

Динамика отношения к дистанционному образованию: новая востребованность формата преподавателями

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-72-85

Солодовникова Ольга Борисовна – канд. филол. наук, старший научный сотрудник, ORCID: 0000-0002-6032-6673, solodovnikova-ob@ranepa.ru

Малькова Евгения Евгеньевна – младший научный сотрудник, ORCID: 0009-0007-5859-8796, malkova-ee@ranepa.ru

Центр «Институт социального анализа и прогнозирования» Института прикладных экономических исследований Российской Академии народного хозяйства и Государственной службы при Президенте Российской Федерации (Центр «ИНСАП» ИПЭИ РАНХиГС), Москва, Россия

Адрес: 119034, Москва, Пречистенская наб., д. 11

***Аннотация.** В статье представлен анализ результатов мониторинга отношения преподавателей к цифровизации образования, реализуемого Центром «ИНСАП» ИПЭИ РАНХиГС с 2020 года. Последние три волны опроса (2022, 2023 и 2024 гг.) выявили устойчивую группу преподавателей (более трети опрошенных), которые сообщают о нехватке дистанционных форм обучения в своей практике. Устойчивость наблюдений, подтверждённая значительным объёмом выборки (более 16 тыс. респондентов), позволяет говорить о новой тенденции: после первоначального неприятия цифровизации, вызванного ковидными ограничениями, наблюдается растущий интерес к дистанционной работе в высшей школе.*

Седьмая волна мониторинга, проведённая в мае 2024 г., подтвердила, что около трети преподавателей недовольны недостаточным объёмом дистанционных форматов. Это подчёркивает важность цифровых практик в их повседневной жизни и необходимость дальнейшего изучения и поддержки цифровизации образовательного процесса.

Статья также рассматривает вызовы, связанные с цифровизацией, включая отсутствие последовательных административных решений, что замедляет трансформацию. В отсутствие внешних факторов, таких как пандемия COVID-19, количество преподавателей, использующих онлайн-среду, продолжает снижаться. Однако наблюдается изменение отношения к дистанционному обучению, и преподаватели начинают осознавать необходимость институциональной поддержки в нём. Группа преподавателей, заинтересованных в дистанционных формах работы, может стать амбассадорами цифровизации в российских вузах, открывая новые перспективы для образовательного процесса.

***Ключевые слова:** цифровизация высшей школы, дистанционное образование, дистант, онлайн-обучение*

Для цитирования: Солодовникова О.Б., Малькова Е.Е. Динамика отношения к дистанционному образованию: новая востребованность формата преподавателями // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 2. С. 72–85. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-33-2-72-85

The Changing Attitudes Towards Distance Learning: The New Demand for the Format by the Faculty

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-72-85

Olga B. Solodovnikova – Cand. Sci. (Philology), Research Fellow, ORCID: 0000-0002-6032-6673, olga.ogoniok@gmail.com

Evgeniya E. Malkova – Research Fellow, ORCID: 0009-0007-5859-8796, malkova-ee@ranepa.ru
Center “Institute for Social Analysis and Forecasting”, Institute of Applied Economic Research, RANEPa, Moscow, Russia

Address: 11, Prechistenskaya Emb., 119019, Moscow, Russian Federation

Abstract. The article presents an analysis of the results of the monitoring of faculty’s attitudes towards the digitalization of education conducted by the INSAP Center of IPEI RANEPa since 2020. Three consecutive waves of the survey (2022, 2023, and 2024) have revealed a stable faculty group (representing more than a third of respondents) who express a lack of experience with distance learning. The stability of these observations is supported by the significant sample size of over 16,000 participants, which suggests a new trend in the field: after initial resistance to digitalization due to COVID-19-related restrictions, there has been an increasing interest in distance learning within higher education.

The seventh monitoring wave, conducted in May 2024, revealed that approximately one third of teachers expressed dissatisfaction with the inadequate volume of distance learning opportunities. This underscores the significance of digital tools in their daily work and the necessity to further investigate and support the process of digitalizing education.

The article also discusses the challenges associated with the digitalization process, including the lack of coherent administrative solutions, which hinders the transformation. Without external factors such as the COVID-19 pandemic, the number of teachers utilizing the online environment has continued to decrease. However, there has been a shift in attitudes towards distance learning, and faculty are beginning to recognize the need for institutional support. A faculty group interested in remote forms of work can become digitalization ambassadors in Russian universities, opening up new perspectives for the educational process.

Keywords: digitalization of higher education, distance education, distance learning, online learning

Cite as: Solodovnikova, O.B., Malkova, E.E. (2025). The Changing Attitudes Towards Distance Learning: The New Demand for the Format by the Faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 2, pp. 72-85, doi: 10.31992/0869-3617-2024-34-2-72-85 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Анализу перспектив, открывшихся перед преподавателями в связи с внедрением цифровых форматов обучения, посвящён основной раздел длящегося Мониторинга отношения преподавателей к современным вызовам, реализуемый Центром «ИНСАП» ИПЭИ РАНХиГС с 2020 г. В ходе предыдущих исследований [1] было показано, что в смешанной модели обучения усложняются и видоизменяются социальные роли основных участников образовательного процесса, кроме того, возникает потребность в новых акторах, способных поддерживать коммуникацию между преподавателями и студентами в условиях сочетания онлайн- и офлайн-работы. Последняя, седьмая волна Мониторинга (май 2024 г.) свидетельствует о возникновении устойчивой группы преподавателей (около трети опрошенных), которые сообщают о недостаточном количестве дистанционной работы по их предмету, доказывая таким образом факт серьёзного проникновения цифровых практик в повседневную жизнь преподавателя.

Цифровизация влияет на место преподавателя в обучающей среде и предоставляет новые механизмы его личного участия в развитии высшего образования. Как правило, исследователи анализируют риски подобных перемен. Э.Ф. Зеер задаётся вопросом, может ли преподаватель по-прежнему выполнять свою наставническую роль, работая в цифровой среде, чей темпоритм гораздо ближе и понятнее студенческой аудитории [2]. Т. Е. Исаева разрабатывает концепт «электронной» педагогической культуры, полагая, что за ней должно стоять не только продвинутое владение цифровыми технологиями, но и некие гуманистические установки, предписывающие определённые нормы владения и пользования информацией [3]. Наконец, В.Н. Минина, прогнозируя развитие цифровых технологий в сторону всё большего использования искусственного интеллекта в обучении, прогнозирует и появление «симбиотических структур» в образовательном процессе, предполагающих очень

тесную связь между преподавателем и ИИ [4]. На данном этапе, по мысли исследователя, преподавательская корпорация стоит перед более конкретным вызовом: контроль за содержанием обучения, способами его осуществления и т. д. в условиях цифровой среды часто переходит от самих преподавателей к архитекторам цифровых технологий обучения, размывая традиционную область ответственности профессорско-преподавательского состава (ППС). Сопrotивляясь этой тенденции, преподаватель может пытаться самостоятельно «возглавить процесс», но это также трансформирует его идентичность: «из носителя академических знаний и поставщика информации он превращается в обучающего дизайнера, провайдера контента и ресурсов, в наставника студентов, фасилитатора обучения» [4, с. 94].

Ситуация изменения ролей в системе высшего образования фиксируется практически во всех исследованиях и документах, посвящённых анализу дистанционных форм обучения. В частности, рекомендации по развитию цифрового образования, подготовленные коллегами из Томского государственного университета, содержат отдельный пункт о необходимости «обновления функциональных моделей деятельности преподавателей в связи с появлением ролей фасилитатора, модератора, тьютора» [5, с. 32]. Однако это обновление может выглядеть по-разному. Характерный пример даёт Арзамасский филиал ННГУ, который отдельно развивал цифровую креативность своих преподавателей в ходе стратегических сессий [6]. На первом этапе сессии, как поясняют авторы, её участникам требовалось выбрать свою роль из имеющегося перечня, который выглядел следующим образом: «дизайнер запроса», «дизайнер проекта», «дизайнер групповой коммуникации», «дизайнер содержания» и «дизайнер результата» [6]. Настойчивое повторение слова «дизайнер» отсылает нас к мысли В.Н. Мининой, согласно которой в цифровой среде преподаватель «превращается в обучающего дизайнера» [4, с. 94],

однако вряд ли такое превращение можно осуществить одной лишь сменой названий или устойчивым стремлением как-то иначе определить деятельность преподавателя. В противном случае «дизайнер результата» может остаться вовсе не с тем результатом, который ожидал, инициируя развитие цифровых компетенций преподавателя, и логика «приписок», внешних изменений возобладаст над реальными инновациями.

Не менее существенным вызовом процессам цифровизации является отсутствие или непоследовательность административных решений в этой сфере. На данный момент очевидно, что в отсутствие внешних факторов воздействия (сопоставимых с пандемией COVID-19), цифровая трансформация замедлилась, число преподавателей, включённых в онлайн-среду, продолжает снижаться и, как мы предполагаем, сократится ещё. Однако, как мы покажем далее, этот понижающий тренд на данном этапе обусловлен уже не негативным отношением к дистанту самих преподавателей (тут ситуация начинает меняться в обратном направлении), а отсутствием соответствующих институциональных рамок, направленного регуляторного воздействия со стороны администрации вуза и профильных ведомств. Новым ресурсом развития цифровых процессов в высшей школе может стать группа преподавателей, лично заинтересованных в использовании дистанционных форм работы и способных стать амбассадорами дистанта в своём вузе.

Описание базы данных исследования и методология

В статье анализируются данные, собранные в ходе онлайн-опросов трёх лет – 2022, 2023 и 2024 гг., проведённых Центром полевых исследований «ИНСАП» РАНХиГС в рамках ежегодного мониторинга ППС. Большая часть анкет (не менее 84%) всех волн мониторинга собрана с помощью административного ресурса – путём рассылки писем со ссылкой на опрос в ректораты

образовательных организаций высшего образования. К участию в опросе приглашались все преподаватели образовательной организации, независимо от формы занятости (полная ставка/менее одной ставки/более одной ставки), направления преподавания (выделено 15 направлений, включая «другое»), нахождения сотрудника в штате или вне его. Помимо административного пути сбора анкет, от 2% до 6% респондентов рекрутировались через альтернативные ресурсы – авторские *Telegram*-каналы, социальные сети. Третий источник анкет – панельная выборка, в зависимости от года составившая от 6% до 11% всей выборочной совокупности каждого года. Данная выборка респондентов формировалась путём онлайн-рассылки письма-предложения пройти опрос преподавателям, ранее уже участвовавшим в мониторингах ППС, оставившим свой контактный электронный адрес и выразившими таким образом своё согласие на участие в последующих опросах.

Всего с помощью административного, инициативного и панельного ресурсов было собрано полных анкет: в 2022 г. – 21 007 (82 субъекта РФ), в 2023 г. – 16 581 (83 субъекта РФ), в 2024 г. – 21 164 (87 субъектов РФ).

Подробнее описание выборки, подходы к описанию опросного инструмента и ограничения анализа представлены в работах Центра «ИНСАП» ИПЭИ РАНХиГС [7–9].

Результаты исследования

В каждой из трёх волн 2022–2024 гг. респондентам задавался общий вопрос об их отношении к дистанционному образованию в целом. Анализ результатов опроса не выявил какой бы то ни было существенной динамики данных показателей за последние 3 года: половина преподавателей в каждой волне сообщала, что относится к дистанту отрицательно/скорее отрицательно, и только чуть больше 20% – что склонны видеть его положительные стороны (Табл. 1).

Однако, заметим, что лишь 11–12,5% респондентов не допускают использование

Таблица 1

Отношение к дистанционному образованию

Table 1

Attitude to distance education

Как Вы в целом относитесь к дистанционному проведению занятий?	Динамика по годам, %		
	2022	2023	2024
Положительно	8,7	9,3	8,4
Скорее положительно	14,6	14,7	12,2
Нейтрально	22,5	24,1	27,2
Скорее отрицательно	31,1	30,8	30,6
Отрицательно	21,5	19,7	20,1
Затрудняюсь ответить	1,6	1,3	1,5
Всего	100	100	100

Таблица 2

Оптимальная доля дистанционного формата в обучении

Table 2

The optimal share of the distance learning format

Какую долю общего учебного времени студент может проводить в дистанционном формате для качественного и эффективного обучения по вашим курсам?	Динамика по годам, %		
	2022	2023	2024
0%	11,3	11,0	12,5
Не более 25%	59,5	57,8	56,7
50%	21,3	21,0	20,1
Более 75%	3,3	3,7	3,9
100%	1,2	1,7	1,7
Затрудняюсь ответить	3,4	4,8	5,1
Всего	100	100	100

дистанционного формата в своём преподавании вовсе (Табл. 2).

Во все годы наблюдений для большинства преподавателей наиболее комфортная доля дистанционного формата в обучении – не более 25%, при этом судя по продолжающемуся снижению доли преподавателей, имевших практику дистанционной работы, даже эта пропорция в российских вузах не реализуется: с 2022 года на 6 п.п. выросла доля преподавателей, у которых нет дистанционного формата в обучении, достигнув 34%, и сократилась доля тех, у кого дистанционный формат занимает 50% занятий со студентами и более 75% (Табл. 3).

Если исследовать соотношение оптимального и фактического дистанционного формата в обучении, мы обнаружим устойчивые 34–40% опрошенных, сообщающих, что в их

практике дистанта по факту меньше, чем они считают оптимальным (Рис. 1). При этом доля считающих, что дистанта в их работе не хватает, присутствует во всех группах преподавателей – вне зависимости от их реальной включённости в дистанционные формы преподавания. Но наибольшей эта доля (75%) является в группе тех, кто вообще не ведёт занятий онлайн.

Несмотря на относительно невысокую популярность работы в дистанционном формате (у 82% респондентов опроса 2024 г. доля дистанционного формата составляла менее 25% или вовсе отсутствовала (см. табл. 3)), на сегодняшний день почти выровнялись группы преподавателей, полагающих, что количество учебного времени в дистанте оптимально, и уверенных, что этого времени по факту недостаточно, и

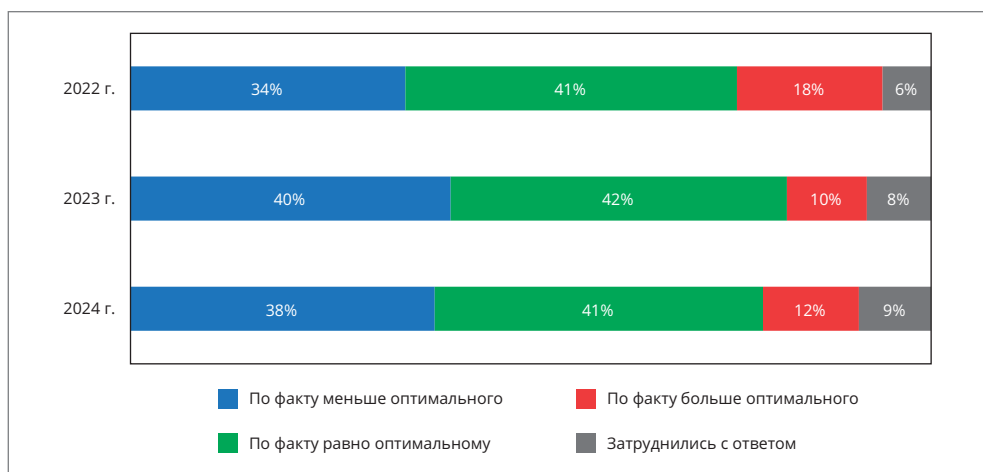


Рис. 1. Соотношение оптимального и фактического дистанционного формата в обучении
Fig. 1. The ratio of the optimal and actual distance learning format

Таблица 3

Фактическая доля дистанционного формата занятий на сегодняшний день

Table 3

Actual share of the distance learning format to date

На сегодняшний день какова доля дистанционного формата в Ваших занятиях со студентами?	Динамика по годам, %		
	2022	2023	2024
0%	27,8	33,1	34,0
Не более 25%	47,3	51,5	47,9
50%	15,3	7,7	7,0
Более 75%	4,0	1,6	2,1
100%	1,9	1,4	3,9
Затрудняюсь ответить	3,7	4,7	5,1
Всего	100	100	100

только 1/10 часть продолжает настаивать, что в дистанте проводится слишком много времени. Бюрократическая образовательная машина, создав ситуацию резкого перехода к дистанту в момент пандемии, так же резко сократила свои регуляторные усилия, направленные на стимуляцию цифровой трансформации. Последнее не вызывало у преподавателей шока, сопоставимого с экстренной цифровизацией, но вместе с тем было воспринято с долей здоровой критики: немногим меньше половины преподавателей уверены, что маятник слишком резко качнулся обратно, и какую-то долю дистанта в преподавании необходимо сохранять. Это

интересный факт, способный стать ресурсом развития: мы видим, что значительная доля преподавателей готова сформировать запрос на большее присутствие в цифровой среде и, таким образом, при надлежащих институциональных условиях стать субъектом цифровой трансформации, подхватив агентность, некогда принадлежащую в этих процессах государству.

Социально-демографические характеристики сторонников цифровизации

Стоит отдельно рассмотреть, какие социально-демографические и другие особенности характерны для респондентов, сообщающих

Таблица 4

Представления о нехватке дистанционного формата в зависимости от пола и возраста опрошенных (2024 г.)

Table 4

Perception on shortage of distance formats by gender and age of respondents (2024)

Соотношение оптимального и фактического дистанционного формата в обучении	Ответы по возрастным категориям, %		
	18–34 года	35–54 года	55+ лет
Меньше оптимального	34,7	41,3	43,7
Равно оптимальному	46,3	38,7	33,0
Больше оптимального	9,4	11,7	14,2
Затрудняюсь ответить	9,7	8,4	9,1
Всего	100	100	100

Таблица 5

Представления о нехватке дистанционного формата в зависимости от численности населённого пункта (2024 год)

Table 5

Perception on the lack of a distance format depending on the size of the settlement (2024)

Соотношение оптимального и фактического дистанционного формата в обучении	Ответы жителей городов различной численностью, %		
	более 1 млн	от 500 тыс. до 1 млн	до 500 тыс.
Меньше оптимального	41,5	40,4	34,8
Равно оптимальному	41,4	43,2	41,6
Больше оптимального	9,3	8,4	13,7
Затрудняюсь ответить	7,8	8,0	9,9
Всего	100	100	100

о недостаточном количестве дистанта в их академической работе.

Значимыми факторами в данном случае оказались: возраст, численность населённого пункта расположения образовательных организаций высшего образования (ОО ВО), форма трудоустройства (штат или совместительство). Взятые в совокупности, эти факторы создают портрет молодого преподавателя столичного вуза, работающего в академической сфере по совместительству, а потому заинтересованного в увеличении доли дистанционной работы (Табл. 4–6).

Как показывают наши данные, довольно сильная корреляция прослеживается между возрастом и недовольством соотношения фактического и оптимального дистанционного формата (см. табл. 4). Наибольшая доля преподавателей, испытывающих нехватку

дистанционного формата, фиксируется в самой младшей возрастной группе – до 35 лет. Что обуславливается большей предрасположенностью к использованию современных технологий и Интернет-ресурсов молодым поколением, людям старшего возраста более привычно офлайн-пространство.

Связь прослеживается и с местом расположения образовательной организации. Так, в больших городах, численностью более 500 тыс. человек, нехватка дистанционного формата ощущается преподавателями чаще (см. табл. 5).

Преподаватели, являющиеся штатными сотрудниками образовательной организации, реже ощущают нехватку дистанционного формата занятий, в отличие от совмещающих свою профессиональную деятельность внутри или вне образовательной организации (см. табл. 6).

Таблица 6

Представления о нехватке дистанционного формата в зависимости от формы трудоустройства преподавателя (2024 год)

Table 6

Perception on the lack of distance format depending on the form of teacher employment (2024)

Соотношение оптимального и фактического дистанционного формата в обучении	Ответы преподавателей, %			
	Штатный преподаватель	Внутренний совместитель	Внешний совместитель	На условиях почасовой оплаты труда
Меньше оптимального	37,1	43,1	44,0	44,8
Равно оптимальному	41,8	37,1	36,9	33,6
Больше оптимального	12,3	10,8	10,9	10,4
Затрудняюсь ответить	8,8	9,1	8,1	11,2
Всего	100	100	100	100

При этом заметим, что все социально-демографические отличия в данном случае являются сглаженными, и запрос на увеличение дистанта в работе преподавателя не может считаться маркером какой-то одной группы преподавателей – скорее он характеризует ситуацию в высшем образовании России в целом.

Своё влияние на интерес к дистанту оказывает направление подготовки, в котором занят тот или иной преподаватель. Если преподаватели компьютерных наук чаще всего сообщают о недостатке дистанта, то преподаватели физической культуры – реже всего (Табл. 7).

При этом однозначной закономерности, свидетельствующей о том, что гуманитарные науки легче переносятся в дистант, а естественнонаучные сложнее, мы не наблюдаем. Более того, как раз в этих двух направлениях преподавательской деятельности: «естественные науки (химия, биология, физика и т. д.)» и «гуманитарные науки (философия, филология, лингвистика, иностранные языки, история и т. д.)» – равные доли преподавателей сообщают, что сталкиваются с недостатком дистанта (39%). Вопрос, таким образом, не в принципиальной непригодности дистанционного формата для преподавания той или иной научной дисциплины, а в устойчивом запросе на гибридные форматы

обучения, в которых для каждого предмета можно найти оптимальное соотношение онлайн- и оффлайн работы.

По-видимому, готовность перенимать инновационные практики (к которым, несомненно, относится и работа в цифровой среде) в норме требует наличия определённых ресурсов – от эмоциональных до экономических – от своего носителя, и стоит отдельно подчеркнуть, что в России значительная доля преподавателей такими ресурсами обладает. Консерватизм преподавательской среды, таким образом, носит не блокирующий любые инновации характер, а скорее демпфирует последствия резких административных решений.

Важно отметить, что как раз группа преподавателей, неудовлетворённая количеством дистанционной работы в своей жизни, чаще полагает, что администрация вузов должна предпринимать дополнительные действия по поддержке дистанционного формата обучения (Табл. 8).

Преподаватели, фиксирующие нехватку часов дистанционной работы, таким образом, могли бы стать естественными союзниками руководителей, заинтересованных в устойчивом развитии процессов цифровой трансформации. Последние, несомненно, должны присутствовать в вузах: по крайней мере, в нашем исследовании более трети

Таблица 7

Представления о нехватке дистанционного формата в зависимости от основного направления преподавательской деятельности (2024 год)

Table 7

Perception on shortage of distance format depending on the main direction of teaching activity (2024)

Укажите основное направление, по которому Вы лично ведёте преподавательскую деятельность	Соотношение оптимального и фактического дистанционного форма в обучении, %				
	меньше оптимального	равно оптимальному	больше оптимального	3/0	Всего
Компьютерные науки	46,9	37,5	7,7	7,9	100
Экономика и менеджмент	43,4	37,6	12,0	7,0	100
Архитектура, градостроительство, строительство	39,4	42,2	9,8	8,6	100
Социальные науки (социология, психология и т. д.)	39,3	39,9	13,5	7,2	100
Юридические науки (право)	39,3	39,5	11,7	9,5	100
Естественные науки (химия, биология, физика и т. д.)	39,2	43,0	10,6	7,2	100
Гуманитарные науки (философия, филология, лингвистика, иностранные языки, история и т. д.)	38,7	40,9	11,1	9,3	100
Инженерное дело, технологии, технические науки	37,5	41,1	11,7	9,7	100
Образование и педагогические науки	37,0	40,7	13,6	8,8	100
Математика	33,8	47,5	12,2	6,4	100
Здравоохранение и медицинские науки	33,7	47,3	11,8	7,3	100
Оборона и безопасность государства, военные науки	33,3	47,0	13,6	6,1	100
Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки	32,6	39,0	18,2	10,2	100
Искусство и культура	29,7	45,1	15,2	9,9	100
Физическая культура и спорт	28,9	41,8	18,1	11,2	100
Другое	43,3	36,7	10,0	10,0	100
Затрудняюсь ответить	27,2	23,7	10,4	38,7	100
Всего	38,2	40,9	12,0	8,8	100

опрошенных, имеющих административную нагрузку, сообщают о нехватке дистанта в личной практике, демонстрируя свою готовность принять его в качестве перспективного формата обучения. Большой интерес в этой связи представляет динамика описанной ситуации: от того, получится ли у «цифровых оптимистов» (или, пользуясь термином из нашей прошлой волны исследования, «пионерам цифровой трансформации») изменить ситуацию в своих вузах, обрести устойчивую

административную поддержку для работы в дистанте, зависит благополучный исход всех шоковых трансформаций времён пандемии.

Востребованные меры по поддержке цифровизации образования

В мониторинге 2023 г. респондентам был задан вопрос с возможностью открытого ответа: «Как Вы считаете, должна или не должна администрация вуза предпринимать какие-либо дополнительные действия,

Таблица 8

Представления о необходимости административной поддержки дистанционного обучения в зависимости от соотношения оптимального и фактического формата обучения (2023 год)

Table 8

Views on the need for administrative support for distance learning, depending on the ratio of the optimal and actual learning format (2023)

Как Вы считаете, должна или не должна администрация вуза предпринимать какие-либо дополнительные действия, принимать решения по организации дистанционного обучения?	Соотношение оптимального и фактического дистанционного формата в обучении, %		
	меньше оптимального	равно оптимальному	больше оптимального
Нет, не должна	31,8	38,9	41,1
Да, должна	25,9	22,5	23,9
Затрудняюсь ответить	42,3	38,6	35,1
Всего	100	100	100

принимать решения по организации дистанционного образования? Если должна, то какие?». Целью сбора нарративов было обнаружение тех институциональных рамок, которые востребованы сотрудниками вузов для перехода инициативы в сфере цифровой трансформации в их руки.

Что характерно, большинство преподавателей (42%) затруднились ответить на этот вопрос: базовая проблема неоптимальной коммуникации между преподавателями и администраторами учебного процесса, замеченная нами ещё в первую волну исследования, не только не была преодолена, но продолжает сказываться на эффективности мер поддержки работы в дистанте. При этом количество затрудняющихся ответить только растёт (в первую волну, проведённую в 2020 г., их было 36%). Согласились с утверждением, что администрация должна что-то предпринимать, 23% опрошенных. Менее половины из них сочли возможным конкретизировать свои пожелания, причём открытые ответы демонстрируют любопытную картину реальных препятствий для занятий в онлайн-среде в современном российском вузе.

На первый план выходят, как это ни странно, технические сложности. Было бы логично предположить, что вузы преодолели их ещё в первые пандемийные годы, одна-

ко ситуация оказывается обратной: барьер входа в цифровую среду для преподавателей не снижается, а растёт, и дело здесь не в скорости освоения специфических технических навыков, а в сопутствующих проблемах с доступом к необходимому программному обеспечению, его оплате и т. д. Эти негативные факторы, с одной стороны, подогреваются существующим санкционным режимом, с другой стороны, обусловлены политикой ряда разработчиков популярных сервисов для работы в онлайн-формате (на старте пандемии они делали свои продукты бесплатными и широкодоступными, а с течением времени стали требовать специальных подписок и оплаты – так, например, произошло с приложением Zoom). В результате там, где преподавателю хватало личной инициативы и здравого смысла, чтобы эффективно использовать имеющиеся открытые ресурсы, теперь требуется отдельная административная поддержка – для поиска и оплаты более удобных сервисов и программ. Приведём несколько характерных высказываний респондентов:

«Обеспечить преподавателей техникой и лицензиями на ПО для проведения дистанционного обучения. Хотя бы» (мужчина, 25 лет, Владимирская обл.);

«Обеспечить преподавателей аппаратным и программным обеспечением для про-

ведения занятий в дистанционном режиме. Если эти проблемы будут решены, то моё отношение к дистанционному обучению значительно улучшится» (мужчина, 37 лет, Красноярский край);

«Расширять информирование преподавателей о возможностях использования разных платформ, форматов, приёмов проведения дистанционных занятий. Предлагать выбор» (женщина, 43 года, Свердловская обл.);

«Административные [ресурсы], приобретение, настройка и поддержка LMS» (женщина, 59 лет, Москва);

«Зоот был удобнее нынешних платформ» (мужчина, 72 года, Воронежская обл.);

«Предоставлять платформы, кроме Moodle, оплачивать их, обучать преподавателей работе на них» (женщина, 46 лет, Камчатский край);

«Разрабатывать и внедрять качественные облачные образовательные системы с качественной коммуникацией (онлайн, чат, приём-передача заданий, контроль посещаемости и т. д.)» (женщина, 39 лет, Санкт-Петербург).

При этом ситуация в различных вузах отличается, и некоторые преподаватели признаются, что вовсе лишены информации о платформах для проведения онлайн-занятий:

«Мне лично непонятно, в какой системе можно на данный момент вести дистанционные занятия. Полный перевод на дистант недопустим. Частичный даже желателен, в моём понимании» (женщина, 44 года, Воронежская обл.).

Вторым по частотности запросом к администрации следует считать базовое требование лучше организовывать, регламентировать процессы работы в цифровой среде. Известно, что излишняя бюрократическая отчётность вызывает скорее недовольство преподавателей, поэтому запрос на регламентацию стоит рассматривать не как карт-бланш на введение новых форм отчётности, а как предложение «убрать средостение»,

преодолеть некий барьер непонимания между преподавателями и администраторами – иными словами, создать условия, в которых они могут работать сообща, в интересах единого образовательного процесса:

«Организовывать пространство для обучения, модерировать соответствующие площадки. Или по крайней мере оплачивать эту работу кафедрам» (мужчина, 49 лет, Москва);

«Давать возможность преподавателю дистанционно (не только на кафедре) готовить материалы для занятий, учитывать это время как рабочее. Обеспечить аккаунт в Зоот или иной системе для проведения онлайн-занятий» (женщина, 27 лет, Москва);

«Организация рабочего места преподавателя или компенсация для оборудования, увеличение часов в нагрузке преподавателя для подготовки занятий дистанционного обучения» (женщина, 46 лет, Челябинская обл.);

«Минимально – организация платформы обучения, максимально – преподаватель отвечает только за содержание лекции, а неквалифицированную работу по набору текста, выравниванию презентации, оформлению, если нужно, озвучиванию передавать» (женщина, 56 лет, Татарстан).

Кроме того, преподаватели заинтересованы в здоровых способах совмещения дистанционных и классических форм обучения, особенно ввиду сопряжения теоретической и лабораторной работы студентов:

«Обеспечить возможность применения лабораторных установок, стендов и действующих макетов для закрепления практических навыков в дистанционном обучении» (мужчина, 58 лет, Пензенская обл.).

Как в данном, так и других открытых вопросах (например, вопросе о перспективах профессионального роста) преподаватели сообщают о своём желании пройти курсы повышения квалификации, связанные с дистанционным образованием, развитием собственной цифровой грамотности:

«Проводить регулярно обучение по использованию платформ ДО, предоставлять

информацию по методикам преподавания в дистанционном формате; снижать часовую нагрузку, поскольку дистанционный формат требует больше времени» (женщина, 50 лет, Свердловская обл.);

«Провести обучающие занятия для студентов и преподавателей, познакомить с правилами проведения дистанционных занятий. Обеспечить преподавателей и частично студентов качественной аппаратурой» (женщина, 62 года, Воронежская обл.).

Наконец, в подтверждение тезиса о том, что инициатива в развитии цифровой трансформации высшего образования переходит на сторону самих преподавателей, мы фиксируем прямой запрос респондентов на перенос ряда занятий в онлайн и даже указания на то, что часть преподавателей сейчас вынуждена проводить эти занятия «подпольно»:

«Предложить возможность проведения курса в дистанционном формате по согласованию с преподавателем и студентами. Предложить возможность зачёта части онлайн-курса (или всего курса) как альтернативу аудиторным занятиям» (мужчина, 41 год, Ростовская обл.);

«Не запрещать дистанционный формат. Ввести регламенты для дистанционных и гибридных курсов, чтобы не делать это подпольно. Предоставить технические решения для проведения дистанционных занятий и ведения отчётности» (мужчина, 37 лет, Московская обл.);

«Для магистратуры, где группы маленькие и студенты в основном работают, допустить проведение занятий в дистанционном формате в вечернее время» (женщина, 65 лет, Тульская обл.);

«Прежде всего, руководство, администрация вуза, включая руководителей подразделений и учебную часть, должны избавиться от предрассудков, связанных с дистанционным обучением, и стать более лояльными к внедрению гибридного формата» (женщина, 43 года, Краснодарский край);

«25% времени можно проводить в дистанционном формате по лекциям, это

удобно при демонстрации таблиц, рисунков, схем. Запись видео помогает повторить материал» (женщина, 43 года, Челябинская обл.);

«Издание локальных нормативных актов, допускающих проведение занятий в дистанционном формате и регулирующих допустимую долю дистанционного обучения» (женщина, 30 лет, Республика Коми).

Выводы

В результате проведённого мониторинга отношения преподавателей к цифровизации образования выявлены ключевые тенденции и вызовы, которые необходимо учитывать при реализации программ развития дистанционного обучения. Анализ данных, собранных за три года (2022–2024 гг.), показал, что более трети опрошенных преподавателей ощущают нехватку дистанционных форм обучения в своей практике. Это свидетельствует о растущем интересе к дистанционным форматам, что может служить основой для активного внедрения цифровых практик в высшую школу.

Возраст и форма трудоустройства респондентов, а также месторасположение образовательных организаций существенно влияют на восприятие дистанционных форматов. Молодые преподаватели, работающие в крупных городах, чаще выражают недовольство недостатком дистанционной работы, что подчёркивает необходимость адаптации образовательных практик к потребностям различных групп преподавателей.

Преподаватели, недовольные нехваткой дистанционных форм работы в своей деятельности, могут стать активными сторонниками цифровизации, способствуя её внедрению и развитию в своих учебных заведениях. Успешная цифровая трансформация требует не только технических ресурсов, но и создания институциональных рамок, обеспечивающих эффективную коммуникацию между преподавателями и администрацией. При этом наиболее востребованными видами помощи со стороны

администрации преподаватели считают: получение доступа к техническому и программному обеспечению для дистанционной работы, организацию процесса обучения с учётом времени на дистанционную работу, а также повышение квалификации для работы в цифровой среде.

Результаты исследования подчёркивают важность учёта мнения преподавателей при планировании цифровых инициатив. Преподаватели открыты к изменениям и с оптимизмом смотрят на возможность получения поддержки от администрации вузов, что может способствовать более активному продвижению цифровизации в образовательном процессе.

Литература

1. *Рогозин Д.М., Солодовникова О.Б.* Зум и безумие высшей школы. Как образование становится цифровым. М.: Изд-во Дело РАНХиГС, 2023. 160 с. ISBN: 978-5-85006-511-9.
2. *Зеер Э.Ф., Ломовцева Н.В., Третьякова В.С.* Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 26–39. DOI: 10.26170/po20-03-03
3. *Исаева Т.Е.* Компетенции и «электронная» педагогическая культура преподавателя высшей школы в постпандемическом мире // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 6. С. 80–96. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-80-96
4. *Минина В.Н.* Цифровизация высшего образования и её социальные результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2020. Т. 13. № 1. С. 84–101. DOI: 10.21638/spbu.12.2020.106
5. *Реморенко И.М., Баранников К.А., Федоров А.А., Кукса И.Ю.* Обновление компетенций преподавателей высшей школы как направление развития системы высшего образования // Российское высшее образование: уроки пандемии и меры по развитию системы: Коллективная монография / Отв. ред. Е.А. Суханова. Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2020. С. 29–34. EDN: ISSNES.
6. *Щелина Т.Т., Левкина Е.В., Патрикеева Э.Г.* Креативность преподавателя как фактор перспективности развития высшего образования // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2022. № 4 (68). С. 209–215. DOI: 10.52452/18115942_2022_4_209
7. *Рогозин Д.М., Солодовникова О.Б., Ипатов А.А.* Как преподаватели вузов воспринимают цифровую трансформацию высшего образования // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 271–300. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-271-300
8. *Рогозин Д.М.* Представление преподавателей вузов о будущем дистанционного образования // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 31–51. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-31-51
9. *Рогозин Д.М.* Дистанционное обучение в период пандемии COVID-19: Методология административного опроса преподавателей и студентов вузов. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2021, 298 с. EDN: VSNUSS.

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

Статья поступила в редакцию 16.11.2024

Принята к публикации 06.02.2025

References

1. Rogozin, D.M., Solodovnikova, O.B. (2023). [Zoom and Madness in High School: How Education Goes Digital]. Moscow: RANEPa. 160 p. ISBN: 978-5-85006-511-9. (In Russ.).
2. Zeer, E.P., Lomovtceva, N.V. Tretyakova, V.S. (2020). University Teachers' Readiness for Online Education: Digital Competence, Research Experience. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 26-39, doi: 10.26170/po20-03-03 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Isaeva, T.E. (2021). Higher School Teacher's Competences and "Electronic" Pedagogical Culture in the Post-Pandemic World. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 6, pp. 80-96, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-80-96 (In Russ., abstract in Eng.).

4. Minina, V.N. (2020). Digitalization of Higher Education and Its Social Outcomes. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sotsiologiya = Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology*. Vol. 13, no. 1, pp. 84-101, doi: 10.21638/spbu12.2020.106 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Remorenko, I.M., Barannikov, K.A., Fedorov, A.A., Kuksa, I.Yu. (2020). [Updating Competencies of Higher Education Teachers as a Direction for the Development of the Higher Education System]. In: *Rossiiskoe vysshee obrazovanie: uroki pandemii i mery po razvitiyu sistemy* [Russian Higher Education Lessons of the Pandemic and Measures for the Development of the System] (ed. E.A. Sukhanova), Tomsk: Tomsk State University. Pp. 29-34. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46220008_10642373.pdf (accessed: 03.11.2024). (In Russ.).
6. Shchelina, T.T., Levkina, E.V., Patrikeeva, E.G. (2022). Teacher's Creativity as a Factor of Prospective Development of Higher Education. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki = Vestnik of the Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky. Social Sciences*. No. 4 (68), pp. 209-215, doi: 10.52452/18115942_2022_4_209 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Rogozin, D.M., Solodovnikova, O.B., Ipatova, A.A. (2022). How University Teachers View the Digital Transformation of Higher Education. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 271-300, doi: 10.17323/1814-9545-2022-1-271-300 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Rogozin, D.M. (2021). 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 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Rogozin, D.M. (2021). *Distantionnoe 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. 298 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45751798> (accessed: 03.11.2024). (In Russ.).

Acknowledgment. The article was prepared as part of the research work of the state assignment of RANEPA.

*The paper was submitted 16.11.2024
Accepted for publication 06.02.2025*