

DOI: [10.14515/monitoring.2021.3.1985](https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.3.1985)



Р. Н. Абрамов, И. А. Груздев, У. С. Захарова, Е. А. Терентьев

ПРЕПОДАВАТЕЛИ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИЙНОЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ: МЕЖДУ АВТОНОМИЕЙ И КОНТРОЛЕМ

Правильная ссылка на статью:

Абрамов Р. Н., Груздев И. А., Захарова У. С., Терентьев Е. А. Преподаватели российских вузов в условиях пандемийной цифровизации: между автономией и контролем // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. № 3. С. 134—154. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.3.1985>.

For citation:

Abramov R. N., Gruzdev I. A., Zakharova U. S., Terentev E. A. (2021) Professional Autonomy and Administrative Control During the Pandemic Digitalization: The Perspective of University Teachers. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 3. P. 134–154. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.3.1985>. (In Russ.)

ПРЕПОДАВАТЕЛИ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИЙНОЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ: МЕЖДУ АВТОНОМИЕЙ И КОНТРОЛЕМ

АБРАМОВ Роман Николаевич — доктор социологических наук, профессор кафедры анализа социальных институтов Департамента социологии, ведущий научный сотрудник Международной лаборатории исследований социальной интеграции, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия; ведущий научный сотрудник, Институт социологии ФНИСЦ РАН, Москва, Россия
E-MAIL: r Abramov@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0002-4967-1169>

ГРУЗДЕВ Иван Андреевич — директор по внутренним исследованиям и академическому развитию студентов, аналитик Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
E-MAIL: igruzdev@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0003-3939-7909>

ЗАХАРОВА Ульяна Сергеевна — кандидат филологических наук, научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
E-MAIL: uzakharova@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4262-3057>

PROFESSIONAL AUTONOMY AND ADMINISTRATIVE DURING THE PANDEMIC DIGITALIZATION: THE PERSPECTIVE OF UNIVERSITY TEACHERS

Roman N. ABRAMOV^{1,2} — Dr. Sci. (Soc.), Professor, School of Sociology, Department for Social Institutions Analysis; Leading Research Fellow, International Laboratory for Social Integration Research; Leading Research Fellow
E-MAIL: r Abramov@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0002-4967-1169>

Ivan A. GRUZDEV¹ — Director for Internal Monitoring and Student Academic Development, Office for Internal Monitoring and Student Academic Development; Analyst, Centre for Sociology of Higher Education
E-MAIL: igruzdev@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0003-3939-7909>

Ulyana S. ZAKHAROVA¹ — Cand. Sci. (Philol.), Research Fellow, Centre for Sociology of Higher Education
E-MAIL: uzakharova@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4262-3057>

¹ HSE University, Moscow, Russia

² Institute of Sociology of FCTAS RAS, Moscow, Russia

ТЕРЕНТЬЕВ Евгений Андреевич — кандидат социологических наук, директор Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
E-MAIL: eterentev@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0002-3438-2786>

Evgenii A. TERENTEV¹ — Cand. Sci. (Soc.), Director, Centre for Sociology of Higher Education
E-MAIL: eterentev@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0002-3438-2786>

¹ HSE University, Moscow, Russia

Аннотация. Процессы цифровизации высшего образования и сопутствующие им научные и экспертные дискуссии начались задолго до начала пандемии COVID-19, однако тотальный переход на дистанционное обучение и удаленную работу университетов в 2020 г. актуализировал новый виток обсуждений того, как использование цифровых технологий меняет ландшафт высшей школы, а также роли и режимы работы академических профессионалов. В статье на материале серии полуструктурированных интервью с преподавателями 37 российских университетов, которые были собраны в два этапа с марта по апрель и в июне 2020 г., обсуждаются трансформации преподавательской профессии в условиях дистанционного форс-мажора. Ключевое внимание уделяется тому, что происходит с академической автономией в новых условиях, как меняются взаимоотношения между администрацией и преподавательским сообществом. Показывается, что в условиях «вынужденной дистанционки» намечаются два разнонаправленных тренда. С одной стороны, в условиях беспрецедентного натурального эксперимента по массовому переводу всех рабочих процессов в дистанционный формат возрождаются традиционные формы проявления академической автономии через самоорганизацию преподавательского со-

Abstract. Digitalization of higher education and the accompanying academic and expert discussions began long before the COVID-19 pandemic. However, the forced transition to remote learning at Russian universities in 2020 actualized a new round of debates on how the use of digital technologies is changing the landscape of higher education, the roles and modes of work of academic professionals. This paper is based on a series of semi-structured interviews with the teaching staff of 37 Russian universities, which were collected in March-June 2020. Interviews were aimed at the complex analysis of the teaching profession transformations in the conditions of remote force majeure. The key attention is paid to the transformations of academic autonomy in the new conditions. We show that in the conditions of "forced remote teaching", two multidirectional trends are observed. On the one hand, in the context of an unprecedented natural experiment on the mass transfer of all work processes to a remote format, there is a revival of traditional forms of academic autonomy through the self-organization of the teaching community, the emergence of networks of cooperation and mutual support between academic professionals. On the other hand, teachers note the strengthening of administrative control and bureaucratization of the educational process. In some cases,

общества, появление сетей кооперации и взаимной поддержки между академическими профессионалами. С другой стороны, преподаватели отмечают усиление административного контроля и бюрократизации образовательного процесса. В некоторых случаях это приводит к обострению конфликта между администрацией и преподавательским сообществом и воспринимается последним как угроза академической автономии. Таким образом актуализируются алармистские настроения в отношении академического труда и будущего академической профессии.

Представленный анализ завершается обсуждением возможных мер, которые могут быть приняты для снижения потенциальных негативных эффектов выделенных трендов для всей системы высшего образования.

Ключевые слова: цифровизация, высшее образование, академическая автономия, пандемия COVID-19, реформы высшего образования и науки, университетские преподаватели, академическая профессия

Благодарность. Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда (проект № 19-78-10127 «Цифровая трансформация образовательной системы: изучение инновационного потенциала, распространения инноваций на микро, мезо и макроуровнях и разработка механизмов сопровождения реформ»).

Введение

Процессы цифровизации и онлайнизации уже несколько десятилетий охватывают все сферы общественной жизни и становятся предметом интенсивных академических и экспертных дискуссий. В центре внимания социологов остается

this leads to an escalation of the conflict between the administration and the teaching community and is perceived by the latter as a threat to academic autonomy. The presented analysis concludes with a discussion of possible measures that can be taken to reduce the potential negative effects of the identified trends on the entire higher education system.

Keywords: digitalization, higher education, academic autonomy, COVID-19 pandemic, reforms of higher education and science, university teachers, academic profession

Acknowledgements. The research was funded by the Russian Science Foundation (project No. 19-78-10127 “Digital transformation of the education system: exploring the innovative potential, dissemination of innovations at micro, meso, and macro levels and the development of mechanisms to support reforms”).

трансформация социальных, культурных и экономических отношений, институтов и практик в новых условиях, когда использование цифровых технологий превращается в неотъемлемую часть повседневной жизни [Castells, 2011; Срничек, 2019; Шваб, 2019]. Новая реальность, в которую шагнул мир в 2020 г. с началом пандемии новой коронавирусной инфекции, дала мощный толчок к развитию практик цифровизации и к расширению этих дискуссий. Одним из наиболее обсуждаемых стал вопрос о том, как «новая нормальность» изменила высшее образование, традиционно рассматриваемое в качестве важнейшего социального института, функционирование которого играет центральную роль в общественном развитии.

Преыдушие исследования процессов цифровизации в высшей школе касались самых разных аспектов — от вопросов «цифровой дидактики» и обсуждения особенностей педагогического дизайна в цифровых средах (см., например, [Hill, Hannafin, 2001; Van Merriënboer, Kester, 2014]) до управления процессами цифровой трансформации университетов и интеграции разного рода цифрового контента (например, массовых открытых онлайн-курсов) в образовательный процесс [Loeckx, 2016; Kauppinen, Lagstedt, Lindstedt, 2019]. При этом важнейшей сквозной темой, «красной нитью» проходящей через изучение разных аспектов цифровизации университетов, оказывается проблематика академической автономии и тех трансформаций, которые она переживает в меняющихся условиях.

Исследования, выполненные российскими и зарубежными учеными, показывают, что расширение и углубление процессов цифровизации могут приводить к изменению границ академической автономии и трансформации взаимоотношений между академическим сообществом (преподавателями и научными сотрудниками) с одной стороны и администраторами — с другой [Абрамов и др., 2020; Ylijoki, Ursin, 2013; Collins, Glover, Myers, 2020]. В частности, показывается, что из-за интенсификации распространения цифровых технологий появляются алармистские настроения в академическом сообществе, которое опасается эффекта «уберизации» своего труда и прекариатизации профессионального статуса [Ylijoki, Ursin, 2013]. Отмечается, что часть преподавателей и научных сотрудников воспринимают новые технологии как средство контроля и источник дополнительного стресса [Ylijoki, Ursin, 2013; Collins, Glover, Myers, 2020]. Российские преподаватели вузов, опрошенные до начала эпидемии и перехода на удаленный формат труда, высказывали опасения относительно своего будущего профессионального статуса и видели риски цифровизации преподавания в пересмотре условий трудовых контрактов в сторону ухудшения своих позиций [Абрамов и др., 2020].

Вынужденный переход российских университетов на удаленную работу в условиях пандемии COVID-19, потребовавший активного использования цифровых технологий, с новой силой актуализирует вопрос о том, как цифровизация влияет на работу академических профессионалов и их взаимоотношения с администрацией университетов, перед какими вызовами он ставит саму систему высшего образования. Данной статьей мы вносим вклад в ответ на этот вопрос через определение того, как преподаватели российских университетов восприняли «вынужденную дистанционку» и как они оценивают изменения своих трудовых режимов в новых условиях. Основное внимание в работе уделяется тому, что в условиях пандемии происходит с академической автономией преподавателей.

Эмпирической базой исследования стала серия полуструктурированных интервью с преподавателями 37 российских университетов, которые были проведены в два этапа — в марте-апреле и июне 2020 г.

Цифровизация как новая угроза академической автономии: обзор литературы

Цифровизация университета в последнее время стала одной из основных тем, привлекающих внимание как исследователей, так и практиков. При этом в разных контекстах под цифровизацией понимают совершенно отличные друг от друга процессы, зачастую даже несвязанные напрямую между собой. На наш взгляд, можно говорить как минимум о пяти значениях цифровизации.

Первое связано с небывалыми ранее масштабами использования цифровых технологий людьми в целом и участниками образовательных программ в частности. Как отмечают исследователи [Thoring, Rudolph, Vogl, 2017; Ugur, 2020], в образовательный процесс проникают новые форматы и технологии распространения знания. Наряду с традиционными учебными материалами, которые во многих дисциплинах представляют собой в основном тексты, активно используются видео- и фотоматериалы, инструменты интерактивного и геймифицированного обучения, научно-популярный контент в социальных сетях и т. д. Другое значение цифровизации отсылает к теории организаций и научному менеджменту. В центре внимания здесь находятся бизнес-процессы и модели управления, трансформирующиеся под влиянием IT-технологий [Kauppinen et al., 2019]. Еще одно понимание цифровизации сопряжено с достижениями и обещаниями учебной аналитики и моделей, разработанных в рамках направления EDM (educational data mining). Перевод части образовательных действий студентов в онлайн-среды (например, выбор курсов, выполнение домашних заданий и др.), а также электронный учет различных показателей их успеваемости и вовлеченности резко увеличили количество неструктурированных данных, которые активно используются для анализа поведения обучающихся в образовательных системах и построения предиктивных моделей академического успеха и неуспеха. Такое своего рода открытие университета как фабрики данных привело к тому, что под цифровым университетом в целом ряде дискуссий понимается прежде всего система аналитических инструментов и обоснованных ими интервенций, работающих на повышение эффективности учебных программ и улучшение образовательных результатов. Четвертое значение цифровизации возникает в контексте обсуждения онлайн-курсов. Энтузиазм в отношении MOOC¹ приводит к тому, что часть экспертов говорят о них как о «шаге за пределы обычного процесса цифровизации» [Len-Urritia, Cobos, Dickens, 2018] и стимуле к «переизобретению университета», поэтому в некоторых дискуссиях фактически ставится знак равенства между цифровизацией образования и интеграцией онлайн-курсов в учебный процесс [Loeckx, 2016]. Наконец, последнее значение цифровизации сформировалось за прошедший год в связи с вынужденным переходом множества университетов по всему миру на дистанционный формат обучения. Такая

¹ MOOC — массовый открытый онлайн-курс.

«кризисная цифровизация» [Reinhold et al., 2021] изучается и как отдельный феномен, и как дополнительный катализатор перехода к цифре, запустившегося ранее [Skulmowski, Rey, 2020].

Все обозначенные понимания или воплощения цифровизации подвергаются существенной критике, значительная часть которой строится на апелляции к идеям профессиональной автономии академического сообщества. Цифровизация как расширение узуса новых технологий может рассматриваться в качестве фактора увеличения трудоемкости работы преподавателей (см., например, [Hung, 2017]), а новые цифровые средства коммуникации, включающие социальные сети и мессенджеры, часто указываются в качестве дополнительной причины размывания границы между домом и работой и, как следствие, нарушения баланса между ними (life-work balance) [Veletsianos, Kimmons, French, 2013]. Цифровизация управления университетом в целом рассматривается как очередной виток реализации идей, предложенных в рамках нового менеджериализма [Дим, 2004], ядро которого образуют принципы, традиционно противопоставляемые основам академического самоуправления и профессионального контроля (например, принцип подотчетности и идея профессионализации университетских менеджеров). Понимание университета как фабрики данных сопряжено с целым рядом этических дилемм [Pardo, Siemens, 2014], среди которых: обоснованность транспарентности образовательного процесса в противовес почти сакральным отношениям «учитель — ученик», квантификация качественных процессов (освоение знания), защита накопленных данных о профессорах и студентах. MOOC, пожалуй, подвергаются самой активной критике со стороны защитников «старых» академических ценностей. Часть исследователей описывают интеграцию онлайн-курсов в контексте пролетаризации [Braverman, 1988] академических профессионалов и/или тейлоризации академии [Mirrlees, Alvi, 2014]. Преподавательские навыки долгое время считались не поддающимися индустриализированным методам организации, поскольку даже при высокой нагрузке требовался уникальный личный контакт с аудиторией, а что касается научных исследований, то было сложно разработать внешние по отношению к сообществу и квантифицированные критерии оценки. Если раньше ученый или преподаватель изготавливал некий «шедевр» в единственном экземпляре или малым тиражом (например, в форме лекций и семинаров), используя «секреты мастерства» и доступ к закрытым хранилищам аналогового знания (именно поэтому наличие больших «бумажных» библиотек все еще считается элементом оценки уровня университета), то теперь его вклад в создание онлайн-курса снижается, поскольку онлайн-курс во многом оказывается результатом труда специалистов по видеосъемке, программистов, монтажеров, дизайнеров и т. п. Преподаватель в этом ряду — поставщик контента, переупакованного в соответствии с требованиями онлайн-образования. Однажды созданный цифровой курс может быть показан бесконечное число раз неограниченной аудитории. Наконец, вынужденная «кризисная цифровизация», оказавшаяся совершенно новым феноменом, наряду с интересом сразу же вызвала шквал опасений, значительная часть которых была связана с ожиданиями в отношении усиления административного контроля за процессом преподавания и ухудшения его качества [Рогозин, 2021].

Академическая автономия в дискуссии о развитии российских университетов

Масштабный опрос преподавателей российских университетов, проведенный в апреле 2020 г., показал, что преподавательское сообщество не только сложно переживало трудности, сопутствующие быстрому переходу на дистанционный формат обучения, но также в основном негативно оценивало возможные эффекты этого перехода на будущее российского высшего образования [там же]. На наш взгляд, одно из объяснений таких в целом пессимистичных оценок связано с развитием локальной дискуссии об академической автономии.

Разговор об академической автономии в России в целом коррелирует с основными сюжетами глобального обсуждения этой проблематики. История развития университетов и академической профессии может быть описана через смену ключевых угроз автономии, что превращает ее из понятия, отсылающего к реальному положению дел, в метафору, используемую представителями академического сообщества для объективации своей идентичности и защиты профессиональных интересов [Абрамов, 2010]. Хотя некоторые полагают, что мощная интервенция принципов и методов «новой модели управления обществом» (New Public Management), возможно, ограничила пространство индивидуальной автономии исследователя и преподавателя вуза, но за этот счет вырос объем институциональной (или хозяйственной) автономии университетов [Абрамов, 2011], многие исследователи приходят к заключению, что общая тенденция — это сжатие индивидуальной академической автономии. Ряд авторов отмечают, что в некоторых старейших и успешных университетских системах это уже привело к тому, что работа академических профессионалов была индустриализирована, их автономия подорвана, а они сами прошли через деквалификацию [Locke, Bennion, 2013] в терминологии Г. Бравермана [Braverman, 1988]. Одновременно резко снизилась роль коллегиального принятия решений с участием академического сообщества, что заставило пересмотреть сложившиеся иерархии [Marshall, Kim, Christopher, 2017] в сторону повышения влияния профессионального университетского менеджмента [Fumasoli, Goastellec, Kehm, 2015]. Такой дискурс, весьма распространенный в текстах и разговорах об автономии, характеризуется выраженным алармизмом «академиков» в отношении изменений, происходящих в университетской организации.

Заметная часть обсуждения вопросов автономии в российском контексте состоит в перцепции идей прозрачности и подотчетности в контексте университетской автономии. Если за рубежом они связываются главным образом с логикой рынка и часто рассматриваются в качестве необходимых условий для обеспечения хозяйственной автономии университетов (институциональная автономия вуза в ущерб профессиональным свободам), то для российских преподавателей подотчетность становится прежде всего поводом к росту бюрократизации и увеличению контроля со стороны учредителя, обоснованного необходимостью следить за качеством образования [Форрат, 2009]. На уровне университетов институциональная автономия не расширилась из-за высокой централизации управления высшим образованием, а на уровне отдельных подразделений, научных коллективов и профессионалов пространство академической свободы сузилось вследствие внедрения

системы «эффективных контрактов» с жестко очерченными результирующими показателями преподавательской, административной и публикационной нагрузок [Кочухова, 2020].

Высокая степень административной централизации в области государственного управления позволила, за редким исключением, перевести всю систему высшего образования России в режим онлайн-работы в течение двух завершающих недель марта 2020 г. Это означало, что преподаватели, студенты и административный персонал должны были сразу продолжить учебный процесс с помощью интернета и программных приложений, таких как MS Teams, Skype и быстро ставший популярным ZOOM. Масштаб изменений, которые необходимо было внести в учебные планы, в принципы и методики преподавания, не позволял на старте разработать четкие регламенты и формы, призванные административно контролировать работу преподавателей. Неожиданная свобода, предоставленная преподавателям рядом университетов, вкупе с потоком профессиональных вызовов обострили вопрос границ академической автономии, которые в очередной раз стали подвижны: с одной стороны, университетский менеджмент пытался продолжать контролировать качество образования, с другой — на передний план вышла потребность адаптировать профессиональную деятельность преподавателей под новые условия, что сделало востребованными «крафтовые» изобретения «академиков».

Методы и данные

Эмпирическую базу исследования составили данные 79 интервью с преподавателями 37 российских университетов. Интервью были проведены в два этапа: с 26 марта по 30 апреля (первый этап) и с 3 июня по 30 июня (второй этап) 2020 г. Поэтапная модель сбора данных обусловлена стремлением дать срез мнений преподавателей в разные периоды пандемии COVID-19. Гайды интервью для первого и второго этапов имели общую структуру и состояли из следующих основных блоков вопросов:

- 1) оценка перехода на дистанционное обучение в своем университете;
- 2) изменения в преподавательской работе в условиях перехода на дистанционное обучение;
- 3) изменения в режиме работы в условиях перехода на дистанционное обучение и удаленную работу;
- 4) ожидания от будущих изменений в сфере высшего образования.

Для обоих этапов выборка участников интервью строилась по двухступенчатой модели. Сначала отбирались университеты, затем — преподаватели внутри них. Принципы отбора университетов для двух этапов различались: на первом этапе в выборку попали только вузы со специальным статусом — участники Проекта 5—100, федеральные университеты и опорные университеты (всего 13). На втором этапе мы расширили выборку за счет включения региональных университетов без особого статуса (всего 24) для того, чтобы была представлена комплексная картина, отражающая ситуацию в разных по селективности и ресурсной базе вузах. При этом часть участников первого этапа приняли участие и во втором этапе интервью. Отбор конкретных университетов внутри заданных категорий осуществлялся на основании наличия доступа к ним. В результате отбора в ито-

говую выборку попали 37 университетов из 26 регионов России: 23 университета — классические, 14 — имеющие различные специализации (8 — в области технических и инженерных наук, 6 — в области социальных и гуманитарных наук).

Внутри университетов информанты отбирались в соответствии с заданными параметрами:

1) наличие не менее половины преподавательской ставки;

2) возраст моложе 65 лет (ввиду специфики категории более возрастных преподавателей).

Отбор осуществлялся на основании личных контактов организаторов исследования и методом «снежного кома» — исходя из рекомендаций других информантов. Использовалась квотная модель выборки. Параметрами для квотирования выступили следующие характеристики: пол, возраст, дисциплинарная область. Количество информантов, опрошенных в одном университете, варьировалось от одного до шести человек. В результате для участия в исследовании были отобраны 79 информантов. Основные характеристики выборки участников исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Основные характеристики участников исследования

Характеристика		Кол-во интервью
Пол	Мужской	37
	Женский	42
Возраст	35 лет или моложе	22
	36—50 лет	47
	51—65 лет	10
Дисциплинарная область	Математические и естественные науки	20
	Инженерное дело, технологии и технические науки	14
	Социальные науки	30
	Гуманитарные науки	15

Длительность интервью варьировалась от 25 до 95 минут со средним значением около 60 минут. Все интервью записывались на диктофон и расшифровывались. Участие в интервью было добровольным и неоплачиваемым. Все интервью проводились в дистанционном формате с использованием различных средств аудио- и видеосвязи. Информантам гарантировалась конфиденциальность, поэтому далее при ссылке на цитаты будет использоваться обобщенная информация о типе университета, в котором работает информант, пол информанта, его возраст и дисциплинарная область, по которой он осуществляет профессиональную деятельность.

Для анализа интервью использовалась методика тематического кодирования в соответствии с логикой его гайда. В фокусе анализа находились тематические блоки, связанные с описанием трансформации трудовых режимов преподавателей, а также взаимоотношений между преподавателями и администрацией университетов. Все интервью кодировались независимо двумя экспертами. В случае

расхождений между экспертами проводилось дополнительное обсуждение для согласования общей позиции.

Академическая автономия в условиях перехода на дистанционное обучение: взгляд преподавателей

Результаты анализа интервью позволяют выделить два находящихся «в противофазе» и разведенных во времени тренда в отношении восприятия преподавателями эффектов форсированного перехода на дистанционное обучение и удаленную работу. Первый тренд относится к первому этапу «вынужденной дистанционки» (конец марта — начало апреля 2020 г.), когда университеты в рекордно короткие сроки были вынуждены перевести все процессы в цифровую среду. Он связан со спонтанным усилением локальной профессиональной автономии и корпоративной солидарности в условиях необходимости срочной выработки оперативных решений для поддержания образовательного процесса в режиме «здесь и сейчас». Второй тренд относится к более поздним этапам (начиная с середины апреля 2020 г.) и определяется усилением административного контроля и бюрократизации профессиональной деятельности, что было воспринято преподавателями как сокращение профессиональной автономии и актуализировало алармистские настроения в отношении собственной профессиональной деятельности и будущего высшего образования. Далее мы подробнее остановимся на описании указанных трендов с опорой на данные проведенного эмпирического исследования.

«Порядок из хаоса»: педагогические эксперименты и возрождение низовых форм корпоративной солидарности

Форс-мажорный переход на удаленную работу и дистанционное обучение стал полномасштабной проверкой на прочность для всей российской системы высшего образования. В условиях, когда большинство преподавателей не имели значительного опыта дистанционного проведения занятий, испытывали трудности с организацией работы в домашних условиях, дефицит методических навыков и компетенций², тотальный перевод образовательного процесса в онлайн сопровождался общей негативной реакцией академического сообщества и доминированием пессимистичных настроений в отношении как текущих изменений, так и будущего цифровизации высшей школы в целом [Рогозин, 2021]. Вместе с тем участники интервью отмечали, что университеты все же смогли перестроиться на новые рельсы, и образовательный процесс не был остановлен. Одно из ключевых наблюдений, которым делились информанты, было связано с удивлением от того, что в таком режиме можно работать, причем работать массово, а не в рамках индивидуальных преподавательских инициатив:

Для меня основное открытие — это то, что можно так работать [в дистанционном режиме]. Когда кто-то это использует не массово, а в рамках собственных творческих

² См.: Высшее образование: уроки пандемии (Аналитический доклад). URL: http://www.tsu.ru/upload/iblock/%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4_%D0%B4%D0%BB%D1%8F_%D0%9C%D0%9E%D0%9D_%D0%B8%D1%82%D0%BE%D0%B32020_.pdf (дата обращения: 27.06.2021).

моментов и владения технологиями, то это одно. Но оказывается, что все могут работать так, а это уже другое. (Опорный университет, жен., 44 года, юриспруденция)

Более того, часть опрошенных на первом этапе с головой окунулись в экспериментирование с форматами занятий и способами коммуникации со студентами. В условиях, когда большинство университетов не успели выработать централизованные инструкции по проведению занятий, вся полнота власти в отношении оперативного администрирования учебного процесса была оставлена в зоне ответственности самих преподавателей, которые стали использовать свои занятия как экспериментальные «полигоны». Таким образом, произошло спонтанное усиление профессиональной автономии на локальном уровне через (пере)изобретение принципов организации учебного процесса и конкретных преподавательских практик по работе в дистанционном формате.

Честно говоря, знаете, это был какой-то задор и вызов. То есть я не особо как-то расстроился или взялся за голову. Мне было даже интересно, по крайней мере на первых порах, подумать, как это сделать, что можно сделать. (Вуз — участник Проекта 5—100, муж., 29 лет, история)

Одним из важных открытий в ходе первого этапа «дистанционки» для части информантов стало то, что тотальность и необратимость произошедших изменений сыграли на руку углублению процессов цифровизации высшего образования, не оставив возможности откладывать «в долгий ящик» дискуссии о важности/неважности, полезности/бесполезности использования дистанционных форм обучения и различных онлайн-технологий в образовательном процессе. Необходимо было безотлагательно начать экспериментировать с внедрением разных элементов и методик дистанционного обучения в своей практике. В этом смысле можно говорить, что случившееся дало толчок к «опытному» изучению преимуществ и недостатков цифровизации.

Все-таки я считаю, что ситуация нам помогла. Потому что эти первые недели радости, когда мне звонили коллеги и говорили: «Я освоила Google Класс! У меня получается работать в Zoom! Я это сделала!», — это такие ощущения... Конечно, технически преподаватели свою компетенцию повысили. Скажем так, те, кто хотел это делать, они освоили какие-то облачные технологии, ресурсы очень многие. (Опорный университет, жен., 40 лет, экономика)

Заметную роль в общей успешности перехода к «новой реальности» сыграла способность к низовой самоорганизации академического сообщества. Участники интервью отмечали, что в условиях общей неопределенности значительно возросла роль горизонтальной коммуникации между сотрудниками университета, наличия коллективной солидарности и сильной локальной профессиональной культуры на уровне отдельной низовой организационной единицы — кафедры, факультета, образовательной программы и т. п. В ряде интервью возникновение

новых форм коллективной солидарности описывается через, по сути, военную метафору мобилизации перед угрозой «внешнего врага»:

Не было ни сопротивления, ни каких-то отрицательных эмоций на эту тему. Вопрос был быстро собраться, отреагировать и выполнить задачу. То есть тут коллективное единение такое пошло, а не разобщение. (Опорный университет, жен., 44 года, юриспруденция)

Полноправными участниками пересборки образовательного процесса в новых условиях стали и студенты. По мнению преподавателей, один из основных вызовов, порожденных переходом на «дистант», стала возросшая роль навыков самоорганизации у студентов для успешного обучения. В ответ на этот вызов ряд преподавателей предприняли дополнительные меры, нацеленные на повышение уровня вовлеченности как во время лекций, семинаров и практических занятий, так и при подготовке к ним.

Студент здесь больше предоставлен самому себе. Ему приходится использовать собственные компетенции, навыки самодисциплины, а их очень часто не хватает... Мы пытаемся таким образом компенсировать недостаток общения со студентами — дополнительным общением. Это все работа с заданиями, общение, консультации. Само по себе количество занятий — оно осталось такое же. Но дополнительных вещей стало больше. (Вуз без особого статуса, муж., 37 лет, философия)

Такая мобилизация преподавательского корпуса, произошедшая не «по указке» администрации, а как реакция профессионального сообщества на трудности, с которыми столкнулись студенты, оказывается еще одним маркером роста профессиональной автономии.

Отрезвление и рутинизация «новой нормальности»: усиление административного контроля и бюрократизация образовательного процесса

Противоположный тренд отмечается на более поздних этапах развития пандемийной цифровизации. В условиях рутинизации «новой нормальности» у ряда информантов на смену «опьянению» первых дней пришло «отрезвление» и ностальгия по старому порядку очного взаимодействия в офлайн-среде. Задор творческих экспериментов сменился скепсисом в отношении цифрового будущего и актуализацией алармистских настроений. В большинстве интервью артикулируется важность рассмотрения происходящей ситуации как экстраординарной, высказывается желание скорейшего возвращения к традиционному очному преподаванию и взаимодействию со студентами.

Я, конечно, воспринимаю эту ситуацию как экстраординарную, и я рада все-таки тому, что она прекращается или прекратится. Конечно, я хотела бы возврата к прежней форме, потому что мне тяжело. Тяжело физически: у меня было занято гораздо больше времени вот именно на эту часть моей профессиональной деятельности. На преподавание, на общение со студентами. (Федеральный университет, жен., 44 года, юриспруденция)

Одной из важнейших проблем второго этапа «дистанционки», на которую обращают внимание многие участники исследования, стало то, что в условиях уже не экстренного, а планомерного развития различных форматов удаленной работы произошло усиление административного контроля деятельности преподавателей. Отмечалось, что с течением времени от преподавателей стали требовать все большее количество форм отчетности, и это было воспринято как угроза для автономии и недоверие к их профессионализму, вызвало негативные эмоции, в некоторых случаях привело к обострению отношений с администрацией:

Отдел мониторинга очень проверял. Ну, грубо говоря, у нас каждый день проверяют, выходим ли мы туда-то, занимаемся ли мы там-то, встречаемся. Это самый ненавистный момент, если для меня лично, потому что это отвратительно на самом деле. (Федеральный университет, жен., 44 года, юриспруденция)

Во-первых, появление новых форм контроля было воспринято частью информантов как ненужная бюрократическая процедура, мешающая продуктивной реализации учебного процесса и создающая дополнительную нагрузку на преподавателей, которые и так находились в ситуации повышенного стресса. Особенно болезненно это воспринималось в ситуациях, когда контроль осуществлялся не в фоновом режиме без непосредственного участия преподавателей (например, в форме выгрузки цифровых следов об активности преподавателей в электронных системах поддержки обучения), а через запрос на предоставление преподавателями специализированной отчетности. Например, в виде отправки руководству скриншотов, подтверждающих проведение занятий:

Тебе надо сделать скриншот, его нужно отправить по определенным адресам, а если у тебя занятие идет за занятием, то, соответственно, вместо того чтобы в перемену мне отдохнуть, прийти в себя, элементарно глотнуть воды — мне приходится формировать это письмо, отправлять и приступать к следующему занятию. (Вуз — участник Проекта 5—100, жен., 33 года, геология)

Во-вторых, иногда такая ситуация приводила к обострению негативных установок в отношении процессов цифровизации в целом. На фоне усиления контроля за преподавательской деятельностью с использованием ресурсов цифровых платформ информанты демонстрировали актуализацию установок, связанных с их восприятием как очевидным образом представляющих угрозу не просто профессиональной автономии, но и индивидуальной свободе в целом. Сами цифровые платформы в части нарративов предстают в образе «большого брата», от которого невозможно скрыться и который размывает все границы между личным и публичным, не оставляя возможностей для реализации творческой профессиональной свободы.

Как ни странно, я думал, что мы будем свободнее, но получилось, что для руководства вуза, лиц, контролирующих этот процесс, появилось больше возможностей полного контроля. Потому что возможностей зайти в компьютер, проверить, какие задания

*выложены или как они там проводится, конечно же, больше здесь [в цифровой среде].
(Вуз без особого статуса, муж., 39 лет, юриспруденция)*

На этом фоне в целом ряде интервью артикулируются алармистские настроения в отношении будущего преподавательской профессии и высшего образования в целом, которые связываются с негативными последствиями расширения и углубления процессов цифровизации в высшей школе. С одной стороны, экспансия цифровых платформ и разных форм онлайн-обучения воспринималась некоторыми участниками исследования как угроза для собственного профессионального статуса. Особенно ярко это звучало в нарративах об университетах, не имеющих статуса ведущего. Высказывались опасения, что онлайн-обучение будет использовано для реализации экспансионистской политики ведущих университетов, которые станут монопольными провайдерами программ высшего образования, а остальные вузы превратятся для них в сырьевую базу, где собственные преподаватели будут не нужны.

Мне кажется, что опыт пандемии подтверждает мнение демиургов программы «5—100» о том, что все вузы надо разделить на две категории: те, которые считаются топовыми, и в них образование будет очным, и все остальные, которые будут такими комьюнити колледжами, где можно смело экспериментировать с полным онлайн и держать на частичной ставке всех преподавателей. (Вуз — участник Проекта 5—100, муж., 29 лет, история)

С другой стороны, в собранных интервью проблематизируется качество образования, реализуемого полностью в дистанционном формате. Под вопрос ставится возможность его обеспечения на высоком уровне без очного офлайн-взаимодействия студентов и преподавателей.

Такое ощущение, что все идет к тому, что мы будем заменены. Заменены вот этими онлайн-курсами или еще чем-то. А зачем тогда вообще нужно будет образование? Для чего? А где будут работать наши дети? Получается ситуация, когда высшее образование для чего? Высшее образование получит какая-то элитная верхушка, и они будут только образованные. А остальные люди где будут работать, если все это будет заменено компьютерами, роботами? И мы должны сейчас учиться, как жить без профессии. Потому что где мы будем работать, если это просто внедряется вот такими гигантскими темпами? И нам уже сейчас говорят, что, возможно, вы не будете нужны, за вас будут читать лекции. Один преподаватель на 1 000 человек прочитает онлайн-лекцию. А зачем мы нужны? (Вуз без особого статуса, жен., 50 лет, химия)

Показательно, что информанты связывают будущее высшей школы с ожидаемым поведением руководства на разных уровнях — институциональном (руководство университета) и системном (регулятор), а не с динамикой настроений в профессиональном сообществе. Такую особенность можно интерпретировать как следствие пессимизма в отношении будущего профессиональной свободы и независимости от внешнего контекста, которые считаются необходимыми эле-

ментами академической автономии. Похожие реакции зафиксированы и в масштабном опросе преподавательского корпуса российских университетов, который был проведен весной 2020 г. [Рогозин, 2021].

Откат к старой модели будет в тех вузах, где руководитель сам работает со старыми моделями. Там, где руководители делают это (перевод в дистанционный и онлайн-режим) только для отчетности по каким-то индикаторам на бумаге. Они вздохнут глубоко, какие-то небольшие изменения внесут и продолжают работать по-старому. А те руководители, которые стратегически видят, как онлайн должен занять место в образовательном процессе, эту возможность не упустят. Они закрепят это как стандарт, и будут дальше уже решать разные методические и организационные сложности. (Вуз — участник Проекта 5—100, жен., 44 года, юриспруденция)

Заключение и дискуссия

Форсированный и «пожарный» переход на дистанционное обучение и удаленную работу университетов в условиях пандемии COVID-19 актуализировал дискуссию о роли цифровых технологий в образовании и тех эффектах, к которым может привести их массовое применение с глубоким проникновением во все аспекты работы преподавателя вуза и университета в целом. В этой статье, опираясь на данные масштабного качественного исследования преподавательского корпуса российских университетов, мы рассмотрели ограничения и ресурсы профессиональной автономии преподавателей в условиях «вынужденной дистанционки».

Результаты исследования показывают наличие двух разнонаправленных и разведенных во времени трендов, связанных с восприятием преподавателями происходящих изменений. Первый обусловлен спонтанным ростом локальной профессиональной автономии в начале пандемии, когда большинство университетов де-факто предоставили преподавателям большую свободу в выборе способов организации учебного процесса и методик преподавания. В этих условиях виртуализированные университеты стали экспериментальными лабораториями для изобретения «крафтовой» педагогики, кристаллизации «нового порядка» из хаоса первых дней пандемии. Несмотря на в целом негативные установки преподавательского сообщества в отношении будущего цифровизации высшей школы и отрицательные оценки его потенциального влияния на качество образования, фиксируемые рядом исследований, проведенных накануне и в самом начале пандемии [Абрамов и др., 2020; Лобова, 2020; Нарбут, Алешковский, Гаспаришвили, Крухмалева, 2020; Рогозин, 2021], часть преподавателей восприняла происходящие изменения как организационный, творческий и даже экзистенциальный вызов, ответ на которой требует предельной индивидуальной и коллективной мобилизации. Оказалось, что в ситуации форс-мажора на первых порах появилась возможность вести профессиональную деятельность с большей степенью свободы, чем в обычное время, когда преподавание происходит преимущественно в аудитории. Административный контроль в первые недели вынужденного дистанта был если не упразднен, то по крайней мере ослаблен. Первые попытки анализа дифференциации мнений преподавателей о вынужденной цифровизации [Рогозин, 2021] показывают, что наличие «оптимистов» или, как минимум, уме-

ренных критиков онлайн в цехе преподавателей весной 2021 г. во многом было обусловлено именно расширением пространства профессиональной свободы.

Второй тренд — «догоняющий» контроль качества, адаптированный под дистанционный формат. Временному снижению административного контроля за текущей работой университетов, включая частоту и формы проверок университетов со стороны государственных структур (Рособрнадзора, Минобрнауки, Счетной палаты и др.), то есть введению своеобразных «проверочных каникул» в течение 2021—2022 гг., сопутствовало растущее беспокойство администраторов разного уровня в отношении содержания, качества и интенсивности образовательного процесса.

На наш взгляд, сложившаяся ситуация представляет собой окно возможности для нового «общественного договора» между академическими профессионалами и административно-контрольным аппаратом в лице вузовских менеджеров, учредителя и других внешних по отношению к университетам стейкхолдеров. Пандемия коронавируса стала масштабным испытанием российской системы высшего образования, и в целом это продолжающееся испытание она проходит относительно успешно. Трудно переоценить роль академических профессионалов, которые в первые недели и месяцы сделали все возможное, чтобы учебный процесс продолжался. Преподавательское сообщество в целом показало готовность к локальной мобилизации для решения общих проблем в кризисных ситуациях и приверженность принципам профессиональной этики, что позволяет рассчитывать на увеличение кредита доверия со стороны государства и общества. Однако нужно признать, что коллективная солидарность преподавательской профессии носила ситуативный характер, была тесно связана с реакцией на конкретную кризисную ситуацию, а также не выходила дальше локального сотрудничества «на равных» (peer-to-peer), локализуясь на уровнях отдельных кафедр, команд и подразделений вузов. Отчасти именно эта *ad hoc* фрагментированная мобилизация позволила так быстро вернуть гегемонию контроля со стороны административного ядра российских вузов.

При этом форс-мажорный онлайн обнажил важные проблемы в системе управления всей университетской системой страны. Избыточная централизация контроля и административное сверхрегулирование, характерное для российского контекста [Бляхер, 2013], снижают потенциал развития, переводя работу системы высшего образования в режим перманентной отчетности государственной бюрократии, где процедуры и формальные процессы постепенно съедают процесс творческих новаций, научного поиска и экспериментирования в преподавании. Если образовательный процесс вынужденно и в спешке, но все-таки был переведен «в цифру», то процедуры контроля в своем большинстве сохранили «бумажный» характер, который свойственен традиционным бюрократическим процедурам. В этом смысле назрел комплексный и независимый оперативный экспертный аудит системы администрирования российского образования с целью снижения бюрократической нагрузки на университетское сообщество, избавление от устаревших и неэффективных правил и оптимизации управленческого аппарата на всех уровнях.

Важно отметить, что представленное исследование обладает рядом ограничений, которые необходимо учитывать для корректной интерпретации результатов.

В первую очередь эти ограничения связаны со спецификой выборки участников интервью. Большинство информантов представляли ведущие университеты, которые характеризуются лучшей технологической инфраструктурой и большим вниманием к развитию цифровых сервисов и компетенций преподавателей. Кроме того, в выборку не попали сотрудники старше 65 лет, которые могут испытывать специфические проблемы и трудности при использовании цифровых технологий, демонстрировать особый взгляд на развитие высшего образования. Важным ограничением также оказывается то, что выборка для двух этапов исследования не совпадала полностью, и мнение преподавателей вузов без особого статуса было представлено только в ходе второго этапа. Во-вторых, необходимо учитывать качественный характер использованных данных, который не позволяет делать выводы о распространенности обозначенных трендов и дает возможность говорить о различиях восприятия процессов цифровизации в разных дисциплинарных областях и типах организаций только на уровне предположений. Последующие количественные исследования позволили бы верифицировать эти гипотезы и дать более комплексную оценку рассмотренным трендам.

Список литературы (References)

Абрамов Р.Н. Трансформации академической автономии // Вопросы образования. 2010. № 3. С. 75—91.

Abramov R. N. (2010) Transformations of Academic Autonomy. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*. No. 3. P. 75—91. (In Russ.)

Абрамов Р.Н. Менеджериализм и академическая профессия. Конфликт и взаимодействие // Социологические исследования. 2011. № 7. С. 37—47.

Abramov R. N. (2011) Managerialism and Academic Profession. Conflict and Interaction. *Sociological Studies*. No. 7. P. 37—47. (In Russ.)

Абрамов Р.Н., Груздев И.А., Терентьев Е.А., Захарова У.С., Григорьева А.В. Университетские преподаватели и цифровизация образования: накануне дистанционного форс-мажора // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 2. С. 59—74. (In Russ.)

Abramov R. N., Gruzdev I. A., Terentev E. A., Zakharova U. S., Grigoryeva A. V. (2020) University Professors and the Digitalization of Education: on the Threshold of Force Majeure Transition to Studying Remotely. *University Management: Practice and Analysis*. Vol. 24. No. 2. P. 59—74. (In Russ.) <https://doi.org/10.15826/umpa.2020.02.014>. (In Russ.)

Бляхер М. Гиперрегулирование в системе высшего образования // Отечественные записки. 2013. № 4. С. 49—59.

Blyakher M. (2013) Hyper-Regulation in the Higher Education System. *Otechestvennye zapiski*. No. 4. P. 49—59. (In Russ.)

Дим Р. «Новый менеджериализм» и высшее образование: управление качеством и продуктивностью работы в университетах Великобритании // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 44—56.

Deem R. (2004) 'New Managerialism' and Higher Education: The Management of Performances and Cultures in Universities in the United Kingdom. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. No. 3. P. 44—56. (In Russ.)

Рогозин Д. М. (2021) Представления преподавателей вузов о будущем дистанционного образования // Вопросы образования. № 1. С. 31—51.

Rogozin D. M. (2021) The Future of Distance Learning as Perceived by Faculty Members. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. No. 1. P. 31—51. (In Russ.)

Кочухова Е. С. Академическая профессия глазами преподавателей // Вопросы образования. 2020. No. 2. С. 278—302.

Kochukhova E. (2020) The Academic Profession as Perceived by Faculty. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. No. 2. P. 278—302. (In Russ.)

Лобова С. В. Удаленный режим работы преподавателей российских вузов в условиях пандемии COVID-19: основания и восприятие // Экономическое развитие региона: управление, инновации, подготовка кадров. 2020. No. 7. С. 208—213.

Lobova S. (2020) Remote Working Hours of Russian University Teachers in the Context of the COVID-19 Pandemic: Reasons and Perceptions. *Economic Development of the Region: Management, Innovation, Training*. No. 7. P. 208—213. (In Russ.)

Нарбут Н. П., Алешковский И. А., Гаспарисвили А. Т., Крукмалева О. В. Вынужденное дистанционное обучение как стимул технологических изменений высшей школы России // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: социология. 2020. Т. 20. № 3. С. 611—621.

Narbut N. P., Aleshkovski I. A., Gasparishvili A. T., Krukhmaleva O. V. (2020) Forced Shift to Distance Learning as an Impetus to Technological Changes in the Russian Higher Education. *RUDN Journal of Sociology*. Vol. 20. No. 3. P. 611—621. (In Russ.)

Срничек Н. Капитализм платформ. М.: ИД ВШЭ, 2019.

Srniczek N. (2019) Platform Capitalism. Moscow: The Higher School of Economics Publishing House. (In Russ.)

Форрат Н. В. Проблема качества высшего образования: мировые вызовы и их российские трансформации // Вопросы образования. 2009. № 2. С. 121—138.

Forrat N. (2009) Problems of Higher Education Quality: World Challenges and Their Russian Transformations. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*. No. 2. P. 121—138. (In Russ.)

Шваб К. Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2019.

Schwab K. (2019) The Fourth Industrial Revolution. Moscow: Eksmo. (In Russ.)

Braverman H. (1988) Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century. New York, NY: Monthly Review Press.

Castells M. (2011) The Rise of the Network Society. Chichester: Wiley-Blackwell.

Collins H. J., Glover H., Myers F. (2020) Behind the Digital Curtain: A Study of Academic Identities, Liminalities and Labour Market Adaptations for the 'Uberisation' of HE. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1706163>.

- Fumasoli T., Goastellec G., Kehm B. M. (2015) Academic Careers and Work in Europe: Trends, Challenges, Perspectives. In: Fumasoli T., Goastellec G., Kehm B. (eds.) *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives. The Changing Academy*. Vol. 12. Cham: Springer. P. 201—214. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10720-2_10.
- Hill J. R., Hannafin M. J. (2001) Teaching and Learning in Digital Environments: The Resurgence of Resource-Based Learning. *Educational Technology Research and Development*. Vol. 49. No. 3. P. 37—52. <https://doi.org/10.1007/bf02504914>.
- Hung A. C. Y. (2017) A Critique and Defense of Gamification. *Journal of Interactive Online Learning*. Vol. 15. No. 1. P. 57—72.
- Kauppinen R., Lagstedt A., Lindstedt J. P. (2019) Expert-Oriented Digitalization of University Processes. *International Symposium on Emerging Technologies for Education*. P. 60—69. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38778-5_8.
- Len-Urritia M., Cobos R., Dickens K. (2018) MOOCs and Their Influence on Higher Education Institutions: Perspectives From the Insiders. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*. Vol. 7. No. 1. P. 40—45. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.252>.
- Locke W., Bennion A. (2013) Satisfaction in Stages: The Academic Profession in the United Kingdom and the British Commonwealth. In: Bentley P. J., Coates H., Dobson I. R., Goedegebuure L., Meek V. L. (eds.) *Job Satisfaction Around the Academic World*. Berlin: Springer. P. 223—238. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5434-8_12.
- Loeckx J. (2016) Blurring Boundaries in Education: Context and Impact of MOOCs. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Vol. 17. No. 3. P. 92—121. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2395>.
- Marshall P. D., Kim B., Christopher M. (2017) Academic Persona: The Construction of Online Reputation in the Modern Academy. In: *The Digital Academic. Critical Perspectives on Digital Technologies in Higher Education*. Abingdon: Routledge. P. 47—62. <https://doi.org/10.4324/9781315473611-4>.
- Mirrlees T., Alvi S. (2014) Taylorizing Academia, Deskillling Professors and Automating Higher Education: The Recent Role of MOOCs. *Journal For Critical Education Policy Studies (JCEPS)*. Vol. 12. No. 2. P. 45—73.
- Pardo A., Siemens, G. (2014) Ethical and Privacy Principles for Learning Analytics. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 45. No. 3. P. 438—450. <https://doi.org/10.1111/bjet.12152>.
- Reinhold F., Schons Ch., Scheuerer S., Gritzmam P., Richter-Gebert J., Reissb K. (2021) Students' Coping With the Self-Regulatory Demand of Crisis-Driven Digitalization in University Mathematics Instruction: Do Motivational and Emotional Orientations Make a Difference? *Computers in Human Behavior*. Vol. 120. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106732>.
- Skulmowski A., Rey G. D. (2020) COVID-19 as an Accelerator for Digitalization at a German University: Establishing Hybrid Campuses in Times of Crisis. *Human Behavior*

and *Emerging Technologies*. Vol. 2. No. 3. P. 212—216. <https://doi.org/10.1002/hbe2.201>.

Thoring A., Rudolph D., Vogl R. (2017) Digitalization of Higher Education From a Student's Point of View. *EUNIS2017 Shaping the Digital Future of Universities*. P. 279—288.

Ugur N. G. (2020) Digitalization in Higher Education: A Qualitative Approach. *International Journal of Technology in Education and Science*. Vol. 4. No. 1. P. 18—25.

Van Merriënboer J. J., Kester L. (2014) The Four-Component Instructional Design Model: Multimedia Principles in Environments for Complex Learning. In: *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York, NY: Cambridge University Press P. 104—148. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139547369.007>.

Veletsianos G., Kimmons R., French K. D. (2013) Instructor Experiences With a Social Networking Site in a Higher Education Setting: Expectations, Frustrations, Appropriation, and Compartmentalization. *Educational Technology Research and Development*. Vol. 61. No. 2. P. 255—278. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9284-z>.

Ylijoki O. H., Ursin J. (2013) The Construction of Academic Identity in the Changes of Finnish Higher Education. *Studies in Higher Education*. Vol. 38. No. 8. P. 1135—1149. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.833036>.