

## Применение MOOK в преподавании в российских вузах: почему нет роста спроса на них в условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение?

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-125-148

**Захарова Ульяна Сергеевна** – канд. филол. наук, науч. сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, ORCID: 0000-0003-4262-3057, Researcher ID: H-8105-2012, [uzakharova@hse.ru](mailto:uzakharova@hse.ru)

**Вилкова Ксения Александровна** – канд. наук об образовании, мл. науч. сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, ORCID: 0000-0003-2161-0409, Researcher ID: Y-5455-2018, [kvilkova@hse.ru](mailto:kvilkova@hse.ru)

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия, Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10

**Абрамов Роман Николаевич** – д-р соц. наук, профессор департамента социологии, вед. науч. сотрудник Международной лаборатории исследований социальной интеграции, вед. науч. сотрудник ФНИСЦ РАН, ORCID: 0000-0002-0349-3264, Researcher ID: H-4728-2015, [rabramov@hse.ru](mailto:rabramov@hse.ru)

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия, Адрес: 101000, г. Москва, Мясницкая ул., д. 20

Федеральный научно-исследовательский социологический центр Российской академии наук (ФНИСЦ РАН), г. Москва, Россия, Адрес: 17218, г. Москва, ул. Кржижановского, д. 24/35, корп. 5

*Аннотация. В условиях резкого перехода на дистанционный формат работы вузов в связи с пандемией встала острая потребность в онлайн-ресурсах. Создание аналогов традиционных очных курсов в системе LMS требовало компетенций и временных ресурсов, а готовые массовые открытые онлайн-курсы (MOOK) должны были стать самым очевидным и быстрым решением для вузов. Однако оптимистичные прогнозы сторонников MOOK не нашли подтверждения в аналитике. Это противоречие послужило стимулом к проведению данного исследования, которое включает анализ нереактивных данных (аналитика платформ MOOK), а также анализ реактивных данных, собранных в формате опроса и интервью с преподавателями российских вузов. Согласно результатам исследования, причины относительно невысокой популярности MOOK в российских вузах в условиях пандемии кроются в особенностях формата, слабой мотивации преподавателей и административных рисках*

*интеграции их в учебный процесс, а также неясности университетских и национальных политик относительно этих курсов. Статья будет полезна лицам, определяющим образовательную политику в России, администраторам вузов, методистам, ответственным за развитие цифровых образовательных технологий в вузе, а также исследователям высшего образования.*

*Ключевые слова:* цифровизация высшего образования, COVID-19, массовые открытые онлайн-курсы, дистанционное обучение, педагогические практики

*Для цитирования:* Захарова У.С., Вилкова К.А., Абрамов Р.Н. Применение MOOC в преподавании в российских вузах: почему нет роста спроса на них в условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2. С. 125–148. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-125-148

## MOOCs Usage in Russian Higher Educational Institutions: Why Is Not There Any Increasing Demand for MOOCs During Emergency Distance Learning

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-125-148

*Ulyana S. Zakharova* – Cand. of Sci. (Philology), Research Fellow, Center of Higher Education Sociology, Institute of Education, ORCID: 0000-0003-4262-3057, Researcher ID: H-8105-2012, email: uzakharova@hse.ru

*Kseniia A. Vilкова* – Cand. of Sci (Educational Science), Junior Research Fellow, Center of Higher Education Sociology, Institute of Education, ORCID: 0000-0003-2161-0409, Researcher ID: Y-5455-2018, kvilkova@hse.ru

HSE University, Moscow, Russia

*Address:* 16, bldg. 10, Potapovsky alley, Moscow, 101000, Russian Federation

*Roman N. Abramov* – Dr of Sci. (Sociological Science), Professor of the Department of Sociology, Leading Research Fellow at the International Laboratory for Social Integration Research; Leading Research Fellow at Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences, ORCID: 0000-0002-0349-3264, Researcher ID: H-4728-2015, rabramov@hse.ru

HSE University, Moscow, Russia

*Address:* 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation

Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences

*Address:* 24/35, bldg. 5 Krzyzanovskogo Str., 17218, Moscow, Russian Federation

**Abstract.** The abrupt transition to distance learning during the outbreak of the COVID-19 pandemic triggered an urgent need for online resources at higher education institutes (HIEs). Creating analogues of traditional full-time courses demanded for competencies and time resources. In this case ready-made massive open online courses (MOOCs) were supposed to be the most obvious and fastest solution for HIEs. However, analytics demonstrated that educational institutions did not consider MOOC a promising option. This contradiction served as an incentive to conduct this research, which includes the analysis of both non-reactive (MOOCs platform analytics) and reactive (online survey and interviews with instructors) data. Based on our research, we can conclude that the reasons for not integrating MOOCs at Russian HIEs during the COVID-19 pandemic are the following: the peculiarities

of MOOCs format, low motivation of instructors, administrative risks, and the uncertainty of HIEs' and national policies on MOOCs integration. This article will be useful for those who determine educational policy in Russia, university administrators, methodologists responsible for the development of digital educational technologies in HIEs, as well as researchers of higher education.

**Keywords:** digitization in higher education, COVID-19, massive open online courses, distance learning, teaching practices

**Cite as:** Zakharova, U.S., Vilkova, K.A., Abramov, R.N. (2023). MOOCs Usage in Russian Higher Educational Institutions: Why Is Not There Any Increasing Demand for MOOCs During Emergency Distance Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 2, pp. 125-148, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-125-148 (In Russ., abstract in Eng.).

### Введение

Перевод учебного процесса на дистанционные форматы в период пандемии COVID-19 в 2020 г. стал беспрецедентным вызовом для систем образования всех стран. В сравнении со школьным и дошкольным уровнями высшее образование находилось в лучшем положении, как в плане технической, так и методической базы для перехода на обучение с помощью дистанционных образовательных технологий. Самый существенный задел, необходимый в свете карантинных мер, связан с имеющимися и уже используемыми платформами дистанционного обучения – внутрикорпоративными, кампусными, развёрнутыми на базе систем дистанционного обучения LMS (*learning management systems*), таких как Moodle, Blackboard, Canvas и другие, а также внешними, открытыми, как Coursera, edX, FutureLearn, и национальными, подобными французской FUN, испанской MiriadaX, китайской Xuetang, российской «Открытое образование» и т. д. И, хотя создание онлайн-аналогов традиционных очных курсов в системе LMS требовало временных ресурсов, которых весной 2020 г. у преподавателей не было, можно было предположить, что готовые массовые открытые онлайн-курсы (МООК), представленные на перечисленных внешних платформах, должны были стать самым очевидным и быстрым решением для вузов, и с педагогической, и с экономической [1] точки зрения, в условиях глобального кризиса.

С одной стороны, в пользу роста популярности МООК говорят и СМИ, и беспрецедентные инициативы самих платформ. Журналисты таких крупных периодических изданий, как *The New York Times*<sup>1</sup>, а также специализирующиеся на вопросах образования медиа-площадки *EdSurge*<sup>2</sup>, *U.S. News*<sup>3</sup>, *Campus Technology*<sup>4</sup> прогнозировали, что МООК в период COVID-19 вернут к себе внимание общественности и получат новую дозу популярности. Действительно, регистрации пользователей на крупнейших платформах в начальный период пандемии составили треть от регистраций за всё время их существования<sup>5</sup>. Сами МООК-плат-

<sup>1</sup> Lohr S. Remember the MOOCs? After Near-Death, They're Booming// *The New York Times*. URL: <https://www.nytimes.com/2020/05/26/technology/moocs-online-learning.html> (дата обращения: 21.12.2022).

<sup>2</sup> Young J.R. Will COVID-19 Lead to Another MOOC Moment?// *EdSurge*. URL: <https://www.edsurge.com/news/2020-03-25-will-covid-19-lead-to-another-mooc-moment> (дата обращения: 21.12.2022).

<sup>3</sup> McCluskey M. Taking a MOOC During COVID-19: What to Know// *U.S. News*. URL: <https://www.usnews.com/higher-education/online-education/articles/taking-a-mooc-during-coronavirus-pandemic-what-to-know> (дата обращения: 21.12.2022).

<sup>4</sup> Schaffbauser D. MOOCs Gain Pickup, Respond to COVID-19// *Campus Technology*. URL: <https://campustechnology.com/articles/2020/05/06/moocs-gain-pickup-respond-to-covid-19.aspx> (дата обращения: 21.12.2022).

<sup>5</sup> Shab D. By the Numbers: MOOCs During the Pandemic// *Class Central*. URL: <https://www.classcentral.com/resources/by-the-numbers-moocs-during-the-pandemic>

формы инициировали ряд нововведений, которые способствовали росту спроса: открывали пользователям свободный доступ к платным курсам, выдавали сертификаты об окончании обучения бесплатно, зачисляли на любые свои курсы студентов всех вузов, пострадавших от пандемии, в том числе не являющихся партнёрами платформы. Также такие платформы предоставляли образовательным учреждениям учебную аналитику по работе студентов, проводили автоматический анализ преподаваемых в вузах кампусных программ на соответствие с имеющимися на платформе курсами<sup>6</sup>, массово обучали преподавателей, работающих в традиционной системе образования, использованию ресурсов платформы<sup>7</sup>.

С другой стороны, рейтинг предметных областей, пользующихся наибольшим спросом на MOOK-площадках, и слабая представленность MOOK, по крайней мере в российских аналитических материалах, посвящённых высшему образованию в условиях самоизоляции, дают не столь однозначную картину. Исследование, проведённое крупнейшим MOOK-агрегатором *Class Central*, показало, что в пяти самых популярных сферах, в которые накануне пандемии входили компьютерные науки, программирование, предпринимательство, личностное развитие, менеджмент и лидерство, действительно произошли некоторые изменения: компьютерные науки и программирование уступили место мягким навыкам (*soft skills*), искусству и дизайну, а лидером

стало личностное развитие<sup>8</sup>, которое уже переживало взлёт в 1990-е гг. на волне освоения наследия американского гуру личного преуспевания Д. Карнеги [2]. Это позволяет выдвинуть гипотезу, что прирост пользователей на MOOK обеспечен скорее не студентами в поиске онлайн-курсов по изучаемым в вузе дисциплинам, а неаффилированными с вузами людьми, интересующимися саморазвитием и курсами для хобби. Опосредованным свидетельством незначительной роли MOOK в пандемию, на наш взгляд, являются и данные обширных аналитических обзоров, опубликованных в интересующий нас период. В аналитическом докладе о деятельности российских университетов в условиях карантина аббревиатура MOOK вовсе не встречается, а «онлайн-курсы» упомянуты в разделе, посвящённом необходимости нормативного закрепления возможности осуществить перезачёт студентам одного вуза результатов их обучения на онлайн-курсах другого<sup>9</sup>. В публикации Д.М. Рогозина [3], основанной на материалах всероссийского опроса преподавателей вузов в период пандемии, MOOK также совсем не фигурируют.

Возникает вопрос, почему же MOOK, хотя и являются востребованной формой получения дополнительных знаний и накопления credenциалистского [4] потенциала, не стали универсальной заменой не только

---

central.com/report/mooc-stats-pandemic/ (дата обращения: 21.12.2022).

<sup>6</sup> *Shab D.* How Different MOOC Providers are Responding to the Pandemic (Updated)// Class Central. URL: <https://www.classcentral.com/report/mooc-providers-response-to-the-pandemic> (дата обращения: 21.12.2022).

<sup>7</sup> *Jiayi X.* Wang Shuiguo, President of Xuetang Online: The Rain Classroom Toolbox model is “teach no fixed method” online education// Weixin. URL: <https://mp.weixin.qq.com/s/lrvrGdNSrFdqXRDwiXPRpw> (дата обращения: 21.12.2022).

---

<sup>8</sup> *Shab D.* By the Numbers: MOOCs During the Pandemic// Class Central. URL: <https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-pandemic/> (дата обращения: 21.12.2022); *Rindlisbacher E.* The 100 Most Popular Courses During the Pandemic// Class Central. URL: <https://www.classcentral.com/report/coronavirus-most-popular-courses> (дата обращения: 21.12.2022).

<sup>9</sup> Уроки «стресс-теста». Вузы в условиях пандемии и после неё. Аналитический доклад. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. 2020. Дата публикации: 03.07.2020. URL: [https://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress\\_testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf](https://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress_testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf) (дата обращения: 21.12.2022).

очному обучению, но и живому обучению в онлайн-среде.

Противоречие между представленными выше свидетельствами обуславливает проведение данного исследования, которое включает анализ научных и новостных публикаций по теме, анализ нереактивных данных, а именно статистик изменения посещения крупных российских и зарубежных MOOK-платформ пользователями до и во время пандемии, а также анализ реактивных данных, собранных в формате опросов и интервью с преподавателями российских вузов.

### Обзор возможностей и барьеров применения MOOK в учебном процессе в вузе

Публикации 2020 г. по теме «MOOK во время пандемии COVID-19» можно разделить на несколько групп по обсуждаемым аспектам: 1) обзор типичных достоинств и недостатков MOOK как потенциального формата обучения в период режима самоизоляции [5], в том числе при сравнении с другими решениями [6–8] 2) заключение о том, что преподавателям, имеющим опыт создания и использования MOOK, было легче перевести учебный процесс на новый вынужденный формат, чем их коллегам<sup>10</sup>; 3) описание опыта создания MOOK по медицинской тематике [9; 10]. Х. Аль-Квайдум и А. Шах [11] объясняют отсутствие значимых исследований по данной тематике новизной пандемии как явления и приводят множество рекомендаций, чтобы заполнить этот пробел. Авторы же имеющихся публикаций редко подвергают анализу вклад MOOK в переход на дистанционное обучение весной 2020 г., а среди потенциальных проблем данного формата в нынешних реалиях указываются нехватка личного присутствия и трудности самоор-

ганизации студентов (которые предлагается решать с помощью добавления к MOOK синхронных, вебинарных занятий [8]), недостаточные компетенции преподавателей для работы с MOOK [12], а также техническое несовершенство MOOK-платформ. Согласно исследованию Т. Чен с коллегами [7], за время пандемии зафиксировано даже снижение положительных комментариев о MOOK.

При важности и глубине обозначенных проблем причины неактивного использования MOOK в высшем образовании в период карантина, однако, представляются авторам более многочисленными и разноплановыми, и потому достойны рассмотрения в данной статье. Ниже приведены некоторые авторские предположения относительно данных причин, которые позже будут проверены на эмпирическом материале.

### MOOK – не замена очных курсов

Вопреки утверждениям как технооптимистов, так и алармистов, что онлайн-курсы созданы для замены преподавателя за кафедрой, интеграция MOOK в учебный процесс не была приоритетным мотивом вузов-создателей таких курсов. Главными мотивами создания таких курсов являлись повышение видимости организации во внешней информационной среде и предоставление качественного образования широкой аудитории (реализация «третьей миссии»), о чём свидетельствуют исследования, основанные на анализе информации, полученной от зарубежных и российских руководителей вузов [13]. Последняя тенденция допандемического периода в определении целевой аудитории зарубежных MOOK – это ориентация на беженцев, зачастую не имеющих других образовательных возможностей в стране пребывания<sup>11</sup>. Вузы, увидевшие в MOOK некие

<sup>10</sup> Mukberjee M. What coronavirus outbreak means for global higher education // Outlook. URL: <https://www.outlookindia.com/website/story/opinion-coronavirus-outbreak-what-does-it-mean-for-global-higher-education-in-the-time-of-covid-19/349666> (дата обращения: 21.12.2022).

<sup>11</sup> Kluijfhout E., Henderikx P., Ubachs G. MOOC status in European HEIs – with special reference to opening up education for refugees // Status report based on a mapping survey conducted in April–June 2019. EADTU, 2019. URL: <https://bit.ly/2Zs8SRH> (дата обращения: 21.12.2022).

возможности для своей организации и признававшие их, обменивались этими курсами в общих и дополнительных образовательных программах, и эта прозрачность представлялась неизменной частью деятельности современного вуза [14].

Сегодня, говоря о перспективах применения MOOK в учебном процессе, стоит выделить следующие проблемы формата. Во-первых, очевидно, что качественные онлайн-курсы, достойные интеграции в высшее образование, могут дорого стоить, а отсутствие непосредственного общения может создать риски новых форм социальной изоляции. К тому же онлайн-образование, как и другие цифровизированные услуги (консультации юристов, покупки), может стать уделом бедных слоёв населения («секонд-хенд образование»), так как сегодня большинство имеет доступ к компьютеру с интернетом, тогда как получить преподавателя и компьютер с обучающей программой – дешёвое удовольствие.

Во-вторых, типичный пользователь MOOK – человек, уже имеющий высшее образование и использующий онлайн-курсы для самообучения. Студенты, с одной стороны, редко обладают требуемыми навыками самостоятельного обучения [15; 16], а с другой – их ставки на результаты по образовательному курсу выше, чем у тех, кто выбрал обучение в качестве хобби. Решением двух вышеуказанных проблем формата является участие в этом процессе преподавателя, который и организует поддержку студентов при удалённом обучении, в том числе с помощью синхронных онлайн-мероприятий [8], и является гарантом качества обучения в случае несовершенства используемого MOOK, в том числе оценки знаний, которая в MOOK, как правило, проводится в форме автоматически проверяемого тестирования. Это соответствует ещё двум проблемным факторам обучения: 1) онлайн-обучение уступает по эффективности смешанному формату; в данном случае состоящее из самостоятельного асинхронного обучения на

платформе и «очного» с преподавателем в вебинарной комнате [12]; 2) социальное присутствие (присутствие человека) повышает удовлетворённость обучением, особенно для пользователей с низким уровнем сознательности [17]. Проведение синхронных учебных мероприятий также могло способствовать сохранению у студентов в период самоизоляции чувства принадлежности к своей учебной группе. Проведение занятий в формате вебинаров, а не MOOK, позволяло избежать и ещё одного недостатка асинхронного онлайн-обучения – проблемы подтверждения личности, хотя, по умолчанию, отключённые видеокamеры и микрофоны студентов сделали для многих преподавателей это достоинство неактуальным [18].

В-третьих, MOOK неравномерно покрывают предметные области, изучаемые в вузах, – узкопрофильные MOOK экономически нежизнеспособны, MOOK по практикоориентированным предметам не гарантируют обучения навыкам и нисходят до исключительно теоретической составляющей дисциплины. Таким образом, на момент закрытия вузов на карантин в открытом доступе и MOOK-формате в распоряжении преподавателей были не совсем, а возможно и совершенно не те курсы, которые были необходимы для замены очных дисциплин.

#### **Нежелание преподавателей использовать MOOK в учебном процессе**

Ещё до пандемии звучали опасения, что использование MOOK в большей степени, чем другие форматы дистанционного обучения, ставит под угрозу сохранение нагрузки за реализующими очную дисциплину преподавателями<sup>12</sup> [19; 20]. Для современных университетов выгода заключается в оптимизации производственных сил через сокращение издержек на аудитории, постоянные

<sup>12</sup> What Campus Leaders Need to Know about MOOCs // An EDUCAUSE Executive Briefing, 2012. URL: <https://library.educause.edu/resources/2012/12/what-campus-leaders-need-to-know-about-moocs> (дата обращения: 21.12.2022).

преподавательские ставки, административное обеспечение оффлайн-учебного процесса и т. д. [21]. Конечно, требуется разработка и компьютерная поддержка онлайн-обучения, что является дорогостоящим процессом, но снижение материальных затрат и рост гибкости университета окупают эти инвестиции. В декабре 2020 г. в СМИ действительно появились заявления от представителей администрации нескольких вузов США о планируемых сокращениях<sup>13</sup>. В России сокращение преподавателей также активно обсуждается, а заявления первых лиц ведущих вузов в пользу этой меры освещались ещё в конце 2019–2020 учебного года<sup>14</sup>. В какой степени эти меры обусловлены финансовыми трудностями вузов в период коронакризиса, а в какой – решением, что преподаватели в условиях тотального дистанционного обучения оказываются менее необходимы, остаётся неясным. Однако можно предположить, что преподаватели, опасавшиеся потерять нагрузку и, следовательно, работу из-за интеграции MOOK в свою дисциплину, как эксперты, определяющие, какими средствами будет реализована программа, могли осознанно не включать данный формат в перечень этих средств.

Другая сторона данного аспекта касается уже не желания, а умения работать с MOOK. Допандемийные опросы преподавателей выдавали оптимистичные выводы о высоком уровне цифровых компетенций у профессорско-преподавательского состава (ППС)

[22] и даже относили их к ранним пользователям новых технологий [23]. Разразившаяся весной 2020 г. пандемия стимулировала проведение новых исследований по данной теме, и их результаты, даже основанные на таких же реактивных данных, говорили уже о неудовлетворённости уровнем технической подготовки участников учебного процесса в условиях дистанционного взаимодействия [24]. Разумеется, пандемия – это особое условие, к которому невозможно было подготовиться, но сомнительно, что устойчивые навыки использования MOOK в преподавании могли обесцениться с увеличением онлайн-компоненты.

#### *Высокие риски интеграции MOOK в вузы в административном измерении*

Основные вопросы, возникающие перед ещё одним интересантом высшего образования – администрацией вуза, по мнению авторов, лежат в трёх областях: обострение конкуренции с другими образовательными организациями, проведение проверок контролирующих органов, формирование стоимости обучения.

Во-первых, пандемия объединила игроков образовательного рынка, и не только MOOK-платформы, но и вузы, создавшие эти курсы, пошли на предоставление свободного доступа к своим продуктам для того, чтобы система образования воспользовалась ими в тяжёлые времена. Однако пандемия – явление временное, а конкуренция вузов<sup>15</sup> носит перманентный характер, включая соперничество между ведущими, столичными университетами и остальными, часто «региональными», в условиях образовательной мобильности, стимулированной ЕГЭ [25]. Так, вузы, чувствующие отток потенциальных абитуриентов или своих студентов между

<sup>13</sup> Flaherty c. 'Never Waste a Good Pandemic' // Inside Higher ED. URL: <https://www.insidehighered.com/news/2020/12/04/boulder-arts-and-sciences-dean-wants-build-back-faculty-post-pandemic-one-non-tenure> (дата обращения: 21.12.2022); Burke L. Cuts, Cuts, Cuts // Inside Higher ED. URL: <https://www.insidehighered.com/news/2020/12/14/college-saint-rose-u-evansville-and-marquette-see-severe-cuts-proposed> (дата обращения: 21.12.2022).

<sup>14</sup> Ректор МГИМО сообщил об оптимизации штата сотрудников в вузе // ТАСС. URL: <https://tass.ru/moskva/8777203> (дата обращения: 21.12.2022).

<sup>15</sup> Digital experience insights survey 2019: Findings from teaching staff in UK further and higher education / M. Langer-CRAME, C. Killen, J. Francis, H. Beetham, et al. // Jisc, 2019. URL: <https://www.jisc.ac.uk/reports/digital-experience-insights-survey-2019-staff-uk> (дата обращения: 21.12.2022).

ступенями образования, могут в пандемию отказываться от бесплатного использования MOOK, которые зачастую созданы именно ведущими вузами, чтобы, во-первых, не инициировать отток студенческого контингента в эти образовательные центры, а во-вторых, не попасть в дальнейшую, возможно, уже финансовую, зависимость от них.

Если конкуренция между вузами является естественным процессом, происходящим внутри национальной системы высшего образования, и опосредованно контролируется регулятором, то взаимодействие с онлайн-платформами или, говоря шире, *OPM* (*online program manager* – менеджер онлайн-программ), происходит уже исключительно по рыночным законам. Пользователи MOOK-площадок, изначально приглашаемые к обучению на безвозмездной основе, наблюдают всё большую коммерциализацию платформ<sup>16</sup>: оплата может взиматься за выдачу сертификата с идентификацией личности, прохождение итоговой аттестации, доступ к оцениваемым заданиям, доступ к любым материалам курса. Ключевой вопрос вузов, интегрирующих в свой учебный процесс такие онлайн-курсы, созданные сторонними организациями, в том числе и другими вузами: «Кто платит за обучение наших студентов?», ведь если сами студенты, то возникает ситуация двойной оплаты.

Для вузов, создающих MOOK, *OPM* предлагают широкий спектр услуг, связанный с реализацией образовательных программ в онлайн-среде: предоставление площадки для образовательных продуктов и техническая поддержка, рекламная кампания онлайн-программы, набор обучающихся на програм-

му и даже разработка учебного курса, что традиционно являлось зоной ответственности университета; стоимость таких услуг, согласно имеющимся публикациям, начинается от 50% от доходов с программы<sup>17</sup>. MOOK-платформы соответственно устанавливают оплату своих услуг в виде фиксированной суммы или доли от прибыли от онлайн-курсов, разработанных вузом-партнёром [19; 26]. Размышления на более высоком уровне обобщения приводят авторов к мысли, что *OPM*, и в частности MOOK-платформы, в совокупности и в долгой перспективе реализуют политику неокOLONIALИЗМА [27], презентуемую как выгодное решение вузам, испытывающим сокращение бюджетов, выталкивание в сферу рыночной экономики и усиливающийся государственный контроль [28]. Возможно, стремлением не зависеть от внешнего актора (чем к национальной системе высшего образования и являются *OPM*, равно отечественные или зарубежные) в реализации своей непосредственной деятельности – обучение аффилированных студентов – и обусловлен отчасти уход вузов от активного производства MOOK к собственным *SPOC* (*small private online courses* – небольшие частные онлайн-курсы). Вузы, которые ещё не работали с MOOK-платформами ни в роли производителей, ни в роли интеграторов этих онлайн-курсов, могут их избегать, не желая даже начинать какое-либо взаимодействие.

Во-вторых, использование MOOK сторонних организаций может стать проблемой при прохождении регулярных проверок, реализуемых контролирующими органами. Данное предположение основано на невысоком уровне осведомлённости преподавателей о юридических и нормативных аспектах использования онлайн-курсов в учебном процессе [20] и высоком приоритете у руководителей образовательных организаций со-

<sup>16</sup> *Shab D.* Year of MOOC-based Degrees: A Review of MOOC Stats and Trends in 2018 // Class Central. URL: <https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2018> (дата обращения: 21.12.2022); *Shab D.* Year of MOOC-based Degrees: A Review of MOOC Stats and Trends in 2016 // Class Central. URL: <https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2016> (дата обращения: 21.12.2022).

<sup>17</sup> *McKenzie L.* A Tipping Point for OPM? // Inside Higher ED. URL: <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2018/06/04/shake-out-coming-online-program-management-companies> (дата обращения: 21.12.2022).

трудничества с Министерством образования и науки РФ и федеральными агентствами [29].

В-третьих, один из острых вопросов в этой связи состоит в обоснованности сохранения прежней стоимости обучения при полной или частичной реализации дисциплины на сторонней площадке и учебном курсе, созданном и поддерживаемом другим вузом. Этот вопрос лаконично вписывается как в национальную дискуссию проверок вузов Прокуратурой РФ, так и в глобальную повестку пересмотра ценообразования оказываемых вузом услуг в условиях неполноценного образовательного опыта<sup>18</sup>. В 2021 г. Российский союз ректоров принял решение не поднимать стоимость обучения<sup>19</sup>, на 2022–2023 учебный год большинство вузов повысили её для студентов и первого, и последующих курсов на 3–4%, в пределах инфляции<sup>20</sup>.

В итоге масса возможностей и рисков включения MOOK в учебные планы способствует развитию противоречивых политик на различных уровнях управления или полному отсутствию таковых.

Таким образом, список причин слабого использования MOOK в учебном процессе высшей школы в условиях карантина включает: неподходящий формат MOOK для замены очных курсов; отсутствие мотивации или компетенций в области интеграции MOOK в учебный процесс у преподавателей и высокие риски такой интеграции в вузы в

административном измерении. Анализ публикаций позволил сформулировать следующие вопросы для данного исследования:

1. Какова реальная ситуация на MOOK-платформах в период пандемии: есть ли прирост студентов?

2. Интегрируют ли преподаватели MOOK в учебный процесс? Есть ли характеристики, отличающие преподавателей российских вузов, использующих MOOK в преподавании, от их коллег?

3. Какие возможности и риски интеграции MOOK в учебный процесс приводят преподаватели российских вузов?

Поиск ответов на эти вопросы предпринимался в ходе анализа различных данных – нереактивных (статистика MOOK-платформ) и реактивных (опрос и интервью).

#### Анализ изменения спроса на MOOK среди студентов в период пандемии

Весной 2020 г. люди стали больше интересоваться онлайн-образованием. В этот период был зафиксирован рекордный рост записей на MOOK-платформы *Coursera*<sup>21</sup>. Прирост составил 644% по сравнению с аналогичным периодом 2019 г., в основном это были слушатели из США, Индии и Китая. Однако в России такая тенденция не наблюдалась. Согласно данным *SimilarWeb*<sup>22</sup>, посещаемость российской Национальной платформы «Открытое образование» (НПОО) в апреле 2020 г. выросла в два раза по сравнению с январём того же года.

Во время второй волны COVID-19 существенного роста популярности MOOK зафиксировано не было. Так, с июня по ноябрь 2020 г. трафик посещаемости платформы

<sup>18</sup> Coughlan S. Coronavirus: online students face full tuition fees // BBC. URL: <https://www.bbc.com/news/education-52506283> (дата обращения: 4.05.2020, на момент публикации статьи доступ для российской аудитории ограничен).

<sup>19</sup> Фальков рассказал, когда примут решение о стоимости обучения в вузах // РИА Новости. URL: <https://na.ria.ru/20210317/falkov-1601633594.html> (дата обращения: 21.12.2022).

<sup>20</sup> Российские вузы повысили стоимость обучения в 2022/2023 году в среднем на 4% // Российский союз ректоров. URL: <https://rsr-online.ru/news/2022/8/15/rossijskie-vuzy-povyusili-stoimost-obucheniya-v-20222023-goduv-srednem-na-4/?ysclid=19y4byttq182077739> (дата обращения: 21.12.2022).

<sup>21</sup> Shab D. Highlights from Coursera Partners Conference 2020 // Class central. URL: [https://www.classcentral.com/report/coursera-conference-2020-highlights/?utm\\_source=cc\\_newsletter&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=newsletter\\_june\\_2020](https://www.classcentral.com/report/coursera-conference-2020-highlights/?utm_source=cc_newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=newsletter_june_2020) (дата обращения: 21.12.2022).

<sup>22</sup> Данные по посещаемости сайтов предоставлены ресурсом <https://www.similarweb.com/ru/> (дата обращения: 21.12.2022).

*Coursera* падал с каждым месяцем: за полгода падение составило порядка 11%. Аналогичная статистика у зарубежной платформы *Open edX*: если в июне платформу посетили 24,4 млн пользователей, то в ноябре – только 14,8 млн. У российской НПОО падение несколько меньше – 7%. Согласно статистике, трафик на НПОО начал расти с началом учебного года в сентябре, но он так и не вернулся к весенним показателям. На других российских платформах МООК также можно зафиксировать падение трафика: на *Stepik* оно составило 6%, а на *Universarium* – 20%.

Данные по посещаемости платформ мало могут сказать о процессе обучения слушателей на МООК. Неизвестно, сколько из них в итоге закончили выбранные курсы, сохранилась ли здесь та же тенденция, которую мы наблюдали и до эпидемии COVID-19, когда до конца обучения доходили немногие [30]. Но, на основе данных *SimilarWeb*, всё же можно предположить, что тенденция имеет место. За период с июня по ноябрь 2020 г. пользователи в среднем проводили на платформах МООК по 10 мин., на российской НПОО и вовсе 8 мин.

В качестве исключения выступает китайская платформа *Xuetang*, на которой в это время зафиксирован небольшой рост в 1%. Это объясняют инициативами платформы по бесплатному предоставлению курсов преподавателям и студентам<sup>23</sup>. Аналогичные инициативы предлагали и другие платформы, однако основными посетителями стали не студенты. На НПОО доля посетителей в возрасте от 18 до 25 лет составляет только четверть, похожая статистика и на *Coursera*. Эти данные позволяют сделать вывод о том, что во время пандемии COVID-19 аудитория МООК не изменилась: ядро слушателей онлайн-курсов составляют люди среднего воз-

раста, а не студенты. Так, согласно предыдущим исследованиям, типичный слушатель МООК уже имеет высшее образование [31]. Это позволяет предположить, что всё-таки основной прирост в российском онлайн-обучении обеспечили не студенты в рамках своих образовательных программ, а пользователи, занимающиеся самостоятельным освоением популярных сегодня навыков, возможно, в связи с кризисом в многих отраслях экономики.

### Методы и данные

На втором этапе исследования авторы применяют смешанный дизайн исследования, который предполагает совместное использование качественного и количественного подходов, что позволяет представить целостную картину того, какую роль МООК играли в учебной деятельности российских вузов в период пандемии. Для анализа двух источников данных авторы остановились на стратегии смешанного дизайна под названием «дополнительное покрытие». Суть данной стратегии заключается в параллельном использовании двух и более методов для «расширения и насыщения» описываемой картины [32]. В данном случае комбинируются два метода: качественный (интервью с преподавателями) и количественный (опрос преподавателей). Далее более подробно представлены источники данных.

### Качественные данные

Эмпирическую базу качественного исследования составили полуструктурированные интервью с преподавателями российских университетов, собранные в ходе двух волн:

Первая волна. Допандемийный период<sup>24</sup>: ноябрь 2019 г. – февраль 2020 г. Охват: 61 преподаватель из 13 вузов – участников го-

<sup>23</sup> Jiayi X. Wang Shuiguo, President of Xuetang Online: The Rain Classroom Toolbox model is “teach no fixed method” online education// Weixin. URL: <https://mp.weixin.qq.com/s/lrvGdNSrFdqXRD-wiXPRpw> (дата обращения: 21.12.2022).

<sup>24</sup> Интервью проводились в рамках реализации инициативного проекта «Трансформация работы преподавателей российских университетов в условиях цифровизации», выполненного коллективом сотрудников Института образования и Департамента социологии НИУ ВШЭ.

сударственных программ поддержки (7 вузов проекта «5–100», 6 вузов – опорные университеты). Интервью было сфокусировано на перспективах и недостатках цифровизации преподавания.

Вторая волна. Пандемийный период: 1 этап – апрель 2020 г., 2 этап – июнь 2020 г. Охват: 79 преподавателей из 37 российских вузов (13 вузов – участников первой волны интервью и 24 региональных вуза без особого статуса). Вопросы интервью касались опыта перевода учебного процесса и научной деятельности в дистанционный формат.

Выборка участников интервью строилась по двухступенчатой целевой модели. Сначала отбирались вузы, затем – преподаватели из этих вузов в соответствии с заданными параметрами: 1) наличие не менее половины преподавательской ставки; 2) моложе 65 лет (ввиду специфики категории более возрастных преподавателей). Отбор осуществлялся на основании личных контактов организаторов исследования и методом «снежного кома» по рекомендациям других информантов. Использовалась квотная модель выборки на основе таких характеристик, как пол, возраст, дисциплинарная область.

Количество информантов, опрошенных в одном университете, варьировалось от одного до шести человек. Основные характеристики выборки участников исследования: 42 женщины и 37 мужчин; возраст информантов: 35 лет и моложе – 22 чел., 36–50 лет – 47 чел., 51–65 лет – 10 чел. Представленность дисциплинарных областей: математические и естественные науки – 20 чел.; инженерное дело, технологии и технические науки – 30 чел.; социальные науки – 30 чел.; гуманитарные науки – 15 чел.

Интервью длились от 25 до 95 мин. (в среднем – 60 мин.). Все интервью записывались на диктофон и расшифровывались. Участие в интервью было добровольным без оплаты участия. В первую волну интервью проводились очно и дистанционно, во вторую волну – исключительно дистанционно посред-

ством аудио- и видеосвязи. Информантам гарантировалась конфиденциальность.

Для анализа интервью использовалась методика тематического кодирования [33; 34] в соответствии с логикой интервью. Все интервью кодировались независимо двумя экспертами. В случае расхождений между экспертами проводилось дополнительное обсуждение для согласования общей позиции. Единицей анализа являлись отдельные высказывания информантов. В фокусе анализа для данной статьи находились высказывания о MOOK и онлайн-курсах в целом.

### *Количественные данные*

В качестве источника количественных данных были использованы данные опроса преподавателей, собранные в рамках проекта «Мониторинг экономики образования» (МЭО)<sup>25</sup>. Исследование опирается на данные опроса за 2020 г., который проводился в онлайн-формате. Перед анализом данных массив был взвешен с коррекцией сверхквот по организациям. В выборку вошли 19760 преподавателей. Среди опрошенных преподавателей 62% – женщины, средний возраст составляет 47 лет ( $SD=12$ ), средний стаж работы – 25 лет ( $SD=12$ ), средний педагогический стаж – 20 лет ( $SD=11$ ). У четверти опрошенных преподавателей (26%) нет учёной степени, 73% работают в вузах без особого статуса.

В качестве зависимой переменной авторы исследования выбрали вопрос о том, был ли у преподавателей опыт использования MOOK других преподавателей. Такой опыт отметили 46% опрошенных респондентов. Затем был выделен следующий ряд переменных, доступных для анализа:

– социально-демографические характеристики преподавателей (возраст, стаж, наличие учёной степени);

<sup>25</sup> Более подробная информация о методологии исследования «Мониторинг экономики образования» представлена на сайте: <https://memo.hse.ru/>

– педагогические практики, используемые преподавателем (различные виды деятельности, применяемые на семинарах, а также формы контроля);

– опыт обновления или создания новых курсов;

– другие контекстные переменные (владение английским языком, тип университета, в котором работает респондент).

### Результаты и дискуссия

Исследование показало, что даже в самый острый момент потребности в онлайн-курсах – начальной стадии перехода на «тотальный дистант» в апреле–июне 2020 г. преподаватели вузов редко вспоминали о MOOK, говоря о «живом» онлайн-преподавании как основной форме обучения. Этому предшествовало недоверчивое отношение значительной части преподавателей к MOOK, которое сформировалось ещё до начала перехода на форс-мажорный «дистант» в период пандемии. Называлось несколько причин настороженного отношения к MOOK.

### *Противоречивые политики интеграции MOOK в учебные программы*

Многие из участников исследования отмечали, что внедрение MOOK в их университетах носит формальный бюрократический характер «кампанейщины», при котором формируется пул онлайн-курсов, которым либо никто не пользуется, либо их применение сводится к «обязаловке», которую нужно вписать в учебные планы. При этом говорится о нерациональной трате средств на приобретение MOOK, которые в итоге не имплементируются должным образом в учебный процесс:

*«Это к образованию вообще не имеет отношения. И провинциальный вуз покупает себе онлайн-курс за миллион. Два, три, пять, шесть курсов покупает. Радостно их вывешивает. И никого на них не учим, потому что инфраструктура под это не заточена»* (мужчина, социогуманитарный блок).

Наряду с этим опрошенные опасаются, что перевод регионального высшего образования на MOOK приведёт к организационной деградации местных вузов, которые превратятся в виртуальных посредников между онлайн-образованием и студентами и утратят возможности для накопления научного и преподавательского потенциала:

*«Помните, онлайн-курсы Coursera? Вы покупаете у нас курсы, платите нам деньги, мы, соответственно, перекачиваем бюджет провинциальных вузов в это. Соответственно, провинциальные вузы превращались в этой концепции просто в аудиторию с точки зрения выдачи дипломов и обеспечения чего-то там».* (мужчина, социогуманитарный блок).

Однако, идея системной цифровой стратификации вузов посредством разделения ролей на создателей MOOK и вузы-хабы онлайн-курсов возникла в беседах с преподавателями именно в период пандемии. Например, один из представителей вуза – участника проекта «5–100» ратовал за превращение региональных вузов в онлайн-колледжи и прекариатизацию их преподавательского состава. По его мнению, только у университетов-лидеров стоит оставить очный образовательный формат, а местные вузы десубъективизировать, превратив в локальных посредников в продвижении контента, созданного другими образовательными организациями. Данное высказывание интересно ещё и тем, что даже представители продвинутых вузов-лидеров подсознательно определяют MOOK как вторичный, массовый эрзац «настоящего» образования, которое должно оставаться очным:

*«Мне кажется, что опыт пандемии подтверждает мнение демиургов проекта «5–100» о том, что все вузы надо разделить на две категории: те, которые считаются топовыми, и в них образование будет очным, и все остальные, которые будут такими комьюнити-колледжами, где можно смело экспериментировать с полным онлайн и держать на частичной ставке всех преподавателей»* (мужчина, социогуманитарный блок).

При этом количественные данные не позволяют авторам утверждать, что между опытом использования онлайн-курсов в преподавании и работой в университете со статусом есть связь. Опросные данные демонстрируют, что преподаватели, которые работают в вузах с особым статусом, используют МООК других преподавателей с той же частотой, что и преподаватели, работающие в вузах без особого статуса. Данное утверждение справедливо для опрошенных преподавателей, которые трудоустроены в научно-исследовательских университетах<sup>26</sup>, федеральных университетах<sup>27</sup>, а также в университетах – участниках проекта «5–100»<sup>28</sup>. В то же время имеющиеся данные не позволяют ответить на вопрос, МООК каких вузов использует каждая категория: российских вузов без особого статуса, вузов со статусом или зарубежных вузов различного статуса и масштаба.

Отдельно упоминалось о том, что администрации вузов не рассматривают преподавателей как экспертов в процессе развития МООК – к ним не обращаются за аналитической поддержкой и не ориентируются на их запросы. Кроме того, нередко внедрение онлайн-образования приходится осуществлять административными мерами. Даже в интервью авторов некоторые из информантов, совмещающих преподавание с административными функциями, оговаривались, что они не особенно рассчитывают на взаимопонимание со стороны преподавателей и «ставят их перед фактом», внедряя онлайн-курсы:

*«То, что мы ещё применяем, это запись видео-лекций. У нас есть большое хранилище. В течение семестра мы преподавателя даже сейчас не сильно спрашиваем. Ставим перед фактом, говорим: «У вас есть маги-*

*странты. И все лекции для магистрантов мы дублируем в записи. Но это для нашего внутреннего пользования»* (мужчина, компьютерные науки).

В этом отношении ситуация с внедрением МООК бюрократическими средствами во многом соответствует общей проблеме российской науки и высшего образования – расщепления коммуникационного пространства на административные процедуры и процессы, нередко носящие фиктивно-демонстративный характер, и реальную работу «на местах», которая существенно затруднена нарастающим бюрократическим давлением. Здесь уместно вспомнить об оценках причин первоначального отторжения дистанционного формата преподавания на первом этапе пандемического «дистанта», высказанных одним из ведущих экспертов российского высшего образования Дмитрием Рогозиным: «... несвобода, отсутствие индивидуальных решений, обезличенность, пассивное отношение к внешним факторам формируют антиинновационное поведение, подталкивают преподавателей к скрытому протесту и саботажу любых технологических изменений» [35].

Таким образом, помимо универсальной специфики жизни МООК в образовательной среде, активное продвижение онлайн-образования в российских университетах обнажило старые и новые проблемы управления, связанные с бюрократизацией, волюнтаризмом административно-управленческого корпуса, неэффективностью, гонкой за показателями при молчаливом сопротивлении значительной доли преподавателей вузов, о чём упоминают исследователи высшего образования, говоря о «редуцированных представлениях о цифровой трансформации» [35] у преподавателей, которые вызваны отсутствием открытого диалога между академическим сообществом и управленческим корпусом вузов:

*«Поэтому сейчас оказалось, что к цифровым университетам всё-таки у нас [не готовы], до цифровой цифровизации всего*

<sup>26</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(1, N = 6815) = 2,39, p = 0,12$ .

<sup>27</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(1, N = 6815) = 0,001, p = 0,98$ .

<sup>28</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(1, N = 6815) = 0,001, p = 0,97$ .

высшего образования [необходимо] наладить нормальные коммуникации внутри университета. То есть, грубо говоря, у нас «кровь не поступает к отдельным частям». Есть в университете «такие тела, их кровь внутри очень плохо (циркулирует)». Если вы даже подцепите к какой-то внешней системе, она будет накачивать цифры, подпишет ректор бумагу, но внутри, от одной части к другой, это не придёт, то есть там будут «тромбы» постоянные» (мужчина, социогуманитарный блок).

Некоторые данные исследования авторов указывают на то, что, возможно, наилучшим образом МООК интегрируется в учебный процесс и становится его реальным подспорьем, когда это происходит снизу – через органичное проектирование преподавателем драматургии курса, а не в случае бюрократического «насилия», при котором теряется мотивация к использованию онлайн-курсов как у преподавателей, так и у студентов:

*«Когда обсуждалось то, что нужно, никто у преподавателя вообще не спрашивал, вот этим занималось начальство. Оно само решало, в какой форме и как они чего будут проводить – администрация. С людьми, кто непосредственно стоит у доски или стоял у доски или имел дело со студентами, никто особо это не обсуждал. Не его ума дело, соответственно»* (мужчина, инженерные науки).

#### **Нежелание преподавателей использовать МООК в учебном процессе**

В ходе исследования у информантов наблюдались алармистские настроения, касающиеся повсеместного внедрения онлайн-курсов в процессе преподавания. Опрошенные преподаватели вузов увидели угрозу собственной ценности как профессионалов в переходе на заранее записанные МООК: в этом случае труд преподавателя может быть сведён к функции простого ассистента, проверяющего студенческие задания, выполненные на основе материалов чужого онлайн-курса. Страх утраты профессио-

нального статуса в процессе интенсивной цифровизации преподавания довольно распространён среди представителей преподавательского корпуса:

*«Я считаю, что это убьёт полностью те вузы, которые перейдут. Дело в том, что всё-таки тот же самый лекционный курс – это видение того человека, который его читает. Это его мысли, идеи, которые он пытается донести. Когда мы заменяем этого человека онлайн-курсами, людям не нужно думать, делать те же самые лекции. Он не будет расти, человек, и будет деградировать, это абсолютно точно»* (мужчина, естественные науки).

Эта мысль встречается и в более ранних российских научных публикациях. Например, исследователи из Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ) по итогам анализа собственных эмпирических данных отмечали, что их информанты высказывали опасение, связанное с «весьма вероятным сокращением учебной нагрузки», ведь, как говорили респонденты, «надобность в таком случае в преподавателях сокращается, и мы рубим сук, на котором сидим» [36]. Схожие риски в отношении своего профессионального будущего отмечают и в других исследованиях [37–39] – преподаватели становятся всё более «уязвимым контингентом»: «их найм ставится в прямую зависимость от наличия спроса на их курсы, а их деятельность всё более регламентируется и стандартизируется, в то время как административная нагрузка возрастает» [40].

В это же время некоторые из опрошенных считают достоинством, что использование онлайн-курсов помогает снизить преподавательскую нагрузку и высвободить время преподавателей для других видов деятельности. Здесь нужно, однако, подчеркнуть, что в российских университетах сохранилась старая советская система «горловой нагрузки», снижение которой автоматически ведёт к сокращению ставок, перевода персонала на частичную занятость и работу в режиме

«почасовика» с пониженной мотивацией к долгосрочному участию в жизни университетов. То есть дальнейшее внедрение MOOK в российскую систему высшего образования возможно при условии глубоких системных преобразований ядра этой системы, и прежде всего, статуса и организации труда преподавателя вуза:

*«Это позволяет использовать онлайн-курсы как модули к каким-то курсам. То есть, во-первых, это уменьшает преподавательскую нагрузку, помогает, может быть, сосредоточиться на чём-то другом»* (женщина, естественные науки).

Данные опроса преподавателей позволяют реконструировать образ тех, кто избегает использования онлайн-курсов в своей преподавательской деятельности. Количественные данные свидетельствуют, что преподаватели, которые не применяют чужие MOOK в своей работе, обладают рядом отличительных характеристик. Это преподаватели более старшего возраста<sup>29</sup> и в связи с этим с большим трудовым стажем<sup>30</sup>. Среди них большая доля тех, кто имеет учёную степень<sup>31</sup> и не владеет английским языком<sup>32</sup>.

Опросные данные также демонстрируют, что преподаватели, которые используют MOOK в своей деятельности, отличаются от своих коллег и по публикационной активности. Преподавателям был задан вопрос о наличии статей в российских и зарубежных журналах, которые могут входить в международные системы цитирования *Web of Science* и/или *Scopus*, а могут и не входить. Преподавали, которые применяют MOOK в своей работе, чаще отмечали, что за три года, предшествующие опросу, публиковали научные статьи в российских журналах,

включённых в системы цитирования *Web of Science* и/или *Scopus*<sup>33</sup>, а также публиковали научные статьи в зарубежных научных журналах, не входящих в эти системы цитирования<sup>34</sup>. Таким образом, преподаватели использующие MOOK, чаще публикуются в российских журналах, ориентированных на вхождение в зарубежные системы цитирования. При этом они также чаще публикуются в зарубежных журналах, которые в эти системы цитирования не входят. Среди преподавателей, которые используют и не используют MOOK в своей деятельности, нет статистически значимых различий по наличию публикаций в российских журналах, не входящих в системы цитирования *Web of Science* и/или *Scopus*<sup>35</sup>, и в иностранных журналах, включённых в системы цитирования *Web of Science* и/или *Scopus*<sup>36</sup>.

#### **MOOK – не замена очных курсов**

Многие из участников исследования указывали на объективно ограниченный функционал применения MOOK в образовательном процессе, не позволяющий этому формату обучения стать доминирующим даже в цифровую эпоху, по их мнению. Говорилось о специфике обучения по многим специальностям, требующей практического вовлечения студентов в работу непосредственно на месте и с использованием объектов материального мира – деталей машин, физических приборов, химических реактивов, биологического материала, собственного тела, как в случае обучения танцу, артистическим профессиям. Как отмечают исследователи высшего образования, в ряде случаев «электронные коммуникации не позволяют передавать неявные знания» [41; 42], связанные

<sup>29</sup> Различия статистически значимы:  $t = -3,99$ ,  $p = 0$ .

<sup>30</sup> Различия статистически значимы:  $t = -3,70$ ,  $p = 0$ .

<sup>31</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(1, N = 6815) = 9,23$ ,  $p = 0,002$ .

<sup>32</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(1, N = 6816) = 6,21$ ,  $p = 0,01$ .

<sup>33</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(1, N = 6816) = 7,78$ ,  $p = 0,005$ .

<sup>34</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(1, N = 6816) = 26,87$ ,  $p = 0$ .

<sup>35</sup> Различия статистически не значимы:  $\chi^2(1, N = 6817) = 0,14$ ,  $p = 0,71$ .

<sup>36</sup> Различия статистически не значимы:  $\chi^2(1, N = 6815) = 0,81$ ,  $p = 0,37$ .

с личным опытом и локальной профессиональной культурой. Исходя из этого, согласно высказываниям информантов, онлайн-курсы могут стать некоторым подспорьем, подручным средством в образовании, но никак не основным методом передачи знаний и навыков, что совпадает с позицией ряда исследователей цифровизации высшего образования. Например, MOOK по математике в основном применяется как дополнительный инструмент снятия «математической тревожности» у обучающихся «с низким уровнем математических знаний и высоким уровнем стресса и дискомфорта» [43; 44].

*«А у нас технические направления в основном, на моём факультете, и нам, конечно, стоит совмещать и онлайн-курсы, и вот живое общение с железом что называется. Вы поняли, да, то есть с приборами, с техническими какими-то устройствами»* (мужчина, компьютерные науки).

*«Поэтому моё мнение, что онлайн – это замечательно, хорошо, но как плюс, как дополнительно. Заменить им, ещё раз говорю, реальные лекции, реальные занятия, общение невозможно в принципе»* (мужчина, инженерные науки).

Также существенным ограничением полного перехода на MOOK, по мнению опрошенных, является отсутствие живого, непосредственного контакта преподавателя с аудиторией, пусть и с помощью технических помощников в виде онлайн-платформ. Информанты полагают, что даже самые блестящие, заранее записанные лекции лучших учёных не смогут полностью заменить перформативной драматургии реального занятия, в котором преподаватель ориентируется на настроение аудитории и гибко меняет тон, сюжет и содержание своего занятия. Отчасти это подтвердилось в период пандемийной тотальной дистанционки, когда большинство занятий шло не в записи, а в формате синхронизированных онлайн-классов, предусматривавших живое общения студентов и преподавателей.

*«Особенно на лекциях видно, когда лектор что-то рассказывает. Он взаимодей-*

*ствует с аудиторией, если вещи понятны им или непонятны»* (мужчина, естественные науки).

*«Если говорить о подготовке высококлассных специалистов как единичного, штучного, товара на рынке труда, то без личного наставничества, без личного взаимодействия, я думаю, что здесь не получится»* (мужчина, инженерные науки).

Опросные данные показывают, что преподаватели, которые используют в своей деятельности MOOK, чаще применяют различные формы контроля на занятиях со студентами. Они чаще предлагают студентам решать задачи<sup>37</sup>, писать эссе<sup>38</sup>, выполнять тесты<sup>39</sup>, индивидуальные<sup>40</sup> и групповые<sup>41</sup> проекты, выступать с презентациями<sup>42</sup> и заполнять опросы<sup>43</sup>. Таким образом, MOOK здесь выступают в качестве ещё одного способа контроля знаний, дополняя уже привычные способы работы преподавателей, стремящихся и умеющих разнообразить обучение.

#### **MOOK – потенциал применения в учебном процессе**

У преподавателей вузов достаточно много критических комментариев в адрес MOOK как учебного формата цифровой эпохи. Однако это не означает, что онлайн-курсы рассматриваются исключительно с негативной стороны – в интервью приводились аргументы, поддерживающие более активное внедрение MOOK в образование. В частности, информанты отмечали, что те-

<sup>37</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(3, N = 6815) = 20,79, p = 0$ .

<sup>38</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(3, N = 6817) = 65,74, p = 0$ .

<sup>39</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(3, N = 6816) = 94,81, p = 0$ .

<sup>40</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(3, N = 6816) = 67,36, p = 0$ .

<sup>41</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(3, N = 6815) = 85,32, p = 0$ .

<sup>42</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(3, N = 6816) = 98,3, p = 0$ .

<sup>43</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(3, N = 6815) = 47,18, p = 0$ .

матическая фокусированность онлайн-курсов на специальных, узких темах позволяет применять этот формат в случаях, когда требуется изучение сложной, но нишевой тематики в концентрированном виде:

*«Онлайн-курсы узконаправленные, они заранее готовятся вместе с материалами и этот материал, возможно, более концентрирован. Может быть, частично стоит внедрять онлайн-обучение и в традиционные вузы. То есть какой-то материал давать за счёт онлайн-курсов (женщина, социогуманитарный блок).*

Был высказан близкий тезис о том, что дистанционные курсы являются более гибким форматом «быстрого знания», заполняющего пустоты вокруг фундаментального образования, организованного традиционным способом. В этой связи и некоторые исследователи, обобщая опыт «форсмажорного дистанта», говорят о том, что образование перейдёт на «комбинированную» модель учебного процесса, в которой привычные формы проведения занятий будут сочетаться с использованием синхронных и асинхронных цифровых технологий» [45].

Дистанционное обучение, при всех своих минусах и доступности академического мощничества, оказалось более подходящим для повышения вовлечённости студентов и её мониторинга. С одной стороны, информанты связывают это с дробной и игровой подачей материала, а с другой – с использованием систем управления обучением, которые фиксируют всю активность студента и автоматически оценивают некоторые задания, так что «отсидеться за последней партой» им уже не удаётся:

*«Современным университетам с их традиционными ФГОСовскими курсами, с их часами и так далее, поддерживать тот уровень мотивации и вовлечённости, желания погружаться в предмет не всегда удаётся. И здесь различные короткие онлайн-курсы могут быть даже лучше, чем полноценный курс, прослушанный в университете по этой же самой теме. Не факт, что получится*

*студентам дать какие-то глубокие знания, но вопрос про мотивацию и вовлечённость – это более важно. И, конечно, это возможность перейти на индивидуализацию» (мужчина, социогуманитарный блок).*

Согласно данным опроса, преподаватели, которые используют МООК в своей деятельности, во время семинарских занятий чаще практикуют участие студентов в различных видах деятельности. Они чаще просят студентов поработать в группах над заданием или проектом<sup>44</sup>, подготовить доклады по заданным темам<sup>45</sup>, самостоятельно найти информацию по изучаемому вопросу<sup>46</sup>, вести свободную дискуссию по заданной теме<sup>47</sup>, применять теоретические концепции для решения практических задач<sup>48</sup>, а также пересказывать пройденный материал<sup>49</sup>. Так, МООК находят место в арсенале преподавателей, уделяющих большое внимание развитию самостоятельного обучения студентов и освоению учебного материала на различных уровнях типологии Б. Блума [46].

Интервьюируемые также указывали на то, что МООК хорошо работает на определённых факультетах и специальностях, например, где читается блок социогуманитарных дисциплин, но значительно хуже – при обучении естественнонаучному знанию и инженерным профессиям. Правда, так говорили в основном представители инженерно-технического образования:

*«Я думаю, что для гуманитарных направлений, не связанных с техникой, там вообще проблем нет. Там онлайн-курс – это*

<sup>44</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(2, N = 6649) = 52,1, p = 0$ .

<sup>45</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(2, N = 6649) = 18,43, p = 0$ .

<sup>46</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(2, N = 6704) = 12,62, p = 0,002$ .

<sup>47</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(2, N = 6670) = 35,67, p = 0$ .

<sup>48</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(2, N = 6656) = 31,35, p = 0$ .

<sup>49</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(2, N = 6648) = 13,73, p = 0,001$ .

замечательно, идеальный вариант (мужчина, компьютерные науки).

Наконец, само по себе наличие большой библиотеки записанных онлайн-курсов опрошенные воспринимали как благо, поскольку к ним всё равно будут обращаться и студенты, и преподаватели, хотя есть риск, что без должной методической поддержки [13] и эти курсы могут оказаться невостребованными:

*«Если будет не очень хороший материал, то ради бога, пусть он лежит. Как хорошие курсы есть, так и нехорошие, только теперь это в цифровой форме. Раньше книги в библиотеках тылились, а теперь будет тылиться в видеоархивах»* (мужчина, социогуманитарный блок).

Согласно опросным данным, преподаватели, использующие в своей работе MOOK, за последние три года чаще других обновляли или составляли новые курсы и для этого ориентировались на большее число источников. Данная группа преподавателей чаще ориентируется как на материалы MOOK<sup>50</sup>, так и на ряд других источников: среди них рекомендованные для преподавателей – федеральный государственный образовательный стандарт<sup>51</sup>, рабочий учебный план<sup>52</sup> и базовый учебник по курсу<sup>53</sup>. Помимо этого, преподаватели – приверженцы MOOK используют для обновления или создания курсов материалы научных статей<sup>54</sup>. Они также чаще ориентируются на схожие курсы, как в своём вузе<sup>55</sup>, так и за его пределами – берут во внимание материалы курсов ведущих

российских<sup>56</sup> и зарубежных<sup>57</sup> вузов. Немаловажным оказывается и перенимание опыта коллег, которые составляют или обновляют курсы<sup>58</sup>. Таким образом, преподаватели, использующие MOOK, оказываются более активными с точки зрения обновления имеющихся и создания новых курсов.

### Заключение

В основу данного исследования легло противоречие между перспективами MOOK в поддержке вузов в период дистанционного обучения на время пандемии, провозглашённых одними представителями академии, и слабой видимостью этого формата в аналитических материалах других. В ходе него было установлено, что даже в условиях самоизоляции студенты не составили большую долю пользователей MOOK.

На материале интервью показано, что российское преподавательское сообщество неоднозначно оценивает перспективы интенсивной имплементации MOOK в отечественные университеты. Отмечается, что эти курсы могут стать хорошим подспорьем для преподавателя, но не будут полным субститутутом живого общения со студентами. Это показала и пандемия с её полным переходом на онлайн, когда MOOK по-настоящему «не взлетели», а преподавание велось хотя и на цифровых платформах, но всё же в синхронизированном, «живом» формате. При этом наблюдаются попытки насильственного внедрения MOOK в жизнь российских университетов без структурных реформ преподавания, что вызывает отторжение этой модели обучения у части преподавательского сообщества, которое видит для себя в MOOK больше рисков, чем преимуществ.

Практика полного перехода на дистанционное обучение в период острой фазы пандемии 2020–2021 гг. показала ограниченное ис-

<sup>50</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(1, N = 6814) = 262,13, p = 0$ .

<sup>51</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(1, N = 6813) = 42,27, p = 0$ .

<sup>52</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(1, N = 6813) = 8,07, p = 0,005$ .

<sup>53</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(1, N = 6813) = 4,67, p = 0,03$ .

<sup>54</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(1, N = 6814) = 8,1, p = 0,004$ .

<sup>55</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(1, N = 6813) = 25,64, p = 0$ .

<sup>56</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(1, N = 6813) = 50,61, p = 0$ .

<sup>57</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(1, N = 6814) = 53,08, p = 0$ .

<sup>58</sup> Различия статистически значимы:  $\chi^2(1, N = 6814) = 37,56, p = 0$ .

пользование потенциала MOOK, на которые ранее возлагались большие надежды как на цифровую альтернативу массового высшего образования. Стало понятно, что вместо записанных заранее курсов лучше работает «живое» онлайн-образование, когда и студенты, и преподаватель находятся в виртуальных комнатах и могут непосредственно коммуницировать друг с другом. Уже на более ранних этапах активизации внедрения онлайн-курсов исследователи отмечали появление так называемой цифровой ловушки «электронизация учебных курсов» [41; 47], которая во многом исключала элемент перформативной драматургии, возникающей в ходе спонтанного общения в режиме здесь и сейчас.

На материале опроса было установлено, чем отличаются преподаватели, интегрирующие MOOK в учебный процесс, от своих коллег. Они более молоды и менее опытны, чаще владеют английским языком, более активны и ответственны в обновлении имеющихся и создании новых курсов, чаще варьируют виды учебной деятельности и контроля знаний. Соответственно, соотношение портрета интеграторов MOOK с портретом преподавателя российского вуза рисует ещё одну грань ответа на вопрос о слабом применении готовых онлайн-курсов в пандемию – таких представителей в общем контингенте ППС немного.

В данной работе, в имеющемся эмпирическом материале, не нашли отражения трудности интеграции MOOK в учебный процесс, связанные с компетенциями студентов и особенностями управления в российских вузах. Для оценки влияния этих факторов в ходе последующих исследований предлагается включать в качестве информантов также и студентов, и административно-управленческий персонал вузов, и сформулировать интервью с фокусом на данные тематики.

Поскольку онлайн-компонента, особенно во время пандемии, плотно вошла в учебный процесс вузов, проблематика использования MOOK в высшем образовании не перестаёт быть актуальной и остаётся до конца не разрешённой, а следовательно, перспективной для дальнейших исследований.

## Литература

1. Кузьминов Я.И. Вызовы и перспективы развития университетов в России (интервью) // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 4. С. 5–8. EDN: YPFZJR.
2. Абрамов П.Н. Перевод. От коммунизма к карнегизму // Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре. 2019. Т. 125. № 3. С. 152–168. URL: <https://rucont.ru/efd/682077> (дата обращения: 09.02.2023).
3. Рогозин Д.М. Представления преподавателей вузов о будущем дистанционного образования // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 31–51. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-31-51
4. Collins R. The Credential Society: an Historical Sociology of Education and Stratification. New York: Academic Press, 1979, 222 p.
5. Harsba R., Bai T. Covid-19 Lockdown – Challenges to Higher Education // Cape Comorin. 2020. Vol. 2. No. 4. Pp. 26–28.
6. Jena P.K. Impact of Covid-19 on Higher Education in India // International Journal of Advanced Education and Research (IJAER). 2020. Vol. 5. No. 3. Pp. 77–81.
7. Chen, T., Peng, L., Jing, B., Wu, C., Yang, J., Cong, G. The Impact of the COVID-19 Pandemic on User Experience with Online Education Platforms in China // Sustainability. 2020. Vol. 12, no. 18: 7329. <https://doi.org/10.3390/su12187329>
8. Chen, Y., Zheng, Y., & Yu, T. Construction and Implementation of Blended Online Teaching Mode Based on Live Broadcasting and MOOC // Proceedings of 2020 IEEE 2nd International Conference on Computer Science and Educational Informatization (CSEI). Pp. 1–4. DOI: 10.1109/csei50228.2020.9142475
9. Seale A. C., Ibeta M., Gallo J., le Polain de Waroux O., Glynn J. R., Fogarty J. Learning from Each Other in the COVID-19 Pandemic // Wellcome Open Research. 2020. Vol. 105. No. 5. Pp. 1–8. DOI: 10.12688/wellcomeopenres.15973.2
10. Utunen H, Ndiaye N, Piroux C, George R, Attias M, Gambewage G. Global Reach of an Online COVID-19 Course in Multiple Languages on OpenWHO in the First Quarter of 2020: Analysis of Platform Use Data // Journal of Medical Internet Research. 2020. Vol. 22. No. 4: e19076, DOI: 10.2196/19076
11. AlQaidoom H., Shab A. The Role of MOOC in Higher Education during Coronavirus Pandemic: A Systematic Review // International Journal of English and Education. Vol. 9. No. 4. Pp. 141–151.

12. *Mukherjee M.* Can a Better Higher Education System Emerge Out of the Coronavirus Crisis?// *HESB Higher Education in Southeast Asia and Beyond*. 2020. No. 8. Pp. 35–37.
13. *Захарова У.С.* Производство МООК в университете: цели, достижения, барьеры// *Университетское управление: практика и анализ*. 2019. Т. 23. № 4. С. 46–68. DOI:10.15826/umpra.2019.04.028
14. *Sbarrock G.* Making Sense of the MOOCs Debate// *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2015. Vol. 37. No. 5. Pp. 597–609. DOI: 10.1080/1360080x.2015.1079399
15. Perception and Use of Massive Open Online Courses among Medical Students in a Developing Country: Multicentre Cross-Sectional Study/ *O.A. Aboshady, A.E. Radwan, A.R. El-taweel, et al.*// *BMJ Open*. 2015. No. 5: e006804. DOI: 10.1136/bmjopen-2014-006804
16. *Vilkova K., Shcheglova I.* Deconstructing Self-regulated Learning in MOOCs: in Search of Help-seeking Mechanisms // *Education and Information Technologies*. 2021. Vol. 26. No. 1. Pp. 17–33. DOI: 10.1007/s10639-020-10244-x
17. Do Social Features Help in Video-centric Online Learning Platforms? A Social Presence Perspective/ *S.A. Andel, T. de Vreede, P.E. Spector et al.*// *Computers in Human Behavior*. 2020. No. 113: 106505. DOI: 10.1016/j.chb.2020.106505
18. *Захарова У.С., Вилкова К.А.* Субъектность студентов в условиях очного и дистанционного обучения: взгляд преподавателей// *Современная зарубежная психология*. 2020. Т. 9. № 3. С. 87–96. DOI: 10.17759/jmfp.2020090308
19. *Krause S.D.* After the Invasion: What's Next for MOOCs?// *Invasion of the MOOCs: The promise and perils of massive open online courses*: ed. by S.D. Krause, C. Lowe. Parlor Press, LLC, 2014. 254 p. ISBN 9781602355354
20. *Захарова У.С., Танасенко К.И.* МООК в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей// *Вопросы образования*. 2019. № 3. С. 176–202. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-176-202
21. *Allmer T.* Academic Labour, Digital Media and Capitalism// *Critical Sociology*. 2019. Vol. 45. No. 4-5. Pp. 599–615. DOI: 10.1177/0896920517735669
22. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе/ *Т.А. Аймалетдинов, А.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева и др.* М.: Изд-во НАФИ, 2019. – 84 с. ISBN 978-5-9909956-5-9.
23. *Бычкова М.Н., Смирнова П.А.* Цифровая грамотность преподавателей и студентов университета: «открытия» пандемии// *Современные проблемы науки и образования*. 2020. № 4. С. 1–9. DOI: 10.17513/spno.29946
24. *Чернова Ж.В., Шпаковская А.А.* Преподавательский труд в условиях пандемии: академический неолиберализм и эмоционализация// *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2021. № 3. С. 155–178. DOI: 10.14515/monitoring.2021.3.1924
25. *Габдрахманов Н.К.* Концентрация студентов в системе высшего образования на карте Российской Федерации// *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Экономика. 2019. Т. 27. № 1. С. 7–17. DOI: 10.22363/2313-2329-2019-27-1-7-17
26. *Liyanagunawardena T.R., Lundqvist K.O., Williams S.A.* Massive Open Online Courses and Economic Sustainability// *European Journal of Open, Distance and E-learning*. 2015. Vol. 18. No. 2. Pp. 95–111. DOI: 10.1515/eurodl-2015-0015
27. *Altbach P.G.* MOOCs as Neocolonialism: Who Controls Knowledge?// *International Higher Education*. 2014. No. 75. Pp. 5–7. DOI: 10.6017/ihe.2014.75.5426
28. *The Unbundled University: Researching Emerging Models in an Unequal Landscape/ B. Swinerton, T. Coop, M. Ivancheva, et al.*// *Mobility, Data and Learner Agency in Networked Learning*. Springer, Cham, 2020. Pp. 19–34. DOI: 10.1007/978-3-030-36911-8\_2
29. *Ефимов В.С., Лаптева А.В.* Цифровизация в системе приоритетов развития российских университетов: экспертный взгляд// *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. Т. 22. Т. 116. № 4. С. 52–67. DOI: 10.15826/umpra.2018.04.040
30. *Reich J., Ruijter-Valiente J.A.* The MOOC Pivot// *Science*. 2019. Vol. 363. No. 6423. Pp. 130–131. DOI: 10.1126/SCIENCE.AAV7958
31. *Schmid, L., Manturuk, K., Simpkins, I., Goldwasser, M. & Whitfield, K.E.* Fulfilling the Promise: Do MOOCs Reach the Educationally Underserved?// *Educational Media International*. 2015. Vol. 52. No. 2. Pp. 116–128. DOI: 10.1080/09523987.2015.1053288
32. Концептуальные представления о стратегиях смешивания методов (mixed methods research): этапы развития и современные дискуссии/ *О.Б. Савинская, А.Г. Истомина, Т.Ю. Лар-*

- кина, К.Д. *Круглова*// Социологические исследования. 2016. № 8. С. 21–29.
33. *Voyatzis R.E.* Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc, 1998: 1st edition. 200 p. ISBN-10: 0761909613, ISBN-13: 978-0761909613.
  34. *Квале С.* Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003. 301 с. ISBN 5-89357-145-2.
  35. *Рогозин Д.М., Солодовникова О.Б., Ипатова А.А.* Как преподаватели вузов воспринимают цифровую трансформацию высшего образования// Вопросы образования. 2022. № 1. С. 271–300. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-271-300
  36. *Буланова М.Б., Великая Н.М.* Цифровизация высшего образования в период пандемии: преимущества и риски// Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 28, № 4. С. 25–36. DOI: 10.15826/umpra.2021.04.034
  37. *Кочухова Е.С.* Академическая профессия глазами преподавателей// Вопросы образования. 2020. № 2. С. 278–302. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-2-278-302
  38. Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. Современная аналитика образования. Т. 36. № 6/ *А.В. Клягин, Е.С. Абалмасова, К.В. Гарев и др.* М.: НИУ ВШЭ, 2020. 112 с. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/368821792.pdf> (accessed 15.12.2022).
  39. *Радаев В.В.* Переход к онлайн-образованию в условиях пандемии: первые итоги// Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26. № 1. С. 6–17. DOI: 10.15826/umpra.2022.01.001
  40. *Пашков М.В., Пашкова В.М.* Проблемы и риски цифровизации высшего образования// Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 40–57. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-3-40-57
  41. *Головчин М.А.* Институциональные ловушки цифровизации российского высшего образования// Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 59–75. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-59-75
  42. *Вольчик В.В., Маслюкова Е.В.* Реформы, неявное знание и институциональные ловушки в сфере образования и науки// Terra Economicus. 2019. Т. 17. № 2. С. 146–162. DOI: 10.23683/2073-6606-2019-17-2-146-162
  43. *Дюlicheva Ю.Ю.* Учебная аналитика MOOK как инструмент анализа математической тревожности// Вопросы образования. 2021. № 4. С. 243–265. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-4-243-265
  44. *Lambert S.R.* Reluctant mathematician: Skills-based MOOC scaffolds wide range of learners// Journal of Interactive Media In Education. 2015. No. 1. Pp. 1–11. DOI: 10.5334/jime.bb
  45. *Костина С.Н.* Готова ли инфраструктура региональных вузов к решению задач цифровой трансформации?// Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25. № 3. С. 14–32. DOI: 10.15826/umpra.2021.03.024
  46. *Kratwohl D.R.* A Revision of Bloom's Taxonomy: an Overview// Theory into Practice. 2002. Vol. 41. No. 4. Pp. 212–218. DOI: 10.1207/s15430421tip4104\_2
  47. *Вольчик В.В.* Институциональные ловушки в сфере образования и науки в условиях оптимизации// Журнал экономической теории. 2019. Т. 16. № 4. С. 783–795. DOI: 10.31063/2073-6517/2019.16-4.14
- Благодарности.** Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ. Авторы выражают признательность коллегам Терентьеву Е.А. и Груздеву И.А. за участие в обсуждении концепции статьи.
- Статья поступила в редакцию 21.12.2022*  
*Принята к публикации 22.01.2023*

## References

1. Kuzminov, Y.I. (2018). Challenges and Perspectives of University Development in Russia. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 4, pp. 5-8. Available at: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_36514087\\_73554208.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_36514087_73554208.pdf) (accessed 20.11.2022). (In Russ.).
2. Abramov, R.N. (2019). Perevod. Ot Kommunizma k Karnegizmu [Translation. From Communism to Carnegieism]. *Neprikosnovennyj zapas. Debaty o politike i culture* [Reserved Funds. Debates about Politics and Culture]. Vol. 125, no. 3, pp. 15-168. Available at: <https://rucont.ru/efd/682077> (accessed 20.11.2022). (In Russ.).

3. Rogozin, D. (2021). The Future of Distance Learning as Perceived by Faculty Members. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 31-51, doi: 10.17323/1814-9545-2021-1-31-51 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Collins, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press. 222 pp.
5. Harsha R., Bai T. (2020). Covid-19 Lockdown: Challenges to Higher Education. *Cape Comorin*. Vol. 2, no. 4, pp. 26-28.
6. Jena P.K. (2020). Impact of Covid-19 on Higher Education in India. *International Journal of Advanced Education and Research*. Vol. 5, pp. 77-81.
7. Chen, T., Peng, L., Jing, B., Wu, C., Yang, J., Cong, G. (2020). The Impact of the COVID-19 Pandemic on User Experience with Online Education Platforms in China. *Sustainability*. Vol. 12, no. 18: 7329, doi: 10.3390/su12187329
8. Chen, Y., Zheng, Y., & Yu, T. (2020). Construction and Implementation of Blended Online Teaching Mode Based on Live Broadcasting and MOOC. *Proceedings of 2020 IEEE 2nd International Conference on Computer Science and Educational Informatization (CSEI)*, pp. 1-4, doi: 10.1109/csei50228.2020.9142475
9. Seale, A.C., Ibeto, M., Gallo, J., le Polain de Waroux, O., Glynn, J.R., Fogarty, J. (2020). Learning from Each Other in the COVID-19 Pandemic. *Wellcome Open Research*. Vol. 105, no. 5, pp. 1-8, doi: 10.12688/wellcomeopenres.15973.2
10. Utunen, H, Ndiaye, N, Piroux, C, George, R, Attias, M, Gamhewage, G. (2020). Global Reach of an Online COVID-19 Course in Multiple Languages on OpenWHO in the First Quarter of 2020: Analysis of Platform Use Data. *Journal of Medical Internet Research*. Vol. 22, no. 4: e19076, doi: 10.2196/19076
11. AlQaidoom, H., Shah, A. (2020). The Role of MOOC in Higher Education during Coronavirus Pandemic: A Systematic Review. *International Journal of English and Education*. Vol. 9, no. 4, pp. 141–151.
12. Mukherjee, M. (2020). Can a Better Higher Education System Emerge Out of the Coronavirus Crisis? *HESB Higher Education in Southeast Asia and Beyond*. No. 8, pp. 35-37.
13. Zakharova, U.S. (2019). MOOC Production within the University: Aims, Achievements, Barriers. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 23, no. 4, pp. 46–68, doi: 10.15826/umpa.2019.04.028 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Sharrock, G. (2015). Making Sense of the MOOCs Debate. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 5, no. 37, pp. 597–609, doi: 10.1080/1360080x.2015.1079399
15. Aboshady, O.A., Radwan, A.E., Eltaweel, A.R., Azzam, A., Aboelnaga, A.A., Hashem, H.A., & Hassouna, A. (2015). Perception and Use of Massive Open Online Courses among Medical Students in a Developing Country: Multicentre Cross-sectional Study. *BMJ open*. Vol. 5, no. 1, doi: 10.1136/bmjopen-2014–006804
16. Vilkova, K., Shcheglova, I. (2021). Deconstructing Self-regulated Learning in MOOCs: in Search of Help-seeking Mechanisms. *Education and Information Technologies*. Vol. 26, no. 1, pp. 17-33, doi: 10.1007/s10639-020-10244-x
17. Andel, S.A., de Vreede, T., Spector, P.E., Padmanabhan, B., Singh, V.K., De Vreede, G.J. (2020). Do Social Features Help in Video-centric Online Learning Platforms? A Social Presence Perspective. *Computers in Human Behavior*. Vol. 113: 106505, doi: 10.1016/j.chb.2020.106505
18. Zakharova, U., Tanasenko, K. (2020). Student Agency in Traditional and Distance Learning from Their Instructors' Perspective. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern Foreign Psychology*. Vol. 9, no. 3, pp. 87-96, doi: 10.17759/jmfp.2020090308

19. Krause, S.D. (2014). After the Invasion: What's Next for MOOCs? In: Krause, S.D., Lowe, C. *Invasion of the MOOCs: The Promise and Perils of Massive Open Online Courses*: ed. by. Parlor Press, LLC, 2014. 254 p. ISBN 9781602355354
20. 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.).
21. Allmer, T. (2019). Academic Labour, Digital Media and Capitalism. *Critical Sociology*. Vol. 45, no. 4-5, pp. 599-615, doi: 10.1177/0896920517735669
22. Aimaletdinov, T., Baimuratova, L., Zaitseva, O., Imaeva, G., Spiridonova, L. (2019). *Digital Literacy of Russian Teachers. Acceptance of Digital Technologies in a Learning Process*. Moscow: National Agency for Financial Research, 84 p. ISBN 978-5-9909956-5-9. (In Russ.).
23. Bychkova, M.N., Smirnova, P.L. (2020). The Digital Literacy of University's Professors and Students: Pandemic «Discovery». *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. No. 4, pp. 1-9, doi: 10.17513/spno.29946 (In Rus.).
24. Chernova, Z.V., Shpakovskaya, L.L. (2021). Teaching During a Pandemic: Academic Neoliberalism and Emotionalization. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsialnye izmeneniya = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 3, pp. 155-178, doi:10.14515/monitoring.2021.3.1924 (In Russ., abstract in Eng.).
25. Gabdrakhmanov, N.K. (2019). Concentration of Students in Higher Education on the Map of the Russian Federation. *Vestnik RUDN. Seriya: Ekonomika = RUDN Journal of Economics*. Vol. 27, no. 1, pp. 7-17, doi: 10.22363/2313-2329-2019-27-1-7-17 (In Rus.)
26. Liyanagunawardena, T. R., Lundqvist, K. O., Williams, S. A. (2015). Massive Open Online Courses and Economic Sustainability. *European Journal of Open, Distance and E-learning*. Vol. 18, no. 2, pp. 95-111, doi: 10.1515/eurodl-2015-0015
27. Altbach, P.G. (2014). MOOCs as Neocolonialism: Who Controls Knowledge? *International Higher Education*. No. 75, pp. 5-7, doi:10.6017/ihe.2014.75.5426
28. Swinnerton, B., Coop, T., Ivancheva, M., Czerniewicz, L., Morris, N. P., Swartz, R., ... & Cliff, A. (2020). The Unbundled University: Researching Emerging Models in an Unequal Landscape. *Mobility, Data and Learner Agency in Networked Learning*. Springer, Cham, 2020. Pp. 19-34, doi: 10.1007/978-3-030-36911-8\_2
29. Efimov, V.S., Lapteva, A.V. (2018). Digitalization in the System of Priorities for the Development of Russian Universities: an Expert View. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 4, pp. 52-67, doi: 10.15826/umpa.2018.04.040 (In Russ., abstract in Eng.).
30. Reich J., Ruirpirez-Valiente J.A. (2019). The MOOC Pivot. *Science*. Vol. 363, no. 6423, pp. 130-131, doi: 10.1126/SCIENCE.AAV7958
31. Schmid, L., Manturuk, K., Simpkins, I., Goldwasser, M., & Whitfield, K. E. (2015). Fulfilling the Promise: Do MOOCs Reach the Educationally Underserved? *Educational Media International*. Vol. 52, no. 2, pp. 116-128, doi: 10.1080/09523987.2015.1053288
32. Savinskaya, O.B., Istomina, A.G., Larkina T.Yu., Larkina, K.D. (2016). Conceptual Ideas of Mixed Methods Research: Stages of Development and Current Debates. *Sotsiologicheskie issledovaniia = Sociological Studies*. No. 8, pp. 21-29. (In Russ., abstract in Eng.).
33. Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc, 1998: 1<sup>st</sup> edition. 200 p. ISBN-10: 0761909613, ISBN-13: 978-0761909613.
34. Kvale S. *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage, 1996. 326 p. ISBN: 080395820X, 9780803958203 (Russian translation: Moscow: Smysl, 2003, 301 p. ISBN 5-89357-145-2).

35. Rogozin, D., Solodovnikova O., Ipatova A. (2022) How University Teachers View the Digital Transformation of Higher Education. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 271-300, doi: 10.17323/1814-9545-2022-1-271-300 (In Russ., abstract in Eng).
36. Bulanova, M.B., Velikaya, N.M. (2021). Digitalization of Higher Education During the Pandemic: Advantages and Risks. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 25, no. 4, pp. 25-36, doi: 10.15826/umpa.2021.04.034 (In Russ., abstract in Eng).
37. Kochukhova, E. (2020). The Academic Profession as Perceived by Faculty. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 278-302, doi: 10.17323/1814-9545-2020-2-278-302 (In Russ., abstract in Eng).
38. Klyagin, A.V., et al. (2020). *First Weeks Storm: How Higher Education Entered into Reality of Pandemic. Modern Analytics of Education*. Vol. 36, no. 6, 112 p. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/368821792.pdf> (accessed 15.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
39. Radaev, V.V. (2022). Transition to the Online Education in the Content of Pandemic: Initial Outcomes. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 26, no. 1, pp. 6-17, doi: 10.15826/umpa.2022.01.001 (In Russ., abstract in Eng).
40. Pashkov, M.V., Pashkova, V.M. (2022). Problems and Risks of Digitalization in Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 40-53, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-40-57 (In Russ., abstract in Eng).
41. Golovchin, M.A. (2021). Institutional Traps of Digitalization of Russian Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 3, pp. 59-75, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-59-75 (In Russ., abstract in Eng.).
42. Volchik, V.V., Maslyukova, E.V. (2019). Reforms, Tacit Knowledge, and Institutional Traps in Education and Science. *Terra Economicus*, Vol. 17, no. 2, pp. 146–162, doi: 10.23683/2073-6606-2019-17-2-146-162 (In Russ., abstract in Eng.).
43. Diulicheva, Yu. (2021). Learning Analytics in MOOCs As an Instrument for Measuring Math Anxiety. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 4, pp. 243-65, doi: 10.17323/1814-9545-2021-4-243-265 (In Russ., abstract in Eng.).
44. Lambert, S.R. (2015). Reluctant Mathematician: Skills-Based MOOC Scaffolds Wide Range of Learners. *Journal of Interactive Media in Education*. Vol. 1, p. Art. 21, doi: 10.5334/jime.bb
45. Kostina, S. N. (2021). Is the IT-Infrastructure of Regional Universities Ready to Meet the Challenges of Digital Transformation? *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 25, no. 3, pp. 14-32, doi: 10.15826/umpa.2021.03.024 (In Russ., abstract in Eng.).
46. Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: an Overview. *Theory into Practice*. Vol. 41, no. 4, pp. 212-218, doi: 10.1207/s15430421tip4104\_2
47. Volchik, V.V. (2019). Institutional Traps in the Education and Science Sector under the Conditions of Optimisation. *Zhurnal ekonomicheskoy teorii = Russian Journal of Economic Theory*. Vol. 16, no. 4, pp. 783-795, doi: 10.31063/2073-6517/2019.16-4.14 (In Russ., abstract in Eng.).

**Acknowledgement.** The study was carried out within framework of HSE Fundamental Research Program. Authors are grateful to their colleagues E.A. Terentiev and I.A. Gruzdiev for the paper conception discussion.

*The paper was submitted 21.12.2022  
Accepted for publication 22.01.2023*