

От успешной сдачи экзамена до самоактуализации: концептуализация успеха взрослыми студентами вузов, обучающимися онлайн

Ольга Ротарь

Статья поступила в редакцию в марте 2022 г. **Ротарь Ольга Юрьевна** — PhD, специалист по учебно-методической работе 1-й категории, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Нижний Новгород). Адрес: 109028 Москва, Покровский б-р, 11. E-mail: olga.y.rotar@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7298-6444>

Аннотация Представления взрослых студентов о содержании понятия «академический успех» слабо изучены, и совсем мало исследований посвящено субъективным концепциям успеха в онлайн-образовании. В данной статье представлены результаты феноменологического исследования, направленного на выявление различий во взглядах на успех у взрослых студентов двух онлайн-программ последипломного образования (магистратуры). Установлено, что представления взрослых студентов об успехе можно разделить на пять категорий: успешная сдача экзаменов и получение диплома, достижение теоретического и практического понимания, повышение эффективности профессиональной деятельности, получение доступа к новым возможностям и самоактуализация. На основании анализа полученных данных сделан вывод, что для взрослых студентов потенциал онлайн-образования гораздо шире представления о нем как о «втором шансе» на получение диплома. Данное исследование может быть интересно как научному сообществу, так и разработчикам онлайн-программ, поскольку оно раскрывает широкий спектр вариантов понимания успеха взрослыми студентами, обучающимися онлайн.

Ключевые слова онлайн-обучение, высшее образование онлайн, взрослые студенты, успех, феноменология, качественное исследование, мнения студентов.

Для цитирования Ротарь О.Ю. (2022) От успешной сдачи экзамена до самоактуализации: концептуализация успеха взрослыми студентами вузов, обучающимися онлайн. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 233–259. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-4-233-259>

From Passing the Exam to Self-Actualisation: Different Ways of Conceptualising Success among Adult Students in Online Higher Education

Olga Rotar

Olga Y. Rotar — PhD, Specialist, Department of Academic Development, National Research University Higher School of Economics (Nizhny Novgorod campus).

Address: 11, Pokrovsky Ave., Moscow 109028, Russian Federation. E-mail: olga.y.rotar@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7298-6444>

- Abstract** Knowledge about adult students' perspectives on success is scarce, with a slim history of research in online higher education. To fill this gap, this article reports on the results of a phenomenographic investigation of alternative perspectives on success among adult students from two online postgraduate programmes. The study uncovered that adults' perspectives fell into five categories: obtaining satisfactory exam results and getting a degree, understanding, improvement in their professional practice, the opportunity to open doors, and self-actualisation. The study provides the research community and educators with information on what is missing from the full definition of the concept of success from the perspective of adult students in online higher education.
- Keywords** online learning, online higher education, adult students, success, phenomenography, qualitative research, student voices.
- For citing** Rotar O.Y. (2022) Ot uspeshnoy sdachi ekzamena do samoaktualizatsii: sposoby kontseptualizatsii uspekha vzroslymi studentami vuzov, obuchayushchimi-sya onlain [From Passing the Exam to Self-Actualisation: Different Ways of Conceptualising Success among Adult Students in Online Higher Education]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 233–259. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-4-233-259>

Онлайн-обучение открывает широкий доступ к высшему образованию (ВО) исторически маргинализированным группам учащихся, в частности студентам, имеющим семейные и рабочие обязанности, лицам с ограниченными возможностями, выходцам из семей с низким социально-экономическим статусом или проживающим в удаленных регионах. Благодаря достижениям мирового технического прогресса последних 20 лет образовательные учреждения способны удовлетворить потребности таких студентов во всем их многообразии и обеспечить им равный доступ к образованию [Clow, 2013; Liyanagunawardena, Adams, Williams, 2013; Han, Lee, 2022]. Еще один фактор небывалой массовизации и популяризации ВО с использованием технологий дистанционного обучения — это меры государственной политики в области ВО. Наконец, мировой спрос на дистанционное образование, предоставляемое в онлайн-среде, резко вырос в условиях пандемии COVID-19 [Li, Lalani, 2020].

Изначально дистанционное образование в целом и онлайн-образование в частности проектировалось для студентов, которым по тем или иным причинам была недоступна традиционная очная форма обучения. В основном это были взрослые студенты, не имеющие возможности совмещать работу и семейные обязанности с очным обучением. [Lockee, 2021; Moore, Kearsley, 2012]. Таким образом, когда совершался переход к обу-

чению в онлайн-среде, данный формат уже был верифицирован взрослыми студентами¹ [Rotar, Peller-Semmens, 2021].

Несомненно, в условиях пандемии COVID-19 контингент студентов онлайн-программ претерпел изменения: взрослые учащиеся уже не были в нем доминирующей группой. Однако обращение к опыту взрослых студентов, имеющих более длительную историю обучения онлайн, позволит изучить потенциал данного формата образования для других студенческих групп [Moore, Kearsley, 2012]. В отличие от групп учащихся, которые были вынуждены перейти на онлайн-обучение в связи с пандемией, взрослые студенты, как правило, принимают решение обучаться онлайн добровольно. Таким образом, мнения взрослых студентов могут представить более широкий спектр вариантов понимания потенциала онлайн-образования.

Как показывают исследования прошлых лет, цели, ради достижения которых взрослые студенты стремятся продолжить образование, весьма разнообразны [Moore, Kearsley, 2012; Rotar, 2020a]. Следовательно, можно предположить, что образовательные результаты, на которые рассчитывают студенты, тоже могут быть разными. Тем не менее в научной литературе образовательные результаты онлайн-обучения оцениваются преимущественно с точки зрения успеваемости студентов, доли студентов, перешедших с одного года обучения на другой или окончивших образовательную программу, удовлетворенности студентов, их вовлеченности в учебный процесс, а также появления новых возможностей для трудоустройства [York, Gibson, Rankin, 2015]. В исследованиях, посвященных опыту онлайн-обучения с точки зрения самих студентов, основное внимание также уделяется факторам, имеющим решающее значение для формального академического прогресса и успеха [Rotar, 2020a].

В последние годы начинает появляться альтернативный дискурс, преодолевающий позиционирование онлайн-образования исключительно как средства достижения профессионального роста и принимающий во внимание наличие у взрослых студентов множества потребностей, которые определяют их представления об успешном образовательном опыте. Концептуализации успеха самими взрослыми студентами в исследованиях прошлых лет не уделялось достаточного внимания. Исключение составляют нескольких недавних опросов и интервью, проведенных на австралийской выборке [O'Shea, Stone, Delahunty, 2015; O'Shea, Delahunty, 2018]. Но в целом можно заключить, что феномен успеха с позиции самих студентов еще

¹ В этой статье используется определение, данное М. Муром и Г. Кирсли [Moore, Kearsley, 2012], согласно которому взрослые учащиеся — это учащиеся в возрасте от 25 лет.

недостаточно изучен, особенно в контексте высшего образования, предоставляемого в онлайн-среде [Stone, O'Shea, 2019; Rotar, 2020b]. Восполняя пробелы в исследованиях прошлых лет, в данной статье мы приводим эмпирические данные о качественных различиях в концептуализации понятия «успех» взрослыми студентами. Статья представляет ответ на следующий исследовательский вопрос: как взрослые студенты, получающие последипломное образование онлайн, концептуализируют понятие «успех»?

В результате проведенного исследования выявлено многообразие представлений взрослых студентов об успехе в ВО, получаемом онлайн, и дополнены существующие формулировки концепции успеха. На основании проведенного анализа сделаны выводы о потенциале ВО, предоставляемого в онлайн-среде. Кроме того, благодаря раскрытию и анализу мнений взрослых студентов данная работа вносит теоретический вклад в развитие биографического и нарративного методов исследования, а также в изучение возможностей экспериментального обучения в онлайн-среде.

1. Обзор литературы

1.1. Академический успех в высшем образовании

Успех в обучении — одна из наиболее обсуждаемых тем среди педагогов и исследователей образования. В большинстве работ, обнаруженных в базе данных *Scopus* в результате поиска по ключевым словам *success* (успех), *academic success* (академический успех) и *higher education* (высшее образование), успех учащихся связан с такими показателями, как полученная оценка, продолжение обучения на программе (*retention*), характеризующее долю студентов, перешедших с одного года обучения на другой, окончание образовательной программы и трудоустройство выпускников [Department for Business, Innovation & Skills, 2014; York, Gibson, Rankin, 2015]. Данное понятие, как правило, противопоставляется показателям отсева студентов (*attrition* и *dropout*) [Rotar, 2020a]. Академический успех часто оценивается с точки зрения новых возможностей трудоустройства и отдачи от образования в виде заработной платы [York, Gibson, Rankin, 2015], что свидетельствует о влиянии неолиберальной повестки на политику высших учебных заведений. Ориентированные на получение конкурентного преимущества ценности, продвигаемые образовательными организациями, в большой степени повлияли на то, что экономические выгоды [McArthur, 2019] и способность к трудоустройству [Matthews, Kotzee, 2020] стали критерием успеха при получении образования. Тем не менее ряд авторов предлагают дополнить показатели успеха индикаторами, отражающими точку зрения студентов [Beilin, 2016; Gurin et al., 2002; O'Shea, Delahunty, 2018]. Необходимость альтер-

нативного способа концептуализации понятия «успех» также обусловлена общепризнанным и постоянно растущим разнообразием студенческого контингента в вузах [Gurin et al., 2002; O'Shea, Delahunty, 2018]. В частности, успех обучения предлагается оценивать на основании эффективности формирования когнитивных и академических навыков. К дополнительным показателям успеха также предлагают отнести повышение уверенности в себе, появление желания получать дальнейшее образование, стремления к личностному росту, развитие навыков решения проблем и способности к критическому мышлению [Gurin et al., 2002]. Действительно, опубликованные данные дают основания утверждать, что концепция успеха может включать несколько составляющих — от получения диплома об образовании до развития индивидуальных качеств и достижения счастья [York, Gibson, Rankin, 2015; José Sá, 2020].

Особую группу публикаций составляют исследования успеха с точки зрения взрослых студентов. В ходе опроса, проведенного Д. Дональдсоном и коллегами, выяснилось, что эта категория респондентов четко различает «успех в колледже/университете» и «успех как результат обучения» [Donaldson et al., 2000. P. 3]. Первое понятие ассоциируется у них с приобретением знаний, тогда как второе — со способностью применять эти знания на практике. Действительно, как подтвердила В. Найтли, взрослые студенты способны извлечь большую пользу из процесса обучения не только в академическом, но и в личном плане — повысить уверенность в себе, расширить круг возможностей и развить внутреннее состояние агентности [Knightley, 2007]. Более того, результаты исследований, проведенных на выборках взрослых студентов, дают основания поставить под сомнение существующее представление об академическом неуспехе. Например, как показано в работе Б. Меррилл, незавершение обучения не всегда является негативным событием для взрослых студентов. Участники опроса — взрослые студенты, по собственной инициативе прекратившие учебу в университете до окончания курса, — говорили о «выгодах, которые они получили с точки зрения приобретения новых знаний, формирования своей идентичности и саморазвития» [Merrill, 2015. P. 1859].

Для оценки успешности конкретной подгруппы взрослых учащихся, а именно студентов в первом поколении, у родителей которых нет высшего образования, важно учитывать их индивидуальные обстоятельства и эмоциональный контекст [O'Shea, Stone, Delahunty, 2015]. Действительно, для более полного понимания опыта студентов их мнения необходимо рассматривать в более широком контексте их жизни, например с использованием биографического метода. В исследованиях опыта обучения и социального взаимодействия другой под-

группы взрослых студентов — учащихся-мигрантов — раскрываются такие проблемы, как «социальная разобщенность и непроработанная боль, связанная с бедностью, потерей значимых людей и безработицей» [Benton, 2015. P. 186]. К. Бентон приходит к выводу, что для этих взрослых студентов основные трудности на пути к академическому успеху лежат не только в учебной плоскости: им также необходимо адаптироваться к чуждой среде путем «трансформации поведения, которая должна подтолкнуть их к тому, чтобы воспользоваться своим вторым шансом и построить новую жизнь» [Ibid.].

Кроме того, имеются исследования, подтверждающие, что студенты вузов связывают успех не только с учебными результатами, но и со своими личными победами и поражениями в процессе обучения [Reay, 2003]. Для некоторых студентов факт поступления в университет и приобщения к академическому сообществу уже является выдающимся достижением [O'Shea, Delahunty, 2018].

Итак, исследователи образования приводят данные, свидетельствующие о том, что у разных студентов представления об успехе — как в академическом контексте, так и за его пределами — существенно различаются. Однако исследования субъективной концептуализации успеха применительно к ВО в онлайн-формате практически отсутствуют. Данное исследование опирается на существующую литературу о восприятии студентами концепции успеха и направлено на изучение данной концепции с позиции взрослых студентов, получающих высшее образование в онлайн-формате.

1.2. Взрослые студенты и онлайн-образование

Понятие «взрослый студент» до сих пор является спорным. В данном исследовании к взрослым относятся студенты в возрасте 25 лет и старше, которые приступили к обучению в университете после более или менее длительного перерыва. Данное определение широко используется в академической литературе [Moore, Kearsley, 2012; Bergman et al., 2014] и обычно сопровождается указанием на то, что онлайн-образование отвечает потребностям взрослых студентов [Lockee, 2021].

Как следует из отчета Института ЮНЕСКО по непрерывному обучению, типичный онлайн-студент — это человек средних лет, который приступил к обучению в университете после перерыва, связанного с семейными или рабочими обязательствами [Owusu-Boatpong, Holmberg, 2015]. Эти студенты ценят онлайн-формат обучения за возможность его интеграции в свой активный образ жизни. Неудивительно, что до пандемии взрослые студенты составляли наиболее многочисленную группу обучающихся в онлайн-формате по собственному желанию.

Действительно, большинство онлайн-программ разрабатываются с учетом потребностей взрослых, как правило, работающих и нацеленных на карьерный рост студентов. Для таких студентов профессиональные обязательства могут быть барьером в организации обучения по традиционной модели [Venable, 2020], и онлайн-обучение становится для них единственным способом получить диплом.

Интерес исследователей к мнению взрослых студентов об их образовательном опыте обусловлен сложным устройством и разнообразием их жизни, а также дополнительными факторами, создающими барьеры для обучения [Merriam, Caffarella, 1999]. Таким образом, исследование многообразия опыта взрослых студентов и особенностей восприятия ими различных аспектов онлайн-образования позволит существенно обогатить представления о потенциале такого формата обучения для других групп студентов [Moore, Kearsley, 1996].

2. Методология Для выявления представлений взрослых студентов о содержании понятия «успех» в данном исследовании применен метод феноменологии [Marton, 1986; 1994]. Ниже описаны основные процедуры данного метода.

2.1. Феноменология В соответствии с онтологической установкой феноменологии реальность лучше всего изучать с позиции второго порядка (*second-order perspective*), т.е. с точки зрения того, как она переживается и воспринимается людьми, непосредственно столкнувшись с ней [Ashworth, Lucas, 1998]. Данная установка предполагает, что полное понимание определенного феномена достигается при анализе совокупности смыслов, вкладываемых в него разными людьми, а также при выявлении сходств и различий между этими смыслами [Svensson, 1997]. В соответствии с этой установкой в данном исследовании поставлены следующие задачи:

- 1) выявить и описать вариации в понимании концепции успеха взрослыми студентами. Опираясь на принципы феноменологического исследования, выявленные различия будут представлены в виде ограниченного числа категорий (*categories of description*);
- 2) определить основной смысл, вкладываемый студентами в понятие «успех» (*referential aspects*, или референтные аспекты), а также проанализировать контекст, в рамках которого это понятие обсуждается студентами («задний и передний план восприятия», *structural aspects*, или струк-

турные аспекты) [Ashwin, Abbas, McLean, 2016]. В совокупности референтные и структурные аспекты образуют описательную категорию восприятия феномена (*a category of description*) [Marton, Booth, 1997];

- 3) выявить набор описательных категорий восприятия, отражающих разные способы концептуализации понятия «успех» и в совокупности образующих модель, известную в феноменологии как пространство, или карта, результатов (*outcome space*) [Akerlind, 2005a].

Феноменология берет свое начало в теории структуры сознания [Gurwitsch, 1964], согласно которой человеческое восприятие имеет несколько уровней. Когда человек сталкивается с каким-либо феноменом, он замечает лишь некоторые его характеристики: обращая больше внимания на одни элементы, он упускает из виду другие [Marton, 1994]. Описательные категории восприятия, ранжированные от самой простой к самой сложной, в совокупности отражают расширение понимания одного и того же феномена группой людей [Marton, Booth, 1997; Akerlind, 2005a; 2005b]. Как правило, описательные категории восприятия феномена структурируются в виде вложенной иерархии, т.е. категории высокого уровня включают категории более низкого уровня. Иерархическая организация выявленных в процессе феноменологического исследования уровней понимания определенного явления или концепции позволяет представить более полную картину исследуемого феномена.

2.2. Участники исследования

Для выявления многообразия смыслов, вкладываемых взрослыми студентами в понятие успеха, в данном исследовании обеспечено разнообразие выборки участников. Отбор участников исследования осуществлялся методом целевой выборки в двух университетах, британском и российском. Выбранный британский университет является крупнейшим поставщиком онлайн-образования в стране и привлекает взрослых студентов из Великобритании и стран Европейского союза. Россия выбрана в качестве второй страны для проведения исследования, поскольку она имеет долгую историю организации дистанционного обучения для взрослых студентов. Выбор конкретного российского университета обусловлен тремя причинами. Во-первых, данный университет имеет партнерские отношения с выбранным британским университетом. Во-вторых, учебная программа российского университета ориентирована на разнообразный контингент взрослых студентов из стран постсоветского пространства, имеющих определенный опыт работы.

В-третьих, учебный план российской онлайн-программы по содержанию идентичен программе британского вуза. Такой подход к выбору университетов позволил рассмотреть две национальные когорты как одну выборку, а не сравнивать группы студентов между собой.

Потенциальные участники исследования должны были соответствовать следующим критериям: быть старше 24 лет, обучаться на онлайн-программе последипломного образования (магистратуры) или только что окончить такую программу, иметь разнообразный опыт обучения, представлять разные национальности, культуры и пол. Эти критерии отбора согласованы с рабочей группой Экспертной комиссии² британского университета. Запланированное число потенциальных контактов составляло 200 студентов британского университета и 100 студентов партнерского российского университета. Экспертная комиссия подтвердила доступность для контакта 233 студентов, этого было достаточно для формирования выборки. Отдел проведения опросов британского университета сформировал выборку в соответствии с оговоренными критериями. В итоге были привлечены и опрошены 15 взрослых студентов. По мнению К. Тригвелл [Trigwell, 2000] и Ф. Мартона [Marton, 1986], 15–20 участников — оптимальная выборка для феноменологического исследования, позволяющая получить достаточный объем данных.

2.3. Сбор данных Индивидуальные интервью — метод сбора данных, наиболее часто применяемый в феноменологических исследованиях [Marton, 1986]. Феноменологическое интервью тем не менее имеет свои особенности: это беседа, ход которой задает сам участник исследования, говоря о тех аспектах исследуемого феномена, которые кажутся ему наиболее существенными. Поскольку интервью проводится в формате беседы, интервьюируемый имеет возможность размышлять о своем опыте и в процессе рефлексии осознавать смысл обсуждаемой концепции или феномена [Kolb, Kolb, 2005]. Хотя исследователь, как правило, заранее составляет примерный перечень вопросов для интервью, они используются в основном для того, чтобы начать беседу, после чего разговор поддерживается с помощью уточняющих вопросов. Исследователь также может попросить участника привести пример конкретной ситуации, относящейся к описываемому участником опыту. Например, в данном исследовании использовались такие вопросы, как «Расскажите, пожалуйста, подробнее о ... », «Что вы имеете в виду, говоря, что ... ?», «Приведите, пожалуйста, пример того, как ... », которые помогли

² Анонимизированное название комиссии по этике британского университета.

уточнить смысл, который респондент вкладывал в понятие успеха (Приложение 1). Таким образом, каждое из 15 интервью шло по уникальному сценарию, что позволило собрать богатый и содержательный массив неструктурированных данных.

Все интервью проведены в течение 2019/2020 учебного года. Интервью переведены и транскрибированы автором данного исследования. Текстовая расшифровка собранных данных заняла восемь недель.

2.4. Анализ данных

Основная задача феноменологического исследования — выявить различия между выделенными категориями [Ashwin, Abbas, McLean, 2016]. Как было отмечено выше, категории высокого уровня, скорее всего, будут содержать элементы, которых нет в категориях более низкого уровня [Marton, Dall'Alba, Lai, 1993], т.е. чем выше уровень категории, тем более всеобъемлющей и исчерпывающей она является.

Анализ различий в концептуализации успеха взрослыми студентам проведен в семь этапов (см. этапы, предложенные в [Dahlgren, Fallsberg, 1991]). Кроме того, автором работы предложен восьмой этап анализа, суть которого заключается в построении пространства, или карты, результатов с применением модели рефлексивной практики [Rotar, 2021] (рис. 1, 2).

Рис. 1. Модель анализа данных [Rotar, 2021]

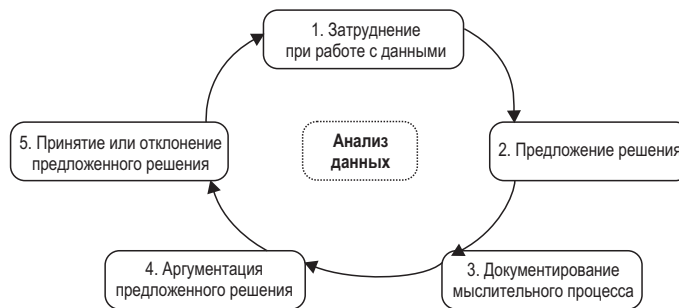


Как видно из рис. 1, анализ проводился итеративно, чтобы выявить все возможные смыслы и выбрать из них те, которые лучше всего подтверждены эмпирическими данными. В результате анализа выявлены сходства и различия в смыслах, которые

участники исследования вкладывают в понятие успеха, и определены контексты «переднего и заднего плана», присутствующие в размышлениях студентов [Ashwin, Abbas, McLean, 2016. P. 968].

Так как феноменологический анализ является в высшей степени итеративным и интерпретативным, он зачастую сопряжен с риском субъективного влияния исследователя на интерпретацию данных. Для обеспечения прозрачности процесса анализа автором была разработана и применена модель рефлексивной практики (рис. 2). Данная модель подразумевает итеративный поиск альтернативных описательных категорий восприятия феномена, а также рефлексивный выбор наиболее стабильной иерархической структуры, которая лучше всего подтверждается данными.

Рис. 2. Элементы модели рефлексивной практики [Rotar, 2021]



Для исключения субъективного влияния исследователя на результаты исследования процесс анализа данных обсуждался в ходе ежегодных докторских экзаменов, а также во время ряда конференций, что соответствует процедурам валидации феноменологических исследований [Kvale, 1996].

3. Результаты

На основе собранных эмпирических данных выявлены качественные различия в смыслах, которые взрослые студенты вкладывают в понятие «академический успех», и сформирован окончательный набор описательных категорий восприятия феномена.

1. Академический успех измеряется формальными критериями.
2. Академический успех — это понимание.
3. Академический успех — это повышение эффективности в работе.
4. Академический успех — это доступ к новым возможностям.
5. Академический успех — это самоактуализация.

Эти пять категорий образуют иерархию способов понимания взрослыми студентами феномена успеха (пространство, или карта, результатов), и каждая категория (кроме первой) включает категории более низких уровней. Описательные категории восприятия взаимосвязаны и вместе представляют собой вложенную иерархию, которая иллюстрирует постепенное расширение понимания взрослыми студентами концепции «успех» (рис. 3). По мере того как понимание феномена академического успеха расширяется, студент становится способен переживать его более сложным и интенсивным образом [Bowden, Marton, 1998].

Рис. 3. **Пространство, или карта, результатов, отражающее постепенное усложнение понимания взрослыми студентами концепции «успех»**



Далее мы приводим описание пяти категорий, сопровождая его соответствующими цитатами из бесед со студентами.

- 3.1. Категория 1. Успех измеряется формальными критериями
- В этой категории успех оценивается по формальным критериям, таким как достижение целей обучения и выполнение требований учебного курса. Говоря о своих успехах с позиции формальных критериев, взрослые студенты упоминают лишь традиционные способы их измерения, в частности оценки и выполненные задания, и особенно ценят получение диплома и других документов об образовании и квалификации:

Я прошел все модули. Я получил не такую высокую оценку, как хотел бы, и был разочарован. Тем не менее я прошел аттестацию, и если это считать успехом, тогда можно сказать, что я успешный студент (участник № 6).

По формальным критериям, в частности по оценкам за учебные работы и баллам за экзамены, оценивают успех и ряд исследователей [Bunce, Hutchinson, 1993; Finn, Rock, 1997; Truman, Hartley, 1996]. Для такого восприятия успеха характерна фиксация только успеваемости студента, при этом не всегда учитывается протекание процесса обучения или понимание учебного материала.

Если ты получаешь проверенное задание и за него поставили больше 50%, это ощущается как <...> успех. А если преподаватель еще и похвалил, ты чувствуешь себя способным студентом (участник № 8).

В исследовательской литературе достаточность рассмотрения академического успеха через призму формальных критериев подвергается сомнению [McArthur, 2019]. Однако преобладание в высших учебных заведениях именно этих критериев неудивительно, поскольку средний балл учащегося и доля студентов, завершивших обучение, — удобные показатели для выявления успешных и отстающих. Около 55% действующих инструментов для измерения академического успеха основаны на среднем балле учащегося [York, Gibson, Rankin, 2015]. Использование таких критериев успешности, стимулируемое образовательными учреждениями и рынком труда, чревато тем, что без внимания останутся более общие образовательные результаты и у студентов сформируется ограниченное представление об успехе.

3.2. Категория 2. В этой описательной категории восприятия успех связан с пониманием, например со способностью осмысливать учебный материал, устанавливать связи между понятиями или с возникновением более глубоких представлений о каком-либо аспекте своей профессиональной деятельности:

Наверное, для меня успех — это понять суть концепций, которые я изучил, запомнить их и быть готовым их использовать (участник № 3).

Взрослые студенты вкладывают в слово «понимание» разный смысл. Так, один из респондентов рассматривает «понима-

ние» с практической точки зрения — для него это расширение профессиональных знаний:

Участник № 9: *Теперь я понимаю гораздо больше и могу использовать это в своей работе.*

Интервьюер: *Что именно вы стали лучше понимать?*

Участник № 9: *Функциональный аспект, управление изменениями, управление персоналом.*

Для других студентов понимание связано со способностью устанавливать связи между понятиями:

Теперь каждый раз, когда я читаю новую главу, я стараюсь чему-то научиться. Как это согласуется с моей ежедневной <...> деятельностью? Это я и считаю успехом: когда у меня получается связать одно с другим, найти в материалах, которые я читаю в рамках модуля, объяснение чему-то. Это и есть успех (участник № 5).

Я знаю, что в некоторых областях у меня есть пробелы <...> обучение на MBA помогло мне подтянуть все эти темы. Кроме того, мне нравится иметь полную картину того, что происходит в компании, и MBA как раз помогает мне понять, как обстоят дела в маркетинге, в финансах. Так я чувствую себя более уверенно (участник № 3).

Мне кажется, что я хорошо справляюсь. Например, когда я начал писать эссе, я заметил, что мне сразу же вспомнилось много разной информации <...>. И я понял, что мне удалось установить новые взаимосвязи, — думаю, это успех! (участник № 5)

Для еще одного студента понимание предполагает наличие чувства собственности в отношении «продукта» обучения (участник № 7). Рассуждая об ожидаемых результатах обучения, он говорит о понимании как о «знании в действии». Основным источником фрустрации для этого респондента стало непонимание педагогических практик и целей учебных мероприятий:

Я думаю, что, если ты чего-то не понимаешь, например дистанционное обучение, это тебя отталкивает. И если тебе приходится погрузиться в этот опыт «непонимания», ты чувствуешь внутренний дисбаланс или дискомфорт, не понимая, чего от тебя хотят (участник № 7).

Свидетельства того, что отсутствие понимания приводит к конфликту идей, растерянности и чувству дискомфорта, есть и в литературе [Smith, 1998].

Смысловое наполнение концепции «успех» в сознании студентов гораздо богаче, чем просто «выполнение учебных заданий» или «получение диплома о высшем образовании». Основное различие между первой и второй описательными категориями восприятия заключается в том, что студент, определяющий успех как понимание, больше всего заинтересован не в получении удовлетворительных оценок и соблюдении формальных требований к обучению, а в осмысленном обучении, которое он и связывает с успехом [Ransdell, 2013]. Способность размышлять и понять, как применить полученные знания за пределами учебной среды, считают важнейшими составляющими академического успеха и авторы обзора исследований, посвященных представлениям студентов об успехе [Kuh et al., 2006]. Более того, наличие понимания тесно связано с удовлетворенностью студентов обучением [Entwistle, Entwistle, 1991].

3.3. Категория 3. Студенты, чьи мнения о содержании понятия «успех» отнесены в третью описательную категорию восприятия, представляют себе успех не как формальные достижения в учебе или понимание предмета. Они рассказывают о практической ценности приобретенных ими знаний, навыков и компетенций и отмечают, что они «ощущают эффект <от обучения> в своей работе ежедневно» (участник № 8). Таким образом, они воспринимают успех как повышение эффективности в профессиональной деятельности. Этот вариант понимания концепции «успех» предполагает, что изученные модели и теории применяются в профессиональной или повседневной деятельности, что свидетельствует об их пользе для студента:

Я считаю, что можно справиться с <заданием> и при этом все равно плохо справляться со своей работой. Поэтому я думаю, что успех <в онлайн-обучении>, возможно, означает понимать предмет настолько, чтобы это помогало эффективнее работать (участник № 10).

Говоря об академическом успехе, студенты ждут возможности активно применять приобретенные компетенции, знания и навыки в профессиональной сфере. Для этого им необходимо осмыслить полученные теоретические знания и адаптировать их для профессионального использования. Таким образом, успешность в обучении ассоциируется у этих студентов с повышением их эффективности в том, чем они занимаются помимо учебы:

<Мой учебный опыт> будет для меня полезен, потому что он поможет заполнить пробелы — то, чего я не знаю. Тем самым он поможет мне стать успешным в моей дальнейшей профес-

сиональной деятельности, хотя и не изменит мою карьерную траекторию <...> Он просто поможет мне лучше выполнять текущую работу (участник № 10).

Понимание успеха как повышения эффективности в работе может содержать некоторые смысловые элементы предыдущих категорий, что свидетельствует о расширении понимания рассматриваемой концепции:

Существуют разные виды успеха <...> на которые можно ориентироваться, которые можно объединить словом «успех». Практически все можно как-то измерить. В этом случае я бы сформулировал просто: если я прохожу учебный курс и в итоге получаю диплом, по-моему, это и есть успех. А если я еще и использую это в работе и это помогает мне профессионально расти, я бы считал это еще одним, отдельным, видом успеха (участник № 6).

Участник № 6 четко обозначает такие составляющие успеха, как сдача экзаменов и получение диплома. При этом он добавляет к ним повышение эффективности в профессиональной деятельности. Такой способ понимания успеха согласуется с данными исследований в области эмпирического обучения, согласно которым для взрослых студентов прикладные знания имеют особое значение, «поскольку они связывают теоретические понятия с переживаемым опытом или текущими событиями, что сразу делает эти понятия актуальными» (Cercone, 2008, цит. по [Sisselman-Borgia, Torino, 2017. P. 5]). Способность применять знания не менее важна, чем обладание ими; студенты ожидают, что обучение принесет им пользу в повседневной деятельности или в бизнесе, поскольку они начнут анализировать разные варианты развития событий и будут эффективнее работать.

Такого рода ожидаемые результаты обучения Т. Йорк, Ч. Гибсон и С. Ранкин в своей альтернативной модели академической успешности называют «карьерными достижениями по окончании колледжа» (*post-college career performance*) [York, Gibson, Rankin, 2015. P. 7]. Компетенции, сформировавшиеся в процессе обучения, могут изменить подход человека к ситуациям, возникающим в реальной жизни [Nusche, 2008]. Процесс интеграции новых ценностей, знаний и навыков, которые затем влияют на действия, представляет собой развитие компетенций (*competency development*) [Baartman et al., 2006; 2007].

- 3.4. Категория 4. В этой описательной категории восприятия успех понимается как «возможность открывать перед собой новые двери», по образному выражению одного из студентов. Успех ассоциируется с появлением привилегий и преимуществ и «увеличением
- Успех — это доступ к новым возможностям

количества вариантов» на рынке труда (участник № 6). Говоря о своих ожиданиях, студенты упоминают потенциальные карьерные возможности, которые могут открыться перед ними:

Если получение этих дипломов <...> позволит мне претендовать на более высокооплачиваемую работу или работу в более достойной компании, я буду чувствовать себя более успешным в этом вопросе. А попасть в некоторые из этих крупных компаний достаточно трудно, и в соответствии со своей политикой они часто нанимают только тех, у кого есть формальное образование <...> Поэтому для меня будет успехом, если это <...> обеспечит мне больше вариантов в будущем (участник № 6).

Получение конкурентных преимуществ на рынке труда и повышение рыночной стоимости собственных знаний и опыта — таков главный смысл понятия успеха в этой категории. Рамки понимания студентами концепции «успех» расширяются: если в первой категории успех имел сугубо академический смысл, то теперь этот феномен рассматривается в более широком контексте рынка труда. Диплом об онлайн-образовании воспринимается как широко признаваемое подтверждение профессионализма. Увеличение количества доступных вариантов на рынке труда, развитие человеческого капитала и появление возможностей для реализации карьерных амбиций как способ понимания успеха упоминают и другие авторы [Kuh et al., 2006; Ng et al., 2005]. Образовательный опыт, как и опыт работы, способствует расширению возможностей карьерного роста у студентов [Ng et al., 2005], развивает в них соревновательный дух [Heckert, Wallis, 1998] и усиливает переживание агентности:

Я надеюсь, что, когда я закончу <программу онлайн-обучения>, мне дадут возможность перейти на другую, более высокую должность в компании, в которой я сейчас работаю. Думаю, что по окончании <программы>, учитывая опыт и диплом, которые у меня появятся, я буду претендовать на должность где-то на уровне руководителя по ИТ (участник № 2).

Успех воспринимается также как способ вхождения в круг полезных профессиональных контактов:

...<обучение по программе> в какой-то степени расширяет твою сеть контактов за счет новых связей и, как я уже упоминал, за счет рекомендаций со стороны тех, кто уже завершил обучение <...> Думаю, что сообщество выпускников <играет важную роль> (участник № 12).

Допустим, есть маркетинговый проект и необходимо провести дополнительное исследование. И нужно найти человека, который это сделает. Так вот, в последнее время это обычно делегируют мне (участник № 11).

3.5. Категория 5.
Успех — это самоактуализация

Для студентов, которые понимают успех как самоактуализацию, преимущества на рынке труда или расширение возможностей трудоустройства являются привлекательными, но не приоритетными результатами. Такие студенты воспринимают успех, скорее, как субъективную оценку личностного развития и ассоциируют этот феномен с личностным ростом и формированием навыков мышления высшего порядка, таких как самосознание и критическое и рефлексивное мышление. Говоря об успехе, взрослые студенты, относящиеся к пятой категории, также упоминают его эмоциональные составляющие, в частности чувство достижения результата, гордость и уверенность в себе:

Когда я прошел курс и аттестацию по нему, меня переполняло чувство удовлетворения. У меня было ощущение, что я теперь вхожу в элитную группу людей, если можно так выразиться, — тех, кто получил диплом. Таким образом, я испытывал сильнейшее чувство достижения результата, у меня поднялась самооценка (участник № 6).

У тебя появляется настрой продолжать учиться <...> Это мотивирует, дает возможность решать какие-то задачи и чувствовать удовлетворение <...> думаю, это придает уверенность. Ты доволен собой, поскольку чего-то достиг (участник № 1).

На этом уровне восприятия успеха центральной темой размышлений студентов становится возможность с помощью обучения получить трансформирующий опыт. Они связывают успех с повышением уверенности в себе и самооценки, развитием самосознания, улучшением навыков межличностной коммуникации и усилением переживания агентности, что способствует дальнейшему росту и развитию. Учебный опыт дает возможность и инструменты для формирования собственного мнения и обмена мнениями с другими, тем самым стимулируя развитие. Авторы приведенных ниже высказываний размышляют о том, как учебная деятельность запустила в них механизмы развития.

От этого у меня улучшилось самоощущение, потому что теперь я испытываю чувство удовлетворения, а это то, чего я так давно хотел. И теперь я поражаюсь, почему не сделал этого 20 лет назад (участник № 5).

У меня не было обыкновения приводить как аргументы, так и контраргументы, чтобы... А именно это мне рекомендовали в комментариях к заданиям типа «Сформулируйте свое мнение и скажите, что вы думаете <...>». Теперь у меня выработана целая методика для формирования своего мнения. Тогда как до MBA я мог лишь интуитивно догадываться, что думаю правильно, и высказывал свое мнение довольно неуверенно (участник № 3).

Итак, размышляя об академическом успехе, студенты говорят о личностном развитии, повышении социальной и профессиональной ответственности и желании учиться дальше. Один из главных ожидаемых студентами результатов — это удовлетворение от обучения, которое выражается в эмоциональных реакциях, таких как чувство достижения результата и чувство гордости. В исследованиях мотивации установлено, что чувство удовлетворения от обучения указывает на соответствие этого обучения потребностям учащегося [Deci, Ryan, 2000; Martens, Gulikers, Bastiaens, 2004].

4. Дискуссия

Целью данного исследования было выявить качественные различия в представлениях взрослых студентов о содержании концепции «успех» и тем самым поднять проблему упрощенного понимания этой концепции. В ходе глубинных интервью, проведенных в форме беседы, взрослые студенты размышляли о том, что для них означает успех, и вспоминали ситуации, в которых они чувствовали себя успешными. Результаты исследования показывают, что часть взрослых студентов заинтересованы в получении онлайн-образования в стратегических целях, а именно для получения диплома и улучшения своего положения на рынке труда. Однако такое представление об успехе в онлайн-образовании является наиболее упрощенным, и существует ряд других важных категорий, влияющих на решение взрослого студента получить образование.

На основе материалов интервью 15 взрослых студентов выявлены пять качественно различных способов концептуализации академического успеха, отличающихся друг от друга ожидаемыми результатами обучения и ролью, которую, по мнению студентов, играет в их жизни учебный опыт. В рамках первой описательной категории восприятия успех рассматривается через призму формальных критериев и ассоциируется с достижением целей обучения и выполнением требований учебного курса. Во второй категории успех ассоциируется с различными формами понимания, такими как способность осмысли-

вать учебный материал, устанавливая связи между понятиями или лучше разобраться в функциональном аспекте своей профессиональной деятельности благодаря полученным знаниям. В третьей категории успех видится как повышение собственной эффективности в профессиональной деятельности. Студентами движет желание понять достаточно для того, чтобы стать более успешными в своей работе. Результат, на который рассчитывают студенты, относящиеся к этой категории, — это конкретные выгоды от обучения. В четвертой категории успех — это то, что приносит нематериальные активы: новые возможности, которые открывает перед студентом обучение. В этом случае успехом считается увеличение количества доступных вариантов на рынке труда, приобщение к «элитному» сообществу учащихся и знакомство с людьми, с которыми иначе было бы невозможно познакомиться. В пятой категории успех ассоциируется с самоактуализацией. Студенты, относящиеся к этой категории, заинтересованы в саморазвитии, а именно в развитии самосознания и навыков критического и рефлексивного мышления. Рассуждая об успехе, взрослые студенты также упоминают его эмоциональную составляющую — чувство достижения результата, гордость и возросшую уверенность в себе.

Данное исследование вносит вклад в дискуссию о результатах онлайн-обучения, которая не ограничивается обсуждением экономической ценности образования [Nussbaum, 2006]. Столь же важными представляются такие показатели успешности, как достижение понимания предмета, расширение возможностей и личностный рост. Более того, высшее образование в онлайн-формате может предложить каждому взрослому студенту уникальный, подходящий именно ему инструментарий для расширения его прав и возможностей [Walker, 2008] и борьбы за равноправие [Nussbaum, 2006]. Таким образом, расширение спектра показателей академического успеха может предоставить взрослым студентам свободу выбирать ценные для них результаты обучения [Sen, 1993].

Полученные результаты имеют и практическую значимость. Во-первых, как показывает данное исследование, стремясь сократить выбытие студентов онлайн-программ, администраторам курсов следует учитывать, что учебные потребности и мотивация взрослых студентов гораздо шире тех целей, которые ставят перед ними учебные заведения, и важно не ограничивать результаты обучения успеваемостью и трудоустройством [Walker, 2008; Donaldson et al., 2000]. К тому же, как следует из более ранних исследований, удовлетворенность студентов получаемым образованием связана с их психологическими потребностями и поэтому имеет решающее значение для их роста, развития и благополучия [Deci, Ryan, 1985]. Во-вторых,

результаты исследования дают педагогам и ученым, занимающимся разработкой онлайн-программ и инструментов оценки, представление о том, как выглядит успех в восприятии взрослых, обучающихся онлайн. В процессе онлайн-обучения отношение учащегося к успеху может коренным образом измениться. Эти изменения качественные по своей природе, их невозможно оценить с помощью количественных инструментов. Однако понимание самой концепции «успех» в современной педагогической практике является недостаточно полным, поэтому при оценке и использовании таких показателей, как доля перешедших на следующий год обучения или окончивших программу (*retention*) и выбывших (*dropout*), эта концепция часто используется некорректно. Представляется ошибочным считать, что все взрослые студенты определяют успех одинаковым образом. Поэтому при оценке процесса или результатов обучения педагогам следует рассматривать академический успех как многоуровневый конструкт и разрабатывать многомерные инструменты оценки. Наконец, полученные результаты имеют особое значение для исследователей высшего образования и педагогов, работающих в вузах. В результате цифровизации ВО по всему миру и его массовизации стала популярной концепция непрерывного образования. Например, в ходе реализации проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» стала очевидной необходимость профессиональной переподготовки людей, занятых в профессиях, которые в будущем могут стать неактуальными, — согласно этому документу, 200 массовых современных профессий перестанут быть востребованными к 2036 г. Для содействия переподготовке граждан и их трудоустройству в новой профессии правительство запустило национальную программу «Цифровые компетенции», в рамках которой граждане, желающие освоить навыки, необходимые в цифровой экономике, могут пройти качественное онлайн-обучение. А значит, взрослых студентов будет становиться все больше, особенно в дистанционном образовании.

В условиях глобализации и цифровизации, благодаря правительственным инициативам онлайн-образование больше не рассматривается как «второй шанс» [Grummel, 2007] получить диплом вуза, а становится площадкой, которая открывает уникальные возможности для получения ВО, поскольку онлайн-обучение способно удовлетворить самые разные потребности студентов и учитывает их личные обстоятельства [Han, Lee, 2022]. Технологии становятся неотъемлемой частью ВО, а смешанная, сверхгибкая и индивидуализированная модели обучения в ближайшем будущем займут в ВО доминирующее положение. Опыт взрослых студентов может служить

отправной точкой для изучения потенциала онлайн-образования применительно к другим категориям студентов. Судя по выявленным вариантам концептуализации успеха взрослыми студентами, функциональный взгляд на ВО в онлайн-формате, например как на способ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, не является распространенным. Многостороннее рассмотрение академического успеха, предложенное в данном исследовании, может помочь педагогам, работающим в ВО, признать и уважать опыт, потребности студентов и ожидаемые ими результаты обучения во всем их многообразии.

5. Заключение

В данной статье представлены результаты феноменологического исследования, целью которого было выявить качественные различия в способах понимания взрослыми студентами концепции «успех» применительно к их последипломному обучению в онлайн-формате. Полученное пространство, или карта, результатов включает пять качественно различных представлений об успехе, начиная от получения диплома об образовании (категория самого низкого уровня) и заканчивая самоактуализацией (категория самого высокого уровня). В ходе исследования выделены также результаты обучения и преимущества онлайн-образования, которые упоминали взрослые студенты. Таким образом, получены уникальные эмпирические данные, свидетельствующие о том, что ВО в онлайн-формате может предложить целый ряд преимуществ, включая те, которые невозможно измерить с помощью существующих инструментов оценки. Полученные в исследовании данные ставят под сомнение функциональный взгляд на дистанционное образование. Принятие и учет учебными заведениями всего многообразия ценностных ориентаций и стремлений студентов, проявившегося в беседах о смысле концепции «академический успех», будет способствовать решению многих проблем в онлайн-образовании и ВО в целом.

6. Ограничения исследования

Выбранный нами феноменологический метод соответствует целям данного исследования, тем не менее важно отметить несколько выдвигаемых против него возражений и присущих ему ограничений. Во-первых, некоторые исследователи подвергают сомнению ценность результатов феноменологических исследований на том основании, что они представляют собой простое описание вариантов понимания отдельными людьми того или иного феномена [Richardson, 1999], оформленное в виде структурированных категорий [Marton, 1986]. Феноменология — не единственный метод, отличающийся от объек-

тивных способов исследования: многие качественные методы основаны на фиксации субъективных мнений. При этом феноменология в явном виде снимает опасения относительно того, что качественные суждения могут служить плохим аналогом объективных измерений. Дело в том, что цель феноменологии — отобразить, как люди понимают тот или иной феномен; этот метод не претендует на оценку реального положения вещей. Вторым ограничением является влияние исследователя на интерпретацию данных, вследствие чего результаты исследования могут меняться в зависимости от личностных особенностей и взглядов интервьюера. Чтобы решить эту проблему, автор включила в дизайн исследования этап рефлексии, тем самым сделав процесс анализа прозрачным. Наконец, ограничение любого феноменологического исследования связано с обобщаемостью его результатов. В ходе анализа рассказов от первого лица систематически выявляются особенности опыта, заслуживающие внимания. При этом оценка достоверности результатов не проводится, т.е. исследователь не проверяет, насколько эти особенности можно распространить на более широкую популяцию. Что касается этого ограничения, получение обобщающих выводов не было целью данного исследования. Его цель заключалась в том, чтобы описать качественные различия в представлениях взрослых студентов образовательных онлайн-программ, отобранных методом целевой выборки, об академическом успехе.

References

- Åkerlind G.S. (2005a) Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, vol. 24, no 4, pp. 321–334. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>
- Åkerlind G. (2005b) Learning about Phenomenography: Interviewing, Data Analysis and the Qualitative Research Paradigm. *Doing Developmental Phenomenography* (eds J.A. Bowden, P. Green), Melbourne, VIC: RMIT University, pp. 63–73.
- Ashwin P., Abbas A., McLean M. (2016) Conceptualising Transformative Undergraduate Experiences: A Phenomenographic Exploration of Students' Personal Projects. *British Educational Research Journal*, vol. 42, no 6, pp. 962–977. <https://doi.org/10.1002/berj.3244>
- Ashworth P., Lucas U. (1998) What Is the 'World' of Phenomenography? *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 42, no 4, pp. 415–431. <https://doi.org/10.1080/0031383980420407>
- Baartman L.K., Bastiaens T.J., Kirschner P.A., van der Vleuten C.P. (2006) The Wheel of Competency Assessment: Presenting Quality Criteria for Competency Assessment Programs. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 32, no 2, pp. 153–170. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.04.006>
- Baartman L.K., Prins F.J., Kirschner P.A., van der Vleuten C.P. (2007) Determining the Quality of Competence Assessment Programs: A Self-Evaluation Procedure. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 33, no 3–4, pp. 258–281. <https://doi.org/10.1016/J.STUEDUC.2007.07.004>
- Beilin I. (2016) Student Success and the Neoliberal Academic Library. *Canadian Journal of Academic Librarianship*, vol. 1, January, pp. 10–23. <https://doi.org/10.33137/cjal-rcbu.v1.24303>

- Benton C.C. (2015) *Human Kaleidoscopes: Cultivating Success in Non-Traditional Students* (PhD Thesis). Yellow Springs, OH: Antioch University.
- Bergman M., Gross J.P., Berry M., Shuck B. (2014) If Life Happened but a Degree Didn't: Examining Factors that Impact Adult Student Persistence. *The Journal of Continuing Higher Education*, vol. 62, no 2, pp. 90–101. <https://doi.org/10.1080/07377363.2014.915445>
- Bowden J., Marton F. (1998) *The University of Learning: Beyond Quality and Competence*. London: Kogan Page.
- Bunce D.M., Hutchinson K.D. (1993) The Use of the GALT (Group Assessment of Logical Thinking) as a Predictor of Academic Success in College Chemistry. *Journal of Chemical Education*, vol. 70, no 3, pp. 183–187.
- Clow D. (2013) MOOCs and the Funnel of Participation. Proceedings of the *Third Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK 2013) (Leuven, Belgium, April, 8–12, 2013)*, pp. 185–189.
- Dahlgren L.O., Fallsberg M. (1991) Phenomenography as a Qualitative Approach in Social Pharmacy Research. *Journal of Social and Administrative Pharmacy*, vol. 8, no 4, pp. 150–156.
- Deci E.L., Ryan R.M. (2000) The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, vol. 11, no 4, pp. 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci E.L., Ryan R.M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum.
- Department for Business, Innovation and Skills (2014) *Adult Further Education: How Do We Measure Success?* Available at: <https://www.gov.uk/government/consultations/adult-further-education-how-do-we-measure-success> (accessed 20 August 2022).
- Donaldson J.F., Graham S.W., Martindill W., Bradley S. (2000) Adult Undergraduate Students: How Do They Define Their Experiences and Their Success? *The Journal of Continuing Higher Education*, vol. 48, no 2, pp. 2–11. <https://doi.org/10.1080/07377366.2000.10400400>
- Entwistle N.J., Entwistle A. (1991) Contrasting Forms of Understanding for Degree Examinations: The Student Experience and Its Implications. *Higher Education*, vol. 22, no 3, pp. 205–227.
- Finn J.D., Rock D.A. (1997) Academic Success among Students at Risk for School Failure. *Journal of Applied Psychology*, vol. 82, no 2, pp. 221–234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Grummell B. (2007) The ‘Second Chance’ Myth: Equality of Opportunity in Irish Adult Education Policies. *British Journal of Educational Studies*, vol. 55, no 2, pp. 182–201. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00374.x>
- Gurin P., Dey E., Hurtado S., Gurin G. (2002) Diversity and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes. *Harvard Educational Review*, vol. 72, no 3, pp. 330–367. <https://doi.org/10.17763/haer.72.3.01151786u134n051>
- Gurwitsch A. (1964) *The Field of Consciousness*. Pittsburgh, PA: Duquesne University.
- Han S., Lee M.K. (2022) FAQ Chatbot and Inclusive Learning in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*, vol. 179, Article no 104395. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104395>
- Heckert Y., Wallis H. (1998) Career and Salary Expectations of College Freshmen and Seniors: Are Seniors More Realistic than Freshmen? *College Student Journal*, vol. 32, no 3, pp. 334–339.
- José Sá M. (2020) ‘The Secret to Success’. Becoming a Successful Student in a Fast-Changing Higher Education Environment. *European Journal of Higher Education*, vol. 10, no 4, pp. 420–435. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1777445>
- Knightley W.M. (2007) Adult Learners Online: Students’ Experiences of Learning Online. *Australian Journal of Adult Learning*, vol. 47, no 2, pp. 264–288.

- Kolb A.Y., Kolb D.A. (2005) Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 4, no 2, pp. 193–212. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>
- Kuh G.D., Kinzie J., Buckley J.A., Bridges B.K., Hayek J.C. (2006) *What Matters to Student Success: A Review of the Literature*. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.
- Kvale S. (1996) *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Li C., Lalani F. (2020) *The COVID-19 Pandemic Has Changed Education Forever. This Is How*. Available at: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/> (accessed 9 September 2022).
- Liyaganunawardena T.R., Adams A.A., Williams S.A. (2013) MOOCs: A Systematic Study of the Published Literature 2008–2012. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 14, no 3, pp. 202–227.
- Lockee B.B. (2021) Online Education in the Post-COVID Era. *Nature Electronics*, vol. 4, no 1, pp. 5–6. <https://doi.org/10.1038/s41928-020-00534-0>
- Martens R., Gulikers J., Bastiaens T. (2004) The Impact of Intrinsic Motivation on e-Learning in Authentic Computer Tasks. *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 20, no 5, pp. 368–376.
- Marton F. (1994) Phenomenography. *The International Encyclopedia of Education* (eds T.N. Postlethwaite, Torsten Husen), Oxford; New York: Pergamon, vol. 8, pp. 4424–4429.
- Marton F. (1986) Phenomenography — A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, vol. 21, uss. 3, pp. 28–49.
- Marton F., Booth S. (1997) *Learning and Awareness*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton F., Dall'Alba G., Lai K.T. (1993) "The Paradox of the Chinese Learner". *Educational Research and Development Unit (RMIT) Occasional Paper*, vol. 93, no 1, pp. 1–17.
- Matthews A., Kotzee B. (2020) UK University Part-Time Higher Education: A Corpus-Assisted Discourse Analysis of Undergraduate Prospectuses. *Higher Education Research & Development*, vol. 39, no 6, pp. 1186–1201. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1713730>
- McArthur (2019) Towards a Moral University: Horkheimer's Commitment to the 'Vicissitudes of Human Fate'. *Imagining the Future University. Philosophy and Theory in Higher Education* (eds S.S. Bengtson, R. Barnett), Oxford: Peter Lang, pp. 131–151.
- Merriam S.B., Caffarella R.S. (1999) *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merrill B. (2015) Determined to Stay or Determined to Leave? A Tale of Learner Identities, Biographies and Adult Students in Higher Education. *Studies in Higher Education*, vol. 40, no 10, pp. 1859–1871. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.914918>
- Moore M.G., Kearsley I.G. (2012) *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. New York, NY: Wadsworth.
- Moore M.G., Kearsley G. (1996) *Distance Education: A Systems View*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Ng T.W., Eby L.T., Sorensen K.L., Feldman D.C. (2005) Predictors of Objective and Subjective Career Success: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology*, vol. 58, no 2, pp. 367–408. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00515.x>
- Nusche D. (2008) *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: A Comparative Review of Selected Practices*. *OECD Education Working Paper no 15*. Available at: www.oecd.org/dataoecd/14/8/40257354.pdf (accessed 20 August 2022).
- Nussbaum M.C. (2006) Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development*, vol. 7, no 3, pp. 385–395. <https://doi.org/10.1080/14649880600815974>

- O'Shea S., Delahunty J. (2018) Getting through the Day and Still Having a Smile on My Face! How Do Students Define Success in the University Learning Environment? *Higher Education Research & Development*, vol. 37, no 5, pp. 1062–1075. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1463973>
- O'Shea S., Stone C., Delahunty J. (2015) "I Feel Like I Am at University even though I Am Online." Exploring How Students Narrate Their Engagement with Higher Education Institutions in an Online Learning Environment. *Distance Education*, vol. 36, no 1, pp. 41–58. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1019970>
- Owusu-Boampong A., Holmberg C. (2015) *Distance Education in European Higher Education—The Potential*. Available at: https://www.icde.org/s/ideal_report_3_extended.Pdf (accessed 20 September 2022).
- Ransdell S. (2013) Meaningful Posts and Online Learning in Blackboard across Four Cohorts of Adult Learners. *Computers in Human Behavior*, vol. 29, no 6, pp. 2730–2732. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.021>
- Reay D. (2003) A Risky Business? Mature Working-Class Women Students and Access to Higher Education. *Gender and Education*, vol. 15, no 3, pp. 301–317. <https://doi.org/10.1080/09540250303860>
- Richardson J.T. (1999) The Concepts and Methods of Phenomenographic Research. *Review of Educational Research*, vol. 69, no 1, pp. 53–82. <https://doi.org/10.3102/00346543069001053>
- Rotar O. (2021) *Reflective Phenomenography: Elaborating on the Reflective Practice Framework for Phenomenographic Data Analysis*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/smy2w>
- Rotar O. (2020a) *A Missing Element of Online HE Students' Attrition, Retention and Success: An Analysis through a Systematic Literature Review*. *CHERE- Working Paper no 3*. Available at: <https://www.lancaster.ac.uk/educational-research/research/centre-for-higher-education-research-and-evaluation/working-papers/> (accessed 20 August 2022).
- Rotar O. (2020b) *Academic Success in the University of the Future* [Blog]. Available at: <https://www.lancaster.ac.uk/educational-research/blogs/academic-success-in-the-university-of-the-future> (accessed 20 August 2022).
- Rotar O., Peller-Semmens C. (2021) *Shifting Goalposts: Lessons Learnt from the Experiences of Learning Designers Adapting to the COVID-19 Pandemic and a Future Post-Pandemic Working Environment*. *Higher School of Economics Research Paper no WP BRP 63*. Moscow: HSE.
- Sen A. (1993) Capability and Well-Being. *The Quality of Life* (eds M.C. Nussbaum, A. Sen), New York, NY: Oxford University, pp. 30–53.
- Sisselman-Borgia A.G., Torino G.C. (2017) Innovations in Experiential Learning for Adult Learners. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, vol. 7, Spring, pp. 3–13.
- Smith C.A. (1998) *Personal Understanding and Target Understanding: Their Relationships through Individual Variations and Curricular Influences* (PhD Thesis). Edinburgh: University of Edinburgh.
- Stone C., O'Shea S. (2012). *Transformations and Self-Discovery: Stories of Women Returning to Education*. Champagne, IL: Common Ground Publishing LLC.
- Svensson L. (1997) Theoretical Foundations of Phenomenography. *Higher Education Research and Development*, vol. 16, no 2, pp. 159–171.
- Trigwell K. (2000) A Phenomenographic Interview on Phenomenography. *Phenomenography* (eds J.A. Bowden, E. Walsh), Melbourne, VIC: RMIT University, pp. 62–82.
- Trueman M., Hartley J. (1996) A Comparison between the Time-Management Skills and Academic Performance of Mature and Traditional-Entry University Students. *Higher Education*, vol. 32, no 2, pp. 199–215. <https://doi.org/10.1007/BF00138396>

Venable M. (2020) *The 7 Qualities of an Effective Online Course*. Available at: <https://www.bestcolleges.com/blog/effectiveonline-course-quality/> (accessed 9 September 2022).

Walker M. (2008) Widening Participation; Widening Capability. *London Review of Education*, vol. 6, no 3, pp. 267–279. <https://doi.org/10.1080/14748460802489397>

York T.T., Gibson C., Rankin S. (2015) Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, vol. 20, no 5, pp. 1–20.

**Приложение.
Примерный
перечень
вопросов
для интервью**

1. Кратко представьтесь, пожалуйста.
2. Расскажите, пожалуйста, о ваших впечатлениях от дистанционного обучения по программе MBA:

- а) опишите, пожалуйста, моменты, когда вы чувствовали себя частью виртуального учебного сообщества;
- б) назовите, пожалуйста, наиболее существенные изменения в личной и профессиональной сферах вашей жизни после начала обучения по этой программе.

3. Далее ответьте, пожалуйста, на несколько вопросов о вашей мотивации к обучению:

- а) какие события в вашей жизни побудили вас начать обучение в университете по дистанционной программе;
- б) опишите, пожалуйста, ситуацию, в которой вы чувствовали наиболее сильную мотивацию за время вашего обучения по программе MBA.

3. Теперь я попрошу вас немного рассказать о своих достижениях в рамках вашей дистанционной программы по MBA:

- а) считаете ли вы, что ваше обучение по программе до сих пор было успешным;
- б) что именно в обучении дает вам переживание успешности/неуспешности?

5. Расскажите, пожалуйста, что вы думаете о своих перспективах в рамках этой программы MBA и в жизни:

- а) каким(ой) вы видите себя по окончании этой программы;
- б) вспомните, пожалуйста, ситуацию, когда вы чувствовали, что обучение пошло вам на пользу.

6. Не хотели бы вы что-то добавить к вышесказанному?

В ходе феноменографического интервью большинство вопросов задаются на основе комментариев участника исследования [Trigwell, 2000]. Приводим некоторые из уточняющих вопросов, использованных в данном исследовании:

- Не могли бы вы рассказать подробнее о ... ?
- Что вы имеете в виду, говоря, что ... ?
- Вы упомянули ...
- Как это связано с тем, что вы сказали о ... ?

Таким образом, не упуская из виду исследовательский вопрос, автор также давала студентам возможность свободно рассказывать обо всех связанных с ним нюансах и деталях и не допускала собственного влияния на участников исследования.