Е. Б. Пучкова, Л. В. Темнова, Е. А. Сорокоумова, Е. И. Чердымова

Готовность преподавателей вузов к дистанционной работе в период пандемии COVID-19

Вынужденный экстренный повсеместный переход в период пандемии COVID 19 на дистанционное обучение потребовал перестройки всего образовательного процесса в вузах, срочного освоения новых инструментов для работы в цифровой среде, адаптации к новым способам коммуникации в системе преподаватель-студент. Новизна работы состоит в разработке методики, позволяющей выявить готовность преподавателя вуза к переходу на полное дистанционное обучение, индикаторами которой выступают психологическое состояние, психологическая напряженность, педагогическое мастерство, владение формами и средствами дистанционного обучения.

В мае 2020 года был проведен анонимный онлайн-опрос преподавателей российских вузов с целью определения готовности к переходу на дистанционное обучение в условиях самоизоляции в период пандемии COVID 19. В опросе приняли участие 172 преподавателя, работающих на различных направлениях подготовки. Определено, что все преподаватели независимо от опыта работы, стажа, предметной направленности имеют высокие показатели психологического дискомфорта и психологической напряженности.

Выявлено, что самооценка готовности преподавателей к дистанционному обучению имеет средние значения (3,75). Опрос показал не вполне благополучный уровень психологического состояния респондентов в период пандемии (4,5). Преподаватели не были готовы работать исключительно в дистанционном формате вне зависимости от пола, возраста, стажа работы и направления подготовки, на котором преподают респонденты. Анализ показал, что самооценка изменения профессионального мастерства различается у группы молодых преподавателей, не имеющих ученую степень (у которых предположительно более высокая мотивация карьерного роста, саморазвития, защиты кандидатской диссертации, повышения в должности) и группы возрастных преподавателей, кандидатов и докторов наук (уже имеющих на момент опроса значимый профессиональный статус).

Сделаны выводы о том, что при наличии довольно высокой психологической нагрузки, сопровождавшей работу преподавателей в период пандемии и необходимости полного перехода на дистанционное обучение, респонденты довольно успешно преодолели ее, актуализировав позицию профессионального развития, готовности и далее продолжать работать в дистанционном режиме, что свидетельствует о довольно высоком адаптационном потенциале российских вузовских преподавателей. Экстренная смена режима работы, необходимость овладения новыми технологиями, формами обучения не явились непреодолимым фрустрирующим фактором, а стали новыми мотиваторами профессионального развития. Тем не менее требует особого изучения вопрос «психологической цены» такой адаптации, анализа того, какие деформации личности преподавателя могут быть следствием полного перехода на дистанционное обучение в период пандемии.

Ключевые слова: психологическая готовность, адаптация, психологическое состояние, профессиональное мастерство, самоизоляция, дистанционное обучение, преподаватели вузов

Ссылка для цитирования:

Пучкова Е. Б., Темнова Л. В., Сорокоумова Е. А., Чердымова Е. И. Готовность преподавателей вузов к дистанционной работе в период пандемии COVID-19 // Перспективы науки и образования. 2020. № 6 (48). С. 89-102. doi: 10.32744/pse.2020.6.8

E. B. PUCHKOVA, L. V. TEMNOVA, E. A. SOROKOUMOVA, E. I. CHARDYMOVA

University professors ready to work remotely implement distance learning during the COVID 19 pandemic

During the COVID 19 pandemic, the forced and widespread transition to distance learning has required restructuring of the entire educational process at the universities, quick adoption of new tools for work in the digital environment, and adaptation to new ways of communication in the teacher-student system.

In May 2020, we conducted an anonymous online survey of the 172 Russian university teachers to determine their readiness to distance learning in conditions of self-isolation during the COVID 19 pandemic. We determine that teachers of all ages, different work experience, and various specializations have a similar (not quite successful) level of psychological state when working in a completely remote mode.

We find that teachers' self-assessment of their readiness for distance learning also has medium-low values. The teachers were not prepared to work exclusively in the remote format, regardless of their gender, age, work experience and specialization. Our analysis shows that teachers' self-assessment of their professional skills differs between a group of young teachers that do not have PhD (which presumably have higher motivation for career growth, self-development, pursuing a PhD degree, promotion) and a group of senior teachers holding PhDs (who, at the time of the survey, had a significant professional status).

Our conclusion suggests that the respondents have quite successfully overcome a high psychological burden and the need for a full transition to distance learning, which accompanied their work during the pandemic. Furthermore, we find that Russian university teachers have a high adaptive potential. A quick transition to remote mode, the need to master new technologies and forms of training did not pose any insurmountable problems for the Russian university teachers but became new motivators for their professional development. Further work requires additional research regarding the high "psychological cost" of such restructuring of consciousness and professional activity.

Keywords: psychological readiness, adaptation, psychological state, professional skills, self-isolation, distance learning, teachers at universities

For Reference:

Puchkova, E. B., Temnova, L. V., Sorokoumova, E. A., & Chardymova, E. I. (2020). University professors ready to work remotely implement distance learning during the COVID 19 pandemic. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 48 (6), 89-102. doi: 10.32744/pse.2020.6.8

Введение

В марте 2020 года в ситуации пандемии коронавируса COVID-19 (и необходимости соблюдения режима самоизоляции) преподаватели российских вузов перешли на дистанционный формат работы [11]. Под дистанционным обучением, как правило, понимается «обучение с помощью средств телекоммуникаций, при котором удаленные друг от друга субъекты обучения (ученики, преподаватели, тьюторы, модераторы и др.) осуществляют образовательный процесс, сопровождающийся созданием образовательной продукции и их внутренними изменениями (приращениями)» [19]. Однако, в силу вынужденного экстренного повсеместного перехода на дистанционное обучение, мы осознаем, что оно имеет существенные отличия от собственно классического онлайн обучения. Например, преподавателям не хватило навыков работы в цифровой среде, времени на освоение новых инструментов и перестройку образовательного процесса и поддержки со стороны технических служб университета. По мнению экспертов, вопросы педагогического дизайна и проработки проектов курсов даже не ставились в повестке перехода на дистанционное обучение. И это следствие форс-мажорных обстоятельств, которые заставили вузы мобилизовать все имеющиеся ресурсы и совершить рывок в массовом экстренном внедрении дистанционных образовательных технологий, но не в планомерном использовании инструментов онлайн-обучения, требующем гораздо более длительного времени [8]. И поэтому электронный контент, созданный в период самоизоляции, принципиально отличается от полноценных онлайн-курсов, предполагающих создание гибкой интерактивной студентоориентированной онлайн-среды. Кроме того, по сведениям Мониторинга экономики образования (ВШЭ), глубина проникновения онлайн-технологий в российское высшее образование в 2019 году не превышала 4% [9].

Мы сегодня можем констатировать, что кроме ситуативных предпосылок, определивших неготовность преподавателей к переходу на дистанционное обучение в условиях самоизоляции, существует ряд системных субъективных и объективных факторов. Рассмотрим их подробнее.

Первый – это перманентная ситуация неопределенности в российской системе образования, спровоцированная российскими реформами, атмосфера постоянной спешки и неравномерности поступающих профессиональных задач, негативно отражающаяся на взаимодействии с коллегами и на общей продуктивности труда [10, с. 177]. Результаты качественного социологического исследования показали, что наблюдается изменение мотивационной структуры деятельности преподавателя, что влечет за собой деформацию содержательной, познавательной, творческой стороны деятельности. В ситуации приспособления к новым условиям актуализируется самосохранительное поведение преподавателя, отодвигая на второй план традиционно важные аспекты педагогического труда [18]. М.В. Шманцарь показала, что исключение преподавателей из процесса определения целей, способов трансформации российского образования стало одним из факторов возникновения рискогенной для них среды, противоречивому поиску оптимальных вариантов реализации новых требований к их научно-исследовательской и образовательной деятельности [20, с.11].

Второй фактор. Недостаточная распространённость дистанционных технологий в повседневной профессиональной деятельности преподавателей вуза. Несмотря на

широкое внедрение дистанционных технологий в образовательную вузовскую среду [2; 4], исследования показывают превалирование так называемых «технологических» барьеров у зарубежных [1] и российских преподавателей [6] («отсутствие методических разработок в интерактивной форме», «неумение применять интерактивные формы обучения на практике») и гораздо меньшую значимость субъективного барьера («неверие в эффективность применения методов в процессе обучения»). Результаты мониторинга научных кадров высшей квалификации за 2019 г. свидетельствуют о том, что четверть (24,3%) работников вузов с ученой степенью за последние три года ни разу не проводили удаленно или по видеосвязи учебные и научные мероприятия и не участвовали в них. В среднем преподаватели с ученой степенью оценили на 3,2 балла из 5 свой уровень владения навыками, необходимыми для дистанционной работы [7].

Третий фактор. Личностная неготовность преподавателя к применению дистанционных технологий. Формирование мотивации преподавателя к осуществлению дистанционного образования способствует отказу от старых стереотипов педагогической деятельности, установок, привычек, позволяет совершенствовать уровень готовности преподавательского состава к внедрению интерактивных форм обучения [5, с. 5]. Механизмом преодоления подобного рода неготовности становится понимание как процесс и результат нахождения, порождения и интерпретации личностных смыслов субъектами общения и взаимодействия, возникающих в совместной продуктивной и творческой деятельности, при решении жизненных ситуаций [13; 14].

Однако экстренные ситуации (например, пандемия) могут стать импульсом изменения не только образовательного процесса, но и повышают интеллектуальную активность преподавателя, способствуя появлению в его профессиональной деятельности нового вида педагогических технологий. Педагог либо преодолевает трудности, корректируя свою учебную и методическую деятельность, продолжая педагогический процесс, либо создает педагогически некомфортную ситуацию, испытывая неловкость за недостаточность методической компетентности, занимая при этом внешнеобвинительную позицию [12, с. 170]. При этом надо понимать, что даже в первом случае, когда педагог включается в новую ситуацию и начинает выполнять ее требования, психологическая цена может быть очень высока: это и стресс, и необходимость преодоления его, повышенная тревожность и нервозность, снижение самооценки, высокие трудозатраты и т.п.

Материалы и методы

В мае 2020 года нами был проведен анонимный онлайн-опрос преподавателей вузов с целью определения готовности к переходу на дистанционное обучение в условиях самоизоляции. Анкета включает в себя 30 вопросов, которые сгруппированы в пять блоков: блок 1 «Самооценка психологического состояния» – 8 вопросов; блок 2 «Самооценка готовности к дистанционному обучению» – 5 вопросов; блок 3 «Описание форм и средств дистанционного обучения» – 3 вопроса; блок 4. «Самооценка изменения профессионального мастерства» – 7 вопросов; блок 5 «Социально-демографические характеристики» – 7 вопросов.

Порядок предъявления вопросов респондентам был одинаковый, большинство вопросов являются закрытыми, в пяти вопросах предлагалось дописать свой ответ помимо предложенных вариантов.

В опросе приняли участие 172 преподавателя из вузов Воронежа, Ижевска, Курска, Москвы, Ставрополя, Тулы, Ханты-Мансийска. Выборку составили преподаватели, проходившие повышение квалификации по дистанционным технологиям преподавания. Распределение выборки по направлениям подготовки следующее: Медицинские науки – 49 чел. (28,5%); Психология – 44 чел. (25,6%); Социология – 32 чел. (18,6%); Педагогические науки – 31 чел. (18%); Экономические науки – 7 (4,1%); Философия – 5 чел. (2,9%); Гуманитарные дисциплины – 4 чел. (2,3%).

В опросе приняли участие 70,3% женщин и 29,7% мужчин. Возрастной состав респондентов следующий: 23-30 лет – 17 чел. (9,9%); 31-40 лет – 43 чел. (25%); 41-50 лет – 58 чел. (58%); 51-60 лет – 29 чел. (16,9%); более 60 лет – 25 чел. (14,5%).

Онлайн-опрос прошли 33 доктора наук, что составило 19,2% от выборки, 101 кандидат наук (58,7%) и 38 преподавателей без ученой степени (22,1%). Должности респондентов: тьютор – 1 чел. (0,6%); ассистент – 21 чел. (12,2%); преподаватель – 13 чел. (7,6%); старший преподаватель – 14 чел. (8,1%); доцент – 89 чел. (51,7%); профессор – 29 чел. (16,9%); заведующий кафедрой – 4 чел. (2,3%); директор института – 1 чел. (0,6%).

Распределение выборки по педагогическому стажу следующее: 0-5 лет: 23 чел. (13,4%); 6-10 лет: 22 чел. (12,8%); 11-15 лет: 27 чел. (15,7%); 16-20 лет: 34 чел. (19,8%); 21-25 лет: 28 чел. (16,3%); 26-30 лет: 18 чел. (10,5%); более 30 лет: 20 чел. (11,5%).

Блок 1 «Самооценка психологического состояния» содержит вопросы, направленные на выявление самооценку преподавателями своего психологического состояния и его динамики. Ответы респондентов на вопросы блока 1 с указанием рангового места (в порядке убывания) ответа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Ответы респондентов по блоку 1 «Самооценка психологического состояния»

№	Вопросы	Ранг
1	Считаете ли Вы, что самым сложным в необходимости работы в дистанционном формате была ее неожиданность и срочность?	
	1) согласен(а)	1
	2) не вполне согласен(а)	2
	3) не согласен(а)	3
	4) совершенно не согласен(а)	4
2	Как бы Вы охарактеризовали динамику своей работы при переходе на дистанционные занятия на март этого года и на сегодняшний день?	
	1) было тяжело и сейчас также тяжело	2
	2) было очень тяжело, сейчас легче	1
	3) было легко, сейчас стало сложнее	4
	4) было легко и сейчас также легко	3
3	Считаете ли Вы, что Вашу работу в дистанционном формате затрудняет неопределённость ее временного периода?	
	1) согласен(а)	1
	2) не вполне согласен(а)	2
	3) не согласен(а)	3
	4) совершенно не согласен(а)	4

4	Считаете ли Вы, что адаптировались к необходимости работать дистанционно?	
	1) да, полностью адаптировался	2
	2) частично адаптировался	1
	3) совершенно не адаптировался	3
5	Присутствует ли у Вас психологический дискомфорт от того, что большая часть коммуникаций в ситуации пандемии и самоизоляции происходит дистанционно?	
	1) да, присутствует	1
	2) частично присутствует	2
	3) нет, не присутствует	3
6	Можно ли сказать, что Вы испытываете психологическое напряжение от того, что приходится работать дистанционно?	
	1) согласен(а)	1
	2) не вполне согласен(а)	2
	3) не согласен(а)	3
	4) совершенно не согласен(а)	4
7	Согласны ли Вы с утверждением, что постоянная работа в дистанционном формате способствует эмоциональному выгоранию преподавателя?	
	1) согласен(а)	1
	2) не вполне согласен(а)	2
	3) не согласен(а)	3
	4) совершенно не согласен(а)	4
8.1.	Как Вы можете охарактеризовать свое психологическое состояние в начале работы в самоизоляции?	
	1) очень хорошее	4
	2) хорошее	2
	3) удовлетворительное	1
	4) плохое	3
	5) очень плохое	5
8.2.	...и на сегодняшний	
	1) очень хорошее	4
	2) хорошее	2
	3) удовлетворительное	1
	4) плохое	3
	5) очень плохое	5

Анализ ответов по блоку 1 показывает, что экстренный переход к работе в дистанционном формате и неопределенность срока её реализации вызывает у преподавателей психологическое напряжение и дискомфорт. Но вместе с тем большинство преподавателей отмечают свою частичную адаптацию к дистанционному формату, по совокупности ответов характеризуют динамику своего психологического состояния как меняющуюся в сторону улучшения. В целом, суммарный показатель по блоку представлен на уровне ниже среднего, что можно рассматривать как самооценку преподавателями своего психологического состояния как не вполне благополучного.

Блок 2 «Самооценка готовности к дистанционному обучению» включает в себя вопросы, позволяющие определить как степень готовности к работе в дистанционном формате, так и те трудности, с которыми столкнулись преподаватели при организации и реализации дистанционного обучения (см. табл. 2).

Таблица 2

Ответы респондентов по блоку 2 «Самооценка готовности к дистанционному обучению»

№	Вопросы	Ранг
1	Насколько Вы были готовы к преподаванию исключительно в дистанционном формате?	
	1) готов(а)	2
	2) не вполне готов(а)	1
	3) не готов(а)	3
	4) совершенно не готов(а)	4
2	Укажите трудности, которые у Вас возникли при переходе на дистанционное обучение (отметьте один или несколько вариантов ответа):	
	1) проблемы с устойчивостью интернет-связи	3
	2) организация занятия (рассылка ссылок на вход; контроль посещаемости, формы отчетности и т.п.)	6
	3) сложность перевода учебного материала в дистанционную форму	5
	4) необходимость видеозаписи занятия (наличие внешнего контроля занятия)	9
	5) значительное увеличение объема работы	1
	6) психологическая неготовность студентов к обучению в дистанционном режиме	4
	7) необходимость работы с новыми компьютерными программами	8
	8) отсутствие очного общения со студентами	2
	9) непривычность нового формата работы в целом	7
	10) трудностей не было	10
3	Изменилось ли Ваше отношение к дистанционному обучению за этот период?	
	1) да, в лучшую сторону	1
	2) да, в худшую сторону	1
	3) нет, я всегда плохо относился (-лась) к такому обучению	2
	4) нет, я всегда хорошо относился (-лась) к такому обучению	4
	5) затрудняюсь ответить	3
4	Оказывали ли Вы помощь своим коллегам по вопросам дистанционного обучения в период самоизоляции	
	1) да, оказывал(а) постоянно	2
	2) да, периодически оказывал(а)	1
	3) да, 1-2 раза оказывал(а)	3
	4) нет, не оказывал(а) никогда	4
5	Считаете ли Вы, что подготовка преподавателя к дистанционному обучению требует большего количества времени, чем очные занятия	
	1) значительно больше	1
	2) незначительно больше	2
	3) одинаковое количество	3
	4) затрудняюсь ответить	4

При анализе ответов по блоку 2 следует отметить достаточно высокий уровень оценки преподавателями своей готовности работать исключительно в дистанционном формате, несмотря на то, что такая работа, по их мнению, требует значительно большего времени на подготовку, чем очные занятия, и значительно увеличивает объем работы в целом. Представляет интерес тот факт, что за период дистанционного формата работы у большинства преподавателей в равных долях как улучшилось, так и ухуд-

шилось отношение к дистанционному обучению. Суммарный показатель по блоку соответствует среднему уровню.

Блок 3 «Описание форм и средств дистанционного обучения» нацелен на выявление наиболее часто используемых электронных систем и видов учебной работы, которые применялись преподавателями в условиях экстренного перехода в дистанционный режим (см. табл. 3).

Таблица 3

Ответы респондентов по блоку 3 «Описание форм и средств дистанционного обучения»

№	Вопросы	Ранг
1	С помощью, какой программы вы проводите дистанционное обучение? (отметьте один или несколько вариантов ответа):	
	1) Zoom	1
	2) Teams	3
	3) Moodle	2
	4) Skype	4
	5) другое (напишите)	дополнение
	Google classroom	1
	WhatsApp	2
	электронная почта	3
	ВКонтакте	4
	BigBlueBotton	5
	Kelbil (Kelechek Bilim)	6
	образовательная среда	7
	личный кабинет на сайте вуза	8
	портал Информационной системы «AVN»	9
	Bandicam	10
	Перас	11
	аудиофайлы	12
	Mirapolis LMS	13
	TrueConf Online	14
2	Какие формы дистанционного обучения Вы используете (отметьте один или несколько вариантов ответа):	
	1) онлайн лекции	3
	2) онлайн семинары	2
	3) отправка материалов (презентаций, текстов лекций...) студентам для самостоятельной работы	1
	4) вебинары	4
	другое (напишите)	дополнение
	отправка заданий по электронной почте	1
	онлайн тестирование	2
	аудиофайлы с разбором трудных моментов	3
	проекты	4
	видеоконференция	5
	прием зачетов и экзаменов	6
	практические занятия онлайн	7

3	Какие виды контроля знаний при дистанционном обучении Вы используете (отметьте один или несколько вариантов ответа):	
	1) устный опрос	3
	2) выполнение письменных заданий	1
	3) конспекты первоисточников	5
	4) тесты	2
	5) решение кейсов	4
	6) другое (напишите)	дополнение
	заполнение Google-форм	1
	написание эссе	2
	подготовка и защита проектов	3
	написание рефератов	4
	практические задания онлайн	5
	самостоятельные творческие задания	6
	составление кроссвордов	7
	доклад с презентацией	8
	групповое обсуждение онлайн	9

К числу наиболее часто используемых электронных платформ следует отнести ZOOM и Google classroom. Наиболее часто используемой формой дистанционного обучения преподавателями была названа отправка учебных материалов студентам с последующим выполнением письменных заданий и контролем усвоения с помощью тестирования (онлайн или офлайн режимах). Анализ ответов по этому блоку показал рассогласование между указываемыми преподавателями электронными платформами, которые обладают широкими возможностями для реализации онлайн обучения, и теми видами учебных занятий, которые преподавателями реализовывались, в частности, без их использования: отправка материалов (презентаций, текстов лекций и др.) студентам для самостоятельной работы.

По вопросам блока 4 «Самооценка изменения профессионального мастерства» респондентам предлагалось оценить изменение содержания и приёмов профессиональной деятельности в связи с появлением нового опыта работы исключительно в дистанционном формате (см. табл. 4).

Таблица 4

Ответы респондентов по блоку 4 «Самооценка изменения профессионального мастерства»

№	Вопросы	Ранг
1	Повысился ли уровень Вашего педагогического мастерства при реализации обучения исключительно в дистанционном формате	
	1) очень повысился	4
	2) повысился	2
	3) остался на прежнем уровне	1
	4) понизился	3
2	Проведение занятий в дистанционном формате расширяет возможности образовательного процесса	
	1) согласен(а)	2

	2) не вполне согласен(а)	1
	3) не согласен(а)	3
	4) совершенно не согласен(а)	4
3	Считаете ли Вы, что переход на дистанционный формат способствовал появлению у Вас новых приёмов преподавания	
	1) согласен(а)	1
	2) не вполне согласен(а)	2
	3) не согласен(а)	3
	4) совершенно не согласен(а)	4
4	Считаете ли Вы, что современное дистанционное обучение является столько же качественным, как и традиционное обучение	
	1) согласен(а)	4
	2) не вполне согласен(а)	3
	3) не согласен(а)	1
	4) совершенно не согласен(а)	2
5	Согласны ли Вы с тем, что необходимо пересмотреть содержание преподаваемых дисциплин с учетом опыта их реализации в дистанционном формате	
	1) согласен(а)	1
	2) не вполне согласен(а)	2
	3) не согласен(а)	3
	4) совершенно не согласен(а)	4
6	Как Вы можете охарактеризовать процесс общения со студентами в период самоизоляции (отметьте один или несколько вариантов ответа)	
	1) психологическая дистанция уменьшилась	4
	2) отношения стали более доверительными	3
	3) остался без изменений	2
	4) психологическая дистанция увеличилась	1
	5) другое (напишите)	дополнение
	затрудняюсь ответить	1
	отношения стали свободнее	2
	студенты хотят общаться в аудитории	3
	у некоторых студентов изменилось отношение ко мне	4
7	Как бы вы оценили уровень учебной мотивации студентов в период самоизоляции?	
	1) очень повысился	5
	2) повысился	4
	3) остался на прежнем уровне	2
	4) понизился	1
	5) совсем снизился	3

Анализируя ответы респондентов по блоку 4 можно отметить позитивные тенденции: появление новых приёмов преподавания, понимание необходимости обновления содержания читаемых курсов. Но вместе с тем большинство преподавателей не считают новый приобретенный опыт положительным как для себя в плане развития педагогического мастерства, так для студентов в области повышения учебной мотивации. В целом, суммарный показатель по этому блоку представлен на среднем уровне, т.е. ожидаемого «сдвига» профессионального мастерства в сторону увеличения не произошло.

Результаты исследования

Осуществленный корреляционный анализ (с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена) между значениями по трем блокам анкеты показал наличие статистически значимых связей: Блок 1 – Блок 2 ($r_s = 0.497$); Блок 1 – Блок 4 ($r_s = 0.406$); Блок 2 – Блок 4 ($r_s = 0.451$), что говорит о релевантности используемого исследовательского подхода.

Анализ ответов респондентов по блоку 1 «Самооценка психологического состояния» показал, что значимых различий (по t-критерию Стьюдента (при $t_{кр} p \leq 0.05$; $p \leq 0.01$) в выборке ни по полу, ни по возрасту, ни по педагогическому стажу, ни по направлению подготовки не выявлено. Таким образом, у преподавателей всех возрастов, различного опыта работы, направления, на котором они преподают, выявлен схожий - не вполне благополучный уровень психологического состояния (средний балл по выборке 4,5 балла) при работе в период пандемии.

Несколько иная картина наблюдается при анализе самооценки готовности преподавателей к дистанционному обучению (блок 2), средний балл которой по выборке составляет 3,75 балла, что говорит о средне-низком уровне готовности. Например, при ответе на вопрос «Насколько Вы были готовы к преподаванию исключительно в дистанционном формате?» средний балл по выборке составил 3,28. Это говорит о том, что респонденты в целом не были готовы работать исключительно в дистанционном формате вне зависимости от пола, возраста, стажа работы и направления подготовки, на котором преподают респонденты. Однако выявлены различия между группами преподавателей без степени и теми, кто ее имеет; преподавателями, старшими преподавателями и доцентами, профессорами.

Нами выявлены статистически значимые различия: между группой преподавателей без степени и теми, кто имеет ученую степень; между преподавателями возрасте 23-30 лет и теми, кому более 60 лет. Из этого следует, что самооценка изменения профессионального мастерства различается у группы молодых преподавателей, не имеющих ученую степень (у которых предположительно более высокая мотивация карьерного роста, саморазвития, защиты кандидатской диссертации, повышения в должности) и группы возрастных преподавателей, кандидатов и докторов наук (уже имеющих на момент опроса значимый профессиональный статус). По всем остальным факторам выборка однородна.

Обсуждение результатов

Полученные нами данные о неготовности преподавателей вузов работать в дистанционном формате рассогласуются с теми, что были получены при опросе, проведенном Минобрнауки России совместно с Институтом социального анализа и прогнозирования РАНХиГС в апреле 2020 г. [16].

Таким образом, можно говорить о постепенном вхождении преподавателей в новую образовательную ситуацию и адаптацию к ней.

Средний балл при самооценке изменения профессионального мастерства (3,77) при работе в период пандемии релевантен данным, полученным в ходе всероссийского опроса, проведенного Аналитическим центром НАФИ в конце марта 2020 года [17].

Половина (47%) российских учителей и преподавателей вузов отмечают, что им требуется помощь для эффективного перехода на работу в онлайн-формате. Четверть респондентов (26%) отмечают, что их навыков и знаний недостаточно для перехода на дистанционное обучение. Оценка собственной методической готовности к ведению занятий в дистанционном формате удовлетворительная (55%).

Заключение

Реализация профессиональной деятельности в новых для каждого преподавателя условиях (экстренный и полный переход на дистанционные технологии обучения) инициировала процесс понимания как смыслов своей профессиональной деятельности, так и своих профессиональных умений. Как отмечалось нами ранее [15], реализация основного вида деятельности в условиях вынужденной самоизоляции стимулирует процесс понимания происходящих перемен в своем внутреннем «Я». Это позволило нашим респондентам провести рефлексивный анализ своей профессиональной деятельности в условиях вынужденной самоизоляции. При наличии довольно высокой психологической нагрузки, сопровождавшей работу преподавателей в период пандемии и необходимости полного перехода на дистанционное обучение, респонденты довольно успешно преодолели ее, актуализировав позицию профессионального развития, готовности и далее продолжать работать в дистанционном режиме. Обследуемая профессиональная группа российских вузовских преподавателей обладает хорошим адаптационным потенциалом, для которых даже пандемия и экстренная смена режима работы, необходимость овладения новыми технологиями, формами обучения не явились непреодолимым фрустрирующим фактором, а стали новыми мотиваторами профессионального развития. Тем не менее требует особого изучения вопрос «психологической цены» такой адаптации, анализа того, какие деформации личности преподавателя могут быть следствием полного перехода на дистанционное обучение в период пандемии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ali, Wahab. Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic. *Higher Education Studies*, 2020, vol. 10, no. 16. doi: 10.5539/hes.v10n3p16.
2. Goel, A. & Goel, S.L. Distance Education in 21st Century. Deep and Deep Publication, New Delhi. 2009.
3. Tomyuk O. N., Dyachkova M. A., Shutaleva A. V. Issues of modeling smart personality – human image of the digital age. *Economic consultant*, 2020, vol. 31. no. 3, pp. 115–124. doi: 10.46224/ecoc.2020.3.8
4. The Trouble With Online College. URL: <https://www.nytimes.com/2013/02/19/opinion/the-trouble-with-online-college.html> (дата обращения 26.07.2020).
5. Авакян И.Б. Сравнительный анализ особенностей инновационной готовности педагогов и социально психологического климата педагогических коллективов колледжей // *Инновации в образовании*. 2017. № 1. С. 65 – 84.
6. Авакян И.Б. Оценка готовности преподавателя высшей школы к применению инновационных технологий // *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*. 2018. Вып. 1. С. 63–78.
7. Базовые и продвинутые цифровые навыки российских исследователей https://issek.hse.ru/data/2019/12/20/1525992915/NTI_N154_20122019.pdf (дата обращения 26.07.2020).
8. Дистанционное обучение в экстремальных условиях. URL: <https://academia.interfax.ru/ru/analytics/research/4491/> (дата обращения 26.07.2020).
9. Исследование российского рынка онлайн образования <file:///C:/материалы%20по%20образованию/Исследование%202020.pdf> (дата обращения 26.07.2020).
10. Кулешова А.В., Подвойский Д.Г. Парадоксы публикационной активности в поле современной российской

науки: генезис, диагноз, тренды // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2018. № 4. С. 169—210.

11. Подцероб М., Бершидский М., Петрова Ю. Российские вузы рапортуют о переходе в онлайн. URL: <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2020/03/25/826230-rossiiskie-vuzi> (дата обращения 26.07.2020).
12. Соловова Н.В., Калмыкова О.Ю., Лаврентьева О.В. Анализ «барьеров» в педагогической деятельности преподавателя вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2010. №3(13). С. 164-170.
13. Сорокоумова Е.А. Психология самопознания как научная основа развития учебных предметов: коллективная монография. М.: Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, 2012. 200 с.
14. Сорокоумова Е.А. Психология самопознания детей младшего школьного возраста: дис. ... д-ра психол. наук. Самара, 2002. 312 с.
15. Сорокоумова Е.А., Чердымова Е.И., Пучкова Е.Б., Темнова Л.В. Студенты в период пандемии Covid 19: понимание ситуации самоизоляции // Научное обозрение. Серия 1: Экономика и право. 2020. № 3. С. 196-205.
16. С переходом в онлайн нагрузка на преподавателей вузов увеличилась. URL: <https://rg.ru/2020/05/20/s-perehodom-v-onlajn-nagruzka-na-prepodavatelej-vuzov-uvelichilas.html> (дата обращения 03.10.2020).
17. Проблемы дистанционного обучения в России. URL: <https://ict.moscow/research/problemy-distantsionnogo-obucheniia-v-rossii/> (дата обращения 03.10.2020).
18. Темнова Л.В. Приспособительные технологии научной деятельности преподавателя вуза в условиях реформирования высшего образования // Фундаментальные и прикладные проблемы педагогики и психологии в образовательном и социальном контексте. Сборник материалов международной конференции. 13-15 декабря 2019 года. Москва. С. 32-38.
19. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебник для вузов. СПб: Питер, 2001. 544 с. URL: <https://metodich.ru/uchebnik-dlya-vuzov-hutorskoj-andrej-viktorovich-sovremennaya/index38.html> (дата обращения 26.07.2020).
20. Шманцарь М.В. Профессиональные риски преподавателей вузов в условиях трансформации российского образования: дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург. 2018.

REFERENCES

1. Ali Wahab. Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic. *Higher Education Studies*, 2020, vol. 10, no. 16. doi: 10.5539/hes.v10n3p16.
2. Goel A. & Goel S.L. Distance Education in 21st Century. Deep and Deep Publication, New Delhi. 2009.
3. Tomyuk O. N., Dyachkova M. A., Shutaleva A. V. Issues of modeling smart personality – human image of the digital age. *Economic consultant*, 2020, vol. 31. no. 3, pp. 115–124. doi: 10.46224/ecoc.2020.3.8
4. The Trouble With Online College. Available at: <https://www.nytimes.com/2013/02/19/opinion/the-trouble-with-online-college.html> (accessed 7 December 2020).
5. Avakjan I.B. Comparative analysis of the features of the innovative readiness of teachers and the socio-psychological climate of the teaching staff of colleges. *Innovacii v obrazovanii = Innovation in education*, 2017, no. 1, pp. 65 – 84. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Avakjan I.B. Assessment of the readiness of a higher school teacher for the use of innovative technologies. *Vestnik Permskogo universiteta = Filosofija. Psihologija. Sociologija. Perm university herald. Series philosophy. Psychology. Sociology*. 2018, no. 1, pp. 63–78. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Basic and advanced digital skills of Russian researchers Available at: https://issek.hse.ru/data/2019/12/20/1525992915/NTI_N154_20122019.pdf (accessed 7 December 2020) (In Russ.)
8. Distance learning in extreme conditions Available at: <https://academia.interfax.ru/ru/analytics/research/4491/> (accessed 7 December 2020). (In Russ.)
9. Research of the Russian online education market Available at: <file:///C:/материалы%20по%20образованию/Исследование%202020.pdf> (In Russ.)
10. Kuleshova A.V., Podvojskij D.G. Paradoxes of publication activity in the field of modern Russian science: genesis, diagnosis, trends. *Monitoring obshchestvennogo mnenija. Jekonomicheskie i social'nye peremeny = Monitoring of public opinion: economic and social changes*, 2018, no. 4. pp. 169—210. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Podcerob M., Bershidskij M., Petrova Ju. Russian universities report on the transition to online, 2020. Available at: <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2020/03/25/826230-rossiiskie-vuzi> (accessed 7 December 2020). (In Russ.)
12. Solovova N.V., Kalmykova O.Ju., Lavrent'eva O.V. Analysis of "barriers" in the pedagogical activity of a university teacher. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. Serija: Psihologo-pedagogičeskie nauki = Vestnik of Samara state technical university. Series: psychological and pedagogical sciences*, 2010. vol. 13, no. 3, pp. 164-170. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Sorokoumova E.A. *Psihologija samopoznanija kak nauchnaja osnova razvitija uchebnyh predmetov* [Psychology of self-knowledge as a scientific basis for the development of academic subjects:]. Moscow, Moskovskij

- gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet im. M.A. Sholohova Publ., 2012. 200 p. (In Russ.)
14. Sorokoumova E.A. *Psihologija samopoznaniya detej mladshego shkol'nogo vozrasta* [Psychology of self-knowledge of primary school children]. Samara, 2002. 312 p. (In Russ.)
 15. Sorokoumova E.A. Cherdymova E.I., Puchkova E.B., Temnova L.V. Students during the COVID 19 pandemic: understanding the situation of self-isolation. *Nauchnoe obozrenie. Seriya 1: Jekonomika i pravo = Scientific review. Series 1: economics and law*. 2020, no. 3, pp. 196-205. (In Russ., abstract in Eng.)
 16. With the transition to online, the workload on university teachers has increased. Available at: <https://rg.ru/2020/05/20/s-perehodom-v-onlajn-nagruzka-na-prepodavatelej-vuzov-uvelichilas.html> (accessed 7 December 2020). (In Russ.)
 17. Problems of distance learning in Russia. Available at: <https://ict.moscow/research/problemy-distantsionnogo-obucheniia-v-rossii> (accessed 7 December 2020). (In Russ.)
 18. Temnova L.V. Adaptive technologies of the scientific activity of a university teacher in the context of higher education reform. *Fundamental'nye i prikladnye problemy pedagogiki i psihologii v obrazovatel'nom i social'nom kontekste = Fundamental and applied problems of pedagogy and psychology in the educational and social context*. 2019. Moscow, Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet. 2019, pp. 32-38. (In Russ.)
 19. Hutorskoj A.V. *Sovremennaja didaktika* [Modern didactics]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001. 544 p. Available at: <https://metodich.ru/uchebnik-dlya-vuzov-hutorskoj-andrej-viktorovich-sovremennaya/index38.html> (In Russ.)
 20. Shmantsar M.V. (2018) Professional risks of university teachers in the context of transformation of Russian education Specialty. Diss. PhD Sociol. Sci., Ekaterinburg (In Russ.)

Информация об авторах

Пучкова Елена Борисовна

(Россия, Москва)

Доцент, кандидат психологических наук, заведующий
кафедрой психологии труда и психологического
консультирования

Московский педагогический государственный
университет

E-mail: eb.puchkova@mpgu.su

ORCID ID: 0000-0003-3194-615X

Темнова Лариса Витальевна

(Россия, Москва)

Профессор, доктор психологических наук, профессор
кафедры современной социологии

МГУ имени М.В. Ломоносова

E-mail: temnova.larisa@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-5197-816X

Сорокумова Елена Александровна

(Россия, Москва)

Профессор, доктор психологических наук, профессор
кафедры психологии труда и психологического
консультирования

Московский педагогический государственный
университет

E-mail: cea51@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-2060-7657

Чердымова Елена Ивановна

(Россия, Самара)

Доцент, кандидат психологических наук, доцент
кафедры социологии и культурологии

Самарский государственный университет

E-mail: cheiv77@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-0648-4312

Information about the authors

Elena B. Puchkova

(Russia Moscow)

Associate Professor,
PhD in Psychological Sciences,
Head of the Department of Labor Psychology and
Psychological Consulting

Moscow Pedagogical State University

E-mail: eb.puchkova@mpgu.su

ORCID ID: 0000-0003-3194-615X

Larisa V. Temnova

(Russia Moscow)

Professor, Doctor of Psychology, Professor of the
Department of Contemporary Sociology

Lomonosov Moscow State University

E-mail: temnova.larisa@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-5197-816X

Elena A. Sorokoumova

(Russia Moscow)

Professor, Doctor of Psychology,
Professor of the Department of Labor Psychology and
Psychological Consulting

Moscow Pedagogical State University E-mail: cea51@
mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-2060-7657

Elena I. Cherdymova

(Russia, Samara)

Associate Professor, PhD in Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Sociology and
Cultural Studies

Samara State University

E-mail: cheiv77@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-0648-4312