

**УНИВЕРСИТЕТСКИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛИ И ЦИФРОВИЗАЦИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ: НАКАНУНЕ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРС-МАЖОРА**

Р. Н. Абрамов, И. А. Груздев, Е. А. Терентьев, У. С. Захарова, А. В. Григорьева

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Россия, 101000, Москва, Мясницкая ул., 11; [rabramov@hse.ru](mailto:r Abramov@hse.ru)*

Аннотация. В марте 2020 года российское образование в форс-мажорном Порядке перешло на удаленный режим работы вследствие угрозы распространения вируса Covid-19. В то же время дискуссии и деятельность по развитию онлайн-образования в России ведутся уже несколько лет. В статье на основе данных полуструктурированных интервью с преподавателями ведущих российских университетов рассматриваются вопросы, связанные с использованием академическими работниками цифровых технологий и отношением представителей высшей школы к цифровизации образовательного процесса накануне форсированного перехода к удаленному режиму работы. Показывается, что в качестве ключевых драйверов цифровизации образовательного процесса преподаватели рассматривают студентов и государственную политику в области высшего образования. При этом превалирует алармистский взгляд на активное распространение цифровых технологий, которые не рассматриваются как равноценная замена традиционным офлайн-форматам и технологиям. Это приводит к осторожным прогнозам в отношении перспектив онлайн-образования и образования дистанционного. Полученные результаты имеют особую актуальность, поскольку они дают представление о ситуации в российских университетах накануне вынужденного перехода к дистанционному режиму работы из-за распространения вируса Covid-19 и позволяют прогнозировать трудности, с которыми могут столкнуться университеты в процессе этого перехода.

Ключевые слова: цифровизация, научно-педагогические работники, дистанционное обучение, онлайн-образование, принятие технологий.

Благодарность. Авторы выражают благодарность сотрудникам Проектно-учебной лаборатории «Развитие университетов» (НИУ ВШЭ) за помощь в сборе данных и ценные комментарии в процессе написания статьи.

Для цитирования: Университетские преподаватели и цифровизация образования: накануне дистанционного форс-мажора / Р. Н. Абрамов, И. А. Груздев, Е. А. Терентьев [и др.] // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 2. С. 59–74. DOI: 10.15826/umpa.2020.02.014.

**UNIVERSITY PROFESSORS AND THE DIGITALIZATION OF EDUCATION:
ON THE THRESHOLD OF FORCE MAJEURE TRANSITION TO STUDYING REMOTELY**

R. N. Abramov, I. A. Gruzdev, E. A. Terentev, U. S. Zakharova, A. V. Grigoryeva

*National research university «Higher School of Economics»,
Russia, 101000, Moscow, Myasnitskaya str., 11; [rabramov@hse.ru](mailto:r Abramov@hse.ru)*

Abstract. In March 2020, Russian higher education was pretty fast to start working remotely due to the threat of the Covid-19 spread. At the same time, discussions around the development of online education in Russia have been ongoing for several years. Based on the data from semi-structured interviews with teaching staff in leading Russian universities, the paper studies issues related to using digital technologies and professors' attitude to educational process digitalization. University teachers are shown to consider students and public policy as key drivers of the educational process digitalization. At the same time, the alarmist view on the active spread of digital technologies is still widespread. Professors who participated in the study did not consider different types of remote and online teaching as an equal substitute for traditional offline formats and technologies. This leads to conservative forecasts regarding the future of online and remote teaching. The results seem mostly important, since they present the situation in Russian universities on the eve of the forced transition to remote teaching due to the spread of the Covid-19 virus. These results make it possible to predict the difficulties that universities may face during the transition to emergency remote teaching.

Key words: digitalization, teaching and research staff, remote teaching, online teaching, technology acceptance.

Acknowledgements. We would like to show our gratitude to the colleagues from The Laboratory for University Development (HSE) for the help with data collection and insightful comments on the draft of this paper.

For citation: Abramov R. N., Gruzdev I. A., Terentev E. A., Zakharova U. S., Grigoryeva A. V. University Professors and the Digitalization of Education: on the Threshold of Force Majeure Transition to Studying Remotely. *University Management: Practice and Analysis*, 2020; 24 (2): pp. 59–74. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2020.02.014.

Введение

Цифровизация высшего образования в течение последних десяти лет воспринималась как привлекательное, но рискованное будущее, которое уже становится кое-где настоящим; но это будущее, казалось, все еще можно притормозить и отложить на завтра. Даже MOOC-революция, совершенная Coursera, воспринималась как глобальный эксперимент, который в разных формах и с разными результатами воспроизводился отдельными странами и университетами, но не стал повсеместной практикой. Цифровое онлайн-образование рассматривалось как важная и в целом прогрессивная форма обучения, которая, тем не менее, лишь дополняет и оживляет аналоговые форматы. Угроза распространения Covid-19 стала проверкой на прочность всей системы образования. Переход к дистанционным формам обучения оказался внезапным и вынужденным для всех уровней образования и для всех участников образовательного процесса независимо от степени их технической готовности, уровня цифровой грамотности и желания. Говоря языком методологии социологических исследований, весь мир находится в ситуации одного из самых масштабных в истории квази-экспериментов по резкой трансформации условий труда и занятости, в том числе и в системе образования.

Россия не является исключением, и переход на дистанционное обучение в марте 2020 года стал моментальным и неожиданным для большинства высших учебных заведений. Восстанавливая хронику событий, следует напомнить о двух важных вехах этого перехода: о заседании рабочей группы Министерства образования и науки России по организации образовательной деятельности в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции, состоявшемся 16 марта 2020 года¹, и о совещании Российского союза ректоров, проведенном 17 марта 2020 года, на котором

обсуждались меры по недопущению распространения коронавирусной инфекции и организационные аспекты перехода на дистанционное обучение². В период между 14 и 20 марта 2020 года Министерство образования и науки издало ряд приказов и писем, легитимировавших переход вузов на дистанционный формат обучения. В течение первой половины недели, с 16 по 20 марта 2020 года включительно, соответствующие распоряжения и приказы были изданы ректорами большинства вузов страны, и система высшего образования стала функционировать в режиме онлайн. По сути, речь идет о шоковых переменных в образовательной системе, которые затронули все стороны ее функционирования: от обучения и администрирования до организации защиты (выпускных квалификационных работ) и приемной кампании.

Для понимания готовности системы высшего образования к переходу на дистанционные рельсы необходимо знание о том, насколько эта система была готова к таким изменениям. Наш проект, посвященный цифровизации преподавания в ведущих вузах России, был инициирован летом 2019 года, когда никто не мог предвидеть ситуации с распространением Covid-19. Мы в плановом режиме хотели зафиксировать и проанализировать проникновение цифровых технологий в процесс обучения студентов и поговорили о различных аспектах цифровизации образования с более чем шестьюдесятью преподавателями и администраторами ведущих российских вузов, когда ничто не предвещало цифровой бури на рынке труда и в высшем образовании. Таким образом, нами собран уникальный массив полевых данных, позволяющий зафиксировать отношение российских преподавателей к цифровизации обучения накануне форс-мажорного перехода к нему, что дает понимание степени готовности, ожиданий и рисков развития системы высшего образования. В статье представлен анализ этих данных с попыткой соотнесения их с текущим развитием событий.

¹ См.: Минобрнауки России переводит вузы в онлайн: заседание рабочей группы // Министерство науки и высшего образования РФ : официальный сайт. URL: https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2474 (дата обращения: 15.04.2020).

² См.: Университеты России сообщают о переходе на новый формат работы // Министерство науки и высшего образования РФ : официальный сайт. URL: https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2478 (дата обращения: 15.04.2020).

Использование университетскими преподавателями цифровых технологий: международный и российский контекст

Использование цифровых технологий стало неотъемлемой частью современного высшего образования, и его изучение вызывает все больший интерес и академического сообщества, и практиков и управленцев. Редкое мероприятие, посвященное вопросам преподавания в вузе, оставляет эту тему незатронутой.

Опрос 1020 сотрудников вузов из 127 стран мира, проведенный Международной ассоциацией университетов в 2019 году, показал, что 87% преподавателей согласны с тем, что цифровые технологии все больше интегрируются в учебную деятельность [1]. Сегодня они используются для решения разных задач: полной замены, дополнения, модификации или переопределения применявшихся прежде учебных материалов [2]. А. Каррингтон продемонстрировал, что цифровые технологии могут использоваться для освоения учебного материала на всех уровнях по классификации Б. Блума (знание/понимание, применение, анализ, оценка и создание нового знания) и организации различных видов деятельности [3]. Использование цифровых технологий привело к появлению и новых форматов преподавания, когда очное взаимодействие сочетается с онлайн-обучением (смешанный формат) и когда все взаимодействие с преподавателем, учебным материалом и другими обучающимися происходит в Сети (онлайн-формат). Рост популярности новых форматов столь стремителен и очевиден, что еще до начала эпидемии Covid-19 их в той или иной мере практиковали 79% респондентов, а треть опрошенных указали, что привлекают онлайн-ресурсы в 90–100% случаев [1].

При всех сильных и слабых сторонах цифровых образовательных технологий 99% преподавателей, опрошенных Международной ассоциацией университетов, признают их необходимыми для улучшения качества высшего образования [1]. Новые технологические явления, такие как искусственный интеллект, блокчейн, большие данные, Интернет вещей, на пороге пандемии оценивались представителями академического сообщества как драйверы изменений к лучшему, хотя каждый четвертый признает, что вузы не вполне подготовлены к такому будущему, а 39% опрошенных готовы к нему лишь в некой степени.

Как и любые иные новации, цифровые технологии сталкиваются с рядом барьеров на пути

активного внедрения в учебный процесс. В ходе эмпирических исследований установлены факторы, способствующие принятию и использованию преподавателями в своей педагогической деятельности этих технологий [4–10]:

1) факторы, связанные с самой цифровой технологией (уникальность и инновационность, надежность, полезность и простота, упрощение мыслительных процессов и планирования, обеспечение экономии времени);

2) факторы, связанные с организацией применения цифровых технологий (поддержка со стороны вуза и достаточная осведомленность его руководства в вопросах политики относительно использования этих технологий, применение их коллегами, техническая поддержка, полноценные программы обучения работе с информационно-коммуникационными средствами);

3) факторы, связанные с самими преподавателями, внедряющими цифровые технологии (умение использовать ресурсы и легкость их освоения, вера в улучшение качества обучения, соответствие технологии той философии преподавания, которой следует данный педагог).

Снятие барьеров и обеспечение благоприятных факторов приводят к интеграции цифровых технологий, однако не исключают связанных с ними возможностей и ограничений. Так, исследование отношения преподавателей к самому популярному в последние годы образовательному формату – массовым открытым онлайн-курсам (МООК), изучаемым асинхронно неограниченным числом слушателей, показало, что зарубежные и российские сотрудники вузов почти полностью сходятся в видении достоинств и недостатков этого формата. Его достоинствами являются возможность лучше организовать учебный процесс; доступность и мобильность обучения; реализация профессиональных и личных целей преподавателя. К недостаткам массовых открытых онлайн-курсов относят педагогическое несовершенство данного образовательного формата; особые требования к образовательной системе; ресурсозатратность и профессиональные риски для преподавателя, создающего и использующего такие учебные ресурсы [11].

А. Мюльдер уделяет особое внимание значению цифровизации для будущего университета как общности, что часто опускается в дискурсе разговора о высшем образовании [12]. Он видит возможное преимущество университета в конкурентной гонке за желающих учиться в социальном пространстве, которое предлагает такой вуз. Ведь университет – это не только место,

куда студенты приходят для освоения профессии, но и место, где они заводят друзей, формируют социальные сети и даже находят будущих партнеров. К этому можно добавить, что и само знание аккумулируется не только в аудиториях, но и при личном взаимодействии между студентами, преподавателями и исследователями во внеучебное время. Цифровизация радикально изменила представление об общности благодаря социальным сетям, но Мюльдер призывает видеть в этой тенденции не угрозу для университета, а возможность сплотить студентов. Объединить по схожим академическим интересам, наладить связь между выпускниками и работодателями, а также найти для студентов, испытывающих сложности с прохождением курса, лиц, готовых им помочь. И все это – благодаря массовым открытым онлайн-курсам.

На протяжении истории своего существования университеты рассматривались в основном как интеллектуальные пространства и сообщества ученых, а не как рабочие места. Преподаватели университетов больше говорили о своей высокой миссии, чем о труде, о себе как о гражданах науки, а не как о наемных работниках. В настоящее время университеты становятся все более цифровизированными и виртуализированными, что существенным образом влияет на академический труд, прежде всего в силу размывания личного и рабочего персонального пространств и времени, роста технологизированного контроля над академическим трудом. Кроме того, массовизация высшего образования, неолиберальный поворот в социальной политике и революция медиатехнологий сдвинули системы управления современным высшим образованием в сторону постфордистских моделей с их стремлением к снижению затрат и гонкой за гибкостью и возможностями квантифицированного контроля [13]. Можно сказать, что количественный рост использования новых образовательных технологий привел к новой реальности «цифрового университета». При этом происходит взаимопроникновение аналоговых образовательных технологий и технологий цифровых: вторые полностью не вытесняют первые, а первые уже не могут существовать независимо от вторых.

Далеко не последнюю роль в интеграции цифровых технологий в жизнь общества играет государство. Так, в последние годы в Российской Федерации были инициированы проекты, направленные на развитие цифрового образовательного пространства и стимулирование граждан к использованию новых технологий в процессе обучения. Это национальный проект

«Образование» (2005 и 2019 гг.); Федеральная целевая программа развития образования (2005 г.); приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда» (2016 г.); обновленная государственная программа «Развитие образования» (2018 г.); Стратегия развития информационного общества (2017 г.); национальная программа «Цифровая экономика РФ» (2019 г.) и др. Часть национальных проектов подразумевают также объявление конкурсов на получение грантов в форме субсидий на реализацию мероприятий, направленных на достижение поставленных в проектах целей. Таким образом, вузы, выигравшие данные конкурсы, инициируют практики, которые становятся первыми и лучшими для остальных учреждений высшего образования.

Важно отметить, что данный краткий обзор призван дать общее представление о ситуации, сложившейся в высшем образовании в России и в мире в период сбора эмпирического материала нашего исследования, то есть до начала глобального форс-мажора в связи с пандемией коронавирусной инфекции и вынужденного перехода на дистанционные форматы обучения. Поскольку изменения в образовании, пришедшие на весну 2020 года, были кардинальными, изучение актуальной ситуации требует отдельного анализа.

Далее, отталкиваясь от представленного обзора международного и российского контекста, мы, исходя из данных полуструктурированных интервью, рассмотрим ситуацию с использованием цифровых технологий и отношением к ним преподавателей ведущих российских университетов.

Методы исследования

Эмпирическую базу исследования составили полуструктурированные интервью с преподавателями российских университетов (61 преподаватель из 13 университетов); эти интервью были проведены в период с ноября 2019 года по февраль 2020 года включительно³.

Отбор участников проходил в несколько этапов. Сначала были отобраны вузы. В качестве целевой группы рассматривались вузы – участники государственных программ поддержки (высшие учебные заведения, включенные в Проект 5-100, и опорные университеты) и вузы со специальным статусом (федеральные университеты).

³ Интервью проводились в рамках реализации инициативного проекта «Трансформация работы преподавателей российских университетов в условиях цифровизации», выполненного коллективом сотрудников Института образования и Департамента социологии НИУ ВШЭ.

Отбор вузов внутри этой категории был обусловлен, во-первых, стремлением представить различные регионы, а во-вторых – наличием контактов с сотрудниками и/или администрацией у участников исследования. В результате нами были отобраны семь вузов, включенных в Проект 5-100, и шесть вузов – участников программы «Опорные университеты».

Для отбора интервьюируемых преподавателей внутри университетов использовалась целевая модель выборки. Ключевыми критериями отбора являлись:

- 1) не менее чем половинная ставка заработной платы (это было важно в контексте того, что основная часть вопросов касалась преподавания);
- 2) возраст до 64 лет включительно (лица старше 65 лет нами не привлекались из-за их специфического отношения к использованию цифровых технологий).

В каждом отобранном университете проведено в среднем по 4–6 интервью с преподавателями естественно-научных и социально-гуманитарных дисциплин при обеспечении в когорте опрошенных равного числа мужчин и женщин, а также охвата представителей всех возрастных групп.

Рекрутирование информантов осуществлялось посредством личных контактов организаторов исследования. В двух случаях контакты сотрудников для проведения интервью были предоставлены администрациями университетов. Интервью не предполагали материального стимулирования информантов. Основные характеристики задействованной в исследовании выборки преподавателей представлены в Приложении.

Гайд интервью состоял из четырех ключевых блоков вопросов:

- 1) самооценка опрошенным своих трудовых процессов (основные виды профессиональной деятельности, распределение временных затрат между ними, удовлетворенность текущей структурой профессиональной деятельности);
- 2) оценка изменений в преподавательском труде с фокусом на распространение цифровых технологий;
- 3) отношение к использованию цифровых технологий в профессиональной деятельности;
- 4) прогнозы на будущее цифровизации высшего образования.

Длительность интервью варьировалась от 30 и 90 минут; средняя продолжительность составила около 60 минут. В ходе всех интервью велась аудиозапись. Информантам гарантировалась конфиденциальность использования полученных данных.

Для анализа текстов интервью использовался метод тематического анализа [14, 15]. На первом этапе все интервью кодировались тремя экспертами независимо друг от друга. На втором этапе полученные коды обсуждались; в случае наличия расхождений согласовывалась общая позиция в отношении приписываемого кода. Единицей анализа выступали отдельные высказывания информантов. Интервью кодировались по трем ключевым блокам вопросов, представляющим наибольший интерес в контексте данной статьи: изменения в области преподавания в связи с распространением цифровых технологий; отношение к использованию цифровых технологий в профессиональной деятельности; видение будущего цифровизации высшего образования. Далее мы представим ключевые результаты анализа интервью по каждому из трех блоков.

Использование цифровых технологий университетскими преподавателями: студенты и государственная политика как ключевые драйверы изменений

Проведенные интервью показали, что многие преподаватели уже применяют в своей практике те или иные цифровые технологии. Интервьюируемые говорят об этом, ссылаясь на собственный опыт и опыт своих коллег. Так, проведение занятий с использованием медиапроектора и/или интерактивной доски прочно вошло в повседневность преподавателей и даже не рассматривается ими как что-то относящееся к цифровым технологиям обучения. Общение преподавателя со студентами помимо очных консультаций часто происходит в различных онлайн-средах, там же, где размещается и распространяется значительная часть учебных материалов.

Ответы информантов позволяют говорить о наличии двух драйверов применения преподавателями цифровых технологий. Первый драйвер поддерживает это движение снизу и проявляется в коммуникативных привычках и ожиданиях студентов. Например, абсолютное большинство студентов – пользователи социальных сетей, у этих студентов выработана привычка получать информацию именно в данной среде. Многие преподаватели, озабоченные поддержанием внимания обучающихся, находятся в поиске наиболее эффективных средств коммуникации с ними и переводят часть взаимодействий по своим дисциплинам в социальные сети. Второй драйвер – движение сверху, оно инициируется администрацией многих вузов, реагирующих на государственную

политику цифровизации образования. В университетах активно развиваются корпоративные информационные системы, в том числе системы электронной поддержки обучения. Во многих интервью в этом контексте также упоминается проникновение онлайн-курсов в учебные планы и появление новой преподавательской роли – тьютора, сопровождающего онлайн-курс.

По участию в названных движениях преподавателей можно разделить на две группы. Первая группа реагирует сразу на оба драйвера и активно использует в образовательном процессе как социальные сети, так и Learning Management System (LMS) и другие внутривузовские системы. Представители второй группы тоже сформировали для себя схемы онлайн-взаимодействия со студентами с использованием общедоступных сервисов в социальных сетях, мессенджерах и пр., но, насколько это возможно, манкируют рекомендациями переводить свои дисциплины в LMS вуза, интегрировать онлайн-дисциплины или их элементы в образовательный процесс и т. д.

Преподаватели в социальных сетях и мессенджерах

Большинство опрошенных преподавателей активно использует социальные сети и мессенджеры для общения со студентами. При этом для некоторых информантов взаимодействие со студентами допустимо только в социальных сетях, обращения же студентов в мессенджерах воспринимаются как вторжение в личное пространство.

В плане коммуникации в процессе освоения дисциплины преподаватели отмечают такие достоинства социальных сетей, как скорость реакции на сообщения со стороны обучающихся (некоторые информанты указывают, что на электронные письма и сообщения в LMS студенты либо не отвечают, либо отвечают с задержкой), удобство/понятность интерфейса для размещения объявлений и учебных материалов, а также неформальность этого канала, позволяющая, например, передавать материалы без наличия необходимых разрешений на эту передачу. Для многих опрошенных это обстоятельство делает социальные сети более предпочтительным вариантом, чем LMS.

Когда я начинаю курс, для каждой группы или потока я создаю беседу во ВКонтакте, куда добавляются все студенты. Я не так много всего там размещаю, но они этим пользуются. В университетскую [электронную] среду каждый раз надо отдельно заходить. А они [студенты] не каждый день туда заходят, и даже

не каждый месяц. Многие вообще про это не знают. А это [беседы во ВКонтакте] – то, чем они реально и так пользуются (вуз – участник Проекта 5-100; филология; муж.; 38 лет).

Гаджеты студентов на службе образования

В ряде интервью преподаватели говорят, что они начали пользоваться различными программами, реагируя на запрос студентов внедрять в образовательный процесс интерактивные элементы. Это в значительной мере сопряжено с использованием смартфонов и других мобильных устройств самими обучающимися, что повышает их вовлеченность – во время занятий студенты начинают обращаться к телефону учебных целях, а не для развлечения. Здесь встречаются такие практики, как размещение QR-кода или проведение мгновенных опросов (например, в программе Mentimeter).

Есть дополнительные инструменты в свободном доступе, такие как Mentimeter и Kahoot. Но Kahoot для старшей аудитории хуже идет, потому что он достаточно детский, на мой взгляд. Mentimeter – очень хорошо с точки зрения получения быстрой обратной связи (вуз – участник Проекта 5-100; менеджмент; жен.; 40 лет).

Они [студенты] должны пользоваться телефоном так, чтобы он помог им в познавательной деятельности. И я стараюсь эту привычку им привить. Мы используем QR-коды иногда, когда хотим, чтобы они все посмотрели какую-то страницу, либо статью, либо еще какой-то материал, чтобы мне не проговаривать. Я привязываю этот материал к QR-коду, вывожу на проектор, они его считывают и читают материал (вуз – участник Проекта 5-100; социология; жен.; 30 лет).

LMS вузов

Все участники интервью говорили о том, что их вузы развивают внутренние системы поддержки обучения. Среди позитивных эффектов LMS информанты отмечали снижение издержек, связанных с проверкой домашних заданий, контрольных работ и тестов обучающихся. Вместе с тем в описании этих систем часто звучит их критика. В ее центре два аргумента: 1) функционал LMS часто дублирует то, что уже реализуется преподавателями в социальных сетях или в других общедоступных программах; 2) интерфейс LMS сложнее и непонятнее, чем мессенджеры и открытые онлайн-хранилища, а поэтому требует значительных усилий «на входе» в систему.

За время работы появился «Электронный университет». Сейчас там рабочая программа. Стараемся заполнять курсы в электронном виде. Позволяет выставлять оценки студентам, проводить промежуточные и итоговые аттестации, тестирование студентов. Выставлять лекции, чтобы студенты могли еще раз зайти посмотреть презентации (вуз – участник Проекта 5-100; менеджмент; жен.; 29 лет).

У нас такая система, что с ходу не разберешься. Я просила нашу службу, там есть курс двухдневный, после этого понятнее стало (вуз – участник Проекта 5-100; социология; жен.; 30 лет).

Дистанционное образование и онлайн-образование как надстройка над очной базой: отношение преподавателей к использованию цифровых технологий

Второй ключевой блок вопросов касался отношения преподавателей к использованию цифровых технологий. Информантам задавались вопросы о технологиях, которыми они пользуются в профессиональной деятельности, а также об отношении к цифровизации образовательного процесса в целом. В частности, предлагалось ответить на такой вопрос: затруднил ли бы или, наоборот, облегчил их деятельность полный отказ от использования цифровых технологий?

В целом большинство информантов, несмотря на фиксацию некоторых очевидных преимуществ, связанных с использованием цифровых технологий в образовательном процессе, не видят в дистанционном образовании и онлайн-образовании полноценной замены традиционного офлайн-формата и отмечают, что гипотетический тотальный отказ от использования таких технологий и форматов обучения может пройти практически безболезненно. При этом высказываются опасения по поводу активного распространения цифровых технологий и попыток замещения ими традиционного очного формата обучения. Эти опасения укладываются в три больших алармистских нарратива, которые мы обозначили как 1) угрозу невыполнения некоторых базовых образовательных задач; 2) угрозу усугубления текущих системных проблем российского образования; 3) угрозу размывания личных границ преподавателя и перераспределения отношений в парах «преподаватель – студент».

Далее мы подробно рассмотрим каждый из этих нарративов.

Невозможность решить некоторые базовые образовательные задачи в дистанционном формате и онлайн-формате

В целом многие информанты разделяют мнение о том, что цифровые технологии являются некоторым дополнением, «вишенкой на торте», отказ от которой может быть осуществлен без ущерба для качества образования и выполнения ключевых учебных задач. Цифровые технологии позволяют разнообразить репертуар преподавательских практик, сделать уроки более интерактивными и интересными, но если их не будет, то образовательный процесс радикально не пострадает.

Технологии нашу работу украшают, но сказать, что мы без них никак не обойдемся, нельзя. То есть они делают ее интереснее, комфортнее, делают какие-то вещи более доступными и позволяют на каких-то примерах легче объяснить. Но, в принципе, психологию можно преподавать и без технических средств (вуз – участник Проекта 5-100; психология; жен.; 45 лет).

При этом отмечалось, что некоторые традиционные технологии могут демонстрировать относительно более высокую эффективность в сравнении с цифровыми форматами. Так, один из информантов приводит пример доски, использование которой на занятиях стимулирует студентов к принятию более обдуманных решений в противовес использованию электронных презентаций, которые часто подталкивают к поиску простых, но не обдуманных решений, что может негативно сказаться на качестве образовательного процесса. В этом контексте у информанта возникает вопрос о том, в чем заключается тогда «добавленная ценность» технологических решений, которая должна стимулировать их использование:

Мой любимый инструмент работы в аудитории – это доска. Обычная доска с мелом – это очень полезный инструмент. А электронные презентации, картинки – ими нужно уметь пользоваться. Если студент просто гуглит какие-то картинки и вставляет их в свою презентацию, то потом он даже указкой не может тыкнуть, пояснить, что там нарисовано. Зачем такие высокие технологии нужны? С одной стороны, у тебя труд облегчается. С другой стороны, ты заставляешь [студента] меньше думать. Когда надо рисовать, это же надо понимать, что ты рисуешь. Тут старые методы, они работают (вуз – участник Проекта 5-100; биология; муж.; 33 года).

В развитие этого тезиса применительно к более широкому контексту использования

дистанционных технологий обучения один из информантов говорит о том, что онлайн-образование может рассматриваться только как надстройка над базой очного образования. Причем для того чтобы эта «надстройка» могла быть эффективной, важно, чтобы «база» была устойчивой и сильной. То есть наличие фундаментального очного образования рассматривается как условие необходимое. В качестве аргументов в пользу большей эффективности очного классического формата обучения отмечается, что дистанционные технологии не позволяют решить некоторые базовые образовательные задачи, связанные, например, с социализацией обучающихся и с развитием так называемых «мягких навыков» – командной работы, коммуникации и др.

У меня есть четкая позиция по поводу онлайн-курсов. Я считаю, что это очень хорошее дополнение к базе. Но базовое образование должно быть очным. <...> Психолог, у которого базовое образование в онлайн, – это из категории извращений. Но как повышение квалификации, как расширение квалификации онлайн-курсы прекрасно ложатся. <...> В то же время, если мы говорим о студентах-бакалаврах, которые приходят после школы, то образование – это не только знание, это еще и социализация. Это учебные группы, это установление контактов, это те самые коммуникативные soft skills, которые онлайн-курсами в чистом виде не поставишь (вуз – участник Проекта 5-100; психология; жен.; 45 лет).

В интервью также звучало, что активное использование в образовательном процессе онлайн-технологий может привести к потере эффекта «сообучения», когда не только студент получает новые знания, но и преподаватель развивается вместе со студентами и происходит со-производство нового знания. В этом контексте онлайн-образование, по мнению некоторых информантов, предполагает возможность реализации только традиционной модели преподавания как трансляции готовых знаний и не дает возможности полноценной совместной работы преподавателя и студента.

Образование все-таки должно предполагать непосредственное взаимодействие, потому что образование – это коммуникация и обогащение друг друга. Не только мы учим студентов, но и они нас тоже чему-то учат. Если мы больший процент обучения переводим в онлайн, то мы теряем этот человеческий элемент, элемент обмена опытом. Сидим каждый перед своим монитором и разговариваем сами с собой. Аудиторию не видишь, реакцию обратную не видишь. Кто-то

один написал: «Все понятно». Все остальные, может, кофе ушли пить (вуз – участник Проекта 5-100; социология; жен.; 30 лет).

Цифровизация как угроза усугубления системных проблем российского высшего образования

В ряде интервью преподаватели высказывали алармистскую позицию относительно того, что широкое распространение цифровых технологий может сказаться на качестве образования. Так, одним из возможных эффектов цифровизации называлось усугубление системных проблем, связанных с распространенностью практик академического мошенничества среди студентов, с низкой ценностью самого образовательного процесса и с большей важностью получения диплома «для галочки». Высказывалось мнение, что в менее контролируемых условиях обучения, которые предоставляет цифровая среда, студенты начнут еще активнее прибегать к различным стратегиям нечестного поведения и минимизации своих усилий.

Есть проблемы с российским образованием. Они, может быть, совсем не с этим [с цифровизацией] связаны. Они связаны с другими вещами: у нас плохое качество образования, у нас можно купить дипломы, у нас огромная нагрузка преподавателей, низкое качество образования, коррупция и так далее. И в этой ситуации цифровизация образования только ухудшит положение. Чем меньше контроля, тем проще посадить маму за компьютер, слушать лекции и получить диплом. Тебе дается больше возможностей на какие-то манипуляции (вуз – участник Проекта 5-100; политология; жен.; 31 год).

Отмечалось, что эффективное использование дистанционного обучения предполагает два необходимых условия: студент должен обладать 1) высокой степенью самостоятельности и 2) высокой мотивацией к овладению знаниями. При этом оба условия трудновыполнимы в текущей ситуации, когда, по мнению информантов, студенты ставят образование далеко не на первое место в списке своих приоритетов, что приводит к тому, что дистанционный формат становится удобной лазейкой для «отбывания номера» без серьезных усилий. В интервью фиксировалось, что офлайн-формат отчасти способен решить эту проблему за счет дисциплинирующей функции, которую он может играть, а различные технологии дистанционного обучения, напротив, создают идеальные условия для «профанации» образовательного процесса.

Должна быть огромная мотивация у человека для того, чтобы он каждый день или через

день читал какой-то материал, выполнял задания. С одной стороны, применение технологий в образовательном процессе дает нам возможность освоить больше. А по факту мы вынуждены стыковать свой обычный график работы, и они [студенты] еще должны успеть поучиться. Конечно, они расставляют приоритеты специфическим образом. Образование там на последней позиции. Все-таки офлайн-коммуникация, она дисциплинирует. Стыдно не подготовиться. Или интерес просыпается другой. Или мы выявляем склонности, и человек начинает заниматься. Этого нельзя терять (вуз – участник Проекта 5-100; социология; жен.; 30 лет).

В этом контексте сложность дисциплинарного контроля рассматривается как одна из ключевых угроз для качества образования, получаемого дистанционно. Эффективная работа в таком формате требует больших усилий преподавателя для контроля вовлеченности студентов и обеспечения качественной реализации образовательного процесса.

Использование дистанционных форм обучения и различных [цифровых] технологий способствует некоторому падению дисциплинированности. У меня есть некоторый негативный опыт такой попытки перенесения части курса в дистанционную электронную среду. Поскольку студенты не привязаны четко к аудитории и не идут в университет, то они считают, что делать строго к этому времени не обязательно (вуз – участник Проекта 5-100; биология; муж.; 33 года).

Цифровые технологии как угроза размывания личных границ преподавателя и переворачивания структуры отношений в парах «преподаватель – студент»

Другой важный сюжет, представленный в собранных интервью, связан с тем, как технологии меняют процесс коммуникации между преподавателем и студентом. Информанты отмечали, что распространение различного рода коммуникационных технологий (электронной почты, мессенджеров, социальных сетей) приводит к размыванию личных границ преподавателя, и последний может получить письмо или сообщение в любое время суток с ожиданием оперативного ответа. В некоторых случаях реакцией на такие изменения со стороны преподавателей становится перестройка каналов коммуникации с обозначением границ использования части из них для общения со студентами. Такая «фильтрация» позволяет сохранять баланс рабочего и личного времени и избежать ситуации «работа 24 часа в сутки 7 дней в неделю».

Работа 24 на 7 меня не устраивает. У студентов нет чувства времени и личного времени преподавателя. Поэтому у «Контакта» я могу просто отключить уведомления и порциями получать сообщения. В мессенджерах различных я просто не отвечаю. Потому что это каналы связи для других целей (вуз – участник Проекта 5-100; социология; жен.; 30 лет).

Кроме нарушения баланса личной жизни и работы активное использование мессенджеров и социальных сетей также может приводить к большей непредсказуемости профессиональной деятельности, когда существенно затрудняется планирование преподавателем собственной работы. Так, информанты указывали на то, что часто преподаватель и студент в условиях активного использования различных цифровых коммуникационных технологий меняются ролями: уже не преподаватель назначает время для консультации, а студент «правит балом», и преподаватель подстраивается под его график. В результате выстраивается своеобразная «консьюмеристская» модель (см. об этом [16]) отношений между преподавателем и студентом, когда первый вынужден ориентироваться на второго, рассматривая его как получателя образовательной «услуги», по результатам которой должен быть получен качественный продукт.

Коммуникация со студентами за пять лет очень сильно поменялась. Не знаю, к счастью или к сожалению, но мои студенты уже залезли в мой WhatsApp. Я сейчас вижу, что студент не заинтересован прийти на консультацию в то время, которое назначила я. Поэтому я иду навстречу студентам и говорю: «О'кей, не можете прийти на консультацию? Я готова поговорить по телефону, я готова даже поговорить по скайпу, я готова переписываться с вами». Но я это вынужденно делаю. Я это делаю потому, что если мы не встретимся в этой цифровой реальности, мы не встретимся совсем, и я не получу тот продукт, который я хочу от них получить (вуз – участник Проекта 5-100; социология; жен.; 36 лет).

«Это будет происходить постепенно»: оценка перспектив внедрения цифровых технологий в преподавание

Отдельная часть исследования была посвящена обсуждению перспектив внедрения цифровых технологий в практику преподавания в российских вузах в ближайшие годы и влияния дальнейшего распространения этой практики на процесс

обучения. Размышляя о возможном цифровом будущем российского высшего образования, информанты обращали внимание на несколько аспектов, критически значимых для интенсификации цифровизации преподавания. Это такие аспекты, как техническая готовность вузов, студентов и преподавателей; воздействие цифровизации на качество обучения студентов; специфика перехода на онлайн-обучение различных уровней высшего образования (бакалавриат и магистратура); динамика профессиональной роли преподавателя вуза в контексте расширения онлайн-обучения.

В основном опрошенные преподаватели вузов сошлись во мнении, что трансфер обучения на цифровые форматы потребует значительного промежутка времени (в пределах последующих пяти – семи лет, а то и больше) и будет реализовываться неравномерно на различных уровнях образования и в разных регионах.

Я с трудом представляю получение образования без живого общения. Возможно, лет через 20 [это] и произойдет (опорный университет; юриспруденция; жен.; 42 года).

Технически [это произойдет], может, скоро, но будет большая инерционность: люди привыкли ходить в аудитории. Родителям привычней, что студенты, их сын, дочка, сидит в аудитории, а не дома за компьютером. Я думаю, через 10 лет адаптируются (вуз – участник Проекта 5-100; история; муж.; 35 лет).

Иначе говоря, никто не предполагал, что в крайне сжатые сроки в России вследствие неблагоприятного развития эпидемиологической ситуации будет осуществлен неожиданный и резкий переход на дистанционное обучение без соответствующей технической базы и переподготовки преподавательского и административного персонала вузов. Опрошенные говорили, что хотя многие вузы и обладают необходимыми техническими возможностями для реализации этого перехода, инерция управленческой системы и части преподавательского и студенческого корпуса замедляет скорость цифровизации преподавания. В частности, упоминалась перспектива использования потенциала искусственного интеллекта для организации подобного обучения и научной работы, и в некоторых вузах в начале 2020 года уже шла к этому подготовка.

Мне кажется, на основе искусственного интеллекта, распределения всяких защищенных протоколов и хранения данных онлайн-образование будет улучшаться. Это то, что у нас уже происходит. Обсуждают концепцию цифрового аватара. Затронет всех студентов, магистрантов,

аспирантов, преподавателей, всех сотрудников, всех людей, кто связан [с этим] так или иначе, кто находится в общей системе университета (вуз – участник Проекта 5-100; медиа; жен.; 41 год).

Уже сейчас у нас в университете ведутся разработки по созданию программного обеспечения, которое с помощью нейросетей будет анализировать содержание определенных научных статей и делать какие-то условные подборки для исследователей. По интересующему вопросу искусственный интеллект перелопатит исследователю двадцать диссертаций и сделает выборку (опорный университет; журналистика; жен.; 37 лет).

Опрошенные констатировали, что техническая сторона дела – далеко не всегда самое важное в процессе цифровизации преподавания. Более значимым является то, что можно назвать «человеческим фактором»: объективная и субъективная готовность преподавателей и студентов к работе в цифровом пространстве. Например, информанты говорили о разных уровнях компьютерной грамотности преподавателей, что делает неравномерным процесс трансфера обучения в онлайн-формат.

За 5 лет ничего не изменится, за 10, может, чуть-чуть тронется лед. Потому что сначала надо в головах поменять. А если до сих пор только 15% преподавателей владеют Power Point, то что поделать (федеральный университет; юрист; жен.; 41 год).

Если говорить о преподавателях высшей школы, то в большинстве случаев они возрастные и просто не могут переформатировать свою технику преподавания под новые веяния (федеральный университет; технические науки; муж.; 37 лет).

Многие информанты высказывали опасения относительно рисков депрофессионализации и прекаризации преподавателей в случае быстрого и всеобъемлющего перехода на онлайн-образование. По их мнению, университеты утратят потребность в найме преподавателей на постоянной основе, сократят их зарплаты, и, как итог, профессиональный статус университетского преподавателя существенно снизится.

Мы меньше станем читать курсы, при этом нам урежут зарплату, потому что 900 часов мы просто не вычитаем, и половина преподавателей просто уволится, потому что за эти копейки никто работать не будет (опорный университет; юриспруденция; жен.; 42 года).

Сейчас... идут слухи на тему того, что вообще преподавателей надо убирать, надо вводить

тьюторов, надо вводить дистанционное обучение за счет глубоко не уважаемых товарищей из [приводится название университета], которые будут делать онлайн-курсы, а все остальные будут сидеть и смотреть, как они, понимаешь ли, там чепуху мелют (вуз – участник Проекта 5-100; химия; муж.; 42 года).

Возможно, будет тенденция сокращения количества преподавателей за счет введения некоторых видеокурсов (федеральный университет; химия; муж.; 39 лет).

Отдельный интерес представляют рассуждения информантов о трансформации роли преподавателя с наступлением эпохи цифрового образования. Ряд опрошенных полагает, что в цифровой образовательной среде резко снизятся вес и значение лекционного формата, однако возрастает функционал преподавателя как модератора, коуча и проектного менеджера, организующего работу студентов и являющегося их проводником в мире знаний.

Университет станет площадкой цифрового образования. Он станет тем, что сейчас происходит с библиотеками. Раньше туда ходили книги брать домой, а сейчас это чат для коммуникации. Университеты должны стать именно этим. Не для того мы приходим, чтобы слушать лекции какие-то, а приходим, чтобы обсуждать проекты, делать их и делиться опытом (федеральный университет; химия; муж.; 45 лет).

Ценность преподавателя, который «говорящая голова», считающая, что она является носителем уникального знания, которое всем должно быть интересно, уже снижается. Преподаватель просто начинает выполнять другую роль. Если преподаватель будет навигатором, помощником, ассистентом, теат-лидером, то эта ценность никогда никуда не денется. Она, наоборот, даже возрастет (вуз – участник Проекта 5-100; социология; жен.; 45 лет).

Опрошенные преподаватели считают, что у разных уровней и типов образования имеются неодинаковые шансы для полного перевода на цифровой формат. Например, многие профили естественно-научного и технического образования требуют экспериментальной практики в реальном мире, а поэтому полный перевод их на дистанционный профиль представляется затруднительным. Часть информантов допускает близкую перспективу освоения магистерских программ и дополнительной послевузовской подготовки в дистанционном режиме. Бакалавриат же, по их мнению, должен остаться преимущественно в аналоговой форме, поскольку для студентов

первых курсов важны социальная среда и личная коммуникация при обучении.

Никогда не должно быть замены в бакалавриате курсов дистанционными онлайн-курсами вместо реального обучения. Потому что подросткам нужна среда. И эта среда не менее важна, чем структура курса и непосредственно знания (опорный университет; технические науки; муж.; 45 лет).

Особенно на младших ступенях, для бакалавриата, огромную роль играет не только получение знаний, а среда взаимодействия, ощущение причастности. Если виртуализация до этого дойдет, то очень нескоро (опорный университет; технические науки; муж.; 45 лет).

Информанты, занимающие в своих университетах руководящие административные позиции, в целом оказались более оптимистично настроены в отношении перспектив и сроков цифровизации, высказывали более смелые технологические идеи (например, идею расширения использования возможностей искусственного интеллекта) по ускорению перехода на онлайн-обучение и отмечали, что в их вузах уже идет работа по внедрению цифровых платформ и технологий. Не занимающие административных позиций информанты были более осторожны в оценках обучения в цифровую эпоху и подчеркивали, что существует немало ограничений для быстрого перехода к цифровизации, и этот переход может негативно отразиться на качестве образования и профессиональном статусе преподавателей. Пожалуй, наиболее последовательными визионерами и адептами близкого цифрового прорыва в высшем образовании оказались относительно молодые ученые из дисциплин, близких к компьютерным технологиям, которые к тому же имели опыт административной работы. Все интервью были собраны в декабре 2019 года – феврале 2020 года, и никто из опрошенных не предполагал, что переход на дистанционное образование будет осуществлен в пожарном режиме и перевернет привычное течение жизни всех гражданских вузов.

Заключение

Представленные результаты позволяют прийти к ряду выводов в отношении того, в какой степени готовности российские университеты подошли к ситуации вынужденного перехода к дистанционному обучению в условиях пандемии Covid-19.

Во-первых, интервью показывают, что преподаватели, как правило, занимают реактивную

позицию в отношении цифровизации образовательного процесса, откликаясь на сигналы образовательной политики и запросы студентов. При этом они не являются самостоятельными драйверами процессов цифровизации, рассматривая использование различных форм дистанционного обучения как некую «игрушку» и «добавку» к традиционным формам образовательного процесса. Это совпадает с результатами ряда исследований цифровизации современного труда, которые констатируют, что в разных областях деятельности работники становятся не субъектами, а объектами имплементации цифровых технологий в трудовые процессы [17, 18]. Данные процессы относятся и к университетскому миру, который живет в пространстве глобальной неолиберальной образовательной системы [19].

Во-вторых, на примере группы опрошенных фиксируется поляризация преподавательского корпуса с точки зрения отношения к технологизации и «онлайнизации» образовательного процесса. Часть опрошенных находится в устойчивой оппозиции к углублению процессов цифровизации, которая обусловлена как характеристиками текущей университетской инфраструктуры (например, низким качеством университетских электронных систем поддержки обучения и неудобством пользования ими), так и негативными установками в отношении дистанционного образования в целом.

Задействованные в исследовании информанты видят в дистанционном образовании существенные риски, связанные с тем, что последствиями цифровизации могут стать:

1) усугубление текущих системных проблем российского высшего образования (распространенность практик академического мошенничества, низкий уровень мотивации студентов, коррупция, бюрократизм и др.);

2) размывание границ личного и рабочего пространства и времени, что нарушает баланс между работой и личной жизнью;

3) угроза депрофессионализации и прекаризации преподавательского труда.

Алармистские настроения (см. о них подробнее [20]) основаны на предыдущем опыте реформирования системы высшего образования в России, опыте, который привел к разрушению сложившихся академических иерархий [21], росту бюрократической нагрузки и ограничению профессиональной автономии из-за имплементации менеджеральных принципов управления в науку и высшее образование [22].

В-третьих, участники интервью воспроизводили представление о «добавочном» характере

цифровых инструментов и различных форм дистанционного обучения, не рассматривая возможность их использования в качестве основного способа реализации образовательного процесса. Опрошенные отмечали, что отказ от инструментов и технологий дистанционного обучения не станет для их профессиональной деятельности критичным, в то время как полный уход от традиционного формата обучения рассматривается в целом как недопустимый и нереалистичный. Это обстоятельство имеет большое значение в контексте того, что уже через несколько недель после проведения интервью все высшее образование полностью перешло на дистанционные формы работы, и преподаватели в оперативном порядке переключились на формат онлайн-обучения, используя для этого различные технологии и платформы.

В-четвертых, результаты исследования показывают, что запуск процессов цифровизации зависит от сочетания таких факторов, как способность университета дать адекватный технологический и управленческий ответ на вызовы перехода к цифровым форматам обучения и готовность преподавателей оперативно включиться в активное применение онлайн-методов в процессе обучения. При этом «человеческий фактор» становится более важным, поскольку имеющиеся платформы и технологии, используемые для общения в повседневной жизни, при необходимости могут быть мобилизованы для работы в условиях форс-мажорной цифровизации. В то же время до пандемии большинство участников исследования не рассматривали всерьез перспективу мгновенного прыжка в мир дистанционного образования.

Для корректной интерпретации результатов важно дополнительно подчеркнуть некоторые особенности и ограничения представленного исследования. Во-первых, оно является качественным по своему дизайну и не предполагает количественных оценок в отношении распространенности представленных установок и мнений. Во-вторых, выборка исследования была ограничена ведущими университетами, что накладывает определенные ограничения на экстраполяцию полученных результатов. Можно ожидать, что для этой категории информантов характерен более оптимистичный взгляд на процессы цифровизации в силу особенностей технологической базы вузов и возможностей, а также характеристик преподавательского корпуса. Вместе с тем верификация этой гипотезы требует отдельного исследования. В-третьих, определенные ограничения накладывают особенности выборки информантов внутри университетов. Основную часть

опрошенных составляют преподаватели среднего возраста с небольшим количеством совсем молодых преподавателей и отсутствием преподавателей старше 60 лет. Ответы наших информантов, а также результаты других исследований указывают на существенную специфику установок возрастных преподавателей в отношении использования цифровых технологий, и это важно учитывать при интерпретации результатов. Кроме того, основная часть выборки представлена преподавателями социальных и гуманитарных дисциплин, преподавателей дисциплин естественно-научных опрошено гораздо меньшее количество. Поскольку именно преподаватели естественно-научного цикла могут быть наиболее чувствительны к применению различных цифровых инструментов ввиду специфики содержания учебных курсов (использование лабораторного и экспериментального оборудования и др.), важно учитывать эту особенность выборки.

Рекомендации

Данная статья писалась в разгар карантинных мер, связанных с эпидемией и работой высшего образования в режиме форс-мажора, с которым справляются с помощью дистанционного обучения. Первый шок прошел в марте, и апрель стал временем адаптации к новым условиям труда. Между тем университетское сообщество все еще стоит перед массой проблем и вопросов, требующих решения. На основе проведенного исследования можно дать несколько практических рекомендаций.

1. Преподавателям необходимо предоставить возможность самостоятельно выбирать технологические платформы для ведения занятий, если это не сказывается на качестве работы, поскольку имеющиеся локальные корпоративные платформы нередко не справляются с нагрузкой и новыми требованиями.

2. Университетские администрации должны снизить бюрократическое давление на преподавателей, находящихся на «передовой» образовательного процесса и не докучать им новыми формами отчетности и т. п. Это еще более важно в условиях, когда и управление университетами перешло на удаленный формат труда, что усложняет коммуникацию.

3. При университетах в помощь преподавателям необходимо формировать консультационные сервисные центры и «горячие линии» по вопросам организации в новых условиях учебного процесса и обратной связи.

Важно организовать подписки на онлайн-платформы, подобные ZOOM, чтобы преподаватели могли использовать эти подписки и получать консультации и советы по их применению.

Не будут лишними и ненавязчивая, с соблюдением конфиденциальности и этики, психологическая помощь и консультирование преподавателей.

4. Отдельной важной проблемой является работа со студенческой аудиторией, и этой работой должны заниматься не только преподаватели, но и деканаты, учебные офисы и учебные части, так как студенты нуждаются при дистанционном обучении в поддержке и организационном сопровождении.

Список литературы

1. *Jensen T.* Higher Education in the Digital Era. The Current State of Transformation Around the World // International Association of Universities. 2019. P. 28–42. URL: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/technology_report_2019.pdf (дата обращения: 27.04.2020).
2. *Puentedura R. R.* SAMR: A Contextualized Introduction. Lecture at Pine Cobble School, 2014 // Hippasus. URL: <http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/01/15/SAMRABriefContextualizedIntroduction.pdf> (дата обращения: 27.04.2020).
3. *Carrington A.* Pedagogy Wheel // Hippasus. URL: https://designingoutcomes.com/assets/Padagogy_Wheel_Translations/Padagogy_Whl_V4_RUS_HD.pdf (дата обращения: 27.04.2020).
4. *Spotts T. H., Bowman M. A.* Increasing Faculty Use of Instructional Technology: Barriers and Incentives // Educational Media International. 1993. No. 30 (4). P. 199–204. DOI: 10.1080/0952398930300403.
5. *Beggs T. A.* Influences and Barriers to the Adoption of Instructional Technology. 2000. Paper Presented in Proceedings of the Mid-South Instructional Technology Conference, Murfreesboro, TN // ERIC. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446764.pdf> (дата обращения: 27.04.2020).
6. *Butler D. L., Sellbom M.* Barriers to Adopting Technology for Teaching and Learning // Educause Quarterly. 2002. No. 25 (2). P. 22–28. URL: <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/eqm0223.pdf> (дата обращения: 27.04.2020).
7. *Gibson S. G., Harris M. L., Colaric S. M.* Technology Acceptance in an Academic Context: Faculty Acceptance of Online Education // Journal of Education for Business. 2008. Vol. 83, no. P. 355–359.
8. *Ocak M. A.* Why are Faculty Members not Teaching Blended Courses? Insights from Faculty Members // Computers & Education. 2011. No. 56 (3). P. 689–699. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.10.011.
9. *Mama M., Hennessy S.* Developing a Typology of Teacher Beliefs and Practices Concerning Classroom Use of ICT // Computers & Education. 2013. No. 68. P. 380–387. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.05.022.

10. Wozney L., Venkatesh V., Abrami P. Implementing Computer Technologies: Teachers' Perceptions and Practices // *Journal of Technology and Teacher Education*. 2006. No. 14 (1). P. 173–207. URL: https://www.researchgate.net/profile/Lori_Wozney/publication/255566914_Implementing_Computer_Technologies_Teachers'_Perceptions_and_Practices/links/572b586408aef7c7e2c6af9c/Implementing-Computer-Technologies-Teachers-Perceptions-and-Practices.pdf (дата обращения: 27.04.2020).
11. Захарова У.С., Танасенко К.И. MOOK в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей // *Вопросы образования*. 2019. № 3. С. 176–202. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-176-202.
12. Mulder A. *The University as a Community in the Digital Age. Places of Engagement*. Amsterdam University Press, 2018. 160 p.
13. Allmer T. Academic Labour, Digital Media and Capitalism // *Critical Sociology*. 2019. No. 45 (4/5). P. 599–615. DOI: 10.1177/0896920517735669.
14. Boyatzis R.E. *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998. 116 p.
15. Квале С. Исследовательское интервью. Москва: Смысл, 2003. 184 с.
16. McMillan J. J., Cheney G. The Student as Consumer: The Implications and Limitations of a Metaphor // *Communication Education*. 1996. No. 45 (1). P. 1–15. DOI: 10.1080/03634529609379028.
17. Drahokoupil J., Fabo B. The Platform Economy and the Disruption of the Employment Relationship. ETUI Policy Brief. Brussels, 2016. 6 p. URL: <https://www.etui.org/Publications2/Policy-Briefs/European-Economic-Employment-and-Social-Policy/The-platform-economy-and-the-disruption-of-the-employment-relationship> (дата обращения: 27.04.2020).
18. Срничек Н. Капитализм платформ. Москва: Издательский дом ВШЭ, 2018. 115 с.
19. Hassan R. The worldly space: the digital university in network time // *British Journal of Sociology of Education*. 2017. No. 38 (1). P. 72–82. DOI: 10.1080/01425692.2016.1234364.
20. Абрамов П.Н., Груздев И.А., Терентьев Е.А. Тревога и энтузиазм в дискурсах об академическом мире: междунациональный и российский контексты // *Новое литературное обозрение*. 2016. Т. 138, № 2. С. 16–32. URL: https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/138_nlo_2_2016/article/11848/ (дата обращения: 27.04.2020).
21. Балацкий Е.В. Истощение академической ренты // *Мир России. Социология. Этнология*. 2014. Т. 23, № 3. С. 150–174.
22. Deem R. Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: Is the Local Dimension Still Important? // *Comparative Education*. 2001. No. 37 (1). P. 7–20. DOI: 10.1080/03050060020020408.
1. Jensen T. Higher education in the digital era. The current state of transformation around the world. *International Association of Universities*, 2019, pp. 28–42, available at: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/technology_report_2019.pdf (accessed 27.04.2020). (In Eng.).
2. Puentedura R. R. SAMR: A Contextualized Introduction. Lecture at Pine Cobble School, 2014, available at: <http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/01/15/SAMRABriefContextualizedIntroduction.pdf> (accessed 27.04.2020). (In Eng.).
3. Carrington A. Pedagogy Wheel, available at: https://designingoutcomes.com/assets/Padagogy_Wheel_Translations/Padagogy_Whl_V4_RUS_HD.pdf (accessed 27.04.2020). (In Eng.).
4. Spotts T. H., Bowman M. A. Increasing Faculty Use of Instructional Technology: Barriers and Incentives. *Educational Media International*, 1993, no. 30 (4), pp. 199–204. DOI: 10.1080/0952398930300403. (In Eng.).
5. Beggs T. A. Influences and Barriers to the Adoption of Instructional Technology. 2000. Paper Presented in Proceedings of the Mid-South Instructional Technology Conference, Murfreesboro, TN, available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446764.pdf> (accessed 27.04.2020). (In Eng.).
6. Butler D. L., Sellbom M. Barriers to Adopting Technology for Teaching and Learning. *Educause Quarterly*, 2002, no. 25 (2), pp. 22–28, available at: <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/eqm0223.pdf> (accessed 27.04.2020). (In Eng.).
7. Gibson S. G., Harris M. L., Colaric S. M. Technology Acceptance in an Academic Context: Faculty Acceptance of Online Education. *Journal of Education for Business*, 2008, vol. 83, no., pp. 355–359. (In Eng.).
8. Ocak M. A. Why are Faculty Members not Teaching Blended Courses? Insights from Faculty Members. *Computers & Education*, 2011, no. 56 (3), pp. 689–699. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.10.011. (In Eng.).
9. Mama M., Hennessy S. Developing a Typology of Teacher Beliefs and Practices Concerning Classroom Use of ICT. *Computers & Education*, 2013, no. 68, pp. 380–387. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.05.022. (In Eng.).
10. Wozney L., Venkatesh V., Abrami P. Implementing Computer Technologies: Teachers' Perceptions and Practices. *Journal of Technology and Teacher Education*, 2006, no. 14 (1), pp. 173–207, available at: https://www.researchgate.net/profile/Lori_Wozney/publication/255566914_Implementing_Computer_Technologies_Teachers'_Perceptions_and_Practices/links/572b586408aef7c7e2c6af9c/Implementing-Computer-Technologies-Teachers-Perceptions-and-Practices.pdf (accessed 27.04.2020). (In Eng.).
11. Zakharova U. S., Tanasenko K. I. MOOK v vysshem obrazovanii: dostoinstva i nedostatki dlya prepodavatelei [MOOCs in Higher Education: Advantages and Pitfalls for Instructors]. *Voprosy obrazovaniya*, 2019, no. 3, pp. 176–202. (In Russ.). DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-176-202.
12. Mulder A. *The University as a Community in the Digital Age. Places of Engagement*, Amsterdam University Press, 2018, 160 p. (In Eng.).
13. Allmer T. Academic Labour, Digital Media and Capitalism. *Critical Sociology*, 2019, no. 45 (4/5), pp. 599–615. DOI: 10.1177/0896920517735669. (In Eng.).
14. Boyatzis R.E. *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*, Thousand Oaks, CA, Sage, 1998, 116 p. (In Eng.).

15. Kvale S. Issledovatel'skoye interv'yuy [Research Interview], Moscow, Smysl, 2003, 184 p. (In Russ.).
16. McMillan J. J., Cheney G. The Student as Consumer: The Implications and Limitations of a Metaphor. *Communication Education*, 1996, no. 45 (1), pp. 1–15. DOI: 10.1080/03634529609379028. (In Eng.).
17. Drahoukupil J., Fabo B. The Platform Economy and the Disruption of the Employment Relationship. ETUI Policy Brief. Brussels, 2016, available at: <https://www.etui.org/Publications2/Policy-Briefs/European-Economic-Employment-and-Social-Policy/The-platform-economy-and-the-disruption-of-the-employment-relationship> (accessed 27.04.2020). (In Eng.).
18. Srnicek N. Kapitalizm platform [Capitalism of Platforms], Moscow, Higher School of Economics, 2018, 115 p. (In Russ.).
19. Hassan R. The worldly space: the digital university in network time. *British Journal of Sociology of Education*, no. 38 (1), pp. 72–82. DOI: 10.1080/01425692.2016.1234364. (In Eng.).
20. Abramov R. N., Gruzdev I. A., Terentev E. A. Trevoga i entuziazm v diskursakh ob akademicheskom mire: mezh-dunarodnyy i rossiiskii konteksty [Alarm and Enthusiasm in Discourses on the Academic World: International and Russian Contexts]. *Novoe literaturnoe obozrenie*, 2016, no. 138 (2), pp. 16–32, available at: https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/138_nlo_2_2016/article/11848/ (accessed 27.04.2020). (In Russ.).
21. Balatsky E. Istoshchenie akademicheskoi renty [The Depleting of Academic Rents]. *Mir Rossii. Sotsiologiya. Etnologiya*, 2014, no. 23 (3), pp. 150–174. (In Russ.).
22. Deem R. Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: Is the Local Dimension Still Important? *Comparative Education*, 2001, no. 37 (1), pp. 7–20. DOI: 10.1080/03050060020020408. (In Eng.).

Рукопись поступила в редакцию 28.04.2020
Submitted on 28.04.2020

Принята к публикации 12.05.2020
Accepted on 12.05.2020

Информация об авторах / Information about the authors

Абрамов Роман Николаевич – доктор социологических наук, профессор Департамента социологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; rabramov@hse.ru; ORCID 0000-0002-0349-3264.

Груздев Иван Андреевич – магистр социологии, аналитик Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; igrudev@hse.ru; ORCID 0000-0003-3939-7909.

Терентьев Евгений Андреевич – кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Центра социологии высшего образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; eterentev@hse.ru; ORCID 0000-0003-1878-9954.

Захарова Ульяна Сергеевна – кандидат филологических наук, научный сотрудник Центра социологии высшего образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; uzakharova@hse.ru; ORCID 0000-0003-4262-3057.

Григорьева Анна Викторовна – аналитик Проектно-учебной лаборатории «Развитие университетов» Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; avgrigoreva@hse.ru; ORCID 0000-0002-2972-0074.

Roman N. Abramov – Dr. hab. (Sociology), Professor, Department of Sociology, National Research University «Higher School of Economics»; rabramov@hse.ru; ORCID 0000-0002-0349-3264.

Ivan A. Gruzdev – Master (Sociology), Analyst, Center for Sociology in Higher Education, Institute of Education, National Research University «Higher School of Economics»; igrudev@hse.ru; ORCID 0000-0003-3939-7909.

Evgeniy A. Terentev – PhD (Sociology), Senior Researcher, Center for Sociology in Higher Education, Institute of Education, National Research University «Higher School of Economics»; eterentev@hse.ru; ORCID 0000-0003-1878-9954.

Ulyana S. Zakharova – PhD (Philology), Researcher, Center for Sociology in Higher Education, Institute of Education, National Research University «Higher School of Economics»; uzakharova@hse.ru; ORCID 0000-0003-4262-3057.

Anna V. Grigoryeva – Research Analyst, Project Lab «University Development», Institute of Education, National Research University «Higher School of Economics»; avgrigoreva@hse.ru; ORCID 0000-0002-2972-0074.

Основные характеристики выборки преподавателей, задействованных в исследовании

Параметр	Количество интервью
Университет	
Университет 1	4
Университет 2	11
Университет 3	3
Университет 4	3
Университет 5	5
Университет 6	1
Университет 7	4
Университет 8	7
Университет 9	1
Университет 10	4
Университет 11	5
Университет 12	10
Университет 13	6
Возраст опрошенных	
35 лет и моложе	18
36–45 лет	31
46–60 лет	11
Пол	
Мужской	30
Женский	31
Дисциплинарная область	
Математические и естественные науки	13
Инженерное дело, технологии и технические науки	14
Социальные науки	25
Гуманитарные науки	9