



НАУЧНАЯ РЕЦЕНЗИЯ
УДК 316

DOI: 10.18287/2782-2966-2024-4-2-123-126

Дата поступления: 04.05.2024
принятия: 16.06.2024

Л.Б. Четырова

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, г. Самара, Российская Федерация
E-mail: chetirova.lb@ssau.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5064-8735>

О плодах дистанта и перспективах высшего образования. Рецензия на монографию Д. Рогозина, О. Солодовниковой «Зум и безумие в высшей школе»

Аннотация: в вводной части рецензии дается характеристика той базы данных, на которой построено исследование, формулируется задача, которую выдвинули авторы монографии. Основная часть рецензии посвящена характеристике тех выводов, к которым приходят авторы, рассматривая результаты цифровизации в высшей школе сегодня. Положительно оценивается рассмотрение отношения преподавателей вузов к дистанционному образованию и гибридной модели обучения в более широком контексте, включающем в себя социально-экономические факторы. Важным является рассмотрение темы преподаватель-администрация в их отношениях к дистанту и друг к другу. Отмечаются недостатки, касающиеся выборки, что ставит под сомнение некоторые выводы, касающиеся региональных и демографических различий.

Ключевые слова: цифровизация; дистанционное образование; зум; высшее образование; вуз; преподаватели.

Цитирование: Четырова Л.Б. О плодах дистанта и перспективах высшего образования. Рецензия на монографию Д. Рогозина, О. Солодовниковой «Зум и безумие в высшей школе» // Семиотические исследования. *Semiotic studies*. 2024. Т. 4, № 2. С. 123–126. DOI: <http://doi.org/10.18287/2782-2966-2024-4-2-123-126>.

Информация о конфликте интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Четырова Л.Б., 2024 – доктор философских наук, профессор, кафедра философии, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443086, Российская Федерация, г. Самара, Московское шоссе, д. 34.

SCIENTIFIC REVIEW

L.B. Chetyrova

Samara National Research University,
Samara, Russian Federation
E-mail: chetirova.lb@ssau.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5064-8735>

On the Fruits of Distant Learning and the Prospects of Higher Education. Review of the Monograph by D. Rogozin and O. Solodovnikova "The Zoom Platform and Madness in Higher Education"

Abstract: the introduction of the review characterizes the database on which the study is based and formulates the task that the authors of the monograph put forward. The main part of the review is devoted to characterizing the conclusions that the authors come to when considering the results of digitalization in higher education today. Consideration of university teachers' attitudes towards distance education and hybrid model of learning in a broader context, including socio-economic factors, is positively evaluated. Consideration of the teacher-administration theme in their relationship to distance and to each other is important. Shortcomings regarding the sample are noted, which calls into question some of the findings regarding regional and demographic differences.

Key words: digitalization; e-learning; zoom; higher education; university; teachers.

Citation: Chetyrova, L.B. (2024), On the Fruits of Distant Learning and the Prospects of Higher Education. Review of the Monograph by D. Rogozin and O. Solodovnikova "The Zoom Platform and Madness in Higher Education", *Semioticheskie issledovanija. Semiotic studies*, vol. 4, no. 2, pp. 123–126, DOI: <http://doi.org/10.18287/2782-2966-2024-4-2-123-126>.

Information about conflict of interests: the author declares no conflict of interests.

© Chetyrova L.B., 2024 – Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, Department of Philosophy, Samara National Research University, 34, Moskovskoe Shosse (St.), Samara, 443086, Russian Federation.

Введение

Рецензируемая книга написана членами команды Центра полевых исследований ИНСАП РАНХиГС на основе базы данных, полученной в результате пятой волны мониторинга преподавателей российских вузов. В ходе этой волны мониторинга было опрошено более 20 тысяч преподавателей почти трехсот вузов в 82-х российских регионах. В настоящий момент проводится седьмая волна мониторинга. Подобная масштабность данного полевого исследования указывает на то, что гипотезы, выдвинутые в ходе анализа, и выводы основаны на солидной эмпирической базе.

Авторы монографии задались целью выяснить, чем закончилось для российских вузов введение дистанционной формы обучения. В итоге исследования они дали характеристику состояния российского высшего образования в перспективе цифровой трансформации, учитывая при этом социально-экономическое положение вузовских преподавателей.

Избранный авторами формат изложения свидетельствует об их успешной интегрированности в пространство цифровой культуры и новых медиа, формирующих такой режим чтения, который задает избегание как текстов излишней сложности, так и лонгрида. По их словам, «структура книги организована так, чтобы все сложное – методология проведения исследования, особенности организации выборки, теория гибридных форм обучения и прочее оказалось в приложениях 1–5. А все понятное без специальных пояснений могло быть схвачено сразу» (Рогозин 2024, с. 6). Действительно, книга читается легко и с удовольствием.

Основная часть

Характеризуя ситуацию с дистанционным образованием в России на основе базы данных, полученной в период с 2020 по май 2022 года, авторы приходят к выводу, что цифровизация стала рутинным, отнюдь не революционным подходом в образовании. Однако цифровизация образования так и остается скорее вызовом и проблемой, чем желаемым результатом цифровых реформ (Рогозин 2024, с. 8). Авторы утверждают, что место дистанта в системе высшего образования до сих пор остается неопределенным и многие преподаватели рассматривают дистант как экстренную меру (Рогозин 2024, с. 17). Почти 60 % респондентов имеют соответствующую практику и технические навыки к работе в гибридном формате, сочетающем оффлайн- и онлайн-преподавание (Рогозин 2024, с. 19). Наиболее открытыми к дис-

танционной работе являются такие направления подготовки, как экономика и менеджмент, социальные науки, педагогика, а также гуманитарные науки. Объясняется это тем, что в этих учебных дисциплинах необходимость использования таких сложных инструментов, как онлайн-эксперименты и имитационные программы невысока, в отличие от преподавания естественнонаучных дисциплин (Рогозин 2024, с. 21). Мониторинг пятой волны показал, что онлайн-преподавание активно развивается в тех предметных областях, которые могут быть «цифровизированы» силами энтузиастов, без направленной работы вузовской администрации и закупки дорогостоящих программ и оборудования. По мнению авторов, все это свидетельствует о том, что переход к активной фазе цифровой реформы еще не наступил (Рогозин 2024, с. 21).

В своем анализе исследователи опираются как на свои результаты, так и на результаты опросов зарубежных коллег и приходят к выводу, что отношение к дистанционному формату обучения определяется множеством факторов. Одним из важных при этом является удовлетворенность преподавателей своей работой. Полностью удовлетворенные преподавательской деятельностью респонденты в два раза чаще сообщают, что дистанционный формат обучения для них удобен и комфортен, чем в любой другой группе (табл. 2). И, наоборот, в целом недовольные своей работой преподаватели находятся на полюсе неудовлетворенности цифровой трансформацией (Рогозин 2024, с. 9–10).

Далее, восприятие дистанционного формата как комфортного, положительно коррелирует с оптимистичным видением респондентами социально-экономической ситуации в стране (табл. 3). Вместе с тем, об удобстве и комфортности дистанционного формата также заявляют респонденты, оценивающие социально-экономическую ситуацию в стране как очень плохую. К сожалению, какого-либо объяснения схожести оценок дистанционного обучения как удобного и комфортного носителями крайне противоположных оценок социально-экономического положения страны авторы не дают.

Мониторинг выявил важную управленческую проблему: преподаватели не уверены, нужны ли им вообще администраторы в управлении дистанционным обучением. На вопрос, должна или не должна администрация вуза предпринимать какие-либо дополнительные действия по организации дистанционного образования, 40 % респонден-

тов затрудняются ответить, а 38 % респондентов дают отрицательный ответ (табл. 4). Исследователи резонно объясняют такое распределение ответов негативными установками, сложившимися у преподавателей за долгие годы реформ, в ходе которых бюрократический прессинг многократно вырос, становясь подчас непосильным бременем. Любопытно, что согласно ответам, сама вузовская администрация не рассматривает проведение цифровой трансформации обучения как комплекс направленных реформ. Апеллируя к зарубежному опыту, авторы рассматривают подобные настроения и преподавателей, и вузовской администрации как знак провала любой реформы (Рогозин 2024, с. 14). Единственная группа, высказавшаяся в пользу грамотного администрирования управления цифровизацией, – преподаватели, у которых дистанционный формат занимает 50 % учебного времени и более (табл. 5).

Анализ данных мониторинга позволил наглядно продемонстрировать существующие подходы к проведению цифровой трансформации – более авторитарный и более либеральный. Если сторонники первого подхода высказываются за усиление контроля не только над студентами, но и преподавателями, то сторонники второго – выступают за свободу в онлайн-преподавании (Рогозин 2024, с. 16–17). В целом же, у преподавателей существует запрос на методическое сопровождение хода цифровой реформы, на разработку отечественной модели гибридного обучения, соответствующего наличному уровню их подготовленности (Рогозин 2024, с. 18).

С точки зрения преподавателей, активно занятых в дистанционном преподавании, самое оптимальное количество времени, которое студент проводит в дистанте, составляет 25 % учебного времени (Рогозин 2024, с. 20).

Касаемо сетевых образовательных программ, как разновидности гибридного обучения, лишь чуть более трети преподавателей знают о них, приблизительно столько же слышали о них, а одна шестая опрошенных слышит о сетевых программах впервые (Рогозин 2024, с. 22). Набор инструментов в таких программах консервативен – лекции в Zoom, индивидуальные консультации по электронной почте, групповые обсуждения в мессенджерах, а также занятия во внутренней электронной системе. Кроме этого, в сетевых программах используются, во-первых, готовые курсы из MOOC – Coursera, EdX, Открытое образование, Stepik и др., записанные на платформе университета, YouTube; во-вторых, электронная интерактивная учебная литература; в-третьих, игровые обучающие решения, онлайн-эксперименты и имитационные программы (Рогозин 2024, с. 25).

Заслуживает внимания проведенный авторами анализ того, насколько востребованы различные

модели дистанционного и смешанного обучения в регионах, входящих в те или иные федеральные округа.

Были выделены регионы с наиболее наполненными выборками в каждом из федеральных округов. В дополнение к этим регионам в анализ были включены те, которые имеют специфику из-за своих социокультурных и экономических особенностей – Москва (Центральный федеральный округ) и Чеченская Республика. На этой основе была составлена новая выборка для анализа региональных особенностей цифровизации (Рогозин 2024, с. 31–32).

Анализ выявил следующие региональные особенности; во-первых, высокую в сравнении со средневыворочной поддержку дистанционной формы образования демонстрируют два очень отличающихся друг от друга региона – Москва и Якутия (табл. 13). В Якутии почти 42 % опрошенных относятся к дистанту положительно или скорее положительно. Если положительное отношение московских преподавателей к дистанту ожидаемо, то подобное отношение у якутских преподавателей, на первый взгляд, кажется неожиданным (Рогозин 2024, с. 33). Однако, следует напомнить, что экстерриториальность является главным преимуществом дистанционного образования. В Якутии с ее громадными расстояниями дистанционная форма обучения решает многие проблемы. Во-вторых, в целом отрицательное отношение к дистанту в Крыму, где 58 % преподавателей не поддерживают или скорее не поддерживают его. Одна из причин, по мнению авторов, заключается в недостаточной материальной обеспеченности процесса обучения. Рекордное число по выборке – 54 % опрошенных сообщают, что не имеют ноутбука или рабочего компьютера (Рогозин 2024, с. 33). При этом преподаватели Крыма по отношению к действиям федеральных властей в сфере образования не критичнее своих коллег из других регионов. Однако, на наш взгляд, при анализе следовало бы учесть то обстоятельство, что к 2022 году большая часть крымских преподавателей находилась в российском образовательном пространстве не более восьми лет, а значит не проходила тот двадцатилетний путь реформ образования, опыт которого сформировал у российских преподавателей готовность к разного рода инновациям, в том числе негативно ими оцениваемых. В-третьих, высокий процент – 7 % в сравнении с 2 % в среднем по выборке, затруднившихся выразить свое отношение к дистанционному образованию в Чеченской Республике. Авторы объясняют это тем, что в Чечне дистанционный формат оказался мало востребованным, поэтому половина преподавателей не имеет опыта работы в нем (Рогозин 2024, с. 33–34).

В книге выделены три группы российских регионов по цифровой трансформации: 1) пионеры

цифровой трансформации, к которым относятся Москва и Якутия; 2) основная масса регионов, где цифровая трансформация переживается как шок, а скорейшее свертывание позволяет преподавателям вздохнуть с облегчением (Ставропольский край и Тамбовская область); 3) регионы, где цифровая трансформация всерьез даже не началась, как в Чеченской Республике (Рогозин 2024, с. 39).

Сама по себе идея рассмотрения региональных различий и группировка регионов по федеральным округам привлекательна и полезна. Однако, критерий, согласно которому осуществлялось, а именно, наполненность выборки, вызывает возражения. В результате получилось, что Приволжский федеральный округ, «лицо» которого в сфере образования формируют вузы Самарской, Нижегородской и Саратовской области, оказалось представленным Чувашской Республикой, явно уступающей названным областям. Здесь следовало бы озаботиться об улучшении наполненности выборки по этим регионам, чтобы делать выводы по различиям в федеральных округах.

Указывая, что дистант более комфортен для молодых, авторы утверждают, что разница в оценках между преподавателями самой молодой и старшей возрастных когорт не превышает 10 %. На этом основании они предостерегают читателей от «поверхностного эйджизма» (Рогозин 2024, с. 11–12). Однако такое предостережение ничем не подкрепляется. К тому же, 10 % достаточно высокий показатель. Как указывают авторы, выборки не квотировались по социально-демографическим признакам. Таблица 2 в Приложении 1 демонстрирует половозрастную структуру выборки (Рогозин 2024, с. 75–76). Выделение возрастных когорт вызывает возражения, так как расходится с данными, приведенными по результатам исследования распределения преподавателей по возрастным группам – Таблица 1 (Пугач 2023, с. 121). Возможно, ответы бы распределились иначе, соответственно, выводы также.

Важным является вопрос об отношении преподавателей к роли государства в образовании. Почти 70 % опрошенных преподавателей получают в месяц не более 60 тыс. руб. (Рогозин 2024, с. 43). Преподаватели указывают на недостаточность поддержки сферы образования государством. Всего 1 % говорит о чрезмерной опеке со стороны государства, подавляющее же большинство – 65 % преподавателей считает, что государство недостаточно поддерживает образование. Среди последних более четверти преподавателей полагают, что администрация вузов также должна предпринимать дополнительные меры по организации дистанционного образования. Возникший запрос на государственно-административное вмешательство в образовательную сферу авторы рассматривают как возможную предпосылку для перехода

к следующему этапу цифровой трансформации и создания продуманной стратегии реформ. Отсутствие такой стратегии чревато, как предупреждают авторы, масштабированием «крымского феномена» (Рогозин 2024, с. 44).

Резюмируя итоги своего анализа, авторы заключают, что российское образование стоит на пороге второго этапа цифровой трансформации. Для прохождения самой сложной ступени между шоком и уверенным использованием инновации необходимы как хорошо разработанная стратегия реформ, так и грамотное администрирование. В противном случае многие цифровые достижения времен пандемии будут потеряны (Рогозин 2024, с. 57).

Заключение

Данная монография несомненно представляет большой интерес для всех преподавателей вузов, так как в ней анализируются результаты многолетнего мониторинга введения дистанционного образования. Выводы, к которым приходят авторы, основаны на солидном эмпирическом материале, обоснованы и дают более или менее полную картину плодов цифровизации в российском высшем образовании. Монография интересна тем, что открывает перспективы для дальнейшего анализа непростого процесса цифровизации и перехода к гибридной модели образования.

Материалы и исследования

Рогозин Д., Солодовникова О. Зум и безумие в высшей школе. Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2024. 160 с.

Библиографический список

Рогозин Д., Солодовникова О. Зум и безумие в высшей школе. Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2024. 160 с.

Пугач В.Ф. Ещё раз о возрасте преподавателей в российских вузах: старые проблемы и новые тенденции // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 3. С. 118–133.

References

Rogozin, D., Solodovnikova, O. (2023), *Zoom and madness in higher education*, Publishing House “Delo”, Moscow, Russia.

Pugach, V.F. (2023), Once again about the age of teachers in Russian universities: old problems and new trends, *Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 3, pp. 118–133.

Дата поступления: 04.05.2024
принятия: 16.06.2024