

Цифровые компетенции преподавателей в системе академического развития высшей школы: опыт эмпирического исследования

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-159-168

Носкова Антонина Вячеславовна – д-р. социол. наук, проф., кафедра социологии, a.noskova@inno.mgimo.ru

Голоухова Дарья Валерьевна – канд. социол. наук, доцент кафедры социологии, d.v.goloukhova@inno.mgimo.ru

Кузьмина Елена Игоревна – ведущий аналитик отдела качества образования Управления учебно-организационной работы, соискатель кафедры социологии, e.kuzmina@inno.mgimo.ru

Галицкая Диана Владимировна – аспирант кафедры социологии, d.galitzkaia@inno.mgimo.ru
Московский государственный институт международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации, Москва, Россия

Адрес: 119454, г. Москва, проспект Вернадского, 76

Аннотация. В статье анализируется проблема формирования цифровых компетенций преподавателей высшей школы во взаимосвязи с академическим развитием университета. В системе академического развития преподаватель вуза становится деятельностным субъектом и объектом воздействия со стороны структур университета. Для оценки результативности академического развития введено понятие «академический капитал» – система профессиональных компетенций преподавателя, в структуре которой цифровые компетенции приобретают особое значение. Сделано предположение, что в зависимости от установок на развитие и интеграцию цифровых компетенций в профессиональные практики преподаватели дифференцируются на различные категории по роли в академическом развитии. Для проверки гипотезы проведено исследование с помощью метода фокус-групповой дискуссии с преподавателями социально-гуманитарных и естественных дисциплин из вузов разных регионов России, имеющими профессиональный стаж не менее трёх лет. Всего проведено пять фокус-групп по семь преподавателей в каждой.

В контексте академического развития проанализированы цифровые образовательные практики и выделены три типа агентов: инноваторы, популяризаторы, способствующие академическому развитию вуза, и рутинёры, замедляющие внедрение цифровых технологий. Сделан вывод, что возможным барьером к собственной инновационной деятельности для преподавателей является неоднозначное отношение к процессу цифровизации сферы образования.

Ключевые слова: академическое развитие, цифровизация высшего образования, академический капитал, профессиональный рост, цифровые компетенции, фокус-группы

Для цитирования: Носкова А.В., Голоухова Д.В., Кузьмина Е.И., Галицкая Д.В. Цифровые компетенции преподавателей в системе академического развития высшей школы: опыт эмпирического исследования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 159–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-159-168

Digital Competences of Teachers in the Higher Education Academic Development System: Experience of the Empirical Research

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-159-168

Antonina V. Noskova – Dr. Sci. (Sociology), Prof., the Department of Sociology, a.noskova@inno.mgimo.ru

Darya V. Goloukhova – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., the Department of Sociology, d.v.goloukhova@inno.mgimo.ru

Elena I. Kuzmina – leading analyst, Quality of Education Division, Department of Educational and Organizational Work, Postgraduate student of the Department of Sociology, e.kuzmina@inno.mgimo.ru

Diana V. Galitskaya – Postgraduate student of the Department of Sociology, d.galitzkaia@inno.mgimo.ru

Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University), Moscow, Russia

Address: 76, Vernadskogo ave., Moscow, 119454, Russian Federation

Abstract. The article analyzes the problem of higher education teachers' digital competence formation in relation to the university academic development. In the system of academic development, a higher education teacher becomes an active subject and an object of influence of the university structures.

The notion of “academic capital” – a system of professional competencies of a teacher, in whose structure digital competencies acquire special importance, is introduced to assess the effectiveness of academic development.

It is assumed that depending on the attitudes towards the development and integration of digital competencies into professional practices, teachers are divided into different categories according to their role in the academic development.

In order to test the hypothesis, focus group research was carried out with teachers of the humanities, social and natural sciences from universities in different regions of Russia with at least three years of professional experience. A total of five focus groups of seven teachers in each were conducted.

In the context of academic development, digital educational practices were analyzed, and three types of agents were identified – innovators and promoters, who contribute to the academic development of the higher education institutions, and routiners, who slow down the introduction of digital technologies. It is concluded that a possible barrier to the innovative activities for teachers is an ambiguous attitude towards the process of digitalization of the education sector.

Keywords: academic development, digital competencies, pedagogical activity, scientific activity, self-development, focus groups

Cite as: Noskova, A.V., Goloukhova, D.V., Kuzmina, E.I., Galitskaya, D.V. (2022). Digital Competences of Teachers in the Higher Education Academic Development System: Experience of the Empirical Research. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 159-168, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-159-168 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Идея «университета нового поколения» [1] развивается в дискурсивном поле социальных наук в контексте информационно-технологической революции XXI в. и развития цифрового общества [2]. Цифровизация открывает университетам новые возможности при поиске решений таких проблем, как растущая национальная и международная конкуренция или всё более неоднородный контингент студентов [3]. Одновременно сетевые способы производства и распространения знаний создают угрозу превращения университетов «в руины» [4].

Развитие цифровых технологий вынуждает университеты к структурным и содержательным трансформациям [4], к перестройке методико-педагогических, коммуникативных и организационных способов передачи знаний, а также задаёт новые требования к профессиональным качествам и содержанию деятельности преподавателя. По мнению экспертов, формирование нового облика университетского преподавателя, обладающего релевантным набором цифровых компетенций, станет одной из главных проблем высшего образования в ближайшие годы [3; 5].

С учётом обозначенных вызовов в статье рассматривается проблема формирования новых профессиональных компетенций преподавателя вуза во взаимосвязи с академическим развитием университета.

Академическое развитие

как направление научных исследований

Академическое развитие привлекает внимание специалистов как практика по преобразованию внутренней среды университета и исследовательское направление, получившее в последние годы самостоятельный научный статус: выпускаются профильные

научные журналы [6], проводятся международные конференции [7]. В то же время концептуально-терминологическая рамка для анализа академического развития университетов оформилась не полностью [8], что расширяет дискурсивное поле для исследователей данной тематики и актуализирует задачу конкретизации понятий, уточнения компонент, определяющих академическое развитие вузов. Взяв за основу существующие подходы, авторы статьи определяют академическое развитие как деятельность по стимулированию профессионального роста кадрового состава вуза для обеспечения процесса поступательного движения университета. Заинтересованность университетов в академическом развитии объясняется зависимостью успешности образовательной организации от «качества» кадрового состава [8; 9].

Изучение академического развития ориентировано на меняющиеся практики и на агентов влияния – производителей инноваций [10]. Меняющиеся практики дифференцируются на изменения первого и второго порядка. Изменения первого порядка вносят коррективы в индивидуальные или групповые практики. Они носят индивидуальный характер, не получают широкого распространения в профессиональной группе действующего субъекта и не вызывают «волновых эффектов внутри организации» [10]. Изменения второго порядка происходят на структурном и поведенческом уровнях и опосредованы запросами со стороны образовательной организации, вынуждают преподавателей менять привычный способ действий.

Агенты влияния создают и/или тиражируют новые практики в профессиональной сфере посредством набора соответствующих компетенций. При этом происходит

взаимообусловленное влияние агентов и структуры [11]. С одной стороны, преподаватели выступают в роли активных субъектов (агентов) приращения профессиональных компетенций, с другой – университет организует пространство для «дисциплинированности и воспроизводства системы профессиональных компетенций, а также является местом, где границы компетентностного поля постоянно деконструируются» [4, с. 11]. Принимая во внимание диалектику отношений между структурой и агентом, *охарактеризуем академическое развитие как внутриуниверситетские изменения, обусловленные взаимным влиянием среды университета и индивидуальными действиями преподавателей.*

Структура и содержание цифровых компетенций – модели и практики исследования

В нынешних условиях подчинения университетов требованию компетенций, а не идеалов [12] «качество» кадрового состава также измеряется сформированностью профессиональных компетенций, агрегированная совокупность которых определяется как *«академический капитал»*. Он может рассматриваться как индивидуальная характеристика преподавателя или как групповое качество сообщества преподавателей.

Цифровизация высшей школы сопровождается встраиванием в структуру академического капитала цифровых компетенций – навыков преподавательской и научно-исследовательской деятельности в цифровой среде. Они приобретают самостоятельную ценность, а также образуют методическую основу набора профессиональных компетенций преподавателя.

На основе рамочной модели цифровых компетенций, предложенной Объединённым исследовательским центром Европейской комиссии [13], разрабатываются варианты сеток цифровых компетенций для различных эмпирических объектов. Сетка для преподавателей вузов, предложенная

немецкими учёными, включает восемь изменений: *ИТ-грамотность, умение искать и работать с цифровой информацией, общение и сотрудничество в цифровом формате, цифровое обучение, цифровая идентичность и планирование карьеры, цифровая научная деятельность, цифровое производство медиапродуктов, анализ и осмысление* [3]. Другой вариант сетки может создаваться по принципу встраивания цифрового компонента в базовые компетенции преподавателя вуза [14]: *научно-предметная, психолого-педагогическая, коммуникативная, управленческая и креативная цифровая компетентность.*

Набирает обороты эмпирическое изучение разных аспектов цифровых компетенций: продвижение цифровой грамотности в культуру образования [2]; измерение уровня сформированности цифровых компетенций [15]; готовность преподавателей к обучению цифровым навыкам и препятствующие этому факторы [16]; различия в профилях цифровых компетенций обучающихся и преподавателей вузов, а также в траектории развития социально-сетевой коммуникативной грамотности [17] и др. Особое социальное звучание имеет *неравный доступ* к цифровым компетенциям [17; 18].

Модели компетенций генерируются в ответ на потребности среды и социальных институтов. Стремительные социотехнические трансформации делают смоделированные сетки компетенций частным случаем, не всегда релевантным текущим задачам и актуальному состоянию социальных систем, что актуализирует потребность в разработке более универсального подхода к изучению результатов и возможных сценариев академического развития.

Представленные выше модели цифровых компетенций и результаты конкретных социологических исследований можно рассматривать как варианты структуры *академического капитала преподавателей вузов*. Это комплексное понятие более высокого уровня абстракции, имеющее инструмен-

тальную функцию для эмпирических исследований. Оно может стать теоретико-методологической рамкой для разных моделей компетенций, наполняемой содержанием в зависимости от цели исследования.

Структура и объём накопленного академического капитала в совокупности с субъективными установками агентов на саморазвитие определяют их способности к производству новых и изменению старых социальных практик, являющихся изменениями первого порядка. Их трансформация в изменения второго порядка происходит при соответствующих структурно-средовых условиях.

При эмпирическом изучении академического капитала важно учитывать, что его структура задаётся факторами разного генеза – институциональным, организационно-средовым, личностным. На институциональном уровне формируется рамка академической нормативности и компетентности, соотносимая с миссией университета и функциями высшего образования в конкретных социальных условиях. Среда организации производит стимулы для наращивания компетенций, воздействующих на систему профессиональных диспозиций. Личностный фактор – это внутренняя мотивация преподавателя, его установки на профессиональное развитие.

В описанном ниже эмпирическом кейсе авторы раскрывают роль академического капитала преподавателей в производстве новых цифровых образовательных практик.

Методология

эмпирического исследования

Эмпирическая информация собиралась методом фокус-групп в мае 2021 г. с участием Института сравнительных социальных исследований. Выбор качественной методологии продиктован переходным этапом развития вуза – от «классического» к «цифровому». В периоды серьёзных трансформаций усиливается потребность в исследовании субъективного аспекта [19].

Информанты – преподаватели вузов из различных регионов России, имеющие профессиональный стаж не менее трёх лет. Было проведено пять фокус-групп по семь человек в каждой. В первые три группы включены преподаватели из федеральных университетов и национальных исследовательских университетов: первая группа – преподаватели гуманитарных дисциплин, вторая – преподаватели естественных и технических специальностей, третья – смешанный состав. В четвёртую и пятую группу вошли преподаватели обычных вузов (в четвёртую – преподаватели гуманитарных специальностей, в пятую – естественных и технических).

Преподаватели оценивали готовность к значительному изменению содержания своей профессиональной деятельности, к реструктуризации своего академического капитала путём встраивания в него цифровых компетенций. Мы предположили, что в зависимости от установок на *развитие и интеграцию цифровых компетенций в профессиональные практики* преподаватели дифференцируются на различные категории по роли в академическом развитии.

Анализ информации проводился на основе аудиозаписей и транскрибированных текстов с применением контент-анализа и процедур категоризации высказываний и речевых конструкций информантов.

Результаты исследования

Эмпирический материал раскрывает содержание групп факторов накопления цифровых компетенций в структуре академического капитала.

Институциональные факторы осознаются информантами в связи с трансформирующимся под воздействием цифровизации рынком труда, что требует гибкого подхода к обучению. Движение в сторону гибкости и индивидуализированности как смысловая характеристика цифровизации приобретает значение новой образовательной ценности.

Другое *институциональное измерение* связано с научной деятельностью препода-

вателей, которые отмечают значение цифровых компетенций для интеграции в глобальную международную академическую систему посредством цифровой коммуникации с коллегами.

Ключевым среди *организационно-средовых факторов* стало управленческое воздействие администрации вуза. Внедрение цифровых инструментов в образовательный процесс стимулируется через систему эффективного контракта и обновление требований к квалификации преподавателей. Ответные реакции преподавателей варьируются от полной поддержки до абсолютного неприятия и сопротивления.

Личностные факторы прослеживаются в речевых паттернах преподавателей для описания своего опыта использования цифровых инструментов. Одним из ключевых паттернов становится категория удобства.

Важный результат исследования – обозначение категорий преподавателей в зависимости от их установок на *инновационное развитие собственной профессиональной деятельности и роли в производстве изменений*.

Инноваторы – агенты изменений, производители новых образовательных практик. С ними соотносится меньшинство опрошенных преподавателей. Эмоционально они позитивно реагируют на цифровые трансформации и склонны находить в них возможности для профессионального и личного развития. Для них характерен высокий уровень развития цифровых компетенций: уверенное использование ПК, навыки работы в специализированных программах. Инноваторами чаще выступают преподаватели технических специальностей, для которых работа на компьютерах с различным ПО – неотъемлемая часть процесса обучения. Но среди них есть и гуманитарии: «Большинство из нас можно отнести к категории уверенных пользователей... если возникнет необходимость изучить новую программу... мы точно её изучим и освоим за неделю или меньше» (преподаватель истории, Томск).

В их системе установок прослеживаются все три обозначенных выше фактора накопления академического капитала. Инноваторы *первыми* реагируют на структурные трансформации, производят и внедряют новые цифровые практики в педагогическую и научную деятельность. Они чутко отвечают на запросы студентов: «У нас есть кафедра робототехники, тут инициатива от самих студентов, от преподавателей, здесь такие увлечённые люди» (преподаватель холодоснабжения технологических процессов, Казань).

К развитию цифровых компетенций инноваторов подталкивает и среда вуза. Они часто работают в вузах с сильной материально-технической базой, где давно инициализировано внедрение цифровых технологий для обучения. При этом руководство вуза стимулирует преподавателей к их использованию через систему эффективного контракта, обновление требований к должностям. Таким образом, инноваторы генерируют как изменения первого порядка, внедряя инновации в собственные педагогические и научные практики, так и при поддержке администрации вуза изменения второго порядка, отвечая на новые вызовы образовательной среды.

Популяризаторы – преподаватели, активно реагирующие на изменения среды. Они быстро и достаточно легко адаптируются к новым структурным требованиям. *Большая часть информантов относится именно к этой категории.* При поддержке администрации вуза они тиражируют и распространяют инновационные образовательные практики, поддерживая изменения второго порядка. Таким образом, в их системе мотивации более значимую роль играют организационно-средовые факторы накопления академического капитала, нежели личностные и институциональные.

Отличием этих преподавателей является смешанное отношение к процессу цифровизации в целом. Они отмечают её положительные стороны, признают, что цифровые

технологии необходимы для образовательного процесса, но вместе с тем обозначают и риски цифрового обучения – недостаточный контакт с аудиторией, зависимость от технических устройств, риск сокращения штата профессорско-преподавательского состава вузов, дефицит социализации и т.д. «Цифровизация даёт огромные возможности для сокращения преподавательского состава» (преподаватель конфликтологии, Казань).

В целом популяризаторы самостоятельно и быстро осваивают цифровые инструменты. Многие из них считают, что умение быстро адаптироваться и обучаться – характеристика, неразрывно связанная с педагогической профессией.

Рутинёры – слабо адаптирующиеся преподаватели, сопротивляющиеся требованиям структуры. Для них характерно негативное отношение к цифровым инновациям в образовании. Рутинёры показывают *среднюю или низкую степень цифровой компетентности*. Они владеют базовыми навыками работы на компьютере, но неохотно используют их в своей профессиональной деятельности. При возможности они полностью отказываются от использования цифровых средств обучения: «если ... этот материал можно подать в дистанционном варианте – пожалуйста... Если ты считаешь, что это никак не получается, то, мне кажется, в качестве обязательного элемента [это вводить не нужно]» (преподаватель экономики, Москва).

Высокий уровень неприятия инноваций не только на личностном, но и на институциональном и средово-организационном уровнях принципиально отличает их от других групп преподавателей. Так, говоря о перспективах развития высшего образования, они выступают против внедрения новых организационных форм (открытого образования, междисциплинарных исследовательских коллективов и др.), более активного привлечения преподавателей-практиков, отвергая таким образом тезис

о необходимости более гибкого реагирования на требования рынка труда. Здесь следует отметить влияние средово-организационных факторов: общее неприятие инноваций для этих преподавателей связано в том числе и со слабой технической оснащённостью вуза и отсутствием инициатив со стороны администрации по внедрению цифровых методов обучения.

Заключение

Результаты пилотного исследования показывают возможность использования модели академического капитала для исследования процесса академического развития вуза, которое раскрывается через анализ практик и агентов влияния. Анализ цифровых компетенций информантов позволяет сделать вывод, что обладающие ими агенты влияния способны производить изменения первого и второго порядка при поддерживающих условиях среды. Таким образом, академическое развитие оказывается напрямую связано с объёмом и структурой академического капитала агентов влияния. Развитость цифровых компетенций в совокупности со стимулами структуры приводит к появлению инноваторов, производящих и внедряющих новые образовательные практики. Устойчивость процесса академического развития обеспечивается академическим капиталом «популяризаторов» – агентов, быстро адаптирующихся к цифровым трансформациям и тиражирующих новые цифровые компетенции. Они должны составлять базис в кадровом составе организации.

Литература

1. Ефимов В.С., Лантёва А.В. Университет 4.0: философско-методологический анализ // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 1. С. 16–29. DOI: 10.15826/umpa.2017.01.002
2. José Sá M., Serpa S. COVID-19 and the Promotion of Digital Competences in Education // Universal Journal of Educational Research. 2020. No. 8 (10). P. 4520–4528. DOI: 10.13189/ujer.2020.081020

3. *Eichhorn M.* Fit für die digitale Hochschule? Modellierung und Erfassung digitaler Kompetenzen von Hochschullehren // *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis der Medienbildung*, 36 (Teilhabe). 2019. P. 63–80. DOI: 10.21240/mpaed/36/2019.11.13.X
4. *Ридингс Б.* Университет в руинах / Пер. с англ. А.М. Корбута; НИУ ВШЭ. М.: Изд. дом ВШЭ, 2021. 304 с. ISBN 978-5-7598-2335-3
5. *Батракова И.С., Глубокова Е.Н., Писарева С.А., Тряпичина А.П.* Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30. № 8-9. С. 9–19. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-9-19
6. *Geertsema J., Gan Joo Seng M.* (Eds). Strategic Academic Development in Asia International Journal for Academic Development: Special Issue. 2021. Vol. 26. Issue 4. URL: <https://www.tandfonline.com/toc/rija20/current> (дата обращения 16.12.21).
7. International Conference on Global Trends in Academic Research: Conference Proceedings. June 30th, 2020, Los Gatos, USA. SPO “Professional science”, Lulu Inc., 2020, 194 p. URL: http://scipro.ru/conf/proceedings_usa30062020.pdf (дата обращения 16.12.21).
8. *Чириков И.С.* Зачем университетам академическое развитие: опыт зарубежных вузов // *Университетское управление: практика и анализ*. 2010. № 5. С. 15–23. URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/639> (дата обращения 16.12.21).
9. *Галиханов М.Ф., Хасанова Г.Ф.* Подготовка преподавателей к онлайн-обучению: роли, компетенции, содержание // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 2. С. 51–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-2-51-62
10. *McGrath C.* Academic developers as brokers of change: Insights from a research project on change practice and agency // *International Journal for Academic Development*. 2020. Vol. 25. P. 94–106. DOI: 10.1080/1360144X.2019.1665524
11. *Гидденс Э.* Устроение общества. Очерк теории структуриации. М.: Академический проект, 2018. 528 с. ISBN 5-8291-0629-9
12. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / Пер. с фр.: Н.А. Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии, 1998.
13. *Carretero G.S., Vuorikari R., Punie Y.* The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 42 p. DOI: 10.2760/38842
14. *Ким И.Н.* Формирование базовых составляющих профессиональной компетентности преподавателя вуза // *Власть книги: библиотека, издательство, вуз*. 2018. Вып. 18. URL: <https://www.dvfu.ru/library/almanac-power-books/articles-almanac-18-2018/Ким.pdf> (дата обращения: 16.12.2021).
15. *Авилкина С.В.* Статистический анализ уровней цифровых компетенций преподавателей // *Статистика и экономика*. 2020. Т. 17. № 4. С. 55–70. DOI: 10.21686/2500-3925-2020-4-55-70
16. *Зеер Э.Ф., Ломовцева Н.В., Третьякова В.С.* Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // *Педагогическое образование в России*. 2020. № 3. С. 26–39. DOI: 10.26170/ro20-03-03
17. *Глухов А.П., Стаховская Ю.М.* Цифровой разрыв в фокусе межпоколенческой коммуникации // *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. 2021. № 59. С. 148–155. DOI: 10.17223/1998863X/59/14
18. *Добринская Д.Е., Мартыненко Т.С.* Цифровой разрыв в России: особенности и тенденции // *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*. 2019. № 5. С. 100–119. DOI: 10.14515/monitoring.2019.5.06
19. Социальная мобильность в усложняющемся обществе: объективные и субъективные аспекты / Отв. ред. В.В. Семенова, М.Ф. Черныш, П.Е. Сушко. М.: ФНИСЦ РАН, 2019. 512 с. ISBN 978-5-89697-307-2 URL: <https://www.fnisc.ru/publ.html?id=7128&type=publ> (дата обращения: 16.12.2021).

Благодарности. Статья подготовлена в рамках гранта, предоставленного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации. Соглашение о предоставлении гранта №075-15-2020-930 от 16.11.2020.

Статья поступила в редакцию 01.12.21

После доработки 21.12.21

Принята к публикации 22.12.21

References

1. Efimov, V.S., Lapteva, A.V. (2017). University 4.0: Philosophical and Methodological Analysis. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 21, no. 1, pp. 16-29, doi: 10.15826/umpa.2017.01.002 (In Russ., abstract in Eng.).
2. José Sá, M., Serpa S. (2020). COVID-19 and the Promotion of Digital Competences in Education. *Universal Journal of Educational Research*. No. 8 (10), pp. 4520-4528, doi: 10.13189/ujer.2020.081020
3. Eichhorn, M. (2019). Fit für die digitale Hochschule? Modellierung und Erfassung digitaler Kompetenzen von Hochschullehren. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis der Medienbildung*. 36 (Teilhabe), pp. 63-80, doi: 10.21240/mpaed/36/2019.11.13.X (In Ger., abstract in Eng.).
4. Readings, B. (2021). *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard Univ. Press. (Russian translation by A.M. Korbut, Moscow: HSE Publ., 304 p.)
5. Batrakova, I.S., Glubokova, E.N., Pisareva, S.A., Tryapitsyna, A.P. (2021). Changes in University Teacher's Pedagogical Activity in the Context of Digitalization of Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 8-9, pp. 9-19. doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-9-19 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Geertsema J., Gan Joo Seng M. (Eds). (2021). Strategic Academic Development in Asia International Journal for Academic Development: Special Issue. *International Journal for Academic Development*. Vol. 26, issue 4. Available at: <https://www.tandfonline.com/toc/rija20/current> (accessed 16.12.21).
7. International Conference on Global Trends in Academic Research: Conference Proceedings, June 30th, 2020, Los Gatos, USA. SPO "Professional science", Lulu Inc., 2020, 194 p. Available at: http://scipro.ru/conf/proceedings_usa30062020.pdf (accessed 16.12.21).
8. Chirikov, I.S. (2010). Academic Development in Universities: Experience of Foreign Universities. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 5, pp. 15-23. Available at: <https://www.umj.ru/jour/article/view/639> (accessed 16.12.21). (In Russ., abstract in Eng.).
9. Galikhanov, M.F., Khasanova, G.F. (2019). Faculty Training for Online Teaching: Roles, Competences, Contents. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 2, pp. 51-62, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-2-51-62 (In Russ., abstract in Eng.).
10. McGrath, C. (2020). Academic Developers as Brokers of Change: Insights from a Research Project on Change Practice and Agency. *International Journal for Academic Development*. Vol. 25, pp. 94-106, doi: 10.1080/1360144X.2019.1665524
11. Giddens, A. (1986). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press, 417 p. (Russian translation: Moscow: Akademicheskii proekt Publ., 2018, 528 p.)
12. Lyotard, J-F. (1998). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. University of Minnesota Press, 144 p. (Russian translation by N.A. Shmatko. Moscow: Institute of Experimental Sociology, 1998).
13. Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., Punie, Y. (2017). The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 42 p., doi: 10.2760/38842
14. Kim, I.N. (2018). [Formation of Basic Components of Professional Competence of University Teacher]. *Vlast' knigi: biblioteka, izdatel' stvo, vuz* [Power of Book: Library, Publishing House, University]. Vol. 18. (In Russ.).
15. Avilkina, S.V. (2020). Statistical Analysis of Teachers' Digital Competence Levels. *Statistika i ekonomika = Statistics and Economics*. Vol. 17, no. 4, pp. 55-70, doi: 10.21686/2500-3925-2020-4-55-70 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Zeer, E.F., Lomovtceva, N.V., Tretyakova, V.S. (2020). University Teachers' Readiness for Online Education: Digital Competence, Research Experience. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 26-39, doi: 10.26170/po20-03-03 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Glukhov, A.P., Stakhovskaya, Y.M. (2021). The Digital Divide in the Focus of Intergenerational Communications. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. No. 59, pp. 148-155, doi: 10.17223/1998863X/59/14 (In Russ., abstract in Eng.).

18. Dobrinskaya, D.E., Martynenko, T.S. (2019). Defining the Digital Divide in Russia: Key Features and Trends. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsialnye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 5, pp. 100-119, doi: 10.14515/monitoring.2019.5.06 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Semenova, V.V., Chernysh, M.F., Sushko, P.E. (Eds). (2020). *Sotsial'naya mobil'nost' v uslozhnyayushchemsya obshchestve: ob'ektivnye i sub'ektivnye aspekty* [Social Mobility in the Complicating Society: Objective and Subjective Aspects]. Moscow : Federal Center of Theoretical and Applied Sociology RAS Publ., 512 p. ISBN 978-5-89697-307-2 Available at: <https://www.fnisc.ru/publ.html?id=7128&type=publ> (accessed 16.12.21). (In Russ.).

Acknowledgments. The article was prepared in the framework of a research grant funded by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (Grant ID: 075-15-2020-930).

*The paper was submitted 01.12.21
Received after reworking 21.12.21
Accepted for publication 22.12.21*

Сведения для авторов

К публикации принимаются статьи с учетом профиля и рубрик журнала объемом до 0,8 а.л. (30 000 знаков), в отдельных случаях по согласованию с редакцией – до 1 а.л. (40 000 знаков).

Название файла со статьей – фамилии и инициалы авторов. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word (с возможностью редактирования) и вставлены в текст статьи. Подписи к рисункам, графикам, диаграммам, таблицам должны быть продублированы на английском языке.

Рукопись должна включать следующую информацию *на русском и английском языках*:

- название статьи (не более шести-семи слов);
- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, ORCID, Researcher ID, e-mail, название организации с указанием полного адреса и индекса);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк); весь блок на английском языке должен быть прочитан и одобрен специалистом-лингвистом или носителем языка;
- литература (15–25 и более источников). Ссылки даются в порядке упоминания. В целях расширения читательской аудитории и выхода в международное научно-образовательное пространство рекомендуется включать в список литературы (References) зарубежные источники. Важно: при оформлении References имена авторов должны указываться в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован. Если источник имеет DOI, его следует указывать.

Если в статье имеется раздел «Благодарность» (Acknowledgement), то в англоязычной части статьи следует разместить его перевод на английский язык.

Рекомендуем перед отправкой рукописи в редакцию убедиться, что статья оформлена по нашим правилам.