

Субъектность студентов в условиях очного и дистанционного обучения: взгляд преподавателей

Захарова У.С.

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4262-3057>, e-mail: uzakharova@hse.ru*

Вилкова К.А.

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2161-0409>, e-mail: kvilkova@hse.ru*

Сформированная субъектность студентов является одной из ключевых характеристик успешного обучения в вузе и критически важной при дистанционном обучении. Вынужденный переход на обучение с применением дистанционных образовательных технологий, значительно ослабив внешнюю регуляцию, продемонстрировал картину студенческой субъектности. Субъектность становится крайне важной в условиях вынужденного перехода на дистанционные формы обучения: именно она определяет то, как студенты организуют свой учебный процесс. Цель данной работы заключается в описании того, как преподаватели оценивают уровень субъектности студентов и его изменения в условиях удаленного взаимодействия. В качестве материалов исследования мы используем интервью с 27 преподавателями из 12 российских ведущих вузов, собранные в две волны: до и после объявления пандемии COVID-19. В статье мы анализируем, как организованы учебные занятия в высшей школе обычно и в новых условиях, как преподаватели оценивают способность студентов к самостоятельному обучению в условиях традиционного и дистанционного форматов, а также представляем прогнозы преподавателей на будущее и те практики, которые они планируют продолжать использовать и после отмены карантинных мер.

Ключевые слова: субъектность, навыки саморегуляции, высшее образование, дистанционное обучение, COVID-19, студенты, преподаватели.

Благодарности. Авторы выражают благодарность сотрудникам Проектно-учебной лаборатории «Развитие университетов», Центра социологии высшего образования и Департамента социологии (НИУ ВШЭ) за помощь в сборе данных, а также А.С. Обухову, Е.А. Терентьеву и И.А. Шеглову за ценные комментарии к первой версии текста.

Для цитаты: Захарова У.С., Вилкова К.А. Субъектность студентов в условиях очного и дистанционного обучения: взгляд преподавателей // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 3. С. 87—96. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090308>

Student Agency in Traditional and Distance Learning from Their Instructors' Perspective

Ulyana S. Zakharova

*National Research University «Higher School of Economics», Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4262-3057>, e-mail: uzakharova@hse.ru*

Ksenia A. Vilkova

*National Research University «Higher School of Economics», Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2161-0409>, e-mail: kvilkova@hse.ru*

Student agency serves as a key factor in student success at university, and a crucial factor in distance learning. The forced transition to teaching with distance educational technologies eased external regulation and showed a picture of student agency. This study aims to describe how instructors assess student agency and how it changes with distance learning. Our study is based on the data from 27 interviews with instructors from 12 Russian leading universities. Interviews were held in two waves: before and during the COVID-19 pandemic. In this study, we analyze how the learning process is organized usually and in the new conditions, how instructors assess students' agency in traditional and distance learning, and we also present instructors' forecast for the future and practices that they plan to continue using when the quarantine is over.

Keywords: agency, self-regulated learning, higher education, distance learning, COVID-19, students, instructors.

Acknowledgements. We express gratitude to our colleagues from the Laboratory for University Development, the Centre of Sociology of Higher Education and the School of Sociology (NRU HSE) for data collection, as well as A.S. Obukhov, E.A. Terentev and I.A. Shcheglova for their helpful comments to the first draft of the text.

For citation: Zakharova U.S., VilkoVA K.A. Student Agency in Traditional and Distance Learning from Their Instructors' Perspective. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2020. Vol. 9, no. 3, pp. 87—96. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090308> (In Russ.).

Введение

В марте 2020 г. в целях предупреждения распространения коронавирусной инфекции Министерство науки и высшего образования РФ рекомендовало вузам перевести учебный процесс в формат удаленного взаимодействия, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий¹. Исследования, проведенные во время распространения вируса COVID-19 в России и за рубежом, показывают, что в рамках дистанционного обучения студенты столкнулись с рядом трудностей. Среди таковых исследователи отмечают технические проблемы [3; 18], нехватку общения [3; 17], рост уровня стресса [17; 18; 21], а также проблемы с самоорганизацией [3; 17].

Проблемы технического характера включали, например, плохое качество интернет-соединения [18] или нехватку необходимой техники [3]. Так, из-за проблем, связанных с техникой, практически треть студентов в Индии не учились дистанционно — вместо этого они занимались самостоятельно по учебникам [18]. Помимо этого, за время дистанционного обучения социальные связи между участниками учебного процесса ослабли: студенты стали меньше общаться друг с другом [17], а также отмечать, что им не хватает очных дискуссий с преподавателями [3]. Из-за нехватки общения студенты чаще стали испытывать чувство одиночества [17], среди российских студентов с этой проблемой столкнулся каждый четвертый опрошенный [3]. Пандемия также сказалась и на ментальном здоровье студентов. В обзоре, посвященном изучению COVID-19 и ментального здоровья, отмечается, что именно статус студента часто связан с появлением симптомов депрессии и тревожности [21]. Исследование индийских студентов показало, что 42% опрошенных отмечали у себя симптомы стресса, депрессии и тревожности [18], похожие результаты получили и в Швейцарии [17].

Многие студенты отмечали, что испытывают проблемы с самоорганизацией, так как они стали учиться в одиночку [17]. Результаты опросов показывают, что студенты считают домашнюю обстановку неподходящей для обучения [18] и им сложно сосредоточиться при самостоятельном изучении материала [3].

Данная статья посвящена анализу последней, четвертой, группы проблем. Мы, однако, в своей работе не ограничиваемся обсуждением только самостоятельного обучения, но расширяем тему до субъектности

студентов. Субъектность преподавателей и избранные ими педагогические стратегии могут иметь как положительную, так и отрицательную связь с развитием и возможностью проявления субъектности у студентов. Предположительно существенные изменения контекста в условиях срочного вынужденного перехода учебного процесса на дистанционные форматы работы должны были отразиться на субъектности его участников или на ее проявленности. Для проверки этого предположения были проведены обзор русско- и англоязычной литературы, посвященной субъектности обучающихся, а затем анализ интервью преподавателей российских вузов, собранных до и во время дистанционного обучения в условиях карантина.

Обзор литературы

Понятие субъекта является предметом философии еще с Античности, однако в контексте образования это понятие восходит к XX веку и психологу С.Л. Рубинштейну [7]. Он писал: «Человек — осуществляющий свою сущность в самодеятельности и самопричинении; в его природном качестве и общественной сущности; в качестве субъекта, личности и отношении к другому человеку, как субъекту, человечности, этичности» [1, с. 32]. Позже ученик С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинский, заострил внимание на том, что психолог тесно связывал субъекта с его деятельностью: «О личности как «Я», которая в качестве субъекта сознательно присваивает себе все, что делает человек, относит к себе все происходящие от него дела и поступки и сознательно принимает на себя за них ответственность в качестве их автора и творца» [1, с. 39]. Более того, по Рубинштейну, субъект не только проявляется, но «созидается и определяется» в своих действиях [7].

В зарубежной психологии субъектность также связывается с деятельностью. Для обозначения характеристики аналогичной субъектности используется термин «agency», который этимологически связан со словом «activity» (англ. активность, деятельность) [8]. Субъектность понимается как «своего рода самоопределение, как саморегуляция» [8]. Среди составляющих субъектности выделяют самоэффективность, сохранение интереса и стараний, локус контроля, ориентацию на мастерство, метакогнитивную саморегуляцию, саморегулируемое обучение и ориентацию на будущее [25].

¹ https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2478

Переходя к образовательному контексту, необходимо отметить, что изначально в психологии образования обсуждали вопрос становления и воспитания субъектности именно у обучающихся, как суть личностно-ориентированной педагогики [11]. В конце XX века стало понятно, что и преподаватель должен быть субъектом, в том числе для того, чтобы способствовать развитию субъектности в своих учениках [2]. И если раньше считалось, что наиболее продуктивна деятельность, реализуемая при субъект-субъектных отношениях (по Б.Ф. Ломову, преподаватель и обучающийся считают себя субъектами), то сегодня говорят о том, что можно достичь наилучших результатов в условиях полисубъектности, когда каждый считает субъектом и себя, и другого [2].

При этом исследователи сообщают, что субъектность свойственна меньшинству обучающихся в вузах [10]. В поиске причин сложившейся ситуации стоит обратиться не только к навыкам саморегуляции и степени вовлеченности, но и к тому, как организован учебный процесс — способствует ли он развитию и проявлению субъектности у студентов или, наоборот, ограничивает и скрывает ее.

Активность и результативность действий студентов выражается в степени их вовлеченности в учебный процесс. Студенческая вовлеченность определяется через степень академической интеграции, а также через участие студентов в полезных видах учебной деятельности [5]. Среди составляющих студенческой вовлеченности выделяют отдельные факторы: вовлеченность в работу на семинарах, пассивный тип вовлеченности и вовлеченность в групповую работу [5]. Однако студенческая вовлеченность концептуально не работает со студенческой автономностью, саморегуляцией и выбором [20].

Так, выполняя задания в формате и объеме, предложенных преподавателем, студент проявляет вовлеченность, но не субъектность. Субъектность проявляется в способности определять свои учебные среды и адаптировать активности, заложенные в учебной программе, под свои цели. Тем не менее, не любая организация учебного процесса, которую на макроуровне можно охарактеризовать педагогической стратегией, выбранной преподавателем, способствует развитию и проявлению субъектности.

В большинстве массовых вузов учебный процесс организован в русле инструктивизма, где преподаватель занимает центральное место. В этом случае основной задачей вуза становится трансляция лекционного материала от преподавателей к студентам [6]. Отмечается, что в рамках такого подхода прямая передача знаний не всегда может быть эффективной [24]. Инструктивизм противопоставляется конструктивизму — полисубъектному подходу в образовании. В данном случае основной задачей преподавателя становится вовлечение студентов в критический анализ, диалог и дискуссию [6]. Стоит отметить, что использование конструктивистского подхода в организации учебных

занятий требует высокой субъектности студентов; для тех учащихся, у которых слабо развиты метакогнитивные навыки и навыки саморегуляции, такой подход может принести скорее вред, чем пользу [6]. Без внешнего регулятора они рискуют не справиться с учебной программой.

С субъектностью студентов связана не только педагогическая стратегия, но и субъектность самих преподавателей. Если с позиции конструкторов субъектности она не отличается от студенческой, то ее контекст в связи с занимаемой позицией — иной. Так, М. Санджер (M. Sanger) считает, что развитию субъектности преподавателей мешает нынешняя политика образовательных программ, «которая противоречит самой идеологии образования»: фокус на уровне академических достижений студентов, сопровождаемый подотчетностью, рубежными экзаменами, инструментализмом и борьбой за эффективность, а также стандартами сохранения контингента и нелиберальной ориентацией на доказательные практики, конфликтует с моральными принципами преподавателей, с их пониманием сути своей деятельности, профессиональными ценностями и убеждениями [цит. по: 14].

Если субъектность важна для учебных результатов в традиционном, очном, обучении, то в дистанционном или онлайн-обучении, где доля самостоятельной работы значительно выше, а поддержка преподавателей ниже, она играет особую роль. В ряде исследований подчеркивается, что именно способность к саморегуляции является ключевым фактором успеха в дистанционном обучении [15] и при обучении на массовых открытых онлайн-курсах [19]. Обучаясь дистанционно, студенты с развитыми навыками саморегуляции, посвящают больше времени изучению учебного материала и получают более высокие оценки и завершают курс [15]. Слушатели массовых открытых онлайн-курсов, часто не являясь аффилированными студентами вузов, выбирают курсы самостоятельно, исходя из своего интереса к предмету или желания развить некие навыки, в том числе профессиональные [23]. Осознанный выбор курсов — это одно из ключевых условий проявления субъектности.

Обучение в условиях карантина весной 2020 г., таким образом, обязало студентов традиционных форматов в течение семестра использовать дистанционные технологии, которые требуют высокого уровня субъектности. Неизвестно, как преподаватели оценивают уровень субъектности своих студентов и его изменения в связи с переходом на дистанционные формы обучения.

В данном исследовании на основе анализа интервью с преподавателями мы рассказываем о том, как организованы учебные занятия в новых условиях, как преподаватели оценивают способность студентов к самостоятельному обучению в условиях традиционного и дистанционного форматов, а также представляем прогнозы преподавателей на будущее образования и те практики, которые они планируют продолжать использовать и после отмены карантинных мер.

Методы

В качестве эмпирической базы исследования использованы полуструктурированные интервью с преподавателями российских университетов. В исследовании приняли участие 27 преподавателей из 12 университетов. Среди вузов представлены участники Проекта 5-100, а также участники программы «Опорные университеты». Более подробную информацию о рекрутинге информантов для первой волны интервью можно найти в публикации [9]. После начала пандемии COVID-19 информантам первой волны было предложено принять участие во второй волне исследования. В данном исследовании материалом выступают интервью первой и второй волны с одними и теми же преподавателями.

Среди участников исследования — 12 женщин и 15 мужчин, средний возраст информантов — 37 лет. Преподаватели являются представителями естественно-научных и социально-гуманитарных дисциплин. Характеристики информантов представлены в табл. ниже.

Исследование состояло из двух волн. Интервью первой волны были проведены в ноябре—феврале 2019—2020 гг.

Гайд-интервью первой волны состоял из четырех блоков вопросов: 1) самооценка трудовых процессов; 2) оценка изменений труда преподавателя; 3) отношение к использованию цифровых технологий в профессиональной деятельности; 4) прогнозы на будущее.

Вторая волна интервью с преподавателями была проведена после перехода вузов на дистанционное обучение из-за угрозы распространения новой коронавирусной инфекции, интервью были собраны в апреле—мае 2020 г. В гайде-интервью второй волны были представлены семь блоков вопросов: 1) оценка перехода университета к онлайн-обучению; 2) режим работы и самоизоляция; 3) организация преподавания; 4) взаимоотношения со студентами; 5) научная работа; 6) академический профессионализм преподавателя; 7) ожидания от будущих изменений.

Длительность интервью составила от 30 до 90 минут, в среднем интервью занимало около часа. Интервью были записаны на диктофон и впоследствии транскрибированы. Информантам была гарантирована конфиденциальность собранных данных.

Для анализа данных сначала был использован метод открытого кодирования, где единицей анализа являлись отдельные высказывания информантов [3]. Затем

Т а б л и ц а

Характеристики информантов исследования

№ интервью	Статус университета	Возраст	Пол	Дисциплинарная принадлежность
1	Участник Проекта 5-100	31	Жен	Менеджмент
2	Участник Проекта 5-100	40	Муж	Медиакоммуникации
3	Участник Проекта 5-100	36	Жен	Экономика
4	Участник Проекта 5-100	32	Жен	Экономика
5	Участник Проекта 5-100	40	Жен	Филология
6	Участник Проекта 5-100	33	Муж	Биология
7	Участник Проекта 5-100	29	Жен	Химия
8	Участник Проекта 5-100	48	Муж	Физика
9	Участник Программы «Опорные университеты»	35	Муж	Химия
10	Участник Программы «Опорные университеты»	37	Муж	Общественное питание и оборудование
11	Участник Программы «Опорные университеты»	37	Муж	Механика и машиностроение
12	Участник Программы «Опорные университеты»	33	Муж	Архитектура
13	Участник Программы «Опорные университеты»	36	Муж	История
14	Участник Программы «Опорные университеты»	43	Муж	Химия
15	Участник Программы «Опорные университеты»	48	Жен	Экология
16	Участник Проекта 5-100	37	Муж	История
17	Участник Проекта 5-100	29	Муж	История
18	Участник Проекта 5-100	33	Муж	История
19	Участник Проекта 5-100	46	Муж	Медиакоммуникации
20	Участник Проекта 5-100	35	Жен	Медиакоммуникации
21	Участник Проекта 5-100	45	Жен	Физика
22	Участник Проекта 5-100	32	Жен	Социология
23	Участник Программы «Опорные университеты»	40	Жен	Информатика
24	Участник Программы «Опорные университеты»	44	Жен	Юриспруденция
25	Участник Программы «Опорные университеты»	36	Жен	Экономика
26	Участник Программы «Опорные университеты»	32	Муж	Химия
27	Участник Программы «Опорные университеты»	31	Муж	Химия

на основании кодов были сформированы укрупненные категории. Далее был применен метод осевого кодирования, где выделенные категории были распределены на блоки, представленные в разделе «Результаты». На первом этапе кодирование интервью было проведено двумя экспертами независимо друг от друга. На втором этапе эксперты обсуждали полученные коды и присваивали им категории. На третьем этапе эксперты совместно принимали решение о том, к какому блоку отнести полученные категории.

Результаты

Анализ литературы позволил выстроить систему ключевых элементов дискуссии о субъектности студентов. Первый элемент — субъектность самих студентов, как личностей (саморегуляция, мотивация и ответственность за свои действия) и как участников образовательной деятельности (вовлеченностью в учебный процесс, выбор дисциплин или материалов и выстраивание своей учебной среды). Второй элемент — педагогические стратегии и способ организации учебного процесса (инструктивистский, конструктивистский). Третий элемент — субъектность преподавателей, как личностей и как участников образовательной деятельности. Результат поиска репрезентации этих элементов в материалах интервью представлен ниже.

«Вся жизнь преподавателя — это борьба»: организация традиционного учебного процесса и субъектность студентов

В первой волне интервью, проведенной до пандемии COVID-19, информанты сообщили о типичных педагогических стратегиях, применяемых ими и их коллегами, которые условно можно разделить на три группы. В первом случае информанты выделяют самостоятельное освоение материала, которое организует и обогащает преподаватель. Во втором случае преподаватель увлекает предметом для самостоятельного обучения студентов. Наконец, в третьем случае роль преподавателя сводится к менторству и «трансляции» переработанных знаний. В ходе интервью отмечалась ключевая роль преподавателей в определении педагогической стратегии.

«Вопрос стоит о самом подходе, насколько сам преподаватель выстраивает свои занятия так, чтобы студент мог проявлять эту самостоятельность или в стиле более традиционной формы, когда преподаватель остается держателем процесса основного» (история, муж., 33 года).

Различные педагогические стратегии связаны с различной степенью вовлеченности студентов в учебный процесс, так что выбранный подход к преподаванию, по мнению участников исследования, может являться как причиной, так и, наоборот, следствием низкой субъектности студентов. Например, в случае инструктивистского подхода она проявляется не в активном

участии в дискуссиях, а исключительно в посещении занятий.

«Думать о том, что ты говоришь, в группе могут от 1—2 до 5 человек. Остальные — это пассажиры, которые сидят и слушают <...> В принципе вся жизнь преподавателя — это борьба. Борьба со студентами, которые не хотят учить предмет, и твоя задача не заставить их, а убедить это сделать, увлечь» (история, муж., 36 лет).

Преподаватели отмечали, что современным студентам не хватает навыков саморегуляции. Большинство из них не были готовы учиться самостоятельно, а также нести ответственность за свой учебный процесс — им, напротив, удобнее придерживаться того графика, который предлагает вуз. В то же время навык самостоятельной учебы является важной составляющей успеха студентов. По мнению преподавателей, именно такие студенты способны преуспевать в учебе и будущей профессии.

«Это поколение совершенно не готово к самостоятельному обучению. Больше половины времени приходится заниматься самостоятельно» (филология, жен., 40 лет)

«Если студент сам не работает, не ищет информацию, он уже теряет. То есть одними часами в вузе ты профессионалом не станешь» (архитектура, муж., 33 года).

«В Zoom первой парты нет»: организация дистанционных занятий

С переходом на обучение с применением дистанционных образовательных технологий преподаватели перестали физически взаимодействовать с учебными группами, что принесло трудности студентам. Стоит полагать, что данная проблема наиболее актуальна для тех групп, где применяется инструктивистский подход.

«Им (студентам. — Прим. авт.), конечно, очень тяжело (в условиях карантина. — Прим. авт.) <...> Они привыкли, что у них стоит педагог и говорит, что нужно делать» (медиакоммуникации, жен., 35 лет).

По мнению информантов, сама необходимость приходить в университет и взаимодействовать с преподавателями и одногруппниками мотивирует студентов учиться, способствует их вовлеченности. Преподаватели считают, что в дистанционном формате у студентов появилось больше возможностей присутствовать на занятиях, так как на карантин закрылись не только вузы, но и большинство других мест, которые отвлекали студентов от учебы, например, работа. К тому же участие в онлайн-занятиях не требует выделять время на дорогу до университета — можно посетить лекцию прямо из дома. Однако, как отмечается в материалах интервью, и эти факторы не сильно изменили ситуацию с посещаемостью занятий.

«У них мотивация ходить на лекции стала выше, потому что вот она — нажал на кнопку — и лекция у тебя дома» (химия, жен., 29 лет).

«Вот я смотрю по тем людям, которые ходили (на занятия. — Прим. авт.), они так же и в онлайн выходят, кто не особо ходил, так и не появляются» (химия, муж., 43 года).

Говоря о преподавательской оценке студенческой субъектности, необходимо учесть, что не все преподаватели и не всегда могут получить необходимую для этой оценки информацию. В ходе интервью преподаватели отмечали невозможность проведения привычного им контроля хода обучения, либо в силу особенностей платформы, либо из-за поведения студентов, например, при участии в занятии с выключенной камерой и микрофоном.

«Офлайн ты можешь считать и студенты могут считать много невербальной информации <...> Ты понимаешь, что если студент сел на первую парту, то у него есть какая-то определенная позиция, а если студент забился в угол в конце аудитории, то тогда это имеет какое-то отношение к предмету. А в Zoom первой парты нет» (история, муж., 37 лет).

«Онлайн учит некой самостоятельности»: оценка субъектности студентов при дистанционном обучении

Во время дистанционного обучения именно навыки саморегуляции стали ключевыми для успешной учебы. Студентам вне стен вуза зачастую приходилось самостоятельно организовывать свой учебный процесс, выбирая место и время для прохождения занятий, а также выполнять задания в срок. Преподаватели склонны считать, что опыт вынужденного онлайн-обучения помог многим студентам стать более самостоятельными. Информанты отметили также более активное общение студентов с преподавателями, активную коммуникацию даже тех, кто испытывал трудности с озвучиванием своих вопросов в аудитории.

«Онлайн учит некой самостоятельности. Во всяком случае, плавать в этом режиме приходится самому. А для остальных, у кого нет мотивации, — не знаю, вот кто-то уже пропал» (история, муж., 29 лет).

По мнению некоторых информантов, вынужденный переход к полному дистанционному обучению способствовал развитию навыков саморегулируемого обучения.

«Есть программа, и у них есть очень строгие дедлайны выставления ответов, потому что преподавателя больше в другое время, грубо говоря, не встретишь. Мы же тоже не можем с включенным компьютером жить 24 часа в сутки. Поэтому, возможно, появилось больше дисциплинированности» (химия, жен., 29 лет).

Не только студенты, но и преподаватели изменяли типичные приемы. Так, в некоторых случаях новый формат занятий позволил перейти от инструктивизма к конструктивизму. Преподаватели отходили от прямой передачи знаний, внедряли новые формы работы, отдавая студентам больше, чем прежде, ответственности за ход и результаты их обучения.

«Мы делали перекрестное рецензирование работ <...> Очень многие подошли достаточно серьезно к этому вопросу и отметили многие замечания, которые даже я при беглом прочтении не сразу увидела» (химия, жен., 29 лет).

Однако эффективность дистанционного обучения сильно зависит от подготовленности самих студентов. В результате далеко не все студенты получили преимущества от опыта онлайн-обучения. На основе материалов интервью можно заключить, что дистанционное обучение сложнее всего далось тем студентам, которые получали невысокие оценки.

«Больше проблем у студентов, которые по успеваемости находятся внизу, потому что здесь (во время очного обучения. — Прим. авт.) они хотя бы могли наблюдать и быть вовлеченными в процесс обучения, работая вместе с более сильными <...> Эти ребята совсем проигрывают. Наверное, они выйдут из этого дистанционного формата практически никакими с точки зрения дисциплины» (химия, муж., 31 год).

«Полностью мы не вернемся уже к очному обучению»: прогнозы преподавателей на будущее

Преподаватели рассматривают опыт дистанционного обучения как вынужденный переход, поэтому в организации занятий есть ряд недостатков. По их мнению, переход к вынужденной цифровизации по своей сути является калькой очного обучения. Но теперь у всех участников учебного процесса появился опыт дистанционного обучения, который без сомнений будет использован в будущем.

«Я, будучи оптимистом, радуюсь тому, что сейчас многие перестанут бояться онлайн-образования, <...> потому что все это откладывали куда-то далеко, на потом. Будут объективно смотреть, что хорошо, что плохо» (медиакоммуникации, жен., 35 лет).

В интервью первой волны преподаватели зачастую рассматривали переход к онлайн-занятиям в качестве далекой перспективы. Однако после опыта дистанционного обучения их мнения поменялись. Преподаватели считают, что в будущем лекции будут эффективнее читать в онлайн-формате, а практические занятия проводить очно. Более гибкий подход, в первую очередь, позволит оптимизировать потоки студентов и уменьшить преподавательскую нагрузку. В то же время для преподавателей очевидно, что практические занятия не могут быть эффективными в дистанционном формате.

«Когда мы выйдем из этого дистанционного режима вынужденного, все равно лабораторные работы не получится перевести в режим онлайн никогда, потому что, если мы готовим, например, специалиста химика, человеку, придя в лабораторию, на завод, ему нужно уметь руками это сделать, а не знать, как это делается» (химия, жен., 31 год).

По мнению преподавателей, в будущем можно будет перевести часть предметов общеобразовательного цикла в онлайн-формат, например, философию. Такой же формат будет эффективнее использовать для заочного обучения. При этом стоит отметить, что возврат к очному обучению рассматривается как обязательный вариант развития событий.

«Какие-то курсы они будут через сеть, возможно, через запись каких-то лучших курсов, <...> какие-то

будут внутри вуза дистанционные, <...> какая-то работа будет происходить очно. Я думаю, полностью точно мы не вернемся уже к очному обучению <...> и в онлайн мы не перейдем — это 100%» (архитектура, муж., 33 года).

За достаточно короткий срок у преподавателей появилось много методических наработок. Информанты отмечают, что новые цифровые инструменты позволили им организовывать занятия более эффективно. И преподаватели, и студенты по достоинству оценили эти инструменты. В будущем преподаватели планируют продолжить использовать электронную почту и социальные сети как основной канал связи, дополнять свои лекции интерактивным материалом. В то же время стало понятно, что необходимо пересмотреть некоторые подходы к организации занятий. Из материалов интервью с преподавателями видно, как они планируют перестраивать учебный процесс в сторону развития большей субъектности у студентов.

«Они не привыкли работать самостоятельно дома. Здесь, во-первых, провал по восприятию из-за того, что у нас провал по образовательным методикам. Метод преподавания нужно менять» (медиакоммуникации, жен., 35 лет).

«Я бы не сказал, что я что-то хотел бы глобально менять, но <...> (планирую. — Прим. авт.) попробовать максимально обеспечить формат самостоятельной работы, <...> которая потребовалась от студентов сейчас на дистанционке. <...> Студенты сами могут выполнить что-то самостоятельно, как они сейчас это дистанционно делают, соответственно, <...> как-то повысить эффективность занятий» (химия, муж., 31 год).

Некоторые преподаватели, веря в то, что процесс цифровизации образования продолжится, готовят к этому своих студентов.

«Студенты думают: вот мы сейчас просидим этот период времени, потом это все наверстаем. Ты говоришь: нет, ребята, вот так и не иначе, время сейчас такое, сейчас цифровая эпоха, это — элементы, даже если это все закончится, — элементы этого останутся» (общественное питание и оборудование, муж., 37 лет).

Выводы и заключение

В свете стремительного и массового перехода на дистанционные форматы работы весной 2020 г., устоявшаяся система организации высшего образования испытала стресс и в поиске решений текущих задач среди прочего изменила условия проявления субъектности студентов.

Резюмируем и проинтерпретируем результаты исследования в соответствии с тремя элементами — педагогические стратегии, субъектность студентов и субъектность преподавателей.

Во-первых, во время карантина существенно изменилась организация учебного процесса в сравнении с очным форматом. Одни преподаватели старались сохранить взаимодействие со студентами и в дистанционном формате и действовали больше в соответствии с кон-

структивистской стратегией. Другие осознавали, что при удаленном взаимодействии реализация привычного подхода проблематична, им приходилось искать и осваивать новые методы и инструменты. Часто дистанционное обучение приводило к увеличению самостоятельной работы студентов: вместо посещения очной лекции продолжительностью 1,5 часа с концентрацией ключевых тезисов по теме студентам предлагали изучить учебный материал самостоятельно. Как показывают исследования, проведенные во время пандемии COVID-19, увеличение доли самостоятельной работы сказалось на продуктивности студентов. Многие из них отмечали, что испытывают проблемы с самоорганизацией [3; 17; 18], а также откладывают выполнение заданий [3]. Наибольшие проблемы в связи с изменениями испытали студенты со слабой успеваемостью, что созвучно с результатами опубликованных ранее исследований [6].

Во-вторых, обучение на карантине связывается с несколькими положительными изменениями в субъектности студентов. Обучающиеся вузов, будучи неоднородны по степени вовлеченности и уровню субъектности в целом сохранили их в период удаленного обучения. В то же время некоторые преподаватели отмечают такие изменения, как повышение посещаемости, а также выстраивание каналов обратной связи с преподавателями тех студентов, которые раньше были менее активны. При этом зарубежные исследователи показывают, что студенты стали тратить меньше времени на учебу [18; 22]. Например, половина опрошенных студентов американского университета отмечали, что их учебная нагрузка существенно сократилась [22]. Считается, что уменьшение времени, которое студенты затрачивают на учебу, является проявлением невовлеченности [13]. Еще до вынужденного массового перехода на дистанционные технологии онлайн-обучение рассматривалось как один из факторов, сказывающихся на увеличении доли невовлеченных студентов [16]. Так, австралийские студенты существенно реже участвуют в дискуссиях с преподавателями и одногруппниками во время онлайн-обучения, нежели в очном формате [12].

И наконец, в-третьих, в организации учебного процесса и в выстраивании коммуникации со студентами важную роль играет субъектность самих преподавателей — их ответственность за учебный процесс даже в условиях беспрецедентного кризиса системы, неопределенности и, как сообщают информанты, недостаточного уровня компетенций в области дистанционного обучения. Незнание возможностей по обратной связи на выбранных платформах и выбор площадок со слишком узким функционалом заведомо ограничивали преподавателей в реализации своих задач и в оценке субъектность студентов.

Этот трудный период все же, по мнению преподавателей, имеет и положительные стороны в учебном процессе, в том числе связываемые с проявлением перехода к иным педагогическим стратегиям.

К сожалению, не всегда и не для всех изменения приводили к положительным итогам, но авторы полагают, что

российскому преподаванию в высшей школе за период карантина удалось продвинуться в понимании субъектности студентов. Отладка проблем могла бы привести в перспективе к устойчивым удовлетворительным результатам.

В свете сложной эпидемиологической обстановки и продолжения дистанционного обучения в одних вузах

и прогнозов на возврат к нему в других, данное направление работы не перестает быть актуальным.

Более того, открытия в области субъектности участников учебного процесса, сделанные и преподавателями, и студентами в условиях дистанционного обучения, принесут пользу и традиционному обучению.

Литература

1. Абульханова К.А. Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 5. С. 26—45.
2. Вачков И.В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 2. С. 36—50. URL: <https://psy-journal.hse.ru/2014-11-2/132380492.html> (дата обращения: 10.09.2020).
3. Груздев И.А., Камальдинова Л.Р., Калинин Р.Г. Результаты опроса студентов российских вузов, осуществляющих переход на дистанционный формат обучения // Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. Современная аналитика образования. 2020. Т. 6. № 36. С. 62—67.
4. Квале С. Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003. 301 с.
5. Малошонок Н.Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 37—44. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vovlechennost-studentov-v-uchebnyu-protsess-v-rossiyskih-vuzah-1> (дата обращения: 07.09.2020).
6. Малошонок Н.Г., Щеглова И.А. Модели организации обучения студентов в университете: основные представления, преимущества и ограничения // Университетское управление. 2020. Т. 24. № 2. С. 107—120. DOI:10.15826/umpra.2020.02.017
7. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Ученые записки Высшей школы г. Одессы. 1922. Т. 2. С. 148—154.
8. Селезнева М.В. Сравнительный анализ понятий «субъект» и «субъектность» в зарубежной психологии [Электронный ресурс] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 2. С. 47—53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-ponyatiy-subekt-i-subektnost-v-zarubezhnoy-psihologii> (дата обращения: 07.09.2020).
9. Университетские преподаватели и цифровизация образования: накануне дистанционного форс-мажора / Р.Н. Абрамов [и др.] // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Vol. 24. № 2. С. 59—74. DOI:10.15826/umpra.2020.02.014
10. Фишман Б.Е. О субъектности студента вуза в образовательной деятельности [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2019. № 5. С. 145—154. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-subektnosti-studenta-vuza-v-obrazovatelnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 07.09.2020).
11. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 31—42.
12. Baik C., Naylor R., Arkoudis S. The first year experience in Australian universities: Findings from two decades, 1994-2014. Melbourne, Australia: Melbourne Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne, 2015. 110 p.
13. Brint S., Cantwell A.M. Conceptualizing, measuring, and analyzing the characteristics of academically disengaged students: Results from UCUES 2010 // Journal of College Student Development. 2014. Vol. 55. № 8. С. 808—823. DOI:10.1353/csd.2014.0080
14. Campbell E. Teacher Agency in Curriculum Contexts // Curriculum Inquiry. 2012. Vol. 42. № 2. P. 183—190. DOI:10.1111/j.1467-873X.2012.00593.x
15. Cho M.H., Shen D. Self-regulation in online learning // Distance education. 2013. Vol. 34. № 3. P. 290—301. DOI:10.1080/01587919.2013.835770
16. Conceptualising and Measuring Student Disengagement in Higher Education: A Synthesis of the Literature [Электронный ресурс] / L. Chipchase [et al.] // International Journal of Higher Education. 2017. Vol. 6. № 2. С. 31—42. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134689.pdf> (дата обращения: 07.09.2020).
17. Elmer T., Mephram K., Stadtfeld C. Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland // Plos One. Vol. 15. № 7. 22 p. DOI:10.1371/journal.pone.0236337
18. Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during COVID-19 pandemic in West Bengal, India / N. Kapasia [et al.] // Children and Youth Services Review. 2020. Vol. 116. DOI:10.1016/j.childyouth.2020.105194
19. Kizilcec R.F., Pérez-Sanagustín M., Maldonado J.J. Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses // Computers & Education. 2017. № 104. P. 18—33. DOI:10.1016/j.compedu.2016.10.001

20. Klemencic M. From student engagement to student agency: conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education [Электронный ресурс] // Higher education policy. 2017. № 30. P. 69—85. URL: https://scholar.harvard.edu/files/manja_klemencic/files/klemencic2017_article_fromstudentengagementtostudent.pdf (дата обращения: 07.09.2020).
21. Rajkumar R.P. COVID-19 and mental health: A review of the existing literature // Asian Journal of Psychiatry. 2020. Vol. 52. DOI:10.1016/j.ajp.2020.102066
22. The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey [Электронный ресурс] / E.M. Aucejo [et al.] // National Bureau of Economic Research. 2020. 26 p. URL: <https://www.nber.org/papers/w27392.pdf> (дата обращения: 07.09.2020).
23. The MOOC Phenomenon: Who Takes Massive Open Online Courses and Why? [Электронный ресурс] / G. Christensen [et al.]. Philadelphia: University of Pennsylvania, 2014. 25 p. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2350964 (дата обращения: 16.06.2020).
24. Wulf C. From Teaching to Learning: Characteristics and Challenges of a Student-Centered Learning Culture [Электронный ресурс] // Inquiry-Based Learning-Undergraduate Research / Ed. A. Harald. Cham: Springer, 2019. P. 47—55. URL: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/23123/1007033.pdf?sequence=1#page=59> (дата обращения: 16.06.2020).
25. Zeiser K., Scholz C., Cirks V. Maximizing Student Agency Implementing and Measuring Student-Centered Learning Practices [Электронный ресурс]. Washington DC: American institutes for research, 2018. 56 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592084.pdf> (дата обращения: 16.06.2020).

References

1. Abul'khanova K.A. Filosofsko-psikhologicheskoe nasledie S.L. Rubinshteina [Philosophical and psychological heritage of S. L. Rubinstein]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psikhologicheskii zhurnal*, 2009. Vol. 30, no. 5, pp. 26—45. (In Russ.).
2. Vachkov I.V. Polisub"ektnoe vzaimodeistvie v obrazovatel'noi srede [Polysubject Interaction in Instructional Environment] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei Shkoly Ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2014. Vol. 11, no. 2, pp. 36—50. URL: <https://psy-journal.hse.ru/2014-11-2/132380492.html> (Accessed 10.09.2020). (In Russ.).
3. Gruzdev I.A., Kamal'dinova L.R., Kalinin R.G. Rezul'taty oprosa studentov rossiiskikh vuzov, osushchestvlyayushchikh perekhod na distantsionnyi format obucheniya [Results of a survey of students of Russian universities who are making the transition to distance learning]. *Shtormpervykhnedel': kak vysshee obrazovanie shagnulo v real'nost' pandemii. Sovremennaya analitika obrazovaniya = [The storm of the first weeks: how higher education stepped into the reality of a pandemic. Modern education analytics]*, 2020. Vol. 6, no. 36, pp. 62—67. (In Russ.).
4. Kvale S. Issledovatel'skoe interv'yu [Research interview]. M.: Smysl, 2003. 301 p. (In Russ.).
5. Maloshonok N.G. Vovlechenost' studentov v uchebnyiprotsess v rossiiskikhvuzakh [The involvement of students in the educational process in Russian universities] [Elektronnyi resurs]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*, 2014, no. 1, pp. 37—44. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vovlechenost-studentov-v-uchebnyy-protsess-v-rossiyskikh-vuzah-1> (Accessed 07.09.2020). (In Russ.).
6. Maloshonok N.G., Shcheglova I.A. Modeli organizatsii obucheniya studentov v universitete: osnovnye predstavleniya, preimushchestva i ogranicheniya [Models of organizing student learning at the university: basic concepts, advantages and limitations]. *Universitetskoe upravlenie = University Management*, 2020. Vol. 24, no. 2, pp. 107—120. DOI:10.15826/umpa.2020.02.017 (In Russ.).
7. Rubinshtein S.L. Printsip tvorcheskoi samodeyatelnosti [The principle of creative amateur performance]. *Uchenyeyapiski Vysshei shkoly g. Odessa = Scientific notes of the Higher School of Odessa*, 1922. Vol. 2, pp. 148—154. (In Russ.).
8. Selezneva M.V. Sravnitel'nyi analiz ponyatii «sub"ekt» i «sub"ektnost'» v zarubezhnoi psikhologii [The comparative analysis of the terms “subject” and “agency” in the foreign psychology] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2015, no. 2, pp. 47—53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-ponyatiy-subekt-i-subektnost-v-zarubezhnoy-psihologii> (Accessed 07.09.2020). (In Russ.).
9. Abramov R.N. et al. Universitetskie prepodavateli i tsifrovizatsiya obrazovaniya: nakanune distantsionnogo fors-mazhora [University professors and the digitalization of education: on the threshold of force majeure transition to studying remotely]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*, 2020. Vol. 24, no. 2, pp. 59—74. DOI:10.15826/umpa.2020.02.014 (In Russ.).
10. Fishman B.E. O sub"ektnosti studentavuzav obrazovatel'noi deyatelnosti [About subjectivity of a university student in educational activities] [Elektronnyi resurs]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*, 2019, no. 5, pp. 145—154. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-subektnosti-studenta-vuzav-obrazovatelnoy-deyatelnosti> (Accessed 07.09.2020). (In Russ.).
11. Yakimanskaya I.S. Razrabotka tekhnologii lichnostno-orientirovannogo obucheniya [Development of the technology of student-centered learning]. *Voprosy psikhologii = [Questions of psychology]*, 1995, no. 2, pp. 31—42.

12. Baik C., Naylor R., Arkoudis S. The first year experience in Australian universities: Findings from two decades, 1994—2014. Melbourne, Australia: Melbourne Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne, 2015, 110 p.
13. Brint S., Cantwell A.M. Conceptualizing, measuring, and analyzing the characteristics of academically disengaged students: Results from UCUES 2010. *Journal of College Student Development*, 2014. Vol. 55, no. 8. С. 808—823. DOI:10.1353/csd.2014.0080
14. Campbell E. Teacher Agency in Curriculum Contexts. *Curriculum Inquiry*, 2012. Vol. 42, no. 2, pp. 183—190. DOI:10.1111/j.1467-873X.2012.00593.x
15. Cho M.H., Shen D. Self-regulation in online learning. *Distance education*, 2013. Vol. 34, no. 3, pp. 290—301. DOI:10.1080/01587919.2013.835770
16. Chipchase L. et al. Conceptualising and Measuring Student Disengagement in Higher Education: A Synthesis of the Literature [Elektronnyi resurs]. *International Journal of Higher Education*, 2017. Vol. 6, no. 2, pp. 31—42. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134689.pdf> (Accessed 07.09.2020).
17. Elmer T., Mephram K., Stadtfeld C. Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *Plos one*, Vol. 15, no. 7, 22 p. DOI:10.1371/journal.pone.0236337
18. Kapasia N. et al. Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during COVID-19 pandemic in West Bengal, India. *Children and Youth Services Review*, 2020. Vol. 116. DOI:10.1016/j.childyouth.2020.105194
19. Kizilcec R.F., Pérez-Sanagustín M., Maldonado J.J. Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*, 2017, no. 104, pp. 18—33. DOI:10.1016/j.compedu.2016.10.001
20. Klemencic M. From student engagement to student agency: conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education [Elektronnyi resurs]. *Higher education policy*, 2017, no. 30, pp. 69—85. URL: https://scholar.harvard.edu/files/manja_klemencic/files/klemencic2017_article_fromstudentengagementtostudent.pdf (Accessed 07.09.2020).
21. Rajkumar R.P. COVID-19 and mental health: A review of the existing literature. *Asian journal of psychiatry*, 2020. Vol. 52. DOI:10.1016/j.ajp.2020.102066
22. Aucejo E.M. et al. The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey [Elektronnyi resurs]. *National Bureau of Economic Research*, 2020, 26 p. URL: <https://www.nber.org/papers/w27392.pdf> (Accessed 07.09.2020).
23. Christensen G. et al. The MOOC Phenomenon: Who Takes Massive Open Online Courses and Why? [Elektronnyi resurs]. Philadelphia: University of Pennsylvania, 2014, 25 p. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2350964 (Accessed 16.06.2020).
24. Wulf C. From Teaching to Learning: Characteristics and Challenges of a Student-Centered Learning Culture [Elektronnyi resurs]. In Harald A. (ed.), *Inquiry-Based Learning-Undergraduate Research*. Cham: Springer, 2019, pp. 47—55. URL: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/23123/1007033.pdf?sequence=1#page=59> (Accessed 16.06.2020).
25. Zeiser K., Scholz C., Cirks V. Maximizing Student Agency Implementing and Measuring Student-Centered Learning Practices [Elektronnyi resurs]. Washington DC: American institutes for research, 2018, 56 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592084.pdf> (Accessed 16.06.2020).

Информация об авторах

Захарова Ульяна Сергеевна, кандидат филологических наук, научный сотрудник, Центр социологии высшего образования, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4262-3057>, e-mail: uzakharova@hse.ru

Вилкова Ксения Александровна, аспирант, младший научный сотрудник, Центр социологии высшего образования, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2161-0409>, e-mail: kvilkova@hse.ru

Information about the authors

Ulyana S. Zakharova, PhD in Philology, Research Fellow, Centre of Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University «Higher School of Economics», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4262-3057>, e-mail: uzakharova@hse.ru

Ksenia A. VilkoVA, Junior Research Fellow and Postgraduate Student, Centre of Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University «Higher School of Economics», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2161-0409>, e-mail: kvilkova@hse.ru