

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

DOI: 10.21684/2587-8484-2021-5-2-29-45

УДК 316.614.5

Дистанционное обучение как кризис и окно возможностей в восприятии студентов сибирских вузов

Дмитрий Олегович Труфанов¹, Дмитрий Викторович Савочкин²,
Алина Дмитриевна Мальцева³, Татьяна Анатольевна Марченко⁴

¹ кандидат социологических наук, заведующий кафедрой социологии, Институт педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск, РФ); доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России (г. Железнодорожск, РФ) ORCID: 0000-0002-5946-7479; WoS ResearcherID: AAJ-6463-2020 dtrufanov@sfu-kras.ru

² кандидат социологических наук, заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России (г. Железнодорожск, РФ) gsed@sibpsa.ru

³ студентка направления «Социология», Институт педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск, РФ) alymalt2000@mail.ru

⁴ студентка направления «Пожарная безопасность», Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России (г. Железнодорожск, РФ) tatyana.marchenko2000@gmail.com

Аннотация. Актуальность темы связана с необходимостью осмысления позитивных и негативных эффектов перехода вузов на дистанционное обучение для их учета в управлении процессом цифровизации образования. Данный процесс осложняется реализацией противоэпидемических мероприятий, связанных с противодействием распространению COVID-19. Цель исследования — изучить восприятие студентами сибирских вузов перехода на дистанционное обучение в 2020 г. Новизна нашего подхода к изучению данной проблематики состоит в использовании теоретических посылок феноменологической парадигмы и этнометодологического подхода, позволяющих раскрыть репрезентации дистанта в персональной реальности студентов как участников образовательного процесса. Метод исследования — полуформализованное глубинное интервью. В исследовании приняли участие студенты очного отделения, обучающиеся на 2-4 курсах трех вузов Красноярского края. Всего проведено 24 интервью. Результаты исследования показали, что большинство студентов восприняли экстренный переход на дистанционное обучение как кризис. Условия дистанционного обучения вступили в противоречие с субъективными смыслами и ожиданиями студентов в отношении учебного процесса. Студенты вы-

сказывают негативные оценки резкого перехода на дистант, говорят о снижении учебной мотивации, ощущении социальной депривации после перехода на дистанционное обучение. Ответы респондентов свидетельствуют о переживании аномических состояний, размывании студенческой идентичности и ощущении утраты смысла образовательного процесса. Студенты с повышенным уровнем субъектности в учебной деятельности более позитивно восприняли переход на дистанционное обучение и увидели в нем новые возможности для саморазвития. Они обладают высоким уровнем внутренней мотивации к достижению личного образовательного результата, способны эффективно организовывать свою деятельность в условиях дистанционного обучения. В ходе дистанционного обучения у большинства студентов произошло опривычивание этого формата: перестройка повседневных практик, формирование новых диспозиций, организующих учебную деятельность. Несмотря на это, все респонденты рассматривают дистанционное обучение как вспомогательный формат, дополняющий традиционную аудиторную форму организации учебного процесса. Это свидетельствует, что в настоящее время технологии цифрового обучения слабо интегрированы в систему вузовского образования, что, по мнению авторов, стало основным фактором переживания студентами перехода на дистант как кризисного явления.

Ключевые слова: социология, феноменологическая социология, этнометодология, социология образования, образовательный процесс, дистанционное обучение, студенты.

Цитирование: Труфанов Д. О. Дистанционное обучение как кризис и окно возможностей в восприятии студентов сибирских вузов / Д. О. Труфанов, Д. В. Савочкин, А. Д. Мальцева, Т. А. Марченко // *Siberian Socium*. 2021. Том 5. № 2 (16). С. 29-45.
DOI: 10.21684/2587-8484-2021-5-2-29-45

ВВЕДЕНИЕ

Эффекты резкого перехода на дистанционное обучение в вузах в 2020 г. уже стали актуальным предметом исследований социологов и специалистов смежных областей знания [1, 7-9, 12-14, 16-18]. Интерес исследователей закономерен: экстремальный переход на дистанционное обучение в связи с распространением COVID-19 может рассматриваться как уникальный естественный эксперимент, позволяющий изучить позитивные и негативные стороны этих изменений. Полученное в результате его изучения знание целесообразно использовать для более глубокого понимания рисков, связанных с цифровизацией учебного процесса, курс на которую провозглашен в российском образовании.

В исследованиях, проведенных в России и за рубежом, авторы делают акцент на изучении отношения к дистанционному обучению со стороны основных участников образовательного процесса — студентов и преподавателей учебных заведений. Основное внимание исследователей уделено мнениям студентов как главных потребителей образовательных услуг. Отмечается, что,

по оценкам студентов, переход на дистанционное обучение обладает рядом преимуществ перед очным форматом и открывает новые возможности для эффективного достижения результатов обучения. К преимуществам студенты относят экономию денежных средств и времени в связи с отсутствием необходимости приезжать к месту учебы [1, 8], расширенные возможности для самообразования и индивидуальной организации учебного процесса [1, 13], возможность обучения в комфортной домашней среде, применения новых ресурсов и технологий в ходе обучения [1], снижение риска заражения COVID-19 [13].

С другой стороны, студенты отмечают негативные эффекты резкого перехода на дистанционное обучение: ощущение тревоги и стресса [16, 17, 18], снижение мотивации учебной деятельности [16], отсутствие студенческой жизни, дефицит личного общения и непосредственного взаимодействия с преподавателями [1, 12], снижение продуктивности учебной деятельности, технические проблемы с оборудованием и ухудшение здоровья [8], отсутствие необходимых условий для занятий из дома [17]. Авторы ис-

следований в изучении данной проблематики в основном применяют количественную методологию, в качестве метода сбора эмпирической информации используют социологический опрос в форме анкетирования. Этот метод позволяет охватить большие выборки путем использования онлайн-инструментов. Полученные с его помощью результаты показывают, что уровень распространённости негативных оценок студентами экстремального перехода на дистант выше, по сравнению с позитивными оценками. При этом негативные оценки, которые высказывают респонденты, указывают на признаки личностного кризиса студентов в образовании, обусловленного резким переходом на дистанционное обучение. Такими признаками выступают снижение учебной мотивации и утрата понимания смысла учебной деятельности, размывание студенческой идентичности, снижение уровня удовлетворённости студентов результатами обучения. Таким образом, результаты исследований проявляют социальную проблему, которая может оказать негативное воздействие на качество учебного процесса и его результатов и, следовательно, требует углублённого изучения.

Количественный подход позволяет очертить контуры данной проблемы, но не даёт достаточных возможностей для исследования ее сущности и содержания. В связи с этим целесообразно дополнить имеющиеся научные данные результатами качественных исследований, основанных на микросоциологических подходах. Мы предприняли попытку такого исследования и поставили задачи изучить отражение экстремального перехода на дистанционное обучение в жизненных мирах студентов, выявить их характерные трансформации, определить ключевые смыслы и интерпретации, сформированные в сознании студентов вокруг перехода на дистант, понять, как изменилась архитектура повседневности студентов, каким образом изменились их рутинные практики и порядки социальных взаимодействий. Решение этих задач позволит сделать вывод о том, стал ли резкий переход на дистанционное обучение фактором формирования личностного кризиса студентов в образовании.

Теоретический подход. Исследование построено на основании теоретических посылок феноменологической парадигмы и этнометодологического подхода в социологии. При разработке теоретической модели предмета исследования использованы постулаты А. Шюца [11, 15], Г. Гарфинкеля [3]. В ходе интерпретации полученных данных применены выводы концепции габитуса П. Бурдьё [2], теории структуризации Э. Гидденса [4]. Мы не останавливаемся на подробной характеристике этих подходов, т. к. они опубликованы и хорошо известны.

С точки зрения теоретических посылок феноменологии процесс обучения в вузе — это не совокупность формализованных общих норм и стандартов, в соответствии с которыми осуществляется обучение, а то, чем его считают и каким его делают в ходе реальной практики конкретные участники образовательного процесса. Вуз — это место встречи преподавателей и студентов, каждый из которых погружен в собственный жизненный мир. Учебный процесс возможен как результат взаимной координации и соотнесения смыслов, символов, интерпретаций, в ходе которых образуются общие смысловые структуры, позволяющие участникам образовательного процесса действовать совместно и достигать общих целей. На языке феноменологии это означает, что учебный процесс есть intersubjective реальность, которая сформирована сопряженностью субъективных смыслов его участников. Как intersubjective реальность учебный процесс представляет собой результат типизации участниками основных символов, интерпретаций, социальных действий, ритуалов, которые реализуются в ходе учебной деятельности.

Этнометодологический подход позволяет рассматривать учебный процесс в каждом вузе как уникальную социокультурную ситуацию, особенности которой обусловлены действиями конкретных акторов и условиями, в которых действия осуществляются. В ходе взаимодействия участников образовательного процесса формируются рутинные повседневные практики, основанные на практической рациональности (здоровом смысле) и определяющие порядок взаимо-

действий. Данный порядок закреплён в виде «фоновых ожиданий» — латентных установок участников отношений на те или иные действия по отношению друг к другу. Согласно сложившемуся порядку построены взаимные действия студентов и преподавателей, их коммуникация во время занятий и за пределами учебной аудитории, их взаимодействия по поводу научной, учебной и внеучебной работы. Таким образом, осуществление учебного процесса в вузе и его качество обусловлены латентной структурой социальных отношений, которая сложилась в ходе повседневных контактов преподавателей и студентов, а также иных участников отношений (администрации, персонала вуза).

Резкий переход на дистанционное обучение в 2020 г. привел к деконструкции ряда значимых смыслов, определяющих учебный процесс как intersubjectивную реальность: сложившийся порядок взаимодействий существенно изменился, прежние типизации оказались нарушены, интерпретации утратили релевантность, изменились социальные действия участников. Этот переход, на наш взгляд, может быть рассмотрен как эксперимент по разрушению сложившихся способов повседневного взаимодействия студентов и преподавателей, позволяющий изучить фоновые ожидания, на основе которых конструируется учебный процесс в вузе. Как известно, подобные эксперименты выступают центральным методом исследования в рамках этнометодологического подхода. Результаты эксперимента могут быть изучены через обращение к рефлексии участников образовательного процесса по поводу произошедших изменений. Анализ рефлексии направлен на выявление основных фоновых ожиданий, формирующих учебный процесс как определенный порядок социальных взаимодействий. Это даст возможность определить ключевые смыслы, раскрывающие сущность и значимость учебного процесса для его участников.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В феврале-марте 2021 г. авторами проведены двадцать четыре полуструктурированных глубинных интервью со студентами разных курсов и направлений обучения трех вузов в Краснояр-

ском крае. Студенты первого курса не включены в число респондентов, т. к. их обучение в вузах началось с дистанционного формата, в связи с чем у них не было достаточных возможностей получить опыт перехода с очного формата на дистанционный в период студенчества. Среди респондентов представлены студенты гуманитарных, технических и естественнонаучных направлений подготовки.

Продолжительность интервью — 25-30 минут. Использовался смешанный способ проведения интервью: 16 интервью проведено с помощью сервиса видеосвязи Zoom, 8 интервью проведено очно (личные интервью, face-to-face). Место проведения очных интервью — аудитории Сибирского федерального университета. Вузы, в которых проводился опрос: ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (Красноярск), ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева» (Красноярск), ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России» (Железногорск Красноярского края).

Основными индикаторами, на основе которых построены вопросы интервью, стали 1) субъективная оценка студентами перехода на дистанционное обучение, 2) рефлексия в отношении трансформации смысла (внутреннего содержания, сущности) образовательного процесса после перехода на дистанционное обучение, 3) изменение идентичности студентов как субъектов образовательного процесса в результате перехода на дистанционное обучение, 4) оценка студентами мотивации к учебной деятельности после перехода на дистанционное обучение, 5) эмоциональное восприятие студентами дистанционного обучения, 6) рефлексия студентов в отношении обратного перехода на очный формат обучения в 2021 г., 7) представление студентов о месте технологий дистанционного обучения в образовательном процессе в вузе. Полученные данные обработаны методом качественного контент-анализа.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Анализ результатов проведенных интервью указывает на существование трех основных сценариев восприятия студентами экстренного пере-

хода на дистанционное обучение в 2020 г. Условно их можно обозначить как *негативный*, *инверсивный* и *позитивный*.

Первый из них демонстрирует исключительно отрицательное восприятие студентами перехода на дистант. Респонденты сообщают о переживании страха, потере смысла образования и непонимании происходящего, социальной депривации. Переживанию страха и неопределенности способствовала резкость смены форматов обучения, к этому добавилась общая тревожная ситуация, связанная с пандемией и социальными ограничениями:

«Было трудно, потому что смешалось всё: и резкий переход на другой формат, и пандемия, заболевания, все давили, пугали, вызывали страх, отсюда переход был не таким простым и гладким. Давило на эмоциональный аспект».

«У меня была паника, непонимание, что будет дальше, позже разобралась. Первая неделя была очень сложная, к сожалению, пропустила день, когда всё объясняли про дистант, и целый месяц я не понимала, что, куда и как. Была апатия, потеря смысла образования, хотелось накрыться одеялом и спрятаться».

Социальная депривация проявилась у студентов в переживании дефицита непосредственных социальных контактов, отсутствия необходимого эмоционального насыщения от личного общения с другими участниками образовательного процесса и присутствия в стенах университета:

«...На первом дистанте было сложно из-за того, что мы перешли и оборвалось всё общение, не было людей вокруг, не с кем было пообщаться, потому что всегда находился в коллективе, а потом резко переходишь на дистант и сидишь в четырех стенах и не понимаешь, что с тобой происходит».

«...Не хватает мне университета как такового. Отсутствие стен, формы, самого процесса жизни университета. Потеря контакта».

Респонденты отмечают, что резкий переход на дистанционное обучение нередко сопровождал-

ся организационными трудностями и снижением качества образовательного процесса:

«Были трудности, потому что кто-то не мог подключиться, кто-то не видел, кто-то не слышал, это приходилось решать, а время — не тот ресурс, который можно легко восстановить, поэтому часть материала уплывало. Первое впечатление: это было странно и необычно, что никто не был к этому готов».

Часто респонденты указывают на резкое увеличение нагрузки, объема самостоятельной работы при переходе на дистанционное обучение.

Инверсивный сценарий восприятия студентами экстренного перехода на дистанционное обучение выражается в том, что вначале часть студентов позитивно и с интересом восприняли этот переход, но затем, по мере столкновения с различного рода трудностями, их оценка изменилась на противоположную. Этот сценарий преобладает в ответах респондентов. Позитивные ожидания от перехода на дистанционное обучение у респондентов были связаны с отсутствием необходимости приезжать на занятия в корпус вуза, ощущением свободы и снижения уровня социального контроля, возможностью побыть дома или уехать на время самоизоляции к родственникам. Но далее студенты столкнулись с существенными изменениями привычного хода учебного процесса — снижением уровня непосредственного общения, необходимостью самостоятельно организовывать свою деятельность, увеличением учебной нагрузки, случаями неготовности технических систем и преподавателей к работе в новом режиме, снижением уровня знаний и эффективности формирования профессиональных навыков. Это повлияло на их отношение к переходу на дистант и стало поводом для изменения оценок с позитивных на негативные:

«Сначала была неподдельная радость, что не нужно ездить на автобусе в универ, не было никаких обязательных лекций, следовательно, мы просто делали задания и могли заниматься своими делами. Затем через месяц случилась микродепрессия, потому что пришло осознание, что я скучаю не по самой учебе, а по общению с людьми, которое прекратилось».

«Сначала обрадовалась, но было сложно потом. Нет контакта личного, много недопонимания. Преподавателям было сложно перестроиться, поэтому студент не мог положиться на него. Стало больше инициативы у студентов, это сделало их более самостоятельными. Но, к сожалению, произошла потеря концентрации из-за отсутствия личного контакта с преподавателем».

Респондент: «Я нормально к этому отнеслась (переходу на дистант — прим. авт.). Конечно, никто ничего не понимал, никто не был готов. Мне было интересно, что будет дальше». *Интервьюер:* «Для Вас лично что-то поменялось в Вашем обучении при переходе на дистант или никаких существенных изменений Вы не почувствовали?» *Респондент:* «Появилось ощущение, что ты постоянно учишься, ты постоянно дома, из-за отсутствия смены обстановки. Отсутствие разделения, что дома ты отдыхаешь, а в институте учишься. Также потерялась связь с преподавателями, одногруппниками. Кажется, будто, правда, стали учиться больше, так как больше стало текстовой информации. У меня появилось ощущение нескончаемой рутины, загруженности, не хватало отдыха. У меня было состояние вечной усталости».

Обращает на себя внимание ощущение неразделенности социального пространства, возникающее у студента при обучении дома во время карантина. Респондент говорит о смешении специфики двух пространств — пространства учебы, которое ассоциируется с университетом, и пространства досуга, связанного с домашней обстановкой. В результате этого смешения возникает ролевое напряжение, когда обучающийся одновременно занимает статус студента в пространстве учебы и статус члена семьи или домохозяйства в домашнем пространстве. Переживание этого напряжения вызывает ощущение усталости и дезориентированности.

Позитивный сценарий значительно реже других встречается в ответах респондентов (единичные случаи). Здесь респонденты высказывают позитивное отношение к переходу на дистанционное обучение и в основном видят полезные эффекты этого изменения. Переход на дистант позволил иногородним студентам уехать домой,

увидеться с родственниками, провести дни самоизоляции в семье. Другой позитивный эффект — рост уровня самостоятельности и ответственности студентов за результаты своего обучения, повышение навыков управления временем и высвобождение ресурса времени для саморазвития:

«Мне кажется, пришла большая ответственность, стало больше времени. Появилась возможность понять, то ли образование ты получаешь, так как самостоятельности стало больше в изучении материала. Так как при очном обучении ты можешь решать вопросы, взаимодействуя с другими участниками образовательного процесса, а при дистанте этого нет».

Таким образом, среди студентов преобладают негативные оценки изменений, связанных с резким переходом на дистанционное обучение. Они свидетельствуют о переживании студентами деконструкции привычных условий деятельности и утраты актуальности смыслов, задававших порядок образовательного процесса. Реакции большинства респондентов показывают, что значимыми фоновыми ожиданиями, формирующими учебный процесс в вузе как конструируемой интерсубъективной реальности, выступают следующие ожидания:

1. Непосредственный контакт участников образовательного процесса, личное общение студентов, а также студентов и преподавателей. Непосредственная коммуникация и пребывание в стенах вуза дает студентам эмоциональное насыщение, необходимое для ощущения вовлеченности в образовательный процесс, его переживания как живого процесса передачи профессионального опыта.
2. Классно-урочная система организации обучения, предполагающая традиционные форматы лекций, семинаров, практических занятий в качестве основных. Выход за пределы этой системы приводил к дезориентации студентов и утрате релевантности прежних поведенческих моделей.
3. Внешний социальный контроль за выполнением основных правил, устанавливаю-

щих порядок взаимодействий участников образовательного процесса.

Ослабление внешнего контроля стало следствием резкого перехода на дистанционное обучение и привело к росту уровня девиаций в поведении студентов. Другой фактор роста девиантного поведения студентов в учебной деятельности в период резкого перехода на дистант — аномическая ситуация, обусловленная изменением норм организации образовательного процесса: прежняя система норм и моделей поведения утратила актуальность, новая сразу не сформировалась и вырабатывалась в течение определенного времени. В условиях ослабления внешнего контроля стал особенно актуальным запрос на внутренний контроль своей учебной деятельности со стороны студента (самоконтроль). Как показали результаты исследования, значительная часть студентов испытала дефицит навыков и мотивации для осуществления внутреннего контроля. В обычном режиме очного обучения студенты, как правило, ожидают внешнего контроля со стороны преподавателей и администрации вуза.

4. Ориентация на прикладные навыки, способом формирования которых выступают практические занятия (особенно для студентов негуманитарных направлений подготовки). Отказ от привычного формата проведения учебных занятий при переходе на дистанционное обучение зачастую переживался студентами как снижение эффективности образовательного процесса и бесцельная потеря времени.

Результаты исследования показывают, что отношение студентов к переходу на дистанционное обучение неодинаково у студентов с разным уровнем субъектности как участников образовательного процесса. Субъектность проявляется в активной позиции студента по отношению к собственному обучению, самостоятельности и самоорганизации в учебной деятельности, ориентации на достижение личного образовательного

результата [5, 10]. Студенты с пониженным уровнем субъектности являются скорее ведомыми участниками учебного процесса, для них особенно важны регулирующая и направляющая функции преподавателя, наличие внешнего контроля и внешней мотивации учебной деятельности, непосредственная коммуникация с другими участниками образовательного процесса. Представители данной категории студентов численно преобладают в вузах, что позволяет рассматривать это соотношение как сложившуюся социальную норму. Они высказывают больше всего негативных оценок перехода на дистанционное обучение, остро переживают его как потерю, чаще говорят о размывании смысла образовательного процесса и снижении его эффективности, у них ярко проявляются признаки личностного кризиса в образовании в период карантина:

«Да, вот очень сильно приносит (дистант — прим. авт.) ощущение потери, потому что, во-первых, теряются знания, которые нам преподаватели вкладывали и будут вкладывать. Такое ощущение, как будто пробел в знаниях. Сначала учились, учились, потом (смеется) хоп и дистант, и просто такой пробел, знаний нет. Потом вроде вышли на учебу и опять дистант. А этот пробел в знаниях никак не закрывается. Сами догнать эти темы не можем, преподаватели тоже».

«Поначалу не чувствовала (себя участником образовательного процесса — прим. авт.), потому что было всё впервые, ничего не объясняли, не было прямого контакта, было много безответных вопросов, были дезориентированы все. Отсюда участником образовательного процесса я себя не чувствовала, давило психологическое состояние неизвестности».

«Мне кажется, что весь дистант прошел просто по мне. Я мало что запомнила, я думаю, мне придется самой догонять эти пробелы».

Интервьюер: «Чувствуете ли вы себя участником образовательного процесса?» *Респондент:* «Во время очного обучения это чувство, безусловно, есть, потому что мы ходим в вуз, мы участвуем в жизни вуза, мы как-то... (задумался) как сказать... живем жизнью вуза. А на дистан-

ционном обучении этого всего нет. У нас нет общения ни с одногруппниками, ни с преподавателями, это всё отсутствует. И как-то чувство, что мы учимся в вузе, маленько расплывается».

Подчеркнем, что понятия «студенты с пониженным уровнем субъектности» и «студенты с повышенным уровнем субъектности» в нашем исследовании — это не оценочные суждения, а определения социальных типов со свойственными им моделями поведения студентов как участников образовательного процесса.

Студенты с повышенным уровнем субъектности демонстрируют высокий уровень внутренней мотивации к образовательной деятельности, ориентированы на самостоятельную организацию и регулирование своей активности, видят в дистанте скорее новые возможности для обучения, чем утрату смысла образования. Они зачастую с интересом относились к произошедшим изменениям в формате обучения и использовали новую ситуацию для дополнительных занятий с целью профессионального и личностного развития.

«Я научилась делать очень крутые презентации, поэтому это плюс дистанта. Мне кажется, что онлайн и офлайн, если слушать и вникать в материал, то разницы в формате нет. Я точно так же усваиваю информацию, как и в аудитории».

«Мотивация усилилась при дистанте, так как появилось больше возможностей проходить курсы по другим направлениям. Поэтому я погрузилась в онлайн-сферу. Я считаю, что в магистратуру поступлю на дистанционный формат или заочный».

Следует отметить, что респондентов, представляющих эту категорию студентов, меньшинство: признаки повышенной субъектности студентов прослеживаются в шести интервью. В их ответах, так же как и в ответах предыдущей категории студентов, встречаются негативные оценки перехода на дистанционное обучение. Но они связаны главным образом с указаниями на снижение качества процесса передачи знаний в ходе занятий, эффективности формирования профессиональных компетенций и, во вторую очередь, с переживанием социальной депривации.

Еще один индикатор, позволяющий изучить восприятие студентами перехода на дистанционное обучение, — изменение уровня студенческой идентичности. Студенческая идентичность проявляется как идентификация респондентами себя с данной социальной общностью, ощущение причастности к ее нормам, ценностям, образу поведения. В ответах студентов прослеживаются два ключевых смысла, конструирующих студенческую идентичность (респондентам задавался вопрос «Что для Вас означает „быть студентом“?»): 1) коммуникация в студенческих группах, непосредственное общение с преподавателями, пребывание в стенах университета, ощущение «студенческой жизни», 2) получение знаний, выполнение учебных заданий, приобретение профессиональных компетенций, изучение профессиональной литературы и других источников. Результаты исследования позволяют указать на различия в переживании студенческой идентичности у студентов с разным уровнем субъектности. Студенты с пониженным уровнем субъектности в первую очередь упоминают коммуникативную и интерактивную составляющие студенческой идентичности, которые выступают наиболее значимыми для них и которые особенно пострадали при резком переходе на дистанционное обучение в вузах. Последнее обстоятельство стало одним из существенных факторов негативного восприятия этой категорией студентов перехода на дистант.

Интервьюер: «Что для Вас означает „быть студентом“?» *Респондент:* «Для меня это ходить в университет. Это не писать дипломы и курсовые, доклады, а именно процесс „хождения“ в университет. Взаимодействие, общение и, конечно, получение знания, но это не первоцель». *Интервьюер:* «Насколько это важно для Вас?» *Респондент:* «Очень важно. На дистанте я потеряла статус, потерялась роль в жизни своей и жизни университета. Просто всё вылетело. Это очень обидно, так как студенчество — этот тот период, который никак не восстановить».

Для студентов с повышенным уровнем субъектности коммуникативный и интерактивный компоненты идентичности сохраняют значимость, но на первом месте в своих ответах они

чаще упоминают образовательную составляющую, связанную с учебной деятельностью и профессиональным развитием.

Интервьюер: «Что для Вас означает „быть студентом“?». *Респондент:* «Изначально — получение знаний, затем курсы, мероприятия, мастер-классы университета. Затем знакомство, общение, причастие к группе».

Оценки перехода на дистанционное обучение, которые высказывают подобные студенты, в первую очередь связаны с тем, насколько, по их мнению, дистант препятствует или, наоборот, способствует осуществлению учебной деятельности, приобретению знаний и компетенций.

«Жизнь изменилась в позитивную сторону (после перехода на дистанционное обучение — прим. авт.): очень много времени на реализацию себя и своего потенциала: я написала 3 статьи и опубликовала их. Когда ты едешь на учебу, ты тратишь 2 часа жизни, которые могла потратить на что-то полезное. Мне было легко себя дисциплинировать дома».

Несмотря на неодинаковое восприятие студенческой идентичности респондентами с различным уровнем субъектности, основным маркером идентичности студента для них остаются формальные и коммуникативные признаки — «ношение» студенческого билета, зачетной книжки, посещение университета, непосредственные взаимодействия с участниками образовательного процесса. При переходе на дистанционное обучение респонденты отмечают размывание или утрату студенческой идентичности. Более остро эту утрату переживают студенты с пониженным уровнем субъектности, каких большинство:

«Я себя сейчас не считаю студентом, я просто сижу дома, захожу в зум. Когда ты студент, ты приходишь в университет, в руках у тебя студенческий, и ты полностью осознаешь свой статус. Когда ты дома в телефоне, ты не студент. Дома не студенческая атмосфера».

Размывание студенческой идентичности у данного социального типа студентов способству-

ет снижению учебной мотивации, негативному восприятию дистанционного формата обучения, ощущению утраты смысла образования.

Студенты с повышенным уровнем субъектности мягче переживают размывание студенческой идентичности. Этому способствует их более выраженная внутренняя мотивация к учебной деятельности, нацеленность на достижение личного образовательного результата:

«Ощущение студента оставалось, но размывалось. Потому что для всех „студент“ — это тот, кто ходит в университет, получает знания, связывается с кафедрой, деканатом, носит зачетную книжку, студенческий билет. Поэтому на дистанте понятие студент размывается. <...> Для меня лично, мне нравится такое состояние „полустудента“, так как я получаю знание, образование, мне комфортно. Единственное, отошли на второй план коммуникации».

Таким образом, восприятие студентами перехода на дистанционное обучение имеет зависимость от уровня субъектности студента в образовательном процессе. На языке принятых нами теоретических подходов это означает, что пониженный и повышенный уровни субъектности студентов выражены в различиях фоновых ожиданий, конституирующих образовательный процесс как интересубъективную реальность. Для первого из упомянутых социальных типов эта реальность представлена, прежде всего, непосредственной коммуникацией и интеракцией в университетском сообществе; важным субъективным смыслом, на переживание которого нацелены студенты, выступает «студенческая жизнь» в различных ее проявлениях. Для второго социального типа (студентов с повышенным уровнем субъектности) образовательный процесс — это, в первую очередь, действия, нацеленные на профессиональное становление и развитие, а смысл студенчества в первую очередь состоит в приобретении знаний и профессиональных компетенций в различных формах. Но и в том, и в другом случае у респондентов наблюдается размывание ощущения студенческой идентичности при переходе на дистант. При этом студенты с пониженной субъектностью в основном переживают утрату студенческой идентичности

как серьезный кризис, студенты с повышенной субъектностью — скорее как вторичное изменение, существенно не влияющее на основной смысл их учебной деятельности, а также как окно возможностей, способствующих саморазвитию.

Большинство респондентов отмечают у себя снижение мотивации учебной деятельности при переходе на дистанционный формат обучения. Факторами снижения учебной мотивации стали:

- 1) отсутствие привычного пространства, атмосферы учебы («Интерес зависит от атмосферы, обстановки, стены университета, люди, одежда, символы, форма, формальные атрибуты. Для меня это должен быть период жизни, а не взаимодействие с зумом»);
- 2) снижение эффективности процесса усвоения знаний («При дистанте всё потерялось, потому что доклад ты просто отправляешь преподавателю, и всё, что ты делал — всё забывается. Когда в очном формате рассказываешь доклад, он даже тебе запоминается лучше»);
- 3) ролевое напряжение в связи со смещением требований социального пространства учебы и домашнего пространства («Мотивация упала, так как основное время я проводила дома с родителями, а здесь меньше мотивации учиться, так как отвлекающие факторы»);
- 4) снижение эффективности работы преподавателей, которым оказалось трудно перестроиться на дистанционную работу со студентами;
- 5) снижение уровня внешнего контроля за выполнением учебной работы студентами («Уровень контроля снижается, поэтому мотивации нет»);
- 6) повышение учебной нагрузки на студента во время дистанционного обучения («Мотивация ослабела, из-за огромного количества домашних заданий. Не успевала ничего делать, было очень сложно втянуться в этот процесс»).

Отдельные респонденты, как правило, из числа студентов с повышенным уровнем субъект-

ности, напротив, говорят об усилении учебной мотивации во время дистанционного обучения. Этому способствуют:

- 1) наличие необходимых социальных условий и отсутствие ролевого напряжения при домашнем обучении («...у меня есть возможность находиться со своими близкими (в ходе дистанционного обучения — прим. авт.), в зоне комфорта, и мне так удобно»);
- 2) возможность заниматься дополнительными образовательными практиками в соответствии с собственными интересами;
- 3) внутренняя мотивация к профессиональному развитию, способность к самоорганизации и самоконтролю.

Наряду с этим исследователями отмечены единичные респонденты, мотивация учебной деятельности которых не изменилась при переходе на дистант. Они не заметили ни ослабления, ни усиления своей учебной мотивации во время карантина.

Таким образом, резкий переход на дистанционное обучение в большинстве наблюдаемых случаев привел к снижению учебной мотивации студентов. Особенно остро этот процесс проявился у студентов с пониженной субъектностью в учебной деятельности.

Далее обратим внимание на изменение восприятия студентами дистанционного обучения в 2020-2021 гг., в течение тех месяцев, когда этот формат был основным способом обучения в вузах. Процесс, который наблюдается в этот период, целесообразно обозначить термином «хабитуализация» [2]. В концепции П. Бурдьё габитус — система устойчивых диспозиций (система приобретенных схем восприятия, оценивания, действия), функционирующих как принципы, порождающие и организующие практики и представления социальных акторов. Хабитуализация — опривычивание социальных практик, которые воспроизводятся в течение длительного времени. Часто повторяющиеся действия становятся привычными, осознаются актором как образцы поведения и воспроизводятся с экономией усилий [6]. В теории структуриации Э. Гидденса данный процесс именуется рутинизацией: по-



вседневные социальные действия становятся привычными, воспринимаются как данность, складываются в привычные стили и формы поведения, у акторов формируется ощущение «онтологической безопасности» [4].

Результаты исследования показывают, что в течение 2020-2021 гг. практика дистанционного обучения стала опривыченной для абсолютного большинства студентов, независимо от уровня их субъектности в образовательном процессе. Трудности перехода на дистант, которые испытывали большинство респондентов, с течением времени утратили остроту. Этому способствовали, с одной стороны, усилия вузов по повышению эффективности дистанционного формата обучения, с другой — процесс хабитуализации, в ходе которого сложились новые диспозиции и взаимные ориентации участников образовательного процесса, сформировалась новая intersubъективная реальность, наполненная изменившимися фоновыми ожиданиями.

«Вначале всё было тяжело. Никто не работал, проводили ленты непонятно, терялся контакт. Никто ничего не понимал, давила пандемия, программы работали непонятно и плохо. А через некоторое время все привыкли, и дистанционный формат приобрел привычную форму обучения, как и очная».

Вместе с тем, в единичных случаях наблюдается неприятие студентами дистанционного обучения и по прошествии значительного времени после перехода на него:

«Дистант у меня не принял форму обычной жизни, так как у меня не принимает обычную форму то, что не принимает потом от нее избавление. Я считаю, что дистант — это и есть один глобальный форс-мажор».

У этих студентов дистанционное обучение выступило фактором затяжного личностного кризиса в образовании. Такие факты требуют внимания со стороны управленческих структур вузов, а также мер психолого-педагогического и тьюторского сопровождения учебной деятельности студентов.

Если резкий переход на дистанционный формат обучения в 2020 г. вызвал в основном негативные оценки студентов, то по прошествии времени количество негативных и позитивных оценок дистанта стало сходным. Логично заключить, что это изменение стало следствием опривычивания дистанционного обучения, в ходе которого для студентов уменьшались издержки этого формата и становились более явными его позитивные стороны. Основными достоинствами дистанционного обучения после относительно длительного опыта его использования (ответы получены в феврале-марте 2021 г.) респонденты называют: 1) ощущение свободы, возможность самостоятельно организовывать деятельность, увеличение ресурса свободного времени, 2) возможность обучаться в комфортных домашних условиях, 3) возможность дополнительных занятий, в соответствии с собственными интересами, 4) новый опыт обучения, который закаляет, развивает самостоятельность, ответственность. Вместе с тем, ряд негативных характеристик дистанционного обучения остались актуальными для студентов, несмотря на его опривычивание: 1) отсутствие «студенческой жизни», социальная депривация, 2) ролевое напряжение при смешении пространства учебы и домашнего пространства, 3) технические сбои в работе оборудования, 4) большая учебная нагрузка, 5) пониженное качество обучения.

В 2021 г., получив опыт дистанционного обучения, абсолютное большинство респондентов, независимо от уровня их субъектности в образовательном процессе, считают, что дистант должен быть не основной, а вспомогательной формой обучения, дополняющей очный формат. Этот вывод показывает, что, несмотря на опривычивание дистанционного формата, он не стал полноценной заменой формата очного. Новая реальность учебного процесса на дистанте, обладая определенными достоинствами, тем не менее не позволяет реализовать многие субъективные смыслы и ожидания участников образовательного процесса. Вместе с тем, процесс хабитуализации дистанта сыграл свою роль: повседневная жизнь студентов существенно изменилась. Сту-

денты перестроили свои повседневные практики, стали иначе планировать время, включились в дополнительные виды деятельности. Дистант был достаточно долгим для того, чтобы новая организация повседневности стала рутинной, модели поведения — привычными, сформировалось новое ощущение «онтологической безопасности» (в терминологии Э. Гидденса). На наш взгляд, это объясняет тот факт, что известие о возвращении очного формата обучения многие студенты восприняли с разочарованием. Переход на очный формат в 2021 г., столь же резкий и радикальный, как и переход на дистант в 2020 г., потребовал новой перестройки повседневности студента, отмены сложившихся и опривыченных моделей социальных взаимодействий. Для многих студентов этот переход стал новым кризисом, преодоление которого потребовало усилий и вызвало переживания.

«Ну у меня уже как-то так... То ли отпуск повлиял, но не хочется на учебу, уже и дома хорошо. Вот когда приходишь на пару, есть такие (преподаватели — прим. авт.), к которым не хочется подходить, боишься их, они строгие, а на дистанте этого я не боялась, он ничего не сделает. Захотел — ответил, захотел — сделал вид, что у тебя неполадки с микрофоном, интернета нет, такая расслабленность».

«Ну и конечно, снова неудобство. Потому что снова перестраивать жизнь. Очень расстроилась, потому что мне пришлось полностью перестроить свой график обратно. Это вносит в мою жизнь очень жесткие коррективы. Стало сложно совмещать очное посещение университета, так как на дорогу у меня в среднем уходит 3 часа в день, а эти 3 часа я могу работать, а работать в автобусе у меня не получается. Также меня совсем не устроило расписание, я не привыкла так учиться».

При этом наблюдаются случаи, когда негативное восприятие новости о переходе на очный формат обучения у студентов сменялось на позитивное отношение во время осуществления данного перехода:

«Я расстроилась. Но когда я приехала на первые семинары, это был понедельник, я обрадовалась,

из-за того, что я буду отвечать вживую, преподаватель будет говорить вживую, я соскучилась по этому. Еще увижу одногруппников, соскучилась по самой атмосфере, по самому зданию».

Около половины респондентов испытали радость и удовлетворение от известия о переходе на очное обучение:

«Я очень обрадовалась. У меня было такое воодушевленное настроение. Жить захотелось! (смеется) Нужно наслаждаться очным обучением здесь и сейчас. Я была очень рада, только положительные эмоции. Я действительно ждала этого, я не хочу обратно на дистант, я хочу учиться в очном формате».

«Я обрадовалась, для меня, наверное, это было облегчением, потому что я наконец-то выйду из дистанционки в реальный мир».

Таким образом, в течение 2020-2021 гг. дистанционный формат обучения стал привычным для студентов, и обратный переход на очный формат для многих стал новым кризисом перестройки повседневных практик. Тем не менее в ходе дистанционного обучения участникам образовательного процесса не удалось преодолеть ряд существенных затруднений, среди которых негативные последствия социальной депривации, не всегда качественная реализация учебных занятий, технические сбои, недостаточные условия для проведения практических занятий и др. Ряд значимых диспозиций и ожиданий студентов, связанных с обучением в вузе, в дистанционном формате остались нереализованными, в связи с чем возвращение в очный формат многими студентами было воспринято с оптимизмом.

ВЫВОДЫ

Результаты исследования свидетельствуют, что экстренный переход на дистанционный формат обучения привел к существенному изменению повседневных практик студентов. Внутренняя архитектура смыслов, оформляющая диспозиции (схемы восприятия, оценивания, действия) большинства студентов в отношении процесса получения образования в вузе, вступила в противоречие с изменившимися условиями обучения.

Потеряли релевантность многие фоновые ожидания студентов, среди которых основными выступают 1) непосредственная коммуникация участников образовательного процесса, 2) «студенческая жизнь», ассоциированная с физическим посещением университета и выступающая маркером студенческой идентичности, 3) аудиторские занятия, предполагающие традиционные форматы лекций, семинаров, практических занятий в качестве основных форм, 4) внешний социальный контроль за учебной деятельностью студентов, 5) ориентация на получение прикладных навыков в ходе практических занятий. Это стало фактором развития личностного кризиса в образовании для значительного числа студентов. Кризисные явления выразились в снижении мотивации учебной деятельности, размывании студенческой идентичности, ощущении утраты смысла образования, социальной депривации, появлении аномических состояний, когда студенты чувствовали дезориентированность в новых условиях обучения. Студенты с повышенным уровнем субъектности в учебной деятельности легче перенесли изменение формата обучения благодаря внутренней мотивации, ориентации на достижение личного образовательного результата и увидели в нем новые возможности для саморазвития.

В ходе дистанционного обучения у абсолютного большинства студентов произошло опривычивание данного формата: трудности перехода на дистант утратили остроту, сформировалась новая система диспозиций, появилось осознание

позитивных эффектов удаленного обучения. Тем не менее опривычивание дистанта не привело к разрешению противоречий между основными фоновыми ожиданиями студентов и дистанционным форматом обучения: большинство студентов рассматривают дистанционное обучение как вспомогательный формат при основном очном формате реализации образовательного процесса.

Полученные результаты показывают, что на момент резкого перехода на дистанционный формат система вузовского образования еще не интегрировала в необходимой мере цифровые образовательные технологии. Электронное обучение не вошло в число ключевых смыслов, оформляющих диспозиции студентов в образовательном процессе, не стало органической частью этого процесса как интересубъективной реальности. Этим обстоятельством, на наш взгляд, во многом объясняется переживание студентами перехода на дистант как кризисного явления. Следует ожидать, что процесс цифровизации вузовского образования в ближайшей перспективе по-прежнему будет вступать в противоречие с субъективными смыслами участников образовательного процесса, ориентированными на традиционный очный формат обучения. Следовательно, внедрение цифровых форм обучения должно сопровождаться целенаправленным формированием новых смыслов и диспозиций участников образования, в контексте которых электронное обучение будет обладать высоким уровнем значимости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алешковский И. А. Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности / И. А. Алешковский, А. Т. Гаспаришвили, О. В. Крухмалева, Н. П. Нарбут, Н. Е. Савина // Высшее образование в России. 2020. № 10. С. 86-100.
2. Бурдьё П. Структура, габитус, практика / П. Бурдьё // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. № 2. С. 44-59.
3. Гарфинкель Г. Исследование привычных оснований повседневных действий / Г. Гарфинкель; пер. с англ. Э. Н. Гусинского и Ю. И. Турчаниновой // Социологическое обозрение. 2002. Том 2. № 1. С. 42-70.
4. Гидденс Э. Устроение общества: Очерки теории структуризации / Э. Гидденс. М.: Академический проект, 2003. 528 с.

5. Захарова У. С. Субъектность студентов в условиях очного и дистанционного обучения: взгляд преподавателей / У. С. Захарова, К. А. Вилкова // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 3. С. 87-96.
6. Иванова Н. А. Понятия «Габитус» и «Хабитуализация» в контексте социологических теорий / Н. А. Иванова // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2011. № 1 (13). С. 115-129.
7. Исследование МГПУ: отношение студентов к организации обучения в дистанционном формате // Сайт Московского государственного психолого-педагогического университета. URL: <https://mgppu.ru/news/8006> (дата обращения: 15.03.2021).
8. Канатова А. Отношение студентов кыргызских и российских вузов к переходу на дистанционное обучение в связи с пандемией COVID-19: пилотное исследование / А. Канатова // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2020. № 3. С. 23-36.
9. Кувшинова Е. Е. Дистанционное обучение в условиях кризиса 2020 (на примере Финансового университета при Правительстве РФ) / Е. Е. Кувшинова // Современное педагогическое образование. 2020. № 4. С. 8-15.
10. Медведева Е. В. Становление субъектности студента в образовательном процессе вуза / Е. В. Медведева // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 82-88.
11. Ненашев М. И. Идеи социальной феноменологии Альфреда Шюца / М. И. Ненашев // Вестник Вятского государственного университета. 2010. № 2-1. С. 6-11.
12. Олейник Е. В. Изучение проблемы адаптации студентов вуза в условиях самоизоляции к online обучению с применением дистанционных образовательных технологий / Е. В. Олейник, Д. А. Муталова, Т. А. Безенкова, А. В. Мананникова // Современное педагогическое образование. 2020. № 5. С. 69-72.
13. Петрова Т. Н. К вопросу об отношении студентов вуза к дистанционному обучению / Т. Н. Петрова, Н. Н. Пьянзина // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2020. № 3 (108). С. 206-212.
14. Тимощук Е. А. Принуждение к дистанту как кризис и новые возможности / Е. А. Тимощук, А. С. Тимощук, Р. Тьяги // Архонт. 2021. № 1 (22). С. 95-101.
15. Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии / сост. А. Я. Алхасов; пер. с англ. А. Я. Алхасова, Н. Я. Мазлумяновой; научн. ред. перевода Г. С. Батыгина. М.: Ин-т Фонда «Общественное мнение», 2003. 336 с.
16. Gillis A. COVID-19 remote learning transition in spring 2020: class structures, student perceptions, and inequality in college courses / A. Gillis, L. M. Krull // Teaching Sociology. 2020. Vol. 48. Iss. 4. Pp. 283-299.
17. Kapasia N. Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during COVID-19 pandemic in West Bengal, India / N. Kapasia, P. Pintu, A. Roy, J. Saha, A. Zaveri, R. Mallick, B. Barman, P. Das, P. Chouhan // Children and Youth Services Review. 2020. Vol. 116. URL: https://www.researchgate.net/publication/342389628_Impact_of_lockdown_on_learning_status_of_undergraduate_and_postgraduate_students_during_COVID-19_pandemic_in_West_Bengal_India (дата обращения: 08.04.2021).
18. Unger S. Student attitudes towards online education during the COVID-19 viral outbreak of 2020: Distance learning in a time of social distance / S. Unger, W. R. Meiran // International Journal of Technology in Education and Science (IJTES). 2020. No. 4 (4). Pp. 256-266.

RESEARCH ARTICLE

DOI: 10.21684/2587-8484-2021-5-2-29-45

UDC 316.614.5

Distance learning as both a crisis and window of opportunity in student's perception at Siberian universities

Dmitry O. Trufanov¹, Dmitry V. Savochkin², Alina D. Maltseva³, Tatyana A. Marchenko⁴

- ¹ Cand. Sci. (Soc.), Head of the Sociology Department, Institute of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russian Federation); Associate Professor, Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines, Siberian Fire and Rescue Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia (Zheleznogorsk, Russian Federation)
ORCID: 0000-0002-5946-7479; WoS ResearcherID: AAJ-6463-2020
dtrufanov@sfu-kras.ru
- ² Cand. Sci. (Soc.), Head of the Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines, Siberian Fire and Rescue Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia (Zheleznogorsk, Russian Federation)
gsed@sibpsa.ru
- ³ Student, Sociology Department, Institute of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russian Federation)
alymalt2000@mail.ru
- ⁴ Student of "Fire Safety", Siberian Fire and Rescue Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia (Zheleznogorsk, Russian Federation)
tatyana.marchenko2000@gmail.com

Abstract. The relevance of the topic is related to the need of understanding the positive and negative effects of universities transitioning to distance learning. They should be taken into account in the management of the process of digitalization of education. The aim of this article is to study the perception of students of Siberian universities of the transition to distance learning in 2020. The novelty of our approach to the study of this problem is the use of theoretical premises of the phenomenological paradigm and the ethnomethodological approach. This approach allows revealing the representations of distance learning in the personal reality of students as participants in the educational process. The research method is a semi-formalized in-depth interview. This study involved full-time 2nd-4th year students of three universities of the Krasnoyarsk Region. A total of 24 interviews were conducted. The results show that the majority of students perceived the emergency transition to distance learning as a crisis. The conditions of distance learning came into conflict with the subjective meanings and expectations of students in relation to the educational process. Students express negative assessments of the abrupt transition to distance learning, talk about a decrease in educational motivation, a sense of social deprivation after switching to distance learning. The respondents' answers indicate the experience of anomie, the blurring of student identity, and the sense of losing the meaning of the educational process. Students with an increased level of subjectivity in educational activities more positively perceived the transition to distance learning and saw in it new opportunities for self-development. They have a higher level of internal motivation to achieve personal educational results, and are able to effectively organize their activities in the context of distance learning. In the course of distance learning, most students have become accustomed to this format:

there has been a restructuring of everyday practices, the formation of new dispositions that organize educational activities. Despite this, all respondents consider distance learning as an auxiliary format that complements the traditional classroom form of organizing the educational process. This indicates that at present, digital learning technologies are poorly integrated into the system of higher education, which, according to the authors, has become the main factor in students' experience of the transition to distance learning as a crisis phenomenon.

Keywords: sociology, phenomenological sociology, ethno-methodology, sociology of education, educational process, distance learning, students.

Citation: Trufanov D. O., Savochkin D. V., Maltseva A. D., Marchenko T. A. 2021. "Distance learning as both a crisis and window of opportunity in student's perception at Siberian universities". *Siberian Socium*, vol. 5, no. 2 (16), pp. 29-45.
DOI: 10.21684/2587-8484-2021-5-2-29-45

REFERENCES

1. Aleshkovskij I. A., Gasparishvili A. T., Kruhmaleva O. V., Narbut N. P., Savina N. E. 2020. "Students of Russian universities on distance learning: assessment and opportunities". *Vysshee obrazovanie v Rossii*, no. 10, pp. 86-100. [In Russian]
2. Bourdieu P. 1998. "Structures, habitus, practices". *Zhurnal sociologii i socialnoj antropologii*, no. 2, pp. 44-59. [In Russian]
3. Garfinkel H. 2002. "Studies of the routine grounds of everyday activities". Translated from English by Ju. Turchaninova and E. Gusinskyi. *Sociologicheskoe obozrenie*, vol. 2, no. 1, pp. 42-70. [In Russian]
4. Giddens A. 2003. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Moscow: Akademicheskij proekt. 528 pp. [In Russian]
5. Zaharova U. S., Vilkova K. A. 2020. "Student subjectivity in the conditions of full-time and distance learning: the view of teachers". *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*, vol. 9, no. 3, pp. 87-96. [In Russian]
6. Ivanova N. A. 2011. "The concepts of habitus and habitualization in the context of sociological theories". *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya*, no. 1 (13), pp. 115-129. [In Russian]
7. Website of Moscow State University of Psychology and Pedagogy. "Study of Moscow State Pedagogical University: students' attitudes towards distance learning". Accessed 15 March 2021. <https://mgppu.ru/news/8006> [In Russian]
8. Kanatova A. 2020. "The attitude of students of Kyrgyz and Russian universities to the transition to distance learning in connection with the pandemic COVID-19: a pilot study". *Vestnik po pedagogike i psihologii Yuzhnoj Sibiri*, no. 3, pp. 23-36. [In Russian]
9. Kuvshinova E. E. 2020. "Distance Learning in the Crisis 2020 (the case of the Financial University under the Government of the Russian Federation)". *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*, no. 4, pp. 8-15. [In Russian]
10. Medvedeva E. V. 2013. "Formation of student's subjectivity in the educational process of higher education". *Vysshee obrazovanie v Rossii*, no. 1, pp. 82-88. [In Russian]
11. Nenashev M. I. 2010. "Alfred Schütz's ideas of social phenomenology". *Vestnik VyatGU*, no. 2-1, pp. 6-11. [In Russian]
12. Olejnik E. V., Mutalova D. A., Bezenkova T. A., Manannikova A. V. 2020. "The study of the problem of adaptation of university students in conditions of self-isolation to online learning with distance learning technologies". *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*, no. 5, pp. 69-72. [In Russian]
13. Petrova T. N., Pyanzina N. N. 2020. "On the attitude of university students to distance learning". *Vestnik CHGPU im. I. Ya. Yakovleva*, no. 3 (108), pp. 206-212. [In Russian]

14. Timoshchuk E. A., Timoshchuk A. S., Tyagi R. 2021. "Coercion to distance as a crisis and new opportunities". *Arhont*, no. 1 (22), pp. 95-101. [In Russian]
15. Schütz A. 2003. *The semantic Structure of the Everyday World. Essays on Phenomenological Sociology*. Compiled by A. Ya. Alhasov; translated from English by A. Ya. Alhasov and N. Ya. Mazlumyanova; the translation edited by G. S. Batygin. Moscow: Institut Fonda "Obshchestvennoe mnenie". 336 pp. [In Russian]
16. Gillis A., Krull L. M. 2020. "COVID-19 remote learning transition in spring 2020: class structures, student perceptions, and inequality in college courses". *Teaching Sociology*, vol. 48, no. 4, pp. 283-299.
17. Kapasia N., Pintu P., Roy A., Saha J., Zaveri A., Mallick R., Barman B., Das P., Chouhan P. 2020. "Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during COVID-19 pandemic in West Bengal, India". *Children and Youth Services Review*, vol. 116, art. 105194. Accessed 8 April 2021. https://www.researchgate.net/publication/342389628_Impact_of_lockdown_on_learning_status_of_undergraduate_and_postgraduate_students_during_COVID-19_pandemic_in_West_Bengal_India
18. Unger S., Meiran W. R. 2020. "Student attitudes towards online education during the COVID-19 viral outbreak of 2020: distance learning in a time of social distance". *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, no. 4 (4), pp. 256-266.