

УДК 316.4

DOI: 10.17223/1998863X/62/3

А.В. Носкова, Д.В. Голоухова, Е.И. Кузьмина

НЕРАВЕНСТВА В ОБРАЗОВАНИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ОЦЕНКАХ СТУДЕНТОВ

Материал подготовлен при поддержке гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки ведущих научных школ Российской Федерации (конкурс 2020 года), заявка НШ-2615.2020.6.

Описываются результаты эмпирического кейса, цель которого – сравнение аудиторного и цифрового обучения с позиции образовательных возможностей и социальных перспектив по преодолению неравенств. Опрошено 400 студентов российских вузов, обучающихся на социально-гуманитарных специальностях. Используются бинарные шкалы для выявления семантического расстояния между аудиторным и онлайн-образованием, attitudes студентов и их оценки потенциала развития онлайн-формата обучения.

Ключевые слова: цифровая трансформация высшей школы, онлайн-обучение, образовательная мобильность, неравенство, семантический дифференциал

Неравенства в высшем образовании как контекст исследования

Система высшего образования признана важным инструментом сглаживания неравенств и обеспечения социальных возможностей [1, 2]. Однако социологи регулярно оспаривают тезис П. Сорокина об эффективности образования как социального лифта, акцентируя внимание на противоположном аспекте – латентном воспроизводстве общественного расслоения. Дискуссия о социальных функциях высшего образования обостряется в периоды крутых изменений и либеральных реформ. Так, в 1960-е гг. П. Бурдье и Ж.-К. Пассерон показали, как возможность изменить свое социальное положение посредством обучения в университете блокируется многоступенчатой структурой образовательных неравенств: неодинаковыми шансами поступления в престижные университеты у выходцев из разных социальных слоев, культурной дифференциацией студентов, ранжированием по успеваемости, а также образовательной мобильностью – возможностью для продолжения обучения на следующих ступенях [3].

Универсальный характер данной проблемы подтвердили результаты исследований советских социологов. В 1960–1970-е гг. М.Н. Руткевич и В.Н. Шубкин поднимали вопрос о неравенстве шансов на высшее образование молодых людей из деревень и малых городов, а также из семей рабочих и крестьян [4].

В начале XXI столетия проблема неравенства в высшей школе приобретает новое звучание. Теперь исследовательская повестка формируется под влиянием глобальной модернизации высшей школы, а также новых вызовов и рисков, с которыми сталкивается институт высшего образования в ускоря-

ющемся мире. Широкая научная дискуссия развернулась вокруг неолиберальной реформы в образовании [5], в ходе которой осуществляется переход университетов на рыночные рельсы и, как следствие, увеличивается дистанция между элитарным и массовым образованием.

Вопрос о новых формах неравенств поднимается в связи с набирающей популярность идеей о переходе на индивидуальные образовательные траектории [6], а также под влиянием трансформации социального значения образовательных практик для индивида. Для современного человека профессиональное обучение длиною в жизнь становится инструментом удержания своей позиции на социальной лестнице [7], страховкой от нисходящей мобильности [8]. Вместе с процессами модернизации исследователи фиксируют отставание российской системы высшего образования от потребностей рынка труда [9]. Это противоречие обуславливает профессиональную маргинализацию и социальную депривацию у заметного числа выпускников вузов [10].

Новый социологический дискурс формируется вокруг проблемы интеграции цифровых технологий в высшую школу. Есть мнение, что цифровая трансформация будет стимулировать новые образовательные возможности, сглаживать социальные проблемы высшей школы, делать качественное образование доступнее для всех [11]. Но вопросы образовательного потенциала и социальных последствий цифровых инноваций пока глубоко не изучены. Здесь больше неопределенностей, чем ясного осознания конечных результатов, а ученые все чаще обсуждают цифровое неравенство и цифровые разрывы [12]. В этой связи актуальность приобретают исследовательские направления, ориентированные на изучение социальных и образовательных возможностей и ограничений цифровой трансформации в высшей школе. При этом проекции на будущее, неопределенность ситуации обуславливают методологическую проблему изучения цифровых последствий.

В данной статье описываются результаты эмпирического кейса, целью которого стало оценивание студентами цифрового обучения с позиции его образовательного потенциала и социальных перспектив. Цифровизация образовательной среды представляет собой многогранный процесс [13], однако в данной статье в фокусе внимания находится онлайн-обучение.

Описание методики проведения опроса

Для достижения поставленной цели было проведено пилотное онлайн-исследование студентов. Опрошены 400 респондентов из нескольких вузов России, обучающихся на социально-гуманитарных специальностях. Выбор целевой аудитории обусловлен тем, что студентам социально-гуманитарных специальностей для освоения компетенций не требуются практические и лабораторные занятия, для которых необходимо присутствие обучающегося в специально оборудованной аудитории или лаборатории (в отличие от студентов технических, медицинских и других специальностей).

Использована квотно-целевая выборка. Отбор вузов для опроса предполагал наличие в образовательных организациях сильной материально-технической базы, что обуславливало отсутствие серьезных технических трудностей при переходе на дистанционное образование. При квотировании студентов был использован принцип равного размещения [14], в соответствии с которым обучающиеся отбирались таким образом, чтобы подвыборки

(бюджет / контракт, младшие / старшие курсы) были равновеликими для их корректного сравнения: 47,9% – бюджетная форма, 52,1% – договорная форма; курс 47,6% – младшие курсы, 52,4% – старшие курсы.

Опрос проведен в конце второго семестра 2019–2020 учебного года, когда студенты уже прошли первичную адаптацию к онлайн-обучению и приобрели соответствующий опыт. Тотальный переход на «дистант» стал своеобразным социальным экспериментом по тестированию готовности студентов полностью обучаться в цифровом формате. Вместе с тем для исследователей это возможность наблюдать за процессами ускоренной цифровой модернизации высшего образования с позиции социальных эффектов, которые она производит, а также изменения нормативности в образовании и социальном поведении студентов. В этой связи в процессе эмпирического исследования реализовывались задачи по оцениванию социальных перспектив онлайн-обучения, определению дистанции между аудиторным и онлайн-обучением, выявлению тенденций в изменении нормативности и установках на форму обучения.

Особенностью инструментария стало включение в опросник биполярных шкал – семантического дифференциала и шкалы парных сравнений. Шкала семантического дифференциала использовалась для выявления дистанции между аудиторным и онлайн-образованием. Выбор данной методики обусловлен ее инструментальными возможностями для анализа эмоционально-оценочного компонента стереотипных представлений и социальных установок [15]. Измерение семантической дистанции дает возможность определить степень близости / удаленности между формами обучения, дифференцировать категории студентов по этому показателю и, следовательно, обозначить формирующиеся образовательные и социальные разрывы.

С помощью шкалы семантического дифференциала респонденты давали свои оценки аудиторному и дистанционному образованию, которые в рамках исследования определялись как альтернативные формы обучения. В соответствии с классической процедурой измерения респондентам предлагался набор из девяти биполярных семибалльных шкал (от –3 до +3) для ассоциативного восприятия форм обучения. Эти шкалы формируют три фактора – оценки, силы и активности, – выделенные Ч. Осгудом [16]. Фактор *оценки* представлен тремя шкалами: хорошее–плохое, светлое–темное, радостное–грустное и отражает *эмоциональное отношение* к исследуемым формам обучения. Фактор *силы* включает также три шкалы: глубокое–поверхностное, сильное–слабое, крепкое–ломкое, и в данном исследовании связывается с восприятием *качества образования*. Фактор *активности* раскрывается через три оппозиции: активное–пассивное, быстрое–медленное, развивающееся–деградирующее, и отражает *потенциал развития*. В ходе анализа данных измерялось семантическое расстояние d между исследуемыми объектами, значение которого рассчитывалось по формуле евклидова расстояния

$$d = \sqrt{\sum (x_i - y_i)^2},$$

где x_i , y_i – оценки аудиторной и дистанционной форм обучения по каждой оппозиции. Диапазон значений распределяется от 0 (нет различий) до 18 (максимальное расстояние). Минимальное значение (0) получается в случае, если оценки аудиторной и дистанционной форм обучения по каждой оппози-

ции совпадают. Максимальное расстояние между двумя формами обучения достигается в случае, если по каждой оппозиции респондент оценивает одну форму максимально позитивно (+3), а вторую – максимально негативно (–3), т.е. по каждой оппозиции оно будет составлять 6 единиц, а максимальное семантическое расстояние по всем 9 шкалам, вычисленное по приведенной выше формуле, составит 18 единиц.

Для каждой формы обучения был составлен семантический профиль, представляющий совокупность средних значений по каждой шкале. Так как при опросе использовалась шкала от –3 до +3, отрицательные значения средних арифметических следует интерпретировать как более высокую степень близости к полюсу, который можно условно назвать негативным. Положительные значения средних указывают на близость к условно позитивному полюсу.

Оценки восприятия возможностей онлайн-формата сгладить неравенство в образовании измерялись с помощью шкалы парных суждений. Сформулированные парные суждения – результат операционализации понятия «неравенство системы высшего образования» посредством трех переменных: равенства доступа к качественному высшему образованию, равенства профессиональных шансов выпускников и равенства статусов вузов. Респондентам предлагались антонимичные пары суждений, фиксирующие альтернативные социальные перспективы онлайн-образования, – стирания / сохранения статусных различий, неравенств между вузами и обучающимися. Из каждой пары респондент выбирал утверждение, с которым он согласен в большей степени. Чтобы избежать двусмысленности и ориентировать респондента на однозначное определение своей позиции, суждения задавались в форме жестких оппозиций. Приведем примеры таких суждений: онлайн-обучение делает качественное высшее образование более доступным всех слоев населения, стирает границы между элитарным и массовым образованием / с распространением онлайн-обучения сохраняется деление на престижное (элитарное) и массовое высшее образование; онлайн-образование усиливает статусное неравенство университетов / онлайн-образование сокращает статусные различия между вузами; онлайн-образование позволяет уравнивать профессиональные шансы студентов из разных социальных слоев из-за его доступности / онлайн образование не может уравнивать профессиональные шансы студентов из-за разных способностей воспринимать информацию онлайн и неравного доступа к онлайн-технологиям и др.

Наконец, сдвиги в нормативности и образовательных установках студентов тестировались посредством задания проективной ситуации выбора идеальной формы обучения: только аудиторное обучение, только онлайн-формат, смешанная форма.

Результаты исследования и обсуждение

Перспективы онлайн-обучения в социальном и образовательном пространстве: поможет ли цифровой фактор преодолеть образовательное неравенство?

Эмпирические результаты зафиксировали отсутствие консенсуса и амбивалентность суждений, что проявилось в неоднозначных оценках социально-образовательного потенциала цифрового обучения. Наибольшую согласован-

ность студенты высказали при ответе на вопрос о влиянии распространения онлайн-обучения на выравнивание статусов высших учебных заведений. По мнению 77% респондентов, цифровое обучение способно *сгладить статусные различия* между вузами за счет стандартизации содержания учебных программ и унификации педагогического способа трансляции знания. Однако измерение, связанное *со статусными различиями учебных заведений*, позволяет взглянуть на проблему под другим углом: с позиции потери вузами своей уникальности с массовым распространением практик онлайн-обучения. Так, практически половина опрошенных студентов (47%) отметили, что дистанционное образование *стирает специфику вуза* и делает обучение в нем похожим на обучение в любом другом высшем учебном заведении.

В меньшей степени студенты связывают цифровой фактор с возможностью сокращения неравного доступа к качественному высшему образованию и выравнивания социальных шансов выпускников вузов. Так, менее половины всех опрошенных (44%) указали, что онлайн-обучение делает качественное высшее образование доступнее для всех слоев населения, стирает границы между элитарным и массовым образованием. При этом 56% опрошенных считают, что деление образования на элитарное и массовое сохранится, даже несмотря на активное распространение онлайн-обучения. Большая часть опрошенных (59%) также не видят в онлайн-формате потенциала к выравниванию профессиональных шансов выпускников. Для выбравших данный вариант студентов более значимым оказались дифференцирующие факторы, связанные с возможностями (техническими, социальными, когнитивными) обучаться в онлайн-формате. Речь идет о цифровом капитале – совокупности цифровых компетенций – как о новом источнике неравенства. Иными словами, цифровизация образовательного пространства представляется студентам не только источником дополнительных возможностей, но и фактором, который *способствует появлению новых цифровых неравенств*, формирующихся в результате наличия доступа к технологиям и умения их применять.

Определение семантической дистанции между аудиторным и дистанционным обучением

Другим направлением исследования стало изучение *восприятия студентами образовательного потенциала онлайн-формата*. Для этого сначала по представленной выше формуле было измерено семантическое расстояние между аудиторным и онлайн-обучением, которое в целом по выборке составило 7,75¹. Его величина незначительно варьировала в зависимости от социально-демографических характеристик респондентов. Так, пол и курс обучения не оказали влияния на семантическое расстояние. Влияние места жительства было крайне слабым. Наиболее значимый результат – различия между обучающимися на договорной (8,3) и бюджетной (7,2) основе. Для проверки гипотезы о равенстве средних использовался *t*-критерий Стьюдента. Рассчитанное значение *t* составило 2,92, различие между двумя категориями студентов статистически значимо на уровне 0,01. Можно предположить,

¹ Эмпирические максимум и минимум совпали с теоретическими: для четырех респондентов семантическое расстояние было минимальным и составило 0, для шести респондентов – максимальным (18). Выбросов не выявлено – для оценки выбросов использовался метод, основанный на межквартильном размахе.

что обучающиеся по договору воспринимают образование как оплаченную услугу, поэтому для них любое отклонение от исходного «договора» рассматривается с точки зрения материальных потерь.

Сравнение семантических профилей аудиторного и онлайн-обучения показало, что студенты оценили аудиторное образование выше по всем оппозициям (рис. 1).

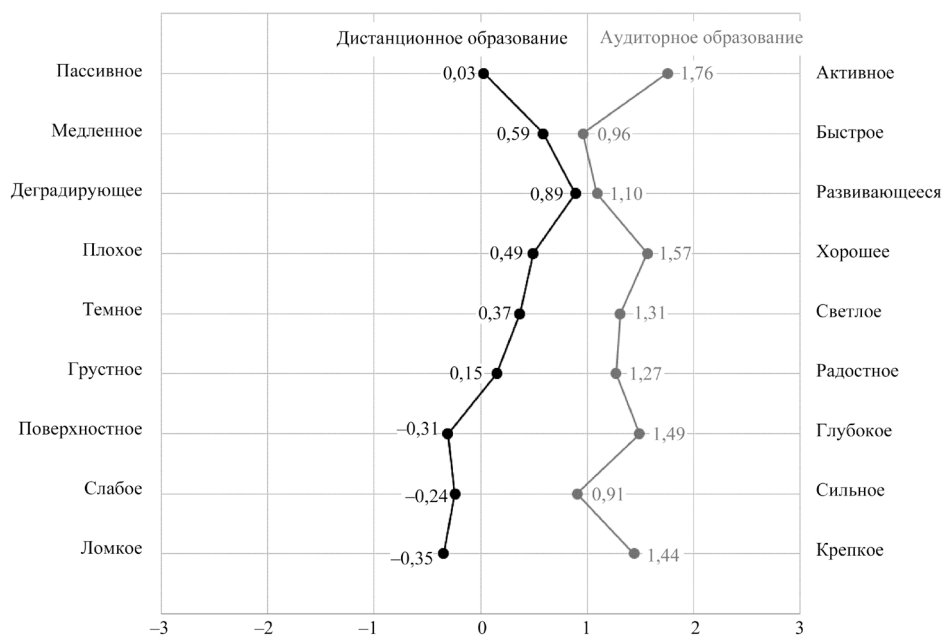


Рис. 1. Семантические профили аудиторного и онлайн-образования (средние значения по исходным шкалам)

Наибольший разрыв зафиксирован по оппозициям активное–пассивное, крепкое–ломкое, глубокое–поверхностное. Иными словами, аудиторное образование представляется студентам более фундаментальным, надежным и качественным. Напротив, наименьший разрыв зафиксирован по оппозициям быстрое–медленное и развивающееся–деградирующее. По оппозициям, формирующим фактор «активность», у дистанционного образования наиболее высокие средние значения, и они максимально приближаются к значениям аудиторного обучения, тогда как у аудиторного образования оценки по этим шкалам минимальны. Видимо, дистанционное обучение в восприятии студентов быстро перенимает характеристики цифровых технологий, которые ускоряют коммуникацию, заставляют преподавателей использовать новые методики обучения, требуют от всех участников образовательного процесса развития навыков использования компьютера и различного программного обеспечения.

В ходе анализа данных учитывались эмоциональные помехи, которые могли повлиять на ответы студентов и вызвать некоторое занижение оценок дистанционного образования в сравнении с аудиторным, – тревога и неопределенность, обусловленные пандемией, желание скорее вернуться к нормальной жизни: каждый третий студент (33%) отметил, что такие эмоции вызвал у них переход на дистант. Чтобы нивелировать риск искажений, связанный со

сравнением двух понятий при заполнении анкеты, была проведена процедура центрирования. Для этого среднее арифметическое, вычисленное по всем оппозициям для каждого понятия отдельно, вычиталось из исходной оценки (выбранный пункт на шкале в процессе опроса), данной респондентами по каждой оппозиции. Таким образом, мы получили эмоциональные оценки двух понятий в «очищенном» виде, как если бы студенты оценивали каждое понятие независимо от другого.

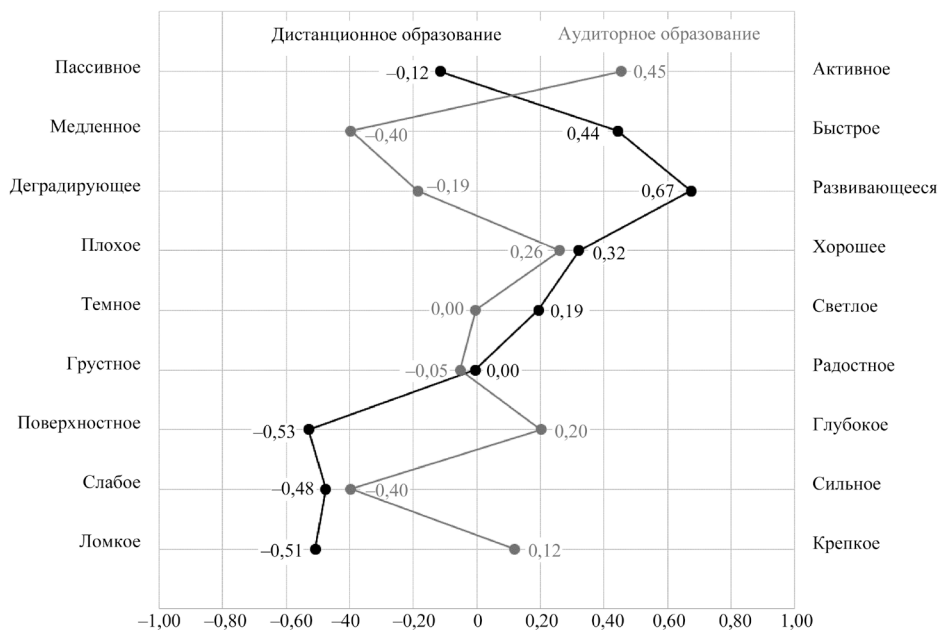


Рис. 2. Семантические профили исследуемых понятий (центрированные средние)

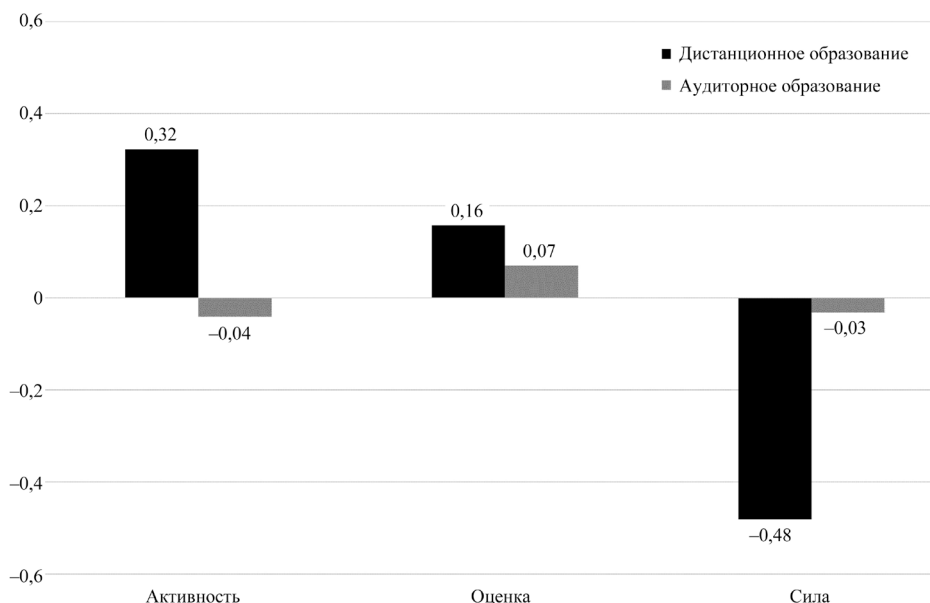


Рис. 3. Центрированные средние по факторам

Анализ центрированных показателей выявил сохранение значительного разрыва по фактору силы между формами обучения, т.е. подтвердился вывод о том, что аудиторное образование оценивается как более качественное, глубокое и надежное (рис. 2). Напротив, более высокие оценки по оппозициям быстрое / медленное, развивающееся / деградирующее у дистанционного образования иллюстрируют, что данная форма обучения в глазах студентов обладает высоким потенциалом развития. По фактору оценки различия между двумя формами тоже минимальны, при этом можно говорить о позитивной оценке обеих форм.

***Тенденции в изменении установок студентов на форму обучения:
изменение нормативности в образовании***

Образовательный потенциал онлайн-формата оценивался также и в связи с его перспективами по замене аудиторной формы обучения. На данный момент студенты не считают возможным отказаться от получения высшего образования в его традиционном виде. Более двух третей опрошенных (77%) отметили, что университетское образование в классическом аудиторном формате всегда будет востребованным видом получения высшего образования, при этом 23% респондентов сообщили, что все высшее образование потенциально можно полностью перевести в онлайн-формат, оставив аудиторные курсы в качестве дополнения для особых групп и потребностей населения.

Другой срез изучения установок студентов на форму обучения – *выявление предпочтительной формы обучения в идеальной ситуации.* Результаты показали изменения в нормативных установках студентов на форму обучения. Большинство респондентов (69%) предпочли смешанное обучение, сочетающее цифровой и традиционный форматы. Только пятая часть опрошенных выбрала исключительно аудиторное обучение (22%), а 7% студентов предпочли бы обучаться исключительно онлайн. Иными словами, онлайн-образование представляется студентам не столько альтернативой, сколько дополняющей формой обучения.

Одно из преимуществ системы цифрового образования большая часть студентов (65%) связывает с неограниченным набором и выбором онлайн-курсов, что дает студенту свободу и большую самостоятельности при формировании образовательной траектории. Однако такая возможность является одновременно и источником рисков: свыше трети студентов (35%) опасаются, что неограниченный выбор образовательных курсов сопряжен с рисками и потерями в качестве, поскольку это препятствует получению системного профессионального знания. Здесь стоит отметить, что одним из потенциальных рисков, связанных с активным встраиванием онлайн-технологий в образовательный процесс, является неконтролируемое распространение некачественного образовательного контента. Данный риск оказался значимым для 39% респондентов, считающих, что большой выбор онлайн-курсов препятствует получению системного знания, и для 20% студентов, видящих преимущество в неограниченном выборе курсов.

Кластер позитивно настроенных студентов

На фоне общей тенденции выявлена группа студентов, позитивно настроенных по отношению к цифровому образованию. В среднем по выборке их вес составил около 30%. Такие студенты высказали удовлетворенность

от перехода на онлайн-обучение в период пандемии, они видят более высокий потенциал развития новой формы образования, намереваются и в дальнейшем активно пользоваться онлайн-образовательными платформами. У них более высокие средние значения дистанционного образования по оппозициям, формирующим факторы оценки и активности, и только по фактору силы аудиторное образование опережает дистанционное.

Из числа позитивно настроенных студентов более половины (63%) считают, что благодаря онлайн-формату удастся уравнивать профессиональные шансы обучающихся, а 86% респондентов этого кластера видят в неограниченном наборе курсов явное преимущество онлайн-обучения перед аудиторной формой. Можно предположить, что социально-психологический фактор принятия цифрового формата обусловлен обладанием цифровым капиталом и является латентной переменной, оказывающей значительное влияние на восприятие онлайн-образования и его социально-образовательных возможностей.

Заключение

Вынужденный переход на дистанционное образование изменил представления о нормативности в высшей школе и породил ситуацию конкуренции форм обучения. Аудиторное обучение ассоциируется с качеством и фундаментальностью, но оно больше не воспринимается как единственная норма в организации учебного процесса. Перенимая характеристики цифровых технологий, с помощью которых оно реализуется, онлайн-обучение ассоциируется с быстро развивающейся технологией, имеющей очевидный потенциал роста. В свою очередь, социальные последствия цифровизации института высшего образования в оценках российских студентов амбивалентны и неоднозначны. Цифровизация высшего образования становится не только источником дополнительных возможностей и фактором, способствующим сглаживанию неравенства и выстраиванию доступной образовательной среды, но также новым основанием для социального неравенства, осью социально-образовательной дифференциации, связанной с обладанием цифровым капиталом.

Литература

1. *Сорокин П.А.* Человек. Цивилизация. Общество. М. : Политиздат, 1992. 543 с.
2. *The World Bank.* Education At-A-Glance. URL: <https://www.worldbank.org/en/topic/education> (accessed: 19.03.2021).
3. *Bourdieu P., Passeron J.-C.* Les Héritiers. Les étudiants et la culture. Paris : Minuit, coll. «Le sens commun», 1964. 192 p.
4. *Омельченко Е.Л., Лукьянова Е.Л.* Эффективность ЕГЭ: попытка социологического анализа // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер. Социальные науки. 2006. № 1. С. 326–334.
5. *Connell R.* The Neoliberal Cascade and Education: an Essay on the Market Agenda and Its Consequences // *Critical Studies in Education*. 2013. Vol. 54, № 2. P. 99–112.
6. *Ильслова И.Н.* Формирование индивидуальной траектории обучения в контексте приоритетов развивающей информационной образовательной среды // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 4. С. 56–59.
7. *Коршунов И.А., Гапонова О.С., Пешкова В.М.* Век живи – век учись: непрерывное образование в России. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 310 с.
8. *Requena M.* The Social Elevator // Education as a Social Elevator. "la Caixa" Social Observatory Dossier. 2016. URL: <https://observatoriosociallacaixa.org/en/-/the-social-elevator> (accessed: 19.03.2021).

9. Рыкун А.Ю., Южанинов К.М. Высшее образование и деконструкция профессионализма // Журнал исследований социальной политики. 2006. № 1. С. 7–24.
10. Ситникова И.В. Профессиональные планы и стратегии трудоустройства современных студентов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2019. № 4. С. 61–77.
11. Приоритетный проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». URL: <http://neorusedu.ru> (дата обращения: 19.03.2021).
12. Вартанова Е.Л. Концептуализация цифрового неравенства: основные этапы // Медиа-Альманах. 2018. № 5. С. 8–12.
13. Носкова А.В., Голоухова Д.В., Проскурина А.С., Нгуен Т.Х. Цифровизация образовательной среды: оценки студентами России и Вьетнама рисков дистанционного обучения // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 1. С. 156–167.
14. Чуриков А. В. Случайные и неслучайные выборки в социологических исследованиях. Социальная реальность. 2007. № 4. С. 89–109.
15. Саблуков А.В. Использование метода семантического дифференциала в исследовании этноконфессиональных отношений // Вестник Финансового университета. 2011. № 3. С. 41–46.
16. Осгуд Ч. Метод семантического дифференциала в сравнительном исследовании культур. Социология: 4М. 2012. № 34. С. 172.

Antonina V. Noskova, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russian Federation).

E-mail: a.noskova@inno.mgimo.ru

Daria V. Goloukhova, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russian Federation).

E-mail: d.v.goloukhova@inno.mgimo.ru

Elena I. Kuzmina, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russian Federation).

E-mail: e.kuzmina@inno.mgimo.ru

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science. 2021. 62. pp. 29–39.

DOI: 10.17223/1998863X/62/3

INEQUALITIES IN EDUCATION AND PROSPECTS OF DIGITAL LEARNING IN STUDENTS' ASSESSMENTS

Keywords: digital transformation of higher education; online learning; educational mobility; inequality; semantic differential

The study is supported by the grant of the President of the Russian Federation for state support of the leading scientific schools (2020 competition), Project No. Nsh-2615.2020.6.

The higher education system, on the one hand, is an important social lift; on the other hand, it is a tool for reproducing the existing social structure. Today it is on the verge of vital transformations associated with the widespread implementation of digital technologies. The forced transition to online education during the pandemic enabled researches to study students' attitudes to digitalization of the higher education and its consequences. The article presents the results of an empirical case, the purpose of which was to study the students' assessments of digital learning in terms of its educational and social perspectives. Four hundred students specializing in social sciences and humanities (target quota sample) from several Russian universities were interviewed. The choice of the universities was determined by their strong material and technical base, which provided transition to distance education without serious technical difficulties. Using equal allocation, quotas were set on the form of education (budgetary or contractual) and the year of education. The researchers used binary scales – semantic differential and paired comparison of judgements. The semantic differential scale was used to measure the distance between offline and online education. The online format's ability to smooth out inequalities in education were assessed with a paired comparison of judgements. Shifts in the perception of norms and students' educational attitudes were tested through a projective situation of choosing the ideal form of education: only classroom teaching, only online format, mixed form. The forced transition to distance education changed the concept of normativity in higher education and encouraged competition between different forms of education. Classroom teaching is seen as high-quality and fundamental, but is no longer perceived as the only norm in the organization of the educational process. Online learning is associated with rapidly evolving technologies and has an

obvious potential for growth. Students assess social consequences of digitalization of the institution of higher education as ambivalent and ambiguous. Digitalization of higher education is not only becoming a source of additional opportunities and a factor contributing to smoothing inequality and building an accessible educational environment, but also a new basis for social inequality, an axis of socio-educational differentiation associated with the accumulation of digital capital.

References

1. Sorokin, P.A. (1992) *Chelovek. Tsivilizatsiya. Obshchestvo* [Human. Civilization. Society]. Moscow: Politizdat.
2. The World Bank. (n.d.) *Education At-A-Glance*. [Online] Available from: <https://www.worldbank.org/en/topic/edu-cation> (Accessed: 19th March 2021).
3. Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964) *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, coll. "Le sens commun".
4. Omelchenko, E.L. & Lukyanova, E.L. (2006) Effektivnost' EGE: popytka sotsiologicheskogo analiza [The effectiveness of the USE: an attempt at sociological analysis]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki – Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*. 1. pp. 326–334.
5. Connell, R. (2013) The Neoliberal Cascade and Education: an Essay on the Market Agenda and Its Consequences. *Critical Studies in Education*. 54(2). pp. 99–112. DOI: 10.1080/17508487.2013.776990
6. Ilyasova, I.N. (2013) Formirovanie individual'noy traektorii obucheniya v kontekste pri-oritetov razvivayushchey informatsionnoy obrazovatel'noy sredy [Formation of an individual learning trajectory in the context of the priorities of a developing information educational environment]. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*. 4. pp. 56–59.
7. Korshunov, I.A., Gaponova, O.S. & Peshkova, V.M. (2019) *Vek zhivi – vek uchis': nepreryvnoe obrazovanie v Rossii* [Live and Learn: Lifelong Education in Russia]. Moscow: HSE.
8. Requena, M. (2016) *The Social Elevator*. [Online] Available from: <https://observatorio-sociallacaixa.org/en/-/the-social-elevator> (Accessed: 19th March 2021).
9. Rykun, A.Yu. & Yuzhaninov, K.M. (2006) Higher education: deconstructing professionalism. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noy politiki – The Journal of Social Policy Studies*. 1. pp. 7–24. (In Russian).
10. Sitnikova, I.V. (2019) Professional plans and employment strategies of modern students. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Sotsial'no-ekonomicheskie nauki – PNRPU Sociology and Economics Bulletin*. 4. pp. 61–77. (In Russian).
11. Russia, (n.d.) *Prioritetnyy proekt v oblasti obrazovaniya "Sovremennaya tsifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossiyskoy Federatsii"* [Priority project in education "Modern digital educational environment in the Russian Federation"]. [Online] Available from: <http://neorusedu.ru> (Accessed: 19th March 2021).
12. Vartanova, E.L. (2018) Kontseptualizatsiya tsifrovogo neravenstva: osnovnye etapy [Digital inequality conceptualization: main stages]. *Media-Al'manakh*. 5. pp. 8–12.
13. Noskova, A.V., Goloukhova, D.V., Proskurina, A.S. & Nguen, T.Kh. (2021) Digitalization of the educational environment: risk assessment of distance education by Russian and Vietnamese students. *Vyshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*. 30(1). pp. 156–167. (In Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-156-167
14. Churikov, A.V. (2007) Sluchaynye i nesluchaynye vyborki v sotsiologicheskikh issledovaniyakh [Random and non-random sampling in sociological research]. *Sotsial'naya real'nost'*. 4. pp. 89–109.
15. Sablukov, A.V. (2011) Ispol'zovanie metoda semanticheskogo differentsiala v issledovanii etnokonfessional'nykh otnosheniy [The semantic differential method in the study of ethno-confessional relations]. *Vestnik Finansovogo universiteta – Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University*. 3. pp. 41–46.
16. Osgood, Ch. (2012) Semantic Differential Technique in the Comparative Study of Cultures. *Sotsiologiya: 4M – Sociology: 4M*. 34. pp. 172.