

Виртуальная академическая мобильность в высшем образовании

Ирина Ю. Гагарина

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия,
gagarina-iy@ranepa.ru*

Ольга М. Куликова

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия,
okulikova@ranepa.ru*

Инна И. Лисович

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия,
tag-inna@yandex.ru*

Аннотация. Пандемия усилила процессы цифровизации в академической культуре, что проявилось в виде интенсивного развития цифровых платформ в образовании и в запросе на виртуальную академическую мобильность (ВАМ). Со времен средневековых университетов и с началом болонского процесса к числу достоинств академической мобильности (АМ) можно отнести доступность к научно-образовательной среде других университетов, а ВАМ делает образовательные программы доступными из любой точки мира, включая асинхронное взаимодействие.

Согласно проведенному авторами статьи опросу, из-за пандемии образовательные программы академического обмена перешли в формат ВАМ. Участники академической коммуникации в числе основных трудностей АМ назвали финансовые и языковые проблемы, социокультурные различия и сложности с IT-поддержкой. Эти факторы делают востребованной внутрироссийскую АМ, что позволит увеличить интерес выпускников к регионам в качестве места работы. Для решения проблем коммуникационного, организационно-управленческого и технического характера необходимо создать цифровую платформу для ВАМ, которую можно использовать и для прохождения практик. При проектировании платформы нужно учитывать свойства виртуальной реальности, особенности образовательного процесса и культуру академической коммуникации между участниками.

Ключевые слова: культура академической коммуникации, цифровизация высшего образования, новые медиа, виртуальная образовательная среда, виртуальная академическая мобильность, цифровая образовательная платформа

Для цитирования: Гагарина И.Ю., Куликова О.М., Лисович И.И. Виртуальная академическая мобильность в высшем образовании // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2021. № 9, ч. 2. С. 290–306. DOI: 10.28995/2686-7249-2021-9-290-306

Virtual academic mobility in higher education

Irina Yu. Gagarina

*Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration,
Moscow, Russia, gagarina-iy@ranepa.ru*

Olga M. Kulikova

*Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration,
Moscow, Russia, okulikova@ranepa.ru*

Inna I. Lisovich

*Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration,
Moscow, Russia, mag-inna@yandex.ru*

Abstract. The pandemic has intensified the processes of digitalization in academic culture, which was manifested in the form of intensive development of digital platforms in education and in the request for virtual academic mobility (VAM). The advantages of academic mobility (AM) include accessibility of the scientific and educational environment of other universities since the medieval universities and since the beginning of the Bologna process, and VAM makes educational programs accessible from anywhere in the world, including asynchronous interaction. Due to the pandemic, academic exchange educational programs have switched to the VAM format, according to a survey conducted by the authors of the article. The participants of the academic communication named financial and language problems, socio-cultural differences and difficulties with IT-support among the main difficulties of the AM. These factors make the national AM in demand, which will increase the interest of graduates in the regions as a place of work. It is necessary to create a digital platform for VAM, to solve communication, organizational, managerial and technical problems. It

is necessary to take into account the properties of virtual reality, the features of the educational process and the culture of academic communication between participants when designing a platform.

Keywords: culture of academic communication, digitalization of higher education, virtual learning environment, virtual academic mobility, digital educational platform

For citation: Gagarina, I.Yu., Kulikova, O.M. and Lisovich I.I. (2021), “Virtual academic mobility in higher education”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies” Series*, no. 9, part 2, pp. 290–306, DOI: 10.28995/2686-7249-2021-9-290-306

Стремительная и вынужденная трансформация академической культуры в 2020–2021 гг. дает возможность не только проследить активное внедрение электронного обучения (ЭО) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в процесс высшего образования, но и сделать наблюдения и прогнозы о том, как сочетание традиционных академических практик и возможностей цифровых образовательных платформ развивает образовательный контент, делая его более доступным.

Цифровые платформы и сервисы становятся основным инструментом, на качественно ином уровне фиксируя, документируя и публикуя образовательные процессы и их компоненты, что трансформирует культуру академической коммуникации.

Виртуальная образовательная среда, платформизация и медиатизация образования

С развитием образовательных цифровых технологий появился термин «виртуальная образовательная среда» (ВОС или VLE: “virtual learning environment”), с помощью которого обозначают веб-платформы, предоставляющие образовательный контент. В данном случае ВОС противостоит традиционной образовательной среде, поскольку образование осуществляется благодаря продуктам компьютерного программирования типа цифровых образовательных платформ, медиатизирующих сферу образования. Онлайн-платформа – это программируемая цифровая среда, архитектура которой предназначена для организации взаимодействия между пользователями, включая корпоративные и государственные организации. Она ориентирована на систематический сбор,

алгоритмическую обработку, распространение и монетизацию пользовательских данных [Dijk, Poell 2018, p. 4].

Сервисы, осуществляемые при помощи цифровых платформ (ЦП), активно принимают и в академическую культуру, которая становится частью «платформенного общества», основные признаки которого, типы платформ и концепции platform studies проанализированы Г.И. Зверевой: «Потребление обществом платформенных цифровых технологий и их продуктов оказывает мощное влияние на внутреннюю и внешнюю политику, государственное управление, экономику, социальные практики, образование, общественные ценности. Это дает исследователям основание утверждать, что к современному обществу вполне применимо название “платформенное”» [Зверева 2019, с. 164].

Цифровые платформы являются ведущим элементом современной цифровой экономики (в том числе экономики образования), которую впервые охарактеризовал основатель MIT Media Lab Н. Негропonte [Negroponte 1995]. Значительный пласт исследований посвящен экономической составляющей ЦП [Rochet, Tirole 2003], которые рассматривают их как часть «умных рынков», позволяющих осуществлять субъект-субъектные взаимодействия в рамках заданных правовых, ролевых, статусных условий в гибридной реальности; увеличить плотность рынка, эффективно и безопасно обеспечить транзакции. Но виртуализация сервисов и процессов также порождает недоверие к ЦП и сопротивление цифровизации, в первую очередь, из-за доступа к персональным данным, встроенным механизмам автоматизированного слежения и контроля (биг-дата) и т. п.

Цифровые платформы обладают специфическими свойствами, обусловленными «алгоритмическим поворотом» [Uricchio 2011], поэтому их можно использовать как ВОС: «В медиатизированном обществе цифровой алгоритм становится ключевой процедурой, которая управляет потоками и значимостью информации и способами ее восприятия пользователями. Алгоритмический отбор, обработка и оценка информации создают условия для производства и сертификации разных видов социального знания и дискурса на цифровых медиаплатформах, производят разделяемые культурные значения в сетевых коммуникациях» [Зверева 2019, с. 167].

Специальный выпуск журнала “Critical Studies in Education” посвящен анализу процесса «платформизации образования», который меняет смысл, возможности и потенциальные функции образования, поскольку платформы не являются нейтральными «цифровыми инструментами», а созданы активными социотехническими сообществами и участвуют в сборке образования, соединяя контент,

акторов, эпистемологию, методы и ценности в новые образовательные формы [Descupere, Grimaldi, Landri 2021]. Авторы полагают, что цифровые образовательные платформы выборочно продвигают логики капитализации, бизнес-процессов, привлечения интереса, управления и меньше уделяют внимания бесплатным социальным сетевым взаимодействиям пользователей или услугам по запросу.

Поскольку ЦП также присущи свойства новых медиа, то к проектированию ВОС применяются принципы, сформулированные Л. Мановичем, они позволяют использовать технологии взаимодействия с потребителем информации во время коммуникации. К такого рода коммуникативным технологиям относятся: модульность подачи материала, автоматизация процессов и вариативность взаимодействия, транскодинг (преобразование в другой формат); подача контента должна быть интерактивна, мультимедийна, иммерсивна и обладать гипертекстуальностью [Манович 2018, с. 204].

Таким образом, благодаря ЦП культура академической коммуникации трансформируется под влиянием свойств виртуальной реальности, понимание особенностей которой помогает корректно спроектировать ВОС. Как полагает Д. Тилл [Theall 2001], первое описание виртуальной реальности принадлежит М. Маклюэну, согласно которому она представляет собой искусственное пространство, при помощи которого в культуру проникают технологии, создавая новую конфигурацию посредством изменения пропорций и отношений между чувствами и восприятием. Виртуальная реальность – форма культурно-знакового конструирования, предлагающая новые взаимоотношения между цифровыми технологиями и социокультурными культурными практиками, включая образование.

Ж. Бодрийяр виртуальную реальность обозначил как гиперреальность, которая, будучи искусственной реальностью, стремится разрушить вещественную реальность посредством симулякров, заместить ее и подменить собой, что он оценивал негативно [Бодрийяр 2013, с. 34–36]. В этом же направлении разворачивается и критика ВОС, основным обвинением которой является описание ее как состоящей из симулякров. Бодрийяр, исследуя качества гиперреальности, обозначил вектор ее противостояния с вещественной реальностью, что дает возможность учитывать свойства виртуальности и оценить риски при проектировке ВОС, включая компоненты АМ, которые в условиях платформенного образования представляют собой уже гибридную реальность.

Виртуальная реальность трансформирует телесные и организационные практики, создавая *иммерсивность* (эффект присутствия/включенности) посредством смешанной, дополненной и расширенной реальности, эстетического взаимодействия с искусственным

интеллектом. Пользователь благодаря виртуальному действию встраивается в логику и архитектуру виртуальной среды цифровой платформы, которая при помощи интеракции захватывает его внимание и воображение, поэтому обратное «возвращение» к вещественному/материальному миру и переключение в обычный модус взаимодействия также требует от участников коммуникации дополнительных усилий.

Таким образом, виртуальная среда обладает *целостностью и самостоятельностью*, хотя она связана с вещественным миром, воспроизводя некоторые его свойства (например, знаковую систему), но отличается от него, поскольку означаемое остается за ее пределами, что дает возможность операционально изменять категории пространства, времени и обусловленные ими процессы, и это требует иных когнитивных и операционных навыков от ее пользователей.

Из истории академической мобильности

Согласно рекомендации Комитета министров Совета Европы академическая мобильность (АМ) подразумевает период обучения, преподавания и/или исследования в другой стране, чем страна местожительства участника академического обмена («родная страна»). Этот период имеет ограниченную продолжительность, после его завершения обучающийся или сотрудник возвращается в родную страну. «Термин “академическая мобильность” не предназначен для обозначения миграции из одной страны в другую. <...> Академическая мобильность может быть достигнута через созданные для этой цели программы, через соглашения по обмену между правительствами, организациями высшего образования или их ассоциациями, а также по инициативе обучающихся и персонала (“свободные схемы перемещения”)¹».

Европейская и отечественная система образования имеет многовековую историю развития культуры АМ, обращение к которой поможет сформулировать основные ее принципы и определить перспективы развития. Академическая мобильность (“*peregrinatio academica*” – академическое путешествие) развивается с середины XII в. практически с появлением средневековых европейских уни-

¹Рекомендация Комитета Министров Совета Европы государствам – членам по академической мобильности (Страсбург, 2 марта 1995 г.) [Электронный ресурс]. URL: https://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/recomendations/Council_Europe_1995 (дата обращения 19 июля 2021).

верситетов, что создало единое научно-образовательное коммуникативное пространство. Благодаря академическому путешествию появилась общеевропейская интеллектуальная среда и студенческая субкультура, ярким примером которой стали «ваганты» (странствующие школяры) [Риддер-Симэнс 1997].

Важным фактором, определившим основания для развития АМ, была римская католическая церковь, под патронажем которой находились университеты, она повлияла на процесс создания в XII в. европейской академической культуры и университетской системы со схожими принципами организации факультетов / колледжей и кафедр, едиными требованиями, унифицированной иерархией степеней, однотипными программами, единым языком обучения (латинским), правом выпускников преподавать в любом университете Европы (*docenti*) и предоставлением возможности студентам учиться в нескольких университетах [Уваров 1993, с. 115–123]. В России с XVIII в. АМ становится обычной и даже обязательной, особенно в сфере искусства и естественных наук. Образование, основанное на знании нескольких языков, не считалось законченным без обучения в европейских университетах и путешествия по Европе, АМ также использовалась для подготовки профессоров.

В XIX–XX вв. ряд факторов стал причиной редукции / исчезновения практик АМ: формирование национальных государств и обучение в университетах на национальных языках, противостояние государственных идеологических систем с герметизацией научно-образовательного пространства, формирование национальных образовательных моделей. Важным этапом в развитии культуры АМ стала глобализация, возникновение ЕС и идея открытого образовательного пространства. Болонский процесс скорректировал и оформил современные цели АМ: разностороннее / углубленное образование в рамках своей программы обучения; доступ в интересующие научно-образовательные учреждения; обучение по индивидуальной траектории; диверсификация и открытость научно-образовательного контента и академической среды; расширение общекультурного, социально-коммуникативного опыта; формирование профессиональных связей.

Виртуальная академическая мобильность

Что может дать современный этап развития АМ? В первую очередь возникает возможность развития виртуальной академической мобильности (ВАМ), благодаря чему важнейшим свойством

образования становится его доступность из любой точки мира, в том числе и асинхронное взаимодействие. Благодаря научно-образовательной мобильности, осуществляемой посредством ВОС, современные компьютерные технологии позволяют не только присутствовать на наиболее интересных академических мероприятиях без физического перемещения, но и получить так называемый «эффект присутствия» при помощи постоянно совершенствующейся виртуальной реальности. ВАМ предоставляет для обучающихся и преподавателей возможность временно перемещаться в виртуальном научно-образовательном пространстве из своей образовательной организации в другую для формирования компетенций, получения или передачи знаний, прохождения практики, обмена опытом, научно-исследовательской и другой работы.

Пандемия дала импульс развитию науки и научных коммуникаций, образования и технологий в этом направлении, а локдауны побудили активнее осваивать и внедрять ВАМ в академическую культуру. Барьеры, связанные с ограничением в передвижении, актуализировали запрос на ВАМ, которая позволила бы качественно реализовать программы академического обмена, двух дипломов, сетевые программы и т. п. при помощи цифровых образовательных платформ и ВОС.

Посредством ВАМ могут решаться разные задачи: от преодоления региональной и национальной замкнутости и реализации программ сотрудничества до решения проблем обеспечения кадрами и материально-технического обеспечения образовательных программ.

При развитии ВАМ нужно учитывать следующее:

- необходимо создание *цифровой образовательной платформы*, где бы осуществлялось интегрированное взаимодействие всех участников процесса ВАМ, включая выбор и продвижение программ ВАМ, заключение договоров, организационно-методическое сопровождение, оплата и выдача сертификата с использованием технологий блокчейн;
- создание на платформе цифровых двойников университетов, обучающихся, преподавателей, тьюторов и т. п.;
- необходимы ресурсы на создание, поддержание и обслуживание такой платформы (временные, контент, финансовые, кадровые и т. п.);
- ВАМ никогда не будет полностью тождественна реальному процессу АМ, поэтому нужно использовать ее специфические положительные возможности;
- ВАМ трансформирует административные, учебные, образовательные, научные, исследовательские и социокультурные процессы;

- виртуальные процессы контролируемые, следовательно, управляемые;
- цифровая платформа с использованием технологии Big Data имеет потенциал анализа, предсказательности и разработки рекомендаций по развитию ВAM.

Создание ВОС для реализации программ AM требует преподавателей, сотрудников деканатов, проектировщиков образовательных программ, технической поддержки и обучающихся, которые владеют современными информационными и телекоммуникационными технологиями (ИКТ) и готовы к ВAM с точки зрения *мотивации, коммуникативных и деятельностино-операционных навыков*. В отношении первых четырех групп эта проблема решается путем повышения квалификации, но студенты, как правило, осваивают новые IT-технологии в процессе пользования, поэтому для создания таковых сервисов *необходим эргономичный интуитивно осваиваемый интерфейс, отражающий логику и потребности научно-образовательных процессов, особенности коммуникации между участниками академических отношений*.

Как показывает опыт массовых открытых онлайн-курсов (MOOC), виртуальные образовательные платформы стремятся к максимизации прибыли и охвату большей аудитории, что ведет за собой разработку учебных курсов, где взаимодействие между преподавателем и слушателем сведено к минимуму, а то и к нулю; что требует разработки таких способов формирования практических навыков и форм контроля, которые позволяют их осуществлять в автоматизированном режиме, а это создает иную организацию учебно-методического материала и обратной связи.

Применительно к ВОС можно говорить о трех основных форматах взаимодействия между преподавателем и обучающимся: *интерактивный, автоматизированный и гибридный*. Полная автоматизация образовательного процесса ставит проблему качества обучения и отсутствия сервисов социального взаимодействия, требует от обучающихся высокой мотивации и честности, что разработчик образовательной программы не может гарантировать. Максимальный интерактивный формат позволяет реализовать индивидуальный подход к обучению, но здесь препятствием становится его экономическая неэффективность. Чтобы избежать этих двух нежелательных эффектов, все участники образовательного процесса (обучающиеся, преподаватели, разработчики образовательных программ и сотрудники деканата) предпочитают гибридный формат обучения и организационной коммуникации.

Преподаватель для эффективного использования ВОС, кроме компетентности в предметной области, должен владеть средствами

информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и инструментами новых медиа, позволяющими методически целесообразно подавать материал, контролировать уровень его усвоения и процесс обучения. При взаимодействии с обучающимся ему необходимо учитывать психолого-педагогические аспекты, применять приемы, позволяющие организовать комфортное общение и обучение в ВОС, что позволяет снизить психологический барьер при ДОТ. Со стороны обучающегося важна готовность к ВАМ, умение самостоятельно выстраивать образовательную траекторию с учетом своих потребностей и возможностей.

Для определения готовности высшего образования к ВАМ в марте–апреле 2021 г. авторами статьи было проведено онлайн-анкетирование по вопросам, связанным с внедрением ВАМ в научно-образовательную среду. В анкетировании приняли участие 1306 человек, сгруппированных по их месту в образовательном процессе: обучающиеся, преподаватели, разработчики образовательных программ, сотрудники деканатов. Полученные результаты во многом обусловлены экстренным и принудительным переходом в виртуальный формат образовательных программ в условиях пандемии Ковид-19.

Группы респондентов отвечали на вопросы анкеты, раскрывающие их отношение к программам АМ, реализуемым по обмену и в виртуальном формате. В анкетировании могли принять участие все желающие, как имеющие опыт АМ, так и планирующие его получить. Вопросы можно разбить на 2 группы, которые позволяют создать обобщенный портрет участника: 1) содержат информацию о видах АМ, форматах обучения, направлениях подготовки, мотивации и результатах академической мобильности; 2) раскрывают эффективность взаимодействия, приобретенный опыт, сложности при реализации программ АМ для каждой группы опрошенных. Вопросы первой группы помогли проанализировать возможности и интересы относительно программ ВАМ. Вопросы второй группы – выявить проблемные моменты и сформировать методические рекомендации по внедрению программ ВАМ.

Примерно половина опрошенных респондентов не участвовали в программах АМ. Для обучающихся это значение доходит до 60,1%, для обучающихся – 50,5%, что показывает высокий уровень заинтересованности опрошенных в данном формате обучения. Участники АМ в большинстве своем имели виртуальный опыт мобильности: студенты – 24,7%, преподаватели – 46,47%, сотрудники деканатов – 32,5%. При этом разработчики планировали реализацию данных программ как сетевых либо двух дипломов (42,1% по каждой позиции соответственно). При уточнении способа реа-

лизации оказалось, что студенты (77,27%), сотрудники деканатов (37,5%), разработчики (7,68%) работали/планировали свою работу в смешанном формате, а 49,29% преподавателей работали дистанционно.

Практически для всех опрашиваемых, принимавших участие в работе программ АМ, это был первый опыт: студенты – 21,68%, преподаватели – 26,76%, сотрудники деканатов – 17,5%. Большинство разработчиков при этом имеют обширный опыт (три и более программ АМ) – 47,36%.

В основном обучающиеся по программам АМ осваивали их в университетах своего города (15,98%). Обучающиеся чаще всего работали со студентами своего города (преподаватели – 25,35%, сотрудники деканатов – 20%). По мнению сотрудников деканатов, наибольшее число среди иностранных обучающихся было из Китая (20%). Разработчики программ АМ для нашего контингента были ориентированы на европейские государства – 68,42%. Основным каналом связи при реализации программ АМ являлись: корпоративная электронная почта (деканат – 55%, разработчики – 84%) и автоматизированные платформы (обучающиеся – 16,03%, преподаватели – 53,52%).

По направленности интересов в изучении программ АМ обучающиеся и сотрудники деканатов предпочитают направления: 38.00.00 – экономика, маркетинг, торговое дело: 15,7% и 27,5% соответственно. Большинство опрашиваемых преподавателей работали в программах АМ 40.00.00 – юриспруденция (25,35%), а разработчики направили свои усилия на создание программ АМ по гуманитарным направлениям – 52,63%, что демонстрирует их высокую заинтересованность в ВАМ.

53,31% обучающихся осваивали программы АМ за счет бюджетных средств. В то же время разработчики, преподаватели и сотрудники деканатов считают, что программы АМ оплачиваются из собственных средств обучающихся (12,67%, 32,5%, 52,63% соответственно). Причем 31,7% опрошенных предпочитают финансировать за счет сочетания собственных и грантовых средств.

В процессе реализации образовательной программ АМ все участники столкнулись с небольшими, но преодолимыми затруднениями: обучающиеся – 16,75%, преподаватели – 33,8%, сотрудники деканатов – 35%. Больше всего сложностей в процессе реализации АМ испытали их разработчики (47,36%), основная их часть связана с юридическими проблемами (42,1%). Для студентов наибольшие препятствия создавали языковые проблемы (41,15%), для преподавателей и сотрудников деканатов – IT-сопровождение, 38,02% и 20% соответственно. Высокий процент затруднений обучающиеся

связывают с финансированием (39,28%) и культурными (18,45%, на втором месте) различиями, что повышает привлекательность и конкурентоспособность программ внутрироссийской АМ.

Таким образом, оценивая имеющийся опыт реализации программ АМ, включая виртуальную, можно выделить затруднения, которые не позволили реализоваться ОП согласно ожиданиям. Для разработчиков образовательных программ с АМ и деканата проблемы создавали жесткие требования федеральной нормативной базы (ФГОС, приказ МОН № 301) – 47,36% и различия в учебных планах и графиках программ АМ – 35%. Разработчики планировали ОП с участием европейских партнеров (68,42%) в формате сетевых программ/программ двух дипломов (42,1%), а большинство программ реализовалось в рамках границ РФ (25,35%) и/или в рамках своего города (23,94%).

Исходя из результатов опроса можно составить типовой портрет участника программы ВАМ.

Обучающийся. В программе АМ не участвовал, но заинтересован (60,1%), либо участвовал всего в одной (39,9%). В приоритете указаны программы смешанного формата (55,78%), дающие возможность контактов с выездом (стажировки (52,46%), практики (4,47%). Программы предпочтительных регионов: Европы – 66,49%, США – 50,08%, Англии – 44,72%. За неимением таковых возможен интерес к программам в рамках Российской Федерации – 35,28%. Подобная расстановка приоритетов связана с желанием совместить обучение с расширением кругозора и знакомством с чужой культурой – 64,96%, а также с перспективой дальнейшего трудоустройства – 55,18%. На первом месте образовательные программы экономической (49,65%) и управленческой (45,91%) направленности, дальше идут программы гуманитарного (28,23%) и социологического (33,92%) направления. Обучающиеся не готовы оплачивать свое участие в программах АМ: предпочтительны образовательные программы с бюджетными (53,31%) местами и/или за счет грантовых (44,98%) средств, поскольку основные трудности в уже пройденных программах носят финансовый (39,28%) и языковой (41,15%) характер.

Разработчик ОП. Категория разработчиков более консервативна: интерес к программам АМ в большей степени проявили коллеги, имеющие опыт разработки подобных программ (в трех и более – 47,36%), в основном гуманитарной направленности – 52,63%. Это, в первую очередь, программы сетевые – 42,1%, либо двух дипломов – 42,1%, реже – выездные (36,84%). В приоритете находится европейское направление – 68,42%, за ним программы в регионах РФ – 42,1%. При этом именно данные регионы вы-

зывают наибольшие сложности с точки зрения решения организационных вопросов (Европа – 42,1%, регионы РФ – 31,57%), поскольку имеется соответствующий опыт. Разработчики выводят на первое место три позиции, усложняющие проектирование ОП: разница в учебных планах – 52,63%, жесткость требований ФГОС ВО – 47,36% и разница в нормативно-правовой базе – 47,36%. При создании подобных ОП разработчики ценят возможность создания уникальной программы с индивидуальной образовательной траекторией – 63,15% и плодотворное учебное и научное сотрудничество – 57,89%. Они, как и обучающиеся, отдают приоритеты грантовым средствам – 42,1%. Разработчики критично относятся к результатам своей деятельности: отмечают, что программы были реализованы удовлетворительно – 26,31%, но в перспективе можно улучшить результаты, если будут решены вопросы юридического (42,1%), организационного (36,84%) характера и вопросы, связанные с IT-сопровождением – 15,78%.

Преподаватель. Количество респондентов, имеющих опыт преподавания в программах АМ (обычно в одной – 26,76%) и не имеющих, разделился примерно пополам: 49,3% и 50,7%. Преподаватели предпочитают работать в ОП, использующих виртуальные механизмы – 49,29%, или смешанные форматы преподавания – 36,61%. В приоритете преподавания находятся программы, реализующиеся в рамках регионов РФ – 25,35%. Зона учебно-методических интересов преподавателей лежит в рамках укрупненных групп 38.00.00 – 23,94% и 40.00.00 – 25,35%. Среди трудностей, сопровождавших реализацию образовательного процесса, они выделяют организационные – 32,39% и трудности IT-сопровождения – 38,02%. Преподаватели и разработчики отмечают, что трудности носили незначительный характер и были преодолимы – 33,8%.

Сотрудник деканата. Количество респондентов из сотрудников деканатов также разделилось примерно поровну: на имеющих опыт – 47,5% и не имеющих – 52,5%. Они отмечают, что в реализации программ чаще сталкивались со студентами из европейских государств – 25%, которые были более организованы и испытывали меньше затруднений в обучении, чем студенты из регионов РФ – 17,5%. Большинство респондентов принимали участие в сопровождении программ со смешанными источниками финансирования – 45% и реализовавшимися в смешанном формате – 37,5%. Максимальные затруднения вызывали различия в учебных планах обучающихся – 35%. Для коммуникации использовали корпоративную электронную почту – 50%, что вполне удовлетворяло разработчиков и преподавателей, студенты же предпочитают получать информацию посредством мессенджеров и социальных сетей –

59,35%. При этом опыт сопровождения программ АМ и сетевых программ носил позитивный характер – 27,5%.

Следовательно, на этапе проектирования ВАМ необходимо учитывать вышеописанные проблемы коммуникационного, организационно-деятельностного, юридического, технического характера. На сайте организаций высшего образования необходимо создать опцию «Виртуальная академическая мобильность» для перехода на виртуальный кампус университета, где обеспечивается коммуникация, информирование и прозрачность реализации программ обмена. На нем организация может публиковать новости, события и информацию, относящуюся к виртуальному университету, научно-исследовательской, воспитательной и социокультурной жизни, размещать и продвигать учебный контент, сведения о программах ВАМ, осуществлять документационное сопровождение, вести автоматизированный учет активностей пользователей, в том числе с прогностическими целями.

Для реализации принципов и механизмов организации ВАМ, организации образовательного процесса, сопровождения и контроля за программами ВАМ желательно создать «виртуальный деканат», расположенный на цифровой платформе, ассоциированной с сайтом организаций; в его состав включить цифровых двойников координаторов, разработчиков программ АМ, обучающихся, преподавателей, сотрудников службы IT-поддержки, индикаторы, сервисы служебной почты, обмена сообщениями, включая мгновенные сообщения и чат-боты.

Шаблонные операции документооборота, контроля, финансовые транзакции и т. д. максимально автоматизировать с помощью технологий блокчейн и т. п. Предусмотреть возможность сопровождения и наблюдения за ходом обучения в ВОС, в том числе и направляющей организации, особенно для сетевых программ, для которых оптимальным будет формат «объединенного виртуального деканата» с отслеживанием и контролем графика учебного процесса.

Важной составляющей при ВАМ является *адаптация обучающихся* к ВОС, к культуре коммуникации между партнерами-организациями, поэтому стандартные учебные процессы необходимо шаблонизировать для удобства всех участников отношений, что облегчит взаимодействие и мотивирует пользователей обращаться к данному формату. Чтобы обучающийся ощутил себя включенным в деятельность другой организации, необходимо использовать принцип иммерсивности виртуальной среды в формате цифрового двойника кампуса с его архитектурным пространством, библиотекой, виртуальным кафе и прочей инфраструктурой.

Процессы внедрения и реализации ВАМ должны соответствовать международным образовательным стандартам, поэтому необходимо: обеспечивать социокультурную и институциональную адаптацию и поддерживать мотивацию обучающихся; индивидуализировать образовательную траекторию, сочетая модульную, кейсовую, групповую, сетевую и смешанную технологии обучения, расширив в учебных планах набор элективных дисциплин, развивая программы ДПО, аспирантуры и т. п.; служить инструментом привлечения преподавателей, исследователей и работодателей из других регионов для образовательной, научно-исследовательской, проектной деятельности и практической подготовки.

Заключение

Таким образом, к преимуществам ВАМ относится: доступ обучающихся, преподавателей, разработчиков образовательных программ и сотрудников деканата к образовательным программам в любой точке мира, что снимает временные и пространственные ограничения; возможность одновременного обучения/работы в нескольких и более организациях; автоматизация и виртуализация коммуникативных, учебных, организационных и финансовых процессов.

ВАМ способствует открытости, расширению и развитию единого академического научно-образовательного пространства. Привлекает возможностью удовлетворить потребность в образовании, в том числе постуниверситетском, диверсифицируя академическую культуру и используя ресурсы нескольких организаций в удобном пространственно-временном модусе взаимодействия. Для качественной реализации программ ВАМ необходимо создание специализированной платформы с соответствующей архитектурой, эргономикой и дизайнским стандартом киберпространства, автоматизированными сервисами и документальным сопровождением программ академического обмена. Относительно ВОС принципы целостности и иммерсивности означают, что некоторые организационные процессы могут с большим успехом реализовываться при помощи цифрового формата и не вернуться в традиционный нецифровой вид.

При помощи ВОС невозможно оцифровать все процессы, пространства и практики вещественной реальности, включая научно-образовательные процессы, более того, не нужно стремиться полностью их подменять и превращать в виртуальную реальность, необходимо использовать возможности и потенциалы самой виртуальности, и это сделает обучение диверсифицированным и многоформатным, даст новый вектор развитию академической культуры.

Литература

- Бодрийяр 2013 – *Бодрийяр Ж.* Симулякры и симуляция. Тула: Тульский полиграфист. 2013. 204 с.
- Зверева 2019 – *Зверева Г.И.* Концепции «платформенного общества» в современных социокультурных исследованиях // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2019. № 8. С. 161–171.
- Манович 2018 – *Манович Л.* Язык новых медиа. М.: Изд-во АД Маргинем Пресс. 2018. 339 с.
- Риддер-Симэнс 1997 – *Риддер-Симэнс Х., де.* Средневековый университет: мобильность // Alma mater (Вестник высшей школы). 1997. № 1. С. 41–44.
- Уваров 1993 – *Уваров П.* Университеты и идея европейской общности // Европейский альманах. История. Традиции. Культура. М.: Наука, 1993. С. 115–123.
- Decuypere, Grimaldi, Landri 2021 – *Decuypere M., Grimaldi E., Landri P.* Critical studies of digital education platforms // *Critical Studies in Education*, 2021. No. 62 (1). P. 1–16.
- Negroponte 1995 – *Negroponte N.* Being Digital. N. Y.: Knopf, 1995. 256 p.
- Rochet, Tirole 2003 – *Rochet J., Tirole J.* Two-Sided Markets // *Journal of the European economic association*. 2003. Vol. 1. P. 990–1029.
- Theall 2001 – *Theall. D.* The Virtual Marshall McLuhan. Montreal: McGill-Queen's University Press. 2001. XII, 305 p.
- Uricchio 2011 – *Uricchio W.* The algorithmic turn. Photosynth, augmented reality and the changing implications of the image // *Visual Studies*. 2011. No. 26 (1). P. 25–35.
- Dijck, Poell 2018 – *Van Dijck J., Poell T., Waal M., de.* The platform society. Public values in a connective world. Oxford: Oxford University Press. 2018. 240 p.

References

- Baudrillard, J. (2013), *Simuljakry i simuljacija* [Simulacra and Simulation], Tul'skij poligrafist, Tula, Russia.
- Decuypere, M., Grimaldi, E. and Landri, P. (2021), "Critical studies of digital education platforms", *Critical Studies in Education*, vol. 62, no. 1, pp. 1–16.
- Manovich, L. (2018), *Jazyk novyh media* [The Language of New Media], Ad Marginem Press, Moscow, Russia.
- Negroponte, N. (1995), *Being Digital*, Knopf, New York, USA.
- Ridder-Simjens, X. de (1997), "Medieval university. Mobility", *Alma mater (Vestnik vyshej shkoly)*, no. 1, pp. 41–44.
- Rochet, J. and Tirole, J. (2003), "Two-sided markets", *Journal of the European economic association*, vol. 1, no. 4, pp. 990–1029.
- Theall, D. (2001), *The virtual Marshall*, McGill-Queen's University Press, Montreal, Kanada.

- Uricchio, W. (2011), "The algorithmic turn. Photosynth, augmented reality and the changing implications of the image", *Visual Studies*, vol. 26, no. 1, pp. 25–35.
- Uvarov, P. (1993), "Universities and the idea of a European's community", in *Evropejskii al'manah. Istorija. Tradicii. Kul'tura* [European almanac. History. Traditions. Culture], Nauka, Moscow, Russia, pp. 115–123.
- Van Dijck, J., Poell, T. and Waal, M. de. (2018), *The platform society. Public values in a connective world*, Oxford University Press, Oxford, UK.
- Zvereva, G.I. (2019), "The concepts of platform society in contemporary socio-cultural research", *RSUH/RGGU Bulletin. "Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies" Series*, no. 8, pp. 161–171.

Информация об авторах

Ирина Ю. Гагарина, кандидат исторических наук, доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Россия; 119571, Россия, Москва, пр-т Вернадского, д. 82, стр. 1; gagarina-iy@ranepa.ru

Ольга М. Куликова, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Россия; 119571, Россия, Москва, пр-т Вернадского, д. 82, стр. 1; okulikova@ranepa.ru

Инна И. Лисович, доктор культурологии, профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Россия; 119571, Россия, Москва, пр-т Вернадского, д. 82, стр. 1; mag-inna@yandex.ru

Information about the authors

Irina Yu. Gagarina, Cand. of Sci (History), associate professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia; bldg. 1, bld. 84, Vernadsky Av., Moscow, Russia, 119571; gagarina-iy@ranepa.ru

Olga M. Kulikova, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia; bldg. 1, bld. 84, Vernadsky Av., Moscow, Russia, 119571; okulikova@ranepa.ru

Inna I. Lisovich, Dr. of Sci. (Culturology), professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia; bldg. 1, bld. 84, Vernadsky Av., Moscow, Russia, 119571; mag-inna@yandex.ru