

## Онлайн-курсы: принять нельзя игнорировать

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-23-35

Лобова Светлана Владиславьевна – д-р экон. наук, проф., зав. кафедрой, barnaulhome@mail.ru  
Понькина Елена Владимировна – канд. техн. наук, доцент, ponkinaelena77@mail.ru

Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия

Адрес: 656049, г. Барнаул, пр. Ленина, 61

**Аннотация.** Онлайн-курсы меняют ландшафт высшего образования. Однако их принятие преподавательским сообществом до сих пор не до конца изучено. Проведённое социологическое исследование позволило оценить включённость преподавателей российских вузов в процессы цифровизации образования, определить мотивы их деятельности по созданию и интеграции в образовательный процесс онлайн-курсов. В качестве исходной идеи для исследования взята пирамида Кокс и Троттера. Эмпирическую основу составили ответы и мнения преподавателей, представляющих различные категории российских вузов.

Практическую значимость полученные результаты исследования могут иметь при определении направлений социальной политики в условиях цифровизации образования на уровне государства в части разработки стимулирующих и мотивирующих мер и мероприятий поддержки и обеспечения необходимых гарантий преподавателям вузов, особенно региональных, в период трансформации.

**Ключевые слова:** цифровизация образования, онлайн-курсы, открытые образовательные ресурсы, российские вузы, восприятие, угрозы занятости

**Для цитирования:** Лобова С.В., Понькина Е.В. Онлайн-курсы: принять нельзя игнорировать // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 1. С. 23-35. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-23-35

## Online Courses: To Accept Impossible to Ignore

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-23-35

Svetlana V. Lobova – Dr. Sci. (Economics), Prof., Head of the Department of Personnel Management and Socio-Economic Relations, barnaulhome@mail.ru

Elena V. Ponkina – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., ponkinaelena77@mail.ru  
Altai State University, Barnaul, Russia

Address: 61 Lenin Ave., Barnaul, 656049, Russian Federation

**Abstract.** Online courses are changing the landscape of higher education. However, their adoption by the teaching community of Russian universities has not yet been fully studied. The conducted sociological research made it possible to assess the involvement of Russian university lecturers in the processes of digitalization of education, to determine the motives for their activities in creating and integrating online courses into the educational process, and to form an understanding of the acceptance of online learning by the Russian teaching community. The pyramid of acceptance of Cox and Trotter's open educational resources is a repulsive idea for the study. The empirical basis of the study was the responses and opinions of teachers of Russian universities, representing different categories of universities.

The results of the research can be of practical significance in determining the directions of social policy of education digitalization at the state level in terms of developing stimulating and motivating measures and measures to support and provide the necessary guarantees to lecturers, especially regional ones, during the transformation period.

**Keywords:** education digitalization, online courses, open educational resources, Russian universities, teaching community, teachers' opinions, threats of employment

**Cite as:** Lobova, S.V., Ponkina, E.V. (2021). Online Courses: To Accept Impossible to Ignore. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 1, pp. 23-35. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-23-35. (In Russ., abstract in Eng.)

## Введение

Наиболее распространённой формой электронного обучения в вузах являются онлайн-курсы как один из видов открытых образовательных ресурсов (ООР). По мнению ректора НИУ ВШЭ Я. Кузьминова, высказанному в ходе дискуссии «Новое высшее образование: каким оно будет после вынужденного периода дистанционной работы», проведённой в рамках ММСО-2020, «будут востребованы четыре опции онлайн-образования – онлайн-курсы (в России их около 1 тысячи, а в Китае – около 24 тысяч), смешанные формы (онлайн-курс замещает только лекции, а остальное происходит в традиционном формате), онлайн-конференции, которые в последний месяц испробовали все, и электронные библиотеки (их мало), тренажёры, симуляторы (их совсем мало)»<sup>1</sup>.

В публикациях о высшем образовании ведётся международная дискуссия о целесообразности и эффективности использования онлайн-курсов, представлена аргумент-

тация «за» и «против»<sup>2</sup>. В силу последних

<sup>2</sup> Стародубцев В.А., Ситникова О.В., Лобаненко О.Б. Оптимизация контента онлайн-курса по данным статистики активности пользователей // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 8/9. С. 119–127. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-119-127>; Literat I. Implications of massive open online courses for higher education: mitigating or reifying educational inequities? // Higher Education Research & Development. 2015. No. 34(6). P. 1164–1177. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1024624>; Ikabibifo T.K., Spring K.J., Rosecrans J., Watson J. Assessing the savings from open educational resources on student academic goals // International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2017. No. 18(7). P. 126–140. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1163189.pdf> (дата обращения: 11.12.2020); Онлайн-учебение: как оно меняет структуру образования и экономику университета. Открытая дискуссия Я.И. Кузьминов – М. Карной // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 8–43. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2015-3-8-43>; Rolfe V. Striving Toward Openness: But What Do We Really Mean? // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2017. No. 18(7). DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i7.3207>; Бугайчук К. Массовые открытые дистанцион-

<sup>1</sup> «Высшее образование не вернётся в старый формат». URL: <https://www.hse.ru/news/edu/360910425.html>

событий – обязательного перевода образовательного процесса вузов на цифровые технологии для соблюдения карантинных мероприятий пандемии – можно заключить, что онлайн-курсы не требуют дополнительных доказательств своей необходимости и состоятельности.

Целью настоящей статьи является выявление мнений преподавателей российских вузов относительно изменения образовательных форматов в эпоху цифровизации общества. Задачами исследования выступили: (1) характеристика сформированного отношения к онлайн-курсам со стороны преподавательского сообщества, (2) качественная оценка мотивационных факторов деятельности преподавателей по созданию и актуализации онлайн-курсов, (3) определение угроз преподавательской занятости

ные курсы: история, типология, перспективы // Высшее образование в России. 2013. № 3. С. 148–155; Голубева А.Н. Массовые открытые онлайн-курсы: понятие, классификация и опыт применения в системе высшего образования // Вопросы педагогики. 2017. № 7. С. 25–29; Weller M., de los Arcos B., Farrow R., Pitt B., McAndrew P. The Impact of OER on Teaching and Learning Practice // Open Praxis. 2015. No. 7(4). P. 351–361. DOI: <https://doi.org/10.5944/openpraxis.7.4.227>; Hennessy S., Häfner B., Hofmann R. Challenges and opportunities for teacher professional development in interactive use of technology in African schools // Technology, Pedagogy and Education. 2015. No. 24(5). P. 1–28. DOI: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1092466>; Daniel J.D. Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility // Journal of Interactive Media in Education. 2012. No. 3. DOI: <http://doi.org/10.5334/2012-18>; Marshall S. Exploring the ethical implications of MOOCs // Distance Education. 2014. No. 35. P. 250–262. DOI: <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.91770>; Третьяков В.С., Ларионова В.А. Открытое образование как стратегическое направление развития университета // Университетское управление: теория и практика. 2016. № 2 (102). С. 51–60. DOI: <http://doi.org/10.15826/umj.2016.102.004>

в связи с интеграцией таких курсов в образовательные программы. Считаем, что представленные в открытом доступе результаты эмпирических исследований в должной степени не раскрывают эти вопросы, актуальность которых, по нашему мнению, не вызывает сомнения.

### Постановка проблемы

Современные исследователи, в фокусе внимания которых находится университетское онлайн-обучение, отмечают, что включение онлайн-курсов в образовательный процесс не только трансформирует технологии обучения, но и изменяет содержание деятельности преподавателей российских университетов, предъявляет новые требования к их компетенциям. Современный преподаватель «должен быть специалистом в предметной области (причём желательно с опытом практической работы), он должен быть педагогом, владеющим современными образовательными технологиями, и он должен обладать необходимыми цифровыми компетенциями (т.е. быть продвинутым пользователем современных информационных систем)» [1]. Преподаватель должен уметь встраивать онлайн-курсы в учебные программы дисциплин и индивидуальные образовательные траектории студентов, уметь управлять обучением, максимально используя возможности информационно-образовательной среды своей организации и онлайн-платформы, квалифицированно решать внутренние проблемы онлайн-курса (организационные, технические, методические, содержательные)<sup>3</sup>. Если преподаватель «хочет использовать какие-то представленные в сети курсы или их фрагменты, он сам должен пройти эти курсы, чтобы понимать их возможности» [2]. Таким образом, роль

<sup>3</sup> Можаева Г.В. Цифровизация в современном образовании: от онлайн-курсов к анализу данных. Презентация доклада. URL: [http://nvsu.ru/ru/Intellekt/2149/Lekciya\\_Mozhaeva\\_Cifrovizaciya\\_v\\_sovremennom\\_obrazovanii.pdf](http://nvsu.ru/ru/Intellekt/2149/Lekciya_Mozhaeva_Cifrovizaciya_v_sovremennom_obrazovanii.pdf) (дата обращения 11.12.2020)

преподавателя в развитии цифровых образовательных технологий велика. «Тем удивительнее, что именно отношение преподавателей к этой образовательной инициативе в литературе отражено слабо» [3].

Южноафриканские исследователи из Университета Кейптауна Гленда Кокс (Glenda Cox) и Генри Троттер (Henry Trotter), изучая отношение преподавателей к открытым образовательным ресурсам (OOP), разработали «пирамиду принятия OOP», которая основана на идее пирамиды потребностей Маслоу. По их мнению, принятие OOP преподавательским сообществом вузов регулируется шестью факторами, влияющими на степень контроля над ними со стороны самого преподавателя: в основании пирамиды находятся факторы, детерминированные извне (государством или вузом), выше – факторы, конституированные способностью и желанием внедрять OOP в собственной деятельности [4]. На самом верху пирамиды находится личное желание преподавателя принимать, использовать и создавать OOP, которое, в свою очередь, подвержено влиянию факторов, связанных с возникающими чувствами, эмоциями. Мы попытались использовать эти соображения в своём исследовании.

На момент проведения опроса (январь–февраль 2020 г.) в российском публиационном пространстве можно было найти лишь небольшое количество работ (среди них исследования Я.М. Рошиной, С.Ю. Рощина и В.Н. Рудакова [5], У.С. Захаровой и К.И. Танасенко [3], О.А. Поповой [6]), где описывались бы результаты исследований, касающихся оценки принятия онлайн-курсов и отношения к ним со стороны вузовских преподавателей, а также изучались мотивы их деятельности и эмоции, связанные с изменением условий и содержания занятости при полном или частичном переходе на электронное обучение. Обобщение выводов таких работ позволяет констатировать, что у преподавателей в целом сформировано лояльное отношение к онлайн-курсам. Оно

связано с возможностями лучшей организации процесса обучения, освоения учебного материала, профессионального роста за счёт получения новых компетенций и приобретения нового опыта, а также с высокой ресурсоэффективностью (сокращением аудиторной нагрузки, наличием свободного расписания, временной гибкостью, экономией «физических» и «голосовых» ресурсов) [3]. Низкий уровень желания работать с онлайн-курсами со стороны преподавателей вузов обусловлен высокой ресурсозатратностью (значительными временными и трудозатратами, связанными с разработкой курса, сопровождением учебного процесса на платформе, обеспечением актуальности материалов курса), которая не коррелирует с оплатой труда («зарплата преподавателя главным образом зависит от аудиторной нагрузки»), педагогическим несовершенством онлайн-курсов (включая трудности контроля и вопросы с идентификацией личности обучающегося). В этой связи упоминается также «обезличивание» учебного процесса, риски «потери накопленной “преподавательской ренты”, усиления конкуренции и даже увольнения» [5], индивидуальные особенности преподавателей («не все могут создавать курсы в силу индивидуальных особенностей», например, из-за отсутствия харизмы). Отмечаются лакуны в законодательстве, связанные с интеллектуальной собственностью и имущественными правами на онлайн-курсы. Вызовом для разработки собственных онлайн-курсов для российских университетов является отсутствие знаний и навыков у преподавателей в области цифровой дидактики, а также недостаточность специалистов с профессиональными знаниями педагогического дизайна<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Человек университетский: как изменится образование после пандемии. Интервью с ректором ТГУ Эдуардом Галажинским // Томский обзор: [сайт]. URL: <https://obzor.city/article/654446--chelovek-universitetskij-kak-izmenitsja-obrazovanie-posle-pandemii.-intervju-s-rektorem-tgu-eduardom> (дата обращения 11.12.2020)

Переход на всеобщее дистанционное обучение в вузах в конце 2019/2020 учебного года, когда миллионы людей обучались с помощью Zoom tutorials, Google Classroom и Microsoft Teams, не только выдвинул онлайн-образование на передний план политической повестки дня, но и спровоцировал публикацию ряда работ, в которых изложены результаты изучения отношения вузовских преподавателей к дистанционному обучению. Среди них отметим статью группы учёных из НИУ ВШЭ под руководством Р.Н. Абрамова, где «на основе данных полуструктурированных интервью с преподавателями ведущих российских университетов рассматриваются вопросы, связанные с использованием академическими работниками цифровых технологий и отношением представителей высшей школы к цифровизации образовательного процесса накануне форсированного перехода к удалённому режиму работы» [7]. Исследователи приходят к выводу о превалировании алармистского взгляда на активное распространение цифровых технологий, которые не рассматриваются преподавателями как равноценная замена традиционным офлайн-форматам и технологиям. В работе О.В. Михайлова и Я.В. Денисовой проведён детальный анализ достоинств и недостатков дистанционного обучения по сравнению с традиционным контактным, сделан вывод о том, что «дистанционное обучение может стать преобладающим только в совершенно уникальных ситуациях, при которых “живое” общение между людьми вообще и преподавателями и студентами в частности по тем или иным причинам должно быть сведено к минимуму или даже вообще быть исключено» [8]. В аналитическом докладе «Уроки “стресс-теста”. Вузы в условиях пандемии и после неё»<sup>5</sup>, подготовленном группой ректор-

ров ведущих университетов России по заказу Министерства науки и высшего образования РФ, констатируется, что дистанционный формат обучения делает работу преподавателей более трудоёмкой из-за роста методической нагрузки и интенсивности учебной работы, а 60% преподавателей так и не смогли в достаточном объёме освоить компетенции в области использования как университетских систем управления обучением, так и сторонних цифровых сервисов, а также в области поддержки и сопровождения студентов с использованием мессенджеров, социальных сетей, сервисов совместной работы с документами и др. Для ещё большей группы преподавателей характерны методические дефициты проектирования занятий, которые касаются вовлечения студентов в активную деятельность в ходе онлайн-занятий, управления вниманием, организации продуктивной обратной связи, владения современными методиками онлайн-оценивания, проведения промежуточной и итоговой аттестации.

В отличие от вышеуказанных работ наше исследование направлено на изучение отношения преподавательского сообщества российских университетов не к дистанционному образованию вообще, а к онлайн-курсам в частности. Наше исследование уточняет и дополняет представленные выше результаты изучением субъективного измерения – мотивов преподавателей российских вузов при разработке онлайн-курсов с учётом влияния социально и профессионально значимых факторов и идентификации рисков и угроз, связанных с онлайн-курсами. Забегая вперёд, укажем, что сопоставление итогов проведённого нами опроса с результатами вышеизложенных исследований свидетельствует об их качественной и количественной непротиворечивости.

### Методы и данные

Методологической базой исследования выступили методы качественного и количественного анализа. Эмпирическую базу составили результаты социологического

<sup>5</sup> Уроки “стресс-теста”. Вузы в условиях пандемии и после неё. Аналитический доклад // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. 2020. 3 июля. URL: [https://www.minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id\\_4=2777](https://www.minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2777) (дата обращения 11.12.2020)

опроса преподавателей российских вузов, проведённого в январе–феврале 2020 г., то есть до начала первой волны всеобщего перехода высшего образования в России на дистанционное обучение. Для проведения исследования была разработана электронная анкета с использованием сервисов docs.google.com, включающая 16 вопросов, из них девять касались социально-профессионального портрета респондента, шесть ключевых вопросов ориентированы на выявление сложившегося у респондента опыта применения цифровых технологий и его отношения к цифровизации высшего профессионального образования в целом и его элементам в частности. Последний вопрос анкеты был открытым и позволял выразить мнение респондента и выявить факторы, не заявленные в анкете. Всего анкета позволяла оценить 103 переменные.

В качестве респондентов выступили преподаватели российских вузов. Приглашение принять участие в опросе распространялось методом “snow ball”: через личные сети и контакты авторов, а также в форме прямых обращений на электронные адреса преподавателей российских вузов, полученных из открытого доступа (в том числе указанные в качестве контактов авторов различных публикаций), публикации и обращения в социальных сетях. Отозвавшимся участвовать в опросе высказывалась просьба распространить ссылку о заполнении анкеты среди известных им вузовских преподавателей. В соответствии с подходом, предложенным А.В. Ловаковым, процесс сбора данных продолжался до тех пор, пока «действия по распространению ссылки на анкету, направленные на привлечение новых участников, перестали увеличивать количество респондентов» [9]. Об анонимности опроса потенциальные участники уведомлялись в письме при распространении ссылки. Для качественного анализа были получены анкеты от преподавателей вузов, расположенных во всех федеральных округах Российской Федерации и имеющих различный статус: специальный

(МГУ им. М.В. Ломоносова и СПбГУ), федеральных университетов, национальных исследовательских университетов, опорных университетов, иных вузов, не имеющих статуса и категории.

В процессе исследования не изучались фактические данные о количестве онлайн-курсов, подготовленных респондентами. Фокус в большей степени был направлен на понимание мотивационных установок при подготовке онлайн-курсов, а также на определение вызовов и угроз, которые сопровождают занятость преподавателей вузов при интеграции в образовательные программы онлайн-курсов. Реализация поставленных перед социологическим исследованием целей осуществлялась посредством решения следующих задач: (1) изучение мнений относительно наличия и использования собственных и чужих (из различных репозитариев) онлайн-курсов; (2) анализ факторов и мотивов, способствующих созданию и использованию онлайн-курсов; (3) анализ факторов, определяющих угрозы занятости преподавателей вузов при широком внедрении онлайн-курсов в образовательный процесс.

Количественный анализ результатов базировался на применении стандартных статистических методов, в частности на анализе индикаторов дескриптивной статистики, распределения ответов респондентов и применении статистических критериев оценки значимости различий распределения мнений респондентов по группам. В процессе исследования было опрошено 134 (N = 134) преподавателя российских университетов, представляющих семь федеральных округов Российской Федерации (далее – ФО): Центральный ФО – 33 (24,6%), Сибирский ФО – 44 (32,8%), Уральский ФО – 25 (18,7%), Северо-Западный ФО – 9 (6,7%), Приволжский ФО – 14 (10,4%), Дальневосточный ФО – 4 (3,0%), Южный ФО – 5 (3,7%) респондентов. Среди участников опроса основную долю составляют лица женского пола, наибольшее их количество находятся в возрастном диапазоне 41–50 лет, имеют преподавательский

стаж работы в вузе 10+ лет. Основная масса респондентов имеет должностную позицию доцент (53%), среди опрошенных 13,6% заведующих кафедрами, 11,4% старших преподавателей и преподавателей, 12,9% являются профессорами. Две трети (67,4%) респондентов – специалисты в области гуманитарных и социальных наук. Данные формировались в разрезе достаточно типичного распределения преподавательского состава российских вузов, которое представлено в периодическом статистическом сборнике НИУ ВШЭ «Индикаторы образования» [10].

### Результаты и интерпретация

Отвечая на вопрос: «Какие цифровые технологии используются Вами в преподавании курсов и дисциплин?» – подавляющее большинство участвующих в опросе преподавателей указали, что знакомы с технологиями электронного обучения и используют различные их виды в преподавании курсов и дисциплин. Так, 90% респондентов в своей преподавательской деятельности использовали мультимедийные презентации. При этом среди преподавателей из вузов, не имеющих статуса, обращавшихся к мультимедийным презентациям было больше (98%), почти 84% из них осуществляли общение и консультирование студентов посредством цифровых коммуникаций. Менее половины респондентов (44,7%) на момент проведения опроса имели авторские онлайн-курсы на онлайн-платформах или в MOODLE, при этом опять же на момент проведения опроса дистанционные занятия практиковали лишь четверть опрошенных, и они проводились в университетах со статусом. Работа в LMS была мало знакома преподавателям независимо от статуса вуза (8,3% респондентов в среднем по выборке).

При проведении опроса мы выдвинули гипотезу о том, что на принятие онлайн-курсов преподавателями вузов оказывает влияние понимание ими общих тенденций развития вузов в направлении построения цифровых университетов, изменения ландшафта об-

разования и трансформации образовательных технологий. Респондентам был задан вопрос: «Знаете ли Вы о концепции цифрового университета? Считаете ли Вы, что Ваш вуз “становится на рельсы” цифрового университета?». Получены следующие мнения: 81,7% в целом осведомлены о концепции цифрового университета, при этом преподаватели опорных университетов выделяются более критичной оценкой соответствия их вуза основным идеям концепции цифрового университета (33,3% из них считают, что университет пока не удовлетворяет данным признакам), а 15,2% выразили скептическое отношение к тому, что их вуз в ближайшее время станет по-настоящему цифровым. Более позитивная оценка процессов цифровизации получена со стороны преподавателей университетов со статусом: 23,4% из них ответили, что они знают «признаки цифрового университета», и в их вузе цифровые технологии повсеместно используются.

Несмотря на положительное отношение к электронному обучению, преподавателями высказывались мнения о целесообразности нахождения компромисса между онлайн- и офлайн-обучением: *«По моему мнению, электронная образовательная среда обязательно должна присутствовать в университетах и институтах, чтобы отвечать требованиям современности, но главное – не потерять баланс между онлайн- и офлайн-формами обучения, необходимо найти их оптимальное сочетание, влияющее на качество образовательных услуг вуза»* (Q#61). Отдельные респонденты оценивали переход к цифровизации университетов как вариант реинжиниринга процессной деятельности в вузе: *«Цифровые университеты, в большей степени, – бизнес-процессы, а не подготовка кадров»* (Q#14); *«Я, имея большой опыт работы с дистанционным обучением (более 10 лет), вижу в онлайн-курсах профанацию через тотальную унификацию (которая не позволяет готовить профессионалов), формализм и примитивизацию...»* (Q#15). В той части анкеты, где респонденты высказывали

свободные суждения по поводу цифровизации образования, были обнаружены мнения против полного перехода на электронное обучение: «Считаю, что цифровые курсы должны служить лишь дополнением к традиционному образованию, и, подчеркну, это позиция многих педагогов» (#Q80). Такие мнения обосновываются угрозой утраты «живого общения»: «Электронные курсы, безусловно, интересное нововведение, но во главу угла необходимо ставить общение, основанное на эмоциональном контакте преподавателя и обучаемого» (Q#45); «Непосредственный контакт ученика с учителем нельзя заменить никакими электронными коммуникациями и цифровыми штучками» (Q#66). Отрицательные оценки перспектив развития цифровых технологий связаны с их возможным негативным влиянием на будущее университетов: «Полагаю, что цифровизация университетов в конечном итоге уничтожит половину хороших российских университетов, традицию оригинального российского образования» (Q#13); «Формы контактирования в условиях электронного общения не способствуют социализации личности. Порождает проблему одиночества (опыт Японии следует учесть). Считаю, что форма общения [при внедрении онлайн-курсов] коренным образом меняет содержание образования: оно может утратить свою воспитательную функцию» (Q#50). Подчеркивается невозможность полноценной цифровизации образования в конкретных предметных областях: «Исключительно электронное обучение по биологическим и химическим направлениям невозможно» (Q#91). Полученные результаты коррелируют с результатами исследований, изложенными в работах [7] и [8].

При проведении социологического исследования ставилась задача получить представление о том, сколько же российских преподавателей приняли онлайн-курсы и являются разработчиками собственных курсов, представленных на различных платформах. Было выяснено, что на момент опроса имели

собственный онлайн-курс более половины (53,8% с среднем по выборке) опрошенных. При этом распределение ответов, отражающих наличие/отсутствие онлайн-курсов среди преподавателей вузов различного статуса, оказалось практически равномерным. Вместе с тем итоги опроса обнаружили относительно неравномерное количество закрепляемых курсов и дисциплин в учебном году за отдельным преподавателем в вузах с различным статусом. Так, почти половина опрошенных преподавателей во всех категориях вузов вели от четырёх до семи учебных курсов в учебном году, но более семи курсов преподавали почти треть (31,4%) опрошенных из опорных университетов; в вузах без статуса таких пятая часть (20,4%), а в вузах со статусом – всего лишь 8,3%. При этом более двух пятых (43,8%) опрошенных из федеральных университетов и национальных исследовательских университетов преподавали один-три курса в учебном году.

Преподаватели – авторы онлайн-курсов отметили различные факторы, влияющие на их создание (Рис. 1). Опрос показал, что 30% респондентов создали собственный онлайн-курс либо в рамках возложенных обязанностей (24%), либо выполняя условия эффективного контракта (6%). Почти две пятых опрошенных (38,6%) позитивно оценивают опыт разработки и применения онлайн-курса: он «позволяет использовать дополнительные возможности и оптимизировать нагрузку преподавателя» – и тем самым указывают на его ресурсоэффективность. Среди опрошенных есть отметившие неочевидность положительных эффектов применения онлайн-курсов (30,1%).

В качестве факторов, которые мотивировали на создание собственных онлайн-курсов, участники соисследования отметили следующие: мотив дополнительной оплаты труда за сделанный курс, готовность к интенсификации труда в соответствии с индикаторами с целью финансового поощрения (34,7%), мотив занять достойное место среди других преподавателей и создателей онлайн-



*Rис. 1. Распределение ответов на вопрос: «Выскажите своё мнение относительно наличия и использования онлайн-курсов» среди преподавателей, имеющих собственные онлайн-курсы на различных платформах, %*

*Fig. 1. Distribution of responses to the question “Give your opinion on the availability and use of online courses” among lecturers who have their online courses on various platforms, %*

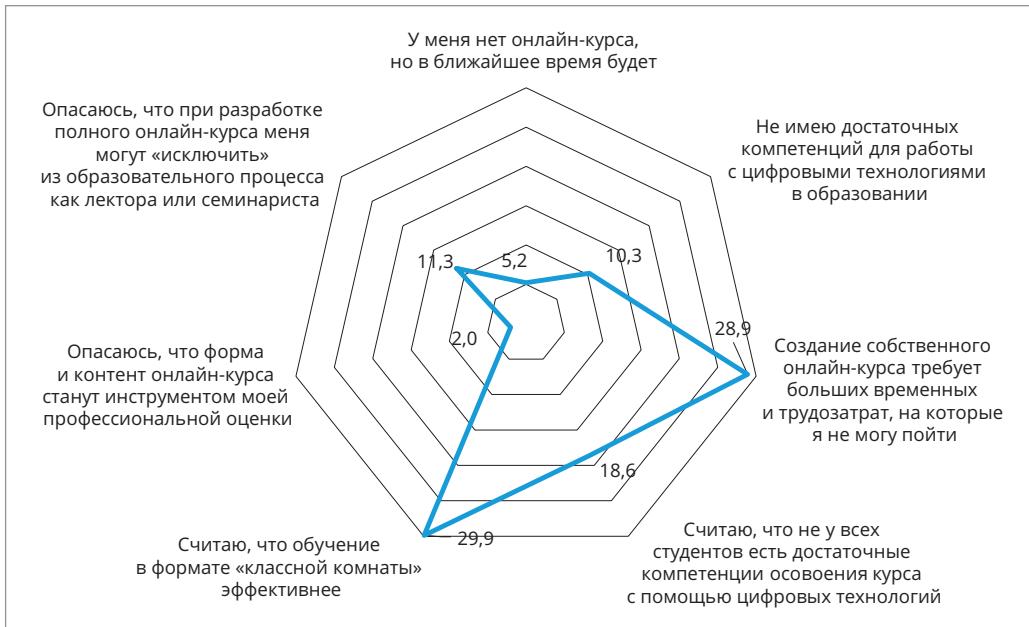
*Источник:* Вычислено авторами на основе результатов опроса НПР вузов РФ, 2020.

*Source:* Calculated by the authors on the basis of the survey results conducted among the Russian university lecturers, 2020.

курсов (16%), мотив пополнения «портфеля собственных достижений», с тем чтобы обезопасить себя от возможности оказаться невостребованным специалистом (34,7%), мотив избежать стресса, который может быть вызван низкой оценкой компетенций и преподавательского труда со стороны руководства (8%), мотив сделать результаты своих исследований в соответствующем предметном поле публичными (25,3%), мотив выполнения профессионального долга, получения нравственной удовлетворённости от содержания и качества своей профессиональной деятельности (25,3%), мотив обеспечения моральной удовлетворённости от работы в вузе, имеющем хорошую репутацию и занимающем достойное место в рейтинге образовательных учреждений (8%); также респонденты (по одному ответу) в качестве мотивов указали на необходимость выполнения обязательного требования эф-

ективного контракта, необходимость соблюдения условия при переходе на работу в другой вуз, желание попробовать себя в качестве разработчика. Как следует из распределения ответов, основными движителями разработки собственных онлайн-курсов для преподавателей российских вузов всё же являются возможность получения финансовых выгод, а также стремление обезопасить себя от рисков, связанных с занятостью, в условиях трансформации образовательных подходов и технологий.

В «свободной» для выражения мнений части анкеты опрошенные высказали следующие аргументы в пользу создания и использования онлайн-курсов: «Электронное обучение – обязательный атрибут современного высшего образования. Современный преподаватель обязан не только знать и уметь пользоваться атрибутами электронных ресурсов, но и иметь собственный



*Рис. 2. Распределение ответов на вопрос: «Выскажите своё мнение относительно наличия и использования онлайн-курсов» среди преподавателей, не имеющих собственного онлайн-курса, %*

*Fig. 2. Distribution of responses to the question “Give your opinion on the availability and use of online courses” among lecturers who don’t have their online course, %*

*Примечание:* При ответе на вопрос возможен выбор нескольких вариантов, поэтому сумма долей по ответам превышает 100%.

*Источник:* Вычислено авторами на основе результатов опроса НПР вузов РФ, 2020.

*Source:* Calculated by the authors on the basis of the survey results conducted among the Russian university lecturers, 2020.

онлайн-курс» (Q#6); «Это может расширить границы получения образования для абитуриента, с другой стороны, требует большей дисциплинированности от студента и преподавателя и ведёт к отмене аудиторной нагрузки в учебных заведениях» (Q#29).

Чуть менее половины опрошенных не имеют собственных онлайн-курсов. Причины – разнообразны (Рис. 2). Так, 5% опрошенных указали, что онлайн-курсы у них в ближайшее время появятся. Почти 30% не имеющих онлайн-курсы респондентов связывают их отсутствие с неразвитостью соответствующих компетенций у участников образовательного процесса: 10,3% указывают на недостаточность собственных компетенций для работы с цифровыми образователь-

ными технологиями, а 18,6% считают, что компетенции для работы и освоения онлайн-курсов есть не у всех студентов. Для 13,2% опрошенных отсутствие собственного онлайн-курса связано с опасением негативной профессиональной оценки (2%) или опасением быть исключённым из образовательного процесса (11,3%). 30% опрошенных всё же уверены, что обучение в формате «классной комнаты» эффективнее нежели онлайн-обучение, что и останавливает их в разработке собственного онлайн-курса. Почти столько же (28,9%) опрошенных оценивают разработку собственных онлайн-курсов как высокоресурсозатратный процесс.

Для оценки субъективного восприятия преподавателями угроз занятости в вузе, связанных с разработкой и интеграцией он-

лайн-курсов, им задавался вопрос: «Видите ли Вы угрозы своей занятости в вузе при широком внедрении в образовательный процесс цифровых технологий?» В целом мнения преподавателей относительно наличия/отсутствия возможных угроз их занятости в связи с цифровизацией высшего образования и внедрения онлайн-курсов разделились так: 46,3% опрошенных выразили имеющееся у них ощущение угрозы занятости и изменения структуры и наполнения работы в вузе (ответы с подтверждённой угрозой), 53,7% не видят угроз собственной занятости (ответы с неподтверждённой угрозой). Из респондентов, обозначивших в рамках опроса угрозу, 35,8% отметили, что цифровизация и внедрение онлайн-курсов влияют на структуру и время их занятости, может отразиться на общей учебной нагрузке (26,1%), которая является основным видом деятельности вузовского преподавателя, а 18,7% считают, что онлайн-курсы и вовсе могут заменить «живых» преподавателей. Кроме того, 11,2% опрошенных высказали опасение, что «оптимизированное» в результате интеграции онлайн-курсов время они должны будут занять административной работой, ещё 6,7% полагают, что от них начнут требовать более высоких результатов по научной деятельности. В этой связи заслуживает внимания следующее суждение: «*Нагрузка на преподавателя с каждым годом сокращается, на многих кафедрах становится максимум 0,75 ставки, а размер оплаты напрямую зависит от нагрузки, эффективный контракт – это единоразовая выплата ... – не настолько мотивирующий стимул ..., также существует и риск снижения потребности в преподавателях, если дисциплины будут обеспечены электронными курсами*» (Q#60).

Более половины респондентов не обозначили угрозы своей занятости в вузе из-за перехода на электронное обучение. С одной стороны, они проводят связь между качественными онлайн-курсами и повышением «узнаваемости» и улучшением бренда университета (11,2%), что позволит привлечь

большее количество студентов в вуз (8,2%) и квалифицированные кадры (13,4%), с другой стороны, 18,6% уверены, что именно наличие собственных качественных онлайн-курсов – это своеобразная гарантия перезаключения с ними трудовых контрактов. Некоторые участники опроса видят в разработке онлайн-курсов собственные выгоды, связанные с повышением их личной профессиональной репутации (11,9%) и доходов (7,5%).

Анализ предрасположенности преподавателей к негативному восприятию цифровизации образования, формирующей угрозу их занятости, выполненный на основе логистической регрессионной модели, показал, что возрастные и гендерные факторы не играют существенной роли, так же как и должность преподавателя. При этом выявлено, что преподаватели, имеющие высокую долю аудиторной нагрузки в общей занятости, более остро оценивают угрозу собственной занятости. Данное обстоятельство позволяет заключить, что вероятность обнаружить респондентов, оценивающих наличие онлайн-курсов как угрозу собственной занятости, увеличивается при возрастании аудиторной нагрузки. Это понятно, ведь вузовскими преподавателями, основной сферой деятельности которых является «живое» обучение, онлайн-курс может рассматриваться в контексте потенциального сокращения часов, выделяемых конкретному преподавателю на ту или иную дисциплину. Примечательно, что опрошенные преподаватели, имеющие естественнонаучные специальности, менее склонны рассматривать наличие онлайн-курсов как угрозу занятости. Преподаватели вузов, имеющих статус (за исключением опорного), также не склонны рассматривать наличие онлайн-курсов в качестве угрозы собственной занятости.

### Заключение

Процесс цифровизации всех сфер жизни общества и связанное с ним изменение форматов образования в вузе – это прогрессивный, неизбежный, но и противоречивый

феномен. Поскольку цифровизация образования основывается на диффузии цифровых образовательных ресурсов для достижения критической массы пользователей, в качестве основного вывода из исследования можно рассматривать тезис, что понимание особенностей поведения преподавателей вузов по отношению к онлайн-курсам, уровня и факторов их восприятия является важным, если не ключевым, вопросом в данном процессе. Наряду с обсуждением того, являются ли онлайн-курсы «благом» или «злом» для системы профессионального образования, должны изучаться вопросы, связанные с оценкой эффектов, мотивов и угроз для непосредственных участников процесса цифровизации образования – университетских преподавателей.

Результаты выявления мотивов и субъективных препятствий для создания собственных онлайн-курсов свидетельствуют об их релевантности слоям пирамиды принятия ООР Г. Кокс и Г. Троттера. Желание принять онлайн-курсы (вершина пирамиды), которое обуславливает активность их внедрения в российских региональных вузах, связано с осознанием роли таких курсов в современной цифровой системе образования, получением преференций (материального и морального характера), оценкой выгод от их интеграции в образовательный процесс. Опрос также обнаружил, что непринятие онлайн-курсов сопряжено с наличием вызовов и угроз, которые испытывают при этом преподаватели. К таким вызовам и угрозам относятся: изменение структуры и объёмов учебной нагрузки, возможность «исключения» их из образовательного процесса (угроза занятости), возрастание объёмов административной и организационной работы, возможные более высокие требования к результатам научной деятельности.

Полагаем, что полученные в результате опроса результаты должны быть приняты во внимание управленческой командой вузов в части разработки стимулирующих и мотивирующих мер и мероприятий по поддержке и

обеспечению необходимых гарантий преподавателям вузов, особенно региональных, в период трансформации.

### Литература

1. Кузнецов Н.В. Онлайн-образование: ключевые тренды и препятствия // E-Management. 2019. Т. 2. № 1. С. 19–25. DOI: <https://doi.org/10.26425/2658-3445-2019-1-19-25>
2. Тульчинский Г.Л. Цифровая трансформация образования: вызовы высшей школе // Философские науки. 2017. № 6. С. 121–136. URL: <https://www.phisci.info/jour/article/view/371/372> (дата обращения: 12.12.2020)
3. Захарова У.С., Танасенко К.И. MOOK в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 176–202. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-176-202>
4. Cox G., Trotter H. An OER framework, heuristic and lens: Tools for understanding lecturers' adoption of OER // Open Praxis. 2017. № 9 (2). P. 151–171. DOI: <https://doi.org/10.5944/open-praxis.9.2.571>
5. Рощина Я.М., Рощин С.Ю., Рудаков В.Н. Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (МООС): опыт российского образования // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 174–199. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-174-199>
6. Попова О.А. Ключевые мотиваторы запуска авторского онлайн-курса: ожидания и первые итоги // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2016. Т. 12. № 3-2. С. 75–82. URL: <http://sitito.cs.msu.ru/index.php/SITITO/article/view/127> (дата обращения: 12.12.2020)
7. Абрамов Р.Н., Груздев И.А., Терентьев Е.А., Захарова У.С., Григорьева А.В. Университетские преподаватели и цифровизация образования: накануне дистанционного форс-мажора // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 2. С. 59–74. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2020.02.014>
8. Михайлова О.В., Денисова Я.В. Дистанционное обучение в российских университетах: «шаг вперёд, два шага назад»? // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 65–76. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-65-76>

9. Ловаков А.В. Приверженность преподавателей вузу и приверженность профессии у преподавателей российских вузов // Вопросы образования. 2015. № 2. С. 109–128. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2015-2-109-128>
10. Индикаторы образования: 2018: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, А.М. Гохберг, Н.В. Ковалева и др.; Нац. исслед. ун-т

«Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2018. 400 с. URL: <https://www.hse.ru/data/2018/12/14/1144745709/io2018.pdf> (дата обращения: 12.12.2020)

*Статья поступила в редакцию 28.06.20*

*После доработки 16.11.20*

*Принята к публикации 12.12.20*

### References

1. Kuznetsov, N.V. (2019). Online Education: Key Trends and Barriers. *E-Management*. Vol. 2, no. 1, pp. 19–25. DOI: 10.26425/2658-3445-2019-1-19-25 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Tulchinsky, G.L. (2017). Digital Transformation of Education: Challenges for Higher School. *Filosofskie nauki = Russian Journal of Philosophical Sciences*. No. 6, pp. 121–136. Available at: <https://www.phisci.info/jour/article/view/371/372> (accessed 12.12.2020) (In Russ., abstract in Eng.).
3. Zakharova, U., Tanasenko, K. (2019). MOOCs in Higher Education: Advantages and Pitfalls for Instructors. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 176–202. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-176-202 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Cox, G., Trotter, H. (2017). An OER Framework, Heuristic and Lens: Tools for Understanding Lecturers' Adoption of OER. *Open Praxis*. Vol. 9, no. 2, pp. 151–171, doi: 10.5944/openpraxis.9.2.571
5. Roshchina, Y., Roshchin, S., Rudakov, V. (2018). The Demand for Massive Open Online Courses (MOOC): Evidence from Russian Education. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 174–199, doi: 10.17323/1814-9545-2018-1-174-199 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Popova, A.O. (2016). Key Motivators for Setting Up an Online Course: Expectations and Initial Results. *Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie = Modern Information Technologies and IT-Education*. Vol. 12, no. 3-2, pp. 75–82. Available at: <http://sitito.cs.msu.ru/index.php/SITITO/article/view/127> (accessed 12.12.2020) (In Russ., abstract in Eng.).
7. Abramov, R.N., Gruzdev, I.A., Terentev, E.A., Zakharova, U.S., Grigoryeva, A.V. (2020). University Professors and the Digitalization of Education: On the Threshold of Force Majeure Transition to Studying Remotely. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 24, no. 2, pp. 59–74. DOI: 10.15826/umpa.2020.02.014 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Mikhailov, O.V., Denisova, Ya.V. (2020). Distance Learning at Russian Universities: "Step Forward, Two Steps Back"? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 65–76, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-65-76> (In Russ., abstract in Eng.).
9. Lovakov, A. (2015). Commitment of Russian University Teachers to University and Profession. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 109–128. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-2-109-128 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Bondarenko, N.V., Gokhberg, L.M., Kovaleva, N.V., et al. (2018). *Indikatory obrazovaniya: 2018: statisticheskii sbornik* [Education Indicators: 2018: Statistical Compilation]. National Researched University "Higher School of Economics". Moscow: HSE Publ., 400 p. Available at: <https://www.hse.ru/data/2018/12/14/1144745709/io2018.pdf> (accessed 12.12.2020) (In Russ.).

*The paper was submitted 28.06.20*

*Received after reworking 16.11.20*

*Accepted for publication 12.12.20*