

ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ*

Ю. А. Масалова

*Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ»
 Россия, 630099, Новосибирск, ул. Каменская, 56;
 ymasalova@yandex.ru*

Аннотация. В данной исследовательской статье представлены результаты проведенного автором опроса, направленного на оценку цифровой компетентности преподавателей современных вузов. Актуальность цифровых компетенций становится все более очевидной в связи с трансформациями, которые происходят сегодня в деятельности образовательных организаций. Эти трансформации касаются использования цифровых технологий не только в управлении вузами, но и непосредственно в образовательном процессе. Развитие дистанционных форм обучения и удаленных форматов взаимодействия – объективная реальность в современном мире. Целью данной статьи является попытка оценить уровень цифровой компетентности вузовского преподавателя на основе общего восприятия им своих способностей и тех цифровых технологий, которые применяются в рамках его профессиональной деятельности. Автором проанализировано, насколько готовы сегодня преподаватели к использованию цифровых технологий, и определено их отношение к дистанционному обучению. Установлено, что в большинстве случаев опрошенные преподаватели имеют высокий уровень базовых и универсальных цифровых компетенций и обладают опытом прохождения онлайн-курсов в целях повышения своей профессиональной квалификации. По результатам анализа делается вывод о том, что участвовавшие в опросе преподаватели демонстрируют высокую готовность к использованию цифровых технологий в рамках своей профессиональной деятельности. Проведенное автором исследование не дает полного представления об уровне цифровой компетентности всех преподавателей российских вузов, так как для этого требуются и больший охват респондентов, и использование иных каналов привлечения к опросу, а не только цифровых. Вместе с тем оно позволяет сформулировать направления по повышению у преподавателей российских вузов уровня цифровой компетентности, которая в современных условиях становится залогом повышения эффективности их деятельности. Результаты проведенного исследования могут быть использованы при разработке программ кадрового развития вузов с целью обеспечения высокого уровня цифровой компетентности преподавателей.

Ключевые слова: высшее образование, дистанционное образование, оценка цифровой компетентности, преподаватель, вуз, цифровая компетентность

Для цитирования: Масалова Ю. А. Цифровая компетентность преподавателей российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 3. С. 33–44. DOI 10.15826/umpra.2021.03.025.

DOI 10.15826/umpra.2021.03.025

DIGITAL COMPETENCE OF RUSSIAN UNIVERSITY TEACHERS

Yu. A. Masalova

*Novosibirsk State University of Economy and Management
 56 Kamenskaya str., Novosibirsk, 630099, Russian Federation;
 ymasalova@yandex.ru*

Abstract. This research paper presents the results of the author's survey aimed at assessing the digital competence of modern university teachers. The relevance of digital competencies is becoming more and more obvious due to the transformations in the activities of educational organizations. These changes concern the use of digital technologies not only in university management, but also directly in the educational process. The development of distance learning and

* Статья подготовлена участником Программы стажировок работников и аспирантов российских вузов и научных организаций в НИУ ВШЭ на базе Института экономики и регулирования инфраструктурных отраслей НИУ ВШЭ на основе данных, полученных в период стажировки.

remote interaction formats is an objective reality in the modern world. The purpose of this article is to make an attempt of assessing a university teacher's digital competence level based on the general perception of his/her abilities and the digital technologies used in his/her professional activities. The author analyses the teachers' readiness to use digital technologies and their attitude to distance learning. The study showed that the majority of the interviewed teachers have a high level of basic and universal digital competencies. It was found that most of the respondents already have experience of taking online courses to improve their professional skills. The analysis makes it possible to conclude that the teachers who participated in the survey demonstrate a high readiness to use digital technologies in their professional activities. The author's study is not supposed to give a complete picture of all Russian university teachers' digital competence level, since this requires both greater coverage of respondents and the use of other channels (beyond digital) to collect data within the survey. At the same time, this research allows to formulate possible ideas for improving Russian university teachers' digital competence level, which nowadays becomes the key to improving their effectiveness. The results of the study can be used when working out universities' personnel development programs in order to ensure a higher level of the teachers' digital competence.

Keywords: higher education, distance education, digital competence assessment, teacher, university, digital competence

For citation: Masalova Yu. A. Digital Competence of Russian University Teachers. University Management: Practice and Analysis, 2021, vol. 25, nr 3, pp. 33–44. doi 10.15826/umpa.2021.03.025. (In Russ.).

Введение

Цифровая трансформация, характерная для современных российских вузов [1, 2], формирует все новые требования к качеству человеческих ресурсов высших учебных заведений. Благодаря этому обстоятельству, продиктованному, прежде всего, состоянием окружающей вузы среды, существенно изменяется характер деятельности научно-педагогических работников этих образовательных организаций.

Цифровизация экономики [3], глобализация мировых образовательных систем [4], усиление конкуренции на рынке образовательных услуг, стремление руководства вузов к повышению эффективности их деятельности и конкурентоспособности, пандемия COVID-19 [5–7] и т. д. – все это приводит к тому, что образовательные организации все чаще начинают использовать удаленный и дистанционный форматы работы [8] и взаимодействия, что существенно влияет на качество трудовой жизни преподавателей [9].

Важным стимулом к формированию новых компетенций (и прежде всего – цифровых) в российских условиях становится также реализация федерального национального проекта «Цифровизация». Подключение к его реализации означает для образовательных организаций дополнительные бюджетные места, а значит – и финансирование, и субсидии. Роль университетов в рамках указанного проекта – подготовка кадров для цифровой экономики, которые должны обладать соответствующими компетенциями. Для реализации данных задач был создан образовательный консорциум, в который по состоянию на май 2021 года входят 185 университетов (примерно четверть от их общего числа) и 101 организация,

реализующая программы среднего профессионального образования. Вместе с тем возможность подготовки специалистов для цифровой экономики напрямую связана с уровнем готовности преподавателей этих образовательных организаций к работе в новых условиях, к использованию цифровых технологий, а следовательно, требуется высокий уровень их цифровой компетентности.

Цифровая компетентность: сущность и особенности проявления

В нашем исследовании цифровая компетентность рассматривается как определенная совокупность умений и навыков, необходимых для выполнения конкретных трудовых действий на основе использования цифровых технологий. При этом цифровые компетенции разделены нами на четыре группы:

– *базовые*, позволяющие работать на компьютере, просматривать текстовую и графическую информацию, находить информацию в сети Интернет, использовать офисную технику (принтер, сканер, МФУ и т. п.) и т. д.;

– *универсальные*, позволяющие работать в стандартных редакторах (текстовые, табличные редакторы, электронные презентации и т. д.), в системах электронного документооборота, глобальных сетях и т. д.;

– *общетехнические*, позволяющие работать с общетехническими прикладными компьютерными программами (CAD, CAE, CAM, CAPP, PDM, ERP, MDM, MES, SCADA, ECM и т. д.);

– *специальные*, или отраслевые, позволяющие реализовывать профессиональные задачи на основе использования компьютерной техники, специализированных компьютерных программ и т. д.

По нашему мнению, специальным цифровым компетенциям университетских преподавателей в современных условиях необходимо уделять особое внимание, так как их наличие и уровень развития влияют на эффективность профессиональной деятельности, а выбор конкретных компьютерных программ, образовательных платформ и т. п. зависит от конкретного высшего учебного заведения.

Владение цифровыми технологиями можно подразделить на три уровня:

- начальный (преподаватель выполняет простые задачи, связанные с использованием компьютерной техники; например, может запустить программу, создать и вывести на печать документ и т. п.);

- базовый (преподаватель использует в работе соответствующие его профессиональным задачам информационные системы и т. д.);

- продвинутый (преподаватель с помощью автоматизированных систем может решать сложные профессиональные задачи, настраивать системы для оптимизации своей деятельности и т. д.).

Формирование каждого уровня цифровых компетенций предполагает соответствующую подготовку и повышение квалификации исходя из характера решаемых преподавателями профессиональных задач.

Исследование формирования цифровых компетенций

Проблема формирования цифровых компетенций сегодня и актуальна, и широко представлена в научных публикациях (см., например, [10–15]). В этих публикациях признается значимость для персонала данных компетенций, разделяемых, например, на навыки, связанные с созданием цифровых систем и управлением информацией, и на специфические навыки, касающиеся формирования, трансляции и ретрансляции контента [12].

Вопросы формирования информационно-коммуникационных компетенций у преподавателей высших учебных заведений тоже находятся в центре внимания современных исследователей (см., например, [16–18]). В большинстве посвященных этой теме работ отмечается важность использования в современных условиях цифровых ресурсов, рассматривается возможность работы в цифровых средах, которые обеспечивают взаимодействие между преподавателями и студентами [16], и при этом указывается, что роль преподавателя сохраняет свою значимость

в плане обеспечения эффективности процесса обучения. В работах [16] и [18] делается акцент на том, что внедрение цифровых инструментов, как правило, затруднено из-за отсутствия у преподавателей необходимых навыков, поэтому существует проблема повышения их цифровой компетентности. Отмечается также, что благодаря цифровым компетенциям и умению работать в информационном пространстве преподаватель может существенно повысить уровень подготовленности студентов [17].

Вместе с тем в указанных выше публикациях рассматривается, как происходит формирование цифровых и информационных компетенций у преподавателей вуза, какова их структура, однако неясной остается картина уровня сформированности данных компетенций и готовности преподавателей к применению цифровых технологий в рамках реализуемой профессиональной деятельности, требующей в том числе и специальных цифровых компетенций.

В качестве одного из подходов к измерению цифровой компетентности в указанных выше работах предлагается использовать требования профессионального стандарта педагога, в котором выделяются три вида компетентности в информационных и коммуникационных технологиях (ИКТ-компетентности): общепользовательский, общепедагогический и предметно-педагогический, отражающий профессиональную ИКТ-компетентность в рамках соответствующей области деятельности. На наш взгляд, каждый из этих видов ИКТ-компетентности может проявляться у конкретного педагога на начальном, базовом или продвинутом уровне, и такая градация дает более точное представление о владении цифровыми навыками в разрезе их структуры, которая может быть вариативной.

Исследования, посвященные данным вопросам, также проводятся на уровне конкретных вузов. В частности, оценивается уровень готовности научно-педагогических работников к использованию в учебном процессе онлайн-курсов и необходимость формирования компетенций по их разработке, что должно обеспечить актуальный уровень цифровой грамотности и цифровую зрелость образовательной организации [19]. Особый интерес представляют исследования, которые проводились до вынужденного перехода на массовый дистанционный формат работы, обусловленный ситуацией с пандемией. Эти исследования показывают, что преподаватели часто занимают реактивную позицию и не выступают в качестве драйверов цифровизации [20], но при этом цифровые

платформы и технологии были быстро адаптированы и мобилизованы ими для работы в форс-мажорных условиях.

Вместе с тем остается открытым и важным, на наш взгляд, вопрос, связанный с уровнем общей цифровой компетентности, критерии которой в настоящее время только формируются, и готовностью научно-педагогических работников высших учебных заведений к новым форматам работы и обучения (дистанционное, электронное обучение и т. п.) в ситуации вынужденного перехода на дистант. Необходимо также понять, как преподаватели относятся к онлайн-образованию в плане повышения своей квалификации, к разработке собственных онлайн-курсов, к использованию современных информационно-коммуникативных средств в профессиональном взаимодействии, к работе в условиях открытого образовательного контента и т. д., что, по-нашему мнению, может характеризовать отдельные проявления цифровой компетентности преподавателя вуза.

Следует учесть и то, что по оценке Министерства науки и высшего образования РФ около 80 % российских вузов в 2020 году были вынуждены и смогли полностью перейти на дистанционное образование. При этом все подведомственные министерству вузы сумели реализовать новый для них формат работы, что потребовало соответствующей материально-технической базы, в том числе использования образовательных онлайн-платформ. На возможность перехода сработала и готовность профессорско-преподавательского состава к осуществлению образовательной деятельности в новых условиях [9]. В то же время оценка готовности университетов в целом и отдельных преподавателей в частности, которую провел Центр внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ в июне 2020 года, показала следующее:

- большая часть российских университетов оказалась готова к переходу на дистанционное обучение (только около 20 % опрошенных отметили неготовность административных университетских служб и самих преподавателей к произошедшим изменениям);
- работа в дистанционном формате оказалась более трудоемкой, так ответили более 80 % респондентов;
- менее комфортным является данный формат для 70 % респондентов и для их студентов;
- более половины опрошенных преподавателей (57 %) считают, что текущая ситуация, обусловившая переход на дистанционное обучение, может привести к ухудшению качества высшего образования в целом [7].

Важно при этом иметь в виду, что если до пандемии многие преподаватели вузов воспринимали цифровизацию и переход на дистанционное обучение как далекое будущее [7, 20], то в период пандемии им пришлось в очень сжатые сроки осваивать цифровые технологии непосредственно в процессе работы. И если одни преподаватели отнеслись к приобретению новых навыков и умений как к возможности использовать их при возвращении на очный формат, то другие пришли к выводу, что назрела необходимость переходить на смешанный формат, который позволяет использовать и онлайн-, и офлайн-взаимодействие, обеспечивая таким образом повышение качества образовательного процесса. Значительная же часть преподавателей видит в переходе на дистанционное обучение угрозу ухудшения качества образования.

Таким образом, в настоящее время одной из важнейших задач, которую необходимо решать в целях обеспечения образовательного процесса высокого качества, является не только формирование цифровых компетенций у преподавателей, но и оказание им помощи в адаптации к новым условиям – условиям работы в дистанционном или удаленном (онлайн) формате.

Результаты оценки цифровой компетентности преподавателей российских вузов

Итак, целью нашего исследования являлась оценка цифровой компетентности преподавателей российских вузов, определение их готовности к использованию цифровых технологий, выявление отношения к дистанционному обучению в новых условиях работы, связанных с пандемией.

В качестве метода исследования был выбран онлайн-опрос; он проводился в мае и июне 2021 года и должен был обеспечить широкий охват целевой аудитории; выборка применялась простая. Каналами распространения информации об опросе являлись социальные сети (Facebook и др.), в том числе профессиональные группы в них, мессенджеры (WhatsApp и др.), электронная почта.

Всего в онлайн-опросе приняли участие 286 человек из 75 вузов Российской Федерации, в том числе представители МГУ, СПбГУ, РАНХиГС, ВШЭ, МГИМО, ГУУ, СФУ, СВФУ, ДВФУ, ЮФУ, КФУ, УрФУ, ТГУ, ИрННТУ, ВГУЭС, СурГУ, НГТУ, НГУЭУ, СГУПС, ОмГТУ, УрГУПС, ИжГТУ, БрГУ, ВГУ, ВолГТУ и др.

Половозрастная структура опрошенных преподавателей российских вузов была следующей:

– 73,1 % женщин и 26,9 % мужчин;
 – 19,9 % респондентов – в возрасте 40–44 лет; 16,1 % – в возрасте 45–49 лет; 15,7 % – в возрасте 35–39 лет; 10,5 % – в возрасте 30–34 лет; 9,8 % – в возрасте 50–54 лет; 8,0 % – в возрасте 65 лет и более; 8,0 % – в возрасте 60–64 лет; 6,6 % – в возрасте 55–59 лет; 5,2 % – в возрасте 25–29 лет.

По педагогическому стажу и занимаемым должностям распределение таково:

– 39,5 % респондентов имеют свыше 20 лет педагогического стажа; у 21,0 % стаж от 15 до 20 лет; у 16,1 % стаж от 10 до 15 лет; у 13,6 % стаж от 5 до 10 лет; у 5,6 % стаж до 3 лет и у 4,2 % стаж от 3 до 5 лет;

– 59,8 % респондентов – доценты; 20,3 % – старшие преподаватели; 10,8 % – профессора; 5,9 % – ассистенты; 3,1 % – преподаватели.

Общий уровень своей цифровой компетентности большинство опрошенных нами преподавателей определяют как средний (55,2 %), высоким считают свой уровень 40,2 %, и только 2,1 % определили его как низкий; затруднились дать оценку своей компетентности 2,4 % респондентов.

Дальнейший анализ проводился в разрезе базовых, универсальных, общетехнических и специальных компетенций (рис. 1).

Установлено, что 87,1 % респондентов демонстрируют высокий уровень (по пятибалльной

шкале) базовых цифровых компетенций, 10,8 % имеют хороший уровень, и только 2,1 % владеют базовыми цифровыми компетенциями на удовлетворительном уровне.

По универсальным цифровым компетенциям складывается схожая картина: 77,6 % владеют ими на высоком уровне, 17,1 % – на хорошем и 5,2 % – на удовлетворительном.

С общетехническими цифровыми компетенциями ситуация складывается противоположным образом. Так, 55,6 % респондентов отмечают, что не могут работать в общетехнических прикладных компьютерных программах или имеют минимальные навыки (40,2 % и 15,4 % соответственно), 21,3 % владеют ими на удовлетворительном уровне, и только у 13,3 % опрошенных уровень данных компетенций хороший, а у 9,8 % – высокий.

В отношении специальных цифровых компетенций, которые позволяют реализовывать профессиональные задачи, связанные с преподавательской деятельностью, на основе использования компьютерной техники и специализированных компьютерных программ, применяемых в вузе, картина вырисовывается такая: чуть более половины (55,6 %) респондентов сообщили о высоком уровне владения данными компетенциями, 32,5 % справляются на хорошем уровне, 9,4 % работают на удовлетворительном уровне, а 2,4 % считают свой уровень неудовлетворительным.

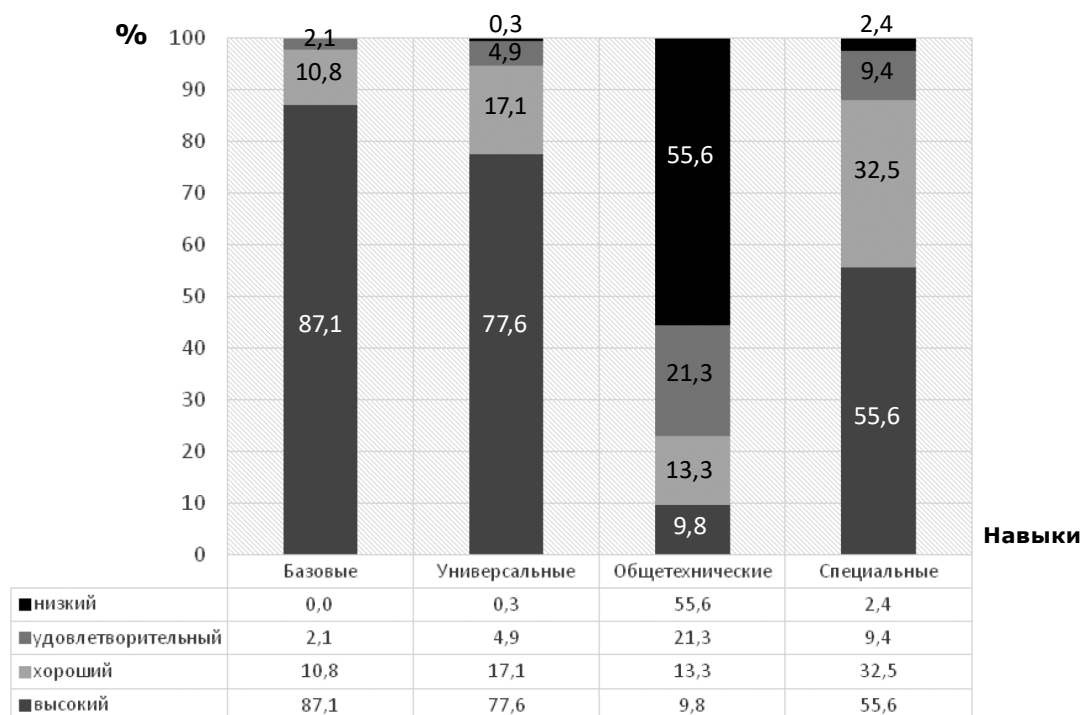


Рис. 1. Распределение опрошенных преподавателей вузов по уровням владения цифровыми компетенциями

Fig. 1. The level of the surveyed university teachers' proficiency in digital competencies

В качестве уточняющих респондентам были заданы три вопроса, которые также позволяют оценить общий уровень владения цифровыми компетенциями.

1. Можете ли Вы решать простые задачи (например, запустить систему, работать с интерфейсом системы, открыть и / или создать простой документ, просмотреть его и внести изменения, вывести на печать и т. п.)?

Утвердительно ответили 96,2 % опрошенных, что в целом подтверждает наличие у них базовых цифровых компетенций и говорит о начальном уровне владения ими.

2. Можете ли Вы использовать соответствующую систему для решения основных задач в рамках своей профессиональной деятельности?

Утвердительно ответили 92,3 % опрошенных, что может свидетельствовать о базовом уровне владения цифровыми компетенциями.

3. Можете ли Вы использовать автоматизированные системы для решения сложных задач в рамках своей профессиональной деятельности, а также настраивать такие системы для оптимизации работы?

Ответы распределились следующим образом: 42 % опрошенных ответили утвердительно, 41,3 % справляются с этим не всегда, 10,8 % затруднились с ответом, а 5,9 % ответили, что не могут. Следовательно, на продвинутом уровне

цифровыми компетенциями владеет менее половины респондентов.

В рамках нашего исследования задавался и вопрос о применении в образовании онлайн-курсов. Выяснилось, что 84,6 % респондентов уже проходили их с целью повышения своей профессиональной квалификации, и лишь 13,6 % такого опыта не имеют. При этом 1,7 % затруднились ответить на данный вопрос, не зная, видимо, что именно можно отнести к подобным курсам обучения. Вместе с тем на помещенное в анкету утверждение «Я предпочитаю проходить онлайн-курсы с целью повышения профессиональной квалификации» ответ «да» дали 39,1 % респондентов, а 37,8 % указали, что «скорее, да»; и лишь 14,7 % ответили, что они, скорее, не отдали бы предпочтения таким форматам обучения. При этом 6,6 % респондентов считают онлайн-курсы неэффективными, а 1,7 % не отдают им предпочтения при повышении своей профессиональной квалификации (рис. 2).

Данные ответы в целом согласуются с результатами исследования, проведенного в 2020 году [19], когда преподаватели отвечали, что онлайн-курсы можно применять лишь как дополнение к читаемой дисциплине или при организации смешанного формата обучения, в качестве самостоятельной работы обучающихся или при реализации программ дополнительной подготовки и переподготовки. При этом преподаватели вузов

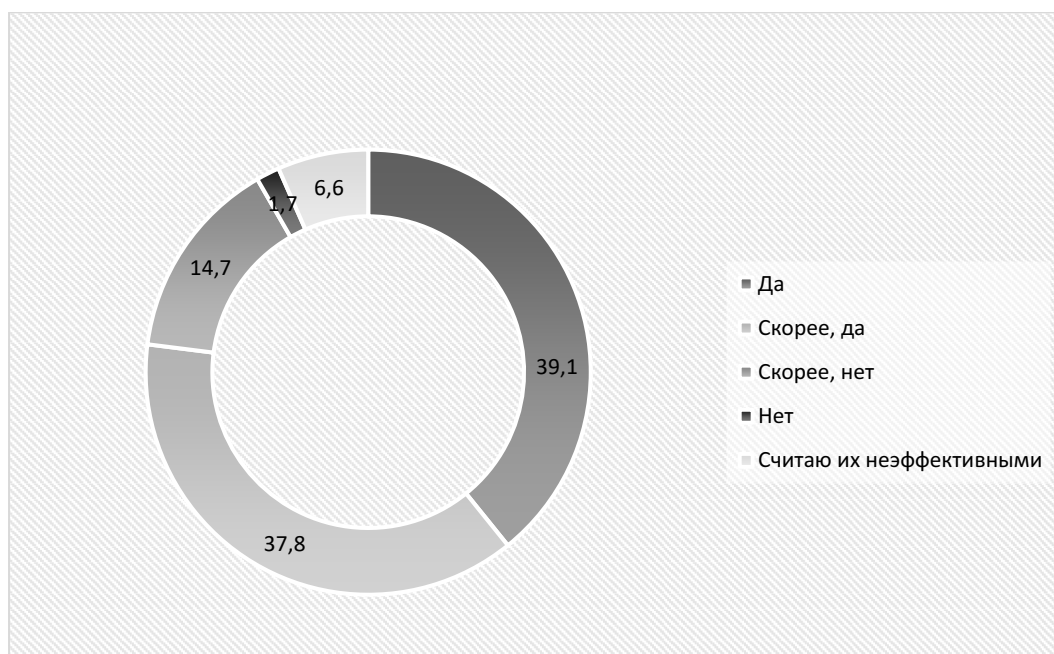


Рис. 2. Распределение ответов опрошенных преподавателей вузов на пункт анкеты «Я предпочитаю проходить онлайн-курсы с целью повышения профессиональной квалификации», %

Fig. 2. The answers to the question: «I prefer to take online courses in order to improve my professional qualifications», %

демонстрируют высокий интерес к прохождению специализированных программ повышения квалификации по разработке онлайн-курсов, имея желание самостоятельно разрабатывать свои собственные онлайн-курсы и внедрять их в образовательный процесс вуза.

В отношении подготовки, связанной с повышением квалификации преподавателей в сфере цифровых (информационных) технологий, ситуация такая: 42,3 % респондентов проходят такие курсы на регулярной основе, 40,6 % посещали их разово, 12,2 % ответили, что на таких курсах не обучались, а 4,9 % не видят в этом необходимости. В целом можно сказать, что такая подготовка в российских вузах ведется, и преподаватели принимают в этом участие; кроме того, существует требование, установленное Законом об образовании (п. 2 ч. 5 ст. 47), о необходимости прохождения подобных программ повышения квалификации не реже чем 1 раз в три года. Нужно отметить, что данные требования выполняются

на уровне образовательных организаций, но следует принять во внимание тот факт, что преподаватели примерно в половине случаев обучаются из-за необходимости иметь удостоверение о повышении квалификации [19], поэтому важно учитывать и реальные результаты после прохождения обучения.

Далее задавался вопрос о наличии у преподавателей опыта самостоятельной разработки онлайн-курсов (МООС). Почти треть респондентов (30,1 %) ответили, что они начинают эту практику; 20,3 % сообщили, что ими уже наработан большой опыт создания данных курсов; 24,1 % планируют этим заниматься в будущем; 24,5 % не имеют такого опыта, и только 1 % опрошенных и не планирует этим заниматься.

О владении специальными цифровыми компетенциями также говорит и использование различных технологических решений (рис. 3). Особенно активно вузы прибегали к ним в период вынужденной самоизоляции в 2020 году (как показала

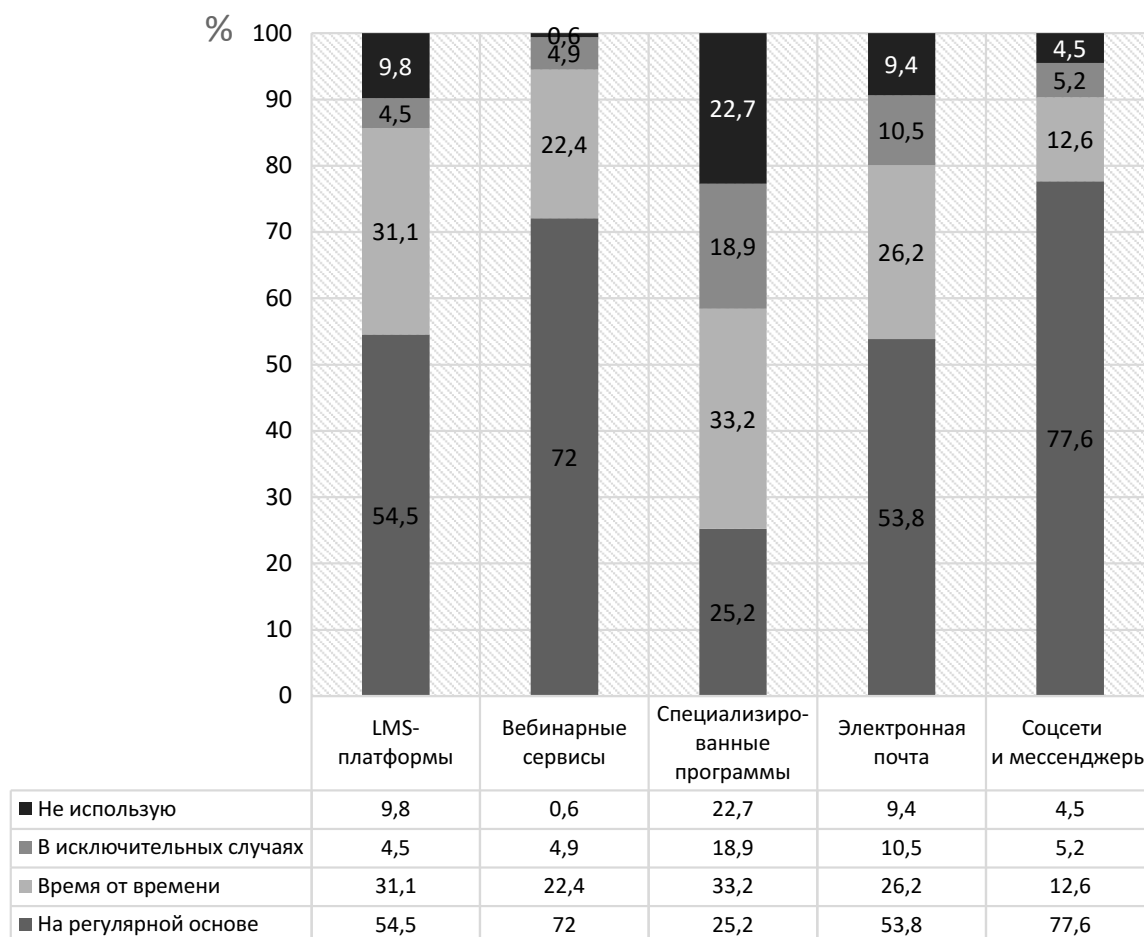


Рис. 3. Распределение опрошенных преподавателей вузов согласно применению ими различных цифровых технологий в рамках профессиональной деятельности

Fig. 3. The use of various digital technologies by the interviewed university teachers in their professional activities

практика, эти решения применялись многими из них и в дальнейшем).

Относительно использования респондентами в своей профессиональной деятельности различных цифровых технологий проведенный онлайн-опрос показал следующее:

- для размещения контента, организации коммуникаций и реализации контроля процесса обучения LMS-платформы (Moodle, Open Edx, Canvas, Google Classroom и др.) на регулярной основе использует более половины опрошенных преподавателей (54,5 %), треть респондентов (31,1 %) делает это время от времени, 4,5 % – только в исключительных случаях, а 9,8 % не прибегают к ним никогда;

- для проведения онлайн-лекций и консультаций вебинарные сервисы (Zoom, Skype, Microsoft Teams, Webinar и др.) на регулярной основе используют 72 % респондентов, 22,4 % делают это время от времени, 4,9 % – только в исключительных случаях, и всего 0,6 % не прибегают к ним никогда;

- для проведения интерактивных занятий, организации групповой и индивидуальной работы со студентами, для оценивания и геймификации процесса обучения облачные сервисы и специализированные программы (Google-сервисы, Trello, Kahoot, Mentimeter и др.) на регулярной основе используют 25,2 % респондентов; 33,2 % работают с ними время от времени (то есть они имеют возможности для этого); 18,9 % – лишь в исключительных случаях (а значит, эти респонденты

обладают такими компетенциями); и только 22,7 % не прибегают к ним никогда;

- для предоставления учебных материалов и обмена официальными сообщениями рассылки по электронной почте на регулярной основе используют 53,8 % респондентов, 26,2 % поступают так время от времени, 10,5 % – лишь в исключительных случаях, а 9,4 % не пользуются данным форматом взаимодействия;

- для организации оперативных коммуникаций с коллегами и студентами использование социальных сетей и мессенджеров (ВКонтакте, Instagram, Telegram, WhatsApp и др.) на регулярной основе практикуют 77,6 % респондентов, 12,6 % делают это время от времени, 5,2 % – лишь в исключительных случаях, а 4,5 % никогда не прибегают к ним для данных целей.

В целом, как показал опрос, 67,5 % респондентов положительно относятся к использованию цифровых технологий в рамках преподавательской деятельности, а 21,3 % ответили, что относятся, скорее, положительно, нежели отрицательно. Вместе с тем 7,7 % опрошенных относятся к применению в работе цифровых технологий нейтрально, а 2,4 % сообщили, что, скорее, отрицательно; и всего лишь 1 % респондентов высказали свое резко отрицательное отношение.

Отдельным блоком шли вопросы, связанные с отношением преподавателей российских вузов к дистанционному образованию (рис. 4).



Рис. 4. Распределение опрошенных преподавателей вузов по их отношению к дистанционному обучению студентов, %

Fig. 4. The interviewed university teachers' attitude to distance learning of students, %

Следует отметить, что нам важно было также понять, как изменилось отношение преподавателей вузов (в лучшую или худшую сторону) к дистанционному формату с учетом сложившейся вынужденной и длительной практики работы в удаленном режиме.

Как показал опрос, в структуре оценки респондентами дистанционного образования примерно равные доли заняли ответы «Скорее, отрицательно» (20,6 %) и «Скорее, положительно» (19,9 %). Однозначно положительно к дистанционному обучению относятся лишь 13,3 % респондентов против 8,0 % тех, кто относится к нему исключительно отрицательно. При этом 38,2 % считают, что в современных условиях лучше использовать смешанный формат взаимодействия (онлайн и офлайн), который, скорее всего, будет наиболее распространенным в перспективе. Таким образом, отношение к дистанционному образованию у преподавателей вузов несколько смягчилось, они видят у онлайн- и офлайн-форматов в чистом виде плюсы, и минусы, а значит, необходимо в зависимости от ситуации применять тот формат, который будет наиболее эффективен, осуществлять их комбинирование.

Такая неоднозначность связана с определенными опасениями, которые высказывают

преподаватели российских вузов относительно качества дистанционного образования (рис. 5). Так, около половины респондентов (43,8 %) на вопрос, считают ли они, что дистанционное обучение приводит к снижению качества образования, ответили, что, скорее, да. Уверены, что дистант способствует снижению качества образования, 28,0 %; 14,3 % считают, что дистант, скорее, качества образования не снижает, и только 7,3 % полагают, что снижения не происходит; затруднились ответить на данный вопрос 6,6 % респондентов.

Полученные нами результаты подтверждаются и результатами других исследований. Так, дистанционное образование ассоциируется со следующими вызванными цифровизацией рисками:

- обострение текущих системных проблем российского высшего образования (распространенность практик академического мошенничества, низкий уровень мотивации студентов, коррупция, бюрократизм и др.);

- размывание границ личного и рабочего пространства, а также времени, что нарушает баланс между работой и личной жизнью;

- угроза депрофессионализации и прекаризации преподавательского труда [20].

Таким образом, можно констатировать, что у российских преподавателей технологии

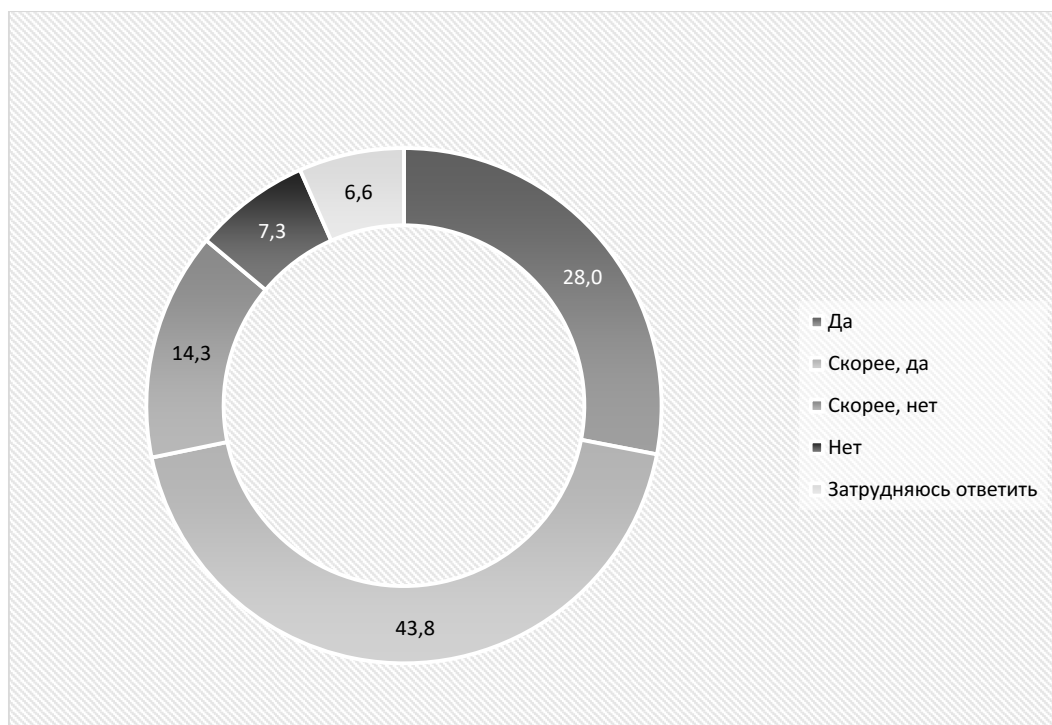


Рис. 5. Распределение опрошенных преподавателей вузов согласно ответам на вопрос: «Считаете ли Вы, что дистанционное обучение приводит к снижению качества образования?», %

Fig. 5. The answers to the question: «Do you think that distance learning leads to decreasing quality of education?», %

дистанционного обучения пока еще вызывают вопросы относительно возможностей их эффективной реализации и влияния на качество трудовой жизни обучающегося. Прежде всего, опасения связаны с тем, что уровень дисциплины и самоорганизации студентов не позволит им успешно, без потери в качестве, пройти обучение. Отмечается важность очного общения и личного взаимодействия преподавателей и студентов в рамках образовательного процесса, который направлен не просто на передачу знаний или определенной информации, а прежде всего на их усвоение и возможность применения в дальнейшем. Существенное влияние оказывается на содержание и организацию преподавательского труда, что требует серьезного осмысления в условиях цифровизации.

Заключение

Подводя итог, хотелось бы отметить, что наше исследование показало высокую заинтересованность преподавателей российских вузов в применении современных цифровых технологий, и эта заинтересованность постепенно нарастает по сравнению с результатами предшествующих исследований. Вместе с тем в настоящее время требуется развитие прежде всего специальных цифровых компетенций, которые смогут способствовать реализации профессиональных задач на высоком (продвинутом) уровне, что, в свою очередь, будет обеспечивать большую эффективность работы преподавателей.

Проведенное нами исследование позволяет сформулировать практические рекомендации в части управления вузами в цифровой среде.

1. Необходимо создавать благоприятные условия для работы преподавателей в цифровом образовательном пространстве, формируемом на базе вуза. Для этого требуется не только обеспечить доступ к образовательным платформам, но и осуществлять техническое и консультационное сопровождение, улучшить материально-техническую базу и организацию работ, распределив и закрепив зоны ответственности по отдельным видам деятельности, так как от качества работы «сервисных служб» вуза в значительной степени зависит эффективность работы преподавателя.

2. В современных условиях можно постепенно расширять практику применения вузами смешанного обучения, которое видится преподавателям как продуктивный формат. Вместе с тем требуется обучение технологиям реализации образовательных программ в смешанном формате.

3. Со стороны администрации вузов требуется создание интегрированной информационной системы, позволяющей получать всю необходимую информацию об активности преподавателей без заполнения многообразных форм отчетности, поскольку интенсивность преподавательского труда в условиях цифровизации только возрастает.

4. Важно в целом осуществлять мониторинг цифровой компетентности преподавателей, чтобы оперативно реагировать на запросы времени и обеспечивать повышение квалификации обучающихся исходя из их формирующихся на перманентной основе потребностей. Включение в программы кадрового развития различных курсов по развитию цифровой компетентности остается важной нормой, при этом необходимо, чтобы преподаватели с начального и базового уровней переходили уже на уровень продвинутой, в том числе посредством формирования специальных компетенций.

5. Требуется проводить оценку влияния уровня сформированности цифровых компетенций преподавателя на качество реализуемого им образовательного процесса, анализировать эффективность применяемых цифровых технологий.

Дальнейшее исследование требует анализа трудозатрат в связи с использованием цифровых технологий; выяснения, за счет чего возможна их оптимизация в части решения различных задач и возможна ли она вообще. А также – для поиска ответов на вопросы, как в новых условиях происходит изменение трудоемкости отдельных профессиональных задач, как меняется их структура, чему уделяется больше внимания и т. д.

Список литературы

1. Масалова Ю. А. Цифровая трансформация в деятельности университетов: направления и перспективы // Первая Международная научная конференция по проблемам цифровизации: EDCRUNCH URAL – 2020. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2020. С. 200–210.
2. Сафуанов Р. М., Лехмус М. Ю., Колганов Е. А. Цифровизация системы образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2019. № 2 (28). С. 116–121.
3. The Future of Jobs. Official site of WEF // World Economic Forum : [сайт]. URL: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs> (дата обращения: 07.06.2021).
4. Campaign for Global Education. 2014. Planning Matters in Education. Handbook, Campaign for Global Education // Global Campaign for Education : [сайт]. URL: http://www.campaignforeducation.org/docs/csef/Planning%20Matters%20In%20Education_WEB_EN.pdf (дата обращения: 07.06.2021).
5. Терентьев Е. А. Переход на дистанционное обучение и удаленную работу в оценках университетских

преподавателей // Мониторинг экономики образования. Информационно-аналитические материалы по результатам статистических и социологических обследований. 2021. Вып. 4. С. 1–4.

6. Борисова А. А., Рязанцева И. В. Организация образовательного процесса в период распространения пандемии: опыт адаптации и решения противоречий // Экономика труда. 2021. Т. 8, № 2. С. 175–188. DOI 10.18334/et.8.2.111778.

7. Paudel P. Online Education: Benefits, Challenges and Strategies during and after COVID-19 in Higher Education // International Journal on Studies in Education. 2021. Vol. 3, nr 2. P. 70–85.

8. Нагапетян К. В., Озерникова Т. Г. Опыт организации удаленной работы в условиях пандемии и перспективы его дальнейшего использования // Экономика труда. 2021. Т. 8, № 2. С. 201–218. DOI 10.18334/et.8.2.111779.

9. Масалова Ю. А. Качество трудовой жизни преподавателя университета в условиях удаленной занятости // Экономика труда. 2021. Т. 8, № 3. С. 261–274. DOI 10.18334/et.8.3.111817.

10. Алябина Е. В. Выявление спроса на цифровые компетенции в российских компаниях // Экономика Сибири в условиях глобальных вызовов XXI века : сборник статей. В 6 томах / Институт экономики и организации промышленного производства СО РАН. Новосибирск, 2018. Т. 1. С. 10–18.

11. Батова М. М. Формирование цифровых компетенций в системе «образование – наука – производство» // Вопросы инновационной экономики. 2019. Т. 9, № 4. С. 1573–1584. DOI 10.18334/vinec.9.4.41467.

12. Герчикова Т. Я., Дегтярёв Н. И., Кириленко В. В. Развитие цифровых компетенций персонала // Экономика труда. 2021. Т. 8, № 6. С. 585–600. DOI 10.18334/et.8.6.112185.

13. Ершова Т. В., Зива С. В. Ключевые компетенции для цифровой экономики // Информационное общество. 2018. № 3. С. 4–20.

14. Константинова Д. С., Кудяева М. М. Цифровые компетенции как основа трансформации профессионального образования // Экономика труда. 2020. Т. 7, № 11. С. 1055–1072. DOI 10.18334/et.7.11.111073.

15. Цифровые компетенции персонала: кейс ЕРАМ Казахстан / А. Л. Шевякова, Е. С. Петренко, Б. Х. Раимбеков, Н. Н. Гелашвили // Лидерство и менеджмент. 2020. Т. 7, № 4. С. 567–584. DOI 10.18334/lim.7.4.111299.

16. Калимуллина О. В., Троценко И. В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций // Открытое образование. 2018. Т. 22, № 3. С. 61–73.

17. Кондрашева Н. Н. Формирование информационных компетенций преподавателя высшей школы // Перспективы науки и образования. 2017. № 6 (30). С. 26–28.

18. Титова С. В., Самойленко О. Ю. Структура информационно-коммуникационной компетенции преподавателя вуза // Вестник ТГУ. 2017. Т. 22, № 3 (167). С. 39–48.

19. Зеер Э. Ф., Ломовцева Н. В., Третьякова В. С. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию:

цифровая компетентность, опыт исследования // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 26–39.

20. Университетские преподаватели и цифровизация образования: накануне дистанционного форс-мажора / Р. Н. Абрамов, И. А. Груздев, Е. А. Терентьев [и др.] // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 2. С. 59–74. DOI 10.15826/umpa.2020.02.014.

References

1. Masalova Yu. A. Tsifrovaya transformatsiya v deyatel'nosti universitetov: napravleniya i perspektivy [Digital Transformation in the Universities' Activities: Directions and Prospects]. *EDCRUNCH URAL* – 2020, Yekaterinburg, 2020, pp. 200–210. (In Russ.).

2. Safuanov R. M., Lekhmus M. Yu., Kolganov E. A. Tsifrovizatsiya sistemy obrazovaniya [Digitalization of the education system]. *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, ekonomika. Seriya: ekonomika*, 2019, nr 2 (28), pp. 116–121. (In Russ.).

3. The Future of Jobs, available at: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs> (accessed 07.06.2021). (In Eng.).

4. Campaign for Global Education. 2014. Planning Matters in Education, available at: http://www.campaignforeducation.org/docs/csef/Planning%20Matters%20In%20Education_WEB_EN.pdf (accessed 07.06.2021). (In Eng.).

5. Terentev E. A. Perekhod na distantsionnoe obuchenie i udalennuyu rabotu v otsenkakh universitetskikh prepodavatelei [Transition to Distance Learning and Remote Work in the University Teachers' Assessments]. *Monitoring ekonomiki obrazovaniya. Informatsionno-analiticheskie materialy po rezul'tatam statisticheskikh i sotsiologicheskikh obsledovaniy*, 2021, nr 4, pp. 1–4. (In Russ.).

6. Borisova A. A., Ryazantseva I. V. Organizatsiya obrazovatel'nogo protsessa v period rasprostraneniya pandemii: opyt adaptatsii i resheniya protivorechii [Organization of the Educational Process during the Pandemic: Experience of Adaptation and Resolving Contradictions]. *Ekonomika truda*, 2021, vol. 8, nr 2, pp. 175–188. doi 10.18334/et.8.2.111778. (In Russ.).

7. Paudel P. Online Education: Benefits, Challenges and Strategies during and after COVID-19 in Higher Education. *International Journal on Studies in Education*, 2021, vol. 3, nr 2, pp. 70–85. (In Eng.).

8. Nagapetyan K. V., Ozernikova T. G. Opyt organizatsii udalennoi raboty v usloviyakh pandemii i perspektivy ego dal'neishego ispol'zovaniya [Remote Work Experience in the Context of a Pandemic and Prospects for Its Further Implementation]. *Ekonomika truda*, 2021, vol. 8, nr 2, pp. 201–218. doi 10.18334/et.8.2.111779. (In Russ.).

9. Masalova Yu. A. Kachestvo trudovoi zhizni prepodavatelya universiteta v usloviyakh udalennoi zanyatosti [The Quality of a University Lecturer Work Life in Remote Employment]. *Ekonomika truda*, 2021, vol. 8, nr 3, pp. 261–274. doi 10.18334/et.8.3.111817. (In Russ.).

10. Aliabina E. V. Vyyavlenie sprosna na tsifrovye kompetentsii v rossiiskikh kompaniyakh [The Determination of Demand on Digital Competences in Russian Companies]. *Ekonomika Sibiri v usloviyakh global'nykh vyzovov XXI veka: in 6 vols.*, Novosibirsk, 2018, vol. 1, pp. 10–18. (In Russ.).

11. Batova M. M. Formirovanie tsifrovyykh kompetentsii v sisteme «obrazovanie – nauka – proizvodstvo» [Formation of

Digital Competencies in the System «Education – Science – Production»]. *Voprosy innovatsionnoi ekonomiki*, 2019, vol. 9, nr 4, pp. 1573–1584. doi 10.18334/vinec.9.4.41467. (In Russ.).

12. Gerchikova T. Ya., Degtyaryov N. I., Kirilenko V. V. Razvitie tsifrovyykh kompetentsii personala [Developing Digital Competencies of the Staff]. *Ekonomika truda*, 2021, vol. 8, nr 6, pp. 585–600. doi 10.18334/et.8.6.112185. (In Russ.).

13. Ershova T. V., Ziva S. V. Klyuchevye kompetentsii dlya tsifrovoi ekonomiki [Key Competences for the Digital Economy]. *Informatsionnoe obshchestvo*, 2018, nr 3, pp. 4–20. (In Russ.).

14. Konstantinova D. S., Kudaeva M. M. Tsifrovye kompetentsii kak osnova transformatsii professional'nogo obrazovaniya [Digital Competencies as the Basis for the Professional Education Transformation]. *Ekonomika truda*, 2020, vol. 7, nr 11, pp. 1055–1072. doi 10.18334/et.7.11.111073. (In Russ.).

15. Shevyakova A. L., Petrenko E. S., Raimbekov B. Kh., Gelashvili N. N. Tsifrovye kompetentsii personala: keis EPAM Kazakhstan [Digital Competencies of the Staff: EPAM Kazakhstan Case Study]. *Liderstvo i menedzhment*, 2020, vol. 7, nr 4, pp. 567–584. doi 10.18334/lim.7.4.111299. (In Russ.).

16. Kalimullina O. V., Trotsenko I. V. Sovremennye tsifrovye obrazovatel'nye instrumenty i tsifrovaya kompetentnost': analiz sushchestvuyushchikh problem i tendentsii [Modern Digital Educational Tools and Digital

Competence: Analysis of Cases and Trends]. *Otkrytoe obrazovanie*, 2018, vol. 22, nr 3, pp. 61–73. (In Russ.).

17. Kondrasheva N. N. Formirovanie informatsionnykh kompetentsii prepodavatelya vysshei shkoly [Formation of Information Competencies of the Teacher of the Higher School]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2017, nr 6 (30), pp. 26–28. (In Russ.).

18. Titova S. V., Samoylenko O. Yu. Struktura informatsionno-kommunikatsionnoi kompetentsii prepodavatelya vuza [Structure of Higher Educational Institution Lecturer's Information and Communication Competence]. *Vestnik TGU*, 2017, vol. 22, nr 3 (167), pp. 39–48. (In Russ.).

19. Zeer E. F., Lomovtseva N. V., Tretyakova V. S. Gotovnost' prepodavatelei vuza k onlain-obrazovaniyu: tsifrovaya kompetentnost', opyt issledovaniya [University Teachers' Readiness for Online Education: Digital Competence, Research Experience]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2020, nr 3, pp. 26–39. (In Russ.).

20. Abramov R. N., Gruzdev I. A., Terentev E. A., Zakharova U. S., Grigoryeva A. V. Universitetskie prepodavateli i tsifrovizatsiya obrazovaniya: nakanune distantsionno-go fors-mazhora [University Professors and the Digitalization of Education: On the Threshold of Force Majeure Transition to Studying Remotely]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2020, vol. 24, nr 2, pp. 59–74. doi 10.15826/umpa.2020.02.014. (In Russ.).

Рукопись поступила в редакцию 27.06.2021
Submitted on 27.06.2021

Принята к публикации 22.08.2021
Accepted on 22.08.2021

Информация об авторе / Information about the author

Масалова Юлия Александровна – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры экономики труда и управления персоналом, Новосибирский государственный университет экономики и управления; ymasalova@yandex.ru; ORCID 0000-0001-5298-5743.

Yuliya A. Masalova – PhD (Economics), Associate Professor, Associate Professor of Labour Economy and Personnel Management Department, Novosibirsk State University of Economy and Management; ymasalova@yandex.ru; ORCID 0000-0001-5298-5743.

