

DOI: 10.17805/zpu.2021.2.4

Медиатизация коммуникативной среды образовательного процесса

И. А. Полуэхтова

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. М. В. ЛОМОНОСОВА

В статье анализируются последствия медиатизации коммуникативной среды образовательного процесса при переходе на дистанционное (онлайн) обучение. Эмпирическую базу составляют результаты социологического исследования, проведенного автором в одном из московских вузов в период ограничительных мер в борьбе с пандемией COVID-19 весной 2020 г. Показано, что коммуникативная среда традиционного вузовского образования не переносится в онлайн as is (как есть). Традиционные образовательные практики и компоненты учебного процесса в онлайн-среде теряют свою эффективность и требуют адаптации. Замещение личной (face-to-face) коммуникации между преподавателями и студентами различными формами технически опосредованной (медиатизированной) коммуникации (устной и письменной) при актуальном уровне развития технологий и цифровой грамотности ведет к редуцированию преподавательского (обучающего) присутствия в образовательном процессе и оказывается фактором снижения его эффективности. Однако этот результат в значительной мере обусловлен экстренным характером перехода на дистанционное обучение, отсутствием необходимой технологической инфраструктуры, цифровых компетенций для реализации онлайн-обучения и времени для адаптации образовательных программ и подготовки кадров. Вместе с тем форс-мажорный переход на дистанционное обучение ускорил развитие цифровой образовательной среды, способствовал росту цифровой грамотности преподавательских кадров, обо-

гащению учебного процесса разнообразными цифровыми инструментами и образовательными практиками.

Ключевые слова: образование; медиатизация; коммуникативная среда; цифровизация; цифровая образовательная среда; образовательные технологии; дистанционное обучение; онлайн-обучение

ВВЕДЕНИЕ

Пандемия COVID-19 изменила многие сферы жизни. Помимо разрушительного воздействия на экономику и возросшей нагрузки на систему здравоохранения, она изменила способы коммуникации и взаимодействия людей. Ограничение социальных контактов, необходимое для предотвращения распространения инфекции, ускорило медиатизацию многих видов и сфер деятельности. Везде, где это было возможно, очные контакты и взаимодействия были заменены дистанционными, технически опосредованными (медиатизированными) формами коммуникации. Офисная работа, учеба, поход в магазин, посещение музея или концерта, религиозные мессы и корпоративные вечеринки были перенесены в онлайн, т. е. реализовывались посредством цифровых устройств и интернет-технологий.

В марте 2020 г. по рекомендации Министерства науки и высшего образования большинство российских вузов в срочном порядке перешли на дистанционный режим работы. Несмотря на то что работа по развитию цифровой образовательной среды ведется уже давно, к тотальному переходу на дистанционное (онлайн) обучение никто не был готов. Буквально за несколько дней вузы были вынуждены организовать дистанционный учебный процесс, используя доступные платформы доставки электронного контента и коммуникационные сервисы (электронная почта, мессенджеры, соцсети и пр.). Эту ситуацию можно рассматривать как масштабный полевой (естественный) эксперимент, заставивший преподавателей массово заняться тестированием цифровых образовательных технологий и методик преподавания в онлайн-среде. Изучению и осмыслению этого кейса посвящено немало исследований, дискуссий и публикаций в научных, профессиональных и массовых изданиях (Губернаторов, 2020; Мельник, 2020; Карлов, 2020; Ибодова, 2020; Прахов, 2021; Рогозин, 2020; Терентьев, 2021; Черепанова, 2020).

В данной статье на основе кейс-стади дистанционного обучения в одном из московских вузов рассматривается, как медиатизация коммуникативной среды образовательного процесса трансформирует образовательные практики.

Методология и дизайн исследования. В мае — июне 2020 г. на гуманитарном факультете одного из московских вузов автором было проведено исследование с целью выявить отношение студентов к дистанционному обучению. Исследование включало два этапа. На первом было проведено разведывательное качественное исследование на небольшой выборке студентов 3-го курса ($N = 68$), опрошенных с помощью полужормализованного email-опросника, включавшего большое число открытых вопросов. Это позволило собрать массив полевых текстов (нарративов), содержащих важные интерпретации и инсайты (далее в тексте цитаты респондентов выделены курсивом).

Анализ студенческих нарративов позволил уточнить исследовательские задачи для количественного этапа (анкетный опрос). Выборка второго этапа включала студентов невыпускных курсов бакалавриата и магистратуры, $N = 576$ (35% исследуемой совокупности).

Исследование представляет изучение конкретного случая, а не широкое статистическое исследование. Его результаты не могут быть масштабированы, но позволяют сделать некоторые наблюдения относительно того, как медиатизация влияет на коммуникативные практики, организацию, содержание и эффективность образовательного процесса.

МЕДИАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Происходящее на протяжении последних двух десятилетий внедрение цифровых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в разные сферы жизни сформировало «глубоко медиатизированный мир, где социальное все больше укореняется в технологической инфраструктуре цифровых коммуникаций» (Ним, 2017: 409). Исследователи считают медиатизацию общественной жизни отличительной чертой современности (Hepp, 2013; Hjarvard, 2008; Krotz, 2009; Schultz, 2004), «мегатрендом современного общественного развития» (Коломиец, 2013: 8). Цифровые коммуникационные технологии (медиа) все больше проникают в ткань общественной жизни и становятся инструментом всех социальных взаимодействий, трансформируя социальные практики, лежащие в основе социальных структур, и замещая многие виды деятельности их виртуальными аналогами. Медиатизированное (опосредованное) взаимодействие становится базовым способом коммуникации в современном обществе, а медиатизация — «основополагающим процессом ежедневной практики в любой социальной сфере» (Вартанова, Гуреева, 2018: 113). Исследователи рассматривают роль ИКТ в трансформации самых разных областей общественной жизни, в том числе в сфере образования (Гуреева, 2017; Калимуллина, Троценко, 2018; Карелин, 2019; Магомедов, 2019; Хмеленко, 2016).

Медиатизация образования связана с формированием цифровой образовательной среды, появлением новых форм обучения — массовых открытых онлайн-курсов (МООК) и других форм дистанционного (онлайн) обучения. Считается, что МООК совершили цифровую революцию в образовании. «Благодаря агрегаторам — например, глобальным, как Coursera и edX — сегодня практически у любого человека в мире есть доступ к онлайн-курсам лучших мировых университетов по самым разным предметам. Достаточно только доступа в Интернет» (Кущева, Терехова, 2018: 191). Медиатизация образования определяется не тем, что цифровые технологии изменили образование как таковое, а тем, что участвующие субъекты применяют их для собственных академических практик, тем самым преобразуя эти сферы деятельности (Gramp, 2015). Всего за одно десятилетие онлайн-обучение из экспериментальной новинки трансформировалось в популярный учебный инструмент и стало основным трендом развития образования в России и мире (Вьюшкина, 2015; Голубева, 2017; Захарова, Танасенко, 2019; Крохмаль, 2017; Рощина, Рощин, Рудаков, 2018; Семенова, Вилкова, Щеглова, 2018). Сегодня сфера онлайн-образования представлена не только массовыми открытыми онлайн-курсами, но и образовательными платформами широкого профиля, индивидуальным онлайн-репетиторством и разнообразными EdTech-продуктами: LMS-платформами (Learning Management System), обучающими мобильными приложениями, компьютерными играми, сервисами видеоконференций и др. Список таких инструментов непрерывно растет. Параллельно идет процесс освоения этих инструментов обучающимися и педагогическим сообществом.

И все же если до пандемии COVID-19 распространение онлайн-образования позволяло лишь предполагать, что со временем каждый преподаватель и студент будет вовлечен в ту или иную его форму на одном из этапов обучения или карьеры, то весной 2020 г. процесс цифровой трансформации образования был радикально ускорен необходимостью экстренного перехода на дистанционное (онлайн) обучение. Но несмотря на то что работа по цифровизации ведется уже давно, система образования оказалась не готова к реализации текущих образовательных программ в онлайн-среде. Исследования показали неразвитость материально-технологической инфраструктуры, неготовность преподавательского состава к работе в онлайн-среде, невысокий уровень удовлетворенности и снижение качества образования в дистанционном обучении (Карлов, 2020; Прахов, 2021; Рогозин, 2020; Терентьев, 2021).

Однако то, что в период ограничительных мер называли «онлайн-обучением», имеет существенные отличия от онлайн-обучения как образовательной технологии. Н. Киясов и В. Ларионова пишут: «Многочисленные исследования в области образовательных технологий сходятся в том, что в основе онлайн-обучения лежит тщательно спроектированный и спланированный учебный процесс в ЭИОС, поддерживаемый методически обоснованной и целенаправленной последовательностью учебно-методических и контрольно-измерительных материалов, которые обеспечивают достижение результатов обучения в формате исключительно электронного обучения. Ключевым в этом определении является педагогический дизайн как инструмент проектирования онлайн-курса, что отсутствует в большинстве случаев при резком переходе на «дистант»» (Дистанционное обучение ... , 2020: Электронный ресурс). Эту разницу эксперты советуют осознавать и учитывать «при оценке эффективности так называемого онлайн-обучения с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ)» (там же).

Необходимость особого педагогического дизайна для онлайн-курсов обусловлена тем, что образовательный процесс реализуется в этом случае с применением опосредованных (медиатизированных) форм коммуникации. Коммуникация — основной инструмент образовательной деятельности. Процесс обучения, передачи и освоения знаний, социализации учащихся осуществляется посредством коммуникативных практик и относительно устойчивых взаимодействий между педагогами и обучающимися. В медиатизированной коммуникативной среде (онлайн-среде, интернет-среде) качество коммуникации и характер взаимодействий меняются, и это требует перестройки учебного процесса.

Зарубежные исследователи Д. Гаррисон, Т. Андерсон и В. Арчер считают, что эффективность образования в онлайн-среде зависит от реализации трех типов «присутствия» — социального, обучающего и когнитивного (Garrison, Anderson, Archer, 2001). Социальное присутствие представляет собой способность участников сообщества проектировать себя социально и эмоционально как реальных людей через используемую коммуникационную среду (Garrison, Anderson, Archer, 2000). Обучающее (преподавательское) присутствие реализуется как содействие и направление когнитивных процессов с целью достижения лично значимых и образовательных результатов. Когнитивное присутствие определяется как степень, в которой участники образовательного сообщества могут создавать смыслы посредством устойчивой коммуникации (Garrison, Anderson, 2003). Эффективность онлайн-обучения, по мнению авторов, может быть достигнута только за счет

содействия когнитивному присутствию (Garrison, Anderson, Archer, 2001). Однако когнитивное присутствие может возникать только тогда, когда хорошо представлены обучающее (преподавательское) и социальное. И именно преподавательское присутствие является катализатором развития сообщества учащихся, а развитие социального присутствия зависит от того, насколько успешно реализовано преподавательское присутствие (Sun, Chen, 2016; Ke, 2010).

Вынужденный переход на дистанционное обучение в условиях пандемии фактически означал экстренное «перемещение» учебного процесса в иную коммуникационную среду — без предварительных организационных мероприятий, «при объективно разном уровне развитости информационной инфраструктуры и обеспеченности вузов электронными образовательными ресурсами и готовности преподавателей к использованию цифровых платформ и сервисов в образовательном процессе» (Дистанционное обучение ... , 2020: Электронный ресурс). Такая экстренная медиатизация оказалась, с одной стороны, фактором стрессогенным для участников образовательного процесса, с другой — фактором снижения эффективности обучения. Обратимся к результатам кейс-стади.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Форс-мажорный переход на дистанционный режим обучения сопровождался реорганизацией учебного процесса, причем каждый вуз решал эту задачу по-своему, поскольку единых стандартов и готовых решений не было. В рассматриваемом нами случае семинарские и практические занятия были заменены онлайн-занятиями с преподавателями по видеосвязи (на платформе Zoom, реже — Skype или на платформе вуза). Лекционные же занятия (особенно поточные) были частично заменены аудио- или видеолекциями в записи, которые рассылались студентам вместе с дополнительными учебно-методическими материалами для самостоятельного изучения. Аудиторные формы проверки и контроля знаний (доклады, презентации, дискуссии и пр.) заменили письменными заданиями. Результатом подобной адаптации образовательного процесса к дистанту стало увеличение временных затрат на учебу и дисбаланс в структуре учебной нагрузки. Увеличение учебной нагрузки отметили почти все опрошенные (92%), причем две трети (67%) ощутили это увеличение как существенное. Три четверти опрошенных (74%) указали, что тратили на учебу больше времени, чем обычно. При этом, по самооценке студентов, в общем объеме времени, затрачиваемого на учебу, лишь 20% занимали онлайн-занятия, и 80% времени они тратили на самостоятельную работу, включавшую выполнение письменных заданий, изучение учебных материалов, подготовленных преподавателем (лекций, презентаций и пр.), а также чтение обязательной (рекомендованной) литературы. При этом почти 40% всего учебного времени уходило на выполнение письменных заданий — это самая большая статья временных затрат в структуре дистанционной учебной нагрузки студента.

Возросший объем самостоятельной работы и письменных заданий способствовал нарастанию чувства усталости, переутомления и стресса: *«обучение стало занимать ВСЕ время, сил перестало хватать»*, *«складывается ощущение, будто учеба идет сутками»*. Каждый второй опрошенный тяжело адаптировался к дистанту, а 17% так и не смогли адаптироваться и постоянно испытывали стресс.

Наряду с увеличением учебной нагрузки, причиной тяжелой адаптации стал дефицит «живого» общения — с сокурсниками (35%) и преподавателями (27%). При

этом общение в соцсетях не компенсировало «живого» общения и не устраняло депривационных ощущений: *«Мне грустно быть вне сообщества и учиться в одиночку... Мы каждый день общаемся в соцсетях, но это не заменит живого общения... Мне очень не хватает живого взаимодействия с одногруппниками и преподавателями...»*

Если дефицит «живого» общения с сокурсниками создавал, скорее, психологический дискомфорт, то отсутствие непосредственного контакта с преподавателями имеет прямое отношение к снижению эффективности обучения. *«Невозможность контакта с преподавателями»* затрудняла освоение учебного материала: *«Весь материал приходится изучать самостоятельно, без возможности уточнить какие-либо детали»*; *«Некоторый материал сложно усваивать самостоятельно»*. Снижение эффективности отметили 40% опрошенных (36% не разделяют этой позиции и 24% не смогли определиться).

В целом исследование показало высокую ценность для студентов преподавательского присутствия в учебном процессе. Это подтверждается, в частности, тем, что самой эффективной формой занятий в условиях дистанционного обучения большинство опрошенных (69%) считают онлайн-семинары с преподавателем по видеосвязи. Посещаемость таких занятий была выше, чем обычных (аудиторных). При этом формат онлайн-лекций назвали эффективным только 9% респондентов (для лекционных курсов предпочтительнее лекции «в записи» — 40%).

Таким образом, две главные проблемы в онлайн-обучении, выявленные в исследовании, — увеличение в структуре учебной нагрузки самостоятельной работы студента и дефицит «живого» общения — сигнализируют об ослаблении в онлайн-среде преподавательского (обучающего) присутствия, которое необходимо для развития социального присутствия. Не все студенты оказались способны «проектировать» себя социально и эмоционально в онлайн-среде так же, как в офлайн. Примерно треть студентов чувствуют себя на онлайн-занятиях менее уверенно, чем в аудитории, и предпочитают молчать. Слабое социальное присутствие, в свою очередь, препятствует формированию когнитивного присутствия, ответственного за понимание и освоение знаний. Барьерами для реализации социального присутствия в онлайн-среде выступают прежде всего технические проблемы (в частности, неустойчивость интернет-соединения ограничивает возможности полноценного участия студента в учебной работе во время онлайн-занятий). Ограничивающими факторами для реализации социального присутствия могли быть также особенности домашней обстановки, которые не позволяли учащимся полноценно участвовать в учебном процессе (включать камеру, не отвлекаться и пр.).

Для преподавателей также оказалось проблематичным выстраивать социальное присутствие в медиатизированной коммуникации. Навыки и компетенции виртуального взаимодействия, способность продуктивно работать и вовлекать в работу других продемонстрировали далеко не все преподаватели. Некоторые преподаватели (преимущественно старшего поколения) оказались не готовы к выстраиванию коммуникации со студентами ни во время занятий, ни вне (посредством электронной почты, мессенджеров и пр.): *«Некоторые преподаватели долго не выходили на связь»*, не давали обратную связь по письменным заданиям, не объясняли критерии оценивания работ и пр.

Не все преподаватели (по оценкам студентов) успешно справились и с задачей реализации обучающего присутствия посредством переработки и адаптации учеб-

но-методического инструментария к формату онлайн-обучения: *«Программа некоторых преподавателей не была адаптирована к дистанционному формату, преподаватель толком не знал, чем “занять студентов”»; «Наш преподаватель... вела занятие по зуму, как будто это обычное занятие в аудитории. Это вызывало большие проблемы»*. Хотя у большинства преподавателей к моменту форс-мажорного перехода в дистант не было навыков построения онлайн-обучения, часть преподавателей *«блестяще справились, адаптировались к дистанционному формату»*. Они *«стали делать больше презентаций»*, *«появилась большая структурность в подаче материалов»* и пр. В то время как одни на ходу перестраивали свои учебные курсы, меняли способы подачи материала, экспериментировали с цифровыми образовательными инструментами, (типа Quizlet, Classmarker и пр.), другие оставались в привычной парадигме аудиторного занятия (чаще всего в формате «говорящей головы»), еще менее эффективным в дистанционном обучении, чем в очном (аудиторном).

Однако то, что студенты часто с обидой воспринимали как *«халатность»* некоторых преподавателей, на самом деле было проявлением системной проблемы — неразвитости цифровых компетенций и проявлением цифрового неравенства внутри преподавательского сообщества. В целом, по данным репрезентативного общероссийского опроса, проведенного Институтом социального анализа и прогнозирования (ИНСАП) РАНХиГС в апреле 2020 г., преподаватели вузов оказались наиболее подготовленной и включенной в онлайн-коммуникации группой: суточная аудитория Интернета среди преподавателей вузов составила 98% (что выше средней по населению России): 83% опрошенных практически постоянно находятся в Сети посредством мобильных и стационарных устройств и еще 15% — заходят в Интернет ежедневно (Рогозин, 2020). Однако по данным другого исследования (НИУ ВШЭ, 2019 г.), накануне пандемии сами преподаватели вузов с ученой степенью свой уровень владения дистанционными технологиями оценивали невысоко — 3,2 балла из 5. При этом каждый четвертый из них ни разу за последние три года не использовал сервисы удаленной видеосвязи для участия в вебинарах и видеоконференциях или проведения аналогичных мероприятий (Дистанционное обучение ... , 2020: Электронный ресурс). Неравенство в доступе и владении цифровыми технологиями стало причиной учебно-методического и коммуникационного «разрывов», выявленных в нашем исследовании. Преподаватели старших поколений, теоретически наиболее опытные и компетентные в своей профессиональной области, оказались наименее готовыми к использованию цифровых технологий в образовательном процессе, адаптации учебно-методического инструментария и выстраиванию коммуникации со студентами посредством интернет-сервисов. В результате *«с теми, кто справился, стало больше взаимодействия, с теми, кто нет, оно свелось к нулю»*.

ДИСКУССИЯ И ВЫВОДЫ

«Ковидный» опыт дистанционного обучения показал, что коммуникативная среда классического вузовского образования не переносится в онлайн as is (как есть). Традиционные образовательные практики, дизайн и компоненты учебного процесса (виды и формы учебных занятий, проверки знаний и пр.) в онлайн-среде теряют свою эффективность и требуют адаптации. Д. Мельник отмечает: *«Большой ошибкой будет преподавать в онлайн-среде тот же материал и теми же спосо-*

бами, как в аудитории, и в целом воспринимать онлайн-занятия как версию стандартных. Они другие, с другими правилами, этикетом и динамикой» (Мельник, 2020: Электронный ресурс).

«Другие правила и другую динамику» преподаванию в онлайн-среде диктует смена «медиума» — коммуникативной технологии (среды) реализации образовательного процесса. В соответствии с известной концепцией Г. Маклюэна, заключенной в его знаменитом тезисе «The medium is the message» («медиа — это сообщение» или «средство коммуникации является сообщением»), технология (средство) коммуникации определяет содержание коммуникации (Маклюэн, 2003). Средство коммуникации (медиум), по Г. Маклюэну, — не просто «канал», это — посредник, а значит, со-участник коммуникации. Именно как со-участник коммуникации медиум оказывает на нее определенное воздействие — трансформирует, «переводит» на свой язык любое «сообщение», будь то текст или действие. Одна и та же история, представленная средствами разных медиа, будет отличаться по содержанию, восприятию и характеру воздействия на аудиторию. Так, история о походе русского князя Олега на Византию будет «выглядеть» и восприниматься по-разному на страницах древнерусской летописи (например, в «Повести временных лет»), в печатной или аудиоверсии поэмы Пушкина «Песнь о вещем Олеге», на компакт-диске в виде романа или художественного фильма об этом эпизоде истории или на страницах научной монографии, где та же история изложена научным языком, понятным только специалистам. Содержание «транспонируется» при перенесении в иную коммуникационную среду, как это происходит в музыке при транспонировании мелодии из одной тональности в другую: мы слышим ту же мелодию (сообщение), но она иначе «записана» (другими знаками) и иначе «озвучена» (другими нотами). Подобное «транспонирование» происходит и с социальными практиками (работы, учебы, общения, покупок, медиапотребления и пр.) при перенесении их в онлайн-среду. Социальные интернет-практики (Радкевич, 2009) все же отличаются от реальных социальных практик, хотя их цели и суть остаются прежними: онлайн-шопинг остается шопингом, онлайн-общение — общением, онлайн-переговоры — переговорами, онлайн-платежи — платежами и т. п. Но будучи реализованными с помощью технологических инструментов Интернета, они видоизменяются и предстают в виде виртуальных аналогов реальных социальных практик (Иванов, 2002) или их «цифровых репрезентаций» (Манович, 2018). Осуществление этих виртуальных практик требует от деятелей иных действий, компетенций и навыков манипуляций с цифровыми объектами.

Перенесение образовательного процесса в онлайн-среду сопряжено с изменением коммуникативных практик. В классическом очном обучении преобладают устные синхронные коммуникации (аудиторные занятия, зачеты, экзамены, консультации, неформальное «живое» общение и пр.). В дистанционном (онлайн) обучении увеличивается объем письменной асинхронной коммуникации (самостоятельное изучение учебной литературы и другого образовательного контента, выполнение письменных заданий с последующей письменной обратной связью от преподавателей). Устная синхронная коммуникация опосредуется техническими каналами и реализуется в формах интерперсональных или групповых аудио- и видеосеансов (звонков, конференций и пр.). При этом медиатизация устной коммуникации снижает возможности эмоционального обмена и гибкого реагирования, которые присущи очному устному («лицом к лицу») общению. Даже онлайн-семи-

нары по видеосвязи (на платформе Zoom, например), максимально приближенные к формату очных аудиторных занятий, не обеспечивают такого же качества контакта и полноценного взаимодействия участников, как очные занятия. «...У классического образования есть неоспоримое преимущество — живой контакт участников. Современные технологии бесконечно далеки от того, чтобы создавать настоящее “ощущение присутствия”» (Черепанова, 2020: Электронный ресурс). Причина не только в нередких технических сбоях (зависание видео, плохой звук и пр.). В медиатизированной коммуникации неизбежно происходят коммуникативные потери: отсутствие немедленного ответа и реакций со стороны студентов при обсуждении темы, чувство говорения в пустоту (особенно при выключенных камерах), ограниченные возможности напрямую обратиться к преподавателю с вопросом (во время или после занятия). Групповая динамика, присущая очным занятиям, также не воспроизводится в медиатизированной среде. В качестве иллюстрации приведем цитату респондентки: *«Не отвечала на онлайн-семинарах, потому что не хотела ссориться с одногруппниками (ссоры из-за БРС¹/очереди ответить). Перебивали все и вся, но это больше на техническую часть можно скинуть: в жизни видно, когда кто-то хочет ответить, и ему дают слово. А здесь говорят все и сразу, иногда даже вместе с преподавателем».*

Подобные коммуникационные «помехи» затрудняют вовлечение учащихся в процесс обучения. На очных аудиторных занятиях даже «...харизма преподавателя, невербальное общение, атмосфера класса вдохновляют и увлекают в процесс обучения» (там же). На онлайн-занятиях преподаватели испытывали сложности с вовлечением учащихся в обсуждение: в дискуссиях, как правило, участвует 15–20% присутствующих. Онлайн-обучение требует особого педагогического дизайна, который учитывает специфику коммуникационной среды его реализации — с акцентом на комбинирование разных форматов взаимодействия и инструментов вовлечения и пр. Принципы проектирования и педагогического дизайна онлайн-курсов представлены, например, в работе Б. Минс, М. Бакия и Р. Мерфи (Means, Bakia, Murphy, 2014).

Особенности онлайн-коммуникации делают также весьма сложной задачей реализацию такой важной учебно-методической компоненты классического образования, как проверка и оценка знаний. В дистанционном обучении преподаватели столкнулись с тем, что невозможно гарантировать академическую честность. Отследить списывание в онлайн-обучении крайне сложно, и прокторинг не слишком в этом эффективен. Исследование Министерства науки и высшего образования и РАНХиГС, проведенное среди преподавателей вузов, показало, что каждый второй преподаватель (51,2%) отметил высокую распространенность плагиата или списывания (Губернаторов, 2020: Электронный ресурс).

Перенесение образования в технологическую коммуникационную среду делает затруднительным также реализацию социализирующих функций, присущих образованию как социальному институту (Ковалева, 2017). В учебных заведениях люди не только получают знания и профессию, вузы являются центрами нетворкинга², способствуют развитию социальных связей, формированию сообществ, профессиональной идентичности учащихся. В дистанционном образовательном процессе эти возможности снижаются.

С другой стороны, реализация учебного процесса в технологической коммуникационной среде приучает к самостоятельности, что положительно влияет на раз-

витие личности обучающихся. Онлайн-образование предполагает больше самостоятельного изучения и тем самым способствует формированию навыков самоорганизации и самоконтроля, умению работать с информацией, развитию креативности и прочих «мягких навыков» (soft skills), особенно востребованных в условиях динамично меняющегося общества. При этом самостоятельное освоение учебного материала при наличии соответствующей мотивации повышает и эффективность обучения. С. К. Ибодова отмечает: «Когда человек сам ищет материал и готовится без сопровождения преподавателя, он усваивает материал лучше. Некоторые исследования показывают, что в среднем учащиеся запоминают на 25–60% больше материала при онлайн-обучении по сравнению с 8–10% в классе» (Ибодова, 2020: Электронный ресурс).

Цифровая образовательная среда предоставляет возможности для асинхронного обучения, а значит, способствует индивидуализации обучения. Доступ к образовательному контенту на цифровых платформах позволяет учиться в любое время и в любом месте, учиться в своем собственном темпе, возвращаясь и перечитывая, пропуская или ускоряясь в освоении учебного материала в соответствии со своими возможностями и особенностями (там же).

Это, безусловно, далеко не полный перечень вопросов, актуализированных опытом реализации образовательного процесса в медиатизированной коммуникативной среде, случившимся в условиях пандемии. Однако надеюсь, что представленные здесь наблюдения полезны для продолжения развернувшейся в научном сообществе дискуссии о модернизации преподавания и гармонизации процесса внедрения цифровых образовательных технологий в практику работы вузов (Ильинский, 2020; Селиверстова, 2019; На пути к образованию будущего ... , 2020: Электронный ресурс).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

«Ковидный» опыт дистанционного обучения (в том числе результаты нашего кейс-стади) показали значимость коммуникативной составляющей в образовательной деятельности. Коммуникативная среда классического вузовского образования не переносится в онлайн as is. В опосредованной коммуникации традиционные образовательные практики и формы организации учебного процесса теряют свою эффективность и требуют адаптации к условиям технологической коммуникативной среды. Замещение личной (face-to-face) коммуникации между преподавателями и студентами различными формами технически опосредованной (медиатизированной) коммуникации (устной и письменной) ведет к редуцированию преподавательского (обучающего) присутствия в образовательном процессе, что оказывается фактором снижения его эффективности. В медиатизированных коммуникациях отсутствует непосредственное («живое») взаимодействие, так необходимое для трансляции знаний, социализации и формирования профессиональной идентичности будущих специалистов. Однако цифровые технологии, несомненно, способны обогатить и улучшить образовательный процесс, повысив его доступность и эффективность. Вынужденный переход на дистанционное обучение в условиях пандемии ускорил развитие цифровой образовательной среды, способствовал росту цифровой грамотности преподавательских кадров, обогащению учебного процесса разнообразными цифровыми инструментами и образовательными практиками. Дальнейшее совершенствование образовательных цифровых платформ и дистан-

ционных технологий в перспективе может сделать программы дистанционного обучения полезным и постоянным дополнением к традиционному обучению и частью образовательных услуг в профессиональных образовательных организациях.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Балльно-рейтинговая система.

² «Нетворкинг (англицизм от networking — букв. плетение сети: net — сеть + work — работать, полезные связи) — это социальная и профессиональная деятельность, направленная на то, чтобы с помощью круга друзей и знакомых, работающих или имеющих связи в той или иной сфере, максимально быстро и эффективно решать сложные жизненные задачи (пример: устроить ребенка в детский сад, найти работу, познакомиться с будущим супругом) и бизнес-вопросы (пример: находить клиентов, нанимать лучших сотрудников, привлекать инвесторов). При этом в сути нетворкинга лежит выстраивание доверительных и долгосрочных отношений с людьми и взаимопомощь» (Нетворкинг: Электронный ресурс).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Вартанова, Е. Л., Гуреева, А. Н. (2018) Глубокая медиатизация как основа социального мира // Стратегические коммуникации в бизнесе и политике. №4. С. 113–117.

Вьюшкина, Е. Г. (2015) Массовые открытые онлайн-курсы: теория, история, перспективы использования // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. Т. 15. Вып. 2. С. 78–83.

Голубева, А. Н. (2017) Массовые открытые онлайн-курсы: понятие, классификация и опыт применения в системе высшего образования // Вопросы педагогики. № 7. С. 25–29.

Губернаторов, Е. (2020) Преподаватели вузов пожаловались на плагиат и списывание из-за удаленки [Электронный ресурс] // РБК. Деловое информационное пространство / Экономика образования. URL: <https://www.rbc.ru/society/03/08/2020/5f2414d29a7947ed990daf8e> (дата обращения: 20.02.21).

Гуреева, А. Н. (2017) Медиатизация научно-образовательной деятельности в Интернете: сайт российского вуза // Вестник Московского университета. Сер. 10. Журналистика. № 3. С. 58–88.

Дистанционное обучение в экстремальных условиях. Интервью с Нурланом Киясовым и Виолой Ларионовой (2020) [Электронный ресурс] // Интерфакс. Новостной сайт «Образование» (academia.interfax.ru). URL: <https://academia.interfax.ru/ru/analytics/research/4491/> (дата обращения: 20.02.2021).

Захарова, У. С., Танасенко, К. И. (2019) MOOK в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 176–177.

Ибодова, С. К. (2020) Онлайн-обучение в условиях пандемии: вызовы и перспективы [Электронный ресурс] // Научно-практический электронный журнал «Аллея Науки». № 7 (46). С. 820–826. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44003534> (дата обращения: 20.02.2021).

Иванов, Д. В. (2002) Виртуализация общества. Версия 2.0. СПб. : Петербургское востоковедение. 224 с.

Ильинский, И. М. (2020) Вступительное слово на пленарном заседании XVI Международной научной конференции «Высшее образование для XXI века. Цифровая трансформация общества: новые возможности и новые вызовы» // Знание. Понимание. Умение. № 4. С. 7–14. DOI:10.17805/zpu.2020.4.1

Калимуллина, О. В., Троценко, И. В. (2018) Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций // Открытое образование. № 3. С. 61–73.

Карелин, В. М. (2019) Медиатизация образования: от инноваций до переформатирования // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество — 2019 :

сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Чебоксары. Изд-во ООО «Издательский дом «Среда». 384 с. С. 20–23.

Карлов, И. А. (2020) Инфраструктура дистанционного образования в российских вузах: результаты мониторинга [Электронный ресурс] // Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования» / Национальный институт «Высшая школа экономики». Вып. 41. URL: https://www.hse.ru/data/2020/12/15/1358038614/release_41_2020.pdf (дата обращения: 20.02.2021).

Ковалева, А. И. (2017) Проблемы социализации личности студента в вузе // Знание. Понимание. Умение. № 3. С. 48–62. DOI:10.17805/zpu.2017.3.4

Коломиец, В. П. (2013) Медиатизация как концепт // Теория и практика медиарекламных исследований : сб. статей / Аналитический центр «Видео Интернешнл». Вып. 3. М. : ООО «НИПКЦ Восход-А». С. 6–20.

Крохмаль, Л. А. (2017) К вопросу о формировании национальных открытых онлайн-образовательных платформ // XX международная научно-практическая конференция «Достижения и проблемы современной науки» (г. Санкт-Петербург, 4 июня 2017 г.). Ч. 2 : сб. публикаций научного журнала «Globus». 88 с. С. 26–31.

Куцева, Н. Б., Терехова, В. И. (2018) Современная цифровая образовательная среда в высшем образовании России // Проблемы современной экономики. № 1 (65). С. 191–194.

Магомедов, А. М. (2019) Проблемы и тенденции развития цифрового образования // Педагогика и просвещение. № 2. С. 134–142. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=27084 (дата обращения: 20.02.2021).

Маклюэн, М. (2003) Понимание Медиа: Внешние расширения человека / пер. с англ. В. Г. Николаева. М. ; Жуковский : КАНОН-пресс-Ц ; Кучково поле. 464 с.

Мельник, Д. (2020) Карантин как повод пересмотреть подход к высшему образованию [Электронный ресурс] // ТАСС. URL: <https://tass.ru/opinions/8028493> (дата обращения: 20.02.2021).

Манович, Л. (2018) Язык новых медиа. М. : Ад Маргинем Пресс. 400 с.

На пути к образованию будущего: ключевые тренды трансформации образования в условиях пандемии, 22.05.2020 // Сайт МГУ им. М. В. Ломоносова. URL: <https://expert.msu.ru/educ> (дата обращения: 06.02.2021).

Нетворкинг [Электронный ресурс] // Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B5%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D0%BA%D0%B8%D0%BD%D0%B3> (дата обращения: 06.02.2021).

Ним, Е. (2017) (Не)социальное конструирование реальности в эпоху медиатизации // Социологическое обозрение. Т. 16. № 3. С. 409–426.

Прахов, И. А. (2021) Студенты вузов в условиях пандемии: дистанционное обучение, трудовые траектории и восприятие ограничений // Мониторинг Экономики образования. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». № 1 [Электронный ресурс]. URL: https://www.hse.ru/data/2021/01/18/1348767590/release_1_2021.pdf (дата обращения: 02.02.2021).

Радкевич, А. А. (2009) Социальные интернет-практики как объект социологического анализа // Информационно-гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». № 3. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/3/Radkevich/> (дата обращения: 06.02.2021).

Рогозин, Д. М. (2020) Преподаватели российских вузов о развитии онлайн-среды в условиях пандемии // Мониторинг экономической ситуации в России. Тенденции и вызовы социально-экономического развития. № 14 (116). Май. С. 36–44.

Рощина, Я. М., Рошин, С. Ю., Рудаков, В. Н. (2018) Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (МООС): опыт российского образования // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 174–199.

Селиверстова, Н. А. (2019) Имитации в высшей школе: проблема модернизации? // Знание. Понимание. Умение. № 3. С. 65–77. DOI: <http://dx.doi.org/10.17805/zpu.2019.4.5>

Семенова, Т. В., Вилкова, К. А., Щеглова И. А. (2018) Рынок массовых открытых онлайн-курсов: перспективы для России // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 173–197.

Хмеленко, В. В. (2016) Трансформация образования в эпоху информационных технологий: роль массовых открытых онлайн-курсов // Вестник науки и образования. № 7. С. 57–59.

Терентьев, Е. А. (2021) Переход на дистанционное обучение и удаленную работу в оценках университетских преподавателей // Мониторинг экономики образования. № 4 / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» [Электронный ресурс]. URL: [https://www.hse.ru/data/2021/01/25/1402589985/Выпуск_4-2021Переход на дистанционное о. университетских преподавателей.pdf](https://www.hse.ru/data/2021/01/25/1402589985/Выпуск_4-2021Переход_на_дистанционное_о._университетских_преподавателей.pdf) (дата обращения: 28.01.2021).

Черепанова, Д. (2020) Между первой и второй: онлайн-образование на волне пандемии [Электронный ресурс] // Forbs Education. URL: <https://education.forbes.ru/authors/online-education-vs-covid> (дата обращения: 20.02.2021).

Means, B., Bakia, M. & Murphy, R. (2014) Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How. New York: Routledge. xi, 219 p.

Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education // The Internet and Higher Education. № 2. P. 87–105. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)

Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2001) Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. American Journal of Distance Education. № 15. P. 7–23.

Garrison, D. R. & Anderson, T. (2003) E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice. London : Routledge/Falmer. 184 p.

Ke, F. (2010) Examining online teaching, cognitive, and social presence for adult students // Computers & Education. Vol. 55. Issue 2, September. P. 808–820.

Kramp, L. (2015) The digitization of science. Remarks on the alteration of academic practice // Journalism, Representation and the Public Sphere / L. Kramp, N. Carpentier, A. Hepp, I. Tomanić Trivundza, H. Nieminen, R. Kunelius, T. Olsson, E. Sundin, R. Kilborn (eds.) Bremen: edition lumière. 295 p. P. 239–251.

Sun, A., Chen, X. (2016). Online Education and Its Effective Practice: A Research Review // Journal of Information Technology Education: Research. Vol. 15. P. 157–190. DOI: <https://doi.org/10.28945/3502>

Дата поступления: 20.03.2021 г

*MEDIATIZATION OF THE COMMUNICATIVE ENVIRONMENT
OF EDUCATIONAL PROCESS*

I. A. POLUEKHTOVA

LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY

In this article, the consequences of mediatization of the communicative environment of educational process in the transition to distance (online) learning are analyzed. The empirical basis is formed upon the results of a social research that was conducted by the author in one of Moscow's universities during the period of restrictive measures due to the fight against the COVID-19 pandemic in the spring of 2020. It is shown that the communicative environment of traditional university education is not transferred to online "as is". In the online environment, traditional educational practices and components of the learning process lose their efficiency and need adaptation. Replacement of personal (face-to-face) communication between lecturers and students by various forms of technically mediated (mediatized) communication (oral and written), together with current level of technological development and digital literacy, leads to reduction of presence of the lecturer (the teacher) in the educational process and becomes a factor of decrease in its efficiency. This result, however, is significantly due to the urgency of transition to distance learning, absence of necessary technological infrastructure and digital competencies for implementation of online learning, and absence of time for adaptation of educational programmes and staff training. But at the same time, the force majeure transition to distance learning has accelerated the development of the digital edu-

cational environment, promoted growth of digital literacy of teaching staff and enrichment of the learning process with various digital instruments and educational practices.

Keywords: education; mediatization; communicative environment; digitalization; digital educational environment; educational technologies; distance learning; online learning

REFERENCES

Vartanova, E. L. and Gureeva, A. N. (2018) Glubokaia mediatizatsiia kak osnova sotsial'nogo mira. *Strategicheskie kommunikatsii v biznese i politike*, no. 4, pp. 113–117. (In Russ.).

V'iushkina, E. G. (2015) Massovye otkrytye onlain-kursy: teoriia, istoriia, perspektivy ispol'zovaniia. *Izvestiia Saratovskogo universiteta. Nov. ser. Ser. Filosofii. Psikhologii. Pedagogika*, vol. 15, iss. 2, pp. 78–83. (In Russ.).

Golubeva, A. N. (2017) Massovye otkrytye onlain-kursy: poniatie, klassifikatsiia i opyt primeneniia v sisteme vysshego obrazovaniia. *Voprosy pedagogiki*, no. 7, pp. 25–29. (In Russ.).

Gubernatorov, E. (2020) Prepodavатели вузов поzhalovalis' na plagiat i spisyvanie iz-za udaleni [online] RBK. *Delovoe informatsionnoe prostranstvo / Ekonomika obrazovaniia*. Available at: <https://www.rbc.ru/society/03/08/2020/5f2414d29a7947ed990daf8e> (accessed: 20.02.2021). (In Russ.).

Gureeva, A. N. (2017) Mediatizatsiia nauchno-obrazovatel'noi deiatel'nosti v Internete: sait rossiiskogo vuza. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 10. Zhurnalistika*, no. 3, pp. 58–88. (In Russ.).

Distantsionnoe obuchenie v ekstremal'nykh usloviakh. Interv'iu s Nurlanom Khasovym i Violoi Larionovoi (2020) [online] *Interfaks. Novostnoi sait «Obrazovanie»* (academia.interfax.ru). Available at: <https://academia.interfax.ru/ru/analytics/research/4491/> (accessed: 20.02.2021). (In Russ.).

Zakharova, U. S. and Tanasenko, K. I. (2019) MOOK v vysshem obrazovanii: dostoinstva i nedostatki dlia prepodavatelei. *Voprosy obrazovaniia / Educational Studies Moscow*, no. 3, pp. 176–177. (In Russ.).

Ibodova, S. K. (2020) Onlain-obuchenie v usloviakh pandemii: vyzovy i perspektivy [online] *Nauchno-prakticheskii elektronnyi zhurnal «Alleia Nauki»*, no. 7 (46), pp. 820–826. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44003534> (accessed: 20.02.2021). (In Russ.).

Ivanov, D. V. (2002) *Virtualizatsiia obschestva. Versiia 2.0*. Saint Petersburg, Peterburgskoe Vostokovedenie. 224 p. (In Russ.).

Il'inskii, I. M. (2020) Vstupitel'noe slovo na plenarnom zasedanii XVI Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «Vysshee obrazovanie dlia XXI veka. Tsifrovaia transformatsiia obschestva: novye vozmozhnosti i novye vyzovy». *Znanie. Ponimanie. Umenie*, no. 4, pp. 7–14. DOI:10.17805/zpu.2020.4.1 (In Russ.).

Kalimullina, O. V. and Trotsenko, I. V. (2018) Sovremennye tsifrovye obrazovatel'nye instrumenty i tsifrovaia kompetentnost': analiz sushchestvuiushchikh problem i tendentsii. *Otkrytoe obrazovanie*, no. 3, pp. 61–73. (In Russ.).

Karelin, V. M. (2019) Mediatizatsiia obrazovaniia: ot innovatsii do pereformatirovaniia. In: *Tendentsii razvitiia obrazovaniia: pedagog, obrazovatel'naia organizatsiia, obschestvo — 2019: sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem*. Cheboksary, OOO «Izdatel'skii dom «Sreda». 384 p. Pp. 20–23. (In Russ.).

Karlov, I. A. (2020) Infrastruktura distantsionnogo obrazovaniia v rossiiskikh vuzakh: rezul'taty monitoringa [online] *Informatsionnyi biulleten' «Monitoring ekonomiki obrazovaniia» / Natsional'nyi institut «Vysshaia sbkola ekonomiki»*, iss. 41. Available at: https://www.hse.ru/data/2020/12/15/1358038614/release_41_2020.pdf (accessed: 20.02.2021). (In Russ.).

Kovaleva, A. I. (2017) Problemy sotsializatsii lichnosti studenta v vuze. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, no. 3, pp. 48–62. DOI:10.17805/zpu.2017.3.4 (In Russ.).

Kolomiets, V. P. (2013) Mediatizatsiia kak kontsept. In: *Teoriia i praktika mediareklamnykh issledovani: sb. statei / Analiticheskii tsentr «Video Interneshnl»*, iss. 3. Moscow, OOO «NIPKTS Voskhod-A». Pp. 6–20. (In Russ.).

Krokhmal', L. A. (2017) K voprosu o formirovanii natsional'nykh otkrytykh onlainovykh obrazovatel'nykh platform. In: *XX mezhdunarodnaia nauchno-prakticheskaiia konferentsiia «Dosti-*

zheniia i problemy sovremennoi nauki » (Saint Petersburg, 4 iunija 2017 g.). Part 2 : sb. publikatsii nauchnogo zhurnala «Globus». 88 p. Pp. 26–31. (In Russ.).

Kushcheva, N. B. and Terekhova, V. I. (2018) Sovremennaja tsifrovaia obrazovatel'naja sreda v vysshem obrazovanii Rossii. *Problemy sovremennoi ekonomiki*, no. 1 (65), pp. 191–194. (In Russ.).

Magomedov, A. M. (2019) Problemy i tendentsii razvitiia tsifrovogo obrazovaniia [online] *Pedagogika i prosveshchenie*, no. 2, pp. 134–142. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=27084 (accessed: 20.02.2021). (In Russ.).

Makliuen, M. (2003) *Ponimanie Media: Vnesbnie rassbireniia cheloveka* / transl. from English by V. G. Nikolaev. Moscow; Zhukovskii, KANON-press-Ts ; Kuchkovo pole. 464 p. (In Russ.).

Mel'nik, D. (2020) Karantin kak povod peresmotret' podkhod k vysshemu obrazovaniiu [online] TASS. Available at: <https://tass.ru/opinions/8028493> (accessed: 20.02.2021). (In Russ.).

Manovich, L. (2018) *Iazyk novykh media*. Moscow, Ad Marginem Press. 400 p. (In Russ.).

Na puti k obrazovaniiu budushchego: kluchevye trendy transformatsii obrazovaniia v usloviakh pandemii, 22.05.2020 [online] *Sait MGU im. M. V. Lomonosova*. Available at: <https://expert.msu.ru/educ> (accessed: 06.02.2021). (In Russ.).

Networking [online] *Wikipedia*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B5%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D0%BA%D0%B8%D0%BD%D0%B3> (accessed: 06.02.2021). (In Russ.).

Nim, E. (2017) (Ne)sotsial'noe konstruirovanie real'nosti v epokhu mediatizatsii. *Sotsiologicheskoe obozrenie*, vol. 16. № 3. C. 409–426. (In Russ.).

Prakhov, I. A. (2021) Studenty vuzov v usloviakh pandemii: distantsionnoe obuchenie, trudovye traektorii i vospriiatie ogranichenii. *Monitoring ekonomiki obrazovaniia. Natsional'nyi issledovatel'skii universitet «Vysshaja shkola ekonomiki»*, no. 1. [online]. Available at: https://www.hse.ru/data/2021/01/18/1348767590/release_1_2021.pdf (accessed: 02.02.2021). (In Russ.).

Radkevich, A. L. (2009) Sotsial'nye internet-praktiki kak ob'ekt sotsiologicheskogo analiza [online] *Informatsionno-gumanitarnyi portal «Znanie. Ponimanie. Umenie»*, no. 3. Available at: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/3/Radkevich/> (accessed: 06.02.2021). (In Russ.).

Rogozin, D. M. (2020) Prepodavately rossiiskikh vuzov o razvitii onlain-sredy v usloviakh pandemii. *Monitoring ekonomicheskoi situatsii v Rossii. Tendentsii i vyzovy sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiia*, no. 14 (116). May, pp. 36–44. (In Russ.).

Roshchina, Ia. M., Roshchin, S. Iu., Rudakov, V. N. (2018) Spros na massovye otkrytye onlain-kursy (MOOC): opyt rossiiskogo obrazovaniia. *Voprosy obrazovaniia / Educational Studies Moscow*, no. 1, pp. 174–199. (In Russ.).

Seliverstova, N. A. (2019) Imitatsii v vysshei shkole: problema modernizatsii? *Znanie. Ponimanie. Umenie*, no. 3, pp. 65–77. DOI: <http://dx.doi.org/10.17805/zpu.2019.4.5> (In Russ.).

Semenova, T. V., Vilkova, K. A., Shcheglova I. A. (2018) Rynok massovykh otkrytykh onlain-kurov: perspektivy dlia Rossii. *Voprosy obrazovaniia / Educational Studies Moscow*, no. 2, pp. 173–197. (In Russ.).

Khmelenko, V. V. (2016) Transformatsiia obrazovaniia v epokhu informatsionnykh tekhnologii: rol' massovykh otkrytykh onlain-kurov. *Vestnik nauki i obrazovaniia*, no. 7, pp. 57–59. (In Russ.).

Terent'ev, E. A. (2021) Perekhod na distantsionnoe obuchenie i udalennuiu rabotu v otsenkakh universitetskikh prepodavatelei [online] *Monitoring ekonomiki obrazovaniia, no. 4 / Natsional'nyi issledovatel'skii universitet «Vysshaja shkola ekonomiki»* Available at: https://www.hse.ru/data/2021/01/25/1402589985/Vypusk_4-2021Perekhod_na_distantsionnoe_o..universitetskikh_prepodavatelei.pdf (accessed: 28.01.2021). (In Russ.).

Cherepanova, D. (2020) Mezhdru pervoi i vtoroi: onlain-obrazovanie na volne pandemii [online] *Forbes Education*. Available at: <https://education.forbes.ru/authors/online-education-vs-covid> (accessed: 20.02.2021). (In Russ.).

Means, V., Bakia, M. & Murphy, R. (2014) *Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How*. New York : Routledge. xi, 219 p.

Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education // The Internet and Higher Education. № 2. P. 87–105. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)

Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2001) Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. American Journal of Distance Education. № 15. P. 7–23.

Garrison, D. R. & Anderson, T. (2003) E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice. London : Routledge/Falmer. 184 p.

Ke, F. (2010) Examining online teaching, cognitive, and social presence for adult students // Computers & Education. Vol. 55. Issue 2, September. P. 808–820.

Kramp, L. (2015) The digitization of science. Remarks on the alteration of academic practice // Journalism, Representation and the Public Sphere / L. Kramp, N. Carpentier, A. Hepp, I. Tomanić Trivundza, H. Nieminen, R. Kunelius, T. Olsson, E. Sundin, R. Kilborn (eds.) Bremen: edition lumière. 295 p. P. 239–251.

Sun, A., Chen, X. (2016). Online Education and Its Effective Practice: A Research Review // Journal of Information Technology Education: Research. Vol. 15. P. 157–190. DOI: <https://doi.org/10.28945/3502>

Submission date: 20.03.2021.

Полуэхтова Ирина Анатольевна — доктор социологических наук, профессор факультета журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова. Адрес: 125009, Москва, Моховая ул., д. 9, стр. 1. Тел.: +7 (495) 629-44-40. Эл. адрес: poluehtova.irina@smi.msu.ru

Poluekhtova Irina Anatolyevna, Doctor of Sociology, Professor, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University. Postal address: 9, Bldg. 1, Mokhovaya St., Moscow, Russian Federation, 125009. Tel.: +7 (495) 629-44-40. E-mail: poluehtova.irina@smi.msu.ru