» закрытиям. Таким образом, удовлетворённость сложившейся траекторией трансформационных процессов находится на сравнительно высоком уровне.

Вместе с тем, нельзя не отметить, что самые впечатляющие перспективы, связанные с развитием цифрового образования, такие как, например, система обратной связи с преподавателями и студентами или техническое переоснащение лабораторий и исследовательских центров не представляются нашим респондентам наиболее вероятными целями текущей IT-трансформации. По количеству выбравших соответствующие закрытия «система обратной связи» немногим превышает негативный сценарий «контроля за преподавательской деятельностью», что говорит о проблеме амбивалентности в использовании инновационных методик преподавания. Цифра, которая позволяет преподавателю лучше понять и «услышать» студента в случае непосредственного запроса (и наоборот), точно так же делает преподавателя более уязвимым и «слышимым» для бюрократического контроля. Не исключено, что

многим из опрошенных неочевидно, какая из тенденций в наибольшей степени сформирует образ цифрового образования в России.

Более лёгкий доступ к электронным библиотечным ресурсам и международным базам данных, полезный сам по себе, является скорее элементом «технического сопровождения» цифровой трансформации, но не её драйвером, поэтому обилие респондентов, выбравших это закрытие в качестве конечной цели ИТ-реформ образовательной среды в России может говорить об их в целом малой «субъектности», консервативной установке на использование ресурсов, а не переопределение практик.

Наконец, наиболее популярное суждение о целях цифровой трансформации связывает последнюю с развитием онлайн-образования и дистанционным обучением студентов. Многообразие невысказанных установок, скрывающихся за этой формулировкой, затрудняет её непосредственное истолкование. В сознании многих соотечественников, а также обыденном и даже научном дискурсах «цифровое», «дистанционное» и «онлайн» образование являются зачастую синонимами. В действительности «цифровая трансформация», «дигитализация» предстаёт более масштабным феноменом, нежели простой перевод образовательного процесса в онлайн-среду или замещение очного контакта со студентами дистантом [35].

Как уже отмечалось, наиболее перспективным направлением цифровой трансформации вузов ещё до пандемии считалось использование технологий «смешанного обучения», в которых максимизируется польза классических и инновационных методик преподавания. Иными словами, в тех предметных областях и с теми студентами, которым «геймификация», «интернетизация» и другие «цифровые» нововведения обеспечивают лучшее усвоение знаний, уместно использовать инновации, и напротив – где они не сулят дополнительных выгод или ставят под удар сложившиеся традиции высшей школы, должны использоваться классические очные методики. Конечной целью в данном случае не является «обновление» всего вузовского образования любой ценой, а тем более отказ от очных встреч преподавателей и студентов, но применение наиболее уместных технологий, методик и педагогических инноваций в каждом конкретном случае. Имели ли в виду наши респонденты такую «подстройку» образовательного процесса или предрекали закат всем очным формам обучения, остаётся до конца невыясненным. При этом второй вариант, учитывая наблюдения, полученные в ходе первой волны опроса, предстаёт более вероятным.

Небольшой процент опрошенных, не удовлетворённых имеющимися закрытиями, предпочёл самостоятельно сформулировать цель цифровой трансформации в России. Ввиду внушительного объёма общей выборки количество «альтернативных» ответов также допускает их детальный анализ (n= 886 в отредактированном массиве). Как и следовало ожидать, наиболее часто вариант «другое» выбирали респонденты, стремящиеся подчеркнуть отдельные негативные стороны IT-модернизации образования, о чём свидетельствует топ-15 наиболее часто используемых слов в открытых ответах (*таблица 11*).

Таблица 11

Пятнадцать наиболее часто встречающихся слов в открытых ответах о целях цифровой трансформации, % по столбцу

№	Слово	Абсолютные значения	% от общей суммы наиболее частотных слов
1	ОБРАЗОВАНИЕ	404	24,8
2	ПРЕПОДАВАТЕЛЬ	146	8,9
3	ЦИФРОВОЙ	127	7,8
4	СОКРАЩЕНИЕ	111	6,8
5	ВЫСОКИЙ	93	5,7
6	СНИЖЕНИЕ	91	5,6
7	СТУДЕНТ	88	5,4
8	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ	86	5,3
9	СИСТЕМА	83	5,1
10	ЭКОНОМИЯ	77	4,7
11	КАЧЕСТВО	75	4,6
12	ВУЗ	69	4,2
13	ПРОЦЕСС	62	3,8
14	УНИЧТОЖЕНИЕ	60	3,7
15	ТРАНСФОРМАЦИЯ	60	3,7
	Итого	1632	100,0

Среди приведённых слов есть несколько, имеющих преимущественно негативную коннотацию, как, например: сокращение, снижение и уничтожение. Семантически связанной с ними в данном контексте оказывается и нейтральная «экономия». «Облако слов», сформированное всем массивом открытых ответов, также «высвечивает» проблемные оценки трансформационных процессов (*рисунок 1*).

Во втором случае респондент стремился не ответить на вопрос, а выразить своё эмоциональное отношение к теме исследования в целом:

– Какая разница, что я думаю, мои мысли ни на что не влияют! Авторы анкеты – вы чего хотите узнать этим вопросом? Направленность и цели цифровой трансформации определяет не рядовой преподаватель!!! (мужчина, 44 года, кандидат наук, Кировская область).

Все прочие ответы можно расположить в рамках привычного континуума положительного-отрицательного отношения к процессам IT-инновации в образовательной среде, выявив как факторы возможного успеха процесса, так и его проблемное поле.

Респонденты, выразившие умеренно-положительное отношение к цифровой трансформации, подчёркивали, как правило, одну из трёх предполагаемых целей изменений (или их в комплексе): персонализация образовательных траекторий, освоение учащимися новых цифровых продуктов, технологическое развитие страны и высшего образования:

– Суть цифровой трансформации образования в том, чтобы каждым были достигнуты необходимые образовательные результаты за счет персонализации образовательного процесса, включая применение методов искусственного интеллекта, средств виртуальной реальности; развития в учебных заведениях цифровой образовательной среды; обеспечения общедоступного широкополосного доступа к Интернету, работы с большими данными (мужчина, 39 лет, нет степени, Москва);

– Целью обучения становится формирование и развитие у обучающихся способности учиться, понимать логику поиска новых решений, которые двигают науку вперед (женщина, 36 лет, нет степени, Хабаровский край);

– Оснащение высших учебных заведений современными цифровыми технологиями, которые призваны повысить доступность обучения и обучающих материалов для всех (женщина, 50 лет, кандидат наук, Алтайский край);

– По-хорошему цифра должна вести к алгоритмизации всех основных процессов в вузе: управленческих, АХД, научных и образовательных, с последующим появлением информационных систем поддержки деятельности и затем поддержки принятия решений (мужчина, 38 лет, кандидат наук, Саратовская область).

Некоторые респонденты избегали общепринятых формулировок и делились нестандартными представлениями о целях инноваций:

– Создание виртуальных площадок, на которых студенты из разных регионов и городов могли бы получать полноценное образование. Создание виртуальных онлайн университетов по типу Яндекс-такси (мужчина, 45 лет, доктор наук, Новосибирская область).

Отдельные формулировки ответов позволяют сделать вывод о факторах успеха, способствующих осуществлению цифровой трансформации в России. Среди них в первую очередь компетентность многих респондентов в определении предложенных понятий (с выраженным разграничением «цифровизации», «дистанта» и других реальностей высшей школы), осведомлённость о методиках «смешанного обучения», готовность воспринимать лучше практики, критически оценивая цифровизацию в целом.

Пример демонстрации компетентности:

– Повышение качества образования через развитие индивидуальных цифровых траекторий обучения студентов. Внедрение передовых обучающих систем на основе AR и VR, систем «искусственного интеллекта», доступа к квантовым компьютерным вычислениям. Всё остальное к цифровой трансформации отношения не имеет и реализуется в рамках обычного развития IT-систем (мужчина, 67 лет, кандидат наук, Москва).

Высказывание в пользу смешанного обучения:

– Не стоит абсолютизировать ни одну систему образования; следует стремиться к сбалансированной и качественной организации учебного процесса высшего образования, сочетания, прежде всего, аудиторные занятия с самостоятельной работой студентов, используя необходимые online ресурсы и позитивную энергетику живого человека (женщина, 38 лет, кандидат наук, Волгоградская область);

– Это прежде всего, модель обучения, позволяющая получать знания как очно в аудиториях, так и при помощи онлайн-курсов, создание единого цифрового пространства обучающегося по разным направлениям деятельности (женщина, 50 лет, доктор наук, Челябинская область).

Отрицательное поле ответов представлено несколькими распространёнными высказываниями о цифровизации как о процессе, направленном на «оптимизацию» вузов и экономию государственных средств путём сокращения преподавательского корпуса, оглушение студентов и разделение образования на «качественное очное» и

«некачественное заочное», «распил» бюджета и имитацию бурной деятельности.

Приведём характерные цитаты:

– Уничтожение института высшего образования в стране и в мире, расслоение общества на множество оболваненных, легко управляемых людей и узкую «элиту», имеющую доступ к качественному очному образованию (женщина, 45 лет, кандидат наук, Иркутская область);

– Заявленная цель – это окончательное низведение образования до системы оказания услуг (мужчина, 49 лет, кандидат наук, Омская область);

– Голубая мечта «цифровизаторов» – наконец исключить преподавателя как мешающий элемент из цепочки рыночного взаимодействия «администрация»-«диплом»-«студент». Записать курсы на курсере (Coursera) – и торговать правами на них. Вопрос, что при этом будет с профессиями, с приращением знания через одно поколение – никого не волнует. Им главное – сейчас прибыль максимизировать (женщина, 47 лет, кандидат наук, Москва);

– На экономию средств вуза. Государство надеется заменить обычное образование – образованием через интернет, тем самым на обеспечении вузов можно тратить меньше. Считаю недопустимым полный переход на онлайн обучение, тем самым мы дискредитируем вообще получение высшего образования (мужчина, 24 года, нет степени, Ярославская область);

– Все реформы последних лет направлены на имитацию ответа на «вызовы времени», при этом происходит перераспределение средств, создание иерархии вузов элитных и для плебса, возрастает контроль и унификация образования и преподавания, устанавливается господство «показателей», отмирание академических свобод и угасание этических норм в отношениях преподавателей между собой и студентов, заменяемые лояльностью к руководству и всем его нововведениям (женщина, 71 год, доктор наук, Москва).

Если сравнивать ответы российских преподавателей с вышеприведёнными цитатами их британских коллег, можно обнаружить как сходство двух корпусов текстов, так и отличия отечественного дискурса: на первый план в российском контексте выходит проблема социальной справедливости, расслоения общества на «элиту» и «массы», которым якобы навязывается дистант; кроме того, для России характерна тревога о «подмене» полноценной цифровизации «оптимизирующим» онлайн-обучением и менее свойственно беспокойство из-за стеснения академических

свобод и изменения роли преподавателя в обществе (экономические проблемы выходят на первый план).

Кроме того, анализ нарративов позволяет более точно определить проблемное поле, сопровождающее процессы цифровой трансформации в России. Одним из существенных ограничений на данном этапе, по-видимому, стоит считать размывание институционального доверия между всеми участниками процесса, артикулированную и осознаваемую преподавателями дистанцию между заявленными и действительными целями проводников реформ. Цитаты, иллюстрирующие данный факт, встречаются настолько часто, что их можно выделить в отдельную подгруппу:

– Разрыв между декларациями и целями: вопрос поставлен некорректно. Идёт ли речь о декларируемых направлениях (с целью проверить компетентность отвечающего) – одни варианты ответов. Или же по факту – другие варианты (мужчина, 70 лет, кандидат наук, Камчатский край);

– По тому, что декларируется – [цифровая трансформация направлена] на всё перечисленное. По факту – экономия средств на высшем образовании и способ сократить финансирование и штаты (мужчина, 50 лет, доктор наук, Москва);

– Я не могу знать об этом достоверно. Для меня лично преимущество цифровизации в образовании сводится к позициям 1 и 2 (женщина, 60 лет, доктор наук, Санкт-Петербург).

Сомнение в честности акторов, способствующих цифровой трансформации (или декларация явной «непрозрачности» их целей), соседствует в дискурсе с сомнениями в их компетентности и способности привнести инновации в высшую школу:

– Система крайне несовершенна. Мы заполняем профиль по показателям, которые не соответствуют реальной работе. Разработчики плохо понимают потребности преподавателей и служб. А для отчетов приходится заполнять формы заново» (мужчина, доктор наук, Москва);

– Полагаю, сторонники цифровой трансформации НЕ знают точных целей данного процесса, а просто следуют моде и общему лозунгу «экономия бюджетных средств». Все указанные выше цели так или иначе могут быть достигнуты через цифровизацию учебного процесса (мужчина, 56 лет, кандидат наук, Москва);

– Думаю и вижу по нашему вузу, что дистанционное образование рассматривается как экономия средств на преподавателях. Руководство не понимает, что, онлайн образование должно быть смешанным (гибридным) и требует больших

затрат времени и высокой квалификации (женщина, 53 года, кандидат наук, Приморский край);

– Считаю, что цифровая трансформация является, полагаю, естественной в современном мире. Однако реализация этого процесса проводится, как правило, людьми, которые ничего в этом не понимают (как минимум в тех вузах, с которыми я взаимодействую) (мужчина, 39 лет, кандидат наук, Москва).

Подытоживая, перечислим обнаруженные факторы успеха и риска цифровой трансформации в России. К числу первых относятся: компетентность отдельных преподавателей, интерес к смешанным методикам обучения, позитивно-критическое отношение ко всему процессу. Факторы риска могут быть представлены следующим образом: слабость институтов и институционального доверия, отсутствие общего видения целей трансформации. Можно заметить, что критика цифрового образования по прошествии года пандемии приобрела не столько технический, организационный, сколько институциональный характер. Внедрение IT-практик замедляется уже не реальными возможностями преподавателя по их освоению и использованию в процессе обучения, а кардинальным сомнением в соответствии плана реформ личным интересам «академии». Отсутствие направленного публичного диалога по большинству волнующих тем (сокращению кадров и вузов, отличию «цифры» от «дистанта», уменьшению социального неравенства в образовательной среде) умножает скепсис преподавательской корпорации – одного из важнейших участников цифровой трансформации. Таким образом, «факторы риска» одновременно являются и «возможностями», связанными с перспективами сокращения институционального недоверия, развития публичного диалога и совместной выработки решений по дальнейшим цифровым инновациям в высшей школе.

Наконец, третий блок анкеты, связанный с оценкой изменений в высшем образовании после коронавирусной инфекции 2020 года, добавляет интересные штрихи к озвученным выше соображениям о постепенном принятии «дистанта» и «цифры» преподавателями. Выясняется, в частности, что подавляющее большинство респондентов склонно отвечать на этот вопрос в критическом ключе (*таблица 12*).

Таблица 12

Оценка изменений в высшем образовании, вызванных коронавирусной инфекцией 2020 года, % по столбцу

Как Вы считаете, ситуация, вызванная коронавирусной инфекцией в 2020-м году, приведет (привела)* к улучшению, ухудшению высшего образования в России, или никак не повлияла?	1 волна, весна 2020 (N=30839)	2 волна, лето 2020 (N=25386)	3 волна, весна 2021 (N=24337)	Различие между 3 и 1 волнами, п.п.	Различие между 3 и 2 волнами, п.п.
--	-------------------------------	------------------------------	-------------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Улучшению	14,5	6,7	4,8	-9,7	-1,9
Ухудшению	42,7	66,3	74,2	31,5	7,9
Никак не повлияла	20,3	13,8	11,1	-9,2	-2,7
Затрудняюсь ответить	22,5	13,2	10,0	-12,5	-3,3

Примечание - *В 2020 году вопрос задавался в будущем времени, в 2021 в прошедшем, что позволяет оценить различия между прогнозом и оценкой.

Всего несколько месяцев работы в дистанционном формате в 2020 году (различия между второй и первой волнами) привели к резкому ухудшению прогнозов на будущее. Весной 2020-го 42,7% преподавателей соглашались с ухудшением высшего образования, летом – уже 66,3%.

Если оглянуться назад, на прошлый год, уже 74,2% опрошенных говорят, что ситуация в высшем образовании ухудшилась. Между тем, мы не обнаруживаем в предшествующих вопросах анкеты столь же выраженного негодования по поводу какой-либо из инновационных практик обучения, вызванных к жизни COVID-19. Можно предложить несколько гипотез, объясняющих этот феномен: начиная с того, что критика системы образования (как и системы здравоохранения) при ответе на прямые вопросы является социальной нормой, и заканчивая тем, что на «ухудшение» ситуации могли повлиять процессы, не связанные напрямую с цифровизацией высшей школы. В частности, такими негативными факторами, если ориентироваться на анализ открытых ответов респондентов, являются экономическая нестабильность и угрозы потери работы ввиду сокращения штата. В пользу этой гипотезы может говорить и тот факт, что наиболее благоприятно изменения в высшем образовании оценивают наиболее ресурсные группы респондентов (с совокупным доходом более 120 тыс. рублей) (*таблица 13*).

Таблица 13

Оценка изменений в высшем образовании в зависимости от величины совокупного дохода респондента, % по строке

Укажите, пожалуйста, свой личный примерный совокупный доход в месяц, включая все виды поступлений (заработную плату, надбавки, гранты, стипендии и т.д)	Как Вы считаете, ситуация, вызванная коронавирусной инфекцией в 2020-м году, привела к улучшению, ухудшению высшего образования в России, или			
	Улучшению	Ухудшению	Никак не повлияла	Затрудняюсь ответить
Примерно 10 тыс. руб.	5,7	73,7	10,8	9,8
Примерно 20 тыс. руб.	3,1	76,8	10,3	9,8
Примерно 30 тыс. руб.	3,5	74,9	11,6	10,0
Примерно 40 тыс. руб.	3,9	75,1	11,2	9,8
Примерно 50 тыс. руб.	4,8	74,4	11,8	8,9
Примерно 60 тыс. руб.	5,8	74,6	10,8	8,7
Примерно 70 тыс. руб.	5,9	73,8	10,5	9,8
Примерно 80 тыс. руб.	6,8	73,1	12,4	7,7
Примерно 100 тыс. руб.	8,3	71,5	11,7	8,4
Примерно 120 тыс. руб.	5,4	72,9	10,8	10,8
Более 120 тыс. руб.	10,7	69,3	13,0	7,1
Затрудняюсь ответить	2,9	72,1	8,6	16,4
Всего	4,8%	74,2%	11,1	10,0

В заключение заметим, что проблема неудовлетворённости преподавателей текущей системой высшего образования в России может являться более сложным феноменом, чем простое неприятие процессов цифровизации. Критика любых инноваций респондентами, по-видимому, связана не с косным неприятием реформ как таковых, а с устойчивым подозрением, что декларируемые реформы «во благо» могут привести к снижению качества жизни конкретного преподавателя.

4 Представления о направлениях повышения качества образования

Проблематика повышения качества образования, тесно связанная с оценкой существующей системы высшей школы, исследовалась в одном блоке анкеты двумя типами вопросов:

– Закрытыми вопросами, тестирующими согласие респондента с различными утверждениями о будущем российского образования:

1) Обучение станет более индивидуальным, настроенным на образовательную траекторию каждого студента;

2) Подавляющее большинство лекций и семинаров будет проводиться в гибридном формате, частично онлайн, частично в аудитории;

3) Усилится государственный контроль за содержанием и методикой образования;

4) Увеличится свобода преподавателя в выборе способов и приёмов обучения;

– Открытым вопросом, призывающим респондентов ответить: «На ваш взгляд, что нужно делать в первую очередь, чтобы развивать высшее образование в России, делать его более качественным, отвечающим современным требованиям и вызовам?».

Ожидания изменений в высшем образовании

Что касается закрытых вопросов, ответы на них частично продолжают темы, являющиеся ключевыми при оценке изменений, привнесённых в высшую школу дистанционным обучением. С одной стороны, преподаватели полагают, что развитие онлайн-курсов продолжится, с другой стороны, подозревают, что на данном этапе эта тенденция может обернуться как во благо, так и во зло всему образовательному процессу.

Показательно в этом смысле распределение согласных / несогласных с утверждением, что образование в России станет более индивидуальным (таблица 14).

Таблица 14

Доли согласных и несогласных с утверждением, что обучение станет более индивидуальным, % по столбцу

Обучение станет более индивидуальным, настроенным на образовательную траекторию каждого студента*	1 волна, весна 2020 (N=30839)	3 волна, весна 2021 (N=24337)	Различия между 3 и 1 волнами, п.п.
Полностью согласен	6,3	10,0	3,7
Скорее согласен	30,2	37,6	7,5
Скорее не согласен	34,4	30,5	-3,8
Полностью не согласен	11,7	10,4	-1,4

Продолжение таблицы 14

Затрудняюсь ответить	17,4	11,4	-6,0
----------------------	------	------	------

Примечание - *Сопоставления распределений даны с некоторой условностью, поскольку формулировка этого и последующих вопросов была изменена. Если в первую волну спрашивали о предполагаемых изменениях через год, то в третью – через несколько лет. Поэтому на различия в распределениях могли влиять два фактора: во-первых, изменение временной перспективы с года до нескольких лет, во-вторых, произошедшие за прошедший год изменения в установках и ожиданиях преподавателей. Мы не можем определить влияние той или иной причины, однако можно утверждать, что в целом ожидания индивидуализации образования, формирование клиентоцентричной модели в сфере образовательных услуг укрепляются.

В текущей третьей волне мы видим разделение респондентов на две практически равные группы: 47,6% опрошенных согласны или скорее согласны с тем, что обучение будет более настроенным на индивидуальную траекторию каждого студента, 41% полностью или скорее не согласны с этим. Бóльшая индивидуализация обучения в данном контексте имеет явное положительное значение, поэтому на оценку вероятности такого развития событий влияет общее отношение респондента к процессам цифровой трансформации (таблица 15).

Таблица 15

Доли согласных с утверждением, что обучение станет более индивидуальным через несколько лет, в зависимости от отношения к процессам цифровой трансформации, % по столбцу

Обучение станет более индивидуальным, настроенным на образовательную траекторию каждого студента	Как Вы в целом относитесь к цифровой трансформации: положительно, отрицательно или нейтрально?				Всего
	Положительно	Отрицательно	Нейтрально	Затрудняюсь ответить	
Полностью согласен	22,0	2,8	5,5	3,2	10,0
Скорее согласен	49,0	17,2	39,7	26,4	37,6
Скорее не согласен	19,5	39,5	35,2	32,4	30,5
Полностью не согласен	3,6	29,3	8,5	10,3	10,4
Затрудняюсь ответить	5,9	11,1	11,1	27,8	11,4

Заметно, что среди тех, кто положительно относится к цифровизации высшей школы значительно выше доля уверенных в том, что индивидуализация учебных траекторий проявится в ближайшем будущем. Практически равное соотношение уверенных / сомневающихся в индивидуализации обучения говорит о подвижности ситуации с принятием IT-изменений в системе высшего образования: нет ни однозначного отрицания, ни однозначной поддержки процесса.

При всех оговорках об условности сопоставления третьей и второй волн, по причине изменения формулировки вопроса, можно утверждать, что положительное различие в сторону бóльшей уверенности в индивидуализации обучения (36% согласных в первой волне, 47% – в третьей) достигнуто в основном за счёт сокращения доли «затруднившихся ответить», однако оно не столь значительно, как в случае со вторым закрытым вопросом, касающимся перспектив развития гибридного, смешанного формата обучения (таблица 16).

Таблица 16

Доли согласных и несогласных с утверждением, что подавляющее большинство лекций и семинаров будет проводиться в гибридном формате, % по столбцу*

Подавляющее большинство лекций и семинаров будет проводиться дистанционно, в онлайн среде*	1 волна, весна 2020 (N=30839)	3 волна, весна 2021 (N=24337)	Различия между 3 и 1 волнами, п.п.
Полностью согласен	2,7	18,2	15,5
Скорее согласен	19,0	52,7	33,7
Скорее не согласен	42,8	15,3	-27,5
Полностью не согласен	24,2	6,4	-17,8
Затрудняюсь ответить	11,3	7,4	-3,9

Примечание - *Сопоставление распределений даны с некоторой условностью, поскольку была изменена формулировка вопроса, в первую волну спрашивалось об изменениях за год, в третью – за несколько лет.

Зафиксированные радикальные различия во взглядах на будущее уже нельзя объяснить небольшим расширением горизонта планирования с одного года до нескольких лет. В апреле 2020 года только 21,7% опрошенных полагали, что смешанный формат обучения станет нашей повседневной реальностью, а в апреле-мае 2021 года уже 70 с лишним процентов придерживаются этой точки зрения. Можно говорить о кардинальном изменении настроений высшей школы, произошедшем столь стремительно во многом благодаря экстремальному эксперименту времён пандемии: вызвавший в начале критическую реакцию, дистант как одна из составляющих обучения, становится привычным и естественным.

Два следующих утверждения тестировали представление преподавателей о том, какую меру свободы в их деятельности / контроля за ней несёт с собой дистант. Динамика оценок в данном случае предстаёт неожиданной и, видимо, может свидетельствовать о характерных чертах цифровой трансформации в высшей школе, проявившихся за последний год. В частности, количество уверенных, что свобода преподавателя в выборе способов и приёмов обучения возрастёт, увеличилось, но незначительно (таблица 17).

Таблица 17

Доли согласных и несогласных с утверждением, что свобода преподавателя увеличится, % по столбцу

Увеличится свобода преподавателя в выборе способов и приемов обучения*	1 волна, весна 2020 (N=30839)	3 волна, весна 2021 (N=24337)	Различия между 3 и 1 волнами, п.п.
Полностью согласен	6,2	9,5	3,3
Скорее согласен	35,2	36,0	0,8
Скорее не согласен	31,0	30,7	-0,3
Полностью не согласен	11,8	11,4	-0,5
Затрудняюсь ответить	15,8	12,5	-3,3

Примечание - *Сопоставление распределений даны с некоторой условностью, поскольку была изменена формулировка вопроса, в первую волну спрашивалось об изменениях за год, в третью – за несколько лет.

В основном увеличение произошло за счёт группы «затруднявшихся ответить» в апреле 2020 года; можно предположить, что какая-то часть из них, познакомившись с дистантом поближе, убедилась в его гибкости и способности разнообразить учебный план. Однако вопрос о том, усилится ли госконтроль за преподавательской деятельностью, продемонстрировал более устойчивый рост согласных с этим утверждением (таблица 18).

Таблица 18

Доли согласных и несогласных с утверждением, что усилится государственный контроль за содержанием и методикой образования, % по столбцу

Усилятся государственный контроль за содержанием и методикой образования*	1 волна, весна 2020 (N=30839)	3 волна, весна 2021 (N=24337)	Различия между 3 и 1 волнами, п.п.
Полностью согласен	10,8	17,3	6,5
Скорее согласен	39,9	43,2	3,3
Скорее не согласен	19,9	18,6	-1,3
Полностью не согласен	6,1	5,2	-0,9
Затрудняюсь ответить	23,3	15,7	-7,6

Примечание - *Сопоставление распределений даны с некоторой условностью, поскольку была изменена формулировка вопроса, в первую волну спрашивалось об изменениях за год, в третью – за несколько лет.

Примечательно, что рост особенно заметен в группе «полностью согласных», то есть респондентов, демонстрирующих категоричную позицию. Такого рода «убеждённость» с большой вероятностью является реакцией на конкретные вызовы дистанционного обучения периода пандемии, на ситуации, когда контроль за конкретным преподавателем значительно усиливался, что отразилось на его личном опыте и отношении к цифровизации.

При этом дискуссия об усилении контроля открывает интересное поле для наблюдений. По умолчанию предполагается, что в дихотомии «больше свободы» – «больше контроля» распределение предпочтений заранее известно: преподаватель «в среднем» хочет больше свободы и, соответственно, меньше контроля (зарубежные исследования так же принимают эту гипотезу по умолчанию). Отсюда можно сделать

вывод, что респонденты, связывающие дистант с практиками усиления контроля, должны относиться к нему более отрицательно, чем те, кто полагает, что дистант гарантирует преподавателю и студентам бóльшую меру свобод. Однако если мы обратимся к данным нашего опроса, то выясним, что эта гипотеза подтверждается лишь частично. Действительно, респонденты, ожидающие от дистанта свободы, чаще сообщают, что относятся к цифровизации «положительно» или «скорее положительно». Это справедливо не только для представлений о свободе самого преподавателя, но и для случаев, когда преподаватель уверен, что дистант способен лучше подстраиваться под запросы каждого студента, открывать больше свободы ему. Среди положительно оценивающих цифровую трансформацию 71% соглашались с тем, что обучение станет более индивидуальным, среди нейтрально относящихся – 46,2%, а среди отрицательно – только 20% (таблица 19).

Таблица 19

Доля уверенных в том, что обучение станет более индивидуальным в зависимости от отношения к цифровой трансформации, % по столбцу

Обучение станет более индивидуальным, настроенным на образовательную траекторию каждого студента	Как Вы в целом относитесь к цифровой трансформации: положительно, отрицательно или нейтрально?				Всего
	Положительно	Отрицательно	Нейтрально	Затрудняюсь ответить	
Полностью согласен	22,0	2,8	5,5	3,2	10,0
Скорее согласен	49,0	17,2	39,7	26,4	37,6
Скорее не согласен	19,5	39,5	35,2	32,4	30,5
Полностью не согласен	3,6	29,3	8,5	10,3	10,4
Затрудняюсь ответить	5,9	11,1	11,1	27,8	11,4

Те, кто признаётся, что дистант комфортен для них, также чаще уверены, что он несёт больше свободы. Среди полностью согласных с удобством и комфортом дистанционного формата обучения для себя 62,4% полностью или скорее согласны, что увеличится свобода преподавателя. Среди полностью или скорее несогласных – 53,7% скорее или полностью не согласны, что увеличится свобода преподавателя. Причем меньшее значение доли несогласных связано с ростом числа затруднившихся с ответом на вопрос об увеличении свободы выбора (14,6%), а не увеличением доли согласившихся (таблица 20).

Таблица 20

Доля уверенных, что свобода преподавателя увеличится, в зависимости от удобства дистанционного формата для респондента, % по столбцу

Увеличится свобода преподавателя в выборе способов и приемов обучения	Дистанционный формат обучения удобен и комфортен лично для меня					Всего
	Полностью согласен	Скорее согласен	Скорее не согласен	Полностью не согласен	Затрудняюсь ответить	
Полностью согласен	26,1	10,1	5,7	6,8	4,4	9,5
Скорее согласен	36,3	42,9	35,2	25,0	29,8	36,0
Скорее не согласен	20,3	28,3	36,3	32,8	22,2	30,7
Полностью не согласен	8,9	8,6	11,0	20,9	5,7	11,4
Затрудняюсь ответить	8,6	10,1	11,8	14,6	38,0	12,5

Таким образом, можно заключить, что положительное отношение к дистанту коррелирует с представлением о том, что цифровизация связана с индивидуализацией образовательного процесса и большей свободой преподавателя. Однако в случае с усилением контроля мы не можем сделать обратного вывода. В частности, среди сторонников цифровой трансформации доля уверенных в том, что госконтроль за содержанием и методикой образования возрастет, даже больше, чем среди противников цифровизации: 67,5% против 54,8% соответственно (таблица 21).

Таблица 21

Доля уверенных, что госконтроль за образованием возрастет, в зависимости от отношения к цифровой трансформации, % по столбцу

Усилится государственный контроль за содержанием и методикой образования	Как Вы в целом относитесь к цифровой трансформации: положительно, отрицательно или нейтрально?				Всего
	Положительно	Отрицательно	Нейтрально	Затрудняюсь ответить	
Полностью согласен	20,5	20,4	15,2	11,9	17,3
Скорее согласен	47,0	34,4	45,7	36,0	43,2
Скорее не согласен	18,5	19,2	19,6	14,5	18,6
Полностью не согласен	3,5	10,9	4,5	4,6	5,2
Затрудняюсь ответить	10,5	15,1	15,0	33,0	15,7

Точно такую же картину мы видим, сравнив представления об усилении госконтроля с отношением к дистанту. Среди высказавших положительное отношение к дистанционному образованию 67,2% соглашаются с тем, что государственный контроль за содержанием и методикой образования усилится, среди высказавших отрицательное отношение – 55,9% (таблица 22).

Таблица 22

Доля уверенных, что госконтроль за образованием возрастет, в зависимости от отношения к дистанционному образованию, % по столбцу

Усилится государственный контроль за содержанием и методикой образования	Как Вы в целом относитесь к дистанционному образованию в высших учебных заведениях (вузах): положительно, отрицательно или нейтрально?				Всего
	Положительно	Отрицательно	Нейтрально	Затрудняюсь ответить	
Полностью согласен	20,8	17,0	15,7	11,0	17,3
Скорее согласен	46,4	38,9	46,4	36,2	43,2
Скорее не согласен	17,8	20,1	18,0	14,9	18,6
Полностью не согласен	3,6	7,9	3,5	4,0	5,2
Затрудняюсь ответить	11,5	16,1	16,4	34,0	15,7

Продолжение таблицы 22

Чтобы объяснить полученные данные, необходимо провести более детальный анализ всей выборки. На первом этапе можно отметить, что значимых социально-демографических отличий между респондентами группы, предсказывающей усиление госконтроля и довольной дистантом, и группы, предсказывающей это усиление, но критически относящейся к дистанту, выявлено не было.

Возможно, во-первых, речь идёт не о поверхностных закономерностях, а о глубинных установках опрошенных. Во-вторых, возможно, часть респондентов (условных «прагматиков») готова принимать цифровизацию и дистант несмотря на усиление госконтроля (считая это неизбежным злом, полагая, что выгод всё равно больше и т. д.), но возможно также, что часть опрошенных (условных «технократов») склонна поддерживать цифровую трансформацию именно потому, что она связана с усилением контроля, наведением порядка в высшей школе и т. д. На данном этапе ни одна из гипотез не может быть подтверждена или опровергнута, мы можем только заключить, что возрастающий государственный контроль сам по себе не является «стоп-сигналом» для положительного отношения к цифровизации, а респонденты не делятся на очевидные дуальные пары, где на одном полюсе – сторонники либерализации и дистанта, а на другом – консерваторы-государственники. Разнообразие установок куда богаче, а цифровизация способна быть по-своему привлекательна как для условных государственников, так и для условных либералов.

Следовательно сама цифровая трансформация воспринимается вовсе не одинаково. Для одних она - способ дополнительного контроля и надзора, для других – свободы и независимости. Отсутствие ясных описаний, рефлексии по поводу разнообразных форм цифровой трансформации, непроработанность концепта могут в дальнейшем вызвать отторжение, эмоциональное неприятие происходящего и, как следствие, новый виток сопротивления изменениям.

Предложения и убеждения преподавателей о необходимых изменениях в высшем образовании

Некоторым шагом на пути изучения этой палитры установок является анализ ответов респондентов на открытый вопрос данного блока: «На ваш взгляд, что нужно делать в первую очередь, чтобы развивать высшее образование в России, делать его более качественным, отвечающим современным требованиям и вызовам?».

Значимые ответы на этот вопрос дали 14 513 респондентов, что составляет почти 60% от общей выборки. Важно отметить, что большинство ответов были

развёрнутыми, содержали аргументацию и набор предложений; только 11% опрошенных дали краткие ответы-комментарии в 1-3 значимых слова, например:

- Финансировать (мужчина, 60 лет, доктор наук, Санкт-Петербург);
- Не мешать работать (мужчина, 70 лет, кандидат наук, Тульская область);
- Качественные учебники! (женщина, 47 лет, Phd, Курская область);
- Уменьшение бюрократической нагрузки (женщина, 46 лет, кандидат наук, Рязанская область);
- Мотивировать рядовых преподавателей (женщина, 42 года, кандидат наук, Ивановская область).

Ещё 13% респондентов выразили свою мысль в 4-5 словах:

- Достойная оплата труда преподавателя (мужчина, 39 лет, нет степени, Москва);
- Усиливать практико-ориентированную подготовку (женщина, 50 лет, кандидат наук, Алтайский край);
- Убрать бюрократию и давление Минобрнауки (женщина, 49 лет, нет степени, Санкт-Петербург);
- Нужно наладить горизонтальные связи в вузах (женщина, 53 года, кандидат наук, Приморский край).

Наиболее часто встречающиеся в ответах респондентов слова представлены в *таблице 23*.

Таблица 23

Тридцать наиболее частотных слов в ответах на вопрос: «На Ваш взгляд, что нужно делать в первую очередь, чтобы развивать высшее образование в России, делать его более качественным, отвечающим современным требованиям и вызовам?», абс. значения

№	Слово	Кол-во
1	ПРЕПОДАВАТЕЛЬ	6662
2	СТУДЕНТ	3682
3	ОБРАЗОВАНИЕ	3411
4	ВУЗ	3300
5	РАБОТА	2429
6	ОБУЧЕНИЕ	1787
7	УЧЕБНЫЙ	1564
8	БОЛЬШИЙ	1525
9	КОЛИЧЕСТВО	1376
10	НАГРУЗКА	1373
11	ЭТО	1340
12	ПОВЫСИТЬ	1315
13	СИСТЕМА	1271
14	ДОЛЖНЫЙ	1222
15	УВЕЛИЧИТЬ	1159
16	БЫТЬ	1134
17	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ	1109
18	КОТОРЫЙ	1075

Продолжение таблицы 23

19	НАУЧНЫЙ	1068
20	ЗАРПЛАТА	1042
21	ВЫСОКИЙ	1037
22	ВОЗМОЖНОСТЬ	976
23	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	944
24	УМЕНЬШИТЬ	939
25	ПРОГРАММА	936
26	СОВРЕМЕННЫЙ	935
27	ТЕХНИЧЕСКИЙ	917
28	КАЧЕСТВО	905
29	ПОДГОТОВКА	880
30	ПРОЦЕСС	873

Если посмотреть также, какие слова чаще прочего предшествуют / следуют сразу за тройкой наиболее распространённых слов (с учётом морфологии), можно получить интересные ключи для анализа имеющегося дискурса. В частности, наиболее частым значимым словом, идущим в связке с «преподавателем», является «зарплата» (употреблено вместе 380 раз), со словом «студент» – «количество» (150 раз), а со словом «образование» – «высокий» (525 раз), при этом в топе-5 слов-спутников «образования» находится определение «советский» (59 раз).

Вышеперечисленные наблюдения можно проиллюстрировать на конкретных примерах. В частности, одной из устойчивых тем, которые поднимают респонденты при ответе на открытый вопрос о возможных улучшениях в системе образования, является требование повысить зарплату преподавателям и, соответственно, сократить их нагрузку:

– Зарплату повысить преподавателям раза в три, как минимум. Аудиторную почасовую нагрузку уменьшать до реалистичной. Час аудиторной нагрузки дополнять часом методической подготовки (как минимум) (мужчина, 50 лет, кандидат наук, Орловская область);

– Не мешать преподавателям и не заваливать их бессмысленными бумагами; платить достойную зарплату, чтобы преподаватели не были вынуждены брать подработку (женщина, 73 года, доктор наук, Самарская область).

Очень часто в этой связи вспоминают майские указы президента, считая их до сих пор невыполненными. Частным случаем недовольства своим материальным положением является просьба преподавателей обеспечить их достойной оргтехникой:

– Оснастить техникой каждое рабочее место (компьютер с профессиональным лицензионным программным обеспечением) преподавателя и каждую учебную аудиторию (мультимедийное оборудование, выход в интернет, розетки в нужном месте) (женщина, 49 лет, Phd, Новгородская область).

«Студенты» связаны с «количеством» прежде всего потому, что преподаватели часто указывают на неадекватность ситуации, при которой их зарплата зависит от количества обучаемых – поскольку последнее приводит к нежеланию отчислять заранее слабых студентов, девальвации системы оценки и т. д.:

- Отсечь зависимость зарплаты преподавателя от количества обучаемых студентов (мужчина, 67 лет, кандидат наук, Челябинская область);

- Исключить «бухгалтерский» подход к организации образовательного процесса, когда количество преподавателей зависит от количества студентов. Это ведет к снижению качества образования, когда нельзя отчислить неуспевающих (женщина, 40 лет, кандидат наук, Республика Хакасия);

- Убрать из показателей неэффективности – количество отчисленных студентов, не дошедших до завершения обучения (женщина, 36 лет, кандидат наук, Ярославская область).

В остальном обращение к «студенческой» теме выглядит разноплановым. Кто-то из опрошенных полагает, что требуется перераспределение времени между «самостоятельной» и «аудиторной» работой студента, которому сегодня предоставлено слишком много свобод:

- Увеличить процент контактной работы со студентами. В настоящее время неоправданно много часов на самостоятельную работу. Вот именно её необходимо организовывать с применением цифровых технологий (мужчина, 40 лет, кандидат наук, Татарстан).

Кто-то призывает к либерализации отношений внутри высшей школы:

- Повышать прозрачность, уходить от авторитарности в отношениях со студентами, стимулировать ППС к активной работе со студентами, стимулировать студентов к научной деятельности (мужчина, 28 лет, нет степени, Ростовская область).

Для большинства, впрочем, активизация работы со студентами, усиленное взаимодействие с ними предстаёт благом, что позволяет утверждать: требуя сокращения нагрузки, преподаватели в первую очередь жалуются на свою формально-бюрократическую, а не собственно учебную занятость.

В случае с «образованием» наиболее частотное определение «высокий» является малоинформативным, так как обычно используется просто в значении «высшее», «хорошее» и «качественное»; это же относится и к четырем другим словам из топ-5 (система, качество, школьный). Зато пятое место, удерживаемое

определением «советский», очень показательно: действительно, при ответе на открытый вопрос многие респонденты не конкретизировали направления улучшений, а просто сообщали, что нужно возвращаться к советскому опыту:

- Отказаться от Болонской системы, вернуться к советским стандартам. Мы кадры для кого готовим? На экспорт или для нужд собственной экономики? Или уже собственная экономика нас не волнует? (женщина, 47 лет, кандидат наук, Москва);

- Вернуться к советской системе образования с использованием новых технологий и возможностей (женщина, 59 лет, нет степени, Томская область);

- Использовать опыт, накопленный в СССР, с учетом современной цифровой трансформации образования (мужчина, 65 лет, кандидат наук, Тульская область).

В приведённых цитатах характерны две особенности: во-первых, мысль о возвращении к советской системе, как правило, идёт «в пакете» с двумя другими предложениями – отменить болонскую систему (вернуть специалитет) и отменить ЕГЭ. Во-вторых, она вовсе необязательно говорит о несогласии респондента с процессом цифровой трансформации. Ряд опрошенных, напротив, полагают, что «цифра» может способствовать «советизации» высшей школы – не исключено, что таким образом формулирует своё мировоззрение когорта условных «технократов» от «академии». Для этой же условной группы свойственен запрос на разработку чётких правил и стандартов, введение систем распределения и т.д.:

- Распределение высококвалифицированных и опытных преподавателей (педагогов) по всей системе образования или их доступность (дистанционная) для отдалённых районов РФ (женщина, 40 лет, кандидат наук, Москва);

- Вернуть заботливое и ответственное отношение государства к проблемам образования в России во всех его формах (мужчина, 70 лет, кандидат наук, Камчатский край);

- Разработать конкретные требования к целям обучения, содержанию, форме методического обеспечения учебного процесса, предложить примерные образовательные программы. Убрать ненужную терминологию, типа «компетенции» (женщина, 46 лет, кандидат наук, Кемеровская область);

- Отстранить от управления образованием ВУЗы либерального направления. Такие как ВШЭ. Вернуть в ВУЗ патристическое и идеологическое воспитание. Усилить государственный контроль за расходованием бюджетных средств (мужчина, 51 год, кандидат наук, Иркутская область);

– Всё-таки утвердить примерные образовательные программы, на которые в ВУЗы ориентировались бы, и примерные рабочие программы дисциплин и фондов оценочных средств для единого уровня по стране (женщина, 34 года, кандидат наук, Вологодская область);

– Соблюдать «правила». Например, в магистратуре должны преподавать только преподаватели с ученой степенью. Тоже в руководстве ВКР (выпускными квалификационными работами) (женщина, 47 лет, кандидат наук, Саратовская область).

На другом полюсе – требование, напротив, снизить количество правил и предписаний, обеспечить вузам академическую свободу, «расформировать Рособрнадзор» и т. д. Иногда эти предложения маркированы апелляцией к зарубежному опыту, контактам с ЕС и проч., но далеко не всегда. По всей видимости, количество «образцов» в организации системы образования, существующих в современном дискурсе, достаточно ограничено: респонденты вспоминают либо советскую, либо западную модель – без конкретики, обращаясь к ним более на идеологическом, чем рационально-критическом уровне:

– Резко сократить контроль сверху, обеспечить имеющиеся в законе реальные выборы и неизбежную сменяемость всей административной верхушки, вернуть в практику факультеты кафедры и конкурсную аттестацию на кафедрах (женщина, 71 лет, доктор наук, Москва);

– Университеты должны быть полностью свободны от чиновников в выборе образовательных траекторий и внутренней жизни (мужчина, 67 лет, кандидат наук, Москва);

– Больше свободы для преподавателей в научной и образовательной деятельности, привязка зарплат ППС к зарплатам административного персонала, как это имеет место в Евросоюзе. Государство должно меньше мешать и регулировать (мужчина, 40 лет, кандидат наук, Саратовская область);

– Устранить административный диктат на всех уровнях управления образованием и наукой (женщина, 60 лет, доктор наук, Санкт-Петербург);

– Предоставить вузам не на словах, а на деле реальную академическую свободу и создать систему государственных гарантий академических свобод (мужчина, 67 лет, кандидат наук, Санкт-Петербург).

Как видим, особенно выражен этот запрос у представителей столичных вузов (но не только). С темой академических свобод часто соседствует разговор о

необходимости выстраивать не вертикальные, а горизонтальные связи между вузами, создавать диалоговые площадки и платформы, позволяющие преподавателям общаться, в том числе, с зарубежными коллегами:

- Уменьшить степень формализованности и отчетности. Приглашать ведущих/реально выдающихся ученых для проведения занятий по дисциплинам (можно в формате живых вебинаров), более тесное неформальное сотрудничество с компаниями (женщина, 56 лет, кандидат наук, Санкт-Петербург);

- Быть открытыми для зарубежных стран, чтобы было беспрепятственное взаимодействие с зарубежным академическим сообществом. Платить преподавателям вузов достойную зарплату (женщина, 29 лет, нет степени, Москва);

- Создавать платформы, где могли бы сотрудничать, обмениваться опытом, получать полезные подсказки, кейсы, интересную информацию преподаватели, представители бизнеса и студенты. А также оснащаться современным оборудованием (женщина, 40 лет, нет степени, Белгородская область);

- 1) Дать свободу действий действительно разбирающимся в образовательном процессе людям; 2) Применить международные методы оценки качества образования и эффективности работы вуза; 3) Обеспечить достойное финансирование (мужчина, 56 лет, кандидат наук, Москва).

Соседство двух тенденций – на усиление государственного присутствия в системе высшего образования и, напротив, на его ослабление – заметно, если провести контент-анализ глаголов, наиболее часто употреблявшихся респондентами (не менее 100 упоминаний) при ответе на открытый вопрос. Эти глаголы можно разделить на три группы: самые частотные, используемые как в совершенном, так и несовершенном виде (8 слов), глаголы несовершенного вида (их меньше, но они чаще употребляются) и глаголы совершенного вида (употребляются реже, но зато их больше) (*рисунок 2*).

УМЕНЬШИТЬ 939	ПОВЫСИТЬ 1315	ПОВЫШАТЬ 536	РАБОТАТЬ 682
ВЕРНУТЬСЯ 708	УВЕЛИЧИТЬ 1159	УВЕЛИЧИВАТЬ 178	РАЗВИВАТЬ 556
СНИЗИТЬ 623	ДАТЬ 789	ДАВАТЬ 240	ЗАНИМАТЬСЯ 520
ВЕРНУТЬ 606	ОБЕСПЕЧИТЬ 607	ОБЕСПЕЧИВАТЬ 109	ИМЕТЬ 350
УБРАТЬ 491	СОКРАТИТЬ 403	СОКРАЩАТЬ 112	ПРОВОДИТЬ 346
УСИЛИТЬ 369	УЛУЧШИТЬ 359	УЛУЧШАТЬ 164	ОБУЧАТЬСЯ 331
ПЕРЕСТАТЬ 351	ПОЛУЧИТЬ 138	ПОЛУЧАТ 173	ИСПОЛЬЗОВАТЬ 322
СТАТЬ 346	СДЕЛАТЬ 525	ДЕЛАТЬ 403	УЧИТЬСЯ 260
ПРЕКРАТИТЬ 298			ПРЕПОДАВАТЬ 226
ОТКАЗАТЬСЯ 252			УДЕЛЯТЬ 204
ИЗМЕНИТЬ 251			ОБУЧАТЬ 196
ОСВОБОДИТЬ 244			ТРЕБОВАТЬ 187
ПОДНЯТЬ 211			СОЗДАВАТЬ 186
ПРЕДОСТАВИТЬ 184			ПРИВЛЕКАТЬ 180
СВЯЗАТЬ 159			СТИМУЛИРОВАТЬ 176
ОСТАВИТЬ 127			ПЛАТИТЬ 174
РАЗРАБОТАТЬ 117			ОПЛАЧИВАТЬ 168
ПЕРЕСМОТРЕТЬ 116			МЕШАТЬ 165
ОСНАСТИТЬ 107			ОТЧИСЛЯТЬ 163
ВВЕСТИ 220			МОТИВИРОВАТЬ 160
			ОТВЕЧАТЬ 156
			ГОТОВИТЬ 151
			ФИНАНСИРОВАТЬ 147
			УЧИТЫВАТЬ 147
			ВНЕДРЯТЬ 145
			СОСТАВЛЯТЬ 137
			ПОЗВОЛИТЬ 135
			ВЫПОЛНЯТЬ 121
			ХОТЕТЬ 119
			ВЫДЕЛЯТЬ 114
			ДУМАТЬ 112
			СЧИТАТЬ 104
			ПИСАТЬ 104
			ОРИЕНТИРОВАТЬ 104
			ПРИНИМАТЬ 101
			ФОРМИРОВАТЬ 100

Рисунок 2. Частота употребления глаголов совершенного и несовершенного вида в ответах на вопрос о необходимых мерах по улучшению качества высшего образования, абс. значения

Наиболее частотная группа глаголов представлена следующим списком (в скобках указана частота употребления глаголов с учетом морфологии): повысить (1315) – повышать (536), увеличить (1159) – увеличивать (178); дать (789) – давать (240); обеспечить (607) – обеспечивать (109); сократить (403) – сокращать (112); улучшить (359) – улучшать (164); получить (138) – получать (173); сделать (525) – делать (403).

Уже здесь мы видим два направленных обращения: с одной стороны, «уменьшить» и «сократить» нечто, с другой стороны – «обеспечить» и «улучшить».

Глаголы несовершенного вида отчётливо призывают к действию: работать (682), развивать (556), при этом инфинитив «работать» может использоваться в конструкции «не мешать работать».

Наконец, группа глаголов совершенного вида достаточно разнообразна, однако в ней доминируют призывы «прекратить» что-либо: уменьшить (939), вернуться (708), снизить (623), вернуть (606), убрать (491), перестать (351), прекратить (298), отказаться (252).

Очевидно, «негативистский» тон предложений связан с доминирующей установкой преподавателей: необходимо снизить их нагрузку и убрать бюрократические требования отчётности. При этом ряд «блокирующих» высказываний относится уже к содержанию и характеру современного высшего образования. Кто-то из опрошенных призывает «отказаться от болонской системы» или «убрать дистант», кто-то – «перестать контролировать высшую школу» и «пересмотреть требования». Заметно, что преподаватели после всех испытаний дистанционным образованием (а до этого – другими реформами) часто выбирают реакционную позицию ответа на вызовы извне (как правило, административные) и не всегда готовы выступать в диалогическом ключе, способствуя выработке лучших решений для высшей школы. Этот вывод прямо отсылает к теме оценки уровня стресса и субъективного благополучия преподавателей в период пандемии, в условиях цифровой трансформации.

5 Рекомендации преподавателям по адаптации к цифровой трансформации

Накопленный массив эмпирических данных, свидетельствующих об изменениях в системе образования ввиду вызова COVID-19, позволил отдельным ведомствам и научным институтам выступить с перечнем рекомендаций для преподавателей: как стоит реагировать на цифровую трансформацию и на что обращать внимание в первую очередь. Одним из первых документов, принимающих во внимание результаты социологических опросов, стал доклад Национального института оценки результатов обучения США [31], некоторые из пунктов которого представляют интерес для сопоставления с российским опытом.

Прежде всего, в докладе перечислены ключевые вызовы для преподавателей, открывшиеся в связи с текущей цифровой трансформацией:

1) Увеличение нагрузки. Преподаватели сообщают, что уже накануне пандемии чувствовали себя перегруженными, а COVID-19 «заставил их превысить лимит». Неоднократно высказывались предположения о рисках текущей ситуации для психического и физического здоровья профессорско-преподавательской корпорации, о сложностях в реализации работы, требующей интеллектуального труда и сосредоточения. Кроме того, увеличилась бюрократическая нагрузка, а оценка результатов студенческой успеваемости стала не столько коллегиальным делом, сколько технически-организационным;

2) Оценка образовательной программы отходит всё дальше от качества преподавания и обучения. Экстренный переход к дистанционному обучению вызвал растерянность всей образовательной среды перед способами эффективной оценки результатов пройденного обучения. Скорость внедрения в образовательный процесс новых технологий часто не соответствовала способности всей системы подстроить под них учебные планы; улучшение качества образования стало связываться с использованием всё большего числа инноваций без доказанной эффективности;

3) Фальсификация образовательного процесса. Как преподаватели, так и студенты, оказавшись в непривычной цифровой среде, получили дополнительные возможности для имитации обучения: преподаватели не адаптировали свои курсы, студенты всё активнее прибегали к списыванию. В ответ на это администрации вузов усилили контроль за преподавателями и студентами (через систему прокторинга и т.д.). Такие нововведения могут иметь негативные последствия, так как размывают

ресурс доверия в среде высшего образования, контроль должен быть снижен вместе с появлением новых методик обучения, не допускающих фальсификации образования уже в силу самой своей конфигурации.

Перечисленные вызовы легли в основу разработанных «10 принципов» реакции преподавателя на цифровизацию образования в эпоху COVID-19. Хотя они были предложены Институтом [31] ещё в сентябре 2020 года, всё новые и новые «волны» болезни не дают им потерять в актуальности:

1) Не забывайте, что мы находимся в ситуации пандемии. Не забывайте, что эта пандемия причиняет разным людям неравный вред и может быть убийственна для кого-то;

2) Не причиняйте дальнейшего вреда. Не поддерживайте, не поощряйте и не одобряйте действия, которые могут ухудшить ситуацию или безответственное поведение студентов;

3) Не просите студентов одобрить уже принятое решение. Вместо этого заранее свяжитесь с ними, чтобы обсудить стратегию действий вместе;

4) Не требуйте «дополнительных» доказательств ответственного обучения от студента в онлайн-классе, которых бы вы не потребовали в обычной обстановке;

5) Не забывайте, что нынешняя цифровизация – это не тот образовательный опыт, на который рассчитывали студенты. Они не обязаны проходить тест на «онлайн-образование». Более того: в ближайшем будущем мы не получим полноценного онлайн-образования, оно по-прежнему будет производным от дистанционного обучения и обучения в чрезвычайных ситуациях;

6) Используйте полученные вами и коллегами первые результаты цифрового обучения как методички для дальнейшего изменения и фокусировки образовательных программ;

7) Прислушивайтесь к голосам студентов и реагируйте соответственно;

8) Меняйте свои программы и курсы таким образом, чтобы они способствовали справедливой оценке знаний учеников в цифровой реальности;

9) Замечайте и старайтесь устранять системные неравенства в цифровом обучении;

10) Развивайте педагогические компетенции, позволяющие минимизировать травматический опыт от перехода к «цифре».

При всей очевидности большинства рекомендаций стоит обратить внимание на пятый пункт: действительно, процесс перехода к полноценной цифре или устойчивой

модели «смешанного обучения» далёк от завершения. Тот факт, что пандемия ускорила его старт, ещё не говорит в пользу неизбежной плодотворности и успеха всей цифровой революции. В итоге её результат зависит от многих факторов, включая установки трёх участников цифровой трансформации (общества, преподавателей, студентов), а также своевременной оценки текущих достижений и проблем.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Участниками цифровой трансформации являются, по крайней мере, три стороны: общество (включая его контролирующие и администрирующие органы), студенты и сами преподаватели. Мнение последних о переходе к дистанту в высшей школе, как показывают данные исследования, вполне взвешенное: только десятая доля опрошенных полагает, что никакие занятия по их предметам в принципе невозможно вести онлайн. Большинство высказывается в пользу гибридного, или смешанного обучения, в котором аудиторные занятия дополнены освоением онлайн-материалов и интернет-общением с преподавателем. Таким образом, мы не можем сказать, что именно преподавательское сообщество как целостность выступает блокирующим актором цифровой трансформации: оно готово включиться в процесс и видит в нём определённую пользу. Интересно, что цифровая трансформация по-своему интересна как условным государственнымникам от высшей школы (ожидающим от неё большего порядка в процессе обучения), так и условным либералам (связывающим её с расширением свободы образовательных траекторий).

Риском на данном этапе являются не отрицательные настроения в высшей школе по поводу самой цифровой трансформации, а как раз малая агентность преподавателей в совершающейся реформе. Многие из них продолжают ощущать себя «объектами» бюрократического воздействия, призывая Министерство образования изменить подходы к контролю или оценке их деятельности, услышать голос «высшей школы», создать комфортную среду, снижающую издержки перехода к дистанционной работе. Преподаватели заинтересованы в партнёрских отношениях со всеми другими участниками цифровой трансформации, что позволит также «поднять престиж профессии» (постоянное пожелание в открытых ответах респондентов). Кроме того, они формируют ряд конкретных предложений: не привязывать ставку к количеству обучающихся студентов (чтобы не девальвировать институт оценки), создавать платформы для обмена наиболее успешными практиками в области дистанционного обучения и т. д. Рациональный характер критики административного воздействия на вузовское преподавание открывает окно возможностей: на данном этапе с «высшей школой» можно договориться как о форме, так и содержании планируемых реформ.

Пожалуй, впервые за последние тридцать лет реформы в сфере высшего образования затронули всех участников образовательного процесса, независимо от их профессионального статуса, включенности в административные решения, личной

мотивации. Причина тому – переживаемая обществом пандемия, враз переопределившая допустимые форматы обучения.

Цифровая трансформация образовательной среды может быть представлена через четыре области: субъективное восприятие дистанционного обучения, особенности взаимодействия преподавателей и студентов, ожидания от предстоящих изменений и психологическое благополучие основных участников преобразований.

Преподаватели стали лояльней относиться к дистанционному обучению, признали преимущества дистанционного формата, стали интересоваться возможными способами развития навыков и умений, что косвенно отражается в достаточно высокой осведомленности в текущих преобразованиях. Страхи сокращений, увеличения нагрузки и административного надзора не ушли полностью, однако уже сейчас они компенсируются позитивными представлениями и ожиданиями. Преподаватели стали лояльнее относиться к административным мерам, различая за ними необходимые усилия по борьбе с коронавирусной инфекцией.

В представлениях о будущем сгладилось противопоставление либеральных и административных ценностей. Преподаватели соглашаются как с ростом индивидуализации образовательных траекторий студентов, так и с усилением административного надзора в сфере образования. Привычная дихотомия между либеральным, включенным в международное сообщество меньшинством и консервативным, замкнутым на внутренние ресурсы большинством, как правило, региональных, оторванных от международного контекста вузов, стирается. Цифровая трансформация привела к актуализации глобальных вызовов, которые до того чаще лишь упоминались в программных документах, нежели наблюдались в повседневных решениях и действиях основной массы преподавателей.

Итак, год, проведенный в сложнейших условиях, сыграл скорее позитивную роль в консолидации профессорско-преподавательского состава, сформировал области консенсуса и взаимной договоренности, мобилизовал преподавательское и административное сообщество против общей беды, эпидемиологических и экономических рисков, связанных с коронавирусной инфекцией. Единственный вызов, сохраняющий неопределенность будущих реформ, остается в возможном исключении большинства преподавателей из зоны принятия решений, что переживается последними как невостребованность, отстраненность, обезличенность и бюрократизация учебного процесса. Есть лишь один способ преодоления текущих и будущих сопротивлений. Преподаватель должен стать актором цифровой

трансформации, а не исполнителем за него принятых решений. Тем самым смешанные (дистанционно-очные) формы обучения будут поддержаны смешанными (либерально-консервативными) формами администрирования образовательной среды.

БЛАГОДАРНОСТИ

Материал подготовлен в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Bonwell, C.C., Eison, J.A. Active learning: Creating excitement in the classroom. 1991 // ASHE-ERIC Higher Education Reports / ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle. New York, 1991.
2. Zahavi H. Friedman Y. The Bologna Process: An international higher education regime // European Journal of Higher Education - 2019. - Vol. 9, No. 4. P. 1-17.
3. van Laar, E., van Deursen, A.J.A.M., van Dijk, J.A.G.M., de Haan, J. The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review // Computers in human behavior - 2017. - Vol. 72. P. 577-588.
4. Assessment and teaching of 21st Century Skills: Research and applications / Ed. by E. Care, G. Wilson, Wilson P. Singapore: Springer, 2018.
5. Subhash, S., Cudney, E.A. Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature // Computers in Human Behavior - 2018. - Vol. 87. P. 192-206.
6. Guerrero-Roldán, A.E., Noguera, I. A model for aligning assessment with competences and learning activities in online courses // The Internet and Higher Education - 2018. - Vol. 38. P. 36-46.
7. Graham, C.R. Current research in blended learning // Handbook of distance education. / M.G. Moore, W.C. Diehl; 4th ed. New York: Routledge, 2019. P. 173-188.
8. Halverson, L.R., Graham, C.R. Learner engagement in blended learning environments: A conceptual framework // Online Learning - 2019. - Vol. 23, No. 2. P. 145-178.
9. Manwaring, K., Larsen, R., Graham, Ch.R., Henrie, C.R., Halverson, L.R., Investigating student engagement in blended learning settings using experience sampling and structural equation modeling // The Internet and Higher Education - 2017. - Vol. 35. P. 21-33.
10. Boelens, R., de Wever, B., Voet, M. Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review // Educational Research Review - 2017. - Vol. 22. P. 1-18.
11. Boelens, R., Voet, M., De Wever, B. The Design of blended learning in response to student diversity in higher education: Instructors' views and use of differentiated instruction in blended learning // Computers and Education - 2018. - Vol. 120. P. 197-212.
12. Heilporn, G., Lakhal, S., Bélisle, M. An examination of teachers' strategies to foster student engagement in blended learning in higher education // International Journal of Educational Technology in Higher Education - 2021. - Vol. 18, No. 1.

13. Murillo-Zamorano, L.R., Sánchez, J.A.L., Godoy-Caballero, A.L. Muñoz, C.B. Gamification and active learning in higher education: is it possible to match digital society, academia and students' interests? // International Journal of Educational Technology in Higher Education - 2021. - Vol. 18, No. 15.
14. Damşa, C., Langford, M., Uehara, D., Scherer, R. Teachers' agency and online education in times of crisis // Computers in Human Behavior - 2021. - Vol. 121.
15. Buchanan, T., Sainter, P., Saunders, G. Factors affecting faculty use of learning technologies: Implications for models of technology adoption // Journal of Computing in Higher Education - 2013. - Vol. 25, No. 1. P. 1-11.
16. Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., Kantosalo, A. Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research // Education and Information Technologies - 2016. - Vol. 21, No. 3. P. 655-679.
17. Gudmundsdottir, G.B., Hatlevik, O.E. Newly qualified teachers' professional digital competence: Implications for teacher education // European Journal of Teacher Education - 2018. - Vol. 41, No. 2. P. 214-231.
18. Aagaard, T., Lund, A. Digital agency in higher education. Transforming teaching and learning. New York: Routledge, 2020.
19. King, E., Boyatt, R. Exploring factors that influence adoption of e-learning with higher education // British Journal of Educational Technology - 2014. - Vol. 46. P. 1272-1280.
20. Pettersson, F. On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature // Education and Information Technologies - 2018. - Vol. 23, No. 3. P. 1005-1021.
21. Looi, C.-K., Wong, L.-H., Glahn, C., Cai, C. Seamless learning. Perspectives, challenges, and opportunities. Singapore: Springer. 2019.
22. Рогозин Д. М. Представления преподавателей вузов о будущем дистанционного образования // Вопросы образования. - 2021. - N 1. - С. 31-51.
23. Dolonen, J.A., Dæhlen, M., Enli, G., Ludvigsen, S., Mørken, K. Digital undervisning ved det samfunnsvitenskapelige fakultet 12.3-2.4. Universitetet i Oslo. – URL: <https://www.sv.uio.no/iss/om/organisasjon/programradene/sosiologi/moter/2020/2020-06-03/sv-digital-undervisning-rapport.pdf> (дата обращения 2021-12-09).
24. Hjelsvold, R., Nykvist, S.S., Lorås, M., Bahmani, A., Krokan, A. Educators' experiences online: How COVID-19 encouraged pedagogical change in CS education //

Norsk IKT-Konferanse for Forskning Og Utdanning, 2020. – URL: <https://ojs.bibsys.no/index.php/NIK/article/view/817> (дата обращения 2021-12-09).

25. Giovannella, C., Passarelli, M. The effects of the Covid-19 pandemic seen through the lens of the Italian university teachers and the comparison with school teachers' perspective // Interaction Design and Architecture(s) - 2020. - Vol. 46. P. 120-136.

26. Fox, K., Bryant, G., Srinivasan, N., Lin, N., Nguyen, A. Time for class – COVID-19 edition Part 2: Planning for a fall like No other // Tyton Partners - 2020. – URL: <https://tytonpartners.com/wp-content/uploads/2020/10/10.05.2020.Time-for-Class-COVID-19-Part-2-Planning-for-Fall-Like-No-Other-V2.pdf> (дата обращения 2021-12-09).

27. Tartavulea, C.V., Albu, C.N., Albu, N., Dieaconescu, R.I., Petre, S. Online teaching practices and the effectiveness of the educational process in the wake of the COVID-19 pandemic // Amfiteatru Economic - 2020. - Vol. 22, No. 55. P. 920-936.

28. Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C., Goodall, J. COVID-19 and digital disruption in UK universities: Afflictions and affordances of emergency online migration // Higher Education - 2020. - Vol. 81, No. 3. P. 623-19.

29. Nambiar, D. The impact of online learning during COVID-19: Students' and teachers' perspective // The International Journal of Indian Psychology - 2020. - Vol. 8, No. 2. P. 783-793.

30. Zabolotska, O., Zhyliak, N., Hevchuk, N., Petrenko, N., Alienko, O. // Journal of Optimization in Industrial Engineering - 2021. - Vol. 14, No. 1. P. 43-50.

31. Jankowski, N.A. Assessment during a crisis: Responding to a global pandemic / National institute for learning outcomes assessment, University of Illinois and Indiana University, Urbana, 2020. – URL: <https://www.learningoutcomesassessment.org/wp-content/uploads/2020/08/2020-COVID-Survey.pdf> (дата обращения 2021-12-09).

32. Sanna, L.J., Chang, E.C., Carter, S.F., Small, E.M. The Future Is Now: Prospective Temporal Self-Appraisals among Defensive Pessimists and Optimists // Personality and Social Psychology Bulletin - 2006. - Vol. 32, No. 6. P. 727-739.

33. Seginer, R. Defensive Pessimism and Optimism Correlates of Adolescent Future Orientation: A Domain-Specific Analysis. Journal of Adolescent Research - 2000. - Vol. 15, No 3. P 307-326.

34. Spencer S. M., Norem J. K. (1996) Reflection and Distraction Defensive Pessimism, Strategic Optimism, and Performance. Personality and Social Psychology Bulletin, vol. 22, no 4, pp. 354–365/.

35. Lund A., Furberg A., Gudmundsdottir G.B. Expanding and embedding digital literacies: Transformative agency in education // Media and Communication. 2019. Vol. 7. No. 2. P. 47-58.