

УДК 378.147
ББК 74.58

**«ЖИВОЕ» ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА
В ЭРУ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: МИФ ИЛИ
РЕАЛЬНОСТЬ?**

Маркова Т.Л.

*канд. социол. наук,
доцент кафедры делового иностранного языка
ФГБОУВО «Уральский государственный
экономический университет»
г. Екатеринбург, Россия
tmark@mail.ru*

**“LIVE” INTERACTION OF THE TEACHER AND STUDENT IN THE
ERA OF DIGITIZATION OF HIGHER SCHOOL: MYTH OR REALITY?**

Markova T

*Cand. sociol. sciences,
Associate Professor of Business Foreign Language
FSBEAR "Ural State
the University of Economics"
Yekaterinburg, Russia
tmark@mail.ru*

Аннотация

Данная статья посвящена основным вызовам цифровизации для вузовских преподавателей с точки зрения трансформаций в модели взаимодействия между основными акторами высшей школы. Цифровизация образования предполагает масштабное внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс. Последствия и результаты цифровизации в сфере высшего образования весьма спорны и неоднозначны. С одной стороны, считается, что использование интерактивного потенциала ИКТ способно вывести образование на качественно иной уровень. Эта задача может быть решена при условии использования всего спектра возможностей для взаимодействия ключевых акторов образовательного процесса. С другой стороны, в настоящее время интерактивный потенциал ИКТ не востребован,

так как в основном ИКТ используется для репликации существующей модели преподавания и обучения, что значительно снижает качество образовательного процесса и негативно влияет на удовлетворенность студентами своими образовательными достижениями. Главный недостаток – это отсутствие реального (живого) контакта между преподавателем и студентом. Делается вывод о том, что актуализируется задача освоения преподавателями новых информационных и коммуникационных технологий, для реализации которой необходимо изменить отношение профессорско-преподавательского состава к происходящим технологическим изменениям в вузе в целом и к феномену ИКТ в вузе в частности.

Annotation

This article aims to discuss the key challenges of digitalization for higher school teachers in terms of large-scale transformations in the interaction patterns between the key social actors at higher educational establishments. Digitalization of higher education implies introducing information and communication technologies (ICTs) into the teaching and learning processes. The consequences and outcomes of digitalization in higher education are very questionable and controversial. On the one hand, ICTs are considered to have high interactive potential that can lead to the increased quality of higher education. This task can be solved, given the whole range of interaction possibilities between teachers and students is utilized. On the other hand, currently, ICTs interactive potential is not sought-after, as ICTs are mainly used to replicate the traditional pattern of teaching and learning that, in turn, results in the decreased quality of higher education and makes an adverse impact on students' satisfaction with their educational outcomes. The key disadvantage is the lack of real (live) contact between teachers and students. It is concluded that teachers pose a challenge of adopting new ICTs. This task can be solved, given the teachers change their overall attitude to technological changes in higher school, in particular, their perception of ICTs effectiveness.

Ключевые слова: высшая школа, цифровизация, взаимодействие, информационно-коммуникационные технологии, трансформация, мнение преподавателей

Key words: higher school, digitalization, interaction, information and communication technologies (ICTs), transformation, teachers' attitude.

Введение. Цифровизация – уникальный феномен современности – способствует расширению и углублению глобализационных процессов в сфере экономики и культуры. Влияние цифровизации на глобализацию наблюдается во многих областях, включая цифровые товары, возросшую международную коммуникацию и деятельность дистанционно-работающих команд, оптимизацию потоков товаров и услуг. Такие изменения позволяют людям и организациям распространять информацию и знания более быстро и беспрепятственно, чем когда-либо прежде в истории человечества, облегчая рост коллективного знания [10].

Особенно масштабно разворачиваются процессы, связанные с цифровизацией, в сфере образования, в том числе высшего. Цифровые технологии способствуют внедрению и освоению различных методов и форм преподавания и обучения, которые варьируются от аудиторных форм работы до технологий «смешанного обучения» и, наконец, дистанционного обучения. В любой из данных форм обучения цифровые технологии играют существенную роль [6]. Цифровые технологии, являясь средством интенсификации преподавания и обучения, делают образовательный процесс гибким и, следовательно, обеспечивают новые возможности для выбора места и времени для обучения и преподавания. ИКТ-ориентированная образовательная среда создает условия для индивидуального когнитивного развития и для выполнения групповых, коллаборативных заданий и, как следствие, играет важную роль в процессе формирования и реализации новых методов преподавания и обучения [11]. Цифровизация также позволяет оценивать приобретенные знания,

контролировать образовательные достижения проектировать участие преподавателя с целью более углубленного изучения предмета.

Считается, что использование интерактивного потенциала ИКТ способно вывести образование на качественно иной уровень, причем очевидный плюс внедрения ИКТ в учебный процесс заключается в том, что виртуальная образовательная среда в отличие от традиционной предлагает широкое разнообразие форм взаимодействия в рамках учебного процесса [5]. Уникальность ИКТ заключается именно в том, что они предоставляют неограниченные возможности для взаимодействия преподавателя со студентами и студентов между собой, что делает их привлекательным инструментом образовательного процесса в современной высшей школе [9, p. 158]. К. Уилкоккс и соавторы в своей статье [14], исследуя возможности онлайн-образования, отмечают, что в цифровой образовательной среде преподаватели призваны играть важную роль, а именно: у них появляются уникальные временные и пространственные ресурсы для того, чтобы сконцентрироваться на предоставлении контекста и выступать в роли наставников, которые стимулируют и поощряют рефлексию и дискуссию в цифровой образовательной среде, создают условия для качественного и эффективного взаимодействия.

Несмотря на свой высокий интерактивный потенциал, использование ИКТ в преподавании и обучении не гарантирует вовлеченности студентов в процесс обучения и их высокие образовательные достижения. Особую значимость приобретают компетенции преподавателей в использовании цифровых образовательных технологий, так как трансформация образовательного процесса не произойдет сама по себе только благодаря тому, что преподаватели «соприкоснулись» с технологиями [12]. К сожалению, зачастую ИКТ используются как средство загрузки и выгрузки данных из Интернета, позволяя лишь осуществлять одностороннюю связь между преподавателями и студентами, не изменяя качество образовательного процесса и не смещая его в сторону большей студентоориентированности. Так, согласно

последним научным данным, инфраструктура для цифровизации российской системы высшего образования достаточно развита, однако степень цифровизации ключевых показателей деятельности российских университетов (образовательная и научно-исследовательская деятельность) низкая и оценивается в 25,8% [7]. Среди основных факторов, замедляющих процесс цифровизации в высшей школе, называют отсутствие у преподавателей навыков работы с ИКТ, а также такие системные проблемы, как доступ к ИКТ и высокая нагрузка преподавателей [8].

Многие прогнозы относительно всеохватывающего воздействия новых ИКТ на реструктуризацию методов преподавания/обучения в университетах не были осуществлены, в том числе из-за парадоксов, характеризующих процесс внедрения ИКТ в образовательный процесс [9]. А. Кирквуд и Л. Прайс [13] утверждают, что ИКТ используются в основном для репликации существующей модели обучения. Проблему устранения недостатков такого обучения М.П. Карпенко видит в изменении всей технологической цепочки построения обучения в вузе [4, с. 23]. Автор убежден, что «нельзя достичь качественного дистанционного образования путем модернизации традиционной технологии», необходимо выстраивать образовательный процесс на кардинально иных основах социального взаимодействия. Приращение знания происходит в процессе взаимодействия преподавателя и студентов, которое выступает неотъемлемым фактором удовлетворенности студентов. В рамках дистанционного онлайн-образования отсутствие или недостаток социального взаимодействия также является основным фактором, влияющим на низкую удовлетворенность студентами результатами обучения.

Методы и методология. Нам уже приходилось писать на тему дистанционного образования [2]²¹. Исследования были проведены осенью 2015 г. (N = 703 чел.) и в начале 2016 г. (N = 830). Генеральную совокупность составляли студенты Уральского государственного экономического университета (УрГЭУ) и Уральского федерального университета (УрФУ). В

²¹ По итогам конкурса 2017 г. данная статья была признана редакцией «Социса» лучшей в одной из номинаций.

опросе участвовали студенты в возрасте от 19 до 54 лет. География участников представлена 27 большими и малыми городами Уральского региона, а также четырьмя другими большими городами Российской Федерации (Санкт-Петербург, Сургут, Пермь, Омск). Анкета включала следующие разделы: использование технологий и ресурсов, эффективность дистанционного обучения, мотивацию при выборе данной формы обучения и возникшие в ходе обучения проблемы, взаимодействие и общение студентов между собой и с преподавателем, самооценку знаний студентами, удовлетворенность качеством образования.

В 2018 г. мы провели еще одно исследование, посвященное изучению мнений преподавателей об открытом образовании. Исследование проводилось в Уральском государственном экономическом университете (Екатеринбург), репрезентативная квотная выборка по институтам, N = 85 [1].

Результаты и дискуссия. К внедрению открытого образования большинство педагогов высшей школы в настоящий момент не готовы, так как считают, что недостаточно разработаны нормативно-правовые документы по внедрению в очную форму обучения элементов онлайн-образования (35%), отсутствуют учебно-методические материалы (36%), недостаточное техническое оснащение учебного процесса (31%). Кроме того, 14,1% педагогов не имеют достаточного уровня владения средствами информационных и коммуникационных технологий. По мнению опрошенных педагогов, в настоящий момент модель открытого образования «еще недоработана, в ней много отрицательных моментов» (39,8%). Более того, 20,5% заявили, что «к идее открытого образования отношусь отрицательно, считаю, это разрушает систему образования». В то же время 19,3% указали на то, что «это явление позитивное, прогрессивное, в целом одобряю».

Преподаватели достаточно критично оценивают перспективы социального взаимодействия в условиях цифрового образования. Согласно опросу 36% не согласны на то, чтобы их лекции записывались и затем размещались в режиме онлайн. От 6 до 23% респондентов согласны, но при

соблюдении ряда условий: при частичном сохранении «живых» лекций (15,7%), при увеличении количества часов на практические занятия (22,9%), на консультации (16,9), на зачетные мероприятия (6%). Проблема авторских прав мало волнует наших респондентов: согласны разместить свои лекции на сайтах при условии соблюдения авторских прав только 1,2% опрошенных. Главный недостаток, на который указали преподаватели, – это отсутствие реального (живого) контакта между преподавателем и студентом (89,4%).

По мнению студентов, дистанционная форма не может конкурировать с формальной, традиционной, классической формой высшего образования: 45,6% респондентов отметили, что больше возможностей для получения качественных знаний дает традиционная форма, за более качественное знание в системе дистанционного обучения высказались только 5,7% студентов. Высоко оценивая компетенции преподавателей, значительная часть студентов считает, что эта форма обучения «не способствует установлению эмоционального контакта студента и преподавателя» (37,4% придерживаются этого мнения и 22,2% затрудняются ответить).

Полученные данные коррелируют с результатами, полученными другими учеными. В исследовании Университета Беркли [9] 84% студентов отмечали, что предпочли бы посетить традиционную аудиторную лекцию, даже если бы имели возможность посмотреть запись лекции дома. Отечественные исследователи отмечают, что «в качестве основного недостатка дистанционного образования 41,8% респондентов выделяют отсутствие прямого общения» [3]. Эти данные, указывают на то, что для преподавателей взаимодействие имеет высокую ценность, поэтому форматы обучения, лишённые возможности осуществления прямого, непосредственного контакта между преподавателем и студентом рассматриваются как сомнительные и мало эффективные [8, 11]. В результате, в профессорско-преподавательской среде наблюдается высокая степень недоверия к тренду цифровизации социального взаимодействия [13], что, в свою очередь, препятствует реализации политики цифровизации высшей школы. Чем продиктовано такое отрицательное

восприятие педагогами использования современных ИКТ? На наш взгляд, основная проблема заключается в том, что преподаватели пытаются использовать в дистанционном онлайн-образовании традиционные методы обучения и формы взаимодействия со студентами. Тем самым преподаватели упускают уникальные возможности выстраивания содержательного и эффективного социального взаимодействия со студентами в условиях цифрового образования.

Выводы (Заключение)

В заключении, с сожалением приходится констатировать тот факт, что большая часть профессорско-преподавательского состава пока не имеет достаточных компетенций, необходимых для цифровизации процесса преподавания и обучения, и не демонстрирует готовности к изменениям традиционной модели взаимодействия основных социальных акторов. Ситуация меняется, но достаточно медленно, что неблагоприятно влияет на удовлетворенность преподавателей и студентов образовательным процессом. В то же время нельзя не согласиться с тезисом С. Гури-Розенблит [9, с. 170] о том, что, в отличие от быстрого развития цифровых технологий, человеку свойственно достаточно медленно осваивать новые стили обучения, поэтому их адаптация в образовательный процесс в вузе требует времени. Следовательно, актуализируется задача освоения преподавателями новых информационных и коммуникационных технологий, для реализации которой необходимо изменить отношение профессорско-преподавательского состава к происходящим технологическим изменениям в вузе в целом и к феномену ИКТ в частности.

Список литературы

1. Заборова Е.Н. Открытое образование: мнение преподавателей // Образование: молодежь, конкурентоспособность: сб. докл. Междунар. науч.-практ. конф. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2018. С. 77–79.
2. Заборова Е.Н., Глазкова И.Г., Маркова Т.Л. Дистанционное обучение: мнение студентов // Социологические исследования. 2017. № 2. С. 131–139.

3. Ивченков С.Г. Дистанционное образование в общественном мнении саратовцев: гендерный срез [Электронный ресурс] // Социология и общество: социальное неравенство и социальная справедливость: материалы V Всерос. социол. конгресса (Екатеринбург, 19–21 октября 2016 г.) / отв. ред. В.А. Мансуров. М.: Российское общество социологов, 2016. (DVD-ROM)
4. Карпенко М.П. Концепция национальной программы развития всеобщего и непрерывного образования на основе информационно-коммуникативных технологий // Вестник Национального комитета «Интеллектуальные ресурсы России». 2004. № 1. С. 17–19.
5. Akbar M. Digital technology shaping teaching practices in higher education // *Frontiers in ICT*. 2016. Vol. 3. P. 1–5.
6. Bates A.W. *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Vancouver: Tony Bates Associates Ltd., 2015.
7. Bogoviz A.V., Gimelshteyn A.V., Shvakov E.E., Maslova E.V. Digitalization of the Russian education system: opportunities and perspectives // *Quality – Access to Success*. 2018. Vol. 19. P. 27–32.
8. Bond M., Marín V.I., Dolch C., Bedenlier S., Zawacki-Richter O. Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018. Vol. 15, № 1. P. 48.
9. Guri-Rosenblit S. Eight paradoxes in the implementation process of e-learning in higher education // *Distances et savoirs*. 2006. Vol. 4, № 2. P. 155–179.
10. Isaksson D., Wennberg K. Digitalization and collective value creation // *Machines, Jobs and Equality. Technological Change and Labor Markets in Europe* / ed. by A. Bergström, K. Wennberg. Brussels: European Liberal Forum, 2016.
11. Jääskelä P., Häkkinen P., Rasku-Puttonen H. Teacher beliefs regarding learning, pedagogy, and the use of technology in higher education // *Journal of Research on Technology in Education*. 2017. Vol. 49, № 3–4. P. 198–211.
12. Kirkwood A. E-learning: You don't always get what you hope for // *Technology, Pedagogy and Education*. 2009. Vol. 18(2). P. 107–121.

13. Kirkwood A., Price L. Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is 'enhanced' and how do we know? A critical review // Learning, Media and Technology. 2014. Vol. 39(1). P. 6–36.

14. Willcox K.E., Sarma S., Lippel P.H. Online Education: A Catalyst for Higher Education Reforms (Final Report). Cambridge: MIT, 2016.