

Caucasian Science Bridge, 2021, Т. 4, №4 (14)

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

doi: 10.18522/2658-5820.2021.4.7

Научная статья

УДК 316.344.34:377

<https://doi.org/10.18522/2658-5820.2021.4.7>**Качество высшего образования и необходимость его изменения в условиях онлайн обучения (по оценкам преподавателей и студентов российских вузов)****Виталий В. Ковалев¹,**¹ Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Ростовская область, Россия
e-mail: vitkovalev@yandex.ru**Александра В. Лацвеева²,**² Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ)
имени М.И. Платова,
г. Новочеркасск, Ростовская область, Россия,
e-mail: iluxin.2011@mail.ru**Аннотация**

Введение. Определяется актуальность исследования, обоснованная активизацией использования дистанционных технологий в образовательном процессе высшей школы России. Ставится проблема, в соответствии с которой онлайн обучение снижает качество образования. Выдвигается гипотеза, согласно которой использование дистанционных технологий обосновывается незаинтересованностью акторами высшего образования традиционно понимаемого качества образования. Ставится цель, направленная на подтверждение или опровержение социального запроса на снижение качества образования.

Методы. Исследование в теоретическом контексте опирается на неинституциональный подход, а эмпирически реализовано с применением массового опроса.

Результаты и их обсуждение. Проведенный анализ показал, что едва ли представленный результат в фокусе определения перспектив на достижение полезного качества образования в условиях онлайн обучения можно рассматривать как обнадеживающий. На данном этапе исследования допустимо высказать три предположения. *Первое:* преподаватели не имеют достаточного количества ресурсов для эффективной работы в условиях онлайн обучения. *Второе:* студенты не имеют достаточного количества ресурсов для эффективной учебы в условиях онлайн обучения. *Третье:* онлайн обучение отвергается большей частью респондентов как форма получения образования, способная обеспечить надлежащее качество образования. Соединяя три высказанных тезиса, мы приходим к конечному выводу о том, что среди студентов и преподавателей отсутствует запрос на снижение качества образования.

Ключевые слова

качество образования; онлайн обучение; высшее образование; стандарт качества; студенты; преподаватели; массовый опрос; неинституционализм; ресурсы качества.

Для цитирования

Ковалев В. В., Лацвеева А. В. (2021). Качество высшего образования и необходимость его изменения в условиях онлайн обучения (по оценкам преподавателей и студентов российских вузов). *Caucasian Science Bridge*, 4 (4), С. 60–68. <https://doi.org/10.18522/2658-5820.2021.4.7>

Quality of higher education and necessity to change it in the context of online learning (as evaluated by professors and students of Russian universities)**Vitaliy V. Kovalev¹,**¹Southern Federal University, Rostov-on-Don, Rostov Region, Russia
e-mail: vitkovalev@yandex.ru**Alexandra V. Latsveeva²**² Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI), Novocherkassk, Rostov Region, Russia,
e-mail: iluxin.2011@mail.ru

Abstract

Introduction. The relevance of the study is determined, justified by the intensification of use of distance technologies in educational process of higher education in Russia. The problem is posed, according to which online learning reduces quality of education. The hypothesis is put forward, according to which the use of distance technologies is justified by disinterest of higher education actors in the traditionally understood quality of education. The purpose is set to confirm or refute the social request to reduce the quality of education.

Methods. The theoretical context of the study is based on neo-institutional approach, and empirically it is implemented using mass survey.

Results and its discussion. The analysis showed that the presented result in the focus on determining the prospects for a useful quality of education in an online learning environment can hardly be regarded as encouraging. Three assumptions are permissible at this stage of study. *First:* Professors do not have enough resources to work effectively in online learning environment. *Second:* Students do not have enough resources to learn effectively in online learning environment. *Third:* Online learning is rejected by the majority of respondents as a form of education that can provide an adequate quality of education. Combining the three theses expressed, we come to the ultimate conclusion that there is a lack of demand among students and professors to reduce quality of education.

Keywords

quality of education; online learning; higher education; quality standard; students; professors; mass survey; neo-institutionalism; resources of quality.

For citation

Kovalev V. V., Latsveeva A. V. (2021). Quality of higher education and necessity to change it in the context of online learning (as evaluated by professors and students of Russian universities). *Caucasian Science Bridge*, 4 (4), P. 60–68. <https://doi.org/10.18522/2658-5820.2021.4.7>

Введение

В настоящее время в высшую школу России активно начинают внедряться дистанционные образовательные технологии. Отчасти этот процесс был инспирирован ситуацией самоизоляции, связанной, в свою очередь, с ухудшением эпидемиологической обстановки во всем мире. Но, на самом деле, цифровизация российского образования началась значительно раньше, когда в программы развития высшего образования в виде индикаторов стали включать количественные показатели, свидетельствующие о степени распространенности онлайн курсов в учебных планах российских университетов. Делалось это как бы исподволь, без четкого прояснения органами государственной власти своих позиций. Академическое сообщество, в своей основе, сформировало к этим инициативам министерства образования негативное отношение, опасаясь, что такой подход к «цифровизации» приведет к снижению качества образования. Очевидность подобного исхода подталкивает к выдвиганию гипотезы, что в институциональном пространстве высшей школы у некоторых акторов есть осознанная заинтересованность в снижении качества образования из-за представлений об избыточности фундаментального и системного образования. Заинтересованность государства в отказе от него может проявляться в связи с тем, что онлайн обучение приведет к снижению финансовых издержек, а у студентов – оптимизации временных и материальных затрат. Данную гипотезу на примере государства проверить невозможно. Поэтому исследование проведено в форме опроса преподавателей и студентов. С учетом сказанного, цель определяется как подтверждение или опровержение социального запроса на снижение качества образования.

Теоретические основы и методы исследования

Методологической основой исследования выступает неинституциональный подход (Савельев, 2016; Московский, 2005; Норт, 1997). Ведущее понятие, которое в рамках данного подхода можно продуктивно использовать при анализе полученных эмпирических данных, – транзакционные издержки (Вольчик, Нечаев, 2014; Коммонс, 2012; Coase, 1992; Coggan, Vuitelaar, Whitten, 2013; Лукичев, 2011). Применяя его, мы приобретаем возможность оценивать степень готовности со стороны студентов и преподавателей затрачивать на обучение объем ресурсов, который необходим для приобретения фундаментальных и системных знаний.

Ведущий эмпирический метод – массовый опрос. В опросе участвовали преподаватели и студенты одиннадцати высших учебных заведений по репрезентативной всероссийской выборке. Выборочная совокупность в группе студенты составила 2794 респондентов, в группе преподаватели – 305 респондентов. Опрос проводился в форме анкетирования с применением гугл-форм. Обработка данных осуществлялась в программе SPSS-22. Время опроса: сентябрь-ноябрь 2021 г.

Результаты исследования

Анализ данных проведем в опоре на два эмпирических индикатора: 1) согласованность представлений о качестве образования у студентов и преподавателей; 2) необходимость изменения стандарта качества в условиях онлайн обучения.

Вопросы анкет (студентов и преподавателей) были выстроены с учетом разработанной концепции. Теперь наша задача состоит в том, чтобы проверить, насколько наши представления, сконструированные теоретически, отражаются в представлениях реальных акторов институционального пространства высшей школы. Во-вторых, не менее важно понять, совпадают ли между собой представления самих акторов института высшего образования. Поскольку наша методология основывается на неинституциональной парадигме, то во внимание надо принимать согласованность целевых ориентаций относительно представлений между студентами и преподавателями о содержании понятия качество высшего образования. Мы исходим из гипотезы, что отсутствие такого согласования сильно затрудняет обеспечение качества высшего образования как эталона, т.к. автоматически делает сомнительным его полезность и приводит к потере доверия между преподавателями и студентами. Ряд вопросов анкеты были специально ориентированы, чтобы затронуть все аспекты качества высшего образования с точки зрения логического объема этого понятия.

Один из главных признаков качества высшего образования – доверительность. Студентов мы попросили установить, кто реально с их точки зрения «формирует стандарт качества высшего образования», а преподавателей – отметить желаемого социального актора, обладающего должной «компетенцией в определении стандарта качества».

Таблица 1

Источник обеспечения качества высшего образования
по оценкам преподавателей и студентов, в %

Параметры оценки	Результат	
	Преподаватели	Студенты
Преподаватели: академическое сообщество конкретного вуза, т.к. оно задает гибкие рамки эталона качества Студенты: преподаватель, т.к. он определяет эталон качества, реализует образовательный процесс и осуществляет контроль за успеваемостью студентов	56,1	64,1
Преподаватели: государство, т.к. оно выступает гарантом универсального качества для всех вузов Студенты: государство, т.к. оно устанавливает стандарты качества, а контроль за их реализацией проводит администрация вуза	28,4	13,3
Преподаватели: студенты, т.к. они могут самостоятельно определять, что и в каком объеме нужно изучать, чтобы получить качественное образование Студенты: студенты самостоятельно определяют, что и в каком объеме им нужно изучать, чтобы получить качественное образование	14,1	22,6

Существенных расхождений при согласовании представлений не выявлено. Самое главное, что большая часть респондентов из группы «студенты» (64,1%) признают ведущую роль преподавателя в определении эталона качества. Этому же мнению придерживаются и преподаватели (56,1%). Среди них сравнительно значимая роль в указанном контексте придается государству (28,4%), а студенты на второе место по частоте выборов поставили уверенность в собственной способности определять, «что и в каком объеме им нужно изучать, чтобы получить качественное образование» (22,6%). Самым важным показателем в представленных результатах мы считаем то, что студенты по-прежнему доверяют преподавательскому составу формировать эталон качества, а также контролировать процесс его восприятия на занятиях и оценочных мероприятиях (контрольные работы, зачеты, экзамены и т.п.).

С точки зрения заданной концепции исследования большое значение имеет субъектно-ориентированный подход (Галлямов, Кузнецов, 2017; Заборова, Щипачева, 2004; Игнатъев, Варламова, Степанов, 2016; Тихонов, 2013). Обычно в его рамках принято оценивать качество образования с точки зрения полезности получаемых знаний, умений, навыков. При этом полезность подменяется в дискурсе малоинформативным понятием удовлетворенность. Мы считаем это ошибочным, поскольку «удовлетворенность» всего лишь маркер эмоционального состояния, не имеющий никакого практического значения для оценки качества. Но, независимо от научной семантики, навязывать студентам, ещё не закончившим обучение, жесткие рамки результирующего образовательный процесс признака, мы посчитали нецелесообразным, и предложили им, в равной мере как и преподавателям, высказаться о качестве образования в формате открытого вопроса.

Наибольшая сложность открытых вопросов при обработке данных – их формализация. Ввиду этого, несколько разъяснений о решении названного затруднения. Когда нами исследовался логический объем понятия «качество высшего образования», то за основу из сложившегося дискурса было взято представление о качестве как о предзаданном эталоне и получившемся в процессе его инсталляции в образовательный процесс ожидаемо полезном результате. Другой аспект изучаемого понятия – условия обеспечения качества, также важны для установления искомого качества, т.к. через него формируется другой важнейший признак качества высшего образования – доверительность. Попросту говоря, если нет доверия относительно внешних условий образовательного процесса, то отсутствует вера, что его результат будет обладать свойством полезности. С учетом важности всех трех аспектов была осуществлена формализация открытого вопроса.

Первая группа – качество как образовательный эталон. Студенты не стали описывать качество образования в ракурсе абстрактных для них понятий. Несмотря высказанную ранее (табл. 1) готовность самостоятельно оценивать качество своего образования (22,6%), они не показали должного понимания, через какие объективные показатели это можно сделать. Все немногие (1,6%), кто ссылался на федеральные стандарты или академические правила, это были магистранты, заканчивающие обучение. Бакалаврам же крайне затруднительно оказалось выразить представление о качестве, которое не связано с условиями обучения или субъективными ожиданиями от результата. Преподаватели куда чаще ссылались на ФГОСы, опыт советского образования, «классическое образование», «очное образование» и т.п. Преподаватель, в отличие от студента, уже имеет опыт включенной работы в академическом сообществе, где вопросы качества образования в той или иной степени необходимости являются объектом дискуссий и оценок со стороны коллег. Следовательно, он способен выделять разные модели образования – развивающее, проблемное, знаниево-профессиональное, культуруориентированное и т.п. Преподаватель, обладающий достаточными когнитивными интересами и способностями, знает ресурсные возможности разных моделей образования и, соответственно, способен экстраполировать их на потенциально возможный результат. Это,

можно сказать, главный предметный вывод относительно исследования по первому индикатору.

Таблица 2

Что, по Вашему мнению, представляет собой качественное образование, в %

Параметры оценки	Результат	
	Преподаватели	Студенты
1. Качество как образовательный эталон		
1) соблюдение государственных стандартов или правил, выработанных в академическом сообществе	7,1	1,6
2. Качество как ожидаемый результат от образования		
2) полезная теоретическая и практическая информация по профессии	20,1	26,9
3) профессиональные навыки, необходимые для дальнейшего качественного роста и развития	11,5	10,8
4) успешность в профессии	12,8	4,1
3. Качество как наличие необходимых условий для образования		
5) условия для интеллектуального, духовного, эстетического становления личности	21,2	17,6
6) квалифицированный преподавательский состав	13,2	17,8
7) материально-техническая база (аудитории, лаборатории, инвентарь, программное обеспечение)	4,7	5,0
8) партнерство вуза, студентов и работодателей	7,7	9,9
9) учет индивидуальных особенностей студентов	1,3	2,7
10) самообразование при помощи наставников	0,4	1,8
11) доступность	-	1,8

Продолжим по второй и третьей группам. Оценка качества как ожидаемого от образования результата выявила, что пятая часть преподавателей и четверть всех студентов связывают успешность образовательного процесса с получением полезной практической и теоретической информации по профессии. Также мы выделили отдельную группу, в которой полученные знания дополнительно рассматриваются в виде основы для дальнейшего профессионального развития (11.5 / 10.8). Ожидаемым было достаточно частое упоминание о профессиональной успешности. Но если среди преподавателей такой выбор сделали 12.8%, то среди студентов заметно меньше – 4.1%. Допустимо предположить, что в условиях кризиса молодежь начинает снижать уровень своих социальных притязаний.

Относительно третьей группы – качество как наличие необходимых условий для образования, лидером выборов стала ориентированность на развитие, причем вне профессиональной привязки (21.2 / 17.6). Также важное значение, особенно студентами, было придано наличию квалифицированного преподавательского состава (13.2 / 17.8). Кроме сказанного, студенты и преподаватели в плане создания условий для достижения полезного качества ждут практикоориентированности (7.7 / 9.9), хорошей материально-технической базы (4.7 / 5.0), учета индивидуальных особенностей обучающихся (1.3 / 2.7). Но эти позиции уже не лидеры мнений.

В целом, можно сказать, результаты исследования показали наличие единства представлений об образовании и его качестве со стороны преподавателей и студентов как акторов институционального пространства высшей школы. Единственное суще-

ственное различие имеется в понимании значимости теоретической и особенно практической информации, необходимой для профессионального становления. Релевантность этого аспекта преподаватели оценивают заметно меньше, чем студенты. Это потенциально способно вызывать рассогласованность во взаимодействии социальных акторов, что с большой степенью вероятности может отрицательно отразиться на способности российской высшей школы обеспечивать качество образования.

Далее обратимся ко второму эмпирическому индикатору – *необходимости изменения стандарта качества в условиях онлайн обучения*. По данному индикатору качество высшего образования будет рассматриваться в контексте технологий онлайн обучения. Независимо от образовательных технологий, качество образования связывается с овладением определенными компетенциями (качество как эталон). Еще до того, как в российских вузах утвердился компетентностный подход, всем участникам образовательного процесса было очевидно, что выпускник должен обладать актуальными знаниями, умениями и навыками. В академическом сообществе имеется общее понимание, какие качества потребуются дипломированному специалисту вне зависимости от профессиональной принадлежности. В современных ФГОСах это принято именовать универсальными компетенциями. Акцент именно на них в исследовании сделан постольку, поскольку опрос проводился по широкому спектру образовательных направлений и специальностей.

Чтобы сделать их характеристику, мы включили в анкету два вопроса. В первом из них заданные значения перенесены из дискурса, сложившегося в полемике между сторонниками и противниками онлайн обучения. Поэтому к трем компетенциям из государственных стандартов были добавлены те, которые, по мнению сторонников онлайн обучения, в современном обществе имеют большую степень актуальности, а следовательно, повышают сегмент полезности в формируемом вузами эталоне качества. Во втором вопросе респондентам предоставлена возможность сделать рейтинговую оценку по пятибалльной шкале более расширенному составу универсальных компетенций, взятых из ФГОСов. По сути, главная задача, решаемая по второму индикатору, установить, имеется ли необходимость в радикальном изменении эталона качества и образовательных технологий его формирования.

Итак, начнем с первого вопроса.

Таблица 3

Приоритетность умений и навыков для будущей профессиональной деятельности выпускников вузов, в %

Параметры оценки	Результат	
	Преподаватели	Студенты
1) дисциплинированность	73,9	70,5
2) кооперация в сетевых сообществах	25,4	29,9
3) конкурентоспособность	71,2	48,9
4) способность ежедневно в течение всего рабочего дня трудиться за компьютером	13,4	28,6
5) коммуникабельность, умение работать в команде	84,3	76,7
6) способность длительное время находиться без прямых социальных контактов	8,0	14,3

Границы оценки были заданы сторонниками онлайн обучения. В частности, ими высказывались суждения, что в современном обществе произошла резкая смена затребованных компетенций, и теперь высшая школа должна формировать такие навыки, как кооперация в сетевых сообществах, готовность ежедневно в течение всего рабочего дня трудиться за компьютером и способность длительное время находиться без прямых социальных контактов. К категории «отмирающих» были отнесены дисциплинированность, конкурентоспособность и коммуникабельность (умение работать в команде).

Полученные ответы показали надуманность подобного рода представлений. Студенты по-прежнему очень высоко оценивают роль дисциплинированности (70.5%), конкурентоспособности (48.9%) и коммуникабельности (76.7%). И, что особенно важно подчеркнуть, «новые» компетенции заметно уступают по частоте выбора тем, которые входят в образовательные стандарты и признаются академическим сообществом. Возможно, когда изменится традиционная социальная реальность и мир перейдет в цифровой формат по своим основным коммуникациям, тогда результаты будут другими. Современные же студенты достаточно ясно отдают себе отчет в том, в каких условиях им предстоит жить и работать.

Сторонники онлайн обучения высказывают убежденность, что между студентами, которые именуются аборигенами цифрового мира, и преподавателями, легла пропасть: первые нацелены на электронное обучение, вторые на аудиторно-контактное (Подольская, Тимошенко, 2020). Однако результаты исследования показывают, что никакой пропасти на самом деле нет. Да, имеются определенные различия, например, по заданному значению «способность ежедневно в течение всего рабочего дня трудиться за компьютером» (13.4 / 28.6). Но здесь надо принимать во внимание особенности разных профессий. Так, по специальности «лечебное дело» имеет место снижение от 28.6% по всей выборки до 12.6%, по социальным наукам до 14.8%, по естествознанию до 12.8%. А это уже соотносимо с результатом, полученным в группе «преподаватели». И, наоборот, по направлениям «математика и информатика», а также по некоторым инженерным специальностям результат повышается от общих 28.6% до 40-55%. Но это уже специфика профессии, которая и десять, и двадцать лет назад предполагала от программистов готовность проводить за компьютером всё свое рабочее время. Посыл же у сторонников перевода всего образовательного процесса в онлайн принципиально другой. По их мнению, мы уже сейчас живем в цифровой реальности, и профессиональное обучение должно учитывать перспективу резкого снижения частоты социальных контактов и даже полное их прекращение. Если так, то образование должно отражать эту тенденцию. Нам представляется, что подобные выводы несколько поспешны. Современное студенчество, как показывает исследование, вовсе не стремится уводить свои коммуникации в электронное пространство. Следовательно, предположение о каком-то глобальном разрыве между поколениями не подтверждается.

И, второй в рамках анализируемого индикатора, – вопрос рейтинговый.

Таблица 4

Рейтинговая оценка способности онлайн обучения обеспечить овладение универсальными компетенциями, в % и по среднему баллу

Параметры оценки	Результат											
	Студенты						Преподаватели					
	Проценты по баллам					Средний балл	Проценты по баллам					Средний балл
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
1) умение выражать свои мысли	12,0	11,6	28,9	25,8	21,7	3,34	27,3	30,0	28,3	11,3	3,0	2,33
2) способность выступать публично	23,3	18,4	24,5	17,9	15,8	2,85	32,7	31,0	25,7	7,3	3,3	2,18
3) творческие способности	13,6	11,2	25,4	23,3	26,6	3,38	25,0	28,0	28,7	14,0	4,3	2,45
4) умение работать в команде	16,0	15,0	22,8	21,0	25,1	3,24	39,1	25,9	23,2	8,1	3,7	2,09
5) решение конфликтных ситуаций	18,1	14,7	26,5	20,4	20,3	3,1	45,3	27,7	18,3	7,3	1,3	1,92

Если в рамках первого вопроса оценивалась необходимость дополнения эталона качества новыми умениями и навыками, то в контексте второго рассматривались возможности онлайн обучения по обеспечению ожидаемой степени полезности от традиционно принятых в академической среде компетенций.

По всем пяти заданным значениям результаты оказались примерно одинаковыми. Это освобождает нас от необходимости детальных характеристик. Если коротко, то среди преподавателей общая оценка чуть ниже удовлетворительно, а в группе студенты – чуть выше удовлетворительно (кроме развития навыка публичных выступлений, где средний балл – 2.85, то есть сопоставимый с преподавательским).

Выводы

Проведенное исследование показало, что между преподавателями и студентами нет заметных различий в плане определения эталона качества, полезности образования или согласованности позиций по основным содержательным и сущностным компонентам качества. Кроме того, студенты доверяют преподавателем как основным акторам, ответственным за обеспечение качества в ходе образовательной деятельности. Также важно отметить, что ни студенты, ни преподаватели по большинству совершенных выборов не нацелены на изменение исторически принятого в классической школе качества высшего образования. Данная согласованность в позициях вполне способна служить косвенным подтверждением того, что трансакционные издержки на получение качественного образования, построенного по классическими канонам высшей школы, не могут считаться избыточными в представлениях большинства социальных акторов института высшего образования. Однако данный вывод был бы более релевантным, если бы был сделан на основе качественных исследований. Их проведение мы планируем провести в своих последующих исследовательских практиках по данной проблематике.

Литература

- Вольчик, В.В., Нечаев, А.Д. (2014). Теоретические подходы к идентификации трансакционных издержек. *Journal of economic regulation*, 5(1), 26-38.
- Галлямов, Р., Кузнецова, Ю. (2017). Качество высшего образования в представлениях его акторов: эволюция ведущих трендов в российском регионе (теоретический анализ проблемы). *Экономика и управление: научно-практический журнал*, 3, 51-56.
- Заборова, Е.Н., Щипачева, Н.В. (2004). Качество образования в системе высшей школы: опыт социологического анализа. *Известия Уральского государственного экономического университета*, 9, 73-78.
- Игнатьев, В.П. Варламова, Л.Ф., Степанов, П.А. (2016). Привлечение студентов к оценке качества образования. *Современные наукоемкие технологии*, 12-1, 141-145.
- Коммонс, Дж. Р. (2012). Институциональная экономика. Перевод с англ. яз. А.А. Оганесян, научный редактор перевода В.М. Ефимов. *Terra Economicus*, 10(3), 69-76.
- Лукичев, М.Ю. (2011). Анализ развития понятия трансакции и трансакционных издержек. *Вестник МГСУ*, 4, 519.
- Московский, А.В. (2006). Пределы институционализма. *Экономист*, 6, 74-81.
- Норт, Д. (1997). Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. М.: Начала.
- Подольская, Д.С., Тимошенко, М.А. (2020). Влияние социальных сетей на жизнь и обучение цифровых аборигенов. *Наука: взгляд молодых*. М.: ООО Ваш формат, 58-62.
- Савельев, М.Ю. (2016). Неинституционализм: методологические противоречия и мультикультурные средства их преодоления. *Наука Удмуртии*, 3, 47-56.
- Тихонов, Э.А. (2013). Качество субъектов многоуровневого профессионального образования. *Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика*, 1, 90-95.
- Coase, R.H. (1992). The Institutional Structure of Production. *American Economic Review*, 82(4), 713-719.
- Coggan, A., Buitelaar, E., Whitten, S. and Bennett, J. (2013). Factors that influence transaction costs in development offsets: Who bears what and why? *Ecological Economics*, 88, 222-231.

References

- Volchik, V.V., Nechaev, A.D. (2014). Theoretical approaches to the identification of transaction costs. *Journal of economic regulation*, 5(1), 26-38. In Rus.

Galliamov, R., Kuznetsova, Y. (2017). Quality of higher education in the perceptions of its actors: evolution of leading trends in the Russian region (theoretical analysis of the problem). *Economics and Management: scientific and practical journal*, 3, 51-56. In Rus.

Zaborova, E.N., Shchipacheva, N.V. (2004). Quality of education in the system of higher education: the experience of sociological analysis. *Proceedings of the Ural State University of Economics*, 9, 73-78. In Rus.

Ignatiev, V.P. Varlamova, L.F., Stepanov, P.A. (2016). Engaging students in assessing the quality of education. *Modern science-based technologies*, 12-1, 141-145. In Rus.

Commons, J. R. (2012). Institutional economics. Translated from English by A.A. Oganesyan, scientific editor of translation by V.M. Efimov. *Terra Economicus*, 10(3), 69-76. In Rus.

Lukichev, M.Y. (2011). Analysis of the Development of the Concept of Transaction and Transactional Costs. *Vestnik MGSU*, 4, 519. In Rus.

Moskovsky, A.V. (2006). Limits of institutionalism. *The Economist*, 6, 74-81. In Rus.

North, D. (1997). Institutes, institutional change and the functioning of the economy. Moscow: Nachala. In Rus.

Podolskaya, D.S., Timoshenko, M.A. (2020). The impact of social networks on the lives and learning of digital natives. *Science: the view of the young*. M.: OOO Your format, 58-62. In Rus.

Saveliev, M.Y. (2016). Neoinstitutionalism: methodological contradictions and multicultural means of overcoming them. *Science of Udmurtia*, 3, 47-56. In Rus.

Tikhonov, E.A. (2013). Quality of subjects of multilevel professional education. *Proceedings of Higher Education Institutions. Sociology. Economics. Politics*, 1, 90-95. In Rus

Coase, R.H. (1992). The Institutional Structure of Production. *American Economic Review*, 82(4), 713-719.

Coggan, A., Buitelaar, E., Whitten, S. and Bennett, J. (2013). Factors that influence transaction costs in development offsets: Who bears what and why? *Ecological Economics*, 88, 222-231.

Дата получения рукописи: 03.11.2021

Дата окончания рецензирования: 05.12.2021

Дата принятия к публикации: 06.12.2021

Информация об авторах

Ковалев Виталий Владимирович – доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры отраслевой и прикладной социологии Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; e-mail: vitkovalev@yandex.ru

Лацвеева Александра Владимировна – аспирант Южно-Российского государственного политехнического университета (НПИ) имени М.И. Платова, г. Новочеркасск, Ростовская область, Россия; e-mail: iluxin.2011@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Information about the authors

Kovalev Vitaliy Vladimirovich – Doctor of Sociological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Sectoral and Applied Sociology, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation; e-mail: vitkovalev@yandex.ru

Latsveeva Alexandra Vladimirovna – Postgraduate student, Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI), Novocherkassk, Rostov Region, Russia; e-mail: iluxin.2011@mail.ru

The authors have no conflict of interests to declare