

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского»

На правах рукописи

БУРЕЕВА ЮЛИЯ СТАНИСЛАВОВНА

**КОМПАЕНС КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ И
СОГЛАСОВАНИЯ ИНТЕРЕСОВ УЧАСТНИКОВ ПРОЦЕССА
ВНЕДРЕНИЯ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ
В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

Специальность 5.4.7.
«Социология управления»

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата социологических наук

Научный руководитель:
Теодорович М.Л.,
доктор социологических наук,
заведующий кафедрой социологии
проектной деятельности и
проконкурентного регулирования
ННГУ им. Н.И. Лобачевского

Нижний Новгород - 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. КОМПЛАЕНС СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ОЦЕНКИ СООТВЕТСТВИЯ ПРОЦЕССОВ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ИНТЕРЕСАМ УЧАСТНИКОВ	21
1.1. КОМПЛАЕНС В СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ	22
1.2. КОМПЛАЕНС КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗРЕШЕНИЯ ПРОТИВОРЕЧИЙ ПРОЦЕССА ЦИФРОВИЗАЦИИ ВУЗА.....	35
1.3. ОЦЕНКА ИНТЕРЕСОВ УЧАСТНИКОВ КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ КОМПЛАЕНСА В ОТНОШЕНИИ ЭИОС И ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	41
ГЛАВА 2. СТУДЕНТЫ ВУЗОВ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ЗАПРОСА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЛАЕНСА	54
2.1. ТЕНДЕНЦИИ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ И УСЛОВИЯ ДЛЯ ИЗМЕНЕНИЯ ПРАКТИК ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ.....	54
2.2. ГРУППА ОБУЧАЮЩИХСЯ: ПРАКТИКИ ЦИФРОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ВУЗОМ	70
2.3. ТИПОЛОГИЯ ПРАКТИК ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ С ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ ВУЗА И ОТНОШЕНИЯ К ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЮ.....	94
ГЛАВА 3. ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СООБЩЕСТВА К ВНЕДРЕНИЮ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИЙ. КОМПЛАЕНС ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ОНЛАЙН- ОБУЧЕНИЮ.	103
3.1. ОПЫТ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ ВО ВНЕДРЕНИИ ПРАКТИК ОНЛАЙН- ОБУЧЕНИЯ.....	103
3.2. БАРЬЕРЫ ВО ВНЕДРЕНИИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ВОЗМОЖНОСТИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ	119
3.3. КОМПЛАЕНС ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЮ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ.....	141
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	152
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	157
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ИНСТРУМЕНТАРИЙ	176
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. ГЕНДЕРНЫЕ, ВОЗРАСТНЫЕ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ	183

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность

В настоящее время внедрение современных технологий охватывает все сферы деятельности человека, в том числе процесс цифровизации существенно затрагивает сферу высшего образования.

Цифровизация высшей школы – ключевой внешний фактор, определяющий процесс обучения и поведение основных участников данного процесса – студентов и преподавателей. Переход к онлайн-обучению обусловил формирование и внедрение в научно-педагогический процесс новых технологических решений.

Спрос на онлайн-образование и необходимость создания новых стандартов качества его реализации, которые не входили бы в противоречие с традиционными формами обучения, порождают неприятие новых форм обучения из-за несформированности запроса и потребности основных участников процесса обучения. Участниками конфликтной ситуации являются ВУЗы как агенты общенационального процесса цифровизации в высшем образовании, преподаватели и студенты как социальные акторы.

Различие институциональной природы сторон указанного конфликта обуславливает и различие интересов, требующих согласования в процессе разрешения конфликта. Если для ВУЗов – это реализация устойчивых правовых норм и требований вышестоящих организаций, то для преподавателей – это соответствие их ожиданиям состояния производственной среды, а для студентов – ожидание эффективности процесса и результатов обучения, то есть соответствие их персональным интересам.

В теории управления одним из подходов, позволяющих формировать и согласовывать интересы участников, является комплаенс как система удержания контролируемых параметров в поле разрешенных значений. Традиционно комплаенс применяется в отношении устойчивого во времени

комплекса факторов и их предельно допускаемых значений (финансовые, коррупционные риски, риски недостижения организацией установленных результатов деятельности), источником которых является ненадлежащее исполнение своих функций участниками организации.

Участие в конфликте, обусловленном процессом цифровизации ВУЗа, участников, чьи интересы и ожидания от цифровизации находятся в процессе формирования и осознания, определяет необходимость построения модели комплаенса, способной работать и со стабильными детерминантами (внешние требования к ВУЗу), и с изменчивыми факторами внутренней среды (факторы удовлетворенности преподавателей и студентов процессом цифровизации).

Степень научной разработанности проблемы

Разработка темы комплаенса в образовании в российской социологии управления практически не ведется. Есть несколько работ, посвященных проблематике комплаенса в вузе, в частности, исследования Д.В.Иванаевского¹, М.Г. Орловой², Т.А. Пожидаевой³, А.В. Логвиновой⁴. В них речь чаще идет только о нормативном соответствии и экономических и финансовых рисках несоответствия деятельности вуза законодательству в данной сфере. Так, Высшей школой экономики реализуется магистерская программа «Комплаенс и профилактика правовых рисков»⁵. Из зарубежных авторов необходимо отметить работы Н.Бекета и М.Брукса⁶, С.Бамбера⁷,

¹ Иванаевский Д.В. Комплаенс менеджмент в образовании // NovaInfo 130. Январь, 2022. - С .89-90.

² Орлова М.Г. Концепция образовательного комплаенса ВУЗа // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2015. - № 22.

³ Пожидаева Т.А. Формирование системы риск-ориентированного внутреннего контроля в образовательных организациях // Экономический анализ: теория и практика. - Т. 20, вып. 12. - Декабрь 2021.

⁴ Логвинова А.В. Регулирование социальных рисков административного управления региональным вузом. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук (22.00.08 – Социология управления), 2020. URL: <https://www.dissercat.com/content/regulirovanie-sotsialnykh-riskov-administrativnogo-upravleniya-regionalnym-vuzom> (дата обращения: 17.01.2024).

⁵ ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» магистерская программа «Комплаенс и профилактика правовых рисков» <https://www.hse.ru/ma/compliance/>.

⁶ Becket, N., & Brookes, M. Quality Management Practice in Higher Education-What Quality Are Actually Enhancing? Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 7(1), 2008. - С.40-54. <http://dx.doi.org/10.3794/johlste.71.174>.

⁷ Bamber C. Exploring Enterprise-Wide Risk Management System in Higher Education. Management Dynamics in the Knowledge Economy, 11(3), 2023. - С.267–285. <https://www.managementdynamics.ro/index.php/journal/article/view/542>.

П.Бенедека¹, С.Тилкена².

Для выработки социологического подхода следует рассмотреть, как междисциплинарные источники, так и различные стандарты и другие нормативные документы в сфере комплаенса. Среди междисциплинарных источников, которые трактуют понятие комплаенса следует отметить работы Ю.В. Глубокой³, Ж.А. Кеворковой и Н.Г. Сапожниковой⁴, В.Ф. Попондопуло и Д.А. Петрова⁵. Среди ключевых нормативных документов для определения феномена комплаенса в контексте социологии управления можно рассмотреть российские и зарубежные стандарты⁶. Нормативные акты, задающие рамки и контекст взаимодействия вуза и участников процесса образования, представлены Федеральным Законом «Об образовании»⁷, «Стратегией цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования»⁸, рядом образовательных стандартов, например, по социологии⁹. Среди иностранных нормативных источников следует обратить внимание на появляющиеся стандарты цифрового высшего образования¹⁰.

С проблематикой комплаенса в организациях тесно связана тема рисков.

1 Benedek, P. Compliance issues in higher education. *Practice and Theory in Systems of Education*, 11(1), 2016. - С. 55–61.

2 Teelken, C. Compliance or pragmatism: How do academics deal with managerialism in higher education? A comparative study in three countries. *Studies in Higher Education*, 37 (3), 2012. – С.271–290. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.511171>.

3 Глубокая Ю.В. Проект национального стандарта ГОСТ Р ИСО 19600-2018: системный подход к внедрению комплаенс-программ для обеспечения соответствия деятельности организаций применимым нормам и преимуществам для организаций // «Век качества». - 2019. - №3.

4 Кеворкова Ж.А., Сапожникова Н.Г. Концептуальные положения комплаенса как формы внутреннего контроля в экономических субъектах // *Учет. Анализ. Аудит*. – 2020. – Т.7. - № 2.

5 Попондопуло В.Ф., Петров Д.А. Комплаенс как правовой инструмент минимизации рисков и профилактики правонарушений // *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Право*. – 2020. – Том 11. – Вып. 1.

6 Указание Банка России от 7 июля 1999 г. № 603-У «О порядке осуществления внутреннего контроля за соответствием деятельности на финансовых рынках законодательству о финансовых рынках в кредитных организациях». Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23696 (дата обращения: 17.01.2024).

ISO 37301:2021 «Система управления соответствием». Режим доступа: <https://www.iso.org/standard/75080.html> (дата обращения: 17.01.2024).

7 Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации»

8 Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования // <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wyllr6uwtujw.pdf>

9 Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 ноября 2015 г. № 1328 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.01 Социология (уровень бакалавриата)».

10 Например, Digital Higher Education: Emerging Quality Standards, Practices and Supports // OECD Education Working Paper No. 281. – 2022. - <https://doi.org/10.1787/19939019>

Понятие риска в социологии имеет широкую теоретическую разработку в трудах У. Бека¹, Э. Гидденса² и Н. Лумана³, отечественных социологов – А.В. Мозговой⁴, Ю.А. Зубок⁵, И.В. Пономаревой⁶, О.Н. Яницкого⁷. Анализ социальных рисков во многом связан с концептом доверия – проблематикой формирования отношения к той или иной организации как у отдельных индивидов, так и социальных групп. Разработку концепции в современной социологии ведут Л. Болтански и Л. Тевено⁸, К.К. Джегер⁹. В отечественной социологии концепцию доверия применительно к вузовской среде развивают Д.Л. Константиновский¹⁰ и И.С. Кузнецов¹¹.

Значимыми трудами в российской социологии образования можно считать работы П.А. Амбаров и Г.Е.Зборовского¹², С.А. Баркова¹³. В том числе, их исследования последних лет посвящены инновациям в высшей школе, например, реализации программы «Приоритет-2030»¹⁴. Подходя к рассмотрению комплаенса как системы по соответствию запросам участников, необходимо обратиться к значимым современным работам в социологии образования, которые ориентируются на оценку удовлетворенности

¹ Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну / Пер. с нем. В. Седельника, Н. Федоровой. - М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 7.

² Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность // THESIS, 1994, вып. 5.

³ Луман Н. Понятие риска // THESIS, 1994, вып. 5.

⁴ Мозговая А.В. Социология и управление риском // Социологические координаты риска / Под ред. А.В. Мозговой. – М.: Изд-во Института социологии РАН, 2008.

⁵ Зубок Ю.А. Феномен риска в социологии: Опыт исследования молодежи / Ю. А. Зубок. – Москва: Издательство Мысль, 2007. – 288 с. – ISBN 978-5-244-01085-5.

⁶ Пономарева И.В. Риск-ориентированный подход к комплаенсу в образовательных организациях // Инновационный экономический журнал. — 2020. — №3 (29). — С. 99–106.

⁷ Яницкий О.Н. Социология риска. - М.: Изд-во LVS, 2003.

⁸ Болтански Л., Тевено Л. Критика и обоснование справедливости: Очерки социологии градов / Пер. с франц. О.В. Ковеневой под науч. ред. Н.Е. Копосова. М.: Новое литературное обозрение, 2013.

⁹ Risk, Uncertainty and Rational Action. By Carlo C. Jaeger, Thomas Webler, Eugene A. Rosa, Ortwin Renn / London. – Routledge. – 2001.

¹⁰ Константиновский Д.Л., Кузнецов И.С. Категория доверия в исследовании выбора вуза // Социологический журнал. - 2020. - Том 26. № 2.

¹¹ Кузнецов И.С. Доверительные стратегии согласования интересов в образовании // Социологический журнал. 2019. Том 25. № 2. С. 138–152. DOI:10.19181/socjour.2019.25.2.6390.

¹² Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Социология высшего образования. – Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2019. – 539 с.

¹³ Барков С.А., Маркеева А.В., Гавриленко О.В. Инновационная бюрократия в управлении высшим образованием // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2024. Т. 24. №1. С. 58-72. DOI: [10.22363/2313-2272-2024-24-1-58-72](https://doi.org/10.22363/2313-2272-2024-24-1-58-72)

¹⁴ Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Научно-педагогическое сообщество в российских вузах в условиях осуществления программы «Приоритет-2030»: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. No 1. С. 59–71. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-59-71

преподавателей и студентов ситуацией в системе высшего образования. Отметим труды Л.М. Гохберга, М.В. Сварчевской и Е.Е. Хабировой¹, М.А. Кирюшиной, Я.И. Алексеевой и В.Н. Рудакова², Д.Л. Платоновой и Ю.Н. Никифоровой³, среди зарубежных авторов – М. Лукаса и П.Н. Висенте⁴, Р. Прифти⁵, Е. Печенкиной и К. Эшлиман⁶. Значительная часть современных исследований образования связана с цифровизацией высшей школы, внедрением практик дистанционного обучения, в том числе онлайн. Среди российских исследователей в этом направлении работают Е.А. Балезина, Т.М. Пермязова и Н.Е. Рязина⁷, Г.Л. Волкова, В.А. Пермязова и Н.А. Шматко⁹, С.А. Ильиных¹⁰, Д.М. Рогозин и О.Б. Солодовникова¹¹, а также А.А. Ипатова¹², А.А. Сухоставцева и В.Н. Рудаков¹³, Н.Б. Шугаль, Н.В. Бондаренко и Т.А. Варламова¹⁴. Тема внедрения цифровых практик в

¹Тренды трансформации образования и рынка труда: семантический атлас / Л. М. Гохберг, М. В. Сварчевская, Е. Е. Хабирова и др.; под ред. Л. М. Гохберга; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2023.

² Преподавательские практики сотрудников вузов и научных организаций: информационный бюллетень / М.А. Кирюшина, Я.И. Алексеева, В.Н. Рудаков; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2023.

³ Внутреннее управление российских вузов: взгляд практиков в условиях меняющейся среды: информационный бюллетень / Д. П. Платонова, Н. Ю. Никифорова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2022.

⁴ Lucas, M., Vicente, P.N. A double-edged sword: Teachers' perceptions of the benefits and challenges of online teaching and learning in higher education. // Education and Information Technologies. – 28, 5083–5103 (2023).

⁵ Prifti R. Self-efficacy and student satisfaction in the context of blended learning courses // Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 2022, 37:2. – P. 111-125.

⁶ Pechenkina E., Aeschliman C. What Do Students Want? Making Sense of Student Preferences in Technology-enhanced Learning // Contemporary Educational Technology. – 2017. – 8(1). – P. 26-39.

⁷ Рязина Н.Е., Пермязова Т.М. Балезина Е.А. Апробация инструментов измерения педагогической коммуникации при онлайн-обучении в российских вузах // Вопросы образования / Educational Studies Moscow, 2023, № 2, С. 161–186.

⁸ Рязина Н. Е., Пермязова Т. М., Балезина Е. А. Взаимосвязь коммуникативного поведения преподавателя и организационно-технических факторов в формате онлайн-обучения в вузе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 1. С. 163–182.

⁹ Организация цифровой коммуникации между подразделениями, преподавателями и студентами : информационный бюллетень / Г. Л. Волкова, В. А. Пермязова, Н. А. Шматко; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : НИУ ВШЭ, 2021.

¹⁰ Ильиных С.А. Дистанционное обучение: опыт социологического анализа // Общество: социология, психология, педагогика. 2021, №4. С.29-33.

¹¹ Рогозин Д., Солодовникова О. Зум и безумие в высшей школе: как образование становится цифровым. – Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2023.

¹² Рогозин Д.М., Солодовникова О.Б., Ипатова А.А. (2022) Как преподаватели вузов воспринимают цифровую трансформацию высшего образования // Вопросы образования. – 2022. – № 1. С. 271–300.

¹³ Опыт использования МООК в преподавательской деятельности в российских вузах : информационный бюллетень / А. А. Сухоставцева, В. Н. Рудаков; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : НИУ ВШЭ, 2021.

¹⁴ Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней : аналитический доклад / Н.Б. Шугаль, Н.В. Бондаренко, Т. А. Варламова и др ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2023.

высшее образование и готовности к ним преподавателей и студентов активно исследуется и зарубежными социологами - Э.В. Бейтсом¹, Б. Вонгом и Ю.-Л. Чу², Д. Кларком³, Дж. Кох и Р. Кан⁴, А. Кунду и Т.Беджем⁵, Д. Яусоном⁶. В части социальных технологий менеджмента необходимо упомянуть М.В. Плотникова, предложившего обобщенную структуру социальных технологий менеджмента⁷.

Можно считать, что внимания проблемам восприятия цифрового образования и цифровизации вузов в научной среде уделяется достаточно, тема является остро обсуждаемой, но, очевидно, здесь нет единого понимания и подхода. С нашей точки зрения, таким подходом в рамках социологии управления может стать построение концепции комплаенса в отношении цифровизации вуза, которая позволит объединить как находящиеся в процессе формирования интересы и ожидания участников процесса образования, так и нормативные требования законодательства и других регулирующих документов, а также обосновать направления принятия управленческих решений.

Социальная проблема состоит в необходимости постоянного поддержания и обеспечения баланса между требованиями ВУЗов в сфере цифровизации и запросами преподавателей и студентов, обусловленными степенью их готовности к использованию новых технологий обучения.

¹ A.W. Bates. Teaching in a Digital Age / Tony Bates Associates Ltd. – 2022. Режим доступа: <https://collection.bccampus.ca/textbooks/teaching-in-a-digital-age-guidelines-for-designing-teaching-and-learning-3rd-edition-tony-bates-associates-ltd-382/>

² B. Wong, Y.-L. T. Chiu (2021) Exploring the concept of ‘ideal’ university student // Studies in Higher Education, 2021. - 46:3. - pp. 497-508.

³ D. Clark. The construction of legitimacy: a critical discourse analysis of the rhetoric of educational technology in post-pandemic higher education // Learning, Media and Technology – Jan 2023

⁴ J.H.L. Koh, R.Y.P. Kan (2021) Students’ use of learning management systems and desired e-learning experiences: are they ready for next generation digital learning environments?, Higher Education Research & Development, 40:5, 995-1010.

⁵ A. Kundu, T. Bej. Experiencing e-assessment during COVID-19: an analysis of Indian students’ perception // Higher Education Evaluation and Development. - Vol. 15. - No. 2, 2021. - pp. 114-134.

⁶ Yawson D, Yamoah F.A. Understanding utility essentials of e-learning management systems in higher education: a multi-generational cohort perspective // Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning. - Volume 38, 2023 - Issue 3.

⁷ Плотников, М. В. Модель социальной технологии менеджмента / М. В. Плотников // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2014. – № 4(36). – С. 90-97.

С одной стороны, есть проблемы развития цифровизации обучения в вузах и позиция федеральных и региональных органов власти по ее реализации, с другой стороны, есть преподаватели и студенты, непосредственно и вынужденно, если не осознают необходимость, использующие новые практики цифровизации. Новые формы обучения требуют новых подходов к формированию и согласованию интересов участников и разработки соответствующего инструментария.

Научная проблема состоит в неразработанности инструментария формирования и согласования ожиданий преподавателей и студентов и объективных требований ускорения процесса цифровизации в ВУЗах.

Объект исследования – управление процессом цифровизации высшей школы.

Предмет исследования – комплаенс как инструмент согласования управленческих решений и интересов участников онлайн обучения в процессе ускорения цифровизации высшей школы.

Цель исследования - выявление возможностей комплаенса как инструмента формирования и согласования интересов участников онлайн обучения в высшем образовании.

Задачи исследования:

1. На основе теории рисков У. Бэка, Н. Лумана, теории согласия Л. Болтански и Л. Тевено, а также с учетом нормативных документов адаптировать концепцию комплаенса применительно к задачам социологии управления образованием в контексте процессов цифровизации высшей школы.
2. Выявить особенности формирования запросов студентов к применению технологий цифровизации вуза, в том числе практикам онлайн-обучения.
3. Типологизировать интересы студентов к образовательным практикам онлайн обучения.
4. Выявить особенности запроса преподавателей к процессу

цифровизации вуза и практикам дистанционного обучения, в том числе онлайн-обучения, барьеры на пути внедрения таких технологий.

5. Сформировать модель критериев онлайн обучения, включающую требования к вузам, преподавателям и студентам.

6. Разработать модель комплаенса применительно к управлению онлайн-обучением в высшем образовании.

Гипотеза исследования. Внедрение цифровых технологий в высшее образование, практик дистанционного, в том числе онлайн-обучения, носит не беспроблемный характер, ввиду несоответствия внедряемых практик запросам студентов и преподавателей, что обусловлено отсутствием инструмента адаптации управленческих решений по цифровизации интересам участников. Комплаенс может выступить в качестве инструмента управления формированием и согласованием интересов участников процесса онлайн обучения в системе высшего образования.

Теоретико-методологической основой исследования являются структурно-функциональный подход (Э. Гидденс), концепция рисков (У. Бек, Н. Луман), а также концепция согласия, предложенная Л. Болтански и Л. Тевено.

Трансформация подходов структурного функционализма в концепциях структуризации Э. Гидденса позволяет эффективно анализировать организационные процессы в вузе, вовлеченность акторов, формирование внутренней системы коммуникации между ними, а также определенность этих процессов внешними условиями функционирования системы. Внедрение термина «комплаенс» в тезаурус социологии управления и анализ процессов несоответствия, как правового, так в отношении интересов участников, соотносится с концепцией риска. В связи с этим в рамках диссертационного исследования используется модель У. Бека, учитывающая в большей степени внешние риски и глобальные изменения и угрозы (какой, например, стал COVID-19), обуславливающие деятельность вузов как организаций, подход Н. Лумана, интерпретирующий риски как функцию социальной

неопределенности, а взаимодействие социальных групп в данной ситуации, прежде всего, на основе механизма доверия и недоверия.

Концепция доверия как основы социального взаимодействия трансформируется в понятие согласия, которые разрабатывают французские социологи Л. Болтански и Л. Тевено. Понимание согласия как согласования действий организации (в нашем случае, вуза) с интересами преподавателей и студентов позволяет методологически обосновать построение комплаенса в вузе.

Обобщенная структура социальных технологий менеджмента, предложенная М.В. Плотниковым, позволяет построить модель комплаенса применительно к управлению онлайн-обучением в высшем образовании.

Эмпирическая база исследования:

1. Нормативно-правовые документы, регламентирующие процесс цифровизации отечественного образования:

1) Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.12.2024) «Об образовании в Российской Федерации»;

2) Распоряжение Правительства РФ от 21.12.2021 №3759-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования»;

3) Международная система управления соответствием (ISO 37301:2021).

2. Авторские исследования:

1) Анкетный опрос «Востребованность онлайн-обучения в российских вузах» студентов 1-4 курсов очной формы обучения и студентов магистратуры региональных вузов: ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского», ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный агротехнологический университет имени Л.Я. Флорентьева», «Институт пищевых технологий и дизайна» — филиал ГБОУ ВО «Нижегородский

государственный инженерно — экономический университет», ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», ФГБОУ ВО «Волжский государственный университет водного транспорта», ФГБОУ ВО «Самарский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации. Объем выборки 2723 человека, выборка квотная по полу, курсу обучения, специализации.

2) Неформализованные интервью по теме «Востребованность онлайн-обучения в российских вузах» с преподавателями региональных вузов и филиалов федеральных вузов, использующих в своей практике цифровую среду вузов и методы дистанционного обучения, в том числе онлайн-обучение. Всего проведено 20 интервью в Великолукской государственной сельскохозяйственной академии, Нижегородском филиале Высшей школы экономики, ННГУ им. Н.И.Лобачевского, НГПУ им. Минина, Приволжском исследовательском медицинском университете, Смоленской государственной сельскохозяйственной академии, Удмуртском государственном университете, Челябинском государственном университете.

3. Вторичный анализ баз данных:

1) Мониторинг экономики образования (Высшая школа экономики). Материалы опроса преподавателей вузов в 2020 и 2022 годах, метод исследования CAWI, общий объем выборки каждого этапа не менее 5000 человек. Опрос проводился в 40 регионах РФ, в исследовании приняли участие 325 образовательных организаций, по выборке обеспечена пропорция ППС вузов, вошедших в «Приоритет 2030» (получатели спецгранта по трекам «Исследовательское лидерство» и «Территориальное и отраслевое лидерство»), вузов Ассоциации ведущих университетов, национальных исследовательских университетов, федеральных университетов в соответствии с генеральной совокупностью по показателю численность ППС (без внешних совместителей и ГПХ).

2) Мониторинг экономики образования (Высшая школа экономики).

Материалы опроса руководителей вузов в 2020 году. Опрос проводился по головным вузам и их филиалам и являлся сплошным, метод исследования CAWI. В обследование были включены 1282 организации: 720 головных вузов и 562 филиала. Выборка опроса составила 1634 руководителя научных и образовательных подразделений вузов и 405 ректоров вузов.

3) Мониторинг экономики образования (Высшая школа экономики). Материалы опроса студентов вузов в 2020 и 2022 годах, метод исследования – анкетный опрос. Опрос проводился в 40 регионах РФ. Выборка студентов-очников бакалавриата, специалитета, стратифицированная – для каждого этапа не менее 6000 человек. Выборка студентов магистратуры (очной и заочной) - для каждого этапа не менее 4000 человек.

4) Мониторинг эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования Минобрнауки России. Исследование проводилось в 2024 году. Выборка составила 1234 организации высшего образования, в том числе: 525 филиалов, 10 федеральных университетов, 29 национальных исследовательских университетов, 21 участник проекта 5-100.

Научная новизна исследования:

1. На основе теории рисков У. Бэка, Н. Лумана, теории согласия Л. Болтански и Л. Тевено, а также нормативно-правовых источников адаптирована и уточнена концепция комплаенса применительно к задачам социологии управления образованием на базе рассмотрения процессов цифровизации высшей школы.

2. Определена специфика формирования интересов студентов в отношении цифровых инструментов обучения в вузе.

3. Проведена типология интересов студентов к образовательным практикам онлайн обучения.

4. Выявлены особенности отношения преподавательского сообщества к процессу цифровизации вузов, барьеры реализации потенциала новых технологий в образовании.

5. Сформирована теоретическая модель критериев онлайн обучения,

включающая требования к вузам, преподавателям и студентам.

6. Разработана адаптивная модель комплаенса применительно к онлайн-обучению в высшем образовании.

Положения, выносимые на защиту:

1. Концепцию комплаенса в рамках социологии управления (социальный комплаенс) следует понимать как систему действий, позволяющую устойчиво контролировать риск недостижения организацией ее целей и нереализацию обязательств во взаимодействии с участниками. Объектом социального комплаенса в системе высшего образования является риск оказания образовательных услуг ненадлежащего качества и, как следствие, репутационный риск, связанный с тем, что заинтересованные стороны могут воспринимать ее деятельность как не соответствующую их интересам и ожиданиям. Комплаенс направлен на обеспечение баланса между необходимостью соответствия стабильным требованиям законодательства, изменчивым условиям экономической среды и находящимся в процессе формирования интересам и ожиданиям участников процесса образования.

2. Построение комплаенса вуза применительно к процессам цифровизации высшего образования должно учитывать специфику их восприятия студентами как ключевой социальной группы, на которую ориентирована деятельность вуза. Доминирующие представления об организации вузовских занятий традиционно связаны с очным форматом. Онлайн- и дистанционное обучение, использование соответствующих цифровых инструментов воспринимаются студентами не как дополнение, а как не всегда полноценная замена очного формата. Этим обусловлена более низкая посещаемость и вовлеченность студентов в онлайн-занятия. Осознание студентами большей перспективности предлагаемых онлайн-форм обучения в отношении более глубокого освоения специальности смещает запрос в направлении смешанных и даже полностью дистанционных форматов. Ключевыми факторами привлекательности таких форматов является

возможность работы с учебными материалами в удобное время, более удобной балансировки учебных и иных занятий в бюджете времени.

Данные факторы привлекательности должны стать основой для построения коммуникации вуза и студентов и показать, что внедрение цифровых технологий в образование призвано сделать учебу более эффективной и комфортной. Комплаенс должен включать не только коммуникации о преимуществах новых цифровых инструментов, но и мониторинговый контроль информированности студентов, а также изменения их отношения к онлайн- и смешанным форматам обучения.

Кроме того, необходимо учитывать, что сегодня студенты часто демонстрируют запрос на техническую поддержку со стороны вуза при внедрении новых технологий в обучение. При этом многие из них не информированы о реальных возможностях, которые предоставляют вузы.

3. Выделены три группы студентов со специфическими интересами в отношении электронной информационно-образовательной среды вузов и онлайн-обучения, которые обуславливают необходимость дифференциации управленческих стратегий в работе с ними:

- Выбирающие базовые функции – 41%.
- Включенные в контур новых цифровых технологий обучения и нуждающиеся в дополнительной поддержке – 23%.
- Ориентация на удобство обучения – 36%.

Представители первой выделенной группы студентов ориентированы на базовые функции. Они не очень понимают цифровые новшества и не готовы к их освоению. В целом, их успеваемость ниже, чем у двух первых групп. В то же время, они хотели бы более активно получать обратную связь от преподавателей, в том числе в электронном формате. Для таких студентов расширение их цифровых компетенций и обеспечение технической поддержки со стороны вуза в использовании новых инструментов особенно важны и могут положительно сказаться на их успеваемости.

Для второй группы студентов характерна хорошая ориентация в новых технологиях и проявление интереса к ЭИОС. Среди них высокая доля первокурсников, именно поэтому, несмотря на свой интерес к новым технологиям, они испытывают потребность в поддержке и обучении работе с такими инструментами со стороны вуза. Кроме того, такой запрос на поддержку испытывают студенты факультетов социо-экономического и гуманитарного профилей, которые не специализируются в IT-технологиях, но для которых подобные технологии важны и все чаще включаются в обучение.

Для последней группы студентов важно удобство в процессе обучения. Они интересуются любыми инструментами, которые позволили бы им заниматься в удобное время, соотносить учебу с другой занятостью. Речь здесь идет о том, чтобы сделать занятия более эффективными. Это наиболее прагматичная группа студентов, они будут гораздо более активно использовать цифровые инструменты обучения, если поймут их пользу для себя.

4. На основе эмпирического изучения отношения преподавателей к процессу цифровизации вуза и практикам дистанционного обучения выявлен ряд барьеров в применении цифровых технологий в региональных вузах:

- недостаточное техническое обеспечение онлайн-обучения, отсутствие необходимого оборудования и низкое качество связи;
- отсутствие программного обеспечения;
- проблема самостоятельности ответов и выполнения проверочных работ;
- недостаточная компьютерная грамотность студентов и преподавателей;
- организационные и иные привычные установки части преподавателей, воспринимающих ведение онлайн-занятий как некомфортные, в связи с отсутствием личного контакта;

- изменение традиционных практик студентов в обучении: снижение внимания к конспектированию материалов, несоответствие уровня самостоятельной подготовки требованиям онлайн-практик обучения.

5. Теоретическая модель критериев онлайн обучения включает требования к вузам, преподавателям и студентам.

Требования к ВУЗам:

- Необходимое техническое и программное обеспечение, качественное Интернет-соединение.
- Развитая и понятная электронная информационно-образовательная среда ВУЗа.
- Наличие в ВУЗе системы контроля посещаемости и выполнения самостоятельно работ студентами.
- Материальное стимулирование разработки онлайн-курсов.

Требования к преподавателям:

- Наличие достаточных навыков и умений для проведения занятий в дистанционном формате, в том числе онлайн.
- Готовность к переработке очных курсов в онлайн.
- Психологическая готовность к онлайн-занятиям.

Требования к студентам:

- Восприятие онлайн-обучения, как необходимого компонента современного высшего образования.
- Информированность об используемых ВУЗом практиках дистанционного обучения.
- Информированность о реальных возможностях, предоставляемых ВУЗом, в том числе места для подключения к онлайн-занятиям.
- Наличие собственной технической базы для обучения (компьютер, ноутбук, планшет, интернет).
- Навыки владения цифровыми технологиями, достаточные для онлайн обучения.

- Подготовка к онлайн-занятиям.
- Самостоятельное выполнение заданий.

6. Внедрение модели комплаенса в высшей школе должно включать:

- анализ внешних (нормативно-правовое регулирование, движение экономической среды) и внутренних (наличие стратегии цифровизации в вузе, техническое обеспечение и т.п.) факторов и связанных с ними рисков;
- понимание целевого состояния, в том числе индикаторов и критериев данного состояния;
- определение социологического инструментария для оценки текущего состояния и сопоставления с целевым.
- построение механизма работы с выявляемыми несоответствиями, адаптация модели комплаенса к изменениям внешних и внутренних требований и условий, ожиданий и интересов участников.

Теоретическая значимость исследования заключается в интеграции концепции комплаенса в социологию управления, разработке представления о комплаенсе как инструменте обеспечения соответствия запросам и контроля уровня удовлетворенности участников процесса цифровизации высшего образования (вуз, преподаватели, студенты) условиями и практиками ее осуществления.

Практическая значимость исследования. Результаты диссертационного исследования могут быть использованы при разработке и принятии конкретных управленческих решений в процессе цифровизации вуза. Комплаенс является практической системой, позволяющей соединить мониторинговые оценки запроса обучающихся и преподавателей к процессам цифровизации, а также для подготовки специалистов в области социологии и менеджмента в образовании, при разработке и обогащении курсов по социологии управления, социологии образования, социологии цифрового общества.

Соответствие темы диссертации требованиям Паспорта специальности ВАК РФ. Исследование выполнено в рамках специальности

5.4.7. - «Социология управления». Тема диссертации соответствует Паспорту специальностей научных работников ВАК РФ (социологические науки): п. 1. «Развитие понятийно-категориального аппарата социологии управления применительно к изменяющимся объектам управления»; п. 14. «Проблемы критериев и оценки эффективности управленческой деятельности. Социальный мониторинг»; п. 21. «Социальная экспертиза управленческих решений».

Достоверность результатов исследования достигается за счет применения комплекса теоретико-методологических положений, количественных и качественных методов сбора информации и ее обработки при помощи пакетов IBM SPSS Statistics v23, сопоставления данных исследований регионального и общероссийского уровней, соотнесения полученных данных с материалами отечественных и зарубежных исследований, логики выстраивания доказательств и выводов.

Апробация результатов исследования. Результаты диссертационного исследования обсуждались на всероссийских и международных научно-практических конференциях: «XII Петербургский международный инновационный форум» (Санкт-Петербург, 2019), Международная научно-практическая конференция «Комплаенс как система управления рисками: российский и европейский опыт» (Москва, 2019), «Региональная школа журналистики: векторы исследования» (Нижний Новгород, 2022), «X Юбилейная Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы управления» (Нижний Новгород, 2024), «Журналистика и PR в условиях формирования новой медиасреды: традиции и новаторство» (Нижний Новгород, 2024).

Результаты диссертационного исследования отражены в 13 научных трудах (общим объемом 7,8 п.л., авторский вклад 5,9 п.л.), в том числе в 5 работах (общим объемом 3,7 п.л., авторский вклад 3,1 п.л.), рекомендованных ВАК РФ.

Структура диссертационной работы: введение, три главы,

заклучение, список источников, список публикаций по теме диссертации, приложения.

ГЛАВА 1. КОМПЛАЕНС СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ОЦЕНКИ СООТВЕТСТВИЯ ПРОЦЕССОВ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ИНТЕРЕСАМ УЧАСТНИКОВ

Цифровизация системы высшего образования – сложный процесс, регламентируемый рядом нормативно-правовых актов, сталкивающийся с интересами участников, вовлеченных в процесс образования, более того, подверженный воздействию внешних факторов, наиболее значимым из которых в последние годы стала пандемия. Литература по социологии управления, включая различные учебные пособия и другие источники¹, прежде всего, ориентирована на различные подходы к внедрению инноваций, среди которых наиболее типичными являются директивный подход, переговорный, экспертный и другие. Однако в рамках социологии управления нас интересует не только и не столько сам подход к внедрению инноваций, сколько взаимодействие управленческих структур с участниками, а также то, каким образом изменения воспринимаются, востребованы ли они или встречают сопротивление, каким образом можно проконтролировать эффективность внедрения инноваций. Применительно к сфере образования необходимо также учитывать, что значительная часть процессов в вузе и внедряемых изменений регламентируется нормативно-правовыми актами, включая образовательные стандарты.

Таким образом, в рамках диссертационного исследования перед нами стоит задача по выработке подхода к внедрению и оценке изменений, который учитывал бы имеющиеся нормативно-правовые рамки деятельности, оценку интересов участников, выявление проблемных зон внедрения изменений, а также разработку системы контроля за эффективностью инноваций. Методика комплаенса представляется в данном случае оптимальной, поскольку позволяет выявить несоответствия между текущим состоянием

¹ См. например, Друкер П.Ф. Эффективный руководитель / «Манн, Иванов и Фербер (МИФ)», 2006. ISBN 978-5-91657-428-9 или <https://cabinet.one/prof-post/strategii-vnedreniya-organizatsionnykh-izmeneniy>, или <https://vkrutikov.ru/files/docs/38/upravlenie-izmeneniyami.pdf>.

образовательной системы, рамочными условиями нормативного регулирования, интересами участников. Собственно, сам комплаенс как инструмент представляет собой способ контроля за соответствием текущего состояния системы ее целевому состоянию. Важно сразу же отметить, что термин «комплаенс» понимается в рамках диссертационного исследования в соответствии с международным стандартом по комплаенсу¹, поскольку он наиболее близок к терминам социологии управления и может быть включен в ее понятийный аппарат, о чем подробнее речь пойдет в данной главе.

1.1. КОМПЛАЕНС В СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Процесс цифровизации системы высшего образования напрямую связан с рисками, возникающими при внедрении современных ИТ технологий в образовательный процесс, и как следствие не достижение организацией своих целей во взаимодействии с участниками.

Само понятие риска в социологии имеет широкую теоретическую разработку. Среди зарубежных теоретиков, в первую очередь, это У. Бек, Э. Гидденс и Н. Луман, среди отечественных – О.Н. Яницкий и А.В. Мозговая.

У. Бек рассматривает понятие риска преимущественно в социоэкономической сфере, так или иначе связанной с производством и переходом экономики модерна к новому типу перераспределения ресурсов в обществе постмодерна². Для У. Бека значимой характеристикой рисков в этом новом типе общества является их глобальность, то, что их нельзя соотнести с определенными группами населения, идет ли речь о производственных или профессиональных рисках, или более широко, - о рисках экологических. У. Бек в своих работах рассматривает, как риски становятся общими для национальных государств, и вводит понятие наднациональных и неклассовых

¹ ISO 37301:2021 «Система управления соответствием». Режим доступа: <https://www.iso.org/standard/75080.html> (дата обращения: 17.01.2024).

² Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну / Пер. с нем. В. Седельника, Н. Федоровой. - М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 7.

рисков. В то же время, для более узких задач социологии управления и для целей настоящей диссертации интерес представляет не приобретение рисками глобального характера – особенно, когда мы рассматриваем специфику деятельности конкретной организации, а собственно содержание понятия риска как такового. У. Бек отмечает¹, что в настоящее время данное понятие применяется широко и в совершенно различных сферах, а не только в сфере управления. По сути, данное понятие становится связующим звеном между техническими, естественными и общественными науками. Сегодня термин «риск» используется не только в сфере экономического производства, но и в медицине, сфере трудоустройства и так далее.

Схожей идеи придерживается Э. Гидденс², когда говорит, что институционально структурированная среда риска в современном обществе значительно более выражена. Ряд социальных систем включают риск как неотъемлемый элемент, по сути, риск является основой для построения подобных систем. Такими системами Э. Гидденс называет товарные рынки, рынок труда или систему инвестиций. Подобные системы связывают индивидуальные и коллективные риски, так персональные возможности каждого конкретного индивида взаимосвязаны с глобальной рыночной экономикой. Применительно к теме комплаенса еще раз можно зафиксировать, что деятельность организации осуществляется внутри экономического поля с присущими ему рисками, однако управление рисками шире, нежели собственно комплаенс.

Наиболее продуктивным для целей данного диссертационного исследования следует признать определение риска, которое с учетом положений не только уже появившихся к тому времени теоретических построений У. Бека и Э. Гидденса, но и с учетом более ранних экономических концепций, дает Н. Луман³. Н. Луман исходит из того, что сам концепт риска непосредственно связан с рациональным поведением человека.

¹ Бек У. От индустриального общества к обществу риска // THESIS, 1994, вып. 5. - С. 163.

² Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность // THESIS, 1994, вып. 5. - С. 114.

³ Луман Н. Понятие риска // THESIS, 1994, вып. 5. - С. 135-160.

Предполагается, что осмотрительность и ответственность в обращении с риском относятся к ключевым качествам таких социальных ролей, как, например, руководитель организации.¹ В идеале, модель менеджера организации подразумевает, что он просчитывает все принимаемые решения, в том числе, степень риска. Однако, как показывает практика, о реальных расчетах при принятии управленческих решений редко идет речь, чаще же решения принимаются, исходя из неких субъективных представлений об их полезности. Даже непосредственно в экономике риск не является результатом рациональных вычислений. Очевидно, что в социологии необходимы другие основания для определения риска, которые и предлагает Н. Луман.

Следует учитывать, что готовность идти на риск, принимать рискованные условия деятельности, - это проблема социальная². В условиях неопределенности решения принимаются либо в соответствии с ожиданиями референтных групп (то, как необходимо действовать в конкретных случаях, конвенционально принятое поведение), либо на основе предыдущего опыта того, кто принимает решение (его социализации, в том числе). Здесь следует учитывать, что данные установки определяют не только, каким образом индивид или организация реагируют на риск, но и принимают ли они в принципе решение на него реагировать, считать его риском. Таким образом, мы определяем для себя риск как социально обусловленный, а отнюдь не только экономически рациональный (здесь целесообразно снова вспомнить У. Бека и Э. Гидденса, которые говорили о росте популярности самого понятия риска в современном обществе).

Н. Луман предлагает определять риск через два типа теоретических различий: «риск / надежность» и «риск / опасность»³. Для понимания сути понятия «риск» это означает, что с одной стороны, мы можем говорить о риске как ситуации неопределенности, когда у нас нет надежной, стопроцентной уверенности в результате. Впрочем, если рассмотреть любой вид человеческой

¹ Там же, С. 135-136.

² Там же, С. 136-137.

³ Там же, С. 155.

деятельности, увидим, что абсолютной надежности не существует. Если рассмотреть второй тип теоретического различия, здесь риск противопоставляется опасности, то есть ситуации, когда негативный исход событий гарантирован. Тогда риск будет означать шанс на благоприятный исход. Это означает, что если какое-либо решение принимается, то риска избежать нельзя. Поэтому можно говорить, что поведения, свободного от риска не существует.

В отечественной социологической традиции риск рассматривался, прежде всего, применительно к процессам трансформации конца XX – начала XXI века, например, в работах О.Н. Яницкого¹. Подходы к эмпирической оценке риска в социологических исследованиях изложены в работах А.В. Мозговой². В целом, для нас важна идея, что управление рисками может рассматриваться как специфическая форма социальной коммуникации³, которая позволяет согласовать между собой интересы различных групп участников процесса. То есть, риск и объем приемлемого риска определяются как раз в процессе подобного согласования интересов, а комплаенс может выступать технологией такого согласования.

В социологии управления термин «комплаенс» используется редко, хотя само понятие имеет довольно широкое распространение. Чаще всего, когда речь заходит о комплаенсе, подразумевается соответствие нормам антикоррупционного, финансового или антимонопольного законодательства. В последние годы активно развивается комплаенс в сфере защиты персональных данных. Тем не менее, собственно значение этого термина может быть рассмотрено более широко. В контексте социологии управления он позволяет описать функцию контроля, где субъектами требований и запросов к организации и ее деятельности выступают различные социальные группы и институты, те или иные их ожидания. Удовлетворение организацией

¹ Яницкий О.Н. Социология риска. - М.: Изд-во LVS, 2003.

² См, например, Мозговая А.В. Социология и управление риском // Социологические координаты риска / Под ред. А.В. Мозговой. – М.: Изд-во Института социологии РАН, 2008.

³ Там же, С. 15.

этих ожиданий (не только нормативных) позволяет сформировать у представителей заинтересованных социальных групп и институтов восприятие ее деятельности как эффективной, а также избежать ряда рисков, включая репутационные.

Рассматривая контексты применения термина «комплаенс», можно увидеть размытость и неоднозначность использования этого понятия. Если опираться на дословный перевод этого термина как «соответствие», целесообразно задать вопрос - соответствие чему. Многие авторы, отвечая на данный вопрос, предлагают свои, зачастую весьма различные, трактовки¹.

Например, В.Ф. Попондопуло и Д.А. Петров² считают, что комплаенс – это действие, которое осуществляется в соответствии с запросом / указанием. Главный элемент такого действия – повиновение. Как представители юридической науки, В.Ф. Попондопуло и Д.А. Петров, безусловно считают, что повиновение в данном случае означает повиновение нормам закона, однако, с нашей точки зрения, нормы здесь следует понимать более широко как социальные ожидания и запросы к взаимодействию с конкретной организацией, а соответственно, нормы социальные. Авторы отмечают, что в каждой сфере практики комплаенс можно трактовать по-разному. Так, в медицине они готовы называть комплаенсом согласие пациента на рекомендуемый курс лечения, в промышленном производстве – соблюдение различных технологических норм, выявление и устранение неисправностей³. Для нас интерес представляет, чем является комплаенс в управлении. Здесь он определяется как соответствие стандартам и правилам, каким-либо установленным требованиям. Таким образом, речь идет уже не только о соблюдении требований законодательства, но и о более широком круге требований и запросов.

¹ Буреева Ю.С. К вопросу типологизации комплаенс-систем в отечественных компаниях // Вестник Нижегородского университета им.Н.И.Лобачевского. Серия: Социальные науки. №2(62). Н.Новгород: Изд-во ННГУ им.Н.И.Лобачевского, 2021. С. 120-123.

² Попондопуло В.Ф., Петров Д.А. Комплаенс как правовой инструмент минимизации рисков и профилактики правонарушений // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Право. – 2020. – Том 11. – Вып. 1. - С. 102–114.

³ Там же. С. 103.

Российская Национальная ассоциация комплаенс в своем глоссарии¹ определяет исследуемый нами термин как необходимый элемент системы управления предприятием, который обеспечивает соответствие деятельности его (предприятия) управляющих органов как обязательным требованиям (законодательству), так и принятым добровольным обязательствам. Кроме того, в комплаенс входит так называемое комплаенс-алиби – оценка добросовестности исполнения обязательств. Здесь мы видим, что требования, не относящиеся к числу законодательных норм, рассматриваются, прежде всего, как добровольно принятые обязательства организации. Однако все они так или иначе требуют фиксации в некоем нормативном документе: например, этическом кодексе, если организация считает необходимым придерживаться определенных этических норм.

Ж.А. Кеворкова и Н.Г. Сапожникова, интерпретируя понятие «комплаенс», называют его формой внутреннего контроля организации², причем, подобный контроль подразумевает комплекс мер, направленных на обеспечение ответственного поведения на рынке / в любой другой сфере деятельности организации и на сохранение деловой репутации компании. Такой контроль может осуществляться организацией самостоятельно, например, в рамках работы ее специализированного подразделения, либо передаваться на аутсорсинг сторонней структуре, которая в таком случае будет осуществлять внешний аудит. Контроль должен учитывать специфику деятельности организации, ее структуру и размер на рынке, а также особенности среды, в которой организация функционирует: не только особенности того или иного рынка, сферы деятельности, но и сложившиеся практики взаимодействия на рынке, включая деловые традиции и негласные нормы. Таким образом, комплаенс в своем предельном понимании позволяет

¹ Национальная ассоциация комплаенс. Глоссарий. Режим доступа: <https://compliance.su/glossary/komplaens-organov-upravleniya/> (дата обращения: 17.01.2024).

² Кеворкова Ж.А., Сапожникова Н.Г. Концептуальные положения комплаенс как формы внутреннего контроля в экономических субъектах // Учет. Анализ. Аудит. – 2020. – Т.7. - № 2. - С. 7.

организации максимально эффективно адаптироваться к условиям внешней среды: не только экономическим, правовым, но и социальным нормам.

Обратимся к практике использования термина «комплаенс» в России. Впервые этот термин был официально употреблен Банком России в его Указании от 7 июля 1999 г. № 603-У «О порядке осуществления внутреннего контроля за соответствием деятельности на финансовых рынках законодательству о финансовых рынках в кредитных организациях»¹. COMPLAENCS в данном указании определялся как внутренний контроль за соответствием деятельности на финансовых рынках законодательству о финансовых рынках в кредитной организации.

Данное определение, по сути, было адаптацией более широкого определения, предлагаемого Международной комплаенс-ассоциацией (International Compliance Association - ICA) в рамках международных стандартов ISO. Рассмотрим подробнее определение комплаенса как в международных, так и в появившихся вслед за ними российских стандартах.

Последним из разработанных международных стандартов является ISO 37301:2021 «Система управления соответствием»², принятый весной 2021 года вместо ISO 19600:2014 «Системы менеджмента соответствия. Руководящие указания». Стандарт предполагает, что организациям, которые стремятся к успеху на тех или иных рынках в долгосрочной перспективе, необходимо создать и поддерживать культуру соблюдения требований, учитывая потребности и ожидания участников процесса. Поэтому соблюдение требований является не только основой для эффективного функционирования организации, но и возможностью для нее быть более успешной и устойчивой в кризисные периоды.

¹ Указание Банка России от 7 июля 1999 г. № 603-У «О порядке осуществления внутреннего контроля за соответствием деятельности на финансовых рынках законодательству о финансовых рынках в кредитных организациях». Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23696 (дата обращения: 17.01.2024).

² ISO 37301:2021 «Система управления соответствием». Режим доступа: <https://www.iso.org/standard/75080.html> (дата обращения: 17.01.2024).

Рассматривая комплаенс с точки зрения системы контроля¹, то есть побуждения работников организации к формированию устойчивых практик деятельности и поведения, следует подходить к его внедрению системно. Управление соответствием требованиям должно быть интегрировано с другими управленческими процессами организации, с ее операционными требованиями и процедурами².

Эффективная система комплаенс-менеджмента в масштабах всей организации позволяет продемонстрировать свою приверженность соблюдению соответствующих законов, нормативных требований, отраслевых кодексов и организационных стандартов, а также стандартов надлежащего управления, общепринятой передовой практики, этики и ожиданий сообщества (как делового, так и широкого круга клиентов).

Принятый в 2021 г. международный стандарт по комплаенсу был предназначен для оказания помощи организациям в развитии и распространении позитивной культуры соблюдения требований. Здесь мы тоже видим значимые для социологии управления аспекты, поскольку изначально существует разрыв между существующей в организации культурой, ее ценностно-нормативным содержанием и привносимыми ценностями комплаенса, что может быть изучено именно социологическими методами и с привлечением социологического инструментария. Разработчики стандарта настаивают, что эффективное и обоснованное управление рисками, связанными с соблюдением требований, следует рассматривать как возможность для развития организации, поскольку в ходе комплаенс-процедур она получает следующие преимущества:

- улучшение бизнес-возможностей и устойчивости;
- защита и укрепление репутации и авторитета организации;

¹ Бурева Ю.С. К проблеме внедрения антимонопольного комплаенс контроля на региональных предприятиях // Социально-экономические предпосылки и результаты развития новых технологий в современной экономике. Материалы IV международной научной конференции. - Н.Новгород: Издательство Нижегородского государственного университета им. Н.И.Лобачевского, 2022. С. 31-34.

² Бурева Ю.С. Мотивационные инструменты антимонопольной комплаенс-системы: опыт региональных предприятий // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. №2. 2022. С. 281-292.

- учет ожиданий участников процесса;
- демонстрация приверженности организации эффективному управлению своими комплаенс-рисками;
- повышение уверенности третьих сторон в способности организации добиваться устойчивого успеха;
- минимизация риска возникновения нарушения с сопутствующими расходами и ущербом репутации¹.

Следует обратить внимание, что функция соблюдения требований интерпретируется ИСА значительно шире, чем просто соблюдение правил². Предполагается, что эта функция воплощает культуру, этику, конфиденциальность данных, технологии. Такое понимание позволяет органично интегрировать термин «комплаенс» в понятийный аппарат социологии управления.

Здесь можно, например, отметить, что доверие заинтересованных сторон организация может получить благодаря тому, что ее деятельность будет соответствовать ценностям этих участников. Такая деятельность соответствует принципам деловой этики, поэтому, если бы мы хотели осуществить комплаенс-контроль этической составляющей работы организации, одним из его способов могло бы стать социологическое исследование уровня доверия к ней.

В российской практике предполагалась разработка национального ГОСТа по комплаенсу³, однако пока такой стандарт не принят. Тем не менее, анализ проекта российского стандарта позволяет оценить основные принципы, которые предлагалось внедрить в систему управления организацией. Разработчики стандарта предлагали сочетать комплаенс с управлением финансами компании, управлением рисками и качеством, а

¹ Там же.

² Governance, Risk and Compliance. Режим доступа: <https://www.int-comp.org/learn-and-develop/subject-areas/governance-risk-and-compliance/> (дата обращения: 17.01.2024).

³ Глубокая Ю.В. Проект национального стандарта ГОСТ Р ИСО 19600-2018: системный подход к внедрению комплаенс-программ для обеспечения соответствия деятельности организаций применимым нормам и преимуществам для организаций // «Век качества». - 2019. - №3. - С. 22.

также процессами охраны труда и охраны окружающей среды. Имеется в виду, прежде всего, соответствие законодательным нормам, хотя речь также шла о процедурах, закрепленных в нормативных документах организации.

Создание комплаенса в организации, вне зависимости от сферы ее деятельности, должно включать:

- анализ внешних факторов (нормативно-правовое регулирование, движение экономической среды, в которой она действует) и связанные с ними риски;
- выявление структуры групп участников (преподавателей и студентов), структуры, источников движения, индикаторов интересов;
- построение алгоритмов реализации комплаенса – процедур, работы с выявляемыми несоответствиями, адаптации алгоритмов комплаенса к изменениям внешних требований и условий, ожиданий и интересов участников.

После этого можно выбрать конкретные аспекты работы организации, с которых наиболее актуально начинать внедрение комплаенса, либо выстраивать менеджмент соответствия сразу во всех аспектах, подверженных как нормативно-правовому регулированию, так и влиянию интересов участников¹.

Разработчики проекта ГОСТа по комплаенсу предлагали следующие элементы комплаенс-политики в организации²:

- выявление и анализ рисков несоответствия законодательным нормам;
- добровольные обязательства, которые берет на себя организация в сфере комплаенса, что означает, что организация сама принимает решение внедрять подобные практики без законодательного или какого-либо административного принуждения, она создает внутри

¹ См., например, Буреев А.А., Буреева Ю.С. Комплаенс в СМИ: мотивационная составляющая журналистской профессии // Региональная школа журналистики: векторы исследования. Н.Новгород: Издательство Нижегородского государственного университета им. Н.И.Лобачевского, 2022. С. 46-49.

² Там же. – С.29.

себя структуру, которая занимается комплаенс-контролем, закрепляет функции комплаенса за специальными сотрудниками;

- в цели организации также включается комплаенс, а далее определяются риски несоответствия и те действия внутри организации, которые помогли бы данных рисков избежать;
- обучение сотрудников, реализующих комплаенс-контроль в организации, а также всех остальных работников с целью внедрения культуры комплаенса;
- внедрение системы процедур, которые обеспечат комплаенс в организации, закрепление их нормативными документами, в том числе тех функций и процессов, которые планируется отдать на аутсорсинг;
- контроль со стороны руководства организации того, как работает комплаенс, какие результаты получены;
- с учетом результатов контроля эффективности выстроенного комплаенса необходимо также своевременно вносить в него изменения, постоянно улучшать его качество.

Важно обратить внимание, что в контексте обсуждения комплаенса в организации практически всегда возникает понятие «риска»¹. Предполагается, что несоответствие нормативно-правовым требованиям или ожиданиям заинтересованных сторон приведет, прежде всего, к риску недостижения организацией своих целей. Безусловно, риск возникает в ситуации неопределенности, причем, здесь можно рассматривать как внешние, так и внутренние факторы риска. Сама организация является субъектом, определяющим, какие риски представляются ей наиболее значимыми. Что касается комплаенса, то отчасти понятно, какие риски может повлечь за собой несоответствие нормативно-правовой системе, законодательству (здесь целиком и полностью сфера юридической практики),

¹ Буреева Ю.С. Комплаенс как средство социального контроля рисков в организационных отношениях // Вестник Нижегородского университета им.Н.И.Лобачевского. Серия: Социальные науки. №2, 2024.

однако, когда заходит речь о соответствии более широким социальным ожиданиям, определение объема рисков и их последствий становится более сложным. В российской практике более типичным является обращение к рискам юридического несоответствия. Так, например, Национальная ассоциация комплаенс¹, хотя и говорит о наличии у организации не только финансовых, но и репутационных рисков, тем не менее, в числе наиболее типичных рисков, на которые должна быть направлена данная система, отмечает:

- привлечение к ответственности как организации, так и ее руководителей в результате выявленных контрольно-надзорными органами нарушений действующего законодательства (прежде всего, имеется в виду налоговая сфера и финансовая дисциплина);
- отзыв лицензии;
- заморозка счетов организации;
- признание недействительными ее финансовых или экономических операций;
- ущерб деловой репутации компании и, как следствие, снижение ее инвестиционной привлекательности.

Тем не менее, все же следует учитывать, что комплаенс – более объемное понятие и предполагает внимание к запросам широкого круга заинтересованных лиц. С точки зрения социологии управления, интерес представляют не только и не столько юридические аспекты соответствия, сколько интересы участников, репутация, добровольно взятые на себя организацией обязательства².

¹ Национальная ассоциация комплаенс. Глоссарий. Режим доступа: <https://compliance.su/glossary/komplaens-organov-upravleniya/> (дата обращения: 17.01.2024).

² См. также Буреев А.А., Буреева Ю.С. Комплаенс в подготовке студентов-журналистов: понятийный аспект // Журналистика и PR в условиях формирования новой медиасреды: традиции и новаторство. Н.Новгород: Издательство ННГУ, 2024. С. 62-67.

Таким образом, говоря о комплаенсе в рамках данного диссертационного исследования, мы будем основываться на следующих ключевых положениях:

1. С точки зрения социологии управления, принципиально важно, что комплаенс есть не только система мер, обеспечивающих соответствие нормативно-правовым требованиям, но система социальной коммуникации с участниками.

2. Комплаенс является системой предотвращения риска недостижения организацией своих целей, в рамках социологии управления следует рассматривать не риски юридического или финансового несоответствия, но в первую очередь репутационные риски и риски восприятия различными социальными группами организации как неэффективной.

1.2. КОМПЛАЕНС КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗРЕШЕНИЯ ПРОТИВОРЕЧИЙ ПРОЦЕССА ЦИФРОВИЗАЦИИ ВУЗА

Подходы к построению комплаенса вуза предпринимались в отечественной практике. Следует отметить, что собственно в рамках социологии управления такие попытки следует признать крайне редко встречающимися. Прежде всего, комплаенс ограниченно рассматривается как чисто юридическое нормативное соответствие, поэтому данная тема анализируется с точки зрения юриспруденции, а также в ряде экономических подходов, ориентированных на проблематику эффективного и целевого расходования бюджетных средств. Например, в работе Т.А. Пожидаевой необходимость в образовательной организации (не только высшего образования) ориентированного на риски внутреннего контроля обосновывается реализацией нацпроектов¹. Целью построения системы внутреннего контроля в организации в данном случае становится стремление обеспечить рациональное использование денежных средств, которое, в свою очередь, обеспечит достижение целей национальных проектов «Наука» и «Образование». Оценка деятельности образовательной организации по сути осуществляется даже не столько как экономического субъекта, сколько элемента более широкой стратегии развития образовательной системы в целом. Соответственно ключевыми рисками здесь называются не собственно риски для самой организации, а риски для государства – недостижение целей национальных проектов.

Тематике комплаенса непосредственно в системе высшего образования, внутри конкретного вуза как организации в определенной степени посвящены работы А.В. Логвиновой². Автор ориентируется на выявление и оценку

¹ Пожидаева Т.А. Формирование системы риск-ориентированного внутреннего контроля в образовательных организациях // Экономический анализ: теория и практика. Т. 20, вып. 12. Декабрь 2021. С. 2324–2344.

² См, например, Логвинова А.В. Регулирование социальных рисков административного управления региональным вузом. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук (22.00.08 – Социология управления). – 2020. Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/regulirovanie-sotsialnykh-riskov-administrativnogo-upravleniya-regionalnym-vuzom> (дата обращения: 17.01.2024).

социальных рисков при усилении административной составляющей в управлении вузом. Поскольку деятельность вуза определена разветвленной системой зафиксированных норм и правил, предполагается, что она изначально ориентирована на выявление различного спектра рисков и их предотвращение.

Важно обратить внимание, что в работах Т.А.Пожидаевой или А.В.Логвиновой изначально вуз рассматривается как система, требующая дополнительного нормативного регулирования. Предполагается, что для повышения эффективности вуза как организации, требуется расширение функций управления, регулирования и контроля, и только такой подход позволит обновить систему высшего образования. Авторы, апеллируя к понятию корпоративного управления, находят в современных вузах недостаточное регулирование (чрезмерно широкие возможности для самоуправления внутри организации), однако при этом они практически не уделяют внимания уже сложившимся практикам бюрократического администрирования, например, со стороны министерства образования, которые в настоящее время оцениваются преподавательским сообществом как скорее избыточные и неэффективные.

В целом идея рассмотрения вуза как корпорации может быть полезна с точки зрения внедрения механизмов комплаенса, однако важно обратить внимание не столько на организацию управленческих процедур, сколько на взаимодействие с основными группами участников – теми социальными группами, которые в наибольшей мере заинтересованы в реализации образовательного процесса.

Еще один вариант разработки комплаенса в вузе предложен М.Г. Орловой¹. Специфика ее подхода в том, что она обращает внимание на проблему сохранения деловой репутации вуза как цели внедрения инструментов комплаенса. Значимость данной проблемы возрастает в

¹ Орлова М.Г. Концепция образовательного комплаенса ВУЗа // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2015. - № 22. - с. 229-232.

условиях более активных коммуникаций, свойственных информационному обществу, скорости обмена информацией и роста ее доступности. В результате репутация вуза как организации во многом связана с доверием к нему различных заинтересованных социальных групп.

Проблема доверия в подобном аспекте разрабатывается Д. Константиновским и И. Кузнецовым¹. Исходной предпосылкой исследования проблематики доверия в высшем образовании стал рост количества студентов, которые уходят из вузов, не завершив до конца курс обучения. По оценкам ОСЭР по состоянию на 2020 год, доля таких студентов составляла 21%². Вне зависимости от конкретных причин, по которым студент покинул вуз, не закончив обучение, Д. Константиновский и И. Кузнецов полагают, что речь должна идти, прежде всего, об утрате доверия между студентами и вузом как организацией. Иначе также можно сказать, что нарушилась согласованность между данными акторами (в терминологии Л. Болтански и Л. Тевено³). Впрочем, следует учитывать, что согласованности между частью таких студентов и вузов изначально не существовало, если выбор высшего учебного заведения был сделан случайно, без внимательного рационального обдумывания. В момент, когда обнаруживается наличие несогласованности, студенты прерывают учебу.

Возвращаясь к уже рассматриваемой ситуации возникновения риска – ситуации неопределенности,⁴ следует отметить, что при поступлении в вуз абитуриенты не всегда обладают о нем полной информацией, они не могут в полной мере представить процесс обучения, его содержание и результаты. Они опираются не на некоторые сведения, которые вуз сам о себе транслирует, а также на информацию, которую можно обнаружить в СМИ или сети интернет. Кроме того, сами запросы абитуриентов как социальной группы к вузу до

¹ См., например, Константиновский Д.Л., Кузнецов И.С. Категория доверия в исследовании выбора вуза // Социологический журнал. 2020. Том 26. № 2. С. 82–101. DOI: 10.19181/socjour.2020.26.2.7266

² См. подробнее <https://www.oecd.org/education/higher-education-policy/>

³ Болтански Л., Тевено Л. Критика и обоснование справедливости: Очерки социологии градов / Пер. с франц. О.В. Ковеневой под науч. ред. Н.Е. Копосова. М.: Новое литературное обозрение, 2013. — 576 с.

⁴ Луман Н. Понятие риска // THESIS, 1994, вып. 5. - С. 135-160.

поступления тоже могут быть не вполне сформированы (например, часть молодых людей поступают, чтобы не служить в армии, не предъявляя каких-либо продуманных требований к тому образованию, которое будут получать). Как полагают Д. Константиновский и И. Кузнецов¹, доверие становится способом снижения неопределенности, устранения сомнений, благодаря чему абитуриенты принимают решение о поступлении в конкретный вуз. Однако важной проблемой является сохранение такого доверия и в процессе учебы. Здесь как раз целесообразнее использовать концепт согласия. И. Кузнецов отмечает², что согласие является довольно прагматической категорией, оно возникает в результате социального взаимодействия, а потому его уровень и само наличие может меняться в зависимости от результатов такого взаимодействия.

Возвращаясь к концепции Л. Болтански и Л. Тевено следует отметить следующие формы сближения позиций социальных акторов и достижения ими согласия:

- техническое определение, основанное на стандартном измерении при помощи научных приборов;
- субъективная уверенность, высказанная под влиянием общего мнения по данному вопросу;
- привычная практика, установившаяся в силу давней традиции;
- невыразимое эстетическое чувство; этическое или даже политическое требование³.

С точки зрения анализа системы высшего образования, согласие может быть оценено через степень удовлетворенности, уровень лояльности к вузу. В целом, различные механизмы оценки репутации и имиджа вуза в глазах студентов тоже вполне уместны. Именно управление репутацией вуза

¹ Константиновский Д.Л., Кузнецов И.С. Категория доверия в исследовании выбора вуза // Социологический журнал. - 2020. - Том 26. № 2. - С. 84.

² Кузнецов И.С. Доверительные стратегии согласования интересов в образовании // Социологический журнал. 2019. Том 25. № 2. С. 138–152. DOI:10.19181/socjour.2019.25.2.6390. – С. 141

³ Болтански Л., Тевено Л. Критика и обоснование справедливости: Очерки социологии градов / Пер. с франц. О.В. Ковеневой под науч. ред. Н.Е. Копосова. М.: Новое литературное обозрение, 2013. — С. 69.

является, по мнению М.Г. Орловой, целью образовательного комплаенса¹. Образовательный комплаенс может включать:

- Комплаенс профессиональный. Это соответствие требованиям образовательных программ, ФГОСов, других нормативных актов или внутренних регламентов в отношении подходов к образованию.
- Комплаенс коммуникационный. Соответствие принятым в вузе нормам коммуникации между преподавателями и студентами, коммуникаций внутри преподавательского сообщества, а также обеих этих групп с руководством вуза.

Важно отметить, что готовность преподавателей к восприятию различных управленческих новаций сегодня не однозначна. В рамках Мониторинга экономики образования, проводимого Высшей школой экономики, было зафиксировано, что сегодня в преподавательском сообществе нет консенсуса по поводу того, какая управленческая модель наиболее применима к деятельности вузов, какая может дать лучшие результаты². Активно ведется дискуссия, нужна ли новая модель прогрессивного университета или следует дать больше возможностей традиционной академической культуре, подразумевающей коллегиальное обсуждение принимаемых решений. Так, например, П.А. Амбарова и Г.Е. Зборовский подчеркивают значимость университетского управления как фактора научной продуктивности научно-педагогических сотрудников³. В то же время, традиционно в российской практике сложился широкий спектр стратегий управления вузами, которые представляют собой различное сочетание двух основных компонентов – академического и бюрократического.

¹ Орлова М.Г. Концепция образовательного комплаенса ВУЗа // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2015. - № 22. - С. 230.

² Внутреннее управление российских вузов: взгляд практиков в условиях меняющейся среды: информационный бюллетень / Д. П. Платонова, Н. Ю. Никифорова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». - М. : НИУ ВШЭ, 2022. - 36 с. - (Мониторинг экономики образования; № 4 (21)). - ISBN 978-5-7598-2641-5 (в обл.).

³ Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Научно-педагогическое сообщество в российских вузах в условиях осуществления программы «Приоритет-2030»: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 59–71.

Собственно, в нахождении баланса между этими стратегиями и выстраивается модель управления вузом.

В целом, поскольку комплаенс, в первую очередь, должен опираться на наличие законодательно утвержденных нормативов, важно упомянуть, что стратегия развития вузов во многом определяется и тем, насколько жестко они регулируются федеральным законодательством, или, напротив, вузы имеют возможность разрабатывать собственные правила и стандарты. Подобная свобода у большинства вузов существенно ограничена имеющимися ФГОСами. Собственные стандарты могут принимать немногие вузы - МГУ, СПбГУ, национальные исследовательские и федеральные университеты, а также еще 11 вузов, которым дали подобное право, согласно Указу Президента Российской Федерации от 9 сентября 2008 г. № 1332¹. Здесь также следует отметить концепцию инновационной бюрократии в управлении вузами², чьи негативные последствия особенно выражены именно применительно к процессам цифровизации. Ключевым из таких негативных последствий является внедрение инноваций ради самих инноваций, а не ради повышения эффективности и удовлетворения запросов заинтересованных социальных групп.

Сегодня в нормативно правовых актах отдельно прописаны подходы к цифровизации и внедрению практик онлайн-обучения в вузах. В статье 16 ФЗ № 273 «Об образовании»³ определяются возможности применения онлайн-обучения и внедрения дистанционных образовательных технологий. В подпункте 3 данной статьи вводится понятие ЭИОС – электронной информационно-образовательной среды, именно в рамках данной среды в вузе и может реализовываться онлайн-обучение. Здесь подробнее следует рассматривать не столько сам ФЗ № 273, но и формируемые на его основе

¹ Там же. –С. 10.

² Барков С.А., Маркеева А.В., Гавриленко О.В. Инновационная бюрократия в управлении высшим образованием // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2024. Т. 24. №1. С. 58-72.

³ Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации».

федеральные государственные образовательные стандарты. Развитие комплаенса в вузе подразумевает обеспечение соответствия ФГОС.

В соответствии с ФГОС электронная среда вуза должна обеспечивать¹: доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), практик, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах; фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения образовательной программы; проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий; формирование электронного портфолио обучающегося, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса; взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети «Интернет».

1.3. ОЦЕНКА ИНТЕРЕСОВ УЧАСТНИКОВ КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ КОМПЛАЕНСА В ОТНОШЕНИИ ЭИОС И ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Построение комплаенса вуза предполагает не только появление в соответствии со ФГОС электронной образовательной среды. Более важно оценить ее качество, насколько она понятна и доступна для пользователей (студентов и преподавателей), насколько они информированы о ее возможностях и эффективно их используют в процессе обучения. Комплаенс, с одной стороны, учитывает имеющуюся нормативно-правовую практику (рамки, которые задает государство), с другой стороны, отношение к цифровизации в целом и онлайн-обучению в социальных группах

¹ См., например, приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 ноября 2015 г. № 1328 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.01 Социология (уровень бакалавриата)». – С. 14-15.

преподавателей и студентов, тем самым позволяя вузу соответствовать интересам участников.

Говоря об исследованиях отношения к практикам цифровизации и онлайн-обучению в высшей школе, следует отметить, что интерес к подобным вопросам вырос после пандемии COVID-19, однако в зарубежных источниках можно увидеть системное обращение к данной теме еще до пандемии, прежде всего, в рамках рассмотрения так называемого смешанного обучения (комбинации очного, дистанционного и онлайн-обучения).

С развитием технологий высшее образование активно стремится найти эффективные модели для предоставления студентам большего количества возможностей и более высокого качества обучения. Р. Прифти отмечает, что модель смешанного обучения появилась как решение, которое потенциально может его улучшить, содействовать вовлеченности и доступу к информации, предполагает гибкие решения, соответствие институциональным требованиям высшего образования¹. Системы управления обучением (LMS) используются в качестве информационных систем, облегчающих смешанное обучение.

Некоторые из основных преимуществ, которые потенциально может обеспечить смешанное обучение:

- повышение доступности и удобства высшего образования;
- улучшение качества обучения за счет усовершенствованного дизайна учебных программ;
- снижение затрат за счет сокращения времени занятий в аудиториях и поездок.

Одной из наиболее важных характеристик LMS является обеспечение среды для обучения и преподавания без ограничений по времени или расстоянию. Обучение и взаимодействие между преподавателями и студентами могут осуществляться одновременно (синхронно) или в разное время (асинхронно), создавая интерактивную среду.

¹ Prifti R. Self-efficacy and student satisfaction in the context of blended learning courses // Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 2022, 37:2. - P. 111-125. - DOI: 10.1080/02680513.2020.1755642

Удовлетворенность студентов онлайн-обучением связана с мотивацией, уровнем отсева (доля студентов, бросивших обучение), осознание собственной успешности в освоении программы и приверженностью программе обучения¹. Таким образом, чтобы определить области для развития и совершенствования онлайн- или смешанного обучения, необходимо оценить удовлетворенность обучающихся. Факторами, влияющими на удовлетворенность, являются:

- воспринимаемая самоэффективность (личное осознание успешности в освоении программы),
- отношение к интерактивной среде обучения (не только программам для онлайн-занятий, но ЭИОС в целом),
- уровень тревожности студентов.

При онлайн-обучении студенты берут на себя больше ответственности и автономии, особенно в асинхронных учебных средах. Гибкость и требовательный характер онлайн-обучения предполагают, что студенты должны развить навыки саморегуляции. Онлайн-обучение также требует от студентов активной вовлеченности в процесс, они должны самостоятельно получать доступ к курсу и формировать стратегию своего обучения.

Еще до пандемии COVID-19 в Австралии было проведено исследование отношения студентов к смешанным форматам обучения², в ходе которого было выявлено, что студенты отдают предпочтение смешанному способу обучения по сравнению с традиционным очным форматом или полностью онлайн-обучением. Их предпочтение было обусловлено гибкостью, предоставляемой смешанным способом обучения, а также пониманием того, что обучение в смешанном режиме улучшает их понимание материала. Что касается групповой работы, то большинство студентов предпочитали сотрудничать со своими сверстниками лицом к лицу, а не онлайн.

¹ Там же. – С.114.

² Pechenkina E/, Aeschliman C. What Do Students Want? Making Sense of Student Preferences in Technology-enhanced Learning // Contemporary Educational Technology. – 2017. - 8(1). - P. 26-39.

Важно учитывать, что студенты, как правило, используют технологии узко, редко взаимодействуя с технологическими инструментами, если только они не преподносятся им как нечто неотъемлемое от их обучения или если они уже знакомы с конкретным инструментом и/или воспринимают его как полезный, а не как пустую трату времени¹. Кроме того, исследование не подтвердило преимущественной приверженности студентов так называемым практикам геймификации: хотя они ожидают от преподавателей использования технологий и увлекательного изложения материала, они готовы учиться и в ситуации, которая не всегда является интересной. Более того, студенты не обязательно готовы рисковать, используя новые или незнакомые технологии, если они не убеждены в их пользе для результатов обучения.

Одновременно с восприятием студентами внимание уделялось и другой значимой социальной группе, участвующей в процессе цифровизации высшего образования, - преподавателям. В постпандемийный период международное исследование, проведенное в 54 странах, установило, что основные преимущества, воспринимаемые преподавателями, связаны с гибкостью (в выполнении заданий), доступностью, педагогическими инновациями и саморегулированием, а ключевые проблемы возникают в таких областях, как взаимодействие, инфраструктура/техническая поддержка, оценка успеваемости и практические занятия².

Преподаватели называют адаптацию общепринятых стратегий очного обучения (например, чтение лекций) к онлайн-среде и разработку адекватных педагогических подходов сложными и требующими больших затрат времени и усилий на планирование. В большинстве случаев они чувствуют, что им не хватает опыта и адекватной теоретической педагогики, чтобы разнообразить и сочетать новые педагогические методы и технологии. Они также ссылаются

¹ Там же. – 35-36.

² Lucas, M., Vicente, P.N. A double-edged sword: Teachers' perceptions of the benefits and challenges of online teaching and learning in higher education. // Education and Information Technologies. - 28, 5083–5103 (2023). - <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11363-3>.

на необходимость обучения и поддержки, чтобы иметь возможность вносить изменения в практики преподавания и продвигать педагогические инновации.

Кроме того, проблемой в реализации новых методов обучения становится отсутствие технической поддержки, оборудования, а также цифровое неравенство, которое обусловлено наличием или отсутствием у студентов доступа к технике (компьютерам, ноутбукам с соответствующим программным обеспечением) и быстрому интернету. Еще одной проблемой является отсутствие навыков работы с цифровыми технологиями и у преподавателей, и у студентов.

Хотя работа на дому может видаться удобной, комфортной (нет необходимости ездить на работу), есть преподаватели, которые считают, что такая удаленная работа нарушает баланс между работой и личной жизнью. Кроме того, они обращают внимание на последствия чрезмерного использования технологий/экранов и увеличение затрат на оборудование и другую инфраструктуру, такую как электричество, необходимость обновления устаревшего оборудования или оплаты специального программного обеспечения.

Преподаватели отмечали, что испытывают недостаток компетенций в применении педагогических практик, связанных с онлайн-обучением. Они хотели бы иметь лучшее представление о педагогических возможностях цифровых технологий, изучить, что лучше всего работает, в каких контекстах и для каких целей обучения. Таким образом, программы профессионального развития сотрудников вузов должны разрабатываться с учетом того, что в перспективе так или иначе высшая школа будет использовать смешанные методы обучения.

Сами преподаватели видят явное противоречие между практиками очного обучения, основанными на фиксированных процедурах оценивания, и возможностью их переноса в онлайн-контекст, что свидетельствует о значительной неподготовленности как самих преподавателей, так и вузов к внедрению методов оценивания, изначально разработанных для цифровой

среды. Такой переход требует разнообразных новых форм аттестации студентов, которые включают, например, оценку со стороны сверстников и самооценку, саморефлексию, электронные портфолио.

Российские исследования цифровизации и практик онлайн-обучения фиксируют тенденции как схожие с зарубежным опытом, так и ряд отличий. Среди российских социологов ключевой персоной, которую необходимо упомянуть в связи с анализом процессов цифровизации в высшей школе, является Д. Рогозин. Он обращает внимание на то, что сегодня восприятие преподавателями цифровизации и практик онлайн-обучения во многом обусловлено тем, что переход на дистант в период ковида был фактически мгновенным и используемое в этом процессе административное принуждение породило неизбежное сопротивление со стороны преподавательского сообщества¹. Преподаватели увидели в этих стремительных изменениях и ограничение академических свобод, и даже более того – риски разрушения сложившейся системы высшего образования в целом. Острота негативных оценок в постпандемийный период снизилась, однако негативные стереотипы продолжают в значительной мере сохраняться.

Одновременно государство активно настроено на цифровую трансформацию вузов. Так, например, в 2021 году Минобрнауки России разработало «Стратегию цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования»². Одна из целей стратегии — внедрение во всех вузах целевой модели цифрового университета. Это означает внедрение как высокотехнологичных решений и инструментов, так и модернизацию программ обучения. При этом придется преодолевать предубеждения преподавателей в отношении дистанта, которые сформировались в период ковида.

¹ Рогозин Д.М., Солодовникова О.Б., Ипатова А.А. (2022) Как преподаватели вузов воспринимают цифровую трансформацию высшего образования // Вопросы образования. – 2022. - № 1. С. 271–300. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-271-300>

² Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования // <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wyllr6uwtujw.pdf>

Уже упомянутое смешанное обучение видится своего рода компромиссом, когда можно и сохранить очное обучение, и внедрить в вузовскую среду новые технологии. Однако здесь также многое зависит от предварительных установок преподавателей даже в отношении смешанного формата, частичного включения в свою деятельность онлайн-обучения и цифровых инструментов.

Д. Рогозин полагает, что цифровая трансформация высшего образования должна опираться сегодня на позиции трех групп участников: общества, преподавателей и студентов, при этом их интересы в значительной мере не совпадают¹. Предполагается, что условия развития вузов в обществе могут либо встречать требования скорейшей модернизации, чтобы образование было современным, инновационным, либо напротив, могут создаваться проблемы из-за нехватки финансирования, неэффективных организационных решений. Студенты тоже могут демонстрировать запрос на инновации или его отсутствие. Группа преподавателей, безусловно, имеет собственные амбиции, может относиться к инновациям скептически и сопротивляться им.

В статье Д. Рогозина, О. Солодовниковой и А. Ипатовой упоминаются результаты норвежских исследований, которые определяют три уровня овладения цифровыми компетенциями преподавателей высшей школы:

- общая цифровая компетентность, - базовые навыки и умения, которые позволяют использовать ту или иную технику и программное обеспечение;
- предметная цифровая компетентность, позволяющая видеть особенности преподавания конкретной дисциплины, предлагать собственные подходы и методики для ее реализации в онлайн- или в смешанном формате;
- профессиональная цифровая компетентность, дающая возможность преподавать даже если цифровая среда оказывается непривычной: преподаватель может изменять стратегию преподавания, менять формы

¹ Рогозин Д.М., Солодовникова О.Б., Ипатова А.А. (2022) Как преподаватели вузов воспринимают цифровую трансформацию высшего образования // Вопросы образования. – 2022. -№ 1. – С. 275-276.

коммуникации со студентами, разрабатывать специфическую визуализацию курса, предлагать новые способы оценивания.¹

Если говорить о восприятии преподавателями цифровой трансформации, следует выделить позитивные, негативные и нейтральные оценки. Положительно восприятие внедрения новых технологий связано, прежде всего, с доступом к электронным библиотечным ресурсам, в том числе, к международной периодике и базам данных, а также к цифровым архивам вуза. Позитивно воспринимается и модернизация деятельности научных лабораторий и исследовательских центров в вузах. Более эффективной цифровые технологии сделали и коммуникацию преподавателей со студентами.

Собственно практики онлайн-обучения студентов сегодня воспринимаются скорее нейтрально, как и автоматизация деятельности вуза (внедрение электронного документооборота). Риски и проблемы, по мнению преподавательского сообщества, могут быть связаны с ситуациями контроля вуза со стороны федеральных структур, министерства образования, а также в том, что внедрение цифровых технологий приведет к более жесткому контролю за деятельностью самих преподавателей. Негативное отношение к контролю со стороны вышестоящих инстанций прослеживается как в российских, так и в зарубежных исследованиях.

Следует отметить, что преподаватели зачастую относятся к цифровому, дистанционному и онлайн-образованию как к синонимам, хотя эти понятия неравнозначны. Безусловно, цифровизация высшего образования – более масштабный процесс, чем просто переход в онлайн или замена очного общения дистантом. В целом, продвижение новых цифровых технологий в преподавательской среде должно будет преодолеть ряд негативных представлений:

¹ Там же. – С. 277.

1. Представление о цифровой трансформации как о простой цифровизации учебного процесса, просто более широкое распространение цифровых технологий, которые понимаются, прежде всего, как дистант.

2. Отсутствие доверия между преподавательским сообществом и администраторами реформ, когда предполагается, что декларируемые цели – только красивый лозунг и не имеют отношения к реальным процессам. Сомнения в честности организаторов цифровой трансформации и в целом их компетенциях и способности принести действительно полезные изменения в высшую школу¹.

Такие представления о цифровой трансформации в высшем образовании во многом являются последствием резкого введения дистанта во время пандемии. Кроме того, они подкрепляются тем, что нет какого-то внятного обсуждения ключевых проблем (сокращение вузов, сокращение кадров, отличие цифровизации от дистанта), в том числе диалога с преподавательским сообществом.

В рамках Мониторинга экономики образования зафиксировано, что онлайн-формат в том или ином виде сохранился в вузах². При этом наблюдаются определенные отличия между вузами. Преподаватели вузов, имеющих особый статус, чаще проводят экзамены, семинары и лекции в онлайн-формате.

Следует более подробно обратить внимание на 5 волн исследований, проведенных Центром полевых исследований ИНСАП РАНХиГС в 2020-2022 годах³. Последняя волна проведена в мае 2022. Исследование фиксирует ряд тенденций в отношении к практикам онлайн-обучения в вузах. Количество преподавателей, полностью отказавшихся от дистанционного преподавания,

¹ Там же. – С. 289-290.

² Преподавательские практики сотрудников вузов и научных организаций: информационный бюллетень / М.А. Кирюшина, Я.И. Алексеева, В.Н. Рудаков; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : НИУ ВШЭ, 2023. – 40 с. – (Мониторинг экономики образования, ISSN 2782-5353 ; № 4 (46)). – ISBN 978-5-7598-2764-1 (в обл.).

³ Об исследовании см. подробнее Rogozin D., Solodovnikova O. Зум и безумие в высшей школе: как образование становится цифровым. – Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2023. – 160 с. – ISBN 978-5-85006-511-9.

существенно возросло в 2022 году: в июле 2021 года таких преподавателей было только 3%, в мае 2022 – уже 28%. Увеличилась и группа тех, кто проводит в дистанционном формате менее 25% учебного времени (с 31% до 47%).

Во многом такая ситуация в российских вузах говорит о том, что стратегия цифровизации высшего образования как таковая, если и не отсутствует, то не реализуется системно и не встречает понимания в преподавательском сообществе. Поэтому по окончании пандемии многие преподаватели просто вернулись к традиционным форматам, хотя в ряде случаев онлайн-практики сохранились как довольно рутинная замена очных лекций в экстренных случаях.

В данной ситуации важно учесть, чего ждут преподаватели от администрации вузов в отношении внедрения цифрового образования. Именно этот аспект может являться одним из базовых при построении комплаенса. Ключевые запросы преподавателей к администрации вузов формируются по следующим направлениям:

- техническое обеспечение: компьютеры, ноутбуки, дополнительная специализированная техника, стабильная связь;
- материальное стимулирование: финансовая поддержка для разработчиков новых курсов, тех, кто внедряет инновационные технологии;
- техподдержка: быстрое и простое получение доступа к электронным ресурсам, пароли, помощь с видеозаписью лекций;
- помощь в контроле за работой студентов, внедрение программ для предотвращения списывания, прокторинг;
- обучение работе в цифровой среде, профессиональное развитие в данной сфере и повышение квалификации. Этот запрос чуть менее выражен, однако с ростом объемов цифровой трансформации высшей школы можно ожидать и роста данного запроса;

- методическое сопровождение: разработка стандартов работы в цифровом формате, в дистанте, предложение внятных моделей смешанного или гибкого обучения¹.

Исследования ИНСАП РАНХиГС показывают, что есть региональная специфика в процессе цифровой трансформации высшей школы. Поскольку в Москве и Санкт-Петербурге больше распространено совмещение, что влияет на организацию рабочего времени, поэтому преподаватели здесь в большей мере ориентированы на дистант². Можно выделить три группы регионов с различным отношением к цифровизации высшей школы. Первую можно обозначить, как пионеров цифровой трансформации (типичные примеры Москва и Якутия), где внедрение цифрового обучения, онлайн-образования и различных функций ЭИОС стало привычным и практически не вызывает перенапряжения у преподавателей при использовании подобных методик. Вторая группа - большинство российских регионов, где пока механизмы цифровой трансформации не стали привычными, зачастую вызывают шок, активное внедрение новых технологий вызывает раздражение и неудовлетворенность своей работой, а ситуации, когда можно не использовать подобные практики, воспринимаются с облегчением (типичные примеры - Ставропольский край, Тамбовская область). В третьей группе регионов в принципе сложно говорить о том, что в них началась цифровая трансформация высшего образования, большинства преподавателей здесь инновации не коснулись (типичный пример – Чеченская Республика).

В целом, можно утверждать, что российская вузовская наука находится на переходном этапе между состояниями, когда цифровые инновации вызвали недовольство и отторжение, и когда они, наконец, становятся привычными практиками. Внедрение комплаенса применительно к процессам цифровой трансформации в вузах может стать значимым фактором, облегчающим прохождение процессов перехода. Комплаенс в этом смысле

¹ Рогозин Д., Солодовникова О. Зум и безумие в высшей школе: как образование становится цифровым. – Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2023. – С. 16-18

² Там же. – С. 39-40.

является системой контроля качества для цифрового высшего образования. Например, ОСЭР предлагает разрабатывать процедуры контроля качества в цифровом высшем образовании¹.

Сегодня ответственность за качество лежит, в первую очередь, на самих вузах. По мере того, как вузы разрабатывают свои внутренние системы контроля качества для цифрового образования, им будет важно уделять особое внимание поиску эффективных механизмов согласования всех требований участников. Можно выделить четыре приоритетные области для повышения качества цифрового преподавания и обучения:

- Цифровая педагогика. Учебным заведениям необходимо разработать конкретные стандарты или рекомендации по контролю качества содержания, дизайна, проведения и оценки цифровых курсов (путем поддержки эффективного использования новых цифровых технологий).
- Поддержка преподавателей. Стимулирование профессионального роста педагогического состава для совершенствования цифровой педагогики (и, в этом контексте, управления рабочей нагрузкой).
- Поддержка студентов - специализированная подготовка к использованию цифровых технологий и поддержка студентов.
- Обратная связь и мониторинг успеваемости. Потребность в более подробных и актуальных данных о качестве цифрового высшего образования.

Построение комплаенса, таким образом, должно опираться не только и не столько на оценку соответствия текущим нормативным актам, которые во многом являются не полными и сами находятся в состоянии трансформации, сколько на оценку запросов двух групп участников – преподавателей и студентов, что позволит сформировать направления возможной разработки вузами собственных нормативов, а также сокращение проблемных зон в цифровизации региональных вузов. Для оценки отношения студентов наиболее целесообразным представляется использование количественного

¹ Digital Higher Education: Emerging Quality Standards, Practices and Supports // OECD Education Working Paper No. 281. – 2022. - <https://doi.org/10.1787/19939019>

опроса, чтобы выявить типы отношения к использованию новых цифровых технологий и онлайн-обучения. Для анализа мнений преподавателей оптимальным представляется неформализованное интервью, которое позволит более глубоко выявить специфику отношения к цифровизации.

ГЛАВА 2. СТУДЕНТЫ ВУЗОВ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ЗАПРОСА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЛАЕНСА

2.1. ТЕНДЕНЦИИ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ И УСЛОВИЯ ДЛЯ ИЗМЕНЕНИЯ ПРАКТИК ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Практики цифровизации системы высшего образования, как уже отмечалось выше, задаются системой нормативно-правовых актов, включая ФГОСы. Однако комплаенс предполагает выявление запросов участников, внедрение собственных внутренних стандартов взаимодействия с подобными группами в рамках реализации онлайн и смешанного обучения, а также разработки электронной образовательной среды вуза. Ключевой социальной группой для нас, безусловно, являются студенты. Однако прежде, чем говорить о практиках онлайн-обучения в вузе и использовании электронно-информационной образовательной среды, следует обратить внимание на наличие у россиян возможностей для участия в подобных форматах обучения. Эффективное внедрение электронных образовательных технологий в вузе невозможно без наличия технической базы: компьютеров, ноутбуков, подключения к сети интернет хорошего качества.

В ходе исследования мы обратились к ряду вторичных баз данных, собранных Высшей школой экономики в ходе проекта «Мониторинг экономики образования»¹. Согласно статистике (рис. 1), 86,6% российских домохозяйств в 2022 г. имели доступ к сети интернет, причем практически все из них использовали широкополосный доступ. Именно расходы на электронную связь составляют более половины бюджета на цифровые технологии (рис. 2).

¹ Мониторинг экономики образования. Электронный доступ через: <https://memo.hse.ru/>.

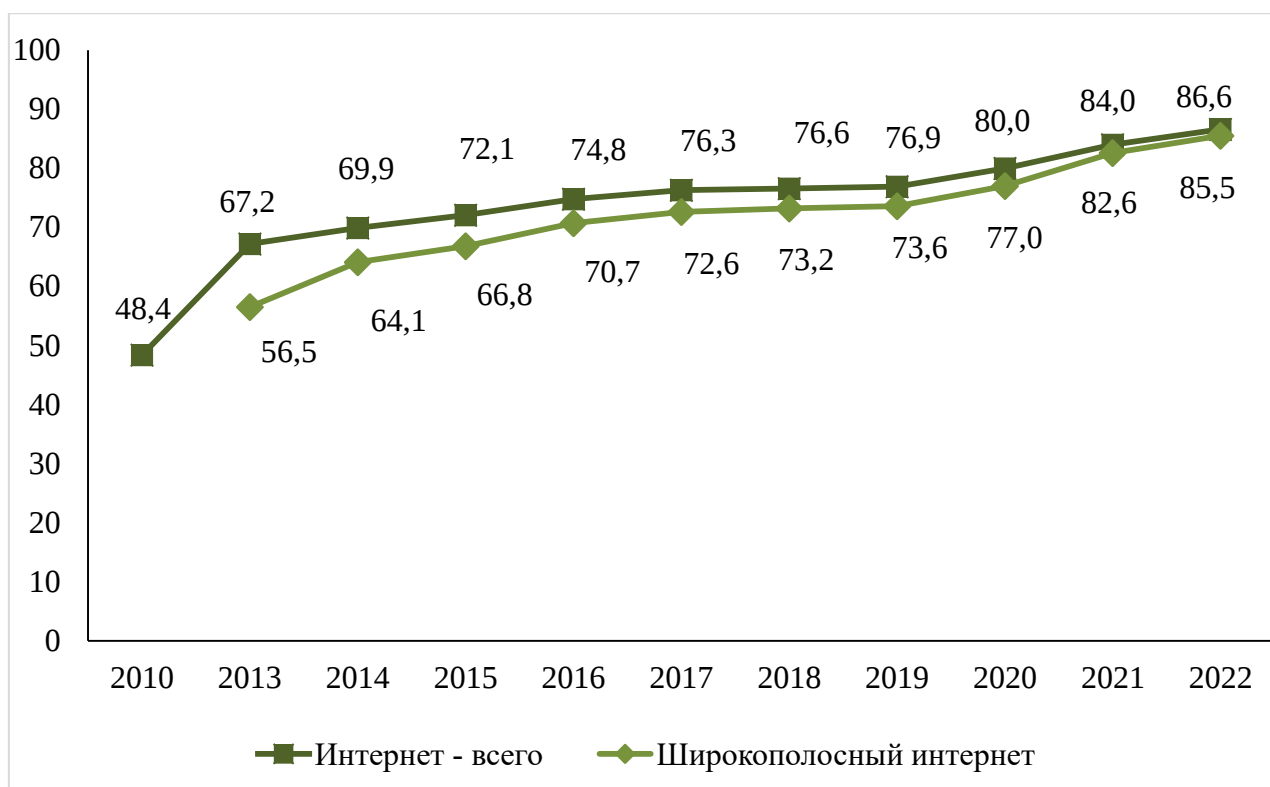


Рис. 1. Доступ к интернету в домашних хозяйствах, %¹

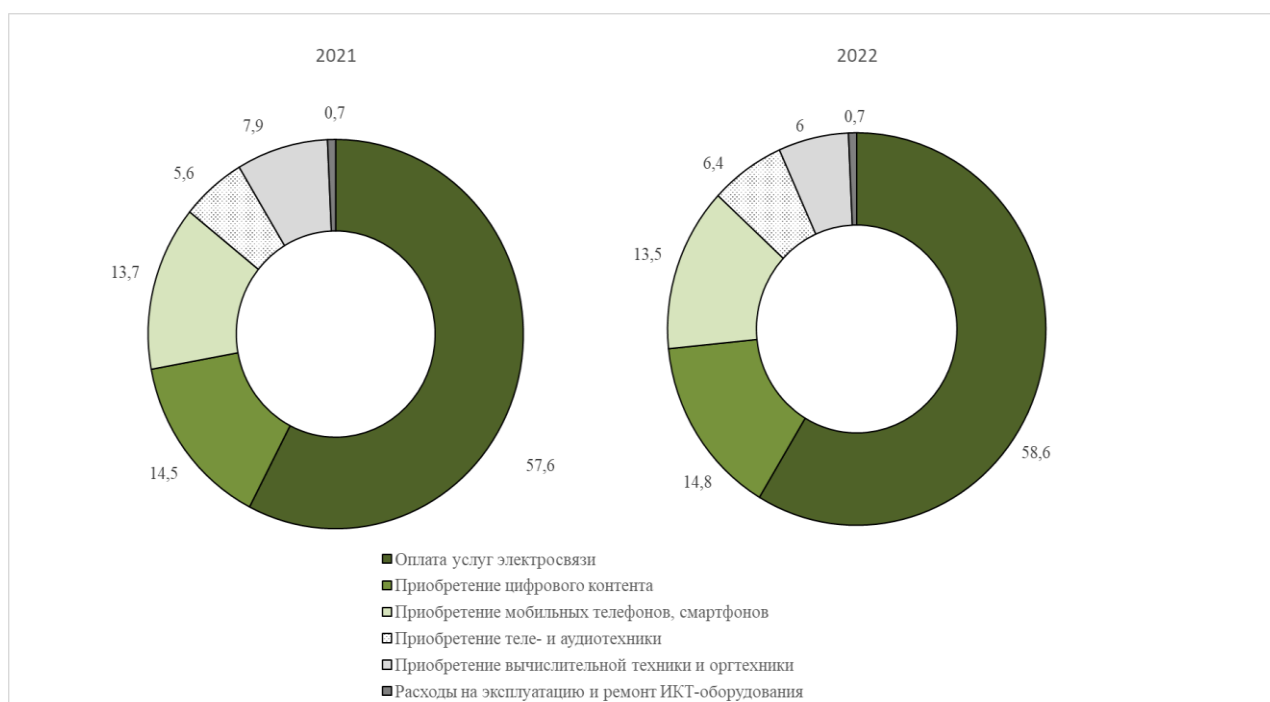


Рис. 2. Структура затрат домашних хозяйств на цифровые технологии и связанные с ними товары и услуги по видам, %²

¹ Индикаторы цифровой экономики: 2024: статистический сборник / В.Л. Абашкин, Г.И. Абдрахманова, К.О. Вишневский, Л.М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2024. – С. 166.

² Там же. – С. 33.

В 2022-м г. по сравнению с 2021-м наблюдался некоторый рост расходов на приобретение мобильных телефонов и смартфонов, вычислительной техники (компьютеров и периферийных устройств), приобретение теле- и аудиотехники. Безусловно, эти данные свидетельствуют, что подавляющее большинство студентов будет иметь доступ к электронной образовательной среде вуза и возможностям онлайн-обучения, однако необходимо дополнительно проанализировать, с какого устройства – компьютера или смартфона – осуществляется выход в интернет.

Умение пользоваться компьютерными программами и другие цифровые навыки тоже имеют существенное значение при организации электронного обучения¹. Несмотря на то, что большинство россиян в возрасте от 15 лет справляются с отправкой электронного письма, уже работа в текстовых редакторах и операции с файлами представляют трудности для почти 60% населения. Работать с электронными таблицами и программами редактирования файлов умеет каждый четвертый. Даже если предположить, что в значительной части такими навыками обладают молодые люди, однако и в этом случае понятно, что отнюдь не вся молодежь умеет после обучения в школе грамотно работать с базовыми офисными программами.

Если мы поставим вопрос о возможности онлайн-обучения и работе с электронной образовательной средой вуза, здесь возникают определенные сложности. Только чуть более 13% россиян умеют создавать пароли для защиты устройств, приложений, учетных записей, менее 10% могут менять настройки учетных записей или самостоятельно искать, загружать и устанавливать необходимое программное обеспечение, менять настройки веб-браузера (табл. 1).

¹ См, в том числе, Буреева Ю.С., Ширяева Ю.С., Рощина Д.С. Проблемы управления и развития сферы дополнительного образования детей и взрослых Нижегородской области // Актуальные проблемы управления: Сборник научных статей по итогам X Юбилейной Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы управления». - Н.Новгород: ННГУ м. Н.И.Лобачевского, 2024. С. 592-597.

Таблица 1

Цифровые навыки населения
(в % от общей численности населения в возрасте 15 лет и старше*)¹

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Отправка электронной почты с прикрепленными файлами	—	—	—	—	36,8	39,7	42,2	62,6	64,8
Работа с текстовым редактором	38,1	38,8	41,5	41,7	41,1	40,4	40,4	38,4	42,3
Копирование или перемещение файла или папки	—	—	—	—	34,5	36,3	37,5	36,3	39,8
Использование инструмента копирования и вставки в документе	—	—	—	—	22,4	24,9	27,7	27,7	29,3
Передача файлов между компьютером и периферийными устройствами	23,8	27,6	29,0	27,4	31,1	31,0	27,3	26,1	22,7
Работа с электронными таблицами	19,6	21,7	22,9	22,7	20,8	22,0	22,9	21,4	25,8
Использование программ для редактирования фото-, видео- и аудиофайлов	19,4	21,3	21,4	20,6	21,2	21,9	20,9	21,4	23,4
Подключение и установка новых устройств	7,2	8,4	8,9	9,7	9,8	15,3	14,2	14,2	15,1
Создание паролей для защиты устройств, приложений, учетных записей	—	—	—	—	—	—	—	11,1	13,4
Создание электронных презентаций с использованием специальных программ	6,5	7,7	8,5	9,1	8,2	9,0	9,3	10,1	12,4
Изменение настроек доступа к учетным записям	—	—	—	—	—	—	—	6,7	9,0
Поиск, загрузка, установка и настройка программного обеспечения	—	—	—	—	—	5,8	5,5	5,7	7,0
Изменение настроек веб-браузера	—	—	—	—	—	—	—	4,5	6,6
Установка новой или переустановка операционной системы	2,8	2,8	2,7	3,0	2,8	2,9	2,5	2,6	2,9

¹ Индикаторы цифровой экономики: 2024: статистический сборник / В.Л. Абашкин, Г.И. Абдрахманова, К.О. Вишневский, Л.М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2024. – С. 152.

Самостоятельное написание программного обеспечения	1.1	1.0	1.0	1.2	1.1	1.2	0.7	0.9	1,0
--	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

* В 2014–2016 гг. – в возрасте 15–72 лет.

Даже у молодежи возникают трудности в освоении практик онлайн-обучения, поскольку это потребует, например, установки специализированных программ онлайн-доступа и самостоятельного изучения принципов работы в них. Может показаться, что работа с электронной образовательной средой вуза после обучения в школе не должна составлять серьезных проблем для молодежи, однако уровень цифровых навыков населения таков, что у ряда студентов первых курсов все же могут возникнуть трудности с пониманием того, как в полной мере использовать весь функционал, предоставляемый ЭИОС. По-видимому, большинство вновь поступивших студентов нуждается в отработке навыков взаимодействия с электронной ЭИОС, поддержке в установке программ для онлайн-обучения со стороны вуза.

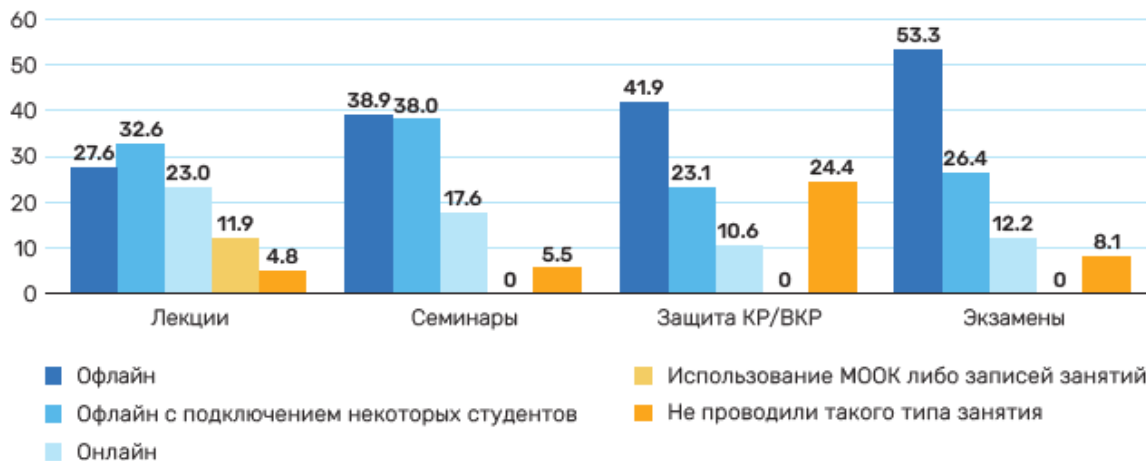


Рис. 3. Формат проведения занятий различного типа и контрольных мероприятий в российских вузах в 2022 году, %¹

Наиболее часто дистанционные форматы используются при чтении лекций (рис. 3). Наименее распространены подобные форматы при приеме

¹ Преподавательские практики сотрудников вузов и научных организаций: информационный бюллетень / М. А. Кирюшина, Я. И. Алексеева, В. Н. Рудаков; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : НИУ ВШЭ, 2023. – С. 30.

экзаменов и защите курсовых работ. Если опыт онлайн-приема экзаменов сохранили большинство преподавателей вузов после пандемии, то защиту курсовых работ в дистанте сейчас не осуществляют четверть преподавателей. Отдельно следует отметить, что при проведении семинарских занятий больше распространена практика их проведения офлайн с подключением некоторых студентов дистанционно, чем при проведении лекционных занятий.

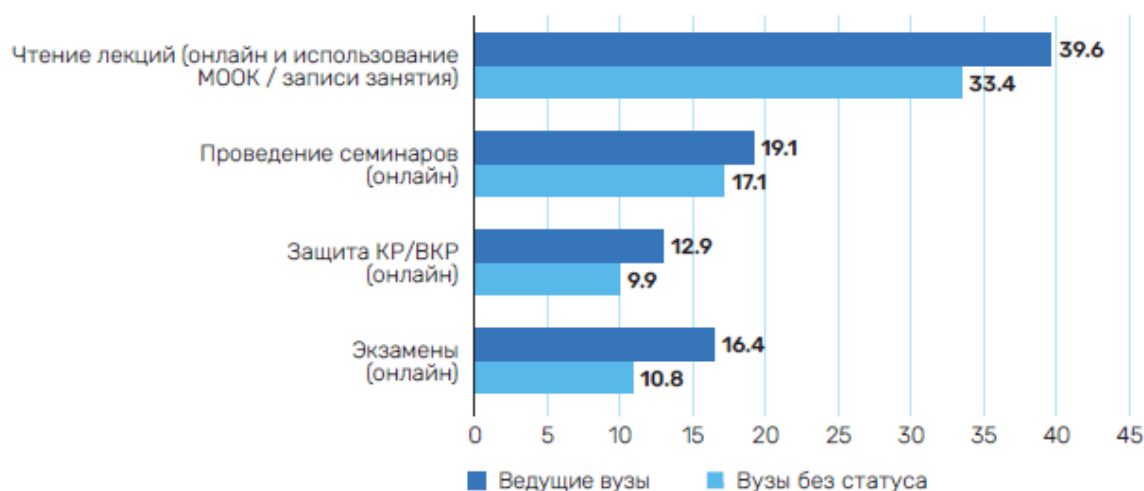


Рис. 4. Проведение занятий различного типа и контрольных мероприятий в онлайн-формате в 2022 году, % от числа преподавателей, использовавших онлайн-формат проведения занятий¹

Рассматривая отдельно группу преподавателей, которые используют практики онлайн-обучения (рис. 4), ожидаемо заметно, что в ведущих российских вузах они более распространены, чем в вузах без статуса. Более активное использование дистанционных форматов лекций в ведущих вузах, по-видимому, связано не только с большей ориентированностью на подобные форматы как таковые, но и с более активным использованием MOOK – открытых онлайн-курсов.

Не только навыки студентов и преподавателей в работе с электронными программами позволяют успешно внедрять дистанционные форматы в высшем образовании, но и наличие соответствующей инфраструктуры в вузах

¹ Преподавательские практики сотрудников вузов и научных организаций: информационный бюллетень / М. А. Кирюшина, Я. И. Алексеева, В. Н. Рудаков; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2023. – С. 31.

(рис. 5). Наиболее часто возникают проблемы со скоростью доступа в интернет по беспроводным сетям вуза, а также с соответствием компьютеров современному уровню, обеспеченностью аудиторий мультимедийным оборудованием, наличием в компьютерных классах соответствующего программного обеспечения и соответствием научного и обучающего ПО современному уровню.

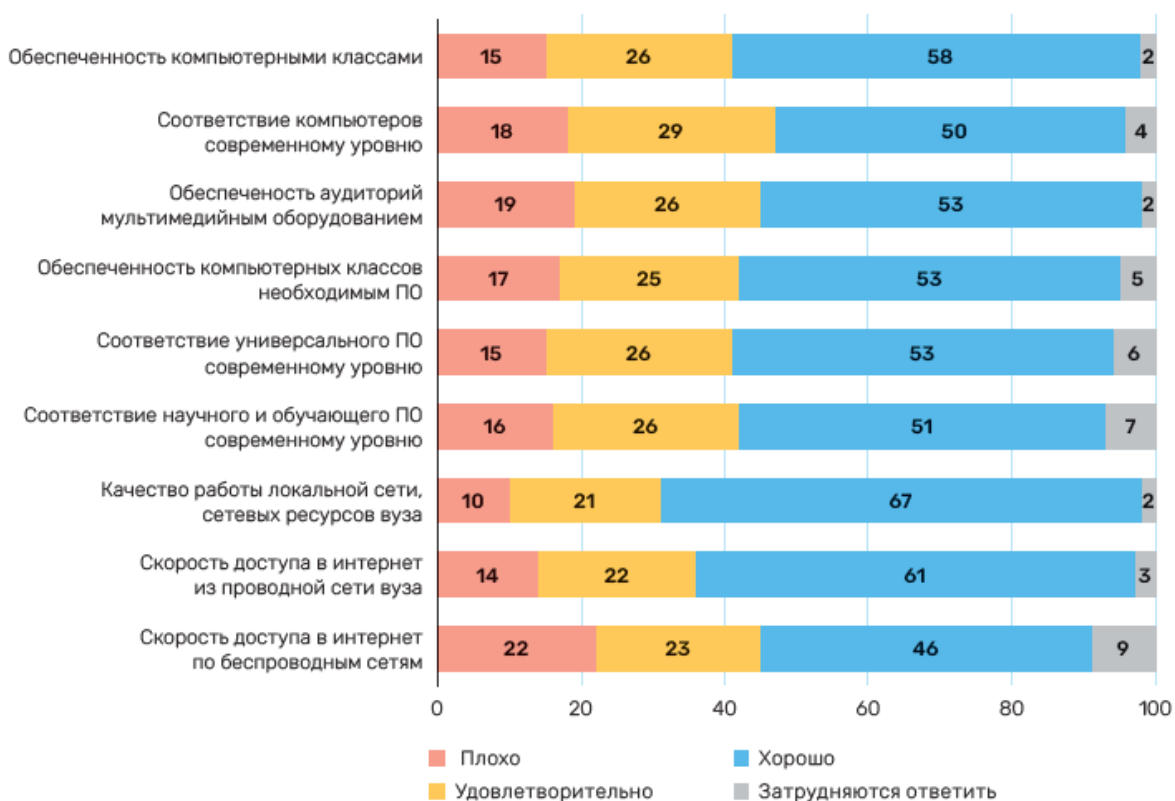


Рис. 5. Оценка основных элементов информационной инфраструктуры вузов преподавателями, %¹

В то же время, работа локальной сети и сетевых ресурсов вуза реже всего вызывает нарекания: в настоящее время ее работе ставят хорошие оценки 67% преподавателей. Тем не менее, 10% все же полагают, что локальная сеть их вуза работает плохо, каждый пятый ставит оценку не выше удовлетворительной.

¹ Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней: аналитический доклад / Н.Б. Шугаль, Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова и др; Нац. Исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М: НИУ ВШЭ, 2023. – С. 25.

Ранее мы рассмотрели общий уровень цифровой грамотности населения в целом, следует более детально остановиться на том, какими навыками владеют студенты и преподаватели (табл. 2).

Подавляющее большинство студентов и преподавателей имеют навыки работы с программным обеспечением, прежде всего, с текстовыми редакторами. Преподаватели все же чуть более опытные, чем студенты, хотя и у студентов-магистрантов наблюдается некоторый прогресс в использовании текстовых редакторов. Навыки работы с электронными таблицами менее выражены, чем навыки работы с презентациями. В ходе обучения студенты бакалавриата овладевают навыками подготовки презентаций практически в той же мере, что и их преподаватели (86% и 88% соответственно). В работе с электронными таблицами магистранты могут даже несколько превосходить средний уровень преподавателей (85% и 83%).

Таблица 2

Уровень общей цифровой грамотности преподавателей и студентов, %¹

Группы навыков	Преподаватели	Студенты, все	В том числе по уровням образовательных программ		
			Бакалавриат	Специалитет	Магистратура
Навыки работы с ПО	99	97	98	97	98
работа с текстовыми редакторами (Word, Pages и др.)	96	92	93	90	94
работа с электронными таблицами (например, Excel)	83	73	74	69	85
использование программ для редактирования фото-, видео- и аудиофайлов	58	56	56	54	63
создание электронных презентаций с использованием специальных программ (например, Power Point)	88	78	78	74	86
использование языков программирования (SQL, R, C++ и др.)	12	21	23	15	27
работа с большими данными (big data)	6	6	5	5	10
Цифровые коммуникационные навыки	97	94	93	92	98

¹ Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней: аналитический доклад / Н.Б. Шугаль, Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова и др; Нац. Исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М: НИУ ВШЭ, 2023. – С. 34.

Группы навыков	Преподаватели	Студенты, все	В том числе по уровням образовательных программ		
			Бакалавриат	Специалитет	Магистратура
Загрузка личных файлов (статей/журналов, музыки, видео, программ и др.) на веб-сайты, в социальные сети для публичного доступа	71	65	64	64	73
использование мессенджеров и социальных сетей	76	80	80	75	89
использование специальных программных приложений для получения и отправки учебных заданий (например, Slack, Microsoft Teams, LMS и др.)	45	32	33	29	41
Создание и проведение онлайн-мероприятий с помощью различных сервисов (Zoom, Webinar, Skype и др.)	86	59	60	55	71
Цифровые навыки работы с информацией	92	85	85	84	90
использование пространства в сети интернет для хранения документов, изображений, других файлов (Яндекс.Диск, Google Drive, Dropbox, OneDrive и др.)	71	69	69	67	78
ведение блога (регулярное его пополнение записями, изображениями или мультимедиа), создание другого интернет-контента	15	20	20	19	22
редактирование и управление контентом веб-сайтов	13	11	11	10	12
поиск в интернете информации о товарах и услугах, онлайн-покупки	60	53	54	47	65
поиск в интернете информации, связанной со здоровьем или услугами в области здравоохранения	51	43	43	41	51
получение государственных, муниципальных услуг через интернет (официальные веб-сайты, порталы, электронную почту, терминалы самообслуживания)	70	38	38	35	51
Навыки настройки цифрового оборудования	61	52	51	50	67
Подключение и установка новых устройств	46	39	39	38	50
Поиск, загрузка, установка и настройка ПО	48	39	38	36	54

Особенно заметно различие между преподавателями и магистрантами в использовании программ для редактирования фото-, видео- и аудиофайлов. 58% преподавателей владеют этим навыком, среди студентов – в среднем 56%, однако среди магистрантов – уже 63%. Наименее распространенным навыком является использование языков программирования, а также работа с большими данными. Несмотря на активное развитие этого направления в последние годы, только 6% преподавателей и студентов отмечают, что умеют анализировать больше данные (среди магистрантов – 10%).

Следующая группа навыков, необходимых для работы с ЭИОС и для онлайн-обучения, – цифровые коммуникационные навыки. Как и в отношении работы с программным обеспечением, у подавляющего большинства студентов и преподавателей есть хотя бы один из подобных навыков, однако при более детальном рассмотрении картина становится неоднородной.

Наиболее распространенным является навык создания и проведения онлайн-мероприятий с помощью различных сервисов (Zoom, Webinar, Skype и др.), однако здесь преподаватели очевидно опережают студентов, даже тех, кто учится в магистратуре (86% и 50% соответственно). Студенты чуть более активны в использовании мессенджеров и социальных сетей (80% и 76%). Преподаватели чаще, чем студенты в среднем, загружают личные файлы на веб-сайты и в социальные сети для публичного доступа (71% и 65%). Наименее распространено использование специальных программных приложений для получения и отправки учебных заданий: подобными программами пользуются 45% преподавателей и только треть студентов.

Цифровые навыки работы с информацией в большей мере сформированы у преподавателей, нежели у студентов (92% и 85% соответственно). Среди таких навыков есть более и менее распространенные. Преподаватели чаще всего используют пространство в сети интернет для хранения документов, изображений и других файлов (71%), а также для получения государственных и муниципальных услуг (70%). Студенты реже испытывают необходимость получать государственные и муниципальные

услуги через интернет – 62% из них не имеют подобного навыка (однако к магистратуре - уже только половина). Как и преподаватели (53%), студенты довольно регулярно используют интернет для онлайн-покупок (43%), различия в использовании обусловлены скорее не отсутствием навыка, а меньшим уровнем доходов. Реже, чем преподаватели, студенты ищут в сети интернет информацию, связанную со здоровьем и услугами в сфере здравоохранения (51% и 43% соответственно). Реже всего и те, и другие занимаются редактированием и управлением контентом веб-сайтов – чуть более 10%.

Преподаватели опережают студентов по навыкам настройки цифрового оборудования. Почти половина преподавателей умеют подключать и устанавливать новые устройства либо искать, загружать и устанавливать ПО. Среди студентов каждым из этих навыков владеют менее 40%, за исключением группы магистров, где ими владеют более половины.

Применение онлайн-курсов в образовательном процессе вузов с каждым годом увеличивается, что свидетельствует о развитии данной формы обучения (табл. 3).

Таблица 3

Численность студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры с применением онлайн-курсов
(на начало учебного года)¹

	Всего		
	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Всего			
тысячи человек	561,2	644,6	994,0
в процентах от общей численности студентов	13,9	15,6	23,0
В том числе образовательные программы:			
бакалавриата:			
тысячи человек	403,7	458,7	717,8
в процентах от общей численности студентов	14,6	16,5	24,9
специалитета:			
тысячи человек	69,9	94,1	140,6
в процентах от общей численности студентов	8,8	11,4	16,3

¹ Индикаторы образования: 2025: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2025. – С. 88.

магистратуры:			
тысячи человек	87,5	91,7	135,6
в процентах от общей численности студентов	17,9	17,3	23,5

Обеспечение онлайн-обучения и разнообразных смешанных форматов зависит от того, насколько развита электронная образовательная среда в вузе. Ее основной характеристикой для вузов является недостаточная используемость (табл. 4). С одной стороны, практически всегда ЭИОС содержит материалы для занятий, задания, тесты, ссылки на электронные образовательные ресурсы, позволяет работать в электронной библиотеке и получать обратную связь от преподавателей. С другой стороны, и студенты, и преподаватели отнюдь не все пользуются этими ресурсами, при этом активность студентов значительно меньше, чем преподавателей, которые все же в большинстве своем размещают в ЭИОС задания для студентов и материалы, необходимые для занятий.

Из наиболее представленных в рамках ЭИОС функций студенты реже всего используют доступ к электронной библиотеке (22%), ссылки на электронные образовательные ресурсы (29%) и обращаются к преподавателям за обратной связью (33%). Чаще всего ЭИОС вуза они используют, чтобы получить задания и скачать учебные материалы. Таким образом, студенты не вполне знают и понимают возможности электронной образовательной среды. Подбирая литературу и учебные материалы, они скорее будут искать их в сети интернет, чем обратятся к ЭИОС. Нет устоявшихся практик общения с преподавателями, получения от них обратной связи через электронную среду вуза. В целом, следует отметить, что 18% студентов не знают, что в их вузе есть электронная образовательная среда.

Таблица 4

Опции, обеспечиваемые ЭИОС вузов, и особенности их использования студентами и преподавателями, %¹

¹ Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней: аналитический доклад / Н.Б. Шугаль, Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова и др.; Нац. Исслед. ун-т «Высшая школа экономики» – М: НИУ ВШЭ, 2023. – С. 47.

Опции ЭИОС	Наличие в вузах в рамках ЭИОС	Использование студентами	Размещение/использование преподавателями
Наиболее распространенные функции			
Материалы, необходимые для занятий (данные, тексты для обсуждения и др.)	95	47	77
Задания для студентов	94	56	80
Обратная связь между студентами и преподавателями	93	33	65
Тесты, проверочные работы и др. для студентов и их результаты	92	49	67
Ссылки на электронные образовательные ресурсы (учебники, программы задания, литературу и др.)	91	29	57
Доступ к электронной библиотеке	91	22	49
Довольно распространенные функции			
Презентации, аудио- и/или видеозаписи лекций	86	34	58
Передача/сбор выполненных письменных работ студентов	85	48	66
Результаты промежуточной и итоговой аттестации (контрольных, тестов, экзаменов, эссе и др.)	85	38	58
Расписание занятий	83	27	54
Умеренно распространенные функции			
Нормативные документы образовательной организации	75	10	41
Информация о мероприятиях в образовательной организации	72	10	43
Электронные ведомости, зачетные книжки	61	14	33
Другое	3	4	1
Такой среды нет	1	—	—
В образовательной организации есть такая среда, но ею не пользовались	—	4	5
Не знают, есть ли в образовательной организации такая среда	—	18	4

Среди довольно распространенных опций ЭИОС – наличие на сайте презентаций, аудио- и/или видеозаписей лекций, возможность отправлять сделанные письменные работы, результаты тестов, экзаменов и других контрольных мероприятий, а также расписание занятий. Следует снова отметить, что преподаватели более активно используют данный функционал. Наиболее часто студенты сдают письменные работы через ЭИОС (48%). При этом только четверть заходит в электронную образовательную среду своего

вуза, чтобы посмотреть расписание (среди преподавателей таких больше половины). Даже результаты контрольных, зачетов и экзаменов просматривает в ЭИОС менее 40% студентов. Это говорит о том, что с одной стороны, пока более распространены привычные, более традиционные форматы: есть распечатанное расписание на доске объявлений факультета, оценки по результатам аттестации и так понятны, нет нужды их дополнительно просматривать. С другой стороны, такая ситуация свидетельствует о наличии электронных инструментов обучения, но неготовности не только студентов, но и преподавателей их использовать: в силу незнания, привычки, нежелания осваивать новый функционал. Только чуть более половины преподавателей размещают в ЭИОС вуза презентации, аудио- или видеозаписи своих лекций, и только треть студентов их просматривает. При этом в подавляющем большинстве вузов есть возможность использовать подобный инструмент.

Есть еще одна группа функций ЭИОС, которые можно назвать умеренно распространенными, в среднем они есть у 60%-75% российских вузов. При этом активность их использования и преподавателями, и студентами довольно низка. Около 40% преподавателей просматривают в ЭИОС нормативные документы и информацию о мероприятиях. Среди студентов делают это лишь 10%. Здесь речь может идти как о низком интересе у студентов к правовой информации, так и о том, что информация о вузовских мероприятиях для студентов распространяется через другие каналы информации, прежде всего, социальные сети. Наиболее редко используемыми преподавателями и студентами являются электронные ведомости и зачетные книжки. Несмотря на то, что 61% располагают подобным функционалом, среди преподавателей говорят, что пользуются им 33%, а среди студентов – только 14%.

С точки зрения реализации комплаенса мы видим, что с одной стороны, вузы выполняют нормативно-правовые требования ФГОС по созданию ЭОИС, однако использование подобных электронных сред неэффективно и

пока не привело к замене традиционных форматов распространения коммуникации студентов с преподавателями и с вузом в целом.

Таблица 4

Опыт и планы по применению онлайн-обучения в образовательных программах вузов (оценки руководителей вузов), %¹

Меры по цифровизации образовательного процесса	Уже реализуется	Планируется в ближайшее время
Перевод лекционных занятий в онлайн-режим	92	51
Реализация части учебных курсов полностью в онлайн-режиме (например, в формате онлайн-конференции)	79	54
Включение в состав образовательных программ онлайн-курсов, в том числе:	43	56
собственных онлайн-курсов	38	54
онлайн-курсов других российских вузов, размещенных на онлайн-платформах (национальная платформа открытого образования, Coursera и др.)	23	40
онлайн-курсов других российских вузов, не размещенных на онлайн-платформах	8	13
онлайн-курсов зарубежных университетов	3	10
других онлайн-курсов	1	1
Применение прокторинга на онлайн-зачетах и экзаменах (использование системы, позволяющей следить за тестированием или экзаменом в онлайн-режиме)	39	44
Ничего из перечисленного	1	12

Если говорить о стратегиях развития вузов, то значительная часть из них не только уже предлагает лекционные занятия в онлайн-режиме, но и планирует продолжать процесс перехода к большему внедрению практик онлайн-обучения (табл. 4). При этом руководители вузов в 2022 г. отмечали, что ряд курсов уже полностью переведен в вузах в онлайн-формат (79%), более половины тоже планируют расширять данную практику и на другие курсы.

Более половины руководителей вузов (56%) намерены включать онлайн-курсы в состав образовательных программ (в 43% вузов такие практики уже

¹ Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней: аналитический доклад / Н.Б. Шугаль, Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова и др.; Нац. Исслед. ун-т «Высшая школа экономики» – М: НИУ ВШЭ, 2023. – С. 51.

реализуются). Чаще всего речь идет о разработке собственных онлайн-курсов, однако 40% руководителей отметили, что хотели бы включать в свои образовательные программы онлайн-курсы других российских вузов, размещенные на образовательных онлайн-платформах. Значительно реже заходит речь о том, чтобы вузы договаривались между собой (а не через платформу) об использовании сторонних онлайн-курсов или использовали курсы зарубежных университетов. Хотя такие практики изредка все же появляются.

Наименее редко применяемой и планируемой к внедрению функцией является прокторинг – система контроля за сдачей зачета или экзамена в онлайн-режиме. Однако отметим, что внедрение подобных систем требует более сложных IT-разработок, хотя почти 40% вузов уже используют те или иные варианты подобных систем.

Итог: стратегии развития вузов так же, как и нормативно-правовые акты, предполагают дальнейшее более широкое распространение ЭОИС и онлайн-обучения, однако ни преподаватели, ни студенты не проявляют выраженную готовность использовать подобные инструменты, потому что они не всегда понятны, привычны, не все о них знают. Более того, по-видимому не слишком понятны их преимущества, например, в распространении информации о мероприятиях для студентов через ЭИОС.

Говоря о построении комплаенса вуза в отношении цифровизации следует учитывать недостаточную готовность студентов и преподавателей к использованию новых технологий. Можно говорить, что сегодня необходимы не только разработка и внедрение инструментов электронного образования, но и их продвижение, формирование устоявшихся практик их использования. Внедрение новых инструментов обучения должно сопровождаться не только коммуникационной кампанией, но и системой контроля информированности и использования, в том числе, через мониторинговые исследования.

2.2. ГРУППА ОБУЧАЮЩИХСЯ: ПРАКТИКИ ЦИФРОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ВУЗОМ

Построение комплаенса в отношении процессов цифровизации вуза требует оценки запросов участников. Начнем анализ такого запроса с группы студентов. Для решения поставленной задачи во второй половине 2023 года было проведено количественное исследование студентов 1-4 курсов и студентов магистратуры региональных вузов: ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского», ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный агротехнологический университет имени Л.Я. Флорентьева», «Институт пищевых технологий и дизайна» — филиал ГБОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно — экономический университет», ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», ФГБОУ ВО «Волжский государственный университет водного транспорта», ФГБОУ ВО «Самарский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации. Выборка квотировалась по курсам и специальности обучения (в равной мере представлены социально-гуманитарные, технические и медико-биологические специальности). Всего было опрошено 2723 студента. Результаты исследования можно экстраполировать на региональные вузы в целом.

Прежде чем говорить о специфике запроса в отношении цифровизации, практиках взаимодействия с ЭИОС вузов, следует охарактеризовать общую удовлетворенность обучением в вузе. Данный аспект непосредственно связан и с процессами цифровизации, поскольку они отражаются на общем восприятии студентами качества своего обучения и его успешности (рис. 1).

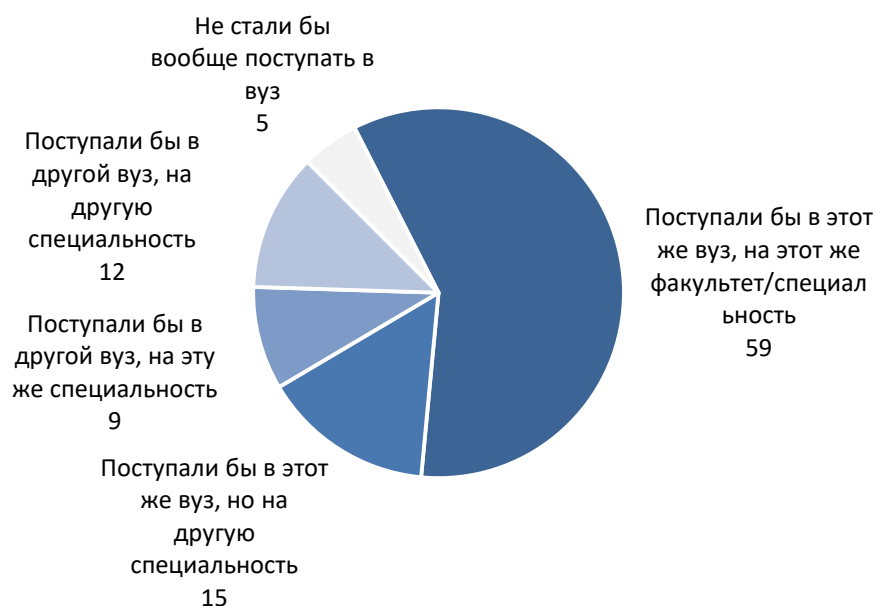


Рис. 1. Какой вуз выбрали бы, если бы поступали сейчас, %

Региональные вузы не отличаются высоким уровнем удовлетворенности обучающихся. Конечно, сказывается распространенная практика поступления в вуз просто для получения высшего образования без достаточного погружения в специфику получаемой профессии и глубокой профессиональной ориентации к моменту поступления. Тем не менее, 59% студентов вузов при поступлении сегодня выбрали бы тот же вуз и ту же специальность. Наибольший уровень разочарования и изменения первоначальных ожиданий демонстрируют студенты третьих-четвертых курсов: лишь половина готова поступать в тот же вуз и на ту же специальность. Группа студентов с выраженным недовольством именно качеством обучения в своем вузе может быть, прежде всего, определена как те, кто готов обучаться на той же специальности, но сегодня выбрал бы другой вуз, - 9%.

Для оценки удовлетворенности качеством обучения в вузе можно применить методику NPS (рис. 2), которая широко используется для оценки лояльности потребителей в исследованиях рынка. Можно использовать два базовых вопроса, собственно об удовлетворенности качеством обучения в вузе, а также о готовности рекомендовать свой вуз тому, кто собирается поступать. Оба таких параметра измеряются по 10-балльной шкале. При этом

группа тех, кто ставит оценки 9 и 10, называется лояльными, а тех, кто ставит 5 баллов и меньше, - критиками. Непосредственно индекс NPS рассчитывается на основе готовности рекомендовать вуз и представляет собой разность между долей лояльных и критиков. В отношении региональных вузов данный индекс равен 6%. То есть, доля тех, кто с высокой вероятностью порекомендует свой вуз, немного превышает долю критиков – тех, кто рекомендовать его не будет. В данной ситуации следует говорить о необходимости повышать удовлетворенность студентов обучением вузов. Одним из таких направлений может стать комплаенс в отношении онлайн-обучения и использования ЭИОС вуза.

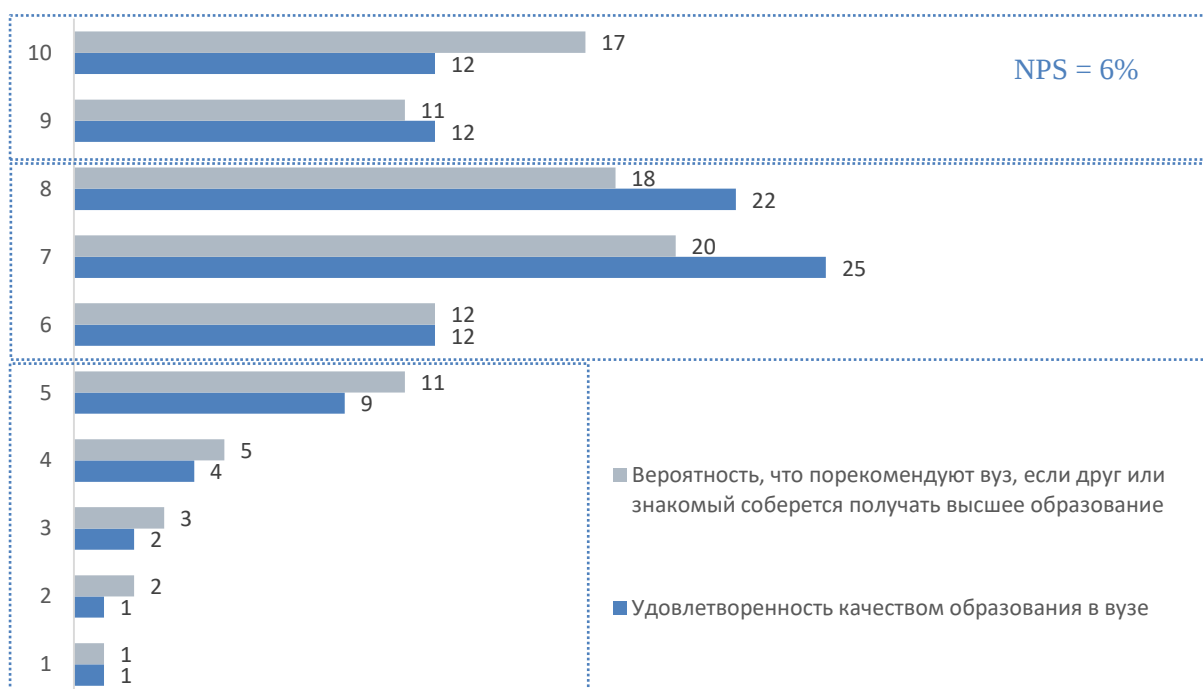


Рис. 2. NPS, %

Надо отметить, что готовность рекомендовать вуз не всегда жестко коррелирует с удовлетворенностью обучением. Доля тех, кто непременно порекомендует свой вуз, на 5% выше, чем доля тех, кто вполне удовлетворен обучением в нем. Одновременно доля критиков (тех, кто не готов рекомендовать) несколько выше, чем доля тех, кто не удовлетворен обучением (22% и 17% соответственно). Говоря об удовлетворенности качеством образования, студенты чаще склоняются к средним оценкам, на 11% чаще

ставят оценки 7 и 8, чем когда говорят о готовности рекомендовать вуз. Наиболее удовлетворены обучением студенты магистратуры (возможно потому, что их выбор программы обучения был более осознанным) – доля тех, кто ставит оценки 9 и 10, среди них составляет 36%.

Обратимся непосредственно к практикам онлайн-обучения и отношению к ним студентов. У значительной части студентов региональных вузов (44%) доля онлайн-занятий не превышает 25%, каждый пятый студент отмечает, что онлайн-занятия составляют от 25% до 50% занятий, а у четверти их вообще нет (рис. 3). При этом посещаемость онлайн-занятий в среднем ниже, чем очных лекций или практических и семинарских занятий (рис. 4). Доля тех, кто посещает более 75% очных практических занятий, составляет 74% от всех студентов, тогда как онлайн-занятий – только 56% от числа тех, у кого такие занятия проводятся.

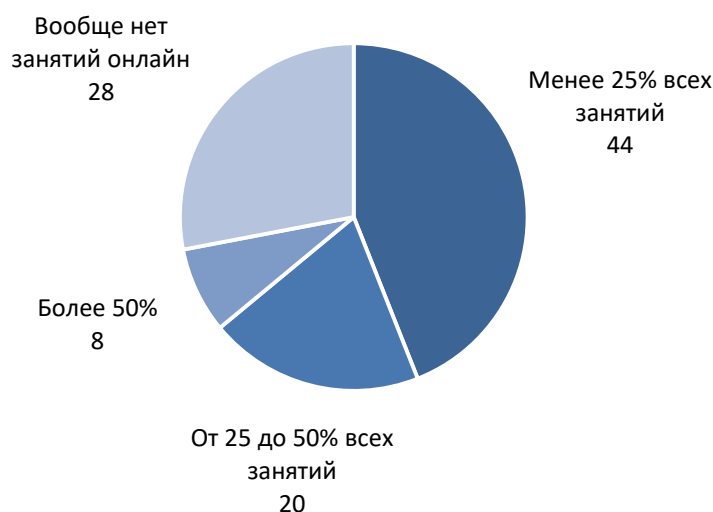


Рис. 3. Доля занятий, как лекций, так и семинаров, практических занятий, которые организованы в онлайн-формате, %

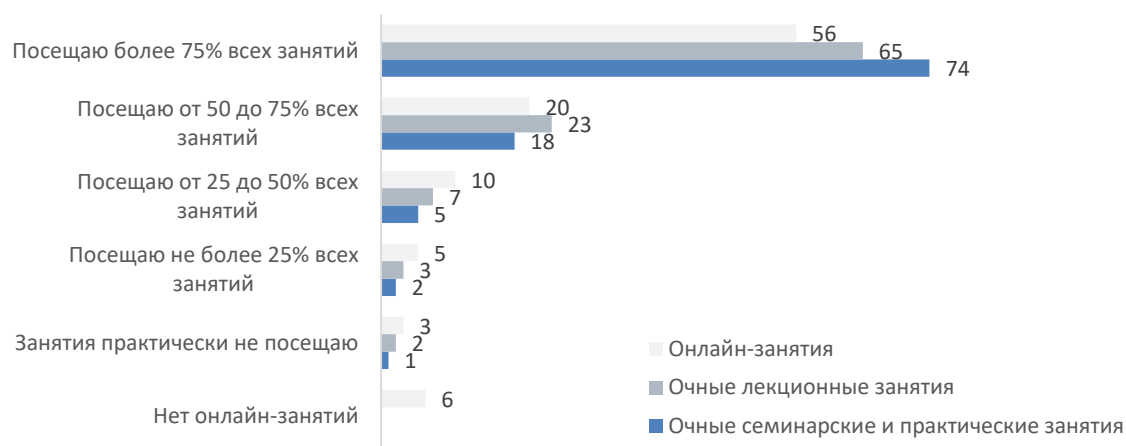


Рис. 4. Практики посещения занятий, %¹

Ожидаемо посещаемость очных занятий у студентов первых и вторых курсов наиболее высока, а ниже всего она – в магистратуре, при этом по онлайн-занятиям нет подобных различий в зависимости от курса обучения.

У 68% студентов есть возможность прослушать пропущенные лекции в записи (рис. 5). Тем не менее, пользуются такой возможностью треть студентов. Каждый пятый студент отмечает, что у него нет необходимости переслушивать лекции, потому что он практически не пропускает занятия, а 11% этого не делают никогда. Среди тех, кто лекции прослушивает, не все это делают регулярно – треть из них обращается не более чем к 50% пропущенных лекций.



Рис. 5. Прослушивание записей пропущенных лекционных занятий, %

¹ Посещаемость онлайн-занятий посчитана от числа тех, у кого они есть

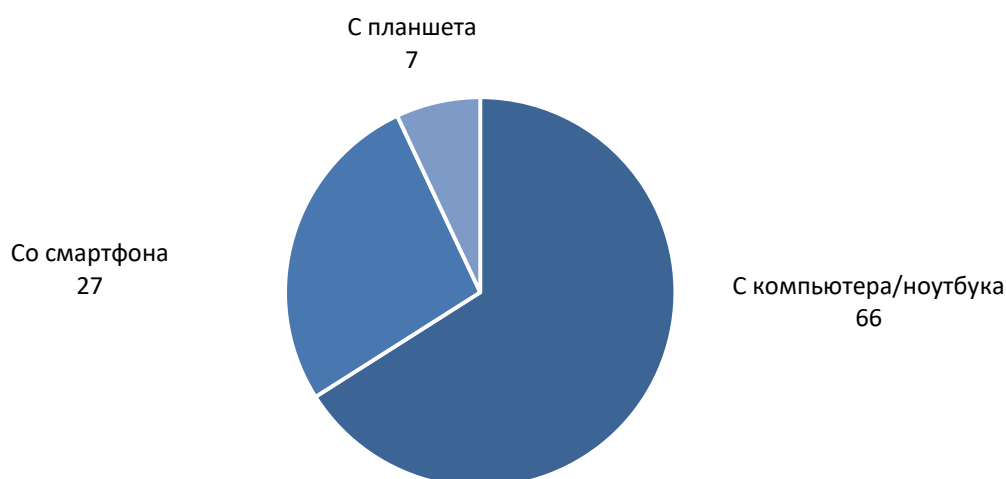


Рис. 6. Способы присоединения к онлайн-занятиям,
% от числа тех, у кого есть онлайн-занятия

В способах подключения студентов к онлайн-занятиям, безусловно, лидирует компьютер (ноутбук) (рис. 6), при этом молодые люди используют компьютеры и ноутбуки чаще девушки (75% и 61% соответственно). Четверть студентов используют для онлайн-занятий смартфон, что ограничивает их возможности полноценно заниматься – небольшой экран, сложности с демонстрацией собственных материалов во время практических занятий. Здесь как раз мы видим преобладание девушек – треть из них подключается к онлайн-занятиям со смартфона.

Видеосвязь во время подобных занятий не всегда бывает качественной (рис. 7). Об отличном качестве связи говорят лишь 20% студентов региональных вузов, 60%, хотя и отмечают, что в целом все хорошо, все же фиксируют некоторые проблемы со звуком и видео. Серьезные проблемы испытывают 20% студентов, часть из них решают их путем отключения изображения, однако для 6% онлайн-занятие чаще всего является совершенно не эффективным из-за плохого качества сети.



Рис. 7. Качество связи во время онлайн-занятий, % от числа тех, у кого есть онлайн-занятия



Рис. 8. Наличие у студентов возможности заниматься онлайн на территории вуза (в библиотеке, коворкинге), %

В определенной степени проблема низкого качества сети могла бы решаться путем предоставления самим вузом возможностей для занятий онлайн, прежде всего, для студентов, проживающих в общежитии. Однако о том, что в их вузах есть оборудованные места для занятий онлайн (компьютер, наушники, интернет) говорят лишь 23% студентов (рис. 8). Еще 21% отмечают

наличие точек доступа в интернет, где можно заниматься на своем ноутбуке. Однако следует отметить, что 46% студентов в принципе не знают о возможностях, которые предоставляет вуз для занятий с использованием новых технологий.



Рис. 9. Предпочтения в отношении формы занятий, %

С учетом ряда сложностей, связанных с техническими аспектами проведения онлайн-занятий, 36% студентов предпочитают очный формат обучения (рис. 9). На дистанционный формат ориентированы 23% студентов. Почти у 40% нет предпочтений, и им все равно, в каком формате будут проводиться занятия.

Если бы студентам предложили посещать дополнительный учебный курс, интересный с точки зрения их специальности, то здесь мы видим некоторое изменение структуры оценок по сравнению с восприятием формата проведения обязательных занятий (рис. 10). Дополнительный курс очно предпочли бы посещать только 12% студентов региональных вузов, 19% будут проходить такой курс, только если он будет проводиться онлайн, а треть выступают за смешанный формат.



Рис. 10. Готовность посещать дополнительный учебный курс, если он представляет интерес с точки зрения специальности, %

Таким образом, у студентов есть, с одной стороны, традиционные представления, как должны проходить занятия в вузе, и здесь доминирует преимущественно очный формат, с другой стороны, дистанционные занятия в настоящее время скорее провоцируют более низкую посещаемость. Тем не менее, когда речь идет о дополнительных курсах, даже если они важны и интересны с точки зрения специальности, предпочтения уже смещаются к дистанционным и смешанным форматам.

Рассмотрим подробнее, какие значимые возможности для себя видят в онлайн-обучении студенты, что их привлекает в подобном формате (табл. 1). Два ключевых фактора привлекательности онлайн-формата – возможность в удобное время прослушать лекцию, посмотреть занятие повторно столько раз, сколько необходимо, а также экономия времени на дорогу в вуз и обратно. Эти прагматические факторы дополняются еще двумя – возможностью соотносить учебу с другой занятостью и возможностью учиться, если есть ограничения по здоровью. Данная группа факторов важна более чем для половины студентов региональных вузов. Следует отметить специфику студентов магистратуры: возможность заниматься в удобное время, соотносить учебу с другой

занятостью, в том числе, работой, важна для подавляющего большинства из них (91%).

Таблица 1

Значимость возможностей онлайн-обучения, %

	очень важно	скорее важно	скорее не важно	совершенно не важно
Прагматические факторы, удобство, комфорт				
Возможность прослушать лекцию / посмотреть занятие в удобное время и столько раз, сколько необходимо	64	23	7	6
Экономия времени на дорогу до вуза и обратно	63	22	8	7
Возможность заниматься в наиболее удобное время, соотносить с другой занятостью, в том числе работой	60	25	9	6
Возможность учиться/продолжать обучение, если есть ограничения по здоровью	53	26	12	9
Поддержка обучения				
Обратная связь от преподавателей, возможность задать вопрос через чат или другие средства электронной коммуникации	42	33	17	8
Развитие навыков использования современных технологий	41	33	16	10
Сокращение финансовых затрат на обучение	39	27	17	17
Возможность воспользоваться учебниками, записями, подсказками в сети интернет во время занятия	38	36	18	8
Персонализированный подход к каждому студенту	32	36	22	10
Техподдержка со стороны вуза	29	31	25	15
Возможность получить в вузе рабочее место с доступом к интернету для онлайн-занятий	30	28	25	17
Возможности коммуникации				
Возможность общаться со одноклассниками и преподавателями онлайн	24	30	30	16
Возможность получить консультацию у специалистов вуза об онлайн-обучении, о том, как пользоваться электронной средой вуза	23	29	31	17
Более тесное общение с одноклассниками в чате	20	28	31	21

Следующую группу факторов привлекательности онлайн-обучения можно связать с тем, что оно в той или иной мере поддерживает успешность обучения в вузе, облегчает для студента процесс обучения. В первую очередь, возникает больше возможностей для коммуникации с преподавателями: чуть более 40% студентов считают важными получение обратной связи от преподавателей через электронные средства коммуникации. Проще становится учиться и потому, что в онлайн-формате приходится осваивать

новые технологии, навыки использования современных технологий, развиваются быстрее. Кроме того, для части студентов онлайн-обучение видится возможностью сократить свои затраты на обучение в вузе (для 39% это очень важно). Для еще одной части онлайн-занятие – это возможность пользоваться учебниками, записями и подсказками из интернет во время занятия. Такие возможности меняют, в том числе, и преподавательские практики, поскольку должны учитывать возможность доступа к разнообразным источникам и подсказкам при контроле знаний. В то же время треть студентов региональных вузов отмечают особую важность для себя онлайн-обучения, поскольку оно обеспечивает персонализированный подход к каждому студенту. Еще для трети студентов такой подход скорее важен. Среди опций, обеспечивающих поддержку обучения в вузе, можно отметить техподдержку со стороны вуза, а также возможность получить в вузе рабочее место с доступом к интернету для онлайн-занятий. Следует снова обратиться к ранее отмеченному факту, что почти половина студентов не знают, есть ли в их вузе такие возможности. Однако 30% отметили, что подобные возможности для них очень важны, еще для 28% - это скорее важно. Мы видим здесь нереализованный запрос и ожидания студентов, что региональные вузы в большей мере будут обеспечивать техническую сторону онлайн-обучения.

В наименьшей степени значимыми сторонами онлайн-обучения являются собственно возможности коммуникации. Обеспечение возможности онлайн-общения не является основной функцией в процессе именно проведения занятий, однако она будет значительно более значима, когда речь пойдет об ЭИОС вузов. Возможность получить консультацию специалистов вуза об онлайн-обучении, о том, как пользоваться электронной средой вуза, тоже не слишком важна, недостаток информации в этом вопросе остро ощущают 23% студентов. Исключение составляют лишь студенты первых-вторых курсов, 56% которых хотели бы получить дополнительную информацию о функционировании ЭИОС.

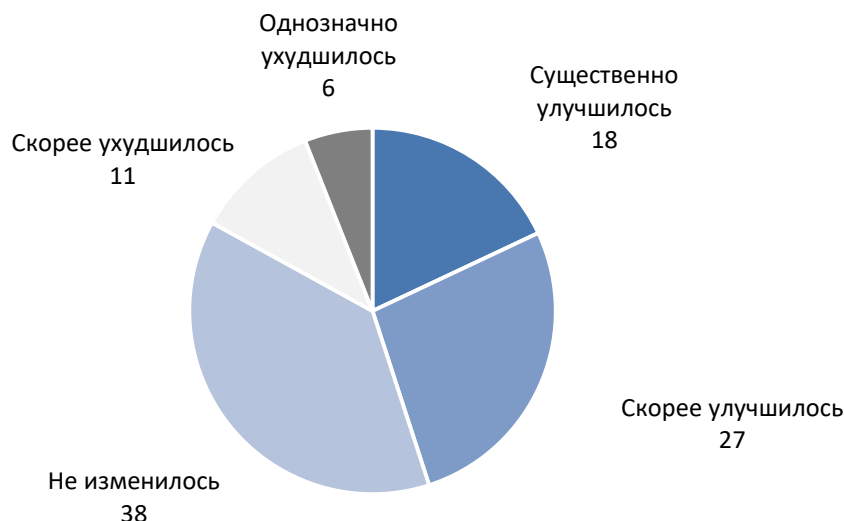


Рис. 11. Изменение отношения к онлайн-обучению после пандемии COVID-19, %

В целом, отношение к онлайн-обучению скорее изменилось в лучшую сторону после пандемии COVID-19 – 45% (рис. 11). Недовольны внедрением практик онлайн-обучения в вузах 17% студентов. При этом, говоря о различных учебных активностях, студенты по-разному оценивают эффективность очных и дистанционных форматов (табл. 2). Есть такие активности, которые будут более эффективны при их очном проведении. По мнению студентов, это, прежде всего, консультации с научным руководителем, в меньшей степени – работа в группах над заданиями или проектами, индивидуальная практическая работа, выступления с докладами и групповые дискуссии, вопросы к преподавателю по теме занятия.

Онлайн-формы работы более уместны, если речь идет об изучении библиотечных материалов, о тестировании и решении задач, изучении работы специализированных компьютерных программ, о лекциях. Важно, однако, отметить, что значительная часть студентов, от четверти до 30% практически по всем направлениям работы считает оптимальным смешанный формат, когда часть занятий проходит очно, а часть – онлайн (исключением являются только индивидуальные практические работы).

Таблица 2

Оценка форматов с точки зрения эффективности занятий, %

	только очно	скорее очно	скорее онлайн	безусловно онлайн	оптимален смешанный формат
Консультация с научным руководителем	43	17	9	8	23
Работа в группах над заданием или проектом	35	24	11	6	24
Индивидуальная практическая работа (решение задач, лабораторная работа, работа над проектом)	34	19	15	15	17
Выступление с докладами или презентациями	33	20	13	10	24
Дискуссия в группе	33	22	13	7	25
Вопросы преподавателю по теме занятия	32	22	11	8	27
Лекция	21	14	16	24	25
Изучение работы специализированных компьютерных программ	20	14	18	24	24
Тестирование, решение задач	16	17	25	22	20
Работа с библиотечными материалами, поиск литературы	11	8	17	34	30

Учеба в вузе требует от студентов использования различных цифровых навыков и инструментов. Безусловно, подавляющее большинство использует различные мессенджеры и социальные сети для коммуникации с одногруппниками (табл. 3). С преподавателями общение через социальные сети или мессенджеры регулярно практикуют уже существенно меньшее количество студентов региональных вузов: 27% делают это регулярно, еще треть – иногда.

Более распространенной является практика размещения в сети различных учебных материалов: таким инструментом регулярно пользуется половина студентов, еще четверть – иногда. Кроме того, 34% студентов активно просматривают видеоконтент по теме занятий, который рекомендуют преподаватели, такое же количество обращаются к подобным видео время от времени. В целом, можно сказать, что среди студентов довольно востребованы дополнительные материалы по курсу, размещенные в сети, в том числе видеокурсы.

Четверть студентов регулярно загружают личные файлы в интернет, социальные сети для публичного доступа. При этом 14% активно ведут собственные блоги. Однако большинство не используют такие практики постоянно и тем более в рамках учебы.

Таблица 3

Практики использования цифровых инструментов во время учебы в вузе, %

	регулярно	иногда	редко	никогда	не знаю, что это, не нужно для учебы
Коммуникации в мессенджерах и социальных сетях с одноклассниками	82	11	4	2	1
Использование пространства в сети интернет для хранения документов, изображений, других файлов (Яндекс.Диск, Google Drive, Dropbox OneDrive и др.)	48	26	16	7	3
Просмотр видеоресурсов и видеоконтента по теме занятий, рекомендованных преподавателями	34	36	20	7	3
Создание, проведение и участие в онлайн-мероприятиях с помощью различных сервисов (Zoom, MS Teams, Webinar и др.)	33	29	22	12	4
Коммуникации в мессенджерах и социальных сетях с преподавателями, научными руководителями	27	33	30	9	1
Загрузка личных файлов на любые сайты, в социальные сети, каналы мессенджеров для публичного доступа	25	20	21	24	10
Использование специальных программных приложений для получения и отправки учебных заданий (например, Slack, Microsoft Teams, LMS и пр.)	25	18	20	22	15
Ведение блога, создание другого интернет контента	14	14	17	37	18
Работа с большими данными (big data)	10	13	22	33	22
Редактирование и управление контентом веб-сайтов	8	9	19	44	20

Есть и собственно учебные цифровые инструменты, которые пока мало используются студентами. Только 25% регулярно получают и отправляют учебные задания через специализированные программы, еще 18% делают это иногда. Следует отметить, что в данном случае инициатива использования

подобных программ исходит преимущественно от преподавателей, которые и определяют пользование подобными инструментами во время учебы. Реже всего студенты работают с большими данными или управляют контентом веб-сайтов. Однако для 10% из них эти практики являются привычными.

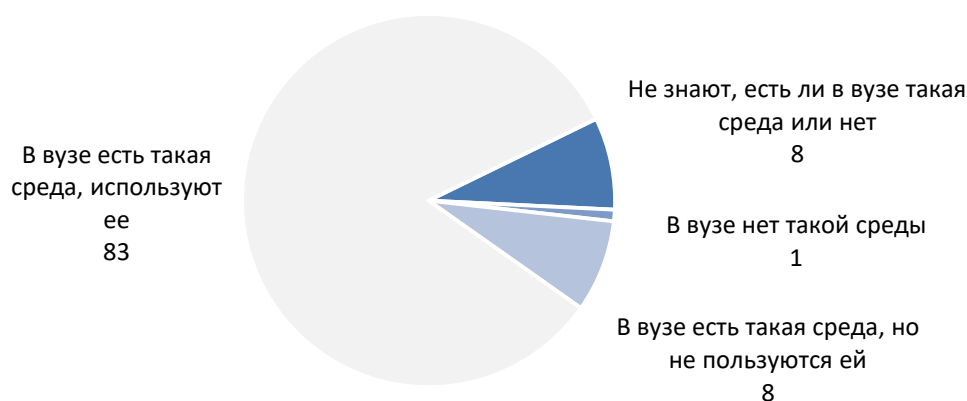


Рис. 12. Использование электронно-информационной образовательной среды вуза (например, портал вуза, LMS, MOODLE и т.д.), %

Помимо использования различного рода цифровых инструментов во время занятий или онлайн-обучения, каждый вуз сегодня имеет собственную Электронную информационно-образовательную среду, наличие которой законодательно регламентировано. При этом 8% студентов региональных вузов не знают, есть ли в их вузе такая среда, а 1% говорят, что ее нет (рис. 12). Кроме того, 8% знают о наличии ЭИОС, но не пользуются ею.

Наиболее востребованной и регулярно используемой функцией ЭИОС является отслеживание расписания и изменений в нем, 70% студентов региональных вузов пользуются ею регулярно (табл. 4). Далее следует выделить блок функций, непосредственно связанных с учебным процессом, хотя они используются уже значительно менее регулярно, чем отслеживание расписания. От 40% до 50% студентов регулярно скачивают в ЭИОС материалы для занятий, проходят тесты и проверочные работы, получают задания от преподавателей и ссылки на онлайн-занятия, сдают письменные работы и читают объявления. С одной стороны, еще четверть студентов

пользуется этими инструментами иногда, с другой стороны, регулярное использование этих функций не превышает 40%-50%, что свидетельствует о том, что данные практики пока у большинства не вошли в привычную образовательную рутину, не видятся безусловно необходимыми в процессе обучения. Еще реже (более 30%, но менее 40% регулярного использования) студенты обращаются к ЭИОС, чтобы получить результаты промежуточной и итоговой аттестации, по-видимому, привыкли к тому, что преподаватели сообщают им об этом непосредственно, а большинство экзаменов и зачетов проходят очно. Аналогична интенсивность использования различных образовательных ресурсов, размещенных в ЭИОС, а также просмотра презентаций лекций. Треть регулярно пользуется электронной зачетной книжкой, каждый пятый студент делает это время от времени, 14% - не пользуются и 14% - не знают о ее наличии.

Следующая группа элементов ЭИОС используется студентами не слишком часто. Доля тех, кто обращается к ним регулярно, составляет более 20%, но менее 30%. Презентации лекций, размещенные в ЭИОС, активно просматривают и используют 38%, их видеозаписи - уже только 26%. Как мы видели ранее, запрос на такие материалы может быть довольно высок. Здесь сказывается и невысокая информированность, 15% студентов вообще не знали о наличии видеозаписей лекций в ЭИОС. Безусловно, они есть не по всем предметам, однако внедрение этой опции в круг привычных образовательных практик отстает от имеющегося запроса.

Не слишком часто студенты региональных вузов обмениваются сообщениями с одногруппниками в ЭИОС, они делают это в чатах и соцсетях. Четверть студентов регулярно задают вопросы преподавателям, однако более половины делают это иногда или редко. Четверть активно следит за программами курсов, выложенными в ЭИОС, столько же следят за мероприятиями, проводимыми в вузах.

Таблица 4

**Практики использования электронно-информационной образовательной
среды вуза, %**

	регулярно	иногда	редко	никогда	не знали, что есть такие возможности	не знают, что это, не нужно для учебы
Постоянно используемые функции						
Следят за расписанием, изменениями в учебном процессе	70	13	8	5	2	2
Относительно часто используемые						
Скачивают необходимые материалы для занятий (данные, тексты для обсуждения, и т.д.)	53	26	14	4	1	2
Проходят тесты, проверочные работы и т.д.	48	25	16	7	1	3
Читают объявления и сообщения	47	22	17	9	2	3
Получают задания от преподавателей	46	29	15	6	2	2
Получают ссылки на онлайн-занятия	46	21	15	12	2	4
Сдают выполненные письменные работы	43	26	18	9	2	2
Получают результаты промежуточной и итоговой аттестации (контрольных, тестов, экзаменов, эссе и т.д.)	39	27	18	10	3	3
Пользуются электронными образовательными ресурсами (учебниками, программами, видео, заданиями, ссылками на литературу)	39	29	18	8	2	4
Просматривают презентации лекций	38	27	19	11	3	2
Пользуются электронной зачетной книжкой	36	22	15	14	9	4
Не часто используемые						
Обмениваются сообщениями с одногруппниками	30	10	13	38	4	5
При необходимости могут задать вопрос преподавателю	27	31	23	13	3	3
Просматривают видеозаписи лекций	26	17	18	24	12	3
Смотрят программы учебных курсов по моим предметам	26	25	26	14	4	5
Следят за мероприятиями, которые проводятся в вузе	24	22	27	20	3	4
Относительно редко используемые						
Используют электронную библиотеку вуза и/или электронный доступ вуза к сторонним библиотечным ресурсам	20	24	28	20	5	3
Следят за нормативными документами учебного заведения	19	15	26	28	5	7
Обмениваются сообщениями с преподавателями	18	27	27	19	3	6
Просматривают, обновляют электронные портфолио	13	14	24	36	7	6

Следует отметить, что есть опции ЭИОС, которые используют относительно редко – регулярно только 20% студентов и реже. Прежде всего, следует назвать работу с электронными библиотеками вузов. В настоящий момент студенты в поисках информации обращаются, прежде всего, к поисковым системам типа Яндекса, а электронные библиотеки вузов,

очевидно, остаются недоиспользуемыми и нуждаются в специализированной стратегии продвижения в среде студентов. Относительно редко студенты в рамках региональных ЭИОС следят за нормативными документами своих вузов, обмениваются сообщениями с преподавателями, просматривают и обновляют свои электронные портфолио.

Таблица 4.1

Опции, обеспечиваемые ЭИОС вузов, и особенности их использования студентами и преподавателями*, % от численности руководителей, преподавателей и студентов вузов)

Опции ЭИОС	Наличие в вузах в рамках ЭИОС	Использование студентами	Размещение/использование преподавателями
Задания для студентов	94	56	80
Обратная связь между студентами и преподавателями	93	33	65
Материалы, необходимые для занятий (данные, тексты для обсуждения и др.)	95	47	77
Передача/сбор выполненных письменных работ студентов	85	48	66
Тесты, проверочные работы и др. для студентов и их результаты	92	49	67
Результаты промежуточной и итоговой аттестации (контрольных, тестов, экзаменов, эссе и др.)	85	38	58
Презентации, аудио- и/или видеозаписи лекций	86	34	58
Ссылки на электронные образовательные ресурсы (учебники, программы задания, литературу и др.)	91	29	57
Доступ к электронной библиотеке	91	22	49
Расписание занятий	83	27	54
Нормативные документы образовательной организации	75	10	41
Информация о мероприятиях в образовательной организации	72	10	43
Электронные ведомости, зачетные книжки	61	14	33
Другое	3	4	1
Такой среды нет	1	—	—
В образовательной организации есть такая среда, но ею не пользовались	—	4	5
Не знают, есть ли в образовательной организации такая среда	—	18	4

Источник: НИУ ВШЭ, опрос руководителей вузов, опрос ППС вузов, опрос студентов программ высшего образования очной формы обучения в рамках МЭО, 2020/2021 уч. г.

Эти результаты можно сопоставить с вторичными данными исследования Высшей школы экономики, проведенного в 2021 г. (табл. 4.1). Следует отметить ряд важных тенденций:

1. Актуальность и используемость расписания занятий в ЭИОС существенно выросла за последние два года.

2. Несколько выросла и используемость электронных зачетных книжек, хотя потенциально все студенты должны были бы использовать подобную опцию.

3. Пользование электронными библиотеками вузов выросло незначительно.

4. По-прежнему наиболее востребованными у студентов элементами ЭИОС остаются размещенные там задания, материалы для занятий, прохождение тестов, проверочных работ, сдача письменных заданий.

5. В то же время общая доля пользователей ЭИОС растет, например, в 2021 г. 56% студентов обращались к системе, чтобы получить задания, а в конце 2023 г. доля тех, кто регулярно и иногда это делает, составляет уже 75%. Тем не менее, по-прежнему остаются недоиспользуемыми такие инструменты, как электронные библиотеки, ссылки на образовательные ресурсы, информация о мероприятиях вуза.

В дополнение к проблеме использования электронных библиотек вузов следует отметить не слишком высокую осведомленность студентов о базах научной периодики – 34% вообще о них не знают, 26% слышали, но никогда не использовали для учебы (рис. 13). Только треть студентов пользовались такими базами в своем вузе, и лишь 8% искали в них информацию самостоятельно.



Рис. 13. Использование в образовательных целях (например, при подготовке к занятиям, для курсовых и др.) баз российской научной периодики (Elibrary, Eastview, Интегрум и другие), %



Рис. 14. Опыт самостоятельного обучения (помимо обучения в бакалавриате/ магистратуре) на массовых открытых онлайн-курсах (MOOCs, типа Coursera, НПОО, Stepik, Яндекс Практикум, Skillbox и т.п.), %

Важным элементом онлайн-обучения, который сегодня постепенно включается в систему высшего образования (см. п. 2.1), является разработка собственных или привлечение сторонних онлайн-курсов, которые могут предлагаться как дополнительные предметы либо непосредственно интегрироваться в образовательные программы. Как мы уже видели, дополнительные курсы более востребованы у студентов в онлайн или смешанном формате. В то же время опыт самостоятельного обучения на

открытых онлайн-курсах (MOOCs) есть лишь у небольшого числа студентов – общая доля обучавшихся не превышает 23%, при этом только 8% не просто начинали обучение, но и завершили его, получив сертификат.

Треть студентов региональных вузов ничего не знают про открытые онлайн-курсы. Значительную часть составляют студенты, которые слышали о них, но не имеют опыта обучения, - 47%. В связи с этим у студентов нет четкого понимания, насколько подобные курсы им необходимы, большинство (70%) на вопрос о готовности на них обучаться отвечают «может быть да, может быть нет» (рис. 15). Выраженный интерес к MOOCs демонстрируют 21% студентов.

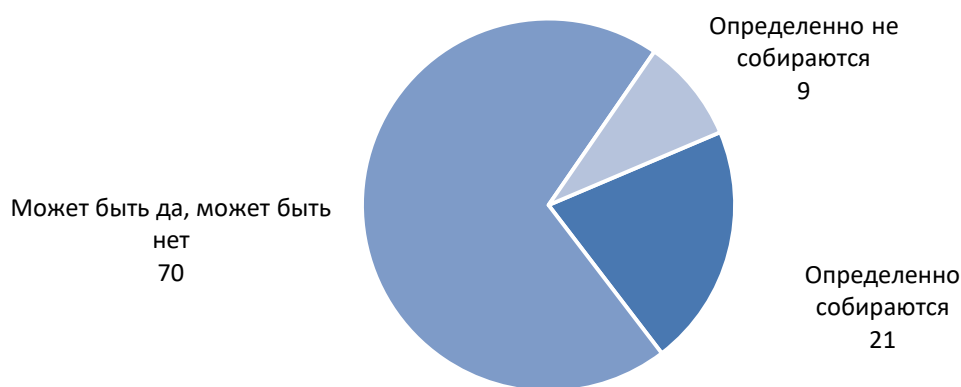


Рис. 15. Намерение в будущем самостоятельно обучаться на массовых открытых онлайн-курсах, % от числа тех, кто знает о таких курсах

Рассматривая подробнее группу студентов, у которых есть опыт обучения на открытых онлайн-курсах или намерение учиться на них, можно сделать вывод об отсутствии доминирующего мотива обучения (рис. 16). Чуть более трети в качестве мотива называют стремление к общему развитию либо освоение новой специальности. Стремление обучаться ради получения новой специальности наиболее характерно для студентов магистратуры (43%). Треть студентов готовы пойти на открытые онлайн-курсы, чтобы углубить уровень своей профессиональной подготовки по получаемой в вузе специальности, а 30% - ради перспектив будущего трудоустройства. Мотив повышения

успеваемости в вузе малозначим для студентов. Небольшая часть готова пойти на открытые онлайн-курсы за компанию с друзьями и знакомыми.



Рис. 16. Цель обучения на массовых открытых онлайн-курсах, % о тех, кто учился или собирается учиться самостоятельно

Таблица 5

Использование в вузе массовых открытых онлайн-курсов, %

	В качестве замены обычных курсов (предметов), читаемых преподавателями, с зачетом результатов курса	В смешанном формате, когда часть программы курса (предмета) читается очно преподавателями, а другая часть заменяется элементами массовых открытых онлайн-курсов
Используются, сами обучались на таких курсах	10	14
Сами не обучались, но в вузе есть такая возможность	12	10
Не используются	19	16
Не знают, используют или нет	32	28
Нет ответа	27	32

Рассматривая внедрение MOOCs в практику обучения в вузах, можно выделить следующие особенности:

1. Около трети студентов не знают и 27% не могут ответить, есть ли в их вузе возможность замены обычных курсов на MOOCs с зачетом результатов курса, а также использование таких курсов в смешанном формате. Однако 10% отметили, что уже имеют опыт обучения на открытых онлайн-курсах вместо обычных предметов, а 14% отмечали, что у них есть курсы, где часть занятий заменена на MOOCs.

2. С учетом того, что студенты пока не слишком понимают формат совмещения традиционных программ обучения в вузе с открытыми онлайн-курсами, только 15% в среднем готовы учиться на таких курсах вместо обычных предметов либо в качестве замены части курса. Более трети говорят, что скорее готовы к таким форматам обучения, при этом в меньшей степени, если речь идет о полной замене курса (34%), и несколько чаще, если онлайн-курсом заменяется часть занятий по предмету (39%).

Таблица 6

Готовность учиться на открытых онлайн-курсах, %

	В качестве замены обычных курсов (предметов), читаемых преподавателями, с зачетом результатов курса	В смешанном формате, когда часть программы курса (предмета) читается очно преподавателями, а другая часть заменяется элементами массовых открытых онлайн-курсов
Однозначно готовы	14	16
Скорее готовы	34	39
Скорее не готовы	15	13
Совершенно точно не хотели бы учиться в таком формате	7	5
Нет достаточной информации о таких курсах, чтобы принять решение	11	9
Затрудняются ответить	19	18

Рассмотрев особенности запроса студентов и практики использования цифровых инструментов обучения, следует отметить следующие важные аспекты для принятия управленческих решений и построения комплаенса:

1) Явно наблюдается потребность в повышении удовлетворенности качеством обучения в вузе. При этом онлайн-обучение сегодня видится студентами скорее как способ расслабиться (возможность не присутствовать на занятии или присутствовать формально). Таким образом, несмотря на то, что пандемия коронавируса привела к более широкому распространению практик онлайн-обучения в вузе, пока нет органичного внедрения возможностей такого обучения в повседневную практику. Студенты готовы слушать лекции онлайн, использовать инструменты ЭИОС, однако чаще всего ограничиваются просмотром расписания, получением и отправкой письменных заданий.

2) Студенты зачастую не видят тех новых электронных инструментов обучения, которые предоставляет им вуз. Даже с учетом информирования студентов о наличии ЭИОС в вузе и ее возможностях, многие обучающиеся продолжают ощущать недостаток информации о новых цифровых инструментах и возможностях обучения. С одной стороны, онлайн-обучение и использование электронной среды вуза теперь определяются образовательными стандартами и должны внедряться более широко. С другой стороны, у онлайн-обучения сохраняется имидж своего рода эрзаца – замены традиционных очных форматов. Студенты региональных вузов, скорее, относятся к онлайн обучению как к обычному занятию, которое только проходит дистанционно. Они мало отмечают внедрение в практику обучения элементов открытых онлайн-курсов, отнюдь не все даже просматривают материал к занятиям, размещенный в ЭИОС.

3) Запрос студентов как ключевой социальной группы, на которую ориентирована деятельность вузов, сегодня в значительной степени прагматичен: их интересуют любые инструменты, которые позволили бы облегчить процесс изучения материала. Можно снова отметить, что многие не знают, например, о возможностях прослушать лекцию повторно, о том, что это может быть полезно не только тем, кто пропустил занятие, но и у тем, кто что-то не понял, хочет уточнить.

4) Рост активности использования возможностей ЭИОС происходит, но не слишком быстро, особенно заметно это в использовании электронных библиотек вузов. Комплаенс как обеспечение соответствия требованиям образовательных стандартов и запросу социальной группы студентов требует внедрения в практику вузов системного мониторинга использования студентами инструментов ЭИОС, более детального информирования студентов первых курсов об имеющихся возможностях. Информирование должно опираться на то, какую реальную пользу могут принести студентам те или иные инструменты ЭИОС. К такому информированию можно

дополнительно прибегать на последующих курсах, чтобы напомнить еще раз о возможностях и показать новые внедренные инструменты.

5) Внедрение элементов открытых онлайн-курсов тоже должно сопровождаться информационной кампанией, ориентированной на два аспекта:

- самостоятельное прохождение интересных и продвинутых MOOCs может быть довольно дорого, хотя и позволяет получить продвинутое компетенции по будущей специальности, а вуз предлагает интеграцию с наиболее интересными профессиональными курсами бесплатно;

- открытые онлайн-курсы, как и любое онлайн-обучение, позволяет более гибко выстраивать свой график, проходить обучение в то время, когда это удобно, что особенно важно для студентов магистратуры.

Внедрение таких элементов онлайн-обучения тоже требует мониторинга удовлетворенности конкретными курсами и возможной их замены по его результатам.

Что касается собственно онлайн-обучения, здесь позиции студентов должны быть рассмотрены в сочетании с оценками преподавателей, чему будет посвящена третья глава диссертационного исследования.

2.3. ТИПОЛОГИЯ ПРАКТИК ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ С ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ ВУЗА И ОТНОШЕНИЯ К ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЮ

Студенты не являются однородной группой, поэтому описанная выше стратегия построения комплаенса может подразумевать принятие специализированных управленческих решений и контроль за их внедрением на основе запроса отдельных специфических групп студентов.

Более глубокое понимание особенностей взаимодействия с ЭИОС, использование различных опций онлайн-обучения и цифровых инструментов может быть сформировано при помощи методик типологизации. Применение

методики факторного анализа позволило выделить 7 факторов, описывающих типы взаимодействия студентов с электронной образовательной средой. Поскольку факторы не являются взаимоисключающими, типы поведения могут сочетаться друг с другом. Для выделения групп студентов, которые были бы гомогенны внутри, но отличались друг от друга в своем отношении к цифровым методам и инструментам обучения, было принято решение использовать кластерный анализ по методу k-средних. Кластеризация проводилась на переменных, полученных в результате факторного анализа. Итогом стало выделение трех групп студентов со специфическими установками в отношении ЭИОС вузов и онлайн-обучения:

1. Включенные в контур новых цифровых технологий в обучении и нуждающиеся в дополнительной поддержке – 23%.
2. Ориентация на удобство обучения – 36%.
3. Выбирающие базовые функции – 41%.

1) Включенные в контур новых цифровых технологий в обучении и нуждающиеся в дополнительной поддержке.

Данная группа студентов, с одной стороны, довольно неплохо погружена в цифровые технологии, более активно использует ЭИОС, с другой стороны, по-видимому, благодаря необходимости работать с подобными технологиями среди них более выражен запрос на техническую поддержку и сопровождение использования новых технологий в процессе обучения (здесь, однако, речь не идет о преобладании технических специальностей, напротив, больше тех, кто собственно на IT не специализируется, - экономистов, социологов). Данный запрос дополнительно укрепляется благодаря большой доле первокурсников в данной группе.

Среди возможностей онлайн-обучения представители данной группы больше, чем остальные, считают значимой для себя обратную связь от преподавателей, возможность задать вопрос через чат или другие средства электронной коммуникации, а также развитие навыков использования

современных технологий (по 85%). Кроме того, для них более важны возможности пользоваться учебниками, записями, подсказками в сети интернет во время занятий, получить в вузе рабочее место с доступом к интернету для онлайн-занятий, техподдержка со стороны вуза. Они чаще видят в онлайн-обучении возможность для сокращения финансовых затрат на обучение, а кроме того, подчеркивают необходимость налаживания онлайн-коммуникации с одногруппниками и с преподавателями. В этой группе наиболее востребованы консультации у специалистов вуза об онлайн-обучении, как пользоваться электронной средой вуза. При этом все опции ЭИОС используются ими чаще остальных.

Одновременно студенты данной группы более активно используют разнообразные цифровые технологии. Они не только просматривают видеоматериалы в сети по темам лекций или подключаются к онлайн-занятиям, но и чаще остальных регулярно используют специализированные программы для получения и отправки заданий. Более 20% регулярно работают с большими данными или управляют контентом веб-сайтов.

Более активно, чем другие студенты, представители данной группы работают с базами российской научной периодики (e-library, Eastview, Интегрумом и другими) – 38% использовали их в своем вузе, еще 10% - вне вуза.

В данной группе больше тех, кто имеет опыт обучения на открытых онлайн-курсах в рамках замены обычных предметов, - 15%. Кроме того, еще 19% знают, что в их вузе есть подобная практика, хотя сами на таких курсах не обучались. Выше здесь и готовность учиться на таких курсах.

Тем не менее, треть студентов в данной группе присоединяются к онлайн-занятиям со смартфона, здесь несколько чаще возникают проблемы со связью. Чаще остальных отмечают, что в их вузах есть полностью оборудованные места для занятий (компьютер, наушники, интернет) – 32%, либо места для занятий на собственном ноутбуке – 27%. Одновременно студенты, относящиеся к данной группе, чаще предпочитают очные занятия

(42%). В случае появления дополнительного курса по специальности 18% из них готовы посещать его только очно. Чаще остальных они говорят о том, что в очном формате более эффективна работа в группах над заданиями или проектами, изучение работы специализированных компьютерных программ, лекции, тестирование и решение задач и даже работа с библиотечными материалами.

Данная группа студентов несколько чаще остальных прослушивает записи пропущенных лекций.

Такие студенты отличаются более высокой лояльностью к своим вузам, чуть больше тех, кто, поступая сегодня, выбрал бы тот же вуз и ту же специальность (63%). Каждый пятый студент в этой группе ставит максимально высокую оценку качеству образования в своем вузе, 23% непременно порекомендуют другим свой вуз для поступления.

Успеваемость в этой группе студентов скорее средняя – 38% в основном получают оценки «хорошо».

Данная группа в значительной степени представлена первокурсниками (30%), студентами, обучающимися на экономических и социогуманитарных специальностях (32%), а также в области сервиса, туризма и рекламы (13%). С точки зрения материального положения, семьи таких студентов наименее обеспечены, что дополнительно обуславливает их запрос на техническое сопровождение вузами процесса обучения, включая предоставление оборудованных учебных мест.

Значимые направления по работе с данной группой, которые необходимо контролировать в рамках мониторинговых мероприятий по комплаенсу:

- Системная техническая поддержка вуза на протяжении как минимум первых двух лет обучения;
- Специализированные курсы для студентов, где им разъяснялись бы возможности новых цифровых технологий, какие конкретно

инструменты предлагает ЭИОС вуза, какие технические возможности, облегчающие учебу, уже существуют.

- Оценка объема использования новых цифровых инструментов в динамике по курсам обучения.

2) Ориентация на удобство обучения.

Для таких студентов особенно важна возможность заниматься в наиболее удобное время, соотносить учебу с другой занятостью, в том числе, работой, а также возможность прослушать лекцию / просмотреть занятие в удобное время и столько раз, сколько необходимо (по 96%). Кроме того, больше других студентов онлайн-обучение привлекает данную группу тем, что позволяет экономить время на дорогу до вуза и обратно, а также тем, что можно учиться/продолжать обучение, если есть ограничения по здоровью.

Среди цифровых инструментов студенты данной группы в большей мере ориентированы на использование тех, которые обеспечивают коммуникацию с одноклассниками и преподавателями, а также более активно оперируют с учебными материалами, выложенными в сети, или просматривают видео по теме занятий.

Что касается ЭИОС, есть ряд опций, который более востребованы. В первую очередь, речь идет о получении через систему заданий и прохождении тестов и контрольных работ. Чаще среднего используются такие опции, как просмотр презентаций и видеозаписей лекций, получение ссылок на онлайн-занятия, электронные образовательные ресурсы. Представители данной группы более активно выстраивают коммуникацию с преподавателями через ЭИОС, используя все возможности, чтобы задать вопрос, получить пояснения по заданиям, выяснить свои результаты.

В этой группе повышена доля студентов, которые отмечают, что у них довольно много занятий проходит онлайн. Повышена готовность посещать дополнительные курсы по своей специальности в смешанном формате (36%). Если говорить о том, какие занятия более эффективны, очно или онлайн, в

данной группе повышен запрос на очные консультации с руководителями, групповую работу и дискуссии, очную индивидуальную практическую работу. Одновременно такие студенты чаще видят эффективным онлайн-формат применительно к тестированию и решению задач, работе с библиотечными материалами и изучению работы специализированных компьютерных программ.

Как и студенты, вошедшие в предыдущую группу, такие учащиеся довольно активно пользуются базами российской научной периодики – 38% в своем вузе.

Что касается открытых онлайн-курсов, то в данной группе более выражена мотивация обучения для трудоустройства, получения нужной работы (35%). Четверть таких студентов уверены, что в их вузе есть открытые онлайн-курсы, которые могут заменять обычные занятия, хотя сами на таких курсах не учились, еще 19% говорят о возможности обучения по ряду предметов в смешанном формате. При этом у 21% студентов данной группы есть личный опыт обучения по предметам в смешанном формате, когда часть программы курса читается очно преподавателями, а другая часть заменяется элементами массовых открытых онлайн-курсов. Готовность учиться на таких курсах здесь тоже повышена: общая доля тех, кто точно или скорее готов учиться на онлайн-курсах, полностью заменяющих обычный предмет, составляет 58%, а в смешанном формате – 63%.

В данной группе студентов удовлетворенность обучением несколько выше среднего, преимущественно за счет большей доли оценок «8» и «9» (27% и 19% соответственно). Аналогично происходит и с готовностью рекомендовать свой вуз (21% и 15%).

Почти половина студентов данной группы учится на четверки (45%). Посещаемость занятий тоже скорее средняя, чуть меньше тех, кто посещает большинство всех занятий, но меньше и явных прогульщиков. В среднем они тоже ориентированы на относительно регулярный пересмотр записей пропущенных лекций.

В данной группе повышена доля студентов, обучающихся заочно или на очно-заочной форме обучения, - 12%. Соответственно, 40% в возрасте 21 года и старше. Две трети представителей группы – девушки. Треть учатся на медицинских специальностях или в сфере ветеринарии. Повышена доля тех, чьи семьи располагают средним доходом, - денег им хватает на покупку крупной бытовой техники, но они не могут купить новую машину (44%).

Значимые направления по работе с данной группой, которые необходимо контролировать в рамках мониторинговых мероприятий по комплаенсу:

- Регулярное информирование о возможностях новых цифровых технологий, какие конкретно инструменты предлагает ЭИОС вуза, какие технические возможности, облегчающие учебу, уже существуют.
- Информирование о бесплатных дополнительных возможностях повысить свой профессиональный уровень, включая получение сертификатов о прохождении дополнительных курсов, прежде всего, если речь идет о дистанционном обучении в удобное для студентов время.
- Оценка объема использования новых цифровых инструментов в динамике по курсам обучения.

3) Выбирающие базовые функции.

Среди возможностей онлайн-обучения для данной группы студентов более, чем для остальных, важна возможность задать вопрос преподавателю через чат или другие средства электронной коммуникации (80%). Среди цифровых инструментов, которые используются в учебных целях, чаще обращаются к различным мессенджерам и соцсетям для общения с одногруппниками (93%), размещают различные файлы в сетевых хранилищах (54%). Более половины из них отметили, что никогда не работали с большими данными, не вели блогов и не управляли контентом веб-сайтов.

ЭИОС вуза используют 89% представителей данной группы, однако они в большей мере ориентированы на базовые функции. Чаще остальных они говорят, что им нужна ЭИОС для отслеживания расписания и изменений в нем (79%). Повышена регулярность обращения к электронной зачетной книжке (47%).

Если говорить об открытых онлайн-курсах, специфической чертой данной группы является их готовность пройти их ради повышения своей профессиональной подготовки по получаемой в вузе специальности (39%). Безусловно, это связано с тем, что уровень успеваемости данной группы несколько ниже, чем у большинства студентов. В то же время, если бы в их вузах были введены открытые онлайн-курсы в качестве полной замены имеющихся предметов, готовность к таким формам обучения в данной группе была бы ниже среднего. Сегодня таких студентов 30%. Когда речь заходит о смешанном формате, такого роста отказов не происходит.

Три четверти студентов данной группы подключаются к онлайн-занятиям при помощи ноутбука, и большинство (68%) не испытывают особых проблем во время занятий, за исключением небольших погрешностей.

Среди выделенных групп студентов эта является наименее удовлетворенной качеством обучения. Они, безусловно, не говорят, что не удовлетворены качеством обучения, однако оценки здесь скорее стремятся к средним. Так, 30% представителей данной группы ставят качеству обучения оценку «7», еще 15% - «6». Аналогичная ситуация наблюдается и в отношении готовности рекомендовать вуз – 25% и 17% соответственно.

Специфической чертой данной группы является более низкий уровень успеваемости – доля троечников достигает 20%. При этом одновременно в данной группе повышена доля тех, кто посещает большинство очных семинарских и практических занятий (78%), и тех, кто посещает большинство онлайн занятий (60%).

Среди таких студентов почти половина – юноши (47%). Кроме того, почти половина (47%) учатся на третьем или четвертом курсе, 50% в возрасте

19-20 лет, все – на очной форме обучения. Среди них больше бюджетников, чем в среднем среди студентов (78%). Повышено число обучающихся в области естественных наук (19%), математики и программирования (25%), общественных наук (27%).

Значимые направления по работе с данной группой, которые необходимо контролировать в рамках мониторинговых мероприятий по комплаенсу:

- информирование о возможностях новых цифровых технологий, какие конкретно инструменты предлагает ЭИОС вуза. Здесь нужно делать упор на то, что ЭИОС нужна не только для просмотра расписания и облегчения коммуникации с преподавателями, но и поможет сделать учебу более простой и эффективной;
- важно показать инструменты для улучшения успеваемости: прохождение дополнительных небольших онлайн-курсов, наличие специализированных видео-материалов и литературы онлайн, которые помогут разобраться в изучаемых темах;
- оценка объема использования новых цифровых инструментов в динамике по курсам обучения, оценка динамики успеваемости.

Принятие управленческих решений в отношении процедур комплаенса и разработки нормативов и рекомендаций по внедрению практик онлайн-обучения должно учитывать специфику запроса таких отдельных групп студентов. Для каждого специализированного запроса считаем целесообразным разрабатывать собственную стратегию взаимодействия с данной группой обучающихся, учитывая их интерес к практикам онлайн-обучения и новым цифровым инструментам вузовской среды, а также их успеваемость, запрос на обеспечение дополнительных возможностей обучения, начиная с технической обеспеченности онлайн-занятий и заканчивая интересом к открытым онлайн-курсам.

ГЛАВА 3. ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СООБЩЕСТВА К ВНЕДРЕНИЮ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИЙ. КОМПЛАЕНС ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЮ.

3.1. ОПЫТ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ ВО ВНЕДРЕНИИ ПРАКТИК ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

Преподаватели являются группой, которая составляет часть вуза как организации, через эту группу осуществляется его образовательная функция. Однако с точки зрения управления в процессе цифровизации высшей школы преподавателей целесообразно рассматривать как значимую социальную группу, имеющую собственный запрос (потребности и ожидания) в отношении внедряемых инноваций. Построение комплаенса в вузе должно опираться не только на оценку запроса студентов, как это было осуществлено в предыдущей главе, но и на оценку запроса преподавателей.

В рамках диссертационного исследования во второй половине 2023 г. была проведена серия неформализованных интервью с преподавателями региональных вузов (филиалов федеральных вузов), имеющих опыт преподавания в онлайн и смешанных форматах. Всего проведено 20 неформализованных интервью, что позволило выделить специфику установок еще одной значимой стороны взаимодействия в процессе обучения и понять, в каких аспектах запрос студентов на те или иные форматы обучения совпадает с готовностью преподавателей к внедрению подобных форматов. Эти аспекты важно учитывать при построении комплаенса, при контроле соответствия процедур внедрения новых технологий тем ожиданиям, которые распространены в преподавательском сообществе.

Рассматривая практики онлайн-обучения и внедрение цифровых инструментов в высшее образование, нельзя обойти стороной тему пандемии COVID-19, которая стала своего рода водоразделом в использовании новых форматов обучения. С одной стороны, как уже говорилось, нормативно-

правовые акты, включая различные образовательные стандарты, сегодня определяют легитимность онлайн- и других цифровых практик в высшем образовании. С другой стороны, после окончания пандемии отношение к возможностям дистанционного обучения в преподавательской среде остается неоднозначным. Интервью показывают, что в большей мере онлайн-обучение сегодня считается уместным в рамках заочного обучения или дополнительного образования, а также в магистратуре.

У нас в вузе на данный момент полностью переведены на дистанционное обучение две формы обучения: очно-заочная форма и заочная. Они переведены, и они занимают онлайн. Занятия на специалитете, в магистратуре и ординатуре, аспирантуре, весь наш контингент, мы все-таки стараемся сейчас проводить очно, потому что все-таки это медицинский вуз. И у нас все-таки очное образование. Но у нас есть программа дополнительного образования, профпереподготовки и так далее. И вот они у нас полностью на онлайн, вот эти все годовые курсы. (Женщина, доцент, руководитель цифровой кафедры, ПИМУ)

Я практически полностью преподаю в магистратуре, в бакалавриате у меня есть только один курс. Большинство занятий я как раз-таки провожу онлайн, за исключением занятий, которые предполагают какие-то лабораторные работы. Поскольку работаем со взрослыми людьми, понимаем, что им нужен гибкий подход, гибкое время, поэтому, да, активно используем онлайн-образование. (Женщина, доцент, ННГУ им. Н.И.Лобачевского)

Что касается очного обучения на бакалавриате, для значительной части опрошенных преподавателей цифровые формы взаимодействия со студентами представляются лишь дополнением. Основное же обучение должно проходить только в очном формате непосредственно лицом к лицу. В то же время дистанционное общение между преподавателем и студентом видится оптимальным вариантом в случае дистанционных консультаций, что позволяет сэкономить время, обеспечить более удобный, индивидуальный подход.

Я говорю именно о сегодняшнем дне, когда у нас очная такая нормальная, спокойная ситуация относительно этих всех вирусных инфекций, когда занятия не переносятся, официально вся страна пошла на дистант и так далее. Поэтому наиболее распространенная форма

общения со студентами это индивидуальные консультации в рамках подготовки курсовых работ, в рамках подготовки выпускных квалификационных работ. Я провожу онлайн консультации по практикам, по производственным практикам и по преддипломной практике, в силу того, что есть возможность не собираться в конкретное время в конкретном месте, а именно выстроить такой индивидуальный график общения. (Женщина, доцент, Челябинский государственный университет)

В то же время сегодня в ряде вузов распространены практики чтения ряда курсов только онлайн. В первую очередь, речь идет не собственно о региональных вузах, а о филиалах федеральных вузов. Типичным примером являются филиалы Высшей школы экономики, где чтение предметов онлайн позволяет одновременно проводить занятия у студентов одного и того же направления подготовки из разных городов. Тем не менее, следует отметить, что подобная практика обучения здесь также применяется не к базовым, а к дополнительным курсам. Следует также отметить, что ряд курсов, которые разрабатывают преподаватели региональных вузов, могут становиться популярными у студентов того же вуза, но другой специальности. В случае, если такие студенты не имеют какого-либо курса в своем учебном плане, однако он им интересен с профессиональной точки зрения, они могут пройти его онлайн, причем не только в рамках повышения квалификации, но и самообразования.

В Высшей школе экономики есть такая форма программ, которая называется майнер. То есть, это дисциплина, которую может выбрать студент, она непрофильная. Это то, что идет в дополнение к основной части, то, что студента интересует, например. Это может быть юрист, который изучает командообразование, ну и так далее. В основном для прокачки своих каких-то софт-скиллов они это делают. И поскольку в Высшей школе экономики четыре кампуса, то, как правило, такие программы проводятся в онлайн. Сейчас, например, у меня идет такая программа по командообразованию, где мы занимаемся в онлайн, и присутствуют студенты из Москвы, Санкт-Петербурга, Питера и Нижнего. То есть, в основном все-таки обучение происходит оффлайн. На такого плана курсах, где присутствует студенты из других городов, это онлайн. (Женщина, доцент, Нижегородский филиал ВШЭ)

Иногородные слушатели курсов повышения квалификации проходят мои электронные учебные курсы и слушают мои вебинары. Со школьниками проекта «Менделеевский класс» я еженедельно провожу видеоуроки по углубленному изучению химии. Студенты химического факультета и студенты-криминалисты юридического факультета проходят мой видеокурс по современным методам химического анализа. (Мужчина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

Форматы онлайн-образования большинством преподавателей видятся как не слишком подходящие для практических занятий. В этом случае им кажется, что восприятие студентами материала затрудняется, сложно проводить лабораторные работы, показывать эксперименты, что особенно актуально в естественно-научных дисциплинах. В то же время есть и такие сферы применения дистанционных форматов, где, напротив, они облегчают ведение практических занятий, в принципе, делают возможными подобные занятия. Типичным примером является демонстрация сельскохозяйственных работ, когда приглашенные эксперты демонстрируют студентам реальную практику. В целом, такой подход с демонстрацией ситуации на производстве во многом облегчают именно дистанционные технологии, поскольку нет необходимости непосредственно вывозить студентов на производство, однако можно наглядно показать им применяемые технологии и реальную практическую деятельность.

Используются также, кроме этого, в практической подготовке, когда занятия ведут у нас работодатели и занятия ведут напрямую с базовых кафедр, расположенных на предприятиях. Это могут быть занятия, которые проводятся непосредственно с птицефабрик, занятия, которые проводятся непосредственно с комплексов, занятия, которые проводятся с полей. То есть, эти занятия достаточно информативные и помогают студентам не только знания какие-то приобрести, но и увидеть, как можно это осваивать на практике. То есть, занятия онлайн, они расширяют представление студента о возможных своих дальнейших перспективах и применения своих навыков. (Женщина, доцент, заведующая кафедрой зоотехники, Смоленская государственная сельскохозяйственная академия)

Еще одно направление использования дистанционных технологий – разработка специализированных онлайн-курсов, которые студенты должны

проходить в дополнение к очным занятиям. Причем, наблюдается довольно большая вариативность: от компактных домашних заданий до полноценного курса с обучающими материалами, проверочными заданиями и практической отработкой навыков.

Сейчас у меня прошла очная, как еще говорят «контактное обучение», пара польского языка, и, параллельно очным занятиям, студенты работают в курсе. В нём человек читает, переводит, прикрепляет готовые задания и свои файлы mp3. Естественно, плюс к этому в курсах есть обучающие видео с титрами на изучаемом языке. Такая работа, когда курсы дублированы, позволяет выучить язык за два семестра с нуля до уровня B2. Это также освобождает от многой рутины. Вот раньше, если мы с книжками сидели, такое, в принципе, было невозможно. (Мужчина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

Кроме того, возможность ведения занятий онлайн позволяет преподавателям более гибко подходить к своему графику, не переносить занятия при отъезде в командировку, договариваться со студентами об удобном формате проведения занятий.

Это связано с тем, что иногда приходится уезжать в командировку на конференции и в это время мои занятия не пропадают, я как раз провожу их онлайн. Так же, если студент работает и его график не совпадает с расписанием, то мы с ним встречаемся в Zoom. (Женщина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

Часть преподавателей в ходе интервью отметили, что для вузовской науки отнюдь не пандемия COVID-19 стала началом внедрения практик онлайн-образования. Ряд электронных онлайн-курсов был разработан еще в середине 2010-х годов, что, безусловно, облегчило для части преподавателей адаптацию к дистанту в период пандемии. Среди факторов, способствующих внедрению онлайн-обучения, назывались:

- работа с иностранными студентами, проблемы с организацией очного обучения таких студентов по не зависящим от вуза причинам;
- необходимость более эффективной работы с иногородними студентами;

- появление новых технологий для онлайн-обучения и интерес к ним ряда вузовских преподавателей;
- обучение ряда преподавателей на специализированных курсах по дистанционным технологиям.

У нас не могли приехать иностранные студенты. Не знаю, в связи с чем. И получалось так, что полгруппы у нас находится здесь, в Российской Федерации, а полгруппы, например, там, в Ираке. Может быть, с их политическими какими-то делами, я не знаю. Это еще до ковида. (Женщина, доцент, руководитель цифровой кафедры, ПИМУ)

Но еще года за три до пандемии, когда вуз приобрел программу Мудл, они у нас стали реализовываться. Я вообще такой человек любознательный, поэтому я Мудл сразу стала изучать и работать с этой программой. Но говорю честно, большинство преподавателей от этого отказывались, потому что это дополнительная нагрузка, это загружать программу надо. (Женщина, доцент, заведующая кафедрой автомобилей, тракторов и сельскохозяйственных машин, Великолукская государственная сельскохозяйственная академия)

Первый онлайн-курс я создал в 2015 году, он был в формате ЭУК на платформе e-learning.unn.ru. Тогда это был чуть ли не первый такой курс у нас на факультете. Почему я решил это сделать? Во-первых, появилась необходимость охватить иногородних слушателей в рамках проведения курсов повышения квалификации, которые я до этого вел в очном формате. Во-вторых, я сам в это время был слушателем курса «Дистанционные технологии в образовании» факультета повышения квалификации ННГУ. И мне захотелось применить эти знания на практике. (Мужчина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

Следует отметить, что для регионального вуза старт программ онлайн-обучения во многом был связан с политикой руководства такого учебного заведения. В допандемийный период именно мотивация со стороны руководства стала для ряда преподавателей основным фактором разработки и внедрения онлайн-технологий в обучение студентов.

Мининский университет всегда был одним из флагманов онлайн-образования, и, соответственно, как раз 2016 год, как мне кажется, являлся неким пиком развития онлайн-образования и дистанционного образования. Мининский университет, как мне кажется, один из первых создал эту информационную систему, ЭИОС. И здесь большой процент вовлечения студентов был именно в эту деятельность. То есть, до периода пандемии в Мининском студенты уже были готовы к онлайн-образованию и, собственно, безболезненно перешли, потому что с 15-

16-го года уже работали в этих сервисах. Для них это не было шоком. База материальная была всегда хорошая. (Женщина, доцент, заведующий кафедрой продюсерства и музыкального образования, НГПУ им. Минина)

Значительным мотивирующим фактором в допандемийный период также стали гранты на разработку-онлайн курсов, которые либо предлагал сам вуз, либо он оказывал содействие в получении подобных федеральных грантов. Безусловно, следует отметить повышенную удовлетворенность преподавателей такой мотивацией, и, соответственно, опыт создания онлайн-курсов по грантам описывается ими как положительный и успешный.

А в 2018 году университет объявил конкурс грантов по разработке онлайн-курса в формате MOOC. Тогда в те времена, которые мы теперь называем доковидными, у меня было интуитивное чувство, что скоро это будет очень важно. Я прошел кастинг на видеопробах и приступил к созданию видеокурса. (Мужчина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

Непосредственно пандемия существенно изменила практики онлайн-обучения. Поменялось отношение к такому обучению не только преподавателей, но и руководства вузов: поскольку дистанционное обучение становится массовым, необходимо его регламентировать, приспособиться к таким форматам, преодолеть возникшие сложности. Первой сложностью, с которой столкнулись преподаватели в пандемию, стало то, что привычные практики ведения занятий в очном формате не подходят для дистанционного формата.

Это было крайне стрессово, потому что мне не нравится формат, когда говорящая голова. Мне кажется, что довольно тяжело воспринимается информация. То есть, это сразу же совершенно другой формат подготовки. Все задания, которые были в оффлайне, когда я им что-то раздавала, когда мы что-то рисовали или что-то такое, это, естественно, было неприменимо. Нужно было формировать новый совершенно пул заданий, новую подачу, формат подачи информации. То есть я помню этот ковидный год, это был очень серьезный перегруз, эмоциональный, физический, и это было сложно. (Женщина, доцент, Нижегородский филиал ВШЭ)

Я веду лекции, поэтому приходилось проводить их. Это достаточно утомительный процесс, потому что требует более длительной

подготовки: написание формул, у нас техническое образование и там просто красивыми картинками не отделаешься: там нужны графики, формулы, логические схемы и выводы. И это должно быть нарисовано так, чтобы было понятно. На доске мы можем немножко поэкспериментировать, а тут (на онлайн-конференции) должно быть уже все готово. (Женицина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

Помимо необходимости переработать курсы под онлайн-формат, подготовки новых учебных материалов и заданий в короткие сроки, возникали и собственно психологические трудности, связанные с неготовностью видеть себя на экране, особенно, когда занятие необходимо записать, чтобы студенты могли его пересмотреть. Кроме того, возникли опасения, связанные с приватностью, необходимостью демонстрировать на экране свою квартиру (пусть даже и не заднем фоне).

Преподавателям было очень сложно перешагнуть через это, что надо выйти, показаться на экране. Многие говорили о том, что «Как это мы свое личное пространство открываем?». Вот я сейчас сижу у себя в квартире, в кабинете своем, здесь какие-то видны, может быть, игрушки детские, еще что-то. Для преподавателей многих это было неприемлемо, что открываемся прямо так, как мы не должны открываться перед студентами. (Женицина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

Помимо психологических проблем, необходимо упомянуть проблемы технические, связанные с недостаточной обеспеченностью компьютерами, ноутбуками, дополнительным специализированным оборудованием для ведения занятий (планшеты, стилусы, камеры). По оценкам преподавателей, ситуация существенно разнится в зависимости от вуза, однако многие преподаватели региональных вузов отмечают, что вузы оказались не готовы к пандемии и не оказали достаточной поддержки в техническом обеспечении процесса обучения. Часть опрошенных отмечали, что вузы помогали с оплатой лицензий для программ дистанционных конференций, однако обеспечение техникой, качественного выхода в интернет стало заботой самих преподавателей. Значительной их части пришлось осваивать новое

программное обеспечение, что стало особенно тяжело для старшего поколения.

Многие преподаватели столкнулись с проблемой, что у них нет технического обеспечения. Компьютеры не вытягивали, ноутбуки не работали. Потом это же надо было действительно все вести из квартиры. Не у всех был вай-фай в свободном доступе. То есть, ограниченные такие ресурсы. Университет здесь на тот момент точно никак не мог помочь. Вход в корпус, в аудитории был закрыт. Преподаватели прийти и сесть в наших лабораториях не могли, чтобы проводить занятия, они не имели права переступить порог университета. (Женицина, доцент, Челябинский государственный университет)

Никто не умел пользоваться дистанционными программами. Я пользовалась «ZOOM»: не умела транслировать экран и большую часть материала, который я показывала студентам, я делала не при помощи демонстрации экрана, а делала плакаты своими руками, распечатывала на компьютере и показывала их с экрана планшета. Причём на моём компьютере «ZOOM» не поддерживался, я вела занятия через планшет. Чтобы сейчас нормально вести занятия мне пришлось купить хороший компьютер (теперь пришлось купить уже 2 компьютера, себе и мужу). (Женицина, доцент, ННГУ им. Н.И.Лобачевского)

Еще некоторые преподаватели, честно скажу, покупали некоторые девайсы, которые позволяют, если, как на планшете пишешь рукой, а это отображается, как аналог, как будто пишет на доске. Такие планшеты, на которых стилусом пишешь, вот такие вещи покупались. (Мужчина, профессор, ННГУ им. Лобачевского)

Вуз не обеспечивал техническую возможность занятия. Мы покупали всё сами за собственный счёт с собственной инициативой. Единственное, что делал вуз (в основном на курсах): факультет предоставлял аудитории, где есть возможность вести занятия дистанционно, если у меня были сложности технического характера. То есть, давали аудиторию, ноутбук, но это было, скорее, разовым вариантом, как экстренным. (Женицина, доцент, ННГУ им. Н.И.Лобачевского)

Еще одна проблема, которую отмечали некоторые преподаватели, была связана с тем, что классическая длительность вузовской пары не подходит для онлайн-обучения: полтора часа занятий онлайн сложны как для преподавателей, так и для студентов. Соответственно, здесь возникли разнообразные новые практики, связанные с сокращением времени занятий или добавлением перерывов.

Проблема состояла только в том, что занятия дистанционные по времени не совпадают с классическим очным занятием. Дистанционное всегда должно быть меньше. Полтора часа очно – это нормально, там не всегда идёт информация, и студент и преподаватель отвлекаются. А дистанционно 1,5 часа нагрузить нельзя. 40 минут для полноценной лекции достаточно, дальше уже могут быть вопросы и потом продолжение лекции. Нужна перемена. А вообще, за час можно рассказать материал 1,5 часовой лекции, если у вас все материалы под рукой. Это была самая большая проблема. Четыре пары по 1,5 часа я не могла вести. Это ни студентам, ни мне было не полезно. Студенты сами жаловались. (Женщина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

Проблемы возникли не только у тех преподавателей, которые до пандемии не вели занятий в онлайн-формате, но и у тех, кто имел подобный опыт и ощущал себя более подготовленным. В первую очередь, такие проблемы были связаны с ведением практических занятий, о чем уже упоминалось. В ряде случаев проблемы решались через создание специализированного программного обеспечения и электронно-информационной образовательной среды. Однако, по мнению преподавателей, значительная часть подобных проблем остались не решенными, и преподаватели максимально поддерживают возвращение очного формата.

Мы не знали, что нам делать с практикой, потому что как студенту выполнить ее в домашних условиях? Поэтому мы сделали, организовали очень мощный сервер, и на нем у каждого студента есть удаленный рабочий стол. То есть, студент заходит туда под своим корпоративным логином и паролем. Может и сотрудник зайти. Главное, чтобы был корпоративный логин и пароль на этот сервер. У него создается полное ощущение, что он работает на своем собственном компьютере, на слабеньком, на старом ноутбуке, на который уже не встает ничего, никакие программы, необходимые, и там он работает. Там есть доступ к Интернету, то есть они выполняют там практические задания в своем личном кабинете, сразу же выходят на наш портал СДО, системы дистанционного образования, туда крепят свои работы. (Женщина, доцент, руководитель цифровой кафедры, ПИМУ)

Таким образом, пандемия в значительной сфере сформировала отношение преподавательского сообщества к онлайн-форматам обучения.

Дальнейшее развитие и внедрение подобных технологий в практику вузовского обучения потребует преодоления у значительной части преподавателей негативных стереотипов, сформировавшихся из-за их собственной неготовности и стресса в период пандемии, а также из-за того, что региональные вузы не смогли в полной мере обеспечить техническую поддержку своим сотрудникам.

Пандемия выявила очень высокую степень технического несовершенства всей интернет-инфраструктуры в нашей стране. То есть, её хватает на сетевые игрушки, социальные сети, но во время систематического обучения ты резко начинаешь ощущать зависимость от слабости сигнала, зависимость от своего плохого интернет-провайдера... Пандемия высветила, что новым фактором социальной дифференциации преподавателей стало владение ими информационными технологиями. Есть люди, которые умеют всё, а есть те, кто мышкой нажать на кнопку не могут. Преимущественно, пожилые. Есть хорошие кафедры, как у нас. Мы помогали коллегам, потому что понимали, что они более продвинуты интеллектуально и не помочь им – просто грешно. А есть кафедры, где говорят: «Не умеешь – делай, что хочешь». (Мужчина, профессор, заведующий кафедрой общей социологии и социальной работы, ННГУ им. Лобачевского)

Тем не менее, позитивные оценки пандемийного периода тоже встречаются. Они свойственны, в первую очередь, преподавателям, которые сумели эффективно освоить новые технологии и могут работать в разнообразных форматах и применять более широкий спектр образовательных подходов и методик. Кроме того, позитивные оценки высказывают те, в чьих вузах произошло техническое переоснащение, пусть не сразу, однако сегодня преподаватели начали ощущать, что сегодня у них есть все необходимые условия для ведения онлайн-занятий.

Это был хороший положительный опыт. Мы много учились, мы приобретали оборудование, приобретали видеооборудование там, где этого не хватало, студентов перестраивали. Если сказать о том, что хорошо это или плохо, может быть, я вперед забегаю, не знаю. По моему мнению, дистанционное образование хорошо вкупе с обычным образованием. То есть, они дополняют друг друга... Профессиональный цикл, конечно же, в период пандемии немножечко пострадал, пострадал везде он. Благо, мы из него вышли каким-то чудом. А период

пандемии, как мне кажется, сыграл наоборот, то есть, мы хорошо научились всем этим пользоваться, всеми средствами информационных технологий. (Женицина, доцент, заведующая кафедрой автомобилей, тракторов и сельскохозяйственных машин, Великолукская государственная сельскохозяйственная академия)

Постпандемийный период ставит вопрос о сохранении форматов обучения: где, в каких случаях они уместны, насколько широко должны быть распространены, могут ли они повысить эффективность обучения в высшей школе. В оценках преподавателей прослеживаются две противоположных позиции, во многом связанные с их личным опытом ведения занятий онлайн, полученным в период пандемии. Первая позиция негативная, подразумевает, что все занятия должны проводиться в очном формате, онлайн-формат ведения занятий называется ущербным и считается допустимым только в экстренных случаях, когда иначе занятие провести невозможно. Основной посыл такой установки: живое общение ничто не заменит.

Сейчас уже практически не провожу, эта практика широко использовалась во время пандемии COVID, сейчас таких занятий почти нет, поскольку этот формат довольно ущербный. (Мужчина, профессор, заведующий кафедрой общей социологии и социальной работы, ННГУ им. Лобачевского)

Я полностью согласен с руководством нашего университета, что онлайн-занятия сейчас нужно минимизировать, только лишь в том случае, если, например, преподаватель находится в другом населенном пункте и он чисто физически не может. Если преподаватель находится здесь, то тогда нет никакой необходимости проводить в онлайн-формате, потому что живое общение никакая техника не заменит. (Мужчина, доцент, заведующий кафедрой журналистики, Удмуртский государственный университет)

Это нецелесообразно, потому что сейчас найден определенный очень удобный формат, когда по умолчанию это проводится в оффлайне и сохраняется традиционный формат, тот, который был раньше. (Женицина, доцент, Нижегородский филиал ВШЭ)

И мы преподаватели, и студенты жаждем общения друг с другом, потому что только в личном контакте, учитывая энергетику преподавателей, можно донести эту информацию более полноценно. (Женицина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

Вторая позиция среди преподавателей связана с допущением онлайн-обучения. При этом для отдельных групп студентов оно даже видится предпочтительным вариантом: для заочников, студентов очно-заочного отделения, для тех, кто получает дополнительное образование.

Мне очень удобно этим заниматься и работать так, особенно со студентами заочного обучения, особенно с теми студентами, которые по каким-то причинам не могут постоянно ходить на занятия... Могло бы быть уместно, конечно, для аспирантов и для магистрантов. Эти студенты - уже взрослые люди, они уже работают, у некоторых даже есть семьи, и иногда им просто не удобно в определенное время приезжать в университет. Поэтому для них этот формат очень удобен. Они могут в любое время посмотреть запись лекции... На 100% - это, конечно, повышение квалификации. Это возможно, профпереподготовка. Потому что я сама очень много учусь в других организациях, для меня это просто кладезь такой. Мне очень нравится дистанционно учиться, получать другие профили подготовки. (Женщина, доцент, заведующая кафедрой автомобилей, тракторов и сельскохозяйственных машин, Великолукская государственная сельскохозяйственная академия)

В рамках такой точки зрения преподаватели допускают смешанный формат обучения и для студентов очного отделения. Во-первых, такой формат позволяет более гибко выстраивать взаимодействие со студентами, давать им возможность переслушать материал лекций в удобное время, пройти дополнительные мастер-классы. Во-вторых, часть преподавателей использует данный формат, чтобы обеспечить лучшую посещаемость лекций. Например, допускают подключение части далеко живущих студентов онлайн к занятию, поставленному в расписании ранним утром.

Я считаю это дополнительным инструментом, который помогает людям гибко подойти к моменту обучения. Удобно сейчас очно – будем заниматься очно, если удобнее подключаться онлайн, значит будем так. Плюсом сохраняется запись занятия. (Женщина, доцент, ННГУ им. Н.И.Лобачевского)

Для студентов все занятия мы сейчас проводим в очном формате. Но это не повод отказаться от параллельного прохождения моих онлайн-курсов. Таким образом они могут лучше усвоить материал. Тем более, что, согласно учебным планам, у студентов должна быть самостоятельная работа, на которую отводится достаточно много

часов, и я считаю, что онлайн-курсы – идеальный формат реализации такой работы. (Мужчина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

Это дает возможность пересмотреть лекции, пересмотреть какие-то мастер-классы, освоить какие-то новые навыки. Опять же, онлайн-обучение, которое ведется с базовых кафедр, когда занятия ведут работодатели, позволяет все-таки даже повысить уровень тех или иных знаний, которые имеют студенты. (Женщина, доцент, заведующая кафедрой зоотехники, Смоленская государственная сельскохозяйственная академия)

Например, пара в 7.30 утра, то есть людям, кто едет из области, это «битый номер». Поэтому часто им я разрешаю подключаться из дома онлайн, и это практически никак не влияет на качество обучения, если они активны. (Женщина, доцент, ННГУ им. Н.И.Лобачевского)

Кроме того, по мнению преподавателей, есть часть предметов, которые более приспособлены к тому, чтобы проводить их в онлайн-формате. Это, прежде всего, предметы общеобразовательной программы, предметы гуманитарного профиля, предметы, по которым лекции читаются потоково.

До 30% вузовской нагрузки можно вывести в онлайн. Коллег я не хочу никого обижать, я понимаю, что дисциплина важна, но есть некоторые дисциплины, которые, даже я это для себя отмечаю, что, например, историю математики я могу читать вот так, с картинками, с показом видео-фрагментов. Есть у нас сугубо такие теоретически красивые предметы, которые можно вывести в онлайн-среду и, соответственно, там будет не хуже, я думаю, даже будет лучше в плане посещаемости. (Мужчина, доцент, декан физико-технологического факультета, НГПУ им. Минина)

Для гуманитарных направлений, наверное, это очень даже здорово, особенно когда нужно закольцевать целый поток из разных факультетов и прочитать им общую лекцию, какому-нибудь направлению. (Женщина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

Лояльное отношение к онлайн-обучению в среде преподавателей во многом обусловлено тем, что за последние годы многие из них приспособились к новому формату, разработали новые лекции и практические материалы, которые к нему больше подходят. Можно сказать, что у части преподавательского сообщества выработалась привычка к онлайн-занятиям. Некоторые наладили системное взаимодействие с экспертами-практиками и другими привлеченными специалистами, что делает занятия более

разнообразными, позволяет студентам получить более обширные знания по специальности.

Удобство пришло с наработкой необходимых материалов. То есть, курсы же повторяются, и конечно, когда уже есть понимание, как можно интересно провести это занятие в онлайн, чтобы это не было моим абсолютным монологом, чтобы это были какие-то интересные, может быть, видеоролики, интересные картинки, какая-то такая захватывающая презентация, задания, которые, несмотря на онлайн, студенты, могут как-то повзаимодействовать друг с другом. То есть, когда арсенал всего этого есть, заточенный именно под онлайн, то здесь стало проще... Плюс подключение к лекциям каких-то интересных экспертов, специалистов, которые не могут, да даже когда они в твоём городе, уж не говоря о том, что они в другом городе, приехать на полтора часа и что-то там провести бесплатно. А вот подключиться в онлайн, как правило, это не составляет труда. Это очень сильно делает более разнообразными занятия. И мне кажется, для студентов это всегда очень полезно, когда профильный какой-то классный эксперт может поделиться практическим опытом. (Женщина, доцент, Нижегородский филиал ВШЭ)

Кроме того, есть и более прагматические причины для сохранения онлайн-занятий. Прежде всего, это недостаток аудиторного фонда. Вывод заочников на дистант позволил ряду региональных вузов решить проблему с нехваткой аудиторий в период, когда у заочников проходит сессия.

Таким образом мы освобождаем аудитории просто. Я говорю, сейчас у нас начнется, что у нас не будет хватать, когда все заочники, они выйдут разом, получится так, что очникам нет места. У нас сейчас с расписанием тоже большая проблема с этим связанная, потому что заочники вышли, для них расписание составили, выходят очники с нового года, а посадить очников негде. (Мужчина, доцент, декан физико-технологического факультета, НГПУ им. Минина)

Вторая прагматическая причина связана с налаживанием более активных коммуникаций со студентами. Создание групп в мессенджерах, размещение сообщений в ЭИОС вуза позволяют более оперативно давать студентам задания, доводить до них необходимую информацию, получать обратную связь.

Появились такие каналы связи, как группы, мессенджеры, все эти средства связи, здесь, конечно, увеличилась степень, уровень передачи и

оперативности информации. То есть, если раньше мы работали так, что студенты где-то выискивали, выхватывали в 16-м году, то, например, сейчас это создается сразу группа, чат. Там сразу все осведомлены, что там, чего там, куда прийти, что сдать и так далее. Здесь, наверное, в этом ключе что-то поменялось, организационный момент. (Женицина, доцент, заведующий кафедрой продюсерства и музыкального образования, НГПУ им. Минина)

Еще одним важным аспектом, который называют некоторые преподаватели, является возможность для студента сдать часть предметов онлайн в случае болезни. Безусловно, такая возможность встречается не во всех региональных вузах и должна регламентироваться внутренними правилами и документами, однако в сегодняшней практике встречаются случаи, когда студенту в период болезни разрешают подключаться онлайн и сдавать экзамен.

Если человек болеет, если раньше у него не было возможности такой в принципе сдать, ему приходилось брать либо академ, либо переносить академический долг на следующий семестр, то сейчас появилась такая возможность, он может сдать это онлайн. Гораздо проще и гораздо выгоднее в какой-то степени студенту. Это является хорошим подспорьем для успеваемости и для сохранности контингента. (Женицина, доцент, заведующий кафедрой продюсерства и музыкального образования, НГПУ им. Минина)

Мы видим, что, несмотря на негативное отношение части опрошенных к качеству проводимых преподавателями вузов онлайн-занятий, есть и противоположная позиция. Она подразумевает удобство онлайн-формата для определенных групп студентов, позволяет преподавателям выстраивать более гибкую и оперативную коммуникацию с обучающимися, а также решать ряд административных проблем.

Существующие стереотипы восприятия цифровых технологий в обучении, в том числе, по отношению к онлайн-обучению являются теми базовыми условиями, в которых проходит построение системы комплаенса. Необходимо контролировать при помощи регулярных мониторингов, как меняется отношение преподавателей к новым технологиям в обучении. Изменение отношения к внедряемым инновациям требует более детального

понимания трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели. Эти трудности и барьеры являются рисками для процесса цифровизации вуза.

3.2. БАРЬЕРЫ ВО ВНЕДРЕНИИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ВОЗМОЖНОСТИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Формирование с комплаенса применительно к онлайн-обучению предполагает не только определение его внутренними правилами и обозначение рамок для применения подобного формата обучения, но и понимание тех рисков, которые возникают. Ключевым риском, безусловно следует считать неудовлетворенность студентов качеством обучения и формирование негативного имиджа вузов у обучающихся и их семей. Безусловно, неготовность преподавательского сообщества к внедрению онлайн-технологий тоже сказывается на том, насколько эффективным сегодня видится преподавание в вузе: если сами преподаватели видят использование цифровых технологий нецелесообразным, то цифровизация обучения не будет успешной, пока не будет преодолен этот стереотип.

Опрос преподавателей выявил ряд рисков применения цифровых технологий в обучении, которые стали очевидны в период ковида и продолжают считаться значимыми до сих пор.

1. Техническое обеспечение онлайн-обучения, наличие необходимого оборудования и качество связи. Речь идет не только о том, что вузы не вполне обеспечивают техническую сторону обучения для преподавателей – стабильно работающий интернет, качественные программы для проведения занятий, наличие всей необходимой техники, начиная с компьютеров и заканчивая специализированным оборудованием, - но и о том, что студенты не всегда имеют возможность полноценно заниматься онлайн. Вопросы цифрового неравенства сегодня стоят менее остро, чем во время ковида. Однако и сейчас не все студенты имеют возможность подключаться к занятию с компьютера

или ноутбука, не все имеют стабильный доступ к интернет и хорошие видеокамеры.

Сразу скажу однозначно, это с техническим обеспечением. Во-первых, и в вузе не все технические средства новые, не все программы мы можем приобрести по определенным причинам. Не у всех студентов есть достойное оборудование. Когда была пандемия, часть студентов занимались через смартфоны. А это качество, конечно, образования никакое. Поэтому программное обеспечение и само компьютерное обеспечение - это очень важно. У нас его недостаточно. (Женицина, доцент, заведующая кафедрой автомобилей, тракторов и сельскохозяйственных машин, Великолукская государственная сельскохозяйственная академия)

Все равно возникают сложности с тем, чтобы студенты включали видео-формат. Но я еще раз говорю, что это объясняется не только их нежеланием подключить видео, а еще и техническими возможностями. У кого-то отсутствует камера, у кого-то еще что-то. Качество интернета не у всех всегда хорошее. (Женицина, доцент, Челябинский государственный университет)

Иногда бывают проблемы со связью. Если вести занятия из ВУЗа, то это однозначно нужен свой ноутбук, но проблема даже не в этом. Сеть университетского WI-FI не везде работает стабильно, а самое главное, позволяя без всяких проблем вести занятия. Чаще всего, когда я веду где-то из корпусов, связь всегда ловит по-разному, поэтому мне приходится раздавать интернет со своего телефона для проведения онлайн лекции. (Женицина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

2. Опрошенные отдельно выделяют проблему программного обеспечения. Фактически сегодня ни одна из программ для онлайн-конференций не соответствует в полной мере запросам преподавателей и студентов из-за временных ограничений, ограничений по количеству участников конференции, нестабильной работы или проблем с записью занятий.

Zoom каждые 40 минут переключается, и запись тяжело конвертировать, она получается тяжёлой, и надо больше времени, чтобы её преобразовать. Ещё мы пользовались Яндекс Телемостом, он тоже постоянно подводил как дома, так и в университете, запись не сохранялась, и были постоянные нервы. (Женицина, доцент, ННГУ им. Н.И.Лобачевского)

Сейчас я знаю, что многие жалуются на "Вебинар", который используется в университете. И с первого курса, и магистры постоянно мне докладывают, как ужасно он работает. Трудности возникают

именно с базовой частью магистратуры, когда преподаватели пользуются "Вебинаром". Туда не влезает весь поток студентов, там ограничение тридцать или сорок человек, тут возникают проблемы, и студенты жалуются. (Женицина, доцент, ННГУ им. Н.И.Лобачевского)

3. Проблема, которая остро стояла еще в период пандемии, - онлайн-обучение более остро выявило недостаточность мотивации к занятиям части студентов. В целом, преподаватели отмечают, что онлайн-обучение требует от студентов большей внутренней дисциплины и осознанного подхода к обучению, поскольку преподаватели не всегда могут контролировать в онлайн-формате посещаемость и вовлеченность в занятие. Как вариант решения данной проблемы предлагается более широкое внедрение системы прокторинга, однако обратной стороной внедрения данной системы является ужесточение элементов контроля, которое само по себе может вызвать недовольство обучающихся. Тем не менее, очевидно, что данное направление требует работы и поиска определенного баланса между контролем со стороны преподавателей и поиском внутренней ответственности студентов.

До сих пор нет культуры, допустим, включенных камер и можно включить как бы свое присутствие, заниматься всем, чем угодно, и совершенно не понятно, чем люди занимаются. (Женицина, доцент, Нижегородский филиал ВШЭ)

А нерадивые студенты - они зашли, мы их не видим. Нам сложно их контролировать. Конечно, они говорят: «Ой, а мы хотим дистанционно заниматься». (Женицина, доцент, заведующая кафедрой автомобилей, тракторов и сельскохозяйственных машин, Великолукская государственная сельскохозяйственная академия)

Они друг за друга горой стоят, они друг другу вывесят сколько надо окошечек и назовут их так, как надо. (Женицина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

Потому что это проще, проще в трусах сидеть перед компьютером, попивая чай, чем на лекции сидеть, что-то записывать, в шапочке в мороз ехать. (Женицина, доцент, руководитель цифровой кафедры, ПИМУ)

Студенты очень разные – есть умные, а есть те, у которых отсутствует связь между тем, что они сейчас делают как студенты, и тем, чем они будут заниматься на протяжении всей следующей жизни. У них нет понимания ценности того, что они сейчас изучают. Если появляется возможность «халтурить», они с удовольствием ею воспользуются. Всё онлайн-обучение хорошо тогда, когда ты

общаешься с невероятно заинтересованными и хорошо замотивированными людьми. (Мужчина, профессор, заведующий кафедрой общей социологии и социальной работы, ННГУ им. Лобачевского)

Мы не можем управлять студентом в этот момент, чем он занимается. Но есть же системы прокторинга, почему бы их не применять? Поэтому если в 20-м году мы поступали, вот мой опыт, я поступала в «Лобачевский» дистанционным образом, и там применяли на вступительных испытаниях систему прокторинга. То есть, отошла ли я от компьютера, руками ли я где-то там шарю, грубо говоря, либо отворачиваюсь и так далее, либо какие-то посторонние звуки. Почему бы тогда данную систему прокторинга не применять именно в самом образовательном процессе? Отошел студент, красная лампочка загорелась, незачет, и так далее, снимается количество баллов, как-то так. В принципе, этим можно управлять. (Женщина, доцент, заведующий кафедрой продюсерства и музыкального образования, НГПУ им. Минина)

4. Параллельно с проблемой посещаемости приходится решать и проблему самостоятельности ответов и выполнения проверочных работ. Преподаватели полагают, что онлайн-обучение дает больше возможностей списывать, подсматривать нужную информацию. Для части из них это становится отрицательной чертой онлайн-обучения и причиной для отказа от подобных технологий в вузовском образовании. Однако следует отметить, что существует и другая точка зрения: как сами техники преподавания онлайн отличаются от тех, которые используются во время очных занятий, так и проверочные процедуры должны быть адаптированы конкретно для данного формата. Здесь опять же преподавателям приходится искать новые подходы, выбирая между жестким контролем, подразумевающим иногда гораздо более жесткие и стрессовые условия прохождения аттестации, чем даже в очном формате, и более гибкими решениями, которые изначально предполагают, что студент может пользоваться во время аттестации любой информацией, но должен показать умение ее применять и самостоятельно мыслить.

Приходится придумывать хитрые задания, что не спишешь просто так. Потому что одно дело научиться решать, а другое дело «ребята, а давайте посмотрим на проблему с другой стороны, и попробуйте ответить на вопрос, а что же у вас здесь получилось? Как вы до этого

дошли?». Здесь уже вопросы идут немножко в другом формате. Не то, что написано в книжке. Это хорошо, если вы нашли ее. А теперь давайте обсудим, что же вы все-таки получили в конечном итоге? (Мужчина, доцент, декан физико-технологического факультета, НГПУ им. Минина)

Мы не можем быть уверены, что студент не посматривает куда-то все равно. Мне кажется, что здесь надо быть терпимее просто. Когда он рассуждает, когда он говорит, это уже хорошо. Ладно, посмотрел где-то тезисно, значит, тоже молодец, что есть куда подсмотреть, что знает, куда подсмотреть. (Женщина, доцент, Челябинский государственный университет)

На дистанционном обучении лично у меня списать невозможно. Я не даю возможности готовиться по билетам. То есть студенты включают камеру, и я задаю любой вопрос из тех, что мы проходили на парах. У меня специфичная система оценки: я провожу занятие в рейтинге, то есть если студент пришёл на пару, то он получил балл, активен на паре - снова балл, выполнял задание – балл. Получается, что каждый студент за время семестра набирает определённое количество баллов. Те, кто набирают большее количество баллов, получают льготу на экзамене. Допустим, из 30 человек 10 человек я освобождаю с оценкой 3 / 4 в зависимости, что получается по баллам, и предлагаю им на экзамене повысить свою оценку, ответив на один вопрос без подготовки. То есть, это когда я рандомным способом, обычно при помощи специального программного обеспечения выбираю любой вопрос, забиваю в базу, например, 100 вопросов, и студентам любым способом попадается любой вопрос. Если студенты соображают быстро, могут спокойно отвечать на мои вопросы и вести диалог на эту тему, то безусловно я засчитываю этот вопрос и повышаю оценку. Если нет, то студент идёт учить дальше. (Женщина, доцент, ННГУ им. Н.И.Лобачевского)

5. По-прежнему сохраняется проблема недостаточной компьютерной грамотности студентов и преподавателей. Здесь в целом внедрение новых технологий в образование сталкивается с существенным барьером.

Минус еще в компьютерной неграмотности наших и студентов, и преподавателей, особенно возрастных, некоторые до сих пор не в состоянии организовать нормальный онлайн-курс. Не могут на компьютер ничего поставить, не могут встречу организовать, не могут пойти сделать запись в студию видеозаписи. (Женщина, доцент, руководитель цифровой кафедры, ПИМУ)

6. Для части преподавателей ведение онлайн-занятий продолжает оставаться некомфортным, тяжело вести занятия без личного контакта.

Отсутствие общепринятых правил в отношении включения камер и видеотрансляции делает онлайн-трансляцию зоной дискомфорта.

Минус еще, с моей точки зрения, это психологически. Мне, моим коллегам... Все равно это то, когда ты видишь живые глаза, я лекции читаю сейчас, я вижу студентов, что им интересно, что они что-то спрашивают, а тут такого нет. (Женщина, доцент, руководитель цифровой кафедры, ПИМУ)

Самим преподавателям не очень удобен, интересен такой формат, им больше нравится живое общение, и не через компьютер, а непосредственно тет-а-тет со слушателем. Поэтому иногда нам даже преподаватели говорят, что для нас это не лучший вариант, мы хотим полностью очный формат. (Женщина, ассистент кафедры кожных и венерических болезней, ПИМУ)

7. Следует отметить, что после ковида существенно изменились практики студентов, их поведение на занятиях. Преподаватели отмечают, что сегодня студенты, с одной стороны, не используют навыки конспектирования лекций, они у них фактически не формируются, поскольку они ожидают, что либо лекции и презентации будут выложены в ЭИОС, либо весь материал без проблем можно будет найти в интернете. С другой стороны, у студентов не сформировался другой навык, более подходящий для работы с цифровой средой: например, фиксирование наиболее важных аспектов лекций, четкое понимание того, какими материалами для подготовки к занятиям и аттестации можно пользоваться и где они находятся.

Длительный период онлайн-образования убил такой бытовой навык как конспектирование. Студенты привыкли, что все преподаватели выкладывают презентации. И в целом, студенты не конспектируют онлайн-лекции. Те, кто во время пандемии был на 1 курсе, просто этому не научились. (Мужчина, профессор, заведующий кафедрой общей социологии и социальной работы, ННГУ им. Лобачевского)

В целом, очевидно, что цифровизация процессов обучения в высшем образовании требует новых практик не только от преподавателей (более интересной, увлекательной манеры подачи материала), но и от студентов. Преподаватели отмечают, что некоторых студентов онлайн-обучение заставляет чувствовать себя брошенными: в ситуации непонимания

материала, они не знают, к кому обратиться, как справиться с проблемами. Студентам быстро становится скучно, они отвлекаются, если материал преподносится монотонно. В целом, несколько пар онлайн чаще всего становятся неэффективными, существенно снижается готовность студентов к восприятию информации.

Тожё есть определенные нюансы, как все-таки вернуть их внимание. Если лекция интересная, то она держит внимание, и они знают, зачем они этим занимаются, и какая у них цель перед ними стоит. (Женицина, доцент, заведующая кафедрой зоотехники, Смоленская государственная сельскохозяйственная академия)

Студенту тожé тяжело, он чувствует себя брошенным. Когда он совсем только на онлайн, только в дистанте, ему не к кому обратиться. (Женицина, доцент, руководитель цифровой кафедры, ПИМУ)

Я задавала студентам вопрос, что им не нравится. Некачественный материал на экране. Преподаватель без перерывов ведёт лекцию, и они засыпают. Скучно или не понимают. Отвлеклись и уже за темой не уследили. 4 пары тяжело. Говорят, на первой паре мы всё понимаем и записываем, а на третьей нас можно уже не учить. Поэтому больше трёх часов лучше не учиться онлайн. (Женицина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

После окончания пандемии наблюдался всплеск интереса студентов к очным занятиям. Неготовность вузов к пандемии COVID привела к тому, что значительная часть занятий проводилась по образцу очных лекций без какой-либо адаптации к новому формату. Это привело к тому, что у части студентов сложилось впечатление об онлайн-форматах обучения как о малоэффективной и неравноценной замене очных занятий. Особенно остро данный вопрос восприняли студенты платных отделений, которые посчитали, что переводя часть занятий в онлайн-формат, вузы не обеспечивают заявленного качества обучения. Данная проблема в настоящее время не стоит остро, однако стереотипы о низком качестве онлайн-обучения не исчезли полностью в студенческой среде.

Было много таких замечаний: «Зачем нам нужен онлайн-формат? Мы поступили учиться, мы хотим полноценно получить образование, и этот онлайн-формат в любом случае не заменит живого общения с

преподавателем». (Мужчина, доцент, заведующий кафедрой журналистики, Удмуртский государственный университет)

Студенты ждали общения очного. Они устали от онлайн-общения. А вот сегодня, мне кажется, они не готовы заменить весь учебный процесс на онлайн. Но в каких-то ситуациях они сами просят и предлагают «А давайте мы пообщаемся онлайн». Но однозначно перейти только на онлайн-обучение они, это я стопроцентно говорю, категорично не готовы. Им необходимо живое общение, им необходимо общение и со студентами, и преподавателями именно аудиторно. (Женщина, доцент, Челябинский государственный университет)

Эти претензии идут от людей, которые демонстрируют высокую заинтересованность. Очень мало бюджетных мест. Люди несут большие деньги и хотят за них получать знания, развивать компетенции. Никто не хочет платить за дистант, люди платят за возможность общения тет-а-тет. Оффлайн-обучение стоит гораздо дороже, чем обучение онлайн. (Мужчина, профессор, заведующий кафедрой общей социологии и социальной работы, ННГУ им. Лобачевского)

В то же время преимущества онлайн-занятий (удобство, экономия времени на дорогу, гибкость графика) формируют противоположный запрос в студенческой среде. Преподаватели отмечают, что одновременно сегодня присутствуют две разнонаправленные тенденции: с одной стороны, есть запрос на личные встречи и общение, взаимодействие с преподавателем тет-а-тет, с другой стороны, очень желательным представляется то, что вуз считается с другой занятостью студентов и проявляет гибкость в сочетании оффлайн- и онлайн-занятий.

Студенты выбирают онлайн. Это чтобы никуда не ехать, с утра не вставать. Это дополнительное время понежить себя в кровати. Это чисто экономический эффект, чисто такой эффект, связанный со временем. (Мужчина, доцент, декан физико-технологического факультета, НГПУ им. Минина)

Студенты очной формы больше предпочитают занятия оффлайн, но в то же время они говорят, что онлайн удобнее, ведь не нужно тратить время на дорогу. То есть, что-то такое двоякое. Особенно за онлайн формат выступают магистры – они работают, поэтому физически не успевают приехать на очное занятие к 18.00. (Женщина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

Проведение занятий онлайн – не единственный аспект внедрения цифровых технологий в образование. В предыдущей главе мы рассматривали использование студентами ЭИОС вуза, здесь же целесообразно проанализировать, насколько преподаватели активно вовлечены в использование разнообразных цифровых сервисов, которые сегодня активно развивают все региональные вузы. Следует отметить, что внедрение новых технологий значительно опережает их активное использование. Например, удобным инструментом является электронное расписание занятий, однако еще не все студенты и преподаватели привыкли к скорости внесения изменений.

Есть какие-то вещи, которые действительно немножко облегчают жизнь, то же расписание. К сожалению, опять же, минус этого электронного расписания в том, что оно может в любой момент поменяться, а ты его не посмотрел. Здесь тоже вытекают некоторые свои обстоятельства, сюрпризы и так далее. (Мужчина, доцент, декан физико-технологического факультета, НГПУ им. Минина)

Еще одна существенная часть ЭИОС – электронная библиотека. Как уже отмечалось, студенты пользуются ею не слишком активно. По-видимому, во многом влияет непосредственный пример преподавателей и то, насколько они мотивируют студентов обращаться к библиотечным ресурсам вуза. Опрошенные отмечают, что и сами вузовские преподаватели не всегда уделяют достаточного внимания своим электронным библиотекам. Определенным барьером является необходимость получать логин-пароль к системе, по-видимому, данный процесс должен быть более простым и также полностью осуществляться онлайн.

Я знаю, что у нас есть электронно-библиотечная система. Но мне кажется, что студенты ей не пользуются, не знаю почему. Сама я редко ими пользуюсь, потому что обычно мне приходится искать информацию из научных статей. Тем не менее университетская подписка до сих пор работает и что-то можно почитать. Насколько студенты этим всем пользуются, не знаю. Мне кажется, если им нужно найти статью, студентам проще скачать пиратскую версию, чем ходить во второй корпус (административный корпус ННГУ им. Н.И. Лобачевского), просить себе логин и пароль. (Женщина, доцент, ННГУ им. Н.И.Лобачевского)

В качестве достоинств ЭИОС преподаватели отмечают электронный документооборот, который существенно сократил организационные издержки при получении различных справок, других документов, а также позволил в ряде случаев полностью перейти в цифровой формат при работе с обучающимися, например, в рамках программ дополнительного образования.

Мы полностью перешли на документооборот в нашем структурном подразделении. То есть, слушатели нам подают документы в электронном виде, регистрируем мы в электронном виде, договорная основа осуществляется тоже в электронном виде. Весь документооборот по проведенному циклу тоже идет в электронном виде. Мы имеем свой электронный деканат, который фиксирует все. Поэтому вот здесь мы полностью перешли на такое дистанционный заочный формат. То есть, слушателю не надо к нам приезжать, чтобы передавать документы для зачисления на цикл, заключить договор. Он все это может сделать в электронном формате. (Женицина, ассистент кафедры кожных и венерических болезней, ПИМУ)

Они могут заказать справку, например, что он обучается. Ему не надо никуда в деканат идти, тащиться. Ему надо просто там у себя в личном кабинете нажать «Хочу получить справку». (Женицина, доцент, руководитель цифровой кафедры, ПИМУ)

Говоря об использовании ЭИОС в преподавательских практиках, можно увидеть различные подходы преподавателей. Есть те, кто пользуется ЭИОС постольку-поскольку (необходимо выставить оценки в электронную зачетную книжку, посмотреть изменения в расписании), однако есть и те, кто использует цифровые возможности системы более активно: получает и проверяет работы студентов, выкладывает ссылки на обучающие материалы и литературу по курсу. Во многом это зависит и от позиции самого вуза. Опрошенные полагают, что учебному процессу идет на пользу, если вуз обязывает преподавателя размещать в ЭИОС лекции, программы курсов, материалы и задания – весь материал, необходимый студентам для обучения. Такая практика дисциплинирует преподавателей и идет на пользу студентам.

Мне удобно, мне комфортно. Я могу в любое время проверить работы студентов. Студент может в любое время отправить мне свои работы. То, что касается электронных библиотек, это тоже очень хорошо. Я своих студентов приучаю еще работать в E-library для того, чтобы познакомить с научными публикациями. Я сама очень много

пишу, и я хочу, чтобы мои ребята тоже при написании рефератов, курсовых работ пользовались разработками других ученых. (Женщина, доцент, заведующая кафедрой автомобилей, тракторов и сельскохозяйственных машин, Великолукская государственная сельскохозяйственная академия)

Все взаимодействие преподавателя со студентом происходит через соответствующий портал. Там преподаватели обязаны выкладывать программы, все лекции, все семинары. То есть, студент должен при подготовке к семинару или к занятию найти на таком портале в соответствующем курсе все необходимое. И это требование. То есть, это не вольность преподавателя, это требование. И, как мне кажется, для организации учебного процесса это очень правильно. Это организует преподавателя в какой-то мере, ну и является хорошим подспорьем для студента. (Женщина, доцент, Нижегородский филиал ВШЭ)

Наличие ЭИОС позволяет более эффективно выстраивать работу в рамках практических занятий. Имея свой аккаунт и доступ к пространству в облаке, студент может заниматься одной работой как в вузе, так и дома, ему не требуется копировать и отсылать файлы с заданиями, поскольку они сразу же размещаются в ЭИОС.

Они пишут программу, базу делают у нас, на флешку только сохранять. Поэтому мы как сделаем? Зачем нам эти вирусы? Они заходят на ЭСО, кидают туда свою работу, и потом неважно, куда они пришли, в соседний кабинет, да хоть из дома, они заходят, скачивают и продолжают работу. То есть, даже на очном обучении у нас без этого уже никак, без этой системы. (Женщина, доцент, руководитель цифровой кафедры, ПИМУ)

Для преподавателей дополнительным важным бонусом видится возможность повышать квалификацию и проходить различные курсы в рамках своего же вуза. Иногда бывает и так, что именно курсы повышения квалификации становятся мотивом обращения преподавателя к ЭИОС.

Мы, например, проходим повышение квалификации. У нас сейчас уже прошло не одно повышение квалификации, оно всегда происходит именно онлайн. Поэтому могу сказать, что мы этим активно пользуемся. Это связано с курсами повышения квалификации, больше ничем онлайн именно в вузе я не пользуюсь. (Женщина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

Электронные онлайн-курсы могут вызывать интерес и у студентов, как отмечалось в предыдущей главе. При этом преподаватели отмечают, что факторами популярности таких курсов являются:

- живость и интересное изложение материала;
- наличие обратной связи, возможность задать вопрос преподавателю;
- возможность практического применения полученной информации в будущей профессиональной деятельности.

Однако преподаватели полагают, что реально проходить курсы до конца, действительно осваивать новый материал готово лишь небольшое число наиболее мотивированных к учебе студентов.

Это качество курса, мне кажется. Если он сделан профессионально, не как я сейчас сижу, говорящая голова, бу-бу-бу, или вообще без нее, чего-нибудь, какую-нибудь презентацию подсунут, на-те, смотрите. Так тоже есть. Если сделан курс качественно, то есть и отдача студентов. Если еще плюс организована группа с преподавателем, с куратором, который постоянно с ними, ну, как постоянно, в пределах разумного, на связи, то тогда да, обучение, оно эффективно. Но когда просто они брошены с некачественным курсом, то кто там захочет учиться? (Женщина, доцент, руководитель цифровой кафедры, ПИМУ) Есть определенный актив студентов, задумывающихся о своем будущем. И уже начинают буквально со второго курса попытки выстраивать какую-то карьерную траекторию, вот они максимально активны, в том числе и во внеучебной деятельности. (Женщина, доцент, Нижегородский филиал ВШЭ)

Любые вещи, связанные с тем, что «ребята, придите домой, прочитайте», это как с днями самоподготовки, это скучно. Студент по натуре ленив, и поэтому что-то самостоятельно он не делает. Опять же, это не все поголовно. Я бы так сказал, что существует 5% студентов из всех, те, кто действительно приходит домой, делает домашнее задание, пересматривают видео, смотрит онлайн-курсы. Эти студенты учатся замечательно, они сами находят то, что им нужно в онлайн-курсах. Не только то, что мы советуем, и то, что мы заставляем их делать, а именно то, что они видят, и им нужно. (Мужчина, доцент, декан физико-технологического факультета, НГПУ им. Минина)

Помимо наличия запроса студентов важна и готовность преподавателей к разработке онлайн-курсов и программ онлайн-обучения. В настоящее время отношение к подобной деятельности в преподавательской среде не

однозначно. Есть те, кто в принципе не считает необходимым разработку онлайн-курсов не только потому, что базовым является очное обучение, но и потому что, по их мнению, такой формат обучения не эффективен.

Я полностью согласен с коллегами и сам придерживаюсь этого мнения, что сегодня нет необходимости полностью разрабатывать курсы, потом их выкладывать либо в систему нашего университета, либо на сторонних площадках. Потому что каждый раз, каждая группа, каждый студент индивидуален. Индивидуальный подход этот видео-формат все равно не сможет заменить. (Мужчина, доцент, заведующий кафедрой журналистики, Удмуртский государственный университет)

Напротив, есть группа преподавателей, которые рассматривают онлайн-обучение как дополнение к основному курсу. Здесь речь идет о так называемом смешанном обучении, когда в ЭИОС выкладываются презентации, учебные материалы, ссылки на литературу, а также разнообразные тесты и задания, которые можно выполнить онлайн. Такие преподаватели полагают, что это в целом нормальная современная практика, которая позволяет уйти от традиционного бумажного раздаточного материала. Однако здесь все же речь идет не о полноценном учебном курсе, а преимущественно о расширенном сопровождении в ЭИОС очного обучения.

Преподаватели постоянно в электронной среде создают электронные курсы. Для чего? Для среза, для формы контроля, потому что туда выкладывают часть заданий, например, теоретического порядка. Очный формат, он остается очным, но студент приходит на занятия, ему говорят: «Нужно решить тест», например. Тест ему не дается на бумажках, как мы по старинке это делали, вы выходите в электронную почту и решаете там тест по английскому языку, по философии и так далее. Раздаточного материала в принципе уже нет. Мы их отправляем в электронную среду. Пожалуйста, это удобно, это мобильно. Но очный формат обучения никто не отменяет при этом. (Женщина, доцент, заведующий кафедрой продюсерства и музыкального образования, НГПУ им. Минина)

На курсах я пользуюсь платформой Generation, все презентации и другие материалы сохраняю туда. У нас нет сильных проблем. Однако преподавателю надо научиться этой платформой пользоваться, как любой другой программой, какое-то время на адаптацию и можно пользоваться в полной мере. (Женщина, доцент, ННГУ им. Н.И.Лобачевского)

Преподаватели оценивают создание онлайн-курсов как чрезвычайно затратный и занимающий много времени процесс. В среднем считается, что создание полноценного курса занимает около полугода. Важны возможности для записи лекционных материалов, видеоуроков.

По времени получается, что для того, чтобы сделать нормальный курс, это по времени требуется, сложно даже оценить, это полгода работы. Сделать курс, который 16 часов, там 8 практик, 8 лекций. (Мужчина, доцент, декан физико-технологического факультета, НГПУ им. Минина)

Сегодня такие курсы формируются у нас по запросам, выходят новые нормативные базы сопровождения. Эти курсы достаточно быстро у нас формируются. То есть, разрабатывается учебный план по той нормативной базе, которая выходит под этот учебный план, быстро готовится материал, записываются лекции. У нас есть несколько площадок, где мы можем записывать. (Женщина, ассистент кафедры кожных и венерических болезней, ПИМУ)

Безусловно, важнейшую роль в разработке как полноценных курсов, так и дополнительных обучающих электронных материалов играет позиция вуза. Преподаватели полагают, что позиции региональных вузов в значительной степени варьируются. Есть вузы, которые стимулируют своих преподавателей к разработке подобных курсов: создают условия для профессиональной записи контента, предоставляют гранты, материально поощряют разработчиков курсов. Однако зачастую такая деятельность не носит системного характера. Опрошенные отмечают: когда разработка онлайн-курсов была редкостью, она чаще стимулировалась материально. В постпандемийный период наличие хотя бы каких-то разработанных электронных материалов для обучения стало восприниматься нормой, и региональные вузы сократили материальное стимулирование подобной деятельности, что было негативно воспринято преподавательским сообществом.

Вуз однозначно стимулирует это, могу даже сказать конкретно, в нашем вузе идет материальная поддержка тех преподавателей, которые разрабатывают онлайн-курсы. Даже у нас онлайн-курсы стоят как один из пунктов эффективного контракта. То есть, если ты разрабатываешь этот курс, тебе его дополнительно оплачивают.

(Женщина, доцент, заведующая кафедрой зоотехники, Смоленская государственная сельскохозяйственная академия)

У нас есть такое понятие, как госзадание, поэтому иногда и под госзадания мы разрабатываем. Это тоже финансовая стимуляция.

(Женщина, ассистент кафедры кожных и венерических болезней, ПИМУ)

Вуз подталкивает, чтобы мы их выводили в онлайн. У нас есть специальная медиа-студия, соответственно, есть люди, которые монтируют все это дело, снимают, монтируют, выставляют.

(Мужчина, доцент, декан физико-технологического факультета, НГПУ им. Минина)

Когда у нас был ковид, университет мотивировал преподавателей делать курсы, деньги платил, но результат, я считаю, не очень колоссальный. Были преподаватели, которые давно этим занимаются у кого был опыт, они как вели с этими курсами, так и продолжают работать. А те, кому это не надо, сразу забросили эти курсы.

(Женщина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

Вот когда мы начинали в 2014 году, нам за это платили. И деньги были очень даже неплохие, соразмерны с зарплатой за один курс. Потом курсов стало много, ННГУ решил, что ничего за это платить не надо.

(Мужчина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

Ряд преподавателей полагают, что региональные вузы сегодня практически не мотивируют своих сотрудников к созданию электронных образовательных курсов, скорее такая работа вменяется им в обязанность. В то же время, как уже отмечалось ранее, подобные методические разработки требуют больших интеллектуальных и временны́х затрат, в связи с чем преподаватели воспринимают пожелания руководства о разработке онлайн-курсов как попытку давления и дополнительную неоплачиваемую нагрузку.

Если говорить честно, нас не мотивируют идти. У нас нет никакого пряника. У нас только говорят: «Вы обязаны, вы должны», и так далее. Вне зависимости от того, работает преподаватель, много работает в этой среде. Нас не поощряют и не стимулируют. Все одинаковые, и кто работает, кто не работает. (Женщина, доцент, заведующая кафедрой автомобилей, тракторов и сельскохозяйственных машин, Великолукская государственная сельскохозяйственная академия)

Сам вуз никак не мотивирует, то есть для обычных студентов у меня нет ни мотивации, ни желания их создавать, мне проще прийти очно. (Женщина, доцент, ННГУ им. Н.И.Лобачевского)

Я бы не сказала, что вуз особо мотивирует к созданию таких курсов. Недавно приходило письмо для тех, кто преподаёт у нас на программе

заочной магистратуры, что мы вроде как обязаны сделать какой-то электронный курс. Однако после этого никто ничего не спрашивал, и все живут спокойно. У нас никто особо не занимается этим вопросом, так как есть чем заняться и, если можно без электронных курсов, то зачем себя напрягать. (Женщина, доцент, ННГУ им. Н.И.Лобачевского)

В ряде случаев разработка электронного курса становится условием для переизбрания на должность. Преподаватели отмечают, что вынуждены заниматься такой деятельностью бесплатно, если хотят продлить свой трудовой контракт.

С точки зрения мотивации – она появляется тогда, когда начинается переизбрание на должность преподавателя. Там такие требования, что нужно создать либо методическое пособие, либо онлайн курс. Поэтому, где-то раз в 5 лет мы стабильно разрабатываем онлайн-курсы. (Женщина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

В целом, позиция преподавательского сообщества заключается в том, что вузы должны финансово вкладываться в разработку учебных онлайн курсов, такая деятельность должна оплачиваться дополнительно. Только в этом случае можно создать действительно рабочий, эффективный и интересный обучающимся курс.

Мотивация была, это был грантовый проект. Люди, которые участвовали в разработке дистанционного обучения, работали 2-3 года, получали очень хорошие деньги. Потому что разработать нормально работающий электронный курс – это очень тяжелое дело. Университету надо вкладываться деньгами и в разработку курса, и в его содержание. (Мужчина, профессор, заведующий кафедрой общей социологии и социальной работы, ННГУ им. Лобачевского)

Отдельный вопрос – авторские права на курс. Опрошенные полагают, что преподаватель должен являться владельцем курса. Если вуз хочет получить права на курс, он должен их выкупить (в том случае, если изначально не финансировал создание данного курса).

Плюсом ко всему, должно быть соблюдено авторское право. И с этим возникают сложности. Написание лекций – это трудоемкий процесс, и каждый преподаватель - профессионал в своем деле. Автор не должен быть обижен. И этот юридический момент я до конца не понимаю. (Женщина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

Еще одно направление включения онлайн-курсов в практику преподавания в высшей школе – сотрудничество с онлайн-платформами, использование готовых курсов для частичного или полного зачета по образовательным программам вуза. Такая практика является, скорее, новой для преподавателей, хотя законодательно объявлена возможной и предлагается к внедрению. Не идет речь об устойчивом механизме использования подобных курсов или материалов онлайн-платформ, некоторые преподаватели в принципе не думали над подобными возможностями.

Возможно, есть какие-то интеграции, рекомендованные коллаборации с какими-то платформами, но я не вижу, у меня нет такой информации. То есть, если я, например, по ребенку вижу, что в школе это есть и активно используется, в вузах я не вижу такого. (Женщина, доцент, Нижегородский филиал ВШЭ)

В то же время, по мнению преподавателей, региональные вузы зачастую могут испытывать дефицит в источниках информации, часть из них давно не обновляли своих программ. Однако решение здесь видится не в использовании готовых онлайн-курсов, а в создании вузовских объединений, в рамках которых происходит обмен данными, а также создание общих курсов.

Вы знаете, если взять вуз какой-то провинциальный, особенно вот ближе туда, к Дальнему Востоку, вообще ничего нет. То, что мы видим у нас, у них этого вообще нет. Они, если нас на 20 лет назад переместить примерно, вот они там сейчас находятся. Но людям можно же помогать. Мы собрали сейчас такую огромную базу этих кардиограмм. Все виды патологий, нозологий. Вот все, что есть. Разобрали 100 тысяч ЭКГ. По скорой нам дали, на скорую ездили, нам передала скорая. И сейчас, например, студент может заходить, да хоть преподаватель, хоть кто. Хочет посмотреть такой-то инфаркт, такую-то блокаду, пожалуйста, все, вот эта кардиограмма, все зубцы. (Женщина, доцент, руководитель цифровой кафедры, ПИМУ)

Сторонние учебные разработки (не из вузовской среды) зачастую вызывают у преподавателей недоверие. Им представляется, что подобные курсы не будут обеспечивать необходимого для вузов качества

преподаваемых дисциплин. Сегодня интерес онлайн-платформ с готовыми учебными курсами к вузам представляется преимущественно коммерческим. Чтобы исключить риск приобретения некачественного продукта на онлайн-платформах, преподаватели предлагают при создании курсов обходиться своими силами или силами объединения вузов.

Кто только не лезет со своими курсами. Все хотят, видимо, немножко откусить от этого пирога. Но мы пока справляемся сами. Но многие, я знаю, покупают их. У нас создается сейчас платформа «Будущий врач». Это тоже федеральный проект, именно нашим вузом инициирована эта платформа, туда будут подключены все медицинские вузы, а также университеты, имеющие медицинские факультеты, плюс медицинские НИИ, потому что они ординаторов имеют. И там будет уже общий контент. У нас заключены уже договоры, вернее, соглашения о консорциумах с вузами. Женицина, доцент, руководитель цифровой кафедры, ПИМУ)

У нас есть несколько, наверное, не партнеров, у нас это сетевые программы, это и с Мининским университетом у нас есть программа, у нас есть программа с Высшей школой экономики. Но опять же, это большие университеты, с которыми мы сотрудничаем. С частными компаниями у нас не было опыта работы. (Женицина, ассистент кафедры кожных и венерических болезней, ПИМУ)

Одновременно представляется, что использование готовых онлайн-курсов более уместно, если речь идет об общеобразовательных дисциплинах, типичных, базовых курсах. В предельном случае речь может идти о разработке единого онлайн-курса, который по той или иной дисциплине должны пройти студенты всех вузов страны.

У нас такими платформами пользуются преподаватели, которые преподают общие инженерные и социальные дисциплины. Они, в общем-то, одинаковые для всех студентов по инженерным, например, направлениям. И преподаватели пользуются, и они там и задания решают, и тесты проходят, и действительно они используются при постановке зачетов. Это обязательно учитывается преподавателем. (Женицина, доцент, заведующая кафедрой автомобилей, тракторов и сельскохозяйственных машин, Великолукская государственная сельскохозяйственная академия)

В идеале, конечно, было бы, если бы были у нас с вами одни дидактические единицы, одинаковые, так скажем, учебные планы, и мы могли бы интегрировать типичные, хотя бы базовые курсы. То есть, базовые курсы, которые у нас сейчас включены в федеральные

государственные образовательные стандарты. Есть определенные дисциплины, которые мы обязаны в обязательном порядке провести, и, может быть, эти дисциплины делать в формате этих онлайн-курсов для общего понимания. Тогда была бы даже общая насыщенность курса, одинаковая у всех вузов, возможно, даже страны. (Женщина, доцент, заведующая кафедрой зоотехники, Смоленская государственная сельскохозяйственная академия)

Однако использование сторонних онлайн-курсов или даже курсов, разработанных внутри некоего университетского сообщества, ставит ряд административных вопросов, в первую очередь, вопрос о нагрузке и занятости преподавателей. Они отмечают, что фактически внедрение готовых онлайн-курсов вместо тех или иных предметов, которые сейчас преподаватели ведут очно, приведет к сокращению их нагрузки, а сокращение нагрузки означает сокращение ставок. Преподавательское сообщество оценивает такую ситуацию как существенный риск для себя и сразу же определяет ее негативно.

Есть минусы, связанные с тем, что мы подтягиваем онлайн-курс вместо какого-то, это значит, мы теряем часть нагрузки преподавателя. Вот это тоже сейчас очень сильно пугает... Надо очень аккуратно к этому подходить. Мы понимаем, основная проблематика заключается в следующем: идет сокращение нагрузки, соответственно, идет сокращение ставок, это люди. Если я сейчас потеряю оставшихся людей из-за того, что у меня нагрузки просто не будет, и я их заменю онлайн-курсами, то это приведет к непоправимым последствиям. (Мужчина, доцент, декан физико-технологического факультета, НГПУ им. Минина)

Орп.еdи по началу пытался продать такую штуку: изначально они впустили девять вузов, которые имели право делать курсы на их платформе... Пытались продать такую ситуацию через министерство образования. Платформа заключает договор с вузом, и вуз платит деньги этой платформе, по итогу студент получает сертификат, которым можно засчитать зачет по истории, например. Но есть политика. Извините, а куда наших преподавателей по истории тогда девать? (Мужчина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

Даже в рамках межвузовского сотрудничества по грантам возникают вопросы, каким образом считать вклад новых дополнительных курсов в учебные часы, и не будет ли одна и та же нагрузка учтена и оплачена дважды. Преподаватели отмечают, что в данной сфере в настоящий момент имеются

законодательные проблемы, любая подобная совместная деятельность требует законодательного регулирования, а также информирования руководителей региональных вузов о возможностях выстраивания законодательно допустимого сотрудничества в сфере совместных разработок курсов.

Один вуз нам предлагал сотрудничество в рамках реализации гранта, им это было важно сделать. Но наша администрация тогда задала, я считаю, закономерные вопросы, что любая проверка выявит, что наш университет эти часы не реализовывал, тогда почему мы получили бюджетные деньги на это? Я даже не нашла, что возразить, потому что это действительно так. Получается двойное финансирование одного и того же курса. В общем, какие-то там вот эти сложности, которые надо решать именно на уровне законодательства. Наверное, к этому пока не готовы. А так, конечно, это была бы интересная практика, интересный опыт. Это новые люди, новые связи, новые знания. Но когда касается все-таки финансовой стороны, очень трепетно к этому надо относиться. (Женщина, доцент, Челябинский государственный университет)

Если речь идет о бесплатных курсах на онлайн-платформах, часть преподавателей готовы зачесть их прохождение в рамках своих дисциплин. В то же время они отмечают, что подобные курсы обычно довольно простые и не могут полностью заменить вузовский курс, чаще их целесообразно использовать как дополнительный, вспомогательный материал.

Я знаю, что на "Степике" есть чудесный курс Анатолия Карпова по основам статистики и введения в R, вот как раз на нем мы основываемся. Я, в принципе, студентам разрешаю, если вы пройдёте полностью этот курс, можете показать мне сертификат, главное, чтобы было написано, что это ваш аккаунт и вы прошли курс. Я могу это принять как зачёт. (Женщина, доцент, ННГУ им. Н.И.Лобачевского)

Я студентам один раз, был такой опыт, сказала пройти бесплатный курс, за который я засчитала за 25% моего курса. Я и сама прошла. Мне, конечно, не очень понравилось – слабовато, но как дополнительная информация, почему нет. (Женщина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

Интерес представляют и уникальные лекции или открытые курсы специалистов, которые пользуются высоким авторитетом в своей области знаний. Такие лекции нравятся не только студентам, но и самим преподавателям, в результате, последние часто рекомендуют их как

дополнительный обучающий материал по своему курсу. Иногда сам курс представляется чрезвычайно интересным благодаря манере преподавания или разнообразным интерактивным элементам, и опрошенные отмечают, что некий готовый курс может служить образцом преподавания дисциплины.

Интеграция точно возможна, потому что есть очень хорошие лекторы, которые, скажем, в какой-то области профессионалы, можно было бы студентам рекомендовать послушать эту лекцию. Я скажу честно, я сам смотрю некоторые лекции профессоров МГУ. Ну, онлайн, полтора часа, зато там какого-то другого уровня, если, например, в этой теме они очень много лет занимаются, они уже структурировали так, что там можно просто взять это и переносить, либо сразу студентам рекомендовать посмотреть, и переносить уже на учебный процесс нашего университета. (Мужчина, профессор, ННГУ им. Лобачевского)

Я, кстати, вот еще один вспомнил нюанс. Например, как у нас БЖД преподают люди с биофака? Вместо такого преподавания, почему бы не пройти массовый онлайн-курс, который, я помню, делал человек в Томске. Слушай, там этот человек, бегал по лесу, показывал азы выживания, за ним операторы, он ел какие-то личинки, что-то выковыривал, разводил костер. Это экшн, это весело, это интересно. Рассказывал и показывал, как оказывать первую помощь. Естественно, человек, который с биофака пришел, настоящий полковник, он так не прочитает ничего, не расскажет. (Мужчина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

Зачет, по мнению преподавателей, может являться ключевым стимулом, чтобы студенты прошли онлайн-курс. Личное желание дополнительно изучить какой-либо материал, как уже отмечалось ранее, характерно для не слишком большой доли студентов. Еще одним вариантом мотивации может стать допуск к зачету или лабораторным/практическим работам, полученный по результатам прохождения курса.

Тут важна доля электронных курсов. Если рассматривать их как основной инструмент, то получится бестолковое дело. А если просто некоторые предметы оценивать через электронный ресурс – почему нет. Какая мотивация изучать электронный курс, если оценка не пойдет в зачет? Если это будет просто как факультатив, скорее всего, люди не будут тратить времени. (Мужчина, профессор, заведующий кафедрой общей социологии и социальной работы, ННГУ им. Лобачевского)

Как допуск к лабораторным работам это можно было бы ввести. Это было бы очень интересно. Или как контрольные или промежуточные работы. Я как раз за интеграцию. Потому что очень важно видеть, как студент думает. Это для преподавателя и во время зачета, и во время экзамена очень важно, если он хочет вырастить творческого человека. Поэтому как промежуточная аттестация, перед выходом на личный разговор – очень даже неплохо. (Женщина, доцент, ННГУ им. Лобачевского)

Таким образом, мы видим, что несмотря на то, что законодательно ФГОСы допускают использование онлайн-обучения в вузах, а также использование готовых онлайн-курсов, реальные вопросы внедрения таких практик в обучение вызывают существенные вопросы. Учитывая запросы и установки как студентов, так и преподавателей, можно выстроить систему подходов к реализации таких организационных процедур, что и является основным предметом комплаенса при цифровизации высшего образования. При этом важно учитывать не только риски, неотъемлемо присущие цифровым инструментам как технологии – недостаточная техническая оснащенность, недостаточная профессиональная квалификация преподавателей, низкое качество технологического обеспечения и поддержки со стороны вуза (все это проявилось еще в период пандемии и сегодня частично преодолено). Важно обращать внимание на вновь возникающие проблемы при внедрении новых технологий, которые формируют негативное отношение преподавателей и запрос на преобладание сугубо очных форматов обучения: отсутствие грантовой поддержки со стороны вузов и мотивации при разработке онлайн-курсов и при внедрении новых технологий в обучение, вопрос авторских прав на новые курсы, риски сокращения ставок при использовании сторонних онлайн-курсов, а также при разработке общих стандартных онлайн-курсов по базовым дисциплинам.

3.3. КОМПЛАЕНС ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЮ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ.

Цифровизация системы высшего образования во многом произошла революционным путем, в первую очередь, из-за пандемии COVID-19, когда внешние обстоятельства вынудили максимально активно использовать ИТ-технологии в обучении. Эти быстрые изменения привели к тому, что до сих пор как студенты, так и преподаватели не вполне приспособились к новым условиям, в то время как нормативно-правовые рамки и государственная стратегия развития высшего образования обозначают цифровизацию как свершившийся факт и требуют углубления данных процессов. Негативное восприятие внутри групп участников приводит к росту рисков системы образования в вузе как социального института, одновременно продолжающиеся изменения в нормативно-правовом поле продолжают создавать риски внешнего несоответствия.

Как уже отмечалось выше, ключевой социальной ситуацией для возникновения риска, как отмечал Н. Луман, является ситуация неопределенности. В условиях продолжающейся цифровизации решения по внедрению тех или иных инноваций сегодня, прежде всего, обусловлены нормативно-правовыми актами, однако с точки зрения концепций риска Н. Лумана, они будут более эффективными, если будут соотноситься с интересами и ожиданиями участников — в нашем случае преподавателей и студентов. Говоря о рисках дисфункциональности для социального института высшего образования, нельзя остановиться только на их определении, нужен инструмент как для выявления рисков в конкретных вузах, так и для сопровождения и контроля процесса изменений в образовательной организации, который позволил бы обеспечить более высокий уровень соответствия интересам и ожиданиям участников. В рамках перехода от социологических концепций риска, предлагаемых Н. Луманом, У. Беком и Э. Гидденсом, к практике управления вузом было принято решение

рассмотреть комплаенс как инструмента обеспечения соответствия запросам заинтересованных социальных групп и контроля возникающих в процессе цифровизации рисков. Здесь следует еще раз подчеркнуть, что с точки зрения социологии управления целесообразно рассматривать комплаенс не как нормативно-правовое соответствие (что типично для российской юридической и экономической практики), но согласно тому определению, которое отражает существующие международные стандарты и подчеркивает, что комплаенс — прежде всего система выстраивания соответствия запросам и ожиданиям заинтересованных социальных групп.

Одновременно для построения системы эмпирических индикаторов проблемы рисков в процессе цифровизации образовательного процесса в вузах была использована концепция доверия Л. Болтански и Л. Тевено, поскольку риски нарушения доверия, репутационные риски являются ключевыми в построении комплаенса вузов.

Таким образом, использование комплаенса как инструмента должно предваряться оценкой институциональных рисков, которые возникают перед системой образования в вузе в процессе цифровизации. В данном случае индикаторами дисфункциональности будут отказ от использования цифровых инструментов в процессе обучения как преподавателями, так и студентами, недоверие их к подобным технологиям в высшем образовании и наличие репутационных рисков для вуза, обусловленных восприятием онлайн-образования и цифровых инструментов как снижающих качество обучения.

Оценка соответствия процесса цифровизации интересам и ожиданиям участников должна предваряться оценкой нормативного соответствия: важно понимать какие требования к внедрению инноваций в высшее образование предъявляют федеральные планы и стратегии, образовательные стандарты и другие нормативно-правовые акты. Однако оценка соответствия запросам социальных групп должна выстраиваться не только через рассмотрение внешних нормативных рамок цифровизации вузов, но через систему социологических исследований, которые ориентированы на группы

преподавателей и студентов (как было рассмотрено в главах 2 и 3 диссертационного исследования).

Комплаенс на инструментальном уровне реализуется через систему социологических индикаторов. Эмпирически риски несоответствия для группы студентов можно измерить через оценку:

1. Общей удовлетворенности качеством обучения в вузе;
2. Частоты посещений онлайн-занятий и использования цифровых инструментов в обучении;
3. Эффективности используемых вузом цифровых технологий, мотивацию их более широкого использования и удобства для студентов;
4. Интересы к дополнительным курсам типа MOOCS.

Преподавательское сообщество во многом позволяет получить более углубленный и даже экспертный взгляд на риски цифровизации, здесь могут быть использованы как методы анкетного опроса, так и глубоких интервью. При этом как анкеты, так и гайды интервью должны быть ориентированы на выявление следующей системы индикаторов рисков несоответствия:

1. Оценку частоты использования цифровых инструментов и онлайн-обучения в текущем образовательном процессе;
2. Оценку качества и рисков недостаточной эффективности данных инструментов;
3. Мотивацию использования новых цифровых технологий и барьеры, которые мешают их эффективному внедрению в образовательную практику;
4. Готовность к разработке собственных онлайн-курсов, а также к использованию сторонних образовательных курсов.

Подводя итог анализа специфики запроса групп преподавателей и студентов, а также их информированности о необходимости внедрения новых технологий в обучение, можно выделить ряд зон несоответствия нормативно-правовой базе или внутренним правилам и стандартам вуза, а также интересам и ожиданиям участников в отношении цифровизации и онлайн-обучения. COMPLAINT должен также включать направления принятия управленческих

решений по выявленным зонам несоответствия и регулярный контроль за эффективностью принятых мер. В целом, выявление несоответствий предполагает комплекс управленческих решений по их устранению, а затем повторные мониторинговые замеры для оценки рисков дисфункциональности, которые показали бы снижение / увеличение подобных рисков и эффективность принятых руководством вуза мер.

На основании проведённых исследований и вторичного анализа баз данных сформулирована следующая теоретическая модель критериев онлайн обучения, которая включает требования к вузам, преподавателям и студентам.

ВУЗ:

- Необходимое техническое и программное обеспечение, качественное Интернет-соединение.
- Развитая и понятная электронная информационно-образовательная среда ВУЗа.
- Наличие в ВУЗе системы контроля посещаемости и выполнения самостоятельно работ студентами.
- Материальное стимулирование разработки онлайн-курсов.

Преподаватель:

- Наличие достаточных навыков и умений для проведения занятий в дистанционном формате, в том числе онлайн.
- Готовность к переработке очных курсов в онлайн.
- Психологическая готовность к онлайн-занятиям.

Студент:

- Восприятие онлайн-обучения, как необходимого компонента современного высшего образования.
- Информированность об используемых ВУЗом практиках дистанционного обучения.
- Информированность о реальных возможностях, представляемых ВУЗом, в том числе места для подключения к онлайн-занятиям.

- Наличие собственной технической базы для обучения (компьютер, ноутбук, планшет, интернет).
- Навыки владения цифровыми технологиями, достаточные для онлайн обучения.
- Подготовка к онлайн-занятиям.
- Самостоятельное выполнение заданий.

С учетом выявленных типичных несоответствий модель комплаенса применительно к управлению онлайн-обучением в высшем образовании представлена ниже.

Модель комплаенса применительно к управлению онлайн-обучением в высшем образовании

Механизм построения комплаенса



Механизм работы с выявленными несоответствиями

Таблица. Описание элементов модели комплаенса применительно к управлению онлайн-обучением в высшем образовании

Механизмы	Элементы	Содержание
1. Базовые условия построения модели	1.1. Теоретическая основа	При построении модели использовались: - структурно-функциональный подход Э. Гидденса; - концепции рисков У. Бека Н. Лумана; - концепция доверия Л. Болтански и Л. Тевено; - модель социальной технологии менеджмента М.В. Плотникова.
	1.2. Сценарий	Построение системы должно включать в себя: • анализ внешних (нормативно-правовое регулирование, движение экономической среды) и внутренних (наличие стратегии цифровизации в вузе, техническое обеспечение и т.п.) факторов и связанных с ними рисков; • понимание целевого состояния, в том числе индикаторов и критериев данного состояния; • определение социологического инструментария для оценки текущего состояния и сопоставления с целевым. • построение механизма работы с выявляемыми несоответствиями, адаптация модели комплаенса к изменениям внешних и внутренних требований и условий, ожиданий и интересов участников.
	1.3. Условия применимости	Данная модель применима в отношении внедрения в вузе цифровых технологий и онлайн-обучения.
2. Механизм построения комплаенса	2.1. Средства описания и измерения	1. Анализ существующей нормативной федеральной, региональной базы по вопросу внедрения цифровых технологий в высшее образование, а также нормативных документов вуза по данному направлению. 2. Система социологических исследований по оценке соответствия процесса цифровизации запросам преподавателей и студентов. Для группы студентов риски несоответствия можно измерить через следующие индикаторы: ➤ Общей удовлетворенности качеством обучения в вузе;

		➤ Частоты посещений онлайн-занятий и использования цифровых инструментов в обучении; ➤ Эффективности используемых вузом цифровых технологий, мотивацию их более широкого использования и удобства для студентов; ➤ Интересы к дополнительным курсам типа MOOCS. Для группы преподавателей риски несоответствия можно измерить через следующие индикаторы: ➤ Оценку частоты использования цифровых инструментов и онлайн-обучения в текущем образовательном процессе; ➤ Оценку качества и рисков недостаточной эффективности данных инструментов; ➤ Мотивацию использования новых цифровых технологий и барьеры, которые мешают их эффективному внедрению в образовательную практику; Готовность к разработке собственных онлайн-курсов, а также к использованию сторонних образовательных курсов.
	2.2. Исходное состояние отношения участников к процессу цифровизации высшей школы	1. Недостаточное техническое обеспечение онлайн-обучения, отсутствие необходимого оборудования и низкое качество связи. 2. Отсутствие программного обеспечения. 3. Проблема самостоятельности ответов и выполнения проверочных работ. 4. Недостаточная компьютерная грамотность студентов и преподавателей. 5. Организационные и иные привычные установки части преподавателей, воспринимающих ведение онлайн-занятий как некомфортные, в связи с отсутствием личного контакта. 6. Изменение традиционных практик студентов в обучении: снижение внимания к конспектированию материалов, несоответствие уровня самостоятельной подготовки требованиям онлайн-практик обучения.
	2.3. Риски и компенсации	1. Отказ от использования цифровых инструментов в процессе обучения как преподавателями, так и студентами. 2. Недоверие к цифровым технологиям в высшем образовании. 3. Репутационные риски, восприятие онлайн-образования и цифровых инструментов как снижающих качество обучения. <i>Направления работы для администрации вузов</i>

		Проведение углубленных социологических исследований с целью выявления барьеров в эффективном внедрении новых технологий в ключевых группах участников. Разработка системы решений по снижению или устранению рисков.
3. Механизм верификации целевого состояния	3.1. Целевое состояние	Готовность участников процесса внедрения онлайн-обучения использовать цифровые инструменты в процессе обучения, рост использования подобных инструментов и доверия к ним
	3.2. Условия успеха	Процедура контроля по следующим направлениям: <i>1. Оценка институциональных рисков и несоответствий</i> - Наличие разработанных методик оценки соответствия. <i>2. Соответствие нормативному регулированию</i> - Наличие стандартов (регламентов, нормативов) по внедряемым инновациям. - Оценка учета предложений преподавательского сообщества (какие предложения подавались, где внедрены / не внедрены. <i>3. Соответствие запросу обучающихся</i> - Оценка уровня доверия /удовлетворенности /готовности рекомендовать. - Доля студентов, прервавших обучение, не завершив его. - Оценка использования цифровых инструментов в обучении, выявление вновь возникающих проблемных зон <i>4. Соответствие запросу преподавателей</i> - Оценка уровня удовлетворенности работой. - Оценка использования цифровых инструментов в обучении, готовность к их использованию, выявление вновь возникающих проблемных зон. Наличие необходимых данных: - Результаты предшествующих исследований в группах участников (при наличии). - Нормативные документы вуза. - Результаты социологического мониторинга отношения студентов к цифровым инструментам обучения и онлайн-обучению. - Статистика по обучающимся. ➤ - Результаты социологического мониторинга отношения преподавателей к цифровым инструментам обучения и онлайн-обучению.

4. Механизм работы с выявленными несоответствиями	4.1. Работа с системой решений и средства воздействия	1. Выделение зон несоответствий. 2. Разработка системы решений по устранению несоответствий. 3. Реализация принятых решений, развитие системы коммуникации с участниками процесса внедрения онлайн-обучения. <i>Возможные средства воздействия:</i> <i>1. Административные</i> ➤ разработка собственных стандартов и стратегии цифровизации с отсылками к федеральным нормам и тому, как именно конкретно их планируется реализовать); ➤ создание обязательной системы цифрового контура для обеспечения занятий: онлайн-курсы, записи лекций, обучающие материалы, в том числе видео, литература, основные и дополнительные задания, связанные ссылки на онлайн-курсы обучающих платформ (если имеются); ➤ методическая поддержка преподавателей: доказавшие эффективность подходы к ведению занятий, новые форматы аттестации; ➤ решение вопроса авторских прав на разработанные курсы. <i>2. Экономические/технологические</i> ➤ системы материального стимулирования и грантовой поддержки для разработчиков онлайн-курсов, система технической поддержки при разработке таких курсов; ➤ возможности внедрения прокторинга; ➤ информирование о программах технического переоснащения вузов (причем не только лабораторий и естественно-научных факультетов, но и факультетов гуманитарных), включая приобретение специализированного программного обеспечения для поддержки занятий в дистанционных форматах. <i>3. Коммуникативные</i> ➤ система общественных обсуждений механизмов цифровизации с преподавательским сообществом, учет замечаний и предложений.
--	--	--

		➤ информирование преподавателей и студентов о внедряемых инновациях и того, каким образом они скажутся на их деятельности и какую поддержку вуз готов оказать; ➤ продвижение новых технологий в студенческой среде как полезных, облегчающих учебу (как и чем пользоваться), неотъемлемых условий обучения (включая пользование электронной библиотекой вуза, обеспечить легкое получение паролей доступа); ➤ внятное информирование студентов о дополнительных онлайн курсах: какие курсы и кому доступны, описание курсов, какие сертификаты можно получить, есть ли возможность учесть прохождение курсов при аттестации по предметам программы обучения в вузе. ➤ информирование о программах технического переоснащения вузов (причем не только лабораторий и естественно-научных факультетов, но и факультетов гуманитарных), включая приобретение специализированного программного обеспечения для поддержки занятий в дистанционных форматах; ➤ информирование о политике в отношении нагрузки в связи с практиками цифровизации; ➤ возможности для повышения квалификации преподавателей.
--	--	---

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью работы было выявление возможности применения комплаенса как инструмента формирования и согласования интересов участников процесса внедрения онлайн-обучения в высшем образовании.

Рассматривая комплаенс с точки зрения социологии управления, важно подчеркнуть, что это не только система мер, обеспечивающих соответствие нормативно-правовым требованиям, но система социальной коммуникации с участниками. Комплаенс как система предотвращения рисков должна учитывать, в первую очередь, репутационные риски и риски восприятия различными социальными группами организации как неэффективной.

Необходимо отметить, что в различных сферах деятельности (банковская сфера, государственное управление, антимонопольное регулирование) в целях обеспечения соответствия фактических результатов требованиям и ожиданиям используется комплаенс, адаптированная применительно к отраслевой специфике. В то время как в сфере высшего образования комплаенс до настоящего времени не нашел целостного воплощения.

Применительно к процессам цифровизации и внедрения новых технологий в обучение, важно учитывать специфику запросов двух основных групп участников, на которые направлены управленческие усилия руководства вузов, - студентов и преподавателей. Сегодня новые цифровые практики уже не встречают явного отторжения, которое было обусловлено шокowymi условиями их внедрения в период пандемии, однако пока нельзя говорить о том, что они стали привычными и эффективно используемыми. Внедрение комплаенса применительно к процессам цифровой трансформации в вузах может стать значимым фактором, облегчающим прохождение трансформационных процессов.

Так, ключевыми факторами привлекательности смешанных и даже полностью дистанционных форматов для студентов являются удобство

просмотра занятий в любое время, включая повторные просмотры, экономия времени на поездки в вуз. Эти факторы привлекательности дополняются тем, что занятия, которые проходят в дистанционном или смешанном формате, легче соотносить с другой занятостью (например, работой), они также более удобны для студентов с ограничениями по здоровью – делают высшее образование более доступным. Данные факторы - основа для построения коммуникации вуза и студентов, показывающая, что внедрение цифровых технологий в образование является не заменой традиционного очного обучения, а призвано сделать учебу более эффективной и комфортной.

Несмотря на определенные удобства онлайн-обучения, сегодня студентам оно видится скорее, как способ расслабиться. Наиболее часто используемые студентами функции ЭИОС – просмотр расписания, получение и отправка заданий. При этом явно недоиспользуемыми являются электронные библиотеки вузов, возможности удаленного доступа к различным образовательным источникам и обучающим курсам и другие функции, включая работу в ЭИОС с контрольными и проверочными работами. Студенты зачастую не обладают актуальной информацией о возможностях ЭИОС в вузах.

При построении комплаенса необходимо учитывать вышеперечисленные факторы и то, что запрос студентов в значительной степени прагматичен, их интересуют любые инструменты, которые позволят облегчить процесс изучения материала. Кроме того, комплаенс должен включать мониторинговый контроль информированности студентов, а также изменения их отношения к онлайн- и смешанным форматам обучения.

Для преподавателей значимым фактором формирования отношения к цифровым технологиям и их внедрению в систему высшего образования стала пандемия, которая привела к формированию ряда негативных стереотипов о неэффективности онлайн и дистанционного обучения.

В тоже время позитивное отношение у преподавателей к внедряемым практикам цифровизации обусловлено следующими факторами: они

приспособились к новому формату, сумели разработать новые лекции и практические материалы, подходящие к новым форматам обучения (и онлайн, и смешанному формату).

Однако, сегодня вопрос по поводу использования цифровых технологий преподавателями стоит не менее остро, чем в пандемию, по-прежнему нет четкого понимания: где, в каких случаях они уместны, насколько широко должны быть распространены, могут ли они повысить эффективность обучения в высшей школе.

Комплаенс может рассматриваться как система контроля качества для цифрового высшего образования, поскольку базируется не только на понимании запроса участников, но и на оценке динамики их удовлетворенности.

Ключевыми зонами несоответствия, на которые должен ориентироваться комплаенс вуза применительно к процессам цифровизации, являются:

- 1) Недостаточное информирование студентов и преподавателей о стратегии цифровизации.
- 2) Отсутствие обсуждаемой и понятной преподавателям вуза и студентам стратегии цифровизации.
- 3) Неумение использовать новые цифровые технологии.
- 4) Недостаточная информированность о конкретных цифровых инструментах обучения и функциях ЭИОС вуза.
- 5) Неудовлетворенность студентов практиками онлайн-обучения, тем, что образовательные курсы не адаптированы к новому формату.
- 6) Недовольство преподавателей системой материального стимулирования при разработке ими новых цифровых методик в образовании.
- 7) Недостаточная техническая поддержка со стороны вуза.
- 8) Вопрос авторских прав на курсы.

Направления работы для администрации вуза по выявленным зонам несоответствия могут включать в себя следующее.

Соответствие нормативному регулированию

1) Разработка собственных стандартов и стратегии цифровизации с отсылками к федеральным нормам и тому, как именно конкретно их планируется реализовать.

2) Система общественных обсуждений механизмов цифровизации с преподавательским сообществом, учет замечаний и предложений.

3) Информирование преподавателей и студентов о внедряемых инновациях и того, каким образом они скажутся на их деятельности и какую поддержку вуз готов оказать.

Соответствие запросу обучающихся

4) Создание обязательной системы цифрового контура для обеспечения занятий: онлайн-курсы, записи лекций, обучающие материалы, в том числе видео, литература, основные и дополнительные задания, связанные ссылки на онлайн-курсы обучающих платформ (если имеются).

5) Продвижение новых технологий в студенческой среде как полезных, облегчающих учебу (как и чем пользоваться), неотъемлемых условий обучения (включая пользование электронной библиотекой вуза, обеспечить легкое получение паролей доступа).

6) Внятное информирование о дополнительных онлайн курсах: какие курсы и кому доступны, описание курсов, какие сертификаты можно получить, есть ли возможность учесть прохождение курсов при аттестации по предметам программы обучения в вузе.

7) Информирование о программах технического переоснащения вузов (причем не только лабораторий и естественно-научных факультетов, но и факультетов гуманитарных), включая приобретение специализированного программного обеспечения для поддержки занятий в дистанционных форматах.

Соответствие запросу преподавателей

8) Методическая поддержка: доказавшие эффективность подходы к ведению занятий, новые форматы аттестации.

9) Информирование о политике в отношении нагрузки в связи с практиками цифровизации.

10) Возможности внедрения прокторинга.

11) Системы материального стимулирования и грантовой поддержки для разработчиков онлайн-курсов, система технической поддержки при разработке таких курсов.

12) Информирование о программах технического переоснащения вузов (причем не только лабораторий и естественно-научных факультетов, но и факультетов гуманитарных), включая приобретение специализированного программного обеспечения для поддержки занятий в дистанционных форматах.

13) Решение вопроса авторских прав на разработанные курсы.

14) Возможности для повышения квалификации преподавателей.

Таким образом, комплаенс предполагает комплекс решений по устранению данных несоответствий: техническое обновление, упрощение процедур подключения к электронным системам, информирование о новых инструментах и возможностях, изменения в системе мотивации преподавателей, дополнительное обучение и повышение квалификации, а также инструменты контроля – системные мониторинговые замеры удовлетворенности студентов и преподавателей, динамики их отношения к новым цифровым инструментам и их использованию в практике обучения. Такие мониторинги предполагают комплексные социологические исследования групп преподавателей и студентов с использованием количественных и качественных методик, в основу которых могут быть положен представленный в приложении исследовательский инструментарий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Нормативно-правовые акты и стандарты

1. ISO 37301:2021 «Система управления соответствием». URL: <https://www.iso.org/standard/75080.html> (дата обращения: 17.01.2024).
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 ноября 2015 г. № 1328 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.01 Социология (уровень бакалавриата)».
3. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wyllr6uwtujw.pdf>
4. Указание Банка России от 7 июля 1999 г. № 603-У «О порядке осуществления внутреннего контроля за соответствием деятельности на финансовых рынках законодательству о финансовых рынках в кредитных организациях». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23696 (дата обращения: 17.01.2024).
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации»

Статистические сборники и справочники

6. Индикаторы образования: 2025: статистический сборник/Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: НИУ ВШЭ, 2025. 452 с.
7. Индикаторы цифровой экономики: 2024: статистический сборник / В.Л. Абашкин, Г.И. Абдрахманова, К.О. Вишневский, Л.М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: НИУ ВШЭ, 2024. 276 с.

8. Национальная ассоциация комплаенс. Глоссарий. URL: <https://compliance.su/glossary/komplaens-organov-upravleniya/> (дата обращения: 17.01.2024).

9. Социология высшего образования в России: приоритеты, барьеры, бренды, 2023. URL: <https://pltf.ru/2023/09/06/socziologiya-vysshego-obrazovaniya-v-rossii-prioritety-barery-brendy/> (дата обращения: 17.01.2024)

Монографии и статьи

10. Автаева Н.О., Бейненсон В.А., Буреев А.А., Буреева Ю.С., Гордеева Е.Ю., Савинова О.Н., Щерова М.С. Социальная реклама как инструмент обучения русскому языку // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. №2, 2022. Н.Новгород: Изд-во ННГУ им.Н.И.Лобачевского, 2022. С. 145-155.

11. Агамбен, Д. Человек без содержания / Джорджо Агамбен; пер. с итал. С. Ермакова. М.: Новое литературное обозрение, 2018. 160 с. (Серия «Интеллектуальная история»). ISBN 978-5-4448-0741-5.

12. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Научно-педагогическое сообщество в российских вузах в условиях осуществления программы «Приоритет-2030»: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. No 1. С. 59–71. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-59-71

13. Бабак Л.Н., Хегай Е.В., Мухсян Т.В. Сообщество практиков: создание и распространение знаний // Креативная экономика. 2018. № 10. С. 1587–1598. DOI:10.18334/ce.12.10.39484

14. Бабин Е.Н. Цифровизация университета: построение интегрированной информационной среды // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 6. С. 44-54. DOI: 10.15826/упра.2018.06.057.

15. Барков С.А., Маркеева А.В., Гавриленко О.В. Инновационная бюрократия в управлении высшим образованием // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2024. Т. 24. №1. С. 58-72. DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-58-72

16. Барьеры доступности высшего образования и социальные факторы дифференциации образовательных траекторий: информационный бюллетень / С.С. Малиновский, Е.Ю. Шибанова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2023. 38 с. (Мониторинг экономики образования, ISSN 2782-5353; № 8 (50)).

17. Бауэр В.П., Смирнов В.В. Проектное управление и комплаенс-стратегирование рисков реализации национальных проектов: концепция и анализ // Экономическая безопасность. 2021. Том 4. № 2. С. 227–246.

18. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну / Пер. с нем. В. Седельника, Н. Федоровой. М.: Прогресс-Традиция, 2000.

19. Бек У. От индустриального общества к обществу риска // THESIS, 1994, вып. 5.

20. Болтански Л, Кьяпелло Э. Новый дух капитализма / Пер. с фр. под общей редакцией С. Фокина. М.: Новое литературное обозрение, 2011. 976 с.

21. Болтански Л., Тевено Л. Критика и обоснование справедливости: Очерки социологии градов / Пер. с франц. О.В. Ковеневой под науч. ред. Н.Е. Копосова. М.: Новое литературное обозрение, 2013. 576 с.

22. Буреев А.А., Буреева Ю.С. Комплаенс в подготовке студентов-журналистов: понятийный аспект // Журналистика и PR в условиях формирования новой медиасреды: традиции и новаторство. Сборник статей международной научно-практической конференции. Н.Новгород: Издательство ННГУ, 2024. С. 62-67.

23. Буреев А.А., Буреева Ю.С. Комплаенс в СМИ: мотивационная составляющая журналистской профессии // Региональная школа журналистики: векторы исследования. Сборник статей международной научно-практической конференции. Н.Новгород: Издательство Нижегородского государственного университета им. Н.И.Лобачевского, 2022. С. 46-49.

24. Буреев А.А., Буреева Ю.С. Социальные инвестиции: проблемы привлечения // В сборнике: Организация в фокусе социологический исследований. В 2 томах. – Н.Новгород, 2005. С 99 – 105.

25. Буреев А.А., Буреева Ю.С. Оценка реализации социального проекта «Центр высоких медицинских технологий «Нижегородский онкологический научный центр»: перспективы и препятствия на пути его реализации // В сборнике: Социальные преобразования и социальные проблемы. Сборник научных трудов. – Н.Новгород, 2006. С. 56 – 65.

26. Буреева Ю.С. К вопросу типологизации комплаенс-систем в отечественных компаниях // Вестник Нижегородского университета им.Н.И.Лобачевского. Серия: Социальные науки. №2(62). Н.Новгород: Изд-во ННГУ им.Н.И.Лобачевского, 2021. С. 120-123.

27. Буреева Ю.С. Мотивационные инструменты антимонопольной комплаенс-системы: опыт региональных предприятий // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. №2. 2022. С. 281-292.

28. Буреева Ю.С. К проблеме внедрения антимонопольного комплаенс контроля на региональных предприятиях // Социально-экономические предпосылки и результаты развития новых технологий в современной экономике. Материалы IV международной научной конференции. - Н.Новгород: Издательство Нижегородского государственного университета им. Н.И.Лобачевского, 2022. С. 31-34.

29. Буреева Ю.С., Ширяева Ю.С., Рощина Д.С. Проблемы управления и развития сферы дополнительного образования детей и взрослых Нижегородской области // Актуальные проблемы управления: Сборник научных статей по итогам X Юбилейной Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы управления». - Н.Новгород: ННГУ м. Н.И.Лобачевского, 2024. С. 592-597.

30. Буреева Ю.С. Комплаенс как средство социального контроля рисков в организационных отношениях // Вестник Нижегородского университета им.Н.И.Лобачевского. Серия: Социальные науки. №2, 2024.

31. Буреева Ю.С. Отношение студентов региональных ВУЗов к использованию цифровых технологий в обучении // Журнал Теория и практика общественного развития. №11, 2024. Краснодар: Изд-во ООО Издательский дом ХОРС, 2024. С. 103-111.

32. Буреева Ю.С. Реализация методов онлайн-обучения в соответствии с комплаенс-системой образовательной организации // Социально-экономические предпосылки и результаты развития новых технологий в современной экономике. Материалы VI международной научной конференции. Н.Новгород: Издательство Нижегородского государственного университета им. Н.И.Лобачевского, 2024.

33. Буреева Ю.С. Анализ и классификация методов оценки риска на примере реализации инновационно-инвестиционного проекта с ярко выраженной социальной направленностью // Перспективы: Сборник научных статей аспирантов (Выпуск 6). – Нижний Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2007. – 215с. С. 33-39.

34. Ващенко Н., Елинсон А. Разработка и внедрение руководящих принципов системы комплаенс // «Стандарты и качество». Май 2022. URL: <https://ria-stk.ru/stq/adetail.php?ID=209877> (дата обращения: 17.01.2024)

35. Вилдавски А., Дейк К. Теория восприятия риска: кто боится, чего и почему? // THESIS. 1994, № 5. С. 268-276.

36. Внутреннее управление российских вузов: взгляд практиков в условиях меняющейся среды: информационный бюллетень / Д. П. Платонова, Н. Ю. Никифорова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2022. 36 с. (Мониторинг экономики образования; № 4 (21)). ISBN 978-5-7598-2641-5 (в обл.).

37. Войцеховская М. Ф. Критерии оценки электронных курсов как средство управления качеством электронной информационно-

образовательной среды вуза // Открытое и дистанционное образование. 2019, № 4. С. 34–39.

38. Вузовская наука: барьеры и перспективы: информационный бюллетень / Е.А. Стрельцова, А.А. Репина, А.В. Нестеренко; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2022. 32 с. (Мониторинг экономики образования, ISSN 2782-5353; № 23 (40)). 70 экз. ISBN 978-5-7598-2740-5 (в обл.).

39. Гармаев Ю.П., Иванов Э.А., Маркунцов С.А. Антикоррупционный комплаенс в Российской Федерации: междисциплинарные аспекты: Монография // СПС КонсультантПлюс, 2020.

40. Гидденс Э. Последствия современности / Пер. с англ. Г.К. Ольховикова, Д.А. Кибальчича. М.: Праксис, 2011. 352 с.

41. Гидденс Э. Социология / При участии К. Бердсолл: Пер. с англ. Изд. 2-е, полностью перераб. и доп. М.: Едиториал УРСС, 2005. 632 с. ISBN 5-354-01093-4.

42. Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность // THESIS, 1994, вып. 5.

43. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации. 2-е изд. М.: Академический Проект, 2005. 528 с. ISBN 5-8291-0629-9.

44. Глубокая Ю.В. Проект национального стандарта ГОСТ Р ИСО 19600-2018: системный подход к внедрению комплаенс-программ для обеспечения соответствия деятельности организаций применимым нормам и преимуществ для организаций // «Век качества», 2019. №3.

45. Горбунова Е.В. Выбытия студентов из вузов: исследования в России и США // Вопросы образования, 2018. № 1. С. 110–131. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-110-131

46. Готтхард Б. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний / Готтхард Бехманн; пер. с нем. А.Ю. Антоновского, Г.В. Гороховой, Д.В. Ефременко, В.В. Каганчук, С.В. Месяц. М.: Логос, 2010. 248 с. ISBN 978-5-98704-456-8

47. Декомб В. Современная французская философия / Пер. с франц. М.: Издательство «Весь Мир», 2000. 344 с. ISBN 5-7777-0092-6.

48. Дистанционный режим как вызов для школьного образования: информационный бюллетень / Т. А. Мерцалова, Н. А. Сенина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2022. 44 с. (Мониторинг экономики образования; № 6 (23)). 70 экз. ISBN 978-5-7598-2643-9 (в обл.).

49. Дудин М.Н., Кононова Е.В. Управление высшим образованием в условиях больших вызовов и угроз, вызванных пандемией коронавируса Covid-19 // Проблемы рыночной экономики, 2020. № 2. С. 133-145. DOI: 10.33051/2500-2325-2020-2-133-145.

50. Дудин М.Н., Кононова Е.В. Цифровизация управления университетами в России и зарубежных странах как необходимая мера обеспечения их экономической безопасности // Проблемы рыночной экономики, 2020. № 3. С. 95-108. DOI:10.33051/2500-2325-2020-3-95-108.

51. Ефимова Г.З., Латышев А.С. Удовлетворенность трудом у работников высшего учебного заведения // Вопросы образования, 2023. № 1. С. 72–108. DOI: 10.17323/1814-9545-2023-1-72-108

52. Жэнгра, Ив. Социология науки / пер. с фр. С. А. Гашкова; под ред. О. И. Кирчик; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. 112 с. ISBN 978-5-7598-1526-6 (в пер.).

53. Захарова У.С., Вилкова К.А., Егоров Г.В. Этому невозможно обучить онлайн: прикладные специальности в условиях пандемии // Вопросы образования, 2021. № 1. С. 115–137. DOI:10.17323/1814-9545-2021-1-115-137.

54. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Социология высшего образования: монография. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2019. 539 с. ISBN 978-5-7741-0373-7.

55. Зубок Ю.А. Феномен риска в социологии: Опыт исследования молодежи / Ю. А. Зубок. – Москва: Издательство Мысль, 2007. – 288 с. – ISBN 978-5-244-01085-5.

56. Иванаевский Д.В. Комплаенс менеджмент в образовании // NovaInfo, № 130. Январь, 2022. С .89-90.

57. Измерение учебной вовлеченности студентов как инструмент оценки качества российского высшего образования: информационный бюллетень / Н. Г. Малошенок, К. А. Вилкова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2022. 44 с. (Мониторинг экономики образования; № 7 (24)). 70 экз. ISBN 978-5-7598-2644-6 (в обл.).

58. Ильиных С.А. Дистанционное обучение: опыт социологического анализа // Общество: социология, психология, педагогика. 2021, №4. С.29-33.

59. Ильиных С.А. Налоговая культура как условие налогового комплаенса // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2024, №4, Т.17. С.63-76. DOI 10.31660/1993-1824-2024-4-63-76

60. Кадры для цифровой трансформации высшего образования: сотрудники ИКТ подразделений: информационный бюллетень / Г.Л. Волкова, А. В. Демьянова, Н. А. Шматко; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2022. 40 с. (Мониторинг экономики образования; № 9(26)). 70 экз. ISBN 978-5-7598-2648-4 (в обл.).

61. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения / Пер. с англ. Х.: Изд-во Институт прикладной психологии “Гуманитарный Центр”, 2005. 632 с. ISBN 966-8324-14-5

62. Карпович О.Г. Теория и современные практики комплаенса. Мировые модели противодействия криминальным угрозам. М.: Изд-во «ЮНИТИ-ДАНА»; 2018. 407 с.

63. Кеворкова Ж.А., Сапожникова Н.Г. Концептуальные положения комплаенса как формы внутреннего контроля в экономических субъектах // Учет. Анализ. Аудит, 2020. Т.7. № 2.

64. Константиновский Д.Л., Кузнецов И.С. Категория доверия в исследовании выбора вуза // Социологический журнал. 2020. Том 26. № 2. С. 82–101. DOI: 10.19181/socjour.2020.26.2.7266

65. Кузнецов И.С. Всегда ли доверие приводит к устойчивому согласию в сфере высшего образования? // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: Ежегодник, 2019. Вып. 4. С. 334–351. DOI: 10.19181/obrnauku.2019.9

66. Кузнецов И.С. Доверительные стратегии согласования интересов в образовании // Социологический журнал, 2019. Том 25. № 2. С. 138–152. DOI:10.19181/socjour.2019.25.2.6390.

67. Ларионова В.А., Семенова Т.В., Мурзаханова Е.М., Дайнеко Л.В. Экономические аспекты вынужденного перехода на дистанционное обучение, или Какую цену заплатили вузы за дистант // Вопросы образования, 2021. № 1. С. 138–157. DOI:10.17323/1814-9545- 2021-1-138-157

68. Ларичев О.И. Теория и методы принятия решений. М.: Логос, 2002.

69. Латур, Б. Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию / пер. с англ. И. Полонской; под ред. С. Гавриленко; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 384 с. ISBN 978-5-7598-0819-0 (в пер.)

70. Логвинова, А.В. Административная система управления региональным вузом и ее негативные следствия // Проблемы развития территории, 2019. №3 (101). С. 123-133. DOI: 10.15838/ptd.2019.3.101.8

71. Логвинова А.В. Регулирование социальных рисков административного управления региональным вузом. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук (22.00.08 – Социология управления), 2020. URL: <https://www.dissercat.com/content/regulirovanie-sotsialnykh-riskov-administrativnogo-upravleniya-regionalnym-vuzom> (дата обращения: 17.01.2024).

72. Логвинова, А.В. Риски административного управления вузом в представлении персонала // Мир науки. Социология, филология, культурология, 2019. №3. Т. 10. С. 1-13. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/17SCSK319.pdf> (дата обращения: 17.01.2024)

73. Луман Н. Понятие риска // THESIS, 1994, вып. 5.
74. Михалкина Е.В., Скачкова Л.С., Дюжиков С.А. Удовлетворенность трудом в академической сфере // Terra Economicus, 2020. № 18 (3). С. 160–181. DOI:10.18522/2073-6606-2020-18-3-160-181
75. Мельник М.В., Ветрова И.Ф., Ветров А.В. Концепция сквозного контроля деятельности университетов // Инновационное развитие экономики, 2018. № 5. С. 281–291. URL: https://ineconomic.ru/sites/field_print_version/jurnal-5-47-2018.pdf (дата обращения: 17.01.2024)
76. Миланович, Б. Глобальное неравенство. Новый подход для эпохи глобализации / пер. с англ. Д. Шестакова. М.: Изд-во Института Гайдара, 2017. 336 с. ISBN 978-5-93255-489-0.
77. Мозговая А.В. Социология и управление риском // Социологические координаты риска / Под ред. А.В. Мозговой. М.: Изд-во Института социологии РАН, 2008.
78. Опыт использования MOOK в преподавательской деятельности в российских вузах: информационный бюллетень / А.А. Сухоставцева, В.Н. Рудаков; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2021. 36 с. (Мониторинг экономики образования; № 14) 70 экз. ISBN 978-5-7598-2601-9 (в обл.)
79. Организация цифровой коммуникации между подразделениями, преподавателями и студентами: информационный бюллетень / Г.Л. Волкова, В.А. Пермякова, Н.А. Шматко; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2021. 36 с. (Мониторинг экономики образования; № 11). 70 экз. ISBN 978-5-7598-2595-1 (в обл.)
80. Орлова М.Г. Концепция образовательного комплаенса ВУЗа // Обучение и воспитание: методики и практика, 2015. № 22. С. 229-232.
81. Основные стратегии выбора вуза и барьеры, ограничивающие доступ к высшему образованию информационный бюллетень / И.А. Прахов, К.В. Рожкова, П.В. Травкин; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.:

НИУ ВШЭ, 2021. 48 с. (Мониторинг экономики образования; № 17). 70 экз. ISBN 978-5-7598-2605-7 (в обл.).

82. Петрунева Р.М., Авдеюк О.А., Петрунева Ю.В., Авдеюк Д.Н. Проблемы дистанционного образования глазами преподавателей: уроки коронавируса // *Primo Aspectu*, 2020. № 2. С. 65–71. DOI:10.35211/2500-2635-2020-2-42- 65-71.

83. Плотников, М. В. Модель социальной технологии менеджмента / М. В. Плотников // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки.* – 2014. – № 4(36). – С. 90-97.

84. Пожидаева Т.А. Формирование системы риск-ориентированного внутреннего контроля в образовательных организациях // *Экономический анализ: теория и практика*, декабрь 2021. Т. 20, вып. 12.

85. Пономарева И.В. Риск-ориентированный подход к комплаенсу в образовательных организациях // *Инновационный экономический журнал*. 2020. №3 (29). С. 99-106.

86. Попондопуло В.Ф., Петров Д.А. Комплаенс как правовой инструмент минимизации рисков и профилактики правонарушений // *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Право*, 2020. Том 11. Вып. 1.

87. Попов Д.С., Стрельникова А.В., Григорьева Е.А. Учителя в условиях «кризисной цифровизации»: на пороге «нового луддизма»? // *Социологический журнал*, 2023. Том 29. № 1. С. 55–77. DOI: 10.19181/socjour.2023.29.1.3.

88. Потенциал практико-ориентированного обучения в оценках руководителей профессиональных образовательных организаций: информационный бюллетень / Н.Б. Шугаль, Т.А. Варламова, Н.В. Бондаренко; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2022. 56 с. (Мониторинг экономики образования, ISSN 2782-5353; № 25 (42)). 60 экз. ISBN 978-5-7598-2743-6 (в обл.).

89. Преподавательские практики сотрудников вузов и научных организаций: информационный бюллетень / М.А. Кирюшина, Я.И. Алексеева, В.Н. Рудаков; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2023. 40 с. (Мониторинг экономики образования, ISSN 2782-5353; № 4 (46)). ISBN 978-5-7598-2764-1 (в обл.).

90. Радаев В. В. Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация // Экономическая социология, 2002. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-kapitala-formy-kapitalov-i-ih-konvertatsiya> (дата обращения: 17.01.2024)

91. Радина Н.К., Балакина Ю.В. Вызовы образованию в условиях пандемии: обзор исследований // Вопросы образования, 2021. № 1. С. 178–194. DOI:10.17323/1814-9545-2021-1-178-194

92. Регнет Э. Организационные конфликты. Формы, функции и способы преодоления / Пер с. нем. Х., изд-во. «Гуманитарный Центр», 2014, 2-е изд., испр., перераб. 408 с. ISBN 978-617-7022-14-4

93. Рогозин Д. М. Представления преподавателей вузов о будущем дистанционного образования // Вопросы образования, 2021. № 1. С. 31–51. DOI:10.17323/1814-9545-2021-1-31-51

94. Рогозин Д., Солодовникова О. Зум и безумие в высшей школе: как образование становится цифровым. Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2023. 160 с. ISBN 978-5-85006-511-9.

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

96. Ростовская Т. К. Молодежь как стратегический социально-демографический ресурс России и Евросоюза // Вопросы управления, 2014. №2 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodezh-kak-strategicheskiiy-sotsialno-demograficheskiy-resurs-rossii-i-evrosoyuza> (дата обращения: 08.03.2023)

97. Рудаков В.Н. Удовлетворенность работой, карьерные стратегии и планы преподавателей российских вузов // Информационный бюллетень НИУ ВШЭ, 2021. № 9. 36 с. DOI:10.17323/978-5-7598-2592-0

98. Ряпина Н.Е., Пермякова Т.М. Балезина Е.А. Апробация инструментов измерения педагогической коммуникации при онлайн-обучении в российских вузах // Вопросы образования / Educational Studies Moscow, 2023, № 2, С. 161–186. DOI:10.17323/1814-9545-2023-2-161-186

99. Сайфутдинова Г.Б., Титова Т.А., Фролова Е.В. Информационные технологии в современном образовании как ключевое явление в образовательной деятельности // Проблемы современного педагогического образования, 2019. № 63-4. С. 213-216.

100. Сахарова Л.В., Арапова Е.А., Артамонова А.Г. Математические модели и алгоритмы интеллектуальной платформы нового типа для реализации индивидуальной траектории обучения с учетом психотипа обучающегося // Информатизация в цифровой экономике, 2023. Том 4. № 2. С. 77–104. DOI: 10.18334/ide.4.2.116812

101. Солодовникова О.Б., Малькова Е.Е. Исследование удовлетворенности преподавателей своей работой: концептуальная рамка для России // Социологический журнал, 2023. Том 29. № 4. С. 56–76. DOI: 10.19181/socjour.2023.29.4.3

102. Теодорович М.Л., Патокина Н.Н., Шангин Н.В. Проблемы академической грамотности студентов в контексте цифровизации образования // Коммуникативные практики современной молодежи: перспективы и вызовы. Материалы Международной научно-практической конференции. Нижний Новгород, 2022. С. 180-184.

103. Тренды трансформации образования и рынка труда: семантический атлас / Л. М. Гохберг, М. В. Сварчевская, Е. Е. Хабирова и др.; под ред. Л. М. Гохберга; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2023.

104. Фелпс, Э. Массовое процветание: Как низовые инновации стали источником рабочих мест, новых возможностей и изменений / пер. с англ. Д. Кралечкина; науч. ред. перевода А. Смирнов. М.: Изд-во Института Гайдара; Фонд «Либеральная Миссия», 2015. 472 с. ISBN 978-5-93255-418-0
105. Формирование системы контроля деятельности университета в России и за рубежом: монография / под ред. Р.П. Булыги. М.: Научная библиотека, 2019. 258 с.
106. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / Пер. с англ. Д. Павловой, В. Кирющенко, М. Колопотина. М.: АСТ, 2008. 730 с.
107. Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней: аналитический доклад / Н.Б. Шугаль, Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2023.
108. Цифровое обновление российской школы: информационный бюллетень / А.Р. Горяйнова, И.В. Дворецкая и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2022. 48 с. (Мониторинг экономики образования; № 18 (35)). 60 экз. ISBN 978-5-7598-2692-7 (в обл.).
109. Шишалова Ю.С. Влияние информационных технологий на учебный процесс // Экономика и социум: современные модели развития, 2020. Том 10. № 4. С. 399–408. DOI: 10.18334/ecsoc.10.4.111889.
110. Штомпка П. Доверие — основа общества / пер. с пол. Н. В. Морозовой. М.: Логос, 2012. 440 с. ISBN 978-5-98704-495-7.
111. Штомпка П. Социология социальных изменений / Пер. с англ. под ред. В.А. Ядова. М.: Аспект Пресс, 1996. 416 с. ISBN 5-7567-0053-6.
112. Яницкий О.Н. Социология риска. М.: Изд-во LVS, 2003.
113. Bamber C. Exploring Enterprise-Wide Risk Management System in Higher Education. Management Dynamics in the Knowledge Economy, 11(3), 2023. - С.267–285.
<https://www.managementdynamics.ro/index.php/journal/article/view/542>.

114. Bates A.W. Teaching in a Digital Age / Tony Bates Associates Ltd. – 2022. URL: <https://collection.bccampus.ca/textbooks/teaching-in-a-digital-age-guidelines-for-designing-teaching-and-learning-3rd-edition-tony-bates-associates-ltd-382/> (дата обращения: 17.01.2024).
115. Becket, N., & Brookes, M. Quality Management Practice in Higher Education-What Quality Are Actually Enhancing? Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 7(1), 2008. - C.40-54. <http://dx.doi.org/10.3794/johlste.71.174>.
116. Benedek, P. Compliance issues in higher education. Practice and Theory in Systems of Education, 11(1), 2016. - C. 55–61.
117. Clark D. The construction of legitimacy: a critical discourse analysis of the rhetoric of educational technology in post-pandemic higher education // Learning, Media and Technology. Jan 2023. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2163500>.
118. Digital Higher Education: Emerging Quality Standards, Practices and Supports // OECD Education Working Paper No. 281. 2022. <https://doi.org/10.1787/19939019>.
119. Governance, Risk and Compliance. URL: <https://www.int-comp.org/learn-and-develop/subject-areas/governance-risk-and-compliance/> (дата обращения: 17.01.2024).
120. Koh J.H.L., Kan R.Y.P. Students' use of learning management systems and desired e-learning experiences: are they ready for next generation digital learning environments? // Higher Education Research & Development. 2021. 40:5, 995-1010. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1799949>
121. Kundu A., Bej T. Experiencing e-assessment during COVID-19: an analysis of Indian students' perception // Higher Education Evaluation and Development. Vol. 15. No. 2, 2021. pp. 114-134. <https://doi.org/10.1108/HEED-03-2021-0032>
122. Lucas M., Vicente P.N. A double-edged sword: Teachers' perceptions of the benefits and challenges of online teaching and learning in higher education. //

Education and Information Technologies. 28, 5083–5103 (2023).
<https://doi.org/10.1007/s10639-022-11363-3>.

123. Pechenkina E., Aeschliman C. What Do Students Want? Making Sense of Student Preferences in Technology-enhanced Learning // Contemporary Educational Technology, 2017. 8(1). P. 26-39.

124. Prifti R. Self-efficacy and student satisfaction in the context of blended learning courses // Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 2022, 37:2. P. 111-125. <https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1755642>

125. Risk, Uncertainty and Rational Action. By Carlo C. Jaeger, Thomas Webler, Eugene A. Rosa, Ortwin Renn / London, Routledge, 2001. 320 p. <https://doi.org/10.4324/9781315071817>.

126. Semenova T. The role of learners' motivation in MOOC completion // Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning. Volume 37, 2022. Issue 3. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680513.2020.1766434> (дата обращения: 17.01.2024).

127. Teelken, C. Compliance or pragmatism: How do academics deal with managerialism in higher education? A comparative study in three countries. Studies in Higher Education, 37 (3), 2012. – C.271–290. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.511171>.

128. Wong B., Chiu Y.-L. T. (2021) Exploring the concept of 'ideal' university student // Studies in Higher Education, 2021. 46:3. pp. 497-508. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1643302>

129. Yawson D, Yamoah F.A. Understanding utility essentials of e-learning management systems in higher education: a multi-generational cohort perspective // Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning. Volume 38, 2023. Issue 3. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680513.2020.1858778> (дата обращения: 17.01.2024)

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ ОТРАЖЕНО В СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ

Статьи в научных изданиях, рекомендованных ВАК РФ:

1. Буреева Ю.С. К вопросу типологизации комплаенс-систем в отечественных компаниях // Вестник Нижегородского университета им.Н.И.Лобачевского. Серия: Социальные науки. №2 (62). Н.Новгород: Изд-во ННГУ им.Н.И.Лобачевского, 2021. С. 120-123. (0,3 п.л.).

2. Буреева Ю.С. Мотивационные инструменты антимонопольной комплаенс-системы: опыт региональных предприятий // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки, №2, 2022. С. 281-292. (0,8 п.л.).

3. Автаева Н.О., Бейненсон В.А., Буреев А.А., Буреева Ю.С., Гордеева Е.Ю., Савинова О.Н., Щерова М.С. Социальная реклама как инструмент обучения русскому языку // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. №2, 2022. Н.Новгород: Изд-во ННГУ им.Н.И.Лобачевского, 2022. С. 145-155 (0,7 п.л.).

4. Буреева Ю.С. Комплаенс как средство социального контроля рисков в организационных отношениях // Вестник Нижегородского университета им.Н.И.Лобачевского. Серия: Социальные науки. №2, 2024. 10 стр. (0,7 п.л.).

5. Буреева Ю.С. Отношение студентов региональных ВУЗов к использованию цифровых технологий в обучении // Журнал Теория и практика общественного развития. №11, 2024. Краснодар: Изд-во ООО Издательский дом ХОРС, 2024 г (1,2 п.л.).

Статьи в других изданиях:

6. Буреев А.А., Буреева Ю.С. Комплаенс в СМИ: мотивационная составляющая журналистской профессии // Региональная школа журналистики: векторы исследования. Сборник статей международной научно-практической конференции. Н.Новгород: Издательство

Нижегородского государственного университета им. Н.И.Лобачевского, 2022. С. 46-49. (0,3 п.л.).

7. Буреева Ю.С. К проблеме внедрения антимонопольного комплаенс контроля на региональных предприятиях // Социально-экономические предпосылки и результаты развития новых технологий в современной экономике. Материалы IV международной научной конференции. Н.Новгород: Издательство Нижегородского государственного университета им. Н.И.Лобачевского, 2022 год. С. 31-34. (0,3 п.л.).

8. Буреева Ю.С., Ширяева Ю.С., Рощина Д.С. Проблемы управления и развития сферы дополнительного образования детей и взрослых Нижегородской области // Актуальные проблемы управления: Сборник научных статей по итогам X Юбилейной Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы управления». Н.Новгород: ННГУ м. Н.И.Лобачевского, 2024. С. 592-597. (0,4 п.л.).

9. Буреев А.А., Буреева Ю.С. Комплаенс в подготовке студентов-журналистов: понятийный аспект // Журналистика и PR в условиях формирования новой медиасреды: традиции и новаторство. Сборник статей международной научно-практической конференции. Н.Новгород: Издательство ННГУ, 2024. С. 62-67. (0,4 п.л.).

10. Буреева Ю.С. Реализация методов онлайн-обучения в соответствии с комплаенс-системой образовательной организации // Социально-экономические предпосылки и результаты развития новых технологий в современной экономике. Материалы VI международной научной конференции. Н.Новгород: Издательство Нижегородского государственного университета им. Н.И.Лобачевского, 2024 год (1 п.л.).

11. Буреев А.А., Буреева Ю.С. Социальные инвестиции: проблемы привлечения // В сборнике: Организация в фокусе социологических исследований. В 2 томах. – Н.Новгород, 2005. С 99 – 105 (0,7 п.л.).

12. Буреев А.А., Буреева Ю.С. Оценка реализации социального проекта «Центр высоких медицинских технологий «Нижегородский

онкологический научный центр»: перспективы и препятствия на пути его реализации // В сборнике: Социальные преобразования и социальные проблемы. Сборник научных трудов. – Н.Новгород, 2006. С. 56 – 65 (0,7 п.л.).

13. Буреева Ю.С. Анализ и классификация методов оценки риска на примере реализации инновационно-инвестиционного проекта с ярко выраженной социальной направленностью // Перспективы: Сборник научных статей аспирантов (Выпуск 6). – Нижний Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2007. – 215с. С. 33-39 (0,3 п.л.).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Анкета опроса студентов региональных вузов

Добрый день! Мы проводим исследование востребованности онлайн-обучения в российских вузах. Ответьте, пожалуйста, максимально полно на вопросы анкеты. Опрос анонимный, все данные будут использоваться только в обобщенном виде.

1. НА КАКОМ КУРСЕ ВЫ УЧИТЕСЬ?

- | | |
|---------------|----------------------------|
| 1. На первом | 4. На четвертом |
| 2. На втором | 5. Первый год магистратуры |
| 3. На третьем | 6. Второй год магистратуры |

2. КАКАЯ У ВАС ФОРМА ОБУЧЕНИЯ?

- | | | |
|----------|-------------|-----------------|
| 1. Очная | 2. Заочная. | 3. Очно-заочная |
|----------|-------------|-----------------|

3. НА КАКОМ МЕСТЕ ВЫ ОБУЧАЕТЕСЬ?

- | | |
|------------------|---------------------------------|
| 1. На бюджетном. | 2. На месте с оплатой обучения. |
|------------------|---------------------------------|

4. ПО КАКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (НА КАКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ) ВЫ ОБУЧАЕТЕСЬ?

- | | |
|---|--|
| 1. Общественные науки (экономика, право, менеджмент, социология, психология и т.д.), кроме педагогики | 6. Технические науки (строительство, связь, технологии производства и т.п.) |
| 2. Иностранный язык | 7. Медицина |
| 3. Гуманитарные науки (философия, филология, русский язык, история, литература и т.д.) | 8. Педагогика |
| 4. Математика, программирование, компьютерные технологии | 9. Физическая культура |
| 5. Естественные науки (физика, химия, биология, география, экология и т.п.) | 10. Культурология, искусство (музыка, живопись, театр и т.п.), дизайн, архитектура |
| | 11. Агрономия, сельское и лесное хозяйство |
| | 12. Сервис, туризм, реклама |
| | 13. Другая специальность (какая?) _____ |

5. ЕСЛИ БЫ СЕЙЧАС ПОСТУПАЛИ В ВУЗ, ТО ЧТО БЫ ВЫ ВЫБРАЛИ?	1. Поступали бы в этот же вуз, на этот же факультет/специальность	3. Поступали бы в другой вуз, на эту же специальность
	2. Поступали бы в этот же вуз, но на другую специальность	4. Поступали бы в другой вуз, на другую специальность
		5. Не стали бы вообще поступать в вуз

6. ОЦЕНИТЕ ПО 10-БАЛЛЬНОЙ ШКАЛЕ УРОВЕНЬ СВОЕЙ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ВАШЕМ ВУЗЕ

1 – совершенно не удовлетворен/-а	2	3	4	5	6	7	8	9	10 – полностью удовлетворен/-а
-----------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------------

7. ЕСЛИ БЫ ВАШ ДРУГ ИЛИ ЗНАКОМЫЙ СОБИРАЛСЯ ПОЛУЧАТЬ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ, С КАКОЙ ВЕРОЯТНОСТЬЮ ВЫ БЫ ПОРЕКОМЕНДОВАЛИ СВОЙ ВУЗ?

1 – совершенно точно не стал/-а бы рекомендовать	2	3	4	5	6	7	8	9	10 – однозначно порекомендовал/-а бы
--	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------------------

Для студентов 2-4 курсов

8. КАКИЕ ОЦЕНКИ ЗА ЗАЧЕТЫ И ЭКЗАМЕНЫ ВЫ ПРЕИМУЩЕСТВЕННО ПОЛУЧАЛИ В ВУЗЕ В ПРОШЛОМ (2022/2023) УЧЕБНОМ ГОДУ? (Если необходимо, переведите оценки в пятибалльную шкалу)

- | | |
|--|---|
| 1. Бывали неудовлетворительные оценки («двойки») | 4. Только хорошо и отлично («четверки» и «пятерки») |
| 2. Чаще удовлетворительные оценки («тройки») | |
| 3. В основном хорошие оценки («четверки») | 5. Только отличные оценки («пятерки») |

9. БЫЛИ ЛИ У ВАС В ПРОШЛОМ 2022/2023) УЧЕБНОМ ГОДУ В ВУЗЕ ЗАДОЛЖЕННОСТИ ПО ЗАЧЕТАМ, ЭКЗАМЕНАМ?

- | | |
|--------|--------|
| 1. Да. | 2. Нет |
|--------|--------|

Для всех

10. ВСЕГДА ЛИ ВЫ ПОСЕЩАЕТЕ ОЧНЫЕ СЕМИНАРСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ?	1. Занятия практически не посещаю	4. Посещаю от 50 до 75% всех занятий
	2. Посещаю не более 25% всех занятий	5. Посещаю более 75% всех занятий
	3. Посещаю от 25 до 50% всех занятий	

11. ВСЕГДА ЛИ ВЫ ПОСЕЩАЕТЕ ОЧНЫЕ ЛЕКЦИОННЫЕ ЗАНЯТИЯ?	1. Занятия практически не посещаю	4. Посещаю от 50 до 75% всех занятий
	2. Посещаю не более 25% всех занятий	5. Посещаю более 75% всех занятий
	3. Посещаю от 25 до 50% всех занятий	

12. ПРОСЛУШИВАЕТЕ ЛИ ВЫ ЗАПИСИ ПРОПУЩЕННЫХ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ?

1. Практически нет
2. Прослушиваю не более 25% всех пропущенных лекций
3. Прослушиваю от 25 до 50% всех пропущенных лекций
4. Прослушиваю от 50 до 75% всех пропущенных лекций
5. Прослушиваю более 75% всех пропущенных лекций
6. Нет необходимости, практически не пропускаю лекционные занятия
7. Запись лекционных занятий не проводится

13. КАКАЯ ДОЛЯ ВАШИХ ЗАНЯТИЙ, КАК ЛЕКЦИЙ, ТАК И СЕМИНАРОВ, ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ, ОРГАНИЗОВАНА В ОНЛАЙН-ФОРМАТЕ?	1. Менее 25% всех занятий 2. От 25 до 50% всех занятий	3. Более 50% 4. Вообще нет занятий онлайн
--	---	--

Для тех, кто ответил 1-3 на вопрос 13

14. ВСЕГДА ЛИ ВЫ ПОСЕЩАЕТЕ ЗАНЯТИЯ В ОНЛАЙН-ФОРМАТЕ (ТО ЕСТЬ КОГДА ОБЫЧНЫЕ ЗАНЯТИЯ ОРГАНИЗОВАНЫ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ, НАПРИМЕР, С ПОМОЩЬЮ ВИДЕОКОНФЕРЕНЦИЙ)?

1. Занятия практически не посещаю
2. Посещаю не более 25% всех занятий
3. Посещаю от 25 до 50% всех занятий
4. Посещаю от 50 до 75% всех занятий
5. Посещаю более 75% всех занятий
6. У меня нет занятий в онлайн-формате

15. УЧАСТВУЯ В ОНЛАЙН-ЗАНЯТИЯХ, ВЫ ПРИСОЕДИНЯЕТЕСЬ К НИМ ПРЕИМУЩЕСТВЕННО С КОМПЬЮТЕРА/ НОУТБУКА ИЛИ СО СМАРТФОНА?

1. С компьютера/ноутбука.
2. Со смартфона.
3. С планшета.

16. КАК БЫ ВЫ ОЦЕНИЛИ КАЧЕСТВО СВЯЗИ ВО ВРЕМЯ ОНЛАЙН-ЗАНЯТИЙ?

1. Отлично, возможна качественная видеосвязь.
2. Хорошо, бывают небольшие проблемы, но в целом, все видно и слышно.
3. Средне, чаще всего, чтобы был хороший звук, приходится отключать видео.
4. Плохо, даже со звуком часто бывают серьезные проблемы.
5. Крайне плохо, мне приходится регулярно пропускать онлайн-занятия из-за отсутствия связи.

17. ЕСТЬ ЛИ В ВАШЕМ ВУЗЕ У СТУДЕНТОВ ВОЗМОЖНОСТЬ ЗАНИМАТЬСЯ ОНЛАЙН НА ТЕРРИТОРИИ ВУЗА (В БИБЛИОТЕКЕ, КОВОРКИНГЕ)?	1. Есть, вуз предоставляет полностью оборудованное место для занятий (компьютер, наушники, интернет) 2. Есть места с доступом в интернет, где можно заниматься на своем ноутбуке.	3. Таких возможностей нет. 4. Не знаю об этом.
--	--	---

18. ОЦЕНИВАЯ УДОБСТВО ПОСЕЩЕНИЯ ОЧНЫХ И ОНЛАЙН-ЗАНЯТИЙ, НА КАКОЕ ЗАНЯТИЕ ВЫ ПОЙДЕТЕ С БОЛЬШЕЙ ВЕРОЯТНОСТЬЮ?	1. Скорее пойду на очное занятие 2. Предпочту дистанционное занятие	3. Моя посещаемость от формы занятий на зависит
--	--	---

19. ГОТОВЫ ЛИ ВЫ ПОСЕЩАТЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ УЧЕБНЫЙ КУРС, ЕСЛИ ОН ПРЕДСТАВЛЯЕТ ИНТЕРЕС С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ВАШЕЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ?	1. Готов посещать только очно 2. Готов посещать только онлайн 3. Предпочту смешанный формат (часть занятий – очно, часть - онлайн)	4. Буду посещать вне зависимости от формы занятий 5. Не буду посещать
--	--	--

НАСКОЛЬКО ДЛЯ ВАС ВАЖНЫ СЛЕДУЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ? (1 – очень важно, 2 – скорее важно, 3 – скорее не важно, 4 – совершенно не важно)

20. Возможность заниматься в наиболее удобное время, соотносить с другой занятостью, в том числе работой	1	2	3	4
21. Экономия времени на дорогу до вуза и обратно	1	2	3	4
22. Возможность общаться со одноклассниками и преподавателями онлайн	1	2	3	4
23. Сокращение финансовых затрат на обучение	1	2	3	4
24. Возможность воспользоваться учебниками, записями, подсказками в сети интернет во время занятия	1	2	3	4
25. Обратная связь от преподавателей, возможность задать вопрос через чат или другие средства электронной коммуникации	1	2	3	4
26. Персонализированный подход к каждому студенту	1	2	3	4
27. Развитие навыков использования современных технологий	1	2	3	4
28. Возможность получить консультацию у специалистов вуза об онлайн-обучении, о том, как пользоваться электронной средой вуза	1	2	3	4
29. Возможность прослушать лекцию / просмотреть занятие в удобное время и столько раз, сколько необходимо	1	2	3	4
30. Возможность учиться/продолжать обучение, если есть ограничения по здоровью	1	2	3	4
31. Возможность получить в вузе рабочее место с доступом к интернету для онлайн-занятий	1	2	3	4

32. Техподдержка со стороны вуза	1	2	3	4
33. Более тесное общение с одногруппниками в чате	1	2	3	4
34. ИЗМЕНИЛОСЬ ЛИ ВАШЕ ОТНОШЕНИЕ К ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЮ ПОСЛЕ ПАНДЕМИИ COVID-19?	1. Существенно улучшилось 2. Скорее улучшилось 3. Не изменилось			4. Скорее ухудшилось 5. Однозначно ухудшилось

КАКИЕ ВИДЫ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ЭФФЕКТИВНЕЕ ПРОВОДИТЬ ОЧНО, А КАКИЕ ОНЛАЙН? (1 – только очно, 2 – скорее очно, 3 – скорее онлайн, 4 – безусловно онлайн, 5 – оптимален смешанный формат)

35. Работа в группах над заданием или проектом	1	2	3	4	5	40. Изучение работы специализированных компьютерных программ	1	2	3	4	5
36. Тестирование, решение задач	1	2	3	4	5	41. Лекция	1	2	3	4	5
37. Индивидуальная практическая работа (решение задач, лабораторная работа, работа над проектом)	1	2	3	4	5	42. Консультация с научным руководителем	1	2	3	4	5
38. Вопросы преподавателю по теме занятия	1	2	3	4	5	43. Дискуссия в группе	1	2	3	4	5
39. Выступление с докладами или презентациями	1	2	3	4	5	44. Работа с библиотечными материалами, поиск литературы	1	2	3	4	5

ЧТО ИЗ СЛЕДУЮЩЕГО СПИСКА ВЫ ДЕЛАЕТЕ В РАМКАХ СВОЕЙ УЧЕБЫ В ВУЗЕ? (1 – регулярно, 2 – иногда, 3 – редко, 4 – никогда, 5 – не знаю, что это, не нужно для учебы)

45. Использование пространства в сети интернет для хранения документов, изображений, других файлов (Яндекс.Диск, Google Drive, Dropbox OneDrive и др.)	1	2	3	4	5	50. Использование специальных программных приложений для получения и отправки учебных заданий (например, Slack, Microsoft Teams, LMS и пр.)	1	2	3	4	5
46. Коммуникации в мессенджерах и социальных сетях с одногруппниками	1	2	3	4	5	51. Работа с большими данными (big data)	1	2	3	4	5
47. Коммуникации в мессенджерах и социальных сетях с преподавателями, научными руководителями	1	2	3	4	5	52. Редактирование и управление контентом веб-сайтов	1	2	3	4	5
48. Загрузка личных файлов (статей/журналов, музыки, видео, программ и др., автором которых вы являетесь сами) на любые сайты, в социальные сети, каналы мессенджеров для публичного доступа	1	2	3	4	5	53. Создание, проведение и участие в онлайн-мероприятиях с помощью различных сервисов (Zoom, MS Teams, Webinar и др.)	1	2	3	4	5
49. Ведение блога, создание другого интернет контента	1	2	3	4	5	54. Просмотр видеоресурсов и видеоконтента по теме занятий, рекомендованных преподавателями	1	2	3	4	5

55. ИСПОЛЬЗУЕТЕ ЛИ ВЫ ЭЛЕКТРОННО-ИНФОРМАЦИОННУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ВАШЕГО ВУЗА (НАПРИМЕР, ПОРТАЛ ВУЗА, LMS, MOODLE И Т.Д.)?

1. Не знаю, есть ли в моем вузе такая среда или нет
2. В моем вузе нет такой среды
3. В моем вузе есть такая среда, но я ею не пользуюсь
4. В моем вузе есть такая среда, и я ее использую

ЕСЛИ ВЫ ИСПОЛЬЗУЕТЕ ЭЛЕКТРОННО-ИНФОРМАЦИОННУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ВАШЕГО ВУЗА, ТО КАК ИМЕННО? (1 – регулярно, 2 – иногда, 3 – редко, 4 – никогда, 5 – не знал, что есть такие возможности, 6 – не знаю, что это, не нужно для учебы)

56. Получаю задания от преподавателей	1	2	3	4	5	6	65. Слежу за расписанием, изменениями в учебном процессе	1	2	3	4	5	6
57. При необходимости могу задать вопрос преподавателю	1	2	3	4	5	6	66. Слежу за нормативными документами учебного заведения	1	2	3	4	5	6
58. Скачиваю необходимые материалы для занятий (данные, тексты для обсуждения, и т.д.)	1	2	3	4	5	6	67. Смотрю программы учебных курсов по моим предметам	1	2	3	4	5	6
59. Читаю объявления и сообщения	1	2	3	4	5	6	68. Слежу за мероприятиями, которые проводятся в вузе	1	2	3	4	5	6
60. Сдаю выполненные письменные работы	1	2	3	4	5	6	69. Пользуюсь электронной зачетной книжкой	1	2	3	4	5	6

61. Прохожу тесты, проверочные работы и т.д.	1	2	3	4	5	6	70. Просматриваю, обновляю электронные портфолио	1	2	3	4	5	6
62. Получаю результаты промежуточной и итоговой аттестации (контрольных, тестов, экзаменов, эссе и т.д.)	1	2	3	4	5	6	71. Использую электронную библиотеку вуза и/или электронный доступ вуза к сторонним библиотечным ресурсам	1	2	3	4	5	6
63. Просматриваю презентации лекций	1	2	3	4	5	6	72. Получаю ссылки на онлайн-занятия	1	2	3	4	5	6
64. Просматриваю видеозаписи лекций	1	2	3	4	5	6	73. Обмениваюсь сообщениями с одноклассниками	1	2	3	4	5	6
74. Пользуюсь электронными образовательными ресурсами (учебниками, программами, видео, заданиями, ссылками на литературу)	1	2	3	4	5	6	75. Обмениваюсь сообщениями с преподавателями	1	2	3	4	5	6

76. ИСПОЛЬЗОВАЛИ ЛИ ВЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ (НАПРИМЕР, ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЗАНЯТИЯМ, ДЛЯ КУРСОВЫХ И ДР.) БАЗЫ РОССИЙСКОЙ НАУЧНОЙ ПЕРИОДИКИ (ELIBRARY, EASTVIEW, ИНТЕГРУМ И ДРУГИЕ)?

1. Да, использовал(а) в своем вузе
 2. Да, использовал(а) вне своего вуза
 3. Нет, не использовал(а)
 4. Не знаю о таких базах

77. УЧИЛИСЬ ЛИ ВЫ КОГДА-ЛИБО САМОСТОЯТЕЛЬНО (ПОМИМО ВАШЕГО ОБУЧЕНИЯ В БАКАЛАВРИАТЕ/ МАГИСТРАТУРЕ) НА МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСАХ (MOOCS, ТИПА COURSEARA, НПОО, СЕРТИФИКАТ ПРАКТИКУМ, SKILLBOX И Т.П.)?

1. Ничего не знаю про такие курсы (переход к вопросу 88)
 2. Знаю про такие курсы, но не интересовался(-ась) ими и не проходил(а) обучение
 3. Знаю про такие курсы, интересовался(-ась) ими (заходил(а) на сайт, просматривал(а) список курсов и т.д.), но не обучался(-ась)
 4. Начинал(а) обучение, но не закончил(а) ни одного курса
 5. Проходил(а) обучение, но не получил(а) сертификат (ни по одному из курсов)
 6. Проходил(а) обучение и получил(а) сертификат(хотя бы по одному курсу)

78. СОБИРАЕТЕСЬ ЛИ ВЫ В БУДУЩЕМ САМОСТОЯТЕЛЬНО ОБУЧАТЬСЯ НА ТАКИХ КУРСАХ?

1. Определенно собираюсь
 2. Может быть да, может быть нет
 3. Определенно не собираюсь

С КАКОЙ ЦЕЛЮ ВЫ УЧИЛИСЬ ИЛИ СОБИРАЕТЕСЬ САМОСТОЯТЕЛЬНО УЧИТЬСЯ НА МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСАХ? (ОТМЕТЬТЕ 1-2 НАИБОЛЕЕ ПОДХОДЯЩИХ ОТВЕТА)

Для тех, кто в вопросе 77 выбрал вариант 4, 5 или 6 либо в вопросе 78 выбрал вариант 1 или 2

79. Для трудоустройства, получения нужной работы
 80. Для повышения уровня успеваемости в вузе
 81. Для повышения своей профессиональной подготовки по получаемой в вузе специальности
 82. Для освоения новой специальности
 83. Для общего развития
 84. За компанию со своими друзьями, знакомыми
 85. Другое (что именно?) _____

ИСПОЛЬЗУЮТСЯ ЛИ В ВАШЕМ ВУЗЕ МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН-КУРСЫ...

86. ... В КАЧЕСТВЕ ЗАМЕНЫ ОБЫЧНЫХ КУРСОВ (ПРЕДМЕТОВ), ЧИТАЕМЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ, С ЗАЧЕТОМ РЕЗУЛЬТАТОВ КУРСА?	87. ...В СМЕШАННОМ ФОРМАТЕ, КОГДА ЧАСТЬ ПРОГРАММЫ КУРСА (ПРЕДМЕТА) ЧИТАЕТСЯ ОЧНО ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ, А ДРУГАЯ ЧАСТЬ ЗАМЕНЯЕТСЯ ЭЛЕМЕНТАМИ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ?
1 Да, используются, я сам(а) обучался(-юсь) на таких курсах	1
2 Да, сам(а) не обучался(-юсь), но в нашем вузе есть такая возможность	2
3 Нет, не используются	3
4 Не знаю, используются или нет	4

НАСКОЛЬКО ВЫ ЛИЧНО ГОТОВЫ УЧИТЬСЯ НА ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСАХ, ЕСЛИ ОНИ БУДУТ ИСПОЛЬЗОВАТЬСЯ...

88. ... В КАЧЕСТВЕ ЗАМЕНЫ ОБЫЧНЫХ КУРСОВ (ПРЕДМЕТОВ), ЧИТАЕМЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ, С ЗАЧЕТОМ РЕЗУЛЬТАТОВ КУРСА?	89. ...В СМЕШАННОМ ФОРМАТЕ, КОГДА ЧАСТЬ ПРОГРАММЫ КУРСА (ПРЕДМЕТА) ЧИТАЕТСЯ ОЧНО ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ, А ДРУГАЯ ЧАСТЬ ЗАМЕНЯЕТСЯ ЭЛЕМЕНТАМИ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ?
1 Однозначно готов	1
2 Скорее готов	2
3 Скорее не готов	3
4 Совершенно точно не хотел/-а бы учиться в таком формате	4
5 Нет достаточной информации о таких курсах, чтобы принять решение	5
6 Затрудняюсь ответить	6

В ЗАКЛЮЧЕНИЕ НЕСКОЛЬКО ВОПРОСОВ О ВАС ЛИЧНО

90. ПОЛ

1. мужской

2. женский

91. ВОЗРАСТ

_____ лет

92. КАКОЕ ИЗ ОПИСАНИЙ ТОЧНЕЕ ВСЕГО СООТВЕТСТВУЕТ МАТЕРИАЛЬНОМУ ПОЛОЖЕНИЮ ВАШЕЙ СЕМЬИ?

1. материальных затруднений не испытываем, при необходимости могли бы приобрести квартиру, дом

2. на новую машину денег хватает, но мы не можем позволить себе покупку квартиры или дома

3. денег вполне хватает на покупку крупной бытовой техники, но мы не можем купить новую машину

4. на покупку одежды и обуви денег хватает, но не хватает на покупку крупной бытовой техники

5. на питание денег хватает, но не хватает на покупку одежды и обуви

6. денег не хватает даже на питание

7. затрудняюсь ответить

Гайд неформализованного интервью преподавателей региональных вузов

Добрый день! Мы проводим исследование распространенности и востребованности практик онлайн-образования в вузах. После пандемии COVID-19 в законе об образовании и ФГОСах закрепились требования к практикам дистанционного обучения в вузах, к электронно-информационной образовательной среде вуза.

1. Скажите, пожалуйста, как часто вы лично проводите занятия онлайн и что это за занятия (лекции, семинары, практические работы, защита курсовых или дипломных работ)? Принимаете ли вы зачеты или экзамены онлайн или с использованием возможностей электронной среды вуза?

2. Когда впервые Вы начали проводить занятия онлайн? Как давно это было? Опишите Ваш первоначальный опыт: кто был инициатором такого формата занятий, что было проблемным на этом этапе, что, напротив, получилось удачно? Насколько вуз поддерживал Вас в этом начинании и обеспечивал техническую возможность занятий?

3. Что изменилось во время пандемии ковид? *(Для тех, кто начал вести занятия еще до пандемии)*

4. Безусловно, во время пандемии ковид практики преподавания поменялись. Оценивая сегодняшнюю ситуацию, в каком объеме вашей работе как преподавателя остались дистанционные форматы работы: они сохранились в том же объеме, несколько сократились или вообще вернулись к допандемийному формату?

5. Как Вы сегодня оцениваете место онлайн-образования в вузе? Где и в каких форматах оно уместно?

6. С какими проблемами Вы и Ваши коллеги сталкиваются при проведении онлайн-занятий? Что удобно, а что – нет?

(- качество связи;

- плохо работают программы онлайн-конференций (что лучше работает, что хуже);

- невозможно проконтролировать реальное присутствие студентов на занятии;

- студенты хуже посещают онлайн-занятия, чем очные занятия;

- сложно вести практические занятия;

- нет техподдержки со стороны вуза;

- студентам легче списывать, подсматривать нужную информацию при ответах, они не готовятся к занятиям...)

7. Если посмотреть на студентов, с Вашей точки зрения, они заинтересованы в онлайн-занятиях или больше предпочитают очные? Что, по Вашему мотивирует студентов к онлайн-занятиям, а что напротив, вызывает их недовольство?

8. Проведение занятий онлайн – не единственный аспект внедрения цифровых технологий в образование. Давайте посмотрим чуть шире. В каждом вузе сегодня есть электронно-информационная образовательная среда, есть доступ к электронным библиотекам вузов, активно внедряются онлайн-курсы. Скажите, пожалуйста, насколько Вы и ваши коллеги сегодня активно пользуетесь такими возможностями, какие проблемы на пути внедрения подобных технологий Вы видите?

9. С Вашей точки зрения, насколько сегодня у студентов востребованы электронные онлайн-курсы? Готовы ли Вы лично разработать подобный курс? Да/нет, почему? Насколько вуз мотивирует преподавателей к созданию электронных онлайн курсов?

10. Помимо собственно вузовских разработок, сегодня существуют онлайн-платформы для обучения. Одним из вариантов развития системы высшего образования может быть интеграция ряда подобных курсов в и зачет их результатов студентам. Считаете ли Вы, что подобная интеграция возможна, пусть частично, в курсы, которые Вы преподаете? Какие трудности и, наоборот, возможности Вы здесь видите?

Спасибо!

ПРИЛОЖЕНИЕ 2. ГЕНДЕРНЫЕ, ВОЗРАСТНЫЕ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ

Гендерные различия и различия по курсам обучения

Таблица 1

Какой вуз выбрали бы, если бы поступали сейчас, %

	Все студенты	Пол		Курс		
		Мужской	Женский	1-2	3-4	Магистратура
Поступали бы в этот же вуз, на этот же факультет/специальность	59	61	58	63	53	67
Поступали бы в этот же вуз, но на другую специальность	15	17	14	14	16	16
Поступали бы в другой вуз, на эту же специальность	9	7	10	8	10	7
Поступали бы в другой вуз, на другую специальность	12	10	13	11	15	6
Не стали бы вообще поступать в вуз	3	4	3	3	4	4

Таблица 2

Удовлетворенность качеством образования в вузе, %

	Все студенты	Пол		Курс		
		Мужской	Женский	1-2	3-4	Магистратура
1 – совершенно не удовлетворены	1	1			1	
2	1	1	1	1	1	1
3	2	3	2	1	3	3
4	4	3	4	3	5	0
5	9	6	11	8	11	9
6	12	12	12	11	14	12
7	25	26	23	24	27	20
8	22	23	22	26	19	17
9	12	11	13	13	10	17
10 – полностью удовлетворены	12	13	11	13	9	19

Таблица 3

Готовность рекомендовать вуз, %

	Все студенты	Пол		Курс		
		Мужской	Женский	1-2	3-4	Магистратура
1 – совершенно точно не стали бы рекомендовать	1	2	1	2	1	
2	2	2	2	2	3	
3	3	2	4	3	4	
4	5	4	5	4	6	3
5	11	11	11	10	13	9
6	12	14	11	11	13	13
7	19	20	19	19	20	14
8	18	19	17	17	17	24
9	11	9	12	12	10	10
10 – однозначно порекомендовали бы	17	18	17	20	12	24

Таблица 4

Оценки за зачеты и экзамены, которые преимущественно получали
в вузе в 2022/2023 учебном году,
% от числа студентов 2-4 курсов

	Все студенты	Пол		Курс	
		Мужской	Женский	1-2	3-4
Бывали неудовлетворительные оценки («двойки»)	2	3	2	2	3
Чаще удовлетворительные оценки («тройки»)	15	24	10	16	15
В основном хорошие оценки («четверки»)	33	36	31	34	32
Только хорошо и отлично («четверки» и «пятерки»)	40	31	46	40	40
Только отличные оценки («пятерки»)	9	6	10	7	10

Таблица 5

Наличие в 2022/2023 учебном году задолженности по зачетам, экзаменам,
% от числа студентов 2-4 курсов

	Все студенты	Пол		Курс	
		Мужской	Женский	1-2	3-4
Да	26	35	20	24	27
Нет	72	62	78	73	71

Таблица 6

Доля занятий, как лекций, так и семинаров, практических занятий, которые организованы в онлайн-формате, %

	Все студенты	Пол		Курс		
		Мужской	Женский	1-2	3-4	Магистратура
Менее 25% всех занятий	44	43	44	47	40	40
От 25 до 50% всех занятий	20	18	22	23	18	15
Более 50%	7	6	8	7	9	7
Вообще нет занятий онлайн	27	31	25	22	32	38

Таблица 7

Посещаемость очных семинарских и практических занятий, %

	Все студенты	Пол		Курс		
		Мужской	Женский	1-2	3-4	Магистратура
Занятия практически не посещают	1	1	1		1	2
Посещают не более 25% всех занятий	2	2	2	1	3	1
Посещают от 25 до 50% всех занятий	4	5	4	3	5	10
Посещают от 50 до 75% всех занятий	18	18	17	14	22	22
Посещают более 75% всех занятий	74	73	75	79	69	64

Таблица 8

Посещаемость очных лекционных занятий, %

	Все студенты	Пол		Курс		
		Мужской	Женский	1-2	3-4	Магистратура
Занятия практически не посещают	2	2	2	1	3	3
Посещают не более 25% всех занятий	2	3	2	2	3	6
Посещают от 25 до 50% всех занятий	7	8	6	6	8	9
Посещают от 50 до 75% всех занятий	23	24	22	20	27	21
Посещают более 75% всех занятий	64	62	66	69	58	59

Таблица 9

Посещаемость занятий в онлайн-формате (то есть, когда обычные занятия организованы в дистанционном формате, например, с помощью видеоконференций), % от числа тех, у кого есть онлайн-занятия

	Все студенты	Пол		Курс		
		Мужской	Женский	1-2	3-4	Магистратура
Занятия практически не посещают	3	4	2	4	1	1
Посещают не более 25% всех занятий	5	6	4	5	5	7
Посещают от 25 до 50% всех занятий	10	10	10	11	9	9
Посещают от 50 до 75% всех занятий	20	23	19	19	22	24
Посещают более 75% всех занятий	55	50	57	53	58	52
Нет занятий в онлайн-формате	6	6	6	7	4	5

Таблица 10

Прослушивание записей пропущенных лекционных занятий, %

	Все студенты	Пол		Курс		
		Мужской	Женский	1-2	3-4	Магистратура
Практически нет	11	14	10	10	13	10
Прослушивают не более 25% всех пропущенных лекций	5	5	4	4	5	7
Прослушивают от 25 до 50% всех пропущенных лекций	8	8	8	7	10	9
Прослушивают от 50 до 75% всех пропущенных лекций	10	11	10	9	12	9
Прослушивают более 75% всех пропущенных лекций	11	11	11	14	8	7
Нет необходимости, практически не пропускают лекционные занятия	21	19	23	23	19	19
Запись лекционных занятий не проводится	32	29	33	30	33	38

Таблица 11

Способы присоединения к онлайн-занятиям,
% от числа тех, у кого есть онлайн-занятия

	Все студенты	Пол		Курс		
		Мужской	Женский	1-2	3-4	Магистратура
С компьютера/ноутбука	66	75	61	67	64	67
Со смартфона	26	20	30	26	27	23
С планшета	6	3	7	5	7	9

Таблица 12

Качество связи во время онлайн-занятий,
% от числа тех, у кого есть онлайн-занятия

	Все студенты	Пол		Курс		
		Мужской	Женский	1-2	3-4	Магистратура
Отлично, возможна качественная видеосвязь	20	25	17	21	18	28
Хорошо, бывают небольшие проблемы, но в целом, все видно и слышно	60	57	61	57	64	57
Средне, чаще всего, чтобы был хороший звук, приходится отключать видео	13	12	14	13	13	11
Плохо, даже со звуком часто бывают серьезные проблемы	4	3	5	5	4	2
Крайне плохо, мне приходится регулярно пропускать онлайн-занятия из-за отсутствия связи	1	1	1	1		1

Таблица 13

Наличие у студентов возможности заниматься онлайн
на территории вуза (в библиотеке, коворкинге), %

	Все студенты	Пол		Курс		
		Мужской	Женский	1-2	3-4	Магистратура
Есть, вуз предоставляет полностью оборудованное место для занятий (компьютер, наушники, интернет)	23	26	21	25	19	22
Есть места с доступом в интернет, где можно заниматься на своем ноутбуке	20	23	19	19	21	24
Таких возможностей нет	10	5	12	8	12	9
Не знают об этом	44	41	45	45	44	39

Таблица 14

Предпочтения в отношении формы занятий, %

		Пол	Курс
--	--	-----	------

	Все студенты	Мужской	Женский	1-2	3-4	Магистратура
Скорее пойдут на очное занятие	36	39	34	40	31	29
Предпочтут дистанционное занятие	23	22	23	20	26	24
Посещаемость от формы занятий не зависит	38	34	41	37	40	42

Таблица 15

Готовность посещать дополнительный учебный курс,
если он представляет интерес с точки зрения специальности, %

	Все студенты	Пол		Курс		
		Мужской	Женский	1-2	3-4	Магистратура
Готовы посещать только очно	12	16	10	14	10	7
Готовы посещать только онлайн	18	17	19	16	21	22
Предпочтут смешанный формат (часть занятий – очно, часть онлайн)	32	26	36	31	34	30
Будут посещать вне зависимости от формы занятий	28	29	27	30	24	34
Не будут посещать	8	9	7	8	9	6

Таблица 16

Значимость возможностей онлайн-обучения, %

	Все студенты		ПОЛ				Курс					
			Мужской		Женский		1-2		1-2		Магистратура	
	1*	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Возможность заниматься в наиболее удобное время, соотносить с другой занятостью, в том числе работой	86	13	82	16	87	11	84	14	86	12	91	9
Экономия времени на дорогу до вуза и обратно	84	15	83	17	85	14	84	16	84	14	88	12
Возможность общаться со одноклассниками и преподавателями онлайн	54	45	53	46	54	45	53	47	54	44	57	43
Сокращение финансовых затрат на обучение	65	32	60	37	68	29	65	33	65	32	66	31
Возможность воспользоваться учебниками, записями, подсказками в сети интернет во время занятия	74	25	74	26	75	25	77	22	71	28	72	28
Обратная связь от преподавателей, возможность задать вопрос через чат или другие средства электронной коммуникации	75	25	73	26	76	24	75	24	74	25	78	22
Персонализированный подход к каждому студенту	68	31	62	37	71	28	69	30	66	33	67	32
Развитие навыков использования современных технологий	73	25	72	26	73	25	74	25	70	28	78	21
Возможность получить консультацию у специалистов вуза об онлайн-обучении, о том, как пользоваться электронной средой вуза	51	48	51	49	52	47	56	44	45	54	55	45
Возможность прослушать лекцию / просмотреть занятие в удобное время и столько раз, сколько необходимо	87	13	84	15	88	11	88	11	84	15	90	10
Возможность учиться/продолжать обучение, если есть ограничения по здоровью	79	20	74	25	82	17	79	21	80	19	79	21
Возможность получить в вузе рабочее место с доступом к интернету для онлайн-занятий	57	42	53	45	60	39	62	37	53	46	51	49
Техподдержка со стороны вуза	60	39	57	42	62	37	64	35	56	43	53	46
Более тесное общение с одноклассниками в чате	48	52	47	52	48	52	51	49	43	56	45	54

*1 – важно, 2 – не важно

Таблица 17

**Изменение отношения к онлайн-обучению
после пандемии COVID-19, %**

	Все студенты	Пол		Курс		
		Мужской	Женский	1-2	3-4	Магистратура
Существенно улучшилось	18	17	18	17	19	17
Скорее улучшилось	27	23	30	26	29	24
Не изменилось	37	40	36	40	34	37
Скорее ухудшилось	11	10	11	10	11	12
Однозначно ухудшилось	5	6	4	5	5	5

Таблица 18

Оценка форматов с точки зрения эффективности занятий, %

	Все студенты			ПОЛ						Курс								
				Мужской			Женский			1-2			3-4			Магистратура		
	1*	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Работа в группах над заданием или проектом	59	17	24	58	19	22	59	15	25	61	15	23	57	18	25	55	20	24
Тестирование, решение задач	33	46	20	45	36	19	27	51	21	36	41	22	29	51	19	37	48	15
Индивидуальная практическая работа (решение задач, лабораторная работа, работа над проектом)	52	30	17	58	27	14	49	31	18	54	28	17	50	32	17	56	31	12
Вопросы преподавателю по теме занятия	54	18	27	54	19	26	55	16	28	55	17	28	55	17	28	50	26	24
Выступление с докладами или презентациями	53	22	24	50	25	23	55	21	24	61	18	20	43	26	30	48	31	20
Изучение работы специализированных компьютерных программ	34	42	23	39	38	21	32	43	24	36	39	24	32	45	22	36	44	19
Лекция	33	40	25	39	37	21	30	42	27	37	35	27	29	47	23	34	43	22
Консультация с научным руководителем	60	16	23	60	18	20	60	14	24	62	15	22	57	16	25	63	19	17
Дискуссия в группе	55	19	25	52	21	25	57	17	24	56	17	25	54	19	25	48	29	22
Работа с библиотечными материалами, поиск литературы	18	51	30	23	49	26	15	53	32	21	45	33	15	59	25	16	53	30

*1 – очно, 2 – онлайн, 3 – смешанный формат

Таблица 19

Практики использования цифровых инструментов во время учебы в вузе, %

	Все студенты					ПОЛ										Курс														
						Мужской					Женский					1-2					3-4					Магистратура				
	1*	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Использование пространства в сети интернет для хранения документов, изображений, других файлов (Яндекс.Диск, Google Drive, Dropbox OneDrive и др.)	48	26	16	7	3	47	27	15	7	4	48	25	16	8	2	49	25	15	7	3	48	26	16	7	3	44	28	17	7	3
Коммуникации в мессенджерах и социальных сетях с одноклассниками	82	11	4	1	1	77	15	5	1	2	84	10	4	1	1	81	11	4	1	1	83	11	4	1	1	76	16	6	1	1
Коммуникации в мессенджерах и социальных сетях с преподавателями, научными руководителями	27	33	30	9	2	27	29	31	10	2	27	35	29	8	1	22	29	34	12	2	29	38	27	5	1	48	30	17	4	1
Загрузка личных файлов на любые сайты, в социальные сети, каналы мессенджеров для публичного доступа	25	20	21	24	9	26	18	23	22	10	25	21	20	25	9	28	19	20	23	10	21	22	21	25	10	31	20	25	19	6
Ведение блога, создание другого интернет контента	14	14	17	37	18	13	11	14	40	22	15	16	18	35	15	16	14	17	37	16	12	14	17	39	18	14	13	16	32	25
Использование специальных программных приложений для получения и отправки учебных заданий (например, Slack, Microsoft Teams, LMS и пр.)	25	18	19	22	15	25	18	18	24	14	25	18	19	22	16	27	18	18	22	15	22	18	20	23	16	25	19	15	25	15
Работа с большими данными (big data)	10	13	22	33	22	12	16	24	31	16	9	11	21	34	25	11	11	22	32	23	8	13	22	34	22	16	18	22	30	14
Редактирование и управление контентом веб-сайтов	8	9	18	44	20	12	9	20	42	16	6	8	17	45	22	10	8	17	42	20	5	9	19	46	20	10	10	20	43	17
Создание, проведение и участие в онлайн-мероприятиях с помощью различных сервисов (Zoom, MS Teams, Webinar и др.)	33	29	22	12	3	30	29	23	13	4	35	28	22	12	2	31	26	22	17	4	36	32	21	7	2	39	26	26	7	1
Просмотр видеоресурсов и видеоконтента по теме занятий, рекомендованных преподавателями	34	36	20	6	3	34	35	20	7	3	35	37	21	5	2	38	35	18	6	3	30	37	24	7	3	32	39	22	5	2

*1 – регулярно, 2 – иногда, 3 – редко, 4 – никогда, 5 - не знают, что это, не нужно для учебы

Таблица 20

Использование электронно-информационной образовательной среды вуза
(например, портал вуза, LMS, MOODLE и т.д.), %

	Все студенты	Пол		Курс		
		Мужской	Женский	1-2	3-4	Магистратура
Не знают, есть ли в вузе такая среда или нет	4	6	3	5	3	5
В вузе нет такой среды	1	2		1	1	2
В вузе есть такая среда, но ею не пользуюсь	8	9	7	6	9	14
В вузе есть такая среда, используют ее	83	80	86	84	84	75

Таблица 21

Практики использования электронно-информационной образовательной среды вуза, %

	Все студенты						ПОЛ												Курс																	
							Мужской						Женский						1-2						3-4						Магистратура					
	1*	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Получают задания от преподавателей	46	29	15	6	2	1	42	29	16	8	2	2	49	30	14	5	1	1	48	28	14	5	2	1	45	30	15	6	2	1	39	36	13	10	1	
При необходимости могут задать вопрос преподавателю	27	31	23	13	3	1	27	31	23	13	3	1	27	32	23	13	4	1	25	30	26	14	4	1	29	33	20	11	3	1	32	33	17	14	3	1
Скачивают необходимые материалы для занятий (данные, тексты для обсуждения, и т.д.)	53	26	14	4	1	1	48	26	16	6	2	1	57	26	12	3	1		52	27	14	3	1	1	55	24	12	5	2		52	28	14	5		
Читают объявления и сообщения	47	22	17	9	2	1	45	23	17	10	2	2	48	22	17	9	1	1	49	24	15	7	2	2	45	20	19	12	2	1	45	24	18	10	1	1
Сдают выполненные письменные работы	43	26	18	9	2	1	38	25	20	12	2	2	46	26	18	7	1	1	44	25	17	9	2	1	42	27	20	7	1	1	41	23	19	16	1	1
Проходят тесты, проверочные работы и т.д.	48	25	16	7	1	1	42	26	19	9	2	2	52	25	14	6	1	1	53	24	13	5	1	1	43	27	19	8	1	1	42	26	19	10	1	1
Получают результаты промежуточной и итоговой аттестации (контрольных, тестов, экзаменов, эссе и т.д.)	39	27	18	10	3	1	38	25	20	12	3	2	40	28	17	10	4	1	39	26	18	10	5	1	40	28	18	10	2	1	40	26	18	12	2	1
Просматривают презентации лекций	38	27	19	11	3	1	33	27	21	12	3	2	42	27	17	10	3	1	41	26	19	9	3	1	35	28	18	14	3	1	38	26	24	10	1	
Просматривают видеозаписи лекций	26	17	18	24	12	3	26	18	20	23	9	3	26	16	17	24	14	3	27	17	16	22	15	3	23	16	20	27	9	3	30	20	20	22	6	3
Следят за расписанием, изменениями в учебном процессе	70	13	8	5	2	1	64	15	9	6	1	2	73	12	7	5	2	1	73	12	7	5	2	1	68	14	8	6	2	1	55	21	15	8		1
Следят за нормативными документами учебного заведения	19	15	26	28	5	5	21	16	27	24	5	5	18	15	26	30	5	5	21	14	26	27	6	6	16	17	27	30	5	4	21	23	23	28	3	3
Смотрят программы учебных курсов по моим предметам	26	25	26	14	4	2	28	24	26	14	3	3	26	26	27	14	4	2	30	24	24	13	4	3	21	27	30	15	4	2	28	24	24	19	3	1

	Все студенты						ПОЛ												Курс																	
							Мужской						Женский						1-2						3-4						Магистратура					
	1*	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Следят за мероприятиями, которые проводятся в вузе	24	22	27	20	3	2	24	22	26	20	3	3	24	23	28	20	3	2	27	25	25	16	3	2	19	20	29	24	3	3	24	18	30	23	4	1
Пользуются электронной зачетной книжкой	36	22	15	14	9	2	35	20	16	16	8	3	37	23	14	13	9	2	32	20	17	17	11	2	42	24	12	11	6	2	35	25	16	15	5	3
Просматривают, обновляют электронные портфолио	13	14	24	36	7	5	13	14	23	36	6	6	13	14	24	36	7	4	13	14	23	35	8	5	12	15	24	38	6	5	18	11	29	32	5	4
Используют электронную библиотеку вуза и/или электронный доступ вуза к сторонним библиотечным ресурсам	20	24	28	20	5	2	18	24	29	21	4	3	21	24	28	19	5	2	21	22	27	20	6	2	18	25	30	20	3	2	26	27	27	18	1	1
Получают ссылки на онлайн-занятия	46	21	15	12	2	2	42	22	17	12	2	3	50	21	14	12	2	1	49	20	13	12	3	2	45	22	17	11	2	2	38	26	19	13	2	1
Обмениваются сообщениями с одноклассниками	30	10	13	38	4	4	27	12	14	38	4	5	32	9	12	39	4	4	30	10	12	37	5	5	29	8	14	42	3	3	31	14	17	31	3	4
Пользуются электронными образовательными ресурсами (учебниками, программами, видео, заданиями, ссылками на литературу)	39	29	18	8	2	1	35	29	21	9	2	2	42	30	17	7	2	1	41	29	17	7	2	1	36	30	21	8	1	1	38	31	17	11		
Обмениваются сообщениями с преподавателями	18	27	27	19	3	2	18	25	29	19	3	3	19	29	26	20	3	1	14	24	30	24	3	2	21	32	25	14	2	2	30	27	19	16	4	1

*1 – регулярно, 2 – иногда, 3 – редко, 4 – никогда, 5 - не знали, что есть такие возможности, 6 - не знают, что это, не нужно для учебы

Таблица 22

Использование в образовательных целях
(например, при подготовке к занятиям, для курсовых и др.) баз российской
научной периодики (e-library, Eastview, Интегрум и другие), %

	Все студенты	Пол		Курс		
		Мужской	Женский	1-2	3-4	Магистратура
Использовали в своем вузе	31	24	36	22	39	56
Использовали вне своего вуза	8	8	8	7	8	15
Не использовали	26	29	24	28	25	15
Не знают о таких базах	34	38	31	42	27	13

Таблица 23

Опыт самостоятельного обучения (помимо обучения
в бакалавриате/ магистратуре) на массовых открытых онлайн-курсах
(MOOCs, типа Coursera, НПОО, Stepik, Яндекс Практикум, Skillbox и т.п.), %

	Все студенты	Пол		Курс		
		Мужской	Женский	1-2	3-4	Магистратура
Ничего не знают про такие курсы	29	29	30	34	23	28
Знают про такие курсы, но не интересовались ими и не проходили	24	25	24	24	25	22
Знают про такие курсы, интересовались ими (заходили на сайт, просматривали список курсов и т.д.), но не обучались	23	20	24	21	24	23
Начинали обучение, но не закончили ни одного курса	7	7	8	6	9	7
Проходили обучение, но не получили сертификат (ни по одному из курсов)	7	9	7	7	7	12
Проходили обучение и получили сертификат (хотя бы по одному курсу)	8	9	7	5	11	8

Таблица 24

Намерение в будущем самостоятельно обучаться на массовых открытых онлайн-курсах, % от числа тех, кто знает о таких курсах

	Все студенты	Пол		Курс		
		Мужской	Женский	1-2	3-4	Магистратура
Определенно собираются	21	20	23	21	22	19
Может быть да, может быть нет	70	68	71	70	69	73
Определенно не собираются	9	12	6	9	8	7

Таблица 25

Цель обучения на массовых открытых онлайн-курсах, % о тех, кто учился или собирается учиться самостоятельно

	Все студенты	Пол		Курс		
		Мужской	Женский	1-2	3-4	Магистратура
Для трудоустройства, получения нужной работы	30	34	28	28	34	29
Для повышения уровня успеваемости в вузе	8	9	7	11	5	7
Для повышения своей профессиональной подготовки по получаемой в вузе специальности	33	33	34	35	33	28
Для освоения новой специальности	35	31	37	32	37	43
Для общего развития	38	36	39	39	36	36
За компанию со своими друзьями, знакомыми	2	3	1	2	2	2
Другое	1		1	1		1

Таблица 26

Использование в вузе массовых открытых онлайн-курсов в качестве замены обычных курсов (предметов), читаемых преподавателями, с зачетом результатов курса, %

	Все студенты	Пол		Курс		
		Мужской	Женский	1-2	3-4	Магистратура
Используются, сами обучались на таких курсах	10	11	10	10	11	9
Сами не обучались, но в вузе есть такая возможность	12	13	12	11	14	13
Не используются	19	21	18	17	22	17
Не знают, используются или нет	32	30	34	34	30	35

Таблица 27

Использование в вузе массовых открытых онлайн-курсов в смешанном формате, когда часть программы курса (предмета) читается очно преподавателями, а другая часть заменяется элементами массовых открытых онлайн-курсов, %

		Пол	Курс
--	--	-----	------

	Все студенты	Мужской	Женский	1-2	3-4	Магистратура
Используются, сами обучались на таких курсах	14	13	15	14	15	11
Сами не обучались, но в вузе есть такая возможность	10	12	10	9	11	15
Не используются	16	19	15	14	19	14
Не знают, используются или нет	28	26	30	28	28	30

Таблица 27

Готовность учиться на открытых онлайн-курсах в качестве замены обычных курсов (предметов), читаемых преподавателями, с зачетом результатов курса, %

	Все студенты	Пол		Курс		
		Мужской	Женский	1-2	3-4	Магистратура
Однозначно готовы	14	13	15	14	16	10
Скорее готовы	34	33	36	34	36	33
Скорее не готовы	15	19	13	15	15	18
Совершенно точно не хотели бы учиться в таком формате	7	8	7	8	7	7
Нет достаточной информации о таких курсах, чтобы принять решение	11	10	12	11	10	16
Затрудняются ответить	8	8	7	8	7	6

Таблица 28

Готовность учиться на открытых онлайн-курсах в смешанном формате, когда часть программы курса (предмета) читается очно преподавателями, а другая часть заменяется элементами массовых открытых онлайн-курсов, %

	Все студенты	Пол		Курс		
		Мужской	Женский	1-2	3-4	Магистратура
Однозначно готовы	16	15	18	18	16	10
Скорее готовы	39	36	41	37	40	43
Скорее не готовы	13	16	11	13	13	14
Совершенно точно не хотели бы учиться в таком формате	5	6	4	5	5	5
Нет достаточной информации о таких курсах, чтобы принять решение	9	9	9	8	10	14
Затрудняются ответить	9	10	9	10	8	7

Приложение. Типология

Таблица 1

Какой вуз выбрали бы, если бы поступали сейчас, %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Поступали бы в этот же вуз, на этот же факультет/специальность	59	63	59	62
Поступали бы в этот же вуз, но на другую специальность	15	18	18	15
Поступали бы в другой вуз, на эту же специальность	9	6	9	8
Поступали бы в другой вуз, на другую специальность	12	6	13	12
Не стали бы вообще поступать в вуз	3	5	1	2

Таблица 2

Удовлетворенность качеством образования в вузе, %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
1 – совершенно не удовлетворены	1	1	1	1
2	1		1	
3	2	1	1	4
4	4	3	2	2
5	9	12	6	7
6	12	7	11	15
7	25	22	20	30
8	22	20	27	22
9	12	14	19	9
10 – полностью удовлетворены	12	19	12	9

Таблица 3

Готовность рекомендовать вуз, %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
1 – совершенно точно не стали бы рекомендовать	1	1	1	1
2	2	2	1	2
3	3	3	3	3
4	5	2	5	6
5	11	10	8	9
6	12	10	10	17
7	19	19	17	25
8	18	19	21	16
9	11	10	15	9
10 – однозначно порекомендовали бы	17	23	19	12

Таблица 4

Оценки за зачеты и экзамены, которые преимущественно получали
в вузе в 2022/2023 учебном году,
% от числа студентов 2-4 курсов

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Бывали неудовлетворительные оценки («двойки»)	2	1	2	2
Чаще удовлетворительные оценки («тройки»)	15	16	7	20
В основном хорошие оценки («четверки»)	33	38	45	28
Только хорошо и отлично («четверки» и «пятерки»)	40	35	37	43
Только отличные оценки («пятерки»)	9	8	8	6

Таблица 5

Наличие в 2022/2023 учебном году задолженности по зачетам, экзаменам,
% от числа студентов 2-4 курсов

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Да	26	27	20	25
Нет	72	72	72	74

Таблица 6

Доля занятий, как лекций, так и семинаров, практических занятий, которые организованы в онлайн-формате, %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Менее 25% всех занятий	44	44	43	42
От 25 до 50% всех занятий	20	28	27	22
Более 50%	7	10	12	7
Вообще нет занятий онлайн	27	17	18	30

Таблица 7

Посещаемость очных семинарских и практических занятий, %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Занятия практически не посещают	1		2	
Посещают не более 25% всех занятий	2	1	7	
Посещают от 25 до 50% всех занятий	4	6	6	4
Посещают от 50 до 75% всех занятий	18	20	18	18
Посещают более 75% всех занятий	74	71	65	78

Таблица 8

Посещаемость очных лекционных занятий, %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Занятия практически не посещают	2		9	
Посещают не более 25% всех занятий	2	3	5	1
Посещают от 25 до 50% всех занятий	7	8	8	6
Посещают от 50 до 75% всех занятий	23	23	21	26
Посещают более 75% всех занятий	64	64	56	66

Таблица 9

Посещаемость занятий в онлайн-формате (то есть, когда обычные занятия организованы в дистанционном формате, например, с помощью видеоконференций), % от числа тех, у кого есть онлайн-занятия

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Занятия практически не посещают	3	2	1	3
Посещают не более 25% всех занятий	5	6	8	1
Посещают от 25 до 50% всех занятий	10	9	16	9
Посещают от 50 до 75% всех занятий	20	20	26	22
Посещают более 75% всех занятий	55	58	44	60
Нет занятий в онлайн-формате	6	5	4	4

Таблица 10

Прослушивание записей пропущенных лекционных занятий, %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Практически нет	11	11	7	11
Прослушивают не более 25% всех пропущенных лекций	5	5	5	6
Прослушивают от 25 до 50% всех пропущенных лекций	8	9	13	7
Прослушивают от 50 до 75% всех пропущенных лекций	10	14	15	10
Прослушивают более 75% всех пропущенных лекций	11	18	15	7
Нет необходимости, практически не пропускают лекционные занятия	21	20	23	22
Запись лекционных занятий не проводится	32	22	22	36

Таблица 11

Способы присоединения к онлайн-занятиям,
% от числа тех, у кого есть онлайн-занятия

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
С компьютера/ноутбука	66	61	61	74
Со смартфона	26	31	27	22
С планшета	6	7	11	2

Таблица 12

Качество связи во время онлайн-занятий,
% от числа тех, у кого есть онлайн-занятия

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Отлично, возможна качественная видеосвязь	20	26	30	15
Хорошо, бывают небольшие проблемы, но в целом, все видно и слышно	60	50	57	68
Средне, чаще всего, чтобы был хороший звук, приходится отключать видео	13	17	9	11
Плохо, даже со звуком часто бывают серьезные проблемы	4	4	3	4
Крайне плохо, мне приходится регулярно пропускать онлайн-занятия из-за отсутствия связи	1	1		

Таблица 13

Наличие у студентов возможности заниматься онлайн
на территории вуза (в библиотеке, коворкинге), %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Есть, вуз предоставляет полностью оборудованное место для занятий (компьютер, наушники, интернет)	23	32	31	16
Есть места с доступом в интернет, где можно заниматься на своем ноутбуке	20	27	23	23
Таких возможностей нет	10	8	8	13
Не знают об этом	44	29	35	46

Таблица 14

Предпочтения в отношении формы занятий, %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3

Скорее пойдут на очное занятие	36	42	33	41
Предпочтут дистанционное занятие	23	19	27	18
Посещаемость от формы занятий не зависит	38	36	37	38

Таблица 15

Готовность посещать дополнительный учебный курс,
если он представляет интерес с точки зрения специальности, %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Готовы посещать только очно	12	18	11	12
Готовы посещать только онлайн	18	19	19	19
Предпочтут смешанный формат (часть занятий – очно, часть онлайн)	32	27	36	32
Будут посещать вне зависимости от формы занятий	28	26	28	28
Не будут посещать	8	8	5	7

Таблица 16

Значимость возможностей онлайн-обучения, %

	Все студенты		Типы					
			1		2		3	
	1*	2	1	2	1	2	1	2
Возможность заниматься в наиболее удобное время, соотносить с другой занятостью, в том числе работой	86	13	86	14	96	4	85	15
Экономия времени на дорогу до вуза и обратно	84	15	85	15	93	7	81	19
Возможность общаться со одноклассниками и преподавателями онлайн	54	45	78	22	49	51	54	46
Сокращение финансовых затрат на обучение	65	32	81	19	64	36	61	39
Возможность воспользоваться учебниками, записями, подсказками в сети интернет во время занятия	74	25	84	16	70	30	72	28
Обратная связь от преподавателей, возможность задать вопрос через чат или другие средства электронной коммуникации	75	25	85	15	67	33	80	20
Персонализированный подход к каждому студенту	68	31	79	21	58	42	71	29
Развитие навыков использования современных технологий	73	25	85	15	75	25	74	26
Возможность получить консультацию у специалистов вуза об онлайн-обучении, о том, как пользоваться электронной средой вуза	51	48	75	25	37	63	48	52
Возможность прослушать лекцию / просмотреть занятие в удобное время и столько раз, сколько необходимо	87	13	84	16	96	4	87	13
Возможность учиться/продолжать обучение, если есть ограничения по здоровью	79	20	83	17	87	13	74	26
Возможность получить в вузе рабочее место с доступом к интернету для онлайн-занятий	57	42	82	18	40	60	59	41
Техподдержка со стороны вуза	60	39	81	19	45	55	63	37
Более тесное общение с одноклассниками в чате	48	52	74	26	41	59	50	50

*1 – важно, 2 – не важно

Таблица 17

Изменение отношения к онлайн-обучению
после пандемии COVID-19, %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Существенно улучшилось	18	18	15	14
Скорее улучшилось	27	27	26	24
Не изменилось	37	35	47	40
Скорее ухудшилось	11	13	10	12
Однозначно ухудшилось	5	3	2	7

Таблица 18

Оценка форматов с точки зрения эффективности занятий, %

	Все студенты			Типы								
				1			2			3		
	1*	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Работа в группах над заданием или проектом	59	17	24	66	17	16	69	14	17	58	14	28
Тестирование, решение задач	33	46	20	42	42	15	25	58	17	38	39	22
Индивидуальная практическая работа (решение задач, лабораторная работа, работа над проектом)	52	30	17	56	29	14	57	29	13	52	30	18
Вопросы преподавателю по теме занятия	54	18	27	53	20	26	63	15	21	56	15	29
Выступление с докладами или презентациями	53	22	24	57	26	16	57	18	25	52	18	29
Изучение работы специализированных компьютерных программ	34	42	23	45	38	17	26	53	21	34	40	26
Лекция	33	40	25	44	33	22	37	39	25	35	43	22
Консультация с научным руководителем	60	16	23	60	19	18	69	12	19	59	15	26
Дискуссия в группе	55	19	25	58	21	20	66	18	15	58	16	26
Работа с библиотечными материалами, поиск литературы	18	51	30	30	49	20	13	57	31	16	54	30

*1 – очно, 2 – онлайн, 3 – смешанный формат

Таблица 19

Практики использования цифровых инструментов во время учебы в вузе, %

	Все студенты					Типы														
						1					2					3				
	1*	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Использование пространства в сети интернет для хранения документов, изображений, других файлов (Яндекс.Диск, Google Drive, Dropbox OneDrive и др.)	48	26	16	7	3	50	27	18	4		55	26	13	7		54	26	15	5	
Коммуникации в мессенджерах и социальных сетях с одноклассниками	82	11	4	1	1	66	18	12	3		89	11				93	7			
Коммуникации в мессенджерах и социальных сетях с преподавателями, научными руководителями	27	33	30	9	2	37	32	26	5		36	31	25	8		24	37	32	7	
Загрузка личных файлов на любые сайты, в социальные сети, каналы мессенджеров для публичного доступа	25	20	21	24	9	36	27	26	11		34	27	17	22		19	16	26	38	
Ведение блога, создание другого интернет контента	14	14	17	37	18	20	19	28	32		17	20	23	40		10	10	17	62	
Использование специальных программных приложений для получения и отправки учебных заданий (например, Slack, Microsoft Teams, LMS и пр.)	25	18	19	22	15	39	23	26	12		45	17	15	22		16	19	23	42	
Работа с большими данными (big data)	10	13	22	33	22	25	21	34	21		16	21	28	35		5	10	29	56	
Редактирование и управление контентом веб-сайтов	8	9	18	44	20	22	14	32	32		10	13	25	53		4	7	15	74	
Создание, проведение и участие в онлайн-мероприятиях с помощью различных сервисов (Zoom, MS Teams, Webinar и др.)	33	29	22	12	3	46	22	23	9		43	27	17	13		33	39	18	10	
Просмотр видеоресурсов и видеоконтента по теме занятий, рекомендованных преподавателями	34	36	20	6	3	49	30	17	4		46	39	11	4		24	44	26	6	

*1 – регулярно, 2 – иногда, 3 – редко, 4 – никогда, 5 - не знают, что это, не нужно для учебы

Таблица 20

Использование электронно-информационной образовательной среды вуза
(например, портал вуза, LMS, MOODLE и т.д.), %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Не знают, есть ли в вузе такая среда или нет	4	5	3	3
В вузе нет такой среды	1	1		
В вузе есть такая среда, но ею не пользуюсь	8	6	4	7
В вузе есть такая среда, используют ее	83	81	89	89

Таблица 21

Практики использования электронно-информационной образовательной среды вуза, %

	Все студенты						Типы																	
							1						2						3					
	1*	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Получают задания от преподавателей	46	29	15	6	2	1	64	25	10	1	0	0	69	21	8	1	0	0	27	40	22	11	0	0
При необходимости могут задать вопрос преподавателю	27	31	23	13	3	1	53	29	16	2	0	0	38	27	19	16	0	0	18	38	31	13	0	0
Скачивают необходимые материалы для занятий (данные, тексты для обсуждения, и т.д.)	53	26	14	4	1	1	69	21	9	1	0	0	75	18	6	1	0	0	39	36	17	8	0	0
Читают объявления и сообщения	47	22	17	9	2	1	66	21	10	3	0	0	57	21	13	9	0	0	42	28	21	9	0	0
Сдают выполненные письменные работы	43	26	18	9	2	1	64	22	12	3	0	0	65	22	10	3	0	0	18	33	33	15	0	0
Проходят тесты, проверочные работы и т.д.	48	25	16	7	1	1	68	18	11	3	0	0	74	21	5	1	0	0	22	34	32	12	0	0
Получают результаты промежуточной и итоговой аттестации (контрольных, тестов, экзаменов, эссе и т.д.)	39	27	18	10	3	1	61	26	11	1	0	0	55	24	13	8	0	0	27	34	24	14	0	0
Просматривают презентации лекций	38	27	19	11	3	1	60	25	12	3	0	0	68	23	7	2	0	0	14	27	39	19	0	0
Просматривают видеозаписи лекций	26	17	18	24	12	3	54	22	15	9	0	0	50	20	15	15	0	0	7	21	33	40	0	0
Следят за расписанием, изменениями в учебном процессе	70	13	8	5	2	1	82	11	6	1	0	0	73	11	9	7	0	0	79	13	4	4	0	0
Следят за нормативными документами учебного заведения	19	15	26	28	5	5	52	25	19	4	0	0	12	25	37	27	0	0	13	18	32	37	0	0
Смотрят программы учебных курсов по моим предметам	26	25	26	14	4	2	56	27	12	4	0	0	25	33	32	11	0	0	15	30	37	18	0	0
Следят за мероприятиями, которые проводятся в вузе	24	22	27	20	3	2	50	30	14	5	0	0	22	29	32	17	0	0	16	23	38	23	0	0
Пользуются электронной зачетной книжкой	36	22	15	14	9	2	59	28	9	4	0	0	27	31	20	23	0	0	47	25	17	12	0	0
Просматривают, обновляют электронные портфолио	13	14	24	36	7	5	43	31	19	7	0	0	9	18	33	39	0	0	5	13	31	51	0	0
Используют электронную библиотеку вуза и/или электронный доступ вуза к сторонним библиотечным ресурсам	20	24	28	20	5	2	50	29	15	6	0	0	23	29	30	17	0	0	9	25	40	26	0	0
Получают ссылки на онлайн-занятия	46	21	15	12	2	2	69	21	7	3	0	0	61	18	12	9	0	0	40	26	21	12	0	0
Обмениваются сообщениями с одноклассниками	30	10	13	38	4	4	57	19	16	8	0	0	44	10	13	33	0	0	8	8	18	65	0	0
Пользуются электронными образовательными ресурсами (учебниками, программами, видео, заданиями, ссылками на литературу)	39	29	18	8	2	1	68	23	8	1	0	0	60	26	10	4	0	0	20	34	30	15	0	0
Обмениваются сообщениями с преподавателями	18	27	27	19	3	2	48	32	15	5	0	0	23	29	24	24	0	0	13	33	34	21	0	0

*1 – регулярно, 2 – иногда, 3 – редко, 4 – никогда, 5 - не знали, что есть такие возможности, 6 - не знают, что это, не нужно для учебы

Таблица 22

Использование в образовательных целях
(например, при подготовке к занятиям, для курсовых и др.) баз российской
научной периодики (e-library, Eastview, Интегрум и другие), %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Использовали в своем вузе	31	38	38	31
Использовали вне своего вуза	8	10	10	8
Не использовали	26	27	27	30
Не знают о таких базах	34	25	25	30

Таблица 23

Опыт самостоятельного обучения (помимо обучения
в бакалавриате/ магистратуре) на массовых открытых онлайн-курсах
(MOOCs, типа Coursera, НПОО, Stepik, Яндекс Практикум, Skillbox и т.п.), %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Ничего не знают про такие курсы	29	31	23	23
Знают про такие курсы, но не интересовались ими и не проходили	24	21	24	26
Знают про такие курсы, интересовались ими (заходили на сайт, просматривали список курсов и т.д.), но не обучались	23	25	24	27
Начинали обучение, но не закончили ни одного курса	7	6	9	7
Проходили обучение, но не получили сертификат (ни по одному из курсов)	7	9	10	7
Проходили обучение и получили сертификат (хотя бы по одному курсу)	8	6	10	8

Таблица 24

Намерение в будущем самостоятельно обучаться на массовых открытых
онлайн-курсах, % от числа тех, кто знает о таких курсах

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Определенно собираются	21	21	24	18
Может быть да, может быть нет	70	71	71	71
Определенно не собираются	9	8	5	11

Таблица 25

Цель обучения на массовых открытых онлайн-курсах,
% о тех, кто учился или собирается учиться самостоятельно

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Для трудоустройства, получения нужной работы	30	30	35	30
Для повышения уровня успеваемости в вузе	8	12	6	5
Для повышения своей профессиональной подготовки по получаемой в вузе специальности	33	26	33	39
Для освоения новой специальности	35	34	35	36
Для общего развития	38	31	28	41
За компанию со своими друзьями, знакомыми	2	2	1	1
Другое	1	0	0	

Таблица 26

Использование в вузе массовых открытых онлайн-курсов в качестве замены
обычных курсов (предметов), читаемых преподавателями, с зачетом
результатов курса, %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Используются, сами обучались на таких курсах	10	15	8	12
Сами не обучались, но в вузе есть такая возможность	12	19	24	10
Не используются	19	16	16	22
Не знают, используются или нет	32	25	31	33

Таблица 27

Использование в вузе массовых открытых онлайн-курсов в смешанном
формате, когда часть программы курса (предмета) читается очно
преподавателями, а другая часть заменяется элементами массовых открытых
онлайн-курсов, %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Используются, сами обучались на таких курсах	14	18	21	14
Сами не обучались, но в вузе есть такая возможность	10	17	19	10
Не используются	16	18	13	18
Не знают, используются или нет	28	20	21	33

Таблица 27

Готовность учиться на открытых онлайн-курсах в качестве замены
обычных курсов (предметов), читаемых преподавателями,
с зачетом результатов курса, %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Однозначно готовы	14	19	17	12
Скорее готовы	34	34	41	34
Скорее не готовы	15	13	16	20
Совершенно точно не хотели бы учиться в таком формате	7	5	3	10
Нет достаточной информации о таких курсах, чтобы принять решение	11	8	11	10
Затрудняются ответить	8	7	6	7

Таблица 28

Готовность учиться на открытых онлайн-курсах в смешанном формате, когда
часть программы курса (предмета) читается очно преподавателями, а другая
часть заменяется элементами массовых открытых онлайн-курсов, %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Однозначно готовы	16	18	14	16
Скорее готовы	39	40	49	37
Скорее не готовы	13	15	9	17
Совершенно точно не хотели бы учиться в таком формате	5	4	2	5
Нет достаточной информации о таких курсах, чтобы принять решение	9	6	7	10
Затрудняются ответить	9	6	7	10

Таблица 29

Курс, %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Первый	26	30	24	14
Второй	27	22	24	28
Третий	20	20	21	24
Четвертый	19	15	21	23
Первый год магистратуры	6	6	8	8
Второй год магистратуры	3	6	3	2

Таблица 30

Форма обучения, %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Очная	96	96	87	100
Заочная	1	1	6	
Очно-заочная	2	3	6	

Таблица 31

Место, на котором обучаются, %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
На бюджетном	74	72	74	78
На месте с оплатой обучения	24	25	21	22

Таблица 32

Специальность, %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Общественные науки (экономика, право, менеджмент, социология, психология и т.д.), кроме педагогики	21	32	15	27
Иностранный язык	4	2	1	3
Гуманитарные науки (философия, филология, русский язык, история, литература и т.д.)	9	7	7	9
Математика, программирование, компьютерные технологии	17	16	19	25
Естественные науки (физика, химия, биология, география, экология и т.п.)	14	12	7	19
Технические науки (строительство, связь, технологии производства	4	2	3	4
Медицина, ветеринария	10	6	31	1
Педагогика			0	0
Физическая культура			0	0
Культурология, искусство (музыка, живопись, театр и т.п.), дизайн, архитектура	2		3	
Агрономия, сельское и лесное хозяйство	8	7	6	5
Сервис, туризм, реклама	9	13	5	5
Другая специальность		0	0	
Финансы, налогообложение, таможенное дело	2	1	2	2

Таблица 33

Пол, %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Мужской	37	38	33	47
Женский	61	60	67	53

Таблица 34

Возраст, %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
До 18 лет включительно	25	25	25	15
19 лет	22	18	18	26
20 лет	20	23	16	24
21 год и старше	31	32	40	34

Таблица 35

Материальное положение семьи, %

	Все студенты	Типы		
		1	2	3
Материальных затруднений не испытывают, при необходимости могли приобрести квартиру, дом	14	12	13	14
На новую машину денег хватает, но не могут позволить себе покупку квартиры или дома	15	17	14	15
Денег вполне хватает на покупку крупной бытовой техники, но не могут купить новую машину	34	28	44	39
На покупку одежды и обуви денег хватает, но не хватает на покупку крупной бытовой техники	16	19	12	15
На питание денег хватает, но не хватает на покупку одежды и обуви	3	5	2	1
Денег не хватает даже на питание	2	2	1	2
Затрудняются ответить	12	14	12	11