

## Высшая школа России: вынужденный и плановый переход на удалённый формат в период пандемии (опыт социологического анализа)

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-120-137

**Алешковский Иван Андреевич** – канд. экон. наук, директор Центра стратегии развития образования<sup>1</sup>, [aleshkovski@yandex.ru](mailto:aleshkovski@yandex.ru); Author ID 140009, Scopus ID 57190586626, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9276-3133>

**Гаспаришвили Александр Тенгизович** – канд. философ. наук, зам. директора Центра стратегии развития образования<sup>1</sup>, доцент кафедры социологии<sup>2</sup>, старший научный сотрудник<sup>3</sup>, [gasparishvili@yandex.ru](mailto:gasparishvili@yandex.ru). Author ID 630593, Scopus ID 6506912741, Researcher ID H-2092-2012, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2832-4122>

**Крухмалева Оксана Валерьевна** – канд. социол. наук, зав. отделом Центра стратегии развития образования<sup>1</sup>, доцент кафедры социологии<sup>2</sup>, [kruhoks@yandex.ru](mailto:kruhoks@yandex.ru). Author ID 357522, Scopus ID 57195356477, Researcher ID T-9611-2017, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7132-5919>

**Нарбут Николай Петрович** – д-р социол. наук, проф., зав. кафедрой социологии<sup>2</sup>, [narbut-np@rudn.ru](mailto:narbut-np@rudn.ru). Author ID 251248, Scopus ID 25422455000, Researcher ID A-6919-2017, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3622-305X>

**Савина Наталья Евгеньевна** – научный сотрудник<sup>1</sup>, [savina.opinio@yandex.ru](mailto:savina.opinio@yandex.ru). Author ID 840725, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-2571-5518>

<sup>1</sup> Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

*Адрес:* 119991, г. Москва, Ленинские горы, 1, 46

<sup>2</sup> Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

*Адрес:* 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

<sup>3</sup> Институт социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук, Москва, Россия

*Адрес:* 117218, г. Москва, ул. Кржижановского, 24/35, корп. 5

*Аннотация. Вызовы, связанные с пандемией COVID-19, требуют структурного анализа и социокультурного осмысления, которое имеет и ещё будет иметь многоаспектный и системный характер. Все элементы социальной системы вынуждены были функционировать в стрессовом режиме, в отсутствие каких-либо базовых шаблонов и отработанных путей решения возникающих проблем. Общая неопределённость организации жизни общества и вынужденные, порой весьма спорные шаги, предпринимаемые на разных уровнях управления, вызвали поляризацию мнений относительно функционирования всех социальных институтов. Особое давление испытывал институт образования, так как именно образование во многом отвечает за стабильность и устойчивость социальной системы.*

В этой связи важным и значимым было всестороннее изучение проблем и ограничений, связанных с функционированием системы высшего образования России в период пандемии, а также анализ изменения тональности и настроения как со стороны общественности, так и со стороны преподавательского корпуса – как ответ на переход на новые формы работы вузов.

Статья подготовлена по материалам двух этапов социологического исследования «Мнение преподавателей вузов России о дистанционном обучении в период пандемии», проведённого в мае–июне и декабре 2020 г. Объём выборочных совокупностей составил на первом этапе 3431 человек, на втором – 6006 человек. Анализ данных исследования охватывает следующие направления: организационные проблемы перехода на дистанционное обучение; используемые ресурсы, организация лекционных и семинарских занятий, оценка положительных и отрицательных сторон удалённого обучения; перспективы, ограничения и траектории реализации дистанционного обучения в вузах России, а также блок социальных проблем, связанных с изучением социального самочувствия и оценкой возможных изменений в жизни и карьере преподавателей.

Данные исследования сопоставляются с данными аналогичных работ российских и зарубежных аналитиков. На основе проделанного анализа и полученных выводов авторами предлагаются практические шаги по оптимизации работы системы высшей школы в стрессовых ситуациях, по использованию дистанционных технологий в организации обучения, рассматриваются возможные формы сочетания дистанционного и очного обучения, а также предлагаются рекомендации по изменению тональности восприятия неизбежных информационно-коммуникационных трансформаций со стороны преподавателей.

Исследование выполнено в рамках Программы развития Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Математические методы анализа сложных систем».

**Ключевые слова:** социология образования, дистанционное обучение, пандемия COVID-19, онлайн-образование, цифровые ресурсы, социальное самочувствие преподавателей вузов

**Для цитирования:** Аleshковский И.А., Gasparishvili А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е. Высшая школа России: вынужденный дистант и плановый переход на удалённый формат в период пандемии (опыт социологического анализа). 2021. Т. 30. № 5. С. 120-137. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-120-137

## Russian Higher School: Forced Distance Learning and Planned Switch to Distance Learning During Pandemic (Experience of Sociological Analysis)

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-120-137

**Ivan A. Aleshkovski** – Cand. Sci. (Economics), Director of the Center for Education Development Strategy<sup>1</sup>, Author ID 140009, Scopus ID 57190586626, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9276-3133>, [aleshkovski@yandex.ru](mailto:aleshkovski@yandex.ru)

**Alexander T. Gasparishvili** – Cand. Sci. (Philosophy), Deputy Director of the Center for Education Development Strategy<sup>1</sup>, Assoc. Prof., Senior Researcher<sup>3</sup>, Author ID 630593, Scopus ID 6506912741,

Researcher ID H-2092-2012, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2832-4122>, gasparishvili@yandex.ru

*Oksana V. Krukhmaleva* – Cand. Sci. (Sociology), Head of the Department of the Center for Education Development Strategy<sup>1</sup>, Assoc. Prof., Author ID 357522, Scopus ID 57195356477, Researcher ID T-9611-2017, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7132-5919>, kruhoks@yandex.ru

*Nikolay P. Narbut* – Dr. Sc. (Sociology), Prof., Head of the Chair of Sociology<sup>2</sup>, Author ID 251248, Scopus ID 25422455000, Researcher ID A-6919-2017, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3622-305X>, narbut-np@rudn.ru

*Nataliya E. Savina* – Research Fellow<sup>1</sup>, Author ID 840725, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-2571-5518>, savina.opinio@yandex.ru

<sup>1</sup> Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Address: 1, bldg. 44, Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation

<sup>2</sup> RUDN University, Moscow, Russia

Address: 6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russian Federation

<sup>3</sup> Federal Center for Theoretical and Applied Sociology, Russian Academy of Sciences

Address: 24/35, bldg. 5, Krzhizhanovsky str., Moscow, 117218, Russian Federation

**Abstract.** Challenges related to the COVID-19 pandemic require structural analysis and socio-cultural comprehension, which has and will for quite a while have multi-aspect and systemic nature. All elements of the social system have been forced to function in the stress regime in the absence of any basic patterns and tried-and-true methods to solve the arising problem. The overall uncertainty in the organization of the social life and the enforced and, at times, very contentious steps taken at various levels of management have caused polarization of opinions as to the functioning of all social institutions. Special pressure has been put on education, since it is this institution that is mainly responsible for the social system's stability.

In this regard, it has been important and significant to comprehensively study the problems and limitations associated with the functioning of the higher education system in Russia during the pandemic, as well as to analyze the change in tone and attitude both on the part of the public and the teaching corps, as a response to the transition to the new forms of work at higher education institutions.

The article was prepared using the materials of two stages of the sociological research "The opinion of teachers of Russia's higher education institutions on distance learning during the pandemic" conducted in May, June and December 2020. The volume of sample sets made up 3431 people at the first stage, and 6006, at the second. An analysis of research data covers the following areas: organizational problems of transition to distance learning; resources used, organization of lectures and seminars, assessment of the positive and negative aspects of distance learning; perspectives, limitations and trajectories for the implementation of distance learning in Russia's higher education institutions, as well as a set of social problems aimed at studying social well-being and assessing possible changes in the life and career of teachers.

The research data are compared with the data of similar works by Russian and foreign analysts. On the basis of the analysis done and the conclusions obtained, the authors propose practical steps to optimize the work of the higher education system in stressful situations, to use distance technologies in the learning organization. Also, possible forms are considered that combine distance and full-time education, and recommendations are proposed on how to change the tone in perceiving inevitable informational and communication transformations on the part of teachers.

This research was performed according to the Development program of the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Lomonosov Moscow State University «Mathematical methods of complex systems analysis».

**Keywords:** sociology of education, distance learning, COVID-19 pandemic, online education, digital resources, university teachers' well-being

**Cite as:** Aleshkovski, I.A., Gasparishvili, A.T., Krukhmaleva, O.V., Narbut, N.P., Savina, N.E. (2021). Russian Higher School: Forced Distance Learning and Planned Switch to Distance Learning during Pandemic (Experience of Sociological Analysis). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 5, pp. 120-137, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-120-137 (In Russ., abstract in Eng.).

### Введение

Пандемия COVID-19, с которой человечество столкнулось в 2020 г., оказала огромное влияние на все элементы социальной структуры общества. Вынужденные ограничения, страх перед неопределённостью, а также отсутствие каких-либо готовых шаблонов и сценариев разрешения нарастающих кризисов потребовали от органов управления всех уровней принятия нестандартных и ранее не используемых мер по противостоянию вирусной угрозе. Вынужденная изоляция стала одной из самых тяжёлых и длительных из предпринимаемых мер. Все институты общества должны были подстраиваться под новый формат социальной жизни и адаптировать свою инфраструктуру, инструменты и кадровый состав к организации работы в удалённом формате. Наиболее уязвимым и массовым звеном, испытывавшим на себе ограничения и необходимость выполнения требований карантина, стала система образования [1].

В марте 2020 г. все вузы России вынужденно перешли на удалённый формат обучения. В конце мая 2020 г. Министерство образования и науки поручило вузам и научным организациям снимать ограничения, введённые из-за коронавируса, в зависимости от ситуации в регионе, где они расположены. Однако в большинстве регионов России летняя сессия была организована также преимущественно в удалённом формате. В этом же формате были проведены и государственные аттестации, защита выпускных квалификационных работ. В начале нового 2020/2021 учебного года вузам было рекомендовано самостоятельно принимать решения о формате обучения, исходя из текущей ситуации. Заместитель Председа-

теля Правительства Российской Федерации Т. Голикова отмечала, что «92% вузов начнут учиться в сентябре в очном формате, но при необходимости могут перенести срок обучения на два месяца»<sup>1</sup>. В части вузов обучение сразу носило смешанный характер. И если региональные вузы в сентябре начали свою работу преимущественно в очном формате, то вузы Москвы, Санкт-Петербурга и ряда других крупных университетских центров организовывали работу по смешанному принципу. Дистанционный формат был организован и для иностранных студентов, так как большая часть из них находилась за пределами России и не имели возможности въехать в страну.

Вместе с тем ухудшение эпидемиологической ситуации в стране осенью 2020 г. привело к возврату вузов Москвы и Санкт-Петербурга к удалённому формату. Регионы принимали решение о выборе формата обучения самостоятельно, исходя из санитарно-эпидемиологической обстановки в конкретном субъекте РФ<sup>2</sup>. С 16 ноября 2020 г. большинство вузов страны снова ушли на полный дистант. Согласно приказу главы ведомства В. Фалькова, такой режим устанавливался до 6 февраля 2021 г. Вузы, которые подчи-

<sup>1</sup> Как вузы готовятся к обучению // РБК. 25.08.2020. URL: <https://www.rbc.ru/society/25/08/2020/5f43abf99a7947c74607d973> (дата обращения: 17.04.2021).

<sup>2</sup> Приказ Минобрнауки России от 11.11.2020 N 1402 «О мерах по снижению рисков распространения новой коронавирусной инфекции в образовательных организациях высшего образования» // КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/65692.html> (дата обращения: 17.04.2021).

няются отраслевым министерствам, например Минкульту, ориентировались на приказы профильных чиновников. По данным Минобрнауки, к середине декабря 2020 г. 55% вузов работали на полном дистанте<sup>3</sup>. Остальные реализовывали смешанный формат занятий. Возможность восстановления очного обучения у системы высшего образования появилась только в феврале 2021 г.

Таким образом, в 2020 г. высшая школа столкнулась с целым рядом принципиально новых проблем функционального, содержательного и социального характера. В этой связи представлялось крайне важным и значимым проведение сравнительного анализа ситуации вынужденного (весна 2020 г.) и планового (осень 2020 г.) перехода на дистант вузов страны, а также формирование ряда выводов и рекомендаций, направленных на поиск разрешения возникших проблем или возможных путей их сглаживания.

### Постановка проблемы

Массовый вынужденный переход на удалённый формат обучения весной 2020 г. выявил целый ряд проблем и противоречий в возможностях реализации программ высшего образования в удалённой форме. Переход на дистанционное обучение осенью 2020 г. носил более подготовленный и ожидаемый характер. За летний период вузы России провели ряд мероприятий, направленных как на подготовку преподавателей к возможности работы в удалённом режиме в осеннем семестре, так и на обновление материально-технической, информационной и ресурсной базы вузов по организации работы в дистанционном формате. Всё это потребовало проведения сопоставительного и многоаспектного анализа различных сторон дистанционного обучения, готовности

<sup>3</sup> Интервью заместителя министра науки и высшего образования Д. Афанасьева // Российская газета. 11.12.2020. URL: <https://rg.ru/2020/12/10/minobrnauki-bolshe-poloviny-vuzov-rossii-rabotaiut-na-polnom-distante.html> (дата обращения: 17.04.2021).

к нему всех участников образовательного процесса, наличия материально-технического, методического, программного обеспечения, а также выявления личностно-эмоционального отношения преподавателей высшей школы к своей профессиональной деятельности. В качестве сопоставительных данных при анализе результатов исследования использовались материалы российских докладов «Уроки стресс-теста»<sup>4</sup> и «Высшее образование: уроки пандемии (оперативные и стратегические меры по развитию системы)»<sup>5</sup>, а также международного доклада «Higher education in 2020: how COVID-19 shaped this year» [2].

Целью нашего исследования являлось проведение комплексного анализа мнения преподавателей российских вузов о работе в дистанционном формате в период вынужденных ограничений, а также выявление возможных путей применения дистанционного обучения в системе высшего образования. Для этого Центром стратегии развития образования МГУ им. М.В. Ломоносова (ЦСРО) совместно с кафедрой социологии РУДН и при содействии Российского профессорского собрания было проведено социологическое исследование мнения преподавателей российских вузов об опыте работы в дистанте в 2020 г.

### Обзор литературы

Необходимо отметить, что проблематика вхождения информационных технологий в

<sup>4</sup> Аналитический доклад «Уроки стресс-теста: Вузы в условиях пандемии и после неё» // Министерство науки и высшего образования РФ. 3 июля 2020 г. URL: [https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT\\_ID=21523](https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=21523) (дата обращения: 17.04.2021).

<sup>5</sup> Высшее образование: уроки пандемии (оперативные и стратегические меры по развитию системы) – Аналитический доклад / Министерство науки и высшего образования РФ. 30 октября 2020. 124 с. URL: [https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT\\_ID=25528](https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=25528) (дата обращения: 17.04.2021).

образование и эффективное их использование для организации обучения активно дискутируется с конца 90-х гг. XX века. В известной монографии У. Бовена [3] приводятся данные исследований и обобщение многолетних дискуссий по продуктивности внедрения цифровых технологий в образовательный процесс высшей школы, их особенностях и ограничениях. Аналитический обзор подборки статей по рискам и опыту внедрения цифровых технологий в образование предпринят в работе Л. Кастаньеда и Н. Селвина. Он резюмируется авторами таким образом: «За последние 5 лет резко возросло число учёных, выражающих критические взгляды на новые образовательные технологии... В наши дни тот, кто обращает внимание на проблематичность цифровизации университетов, уже не получает мгновенные обвинения в пессимизме и оторванности от реальности» [4]. В работе М. Бонд, В. Марин, К. Дольч и др. [5] анализируется специфика внедрения новых образовательных технологий в университетах Германии. В статье М. Госпер, М. Макнейл, Р. Филлипса и др. [6] приводятся данные о применении веб-лекций в университетах Австралии. М. Буллен, Т. Морган и А. Квайюм [7] рассматривают внедрение цифровых технологий в университетах Канады в разрезе межпоколенных взаимодействий и цифрового разрыва между студентами и преподавателями.

Вместе с тем представляется важным провести некоторые границы относительно применения дистанционных технологий на разных уровнях образования. Специфика работы и реализация задач в сфере школьного (среднего) образования имеют определённые ограничения, связанные с возрастом обучающихся, формированием мотивации к обучению, сформированностью навыков самостоятельной и групповой работы, участием родителей в образовательном процессе и с целым рядом других обстоятельств. Поэтому справедливым будет утверждение о том, что возможность и масштаб вхождения дистанционных технологий в образователь-

ный процесс будет значительно отличаться на различных уровнях образования, а также будет зависеть от направлений подготовки и требований обучения. В данной статье акцент сделан на системе высшего образования в контексте его особенностей в России.

Междисциплинарность и многоаспектность рассмотрения проблемы широкого применения дистанционных технологий исходят прежде всего из критериев доступности цифровых ресурсов для большинства участников образовательного процесса, их подготовленности (как инструментальной, так и психологической) к работе в данном формате. Дистанционные технологии в обучении затрагивают также специфический спектр вопросов, связанных с изменением традиционных форм взаимодействия «преподаватель – студент», которое предполагает обязательный межличностный контакт, очную коммуникацию, работу в реальном времени. Данные вопросы, в частности, поднимаются в работе Дж. Маккей [8], где автор проводит ретроспективный анализ того, как онлайн-лекции меняют взгляды на обучение субъектов образовательного процесса и формируют новые стимулы для развития и карьерных траекторий. Проблемы обеспечения доступности и проявлений неравенства, связанные с применением дистанционных технологий в период вынужденного дистанта, рассматриваются в работе Б. Макмуртри [9].

Непосредственно анализу работы зарубежных университетов и реализации вынужденного дистанционного обучения в период «локдауна» посвящены работы [10–12]. Э. Нордман, Ч. Хорлин, Дж. Хатчисон и др. [10] на основе собственного опыта и исследований предлагают десять конкретных шагов (мер) по поддержке и оптимизации работы в дистанте для преподавателей и студентов американских колледжей. В работе Р. Уотермейера, Т. Крика, К. Найт и др. [11] рассматриваются проблемы так называемой «вынужденной онлайн-миграции» студентов на примере университетов Вели-

кобритании в период пандемии и происходящие изменения напрямую связываются с «цифровой революцией в университетском образовании». Ч. Ходжес, С. Мур, Б. Локи и др. [13] проводят сопоставительный анализ стандартного и вынужденного форматов дистанционного обучения, выделяя особенности и ограничения его реализации в вынужденном дистанте.

Анализ опыта работы в дистанционном формате как на примере зарубежных университетов, так и вузов России в 2020 г. позволил сформулировать предположения относительно восприятия преподавателями дистанта как такового, суммировать оценки ими своих возможностей и ограничений работы в нём. Рабочая гипотеза исследования заключалась в том, что основные ограничения и неприятие дистанционного формата со стороны преподавательского корпуса России лежат не только в поле проблем, связанных с собственными цифровыми навыками и компетенциями. Они также связаны с опасениями за устойчивость традиционной системы преподавания как таковой и определяются прежде всего социально-психологическими особенностями восприятия новаций в традиционных формах работы, нарушения привычного уклада жизни и опасениями отхода от устоявшихся технологий, форм передачи знаний и привычных методов работы со студентами.

### Социологические исследование «Программа и результаты»

*Выборка и метод исследования.* Исследование было реализовано в два этапа: первый этап – весенний семестр 2020 г. (экстренный вынужденный переход на дистанционное обучение) и осенний семестр 2020 г. (постепенный переход на дистант вузов России или же организация смешанного обучения). Инструментарий первого этапа исследования был сохранён как основа для второго этапа и дополнен рядом вопросов, которые позволили конкретизировать опыт вынужденного перехода вузов на дистанци-

онное обучение и оценить его реализацию при более подготовленном переходе осенью 2020 г. Кроме того, в анкету второго этапа был включён блок вопросов социального характера, который позволил оценить настроения, беспокойства и профессиональные планы участников опроса, связанные с изменениями, вызванными ограничительными мерами и уходом из привычного формата работы.

В исследовании применена модифицированная поточная выборка. Особенностью данного типа выборки является прежде всего её формирование посредством электронной рассылки опросной анкеты с последующим отбором по характеристикам, определённым задачами исследования. Применение выборки данного типа было обусловлено необходимостью получения оперативной информации в довольно сжатые сроки и возможностью охвата значительного числа респондентов с целью получения максимально разнообразных ответов, отражающих ситуацию в реальном времени. На первом этапе исследования определяющей характеристикой для отсева респондента было указание в соответствующем поле ответа на отсутствие перехода вуза в дистанционный формат работы. На втором этапе опрашивались все преподаватели, которые согласились принять участие в опросе.

Рассылка проводилась при поддержке Российского профессорского собрания через электронные почтовые адреса сотрудников. Доступ к заполнению анкеты осуществлялся по ссылке из информационного письма. Сбор данных проводился на платформе Google forms с помощью стандартизированного бланка анкеты. Респондентам предлагались в основном вопросы с возможностью выбора варианта ответа (множественного или ограниченного), ряд вопросов имел открытую форму и предполагал оригинальный ответ с последующей его кодировкой. Анкета носила анонимный характер, и персональные данные респондентов отдельно нигде не фиксировались. Объём выборки составил

*Таблица 1*

**Социально-демографические характеристики участников опроса на первом и втором этапах исследования (в % от числа опрошенных)**

*Table 1*

**Socio-demographic characteristics of the survey participants at the first and second stages of the study (percent of the respondents)**

Показатель	Характеристики	Первый этап	Второй этап
Пол респондентов	Мужской	34,1	37,5
	Женский	65,9	62,5
Возраст респондентов	До 25 лет	0,2	1,0
	25–29 лет	4,1	6,0
	30–39 лет	18,9	24,0
	40–49 лет	27,8	30,7
	50–59 лет	22,7	18,5
	60 лет и старше	26,3	19,8
Образование	Высшее (без степени)	21,9	27,6
	Имеют учёную степень кандидата наук	52,8	50,4
	Имеют учёную степень доктора наук	25,3	21,9
Учёное звание	Доцент	48,0	42,0
	Профессор	17,9	14,1
	Учёного звания не имеют	34,1	43,9
Педагогический стаж	До трёх лет	3,4	7,3
	4–5 лет	3,5	4,8
	6–10 лет	9,5	12,3
	11–20 лет	29,3	32,6
	21–30 лет	29,0	24,6
	Более 30 лет	25,2	18,3
Учебная нагрузка (в год академических часов) <sup>*,**</sup>	До 200 часов (0,1–0,2 ставки)	–	15,3
	201–400 часов (0,25–0,35 ставки)	–	25,8
	401–700 часов (0,4–0,7 ставки)	–	31,6
	701–1000 часов (0,8–1,15 ставки)	–	18,9
	1001–1200 часов (1,25–1,35 ставки)	–	2,7
	1201–1400 часов (1,4–1,6 ставки)	–	1,9
	Свыше 1400 часов (1,7 ставки и более)	–	1,9

\* На первом этапе исследования вопрос не задавался.

\*\* Показатель объёма учебной нагрузки в анкете предлагался для заполнения в открытой форме с последующей кодировкой, поэтому в данном случае он носит справочно-сравнительный характер.

3431 человек весной 2020 г. и 6006 человек осенью 2020 г.

Преподаватели, принявшие участие в исследовании, представляли все федеральные округа России, все группы высших учебных заведений и все укрупнённые направления подготовки, реализуемые в высшей школе России. Представляли университеты на первом этапе – 63,7% опрошенных преподавателей, на втором этапе – 77,6%; академии – соответ-

ственно 4,1% и 6,6%; институты – 4,5% и 8,5%. По профилям преподаваемых дисциплин: гуманитарный профиль представляли на первом этапе – 46,2% опрошенных преподавателей и на втором этапе – 46,6%; технический – 19,7% и 25,2% соответственно; естественнонаучный – 18,9% и 13,5%; сельскохозяйственный, медицинский, культуру, искусство и спорт соответственно на первом этапе – 5,4%, 4,9% и 4,8%, на втором этапе – 3,5%, 5,5% и 5,6%.



*Социально-демографические характеристики* участников опроса в целом близки к статистическим показателям основных групп работников (по полу, возрасту, уровню образования, наличию учёной степени и учёного звания). Детализация распределения участников опроса по социально-демографическим показателям представлена в *таблице 1*. В качестве сопоставительных данных используются данные исследования ВШЭ о качественном составе преподавателей вузов России: всего преподавателей (на начало 2019/2020 учебного года) без внешних совместителей, тыс. чел. – 229,3 (100%). Из них имеют учёную степень доктора наук – 15,6%, кандидата наук – 53,1%; имеют учёное звание профессора – 10,3%, доцента – 37,9%. Женщины составляют 57,3%, лица в возрасте до 30 лет – 5,1%, лица в возрасте 60 лет и старше – 29,0% [14].

Анализ результатов исследования проводился в разрезе тематических блоков инструментария, составленных для решения поставленных задач исследования и направленных на реализацию основной цели проекта.

*Формат обучения в вузах в марте–мае и в сентябре–ноябре 2020 года и занятость респондентов.* В ходе первого этапа исследования, весной 2020 г. участники опроса указывали, что их образовательные организации начиная с конца марта работали в дистанционном формате. Данные второго этапа исследования показывают, что большинство образовательных организаций и, соответственно, преподавателей в осеннем семестре работали в смешанном формате. Действительно, часть вузов совмещали дистанционные занятия (в основном лекции) и аудиторную работу (семинары и практические работы). Выбор формы обучения во многом определялся направлением подготовки и возможностью её перевода в удалённый формат. Однако по мере ухудшения эпидемиологической ситуации формат обучения менялся в сторону отказа от очных занятий. Начал учебный год сразу в дис-

танционном формате практически каждый десятый опрошенный. В октябре уже почти каждый пятый респондент осуществлял свою деятельность дистанционно. В ноябре половина преподавателей указали, что работали полностью в удалённом формате. По данным Минобрнауки, к декабрю 2020 г. в полном дистанционном формате работали 55% подведомственных ему вузов<sup>6</sup>. Работали только очно к декабрю 2020 г. менее 5% респондентов.

Доля участников опроса, которые вели учебные занятия, составила: весной – 97,4% респондентов, осенью – 97,9%. То есть доля непосредственно задействованных в учебном процессе преподавателей среди опрошенных практически не изменилась, и дистанционный формат не повлиял на отказ от выполнения ими своей работы. Среди видов учебной работы, которую выполняли респонденты, указаны все виды нагрузки, осуществляемой преподавателями в стандартном режиме.

*Меры, принятые в вузах, для перехода и организации обучения в удалённом формате и использование собственных ресурсов организации дистанционного обучения (LMS-систем).* Переход на удалённый формат потребовал от вузов оперативного принятия соответствующих нормативных документов, регламентирующих работу в такой форме. Поскольку она вводилась в экстренном порядке, то и разработка соответствующей документации носила оперативный характер. Необходимо отметить, что вопросы поддержки преподавателей в дистанционном формате активно обсуждаются и в зарубежной литературе. В частности, в работе [10] отмечается, что «временный поворот к онлайн-обучению предполагает избиратель-

<sup>6</sup> *Агранович М.* Онлайн в зачётке: Интервью заместителя министра науки и высшего образования Д. Афанасьева // Российская газета. 11.12.2020. URL: <https://rg.ru/2020/12/10/minobrnauki-bolshe-poloviny-vuzov-rossii-rabotaiut-na-polnom-distante.html> (дата обращения: 17.04.2021).

ность в том, что будет в него включено, и это касается как экстренного перехода на дистанционное обучение, так и использования специализированных онлайн-курсов. Кроме того, важно, чтобы руководство вузов и работники органов управления системой высшего образования признали уникальный и принципиально несовершенный характер этой работы и с особой осторожностью относились к оценке учебных курсов, удовлетворённости студентов и качества преподавания в течение этого периода».

При анализе ответов респондентов на вопрос: «Приняты ли в Вашем вузе нормативные документы и внутренние регламенты для работы в дистанционном формате?» – важно было учесть и тот факт, что изучалось не только наличие у вуза данных документов, но и информирование о них преподавателей. В осеннем семестре возросла доля тех, кто знал о наличии регламентирующих и нормативных документов для работы вуза в условиях дистанта (+8,2%). Существенно снизилась и доля тех, кто не был проинформирован о наличии таких документов (7,1%).

На первом этапе исследования респондентам был задан вопрос о различных формах поддержки, которые вузы оказывали своим сотрудникам для перевода их деятельности в дистанционный формат. На втором этапе данный вопрос уже не был столь актуален. Выяснялась удовлетворённость этой помощью и поддержкой. Детализируя ответы на вопрос о различных формах поддержки, большинство преподавателей – участников первого этапа опроса указали, что помощь была организована в форме рассылки инструкций по возможным форматам ведения образовательного процесса в удалённом режиме (85,3%). Был организован доступ к ресурсам для проведения занятий, в том числе на платформе Zoom и др.; на это указали 62,4% опрошенных. О проведении обучающих семинаров по работе в удалённом режиме утвердительно ответили 59,3% преподавателей, 57,1% отметили, что им предоставили ссылки на обучающие ресурсы

сторонних организаций. 55,1% опрошенных преподавателей сообщили, что в их вузах были организованы постоянно действующие службы для поддержки преподавателей и проведения консультаций. На практику привлечения студентов к оказанию помощи преподавателям для работы в удалённом формате указали 11,9% преподавателей.

Результаты первого этапа опроса показывают, что администрация вузов постаралась максимально помочь преподавателям и вовлечь их в новый формат работы. Как отмечалось в докладе «Уроки стресс-теста...», «в ответ на трудности перехода в новый формат достаточно быстро выросла система поддержки. Практически все вузы направляли преподавателям методические рекомендации. Однако лишь 60% университетов создали специальные сайты или разделы официальных сайтов для информирования и помощи преподавателям в текущем режиме»<sup>7</sup>. В целом же можно отметить, что с учётом отсутствия такого опыта у большинства образовательных организаций, данная работа представляется продуктивной и адекватной в сложившейся ситуации. Перечень инструментов, предложенных преподавателям для работы в удалённом формате в осеннем семестре, практически не изменился в сравнении с весенним периодом (Рис. 1).

Приведённые данные свидетельствуют, что к организации дистанционной работы в осеннем семестре администрация вузов подошла более взвешенно и с учётом опыта вынужденного весеннего дистанта. На 10% выросла доля системы управления обучением Moodle, которая чаще всего интегрирована с LMS-платформой вуза, что указывает на работу в направлении создания вузами собственной дистанционной среды. Также были пересмотрены возможности открытых ресурсов для организации конференций. Фактически сохранил свои позиции Zoom

<sup>7</sup> Аналитический доклад «Уроки стресс-теста... URL: [https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT\\_ID=21523](https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=21523) (дата обращения: 17.04.2021).

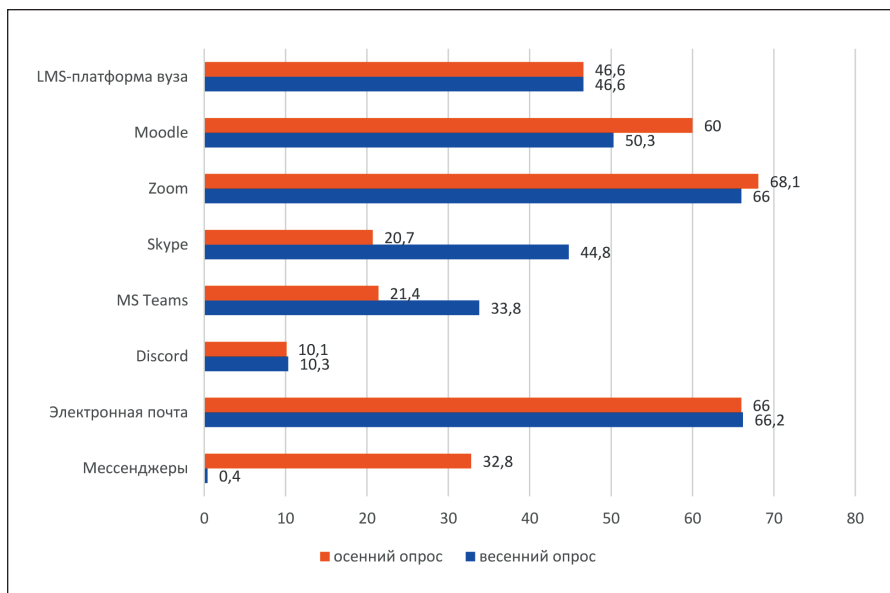


Рис. 1. Перечень инструментов, предложенных преподавателям для работы в удалённом формате (в % от числа ответивших). Сравнительные данные двух этапов

Fig. 1. The list of tools offered to teachers for working in a remote format (percent of the respondents). Comparative data of the two stages

как наиболее удобная и доступная платформа. Существенно сократились доли Skype и MS Teams. Однако здесь необходимо отметить, что MS Teams объективно имеет более сложный интерфейс и требует определённых ресурсных возможностей электронных устройств. Однако в ряде вузовских платформ LMS он является встроенным инструментом, поэтому не требует дополнительных указаний для работы.

Вполне естественным является и сохранение высокой доли рекомендаций использования электронной почты. Действительно, это самое распространённое средство коммуникации, роль которого возросла в связи с более активным применением в обучении собственных платформ вузов. Как правило, работа через корпоративный электронный ящик является обязательным требованием внутреннего регламента деятельности вуза и выполняет не только коммуникативную, но и контрольную функцию.

Показательным является изменение доли такого специфического ресурса в органи-

зации работы, как популярные и общедоступные мессенджеры (Viber, WhatsApp, Telegram). В весеннем семестре в качестве возможного ресурса для организации коммуникации при удалённом обучении они фактически не были рекомендованы администрацией преподавателям. Их указали всего несколько человек. В осеннем же опросе их доля в рекомендациях оказалась значительно выше – 32,8% респондентов. Можно предположить, что именно на мессенджеры была возложена функция своеобразной поддержки в осуществлении коммуникации между преподавателями и студентами при возможных сбоях связи или при отключении работы основного ресурса для оперативного решения проблем организации работы. Косвенным образом данное наблюдение может служить ещё одним выводом, вынесенным из опыта работы в период весеннего вынужденного перехода в дистант.

Нелишне отметить, что применение платформ LMS в современном высшем образовании – устойчивый тренд и активно

развивающееся направление цифровизации университетов [10; 14; 15]. До марта 2020 г. на использование в работе ресурсов LMS вуза на постоянной основе указала треть опрошенных преподавателей. 34,9% респондентов из тех вузов, где имеется данная система управления обучением, сообщили, что работа на данной платформе является обязательной составляющей учебного процесса. В осеннем семестре те вузы, которые имели свои платформы LMS, активно задействовали их в организации образовательного процесса. Обязательной составляющей учебного процесса она стала в 78,2% вузах, где уже имелась в наличии. Такая высокая динамика прироста показывает, сколь удобна и необходима собственная LMS-платформа для организации дистанта, когда фактически все ресурсы и все субъекты образовательного процесса можно объединить на одной платформе с системой постоянного доступа, размещения учебных материалов, инструментов контроля и административного наблюдения. Представляется, что именно опыт тех вузов, которые работали в дистанционном формате с использованием собственных платформ организации удалённого обучения, послужит источником качественного пересмотра работы и существенным стимулом для тех, кто только находится в процессе принятия решения о её внедрении. Указанное наблюдение подтверждают ответы респондентов о собственном опыте работы на вузовских платформах. Преподаватели тех вузов, где собственная LMS-платформа имеется в наличии, работают преимущественно на ней в постоянном режиме (76,9% опрошенных).

Таким образом, анализ блока вопросов о ресурсных возможностях вузов для организации дистанционного обучения показывает, что собственная LMS-платформа вуза использовалась значительно эффективнее и интенсивнее, чем до марта 2020 г. Те вузы, которые имели такую систему, внедрили её в образовательный процесс к осеннему семестру и использовали максимально широко.

*Материальные и трудовые затраты преподавателей.* Для обеспечения работы в дистанционном формате необходимо не только наличие качественных сетевых ресурсов, но и выполнение определённых требований к скорости передачи данных и устойчивости интернет-связи. Данные весеннего дистанта выявили целый комплекс ограничений и отсутствие доступа к качественной интернет-связи для обеспечения запросов образования даже во вполне благополучных регионах (Москва, Казань, Екатеринбург).

Естественно, что переход в дистанционный формат работы потребовал от преподавателей определённого ресурсного обеспечения организации своей деятельности. На втором этапе исследования более половины (56,5%) опрошенных преподавателей указали, что имели дополнительные материальные затраты при работе в дистанционном формате. Детализируя их спектр, респонденты отмечали в первую очередь расходы на приобретение гарнитуры для ведения занятий (наушники, микрофоны, камеры), а также расходы на организацию связи (подключение Интернета или изменение условий пакетов доступа).

Относительно нагрузки и личных трудовых затрат преподавателей также можно было с большой долей уверенности предположить, что они возрастут при работе в дистанте. С учётом признанного факта высокой нагрузки даже в обычном формате работы (около 900 учебных часов в год при полной ставке), личные трудовые затраты преподавателей объективно должны были увеличиться. Весной 2020 г. большинство опрошенных преподавателей считали, что они возросли (25,7%) или существенно возросли (67,1%). Суммарно 92,8% участников опроса фиксировали увеличение своих трудовых затрат. В осеннем семестре ответы респондентов на этот вопрос распределились следующим образом: существенно возросли – 57,2%, возросли – 34,2% (суммарно – 91,4%). То есть данные о росте трудовых затрат преподавателей при работе в

дистанционном формате фактически идентичны и подтверждены на двух этапах исследования. Важно отметить, что показатели занятости преподавателей российских вузов даже при реализации ими стандартного формата обучения и работы стабильно превышают показатели зарубежных университетов в три-пять раз [16]. Результаты исследования показывают, что средняя нагрузка преподавателя российского вуза составляет около 530 часов в год, или приблизительно 0,5 ставки.

*Оценка собственного опыта работы в дистанционном формате.* На первом этапе исследования указали, что имеют собственный опыт работы на LMS-платформе вуза, около 70% респондентов из тех организаций, где данная платформа имела. При этом регулярно использовали её возможности в образовательном процессе 31,9% преподавателей, 36,7% работали в «пассивном режиме» – в рамках выполнения необходимых требований. На втором этапе респондентам было предложено ответить на блок вопросов относительно их личного опыта работы в онлайн с целью отследить динамику изменений за период временных ограничений. Только 31,2% опрошенных ответили, что имеют опыт создания собственных онлайн-курсов. Ответы на этот вопрос в ходе осеннего опроса показывают, что доля тех, кто имеет такой опыт, существенно выросла и составила почти половину опрошенных (45,6%).

Однако в весеннем опросе было зафиксировано одно важное наблюдение: при сопоставлении ответа на этот вопрос с ответами о реальном собственном опыте преподавания в дистанционном формате оказалось, что наличие собственного онлайн-курса у преподавателя не означает ведение работы по нему в реальном текущем учебном процессе. То есть у преподавателя есть собственный курс, но он либо сделан для какой-то платформы, либо носит скорее формальный, непрактический, нерабочий характер.

Ещё одно важное, на наш взгляд, наблюдение. Из тех респондентов, кто имел опыт

дистанционной работы весной, до ухода на дистант, подавляющее большинство указали, что использовали форму работы онлайн как дополнительную (72,7%). В то же время треть респондентов в данной группе указали, что имеют опыт работы в качестве преподавателя онлайн-курсов (32,2%). Работали онлайн в основном по курсовым и дипломным проектам 29,1% опрошенных. Только 16,5% респондентов в данной группе указали, что использовали такую форму работы со студентами в качестве основной. То есть среди всех преподавателей, принявших участие в опросе, фактически только каждый десятый имел реальный релевантный опыт работы в дистанционном формате. Остальные 90% включались в процесс и приобретали навыки и опыт по мере вхождения в ситуацию и возникновению проблем. В этой связи представляется особенно важным рост доли тех, кто за вторую половину 2020 г. разработал свои онлайн-курсы. С точки зрения реализации именно дистанционного обучения этот опыт представляется ещё более продуктивным и практически значимым по сравнению с предыдущим опытом разработки аналогичных учебных форм.

*Используемые ресурсы.* Сопоставление данных двух этапов исследования по рекомендованным администрацией и применяемым преподавателями в работе ресурсам показало, что они несколько различаются. Электронная почта является лидером по реальному практическому использованию. Её указали практически все опрошенные. Собственная платформа вуза также имеет более высокие показатели по её использованию (59,8% против 46,6% рекомендованных на осеннем этапе). Однако данные исследования показывают, что в осеннем семестре доля тех, кто предпочёл работать только на такой вузовской платформе, незначительно снизилась по сравнению с весной (67% и 59,8%). Возможно, здесь сыграло свою роль и повышение компетентности преподавателей, и овладение ими навыками работы на различных платформах, и осознанная орга-

низация каждым преподавателем своей работы на ресурсе, который наиболее удобен и комфортен лично для него. Среди платформ для проведения конференций лидерство продолжает удерживать Zoom (76,2% всех ответов). Второе место как среди рекомендованных, так и среди реально используемых ресурсов занимает Moodle (65,1%). Как уже было отмечено ранее, для сопровождения учебного процесса и организации работы преподаватели активно применяли мессенджеры. Несмотря на то, что в рекомендациях администрации вузов в весеннем семестре они отсутствовали, а в осеннем только треть респондентов указала на такие рекомендации, их использовали 71,1% опрошенных.

Второй этап исследования показал, что снизилась доля тех видов работ, которые не характерны для онлайн-обучения, так как они предполагают высокую долю самостоятельной (офлайн) работы студентов. Это касается, в первую очередь, рассылок материалов через электронную почту (9,3%). Осенью, в отличие от весеннего этапа, снизилась доля тех, кто не производит собственный интернет-контент для своего предмета, но использует возможности открытых образовательных интернет-ресурсов. Они размещают материалы для самостоятельной работы студентов в формате видеолекций на интернет-ресурсе (27,1%), дают студентам ссылки на прохождение готовых тестов на открытых электронных ресурсах (11,3%), используют готовые онлайн-курсы и дают студентам ссылки на них (8,4%). По двум последним формам работы снижение значительно.

Полученные наблюдения позволяют предположить, что опыт работы в дистанционном формате, накопленный в российских вузах за осенний семестр текущего учебного года, является весьма продуктивным и полезным. В отличие от вынужденного дистанта весной 2020 г., большинство преподавателей смогли разработать и подготовить собственные учебно-методические материалы для ведения своей работы в удалённом

формате. Кроме того, ими были критически переоценены имеющиеся открытые ресурсы и выбраны те, которые наиболее релевантны с точки зрения преподаваемого курса. Показательно также, что доля тех, кто обращается к готовым онлайн-курсам по предметам, которые доступны на соответствующих образовательных платформах, по результатам двух этапов исследования имеет устойчивую тенденцию к снижению. Осенью их доля составила 8,4% против 14,2% весной. На наш взгляд, это весьма значимое наблюдение, которое лежит даже не столько в поле обсуждения дистанционной работы в реальном времени, сколько в сформированности запроса со стороны образовательных организаций на внедрение таких онлайн-курсов в учебный процесс. Дискуссия по вопросу замены ряда очных курсов на онлайн-курсы и активное комбинирование их в учебной работе, которая ведётся достаточно давно, показала, что имеются различные точки зрения на возможность их реализации при организации очного образования.

*Собственные наработки в учебном процессе.* Работа преподавателя, независимо от формата реализуемого обучения, всегда связана с творческим поиском и разработкой собственных методических и дополнительных материалов, использованием различных инструментов, которые позволяли бы качественно улучшить преподавание дисциплины, разнообразить проведение практических занятий и семинаров. Дистанционный формат обучения больше, чем традиционный очный, нуждается в применении различных форм визуализации, новых инструментов и различных ресурсов. Отвечая на вопрос о том, появились ли у них собственные методические разработки для организации занятий в дистанционном формате после завершения весеннего семестра, респонденты отметили разработку презентаций к лекциям в дистанционном формате (64% опрошенных), тестов (58,2%), лекций (52,6%) и материалов для семинаров (47,7%), а также заданий для выполнения в режиме онлайн (контрольные,

творческие, графические работы). Треть опрошенных преподавателей использовали дополнительные материалы и ресурсы и давали на них ссылки студентам (35,8%).

**Оценка трудностей и эффективности собственной работы в дистанционном формате.** Указывая на трудности, с которыми они столкнулись в процессе организации своей работы в удалённом формате при вынужденном переходе на дистант весной 2020 г., более половины опрошенных (57,9%) отметили проблему мотивации и вовлечения студентов в учебный процесс. Аналогичные проблемы отмечают и зарубежные исследователи [10]. 36% опрошенных связывают возникшие трудности с применением интерактивных форм обучения, дискуссий и обсуждением проектных задач (18,7%). Ещё 29,9% связывают трудности с собственной недостаточной компетентностью в технике и программном обеспечении. Проблемы, связанные с самоорганизацией и организацией учебного процесса, назвали также около трети респондентов (соответственно 7,6% и 23,0%).

Анализ ответов осеннего опроса показывает несколько иную картину. На первое место среди возникающих трудностей работы в дистанционном формате респонденты поставили некомфортность работы в электронной среде (отсутствие визуального контакта с аудиторией, нарушение обратной связи) – 60,5%. Далее с небольшим отрывом идут проблемы, связанные со здоровьем, которые провоцирует работа в таком формате (ухудшение зрения, гиподинамия, проблемы со слухом), – 53,4%. Проблемы, связанные с мотивацией и вовлечённостью студентов, занимают третье место. Их отметили 47,1% (против 57,9% в весеннем опросе). Ещё одна важная и выявленная на втором этапе исследования проблема – это психологические сложности, возникающие из-за работы в дистанте, – 39,2%. Все остальные предложенные варианты ответов респонденты не считают для себя существенными и как особые трудности не фиксируют. Полученные

результаты об опыте работы в дистанте выявляют в качестве основных проблем не технические и методические трудности, а именно проблему необходимости межличностного взаимодействия, живого человеческого общения и непосредственного контакта.

Оценивая эффективность собственной работы в дистанционном формате, большинство респондентов фиксируют её снижение. На первом этапе исследования, в весеннем опросе, более 60% респондентов также указали на то, что эффективность их работы со студентами снизилась. Только каждый десятый респондент отметил, что особых изменений не произошло. Так как весной дистант реализовывался в экстренном неподготовленном порядке, то такая оценка преподавателей была понятной и ожидаемой: не было подготовленного контента, отлаженных и апробированных инструментов работы, не была налажена система взаимодействия «преподаватель – студент» в полном объёме. На втором этапе исследования, когда часть трудностей и проблем, возникших весной, можно было оптимизировать и сгладить, ожидалось, что оценка собственной работы преподавателями будет значительно мягче. Однако о снижении эффективности собственной работы заявили 47% респондентов. Представляется, что результаты ответов респондентов на данный вопрос и оценка ими своей работы в дистанте носят, помимо методического, ещё и субъективный, психологический характер. Общий настрой весной против дистанта и некоторый страх перед неизвестной и непривычной формой работы вызывал определённые негативные реакции, которые нашли своё отражение и в оценке преподавателями своей собственной работы. Осенью ситуация была более подготовленной и контролируемой. Кроме того, у преподавателей вузов была возможность настроиться на данный формат, подготовиться и уже немного уверенней чувствовать себя в новой среде.

**Преимущества и ограничения дистанционного формата работы.** При выявле-

нии мнений участников опроса относительно различных аспектов организации работы со студентами в дистанционном формате важно было получить не просто «сухие» оценочные суждения, но и понять их качественную составляющую, выявить преимущества и ограничения организации работы в дистанте, как это видят сами участники образовательного процесса. На первом этапе исследования мнения опрошенных преподавателей о дистанционной форме работы разделились практически поровну: 49,2% ответили, что работать в таком формате им в принципе не нравится и, соответственно, преимуществ в такой форме работы они не видят. В качестве наиболее положительных моментов работы онлайн респонденты назвали освоение новых навыков, педагогических приёмов и техник (48,4%). Показательно, что 42,0% респондентов указали, что для них самым существенным является возможность не тратить время на поездки в учебное заведение. Среди определённых «плюсов» дистанта в весеннем опросе преподаватели назвали расширение творческих возможностей – 16,9%, расширение образовательных возможностей, связанных с приглашением на занятия в онлайн-формате экспертов и практиков, – 14,0%. Для студентов же – это возможность реализации индивидуальных образовательных траекторий, так ответили 13,6% опрошенных, и улучшение коммуникации между преподавателями и студентами – 10,4%.

Данные осеннего опроса существенно отличаются от весеннего по разбросу ответов и распределению негативных оценок. Отметим, что категорически не видят никаких преимуществ в таком формате, только 17% респондентов, что в два раза ниже, чем на первом этапе. Относительно ограничений, которые имеет дистанционный формат, мнения респондентов также разделились. Наиболее значимыми ограничениями, по мнению участников опроса, выступают, во-первых, утрата возможности личного взаимодействия и нарушения традиционной

конструкции «преподаватель – студент» (81,1% опрошенных) и, во-вторых, тот факт, что дистанционный формат подходит не всем студентам, так как требует от них более высокого уровня ответственности и самостоятельности (76,1% ответивших). Это подтверждается данными зарубежных исследователей [10]. Эти ответы напрямую связаны с обозначенными преподавателями трудностями, ощущаемыми ими при работе в дистанте (трудности коммуникации и мотивации студентов). Далее, с большим отрывом идёт группа ограничений, которую также указали более половины опрошенных. Это нарушение процесса социализации (58,1%), снижение включённости в обучение (58,7%) и сложность реализации удалённого обучения для целого ряда дисциплин (51,5%). Респонденты обращают внимание и на проблемы со здоровьем и связанные с этим риски (48,7%). Примечательно, что все другие варианты ответов, например, касающиеся ресурсного обеспечения, административного регулирования работы, снижения спроса на платное образование, оттока иностранных учащихся, по мнению опрошенных преподавателей, не являются существенными ограничениями для дистанционного формата. Их отметила лишь незначительная часть респондентов.

Сделанные наблюдения о перспективности удалённого обучения позволяют предположить, что российская высшая школа находится только в самом начале пути по пересмотру и внедрению новых форматов работы в образовательный процесс. Даже столь долгий период карантина и ограничений, связанных с пандемией, практически не сказался на изменении взглядов на перспективность электронных форм работы в вузах. Поэтому, как уже было отмечено ранее, ориентация некоторых российских университетов на перевод части своих дисциплин в онлайн-формат при организации учебного процесса в стандартном режиме, является пока ещё малоперспективной и спорной с точки зрения всех субъектов обучения [15; 16].



### Основные выводы

По результатам двух этапов исследования можно утверждать, что опыт вынужденного весеннего ухода на дистант был учтён в большинстве вузов, принимавших участие в исследовании. В осеннем семестре собственная платформа LMS вуза использовалась значительно эффективнее и интенсивнее, чем до марта 2020 г. Вузы, которые имели такую систему, внедрили её в образовательный процесс к осеннему семестру и использовали максимально широко. К организации дистанционной работы в осеннем семестре администрация вузов подошла более взвешенно и с учётом опыта вынужденного весеннего дистанта. На 10% выросла доля тех, кто использует систему управления обучением Moodle, которая чаще всего интегрирована с LMS-платформой вуза, что свидетельствует о работе по созданию собственной дистанционной среды. Также были пересмотрены открытые ресурсы для организации конференций. Доминирующей, как и в весеннем семестре, является платформа Zoom. В осеннем семестре те вузы, которые имели свои платформы LMS, активно задействовали их в организации образовательного процесса. Обязательной составляющей учебного процесса LMS-платформа стала в 78,2% вузов, где она уже имелась в наличии. Представляется, что именно опыт тех вузов, которые работали в дистанционном формате с использованием собственных платформ организации удалённого обучения, послужит источником качественного пересмотра работы и существенным стимулом для тех, кто только находится на пути или в процессе принятия решения о её внедрении.

Анализ блока изменения материальных и личных затрат преподавателей при работе в дистанционном формате показывает, что они испытывают двойную нагрузку. В-первых, материальные затраты на обеспечение своей работы в дистанте (техника, гарнитура, программное обеспечение) легли на плечи самих преподавателей и, во-вторых, увеличилась продолжительность и нагрузка

ка непосредственно педагогической работы преподавателей (подготовка к занятиям, внеучебная работа и сопровождение дистанционного процесса, разработка измерительных материалов и электронных тестов, а также отчётность и научная работа). Риски, особенно связанные с ростом нагрузки преподавателей, требуют отдельного анализа.

Опыт работы в дистанционном формате, накопленный в российских вузах за осенний семестр текущего учебного года, является весьма продуктивным и полезным. В отличие от вынужденного дистанта весной 2020 г., большинство преподавателей смогли разработать и подготовить собственные учебно-методические материалы для ведения своей работы в удалённом доступе. Также преподавателями были критически переоценены имеющиеся открытые ресурсы и выбраны те из них, которые наиболее релевантны с точки зрения преподаваемого ими курса.

### Литература / References

1. Гафуров И.Р., Ибрагимов Г.И., Калимуллин А.М., Алишев Т.Б. Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 101-112. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-101-112> [Gafurov, I.R., Ibragimov, H.I., Kalimullin, A.M., Alishev, T.B. (2020). Transformation of Higher Education During the Pandemic: Pain Points. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 101-112. (In Russ., abstract in Eng).]
2. (2020). Higher Education in 2020: How COVID-19 Shaped this Year / Discover the Trend Data from the Ongoing QS Coronavirus Survey, Revealing How Sentiments and Plans Have Changed throughout 2020. Available at: <https://www.qs.com/portfolio-items/higher-education-in-2020-how-covid-19-shaped-this-year/> (accessed 17.04.2021).
3. Bowen, W. (2014). Higher Education in the Digital Age. *IEEE Transactions on Professional Communication*. Vol. 57, no. 2, pp. 150-153, doi: <https://doi.org/10.1109/TPC.2014.2311873>
4. Castañeda, L., Selwyn, N. (2018). More than Tools? Making Sense of the Ongoing Digitizations

- of Higher Education. *International Journal of Education Technology in Higher Education*. Vol. 15, no. 22, doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
5. Bond, M., Marin, V.I., Dolch, C. et al. (2018). Digital Transformation in German Higher Education: Student and Teacher Perceptions and Usage of Digital Media. *International Journal of Education Technology in Higher Education*. Vol. 15, article no. 48, doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1>
  6. Gosper, M., McNeill, M., Phillips, R., Preston, G., Woo, K., Green, D. (2010). Web-Based Lecture Technologies and Learning and Teaching: A Study of Change in Four Australian Universities. *Australasian Journal of Educational Technology*. Vol. 26, no. 8, doi: <https://doi.org/10.14742/ajet.1023>
  7. Bullen M., Morgan T., Qayyum A. (2011). Digital Learners in Higher Education: Generation Is Not the Issue. *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de L'aprentissage et de La Technologie*. Vol. 37, no. 1, doi: <https://doi.org/10.21432/T2NC7B>
  8. MacKay, J.R. (2019). Show and 'Tool': How Lecture Recording Transforms Staff and Student Perspectives on Lectures in Higher Education. *Computers & Education*. Vol. 140, article no. 103593, doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.05.019>
  9. McMurtrie, B. (2020). Students Without Laptops, Instructors Without Internet: How Struggling Colleges Move Online During Covid-19. *Chronicle of Higher Education*. April 6. URL: <https://www.chronicle.com/article/Students-Without-Laptops/248436> (accessed 17.04.2021).
  10. Nordmann, E., Horlin, C., Hutchison, J., Murray, J.-A., Robson, L., Seery, M.K. et al. (2020). Ten Simple Rules for Supporting a Temporary Online Pivot in Higher Education. *PLoS Computational Biology*. Vol. 16, no. 10, Article no. 1008242, doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1008242>
  11. Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C. et al. (2021). COVID-19 and Digital Disruption in UK Universities: Afflictions and Affordances of Emergency Online Migration. *Higher Education*. Vol. 81, pp. 623-641, doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>
  12. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning [Internet]. *Educause Review*. March 27. Available at: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (accessed 17.04.2021).
  13. Образование в цифрах / 2020 : краткий статистический сборник / Л.М. Гохберг, О.К. Озерова, Е.В. Саутина, Н.Б. Шугаль. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 120 с. URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/404878648.pdf> (дата обращения: 17.04.2021) [Gohberg, L.M., Ozerova, O.K., Sautina, E.V., Shugal, N.B. (2020). *Obrazovanie v tsifrah: 2020: kratkii statisticheskii sbornik* = Education in Numbers: 2020: A Short Statistical Collection]. Moscow: Publ. House of Higher School of Economics (National Research University). 120 p. (In Russ.)].
  14. Garcia-Peñalvo, F., Conde, M.Á., Alier, M., Casany, M.J. (2011). Opening Learning Management Systems to Personal Learning Environments. *Journal of Universal Computer Science*. Vol. 1, no. 9, doi: <https://doi.org/10.3217/jucs-017-09-1222>
  15. Баранов И.В., Кислова А.Р., Радаев И.В., Тарасов С.А., Юрченков В.И. Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы. Аналитический отчёт. М.: Корпоративный университет Сбербанка, 2020. 71 с. [Baranov, I.N., Kislova, A.R., Radaev, I.V., Tarasov, S.A., Yurchenkov, V.I. (2020). *Obuchenie v novoi normal'nosti: vyzovy i otvety. Analiticheskii otchyot* = Learning in the New Normal: Challenges and Answers. Analytical Report. Moscow: Sberbank Corporate University, 71 p. (In Russ.)].
  16. Метелкин В. Уставшие преподаватели // DOXA. 2020. 10 августа. URL: [https://doxa-journal.ru/uni/exhausted\\_professors](https://doxa-journal.ru/uni/exhausted_professors) (дата обращения: 17.04.2021) [Metelkin, V. (2020) *Ustavshie prepodavateli* = Exhausted Teachers. DOXA. August 10. (In Russ.)].

Статья поступила в редакцию 31.03.21

Принята к публикации 15.04.21

The paper was submitted 31.03.21

Accepted for publication 15.04.21