

Образовательный опыт студентов в онлайн-магистратуре

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-138-164

Гриц Дарья Игоревна – магистр государственного и муниципального управления, директор по цифровизации образования МФТИ, руководитель Центра инноваций в образовании «Пуск» МФТИ, ORCID: 0000-0002-3585-9179, Researcher ID: ADG-4990-2022, grits.di@mipt.ru

Брудкова Анастасия Михайловна – магистр педагогических наук, аналитик Центра инноваций в образовании «Пуск» МФТИ, ORCID: 0009-0004-3093-3482, Researcher ID: KHX-2856-2024, brudkova.am@mipt.ru

Московский физико-технический институт (МФТИ), Москва, Россия

Адрес: 141701, Московская обл., г. Долгопрудный, Институтский переулок, д. 9

***Аннотация.** Авторы исследуют содержание понятия «образовательный опыт» в отношении онлайн-программ высшего образования через призму 3 моделей: инструкторской, потребительской и антропной. В первой части статьи приведён обзор предметного поля, основанный на моделях образовательного опыта, предложенных В.С. Ефимовым и А.В. Лаптевой, и подходах из недавнего международного систематического обзора. Обзор дополнен концепциями пользовательского опыта из области бизнеса и маркетинга, оказавших влияние на онлайн-образование. В результате обзора авторы предлагают концептуальную модель образовательного опыта и используют её для интерпретации эмпирических данных.*

Во второй части статьи изложены результаты тематического анализа полуструктурированных интервью с 17 студентами 3 программ онлайн-магистратуры МФТИ. В результате исследования авторы подтверждают, что модели образовательного опыта воспроизводятся в онлайн-среде, и приходят к выводу, что образовательный опыт как ядро образования мало зависит от того, в каком формате учится студент; предлагаются определения образовательного опыта, обобщающие полученные на практике результаты. В статье также обсуждается связь субъективной позиции студента и возможностей для персонализации образовательной программы.

Ключевые слова: образовательный опыт, онлайн-магистратура, персонализация высшего образования, субъектность студентов, высшее образование онлайн

Для цитирования: Гриц Д.И., Брудкова А.М. Образовательный опыт студентов в онлайн-магистратуре // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 3. С. 138–164. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-138-164

Students' Educational Experiences in Online Master's Degree Programs

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-138-164

Daria I. Grits – Master of Public and Municipal Governance, Director for Digitalization of Education at MIPT, Head of Center for Innovations in Education 'Pusk' at MIPT, ORCID: 0000-0002-3585-9179, Researcher ID: ADG-4990-2022, grits.di@mipt.ru

Anastasia M. Brudkova – Master of Pedagogical Sciences, Analyst, Center for Innovations in Education 'Pusk' at MIPT, ORCID: 0009-0004-3093-3482, Researcher ID: KHХ-2856-2024, brudkova.am@mipt.ru

Moscow Institute of Physics and Technology (MIPT), Moscow, Russian Federation

Address: 9, Institutskiy lane, Moscow region, Dolgoprudny, 141701, Russian Federation

Abstract. The concept of the “educational experience” of online master’s degree students is explored through the lens of three models: instructor-centered, consumer-centered, and anthropic. The first part of the article provides a scoping review of the subject grounded in models of educational experience proposed by V.S. Efimov and A.V. Lapteva, alongside approaches identified in a recent international systematic review. The overview is further enriched by concepts of user experience from the fields of business and marketing, which have influenced the development online education. Based on this review, the authors propose a conceptual model of educational experience and apply it to the interpretation of empirical data.

The second part of the article outlines the findings from a thematic analysis of semi-structured interviews conducted with 17 students from 3 online master’s programs at Moscow Institute of Physics and Technology (MIPT). The study confirms that the models of educational experience persist within the online environment and leads to the conclusion that the educational experience, as the core element of education, is largely independent of the format through which the student engages with the learning process. The authors propose definitions of educational experience that synthesize the practical outcomes observed. The article also discusses the relationship between the student’s subject position and the opportunities for the personalization of the educational program.

Keywords: educational experience, online master’s degree, customized higher education, students’ agency, online higher education

Cite as: Grits, D.I., Brudkova, A.M. (2025). Students' Educational Experiences in Online Master's Degree Programs. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 3, pp. 138-164, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-138-164 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

До пандемии онлайн-программы высшего образования развивались постепенно¹, но

с 2020 года, после периода массового перехода на дистанционное обучение², число онлайн-магистратур стремительно вырастает

¹ 2020 Educause Horizon Report Teaching and Learning Edition. EDUCAUSE Review. URL: <https://library.educause.edu/resources/2020/3/2020-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition> (дата обращения: 12.12.2024).

² The difference between emergency remote teaching and online learning. EDUCAUSE Review. 2020. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (дата обращения: 15.12.2024).

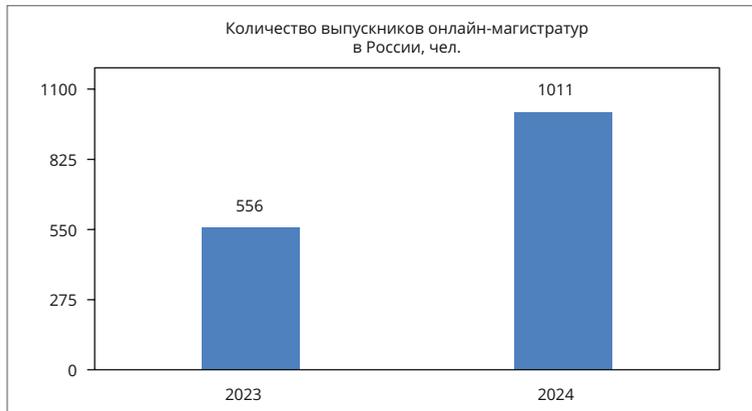


Рис. 1. Количество выпускников онлайн-магистратур в России, чел.
Fig. 1. Number of graduates of online master's programs in Russia

как в России, так и в мире; в основном они посвящены информационным технологиям (ИТ).

Растёт не только число университетских онлайн-программ, но и доля студентов, выбирающих такой формат. Так, в США за последние 25 лет постепенно выравнивается пропорция между студентами на офлайн-, гибридных и онлайн-программах [1]. В России также увеличивается количество студентов онлайн-образования [2]: так, в 2024 году количество выпускников онлайн-магистратуры удвоилось в сравнении с предыдущим годом (1011 в 2024 против 556 студентов в 2023)³ (Рис. 1).

Несмотря на тенденцию к росту, по состоянию на 2023 год доля онлайн-программ всё ещё составляет лишь 1% от общего числа российских магистратур [3]. Это позволяет ожидать активного развития формата в дальнейшем и придаёт актуальности изучению онлайн-магистратуры и её особенностей.

Итак, число онлайн-программ растёт, одни форматы взаимодействия замещают другие, но как это влияет на содержание образования? Что представляет собой образовательный опыт студентов, когда они учатся в онлайн-среде, от чего этот опыт зависит?

Считается, что понятие «образовательный опыт» появилось в 1992 году [4], а к началу 2020-х прочно вошло в дискурс образовательной политики и стало одним из основных в зарубежных стратегических документах, посвящённых качеству образования и конкурентоспособности университетов [5–7]. При этом изучение образовательного опыта в онлайн-магистратуре осложнено несколькими обстоятельствами:

1. Несмотря на распространённость, понятие всё ещё не имеет конвенциональной трактовки и представлено спектром подходов к определению. Часто оно вводится опосредованно – как *нечто*, что необходимо принимать во внимание и улучшать, чтобы развивать систему образования [8]. Исследователи отмечают, что отсутствие рабочего понятия – будь то прямое определение или система концептуализаций – не позволяет исследовать данный конструкт комплексно [9];

2. Существующие концепции в основном осмысляют традиционное обучение студентов в офлайн-пространстве. Образование, полностью организованное в онлайн-среде, остаётся за периметром изучения, а вместе с тем, как показано выше, в университетах по всему миру с каждым годом появляется всё

³ Статистика выпускников онлайн-программ высшего образования 2024 года. URL: <https://сово.рф/graduate-statistics> (дата обращения: 15.12.2024).

больше онлайн-программ, особенно на уровне магистратуры [10].

Добавим, что в свете тенденций к повышению студентоцентричности и персонализации в образовании [11], необходимо уделить внимание тому, как сами студенты понимают «образовательный опыт» и формирующие его элементы. Эмпирически подтверждено, что отношение студентов к образовательному процессу влияет как на академические результаты, так и на общие впечатления от программы [12–14], а сближение представлений организаторов программ и представлений студентов положительно влияет на образовательные результаты [15].

В связи с этим *цель* исследования – понять, что такое образовательный опыт в онлайн-магистратуре с точки зрения студентов и какую роль они отводят себе в формировании этого опыта.

Для этого мы ставим в работе следующие *исследовательские вопросы*:

1. Как студенты понимают «образовательный опыт» в контексте онлайн-магистратуры?

2. Как отношение студентов к обучению онлайн связано с их образовательным опытом?

В данной статье мы стремимся проанализировать, как модели образовательного опыта, выделенные В.С. Ефимовым и А.В. Лаптевой без учёта онлайн-среды [16], соотносятся с тем, как студенты онлайн-магистратур рассуждают о своём опыте. Мы дополняем понимание предложенных моделей с помощью представления их через два ключевых параметра: развитие персонализации и поддержку студенческой субъектности.

Оба этих параметра, на наш взгляд, являются критически важными для концептуализации образовательного опыта в онлайн-среде, поскольку создают общее пространство, в котором размещены модели опыта и представлены связи между ними. В свою очередь, это даёт управленцам в сфере высшего образования понимание того, каким образом влиять на развитие образовательной среды,

подходящей для становления антропной модели опыта в университете с учётом контекста онлайн-обучения. Таким образом, основная гипотеза нашего исследования состоит в том, что степень персонализации программы и отношение к субъектной позиции студента оказывают непосредственное влияние на получаемый образовательный опыт, в т. ч. в онлайн-среде.

Подходы к пониманию образовательного опыта

Концепции и операционализации образовательного опыта разнородны, поэтому теоретические основания исследования представлены в виде обзора предметного поля. Обзор базируется на 3 моделях образовательного опыта, предложенных В.С. Ефимовым и А.В. Лаптевой [16], дополненных 7 подходами из недавнего международного систематического обзора [5]. Кроме того, включены концепции пользовательского опыта из области бизнеса и маркетинга [17], которые заметно повлияли на образовательные практики последних десятилетий, особенно в сфере онлайн-обучения [18; 19].

В своём последнем исследовании В.С. Ефимов и А.В. Лаптева рассматривают образовательный опыт через призму трёх ключевых моделей: инструкторской, консьюмеристской (потребительской) и антропной [16]. В каждой из них образовательный опыт схематично представлен с учётом позиционности студента, преподавателя, администрации университета, связей между ними. Ниже приведено описание данных моделей; каждая из них сопоставлена с концепциями, обнаруженными в международном систематическом обзоре и других релевантных работах.

Поясним отдельно, почему мы не применили результаты систематического обзора непосредственно в качестве теоретической рамки исследования. Действительно, в своей работе Н. Матус и др. [5] отобрали и проанализировали 65 источников из 5 международных баз данных (*Scopus*, *Web of Science*,

Science Direct, IEEE Xplore, ACM Digital Library). Все они были посвящены образовательному опыту (*student experience*) и написаны за период 2011–2021 гг. В результате был сформирован перечень подходов к пониманию образовательного опыта:

1. Академический (*Academic approach*)
2. Путь студента (*Student Journey*)
3. Социологический (*Sociological approach*)
4. Холистический (*Holistic approach*)
5. Пользовательский (*Customer approach*)
6. Рыночная логика (*Market Logic*)
7. Качество высшего образования (*Higher Education Quality*).

Несмотря на тщательный и всесторонний анализ, обзор не содержит чётких критериев, позволяющих отнести ту или иную концепцию к конкретному подходу. Это делает затруднительным использование предложенной системы обобщений на практике, так как неясны основания для классификации различных концепций. Для повышения практической ценности исследования необходимо более чётко сформулировать принципы отбора и систематизации материала, чтобы обеспечить прозрачность методологии и облегчить интерпретацию результатов.

Именно поэтому в данной работе в качестве теоретической рамки мы будем использовать концептуальную модель, полученную из обзора предметного поля в целом.

I. Образовательный опыт согласно инструкторской модели

Инструкторская модель описывает ситуацию массового индустриального образования. Студент в этом подходе – *объект* воздействия, который следует подготовленным для него инструкциям и не ставит под сомнение предложенные виды деятельности.

Ключевой чертой этой модели является *стандартизация* учебных планов. Инструкторская модель выстроена вокруг образовательных результатов, *качества* обучения, соответствия нормам и правилам, параметрам международных рейтингов.

Понятие «качество» в целом часто используется в исследованиях образователь-

ного опыта как центральный элемент [20; 21], в таких случаях оцениваются в первую очередь учебные материалы и методики преподавания. Это несложно проследить на примере инструментов типа опросника «Опыт прохождения курса» (*CEQ, Course Experience Questionnaire*) [22], который был адаптирован с оценки учебного курса на уровень целой программы. При этом студенты оценивают в качестве элементов опыта такие параметры как: качество преподавания, цели и стандарты, учебная нагрузка, методы оценки и учебные навыки, что совпадает с параметрами, значимыми в инструкторской модели образовательного опыта.

Таким образом, мы можем проследить связь данной модели с концепциями академического подхода к управлению образовательным опытом и «качества высшего образования» [23; 24], приведёнными в систематическом обзоре 2021 года. В них фокус также направлен на достижение академического превосходства, повышение позиции университета в международных рейтингах и соответствии общепринятым стандартам.

Среди *ограничений* инструкторской модели – последствия пассивной, объектной позиции студента. Неспособность или нежелание принимать решения о своём образовательном маршруте сказывается на способности управлять своей профессиональной траекторией в дальнейшем в ситуации рыночной экономики, когда трудоустройство и карьера требуют от человека проактивного поведения. При этом отметим, что характеристика студентов в данной модели (пассивность, отсутствие проактивного отношения к своему личностному и профессиональному развитию) – это качества, приписываемые обучающимся с позиции организаторов образовательной программы и преподавателей в инструкторской модели, а не имманентное свойство данных студентов.

II. Образовательный опыт согласно потребительской модели

Сегодня университеты всё больше ориентированы на рынок и руководствуются

рыночными принципами, поэтому многие из них стремятся уделять внимание тому, насколько студенты довольны своим обучением [25]. В потребительской модели студент воспринимается уже не как объект воздействия, а как *субъект-заказчик*: университет создаёт образовательную программу в ответ на запрос целевой аудитории и стремится добиться высокого уровня удовлетворённости своей услугой.

В потребительской модели успех программы определяется тем, насколько удаётся *соответствовать ожиданиям большинства студентов* и быстро реагировать на их обратную связь. Ориентация на *удовлетворённость* студентов стала стандартной практикой: студентов просят высказать своё мнение об учебных программах, преподавателях, удобстве использования университетских ресурсов, а также о широком спектре событий, составляющих «академическую жизнь» [23].

Одним из наиболее часто используемых инструментов для оценки программ высшего образования стал опросник *SERVQUAL* (от англ. “Service Quality”), пришедший из бизнес-среды [5]. Этот инструмент отсылает к широко применяемой практике оценивания конкретных элементов опыта потребителя (*customer experience*) и фокусируется в первую очередь на удовлетворении запросов студентов и стремлении максимально оправдать их ожидания от образовательных услуг [26].

Описанные в систематическом обзоре концепция «рыночной логики» [27] и пользовательский подход [28] близки к потребительской модели, предложенной В.С. Ефимовым и А.В. Лаптевой. Как и в изучении опыта пользователей услуги, подобные подходы ориентированы на бизнес-показатели, определяющие коммерческий успех дела: *удовлетворённость (satisfaction rate)*, *готовность рекомендовать (net promoter score, NPS)*, *процент оттока или доходимость до конца обучения (churn rate, retention rate)* и др. [29].

Общие для этих подходов *ограничения*:

1. В стремлении к клиентоориентированности университет может значительно потерять в уровне своих образовательных программ, например, снижая порог требований при поступлении;

2. Рассматривать студента как квалифицированного заказчика проблематично, поскольку зачастую у студента нет компетенции для оценки профессиональных знаний и навыков преподавателей или целесообразности тех или иных сторон учебного процесса.

III. Образовательный опыт согласно антропной модели

Прежде чем предложить данную авторскую модель образовательного опыта, В.С. Ефимов и А.В. Лаптева упоминают о нескольких моделях, чьи характеристики ложатся в её основу. Первая из них – модель со-производства, которая предполагает тесное сотрудничество между университетом и студентом, направленное на совместную генерацию знаний. В такой модели студент является не просто получателем образовательной услуги, а полноправным участником образовательного процесса, имеющим возможность влиять на него. Авторы также упоминают о модели трансформирующего обучения взрослых, которое способно значительно изменить представления и убеждения человека о каком-либо явлении. Ключевым результатом модели становится формирование иного типа мировоззрения [16].

Свою авторскую модель В.С. Ефимов и А.В. Лаптева назвали антропной, поместив в центр развитие человека как индивидуума. В ней образовательный опыт охарактеризован как «процесс, который инициирует глубокий структурный сдвиг в предпосылках мышления, чувств и действий; это сдвиг сознания, который резко и навсегда меняет образ жизни человека в мире» [16, с. 36]. Ключевую роль в этом процессе играет сам студент, который становится не просто центром – при формировании среды к нему относятся как к действующему *субъекту* образования.

Эта модель близка к психологическому подходу, фокус которого направлен на личностную *трансформацию* студента. Так, в своём исследовании Н.А. Лызь, Е.В. Голубева, О.Н. Истратова связывают психологические факторы (саморегуляция, вовлечённость, воспринимаемая автономия) как с успеваемостью, так и с *благополучием* студента [9]. Также можно заметить сходство между антропной моделью и холистическим, социологическим подходами и концепцией студенческого пути, описанными в систематическом обзоре.

Холистический подход предполагает, что на студента оказывают влияние множество неакадемических факторов, которые также необходимо принимать во внимание при оценке опыта [8; 15]. Исследователи, придерживающиеся холистического подхода, считают главной задачей университета создание среды, в которой каждый студент сможет сформировать новые представления о мире и самом себе [27].

Другим примером схожего понимания образовательного опыта является концепция «студенческого пути» как полного цикла взаимодействия студента с университетом – от подачи заявления на поступление до устройства на работу после выпуска [30].

В этих двух подходах предполагается, что между студентом и образовательной организацией формируется особая связь, укрепляющая чувство «принадлежности» и способствующая построению новой идентичности студента [31–33].

Заметим, однако, что концепция «студенческого пути» и холистический подход уделяют внимание неакадемическим факторам, внешним по отношению к университетской среде. В противоположность этому социологический подход выводит на первый план индивидуального студента и его/её социальные практики [8]. Исследователи ставят под сомнение «образовательный опыт» как аналитическую обобщённую категорию, некий «нормативный образовательный опыт» абстрактного студента, когда в расчёт не

принимаются такие факторы, как страна происхождения, гендер, этническая принадлежность и т. д. [34]. При попытке «нормализовать» образовательный опыт используется неверная предпосылка о том, что люди, места и социальные практики имеют универсальные характеристики [8].

Д. Сабри идёт в этой логике дальше и утверждает, что само понятие «образовательный опыт» лишает студентов агентности из-за попытки представить их как целостный объект исследования [35]. Вместо попыток объединить все аспекты образовательного опыта в единое понятие, исследователи, работающие в социологическом подходе, предлагают изучать различные практики, связанные со студенческой жизнью, и интерпретировать их значение в контексте всей учёбы в университете [36].

Антропная модель и близкие к ней подходы сосредоточены вокруг личной истории студента, его рефлексии и трансформации [16; 32]. Такой подход к образовательному опыту подразумевает 2 отличия от предыдущих моделей:

1. Образовательный опыт перестаёт быть открыткой, картинкой, на которую студент смотрит со стороны. В антропной модели студент помещает себя внутрь образовательного опыта, конструирует его. Студент воспринимается как субъект образования, а *субъектность* как категория, таким образом, становится определяющей для образовательного опыта в антропной модели.

2. Как следствие образовательный опыт становится *персонализированным* по определению. Как уникален каждый студент, так уникален и каждый образовательный опыт.

Среди *ограничений* авторы указывают то, что для реализации в университете антропной модели требуется большое количество ресурсов, направленных на организацию среды, создающей возможности для личностного развития каждого студента, а студенту необходим развитый навык реф-

лекции, чего другие модели и подходы не требуют [16].

Для целей данного исследования под «субъектностью» мы будем понимать «способность индивида самостоятельно, осознанно и целенаправленно менять себя и мир вокруг», что сближает это понятие с понятием «агентность» [37–39]. Персонализированным мы будем называть образование, которое адаптируется под особенности личностной структуры и ситуацию студента. В среде, которая полностью персонализирована, цели и содержание обучения, а также метод и темп обучения могут меняться (таким образом, персонализация включает в себя дифференциацию и индивидуализацию) [40].

Образовательный опыт в онлайн-среде

Перенос учебного процесса в онлайн-среду влияет на понимание образовательного опыта и его составляющих. Так, очевидно, что в онлайн-среде у студентов нет общих физических пространств и предметов для обучения, вместо них появляются элементы цифровой инфраструктуры [41]: LMS-системы, электронные календари, приложения для коммуникации с администрацией, преподавателями и однокурсниками, облачные сервисы для совместной работы, доступа к вычислительным ресурсам и пр.

Г. Удо и др. отразили эту специфику, заменив в инструменте оценки образовательного опыта *SERVQUAL* компонент «материальные объекты» (физические объекты и ресурсы для обучения) на компонент «содержание веб-сайта, предоставляющего доступ к учебным материалам» (аудио-, видео- и графические элементы, а также полезность, точность и качество информации, размещённой на сайте). Полученные ими результаты свидетельствуют о том, что этот компонент оказывает наибольшее влияние на удовлет-

ворённость программой – ключевую метрику опыта в потребительской модели [18].

Вместе с физической средой подвергается изменениям и социальное взаимодействие. Исследователи и практики отмечают, что необходимо уделять особое внимание установлению контакта между студентами, а также между студентами и преподавателями в онлайн-среде, т. к. атмосфера доверия влияет на освоение материалов программы [42; 43].

При изучении образовательного опыта в онлайн-магистратуре нам необходимо учитывать то, что как минимум *взаимодействие между людьми и взаимодействие с физической средой будут принимать другие формы*.

Уловить эти особенности образовательного опыта онлайн призван популярный фреймворк «Сообщества исследователей» (*Community of Inquiry, CoI*) [44]. В нём образовательный опыт трактуется как пересечение трёх элементов: преподаватели (*teaching presence*), когнитивная нагрузка (*cognitive presence*), социальное взаимодействие (*social presence*) в ситуации онлайн-обучения. Первоначально фреймворк относился к формату текстовой конференции в Интернете, затем – к обучению на массовых открытых онлайн-курсах (МООС).

Концептуально *CoI* восходит к конструктивизму Дж. Дьюи и потому наиболее близок к антропной модели образовательного опыта [45]. Однако если судить о теории по инструменту измерения – опроснику *CoI⁴*, то за время применения теории к возникающим учебным ситуациям, акценты сместились. С помощью опросника *CoI* сегодня анализируют в первую очередь опыт обучения на короткой программе (онлайн-курсе) в массовом формате. Вероятно, поэтому инструмент фокусируется на действиях преподавателя и на работе с учебными материалами [46–48], что делает фреймворк актуальным скорее в ситуации инструкторской модели.

⁴ The Community of Inquiry. URL: <https://www.thecommunityofinquiry.org/coisurvey> (дата обращения: 15.12.2024).

Так или иначе, образовательный опыт на онлайн-программах высшего образования пока не представлен отдельным рядом теорий, что обнаруживает перспективу для дальнейших исследований.

В завершение обзора отметим связь между понятием «опыт» и развитием онлайн-сектора экономики в целом. В конце XX в. Б. Пайн и Дж. Гилмор впервые связали переход к термину «опыт» с типом экономики, требующей большей персонализации (*customization*) массовых услуг. Их логика такова: массовая персонализация товаров превращает их продажу в предоставление услуг, а *массовая персонализация услуги превращает её предоставление в опыт* [49].

Тогда переход от «образовательной услуги» к «образовательному опыту» в сфере *EdTech*, а следом за ней в университетской среде может быть связан с желанием организаторов таких программ отвечать тенденциям и за счёт этого стать более конкурентоспособными. В свою очередь, ключевым фактором, определяющим возможность такого перехода в образовании не только номинально, но и фактически, будет способность создавать действительно персонализированные программы массово.

Описание выборки участников исследования

Участниками интервью стали студенты 2-го курса 3 программ онлайн-магистратуры МФТИ, реализуемых совместно с *EdTech*-партнёром (*Skillfactory*): «Науки о данных», «Управление цифровым продуктом», «Прикладной анализ данных в медицинской сфере». Все программы относятся к ИТ-сфере, реализуются полностью онлайн, включая вступительные экзамены, все формы аттестации, защиту выпускной квалификационной работы. На этих программах отсутствуют бюджетные места, поэтому все студенты обучаются на платной основе.

Выборка студентов для проведения интервью составлялась таким образом, чтобы учесть представления максимально

разных людей [50]. Для этого принимались во внимание следующие характеристики участников:

- пол и возраст;
- общий стаж работы;
- сфера деятельности и предшествующее образование (бэкграунд);
- цель поступления в магистратуру;
- академический статус (действующий студент, в академическом отпуске, отчислен по неуспеваемости);
- оценка своего образовательного опыта студентом (представлен диапазон от 5 до 10 по 10-балльной шкале).

Первая волна интервью была проведена со студентами, которые сами откликнулись на предложение принять участие в исследовании, далее – по принципу снежного кома. Вторая волна интервью была проведена с использованием стратегии дополнительного покрытия: мы приглашали к интервью студентов, отличающихся по описанным выше параметрам от уже сформированного пула, до достижения насыщения.

Интервью проводились в период с 26 августа по 3 сентября 2024 года, в онлайн-формате с помощью ВКС-сервиса Контур.Толк, велась видеозапись. Было получено информированное согласие на использование материалов в научной публикации. Продолжительность интервью составила от 30 до 80 минут. Всего было проведено 17 интервью. В *приложении 1* представлена таблица с информацией о респондентах.

Процедура проведения интервью

Для обработки полученных данных в этом исследовании использовался метод тематического анализа текста, который предлагает гибкий, но структурированный способ для выявления, интерпретации и описания закономерностей в полученном материале и не ограничивается какой-либо конкретной теоретической основой [51]. Анализируя качественные данные, исследователи могут понять, как теоретические концепции (в нашем случае – образователь-

Сопоставление подходов к образовательному опыту

Таблица 1

Table 1

Comparison of the approaches to student experience

№	Модели опыта Ефимова-Лаптевой	Подходы к пониманию образовательного опыта	Метрики
1	Инструкторская модель	Академический подход Качество высшего образования	Качество как достижение образовательных результатов, качество как соответствие стандартам, качество как место в рейтингах
2	Потребительская модель	Рыночная логика Пользовательский подход	Удовлетворённость (<i>satisfaction rate</i>), готовность рекомендовать (<i>NPS</i>), доходимость до конца обучения (<i>retention rate</i>)
3	Модель со-производства	Социологический подход Холистический подход Путь студента	Уровень благополучия студентов, достижение студентом целей в рамках программы и за её пределами
4	Модель трансформирующего обучения		
5	Антропная модель		

ный опыт) проявляются в реальном описании студентами своих личных историй, ожиданий и представлений.

Для сбора данных было использовано полуструктурированное интервью с двумя блоками вопросов, направленных на прояснение:

1) *содержания понятия «образовательный опыт»*: как студент понимает этот термин, как он/она его оценивают (какие выделяют компоненты, какие применяет инструменты оценки, критерии);

2) *представлений о собственной роли и роли внешних факторов в формировании опыта*: какие факторы определяют образовательный опыт, в чём опыт разных студентов схож или различен, и с чем студент это связывает.

Рамкой для составления гайда интервью со студентами онлайн-магистратур послужила *таблица 1*. При проведении интервью студентам не предлагалось никакого заранее очерченного определения образовательного опыта и его характеристик, даже если студенты просили об этом.

Анализ интервью

При проведении анализа были соблюдены ключевые принципы организации качественного исследования. Валидация данных происходила на всех этапах сбора разными участниками рабочей группы исследования:

1) перед началом интервью были введены темы, которые использовались в качестве отправной точки для анализа высказываний;

2) каждому участнику интервью присваивался код, который был занесён в таблицу;

3) транскрибация видеозаписей интервью проводилась с помощью сервиса *Transkriptor* на основе технологий искусственного интеллекта, затем тексты были проверены вручную на корректность расшифровки;

4) была проведена ручная разметка текста согласно выделенным темам с присвоением цветовых кодов (*Табл. 2*); при этом на протяжении всего процесса сравнивались различные сегменты данных и коды, чтобы выявить закономерности или несоответствия;

5) если в интервью было обнаружено высказывание, важное для анализа темы, ему присваивался дополнительный цветовой код, т. е. присвоение кодов проходило в несколько итераций;

6) высказывания с указанием кода и респондента далее были соотнесены с пятью моделями образовательного опыта. Таким образом, на интеллект-карте *Miro* каждое высказывание было отнесено к одной или нескольким существующим моделям (согласно *таблице 1*), либо отнесено к группе «новая модель».

Таблица 2

Темы для кодирования данных

Table 2

Themes for data coding

№	Темы
1	Представления о содержании понятия «образовательный опыт»
2	Критерии оценки опыта
3	Компоненты/элементы опыта
4	Факторы, определяющие опыт / влияющие на опыт
5	Представление о собственной роли в формировании опыта

Ограничения подхода

Важно отметить ограничения данного исследования.

Во-первых, все респонденты учатся в одном университете на программах, близких по профилю. Это потенциально снижает репрезентативность выборки, но с другой стороны позволяет нам получить сопоставимые свидетельства, поскольку все студенты находятся в схожих условиях и в интервью говорят про одни и те же программы, сервисы, преподавателей.

Во-вторых, интервьюер – представитель администрации университета. В связи с этим студенты могут высказывать социально желаемые суждения. Социальную желательность трудно нивелировать и даже точно оценить её эффект, но в данном случае мы не касались в интервью глубоко личных вопросов, не настаивали на обсуждении чувствительной информации. Кроме того, онлайн-формат вероятно снижал уровень стресса от встречи с представителем администрации.

В-третьих, данное исследование относится к проведённым с помощью качественных методов на небольшой выборке, что ограничивает возможности проверки результатов анализа инструментами статистики. Здесь заметим, что когда мы изучаем новую тему или применяем новую концептуальную рамку, зачастую необходимо начать с качественного исследования, чтобы очертить общее поле, уточнить понятия, первично выявить паттерны, а затем переходить к количественным исследованиям.

Что касается репрезентативности выборки относительно генеральной совокупности магистрантов в России, то несмотря на то, что МФТИ – небольшой и селективный университет, формат онлайн-магистратуры позволяет привлечь разных с точки зрения возраста, географии, уровня подготовки, профессионального опыта, карьерных целей студентов, что мы также учли при формировании пула респондентов. В связи с этим представленную выборку мы считаем адекватной для данного исследования.

Результаты

I. Что значит понятие «образовательный опыт» для студентов в контексте онлайн-магистратуры?

В своей статье В.С. Ефимов и А.В. Лаптева создали модели, концептуализирующие образовательный опыт студентов [16], но не учитывающие специфику онлайн-формата. В нашем исследовании удалось найти подтверждение тому, что представленные модели опыта воспроизводятся в контексте онлайн-магистратуры. На наш взгляд, этот результат обогащает понимание моделей и подтверждает валидность их использования независимо от формата программы. Именно поэтому в этом разделе мы используем описанные выше модели в качестве рамки для представления полученных данных. Высказывания, соотносимые с моделями со-производства и трансформирующего обучения, мы отнесли к антропной модели, поскольку нам не удалось выявить между ними

принципиальных различий, требуемых для подобного сравнения.

Инструкторская модель образовательного опыта

Для части студентов образовательный опыт синонимичен непосредственно процессу обучения: учебным форматам, методике преподавания, соотношению теории и практики. Ключевой критерий в такой системе представлений – это «качество», которое понимается как соответствие программы неким «стандартам».

В ответ на просьбу оценить свой образовательный опыт студенты этой группы обращаются к конкретным воспоминаниям о том, как проходили занятия и другие учебные мероприятия, как шла подготовка выпускной квалификационной работы, а также делятся своими представлениями о том, как подобные процессы должны быть организованы.

«Из чего состоит образовательный опыт? У меня как будто два вектора развития мысли. Это речь идёт о том, что этот образовательный опыт состоит из вебинаров, семинаров, домашних заданий, обучающей платформы, взаимодействия с преподавателями и чего-то такого. Или речь о том, что образовательный процесс состоит из моей самостоятельной работы и плюс какой-то поддержки со стороны того, кто мне это образование даёт» (респондент № 14).

«Хороший образовательный опыт – это когда есть много практики. Когда есть теория, и когда реально люди, учителя на практических семинарах там всё объясняют, как это всё работает, показывают примеры, отвечают на вопросы, и потом просто идёт много практики. Разные практики, комплексные практики. Вот для меня это важно» (респондент № 10).

Такой элемент инструкторской модели как качество в значении «соответствие стандартам» особенно заметен, когда студент испытывает недовольство и низко оценивает свой образовательный опыт.

«Почему я поставил пятёрку [из 10]? Потому что, на мой взгляд, образование, которое я получаю онлайн, оно слишком упрощено относительно стандарта физической программы. Вот, и я недополучаю тех базовых знаний, которые хотелось бы, а скорее получаю знания поверхностные, если так можно выразиться, что немножко грустно» (респондент № 15).

«...мы были предоставлены, по сути, сами себе. Идите, делайте, что хотите. Вот эту мелочь сделайте и идите. Сами там ищите, что вам надо. На мой взгляд, в этом плане программа должна быть более комплексной, более всеобъемлющей и, в первую очередь, отвечающей самым передовым стандартам» (респондент № 9).

Таким образом, студенты, для которых значимую роль играют методика обучения и образовательные форматы, приравнивают свой образовательный опыт к этим элементам учебного процесса. Для таких студентов также важно соответствие программы неким каноническим нормам и стандартам, что позволяет сделать вывод о наличии представлений, относящихся к инструкторской модели образовательного опыта. Для данной модели зафиксируем понимание образовательного опыта как «методик и форматов обучения».

Отметим, что у части респондентов встречались трактовки и представления, относящиеся и к потребительской модели образовательного опыта, о чём речь пойдёт далее.

Потребительская модель образовательного опыта

Для части студентов вопрос об образовательном опыте в первую очередь относился к оценке их уровня комфорта и удовлетворённости материалами, сервисами и услугами, которые они оплатили, поступив в онлайн-магистратуру.

«Я бы на 100% удовлетворилась, если бы те дисциплины, которые были на хорошем уровне прочитаны, если бы все в таком виде были прочитаны. То есть в моём понимании такая стоимость обучения плюс наше вло-

женное время, мы должны получать другого уровня на самом деле продукты, грубо говоря» (респондент № 13).

Потребительская модель образовательного опыта наиболее выразительно представлена с точки зрения языка: респонденты называют программу услугой или продуктом, преподавателей и организаторов – персоналом, указывают на важность собственного удобства и необходимость адаптировать программу и условия в ответ на обратную связь.

«Отзыв должны давать те, кому эта [образовательная] услуга непосредственно оказывается. То есть обучающиеся должны давать обратную связь по поводу того, что их устраивает, не устраивает. Устраивает не в том плане, что нравится, не нравится, а именно, по существу, должны обязательно давать отзыв со всеми аргументами. И, соответственно, персонал также должен прислушиваться к этим отзывам и отзывы по существу принимать к сведению» (респондент № 6).

Студенты – носители представлений потребительской модели для оценки образовательного опыта оперируют уже не категориями стандартов или качества; для них ключевой критерий это соответствие опыта взаимодействия с научными руководителями, преподавателями, организаторами программы, а также цифровой средой – их ожиданиям.

«Это, наверное, удобство платформы, коммуникации и, в целом, удобство, комфорт обучения. [...] Я думаю, что всё-таки от образовательной программы, тем более от такого вуза, как [МФТИ], и будут высокие ожидания, потому что иначе мы бы выбрали другой вуз. И именно поэтому мы сюда с высокими ожиданиями пришли» (респондент № 14).

«Я как бы оцениваю, с одной стороны, насколько удаётся там добиться своих обозначенных целей, оцениваю уровень преподавания, соответствует ли он моим ожиданиям, уровень знаний у лекторов, получаю ли я новую информацию, насколько она глу-

бокая. Ну, какие-то организационные тоже моменты, наверное, играют свою роль на впечатлении» (респондент № 12).

Таким образом, на коммерческих онлайн-магистратурах образовательный опыт часто рассматривается студентами через призму личной удовлетворённости различными элементами образовательного процесса, через соответствие собственных ожиданий и реальности, а не соответствия образовательной программы формализованным стандартам. Для данной модели зафиксировем понимание образовательного опыта как *«удовлетворённость услугой»*.

Студенты – носители подобных представлений ожидают комфорта, который может быть обеспечен персонализацией «образовательной услуги» как минимум в форме адаптации аспектов учебного процесса, скорости реакции, удобства цифровых сервисов в ответ на их запросы.

Антропная модель образовательного опыта

В антропной модели студент – в центре, это субъект образования. Образовательный опыт как понятие связан, с одной стороны, с глубоким структурным сдвигом в мышлении человека, с трансформацией; с другой – с тотальностью, включением в категорию опыта всего, что происходит с человеком в связи с образовательной программой, с учётом уникальной личностной структуры и ситуации каждого человека.

В подобных представлениях понимание образовательного опыта родственно результатам рефлексии над происходящим в связи с программой.

«Опять же, если о моём личном опыте говорить, то это осознание того, что ты познал что-то новое. И вот это эмоционально даёт большой всплеск. Рефлексия, что ли, саморефлексия. То есть, когда сидишь после освоенного материала и его перерабатываешь, осмысливаешь» (респондент № 1).

Респонденты в явном виде не связывали вопрос об образовательном опыте с собственной трансформацией, однако тема

изменений проявлялась в контексте рассуждений о профессиональных достижениях.

«Точно могу сказать, что очень многие вещи, особенно там то, что нам давали с автоматизацией, оно мне прям помогает в текущей работе, которую я выполняю. То есть у меня эта галочка уже успешна. То есть то, что я вложила, оно окупается как минимум силой труда» (респондент № 7).

«Ну, и вам просто для понимания, как бы я там выступал на меропрятии, потом по итогу дали, сделали статью в “Коммерсанте” про наш проект, поэтому как бы это дало буст ещё инвестициям» (респондент № 5).

О том, что представления студентов близки к антропной модели образовательного опыта, свидетельствует фокус на расширении представления о себе и своих возможностях через проявление субъектности.

«[Имя академического директора] сказал, что как бы максимум, чему мы можем вас научить, это тому, чему вы научитесь [сами], и где будете принимать участие. То есть от вашей инициативы [многое зависит]: чем больше в кейсах вы принимаете участие, тем больше вы как бы ценности в себя и наберёте. Я с этой позицией согласен» (респондент № 16).

Для данной модели зафиксируем понимание образовательного опыта как «персональной и/или профессиональной трансформации». Более подробно тема субъектности будет освещена в связи с исследовательским вопросом № 2.

В качестве итога отметим, что все высказывания студентов относительно своего образовательного опыта в онлайн-магистратуре находят место как минимум в одной из теоретических моделей. Комментируя разные аспекты своего опыта, часть студентов высказывает суждения, относящиеся к различным моделям. Наличие таких смешанных форм поддерживает гипотезу о существовании других моделей образовательного опыта, отличных от заявленных трёх.

II. Как отношение студентов к обучению онлайн связано с их образовательным опытом?

Второй исследовательский вопрос данной работы связан с уровнем воспринимаемой субъектности студентов при оценивании своего образовательного опыта. Позиция, из которой студенты размышляют о своём образовательном опыте, определяет то, как они рассуждают о личной ответственности и роли образовательной организации во время процесса обучения.

Мы полагаем, что все ответы, касающиеся восприятия полученного опыта, могут быть распределены вдоль двух условных осей (Рис. 2):

1. Считает ли студент, что образовательный опыт у всех на программе одинаковый или у каждого свой? (Образовательный опыт – субъективная категория?)

2. Считает ли студент, что он/она может влиять на собственный образовательный опыт? (Студент – субъект по отношению к своему опыту?)

Воспринимаемая субъектность студентов, считающих образовательный опыт объективной категорией

Среди тех, кто полагает, что они не могут повлиять на свой образовательный опыт (низкая воспринимаемая субъектность), превалирует позиция, что опыт является одинаковым для всех, то есть заранее спроектированным и стандартизированным (образовательный опыт – объективная категория). Зачастую такие студенты полностью передают ответственность за свой образовательный опыт университету, поскольку считают, что именно образовательная организация отвечает за всё, что происходит со студентом на программе, что часто выражается в пассивной модальности высказывания.

«И вот я ушёл на каникулы на три месяца. И тоже на каникулы не дали просто какие-то задачки порешать. Так, чтобы кто-то мог дать обратную связь. Я бы, например, рад был порешать. Только потому,

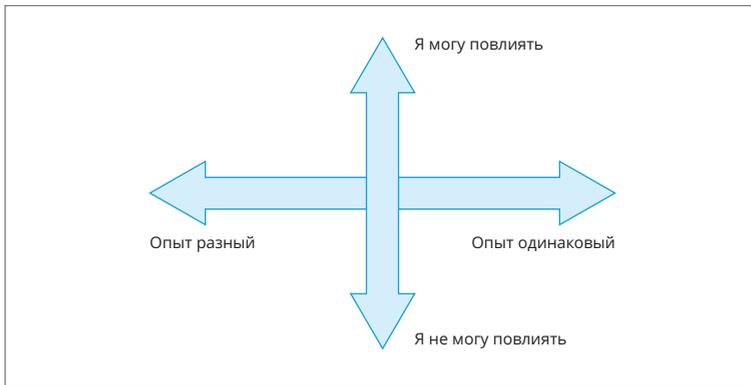


Рис. 2. Связь субъективности образовательного опыта и субъектности студента
 Fig. 2. The relationship between the subjectivity of educational experience and student subjectivity

чтобы не забыть того, чему я был обучен». (респондент № 10).

Подобные высказывания подтверждают понимание, близкое к инструкторской модели: образовательный опыт воспринимается как форматы и методики обучения. Также по высказываниям некоторых студентов данной группы можно заключить, что они осознают существование альтернативного восприятия, и связывают это именно с позиционностью (отношением, проактивными действиями) студентов другой группы.

«Ну, опыт-то один, просто отношение к нему разное» (респондент № 3).

Воспринимаемая субъектность студентов, считающих образовательный опыт субъективной категорией

Другая часть студентов уверена, что опыт не является и не может быть одинаковым для всех (образовательный опыт – субъективная категория). Среди причин этого они называют:

- уникальный бэкграунд человека (профессиональный, образовательный, личный);
- первоначальное целеполагание, которое определяет уровень мотивации и проактивность во время прохождения программы;
- ожидания от программы.

При этом бэкграунд, целеполагание и мотивация чаще всего упоминаются вместе, как

дополняющие друг друга или взаимовлияющие категории.

«Соответственно тому, какие цели ты себе ставишь, ты получаешь соответствующие знания, соответствующий [образовательный] опыт. Те знания и опыт, которые ты получил, они могут корректировать твои цели – здесь всё взаимосвязано» (респондент № 6).

«Мне кажется, в какой-то степени да [образовательный опыт разных студентов различается], потому что я вижу, что очень многие одногруппники, кто пришёл менять профессию, им очень тяжело. У меня есть, мало того, что опыт в схожем контексте, у меня ещё есть настоящий промышленный опыт, который мне очень сильно помогает» (респондент № 7).

В подобной картине мира, вероятно, студенты в субъектной позиции чаще получают позитивный образовательный опыт, релевантный их целям.

«Тот, у кого уже есть опыт, он более, возможно, осознанно приходит получать образование, со знанием дела. То есть он уже чётко знает, какие ему знания и навыки нужны. Те знания и навыки, которые он получает – это как слот, который он уже вставляет в своё конкретное окошко среди своего бэкграунда» (респондент № 6).

«Требуется более высокий уровень самостоятельности, чем в бакалавриате. Ты

должен где-то чуть-чуть больше погрузиться, изучить источники, тебе дали наводку на лекции, ты дальше идёшь и копаешь вглубь самостоятельно. Тут тоже надо уметь, зависит от человека, конечно, многое. Правильно распределять свои усилия. То есть правильно оценивать свои возможности, когда ты идёшь» (респондент № 12).

И наконец, часть студентов полагают, что образовательный опыт субъективен, различен и зависит от первоначальных ожиданий студента. Так, по их мнению, разница в образовательном опыте напрямую связана с тем, как студенты видят своё обучение до его начала и насколько это затем совпадает с реальностью.

«Если человек считает, что ничего ему хорошего не дадут, сложно переломить. Но если он ожидает слишком многого, то тоже будет разочарование. Именно что, [программа должна] правильно сформировать ожидания и немного превзойти их» (респондент № 11).

Таким образом, среди студентов не прослеживается единого мнения, от кого или чего зависит их образовательный опыт в онлайн-среде. Также студенты разошлись в том, одинаковый или разный опыт они получают.

При этом те, кто полагает, что сам в первую очередь формирует свой образовательный опыт, связывают это влияние с собственными проактивными действиями и использованием дополнительных возможностей, предлагаемых университетом, в чём можно найти признаки развитой субъектной позиции.

В рамках ответов на поставленные исследовательские вопросы мы не обнаружили особенностей, специфических для онлайн-среды. В следующем разделе мы разберём, есть ли такая специфика на уровне исследования в целом.

Особенности образовательного опыта в онлайн-среде

В рамках данного исследования удалось найти подтверждение тому, что образовательный опыт в онлайн-программе высшего образования содержательно сопоставим с опытом, полученным в офлайн-среде.

Так, респондентов просили сравнить их образовательный опыт в онлайн-магистратуре с предыдущим опытом обучения офлайн (например, в бакалавриате). Часть студентов ответила, что различий в связи с офлайном нет – опыт обусловлен другими факторами.

«Скажем так, всё равно требуется и дополнительно работать с тем, что даётся на лекциях, но этого часто недостаточно в любом случае: учишься оффлайн или онлайн. Да, этого должно минимально хватить, но если хочется результатов, надо больше, скрести больше, копать глубже» (респондент № 11).

Часть студентов считает, что главная особенность в том, что необходимо взаимодействовать с цифровой средой или посредством этой среды, что создаёт дополнительные сложности и занимает время, но не меняет опыт кардинально.

«Я бы хотел в дороге смотреть лекции, читать материал. Я не могу этого сделать, потому что сайт не адаптирован под мобилку, нет мобильного приложения [как у] того же самого [Яндекс-]Практикума, у которого оно достаточно удобное. И это, ну, тоже такой весомый минус [к оценке образовательного опыта]» (респондент № 15).

«Многошовная коммуникация... Ну, то есть что-то в "Пачке"⁵ публикуется, что-то в Wiki размещается, что-то на почту присылается, что-то пишется там в личных сообщениях. Сейчас все идет как это, супер-апы, да, что у тебя всё в одном приложении, а мы как бы вроде учим про супер-апы, и при этом у нас вот так вот, лебедь, рак и щука» (респондент № 5).

С одной стороны, образовательный опыт как ядро образования устойчив к изменени-

⁵ Онлайн-сервис для рабочей коммуникации.

ям среды: формат взаимодействия с людьми и контентом меняется, суть остаётся. С другой стороны, указание на сложности работы в цифровой среде открывают дорогу для дальнейших вопросов, например: как эффективно и удобно организовать образовательный процесс в онлайн-среде и при этом не превратить студента в объект воздействия или потребителя услуги?

Выводы и дискуссия

Представленное выше исследование началось с вопросов о том, как выглядит образовательный опыт в онлайн-магистратуре глазами студентов и считают ли они, что могут на него влиять? Подведём итоги нашей работы.

Образовательный опыт глазами студентов

В обзоре предметного поля мы предположили, что разнообразные подходы к пониманию образовательного опыта можно представить схематично в виде трёх крупных групп – инструкторской, потребительской и антропной модели образовательного опыта. Мы также выделили два параметра (персонализация программы и степень субъектности), с помощью которых можно не только охарактеризовать все модели, но и поместить их в единое пространство, где они не отделены друг от друга, а являют собой разные формы в зависимости от параметра. В этом, в том числе, и заключается новизна данного исследования, поскольку новое представление выделенных моделей позволяет более целостно понимать концепцию образовательного опыта и изучать промежуточные формы этих моделей.

В результате изучения представлений студентов онлайн-магистратур удалось *подтвердить существование данных моделей не только в традиционной, но и в онлайн-среде, что вносит вклад в концептуализацию образовательного опыта на программах онлайн-магистратуры.*

Удалось заметить следующие особенности. Инструкторская модель образователь-

ного опыта распространена в представлениях студентов онлайн-магистратур, в том числе в смешанной форме – она комбинируется с элементами потребительской модели. Потребительская модель, в свою очередь, представлена во взглядах респондентов широко. Это можно связать со следующими факторами:

- Все программы реализуются на коммерческой основе, привлечение студентов происходит через маркетинговые инструменты, таким образом, сам формат изначально предполагает отношения поставщика и потребителя образовательной услуги;
- Все программы ведутся в онлайн-формате, т. е. реализованы как взаимодействие посредством цифровых сервисов. Эта особенность онлайн-магистратуры ставит студента в позицию пользователя цифровой услуги по аналогии с сервисами доставки, покупок, такси и т. д.

Итак, поскольку коммерческая онлайн-программа несёт в себе видовые признаки цифровых сервисов, она, вероятно, провоцирует потребительскую модель отношений между студентами и университетом. Это стоит иметь в виду при организации онлайн-магистратуры: в частности, *фокусироваться на поддержке развития субъектности студентов, создании ситуации учения – в противовес ситуации обучения, интегрировать организацию рефлексии в образовательный процесс и не допускать педагогических подходов, объективирующих студента и образовательный опыт.*

На значимость и сложность такого подхода к организации образования указывают авторы в оригинальной работе, описывая реализацию антропной модели [16]. Часть студентов демонстрируют представления, близкие к антропной модели. Как видно из анализа, палитра таких убеждений менее разнообразна, чем у двух других моделей, но важно, что такие свидетельства тоже присутствуют.

Несмотря на то, что новых моделей, отличных от указанных выше, обнаружить не

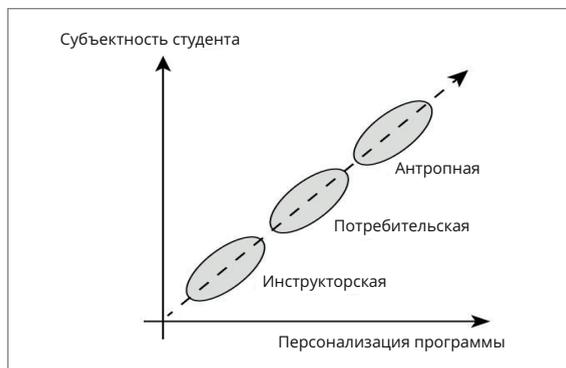


Рис. 3. Представление моделей образовательного опыта через субъектность и персонализацию
 Fig. 3. Representation of student experience models through subjectivity and personalization

Сопоставление подходов к образовательному опыту

Таблица 3

Comparison of the approaches to student experience

Table 3

№	Модели опыта Ефимова-Лаптевой	Подходы к пониманию образовательного опыта	Характеристики
1	Инструкторская модель	Академический подход Качество высшего образования	Студент: объект обучения Программа: стандартизированная Метрики: качество как достижение образовательных результатов, качество как соответствие стандартам, качество как место в рейтингах
2	Потребительская модель	Рыночная логика Пользовательский подход	Студент: потребитель образовательной услуги (частичная субъектность в роли заказчика) Программа: адаптированная под запрос целевой аудитории (частичная персонализация) Метрики: удовлетворённость (<i>satisfaction rate</i>), готовность рекомендовать (<i>NPS</i>), доходимость до конца обучения (<i>retention rate</i>)
3	Антропная модель	Социологический подход Холистический подход Путь студента	Студент: человек в ситуации личной или профессиональной трансформации (студент – субъект) Программа: персонализированная Метрики: уровень благополучия студентов, достижение студентом целей в рамках программы и за её пределами

удалось, стоит поставить вопрос о существовании комбинированных моделей. Некоторые респонденты от вопроса к вопросу демонстрировали приверженность убеждениям, относящимся к разным моделям: к инструкторской и потребительской или потребительской и антропной. Это может выглядеть как противоречие, но если представить обобщённые модели образовательного опыта в виде схемы, то существование таких

пограничных форм не вызывает удивления (Рис. 3). Можно предположить, что по мере увеличения степени персонализации программы и усиления фокуса на поддержку развития субъектности, образовательный опыт «эволюционирует» от инструкторской модели к потребительской и дальше к антропной. Поскольку это не дискретное движение, мы допускаем, что в картине мира одного студента могут в какой-то момент

сосуществовать представления из смежных моделей, а значит, концепцию В.С. Ефимова и А.В. Лаптевой можно дополнить приведённой выше схемой-континуумом, отражающей логику эволюционного развития моделей опыта.

Помимо схемы, эти же данные можно представить в виде таблицы (Табл. 3), в которой подходы к образовательному опыту приведены к следующему виду:

1) образовательные модели Ефимова – Лаптевой,

2) сопоставимые с каждой из них подходы из международного систематического обзора,

3) основания для сопоставления:

а) позиция студента (шкала «субъект-объект»),

б) степень персонализации программы (шкала «стандартизация–персонализация»).

Подходы к определению термина «образовательный опыт»

В исследовании В.С. Ефимова и А.В. Лаптевой [16] не сформулированы трактовки термина «образовательный опыт», которые можно было бы использовать в качестве рабочих понятий для практического применения. В этой статье мы предлагаем три трактовки образовательного опыта, релевантных для онлайн-образования, которые были выделены на основе анализа полученных данных и в соответствии с описанными выше ключевыми моделями.

1. Образовательный опыт как *«методики и форматы обучения»* с фокусом на соответствие программы стандартам и способность студента максимально подчиниться дизайну учебного процесса;

2. Образовательный опыт как *«удовлетворённость услугой»* со стремлением оправдать ожидания студента-заказчика от учебных материалов, сервисов, преподавателей и организаторов;

3. Образовательный опыт как *«трансформация»* с ориентацией на профессиональные и личностные изменения студента, происходящие в связи с его действиями и

рефлексией в ходе и после образовательной программы.

Мы полагаем, что приведение многообразия трактовок к однозначной форме упростит коммуникацию и дальнейшие шаги в развитии темы.

Заметим, что в первой трактовке «образовательный опыт» понимается как объективная категория, во второй и третьей – как субъективная. Оба подхода имеют право на существование, но *для управленческой практики восприятие образовательного опыта, по сути, определяет возможность персонализации программ.*

Если мы воспринимаем образовательный опыт как объект, «методики и форматы обучения», то и студент для нас – объект влияния через педагогические инструменты и практики. Возможна ли в такой ситуации персонализация образования в принципе?

С другой стороны, если мы понимаем образовательный опыт как субъективную категорию, как «трансформацию», то объект влияния для нас – не опыт и не студент, а образовательная среда и меры поддержки развития субъектности, которые мы предлагаем студенту. Студент рассматривается нами как активный участник образовательного процесса (т. е. его субъект), самостоятельно формирующий свой опыт в созданной нами образовательной среде.

Тогда всё, изложенное выше, приводит нас к тезису: *персонализация невозможна в ситуации, когда сам студент и опыт студента являются объектами воздействия.* Вопрос перехода к персонализированному образованию – это в первую очередь вопрос проектирования среды, наиболее отзывчивой и плодотворной для студента-субъекта.

Заключение

Итак, в данной статье нам удалось найти подтверждение тому, что образовательный опыт мало зависит от формата: воспринимаемое ядро образования сохраняется, даже когда студенты и преподаватели взаимодействуют только в онлайн-среде. В онлайн-

магистратуре воспроизводятся концептуальные модели образовательного опыта, выведенные В.С. Ефимовым и А.В. Лаптевой и согласующиеся с результатами международных исследований.

Вместе с тем на эмпирическом материале становятся заметны особенности, которые обогащают наши представления об образовании.

Во-первых, подходы к пониманию образовательного опыта принято считать рядом независимых моделей, но при всём кажущемся разнообразии их можно представить на одной оси, заданными двумя параметрами: уровнем персонализации программы и степенью субъектности студента. В этом ключе модели со-производства и трансформирующего обучения будут совпадать по характеристикам с антропной моделью, поэтому мы не выделяем их как отдельные модели.

Во-вторых, трактовка образовательного опыта, определение его как субъективной или объективной категории задаёт понимание тому, является ли в свою очередь студент для организаторов программы объектом воздействия или субъектом деятельности.

В-третьих, анализ данных позволяет нам выдвинуть гипотезу о том, что субъектная позиция студента может существенно влиять на его опыт. Это открывает возможности для дальнейших количественных исследований.

И наконец, в-четвёртых, образовательный опыт, понимаемый как личностная и профессиональная трансформация, по определению становится персонализированным, поскольку глубинные изменения человека – это именно субъективная категория. Кроме того, трансформация требует от человека субъектной позиции, а значит, для такой работы необходимо обеспечивать в университете меры поддержки развития субъектности студентов и организацию рефлексии как основного приводящего механизма образования. Отдельный неочевидный вопрос состоит в том, как можно организовать подобное в онлайн-среде.

Литература

1. *Blagg K.* The Rise of Master's Degrees: Master's Programs Are Increasingly Diverse and Online. Urban Institute. 2018. P. 1–19. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592626.pdf> (дата обращения: 16.11.2024).
2. *Опфёр Е.А.* Трансформации российской магистратуры // Высшее образование в России. 2021. № 1. С. 36–48. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-36-48
3. *Хавенсон Т.Е., Корчак А.Э.* Особенности функционирования цифровых кампусов и онлайн-программ магистратуры: анализ российского и зарубежного опыта. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Институт образования. М.: НИУ ВШЭ. 2024. 162 с. URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/953963962.pdf> (дата обращения: 10.11.2024).
4. *Benckendorff P., Rubanen L., Scott N.* Deconstructing the student experience: A conceptual framework // Journal of Hospitality and Tourism Management. 2009. Vol. 16. No. 1. P. 84–93. DOI: 10.1375/jhtm.16.1.84
5. *Matus N., Rusu C., Cano S.* Student eXperience: a systematic literature review // Applied Sciences. 2021. Vol. 11. No. 20. Article no. 9543. DOI: 10.3390/app11209543
6. *Howson C.K., Matos F.* Student surveys: Measuring the relationship between satisfaction and engagement // Education Sciences. 2021. Vol. 11. No. 6. Article no. 297. DOI: 10.3390/educsci11060297
7. *Aucejo E.M., French J., Araya M.P.U., Zafar B.* The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey // Journal of public economics. 2020. Article no. 191. DOI: 10.1016/j.jpubeco.2020.104271
8. *Pötschulat M., Moran M., Jones P.* 'The student experience' and the remaking of contemporary studenthood: A critical intervention // The Sociological Review. 2021. Vol. 69. No. 1. P. 3–20. DOI: 10.1177/0038026120946677
9. *Лызь Н.А., Голубева Е.В., Истратова О.Н.* Образовательный опыт студентов: концептуализация и разработка инструмента оценки качества образования // Вопросы образования. 2022. № 3. С. 67–98. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-67-98
10. *Rutbotto I., Kreth Q., Melkers J.* Entering or advancing in the IT labor market: The role of an online graduate degree in computer science

- // The Internet and Higher Education. 2021. Vol. 51. Article no. 100820. DOI: 10.1016/j.ihe-duc.2021.100820
11. Alamri H., Lowell V., Watson W., Watson S.L. Using personalized learning as an instructional approach to motivate learners in online higher education: Learner self-determination and intrinsic motivation // Journal of Research on Technology in Education. 2020. Vol. 52. No. 3. P. 322–352. DOI: 10.1080/15391523.2020.1728449
 12. Nja C.O., Orim R.E., Neji H.A., Ukwetang J.O., Uwe U.E., Ideba M.A. Students' attitude and academic achievement in a flipped classroom // Heliyon. 2022. Vol. 8. No. 1. DOI: 10.1016/j.heliyon.2022.e08792
 13. Wang Y., Rocabado G.A., Lewis J.E., Lewis S.E. Prompts to promote success: Evaluating utility value and growth mindset interventions on general chemistry students' attitude and academic performance // Journal of Chemical Education. 2021. Vol. 98. No. 5. P. 1476–1488. DOI: 10.1021/acs.jchemed.0c01497
 14. Hollister B., Nair P., Hill-Lindsay S., Chukoskie L. Engagement in online learning: student attitudes and behaviour during COVID-19 // Frontiers in education. 2022. Vol. 7. Article no. 851019. DOI: 10.3389/educ.2022.851019
 15. Arambewela R., Maringe F. Mind the gap: staff and postgraduate perceptions of student experience in higher education // Higher education review. Vol. 44. No. 2. P. 63–84. ISSN: 0018-1609.
 16. Ефимов В.С., Лантева А.В. Концепт «студенческий опыт» с позиции философской антропологии и психологии развития // Высшее образование в России. 2024. № 33 (3). С. 28–48. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-28-48
 17. Kujala S., Roto V., Väänänen-Vainio-Mattila K., Karapanos E., Sinnelä A. UX Curve: A method for evaluating long-term user experience // Interacting with computers. 2011. Vol. 23. No. 5. P. 473–483. DOI: 10.1016/j.intcom.2011.06.005
 18. Udo G.J., Bagchi K.K., Kirs P.J. Using SERVQUAL to assess the quality of e-learning experience // Computers in Human Behavior. 2011. Vol. 27. No. 3. P. 1272–1283. DOI: 10.1016/j.chb.2011.01.009
 19. Gregory J.L. Applying SERVQUAL: Using service quality perceptions to improve student satisfaction and program image // Journal of Applied Research in Higher Education. 2019. Vol. 11. No. 4. P. 788–799. DOI: 10.1108/JAR-HE-12-2018-0268
 20. Shab M., Sid Nair C., Richardson J.T.E. Measuring and Enhancing the Student Experience. Chandos Publishing: Amsterdam, The Netherlands. 2017. ISBN: 9780081010044.
 21. Sabri D. Student evaluations of teaching as 'fact-totems': The case of the UK national student survey // Sociological Research Online. 2013. Vol. 18. No. 4. P. 148–157. DOI: 10.5153/sro.3136
 22. Ning H.K., Downing K. Influence of student learning experience on academic performance: The mediator and moderator effects of self-regulation and motivation // British Educational Research Journal. 2012. Vol. 38. No. 2. P. 219–237. DOI: 10.1080/01411926.2010.538468
 23. Clemes M.D., Gan C.E., Kao T.H. University student satisfaction: An empirical analysis // Journal of Marketing for Higher Education. 2008. Vol. 17. No. 2. P. 292–325. DOI: 10.1080/08841240801912831
 24. Tsiligiris V., Hill C. A prospective model for aligning educational quality and student experience in international higher education // Studies in Higher Education. 2021. Vol. 46. No. 2. P. 228–244. DOI: 10.1080/03075079.2019.1628203
 25. Abbas J. HEISQUAL: A modern approach to measure service quality in higher education institutions // Studies in Educational Evaluation. 2020. Vol. 67. Article no. 100933. DOI: 10.1016/j.stueduc.2020.100933
 26. Tan K.C., Kek S.W. Service quality in higher education using an enhanced SERVQUAL approach // Quality in higher education. 2004. Vol. 10. No. 1. P. 17–24. DOI: 10.1080/1353832242000195032
 27. Baird J., Gordon G. Beyond the rhetoric: A framework for evaluating improvements to the student experience // Tertiary Education and Management. 2009. Vol. 15. No. 3. P. 193–207. DOI: 10.1080/13583880903072976
 28. Dropulić B., Krupka Z., Vlašić G. Student customer experience: a systematic literature review // Management: Journal of Contemporary Management Issues. 2021. Vol. 26. No. 2. P. 211–228. DOI: 10.30924/mjcmi.26.2.12
 29. Albert B., Tullis T. Measuring the user experience: Collecting, analyzing, and presenting UX metrics. Morgan Kaufmann. 2022. ISBN: 0123735580.

30. Callender C., Temple P., Grove L., Kersh N. Managing the student experience in a shifting higher education landscape. Higher Education Academy (HEA): Heslington, UK. 2014. URL: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1476066/1/Managing_the_student_experience.pdf (дата обращения: 20.11.2024).
31. Jones E. Problematizing and reimagining the notion of 'international student experience' // *Studies in Higher Education*. 2017. Vol. 42. No. 5. P. 933–943. DOI: 10.1080/03075079.2017.1293880
32. Masika R., Jones J. Building student belonging and engagement: Insights into higher education students' experiences of participating and learning together // *Teaching in higher education*. 2016. Vol. 21. No. 2. P. 138–150. DOI: 10.1080/13562517.2015.1122585
33. Meehan C., Howells K. In search of the feeling of 'belonging' in higher education: Undergraduate students transition into higher education // *Journal of Further and Higher Education*. 2019. Vol. 43. No. 10. P. 1376–1390. DOI: 10.1080/0309877X.2018.1490702
34. Holdsworth C. 'Don't you think you're missing out, living at home?' Student experiences and residential transitions // *The Sociological Review*. 2006. Vol. 54. No. 3. P. 495–519. DOI: 10.1111/j.1467-954X.2006.00627.x
35. Sabri D. What's wrong with 'the student experience'? // *Discourse: Studies in the cultural politics of education*. 2011. Vol. 32. No. 5. P. 657–667. DOI: 10.1080/01596306.2011.620750
36. Gieryn T.F. A space for place in sociology // *Annual review of sociology*. 2000. Vol. 26. No. 1. P. 463–496. DOI: 10.1146/annurev.soc.26.1.463
37. Кузьминов Я., Сорокин П., Фрумин И. Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования // *Форсайт*. 2019. № 13 (S2). С. 19–41. EDN: NFSVLM.
38. Гасинец М.В., Капуза А.В., Добрякова М.С. Агентность учителей в формировании учебного успеха школьников: роли и убеждения // *Вопросы образования*. 2022. № 1. С. 75–97. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-75-97
39. Сорокин П.С. Проблема «агентности» через призму новой реальности: состояние и направления развития // *Социологические исследования*. 2023. № 3. С. 103–114. DOI: 10.31857/S013216250022927-2
40. Schuwer R., Kusters R. Mass customization of education by an institution of HE: What can we learn from industry? // *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2014. Vol. 15. No. 2. DOI: 10.19173/irrodl.v15i2.1704
41. Терелянский П.В., Кузнецов Н.В., Екимова К.В., Лукьянов С.А. Трансформация образования в цифровую эпоху // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. № 22. С. 36–43. DOI: 10.15826/umpra.2018.06.056
42. Leong P. Role of social presence and cognitive absorption in online learning environments // *Distance Education*. 2011. Vol. 32. No. 1. P. 5–28. DOI: 10.1080/01587919.2011.565495
43. Kreijns K., Van Acker F., Vermeulen M., Van Buuren H. Community of inquiry: Social presence revisited // *E-learning and Digital Media*. 2014. Vol. 11. No. 1. P. 5–18. DOI: 10.2304/elea.2014.11.1.5
44. Garrison D.R., Anderson T., Archer W. A theory of critical inquiry in online distance education. *Handbook of distance education*. 2003. Vol. 1. No. 4. P. 113–127. URL: https://www.researchgate.net/publication/301701739_A_theory_of_critical_inquiry_in_online_distance_education (дата обращения: 22.11.2024).
45. Swan K., Garrison D.R., Richardson J.C. A constructivist approach to online learning: The community of inquiry framework // *Information technology and constructivism in higher education: Progressive learning frameworks*. 2009. P. 43–57. DOI: 10.4018/978-1-60566-654-9.ch004
46. Wang K., Zhu C., Li S., Sang G. Using revised community of inquiry framework to scaffold MOOC-based flipped learning // *Interactive learning environments*. 2023. Vol. 31. No. 10. P. 7420–7432. DOI: 10.1080/10494820.2022.2071948
47. Amemado D., Manca S. Learning from decades of online distance education: MOOCs and the Community of Inquiry Framework // *Journal of e-learning and Knowledge Society*. 2017. Vol. 13. No. 2. DOI: 10.20368/1971-8829/1339
48. Kovanović V., Joksimović S., Poquet O., Hennis T., Čukić I., De Vries P. et al. Exploring communities of inquiry in massive open online courses // *Computers & Education*. 2018. Vol. 119. P. 44–58. DOI: 10.1016/j.compedu.2017.11.010
49. Pine B.J., Gilmore J.H. *The Experience Economy: Work Is Theatre and Every Business a Stage*. Harvard Business School Press,

- Boston. 1999. URL: <https://books.google.ru/books?id=5hs-tyRrSXMC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 04.12.2024).
50. Ваньке А.В., Полухина Е.В., Стрельникова А.В. Как собрать данные в полевом качественном исследовании. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ. 2020. 256 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-1960-8
51. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology // *Qualitative research in psychology*. 2006. Vol. 3. No. 2. P. 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qr063oa
- Благодарности.** Авторы благодарят И.Д. Фрумина, Т.Е. Хавенсон, А.Г. Каспржака за ценные комментарии и идеи в ходе работы над данной статьёй.
- Статья поступила в редакцию 22.01.2025*
Принята к публикации 24.02.2025

References

- Blagg, K. (2018). The Rise of Master's Degrees: Master's Programs Are Increasingly Diverse and Online. *Urban Institute*. Pp. 1-19. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592626.pdf> (accessed: 16.11.2024).
- Opfer, E.A. (2021). Transformations of the Russian Master's Degree Program. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 1, pp. 36-48, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-36-48 (In Russ., abstract in Eng.).
- Havenson, T.E., Korchak A.E. (2024). *Features of Functioning of Digital Campuses and Online Master's Degree Programs: Analysis of Russian and Foreign Experience*. National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. Moscow: National Research University Higher School of Economics. 162 p. Available at: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/953963962.pdf> (accessed: 10.11.2024). (In Russ.).
- Benckendorff, P., Ruhanen, L., Scott, N. (2009). Deconstructing The Student Experience: A Conceptual Framework. *Journal of Hospitality and Tourism Management*. Vol. 16, no. 1, pp. 84-93, doi: 10.1375/jhtm.16.1.84
- Matus, N., Rusu, C., Cano, S. (2021). Student eXperience: A Systematic Literature Review. *Applied Sciences*. Vol. 11, no. 20, article no. 9543, doi: 10.3390/app11209543
- Howson, C.K., Matos, F. (2021). Student Surveys: Measuring the Relationship Between Satisfaction and Engagement. *Education Sciences*. Vol. 11, no. 6, article no. 297, doi: 10.3390/educsci11060297
- Aucejo, E.M., French, J., Araya, M.P.U., Zafar, B. (2020). The Impact of COVID-19 on Student Experiences and Expectations: Evidence from a Survey. *Journal of Public Economics*. Article no. 191, doi: 10.1016/j.jpube.2020.104271
- Pötschulat, M., Moran, M., Jones, P. (2021). 'The Student Experience' and the Remaking of Contemporary Studenthood: A Critical Intervention. *The Sociological Review*. Vol. 69, no. 1, pp. 3-20, doi: 10.1177/0038026120946677
- Lyz, N.A., Golubeva, E.V., Istratova, O.N. (2022). Educational Experience of Students: Conceptualization and Development of an Educational Quality Assessment Tool. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. Vol. 3, pp. 67-98, doi: 10.17323/1814-9545-2022-3-67-98 (In Russ., abstract in Eng.).
- Ruthotto, I., Kreth, Q., Melkers, J. (2021). Entering or Advancing in the IT Labor Market: The Role of an Online Graduate Degree in Computer Science. *The Internet and Higher Education*. Vol. 51, article no. 100820, doi: 10.1016/j.iheduc.2021.100820
- Alamri, H., Lowell, V., Watson, W., Watson, S.L. (2020). Using Personalized Learning as an Instructional Approach to Motivate Learners in Online Higher Education: Learner Self-Determination and Intrinsic Motivation. *Journal of Research on Technology in Education*. Vol. 52, no. 3, pp. 322-352, doi: 10.1080/15391523.2020.1728449

12. Nja, C.O., Orim, R.E., Neji, H.A., Ukwetang, J.O., Uwe, U.E., Ideba, M.A. (2022). Students' Attitude and Academic Achievement in a Flipped Classroom. *Heliyon*. Vol. 8, no. 1, doi: 10.1016/j.heliyon.2022.e08792
13. Wang, Y., Rocabado, G.A., Lewis, J.E., Lewis, S.E. (2021). Prompts to Promote Success: Evaluating Utility Value and Growth Mindset Interventions on General Chemistry Students' Attitude and Academic Performance. *Journal of Chemical Education*. Vol. 98, no. 5, pp. 1476-1488, doi: 10.1021/acs.jchemed.0c01497
14. Hollister, B., Nair, P., Hill-Lindsay, S., Chukoskie, L. (2022). Engagement in Online Learning: Student Attitudes and Behaviour During COVID-19. *Frontiers in Education*. Vol. 7, article no. 851019, doi: 10.3389/educ.2022.851019
15. Arambewela, R., Maringe, F. (2012). Mind The Gap: Staff and Postgraduate Perceptions of Student Experience In Higher Education. *Higher Education Review*. Vol. 44, no. 2, pp. 63-84. ISSN: 0018-1609.
16. Efimov, V.S., Lapteva, A.V. (2024). The Concept "Student Experience" from the Position of Philosophical Anthropology and Developmental Psychology. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 3, pp. 28-48, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-28-48 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Kujala, S., Roto, V., Väänänen-Vainio-Mattila, K., Karapanos, E., Sinnelä, A. (2011). UX Curve: A Method for Evaluating Long-Term User Experience. *Interacting with Computers*. Vol. 23, no. 5, pp. 473-483, doi: 10.1016/j.intcom.2011.06.005
18. Udo, G.J., Bagchi, K.K., Kirs, P.J. (2011). Using SERVQUAL to Assess the Quality of E-learning Experience. *Computers in Human Behavior*. Vol. 27, no. 3, pp. 1272-1283, doi: 10.1016/j.chb.2011.01.009
19. Gregory, J.L. (2019). Applying SERVQUAL: Using Service Quality Perceptions to Improve Student Satisfaction and Program Image. *Journal of Applied Research in Higher Education*. Vol. 11, no. 4, pp. 788-799, doi: 10.1108/JARHE-12-2018-0268
20. Shah, M., Sid Nair, C., Richardson, J.T.E. (2017). Measuring and Enhancing the Student Experience. *Chandos Publishing: Amsterdam, The Netherlands*. ISBN: 9780081010044.
21. Sabri, D. (2013). Student Evaluations of Teaching as 'Fact-Totems': The Case of the UK National Student Survey. *Sociological Research Online*. Vol. 18, no. 4, pp. 148-157, doi: 10.5153/sro.3136
22. Ning, H.K., Downing, K. (2012). Influence of Student Learning Experience on Academic Performance: The Mediator and Moderator Effects of Self-Regulation and Motivation. *British Educational Research Journal*. Vol. 38, no. 2, pp. 219-237, doi: 10.1080/01411926.2010.538468
23. Clemen, M.D., Gan, C.E., Kao, T.H. (2008). University Student Satisfaction: An Empirical Analysis. *Journal of Marketing for Higher Education*. Vol. 17, no. 2, pp. 292-325, doi: 10.1080/08841240801912831
24. Tsiligiris, V., Hill, C. (2021). A Prospective Model for Aligning Educational Quality and Student Experience in International Higher Education. *Studies in Higher Education*. Vol. 46, no. 2, pp. 228-244, doi: 10.1080/03075079.2019.1628203
25. Abbas, J. (2020). HEISQUAL: A Modern Approach to Measure Service Quality in Higher Education Institutions. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 67, article no. 100933, doi: 10.1016/j.stueduc.2020.100933
26. Tan, K.C., Kek, S.W. (2004). Service Quality in Higher Education Using an Enhanced SERVQUAL Approach. *Quality in higher education*. Vol. 10, no. 1, pp. 17-24, doi: 10.1080/1353832242000195032

27. Baird, J., Gordon, G. (2009). Beyond the Rhetoric: A Framework for Evaluating Improvements to the Student Experience. *Tertiary Education and Management*. Vol. 15, no. 3, pp. 193-207, doi: 10.1080/13583880903072976
28. Dropulić, B., Krupka, Z., Vlašić, G. (2021). Student Customer Experience: A Systematic Literature Review. *Management: Journal of Contemporary Management Issues*. Vol. 26, no. 2, pp. 211-228, doi: 10.30924/mjcmi.26.2.12
29. Albert, B., Tullis, T. (2022). Measuring the User Experience: Collecting, Analyzing, and Presenting UX Metrics. *Morgan Kaufmann*. ISBN: 0123735580.
30. Callender, C., Temple, P., Grove, L., Kersh, N. (2014). *Managing the Student Experience in a Shifting Higher Education Landscape*. Higher Education Academy (HEA): Heslington, UK. Available at: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1476066/1/Managing_the_student_experience.pdf (accessed: 20.11.2024).
31. Jones, E. (2017). Problematising and Reimagining the Notion of ‘International Student Experience’. *Studies in Higher Education*. Vol. 42, no. 5, pp. 933-943, doi: 10.1080/03075079.2017.1293880
32. Masika, R., Jones, J. (2016). Building Student Belonging and Engagement: Insights into Higher Education Students’ Experiences of Participating and Learning Together. *Teaching in Higher Education*. Vol. 21, no. 2, pp. 138-150, doi: 10.1080/13562517.2015.1122585
33. Meehan, C., Howells, K. (2019). In Search of the Feeling of ‘Belonging’ in Higher Education: Undergraduate Students Transition into Higher Education. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 43, no. 10, pp. 1376-1390, doi: 10.1080/0309877X.2018.1490702
34. Holdsworth, C. (2006). ‘Don’t You Think You’re Missing Out, Living at Home?’ Student Experiences and Residential Transitions. *The Sociological Review*. Vol. 54, no. 3, pp. 495-519, doi: 10.1111/j.1467-954X.2006.00627.x
35. Sabri, D. (2011). What’s Wrong with ‘the Student Experience’?. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Vol. 32, no. 5, pp. 657-667, doi: 10.1080/01596306.2011.620750
36. Gieryn, T.F. (2000). A Space for Place in Sociology. *Annual Review of Sociology*. Vol. 26, no. 1, pp. 463-496, doi: 10.1146/annurev.soc.26.1.463
37. Kuzminov, Y., Sorokin, P., Frumin, I. (2019). General and Special Skills as Components of Human Capital: New Challenges For The Theory and Practice of Education. *Foresight*. Vol. 13 (S2), pp. 19-41. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_39201981_94224984.pdf (accessed: 20.11.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
38. Gasinets, M.V., Kapuza, A.V., Dobryakova, M.S. (2022). Teachers’ Agency in Shaping Students’ Academic Success: Roles and Beliefs. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. Vol. 1, pp. 75-97, doi: 10.17323/1814-9545-2022-1-75-97 (In Russ., abstract in Eng.).
39. Sorokin, P.S. (2023). The Problem of “Agency” Through the Prism of the New Reality: State and Directions of Development. *Sociological Studies*. Vol. 3, pp. 103-114, doi: 10.31857/S013216250022927-2 (In Russ., abstract in Eng.).
40. Schuwer, R., Kusters, R. (2014). Mass Customization of Education by an Institution of HE: What Can We Learn from Industry? *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Vol. 15, no. 2, doi: 10.19173/irrodl.v15i2.1704
41. Terelyansky, P.V., Kuznetsov, N.V., Ekimova, K.V., Lukyanov, S.A. (2018). Transformation of Education in the Digital Era. *Universitetskoe Upravleniye: Praktika i Analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, pp. 36-43, doi: 10.15826/umpa.2018.06.056 (In Russ., abstract in Eng.).
42. Leong, P. (2011). Role of Social Presence and Cognitive Absorption in Online Learning Environments. *Distance Education*. Vol. 32, no. 1, pp. 5-28, doi: 10.1080/01587919.2011.565495

43. Kreijns, K., Van Acker, F., Vermeulen, M., Van Buuren, H. (2014). Community of Inquiry: Social Presence Revisited. *E-learning and Digital Media*. Vol. 11, no. 1, pp. 5-18, doi: 10.2304/elea.2014.11.1.5
44. Garrison, D.R., Anderson, T., Archer, W. (2003). A Theory of Critical Inquiry in Online Distance Education. *Handbook of Distance Education*. Vol. 1, no. 4, pp. 113-127. Available at: https://www.researchgate.net/publication/301701739_A_theory_of_critical_inquiry_in_online_distance_education (accessed: 22.11.2024).
45. Swan, K., Garrison, D.R., Richardson, J.C. (2009). A Constructivist Approach to Online Learning: The Community of Inquiry Framework. *Information Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frameworks*. Pp. 43-57, doi: 10.4018/978-1-60566-654-9.ch004
46. Wang, K., Zhu, C., Li, S., Sang, G. (2023). Using Revised Community of Inquiry Framework to Scaffold MOOC-based Flipped Learning. *Interactive Learning Environments*. Vol. 31, no. 10, pp. 7420-7432, doi: 10.1080/10494820.2022.2071948
47. Amemado, D., Manca, S. (2017). Learning from Decades of Online Distance Education: MOOCs and the Community of Inquiry Framework. *Journal of E-learning and Knowledge Society*. Vol. 13, no. 2, doi: 10.20368/1971-8829/1339
48. Kovanović, V., Joksimović, S., Poquet, O., Hennis, T., Čukić, I., De Vries, P. et al. (2018). Exploring Communities of Inquiry in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*. Vol. 119, pp. 44-58, doi: 10.1016/j.compedu.2017.11.010
49. Pine, B.J., Gilmore, J.H. (1999). The Experience Economy: Work Is Theatre and Every Business a Stage. *Harvard Business School Press, Boston*. Available at: <https://books.google.ru/books?id=5hs-tyRrSXMC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (accessed: 04.12.2024).
50. Vanke A.V., Polukhina E.V., Strelnikova A.V. (2020). How to Collect Data in Field Qualitative Research. *Moscow: Publishing House of the National Research University Higher School of Economics*, 256 p., doi: 10.17323/978-5-7598-1960-8 (In Russ., abstract in Eng.).
51. Braun, V., Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*. Vol. 3, no. 2, pp. 77-101, doi: 10.1191/1478088706qp063oa

Acknowledgements. Authors express their gratitude towards I. Frumin, T. Khavenson, A. Kasprzhak for their valuable ideas and feedback on the article.

*The paper was submitted 22.01.2025
Accepted for publication 24.02.2025*

Приложение 1

Таблица 1

Информация о респондентах исследования

Table 1

Information on survey respondents

Код респондента	Сфера деятельности	Возраст	Пол	Стаж	Цель	Оценка своего опыта
№1	Предпринимательство	54	м	36	получить профессиональные навыки для текущей деятельности	10
№2	Производство	37	м	15	трудоустроиться в ИТ	9
№3	Предпринимательство	29	м	5	получить диплом	9
№4	Строительство	33	м	11	трудоустроиться в ИТ	8
№5	Предпринимательство	38	м	19	получить профессиональные навыки для текущей деятельности	5
№6	Студент	23	м	0	трудоустроиться в ИТ	7
№7	ИТ	26	ж	10	получить профессиональные навыки для текущей деятельности	7
№8	Маркетинг	28	ж	6	трудоустроиться в ИТ	6
№9	ИТ	36	м	14	получить профессиональные навыки для текущей деятельности	5
№10	Финансы	39	м	17	получить диплом	6
№11	ИТ	47	м	25	получить профессиональные навыки для текущей деятельности	7
№12	ИТ	28	ж	7	получить профессиональные навыки для текущей деятельности	6
№13	Наука	37	ж	20	получить профессиональные навыки для текущей деятельности	6
№14	ИТ	35	ж	8	трудоустроиться в ИТ	7
№15	ИТ	23	м	1	получить профессиональные навыки для текущей деятельности	5
№16	Продажи	34	м	12	получить профессиональные навыки для текущей деятельности	7
№17	Охрана труда	27	м	8	получить диплом	8