

МАГИСТРАТУРА КАК ПРОСТРАНСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Поздеева Светлана Ивановна – д-р пед. наук, проф., завкафедрой педагогики и методики начального образования. E-mail: svetapozd@mail.ru

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Адрес: 634050, г. Томск, ул. Киевская, 60

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

Адрес: 634050, г. Томск, ул. Ленина, 36

***Аннотация.** Рассмотрены особенности педагогической магистратуры как отдельной ступени высшего образования, отличающие её от бакалавриата. Приведены результаты анкетирования студентов магистратуры, их рефлексивные тексты, позволяющие зафиксировать «портрет» студента педагогической магистратуры: мотивы поступления, ожидания, трудности и эффекты первых месяцев обучения. Ставится вопрос о необходимости смены в магистратуре моделей организации совместной деятельности и типа коммуникации преподавателя и студентов, что влияет на изменение типа учебной активности студента и профессиональных компетенций преподавателя при переходе из бакалавриата в магистратуру.*

***Ключевые слова:** магистратура, портрет студента, мотивы обучения, модели организации совместной деятельности, активность студента*

***Для цитирования:** Поздеева С.И. Магистратура как пространство профессионально-личностного развития студента и преподавателя // Высшее образование в России. 2018. Том. 27. № 3. С. 144-152.*

С введением двухуровневой подготовки в российской высшей школе не утихают споры о том, чем различаются по содержанию образования и способам его реализации бакалавриат и магистратура. Если с бакалавриатом как необходимой и достаточной ступенью высшего образования ситуация более или менее понятна, то по поводу магистратуры возникает очень много вопросов: является ли эта ступень обязательной, когда лучше поступать в магистратуру (сразу после бакалавриата или после 3–5 лет практической работы), какие требования предъявляются к преподавателю (кроме наличия учёной степени), работающему с магистрантами?

В этой связи интересными становятся следующие вопросы: каков портрет современного магистранта (на примере направления

«Психолого-педагогическое образование»), с какой мотивацией идут в педагогическую магистратуру, с какими затруднениями сталкиваются студенты, какие образовательные эффекты первых месяцев обучения они отмечают, зачем магистратура преподавателю вуза? Для ответа на первые два вопроса в ноябре-декабре 2017 г. мы провели анкетирование среди магистрантов (36 чел.) первого курса Томского государственного педагогического университета и Алтайского государственного педагогического университета.

Представим *портрет магистранта*. Средний возраст студента составляет 34 года, при этом минимальный возраст – 22 года, максимальный – 50 лет, что говорит о разнородности группы по возрастному признаку. При этом 60% респондентов имеют высшее педа-

гогическое образование, а 40% – не педагогическое (классический университет, политехнический университет, институт культуры, институт торговли, гуманитарная академия, медицинский университет). Что касается места работы, то основная часть студентов *работают* учителями в школе (32%), воспитателями в ДОО (23%); меньшую группу составляют педагоги центров социальной помощи, реабилитации (12%), педагоги дополнительного образования (8%), специалисты по социальным вопросам в районных администрациях (8%), преподаватель вуза (2%), врач (2%). Не работают 13% опрошенных.

Приведённые результаты показывают, что основную группу магистрантов составляют педагоги-практики, причём с разным опытом (стажем). Однако достаточно большая группа студентов не имеют базового педагогического образования. Как правило, многие из них работают в образовательных организациях и им необходим соответствующий диплом. Несложно предположить, что подобная картина наблюдается не только в педагогической магистратуре. В этой связи появилось даже выделение двух видов магистерских программ: углублённые (сквозные, профилированные) и облегчённые (усечённые) – без необходимого образовательного фундамента. Интересно, что ряд авторов [1] предлагают позиционировать облегчённые программы как программы дополнительного профессионального образования или как программы профессиональной переподготовки, но не как программы высшего образования.

На наш взгляд, именно с этой группой студентов возникают самые большие сложности. Во-первых, учебный план магистратуры не предполагает обучение частным методикам, что снижает качество профессиональной подготовки будущего школьного учителя и воспитателя ДОО. Во-вторых, таким студентам нужна индивидуальная усиленная психолого-педагогическая и методическая подготовка, одним из вариантов которой может стать профессиональная переподготовка в дистанционном режиме в

объёме 510 часов. Однако надо искать и другие форматы: вводные и подготовительные курсы, самообразование в форме чтения педагогической и психологической классики, участие в семинарах повышения квалификации, прохождение педагогической практики в образовательном учреждении под руководством опытного куратора.

Интересно, что часть студентов, вчерашние бакалавры, вообще нигде не работают («ищут себя», самоопределяются, выдерживают паузу, «продлевают молодость»). У таких студентов бывают трудности в написании магистерской диссертации из-за отсутствия опытно-экспериментальной базы и практического опыта. В таких случаях они, как правило, продолжают то направление исследования, которое выбрали, когда писали ВКР в бакалавриате, как правило, на той же экспериментальной базе, поэтому у них не происходит существенного прироста исследовательских компетенций.

Рассмотрим *мотивы поступления в магистратуру*, распределив участников на две возрастные группы. В группе педагогов в возрасте *до 30 лет* ведущими мотивами оказались следующие: «продолжить образовательную траекторию, заложенную в бакалавриате, научиться исследовать»; «обменяться опытом с другими коллегами (поучиться у более опытных коллег)»; «изучить новые подходы, методы работы с детьми»; «повысить свою квалификацию»; «саморазвитие»; «получить диплом, чтобы сменить сферу деятельности (или совмещать разные сферы деятельности)»; «появилась возможность – почему бы не воспользоваться (лишним не будет)». У *опытных педагогов* мотивация иная: «найти баланс между практическим опытом и теорией, подвести промежуточный итог своей деятельности»; «разрешить внутренние противоречия между сложившимися традициями в образовании и инновациями»; «повысить уровень образования, получить педагогическое образование»; «оформить накопленный опыт в “продукт”, который можно дальше исполь-

зывать», «научиться писать научные статьи»; «для разнообразия: новые люди, новая деятельность (чтобы не затягивала рутина)».

Как видно из приведённых ответов, для молодых студентов магистратура – это возможность продолжить, обучение, углубить знания, а также возможность профессионального общения с более опытными коллегами, а для опытных педагогов – это желание проанализировать свою деятельность, получить ответы на актуальные вопросы, научиться педагогическому исследованию и оформлению продуктов профессиональной деятельности. Магистратура может стать способом прорыва из повседневности, когда человек чувствует личностный кризис и хочет сделать новый профессионально-личностный шаг в своем развитии. Конечно, у опытных педагогов более осознанная внутренняя мотивация, с ними интересно вступать в коммуникацию. Однако у них, как правило, завышенная самооценка, поэтому они очень болезненно реагируют на любые оценки ниже пятерки. Такие студенты зачастую уверены, что регулярное посещение занятий и профессиональные заслуги (стаж, награды, звания) – гарант получения отличной оценки даже при условии допущенных ошибок в контрольной работе. Они предпочитают искать неточности в тестовых заданиях, а не в своих ответах.

В анкете был вопрос про трудности и эффекты первых месяцев учёбы в магистратуре. *Трудности*: нехватка времени, большой объём самостоятельной работы, в том числе проработка большого количества информации; непонимание назначения некоторых учебных дисциплин; трудные и непонятные задания, большой объём материала и отсутствие его систематизации; отсутствие базовых знаний и непонимание того, где их можно взять; невозможность выбора индивидуального маршрута обучения. Как видно из ответов респондентов, основные затруднения связаны с самоорганизацией образовательной деятельности. В этом отношении молодые магистранты, которые пересели с одной скамьи на другую, оказы-

ваются в более выигрышном положении, так как их учебные навыки ещё не разрушились. А педагогам с большим стажем надо заново учиться анализу, реферированию, систематизации информации.

Что касается вчерашних бакалавров, которые пошли в магистратуру без изменения направления и профиля подготовки (такую модель магистратуры называют линейной [2]), может возникнуть опасение, что они просто добавили себе ещё пару лет учёбы. Я попросила одну студентку, закончившую в 2017 г. бакалавриат и поступившую на работу в школу учителем начальных классов, высказать свои мысли по этому поводу. Вот что она пишет (авторскую стилистику сохраняем):

«Причин поступления в магистратуру, а точнее, мотивирующих мыслей, было несколько. Ну, во-первых, очень хотелось продолжать исследовательскую деятельность, которую мы начали. Во-вторых, и это искренне и правда: время в университете было и стало очень счастливым для меня: замечательно мы совпали в группе с девочками, так всегда было уютно, плодотворно, приятно и эффективно на парах, лекциях, и не хотелось терять эту атмосферу нашего университета, нашего факультета, хотелось продолжения. И, конечно, было страшно терять связь с университетом. Мысли были следующие: что пока это движение запущено – учёба, активная деятельность параллельно – нельзя терять этот заряд, нельзя останавливаться!

Сейчас мы уже в действующем составе магистрантов. Оправдалось то, что действительно не зря мы сейчас учимся в магистратуре, потому что, наверное, было бы сложно жить одной школой (хотя мы счастливы, что попали в такой профессиональный коллектив, который к нам так положительно настроен и всячески помогает!). Что я имею в виду: всё равно ещё сохраняется желание ощущать себя в системе студенчества, быть к этому причастной. Кроме того, опять сложился такой добрый, приятный коллектив – наша группа 671М.

Мы с Настей с увлечением слушаем опыт “учительниц со стажем” в нашей группе, обсуждаем какие-то вопросы относительно нашей практики, девочки дают нам советы.

Конечно, ощутима разница обучения на бакалавриате и сейчас. Во-первых, это чувствуется в позиции преподавателей: они открыты к диалогу, к обмену мнениями, суждениям относительно лекционной информации. Совсем другой формат преподавания – много дискуссий, обсуждений, интерактивности. Большая часть отдана на самостоятельное изучение. Мне очень нравится, что на каждой дисциплине преподаватели обращены к нашему личному профессиональному опыту, к нашей практике! Я, как педагогическая Единица (если можно так выразиться), благодаря такому отношению, обучаясь сейчас в магистратуре, чувствую свою значимость.

И ещё так здорово, что, наверное, у нас с Настей, благодаря непосредственному сотрудничеству университета и нашей школы, больше возможности прочувствовать связь практики школьной с той теоретической основой, которая сейчас даётся нам в обучении, отсутствует формализм, по моему мнению!

Сложным оказалось, какой бы отговоркой это ни звучало, организовать своё время, углубиться в литературу, честно, хочется читать больше, чувствуется этот недостаток, пробел! Иногда просто не успеваешь осмыслить того, что происходит в практике с тобой, с детьми, в полном объёме! И ещё магистратуру я рассматриваю как возможность учиться научным языком формулировать то, что случается, происходит в нашей практике, в нашей деятельности. Потому что сейчас от педагога это умение требуется, нужно быть готовым грамотным языком объяснить свои педагогические действия».

Из приведённого текста видно, что магистратура – это, во-первых, возможность для студента не растерять и усилить на новом витке образовательный «задор», особенно если предыдущий учебный опыт и опыт меж-

личностной коммуникации в учебной группе был успешен, другими словами, остаться причастным к студенчеству как уникальной социальной группе. Во-вторых, возможность получить новый образовательный опыт благодаря изменению форм обучения – переходу от монолога преподавателя к интерактивным формам, благодаря чему студенты начинают ощущать свою значимость, влияние, субъектность. В-третьих, магистратура «обнажает» профессионально-личностные дефициты студента одновременно не только в плане непрочитанных текстов, но и в плане профессиональных умений и необходимости их осознанного применения. И конечно, это возможность стать настоящим педагогом-исследователем, который не увлекается всякими диагностиками и измерениями, а решает свои профессиональные задачи, прибегая к исследовательским действиям.

В качестве образовательных эффектов первых месяцев обучения в магистратуре студенты выделили: рефлексивность, неуверенность, рассогласованность. Это означает, что педагоги-практики стали сознательно относиться к своей деятельности, но при этом попали в «рефлексивную ловушку», определив это необычное состояние как «рассинхрон». Я попросила студентку развить свою мысль более подробно, и вот какой текст она написала (сохраняем авторскую стилистику): «Получается “рассинхрон” старого опыта и новых знаний, которые получаешь в магистратуре. Когда училась 12 лет назад в специалитете, не было такого внимания к исследовательской деятельности педагога, поэтому на практике был больше традиционный анализ, обобщение, систематизация опыта... Когда была на Ваших парах, началась поток новых мыслей, появились сомнения, начала себе задавать другие вопросы.

До поступления в магистратуру я со своим опытом носилась, как курица с яйцом. Кому предложить? Кому интересно? Где и как описать? И тут вдруг понимаю (в магистратуре), что к этому опыту начала задавать вопросы: Почему выбрала эту тех-

нологию, приём? Что происходит в момент выполнения того или иного профессионального действия? Что внутри этого «яйца»?

Но как начать исследовательскую деятельность, с чего? Как можно начать о чём-либо писать, если ты просто учитель начальных классов – неуверенность. После пары, когда разбирали ситуацию из опыта учителя про работу над ошибками, вышла из аудитории и думаю: «Точно, такие моменты случаются!» Оказывается, можно и это описать, это интересно.

Отмечаю, что мой опыт мне мешает: его очень сложно убрать, отодвинуть, как бы начать сначала. Возникает чувство неопределённости, а как лучше? Я стала стараться читать каждый день статьи, в том числе на английском языке (с переводом в гугл)... и заметила, что начала, как больной, примерять на себя все противоречия, которые встречаю. Очень большое поле для осмысления и дальнейшего исследования... И сразу теряешься в этом поле».

На наш взгляд, это очень ценный опыт: из стабильного привычного состояния человек попадает в ситуацию функционально-смысловой неопределённости (Г.Н. Прохументова), когнитивного диссонанса, что становится мощным импульсом профессионально-личностного развития педагога. Каковы признаки этого необычного состояния (рефлексивной «ловушки», рефлексивной «ямы»)? Во-первых, практический опыт начинает мешать, его хочется отодвинуть, абстрагироваться от него, начать «с чистого листа», понять, как бы ты сделал это сейчас. Во-вторых, неустойчивость, сомнения, растерянность, т.е. эмоциональный дискомфорт. В-третьих, критическое отношение к своему опыту: так ли это интересно (эффективно, ново), как мне раньше казалось, понятен ли мой опыт другому педагогу? При всех «неприятных симптомах», это и ситуация развития: возникают новые вопросы, студент начинает читать, искать, размышлять, пробовать делать что-то новое. Уверена, что ради этого стоило идти в магистратуру.

Теперь попытаемся ответить на вопрос: *зачем магистратура преподавателю вуза?* Ранее мы писали о том [3], что магистратура даёт преподавателю возможность овладеть разными моделями профессиональной деятельности (учебно-методической, научно-описательной, научно-педагогической), которые соотносятся с моделями организации совместной деятельности преподавателя и студентов (авторитарной, лидерской, партнёрской). Дело в том, что с магистрантами невозможно работать так же, как с бакалаврами именно из-за неоднородности студентов, о которой мы писали выше. Поскольку у магистрантов другой опыт, взгляды, ценности, то им важно получить новый образовательный опыт в плане не только содержания обучения, но и новых форм организации образовательной деятельности. Значит, для преподавателя вуза это возможность научиться использовать новые формы и методы работы со студентами, реализующие не «вынужденную», а внутреннюю активность студента и его субъектную позицию, изменить соотношение репродуктивных и интерактивных методов обучения.

При таком подходе между преподавателем и студентами строится партнёрская модель совместной деятельности и открытая образовательная коммуникация. Происходит реконструкция деятельности преподавателя в аспекте коммуникации, кооперации и конструирования [4]. Дело в том, что преподаватель в данной модели становится не только организатором самостоятельной образовательной деятельности студентов [5], но одновременно и участником совместной деятельности. Для реализации *двойственной позиции организатора-участника* [6] преподавателю необходимо, во-первых, быть готовым думать «здесь и сейчас» не только до занятия (во время его подготовки), но и во время занятия вместе с другими участниками коммуникации: «Мы вместе к этому пришли... у нас получилось... мы обнаружили... благодаря вам я понял...». Во-вторых, искать и оформлять актуальный, не-

однозначный, интересный учебный материал (тексты, ситуации, разработки), инициирующий участников на диалог. В-третьих, не стремиться самому ответить на все вопросы, а ставить новые вопросы, знакомить студентов с новыми исследованиями, с новыми именами в психологии и педагогике. В-третьих, учить студентов письменно оформлять свои мысли: от эссе – к аналитическим комментариям, от «скачивания» – к культурному реферированию, от отдельных разработок – к полноценным научным статьям.

Реализация лидерской и партнёрской моделей организации совместной деятельности преподавателя и студентов требует не просто активизации деятельности учащихся (активизация возможна и в авторитарной модели), а принципиально иного типа активности. Сейчас нет недостатка в разработанных и апробированных активных методах, которые используются в высшей школе [7–9]. Однако появившаяся технология активных методов обучения (само название вызывает недоумение: разве может быть технология пассивных методов обучения?), собравшая воедино все активные методы, нацелена на «вынужденную», «наведённую» активность, когда познавательная активность учащихся держится самым методом (даже не преподавателем): активность уходит, когда метод перестаёт работать. «Вынужденная» активность строится на «внутреннем сопротивлении» традиционного (стабильного, монологического) учебного содержания новой, необычной форме организации учебной деятельности [10]. Выбирая активный метод обучения, преподаватель уверен, что метод всё за него сделает сам, в результате чего не акцентирует внимание на подборе достойного учебного материала, полагаясь на «силу» метода. Получается парадокс: работая со студентами в режиме монолога, педагог внимательно отбирает, структурирует учебное содержание, так как именно оно и является базой для закрытого типа коммуникации. А прибегая к активным методам, он может «потерять» достойное содержание, в ре-

зультате чего наступает не только рассогласованность содержания и формы, но и теряется эффективность самого метода.

Ещё один аспект этой же проблемы – погоня преподавателя за разнообразными методическими приёмами: чем больше приёмов, тем лучше – не сработает один, воспользуемся другим. В этой связи востребованными в общем и в высшем образовании оказались те технологии, которые насыщены многочисленными приёмами. Одной из таких технологий является технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП), которую можно рассматривать как перечень разнообразных приёмов и форм работы применительно к текстам. Однако при этом получается, что приём используется ради самого приёма и все уже забыли, при чём тут критическое мышление, что это такое и зачем вообще его развивать. Конечно, разнообразные приёмы обогащают методический багаж преподавателя, но ведь главное – к какому содержанию они «притянуты»? Магистрантам необходим современный, неоднозначный, захватывающий учебный материал: статьи, ситуации, инновационные разработки, аналитические отчёты, интервью, визуальные образы. Именно такие тексты и образы «запускают» коммуникацию, желание высказаться и услышать других: не услышишь – не узнаешь, не выскажешься – не поймёшь. На наш взгляд, преподавателю очень трудно учить «с закрытым ртом», т.е. молчать, высвобождая пространство для говорения студентов. Даже при использовании активных методов обучения педагог всё равно проявляет свое коммуникативное и профессиональное превосходство. Экспериментаторы, используя аудиозапись занятия и его расшифровку, фиксируют на так называемых интерактивных занятиях следующие моменты. Во-первых, неравная продолжительность реплик: реплики, произносимые преподавателем, всегда длиннее, чем реплики студентов, и носят, как правило, завершающий, обобщающий характер после ряда высказываний студентов. Во-вторых,

именно реплики преподавателя «реанимируют» коммуникацию в момент продолжительной паузы. «Соотношение между возобновляемым преподавателем взаимодействием и возобновляемым студентами взаимодействием составляет соответственно 2:1» [11, с. 133].

Объяснить «погоню» преподавателей за активными методами обучения можно установкой на *student-centered learning* (обучение, центрированное на студенте) [12–14], в рамках которого акцент делается на образовательной самостоятельности студента. На наш взгляд, наиболее достойной технологической разработкой идеи обучения, центрированного на студенте, является *problem-based learning (PBL)* [15], где одной из базовых форм обучения является тьюториал как особым образом организованное учебное занятие в партнёрской модели совместной деятельности преподавателя и студентов.

Итак, методы активного обучения, не затрагивающие принципиально самого содержания, можно «оставить» в бакалавриате, а новое содержание, инициирующее внутреннюю активность студента, поместим в магистратуру. При этом подчеркнём, что это новое содержание рождается взаимными усилиями преподавателя и студентов как значимых и влиятельных участников совместной образовательной деятельности. Именно поэтому, на наш взгляд, очень сложно написать учебник или учебное пособие для магистров. Традиционный учебник с изложением материала и вопросами к нему не годится и не будет востребован студентами. Нужен открытый, коллективный учебник, в создании которого участвует и преподаватель, и студенты. Это должен быть учебник-путеводитель, который задаёт траекторию движения с разными вариантами маршрутов с учётом особенностей студентов; учебник с разными сценариями и способами изложения материала (репродуктивным, конструктивным, творческим), с разными методами изучения материала (анализирующее наблюдение, частичный

поиск, проблематизация, исследование, переформатирование и др.). Таким образом, разработка учебных пособий для магистров – это направление одновременно и научно-исследовательской, и учебно-методической работы преподавателя, а также пространство его профессиональных проб.

Таким образом, при всех сложностях и многочисленных вопросах, вызванных появлением магистратуры, мы можем рассматривать её как пространство развития (Л.С. Выготский), так как здесь возникают уникальные возможности для развития образовательного опыта всех участников совместной деятельности, которыми нельзя не воспользоваться.

Литература

1. Сенашенко В.С., Пыхтина Н.А. Преемственность бакалавриата и магистратуры: некоторые ключевые проблемы // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 13–25.
2. Мухаметзянова Ф.Г., Панченко О.А., Хайрутдинов Р.Р. Магистратура как методологический феномен: вызовы современности // Человек и образование. 2017. № 3. С. 9–14.
3. Поздеева С.И. Преподаватель высшей школы: методист, исследователь, новатор? // Высшее образование в России. 2017. № 3 (210). С. 52–58.
4. Полупан К.А. Реконструкция деятельности преподавателя высшей школы // Высшее образование в России. 2017. № 2 (209). С. 45–51.
5. Полупан К.А. Технология партнёрства: особенности и сложности при реализации образовательной программы в университете // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 116–121.
6. Plotnikova N.N., Pozdeeva S.I. Forms of organizing collective educational activity in primary school // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 214. Pp. 51–58.
7. Загрекова Л.В., Николина В.В. Теория и технология обучения: учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2004. 232 с.
8. Змеёв С.И. Технология обучения взрослых. М.: Academia, 2002. 128 с.
9. Мизринь Л.А., Быкова Н.Н., Зафукина Е.В. Современные образовательные технологии в вузе: учеб.-метод. пособие. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2015. 169 с.

10. Кирилук Л.Г., Краснова Т.И., Карпиевич Е.Ф. Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя / Под ред. Л.Г. Кирилук. Минск: БГУ, 2008. 211 с.
 11. Тягунова Т.В. Совместное делание «учебного занятия» // Анализ образовательных ситуаций: сб. науч. ст. / Под ред. А.М. Корбуца, А.А. Полонникова. Минск: БГУ, 2008. С. 92–135.
 12. Halford E., Lea J. From teaching to learning: how quality assurance in UK higher education has responded to this shift by promoting a culture of enhancement. URL: http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_6_Halford_Lea.pdf?sfvrsn=0
 13. Kazoka A., Nordal E. Student-centered learning and quality education: the implementation of student-centered learning in quality assurance procedures. URL: http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/II_3_Kazoka_Nordal_Student_centred_paper.pdf?sfvrsn=0
 14. Student-Centered Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions ESU. Brussels, October 2010. URL: http://www.esu.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf
 15. Поздеева С.И. Сценарии использования проблемно-ориентированного обучения (problem-based learning) в подготовке учителя начальной школы // Сибирский учитель. 2016. № 2. С. 35–40.
- Благодарности:* Статья подготовлена в рамках проекта РФФИ 13-013-01125А.
- Статья поступила в редакцию 04.02.18*
Принята к публикации 15.02.18

Master's Degree Environment as a Space for Personal Professional Development of Students and Professors

Svetlana I. Pozdeeva – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., the Department of Primary Education, e-mail: svetapozd@mail.ru

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Address: 60, Kievskaya str., Tomsk, 634061, Russian Federation

Tomsk State University, Tomsk, Russia

Address: 36, Lenin prosp., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract. The article considers the characteristics of master's degree studies in education as a separate stage of University education which distinguish them from bachelor's programs. It also presents the results of a poll conducted among master's students, which make it possible to draw a portrait of a student, find out his motivation for learning, his expectations, impressions, difficulties, and the effects of the first months of training. An average age of students is 34 years, most of them work as teachers. They are pedagogues-practitioners with different records of work. But there is a large category of students who don't have a Bachelor's degree in education. The survey shows that this group experiences perceptible difficulties and needs individual programs and formats of learning. The group of teachers with long records of work experiences more difficulties than the young ones as they have already lost their learning skills to a large extent. The students have marked out the educational effects of the first months of training such as reflexivity, a kind of uncertainty, mismatch, mistiming. This is caused by a fact that the ordinary state is being replaced with the situation of cognitive dissonance, reflective trap which becomes a high-power impulse for further self-development. The paper also discusses the methods of active learning and views the models of organization of collaborative activities between teacher and students and substantiates the need to replace the authoritarian model of interaction between professor and master's degree students with the one based on communication, cooperation and designing. This model implies the dual position of a teacher – as an organizer and a participant of communication. The most suitable technology to realize student-centered learning is problem-based learning.

Keywords: Master's program in education, portrait of a student, learning motives, active learning methods, collaborative activities, student-centered learning, problem-based learning

Cite as: Pozdeeva, S.I. (2018). [Master's Degree Environment as a Space for Personal Professional Development of Students and Professors]. *Vysshee obrazovanie v Rossi* = Higher Education in Russia. Vol. 27, no. 3, pp. 144-152. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Senashenko, V.S., Pykhtina, N.A. (2017). [Continuity of Undergraduate and Graduate Programs as a Key Factor of the Quality Assurance in Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12 (218), pp. 13-25. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Mukhametzyanova, F.G., Panchenko, O.I., Khairutdinov, R.R. (2017). [Magistracy as a Methodological Phenomenon: Challenges of Modernity]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and Education]. No. 3, pp. 9-14. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Pozdeeva, S.I. (2017). [University Teacher: Methodologist, Researcher, Novator?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 3 (210), pp. 52-58. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Polupan, K.L. (2017). [Reconstruction of Pedagogical Activities in Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2 (209), pp. 45-51. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Polupan, K.L. (2017). [Technology of Partnership: Its Advantages and Challenges in the Implementation of Educational Programs at University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 11 (217), pp. 116-121. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Plotnikova, N.N., Pozdeeva, S. I. (2015). Forms of Organizing Collective Educational Activity in Primary School. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 214, pp. 51-58.
7. Zagreкова, L.V., Nikolina, V.V. (2004). *Teoriya i tekhnologiya obucheniya* [Theory and Technology of Teaching: A Manual for Institutions of Higher Education]. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 232 p. (In Russ.)
8. Zmeyev, S.I. (2002). *Tekhnologiya obucheniya vzroslykh* [Technology of Adult Education]. Moscow: Akademiya Publ., 128 p. (In Russ.)
9. Mierin', L.A., Bykova, N.N., Zarukina, E.V. (2015). *Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii (opyt inzhenernogo vuza)* [Modern Educational Technologies Implementation at University: Study Guide]. St. Petersburg: Saint-Petersburg State University of Economics Publ., 169 p. (In Russ.)
10. Kirilyuk, L.G., Krasnova, T.I., Karpievich, E.F. (2008). *Programma uchebnogo kursa kak putevoditel dlya studenta i prepodavatelya* [Academic Syllabus as a Guide for a Student and a Teacher]. Minsk, BGU Publ. 211 p. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Tyagunova, T.V. (2008). [Joint "Doing" of Academic Lesson]. In: *Analiz obrazovatelnykh situatsii: sb. nauch. st.* [Analysis of Educational Situations: Collection of papers]. A.M. Korbut and A.A. Polonnikov (Eds). Minsk: BGU Publ., pp. 92- 135. (In Russ.)
12. Halford E., Lea J. From Teaching to Learning: How Quality Assurance in UK Higher Education Has Responded to This Shift by Promoting a Culture of Enhancement. Available at: http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_6_Halford_Lea.pdf?sfvrsn=0
13. Kazoka, A., Nordal, E. Student-Centered Learning and Quality Education: The Implementation of Student-Centered Learning in Quality Assurance Procedures. Available at: http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/II_3_Kazoka_Nordal_Student_centred_paper.pdf?sfvrsn=0
14. Student-Centered Learning. Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions ESU. Brussels, October 2010. Available at: http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EL.pdf
15. Pozdeeva, S.I (2016). [Working-outs for Problem-Based Learning in Training a Teacher of a Primary School]. *Sibirskiy Uchitel* [Siberian Teacher]. No. 2, pp. 35-40 (In Russ., abstract in Eng.)

Acknowledgement. The paper is prepared within the project 13-013-01125A of the Russian Foundation for Basic Research.

*The paper was submitted 04.02.18
Accepted for publication 15.02.18*