

Как преподаватели вузов воспринимают цифровую трансформацию высшего образования

Д.М. Рогозин, О.Б. Солодовникова, А.А. Ипатова

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2021 г.

Рогозин Дмитрий Михайлович — кандидат социологических наук, директор Центра полевых исследований Института социального анализа и прогнозирования РАНХиГС при Президенте Российской Федерации. E-mail: rогоzin@ranepa.ru (контактное лицо для переписки)

Солодовникова Ольга Борисовна — кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Центра полевых исследований Института социального анализа и прогнозирования РАНХиГС при Президенте Российской Федерации. E-mail: solodovnikova-ob@ranepa.ru

Ипатова Анна Алексеевна — кандидат культурологии, старший научный сотрудник Центра полевых исследований Института социального анализа и прогнозирования РАНХиГС при Президенте Российской Федерации. E-mail: ipatova@ranepa.ru

Адрес: 119034 Москва, Пречистенская набережная, 11, корп. 1.

Аннотация

В абсолютном большинстве работ, посвященных изменениям в сфере высшего образования в связи с пандемией COVID-19, акцентируется внимание на проблемах, возникших перед студентами. Позиция профессорско-преподавательского состава, обеспокоенного умалением своей роли в изменяющемся в силу цифровой трансформации образовательном процессе, остается неартикулированной.

Институт социального анализа и прогнозирования РАНХиГС при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации с 2020 г. проводит мониторинг отношения профессорско-преподавательского состава вузов к изменениям, происходящим в сфере высшего образования. В основу статьи легли результаты трех волн исследования (выборка неслучайная, административная, двухпотоковая): проведенных в апреле 2020 г. ($N = 33\,987$), в июне-июле 2020 г. ($N = 27\,484$) и в апреле-мае 2021 г. ($N = 26\,334$). Авторы отмечают общий положительный тренд в преподавательских настроениях: пик негодования в связи с введением дистанта пройден, отношение к онлайн-обучению стало более спокойным, ровным. По-прежнему большинство преподавателей отдают безусловное предпочтение традиционному очному формату обучения. В статье подробно рассмотрено отношение преподавателей к цифровой трансформации высшего образования, проанализированы нарративы. Наиболее перспективным направлением цифровой трансформации вузов преподаватели считают использование технологий смешанного обучения, в которых максимизируется польза классических и инновационных методик преподавания. Выделены факторы риска и возможности дальнейших цифровых инноваций в высшей школе.

Ключевые слова цифровая трансформация, высшее образование, онлайн-опрос, опрос профессорско-преподавательского состава, административный опрос, гибридная модель обучения, смешанная модель обучения, дистанционное образование, дистанционное обучение.

Для цитирования Rogozin D.M., Solodovnikova O.B., Ipatova A.A. (2022) Как преподаватели вузов воспринимают цифровую трансформацию высшего образования // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 271–300. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-271-300>

How University Teachers View the Digital Transformation of Higher Education

D.M. Rogozin, O.B. Solodovnikova, A.A. Ipatova

Dmitry M. Rogozin, Candidate of Sociological Sciences, director of the Center for Field Studies, Institute of Social Analysis and Forecasting, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: rogozin@ranepa.ru (corresponding author)

Olga B. Solodovnikova, Candidate of Philological Sciences, senior research fellow of the Center for Field Studies, Institute of Social Analysis and Forecasting, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: solodovnikova-ob@ranepa.ru

Anna A. Ipatova, Candidate of Cultural Studies, senior research fellow of the Center for Field Studies, Institute of Social Analysis and Forecasting, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: ipatova@ranepa.ru

Address: 11 Prechistsenskaya Embankment, bldg. 1, 119034 Moscow, Russian Federation.

Abstract The absolute majority of publications about changes in higher education resulting from the COVID-19 pandemic focus on the problems faced by students. They fail to articulate the position of university faculty members who are concerned about their dwindling role as a result of the digital transformation of education. Since 2020, the Institute of Social Analysis and Forecasting at the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration with the support of the Russian Ministry of Science and Higher Education has conducted a monitoring study of the attitude of university faculty members to the changes taking place in higher education. The present article is based on the results of three research waves (non-random, administrative, two-stream samples) conducted in April 2020 ($N = 33,987$), June-July 2020 ($N = 27,484$) and April-May 2021 ($N = 26,334$). An overall positive trend is observed in teacher attitudes: the peak of discontent about the introduction of distance education has passed, and the attitude to online learning has become calmer and more level-headed. Most teachers continue to express unconditional support for traditional in-person learning, however. The article takes a close look at the attitude of teachers to the digital transformation of higher education and analyzes their narratives. Teachers believe that the most promising aspect of the digital transformation of universities is the use of blended learning technologies that combine the benefits of classical and innovative teaching methods. The article identifies risk factors and further opportunities for digital innovations in higher education.

Keywords digital transformation, higher education, online survey, survey of university faculty members, administrative survey, hybrid learning model, blended learning model, distance education, distance learning.

For citing Rogozin D.M., Solodovnikova O.B., Ipatova A.A. (2022) Kak prepodavateli vuzov vosprinimayut tsifrovuyu transformatsiyu vysshego obrazovaniya [How University Teachers View the Digital Transformation of Higher Education]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 271–300. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-271-300>

Весной 2020 г. в связи с пандемией, всеобщим локдауном и неопределенностью перспектив распространения коронавируса перед системой высшего образования встал выбор: прервать обучение, распустив студентов и преподавателей на неопределенный срок, или перевести весь учебный процесс в дистанционный формат. Произошел мгновенный переход на дистант, и безальтернативность административного принуждения к нему породила неизбежное сопротивление [Радина, Балакина, 2021; Рогозин, 2021б]. Большинство преподавателей негативно отнеслись к происходящему, увидев в принятом решении покушение на академические свободы, чреватое неминуемым разрушением всего института высшего образования.

Вместе с тем уже несколько лет в системе высшего образования происходит плановая цифровая трансформация: внедряются высокотехнологичные цифровые решения и модернизируются программы обучения. И если до пандемии эти процессы шли параллельно, то быстрый и обязательный переход на дистант неразрывно связал их в представлении преподавателей. Предубеждения преподавателей против дистанционного формата стали одной из важнейших составляющих тех условий, в которых осуществлялись цифровые преобразования высшей школы. Вряд ли можно ставить в вину преподавателям их сопротивление переменам: чрезвычайная ситуация в стране, необходимость быстро перестраиваться, резко возросшая нагрузка, ответственность и административное давление сделали их заложниками ситуации, поскольку для большинства именно эти условия выступили в качестве проводников происходящих изменений.

Прошло больше полутора лет. Сохранилось ли первоначальное предубеждение против дистанционного формата и цифровых преобразований высшей школы? Каково отношение преподавателей к дистанционному формату в 2021 г.? Нашли ли преподаватели для себя оптимальные пропорции сочетания дистанционных и аудиторных форматов обучения? Повлияли ли текущие события на отношение преподавателей к цифровой трансформации? Как воспринимают преподаватели цифровую

трансформацию в целом? Много ли среди них действительных противников цифровых преобразований? В данном исследовании основные элементы цифровой трансформации высшего образования рассматриваются на основании актуальных оценок профессорско-преподавательского состава, составляющего одну из основных групп стейкхолдеров этой трансформации.

Цифровая трансформация высшего образования и место в ней преподавателя

Дискуссии о цифровой трансформации в высшем образовании идут уже по меньшей мере 30 лет. Одним из первоначальных импульсов для обсуждения темы стали технологии активного обучения, рассматривавшиеся как способ усилить мотивацию студентов к усвоению знаний. В классической монографии 1991 г. Ч. Бонвелл с коллегами указывают, 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 [Bonwell, Eison, 1991]. Итак, уже на старте дискуссии вопрос о роли преподавателя в процессе цифровой трансформации был одним из центральных.

Различные международные организации в последние годы выпускали заявления и меморандумы, подчеркивая приоритетное значение активного обучения для успешного развития в будущем. Среди прочего можно перечислить решения Болонского процесса и Европейского пространства высшего образования [Zahavi, Friedman 2019], Объединение за обучение XXI в. (*Partnership for 21st Century Learning*) [Laar et al., 2017], а также разнообразные издания «Оценки и преподавания навыков XXI в.» [Care, Wilson, Griffin, 2018].

Дальнейшее развитие дискурса шло вровень с техническим прогрессом, приобретая в качестве темы-фронтира феномен геймификации образования [Subhash, Cudney, 2018]. Несмотря на множество работ, посвященных преимуществам геймификации, пользе от включения IT-технологий в образовательный процесс, скепсис преподавателей в отношении цифровизации и геймификации не ослабевал [Guerrero-Roldán, Noguera, 2018]. Чаще всего работников высшей школы беспокоили перспективы изменения ролей в процессе обучения, «потеря времени» как преподавателями, так и учащимися, разрыв с академическими традициями, подмена обучения администрированием.

Компромиссным вариантом, способным объединить преимущества традиционного академического образования и инновационных техник, мыслилось смешанное (*blended learning*), или гибридное, обучение [Борисова, 2019]. Согласно общепринятому определению, «среды смешанного обучения <...> соче-

тают синхронную и асинхронную деятельность и расположены в континууме между очным и онлайн-обучением» [Graham, 2019]. Во второй половине 2010-х годов проведено множество исследований с целью подтвердить эффективность смешанного обучения в оптимизации вовлеченности студентов и организации всего учебного процесса [Halverson, Graham, 2019; Manwaring et al., 2017; Boelens, de Wever, Voet, 2017; Boelens, Voet, de Wever, 2018]. Однако краеугольным камнем успеха остается восприятие смешанных технологий преподавателями: если они заинтересованы в использовании цифрового потенциала в образовательном процессе, позитивные изменения происходят, если мотивация у них отсутствует, доказательств эффективности смешанного обучения обнаружить не удается.

Накануне пандемии, осенью 2019 г., канадские исследователи проанализировали практики смешанного обучения в четырех университетах страны, опираясь на данные глубинных интервью 20 преподавателей разных специальностей, имеющих опыт использования цифровых курсов [Heilporn, Lakhal, Bélisle, 2021]. Выяснилось, что успешному функционированию смешанных программ в образовательном процессе могут способствовать три базовых сценария действий:

- творческая переработка существующей структуры, а также темпов образовательных курсов (смешанное обучение зависит от динамики преподавания, требует чередования синхронных и асинхронных занятий, теряет в качестве от любых неоправданных длиннот, пауз и т.д.);
- возможность выбора преподавательской и учебной деятельности (смешанное обучение эффективно, если предоставляет автору курса больше автономии и свободы в поиске наиболее подходящих инструментов, учебных пособий, подходов к преподаванию и сокращает объем строго регламентированных операций);
- внимание к роли преподавателя и его взаимодействию с курсом (отдельно подчеркивается, что смешанное обучение не снижает значимость фигуры учителя, а, напротив, усиливает ее, требуя от последнего установления со студентами доверительных отношений, стимулирующих прямые контакты между членами образовательной группы).

Итогом всех проведенных к настоящему моменту исследований стало понимание, что цифровая трансформация имеет в качестве своих стейкхолдеров трех независимых агентов: общество, «академию» как корпус преподавателей и студентов [Murrillo-Zamorano et al., 2021], при этом совпадение их интересов не является самоочевидным. 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 интересы всех трех игроков необходимо в совокупности, так как их пересечение создает пространство возможностей для цифровой трансформации в тот или иной момент времени в конкретной стране.

Две распространенные точки зрения на природу цифровой революции — технократическая и гуманистическая, — как правило, стимулируют анализ IT-методик обучения с позиций общественного или студенческого блага, часто оставляя за скобками мнение «академии» как заранее ангажированного и заинтересованного в сохранении статус-кво сообщества. Не случайно авторы абсолютного большинства работ, исследующих драматические изменения в образовательном процессе, которые повлекла за собой пандемия COVID-19, акцентировали внимание на проблемах, возникших перед студентами [Damşa et al., 2021]. Профессорско-преподавательская корпорация, обеспокоенная еще на заре цифровой эры умалением своей значимости, переопределением ролей в образовательном процессе, следя за текущим дискурсом, могла бы считать свои опасения обоснованными: ее голос часто оказывается неслышанным, а позиция — неартикулированной.

В ряде ранних работ, посвященных готовности преподавателей к цифровой трансформации, ставилась цель выявить факторы, способствующие позитивному отношению последних к IT-нововведениям [Buchanan, Sainter, Saunders, 2013]. В частности, финские исследователи прописали «целостную концепцию цифровой компетентности», которой требует от преподавателя время [Ilomäki et al., 2016]. В числе базовых компетенций, на которые впоследствии ссылались другие авторы, значатся следующие:

- навыки технического характера (умение пользоваться соответствующей техникой и программами);
- способность осмысленно использовать цифровые технологии в работе, учебе и повседневной жизни;
- способность критически оценивать цифровые технологии и мотивации включения в цифровую среду.

Начав с элементарного уровня — с необходимости для преподавателя умения ориентироваться в современных технологиях, авторы закончили куда более интересным утверждением, под-

черкивающим значимость именно критического отношения «академии» к IT-революции. По их мнению, роль амбассадора любого процесса исключает формализм и соглашательскую позицию: цифровое обучение может эффективно развиваться, только встречая конструктивную критику профессионального сообщества, которая 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 и имеет, помимо нее, другие академические интересы и запросы.

Несколько другой взгляд на цифровую компетентность предложили норвежские исследователи, выделив три специфических уровня овладения IT-навыками у представителей преподавательского корпуса [Gudmundsdottir, Hatlevik, 2018]:

- общая цифровая компетентность, т.е. инструментальные навыки и знания, необходимые 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, обеспечивающая применение педагогических навыков в непривычной цифровой среде: изменение стратегий и тактик общения со студентами, выстраивание грамотной онлайн-оценки и т.д.

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

В 2020 г. модель цифровых компетенций в высшем образовании была дополнена крайне своевременным параметром, сформулированным в монографии Т. Аагаарда и А. Лунда [Aagaard, Lund, 2020]. Авторы предположили, что помимо общей, предметной и профессиональной цифровой компетенции для устойчивости высшей школы жизненно важна трансформационная (*transformative*) компетенция как способность преподавателей и студентов непрерывно реформировать и обновлять свою педагогическую практику, совершенно необходимая для нахождения путей выхода из нестандартных ситуаций. Опубликованная в декабре 2019 г., эта книга могла бы претендовать на

звание пророческой 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 студентов, третий стейкхолдер цифровой трансформации — общество в лице своих регулирующих институтов — играет немаловажную роль. Э. Кинг и Р. Бойят выделили институциональную культуру в качестве первого из условий, способствующих эффективному онлайн-обучению [King, Boyatt, 2014], а Ф. Петерсон [Pettersson, 2018] 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 инстанций. Если контроль над процессом обучения становится навязчивым, одно из ключевых преимуществ цифровой трансформации — ее гибкость, инновационность — может теряться. Значение неформальных, нигде не прописанных методов, вырабатываемых в процессе живой коммуникации «преподаватель — студенты», для успешного онлайн-обучения убедительно показали сингапурские исследователи в монографии «Невидимое обучение. Перспективы, вызовы и возможности» [Looi et al., 2019].

Методология С 2020 г. РАНХиГС проводит мониторинг отношения профессорско-преподавательского состава вузов к происходящим в сфере высшего образования изменениям. Выборка неслучайная, административная, двухпоточковая. Первый поток — административный. При поддержке Министерства науки и высшего образования во все вузы страны производится рассылка предложений принять участие в опросе. Порядок реализации выборки контролируется на местах административным составом вузов. Для контроля и оценки административно одобряемых ответов организуется второй, альтернативный, поток опрошенных через таргетированную рекламу в социальных сетях. Подробнее об организации исследования см.: [Рогозин, 2021б]. В основу статьи легли результаты третьей волны исследования.

Первая волна мониторинга проходила с 10 по 15 апреля 2020 г. включительно. Всего за шесть календарных дней в исследовании приняли участие 58 812 человек, из них не прошли условия отбора 20 273 человека. Из удовлетворяющих критериям отбора респондентов лишь 6% отказались участвовать

в опросе и 5% прервали заполнение анкеты. Всего собрано 33 987 полных анкет. Коэффициент ответов, или отношение полных анкет, удовлетворяющих условиям отбора и критериям качества заполнения, ко всем переходам к анкетной форме, составил 89%.

Вторая волна мониторинга проходила с 25 июня по 10 июля 2020 г. За 16 календарных дней в опросе приняли участие 42 382 человека, из них не прошли отбор 928 человек, или 2% выборочной совокупности; отказались участвовать в опросе сразу после ответов на скрининговые вопросы 11 680 респондентов, или 28%, прервали заполнение анкеты 2290 человек, или 5%. Итоговая выборка составила 27 484 анкеты. Коэффициент ответов равен 65%.

Третья волна мониторинга проходила с 23 апреля по 31 мая 2021 г. За 38 календарных дней зафиксировано 42 272 перехода на анкету и 32 086 пользователей начали заполнение анкеты. Всего собраны 26 334 анкеты, соответствующие условиям отбора (респонденты являются преподавателями высших учебных заведений). В результате выявления ошибок и неточностей, редактирования массива итоговая выборка составила 24 337 единиц наблюдения. Коэффициент ответов равен 57%.

Последовательное снижение коэффициента ответов, с одной стороны, обусловлено большим количеством опросов, приводящихся в высшей школе и, соответственно, снижением интереса преподавателей к участию в повторяющихся исследованиях, с другой — административным форматом организации опроса, который без должного подкрепления приводит к ослаблению мотивации участия в нем. Хотя коэффициент ответов далек от предельных позиций (в опросах общественного мнения его величина не превышает 10–15%), тенденция снижения значений коэффициента требует глубокого методического анализа.

Отношение преподавателей к цифровой трансформации высшего образования

В 2021 г. Минобрнауки России в целях достижения «цифровой зрелости» разработало «Стратегию цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования». Одна из целей стратегии — внедрение во всех образовательных организациях высшего образования, подведомственных Минобрнауки России, целевой модели цифрового университета¹, что, в частности, предполагает активное участие профессорско-преподаватель-

¹ Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования: утверждена Министерством науки и высшего образования Российской Федерации в 2021 г. https://www.minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=36749

ского состава в планируемых изменениях. Чтобы оценить отношение к ним преподавателей, один из блоков анкеты третьей волны мониторинга было решено посвятить цифровой трансформации.

Большинство респондентов утверждают, что хорошо осведомлены о процессах цифровой трансформации в высшем образовании (табл. 1).

Таблица 1. **Осведомленность 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-я волна, весна 2021 г. (N = 24 337)
Знаете в деталях	28,3
Что-то слышали, читали	58,2
Читаете сейчас впервые	7,4
Затрудняюсь ответить	6,1

Более четверти респондентов 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 IT-инновациях в высшем образовании фоновым и естественным. При этом немногим более 15% опрошенных занимают негативистскую позицию, большинство — нейтрально-выжидательную и почти треть респондентов настроены положительно (табл. 2).

Таблица 2. **Отношение к цифровой трансформации, % по столбцу**

Как вы в целом относитесь к цифровой трансформации: положительно, отрицательно или нейтрально?	3-я волна, весна 2021 г. (N = 24 337)
Положительно	31,8
Отрицательно	15,6
Нейтрально	40,9
Затрудняюсь ответить	11,7

О том, что цифровая трансформация проводится конкретно в их вузе, осведомлены около 60% опрошенных, 16% ничего о ней не знают, а 22% затрудняются сказать что-то определенное. Оценки, которые преподаватели дают характеру и первым результатам цифровой трансформации в своем вузе, несколько более критичны, чем отношение к цифровой трансформации.

ции как таковой, однако большинство склонны считать их «хорошими» или «удовлетворительными» (табл. 3).

Таблица 3. Оценка проведения цифровой трансформации в вузе респондента, % по столбцу

Как вы оцениваете проведение цифровой трансформации в вашем вузе?	3-я волна, весна 2021 г. (N = 24 337)
Отлично	11,2
Хорошо	39,7
Удовлетворительно	34,3
Неудовлетворительно	4,7
Затрудняюсь ответить	10,2

Несколько чаще об «отличном» и «хорошем» качестве проведения цифровой трансформации в своем вузе сообщают преподаватели, занятые одновременно на административных должностях (табл. 4), однако смещение здесь не является решающим.

Таблица 4. Зависимость оценки проведения цифровой трансформации от выполнения респондентом административных задач, % 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

В данный блок анкеты входил один вопрос с множественным выбором ответов: «Как вы думаете, на что в первую очередь направлена цифровая трансформация высшего образования?». «Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования» была опубликована на сайте Минобрнауки 14 июля 2021 г., почти на три месяца позже даты начала проведения опроса, поэтому формулировки вариантов ответа не связаны с ней напрямую. Респонденты могли выбрать не более двух ответов из предложенных или сформулировать свою позицию, комментируя вариант «другое» (табл. 5).

Таблица 5. Предполагаемые цели цифровой трансформации (не более двух вариантов ответа)*

Варианты ответов	Абсолютные значения	Доля ответов (%)	Доля ответивших (%)
Дистанционное обучение студентов, развитие онлайн-образования	14 507	33,9	59,6
Электронные библиотечные ресурсы, доступ к международным базам данных	10 515	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
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	42 755	100,0	175,7

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

Все предложенные варианты ответов можно условно разделить на тяготеющие к позитивному, нейтральному и негативному сценариям развития цифрового образования в России. Они отобраны из числа возможных с опорой на результаты первой волны опроса об отношении преподавателей к цифровой трансформации в эпоху COVID-19 [Рогозин, 2021б]. Малый процент преподавателей, выбравших 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 варианты:

- дистанционное обучение студентов, развитие онлайн-образования;
- автоматизация административно-хозяйственной деятельности вуза.

О том, что респондент видит в цифровой трансформации вуза риски возникновения проблем в его деятельности, можно судить на основании выбора им таких утверждений:

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

Негативная коннотация контрольной деятельности вышестоящих инстанций в эпоху цифровизации образования является устойчивой как в российском, так и в международном дискурсе.

Позитивные оценки цифровой трансформации преобладают над негативными и даже над нейтральными. Позитивные утверждения составляют более половины всех ответов, нейтральные — около 45%, а негативные — 10%. Даже если предположить, что мы не учли все разнообразие возможных проблемных высказываний и критически настроенные респонденты были вынуждены выбирать вариант «другое», негативистский фон останется менее значимым, чем прочие.

Вместе с тем самые впечатляющие перспективы, связанные с развитием цифрового образования, — система обратной связи с преподавателями и студентами или техническое переоснащение лабораторий и исследовательских центров — не представляются нашим респондентам наиболее вероятными целями текущей ИТ-трансформации. По числу выбравших ее респондентов «система обратной связи» ненамного превосходит негативный сценарий «контроля за преподавательской деятельностью». Видимо, в таком распределении выборов отразилось осознание преподавателями амбивалентности ИТ-трансформации: «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.

Облегчение доступа к электронным библиотечным ресурсам и международным базам данных, полезное само по себе, является скорее элементом технического сопровождения цифровой трансформации, но не ее драйвером, поэтому обилие респондентов, выбравших этот вариант в качестве конечной цели IT-реформ образовательной среды в России, может свидетельствовать об их низкой субъектности и о консервативной установке на использование ресурсов, а не на 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 ее истолкование. В сознании многих соотечественников, а также в обыденном и даже научном дискурсе цифровое, дистанционное и онлайн-образование зачастую являются синонимами. В действительности цифровая трансформация, «дигитализация» — феномен более масштабный, чем простой перевод образовательного процесса в онлайн-среду или замещение очного контакта со студентами дистантом [Lund, Furberg, Gudmundsdottir, 2019; Петрунева и др., 2020]. Наиболее перспективным направлением цифровой трансформации вузов еще 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, а там, где они не сулят дополнительных выгод или ставят под удар сложившиеся традиции высшей школы, должны использоваться классические очные методики. Конечной целью в данном случае является не обновление всего вузовского образования любой ценой и, тем более, не 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, остается до конца невыясненным. Учитывая наблюдения, полученные в ходе первой волны опроса, второй вариант более вероятен.

Небольшая доля опрошенных, не удовлетворенных имеющимися вариантами ответов, предпочли самостоятельно сформулировать цель цифровой трансформации в России. Ввиду внушительного объема общей выборки количество альтернативных ответов таково, что допускает их детальный анализ

($N = 886$ в отредактированном массиве). Наиболее часто вариант «другое» выбирали респонденты, стремившиеся подчеркнуть отдельные негативные стороны ИТ-модернизации образования, о чем свидетельствует топ-15 наиболее часто используемых слов в открытых ответах (табл. 6).

Таблица 6. Пятнадцать наиболее часто встречающихся слов в открытых ответах о целях цифровой трансформации, % по столбцу

№	Слово	Абсолютные значения	Доля 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 приведенных слов некоторые имеют преимущественно негативную коннотацию: «сокращение», «снижение» и «уничтожение». Семантически связанной с ними в данном контексте оказывается и нейтральная «экономия». На первом плане, помимо нейтральных словосочетаний о «цифровой трансформации», заданных самой структурой вопроса, оказываются «снижение качества», «уничтожение образования» и «разрушение».

Анализ наиболее часто встречающихся ответов показывает, что на двух полюсах имеющейся выборки находятся два типа ответов: один — с явно выраженным формальным подходом к заполнению анкеты, другой — с не менее ярким эмоциональным посылом. В первом случае респондент нередко «списывал» правильный ответ на вопрос из официальных докумен-

тов, статей и методичек или приводил общеупотребительное определение:

Цифровая трансформация образования — это обновление планируемых образовательных результатов, содержания образования, методов и организационных форм учебной работы, а также оценивания достигнутых результатов в быстроразвивающейся цифровой среде для кардинального улучшения образовательных результатов каждого обучающегося (мужчина, 38 лет, кандидат наук, Санкт-Петербург).

Взаимодействие администрации, ППС, студентов в организации и управлении процессами обучения, научной деятельности и хозяйственной жизни университета (мужчина, 64 года, доктор наук, Республика Мордовия).

Во втором случае респондент стремился не ответить на вопрос, а выразить свое 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 от положительного до 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, выделяли, как правило, одну из трех 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 судить о вероятности успеха в осуществлении цифровой трансформации высшего образования в России. Среди факторов, определяющих вероятность успеха, первостепенное значение имеет компетентность многих респондентов в определении предложенных понятий с адекватным разграничением «цифровизации», «дистанта» и других реалий высшей школы, осведомленность о методиках смешанного обучения, готовность воспринимать лучшие практики, критически оценивая цифровизацию в целом.

Пример проявления 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. Все остальное к цифровой трансформации отношения не имеет и реализуется в рамках обычного развития IT-систем (мужчина, 67 лет, кандидат наук, Москва).

Высказывания в пользу смешанного обучения:

Не стоит абсолютизировать ни одну систему образования; следует стремиться к сбалансированной и качественной организации учебного процесса высшего образования, сочетая прежде всего аудиторные занятия с самостоятельной работой студентов, используя необходимые онлайн-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 путем сокращения преподавательского корпуса, «оглупление» студентов и разделение образования на «качественное очное» и «некачественное заочное», «распил» бюджета и имитацию бурной деятельности.

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» 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 обеспечение 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 со студентами, заменяемых лояльностью к руководству и всем его нововведениям (женщина, 71 год, доктор наук, Москва).

Во мнениях российских преподавателей обнаруживается как сходство с восприятием цифровой трансформации высшего образования их зарубежными коллегами, так и отличия от него: на первый план в российском контексте выходит проблема социальной справедливости, расслоения общества на «элиту» и «массы», которым якобы навязывается дистант; кроме того, российские преподаватели обеспокоены заменой традиционного обучения «оптимизирующим» онлайн и в меньшей степени переживают по поводу стеснения академических свобод и изменения роли преподавателя в обществе. На первый план для них выходят экономические проблемы [Ларионова и др., 2021]. По прошествии года пандемии критически настроенные респонденты видят проблемные зоны цифровой трансформации не технического или организационного, а прежде всего институционального характера. Вероятно, основная часть насущных инфраструктурных вопросов в течение года была решена, что позволило преподавателям перейти от критики условий собственного труда к более глобальным вопросам организации учебного процесса.

Итак, анализ нарративов позволяет точно определить проблемное поле процессов цифровой трансформации высшего образования в сознании российских преподавателей. Во-первых, это редуцирование цифровой трансформации до цифровизации учебного процесса и введения и/или более широкого распространения цифровых технологий, когда под цифровой трансформацией понимается полный или частичный переход на дистанционное обучение. Во-вторых, это размывание институционального доверия между всеми участниками процесса, артикулированное и осознаваемое преподавателями расхождение между заявленными и действительными целями проводников реформ. Особенно часто респонденты указывали на несоответствие провозглашаемых целей реальным процессам:

Вопрос поставлен некорректно. Идет 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 все 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).

Сомнения в честности акторов цифровой трансформации и указания на непрозрачность их целей соседствуют в дискурсе с недоверием к 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 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).

Отношение преподавателей к онлайн-обучению

Отношение профессорско-преподавательского состава вузов к дистанционному обучению — одна из основных тем мониторинга, соответствующие вопросы в том или ином виде задавались во всех трех волнах опроса. Пик негодования преподавателей вузов в связи с введением дистанта пройден: отношение к онлайн-обучению стало более спокойным, ровным. Доля отрицательных отзывов за год уменьшилась на 9,6 процентных пункта, доля положительных увеличилась на 6 процентных пунктов, а нейтральных — на 3,5 процентных пункта (табл. 7).

Таблица 7. **Отношение респондентов к дистанционному образованию, % по столбцу***

Как вы в целом относитесь к дистанционному образованию в высших учебных заведениях: положительно, отрицательно или нейтрально?	2-я волна, лето 2020 г. (N = 25 386)	3-я волна, весна 2021 г. (N = 24 337)	Различие, процентные пункты
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

* Вопрос задавался во вторую и третью волны.

Притом что доля недовольных дистантом остается в 2021 г. самой высокой (37,3%), более четверти опрошенных уже относятся к нему положительно, а около 33% — нейтрально. В первой волне мониторинга, 10–15 апреля 2020 г., отвечая на вопрос об онлайн-обучении, 70% опрошенных утверждали, что оно плохо сказывается на усвоении материала студентами, 15% полагали, что качество онлайн-обучения студентов не отличается от очного обучения, и только 2% признали, что дистант имеет свои преимущества.

Изменение настроений в преподавательской среде подтверждает гипотезу, высказанную нами после проведения первой волны опроса: отрицание IT-трансформации в первую очередь связано с шоковой ситуацией пандемии, общей неопределенностью перспектив, характерной для весны 2020 г., и драматически увеличившейся нагрузкой в конце учебного года [Рогозин, 2021б]. Учитывая краткосрочный эффект вышеперечисленных факторов, их устранение могло открыть дорогу более осознанному отношению к внедрению дистанционного и смешанного типов обучения, что и произошло [Логинова, Бендрикова, Дегтярев, 2021; Магомедов, Абдусаламов, Магдилова, 2020]. Вероятнее всего, наибольшую готовность к изменению своих оценок проявили так называемые неопессимисты

весны 2020 г., выразившие свои тревожные ожидания в рамках защитного пессимизма как способа противостоять текущим и будущим угрозам [Рогозин, 2021a]. Когда опасность миновала или стала выглядеть менее пугающей, эта группа респондентов проявила склонность к нейтральным или даже положительным оценкам.

Оценка преподавателями удобства дистанционного формата обучения

Если обратиться к более лично ориентированным вопросам, например «Насколько вы согласны со следующим высказыванием: дистанционный формат обучения удобен и комфортен лично для меня», общий положительный тренд в изменении преподавательских настроений станет еще более заметен (табл. 8). Доля преподавателей, полностью согласных или скорее согласных с тем, что дистанционный формат для них комфортен, растет с каждым замером: если в первой волне таковых было 27,9%, то во второй — уже 34,4%, а к третьей волне их доля достигла 44,1%. Соответственно снижается доля полностью не согласных или скорее не согласных с тем, что дистант удобен: от 67,2% в первой волне до 62,5% во второй и 51,6% в третьей волне.

Таблица 8. Измерение удобства дистанционного формата для преподавателей вузов через согласие с предлагаемым утверждением, % по столбцу

Дистанционный формат обучения удобен и комфортен лично для меня	1-я волна, весна 2020 г. (N = 30 839)	2-я волна, лето 2020 г. (N = 25 386)	3-я волна, весна 2021 г. (N = 24 337)	Различие между 2-й и 1-й волнами, процентные пункты	Различие между 3-й и 2-й волнами, процентные пункты
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

В третьей волне впервые появилась согласованность в оценках удобства дистанта для преподавателей и студентов: 41% преподавателей считают, что дистанционный формат обучения удобен и комфортен для студентов, и около 53% — что неудобен (табл. 9). В первую и вторую волны 2020 г. препода-

ватели оценивали свой дискомфорт от введения дистанционного формата выше, чем таковой у студентов.

Таблица 9. Измерение удобства дистанционного формата для студентов вузов через согласие преподавателей с предлагаемым утверждением, % по столбцу

Дистанционный формат обучения удобен и комфортен для студентов	1-я волна, весна 2020 г. (N = 30 839)	2-я волна, лето 2020 г. (N = 25 386)	3-я волна, весна 2021 г. (N = 24 337)	Различие между 2-й и 1-й волнами, процентные пункты	Различие между 3-й и 2-й волнами, процентные пункты
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

Во второй волне опроса оценка удобства дистанта для студентов выбивается из общей тенденции снижения недовольства: тех, кто отметил удобство дистанционного формата для студентов, во второй волне на 1,3% меньше, чем в первой (26,9% против 25,4% ответивших «полностью согласен» или «скорее согласен»), а тех, кто отметил неудобство, наоборот, больше на 9,5% (60% против 69,5% ответивших «скорее не согласен» или «полностью не согласен»). При этом различие в показателях почти полностью компенсируется снижением доли респондентов, затруднившихся с ответом: их доля ко второй волне снизилась на 8,1%. Получается, что положительная динамика в оценке комфортности дистанционного формата для студентов между первой и второй волной отсутствует, но в третьей волне она проявляется, а распределения ответов на вопрос впервые приближаются к распределениям ответов на вопрос про удобство дистанта для преподавателей.

Замеры первой и второй волны произведены в ходе экзаменационной сессии и сразу после ее завершения. Это был первый семестр дистанционного обучения, а зачеты и экзамены впервые могли быть проведены онлайн. Вероятно, преподаватели, которые не могли с уверенностью оценить удобство дистанта для студентов в первой волне, ко второй волне после экзаменационной сессии определились с позицией: дистант для студентов все же неудобен (69,5%).

Приоритетность формата обучения Вместе со снижением неприятия дистанционного формата ввиду возникшей возможности выбора снижается и доля отказывающихся от исключительности очного формата. Если весной 2020 г. более половины опрошенных преподавателей утверждали, что очное присутствие на их занятиях категорически необходимо, то через год доля таких ответов снизилась до 38,7%, или на 13,7 процентного пункта (табл. 10).

Таблица 10. **Приоритетность очного формата обучения в оценке преподавателей вузов, % по столбцу***

	1-я волна, весна 2020 г. (N = 30 839)	3-я волна, весна 2021 г. (N = 24 337)	Различие между 3-й и 1-й волна- ми, процентные пункты
Занятия по моим курсам лучше проводить только в очном формате			
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

* 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 согласны, что очный формат априори 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 и лабораториях, преподаватели более склонны поддерживать дистант [Захарова, Вилкова, Егоров, 2021].

Распределение ответов на вопрос «Какую долю общего учебного времени студент может проводить в дистанционном формате для качественного и эффективного обучения по вашим курсам?» весьма устойчиво. Лишь заметно снизилась доля затруднившихся с ответом (на 5,2 процентного пункта) и увеличилась

доля тех, кто отводит дистанционному обучению лишь четверть общей учебной нагрузки. Другими словами, снижается распространённость не критичного лояльного отношения к дистанционному формату и растёт доля респондентов, оценивающих его реалистично и нацеленных на внедрение дистанционных приемов с таким расчетом, чтобы они занимали от четверти до половины отведенного на данную дисциплину времени (табл. 11). Замеры третьей волны сделаны весной 2021 г., к этому моменту дистанционное обучение в той или иной форме реализовалось на протяжении почти трех семестров, соответственно, часть курсов уже адаптировалась под новый формат, а часть читалась в новом формате во второй раз. Техническое и информационное обеспечение преподаваемых дисциплин расширилось, многие насущные организационные вопросы разрешились, так что преподаватели могли более взвешенно на практике оценить возможности работы в смешанной модели обучения. Доля затруднившихся ответить на вопрос закономерно снизилась с 9,1 до 3,9%.

Таблица 11. 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-я волна, лето 2020 г. (N = 25 386)	3-я волна, весна 2021 г. (N = 24 337)	Различие между 3-й и 2-й волнами, процентные пункты
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 вырос по сравнению с прошлым годом) настаивают, что дистанционный формат для освоения студентами их курсов неприемлем в принципе. Абсолютное большинство считают, что от четверти до половины учебного времени можно проводить онлайн — это не повлияет на эффективность усвоения материала.

Заключение Данные третьей волны мониторинга отношения профессорско-преподавательского состава к изменениям, происходящим в сфере высшего образования, свидетельствуют о том, что поч-

ти 90% преподавателей вузов готовы принять смешанную модель обучения (*blended learning*). Она и до пандемии считалась наиболее перспективной ввиду готовящейся цифровой трансформации. Результаты опроса позволили прояснить причину умеренно критического отношения к онлайн-обучению, характерного для более чем половины опрошенных: преподаватели выступают против тотального перехода на дистанционный формат, допуская его уместность в отдельных случаях.

В восприятии преподавателями процесса цифровой трансформации выявлены две важнейшие проблемы, чреватые возникновением препятствий в реализации цифровой трансформации. Первая проблема состоит в том, что в представлении большого числа преподавателей цифровая трансформация редуцирована до цифровизации учебного процесса. Вторая проблема — это кризис институционального доверия между участниками. Редуцированные представления о цифровой трансформации во многом обусловлены резким и безальтернативным введением дистанта во время пандемии, а кризис доверия возникает из-за отсутствия направленного, взвешенного и аргументированного публичного диалога по большинству волнующих преподавателей тем: сокращение кадров и вузов, отличие «цифры» от дистанта, проблема социального неравенства в образовании. Таким образом, факторы риска одновременно являются и факторами возможности сокращения институционального недоверия, развития публичного диалога и совместной выработки решений по дальнейшим цифровым инновациям в высшей школе.

Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС.

Литература

1. Борисова Е.В. (2019) Цифровая образовательная среда: задачи, вызовы, перспективы // Мир образования — образование в мире. № 4. С. 32–37.
2. Захарова У.С., Вилкова К.А., Егоров Г.В. (2021) Этому невозможно обучить онлайн: прикладные специальности в условиях пандемии // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 115–137. doi:10.17323/1814-9545-2021-1-115-137
3. Ларионова В.А., Семенова Т.В., Мурзаханова Е.М., Дайнеко Л.В. (2021) Экономические аспекты вынужденного перехода на дистанционное обучение, или Какую цену заплатили вузы за дистант // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 138–157. doi:10.17323/1814-9545-2021-1-138-157
4. Логинова Н.С., Бендрикова А.Ю., Дегтярев С.И. (2021) Дистанционное обучение: проблемы и варианты их решения (на примере обобщения опыта дистанционного обучения в АГМУ) // Межкультурная коммуникация в образовании и медицине. № 3. С. 6–19.
5. Магомедов Ш.Б., Абдусаламов Р.А., Магдилова Л.В. (2020) Цифровые инструменты в обучении студентов-юристов в условиях дистанционного и

- смешанного обучения // Юридический вестник ДГУ. Т. 36. № 4. С. 9–13. doi:10.21779/2224-0241-2020-36-4-9-13
6. Петрунева Р.М., Авдеюк О.А., Петрунева Ю.В., Авдеюк Д.Н. (2020) Проблемы дистанционного образования глазами преподавателей: уроки коронавируса // *Primo Aspectu*. № 2. С. 65–71. doi:10.35211/2500-2635-2020-2-42-65-71
 7. Радина Н.К., Балакина Ю.В. (2021) Вызовы образованию в условиях пандемии: обзор исследований // *Вопросы образования/Educational Studies Moscow*. № 1. С. 178–194. doi:10.17323/1814-9545-2021-1-178-194
 8. Рогозин Д.М. (2021а) Представление преподавателей вузов о будущем дистанционного образования // *Вопросы образования/Educational Studies Moscow*. № 1. С. 31–51. doi:10.17323/1814-9545-2021-1-31-51
 9. Рогозин Д.М. (2021б) Дистанционное обучение в период пандемии COVID-19. Методология административного опроса преподавателей и студентов вузов. М.: Дело.
 10. Aagaard T., Lund A. (2020) *Digital Agency in Higher Education. Transforming Teaching and Learning*. New York: Routledge.
 11. Boelens R., Voet M., de Wever B. (2018) 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*. Vol. 120. February. P. 197–212. doi:10.1016/j.compedu.2018.02.009
 12. Boelens R., de Wever B., Voet M. (2017) Four Key Challenges to the Design of Blended Learning: A Systematic Literature Review // *Educational Research Review*. Vol. 22. June. P. 1–18. doi:10.1016/j.edurev.2017.06.001
 13. Bonwell C.C., Eison J.A. (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington, DC: School of Education and Human Development, George Washington University.
 14. Buchanan T., Sainter Ph., Saunders G. (2013) Factors Affecting Faculty Use of Learning Technologies: Implications for Models of Technology Adoption // *Journal of Computing in Higher Education*. Vol. 25. No 1. P. 1–11. doi:10.1007/s12528-013-9066-6
 15. Care E., Wilson M., Griffin P. (eds) (2018) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Research and Applications*. Singapore: Springer. doi:10.1007/978-3-319-65368-6
 16. Damşa C., Langford M., Uehara D., Scherer R. (2021) Teachers' Agency and Online Education in Times of Crisis // *Computers in Human Behavior*. Vol. 121. Art. No 106793. doi:10.1016/j.chb.2021.106793
 17. Graham C.R. (2019) Current Research in Blended Learning // M.G. Moore, W.C. Diehl (eds) *Handbook of Distance Education*. New York: Routledge. P. 173–188.
 18. Gudmundsdottir G.B., Hatlevik O.E. (2018) Newly Qualified Teachers' Professional Digital Competence: Implications for Teacher Education // *European Journal of Teacher Education*. Vol. 41. No 2. P. 1–17. doi:10.1080/02619768.2017.1416085
 19. Guerrero-Roldán A.E., Noguera I. (2018) A Model for Aligning Assessment with Competences and Learning Activities in Online Courses // *The Internet and Higher Education*. Vol. 38. No 1. P. 36–46. doi:10.1016/j.iheduc.2018.04.005
 20. Halverson L.R., Graham C.R. (2019) Learner Engagement in Blended Learning Environments: A Conceptual Framework // *Online Learning*. Vol. 23. No 2. P. 145–178. doi:10.24059/olj.v23i2.1481
 21. Heilporn G., Lakhali S., Bélisle M. (2021) An Examination of Teachers' Strategies to Foster Student Engagement in Blended Learning in Higher Education // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. Vol. 18. April. doi:10.1186/s41239-021-00260-3

22. Ilomäki L., Paavola S., Lakkala M., Kantosalo A. (2016) Digital Competence — an Emergent Boundary Concept for Policy and Educational Research // *Education and Information Technologies*. Vol. 21. No 3. P. 655–679. doi:10.1007/s10639-014-9346-4
23. King E., Boyatt R. (2015) Exploring Factors that Influence Adoption of e-Learning with Higher Education // *British Journal of Educational Technology*. Vol. 46. No 6. P. 1272–1280. doi:10.1111/bjet.12195
24. Laar E. van, van Deursen A.J.A.M, van Dijk J.A.G.M., de Haan J. (2017) The Relation between 21st-Century Skills and Digital Skills: A Systematic Literature Review // *Computers in Human Behavior*. Vol. 72. March. P. 577–588. doi:10.1016/j.chb.2017.03.010
25. Looi C.-K., Wong L.-H., Glahn C., Cai S. (eds) (2019) *Seamless Learning. Perspectives, Challenges and Opportunities*. Singapore: Springer.
26. Lund A., Furberg A., Gudmundsdottir G. (2019) Expanding and Embedding Digital Literacies: Transformative Agency in Education // *Media and Communication*. Vol. 7. No 2. P. 47–58. doi:10.17645/mac.v7i2.1880
27. Manwaring K., Larsen R., Graham Ch.R., Henrie C.R., Halverson L.R. (2017) Investigating Student Engagement in Blended Learning Settings Using Experience Sampling and Structural Equation Modeling // *The Internet and Higher Education*. Vol. 35. July. P. 21–33. doi:10.1016/j.iheduc.2017.06.002
28. Murillo-Zamorano L.R., Sánchez J.A.L., Godoy-Caballero A.L. Muñoz C.B. (2021) 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*. Vol. 18. Art. No 15. doi:10.1186/s41239-021-00249-y
29. Pettersson F. (2018) On the Issues of Digital Competence in Educational Contexts — a Review of Literature // *Education and Information Technologies*. Vol. 23. No 2. P. 1005–1021. doi:10.1007/s10639-017-9649-3
30. Subhash S., Cudney E.A. (2018) Gamified Learning in Higher Education: A Systematic Review of the Literature // *Computers in Human Behavior*. Vol. 87. May. P. 192–206. doi:10.1016/j.chb.2018.05.028
31. Zahavi H., Friedman Y. (2019) The Bologna Process: An International Higher Education Regime // *European Journal of Higher Education*. Vol. 9. No 4. P. 1–17. doi:10.1080/21568235.2018.1561314

References

- Aagaard T., Lund A. (2020) *Digital Agency in Higher Education. Transforming Teaching and Learning*. New York: Routledge.
- Boelens R., Voet M., de Wever B. (2018) 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*, vol. 120, February, pp. 197–212. doi:10.1016/j.compedu.2018.02.009
- Boelens R., de Wever B., Voet M. (2017) Four Key Challenges to the Design of Blended Learning: A Systematic Literature Review. *Educational Research Review*, vol. 22, June, pp. 1–18. doi:10.1016/j.edurev.2017.06.001
- Bonwell C.C., Eison J.A. (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington, DC: School of Education and Human Development, George Washington University.
- Borisova E.V. (2019) Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda: zadachi, vyzovy, perspektivy [Digital Educational Environment: Tasks, Challenges, Prospects]. *Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire*, no 4, pp. 32–37.
- Buchanan T., Sainter Ph., Saunders G. (2013) Factors Affecting Faculty Use of Learning Technologies: Implications for Models of Technology Adoption.

- Journal of Computing in Higher Education*, vol. 25, no 1, pp. 1–11. doi:10.1007/s12528-013-9066-6
- Care E., Wilson M., Griffin P. (eds) (2018) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Research and Applications*. Singapore: Springer. doi:10.1007/978-3-319-65368-6
- Damşa C., Langford M., Uehara D., Scherer R. (2021) Teachers' Agency and On-line Education in Times of Crisis. *Computers in Human Behavior*, vol. 121, art. no 106793. doi:10.1016/j.chb.2021.106793
- Graham C.R. (2019) Current Research in Blended Learning. *Handbook of Distance Education* (eds M.G. Moore, W.C. Diehl), New York: Routledge, pp. 173–188.
- Gudmundsdottir G.B., Hatlevik O.E. (2018) Newly Qualified Teachers' Professional Digital Competence: Implications for Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, vol. 41, no 2, pp. 1–17. doi:10.1080/02619768.2017.1416085
- Guerrero-Roldán A.E., Noguera I. (2018) A Model for Aligning Assessment with Competences and Learning Activities in Online Courses. *The Internet and Higher Education*, vol. 38, no 1, pp. 36–46. doi:10.1016/j.iheduc.2018.04.005
- Halverson L.R., Graham C.R. (2019) Learner Engagement in Blended Learning Environments: A Conceptual Framework. *Online Learning*, vol. 23, no 2, pp. 145–178. doi:10.24059/olj.v23i2.1481
- Heilporn G., Lakhali S., Bélisle M. (2021) An Examination of Teachers' Strategies to Foster Student Engagement in Blended Learning in Higher Education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 18, April. doi:10.1186/s41239-021-00260-3
- Ilomäki L., Paavola S., Lakkala M., Kantosalo A. (2016) Digital Competence — an Emergent Boundary Concept for Policy and Educational Research. *Education and Information Technologies*, vol. 21, no 3, pp. 655–679. doi:10.1007/s10639-014-9346-4
- King E., Boyatt R. (2015) Exploring Factors that Influence Adoption of e-Learning with Higher Education. *British Journal of Educational Technology*, vol. 46, no 6, pp. 1272–1280. doi:10.1111/bjet.12195
- Laar E. van, van Deursen A.J.A.M., van Dijk J.A.G.M., de Haan J. (2017) The Relation between 21st-Century Skills and Digital Skills: A Systematic Literature Review. *Computers in Human Behavior*, vol. 72, March, pp. 577–588. doi:10.1016/j.chb.2017.03.010
- Larionova V.A., Semenova T.V., Murzakhanova E.M., Daineko L.V. (2021) Ekonomicheskie aspekty vyzhdeniya perekhoda na distantsionnoe obucheniye, ili Kakuyu tsenu zaplatili vuzy za distantsionnoe obucheniye [Economic Aspects of Emergency Transition to Distance Education, or The Price of Going Online in Higher Education]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 138–157. doi:10.17323/1814-9545-2021-1-138-157
- Loginova N.S., Bendrikova A.Yu., Degtyarev S.I. (2021) Distantsionnoe obucheniye: problem i variant ikh resheniya (na primere obobshcheniya opyta distantsionnogo obucheniya v AGMU [Distance Learning: Problems and Solutions (Using the Example of Generalizing the Experience of Distance Learning at ASMU)]. *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya v obrazovanii i meditsine*, no 3, pp. 6–19.
- Looi C.-K., Wong L.-H., Glahn C., Cai S. (eds) (2019) *Seamless Learning. Perspectives, Challenges and Opportunities*. Singapore: Springer.
- Lund A., Furberg A., Gudmundsdottir G. (2019) Expanding and Embedding Digital Literacies: Transformative Agency in Education. *Media and Communication*, vol. 7, no 2, pp. 47–58. doi:10.17645/mac.v7i2.1880
- Magomedov Sh.B., Abdusalamov R.A., Magdilova L.V. (2020) Tsifrovyye instrumenty v obuchenii studentov-yuristov v usloviyakh distantsionnogo i smeshannogo obucheniya [Digital Instruments in the Training of Law Students in the Con-

- ditions of Distance and Mixed Learning]. *Law Herald of Dagestan State University*, vol. 36, no 4, pp. 9–13. doi:10.21779/2224-0241-2020-36-4-9-13
- Manwaring K., Larsen R., Graham Ch.R., Henrie C.R., Halverson L.R. (2017) Investigating Student Engagement in Blended Learning Settings Using Experience Sampling and Structural Equation Modeling. *The Internet and Higher Education*, vol. 35, July, pp. 21–33. doi:10.1016/j.iheduc.2017.06.002
- Murillo-Zamorano L.R., Sánchez J.A.L., Godoy-Caballero A.L. Muñoz C.B. (2021) 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*, vol. 18, art. no 15. doi:10.1186/s41239-021-00249-y
- Petruneva R.M., Avdeyuk O.A., Petruneva Ju.V., Avdeyuk D.N. (2020) Problemy distantsionnogo obrazovaniya glazami prepodavateley: uroki koronavirusa [Problems of Distance Education through the Eyes of Teachers: Lessons of Coronavirus]. *Primo Aspectu*, no 2, pp. 65–71. doi:10.35211/2500-2635-2020-2-42-65-71
- Pettersson F. (2018) On the Issues of Digital Competence in Educational Contexts — a Review of Literature. *Education and Information Technologies*, vol. 23, no 2, pp. 1005–1021. doi:10.1007/s10639-017-9649-3
- Radina N.K., Balakina Ju.V. (2021) Vyzovy obrazovaniyu v usloviyakh pandemii: obzor issledovaniy [Challenges for Education during the Pandemic: An Overview of Literature]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 178–194. doi:10.17323/1814-9545-2021-1-178-194
- Rogozin D.M. (2021a) Predstavleniya prepodavateley vuzov o budushchem distantsionnogo obrazovaniya [The Future of Distance Learning as Perceived by Faculty Members]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 31–51. doi:10.17323/1814-9545-2021-1-31-51
- Rogozin D.M. (2021b) *Distantsionnoe obuchenie v period pandemii COVID-19. Metodologiya administrativnogo oprosa prepodavateley i studentov vuzov* [Distance Learning during the COVID-19 Pandemic: Methodology of Administrative Survey of University Teachers and Students]. Moscow: Delo.
- Subhash S., Cudney E.A. (2018) Gamified Learning in Higher Education: A Systematic Review of the Literature. *Computers in Human Behavior*, vol. 87, May, pp. 192–206. doi:10.1016/j.chb.2018.05.028
- Zahavi H., Friedman Y. (2019) The Bologna Process: An International Higher Education Regime. *European Journal of Higher Education*, vol. 9, no 4, pp. 1–17. doi:10.1080/21568235.2018.1561314
- Zakharova U.S., Vilkova K.A., Egorov G.V. (2021) Etomu nevozmozhno obuchit onlain: prikladnye spetsialnosti v usloviyakh pandemii [It Can't Be Taught Online: Applied Sciences during the Pandemic]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 115–137. doi:10.17323/1814-9545-2021-1-115-137