

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-88-103

УДК 378.14

Е.А. Воронина, М.Л. Курьян

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
603155 г. Нижний Новгород, Российская Федерация

Отношение студентов к образовательному опыту офлайн и онлайн: сравнительный анализ

Уникальность современной образовательной среды обусловлена сосуществованием двух форматов обучения: аудиторного и электронного. Поэтому вопрос о том, как студенты воспринимают собственный образовательный опыт в рамках данных форматов, является актуальным. Исследование посвящено сравнительному анализу отношения учащихся к образовательному процессу, осуществляемому офлайн и онлайн. Данное отношение измерялось через следующие «ключевые факторы успеха»: взаимодействие с преподавателем (социальный компонент) и личностную активность в обучении (включающую саморегуляцию и мотивацию). Исследование проводилось среди учащихся бакалавриата НИУ ВШЭ; размер выборки составил 181 человек. В качестве метода сбора данных применялось анкетирование, в котором участникам предлагались утверждения, разделенные на две аналогичные группы, касающиеся отношения к обучению офлайн и онлайн. Исследование позволило обнаружить, в целом, позитивное отношение студентов к обоим образовательным форматам. При этом опыт аудиторного обучения получил несколько более высокую оценку. Корреляционный анализ показал наличие взаимосвязей между восприятием студентами традиционного формата обучения в аудитории и онлайн-занятиями. Полученные результаты позволяют глубже понять предпочтения учащихся и особенности их реагирования на элементы образовательной

среды, что может обеспечить выработку путей наиболее эффективной организации образовательных практик.

Ключевые слова: образовательная среда, офлайн и онлайн форматы обучения, ключевые факторы успеха, взаимодействие между студентами и преподавателями, саморегуляция, мотивация

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Воронина Е.А., Курьян М.Л. Отношение студентов к образовательному опыту офлайн и онлайн: сравнительный анализ // Педагогика и психология образования. 2025. № 1. С. 88–103. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-88-103

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-88-103

E.A. Voronina, M.L. Kuryan

HSE University,
Nizhniy Novgorod, 603155, Russian Federation

Students' attitudes toward offline and online educational experience: A comparative analysis

The uniqueness of the modern educational environment is due to the coexistence of two learning formats: classroom studies and e-learning. Therefore, the question concerning how students perceive their educational experience within these formats is relevant. The study is devoted to a comparative analysis of students' attitude towards the educational process carried out offline and online. This attitude was measured by the following "key success factors": interaction with the teacher (social component) and personal activity in learning (including self-regulation and motivation). The study was conducted among 181 undergraduate students of the National Research University "Higher School of Economics". A questionnaire survey was used as a method of data collection, in which participants were offered statements divided into two identical groups regarding attitudes towards offline and online learning. The study revealed generally positive student attitudes towards both learning formats. At the same time, educational experience associated with classroom studying was rated somewhat more highly

by the students. Correlation analysis showed the existence of relationships between students' perceptions of the traditional classroom learning format and online classes. The results obtained may help gain a deeper understanding of students' preferences and their response to the elements of the educational environment, which can enhance the development of most effective educational practices.

Key words: educational environment, offline and online learning formats, key success factors, interaction between students and teachers, self-regulation, motivation

CITATION: Voronina E.A., Kuryan M.L. Students' attitudes toward offline and online educational experience: A comparative analysis. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 1. Pp. 88–103. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-88-103

Введение

Современная образовательная среда – социальное и пространственно-предметное окружение участников образовательного процесса [4] – является во многом уникальной. С одной стороны, процессы цифровизации, запущенные несколько десятилетий назад и активизированные пандемией COVID-2019, привели к тому, что онлайн-технологии и дистанционные педагогические практики стали неотъемлемой частью образовательного контекста. Более того, цифровая трансформация образования получила национальный масштаб, осуществляясь на государственном уровне и приводя к целому ряду социально-экономических эффектов [8]. С другой стороны, в вузах сохраняются традиционные методы обучения: аудиторные занятия и экзамены остаются реальностью высшей школы. Сосуществование данных форматов обучения определяет специфику образовательной обстановки в настоящее время.

Так как студенты являются центральными участниками образовательного процесса, актуален вопрос об их «самочувствии» и отношении к окружающей их образовательной среде. Исследования демонстрируют противоречивые результаты, касающиеся формата обучения, предпочитаемого студентами [1; 13; 14; 21; 23]. Поэтому вопрос, как учащиеся относятся к собственному образовательному опыту в зависимости от средства его реализации и насколько удовлетворены им, остается открытым.

Цель данной работы заключается в проведении сравнительного анализа отношения студентов к образовательному опыту, полученному

в рамках офлайн- и онлайн-обучения. Данный анализ позволит выявить предпочтения учащихся и особенности их реагирования на элементы образовательной среды, что могло бы обеспечить выработку путей наиболее эффективной организации образовательных практик.

Понятие образовательной среды

Интерес к характеристикам образовательной среды и ее роли в современных образовательных учреждениях связан с определенной перестройкой парадигмы высшей школы. Переход от «знаниевой» к «компетентностной» модели обучения подразумевает формирование у участников нового уровня саморегуляции и вовлеченности. При этом акцент смещается на создание таких условий образовательной среды для задействованных сторон, которые бы способствовали «рефлексивному и ответственному поведению, ...осознанному построению своей познавательной и социальной активности» [4, с. 17–18].

Важно отметить, что подходы к пониманию функций и структуры образовательной среды, оценки и измерения ее эффективности находятся в стадии разработки, что связано с относительно недавним выделением образовательной среды в качестве самостоятельного объекта педагогических и психологических исследований, а также разнообразием методологических и теоретических подходов, применяемых учеными [Там же, с. 69].

В широком смысле, образовательная среда может пониматься как «специально организованное пространственно и/или событийно ограниченное окружение личности» [10]. Она включает «совокупность условий, обстоятельств, событий, факторов и влияний на развивающуюся личность, а также развивающих личность возможностей, которым придается особое психолого-педагогическое значение» [Там же]. Таким образом, образовательная среда выступает и условием, и фактором реализации образования, обучения и воспитания, влияя на воспринимаемую успешность образовательного опыта и психологическое благополучие учащихся [4, с. 14].

Образовательная среда включает как внешние компоненты: физические и материальные, так и внутренние – социально-психологические. При этом, по замечанию В.А. Ясвина, «социальному компоненту среды отводится наиболее значимая роль в формировании и развитии личности» [10]. Также принципиальными являются активность и мотивированность личности в процессе взаимодействия с образовательной средой [Там же].

Сравнивая офлайн- и онлайн-форматы обучения, которые могут быть приняты в образовательной среде, мы говорим о ряде различий: совокупность видов деятельности по обучению и развитию учащихся (имеются в виду образовательные технологии и методики) [10]; свобода в выборе места и времени (отличия в гибкости и адаптивности) [4]; характер взаимодействия между участниками (подразумевается разная степень непосредственного контактирования) [26]. При этом речь идет о *средствах*, используемых для создания *условий* обучения, которые способны оказывать педагогическое *влияние* на обучаемых [9]. То есть понятия «образовательная среда» (традиционная) и «информационно-образовательная (цифровая)» среда имеют идентичное концептуальное наполнение, но подразумевают отличия в своем функционировании.

Обучение офлайн и онлайн: исследования отношения учащихся

Для того, чтобы понять, какой формат обучения студенты предпочитают, важно уделить внимание анализу их отношения. Под отношением в настоящей работе понимается определенный тип реагирования на объект отношения – какой-либо аспект окружающего мира. Данное реагирование может характеризоваться той или иной степенью благоприятности или неблагоприятности и возникает в результате опыта индивида как итог перцептивного осмысления событий и явлений окружающей действительности [6; 31]. Отношение представляет собой «субъективное отражение человека, предмета, явления или события, сопровождающееся различными по силе и величине эмоциональными переживаниями» [6].

Рассматривая изучение отношения студентов к разным форматам обучения в научной литературе, условно исследования можно разделить на три группы. К первой относятся результаты, демонстрирующие более положительное отношение студентов к офлайн-формату [14; 21; 22; 25; 28; 29]. При этом в ряде эмпирических работ был выявлен некий негатив учащихся по поводу интернетизации образования, связанный с не четко осознаваемой ими эффективностью онлайн-формата [7], а также возрастающей пассивностью по отношению к учебной деятельности [5]. Ко второй группе принадлежат работы, результаты которых показали предпочтение учащимися онлайн-формата обучения [13; 23; 27]. Наконец, еще одну группу исследований составляют статьи, в которых оба формата продемонстрировали успешное функционирование [34], либо респонденты пришли к выводу о преимуществах и недостатках каждого из них [3]. Также было доказано, что общая удовлетворенность обучением может не зависеть от его формата [1].

Существующие работы подтверждают комплексность вопроса о том, какой формат обучения, принятый для реализации возможностей образовательной среды, является желаемым для учащихся. Для того, чтобы составить картину о предпочтениях студентов, представляется необходимым определить предикторы успешности обучения, которые могли бы помочь измерить отношение к их образовательному опыту.

Критические факторы успеха

Анализируя предикторы успешности обучения, хотелось бы обратиться к термину «критические факторы успеха» (КФУ) (Critical Success Factors), распространенному в англоязычной академической литературе. Данное понятие пришло из бизнес-сферы и связано с исследованиями, ставящими своей целью выявить компоненты успешности одних компаний по сравнению с другими. В широком смысле этот термин обозначает условия достижения организацией конкурентного преимущества, которое позволило бы ей реализовать собственную миссию [17]. Начиная с 1980-х гг. КФУ активно разрабатывались в контексте высшего образования и значительное внимание стало уделяться восприятию учащимися их роли в образовательной среде [12; 15]. Данный процесс может объясняться большей индивидуализацией образования и повышением внимания к измеряемым факторам его успешности, понимание которых могло бы способствовать регулированию эффективности предоставляемых образовательных услуг.

КФУ представляют собой группу факторов, которые являются компонентами воспринимаемой успешности и удовлетворенности обучением. Интересно, что, в зависимости от подхода и исследовательской цели, выделяют многообразные классификации КФУ: связанные с основными стейкхолдерами образовательного процесса и их характеристиками; с содержательным и техническим наполнением учебных курсов; роли образовательной политики и ориентиров учебного заведения и т.д. [2; 17]. Однако рассматривая образовательную среду как социальный и пространственно-предметный контекст взаимодействия, представляется возможным разделить КФУ на две глобальные группы: имеющие отношение к внешним «проектным» характеристикам образовательной среды и связанные с участниками образовательного процесса [20]. При этом качество взаимодействия между данными участниками, а также психические свойства, формирующие активность учащихся и определяющие их способность и готовность использовать развивающий потенциал образовательной среды – в первую очередь, саморегуляция и мотивация – играют важнейшую роль в воспринимаемой эффективности образовательной среды [11; 20; 33].

Взаимодействие между участниками образовательного процесса

Вопрос о роли взаимодействия участников образовательного процесса – прежде всего, между студентами и преподавателем – получил широкое освещение в научной литературе. Эмпирически было доказано положительное влияние данного фактора на качество образовательного опыта студентов; успеваемость; вовлеченность в учебный процесс; удовлетворенность обучением; воспринимаемое благополучие; личностное развитие; решение продолжать обучение [18; 24; 30; 32]. Диалог с преподавателем, понимаемый в широком смысле, отражается на всех аспектах студенческой жизни, обладает высокой гуманистической значимостью и рассматривается как один из центральных КФУ [20].

Активность обучаемых

Чтобы возможности образовательной среды были использованы по максимуму, учащимся важно проявлять активность в собственной образовательной деятельности [10]. Параметром такой активности является ответственность личности за собственное обучение, т.е. определенный уровень саморегуляции – готовности и способности анализировать образовательный прогресс, планировать его и отслеживать [35]. Саморегулируемое обучение связано с мотивацией личности по отношению к обучению [19]. Мотивация влияет на удовлетворенность образовательным опытом и напрямую сказывается на образовательных результатах [16; 20]. Саморегуляция и мотивация представляют собой движущую силу процесса обучения и могут рассматриваться в ряду центральных КФУ [20].

Таким образом, сосуществование традиционного и цифрового форматов обучения обуславливает специфику современной образовательной среды, которая неоднозначно оценивается студентами. Настоящая работа призвана сделать вклад в анализ предпочтений студентов и их вовлеченности в тот или иной формат через исследование их отношения к социальному компоненту образовательной среды и собственной активности в обучении. Оригинальность исследования состоит в сравнении воспринимаемой эффективности различных форматов обучения, которое может помочь в разработке более действенных образовательных стратегий. Также работа подчеркивает значимость образовательной среды как фактора успешности образовательного опыта студентов в контексте современных изменений в образовании, особенно в свете цифровой трансформации.

Материалы и методы

В качестве инструмента данного исследования использовался опросник с применением шкалы Ликерта с пятью градациями ответов от «Полностью не согласен/на» (0) до «Полностью согласен/на» (4), с помощью которого сравнивалось отношение студентов к обучению. Такая шкала позволяет оценить степень согласия респондентов с предложенными утверждениями относительно различных аспектов образовательного процесса. Шкала Ликерта широко применяется в психологических исследованиях благодаря своей надежности и валидности, а также возможности количественного анализа полученных данных.

Изначально разработанный для оценки восприятия студентами онлайн-курсов [20], опросник был переведен на русский язык и адаптирован таким образом, чтобы соответствовать и реалиям офлайн-обучения.

Применение опросника, разработанного для e-learning, в контексте традиционного обучения в аудитории можно обосновать следующим образом. Универсальность «средового» подхода [10] позволяет рассматривать качественность образовательной среды с точки зрения возможностей для личностного развития участников образовательного процесса. При этом принципиальное значение имеет социальный компонент, предполагающий формирование образовательного опыта через участие и взаимодействие с компонентами образовательной среды. Это соответствует практике в аудитории, где студенты коммуницируют с преподавателем и друг с другом, так же, как и на занятиях онлайн. Существенную роль при этом играет активность обучаемых [Там же]. Другими словами, навыки саморегуляции и мотивации определяют способность студентов управлять своим обучением и в аудитории, и онлайн, и влияют на общую удовлетворенность образовательным опытом [2].

Опросник содержал утверждения, связанные с такими КФУ учебного процесса, как взаимодействие с преподавателем (социальный компонент); саморегуляция и мотивация (активность обучаемых). Студентам предлагалось выразить свое отношение к каждому утверждению в двух контекстах – традиционных занятиях в аудитории и при онлайн-обучении.

Исследование проводилось среди студентов Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) в Нижнем Новгороде в марте–июне 2024 г., все респонденты участвовали на добровольной и анонимной основе. В анкетировании приняли участие 181 студент бакалавриата (36,5% мужчин и 63,5% женщин).

Полученные эмпирические данные обрабатывались следующими методами, в соответствии с задачами исследования:

- для обработки данных использовались программы MS Excel и Statistica,
- анализ базовых характеристик выборки выполнен путем расчета основных статистик. Среднее значение отражает центральную тенденцию распределения данных; наименьшее и наибольшее значения позволяют оценить разброс данных; процентные соотношения дают представление о доли участников опроса, выбравших тот или иной ответ;
- для получения обобщенной оценки отношения студентов к обучению в аудитории и онлайн вычислялись интегральные показатели;
- критерий Стьюдента: данный параметрический тест используется для проверки гипотезы о равенстве средних значений двух связанных выборок. В рамках исследования он применен для выявления значимых различий в отношении студентов к обучению онлайн и в аудитории;
- вычисление коэффициентов корреляции было применено для определения наличия и характера взаимосвязи между параметрами.

Результаты исследования и обсуждение

Критерий Стьюдента

Критерий Стьюдента (t -тест) был использован для сравнения отношения студентов к обучению онлайн и в аудитории, чтобы определить, есть ли статистически значимая разница между этими двумя форматами обучения. Это помогает получить более глубокое понимание того, как студенты ощущают себя в каждой из образовательных сред и сопоставить их взгляды.

В табл. 1 приводится расчет средних значений переменных и результат t -теста для зависимых выборок.

Таблица 1

Расчет критерия Стьюдента для сравнения отношения студентов к обучению онлайн и в аудитории (критерий Стьюдента для зависимых выборок, $p < 0,05$)

Переменная	Среднее значение	Стандартное отклонение	N	t
Отношение к обучению онлайн	3,53	0,53		
Отношение к обучению офлайн	3,89	0,45	181	-7,89

Средние вычисленные значения переменных «отношение к обучению офлайн» и «отношение к обучению онлайн» составили 3,89 и 3,53 соответственно, что указывает на позитивное восприятие студентами образовательного опыта как в рамках традиционного, так и цифрового форматов обучения (среднее по опроснику равно 3).

Значение критерия Стьюдента $t = -7,89$ указывает на то, что осмысление студентами образовательного опыта офлайн – включающего восприятие собственной активности в обучении и качество общения с преподавателем – получило несколько более высокие оценки, по сравнению с этими же параметрами в онлайн формате. Разница в показателях является статистически значимой.

Данные результаты, с одной стороны, подтверждает выводы исследований, которые были отнесены к первой группе в обзоре литературы. Можно предположить, что причиной более позитивной оценки опыта обучения в аудитории являются более положительно воспринимаемые студентами возможности для социализации и саморазвития [14; 21; 29]. С другой стороны, полученные данные созвучны исследованиям, условно отнесенным к третьей группе: отношение учащихся к образовательному опыту в разных форматах можно рассматривать не дихотомично, а, скорее, как некий континуум социально-психологической деятельности.

Корреляционный анализ

Корреляционный анализ позволил выявить наличие взаимосвязей между отношением студентов к традиционному формату обучения в аудитории и онлайн-занятиям ($r = 0,63$). Полученный коэффициент корреляции указывает на умеренную положительную связь между отношением к сравниваемым типам реализации образовательной среды. Это означает, что студенты, позитивно воспринимающие обучение офлайн, также имеют склонность к положительному отношению и к онлайн-занятиям. Данный вывод имеет важное значение для более глубокого понимания специфики отношения учащихся: на первый план выдвигается общая вовлеченность студентов в процесс обучения. Таким образом, положительный настрой к образовательной деятельности ведет к положительному восприятию одного или другого способа ее осуществления.

Кроме того, матрица корреляции дает представление о том, как студенты воспринимают и взаимодействуют с различными форматами обучения. В ходе анализа были обнаружены значительные положительные корреляции между факторами, влияющими на отношение студентов к обучению в обоих вариантах (табл. 2).

Таблица 2

Взаимосвязи между отношением студентов к онлайн- и офлайн-обучению

Утверждение опросника	Коэффициент корреляции
<i>Я отслеживаю свою успеваемость по каждому курсу, и, если где-то она снижается, я пытаюсь подтянуть этот предмет</i>	0,84
<i>Я хочу добиться хороших результатов по предмету, т.к. мне важно мнение родителей, семьи о моих способностях</i>	0,84
<i>С самого начала обучения я ставлю себе цели и составляю план достижения результата</i>	0,81
<i>Мне нравится быть одним из наиболее успешных студентов по предмету</i>	0,80
<i>Когда я готовлюсь к тесту, я стараюсь объединить информацию из учебников и своих заметок</i>	0,74
<i>Я усердно работаю, чтобы получить хорошую оценку, даже если мне не нравятся занятия по предмету</i>	0,74
<i>Преподаватели проявляют отзывчивость по отношению к учебным вопросам, вызывающим мое беспокойство</i>	0,71

Во-первых, это касается саморегуляции учащихся: высокие значения показателя (0,84; 0,81 и 0,74) были выявлены в части мониторинга своей успеваемости, планирования обучения и подготовки к проверочным работам. Данный результат свидетельствует о важности восприятия студентами собственной активности в обучении независимо от его формата. Во-вторых, мотивация студентов заниматься в аудитории согласуется с мотивацией по отношению к занятиям онлайн (0,84; 0,8 и 0,74): если учащемуся важно мнение близких людей о его успеваемости, у него есть стремление получать высокие оценки и готовность прикладывать к этому усилия, то эти аспекты имеют важное значение при любой форме обучения. Это еще раз подчеркивает принципиальную роль психических установок и личностной активности по отношению к образовательному процессу в целом. В-третьих, восприятие взаимодействия с преподавателем также охватывает оба типа обучения (0,708). То есть положительное отношение к коммуницированию с педагогом в одном формате означает подобное отношение и в альтернативном формате. Представляется, что значимым для обучаемых является не столько, как взаимодействовать: офлайн или онлайн, сколько восприятие самого факта взаимодействия.

Выводы

В результате анализа статистик выборки было выявлено, что студенты достаточно позитивно воспринимают оба формата обучения, однако опыт аудиторных занятий получил более высокие оценки. Это подчеркивает важность понимания и учета данных установок в педагогической практике.

Анализ матрицы корреляций продемонстрировал не только различия в оценке учащимися офлайн- и онлайн-обучения, но также раскрыл связи между некоторыми аспектами их образовательного опыта – саморегуляцией, мотивацией и восприятием общения с преподавателем. Это напоминает о важности рассмотрения как отдельных факторов, так и взаимосвязей между ними при разработке оптимальных стратегий для обучения студентов.

В целом, результаты проведенного исследования позволяют сделать следующее заключение: опыт обучения может быть оценен положительно или отрицательно не только в зависимости от формата обучения, но и от степени сформированности учебно-познавательной и социальной активности обучающихся. Следовательно, важным является создание такой среды, которая стимулирует развитие личностного потенциала студентов, безотносительно к тому или иному образовательному формату. Это открывает перспективы для дальнейших исследований в области оптимизации образовательных практик.

Библиографический список / References

1. Боголепова С.В., Пивоварова А.А. Онлайн или офлайн? Сравнительный анализ студенческой оценки курса английского языка двух форм обучения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1. № 5. С. 123–136. DOI: 10.24412/2224–0772–2023–95–123–136 [Bogolepova S.V., Pivovarova A.A. Online or offline? Comparative analysis of student evaluation of the English language course of two educational formats. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023. Vol. 1 (5). Pp. 123–136. (In Rus.). DOI: 10.24412/2224–0772–2023–95–123–136]
2. Емельянова Н.А., Воронина Е.А. Использование информационных образовательных систем в учебном процессе: вызовы и перспективы // Вестник Нижегородского государственного технического университета имени Р.Е. Алексеева. Серия «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии». 2016. № 2. С. 5–13. [Yemelyanova N.A., Voronina E.V. The use of information educational systems in educational process: Challenges and prospects. *Bulletin of R.E. Alekseev NSTU. Series “Management in Social Systems. Communicative Technologies”*. 2016. No. 2. Pp. 5–13. (In Rus.)]
3. Жукова Н.В., Аристова В.Н. Опыт использования трех форматов обучения иностранному языку в вузе (офлайн, онлайн, гибридный): эффективность,

- проблемы, результаты // Педагогика и психология образования. 2022. № 1. С. 148–171. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-1-148-171 [Zhukova N.V., Aristova V.N. Experience in using three formats of teaching a foreign language at a university (offline, online, hybrid): Efficiency, problems, results. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 1. Pp. 148–171. (In Rus.). DOI:10.31862/2500-297X-2022-1-148-171]
4. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб., 2007. [Panov V.I. Psihohidaktika obrazovatelnyh sistem: teoriya i praktika [Psycho-didactics of educational systems: Theory and practice]. St. Petersburg, 2007.]
 5. Плаксина И.В. Соотношении типологических моделей образовательной среды в восприятии студентов при переводе учебного процесса в онлайн-формат // Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. 2022. № 48 (67). С. 119–129. [Plaksina I.V. Correlation of typological models of the educational environment in the perception of students when translating the educational process into an online format. *Bulletin of Vladimir State University*. 2022. No. 48 (67). Pp. 119–129. (In Rus.)]
 6. Рассказова А.Л. Проблема синонимизации и соподчинения категорий «отношение», «взаимоотношение», «общение» и «взаимодействие» в психологии // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 2. С. 96–105. [Rasskazova A.L. The problem of denominacio and interdependence of the categories of “Respect”, “Relationship”, “Communication” and “Interaction” in psychology. *Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*. 2017. No. 2. Pp. 96–105. (In Rus.)]
 7. Руденкин Д.В. Интернетизация обучения: отношение российских студентов // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 5. С. 181–205. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-181-205 [Rudenkin D.V. Online learning: Attitudes of Russian students. *The Education and Science Journal*. 2022. Vol. 24 (5). С. 181–205. (In Rus.). DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-181-205]
 8. Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней: аналитический доклад / под ред. Я.И. Кузьмина. М., 2023. [Cifrovaya sreda v obrazovatelnyh organizatsiyah razlichnyh urovnej [Digital environment in educational organizations at different levels]. Analytical report. J.I. Kuzminov (ed.). Moscow, 2023].
 9. Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Человек и образование. 2020. № 2. С. 36–41. [Shilova O.N. Digital learning environment: Pedagogical comprehension. *Man and Education*. 2020. No. 2. Pp. 36–41. (In Rus.)]
 10. Ясвин В.А. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17, № 2. С. 295–314. DOI: 10.17323/1813-8918-2020-2-295-314 [Yasvin W.A. Formation of the Theory of environment of personal development in the Russian pedagogical psychology. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2020. Vol. 17. No. 2. Pp. 295–314. (In Rus.). DOI: 10.17323/1813-8918-2020-2-295-314]

11. Areiqat A., Alheet A., Al Adwan A., Zamil A. Critical success factors (CSFs) in higher education standards implementation. *International Journal of Entrepreneurship*. 2021. Vol. 25. Pp. 1–21.
12. Asunakutlu T., Kutucuoglu K.Y. The critical success factors in higher education: ranking systems and industrial context. *University-Industry Collaboration Strategies in the Digital Era*. 2021. Pp. 84–108. DOI: 10.4018/978-1-7998-3901-9.ch005
13. Baig D. Navigating student views on online education: Balancing preferences, challenges, and opportunities. *Education Mind*. 2023. Vol. 2 (2). Pp. 75–84. DOI: 10.58583/Pedapub.EM2307
14. Bali S., Liu M. C. Students' perceptions toward online learning and face-to-face learning courses. *Journal of Physics: Conference Series*. 2018. Vol. 1108. DOI: 10.1088/1742-6596/1108/1/012094
15. Bayraktar E., Tatoglu E., Zaim S. An instrument for measuring the critical factors of TQM in Turkish higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*. 2008. Vol. 19 (6). Pp. 551–574. DOI: 10.1080/14783360802023921
16. Bitzer P., Janson A. Towards a holistic understanding of technology mediated learning services—a state-of-the-art analysis. *European Conference on Information Systems (ECIS)*. Tel Aviv, Israel, 2014.
17. Cheawjindakarn B., Suwannatthachote P., Theeraroungchaisri A. Critical success factors for online distance learning in higher education: A review of the literature. *Creative Education*. 2012. Vol. 3. Pp. 61–66. DOI: 10.4236/ce.2012.38B014
18. Delaney A.M. Why faculty–student interaction matters in the first year experience. *Tertiary Education and Management*. 2008. Vol. 14 (3). Pp. 227–241. DOI: 10.1080/13583880802228224
19. Efklides A. Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*. 2011. Vol. 46(1). Pp. 6–25. DOI: 10.1080/00461520.2011.538645
20. Eom S.B., Ashill N. The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An update. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. 2016. Vol. 14 (2). Pp. 185–215. DOI: 10.1111/dsji.12097
21. Fatima S., Idrees T., Hamid S., Umar M. A Comparative study of online and traditional (face to face) learning. *Journal of Rawalpindi Medical College*. 2022. Vol. 26 (4). Pp. 535–540. DOI: 10.37939/jrmc.v26i4.1710
22. Johnson S.D., Aragon S.R., Shaik N. Comparative analysis of learner satisfaction and learning outcomes in online and face-to-face learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*. 2000. Vol. 11 (1). Pp. 29–49.
23. Keelson S.A., Twenefour F.B., Quaicoe M.T. Students' perception of online learning quality and preference for the online learning model. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*. 2023. Vol. 36 (9). Pp. 46–57. DOI: 10.9734/jesbs/2023/v36i91257
24. Kim Y.K., Rennick L.A., Iorio M.F. How effectively are you interacting with your students? Benefits of student-faculty interaction. *Journal on Excellence in College Teaching*. 2022. Vol. 33 (3). Pp. 5–49.

25. Muhson A., Mulyani E., Susilowati N. et al. Student academic procrastination in online and offline learning. *Technium Social Sciences Journal*. 2024. Vol. 53 (1). Pp. 182–191. DOI: 10.47577/tssj.v53i1.10309
26. Platt C.A., Amber N.W., Yu N. Virtually the same?: Student perceptions of the equivalence of online classes to face-to-face classes. *Journal of Online Learning and Teaching*. 2014. Vol. 10 (3). Pp. 489–503.
27. Riaz F., Mahmood S.E., Begum T. et al. Students' preferences and perceptions regarding online versus offline teaching and learning post-COVID-19 lockdown. *Sustainability*. 2023. Vol. 15 (3). DOI: 10.3390/su15032362
28. Sharma D., Sood A.K., Darius, P.S. et al. A study on the online-offline and blended learning methods. *Journal of The Institution of Engineers (India): Series B*. 2022. Vol. 103 (4). Pp. 1373–1382. DOI: 10.1007/s40031-022-00766-y
29. Singh P., Sinha R., Koay W.L. et al. A comparative study on effectiveness of online and offline learning in higher education. *International Journal of Tourism and Hospitality in Asia Pacific (IJTHAP)*. 2021. Vol. 4 (3). Pp. 102–114. DOI: 10.32535/ijthap.v4i3.1212
30. Snijders I., Wijnia L., Rikers R.M., Loyens S.M. Building bridges in higher education: Student-faculty relationship quality, student engagement, and student loyalty. *International Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 100. DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101538
31. Ssemugenyi F., Nuru Seje T. A decade of unprecedented e-learning adoption and adaptation: COVID-19 revolutionizes teaching and learning at Papua New Guinea University of Technology (PNGUoT). *Cogent Education*. 2021. Vol. 8 (1). Pp. 1–27. DOI: 10.1080/2331186X.2021.1989997
32. Trolan T.L., Archibald G.C., Jach E.A. Well-being and student-faculty interactions in higher education. *Higher Education Research & Development*. 2020. Vol. 41 (2). Pp. 562–576. DOI: 10.1080/07294360.2020.1839023
33. Volery T., Lord D. Critical success factors in online education. *International Journal of Educational Management*. 2000. Vol. 14 (5). Pp. 216–223.
34. Xu Y., Wang L., Li P. et al. Exploring the impact of online and offline teaching methods on the cognitive abilities of medical students: A comparative study. *BMC Medical Education*. 2023. Vol. 23 (1). DOI: 10.1186/s12909-023-04549-x
35. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41(2). Pp. 64–70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2

Статья поступила в редакцию 07.09.2024, принята к публикации 28.11.2024

The article was received on 07.09.2024, accepted for publication 28.11.2024

Сведения об авторах/ About the authors

Воронина Елена Анатольевна – кандидат филологических наук; доцент факультета гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород

Elena A. Voronina – PhD in Philology; associate professor at the Faculty of Humanities, HSE University, Nizhniy Novgorod

E-mail: evoronina@hse.ru

Курьян Мария Львовна – кандидат филологических наук; доцент факультета гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород

Maria L. Kuryan – PhD in Philology; associate professor at the Faculty of Humanities, HSE University, Nizhniy Novgorod, Russian Federation

E-mail: mkuryan@hse.ru

Заявленный вклад авторов

Е.А. Воронина – общее руководство, определение целей и задач, структуры исследования, статистический анализ, отбор, анализ и интерпретация источников, участие в подготовке текста статьи

М.Л. Курьян – определение структуры исследования, отбор, анализ и интерпретация источников, участие в подготовке текста статьи

Contribution of the authors

E.A. Voronina – research management, development of the study outline, setting research objectives and tasks, statistical analysis, selection, analysis and interpretation of sources, writing and editing the text of the paper

M.L. Kuryan – determination of the structure of the study, selection, analysis and interpretation of sources, participation in the preparation of the text of the paper

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript