



DOI 10.19181/nko.2022.28.2.5

EDN GUCHUU

УДК 316.344.34:377

В. В. Ковалев¹, А. В. Дятлов¹, А. В. Лацвеева²

¹ Южный федеральный университет.
Ростов-на-Дону, Россия.

² ЮРГПУ (НПИ) имени М. И. Платова.
Новочеркасск, Россия.

КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: КОГНИТИВНЫЕ РЕСУРСЫ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье проведен анализ когнитивных ресурсов онлайн-обучения по обеспечению качества высшего образования в России. Обзор научной литературы позволил прийти к выводу, что в российском научном дискурсе потенциал онлайн-обучения, реализуемый в целях обеспечения ожидаемого качества высшего образования, через ресурсный потенциал практически не изучался. Цель исследования: определить достаточность когнитивных ресурсов онлайн-обучения для обеспечения ожидаемого качества образования в социальном институте высшей школы России. Методологической основой является неинституциональный подход. Результатом операционализации базовых понятий (качество высшего образования, онлайн-обучение, ресурсы качества высшего образования) стало определение двух эмпирических индикаторов: 1) ресурсы студентов для получения качественного образования в условиях онлайн-обучения; 2) ресурсы преподавателей для обеспечения качества образования в условиях онлайн-обучения. В ходе исследования установлено, что подавляющее большинство преподавателей указали на резкое снижение эффективности своей образовательной деятельности при переходе в онлайн. Сюда входит уменьшение профессиональной мотивации и заинтересованности в конечном результате труда, ментальная отстраненность от обучаемых и индифферентность к ним, повышенное беспокойство из-за опасений ухудшения здоровья, равнодушие к повышению профессиональной квалификации, потеря визуального и невербального контроля над студентами. Мнение преподавателей по основным позициям коррелируется с точкой зрения студентов. Однако среди обучающихся выявлена устойчивая группа численностью около 25%, которая ориентирована на онлайн-обучение и демонстрирует убежденность, что в условиях его реализации их ресурсы на получение качественного образования возрастают. Нами сформулировано предложение, согласно которому данная группа студентов должна обучаться в специальных онлайн (цифровых) школах по сокращенной программе, где приоритетом будет ускоренное профессиональное обучение.

Ключевые слова: высшее образование, онлайн-обучение, качество образования, ресурсы качества, институциональное равновесие, транзакционные издержки.

Для цитирования: Ковалев В.В., Дятлов А.В., Лацвеева А.В. Качество высшего образования в России: когнитивные ресурсы онлайн-обучения // Наука. Культура. Общество. 2022. Т. 28, № 2. С. 57-69. DOI 10.19181/nko.2022.28.2.5. EDN GUCHUU

Введение. Онлайн-обучение постепенно становится неотъемлемой частью реализуемого в Российской Федерации образовательного процесса. Объективные предпосылки к этому сложились из-за неблагоприятной эпидемиологической обстановки. Учиться в режиме онлайн безопаснее, поскольку снижаются риски заболеть опасной инфекцией. Но, как известно, безопасность и качество – понятия не тождественные. Длительное время в общественном и научном дискурсе доминировало мнение о том, что онлайн-обучение ориентировано преимущественно на бедные слои населения, у которых наблюдается нехватка финансовых ресурсов для получения качественного образования. Однако в свя-

зи с вынужденным переходом ведущих российских вузов на онлайн-обучение, возникла необходимость проверить действительно ли эта форма образования неспособна обеспечивать высокие стандарты качества. Образовательная система России вот уже два года работает в смешанном режиме, сочетая обучение в студенческих аудиториях с учебной деятельностью на платформах Teams или Zoom. Преподаватели и студенты накопили личный опыт работы в новых условиях. Сейчас имеется уникальная возможность данный опыт оценить. Его уникальность объясняется тем, что практически все российские студенты и преподаватели приобрели навыки как онлайн, так и офлайн обучения. Данное положение можно считать исключительной исследовательской ситуацией, которой необходимо воспользоваться, чтобы получить максимально объективные данные о качестве образования в разных формах образовательной деятельности.

В российской социологии оба понятия – качество образования и онлайн-обучение, исследованы обстоятельно и подробно. Позиции по изучению качества образования можно разделить на три подхода: консенсуальный, управленческий и субъектно-ориентированный. В рамках первого качество понимается как образовательный эталон, солидарно выработанный субъектами образовательного пространства (Е. В. Бондаревская [1], Г. И. Герасимов [2]). С позиции управленческого подхода качество рассматривается в виде положительного результата реализации контрольно-надзорных функций по соблюдению в учебной деятельности предписанного государством образовательного стандарта (А. М. Алиева [3], Ю. В. Голованов [4]). С точки зрения субъектно-ориентированного подхода качество отождествляется с удовлетворённостью (чаще всего у обучающихся) результатами образовательного процесса (С. Г. Землянухина [5], И. И. Соколов [6]).

Исследования по онлайн-обучению – один из главных трендов социологии образования. Их интеграцию в контексте проблематики качества образования считаем возможным сделать при помощи выделения трёх подходов. В рамках первого из них исследователи полагают, что приемлемое качество высшего образования с помощью онлайн-обучения может быть обеспечено уже сейчас (Н. В. Гречушкина [7], Т. Ф. Кряклина [8], С. В. Реттих [8], А. А. Смирнова [9]). С точки зрения второго подхода качество можно обеспечить лишь в будущем при решении ряда проблемных вопросов, возникших в процессе реализации онлайн-обучения (Т. М. Гулая [10], С. К. Ибодова [11], Н. В. Кузнецов [12], Н. А. Ольшанникова [13]). Представители третьего подхода утверждают, что качество обучения в режиме онлайн всегда будет уступать классическому, т.к. имеет ограниченные возможности (А. Д. Иванова [14]).

Сложившийся дискурс значительно более масштабен, чем мы показали выше. Однако ряд вопросов оказались вне поля зрения научного сообщества. Это, в первую очередь, методологическая невнятность представленных концепций по онлайн-обучению и игнорирование того факта, что качество онлайн-обучения невозможно оценить вне категории «ресурсы качества». Оба эти аспекта проблематики можно интегрировать в единое смысловое пространство с помощью неинституционального подхода. Благодаря этому у нас появится возможность установить наличие ресурсного потенциала у основных социальных акторов (преподавателей и студентов) достигать индивидуально значимые цели и решать институциональные задачи по обеспечению качества высшего образования.

Таким образом, цель исследования в данной статье состоит в том, чтобы установить способность ресурсов онлайн-обучения, используемых в высшей школе России, обеспечить достижение качества высшего образования. Иначе говоря, перед нами определена задача выяснить, не ведет ли онлайн-обучение

к снижению общепринятого стандарта качества, а если ведет, то дефицит каких ресурсов является тому причиной.

Методы. Исследование основано на неоинституциональном подходе [15]. Главная задача состоит в том, чтобы интегрировать на его основе с последующей операционализацией понятия качество высшего образования, онлайн-обучение и ресурсы высшего образования.

Прежде всего, нужно понимать, что все социальные акторы должны осознавать рациональность своего выбора, что можно проверить опросными способами, заложив в переменные возможность оценивать достаточность имеющихся ресурсов для достижения индивидуальных целей. Интегративным понятием выступает также институциональное равновесие, наличие которого позволит сделать вывод о совпадении индивидуальных и институциональных целей, что является гарантом достижения ожидаемого качества. В процессе оценки эмпирических данных мы также будем обращаться к категории трансакционных издержек, через которое оценивается готовность преподавателей и студентов использовать индивидуальные ресурсы на получение классического или онлайн-обучения. Это важно, т.к. классическое образование сопряжено с затратами большего объема личных ресурсов, чем онлайн-обучение.

Применение неоинституционализма позволяет отказаться от доминирующей в исследованиях студентоцентрированной оценки качества высшего образования, которое ведёт к ничем не обоснованному передоверию важнейших социальных функций только одному социальному актору – студенчеству. Сообразно этому, качество – это признаваемый акторами институционального пространства высшей школы эталон и результат образования, способный обеспечить возможность достижения как общесоциальных целей, поставленных перед системой высшего образования (подготовка специалистов-профессионалов, социализация студентов и воспроизводство научных инноваций), так и индивидуальных целей субъектов образовательной деятельности. Ресурс качества высшего образования – это потенциальная возможность обеспечить ожидаемый со стороны социума и институциональных акторов результат образовательного процесса. Все существующие ресурсы разделены на несколько групп: социальные, материально-технические, информационные. К первой по степени релевантности группе относятся преподаватели, студенты и управленческий персонал вуза. Потенциальная возможность в обозначенном ракурсе складывается из пяти компонентов: интеллектуального, знаниевого, методического, мотивационного и коммуникативного. Вторая группа ресурсов – материально-технические. Это подходящие для учебных и научных занятий помещения, средства инклюзии инвалидов, инвентарь, научное оборудование, технические средства создания, обработки и передачи информации. Информационные ресурсы – все потенциальные каналы передачи информации. В контексте потребностей онлайн-обучения особо следует указать на наличие информационных программ, программных симулякров, информационно-коммуникативных технологий. Под онлайн-обучением в высшей школе понимается форма образования, реализуемая в удалённом режиме синхронного взаимодействия преподавателя и студента, которое поддерживается с применением телекоммуникационных средств связи, обеспечивающих возможность аудиовизуального контакта. Онлайн-обучение в контексте обеспечения качества должно решать две группы задач: способствовать достижению социально значимых целей и не разрушать институциональное равновесие (единство целей всех акторов).

В результате операционализации базовых понятий были сформулированы два эмпирических индикатора: 1) ресурсы студентов для получения качественного образования в условиях онлайн-обучения; 2) ресурсы преподавателей для обеспечения качества образования в условиях онлайн-обучения.

Чтобы респонденты могли оценить качество образования, каждый выделенный ресурс дифференцировался при помощи соответствующих вопросов, включённых в анкету. Опрашивались преподаватели и студенты одиннадцати российских вузов: 2794 респондентов в группе «студенты», 305 респондентов из числа преподавателей. Тип выборки – невероятностный с разделением респондентов на квоты. Критерии отбора респондентов в группе «студенты»: *уровень образовательной подготовки* (бакалавриат, магистратура, аспирантура), *направление образовательной подготовки* (педагогика и психология; социальные науки; инженерные специальности; математика и информатика; экономика и управление; естествознание; юриспруденция; физическая культура; медицина; архитектура и искусство), *место учебы* (название вуза). Критерии отбора респондентов в группе «преподаватели»: *возраст* (24-30 лет; 31-39 лет; 40-54 года; 55 и старше), *область знаний* (соответствует критериям, заложенным в группе «студенты»), *научная степень* (доктор наук; кандидат наук; без научной степени), *место работы* (название вуза). Указанные критерии применялись для формирования квот по отдельным вузам. Количественные характеристики квот определялись на основе принципа пропорционального соответствия. Необходимые статистические данные брались с сайта «Университеты России»¹. Опрос проводился с сентября по ноябрь в 2021 г. при помощи Google-форм с последующим ремонтом выборки. Данные обрабатывались в программе SPSS-22.

Результаты исследования и обсуждение. Вопросы анкеты по первому и второму индикаторам сформулированы таким образом, чтобы респонденты могли первоначально дать оценку ресурсам для учебной деятельности студентов, используемых в условиях онлайн-обучения (первый индикатор), а затем возможностей преподавателей осуществлять качественное обучение (второй индикатор).

Первый вид ресурса – мотивационный. Мы попросили наших респондентов ответить на вопрос о том, влияет ли переход на дистанционные технологии на мотивацию к обучению (см табл. 1).

Таблица 1

Мотивация на учебную деятельность в формате онлайн по сравнению с обучением в аудитории (в %, n = 305, n = 2794)

Параметры оценки	Результат	
	Преподаватели	Студенты
Меняется в лучшую сторону, т.к. настроиться на учебу легче в домашних условиях	6,3	22,4
Не меняется; тот, кто учится в аудитории, также интенсивно будет учиться и дома	26,7	43,5
Меняется в худшую сторону, т.к. в аудитории мотивация на обучение выше из-за контроля со стороны преподавателя и наличия подходящей среды для обучения	67,0	34,1

¹ Университеты России. URL: <https://u.to/bIgxHA> (дата обращения: 10.05.2022).

По категории «мотивация» онлайн-обучение имеет ресурс, повышающий качество образования у 22,4% опрошенных студентов. Заметно выше численность обучающихся, указавших на риски снижения мотивации в формате онлайн (34,1%). Но самая большая группа образовалась на выборе нейтральной позиции (43,5%).

Экспертная оценка, данная преподавателями, свидетельствует о существенном снижении мотивационного ресурса у студентов в условиях онлайн (67%). Обратного мнения придерживаются лишь 6,3% опрошенных, а нейтрального – 26,7%.

Далее обратимся к *коммуникативному* ресурсу (см. табл. 2).

Таблица 2

Соотношение значимости обучения в студенческой группе и по индивидуальной образовательной траектории (в %, n = 305, n = 2794)

Параметры оценки	Результат	
	Преподаватели	Студенты
Обязательно нужно учиться в группе, т.к. это дает дополнительную мотивацию и подстегивает конкуренцию	64,7	52,6
Важно учиться в группе, т.к. в будущем это может обеспечить необходимые социальные связи и значимые знакомства	56,0	50,2
Внутренней мотивации достаточно, чтобы эффективно учиться самостоятельно	14,0	22,9
Комфортнее учиться по индивидуальной образовательной траектории	10,7	15,6

Основная масса студентов (52,6%) не мыслят возможности получить качественное образование вне сложившихся академических практик из-за понижения мотивационного ресурса. Более половины (50,2%) сделали выбор в пользу аудиторных занятий, потому что надеются сформировать в процессе обучения социальный капитал. Весьма симптоматично, что когда коммуникативный ресурс стал критерием оценки мотивации к учебной деятельности, стремление учиться в режиме онлайн продемонстрировало менее четверти опрошенных (22,9%). Четвертое заданное значение было направлено на выявление отношения к электронному обучению. Интерес к нему оказался наименее выраженным (15,6%).

Экспертная оценка преподавателей в основе своей со студенческой совпала, но выражается в ещё большей степени отрицания ресурсов онлайн-обучения.

Обратимся к тем ресурсам, которых ранее коснулись поверхностно (интеллектуальные) или вовсе не рассматривали (методические, материально-технические, информационные). Чтобы решить эту задачу, респондентам был предложен интегрированный вопрос, ориентированный на оценку готовности студентов отказаться от помощи преподавателя в овладении практическими навыками. (см. табл. 3).

Почти половина студентов (40,8%) потенциально нацелена на гибридное обучение, чуть менее трети (31,5%) – на аудиторное обучение и свыше четверти (27,7%) – на формат онлайн. Мнения представлены разнополярно, но безоговорочных последователей дистанционных технологий меньшинство. Это даёт основания предположить нехватку в условиях онлайн-обучения интеллектуальных, методических и материально-технических ресурсов, жизненно необходимых для обеспечения качества высшего образования.

Таблица 3

**Овладение навыками практической деятельности
в условиях онлайн-обучения (в %, n = 305, n = 2794)**

Параметры оценки	Результат	
	Преподаватели	Студенты
Современные технологии позволяют легко обучать любым профессиональным навыкам в режиме онлайн	4,6	27,7
Определенные виды учебной деятельности в режиме онлайн-обучения качественно не освоить	40,7	40,8
Практическая работа всегда должна оцениваться преподавателем в учебной аудитории	54,7	31,5

Экспертная оценка преподавателей обнаружила тождественность лишь по второму заданному значению. Группа противников онлайн расширилась за счёт резко негативного отношения к онлайн-обучению.

Рассмотрим данные, полученные по переменным второго эмпирического индикатора. Здесь преподаватели проводят самодиагностику, а в роли экспертов выступают студенты (см. табл. 4).

Традиционно в аудиторном образовании ценится способность преподавателей учитывать индивидуальные особенности восприятия обучающимися знаний, умений и навыков, что предполагает возможность непосредственно на занятиях вносить коррективы в образовательный процесс. Это выступает неким гарантом качества образования независимо от личных дарований студента. Эффективность применения данного умения отражает сложный комплекс педагогических ресурсов, куда включаются интеллект преподавателей, методика обучения, типы взаимодействия с учениками.

Таблица 4

**Возможности учета разности восприятия и разного уровня способностей студентов
в условиях онлайн-обучения (в %, n = 305, n = 2794)**

Параметры оценки	Результат	
	Преподаватели	Студенты
Преподаватель, лишенный возможности невербального контроля над аудиторией, не в состоянии проверить глубину овладения информацией	68,0	33,3
Преподаватель не должен никого контролировать, обучение – это личное дело каждого	13,7	32,4
Для учета разности восприятия и разного уровня способностей студентов достаточно провести контрольное тестирование	18,2	34,3

Опрос показал существенное снижение заявленного выше комплекса ресурсов в условиях онлайн-обучения. Причём преподаватели признают его значимость для достижения качества образования и не склонны считать, что он может быть компенсирован технологически (за счет контрольного тестирования). Объяснение такого скепсиса лежит на поверхности. Так, наш опыт проведения подобных тестов всегда показывал, что независимо от демонстрируемых в аудитории способностей, тестовое измерение отражает примерно одинаковый

(близкий к ста процентам) уровень знаний. Следовательно, онлайн-обучение раскрывает широкий потенциал для имитации образовательной деятельности, что, конечно, не способствует получению качественного образования.

Экспертная позиция студентов оказалась не столь однозначной, выявив три примерно одинаковые по частоте выборов группы. Треть опрошенных согласна с мнением большинства преподавателей, вторая часть отрицает необходимость невербального контроля, в третьей группе верят в решение всех вопросов по контролю качества с помощью проверочного тестирования. Можно предположить, что некая часть студентов из последних двух групп нацелена на получение образования за счёт меньшего расхода ресурсов, мобилизацию которых как раз и проводят преподаватели в процессе аудиторного обучения.

Для проверки этой гипотезы мы задали вопрос о роли прокторинга в преодолении «нечестного тестирования» (см. табл. 5).

Таблица 5

Оценка возможности прокторинга решать проблему «нечестного тестирования»
(в %, $n = 305$, $n = 2794$)

Параметры оценки	Результат	
	Преподаватели	Студенты
В режиме онлайн всегда можно придумать способ обойти контроль	68,8	37,7
Сами разработчики прокторинга и других инструментов будут «наживаться» на разработке «антипрокторинга»	25,2	18,1
Технический прогресс обеспечивает надежные технологии контроля за обучающимися	20,5	52,1

Подавляющее большинство преподавателей считают прокторинг неэффективным средством контроля, т.к. убеждены в способности студентов найти способы его преодоления за счёт собственных средств (68,8%) или при помощи IT-специалистов (25,2%), которые, к слову сказать, действительно уже разработали программы антипрокторинг и предлагают их приобрести в сети интернет. Что касается экспертной позиции студентов, то она опять оказалась поляризованной. Трудно представить, что столь большое количество обучающихся (52,1%) в самом деле верят в возможности тестирования обеспечить должный контроль качества при помощи тестовых процедур. Более вероятным представляется наш исходный тезис о готовности сократить расход ресурсов на образовательную деятельность, что предполагает уход из аудиторного образовательного процесса.

Большие споры в общественном дискурсе вызывает состояние мотивации в условиях онлайн-обучения не только у тех, кто учится, но и у обучающихся (см. табл. 6).

Большая часть преподавателей (75%) исходит из того, что аудиторный формат является единственно возможным инструментом для создания интеллектуальной площадки, обеспечивающей совместное развитие учителей и учеников. Отказ от этого фактически приравнивается к потере основных видов образовательных ресурсов, необходимых для развития личности. Кроме того, значительная часть (39,9%) дополнительно указала на снижение мотивации к профессиональной деятельности. Процент тех, кто не актуализирует этот риск, невелик.

**Не мешает ли преподавателю формализация образовательного процесса
в онлайн увлеченно работать (в %, n = 305, n = 2794)**

Параметры оценки	Результат	
	Преподаватели	Студенты
Да, очный контактный формат – это образовательная среда, где студент и преподаватель взаимно развиваются в диалоговом режиме	75,0	59,9
Да, преподаватель вне работы в аудитории потеряет мотивацию к труду и повышению своего профессионализма	39,9	23,3
Нет, преподаватель не должен никого увлекать и мотивировать, его роль состоит в передаче информации и проверке ее качественного усвоения	12,2	22,2
Нет, преподаватель – это поставщик образовательных услуг, который в любых условиях работает формально	6,4	18,0
Преподаватель и в условиях онлайн способен работать увлеченно	2,3	17,8

Менее выражена, но в целом совпадает по всем заданным значениям и экспертная позиция студентов.

На основе полученных результатов можно сделать заключение о том, что подавляющее большинство преподавателей и большая часть студентов выбирают образование, приоритетно построенное на классических принципах. При этом очень важно, что позиции студентов и преподавателей по основным пунктам оценки совпадают. Это свидетельствует о наличии институционального равновесия в системе высшего образования России. Цели двух его основных акторов и средства их достижения по главным позициям схожие. В то же время имеется группа студентов и преподавателей, ориентированных на онлайн-обучение. Можно высказать гипотезу, что данная группа неоднородна по своим целевым ориентациям. Часть акторов могут быть искренними сторонниками онлайн-обучения, убеждёнными в его способности поддерживать ожидаемый стандарт качества. Но мы предполагаем, что в ней дополнительно оказались студенты, для которых образование, а следовательно и его качество, не имеет значимой ценности. Проверим высказанное предположение по двум параметрам: размер образовательной группы (см. табл. 7) и отношение к качеству онлайн-обучения среди его сторонников и противников (см. табл. 8).

Начнем с разъяснений относительно первого параметра. Для обеспечения качества образования эффективнее преподавать в малой группе. В ней проще организовать контроль, каждый студент неизбежно вовлекается в образовательный процесс, право отвечать не делегируется в порядке очереди и т.п. Однако в реальной практике состав группы, как правило, включает в себя 20-25 студентов. Это делается из экономических соображений и к обеспечению качества не имеет никакого отношения. Поэтому понятно часто декларируемое со стороны коллег стремление сократить численность групп для проведения практических занятий. В режиме онлайн происходит атомизация больших групп на индивидуальное взаимодействие между учителем и учеником. Отсюда запрос на уменьшение группы ещё более актуален. Поэтому очевидна прямая связь между заинтересованностью студента в качественном образовании и размером группы: чем меньше численность группы, тем потенциально выше заинтересованность в качестве.

Таблица 7

Сопряжение размера оптимальной по количеству студентов учебной группы в оценках сторонников и противников онлайн-обучения (в %, $n = 305$, $n = 2794$)

Параметры оценки	Результат		
	Сторонники онлайн-обучения	Противники онлайн-обучения	Экспертная группа преподавателей
Менее 5 студентов	3,5	10,2	12,1
5-10 студентов	13,7	23,7	24,0
11-15 студентов	25,4	26,2	27,4
16-20 студентов	32,8	25,8	21,1
Более 20 студентов	24,6	14,1	15,4

С учетом представленных разъяснений полученные результаты весьма показательны. Они сгруппированы в три колонки. В первой и второй – позиции сторонников и противников онлайн-обучения. Третья колонка дает возможности соотнести точку зрения студентов с мнением преподавателей по аналогичному вопросу. При этом последние выбраны из группы сторонников онлайн-обучения. Обращает на себя внимание тот факт, что наиболее близкими к составу групп оказались представления преподавателей – сторонников онлайн-обучения и студентов, нацеленных на получение образования в аудиторном формате. Мы не подвергаем сомнению настроенность преподавательского корпуса на обеспечение качества образования. Следовательно, их позиция воспринимается как близкая к эталону. В полученных данных нетрудно увидеть, что малый и средний размер группы выбирается как предпочтительный студентами, выступающими против обучения в дистанционном режиме, и преподавателями, ориентированными на онлайн-обучение. Данный парадокс можно объяснить только тем, что в группе сторонников онлайн-обучения имеется более высокий процент студентов, для которых качество образования не обладает высокой ценностью.

Наш второй параметр связан с установлением корреляции между отношением к качеству образования и выбором формата образования. Вопрос о качестве задавался только студентам.

Таблица 8

Отношение к качеству онлайн-обучения в оценках его сторонников и противников (в %, $n = 305$, $n = 2794$)

Параметры оценки	Результат	
	Сторонники онлайн-обучения	Противники онлайн-обучения
Люди склонны упрощать себе задачу, чтобы её было легче решать	25,8	69,6
Уменьшение роли преподавателя в виде гаранта качества и упразднение классического образования приведет к ликвидации понятия «эталон качества»	22,5	61,2
Роль преподавателя не существенна для обеспечения качества образования	33,1	6,7
Качество образования понятие субъективное, его легко может оценивать любой обучающийся самостоятельно	60,3	4,0

Сопряжение результатов в обеих группах фактически вскрыло раскол между студентами по вопросу о возможностях обеспечить качество образования в условиях онлайн-обучения. Данные показывают несовместимость представлений о качестве. Нетрудно заметить, что не менее четверти студентов допускают вероятность снижения качества получаемого образования в связи с переходом на онлайн-обучение. Показательно, что они понимают и осознают, что уровень образования снизится, но при этом поддерживают переход на цифровой формат. Очевидно, что для этой группы обучающихся фундаментальное качество классического высшего образования сопряжено со слишком большими трансакционными издержками.

Заключение. Если принимать во внимание результаты эмпирического исследования, то вполне допустимо сказать, что онлайн-обучение достаточного объема ресурсов не имеет. Это потенциально может вести к снижению качества образования в российской высшей школе. В целом, можно ожидать профессиональную деградацию преподавателей в условиях онлайн-обучения. Деятельность Министерства науки и высшего образования России, которое буквально продвигает онлайн-образование высшей школы, в этом контексте следует рассматривать крайне негативно.

Оценка ресурсов студентов не может быть столь линейной. Опрос показал наличие по меньшей мере трёх групп, в которых даются разные характеристики как собственным ресурсам, так и ресурсам преподавателей. Именно это обстоятельство предполагает проведение реформы высшего образования с целью создания университетов, построенных исключительно на принципах онлайн-обучения.

Мы полагаем, что противники классического образования должны иметь возможность получать электронное обучение. Они стремятся к резкому сокращению времени обучения и к активизации внутреннего мотивационного ресурса, ориентированы на сокращение сроков приобретения профессии, а в целом, на минимизацию издержек. Сторонники онлайн-обучения готовы довольствоваться более низким уровнем качества. Их не очень интересует фундаментальное образование, они убеждены в своей способности конструировать качество под индивидуальные запросы, настроены на самообразование по индивидуальной траектории, а само качество готовы заменить на удобство. Их оппоненты, напротив, нацелены на долговременную учебную деятельность, постепенное овладение профессией с возможностью последующего переобучения или уход в науку, ориентацию на внешний стандарт качества образования и ожидания мобилизации мотивационного потенциала от преподавателя. Совершенно очевидно, что поддержание институционального равновесия требует, чтобы такие студенты учились в разных типах учебных заведений. Онлайн для первых из них – наиболее оптимальный вариант. Но обучение этой группы студентов категорически не должно осуществляться в классических университетах.

В связи со сказанным, предлагаем создать соответствующие цифровые школы, которым было бы предоставлено право при соблюдении необходимых условий выдавать дипломы о высшем образовании государственного образца. Подобные школы должны быть обеспечены всем необходимым объемом материально-технических и информационных ресурсов. Обучение в них должно быть платным, т.к. любые формы онлайн-обучения требуют большого количества финансовых вложений. Самое затратное из них – это разработка программ-симуляторов, которые могли бы воссоздавать в электронном пространстве

интеллектуальный и методический ресурс преподавателя. В настоящее время данные программы практически не используются. Следовательно, сформулированное предложение ориентировано на перспективу, а сейчас было бы рационально отказаться от насильственного перевода государственных вузов на онлайн-обучение и вернуться к предложенной реформе на подходящем уровне информационно-технического развития.

Библиографический список

1. *Бондаревская, Е. В.* Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования // Методист. 2003. № 2. С. 2-6.
2. *Герасимов, Г. И.* Познавательльно-развивающая парадигма: инновационное измерение трансформации образования // Гуманитарий Юга России. 2013. № 4. С. 117-134. EDN [SBUNBL](#).
3. *Алиева, А. М.* Инновационные технологии как ресурс повышения качества образования в вузе // Инновационные процессы в системе образования: теория и практика : Материалы региональной науч.-практич. конф. (Карачаевск, 17 мая 2019 г.). Карачаевск : КЧГУ, 2019. С. 12-17. EDN [MYFDLX](#).
4. *Голованова, Ю. В.* Критерии оценки качества высшего образования: основные аспекты и направления // Бизнес. Образование. Право. 2019. № 2. С. 455-460. DOI [10.25683/VOLBI.2019.47.267](#). EDN [TPMNDU](#).
5. *Землянухина, С. Г.* Противоречия интересов субъектов системы высшего образования (в аспекте влияния на оценку качества образования) // Стратегии и современные тенденции регионального туризма и гостеприимства : Сб. матер. XV Форума Гильдии экспертов в сфере профессионального образования. М. : Русайнс, 2019. С. 11-16. EDN [VTNTRP](#).
6. *Соколов, И. И.* Методологические аспекты оценки качества высшего профессионального образования: проблема человекообразности // Экология человека. 2009. № 9. С. 3-6. EDN [KXRIRT](#).
7. *Гречушкина, Н. В.* Педагогические подходы к проектированию и реализации онлайн-курсов // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2020. № 1 (286). С. 72-75. EDN [VNZFN](#).
8. *Кряклина, Т. Ф., Реттих, С. В.* Massive open online courses – массовые открытые онлайн-курсы в высшем образовании // Академик. 2018. № 1. С. 26-33. EDN [VMNLBQ](#).
9. *Смирнова, А. А.* Образовательные онлайн-платформы как феномен современного мирового образования: к определению понятия // Искусственные общества. 2019. Т. 14, № 1. С. 8. DOI [10.18254/S207751800005274-0](#). EDN [NQMBWN](#).
10. *Гулая, Т. М.* Массовые открытые онлайн курсы (MOOCs) – новое направление развития высшего образования: возможности, проблемы, перспективы // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 19. С. 44-50. EDN [SEHIMF](#).
11. *Ибодова, С. К.* Онлайн-обучение в условиях пандемии: проблемы и перспективы // Аллея науки. 2020. № 7. С. 820-826. EDN [HEGVPJ](#).
12. *Кузнецов, Н. В.* Всеобщая цифровизация и социальные риски // Общество: Политика, экономика, право. 2020. № 10. С. 42-47. DOI [10.24158/pep.2020.10.6](#). EDN [FEJIY](#).
13. *Ольшанникова, Н. А.* Новые формы высшего образования с использованием современных онлайн-технологий // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 2. С. 3688-3694. DOI [10.15372/PEMW20200206](#). EDN [MVDKX](#).
14. *Иванова, А. Д., Муругова, О. В.* Онлайн-образование глазами студентов и преподавателей // Открытое образование. 2020. Т. 24, № 2. С. 4-16. DOI [10.21686/1818-4243-2020-2-4-16](#). EDN [YKUMU](#).
15. *North, D. C.* Institutions, Institutional Change, and Economic Performance. New York : Cambridge University Press, 1990. 215 p. DOI [10.1017/CBO9780511808678](#).

Дата поступления в редакцию: 30.05.2022.

Принята к печати: 14.06.2022.

Сведения об авторах:

Ковалев Виталий Владимирович, доктор социологических наук, доцент, Южный федеральный университет, профессор. Ростов-на-Дону, Россия.
e-mail: vitkovalev@yandex.ru
Author ID РИНЦ: 345032
ORCID: 0000-0002-8439-3117

Дятлов Александр Викторович, доктор социологических наук, профессор, Южный федеральный университет, заведующий кафедрой, профессор. Ростов-на-Дону, Россия.
e-mail: avdyatlov@yandex.ru
Author ID РИНЦ: 316700
ORCID: 0000-0001-5914-4744

Лацвеева Александра Владимировна, аспирант, Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова. Новочеркасск, Россия.
e-mail: iluxin.2011@mail.ru

V. V. Kovalev¹, A. V. Diatlov¹, A. V. Latsveeva²

¹ Southern Federal University. Rostov-on-Don, Russia.

² Platov South-Russian State Polytechnic University. Novocherkassk, Russia.

QUALITY OF HIGHER EDUCATION IN RUSSIA: COGNITIVE RESOURCES OF ONLINE-LEARNING

Abstract. This article is devoted to the analysis of online training resources for quality assurance in higher education in Russia. The review of the scientific literature has led to the conclusion that in the Russian scientific discourse the potential of online learning to ensure the expected quality of higher education through resource potential has been practically not studied. The aim of the study: to determine the sufficiency of online learning resources to ensure the expected quality of education in the social institution of higher education in Russia. The methodological basis is the neo-institutional approach. Prior to the empirical study, the following basic concepts were operationalized: quality of higher education, institution of higher education, online learning, resources of quality of higher education. The result of the operationalization was the definition of two empirical indicators: 1) students' resources for quality education in an online learning environment; and 2) faculty resources for quality education in an online learning environment. The study found that the vast majority of teachers indicated a dramatic decrease in the effectiveness of their educational activities when they went online. This includes a decrease in professional motivation and interest in the end result of work, mental detachment from and indifference to learners, increased anxiety due to fears of health deterioration, indifference to professional development, loss of visual and non-verbal control over students, etc. The teachers' opinion on the main positions correlates with the students' point of view. However, among the students a stable group of about 25% was identified, which is focused on online learning and demonstrates the belief that under its implementation their resources for quality education increase. We formulated a proposal according to which this group of students should be trained in special online (digital) schools on a reduced program, where the priority will be accelerated vocational training.

Keywords: higher education, online learning, quality of education, quality resources, institutional equilibrium, transaction costs.

For citation: Kovalev V.V., Diatlov A.V., Latsveeva A.V. (2022) Quality of higher education in Russia: cognitive resources of online-learning. Science. Culture. Society. Vol. 28. No. 2. Pp. 57-69. DOI 10.19181/nko.2022.28.2.5

References

1. Bondarevskaya, E. V. (2003) Personality-oriented approach as a technology for modernizing education. *Methodist*. No. 2. Pp. 2-6 (in Russ.).
2. Gerasimov, G. I. (2013) Cognitive-developmental paradigm: innovative measurement of transformation in education. *Humanities of the South of Russia*. No. 4. Pp. 117-134 (in Russ.).
3. Alieva, A. M. (2019) Innovative technologies as a resource for improving the quality of education in higher education. In: *Innovative processes in the education system: theory and practice*, proc. of Regional scientific-practical conf. (Karachaevsk, May 17, 2019). Karachaevsk, KCHSU. Pp. 12-17 (in Russ.).
4. Golovanova, Yu. V. (2019) Criteria of evaluation of the higher education quality: main aspects and directions. *Business. Education. Law*. No. 2. Pp. 455-460. DOI [10.25683/VOLBI.2019.47.267](https://doi.org/10.25683/VOLBI.2019.47.267) (in Russ.).
5. Zemlyanukhina, S. G. (2019) Conflicts of interest entities of the higher education system (in terms of the impact on the assessment of the quality of education). *New technologies of education quality assessment: materials of XV Forum of the Guild of Experts*. Moscow, Rusains. Pp. 11-16 (in Russ.).
6. Sokolov, I. I. (2009) Methodological aspects of assessing the quality of higher professional education: the problem of human dimension. *Human Ecology*. No. 9. Pp. 3-6 (in Russ.).
7. Grechushkina, N. V. (2020) Pedagogical approaches to designing and implementation of online courses. *Izvestia VPGU*. No. 1(286). Pp. 72-75 (in Russ.).
8. Kryaklina, T. F., Rettikh, S. V. (2018) Massive open online courses - mass open online courses in higher education. *Academic*. No. 1. Pp. 26-33 (in Russ.).
9. Smirnova, A. A. (2019) Educational online platforms as a phenomenon of modern education: definition of the considered concept. *Artificial societies*. Vol. 14. No. 1. P. 8. DOI [10.18254/S207751800005274-0](https://doi.org/10.18254/S207751800005274-0) (in Russ.).
10. Gulaya, T. M. (2014) Massive Open Online Courses (MOOCS) - a new direction of higher education development: opportunities, problems, and prospects. *Sborniki konferencij NIC sociosfera*. No. 19. Pp. 44-50 (in Russ.).
11. Ibodova, S. K. (2020) Online learning in a pandemic: problems and prospects. *Alley of Science*. No. 7. Pp. 820-826 (in Russ.).
12. Kuznetsov, N. V. (2020) Universal digitalization and social risks. *Society: Politics, Economics, Law*. No. 10. Pp. 42-47. DOI [10.24158/pep.2020.10.6](https://doi.org/10.24158/pep.2020.10.6) (in Russ.).
13. Olshannikova, N. A. (2020) New forms of higher education using modern online technologies. *Professional Education in the modern world*. Vol. 10. No. 2. Pp. 3688-3694. DOI [10.15372/PEMW20200206](https://doi.org/10.15372/PEMW20200206) (in Russ.).
14. Ivanova, A. D., Murugova, O. V. (2020) Online-education through the eyes of students and lecturers. *Open Education*. Vol. 24. No. 2. Pp. 4-16. DOI [10.21686/1818-4243-2020-2-4-16](https://doi.org/10.21686/1818-4243-2020-2-4-16) (in Russ.).
15. North, D. C. (1990) Institutions, Institutional Change, and Economic Performance. New York, Cambridge University Press. 215 p. DOI [10.1017/CBO9780511808678](https://doi.org/10.1017/CBO9780511808678) (in Eng.).

The article was submitted on May 30, 2022.

Accepted on June 14, 2022.

Information about authors:

Vitaly V. Kovalev, Doctor of Sociology, Associate Professor, Southern Federal University, Professor. Rostov-on-Don, Russia.

e-mail: vitkovalev@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-8439-3117

Alexander V. Dyatlov, Doctor of Sociology, Professor, Southern Federal University, Head of Department, Professor. Rostov-on-Don, Russia.

e-mail: avdyatlov@yandex.ru

ORCID: 0000-0001-5914-4744

Alexandra V. Latsveeva, postgraduate student, Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI). Novocherkassk, Russia.

e-mail: iluxin.2011@mail.ru