

СОЦИАЛЬНЫЕ АГЕНТЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бурганова Лариса Агдасовна

Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казань, Россия

Мягков Герман Пантелеимонович

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирясова, Казань, Россия

Юрьева Оксана Владимировна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

Аннотация. В статье раскрывается сущность новой коммуникативной системы высшего образования в условиях его цифровизации, основанной на отказе от классической модели субъект–объектных отношений. На методологическом фундаменте теории структурации Э. Гидденса, его трехуровневой стратификационной модели социального агента обосновывается роль преподавателей и студентов как агентов (субъектов) процесса цифровизации образования, способных трансформировать систему высшего образования в соответствии с целями его стратегии. Представлены результаты социологических исследований, в том числе авторских, посвященных анализу уровня цифровой компетентности преподавателей и студентов.

Ключевые слова: цифровизация образования, социальный агент, Э. Гидденс, «цифровой преподаватель», «цифровой студент», поколение Z.

Одной из интегрированных сред, сложившихся на базе объединения общества и цифровой реальности, является система образования, в том числе его высший уровень. Актуальный и своевременный анализ проблем цифровизации высшего образования важен в силу того, что высшее образование вместе с наукой являются ключевыми институтами, оказывающими определяющие влияние на темпы и глубину процесса информатизации всех сфер общественной жизни, выступая, с одной стороны, средством создания «человеческого капитала», с другой – «растущей отраслью экономики».

Цифровизация достаточно глубоко проникла в университетскую жизнь, настолько, что смогла изменить содержание учебной деятельности, ее организацию и управление. Дискуссии, разворачивающиеся сегодня относительно стратегии перехода университетов к использованию цифровых сервисов и решений, демонстрируют неоднозначную оценку процесса цифровой трансформации высшего образования. До сих пор в осмыслении сущности цифрового поворота в высшем образовании и анализе его результатов преобладает технократический подход, редуцирующий цифровизацию высшего образования к автоматизации и упрощению рутинных функций на базе многокомпонентной технологизации образовательных практик. Целью процесса цифровизации объявляется прежде всего масштабное использование цифровых технологий в учебном процессе – перевод в цифровой формат всех учебно-методических материалов и создание на их основе общедоступных баз знаний, максимальный перенос учебного процесса в глобальную сеть и использование для организации обучения мобильных и облачных технологий, применение массовых открытых образовательных курсов, переход на цифровые процедуры контроля знаний обучающихся, осуществление онлайн-коммуникаций между преподавателями и студентами, а также использование цифровых технологий в управлении университетами [1, 2, 3].

Вместе с тем и в отечественных, и в зарубежных исследованиях, посвященных цифровизации высшего образования, констатируется необходимость учета иных аспектов его трансформации и прежде всего социокультурного, в соответствии с которым цифровизация – это инструмент развития личности, формирования ее способности к аналитическому, критическому, творческому, гибкому мышлению, способности работать в командах. Он акцентирует необходимость научения будущего специалиста навыкам самообучения, самоорганизации, самоконтроля, то есть самостоятельного поиска и анализа необходимой информации, обмена идеями, возникающими в процессе ее изучения, то есть всего того, что позволяет по-

следовательно раскрывать потенциал человека, создавать пространство личностного роста и на этой основе в конечном счете преодолеть кризис технологизации цифрового общества и цифрового образования [4].

Речь идет об изменении парадигмы высшего образования, переоценке сложившейся коммуникативной системы в образовании, отказе от классической модели субъект-объектных отношений, при которой преподавателю вменяются задачи обеспечения студента необходимой информацией, осуществления контроля на всех этапах образовательного процесса. Студент должен превратиться в равноправного участника цифровой коммуникации – как вербальной, так и визуальной, активно участвовать в обмене информацией и ее осмыслении с преподавателями и студентами.

Перефразируя посыл Э. Гидденса о том, что в современном обществе именно социальный агент должен находиться в центре внимания социологии, подчеркнем, что преподаватели и студенты, а также практикуемые ими цифровые коммуникации должны стать объектом анализа процесса цифровизации образования. Заметим, что само понятие «агент» в контексте теории структуризации Э. Гидденса очень точно характеризует специфику тех изменений, которые должны произойти и уже происходят сегодня в системе взаимодействия преподаватель – студент. Ученый обращает внимание на высокий уровень сложности агента действия, который может быть описан только как стратификационная модель, включающая в себя три стратификационных уровня: мотивация действия, рационализация действия, рефлексивный мониторинг действия [5, с. 11]. *Первый уровень действия* – мотивация действия – относится к тем осознанным и неосознанным желаниям, которые побуждают агента к действию в ситуации, когда он сталкивается с необычной для него ситуацией, которая в нашем примере связана с осмыслением агентами потребности владения цифровыми компетенциями. *Второй уровень действия* – его рационализация, которая обозначает взаимное согласие участников взаимодействия относительно взаимной компетенции друг друга. Так, преподаватели и студенты как агенты цифровизации образования должны знать, что они делают и способны объяснить, чем они занимаются. *Третий уровень действия* – рефлексивный мониторинг действия – он предполагает на нашем примере постоянное и непрерывное отслеживание и преподавателями, и студентами своих собственных действий, действий других людей, а также физических и социальных условий действия. Агенты не только отслеживают собственные действия, но и ожидают подобного же отслеживания от других агентов.

Ценность подхода Гидденса состоит в том, что он позволяет воспринимать преподавателей и студентов в качестве субъектов, которые способны трансформировать систему высшего образования. Именно они – главные агенты цифровизации образовательной системы, а не чиновники, хотя, конечно, это не отрицает связи деятельности агентов с социальными институтами, в которые они интегрированы. Прежде всего от них зависит реализация этой стратегии и ее воспроизведение посредством постоянных действий субъектов и рефлексивного их мониторинга.

С большой долей условности этих новых социальных агентов (субъектов действия) в образовании можно назвать «цифровыми преподавателями» и «цифровыми студентами». Почему условно? Потому, что они – не роботы, а реальные субъекты, отличающиеся от привычного педагога и обычного студента владением цифровыми профессиональными и педагогическими компетенциями, необходимыми для осуществления профессиональных и учебных коммуникаций, развития своих цифровых навыков для организации и осуществления учебного процесса [6].

А какова реальная ситуация с владением цифровыми компетенциями среди преподавателей и студентов? Превратились ли преподаватели в наставников, совершающих коммуникации со студентами на цифровой основе? Результаты многочисленных исследований социологов, психологов, педагогов, ученых инженерных направлений подготовки как в России, так и за рубежом показывают, что университетские преподаватели пока используют ограниченное количество цифровых технологий, да и те в основном для поддержки своих собственных усилий по планированию учебного материала и его загрузки, обеспечению боль-

шей наглядности читаемых курсов, совершенствованию контроля за процессом обучения и т. д. Практически не используются ими технологии интерактивного обучения, ориентированные на совершенствование коммуникаций со студентами, обеспечения механизма обратной связи, развития их самостоятельной деятельности, творческих способностей. Исследователи заостряют внимание на рисках, связанных с оцифровкой как учебного процесса, так и контроля, осуществляемого вузовской администрацией [7, 8, 9].

«Короновирусный толчок», хотя и послужил своеобразным триггером перехода образования на дистанционный электронный формат (свыше 4 млн студентов и 235 тыс. преподавателей были переведены в дистанционный режим работы), не привел к революции в использовании цифровых образовательных инструментов университетами. Анализу готовности большого количества российских университетов к работе в цифровой реальности были посвящены два аналитических доклада, инициированных Министерством образования РФ: 1. «Уроки “Стресс-теста”: вузы в условиях пандемии и после нее» (2020) [10]; 2. «Высшее образование: уроки пандемии. Оперативные и стратегические меры по развитию системы» (2020) [11], основанные на оценке действий вузов и регулятора для налаживания работы системы образования в условиях пандемии, а также на результатах масштабных социологических исследований, в том числе массовых опросах студентов и преподавателей российских вузов, интервью с ректорами российских университетов и других источниках. Несколько месяцев дистанционной работы университетов выявили в их деятельности следующие проблемные зоны: 1) неготовность преподавателей использовать инновационные образовательные технологии (больше 60 % преподавателей редко или никогда не проводили лекции и занятия в электронном формате или в формате вебинаров); 2) преподавателям недостает знаний по цифровой дидактике и методике, им не хватает практики по включению онлайн-форматов и инструментов в образовательные курсы и программы; 3) преподаватели не владеют или владеют в недостаточной степени инфокоммуникационными технологиями для реализации курсов и программ с использованием актуальных электронных сервисов и инструментов, что не мотивирует педагогов к их использованию (88,2 % из них скептически относятся к дистанционному формату обучения, 42,7 % считают, что он приведет к ухудшению качества преподавания, 67 % преподавателей не согласны с тем, что через год большинство занятий будет проходить в онлайн-формате). Во втором докладе «Высшее образование: уроки пандемии» отмечается, что вследствие оказанной вузами поддержки по адаптации ППС большинство преподавателей (98,2 %) все же смогли перейти в формат электронной работы без детализации имеющихся в их распоряжении цифровых ресурсов, которыми они стали пользоваться на регулярной основе [11, с. 6–8].

Социологические исследования проблем цифровизации университетского образования, проведенные в различных регионах России, в том числе и в Республике Татарстан, подтверждают вывод о том, что региональная система высшего образования оказалась не подготовленной к резкому переходу от стандартного формата обучения к дистанционному по многим причинам: технико-технологическим, организационным, социокультурным (уровень компетентности преподавателей) [12]. Исследователи обращают внимание на важность учета не только и не столько технико-технологических аспектов проблемы, сколько психологических факторов, а именно негативных установок и преподавателей, и студентов в отношении использования ИКТ. Социологические исследования показывают, что преподаватели не воспринимают цифровой формат образования в качестве альтернативы классическому обучению [13, с. 59].

Следует констатировать, что гораздо менее отрефлексирована в науке пока ситуация с уровнем цифровой компетентности так называемого «цифрового студента». Подчеркнем, что у студентов в целом имеется большое преимущество перед преподавателями по уровню владения цифровыми технологиями, поскольку они относятся к так называемому поколению Z, социализация которого с самого рождения происходит в цифровой среде. Поэтому более правильным, на наш взгляд, называть данного социального субъекта не «цифровым студентом», а студентом «поколения Z», социализация которого, согласно известной теории амери-

канских исследователей – историка Уильяма Штрауса и экономиста и демографа Нила Хая [14], пришлась на период бурного развития цифровых технологий и их активного внедрения в обыденную жизнь, в систему образования, в профессиональную деятельность. Речь идет о группе людей, рожденных в период, охватывающий конец прошлого века и первое десятилетие нынешнего столетия (конец 1990-х – 2010-е гг.). К этому поколению «приклеилось» также понятие «цифровые аборигены» (digital natives), поскольку оно состоит из детей и молодежи, чуть ли не с пеленок осваивавших различные гаджеты – смартфоны, портативные игровые приставки, электронные игрушки, умные часы, шагомеры и пр. Разумеется, трудно конкретизировать годы рождений, поскольку они зависят от уровня цифровизации страны или региона, можно говорить лишь о неких средних значениях, в рамках которых можно описать основные особенности культуры данной генерации, уровень ее цифровой социализации, отличающие ее от предшествующих поколений.

Может у «цифровых аборигенов» ситуация получше с использованием цифровых инструментов в образовании? Увы, нет. Результаты исследований «цифрового поведения» студентов, проведенных в зарубежных странах еще за несколько лет до пандемии, выявили отсутствие прямой связи между уровнем владения ими цифровыми технологиями и их использованием в процессе обучения [15]. По результатам отчета британской организации цифрового образования Jisc (2017), основанного на опросе более 22000 студентов из 74 британских и 10 международных организаций, также было выявлено, что «все преимущества цифровых технологий для поддержки обучения еще предстоит реализовать, цифровые технологии чаще всего используются для удобства коммуникаций» [16].

Эмпирической основой для выводов по цифровой компетентности студентов России для нас стали результаты нашего исследования в форме интернет-анкетирования с использованием Google Форм. В качестве респондентов выступили студенты гуманитарных направлений подготовки Казанского федерального университета (бакалавры и магистры).

88,1 % студентов поколения Z, будучи с детства на «короткой ноге» с гаджетами, дали положительную оценку цифровизации образования, более половины опрошенных проявляют инициативу в получении различных форм интернет-обучения – 51,2 % прошли онлайн-курсы и 53,6 % – вебинары. Масштаб используемых студентами цифровых инструментов пока не очень представителен: 71 % используют очень часто поисковые системы, 51 % – мобильные приложения, 26 % – блоги и микроблоги, 22 % коммуницируют посредством электронной почты, они редко используют онлайн-курсы, в том числе созданные на площадке вуза (40 %) и профессиональные сети (30 %).

В проведенном нами исследовании подтвердилась выявленная и другими российскими и зарубежными опросами установка студентов поколения Z на сочетание традиционных форм коммуникаций с преподавателями с онлайн-обучением. Студентам нужны учителя-наставники, готовые помочь им в овладении учебным материалом, оперативно осуществляющие обратную связь. 69 % опрошенных продемонстрировали элементарный здравый смысл, выразив несогласие с необходимостью замены преподавателей цифровыми инструментами.

Хотя более половины опрошенных студентов (55 %) ежедневно тратят от 4 до 5 часов на использование приложений смартфона, что в 2–3 раза превышает показатели опрошенных нами преподавателей, только треть студентов посвящают половину этого времени на интернет-коммуникации по поводу образования, представленными в основном в виде пассивных форм ИКТ, – это преимущественно вебинары (53,6 %) и онлайн-курсы (51,2 %).

Все это позволяет сделать вывод, что студенты поколения Z, несмотря на свою увлеченность цифровыми устройствами и вовлеченность в привычное для них информационное поле социальных сетей, пока слабо подготовлены к совместной работе с преподавателями в цифровой образовательной среде. Потому и им, и преподавателям требуются различные формы поддержки для повышения мотивации к овладению цифровой компетентностью, использованию необходимых ИКТ. У поколения Z явно другие предпочтения в обучении, цели и ценности, чем у предыдущих поколений, поэтому цифровые методы обучения, формы цифровых и традиционных коммуникаций должны быть к ним адаптированы.

Литература

1. Носкова А.В., Голоухова Д.В., Проскурина А.С., Нгуен Т.Х. Цифровизация образовательной среды: оценки студентами России и Вьетнама рисков дистанционного обучения // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 1. – С. 156–167.
2. Yureva O.V., Burganova L.A. Strategic management in higher education system // Methodological approaches, Academy of Strategic Management Journal. – 2016. – Vol. 15, Special Issue 2. – P. 38–42.
3. Ключкова Е.Н., Садовникова Н.А. Трансформация образования в условиях цифровизации // Открытое образование. – 2019. – № 23 (4). – С. 13–22.
4. Kameneva I. The actual questions of the realization of the personality-oriented educational paradigm in the context of digitalization // E3S Web of Conferences. – 2021. – № 273. – № 12060.
5. Гидденс Э. Устроение общества: очерк теории структурации / пер. И. Тюрина. – М.: Академический проект, 2003. – 525 с.
6. DigCompEdu 2018 (EU Digital Competence Framework for Educators) / Retrieved from. – URL: <http://ec.europa.eu> (дата обращения: 13.03.2023).
7. Marcelo C., Yot-Dominguez C. From chalk to keyboard in higher education classrooms: Changes and coherence when integrating technological knowledge into pedagogical content knowledge // Journal of Further and Higher Education. – 2018. – № 1. – P. 3–17.
8. Bond M., Marín V.L., 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. – Volume 15. – Issue 48. – P. 1–20.
9. Yureva O.V., Burganova L.A., Kukushkina O.Y., Myagkov G.P., Syradoev D.V. Digital Transformation and Its Risks in Higher Education: Students' and Teachers' Attitude // Universal Journal of Educational Research. – 2020. – № 8 (11B). – P. 5965–5971.
10. Аналитический доклад: «Уроки стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после нее. – URL: <https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003Доклад.pdf> (дата обращения: 13.03.2023).
11. Аналитический доклад «Высшее образование: уроки пандемии Оперативные и стратегические меры по развитию системы». 2020. – URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1682531101&tld=ru&lang=ru&name=аналитический%20доклад_для_МОН_итог2020.pdf&text=Аналитический%20доклад (дата обращения: 13.03.2023).
12. Бурганова Л.А., Юрьева О.В. Готовность вузовских преподавателей к работе в цифровой образовательной среде: компетентностный подход // Вестник экономики, права, социологии. – 2021. – № 2. – С. 67–72.
13. Волков С.К. Опыт региональных вузов в организации дистанционного обучения: первые итоги // Информационное общество. – 2020. – № 4. – С. 52–62.
14. Strauss W., Howe N. Generations: The History of American Future, 1584 to 2069. – New York: Morrow and CO, 1991. – 538 p.
15. Englund C., Olofsson A.D., Price L. Teaching with technology in higher education: Understanding conceptual change and development in practice // Higher Education Research and Development. – 2017. – № 36 (1). – P. 73–87.
16. Newman T., Beetham H. Student digital experience tracker 2017: The voice of 22,000 UK learners. Jisc. Retrieved Accessed 15 Apr 2018. – P. 5–12. – URL: <https://digitalstudent.jiscinvolve.org/wp/2017/06/26/student-digital-experience-tracker-2017-the-voice-of-22000-uk-learners/> (дата обращения: 13.03.2023).