



## **СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: АУДИТОРНЫЙ И ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТЫ ОБУЧЕНИЯ**

Р. С. Кузнецов<sup>1</sup>, И. С. Кузнецов<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Институт социологии ФНИСЦ РАН.  
109544, Россия, Москва, ул. Большая Андроньевская, д. 5, стр. 1

---

*Для цитирования:* Кузнецов Р. С., Кузнецов И. С. Социальный капитал студентов в цифровой образовательной среде: аудиторный и дистанционный форматы обучения // Социологическая наука и социальная практика. 2022. Т. 10, № 3. С. 45–62. DOI 10.19181/snsp.2022.10.3.9196. EDN HQVCUU

---

**Аннотация.** Переход к массовому цифровому образованию вызвал интерес отечественных и зарубежных исследователей к обсуждению вопросов о новой образовательной реальности и её влиянии на различные аспекты высшего образования. Данная статья присоединяется к этому обсуждению. В частности, в ней рассматривается вопрос о том, каким образом изменяется социальный капитал студентов в условиях массового дистанционного (онлайн) обучения. При этом социальный капитал нами анализируется с позиции Дж. Коулмана: мы фокусируемся на таких формах данного феномена, как доверительные отношения, взаимные обязательства (взаимопомощь) и групповые нормы. В последнем случае в качестве косвенного показателя рассматривается самоопределение обучающихся как «студентов» или «не студентов». Согласно результатам исследования, дистанционное (онлайн) обучение отличается от аудиторного: при онлайн-обучении студенты реже испытывают доверие к однокурсникам и преподавателям, а также реже готовы обращаться к ним за помощью по учебным и внеучебным вопросам. Молодые люди, которые в период обучения в вузе самоопределяются как «не студент», в отличие от тех, кто идентифицирует себя как «студент», в меньшей степени готовы выстраивать доверительные отношения и сети взаимопомощи (иметь взаимные обязательства) с однокурсниками и преподавателями. «Не студенты» чаще учатся дистанционно, и они в большей степени предпочитают онлайн-общение с преподавателями. Общий вывод состоит в том, что социальный капитал при онлайн-обучении снижается, что ставит вопрос об эффективности социализации молодых людей в рамках такого формата обучения.

**Ключевые слова:** студент; высшее образование; онлайн-обучение; социальный капитал; COVID-19

## Введение

Пандемия COVID-19 затронула разные сферы общественной жизни, связанные с культурой, экономикой, здравоохранением и, конечно же, с образованием, повлияв на все его уровни, начиная с дошкольного и заканчивая высшим. Весной 2020 г. высшее образование в кратчайшие сроки было массово переведено на дистанционную форму обучения. Согласно данным государственной статистики, на начало 2019/2020 учебного года доля студентов<sup>1</sup>, обучающихся с помощью дистанционных образовательных технологий, составляла 13% от общего числа учащихся в вузах, в то время как на начало 2020/2021 учебного года эта доля составляла уже 47,4% [3, с. 288]. Онлайн-обучение на продолжительный период времени заменило очное – оно стало новой образовательной реальностью. Подобный способ получения образования существовал более десятилетия во многих образовательных системах в качестве дополнительного элемента, при этом до настоящего момента никогда не становился основной формой получения знаний. Возникшая ситуация позволила говорить некоторым исследователям об институционализации онлайн-образования [8], а некоторым государственным деятелям высказывать мнения, согласно которым такая форма если и не останется основной в будущем, то её элементы впредь будут содержаться в определённой пропорции в очном образовании<sup>2</sup>. Так или иначе, переход к массовому дистанционному (онлайн) обучению спровоцировал резонирующий интерес отечественных и зарубежных исследователей к обсуждению вопросов о цифровой образовательной реальности и её влиянии на различные аспекты высшего образования.

Причём в научном сообществе обсуждается не только позитивное влияние данного процесса, но также и негативное (см. краткий обзор публикаций: [18]). В последнем случае различные исследования показывают, что, например, в рамках цифровой образовательной среды затрудняется коммуникация студентов с однокурсниками и преподавателями [23], уменьшается их удовлетворённость процессом обучения [7], также усугубляется неравенство в доступе к высшему образованию [1] и снижается его качество [2]; кроме того, дистанционное (онлайн) обучение приводит к изменению социальных отношений и связей между субъектами высшего образования [6; 26; 30]. Последнему посвящена настоящая работа, а именно – социальным связям, которые устанавливаются между студентом и однокурсниками, а также между студентом и преподавателями.

Нередко для изучения этих связей используется понятие «социальный капитал». В данной статье наше внимание не будет приковано к исследованию влияния социального капитала, например: на успеваемость студентов [20; 25], на их самоэффективность [11], на снижение доли отсева обучающихся и удержание

<sup>1</sup> Речь идёт о студентах, которые получают образование по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры.

<sup>2</sup> См. интервью министра науки и высшего образования: URL: <https://rutube.ru/video/0a0aef76ef366de3c24c227bdf3182f4/> (дата обращения: 14.03.2022).

их в образовательной организации [16; 17], на успешную социализацию молодых людей после перехода с одного уровня образования на другой [11; 25]. Здесь мы также не будем говорить о формировании социального капитала в онлайн-контексте (при интеракциях через почту, сайты, онлайн-игры и т. п.) [28], в социальных сетях («ВКонтакте», Facebook и др.) [15] или посредством приложений для обмена сообщениями (WhatsApp, Telegram и др.) [10].

Мы сосредоточимся на следующем вопросе: каким образом изменяется социальный капитал студентов, сформированный при очной форме обучения, в новых условиях – в цифровой образовательной среде? По сути, в центре данной работы находится роль живого общения в формировании социального капитала обучающихся (то есть в установлении и поддержании социальных отношений между субъектами высшего образования). В исследовании акцент делается на изучении взаимосвязи между онлайн-взаимодействием и социальным капиталом. В литературе рассматриваются неоднозначные варианты этой взаимосвязи: онлайн-взаимодействие может расширять социальный капитал, выступать в качестве конкурирующего ресурса либо же оба феномена могут развиваться независимо один от другого [27].

Итак, в период пандемии образовательная реальность усложняется цифровыми технологиями и взаимодействие студентов с однокурсниками и преподавателями приобретает по преимуществу дистанционный формат. Онлайн-пространство становится некоторым «общим местом» получения высшего образования. Подобную ситуацию молодые люди вынуждены принимать как таковую, а не выбирать её, как они могут это делать относительно отдельных образовательных онлайн-площадок (Coursera, edX, Универсарий и др.), онлайн-программ, онлайн-курсов и т. д. Исходя из этого, возникает вопрос о том, что происходит с социальными связями между студентами, а также между студентами и преподавателями в новой образовательной реальности. Этот вопрос так или иначе затрагивается в разных работах по данной или близкой тематике, в том числе и в отечественных [1; 2]. Однако среди них недостаёт исследований, специально посвящённых его рассмотрению и которые учитывали бы массовый характер дистанционного (онлайн) образования, а не только отдельные электронные курсы обучения. Настоящая статья призвана внести вклад в изучение данной проблематики.

## Социальный капитал и образование

Образование и социальный капитал имеют довольно тесное сопряжение: речь идёт не только об их взаимосвязи (см., напр.: [24; 21]), но также и об особенностях возникновения последнего понятия. Достаточно будет сказать, что первое упоминание термина «социальный капитал» в одном из тех смыслов, в котором его принято использовать в настоящее время, восходит к трудам Л. Ханифан [14], которые были опубликованы около ста лет назад и касались объяснения важности

участия сообщества в повышении эффективности школы. Мы не сильно преувеличим, если скажем, что Дж. Коулман, внёсший значительный вклад в развитие теории социального капитала, по сути, развивает эти идеи. В своих основополагающих работах он сосредотачивается прежде всего на исследовании отношений между семьёй и сообществом, благодаря которым возможно объяснение образовательных достижений молодых людей из разных социально-экономических групп [4; 12].

Социальный капитал относится к тем понятиям в социальной науке, которые имеют неоднозначную интерпретацию в силу того, что исследуются в рамках различных подходов [19; 29]. В результате возникают многочисленные концептуальные и методологические нестыковки, противоречия и вопросы. Тем не менее исследователи сходятся во мнении, что данный феномен подразумевает две ключевые идеи – «связывание» (bonding) и «соединение» (bridging) [22, p. 20; 13, p. 15]. Первый тип предполагает тесное взаимодействие людей, принадлежащих одной группе или входящих в одну социальную сеть, тогда как второй – взаимодействие между людьми, которые состоят в разных социальных группах и сетях. Как подмечает Р. Патнэм, эти два типа не находятся в логике «или-или», на основе которой можно чётко разделить социальные отношения, а потому представляют собой всего лишь приблизительное их измерение [22, p. 21]. В связи с этим подходы исследователей разнятся относительно того, какому из двух типов социального капитала они уделяют большее внимание.

В фокусе настоящей работы находятся отношения между членами группы или сети (студентами, однокурсниками и преподавателями), которые можно отнести скорее к первому типу – «связыванию», поскольку между ними уже имеется определённая история отношений (это касается также и первокурсников, которые проучились некоторое время [13]) и регулярные контакты в рамках образовательного процесса.

Для изучения подобных связей мы опираемся на представления о социальном капитале Дж. Коулмана, который выделяет три основные его формы: 1) выстраивания взаимных доверительных отношений и обязательств, 2) получения потенциальных каналов информации, 3) создания и поддержания групповых норм [4]. В данном исследовании ключевой формой является первая и частично рассматривается третья. В отношении первой формы Дж. Коулман отмечает, что для возникновения социального капитала решающее значение имеет возможность заручиться доверием со стороны членов группы, а также задействовать обязательства по отношению к ним для оказания помощи и поддержки в случае необходимости [4, с. 127–128]. Соответственно, в эмпирической части исследования фигурировали вопросы о доверии студентов к их однокурсникам и преподавателям, а также вопросы о сетях взаимопомощи. В последнем случае речь идёт о количестве однокурсников и преподавателей, к которым студенты могут обратиться за помощью по учебным и внеучебным вопросам.

Норма, по мнению Дж. Коулмана, является формой социального капитала, которая «побуждает каждого жертвовать своими интересами и действовать в интересах коллектива» [4, с. 129]. В настоящем исследовании составить

представления о нормах учащихся позволяет их самоидентификация как «студентов» или «не студентов». Такое самоопределение есть косвенный показатель того, насколько они принимают правила игры и готовы им следовать; насколько они соответствуют нормам высшего образования, способны интегрироваться в образовательный коллектив и, следовательно, выстраивать эффективные связи с другими членами этого коллектива, то есть приращивать социальный капитал. Подробнее об этой и других формах будет сказано в последующих разделах.

Согласно Дж. Коулману, социальный капитал зависит от социальной организации, и если она меняется, то это оказывает влияние и на развитие социального капитала<sup>1</sup>. В нашем случае данное утверждение означает, что социальный капитал скорее всего будет неодинаковым в разных образовательных средах. В частности, мы предполагаем, что уровень доверия к студентам и преподавателям, размер сетей взаимопомощи среди них, а также самоопределение учащихся будут отличаться при сравнении очного обучения с дистанционным (онлайн).

## Доверие студентов к однокурсникам и преподавателям

До пандемии выстраивание образовательных процессов в высшей школе не предполагало массового использования дистанционных технологий. Поэтому имеет смысл сопоставить доверие студентов к субъектам высшего образования в разное время их обучения: до и в период пандемии. В таблице 1 приводится сравнение 2018/2019 учебного года, когда дистанционный (онлайн) формат обучения не был всеобщим, с 2020/2021 учебным годом — когда этот формат получил широкое распространение<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Например, он придаёт особое значение такому свойству социальных отношений, как их замкнутость — то есть такой структуре социальных отношений, в которой возможен взаимный контроль (или взаимное регулирование) действий [4, с. 129].

<sup>2</sup> В работе использованы данные двух онлайн-опросов студентов российских вузов. Первый проходил в период с осени 2018 г. по весну 2019 г. Онлайн-анкетирование проводилось в социальной сети «ВКонтакте» и в онлайн-панели «Анкетолог». Общий объём выборки составил 718 респондентов, среди них 38% мужчин, 62% женщин. 72,4% опрошенных обучались по программе бакалавриата и 27,6% — специалитета. Большинство из них получали образование очно (94,6%). Респонденты указали в общей сложности 73 города, в которых расположены их образовательные организации. Второй онлайн-опрос проходил осенью 2021 г. Онлайн-анкетирование проводилось на платформе «Анкетолог». Объём выборки составил 237 респондентов, среди которых 30% мужчин, 70% женщин. Среди опрошенных на бакалавриате обучалось 75%, на специалитете — 25% студентов. Основной их формой обучения была очная (90%). В первом 2021 учебном полугодии в аудиторном формате обучались 28,3% респондента, в дистанционном — 22,8%, в смешанном — 48,9%. В этот период среди первокурсников только 6 человек обучались в дистанционном формате. Респонденты в совокупности указали 86 городов. Следует заметить, что результаты исследования, полученные на основе онлайн-опросов, заслуживают дополнительной проверки с применением более точных методов измерения.

Таблица 1

Доверие студентов к субъектам высшего образования в разные периоды их обучения в вузе,  
% по строке

Субъекты	2020/2021 учебный год			2018/2019 учебный год		
	Скорее доверяю	Скорее не доверяю	Затрудняюсь ответить	Скорее доверяю	Скорее не доверяю	Затрудняюсь ответить
Сокурсники	61,2	24,0	14,8	71,0	24,7	4,3
Преподаватели	73,8	13,1	13,1	81,9	14,8	3,3
Администрация факультета	57,4	27,4	15,2	63,1	28,4	8,5
Администрация вуза	51,9	29,5	18,6	57,9	32,6	9,5
Профсоюз студентов	41,8	30,0	28,2	45,3	34,2	20,5

Как можно видеть, к 2020/2021 учебному году уровень доверия студентов снижается в отношении всех субъектов образовательного процесса. При этом наибольшее снижение происходит относительно сокурсников и преподавателей. Если в 2018/2019 учебном году уровень доверия студентов к сокурсникам составлял 71%, то в 2020/2021 он уже равен 61,2%; в свою очередь, относительно преподавателей эти показатели равны – 81,9 и 73,8% соответственно. Касательно сокурсников, уровень доверия понижается приблизительно на 10%, тогда как преподавателей – на 8%. Стоит отметить, что тенденция к падению происходит не столько за счёт увеличения доли студентов, испытывающих недоверие, сколько за счёт увеличения доли молодых людей, которые «затрудняются ответить». Так или иначе, для нас примечательным оказывается тот факт, что наибольшие изменения в доверии студентов происходят относительно тех субъектов, с которыми изначально выстраиваются регулярные контакты на основе живого общения, то есть на основе физического сопребывания и взаимодействия, не опосредованного дистанционными технологиями.

Значимость живого общения для доверия студентов однокурсникам и преподавателям подтверждается также другими данными<sup>1</sup>. Молодые люди, предпочитающие в учебное время аудиторное взаимодействие с другими студентами, доверяют им чаще, чем те, кто выбирают дистанционное (онлайн), – 67,2% против 35% (см. табл. 2). Вторые, в отличие от первых, чаще склонны оказывать им недоверие – 33% против 22,2%.

Нечто подобное наблюдается также в отношении преподавателей. Студенты, предпочитающие коммуникацию в аудитории, чаще оказывают им доверие, в отличие от тех, кто склонен взаимодействовать с преподавателями в учебное время через интернет, – 81,7% против 52,5%. В то же время вторая группа обучающихся, по сравнению с первой, чаще испытывает недоверие к ним – 27,2% против 8,6% соответственно.

<sup>1</sup> Здесь и далее приводятся результаты онлайн-опроса, проведённого осенью 2021 г.

Таблица 2

**Доверие студентов и их предпочтения относительно способа взаимодействия с однокурсниками и преподавателями, 2021 г., %**

Предпочтительный способ общения в учебное время	Однокурсникам <sup>1</sup>			Всего
	Скорее доверяю	Скорее не доверяю	Затрудняюсь ответить	
Аудиторное (живое общение)	67,2	22,2	10,6	100
Дистанционное (через интернет)	35,0	33,0	32,0	100
Преподавателям <sup>2</sup>				
Аудиторное (живое общение)	81,7	8,6	9,7	100
Дистанционное (через интернет)	52,5	27,2	20,3	100

Указанные предпочтения находят своё отображение в реальной образовательной практике. Среди молодых людей, которые в первом учебном полугодии 2021 г. чаще обучались в аудиторном формате, 68,7% доверяют своим однокурсникам и 19,4% – не доверяют (11,9% затруднились ответить). Среди тех, кто получал образование в формате онлайн, только 48,2% доверяют другим студентам и 33,3% – не доверяют (18,5% затруднились ответить). Показатели доверия студентов в отношении преподавателей следующие: в рамках аудиторного формата обучения доверяют им 77,7% опрошенных, не доверяют – 10,4% (11,9% затруднились ответить); в рамках дистанционного формата – доверяют 68,5%, не доверяют – 16,7% (затруднились ответить – 14,8%).

Итак, студенты чаще испытывают доверие к однокурсникам и преподавателям в рамках аудиторного формата обучения, чем дистанционного (онлайн). Наличие или отсутствие физического общения, по всей видимости, является определяющим для возникновения и развития доверия студентов к этим двум субъектам. И поскольку возможность или невозможность такого общения конституируют также два формата обучения – аудиторный и дистанционный, то первый формат более способствует выстраиванию прочных социальных связей и отношений, формированию социального капитала в период получения молодыми людьми высшего образования.

## Сети взаимопомощи по учебным и внеучебным вопросам

Говоря о социальных сетях студентов, исследователи нередко обращают внимание на сети взаимопомощи, причём они могут быть как минимум двух типов. Первый тип подразумевает связи между студентами (или студентами и преподавателями), которые необходимы для оказания помощи при решении учебных вопросов, тогда как в рамках второго типа социальные связи возникают

<sup>1</sup> Хи-квадрат Пирсона: Асимптотическая значимость (2-сторонняя) = 0,000.

<sup>2</sup> Хи-квадрат Пирсона: Асимптотическая значимость (2-сторонняя) = 0,000.

для оказания помощи при решении внеучебных вопросов. Во втором случае (в дружеских сетях), как отмечают авторы, членов сети объединяет не только учёба, но и общие интересы, поэтому отношения между ними являются более прочными и неформальными [5, с. 63]. Для выявления двух этих типов сетей среди однокурсников и преподавателей респондентам задавались следующие вопросы: «Укажите количество студентов, к которым Вы чаще всего обращаетесь за помощью – по вопросам учёбы / по вопросам, не связанным с учёбой» и «Укажите количество преподавателей, к которым Вы чаще всего обращаетесь за помощью – по вопросам учёбы / по вопросам, не связанным с учёбой».

Среднее число друзей (то есть помощников по внеучебным вопросам), которых имеет студент среди однокурсников, как правило, больше среднего числа помощников по учёбе [5]. При взаимодействии студентов с преподавателями соотношение обратное: среди них молодые люди имеют меньше друзей, чем помощников. В настоящем исследовании среди однокурсников студент имеет среднее число друзей, равное трём-четырёх, тогда как среднее число помощников – два-три. Среди преподавателей среднее число друзей – один-два, помощников – два-три. Исходя из этого, можно выделить три группы респондентов – по количеству социальных контактов:

1-я группа – студенты, у которых нет социальных контактов, то есть они не обращаются за помощью к другим студентам или преподавателям по учебным и внеучебным вопросам;

2-я группа – студенты, которые имеют количество контактов, не превышающее среднее значение: среди однокурсников этот показатель составляет – от 1 до 4 человек, среди преподавателей – от 1 до 3;

3-я группа – студенты, имеющие количество контактов, превышающее среднее значение: среди однокурсников – 5 и более друзей или помощников, среди преподавателей таких 4 и более. В таблице 3 представлено распределение всех групп для однокурсников и для преподавателей.

Таблица 3

**Распределение студентов по количеству однокурсников и преподавателей, к которым они могут обратиться за помощью по учебным и внеучебным вопросам, 2021 г., %**

Контакты среди	Однокурсники			Всего
	0 студентов	От 1 до 4 студентов	5 и более студентов	
Помощников по учёбе	6,8	52,7	40,5	100
Помощников по внеучебным вопросам (друзей)	13,5	53,6	32,9	100
	Преподаватели			Всего
	0 преподавателей	От 1 до 3 преподавателей	4 и более преподавателей	
Помощников по учёбе	15,2	57,4	27,4	100
Помощников по внеучебным вопросам (друзей)	61,6	29,5	8,9	100

Таким образом, сравнение социального капитала студентов, обучающихся в двух образовательных форматах – аудиторном и дистанционном, может происходить следующим образом: 1) на основе показателя отсутствия контактов, которые они могут задействовать для решения учебных и внеучебных задач; 2) на основе показателя количества контактов, не превышающего среднее значение; 3) на основе показателя количества контактов, превышающего среднее значение (иными словами, на основе наличия расширенной сети друзей и помощников).

Далее мы рассмотрим, как связаны предпочтения в способе коммуникации и фактический формат получения образования с количеством помощников по учебным и внеучебным вопросам, которые имеют студенты среди однокурсников и преподавателей.

Как показано в таблице 4, молодые люди, предпочитающие в учебное время живое общение (аудиторное) с однокурсниками, в отличие от дистанционного (онлайн), чаще имеют расширенную сеть помощников (5 и более) и по вопросам учёбы (42,9% против 25%) и по вопросам, не связанным с учёбой (34,9% против 22,5%). Среди же респондентов, которые видят преимущество в дистанционном способе взаимодействия, высока доля тех, кто совсем не обращается к помощникам по этим вопросам (по учёбе – 26% против 2,6%, не учёбе – 27,5% против 10,1%).

**Таблица 4**

**Сети взаимопомощи среди однокурсников и предпочтительный способ взаимодействия с ними, 2021 г., %**

Предпочтительный способ общения в учебное время	Количество студентов, к которым чаще всего обращаются за помощью по вопросам учёбы <sup>1</sup>			
	0 студентов	От 1 до 4 студентов	5 и более студентов	Всего
Аудиторное (живое общение)	2,6	54,5	42,9	100
Дистанционное (через интернет)	26,0	49,0	25,0	100
Количество студентов, к которым чаще всего обращаются за помощью по вопросам, не связанным с учёбой <sup>2</sup>				
Аудиторное (живое общение)	10,1	55,0	34,9	100
Дистанционное (через интернет)	27,5	50,0	22,5	100

Ситуация с преподавателями следующая. Молодые люди предпочитают по учебным вопросам обращаться за помощью к четырём и более преподавателям чаще при аудиторном общении, чем при дистанционном (30,9% против 18,6%) (см. табл. 5). В свою очередь, по внеучебным вопросам они чаще ищут поддержку у 1–3 преподавателей, также отдавая предпочтение аудиторному общению

<sup>1</sup> Хи-квадрат Пирсона: Асимптотическая значимость (2-сторонняя) = 0,000.

<sup>2</sup> Хи-квадрат Пирсона: Асимптотическая значимость (2-сторонняя) = 0,009.

(33,7% против 16,9%). Кроме того, большинство студентов не имеют среди них помощников, если выбирают общение через интернет, а не очно в аудитории (по вопросам учёбы – 30,5% против 9,7%, не учёбы – 72,9% против 57,7%).

Таблица 5

Сети взаимопомощи среди преподавателей и предпочтительный способ взаимодействия с ними, 2021 г., %

Предпочтительный способ общения в учебное время	Количество преподавателей, к которым чаще всего обращаются за помощью по вопросам учёбы <sup>1</sup>			
	0 преподавателей	От 1 до 3 преподавателей	4 и более преподавателей	Всего
Аудиторное (живое общение)	9,7	59,4	30,9	100
Дистанционное (через интернет)	30,5	50,9	18,6	100
	Количество преподавателей, к которым чаще всего обращаются за помощью по вопросам, не связанным с учёбой <sup>2</sup>			
Аудиторное (живое общение)	57,7	33,7	8,6	100
Дистанционное (через интернет)	72,9	16,9	10,2	100

Живое общение студентов с однокурсниками и преподавателями в учебное время является почвой для расширения их социального капитала, позволяя им обращаться за помощью к более разветвлённой социальной сети как среди первых, так и среди вторых. И наоборот, отсутствие физических встреч реже приводит к установлению каких-либо социальных контактов.

Реальная практика взаимодействия студентов с сокурсниками и преподавателями в процессе обучения не сильно отличается от их предпочтений относительно способов коммуникации. Молодые люди, которые в первом учебном полугодии 2021 г. получали образование главным образом в аудиторном формате, в большинстве случаев обратятся за помощью по вопросам учёбы к пяти и более однокурсникам, в отличие от тех, кто преимущественно обучался в дистанционном формате (43,3% против 29,6%). Те же, кто совсем не прибегнет к помощи других студентов по этому вопросу, учились в основном через интернет (11,1% против 4,5%). Схожая ситуация наблюдается для молодых людей, которые готовы контактировать с пятью и более однокурсниками по вопросам, не связанным с учёбой: 37,3% – обучались очно, 29,5% – дистанционно (онлайн). Среди тех, кто не обратится за поддержкой по внеучебным вопросам ни к одному из студентов, 13,4% получали образование в аудитории, тогда как 22,2% – через интернет.

Говоря о взаимодействии с преподавателями, студенты, получавшие образование преимущественно дистанционно (онлайн) в первом учебном полугодии 2021 г., чаще не воспользуются их помощью, в отличие от тех, кто проходил обучение очно. Причём не важно – коснётся помощь вопросов учёбы (20,4% против 9%) или нет (70,4% против 55,2%).

<sup>1</sup> Хи-квадрат Пирсона: Асимптотическая значимость (2-сторонняя) = 0,000.

<sup>2</sup> Хи-квадрат Пирсона: Асимптотическая значимость (2-сторонняя) = 0,050.

Студенты, которые в указанный период обучались главным образом в аудитории, в отличие от тех, кто обучался дистанционно, чаще обратятся за поддержкой к одному—трём преподавателям как по учебным вопросам (62,7% против 51,9%), так и внеучебным (35,8% против 20,4%). Как можно заметить, в данном случае имеется одна особенность. Если при взаимодействии студентов с однокурсниками форматы обучения сравниваются друг с другом на основе показателя количества контактов, превышающего среднее значение (5 и более), то при взаимодействии с преподавателями сравнение происходит на основе показателя количества контактов, не превышающего среднее значение (от 1 до 3). Вероятное объяснение такого различия состоит в типе отношений, которые устанавливаются между студентом и студентом, с одной стороны, и студентом и преподавателем — с другой. В первом случае речь идёт о горизонтальных отношениях, во втором — о иерархических. Последний тип социальных отношений зачастую не позволяет студентам иметь расширенную сеть помощников среди преподавателей, и поэтому реальные практики взаимодействия с ними ограничиваются в лучшем случае одним—тремя контактами.

Общий вывод состоит в том, что в рамках аудиторного обучения, в отличие от дистанционного (онлайн), студенты имеют более разветвлённые сети взаимопомощи среди однокурсников и преподавателей. В рамках этого формата они чаще обратятся к ним за поддержкой как по вопросам, связанным с учёбой, так и не связанным с ней. Кроме того, при дистанционном обучении студенты чаще совсем не имеют среди однокурсников и преподавателей каких-либо социальных контактов и реже готовы действовать те из них, которые уже имеют. Живое общение играет ключевое значение для расширения сетей взаимопомощи в высшем образовании, позволяя выстраивать прочные социальные связи и накапливать социальный капитал.

## Самоидентификация обучающихся

Важную роль в процессе образования играет самоопределение обучающихся, а именно то, кем они себя воспринимают в период получения высшего образования. В ходе эмпирического исследования респондентам задавался следующий вопрос: «Скажите, пожалуйста, в роли кого Вы себя ощущаете в первую очередь сейчас?». 72% опрошенных указали, что они являются студентами, 28% — не студентами. В последнем случае респонденты чаще всего идентифицировали себя следующим образом: через гендерный признак (мужчина, женщина, девушка), личностное состояние (лидер, одинокий, неудачник, творческий, уставший и т. д.), профессию (врач, специалист и т. д.), род деятельности (работник, безработный и т. п.).

Мы исходили из предположения о том, что молодой человек, погружённый в процесс обучения, живёт студенческой жизнью и определяет себя через «студента»: через сессии, семинары, лекции, через коммуникацию с однокурсниками, преподавателями и т. п. Тот же, кто не погружается в образовательный процесс, в первую очередь мыслит

себя «не студентом», а значит — в большей степени готов демонстрировать поведение в соответствии с этой ролью. Указанные роли предполагают разные нормативные образцы поведения в рамках высшего образования.

Согласно данным исследования, «студент» и «не студент» различаются на основе того, насколько важно для каждого из них выстраивать отношения с другими членами образовательного коллектива (с однокурсниками и преподавателями). Так, среди вторых 42% физически не общаются со своими однокурсниками во внеучебное время, в то время как среди первых такой показатель составляет 30,5%. Вторые, в отличие от первых, реже высказывают желание о неформальном общении с преподавателями — 27% против 39,4%. Они также реже оказывают доверие как однокурсникам (52,2% «не студентов» против 64,7% «студентов»), так и преподавателям (64,2% против 77,6% соответственно). Более того, «не студенты» чаще, чем «студенты», не обращаются за помощью к сокурсникам (по учебным вопросам — 14,9 и 3,5%, внеучебным — 22,4 и 10% соответственно) и к преподавателям (по учебным вопросам — 22,4 и 12,4% соответственно). Обобщая, можно сказать, что для обучающихся, определивших себя прежде всего как «не студент», необходимость наличия социальных связей и наращивания социального капитала менее значима, чем для тех, кто идентифицировал себя как «студент».

Формат обучения вносит свои корректировки как в самоидентификацию молодых людей, так и в построение социальных связей в рамках каждой из двух ролей. Если среди опрошенных, получавших образование в первом учебном полугодии 2021 г. в аудиторном и смешанном форматах, приблизительно 25% считают себя «не студентами», то при обучении в дистанционном формате такой показатель уже составляет 37% (см. табл. 6). То есть респонденты, которые преимущественно получали образование дистанционно (онлайн), реже ощущают себя «студентами».

Таблица 6

**Взаимосвязь формата обучения в первом учебном полугодии 2021 г. с ролью обучающегося, %**

Формат обучения	Роли обучающихся		
	«Студент»	«Не студент»	Всего
Аудиторный	74,6	25,4	100
Дистанционный (онлайн)	63,0	37,0	100
Смешанный (одни курсы читались в аудитории, другие проводились дистанционно)	74,1	25,9	100
Всего	71,7	28,3	100

Самоопределение обучающегося как «студента» или «не студента» фиксирует главный социальный статус для учащегося — к какой среде или какому жизненному миру он принадлежит. Видимо, представленное в таблице 6 отличие между этими ролями связано либо с наличием и ростом повседневных практик, относящихся к процессу очного образования (физическое присутствие в учебном заведении, живое общение с преподавателями и однокурсниками и т. п.), либо со значительным сокращением подобных практик и сложностями их реализации при дистанционном взаимодействии. Например, в рамках онлайн-обучения 21%

«студентов» испытывают сложности при обсуждении с однокурсниками изучаемого материала, причём о такой трудности заявили лишь 12% «не студентов». Также в рамках этого формата обучения первые, в отличие от вторых, в 2 раза чаще испытывают сложности при ответах на вопросы преподавателя и при уточнениях, если им что-то непонятно (32 и 15% соответственно).

Между «студентами» и «не студентами» наблюдаются отличия в предпочтениях относительно способов коммуникации с однокурсниками и преподавателями. Так, если 83% «студентов» и 81,3% «не студентов» в учебное время предпочитают аудиторное, а не дистанционное (онлайн) общение с однокурсниками, то ситуация относительно такого взаимодействия с преподавателями следующая: 78% и 62,2% соответственно. То есть учащиеся, идентифицирующие себя как «не студент», чаще хотели бы общаться с преподавателями дистанционно (онлайн), в отличие от тех, кто определяет себя как «студент» (37,8% против 22%). Едва ли онлайн-коммуникация способна заменить живое общение (хотя бы по причинам, которые уже оговаривались выше). В связи с этим относительно высокое стремление «не студентов» к дистанционному взаимодействию с преподавателями можно рассматривать как снижение вероятности формирования и поддержания групповых норм студенческой жизни, где живая коммуникация с ними является неотъемлемой её частью.

Итак, молодые люди, которые определяют себя как «не студент», в отличие от тех, кто идентифицирует себя как «студент», в меньшей степени ориентированы на выстраивание прочных социальных связей, доверительных отношений и сетей взаимопомощи с однокурсниками и преподавателями. При этом первые по сравнению со вторыми чаще учатся дистанционно и выбирают онлайн-общение с преподавателями. Такой формат обучения весьма удобен для большинства «не студентов», поскольку погружение в образовательную практику или студенческую жизнь не является для них первоочередной задачей. Однако подобное погружение, предполагающее непосредственное взаимодействие с преподавателями и однокурсниками, составляет квинтэссенцию высшего образования. В этом смысле нормы, которые воспроизводятся в результате взаимодействия и которые поддерживают его, в рамках дистанционного образования ослабевают. Отношения между студентами и преподавателями при онлайн-обучении опираются на иные правила и нормы, которые не характерны для высшего образования или, выражаясь точнее, они приобретают другой вид, не свойственный традиционной (очной) системе образовательных отношений.

## Заключение

Высшее образование – это определённый этап социальной жизни молодых людей, и на этом этапе для них, возможно, более важным оказывается не столько усвоение профессиональных знаний и навыков, сколько социализация в вузе, для которой особое значение имеют социальные связи, приобретаемые и поддерживаемые во время обучения. Причём речь идёт о связях, которые устанавливаются по отношению к однокурсникам и преподавателям – по отношению к тем,

с кем они больше всего проводят времени в университете. В настоящей работе была предпринята попытка ответить на вопрос о том, что происходит с этими социальными связями в условиях массового дистанционного (онлайн) обучения.

При ответе на данный вопрос мы опирались на представления о социальном капитале Дж. Коулмана. В частности, он говорит о таких его формах, как доверительные отношения, сети взаимопомощи и групповые нормы. В последнем случае в качестве косвенного показателя рассматривалась самоидентификация учащихся — отнесение себя к социальной роли «студент» или «не студент». Мы исходили из того, что эти роли предполагают разные модели поведения, соответствующие или не соответствующие социальным нормам и правилам высшего образования.

Указанные формы социального капитала изменяются в рамках дистанционного обучения, сопряжённого с цифровыми технологиями. Во-первых, уровень доверия студентов к однокурсникам и преподавателям намного ниже при онлайн-обучении, чем офлайн. Во-вторых, в рамках дистанционного (онлайн) обучения студенты реже имеют расширенные сети взаимопомощи как среди однокурсников, так и среди преподавателей. Более того, они реже обращаются к ним за помощью по учебным и внеучебным вопросам либо совсем отказываются задействовать подобные социальные контакты. Наличие живого общения в рамках образовательного процесса является определяющим для доверия к однокурсникам и преподавателям, а также для построения среди них сетей взаимопомощи. Этот вывод согласуется с другими исследованиями, в которых подчеркивается важность социальных связей и физического общения для успешной образовательной деятельности [6; 26; 30].

В-третьих, учащиеся, которые самоопределяются как «не студент», в отличие от тех, кто идентифицирует себя как «студент», в меньшей степени готовы выстраивать доверительные отношения с однокурсниками и преподавателями, а также ожидать помощи от них. Эта категория обучающихся чаще учится дистанционно, и они в большей степени предпочитают онлайн-общение с преподавателями. В данном случае образовательная практика не реализуется в полной мере не только по причине того, что «не студенты» по большей части ориентированы на процессы, находящиеся за рамками высшего образования (из чего мы изначально исходили), но также и по причине отсутствия физического общения. По всей видимости, нормы в области высшего образования, которые складываются прежде всего из взаимодействия между студентами и преподавателями, в рамках онлайн-обучения не воспроизводятся в той мере, в которой они возникают и поддерживаются при аудиторном взаимодействии.

Обобщая сказанное, можно утверждать, что при дистанционном (онлайн) обучении социальный капитал сокращается, что, в свою очередь, ставит вопрос об эффективности социализации молодых людей в рамках такого формата обучения. Некоторые исследователи на основе своих данных отмечают, что студенты и преподаватели способны адаптироваться к новым условиям взаимодействия (в том числе к смешанному), по сути усвоив «новые» социальные нормы в области образования [6]. Кроме того, они полагают, что слишком быстрый массовый переход к цифровой образовательной реальности не позволил им ещё сформироваться.

Однако вопрос о том, насколько «новые» нормы окажутся подходящими для выстраивания и поддержания прочных социальных связей в рамках высшего образования, остаётся открытым. В связи с этим неслучайно, что возможность «нового» образования в постковидное время всё активнее обсуждается среди представителей научного сообщества (см., напр.: [6; 7; 9]), а также среди практиков и политиков.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Кузнецов Роман Сергеевич** – младший научный сотрудник, Институт социологии ФНИСЦ РАН, Москва, Россия.

*E-mail:* roman@c-discurs.ru

AuthorID РИНЦ: 683155

**Кузнецов Игорь Сергеевич** – кандидат социологических наук, научный сотрудник, Институт социологии ФНИСЦ РАН, Москва, Россия.

*E-mail:* kuznetsov.igor@gmail.com

AuthorID РИНЦ: 736479

Дата поступления в редакцию: 04.02.2022 Принята к печати: 17.04.2022.

DOI 10.19181/snsp.2022.10.3.9196

## **Social Capital of Students in the Digital Educational Environment: Offline and Online Learning**

Roman S. Kuznetsov<sup>1</sup>, Igor S. Kuznetsov<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Institute of Sociology of FCTAS RAS.

5, b.1, Bol'shaja Andron'evskaja str., Moscow, Russia, 109544

**For citation:** Kuznetsov R.S., Kuznetsov I.S. (2022). Social capital of students in the digital educational environment: offline and online learning. *Sociologicheskaja nauka i social'naja praktika*. Vol. 10, № 3. P. 45–62. DOI 10.19181/snsp.2022.10.3.9196

**Abstract.** The transition to mass digital education has aroused the interest of domestic and foreign researchers to discuss issues of the new educational reality and its impact on various aspects of higher education. This article joins this discussion. In particular, it examines the question of what happens to the social capital of students in the context of mass distance (online) learning. Following J. Coleman, the work analyzes the forms of social capital: trusting relationships and mutual obligations (mutual assistance), as well as group norms. In the latter case, we consider the self-determination of students as «students» or «non-students» as an indirect indicator. According to the study, online learning differs from offline learning regarding these forms of social capital. With online learning, level of student trust in fellow students and teachers decreases; they have fewer social contacts among them, to whom they can turn for help in matters of study and non-study. Students who self-identify as «non-students», as opposed to those who identify as «students», are less willing to build trusting relationships and networks of mutual assistance (mutual obligations) with fellow students and teachers. «Non-students» are more likely to study remotely, and they prefer online communication with teachers more. The general conclusion is that social capital decreases during online learning, which raises the question of the effectiveness of socialization of young people within this learning format.

**Keywords:** student; higher education; online learning; social capital; COVID-19

## REFERENCES

1. Bekova S. K., Terentev E. A., Maloshonok N. G. (2021). Educational Inequality and COVID-19 Pandemic: Relationship between the Family Socio-Economic Status and Student Experience of Remote Learning. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. No. 1. P. 74–92. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-74-92> (In Russ.).
2. Zaborova E. N., Glazkova I. G., Markova T. L. (2017). Distance learning: students' perspective. *Sotsiologicheskie Issledovaniia*. No. 2. P. 131–139. (In Russ.).
3. Digital Economy Indicators in the Russian Federation: 2021: Data Book. (2021). Ed. by G. Abdrakhmanova, K. Vishnevskiy, L. Gokhberg et al. Moscow: HSE. 380 p. (In Russ.).
4. Coleman J. S. (2001). Kapital sotsial'nyy i chelovecheskiy. [Social capital in the creation of human capital]. Transl. from Eng. by L. Strelnikova, A. Stasenko. *Obshchestvennyye nauki i sovremenost'*. No. 3. P. 121–139. (In Russ.).
5. Krekhovets E., Poldin O. (2016). Social Capital of Students in the Light of Social Networks: Structure and Key Actors Analysis. *Voprosy obrazovaniya*. No. 3. P. 59–79. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-3-59-79 (In Russ.).
6. Ando S. (2021). University teaching and learning in a time of social distancing: A sociocultural perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*. Vol. 31. No. 1–4. P. 435–448. DOI: 10.1080/10911359.2020.1814928
7. Aristovnik A., Keržič D., Ravšelj D., Tomaževič N., Umek L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*. Vol. 12. No. 20. P. 1–34. 8438. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12208438>
8. Arnado J. M., Jabal R. F., Poa M. R, Viray T. C. (2021). Trust in Pandemic-Induced Online Learning: Competitive Advantage of Closure and Reputation. *International Journal of Sociology of Education*. Vol. 10. No. 2. P. 192–217. DOI: 10.17583/ris.2021.7088
9. Azorín C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*. Vol. 5. No. 3/4. P. 381–390. DOI: 10.1108/jpcc-05-2020-0019
10. Bano S., Cisheng W., Khan A., Khan N. (2019). WhatsApp use and student's psychological well-being: Role of social capital and social integration. *Children and Youth Services Review*. Vol. 103. P. 200–208. DOI: 10.1016/j.childyouth.2019.06.002
11. Brouwer J., Jansen E., Flache A., Hofman A. (2016). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students. *Learning and Individual Differences*. Vol. 52. P. 109–118. DOI:10.1016/j.lindif.2016.09.016
12. Coleman J. S., Hoffer T. (1987). *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*. New York: Basic Books. 254 p.
13. Gittel R., Vidal A. (1998). *Community Organizing: Building Social Capital as a Development Strategy*. Thousand Oaks, CA: Sage Books. 196 p.
14. Hanifan L. J. (1916). The Rural School Community Center. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. Vol. 67. P. 130–138.
15. Heidari E., Salimi G., Mehrvarz M. (2020). The influence of online social networks and online social capital on constructing a new graduate students' professional identity. *Interactive Learning Environments*. P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1769682>
16. Israel G., Beaulieu L., Hartless G. (2009). The Influence of Family and Community Social Capital on Educational Achievement. *Rural Sociology*. Vol. 66. No. 1. P. 43–68. DOI:10.1111/j.1549-0831.2001.tb00054.x

17. Joanis S., Burnley J., Mohundro J. (2020). Social Capital's Impact on College Graduation Rates, Debt, and Student Loan Defaults. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. P. 1–20. DOI: 10.1177/1521025120918879
18. Khan M. A. (2021). COVID-19's Impact on Higher Education: A Rapid Review of Early Reactive Literature. *Educ. Sci.* Vol. 11. P. 1–14. 421. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11080421>
19. Lin N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*. Vol. 22. P. 28–51. DOI: 10.4324/9781315129457-1
20. Pishghadam R., Zabihi R. (2011). Parental education and social and cultural capital in academic achievements. *International Journal of English Linguistics*. Vol. 1. No. 2. P. 50–57.
21. Pusztai G. (2014). The effects of institutional social capital on students' success in higher education. *Hungarian Educational Research Journal*. Vol. 4. No. 3. P. 60–73.
22. Putnam R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse of America's social capital*. New York, Simon & Shuster. 544 p.
23. Putri R., Purwanto A., Pramono R., Asbari M., Wijayanti L., Hyun C. (2020). Impact of the COVID-19 Pandemic on Online Home Learning: An Explorative Study of Primary Schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*. Vol. 29. No. 5. P. 4809–4818.
24. Rogošić S., Baranović B. (2016). Social capital and educational achievements: Coleman vs. Bourdieu. *Center for Educational Policy Studies Journal*. Vol. 6. No. 2. P. 81–100.
25. Schwartz S. E., Kanchewa S. S., Rhodes J. E., Gowdy G., Stark A. M., Horn J. P., Spencer R. (2018). «I'm Having a Little Struggle With This, Can You Help Me Out?»: Examining Impacts and Processes of a Social Capital Intervention for First-Generation College Students. *American Journal of Community Psychology*. Vol. 61. No. 1-2. P. 166–178. DOI:10.1002/ajcp.12206.
26. Smoyer A., O'Brien K., Rodriguez-Keyes E. (2020). Lessons learned from COVID-19: Being known in online social work classrooms. *International Social Work*. Vol. 63. P. 651–654. DOI: <https://doi.org/10.1177/0020872820940021>
27. Wellman B., Haase A., Witte J., Hampton K. (2001). Does the Internet increase, decrease, or supplement social capital? Social networks, participation, and community commitment. *American Behavioral Scientist*. Vol. 45. No. 3. P. 436–455.
28. Williams D. (2006). On and Off the 'Net: Scales for Social Capital in an Online Era. *Journal of Computer-Mediated Communication*. Vol. 11. No. 2. P. 593–628. DOI:10.1111/j.1083-6101.2006.00029.x
29. Woolcock M., Narayan D. (2000). Social capital: implications for development theory, research, and policy. *World Bank Res Obs*. Vol. 15. P. 225–249. DOI: 10.2307/3986417
30. Wut T., Xu J. (2021). Person-to-person interactions in online classroom settings under the impact of COVID-19: a social presence theory perspective. *Asia Pacific Education Review*. Vol. 22. No. 3. P. 371–383. DOI:10.1007/s12564-021-09673-1

#### ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

1. Бекова С. К. Образовательное неравенство в условиях пандемии COVID-19: связь социально-экономического положения семьи и опыта дистанционного обучения студентов / С. К. Бекова, Е. А. Терентьев, Н. Г. Малюшенок // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 74–92. DOI 10.17323/1814-9545-2021-1-74-92. EDN KYFOZH.
2. Заборова Е. Н. Дистанционное обучение: мнение студентов / Е. Н. Заборова, И. Г. Глазкова, Т. Л. Маркова // Социологические исследования. 2017. № 2 (394). С. 131–139. EDN YGAMVL

3. Индикаторы цифровой экономики: 2021 : статистический сборник / Г. И. Абдрахманова, К. О. Вишневский, Л. М. Гохберг и др. ; Нац. исслед. ун-т. «Высшая школа экономики». М. : НИУ ВШЭ, 2021. 380 с. DOI 10.17323/978-5-7598-2385-8. EDN OUNNIJ.

4. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. 2001. № 3. С. 121–139.

5. Креховец Е. В. Социальный капитал студентов сквозь призму социальных сетей / Е. В. Креховец, О. В. Польшин // Вопросы образования. 2016. № 3. С. 59–79. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-3-59-79. EDN WKXHPH.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Kuznetsov Roman Sergeevich**, Junior Researcher, Institute of Sociology of FCTAS RAS, Moscow, Russia.

*E-mail:* roman@c-discurs.ru

**Kuznetsov Igor Sergeevich**, Candidate of Sociology, Researcher, Institute of Sociology of FCTAS RAS, Moscow, Russia.

*E-mail:* kyznetsov.igor@gmail.com

The article was submitted on February 04, 2022. Accepted on April 17, 2022.