

Трансформации российской магистратуры

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-36-48

Опфер Евгения Анатольевна – канд. пед. наук, доцент, eofer@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10

***Аннотация.** Система магистерского образования в России находится в состоянии непрерывной трансформации под влиянием глобальных трендов в системе высшего образования и запросов ключевых стейкхолдеров. Цель нашего исследования заключается в выявлении содержательных изменений российской магистратуры на протяжении её становления и основных тенденций её развития на современном этапе. Для реализации поставленной цели использовался анализ педагогической литературы, нормативных документов по проблеме исследования и опрос. Опрос проводился посредством Google-анкет, ссылка на анкету распространялась через участников проекта «Рождение российской магистратуры» – победителя программы «Стипендиальная программа Владимира Потанина».*

Содержательная трансформация российской магистратуры анализировалась по трём векторам: динамика изменения направлений магистерской подготовки, требования к кадровому обеспечению, дизайн магистерских программ, – что позволило получить достаточно полную картину состояния магистратуры в российских вузах.

Результаты исследования могут быть использованы субъектами управления в вузах при проектировании магистерских программ и эффективных форм организации образовательной деятельности в магистратуре.

***Ключевые слова:** магистратура, программы магистерской подготовки, федеральный государственный образовательный стандарт (уровень магистратуры), ландшафт высшего образования в России, дизайн магистерских программ, тренды развития магистратуры*

***Для цитирования:** Опфер Е.А. Трансформации российской магистратуры // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 1. С. 36–48. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-36-48*

Transformations of Magistracy in Russia

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-36-48

Eugenia A. Opfer – Cand. Sci. (Education), eofer@hse.ru

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Address: 16, bldg.10, Potapovskiy alley, Moscow, Russian Federation

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

© Биричева Е.В. Фаттахова З.А., 2021.



Abstract. The system of master education in Russia is now being transforming. It is influenced by the global trends in higher education and stakeholders' needs. The goal of this research is to find out the substantial transformations in Russian magistracy and to underline the main trends at the current stage. To achieve the goal, the relevant literature and regulations were reviewed. Besides, we used the results of all-Russian survey "Russian Master's Early Growth" devoted to Russian magistracy, the winner of the program "Scholarship program by Vladimir Potanin".

The research gives the analyses of transformations of magistracy in Russia in three vectors: changes in educational paths, staffing and design of master programs. The results of the research can be used by university management while designing master's programs.

Keywords: magistracy, master program, Federal state education standard, landscape of higher education, design of master program, trends in master education

Cite as: Opfer, E.A. (2021). Transformations of Magistracy in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 1, pp. 36-48. DOI:10.31992/0869-3617-2021-30-1-36-48 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В период, который рассматривается в нашем исследовании (1993–2020 гг.), в российской системе высшего образования произошли кардинальные изменения. Среди них: введение уровневой системы высшего образования (с 2005 г. до 2012 г. – двух-уровневой, после принятия 273-ФЗ – трёх-уровневой), европейской системы зачётных единиц (ESTS), кредитно-модульного построения учебных планов. За это время поменялся и ландшафт высшего образования [1]. Появление федеральных, национальных исследовательских университетов, сокращение числа отраслевых университетов за счёт их слияния и поглощения, создание опорных университетов – все эти изменения позволили значительно сконцентрировать магистерские программы в «флагманских» вузах. К глобальным трендам в системе высшего образования, оказывающим значительное влияние на его ландшафт, исследователи относят активно растущий во всем мире сектор негосударственных учебных заведений, многие из которых являются коммерческими или квазикommerческими [2].

Претерпевает существенные изменения дизайн магистерских программ, т.е. их содержание и особенности организации образовательного процесса [3]. В этой связи уместно будет обратиться к суждению док-

тора К. Тёрлоу [4] о десяти трендах современного высшего образования, вызванных процессами интернационализации, как-то: стремление улучшить качество обучения и его результаты (performance improvement); конструктивистский подход как философия современного образования; управление знаниями; создание системы поддержки качества образования (performance support); внедрение технологий e-Learning; «обучение в неформальной обстановке» (informal learning); использование социальных медиа (блоги, Wiki, подкасты, социальные закладки, Youtube и др.); введение в обучение образовательных игр; совершенствование методики преподавания естественных наук (learning sciences); мобильное образование, включая мобильные обучающие платформы, использование в обучении возможностей планшетов и смартфонов.

В настоящее время активно ведутся дискуссии о назначении магистратуры в российской системе высшего образования [5–7]. В фокусе внимания исследователей находятся вопросы сопряжения программ бакалавриата и магистратуры [8], принципиального статусного отличия магистра от бакалавра [9], направленности магистерских программ (узкопрофильные или академические) [10; 11], критериев качества магистерской подготовки [12–14]. С учётом эклектичности

современной системы высшего образования, проявляющейся в том, что по значительному количеству направлений реализуется моно-уровневая подготовка (специалитет), содержание основных образовательных программ подготовки бакалавра и магистра зачастую дублируется, не наблюдается значимого различия в формах и методах работы со студентами бакалавриата и магистратуры, споры будут только усиливаться.

Описание исследования

Цель исследования состояла в выявлении содержательных трансформаций российской магистратуры на протяжении её становления и основные тренды её развития на современном этапе. В рамках проведённого исследования были проанализированы нормативные документы, регламентирующие деятельность магистратуры: «Закон об образовании» (1992 г.); «Закон о высшем и послевузовском образовании» (1996 г.); «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.); Приказ Минобрнауки РФ «Об образовательной программе высшего профессионального образования специализированной подготовки магистров» № 62 от 22.03.2006 г.; Приказ Минобрнауки РФ «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования» (с изменениями) № 1061 от 12.09.2013 г.; материалы, представленные на портале Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (<http://fgosvo.ru>); самостоятельно устанавливаемые образовательные стандарты (СУОС) российских вузов; научные публикации по результатам исследований проблем высшего образования в России и за рубежом.

В исследовании используются данные опроса магистрантов и преподавателей российских вузов, проведённого в ходе реализации исследовательского проекта «Рождение российской магистратуры» в рамках программы «Стипендиальная программа Владимира Потанина». Анкетирование было про-

ведено в 2019–2020 гг. Опрос проводился с использованием двух Google-анкет¹.

На момент подготовки материалов данной статьи на вопросы анкет ответили 1120 магистрантов и 691 преподаватель магистратуры. 77% респондентов-студентов имеют возраст до 24 лет, 13% – от 25 до 35 лет, 10% – старше 36 лет; среди опрошенных чуть более трети составляют мужчины (32%); 75% респондентов обучаются на бюджетной основе, 69% – по очной форме, 24% – в заочной и 7% – в очно-заочной форме. Среди респондентов-преподавателей 73% – женщины; более половины респондентов (51%) имеют возраст от 40 до 60 лет; 29% – от 30 до 40 лет; 15% – старше 60 лет; 5% преподавателей имеют возраст до 30 лет.

Анкета для магистрантов состояла из общих вопросов о респонденте и содержательных вопросов, ответы на которые дают представление о тенденциях развития

¹ Участниками проекта стали магистранты и преподаватели 19 российских вузов: Адыгейского государственного университета, Белгородского государственного университета, Волгоградской государственной академии физической культуры, Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Казанского федерального университета, Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова, Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, Курского государственного университета, Липецкого государственного педагогического университета, Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма, Псковского государственного университета, Северного арктического федерального университета, Смоленского государственного университета, Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, Тюменского индустриального университета, Тюменского государственного университета, Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

современной российской магистратуры: что магистранты ожидают от обучения в магистратуре; какие знания, умения и навыки сформированы у них в наибольшей степени, а каких не хватает; какова научная активность магистрантов; какие формы учебной работы наиболее приемлемы в магистратуре и какие преобладают в конкретном вузе; какова интенсивность различных видов занятий (магистрантам предлагались варианты ответов); влияние обучения в магистратуре на формирование «мягких» компетенций.

Анкета для преподавателей также состояла из общих вопросов о респонденте и ряда содержательных вопросов, направленных на выявление характера участия преподавателя в формировании образовательных программ магистратуры, особенностей методов обучения, используемых в работе с магистрантами, способов оценки качества реализации магистерской программы, предпочтений преподавателя относительно учебно-методической и научно-исследовательской деятельности, уровня публикационной активности преподавателя.

Следует отметить, что проведённое исследование обладает рядом *ограничений*. Во-первых, поскольку анализу подвергнуто большое количество образовательных стандартов высшего образования, утверждённых за период с 1993 по 2019 гг., выявление трансформаций было ограничено тремя векторами: динамика изменения направлений магистерской подготовки, требования к кадровому обеспечению, дизайн магистерских программ. Во-вторых, исследование «Рождение российской магистратуры» продолжается, поэтому выводы, сделанные на основе анализа ответов респондентов, носят промежуточный характер и не претендуют на распространение на генеральную совокупность магистерских программ, реализуемых в российских вузах.

Анализ ответов респондентов в совокупности с результатами исследований, посвящённых изучению проблем российской

магистратуры, позволил представить обобщённую характеристику трансформаций российской магистратуры по трём заявленным выше векторам. Остановимся на характеристике каждого вектора.

Направления магистерской подготовки: динамика изменений

В процессе стандартизации в российской системе высшего образования нами условно выделены три основных периода (1993–1999 гг.; 2000–2009 гг.; 2010–2019 гг.), каждый из которых характеризуется качественными изменениями в структуре и содержании стандартов (Табл. 1).

Первый период развития стандартизации охватывает 1993–1999 гг., когда действовали стандарты «первого поколения». В этих стандартах магистратура рассматривалась как следующая ступень (более научно ориентированная) изучения специальности, выбранной в бакалавриате. По существу, это были государственные программы, задающие довольно жёсткие требования к содержанию профессиональной подготовки. Даже курсы по выбору были регламентированы государственными стандартами, количество направлений было весьма ограничено («Естественные науки и математика», «Гуманитарные науки», «Образование», «Технические науки», «Сельскохозяйственные науки»), количество стандартов магистерской подготовки – 65.

Второй период (2000–2009 гг.)² развития стандартизации характеризуется прежде всего тем, что стандарты высшего образования стали более чётко структурированными. В структуре стандартов «второго поколения» были выделены два компонента: федеральный и национально-региональный (вузовский), что давало вузам свободу в определении содержания подготовки магистров в части вузовского компонента (40%

² Стандарты второго поколения, утверждённые в 2000 г., были актуализированы в 2005 г. и действовали до вступления в силу стандартов, утверждённых в 2010 г.

**Направления магистерской подготовки в разрезе различных поколений
стандартов высшего образования**

Таблица 1

Table 1

**Number of master standards in different generations of standardization
in Russian higher education**

Периоды развития стандартизации высшего образования	Годы действия стандартов	Количество направлений подготовки	Количество стандартов
Первый	ГОС ВПО (1993–1999)	5	65
Второй	ГОС ВПО (2000–2004; 2005–2009)	5	90
Третий	ФГОС ВПО (2010–2012)	27	167
	ФГОС ВО 3+ (2013–2016)	50	186
	ФГОС ВО 3++ (2017 – н.в.)*	31	110

* Данные по ФГОС 3++ приведены на декабрь 2019 г.

от общей трудоёмкости основной образовательной программы). Федеральный компонент стандартов задавал требования к минимуму содержания образования посредством системы дидактических единиц по каждой дисциплине. В эти годы количество направлений подготовки не изменилось, но количество магистерских программ увеличилось на 38,5% (с 65 до 90 стандартов). Это увеличение произошло в основном за счёт резкого роста количества программ по гуманитарному (в 2,8 раза) и естественнонаучному (в 2 раза) направлениям.

Третий период (2010 г. – н.в.) в развитии стандартизации высшего образования характеризуется тем, что в основу стандартов положен компетентностный подход. Стандарты «третьего поколения» дают вузам ещё большую свободу в формировании содержания образования, поскольку представляют собой рамочную конструкцию. Первая версия ФГОС содержала перечень дисциплин, разделённых на два цикла – общенаучный и профессиональный. За каждым циклом дисциплин были закреплены компетенции, которые должны быть сформированы

у выпускников магистратуры в результате обучения. Определение содержания магистерской подготовки полностью перешло в сферу ответственности вузов. Количество направлений подготовки существенно возросло – с пяти до 27, а количество стандартов увеличилось до 167.

Актуализированные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3+), которые были утверждены в период 2013–2014 гг., вообще не содержали перечня дисциплин. В структуре программы были выделены три блока: дисциплины (модули); практики, в том числе научно-исследовательская работа (НИР) и государственная итоговая аттестация. Вузы-разработчики магистерских программ самостоятельно определяли и перечень дисциплин, которые изучались в магистратуре, и их содержание. Главное требование стандарта заключалось в том, чтобы у выпускников магистратуры были сформированы компетенции в соответствии с видами профессиональной деятельности, к которым они готовились. Поэтому свобода, которую получили вузы при проектировании основных профессиональных образовательных про-

грамм, вместе с большими возможностями учёта требований основных стейкхолдеров, привела к значительным трудностям при сопоставлении содержания аналогичных магистерских программ, реализуемых в разных вузах. Это обстоятельство существенно затруднило выработку критериев качества содержания магистерских программ, а также процесс сетевого взаимодействия между вузами, в частности при внедрении практики стажировок магистрантов в вузах-партнёрах. Количество направлений подготовки в этот период увеличилось почти в два раза – до 50, но количество стандартов при этом возросло незначительно – их стало на 19 больше.

Если мы рассмотрим вторично актуализированные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3++)³, значительная часть которых утверждена в 2017–2019 гг., то увидим, что они вновь обозначили требования к минимуму содержания подготовки выпускников магистратуры, ограничив свободу вузов необходимостью ориентироваться на примерные основные образовательные программы (при их наличии). В этот период количество направлений подготовки уменьшилось незначительно, а стандартов стало значительно меньше (было 186, стало 110).

Качественный анализ происходящих изменений показал, что направления магистерской подготовки детализируются, а самый динамичный рост количества магистерских программ наблюдается по техническим направлениям, что в значительной степени обусловлено активным развитием новых технологий. В последние годы в России появились такие направления, как «Нанотехнологии и материалы», «Промышленная экология и биотехнологии», «Математика и компьютерные науки», «Фундаментальные информатика и информационные техноло-

гии», «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем», «Биотехнические системы и технологии», «Ракетные комплексы и космонавтика» и др. Результаты анкетирования магистрантов подтверждают данные, полученные в результате анализа нормативных документов: наряду с традиционными направлениями магистерской подготовки («Педагогическое образование», «Информатика», «Химия», «Математика» и др.), появилась, например, «Теология» (в Казанском государственном университете реализуется магистерская программа «Актуальные вопросы теологии и антропологии ислама»).

Что касается самих магистерских программ (профилей), то здесь наблюдается увеличение количества узкоспециализированных программ, в том числе под запросы конкретных работодателей. Такие программы широко представлены ведущими вузами, входящими в программу 5-100.

Кадровое обеспечение магистерских программ: требования стандартов разных поколений

Специальному анализу в исследовании были подвергнуты требования к кадровому обеспечению магистерских программ, от которого существенно зависит их содержательное наполнение и качество реализации программы в целом. Было выявлено, что в разных поколениях стандартов эти требования значительно менялись. Так, в ГОС-1 требования к профессорско-преподавательскому составу вообще не оговаривались. ГОС-2 устанавливали требование о наличии у руководителя магистерской программы степени доктора наук, а также штатной принадлежности к вузу, реализующему программу. Такое требование – свидетельство академического подхода к проектированию программ, и низкой степени ориентации на запросы рынка труда. В стандартах третьего поколения требования к научному руководителю магистерской программы несколько смягчились. В ФГОС 3++ нет требований ни к степе-

³ Вторичная актуализация образовательных стандартов высшего образования была принята в связи с утверждением профессиональных стандартов.

ни, ни к штатной принадлежности научного руководителя. Главное, чтобы руководитель активно занимался научной работой и имел качественные публикации, соответствующие профилю магистерской программы. Кроме того, стандарты третьего поколения предполагают обязательное привлечение работодателей к образовательному процессу (от 5 до 20% в зависимости от типа и профиля магистерской программы). Такие изменения в требованиях являются следствием изменения роли магистратуры в структуре высшего образования, которая стала рассматриваться как уровень высшего образования со сроком обучения не менее двух лет. В исследованиях, проведённых нами ранее, было выявлено, что прикладные магистерские программы более гибко реагируют на запросы работодателей, ориентированы на конкретные запросы рынка труда и активно включаются в образовательный процесс на всех его этапах – от проектирования до реализации и оценки качества [15; 16].

Обратимся к результатам опроса преподавателей, работающих в магистратуре. Из 691 преподавателя, ответившего на вопросы анкеты, 124 (18%) являются руководителями магистерских программ. Среди них распределение по количеству докторов и кандидатов наук оказалось практически одинаковым (48% и 52% соответственно). Один руководитель программы имеет степень PhD. В целом по выборке большинство опрошенных имеют степень кандидата наук (71,6%). Более 15% преподавателей магистратуры являются докторами наук. При этом пятая часть опрошенных преподавателей, работая с магистрантами, не имеют учёной степени.

73% опрошенных принимают участие в формировании программ магистратуры. Более половины из них (51,4%) выполняют отдельные задачи при формировании программ, – как правило, это разработка учебных курсов. 80% опрошенных преподавателей ответили, что используют в магистратуре методы обучения, отличные от тех, которые используются в бакалавриате.

Среди них чаще всего назывались научно-исследовательские методы (17%), case-study (14%), проектные методы (13%), методы проблемного обучения (7%).

Что касается результатов научной деятельности, которые были достигнуты в предыдущем учебном году, то чаще всего респонденты отмечали выступление на конференциях в российских вузах, а также публикации научных статей в журналах различного уровня. При этом более половины опрошенных преподавателей имеют публикации в журналах, индексируемых в международных базах научного цитирования Web of Science и Scopus. Вместе с тем около 2% опрошенных ответили, что не занимались научной деятельностью в предыдущем учебном году. В основном это преподаватели, не имеющие учёной степени, однако четыре человека являются кандидатами наук. Согласно данным по выборке, можно говорить, что большая часть опрошенных преподавателей, работающих с магистрантами, выполняют требования, касающиеся научной деятельности, – процент публикаций в международных индексируемых научных изданиях превысил 50%.

Дизайн магистерских программ

Под дизайном магистерской программы понимается её построение в содержательном и организационном аспектах, обеспечивающее создание профессионально-развивающей образовательной среды для подготовки выпускника магистратуры. Ниже описаны результаты сравнительного анализа изменений в различных поколениях образовательных стандартов, которые повлекли изменения в дизайне магистерских программ в *содержательном* аспекте.

Обратившись к материалам, представленным на портале Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (<http://fgosvo.ru>), мы разделили все стандарты уровня магистратуры на три кластера: стандарты естественнонаучного направления (126), стандарты гумани-

Таблица 2

Объем практик в программах (по кластерам)

Table 2

Volume of training in master's programs (by cluster)

Стандарты Кластеры	ГОС ВПО	ГОС ВПО (2000; 2005)	ФГОС ВПО (2010)	ФГОС ВО 3+	ФГОС ВО 3++
Естественно-научное направление	Не менее 14 недель	Не менее 13 недель	54 з.е.	45–51 з.е.	Не менее 36 з.е.
Гуманитарное направление	Не менее 14 недель	Не менее 13 недель	50–57 з.е.	47–57 з.е.	Не менее 40 з.е.
Техническое направление	Не менее 14 недель	Не менее 13 недель	50–60 з.е.	45–63 з.е.	Не менее 21 з.е.

тарного направления (229) и стандарты технического направления (263). Это условное деление позволило нам систематизировать большой пласт информации и сопоставить требования к содержанию магистерских программ в стандартах различных поколений. Анализ проводился по следующим критериям: типы/виды деятельности, к которым готовятся выпускники магистратуры; объём практик; требования к результатам освоения программы (компетенции).

Типы/виды деятельности, к которым готовятся выпускники магистратуры. Сравнение стандартов по видам деятельности, к которым готовятся выпускники магистратуры, показал, что, наряду со специфическими видами/типами, присущими отдельным направлениям, в большинстве стандартов встречаются универсальные виды/типы, среди них (во всех поколениях стандартов): научно-исследовательская, организационно-управленческая и научно-педагогическая виды/типы деятельности. В стандартах третьего поколения добавился проектный вид/тип деятельности. Это изменение во многом обусловлено необходимостью удовлетворять запросы работодателей на специалистов с развитыми soft skills [17].

Требования к практикам, их объёму в разных поколениях стандартов также претерпевают изменения. Так, в ФГОС 3+ чётко определены виды практик и способы их проведения. В ФГОС 3++ практики разделены на две группы: учебная практика и про-

изводственная практика, а в дополнение к этим типам практик примерная основная образовательная программа может содержать рекомендуемые типы практик. Далее указывается, что организация выбирает один или несколько типов учебной и производственной практики.

Анализ различных стандартов по объёму практик показал схожую тенденцию. Во-первых, изменился подход к определению объёма практик. В поколении ФГОС ВПО (2000; 2005) были установлены нижние границы зачётных единиц, отведённых на практику. Стандарты третьего поколения первых версий устанавливали требования в абсолютных величинах, в то время как ФГОС 3++ вновь обозначили лишь нижние границы, которые в 1,5–2 раза ниже по сравнению с требованиями стандартов предыдущих поколений, при этом объёмы практик каждого типа организация устанавливает самостоятельно. Отметим, что снижение минимума объёма практик наблюдается по всем группам направлений на фоне роста спроса на практико-ориентированные программы в тесном сотрудничестве с работодателями (Табл. 2). В опыте вузов по проектированию магистерских программ уменьшение объёма практики компенсируется включением магистрантов в проектную деятельность во взаимодействии с бизнес-партнёрами [18]. Практикоориентированность обеспечивается также за счёт выполнения магистерских исследований по тематике, согласованной с

работодателями. Результаты опроса преподавателей показали, что около трети магистерских диссертаций (34,7%) в их вузах выполняются под запрос работодателей.

Требования к результатам освоения программы магистратуры. В стандартах первого и второго поколений эти требования сформулированы на языке ЗУН (знания, умения и навыки), в стандартах третьего поколения они выражены на языке компетенций. В ФГОС 3+ выделены три группы компетенций: общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные; образовательная организация имела право добавить специальные компетенции. В ФГОС 3++ прописаны универсальные и общепрофессиональные компетенции. Право сформулировать профессиональные компетенции предоставлено образовательной организации, которая может это сделать, ориентируясь на профессиональные стандарты и примерные основные образовательные программы (при их наличии). Все обозначенные в стандарте ФГОС 3++ компетенции более масштабны и разделены на категории, что позволяет разрабатывать индикаторы их достижения.

В реальной ситуации, по данным проведенного исследования, магистранты считают, что в процессе обучения в магистратуре менее всего формируется способность работать в междисциплинарных, разнопрофильных, гетерогенных командах и способность управлять проектами, но при этом 65% утверждают, что обучение в магистратуре в максимальной степени способствует формированию способности к самоорганизации и самообучению. Более 50% опрошенных магистрантов считают, что магистерская программа, на которой они обучаются, в максимальной степени обеспечивает формирование профессиональных компетенций («Базовые знания из новых профессиональных областей», «Углубленные (узкоспециализированные) компетенции из своей профессиональной области», «Навыки проведения исследований (анализ, способность проведения фундаментальных и прикладных

исследований в профессиональной деятельности)»). Самое большое количество магистрантов (67,7%) выбрали ответ «Искать и обрабатывать информацию из различных источников», и только 23,6% считают, что обучение на магистерской программе формирует навыки предпринимательства.

В *организационном* аспекте дизайн магистерских программ представлен нами следующим ограничением: рассматриваются современные магистерские программы, которые реализуются в соответствии с ФГОС 3+ и ФГОС 3++. С этой целью проанализированы основные тренды в организации образовательного процесса в магистратуре, описанные в научных публикациях [3; 10; 12; 13; 19; 20] и результаты анкетирования магистрантов и преподавателей, работающих в магистратуре.

Первая особенность дизайна – создание *сетевых* магистерских программ, в том числе международных, а также программ на иностранном языке (преимущественно английском). Эта особенность обусловлена необходимостью выхода на зарубежные рынки образовательных услуг, интеграции в международное образовательное пространство. Такие программы предлагают многие вузы, участвующие в программе «5-100», например, НИУ «Высшая школа экономики» – международную сетевую магистерскую программу QTEM, НИУ «Томский политехнический университет» – международную сетевую магистерскую программу «Обеспечение эффективности технологических процессов жизненного цикла изделия» и др.

Следующая отличительная черта дизайна – *модульный принцип проектирования* программ, который позволяет вузам включать обменные модули с вузами-партнерами, в т.ч. зарубежными. Однако внедрение модульного подхода сопряжено со значительными трудностями, связанными с различием этого понятия. Анализ примерных основных образовательных программ, представленных в реестрах федеральных УМО показал, что довольно распространенной

является практика изучения одного модуля в течение нескольких семестров, а внутри одного модуля предусмотрено несколько видов отчётности, что не только нарушает принцип целостности проектирования содержания учебного материала, но и противоречит самому принципу модульности построения образовательной программы.

Характерной чертой дизайна современных магистерских программ является всё более активное включение *онлайн-курсов* в основную профессиональную образовательную программу. Однако на сегодняшний день остаются непроработанными вопросы нормативно-правового обеспечения и организационно-методического сопровождения таких «комбинированных» программ, способов учёта результатов освоения студентами онлайн-курсов, разработанных разными вузами. Сами же магистранты считают, что онлайн-курсы в магистратуре необходимы – более 25% опрошенных магистрантов высказали такое мнение. При этом лишь незначительная часть опрошенных преподавателей среди отличительных черт магистерских программ отметила применение онлайн-обучения (на зарубежных платформах – 0,7%, на российских платформах – 4,6%) и сетевое взаимодействие с другими вузами (зарубежными – 1,6%, российскими – 2,3%).

В условиях пандемии, когда вся система образования перешла в онлайн-формат, дизайн магистерских программ был «принудительно» изменён. Мы полагаем, что после возвращения к привычному режиму работы вузов магистерские программы уже не смогут функционировать в традиционном формате, их ожидает новый виток развития, связанный с более активным внедрением онлайн-технологий и поиском принципиально новых форм и методов обучения, обстоятельным научно-методическим обоснованием инновационных процессов в системе высшего образования в целом. Безусловно, данный параметр нуждается в повторном замере, поскольку реализация в настоящее время магистерских программ в онлайн-

формате оказывает существенное влияние на отношение магистрантов и преподавателей к данной форме организации образовательного процесса.

Заключение

Обобщая результаты анализа трансформаций российской магистратуры по заданным векторам, можно сформулировать следующие тренды её развития.

1. Рост числа образовательных онлайн-курсов в структуре основных профессиональных образовательных программ магистратуры. Многие российские вузы уже предлагают полноценные образовательные модули и магистерские программы в онлайн-формате.

2. Разработка магистерских программ совместно с бизнес-партнёрами («под заказ»). Такие программы предполагают непрерывную практическую деятельность магистрантов в период обучения с гарантией трудоустройства при условии соответствия заявленным требованиям заказчика.

3. Разработка сетевых магистерских программ с российскими и зарубежными вузами-партнёрами. Сетевой формат предполагает как прослушивание курсов партнёрского вуза в дистанционном режиме, так и очные обменные модули. Следствием является активное открытие магистерских программ на иностранном языке.

4. Изменение форм и методов организации образовательного процесса в магистратуре. Классические лекции и семинарские занятия уступают место проектной работе магистрантов, в том числе на базе организаций работодателей с дальнейшим внедрением разработанных проектов. Характерна ориентация на проектирование уникального дизайна магистерских программ.

Литература

1. Дрантусова Н.В., Князев Е.А. Институциональный ландшафт высшего образования в России: ключевые векторы развития // Вестник международных организаций. 2013. № 1 (40). С. 264–273.

2. *Altbach P.G., Reisberg L., Rumbley L.E.* Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009. World Conference on Higher Education. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183168> (дата обращения: 17.12.2020).
3. *Кларин М.В.* Дидактический дизайн в корпоративном образовании: модели, программы, проекты // Педагогика. 2016. № 1. С. 81–89.
4. *Тёрлоу К.* Тренды, меняющие пространство образовательных технологий: вызовы высшему образованию // Новостная служба портала ВШЭ. URL: <https://www.hse.ru/news/science/63841790.html> (дата обращения: 17.12.2020).
5. *Мак Эндрю К.* Укрощение инноваций: как онлайн-магистратура вернула университету инициативу в преобразованиях // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 60–80. DOI: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-4-60-80>
6. *Никулина Е.Г.* Исследование изменений в подготовке магистров образования в России с 1992 года по настоящее время // Наукоедение. Вып. 3. Май – июнь 2014. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/41PVN314.pdf> (дата обращения: 17.12.2020).
7. *Стукалова И.Б.* Развитие магистратуры в России: предпосылки, проблемы и перспективы // Современное образование. 2018. № 3. С. 1–8. DOI: 10.25136/2409-8736.2018.3.26892
8. *Сенащенко В.С., Пыхтина Н.А.* Преемственность бакалавриата и магистратуры: Некоторые ключевые проблемы // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 13–25.
9. *Прахова М.Ю., Светлакова С.В.* Подготовка магистров в инженерной области: отечественная модель // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 118–124.
10. *Барина Н.В.* Магистерские программы в России: теория и практика // Иннов: Электронный научный журнал. 2017. № 3 (32). URL: <https://www.innov.ru/science/economy/magisterskie-programmy-v-rossii-teo/> (дата обращения: 17.12.2020).
11. *Карабаева Е.В., Воробьева О.В., Тшикевич В.П.* О разработке модели формирования исследовательских компетенций выпускников программ высшего образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 33–47.
12. *Макарова С.Н., Резник С.Д.* Магистранты российского университета: социальное поведение и качество обучения // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 11. С. 9–21. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-11-9-21>
13. *Сахарчук Е.И.* Качество образования в магистратуре // Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе / Сост. Е.И. Сахарчук. Волгоград: Перемена, 2013. С. 106–110.
14. *Соколов А.В.* С чего начинается магистратура? // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2015. № 1 (17). С. 143–149. DOI: 10.17223/22220836/17/24
15. *Опфер Е.А.* Высшее педагогическое образование и работодатели: принципы взаимодействия // Высшее образование в России. 2017. № 5. С. 45–51.
16. *Опфер Е.А., Зрянин С.С.* Мониторинг мнений магистрантов о роли магистратуры в подготовке к трудовой деятельности // Проблема человека в педагогических исследованиях: материалы Всероссийского симпозиума молодых учёных (С.-Петербург, 26–28 апреля 2017). СПб., 2017. С. 251–256.
17. Трансформация высшего образования: кейсы российской магистратуры / Институт образования НИУ ВШЭ; отв. ред. Гармонова А.В., Савелёнок Е.А. М.: МАКС Пресс, 2020. 244 с. DOI: <https://doi.org/10.29003/m1378.978-5-317-06396-2>
18. *Стафостина С.Е., Токарева Ю.С.* Подходы к проектированию магистерской программы «Физико-математическое образование» // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 98–108.
19. *Abel O., Lingenau K.* Opportunities and Challenges of Digitalization to Improve Access to Education for Sustainable Development in Higher Education. In: Leal Filho W. et al. (Eds). Universities as Living Labs for Sustainable Development. World Sustainability Series. Springer, Cham, 2020. P. 341–356. DOI: 10.1007/978-3-030-15604-6_21
20. *Wladimir P., Luis, C., Maria, V.* Communication and Technological Skills to Improve University Teaching Performance // Advances in Intelligent Systems and Computing. Vol. 1110 AISC (2020). P. 385–392. DOI: 10.1007/978-3-030-37221-7_32

Статья поступила в редакцию 23.04.20

После доработки 10.06.20; 20.10.20

Принята к публикации 05.12.20

References

1. Drantusova, N.V., Knyazev, E.A. (2013). Institutional Landscape of the Higher Education in Russia: Vectors of Development. *Vestnik mezhdunarodnykh organizatsii = International Organizations Research Journal*. No. 1 (40), pp. 264-273. (In Russ., abstract in Eng.).
2. Altbach, P.G., Reisberg, L., Rumbley, L.E. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183168> (accessed 17.12.2020).
3. Klarin, M.V. (2016). Didactic Design in Corporate Education: Models, Programs, Projects. *Pedagogika = Pedagogics*. No. 1, pp. 81-89. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Terlouw, C. (2012). *Trends Which Change Educational Technologies: Challenge for Higher Education*. Available at: <https://www.hse.ru/news/science/63841790.html> (accessed 17.12.2020). (In Russ.).
5. McAndrew, Q. (2018). Innovation Leashed: How a MOOC-Based Master's Degree Brings Invention Home to the Institution. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. No. 4, pp. 60-80, doi: 10.17323/1814-9545-2018-4-60-80 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Nikulina, E. (2014). Research into the Changes in Master of Education Studies in Russia: From 1992 up to the Present. *Naukovedenie [Science Studies]*. No. 3. Available at: <https://naukovedenie.ru/PDF/41PVN314.pdf> (accessed 17.12.2020) (In Russ., abstract in Eng.).
7. Stukalova, I.B. (2018). [Development of Magistracy: Preconditions, Problems and Perspectives]. *Sovremennoe obrazovanie [Modern Education]*. No. 3, pp. 1-8, doi: 10.25136/2409-8736.2018.3 (In Russ., abstract in Eng.).
8. 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.).
9. Prakhova, M.Yu., Svetlakova, S.V. (2014). Master Training in Engineering: Russian Model. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 118-124. (In Russ., abstract in Eng.).
10. Barinova, N.V. (2017). Master's Programs in Russia: Theory and Practice. *Innov: elektronny nauchny jurnal [Innov: Electronic Scientific Journal]*. No. 3(32). Available at: <https://www.innov.ru/science/economy/magisterskie-programmy-v-rossii-teo/> (дата обращения: 17.12.2020). (In Russ., abstract in Eng.).
11. Karavaeva, E.V., Vorobieva, O.V., Tyshkevich, V.P. (2018). On the Creation of a Research Competencies Development Model for Higher Education Programs Graduates. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 4, pp. 33-47. (In Russ., abstract in Eng.).
12. Makarova, S.N., Reznik, S.D. (2019). Master's Degree Students at Russian Universities: Social Behavior and Quality of Training. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 11, pp. 9-21, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-11-9-21> (In Russ., abstract in Eng.).
13. Sakharchuk, E.I. (2013). [Quality of Master Education]. In: Sakharchuk, E.I. (Ed). *Pedagogicheskaya deyatel'nost' i pedagogicheskoe obrazovanie v innovatsionnom obshchestve [Pedagogical Practice and Pedagogical Education in the Innovative Society]*. Volgograd: Peremena Publ., pp. 106-110. (In Russ.).
14. Sokolov, A.V. (2015). What is a Master of Arts Begun with? *Vestnik tomского gosudarstvennogo universiteta. Kulturologia i iskusstvovedenie = Tomsk State University Journal of Cultural Studies and Art History*. No. 1 (17), pp. 143-149, doi: 10.17223/22220836/17/24. (In Russ., abstract in Eng.).

15. Opfer, E.A. (2017). Higher Pedagogical Education and Employers: Principles of Collaboration. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 45-51. (In Russ., abstract in Eng.).
16. Opfer, E.A., Zryanin, S.S. (2017). [Monitoring of Master's Students Views on the Role of Magistracy in Preparation for Employment]. In: *Problema cheloveka v pedagogicheskikh issledovaniyakh: materialy Vserossiiskogo simpoziuma molodykh uchenykh* [The Human in Pedagogical Research: Proceedings of the All-Russian symposium of young researches, S.-Petersburg, 26-28 Apr 2017]. S.-Petersburg, pp. 251-256. (In Russ.).
17. Garmonova, A.V., Savelenok, E.A. (Eds). (2020). *Transformatsiya vysshego obrazovaniya: keisy rossiiskoi magistratury* [Transformation of Higher Education: Cases of the Russian Master's Program]. HSE Institute of Education. Moscow: MAKSS Press, 244 p., doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-11-9-21> (In Russ.).
18. Starostina, S.E., Tokareva, Yu.S. (2017). Approaches to Designing the Master's Program "Physics and Mathematics Education". *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11 (217), pp. 98-108. (In Russ., abstract in Eng.).
19. Ahel, O., Lingenau, K. (2002). Opportunities and Challenges of Digitalization to Improve Access to Education for Sustainable Development in Higher Education. In: Leal Filho W. et al. (Eds). *Universities as Living Labs for Sustainable Development*. World Sustainability Series. Springer, Cham, pp. 341-356, doi: 10.1007/978-3-030-15604-6_21
20. Wladimir, P., Luis, C., Maria, V. (2020.) Communication and Technological Skills to Improve University Teaching Performance. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. Vol. 1110 AISC, pp. 385-392, doi: 10.1007/978-3-030-37221-7_32

The paper was submitted 23.04.20

Received after reworking 10.06.20; 20.10.20

Accepted for publication 05.12.20



Science Index РИНЦ-2019

ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	5,471
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	5,214
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	3,145
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,540
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,968
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	1,281
ПЕДАГОГИКА	0,876
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,871
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	0,789
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	0,759
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,314
ALMA MATER	0,283