

УДК 378.22
ББК 444.024

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Рубина Людмила Яковлевна,

доктор философских наук, профессор кафедры социологии и политологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: Rubina@uspu.me.

СОЦИАЛИЗАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МАГИСТРАТУРЫ В ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: многоуровневое образование, институциональное пространство вуза, магистратура, социализационный потенциал, исследовательская культура.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается многоуровневое образование в контексте его социализационной функции. В центре внимания – магистратура. Она становится такой ступенью высшего образования – между бакалавриатом и аспирантурой, где проходят трансформации институционального уровня, разворачивается конкуренция в межузовском взаимодействии внутрироссийского и международного характера. На материалах нескольких конкретно-социологических исследований, проведенных автором в форме анкетных опросов студентов-магистрантов УрГПУ, экспертных опросов руководителей магистерских программ, ректоров вузов педагогического и социально-гуманитарного профиля, осуществлена диагностика процесса подготовки магистров в условиях жизнедеятельности современного педагогического университета. Особая роль отведена проблемам отношения магистрантов, руководителей программ, кафедр, вузов к реальным результатам выполнения функциональных задач этого уровня подготовки, его ресурсному обеспечению. Показаны возможности использования обобщенного мнения о магистратуре в профориентационной работе с потенциальными абитуриентами. Характер принятых управленческих решений оценивается по критериям их эффективности в накоплении и пополнении социализационного потенциала. Подчеркнута необходимость анализа результатов деятельности выпускников магистратуры в русле компетентностного подхода, с позиции жизнеустройства в обществе. Особую значимость в этом случае приобретает налаженная система мониторинга их жизненных судеб, путей самоопределения и самореализации в поствузовский период. Эффективность реализации сформированной совокупности структурных и функциональных компетенций рассматривается в качестве социализационного потенциала и выпускников, и самого вуза, который обеспечил им должный уровень подготовки.

Rubina Ludmila Yakovlevna,

Doctor of philosophy, professor, chair of sociology and politology, Ural State Pedagogical University, 26, Kosmonavtov Avenue, Yekaterinburg, Russia.

MASTER'S STUDY SOCIALIZATION POTENTIAL OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONAL SPACE

KEYWORDS: multilevel education, institutional university space, master study, socialization potential, research culture.

ABSTRACT. The article considers the multilevel education in a context of its socialization function. Master preparation is the focus of attention. The material is sociological research carried out by the author: questionnaires of USPU magistrants, expert interviews of master programs advisers, and rectors of pedagogical and social-humanitarian higher educational institutions. A special role is allocated to problems of magistrants attitude, heads of programs, chairs, universities to real results of functional tasks performance of this level of preparation, its resource maintenance. Special importance in this case gets the adjusted system of monitoring their vital destiny, ways of self-determination and self-realization in postgraduate period. The efficiency of realization of the generated set of structural and functional competences is considered as means of socialization potential of both graduates and institution, which has ensured him with a due level of preparation.

Любая социальная система, как и составляющие ее subsystemы, сохраняет жизнеспособность, накапливает, пополняет реальный и направленный на будущее потенциал развития. Образование – не исключение. Масштабные изменения, их цели, средства, ресурсные возможности, предполагаемые результаты служат предметом обсуждения в широких общественных кругах, в постоянных научных дискурсах, какой бы сферы жизни они ни касались.

Предлагая обозначенную в названии статьи проблему институциональных изменений в системе высшего образования современной России с последней трети XX века до наших дней, мы исходили из того, что это был почти полувековой период трансформаций образования, постоянный переходный период – от реформы к реформе, от реформации к модернизации, которая с начала XXI в. погрузилась в русло Болонского процесса. О его плюсах и минусах уже много чего сказано [16, с. 47–57; 18].

К таким показателям уровня результативности преобразований, как доступность, качество, эффективность, добавились новые характеристики: инновационность, конкурентоспособность, мобильность, многопрофильность, многовекторность и др. Стало ясно, что не все критерии развития реализованы, а достигнутые показатели не в полной мере отражают требования «вызовов будущего» как в Европе, так и в России. В оценочном лексиконе наших и зарубежных специалистов появились фразы типа «Болонский тупик», «Скрытый план Болонской реформы», «Российская магистратура: шесть пишем – пять в уме» и т.п. [1; 3; 4].

Западные университеты, изначально не ставившие целью создание унифицированной модели высшей школы, по ходу процесса отошли от красивой идеи «гармонизации архитектуры европейского образования» путем перехода от немецкой модели к англосаксонской (чего и не произошло), постепенно заменили ее «тюнинговой» моделью, считая, что она упрощает и ускоряет интеграцию [21].

Внимание сосредоточено не на стандартизации, унификации программ автономных университетов, а на признании квалификации трех вузовских циклов: бакалавр, магистр, доктор (Phd, ДБА, ДПА...) – и на общем понимании этих квалификаций, описанных через трудоемкость освоения знаний (в кредитах ECTS), через требования к знаниям и компетенциям.

Ряд российских университетов с помощью ученых – экспертов по высшему образованию участвовали в обсуждении и последующей апробации этой «приспособительной» модели на основе соответствующего глоссария европейского образовательного пространства, и это не было бесполезным для них.

Наша модернизация образования, концептуально обоснованная [2; 17; 26], нормативно обеспеченная по направлениям деятельности вуза, стратегическим и программным мероприятиям, срокам, критериям оценки результатов и многим другим параметрам, к моменту принятия нового закона об образовании в России [19] была реализована, что подтвердил и проведенный нами в 2015 г. экспертный опрос руководителей учреждений высшего образования педагогического и социально-гуманитарного профиля. Оценивая сделанное, можно было сказать, что к этому времени ключевые моменты Болонской декларации нашли свое воплощение, а совокупность решенных и решаемых задач трансформации высшей школы приняла форму повседневных практик, нормативно закрепленных и общеобязательных [7; 14, с. 109–117].

Но уже в процессе работы выявлялись новые реальные проблемы, противоречия и риски, парадоксальные результаты, которые требовали продолжения модернизации и более глубокого понимания ее смысла всеми участниками взаимодействия в образовательном поле. Это касалось прежде всего тех задач подготовки эффективных и востребованных кадров для экономики, социальной жизни страны, которые с неизбежностью привели к изменениям институционального уровня.

Не случайно, в очередном документе – Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 г. обосновывается необходимость кардинальных изменений, выделения приоритетных институциональных направлений образовательной сферы, «в которых возможно эффективное и результативное использование финансовых ресурсов для достижения целей и решения задач социально-экономического развития Российской Федерации» [6, с. 2, 3]. Эта декларативность не исключала констатации факта, что предыдущая программа развития на 2010–2015 гг. не в полной мере выполнена, не ликвидировала те проблемные зоны, которые «могут оказать значительное стагнационное воздействие на процессы модернизации», не обеспечила реализацию перспективных, прорывных разработок в области образования [Там же].

Применительно к высшей школе четко обозначен один из рисков: если ко второму этапу выполнения программы (2018–2020 гг.) не реализуются основные требования Болонского и Туринского процессов во всех организациях высшего и среднего профессионального образования, не будет создана структура и новая модель сопряжения этих организаций, не получат широкое распространение новые образовательные программы магистратуры и аспирантуры [6, с. 28, 33, 34], если – в целом – не удастся достигнуть важных синергетических социально-экономических эффектов (пять из них сформулированы в документе, с. 45), то ... После всех «если не» Российская Федерация, как сказано, «начнет резко отставать от ведущих мировых держав в части подготовки эффективных и востребованных кадров».

Все вышеизложенное может показаться излишне «пространным», но сказано нами не для того, чтобы задать риторический вопрос: чем же мы все эти годы, десятилетия занимались? Хотелось бы понять, какие же институциональные уровни высшего образования оказались в центре трансформационного миксера прошлого, настоящего и будущего, каков социализационный потенциал и самой высшей школы, и ее выпускников разного уровня.

Проблема многоуровневости профессиональной подготовки в российских вузах не новая. С начала 90-х гг. XX в. она стала трехуровневой: бакалавриат, специалитет, магистратура. К концу первого десятилетия XXI века она ненадолго превратилась в двухуровневую после отмены специалитета (за редким исключением), а затем, в соответствии с Законом об образовании РФ-373, она вновь стала трехступенчатой, когда к ней добавилась аспирантура, включенная в полный цикл вузовской подготовки.

В этой модели «бакалавриат, магистратура, аспирантура» просматривается явная направленность в сторону трехуровневой подготовки по образцу «бакалавриат, магистратура, докторантура (Phd)» в зарубежных университетах. Но реального соответствия, даже типа тюнинга, подгонки, пока нет ни по содержанию, ни по функциям, ни по срокам, ни по квалификационным характеристикам выпускников того или иного уровня. Практика реализации нашей модели в последние годы потребовала более глубокого осмысления принятых решений теми субъектами (группами, слоями, заинтересованными структурами) образовательной деятельности, которые их выполняют [13; 14].

Наиболее обсуждаемой, пожалуй, была проблема соответствия международной степени (Phd, ДВА, ДПА и др.) доктора философии в области искусств, гуманитарных и технических наук, бизнеса, управления, которой завершается университетское образование, и нашего кандидата наук, подготовленного в традиционной аспирантуре (или вне ее). Вопрос об их взаимном признании или хотя бы об определении степени неадекватности остается нерешенным.

По нашему мнению, не менее важной является проблема развития, модернизации магистратуры. Она сложна не столько с точки зрения соответствия/ несоответствия чему-либо, сколько с позиции ее социализационных возможностей – статусной мобильности личности, ее профессиональной востребованности и конкурентоспособности, даже цены полученных на этом уровне качественных образовательных услуг [20]. Тем более что и на международном рынке образования именно это звено университетской подготовки оказалось в центре конкурентной борьбы [11]. Достаточно примера, что уже сегодня выпускник нашего бакалавриата с высокой кредитной историей и хорошим знанием английского языка может поступить в магистратуру зарубежного университета. А далее? Вернется в Россию с дипломом доктора без нормативно закреплённого эквивалента?

Проблемы социализационного потенциала магистратуры мы можем обсудить на опыте Уральского государственного педаго-

гического университета, который был в числе первых вузов, получивших лицензию на введение третьей ступени высшего профессионального образования и начавших с 1993 г. подготовку магистров по шести направлениям. В настоящее время УрГПУ ведет работу по магистерским программам, количество (от 40 до 50) и ассортимент которых ежегодно корректируется в зависимости от совокупности потребностей и возможностей. Опыт работы на этом уровне позволяет нам понять, почему именно магистратура оказалась в центре структурных изменений высшего образования и каково отношение к ней тех групп, которые с ней непосредственно связаны: сами студенты-магистранты, преподаватели-руководители программ, руководители вуза.

На первый вопрос мы имели возможность кратко высказать свое мнение [12, с. 424–428], повторим его в расширенном виде. Это произошло потому, что:

- пройден двадцатилетний путь становления нового института (или субинститута) в образовательном пространстве высшей школы, нового по целям, социальной ценности, функциям, организационным формам, притом в условиях, когда требования уровневой подготовки еще не были нормативно закреплёны;

- этот институт имеет самостоятельный статус, в отличие от промежуточной роли западной магистратуры в качестве связиста между бакалавриатом и докторантурой; наша магистратура вытеснила специалитет, в «ужатом» виде спустившийся на этап четырехлетнего бакалавриата, и вплотную подошла к аспирантуре, выполняя практически те же функции и предьявляя в качестве главного результата диссертацию;

- в разных типах магистратуры (академической, прикладной, исследовательской, универсальной) представлен самый неоднородный контингент обучающихся, порой непредсказуемый в каждом новом наборе; на одной и той же образовательной программе оказываются люди с предшествующим образованием уровня бакалавриата или специалитета, аналогичного или другого профиля, со стажем работы или без, с той или иной мотивацией;

- меняется характер взаимодействия тех субъектов, которые ответственны за идеологию магистерских программ, их ориентацию на потребителя – органы управления образованием, профессиональные сообщества, профессоров-руководителей авторской программы, лидеров рынка, работодателей.

Второй вопрос об отношении к магистратуре ее главных участников очень важен для разработки стратегии и программ ее развития. Мы отвечаем на него по ре-

зультатам двух конкретно-социологических исследований, проведенных нами в 2014–2015 гг. в форме анкетных опросов студентов-магистрантов УрГПУ в конце первого и второго года их обучения (N=146) и экспертного опроса руководителей программ (N=48).

Эти исследования позволили осуществить диагностику процесса подготовки магистров в современных условиях жизнедеятельности педагогического университета. Рассматривались вопросы количества и качества магистерских программ педагогического и непедагогического профиля, их ресурсного обеспечения – кадрового, научно-методического, технологического, финансового. В центре внимания – проблема от-

ношения магистрантов, руководителей кафедр и магистерских программ к реальным результатам и возможностям выполнения функциональных задач этого уровня обучения, степень оправданности взаимных ожиданий и перспектив включения человека в профессиональную жизнь в новом качестве.

Начнем с проблемы мотивации выбора магистратуры с точки зрения возможностей, которые она обеспечивает. В таблице 1 представлено распределение выборов из числа предложенных вариантов ответа. В сущности, речь идет о понимании и определении приоритетности важных функций магистратуры самими обучающимися и руководителями соответствующих программ (вопрос был для тех и других одинаковым).

Таблица 1

Мотивация выбора магистратуры

Что, по Вашему мнению, обеспечивает выпускнику вуза магистерский уровень подготовки (можно выбрать несколько вариантов или предложить свой)?	Результат опроса руководителей магистратуры (%)	Ранг	Результат опроса учащихся магистратуры (%)	Ранг
Рост профессионализма	79	1	75,0	2
Мобильность на рынке труда	62	2	43,7	5
Углубление фундаментальной научной подготовки	52	3	34,4	8
Общекультурный рост	41	4	78,1	1
Расширение круга профессионального общения	38	5	50,0	4
Возможность смены профиля подготовки	36	6	32,1	9
Систематизация знаний, умений, навыков	31	7-8	40,6	6-7
Уверенность в своих силах и возможностях	31	7-8	28,1	11
Формирование компетенций, необходимых в любой сфере жизнедеятельности	26	9	31,3	10
Знакомство с новыми коммуникативными и информационными технологиями в разных сферах деятельности	17	10	40,6	6-7
Улучшение материально-финансового положения	9	11	18,8	12
Развитие социального мышления	3	12	53,1	3

Обе стороны взаимодействия едины в **высокой** ранговой оценке фактора профессионализма (1–2 место), **умеренной** по отношению к расширению круга профессионального общения, к систематизации знаний, умений, навыков и **низкой** с точки зрения возможностей улучшения материально-финансового положения. Последнее можно объяснить как сложностью эконо-

мической ситуации в стране, которая по итогам 2014–2015 гг. официально квалифицирована как кризисная, так и социально-политическими реалиями, не позволяющими вовремя отследить негативные последствия дисбаланса рынков образования и труда, результаты успешности-неуспешности карьерных путей выпускников вузов. Отсюда, возможно, и недостаточная уверенность

магистрантов в своих силах и возможностях, потребность в проверке которых привела их на ту или иную программу.

«Несогласие» выявлено в определении приоритетов (первые 5 мест), послуживших основой выбора. В их числе у руководителей отмечены те позиции, которые отражают «должные по определению» функции магистратуры: профессиональный рост, мобильность, фундаментальность, расширение общекультурного и профессионально-референтного круга взаимодействия. У магистрантов, еще не забывших мотивы личного выбора при поступлении, самая высокая оценка возможности общекультурного и профессионального роста, чуть ниже – мобильности и совсем невысокая – фундаментализации знания, связи с наукой.

Могло бы, на первый взгляд, удивить различие оценок развития социального (аналитического) мышления: у магистрантов его необходимость – в числе приоритетов (на третьем месте), у руководителей программ – на последнем месте из двенадцати. В нашей интерпретации это понималось как задача по формированию одной из ключевых компетентностей выпускника – способности увидеть за фактами тенденцию, за явлением – процесс. Ее основы могут быть заложены хорошей предшествующей обществоведческой подготовкой в школе. Позиция руководителей программ, ограниченных стандартами (3+, 3++), может быть объяснена общей недооценкой важности социально-гуманитарной подготовки выпускников любого профиля.

Есть, на наш взгляд, и разные причины невысокой оценки возможностей приобретения универсальных компетенций, необходимых в любой сфере жизни. Для руководителей это само собой разумеющийся результат, который дает реализация общекультурного и общепрофессионального блоков учебного плана. Но в ответах магистрантов мы видим определенную динамику социализационной ценности образования и, соответственно, мотивации его выбора за последние 5–6 лет. Наши предыдущие исследования качества вузовской подготовки показывали, что в кризисные 2008–2009 гг. даже при общей удовлетворенности полученным образованием позиция студентов была такой: «Дайте нам не только хорошую теоретическую и методическую базу, но те знания и навыки, которые в любой деятельности станут полезными, помогут получить работу с высокой оплатой или пригодятся в случае смены профессии». В нынешнее непростое время, предвидя трудности самоопределения, самореализации, они делают акцент на общекультурный рост, со-

циальную компетентность, высокий профессионализм и современную технологическую вооруженность.

Эти обобщенные мнения можно подтвердить результатами развернутой самооценки сделанного выбора, которую дали магистранты, отвечая на открытый вопрос. Их оценки были структурированы по трем критериям: что к моменту выбора было известно о магистратуре, каковы ожидания от обучения в ней и почему был выбран именно этот вуз.

Мы использовали эти мнения в профориентационной работе с потенциальными абитуриентами и, в особенности, в приемной кампании 2015 г. Приводим здесь часть из них для того, чтобы подчеркнуть, насколько осозанным, целенаправленным и разнообразным может быть этот выбор.

Я знаю, что:

- *магистратура – это этап на пути не только к полному высшему образованию, но и к моему будущему;*

- *каждому человеку, поступившему в магистратуру, обеспечена индивидуальная траектория теоретического и практико-направленного обучения, гарантирующего его личностный и профессиональный рост;*

- *период обучения в магистратуре позволяет включиться в рынок образовательных услуг, другую бизнес-среду, «потрогать руками» реальные процессы в профессиональной сфере, зная, как это делается;*

- *выполнение магистерского проекта (защита диссертации) обеспечивает возможность войти в профессиональную научную, научно-образовательную, социально-политическую жизнь с запасом необходимых компетентностей;*

- *магистратура – это та база, на которую ты можешь опереться и которая говорит сама за себя: друзья и знакомые говорят, что везде, где они работали после магистратуры, это не оставалось незамеченным, влияло на должностной рост, в том числе и на размер зарплаты.*

Я хочу:

- *научиться методам критической (аналитической), экспертной оценки своей деятельности и получить необходимый для этого инструментарий;*

- *пополнить базу современных методов освоения большого объема информации, отшлифовать полученные ранее знания и навыки;*

- *быть в гуще событий академической и научной жизни, проверить и повысить свой уровень пригодности к научно-исследовательской деятельности;*

- *обеспечить для себя тот потенциал теоретической и практической подготов-*

ки, который позволит мне занять перспективные позиции в избранной мною сфере деятельности, а потом и в жизни;

- не упустить шанс стать студентом той магистерской программы, которая поможет понять причины социальных процессов, узнать, как строить современный процесс обучения, как непрерывно набираться опыта.

Магистратуру УрГПУ выбираю, потому что в этом вузе:

- Большая вариативность и разнообразность магистерских программ, из которых многие реализуются только здесь («Педагогические технологии развития креативности», «Менеджмент инновационной деятельности в учреждениях образования», «Управленческое консультирование» и др.).

- Высокий уровень профессионализма разработчиков, руководителей магистерских программ, преподавателей, которые сами ведут научные исследования, заняты творческой деятельностью, знакомы с международным опытом подготовки магистров.

- Бакалавриат и специалитет – богатая методологическая база для подготовки кадров практической направленности, а магистратура учит строить на этом фундаменте разные здания, в том числе со сменой профиля. Профессиональная подготовка здесь осуществляется в совокупности с фундаментальной общенаучной и общекультурной.

Понятно, что в этом контексте для вузовского коллектива остается непростой проблема оправданности ожиданий. По большому счету, реальный результат поствузовского жизнеустройства является «отложенным», и оценка социализационного потенциала, данная в период обучения, может быть скорректирована жизнью. Говорить об успешности или неуспешности, весомости нашего вклада в решение этой проблемы можно только по результатам отслеживания – управленческого или социологического – карьерных путей, жизненных судеб выпускников. И устранять свои огрехи на следующих поколениях обучающихся.

Таблица 2

Жизненные планы обучающихся

После окончания учебы планирую:	Ранг	%
Применение полученных компетенций в социально-полезной деятельности	1	25,0
Повышение должностного статуса в своей организации	2-3	18,8
Стабильную работу в школе продвинутого уровня или в профильном классе	2-3	18,8
Закрепление в вузе на преподавательской работе	4	12,5
Получение интересной работы в новой для меня сфере	5-6	9,3
Работу в качестве аналитика в любых учреждениях, фирмах, структурах	5-6	9,3
Поступление в аспирантуру	7	6,3

В ближайших планах после окончания учебы (Табл. 2) на первом месте у каждого четвертого респондента намерение быть полезным в социально-значимой деятельности, обладая соответствующими компетенциями. Каждый пятый рассчитывает на повышение статуса в своей организации, либо на его получение в образовательных учреждениях продвинутого типа. Один из восьми опрошенных надеется получить преподавательское место в вузе. Десятая часть испытывает себя в поисках интересной работы в новой для них сфере, связанной с управленческой, аналитической, консалтинговой и другой интеллектуальной деятельностью. На последнем месте у магистрантов (6,3%) поступление в аспирантуру, что вполне отражает реальность планов.

На первый взгляд, видение перспектив оптимистично, тем более что учеба в УрГПУ

оправдывает ожидания и планы большинства опрошенных: по их признанию, у 31% – «безусловно», у 53% – «скорее да, чем нет». Но следует обратить внимание на то, что ни один из вариантов (число выборов ограничивалось) не набрал простого большинства. При этом выявлена прямая корреляция с типом предшествующего образования и наличием/отсутствием стажа работы, а также – соответственно – с мотивацией выбора. Может быть, поэтому треть опрошенных не видит будущих позитивных изменений в своей профессиональной и социальной жизни. Более того, если интерес к обучению на этом уровне ничуть не утрачен у 59% респондентов, то у 19% он стал несколько меньше, у 16% есть моменты разочарования, а 6% не уверены в том, что закончат учебу, что соответствует доле реального «отсева».

Таблица 3

Степень удовлетворенности магистерской подготовкой

	В какой мере Вас устраивает (% по строке)	Да, вполне	Отчасти	Нет
1	Организация учебного процесса	50,0	37,5	12,5
2	Преподавательский состав	90,6	4,7	4,7
3	Условия обучения	71,9	21,9	6,2
4	Ресурсное (учебно-методическое, технологическое и др.) обеспечение	31,2	59,3	9,5
5	Предлагаемая программа	65,6	28,1	6,3
6	Используемые педагогические техники	62,5	34,4	3,1
7	Отношение преподавателей и УВП к студентам	78,1	18,7	3,2
8	Организация практики	78,1	15,6	6,3
9	Возможность получения дополнительных образовательных услуг	65,6	25,0	9,4
10	Возможность включиться в научно-исследовательскую деятельность	71,9	18,7	9,4
11	Подготовка к инновационной деятельности	65,6	21,9	12,5
12	В целом	68,6	26,7	4,7

Непосредственная практика работы с магистрантами и проведенные исследования подтверждают общий позитивный настрой в отношении к этой ступени обучения и ее социализационным возможностям в качестве полного высшего образования. Но не менее значимы для нас и те серьезные замечания, предложения, которые получены от участников опросов.

В таблице 3 представлены данные о степени удовлетворенности магистрантов различными аспектами их подготовки. Доля полностью удовлетворенных в сумме с оценкой «отчасти» (более 95%) может восприниматься вузом как возможность «почивать на лаврах», считая небольшую часть недовольных (менее 5%) чуть выше статистической погрешности. Но если к этой «погрешности» добавить частично неудовлетворенных, получается в целом почти треть ответов, а по отдельным позициям (организация учебного процесса, ресурсное обеспечение) эта мера равна, а то и вдвое превышает полный позитив. Отметим, что в опросе магистров было выделено кадровое обеспечение, и преподавательский состав оказался «вне подозрений», его стабильно высокая оценка закреплена ответами обучающихся на открытые вопросы. Они важны для исследователя, который должен удостовериться, что «закрытая форма», удобная для подтверждения гипотез, не навязывает чужей-либо точки зрения.

Что нравится? Нашлось семь человек, которым нравится «абсолютно все», их доля присутствует в любом опросе «на всякий случай». Но многие магистранты удовлетворены самими программами, достаточно гибкими, с интересными дисциплинами, новыми технологиями их освоения. И преподаватели сами – тоже интересные (приводятся конкретные фамилии). Их подход к студен-

там – доброжелательный, уважительный, понимающий. Обмен опытом, общение в учебное и внеучебное время как с коллегами, по свободно выраженному мнению опрошенных, помогает в решении общих профессиональных проблем. Важна возможность систематизировать знания, получить новые, углубить подготовку «не только с научной, но и с практической стороны», научиться анализировать проблемы с разных сторон...

В том, что не нравится, явный акцент на организационные огрехи: нарушение графика учебного процесса, неудачное расписание, нерациональное использование учебного времени. Примеры: «Обещали одну организацию, а получилось другое, что-то аморфное», «То много всего сразу, а то целые дни свободны», «Хотелось бы в каждой аудитории иметь выход в Интернет», «Документы на практику надо оформлять своевременно, а то без вызова берем отпуск за свой счет или копим долги (магистрант ОЗО)».

Претензий содержательного характера почти нет. Одним кажется, что все новое хорошо, но не всегда понятно: «Предметы какие-то странные, некоторые преподаватели сами не знают, зачем им и нам это надо». Другим вполне достаточно практически направленных дисциплин для профессиональной реализации. Поэтому и нравятся выезды в школы, в органы управления образованием. Иллюстрацией «разношерстности» контингента служат и взаимоисключающие мнения: одних привлекает возможность реализовать свои знания и навыки в различных конкурсах, подготовить публикации, других совсем не радует «принуждение к участию в научных конкурсах и написании статей».

Разброс мнений никого не удивляет, но информация, полученная от группы спроса на образовательные услуги, есть предмет осмысления для групп их предложения.

Чем отвечают на такие мнения, оценки наши эксперты – руководители магистерских программ, в числе которых не просто ученые-профессионалы (92% – профессора, доктора наук, 8% – кандидаты наук, доценты), но одновременно и представители управленческого звена (23% – директора институтов, деканы, 42% – зав. кафедрами). Тематика научной работы руководителей совпадает с профилем магистерской программы у 4/5 опрошенных, и лишь один из пяти «ведает» программой по не совсем совпадающей, но смежной или близкой теме.

Заданные им в открытой форме вопросы об удовлетворенности/неудовлетворенности имели целью выявить проблемные зоны, предусмотреть риски, которые необходимо учитывать в разработке программы развития и дорожной карты этого уровня образования со всеми его особенностями. С управленческой точки зрения, полученные ответы были содержательными, квалифицированными, профессиональными.

К позитивным сторонам своей работы руководители отнесли возможность реализовать авторские программы, быть самостоятельными в определении их содержания, влиять на организационную деятельность, привлекать на свою программу преподавателей, мотивированных на обучение магистрантов, ответственных за качественные результаты. Тем, кто воспринимает магистратуру как шаг к аспирантуре, нравятся высокие требования к итоговой научно-квалификационной работе – диссертации, возможность вовлечения в исследовательскую деятельность студентов, обеспечение непрерывности их научного роста.

Многие отметили значимость самого факта наличия магистратуры в УрГПУ для стабильности его университетского статуса. Но, будучи реалистами-практиками и учеными, наши коллеги выразили и обеспокоенность по ряду проблем функционирования и перспектив магистратуры. Это связано, как мы отметили ранее, с невысоким уровнем понимания цели и смысла двухлетней магистратуры у преподавателей, с отсутствием единого подхода к критериям качества обучения студентов на разных программах, особенно в условиях нормативно предписанной, но содержательно не прописанной связки «магистратура – аспирантура». Не участвовавшие в рекрутинге кадров руководители сетуют на недостаточную научную зрелость части преподавателей, которые не способны обеспечить индивидуальную траекторию обучения магистрантов, помочь тем из них, кто нацелен на аспирантуру в ее современной форме. Этот момент отмечен и другими исследователями [8].

Отдавая дань сложности, мозаичности контингента обучающихся, связанной с различиями в профиле и уровнях предшествующей подготовки, эксперты отмечают реальную проблему координации и кооперации программ с сильновыраженной спецификой. Даже простое объединение в силу необходимости нескольких разнопрофильных программ в одну, получившую предпочтение, сопряжено с трудностями и не нравится магистрантам.

Экспертов-руководителей беспокоит незаинтересованность работодателей, в том числе и органов управления образованием, в выпускниках магистерских программ, «удаленность» направлений подготовки от реальных потребностей рынка труда, «непонимание населением» (группами спроса!) предназначения магистратуры.

Вполне понятна направленность деятельности университета, его подразделений и структур, ответственных за реализацию программ многоуровневой подготовки, на обеспечение преемственности, сопряженности ПрОП разного уровня с позиции накопления качественных результатов-компетенций, их поэтапного прирастания, углубления. Это необходимо для определения уровня квалификации выпускников с учетом требований профессиональных стандартов.

И обязанность объяснять, на кого и для кого мы учим магистрантов, каковы их статусные перспективы, определяется не только профессионально-ориентационной работой до и в момент набора, но необходимостью адекватно отвечать на требования потребителей наших услуг и их будущих работодателей.

Серьезные претензии (как и от обучающихся) предъявлены материально-технической базе, к организационным парадоксам, перманентным реорганизациям, даже необходимым, но не всегда полезным для перспективного планирования. Не все одобряют тяготение к дистанционной и заочной формам обучения при отсутствии должного контроля за качеством самостоятельной работы студентов.

Конкретные предложения руководителей магистерских программ по разрешению выявленных проблем были в процессе обсуждения результатов опроса сгруппированы и квалифицированы как: а) ситуативные, оперативные, подлежащие реализации «своими силами», и б) вызванные объективными причинами, не от конкретного вуза зависящими, поэтому – пролонгированные. Это определило характер принятых управленческих решений и мер, таких как:

- оптимизация общего количества магистерских программ, их ежегодная ревизия – сокращение неперспективных, неконкурентоспособных, непривлекательных с

точки зрения выбора, не обеспеченных должными ресурсами; разработка новых по направлениям подготовки востребованных специалистов с учетом меняющихся ГОСТ ВО, требований профессионального стандарта педагога и региональной потребности именно в магистрах;

- особое внимание тем программам подготовки уникальных для УрФО специалистов, которые реализуются только в нашем университете: психология инклюзивного обучения, психолингвистика, аналитическое обеспечение управленческих процессов, педагогическое обеспечение системы ДОУ, технология развития креативности; в перспективе – программы подготовки специалистов по компьютерной лингвистике, компьютерному переводу, академическому письму и др.

- учет рисков невостребованности выпускников магистратуры из-за недостаточной изученности рынка труда, а также неопределенности самого статуса этого института; отсюда – необходимость грамотного маркетинга и партнерства с работодателями (а не только справок об их удовлетворенности молодыми специалистами); четкое представление о том, кому, какие и зачем нужны магистры, где, к примеру, вчерашний инженер или менеджер реализует накопленный за два года профессионально-педагогический потенциал;

- разработка вариантов модульного обучения и индивидуальных траекторий освоения программ магистрантами с разной мотивацией на этот уровень подготовки; использование возможностей сетевого взаимодействия с магистратурой других вузов – российских и зарубежных;

- повышение ответственности руководителей магистерских программ за согласованность действий и качество результатов, начиная с их участия в отборе поступающих не только на свою, но и на другие программы и заканчивая итоговыми мероприятиями; введение системы тьюторства для разных групп обучающихся и продолжение их профессорского сопровождения в адаптационный период новой деятельности, что позволит обеспечить профессиональные контакты выпускников с профессорами-наставниками и реальную связь вуза с работодателями;

- более активная работа с выпускниками магистратуры, постоянный мониторинг их не только карьерных, но и других жизненных путей, выявление тех, кому магистратура действительно помогла в достижении целей; это важно еще и потому, что предполагается включение в число рейтинговых показателей вуза такой позиции, как «судьбы выпускников»;

- анализ кадрового обеспечения магистерских программ, продуманный отбор преподавателей для их реализации, независимо от того, свои это специалисты или приглашенные из других вузов, ученые или практики, обеспечивают конкретную дисциплину или всю специализацию;

- целенаправленная подготовка магистров к инновационной деятельности в любой профессиональной сфере, а в педагогической – еще и к работе по формированию и раскрытию инновационного потенциала своих воспитанников; необходимость преодолеть имитационный характер инновационной активности самих обучающихся.

Эти и многие другие предложения коллективного разума были учтены в стратегии и программе развития УрГПУ до 2020 года, реализуются в конкретных целевых программах и проектах, что позволяет нам избегать крайностей пессимизма и декларативного оптимизма в оценке социализационного потенциала и перспектив магистратуры, оставаться на позиции реализма.

В заключительной части статьи остановимся на двух проблемах, от степени разрешенности которых, на наш взгляд, зависят темпы и результаты институциональных изменений в высшем образовании.

Одна из них связана с количественным увеличением магистерских программ и, соответственно, растущим многообразием их типов. В отчете Минобрнауки РФ за 2015 г. есть данные о том, что Минюстом РФ зарегистрированы 212 приказов Министерства об утверждении ФГОС высшего образования уровня магистратуры [9, с. 4–5]. Впечатляет не только увеличение и разнообразие программ, но и версификация типов магистратуры, которая в разных материалах концептуального и нормативного характера именуется как академическая, исследовательская, универсальная, профильная, прикладная для подготовки учителей-методистов и управленцев, практическая, модульная – для лиц с непрофильным образованием.

Типологизация магистратур не только важна для статуса университета, она связана с конкретными требованиями к содержанию образовательных программ, к видам деятельности по его реализации и – главное – по квалификационным характеристикам выпускников, которых ждет работодатель. В расчетах региональных потребностей в педагогических кадрах магистратура не выделяется, да и работодатель не всегда может определенно сказать, специалист какого уровня нужен ему сейчас, а тем более через 5–7 лет.

В «сухом остатке» из всего многообразия магистратур для педагогической подготовки специалистов – два варианта: академическая

и прикладная [ГОСТ, п. 33]. Исследовательская магистратура закрепляется за университетами федеральными, научно-исследовательскими, либо имеющими, по меньшей мере, статус опорных, системообразующих.

Как быть в таком случае с научно-исследовательской функцией университета, предписанной ему по определению, независимо от статуса и типа учреждения? И это вторая проблема, которая остается нерешенной, в частности, в педагогическом образовании.

По результатам нашего исследования видно, что отношение руководителей программ и самих магистрантов к проблемам формирования исследовательских, тем более научно-исследовательских, компетенций неоднозначно. В мотивации выбора мнения разделились (Табл. 1) именно по поводу ориентации на углубленную, фундаментальную научную подготовку. Эксперты поставили ее третье место после профессионального роста и сочли, что она присуща половине тех, кто пришел на программу. У самих обучающихся эта мотивация отмечена третьей частью опрошенных и оказалась на восьмом месте.

В планах на будущее желание поступать в аспирантуру (с учетом ее современного аналога – факультета подготовки научно-педагогических работников высшей квалификации) выявлено у 6% респондентов, и сама реальная практика дает тот же результат: продолжают научно-исследовательскую деятельность не более 8–9% выпускников магистратуры. Но это практически расходится с концепцией развития российской высшей школы (программа 2016–2020), ее модернизационной направленностью на результаты, сравнимые с другими образовательными системами в мире.

Для солидных системообразующих университетов, нацеленных на вхождение в мировые рейтинги (к примеру «5 из 100»), бакалавриат не столь уже важен, и в качестве технического либо прикладного он может быть передан вузам иного статуса. А магистратура (исследовательская, академическая) в паре с аспирантурой образуют «мейнстрим», развитие в сторону их слияния, удлинения сроков обучения и завершения итоговым результатом в форме диссертации кандидатской (у нас, по желанию и успехам), докторской (уровня зарубежной Phd), либо в виде диплома научно-педагогического работника, педагога-исследователя.

Сегодня в ряде педагогических университетов (МГППУ, ОмГПУ, РГППУ им. А. И. Герцена и др.) реализуются исследовательские магистерские программы с квалификацией научного работника, как и

в вузах непедagogического профиля [см. 10, 15]. Но диссертации (итоговый блок программы) пишут все магистры, пока с небольшим и постепенным удлинением срока обучения. Обсуждая эту ситуацию с акцентом на перспективу, мы пришли к необходимости в очередной раз более четко определить совокупность понятий, которые используются для оценки качественных результатов исследовательской функции университета (НИР, НИД, УИРС, НИРС и др.).

Научно-исследовательская деятельность – это способ проявления активности человека в сфере науки, фундаментальной или прикладной, его самореализация именно в ней. Она начинается с первых шагов обучения в «чисто» исследовательской магистратуре путем подключения к научной работе вуза, кафедры, научного руководителя.

Конкретные действия в этом направлении с конкретными результатами, оформленными и оцененными на каждом этапе, служат показателем уровня научно-исследовательской работы магистранта, отражает меру его активности и самостоятельности в ней.

В магистратуре других типов в соответствии с нормативными предписаниями (ГОСТы, квалификационные характеристики профессии, ПрОП, учебный план и т.п.) в аудиторное и внеаудиторное время выполняется как учебно-исследовательская (УИРС), так и научно-исследовательская (НИРС) работа студентов. Первая направлена на формирование исследовательских умений, навыков, компетенций, вторая – на расширение спектра действий (в магистратуре уже через проектную деятельность), на развитие исследовательского сознания и поэтапное накопление научного опыта.

Совокупный результат активности магистранта в НИД и НИРС, измеряемый по уровню присвоения соответствующих практик, сформированности компетенций, влияет на скорость и глубину погружения в предметную область, становится базой для новой профессиональной деятельности и обобщен в понятии **исследовательская культура**.

Направленность магистерских программ и приоритетных видов деятельности на развитие исследовательской культуры, их ресурсное обеспечение (кадровое, научное, методологическое, технологическое) делают педагогическую магистратуру – академическую и прикладную – исследовательской по сути, что усиливает ее социализационный потенциал.

В заключение, присоединимся к мнению специалистов, которые считают, что центром внимания в оценке результатов образовательного процесса должен быть не вклад преподавателя, а результат деятельно-

сти студента, который оценивается по совокупности компетентностей и компетенций структурного и функционального типа [10].

К первым относятся такие, как сформированность профессиональной направленности, наличие качеств и умений для выполнения обобщенных трудовых функций, успехи в становлении ответственной, самостоятельной личности и т.п. Ко вторым – такие, как конкурентность и мобиль-

ность на рынке труда, адаптированность к стратификационной структуре общества, к динамике социальных изменений, а также развитая система ценностей для успешного включения в жизнь современного общества.

Вместе взятые, они будут основой для характеристики и оценки социализационного потенциала выпускника любого уровня вузовской подготовки и самого института высшей школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисенкова А. Российская магистратура: «шесть» пишем – «пять» в уме // Платное образование. 2006. № 1. С. 14–16.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг., утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 №295.
3. Дмитриев Ю. А. Магистратура как тупик российского высшего образования // Образование и право. 2013. № 7.
4. Железов Б. Российский Phd: быть или не быть? // Платное образование. 2005. № 12.
5. Зверева Г. И. Компетенции магистров культурологии: условия формирования и оценивания. URL: <http://lib.znate.ru/docs/index-88766.html> (дата обращения 19.06.2016).
6. Концепция целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. (утверждена распоряжением Правительства РФ от 29.12.2014 № 2765-р).
7. Магистратура и Болонский процесс: вузовский эксперимент: научно-методическое пособие / Под ред. проф. В. А. Козырева. СПб. : Изд. РГПУ им. А. И. Герцена, 2006.
8. Марченко И. П. Подбор преподавателей для работы в магистратуре: ошибки неудачного рекрутинга // Кадровик. Рекрутинг для кадровика. 2012. № 9.
9. Об итогах деятельности Министерства образования и науки РФ в 2015 году и задачах на 2016 год. URL: http://www.vstu.ru/files/gazeta/2016-03/13060/upload/prezentaciya_doklada_d.livanova_na_kollegii_po_itogam_2015_goda.pdf (дата обращения 13.06.2016).
10. Образование: цели и перспективы. 2014. № 35.
11. Рубин Ю. Б. Конкурентоспособность как фактор российского рынка образовательных услуг // Высшее образование в России. 2015. № 3–5.
12. Рубина Л. Я. Российская магистратура: реальность, перспективы, риски / Социокультурное развитие Большого Урала: тренды, проблемы, перспективы : материалы Всероссийского научно-практической конференции. Екатеринбург, 2015. С. 424–428.
13. Симонова А. А., Минюрова С. А., Рубина Л. Я. Педагогический университет в центре регионально-образовательного кластера // Педагогическое образование в России. 2014. № 8. С. 8–22.
14. Симонова А. А., Рубина Л. Я. Модернизация педагогического образования: обобщение и осмысление опыта // Педагогическое образование в России. 2015. № 19. С. 109–117.
15. Сеницына Г. П., Чуркина Н. И. Научно-исследовательская деятельность в магистратуре: новые задачи, подходы и содержание // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4.
16. Титов С. А. Образование в точке бифуркации // Общественные науки и современность. 2010. № 4. С. 73–81.
17. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2012 №599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки».
18. Университет XXI века: старые парадигмы и новые вызовы : материалы XVIII Всероссийской научно-практической конференции (7–8 апреля 2015 г.) Екатеринбург, Гуманитарный университет, 2015.
19. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
20. Хагуров В. А. Высшее образование между служением и услугой // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 47–57.
21. Tuning Educational Structures in Europe (Настройка образовательных структур в Европе – «Тьюнинг») (University of Densto, University of Groningen, 2003, 2005).

LITERATURA

1. Borisenkova A. Rossiyskaya magistratura: «shest'» pishem – «pyat'» v ume // Platnoe obrazovanie. 2006. № 1. S. 14–16.
2. Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii «Razvitie obrazovaniya» na 2013–2020 gg., utverzhdannaya postanovleniem Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 15.04.2014 №295.
3. Dmitriev Yu. A. Magistratura kak tupik rossiyskogo vysshego obrazovaniya // Obrazovanie i pravo. 2013. № 7.
4. Zhelezov B. Rossiyskiy Phd: byt' ili ne byt'? // Platnoe obrazovanie. 2005. № 12.
5. Zvereva G. I. Kompetentsii magistrov kul'turologii: usloviya formirovaniya i otsenivaniya. URL: <http://lib.znate.ru/docs/index-88766.html> (data obrashcheniya 19.06.2016).
6. Kontseptsiya tselevoy programmy razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gg. (utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 29.12.2014 № 2765-r).
7. Magistratura i Bolonskiy protsess: vuzovskiy eksperiment: nauchno-metodicheskoe posobie / Pod red. prof. V. A. Kozyreva. SPb. : Izd. RGPU im. A. I. Gertsena, 2006.
8. Marchenko I. P. Podbor prepodavateley dlya raboty v magistrature: oshibki neudachnogo rekrutinka // Kadrovik. Rekrutink dlya kadrovika. 2012. № 9.

9. Ob itogakh deyatel'nosti Ministerstva obrazovaniya i nauki RF v 2015 godu i zadachakh na 2016 god. URL: http://www.vstu.ru/files/gazeta/2016-03/13060/upload/prezentaciya_doklada_d.livanova_na_kollegii_po_itogam_2015_goda.pdf (data obrashcheniya 13.06.2016).
10. Obrazovanie: tseli i perspektivy. 2014. № 35.
11. Rubin Yu. B. Konkurentosposobnost' kak faktor rossiyskogo rynka obrazovatel'nykh uslug // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2015. № 3–5.
12. Rubina L. Ya. Rossiyskaya magistratura: real'nost', perspektivy, riski / Sotsiokul'turnoe razvitiye Bol'shogo Urala: trendy, problemy, perspektivy : materialy Vserossiyskogo nauchno-prakticheskoy konferentsii. Ekaterinburg, 2015. S. 424–428.
13. Simonova A. A., Minyurova S. A., Rubina L. Ya. Pedagogicheskiy universitet v tsentre re-gional'nogo obrazovatel'nogo klastera // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 8. S. 8–22.
14. Simonova A. A., Rubina L. Ya. Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya: obobshchenie i osmyslenie opyta // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 19. S. 109–117.
15. Sinitsyna G. P., Churkina N. I. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' v magistrature: novye zadachi, podkhody i sodержanie // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 4.
16. Titov S. A. Obrazovanie v tochke bifurkatsii // Obshchestvennye nauki i sovremennost'. 2010. № 4. S. 73–81.
17. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 07.05.2012 №599 «O merakh po realizatsii gosudarstvennoy politiki v oblasti obrazovaniya i nauki».
18. Universitet XXI veka: starye paradigmy i novye vyzovy : materialy XVIII Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (7–8 aprelya 2015 g.) Ekaterinburg, Guma-nitarnyy universitet, 2015.
19. Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 №273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii».
20. Khagurov V. A. Vysshee obrazovanie mezhdru sluzheniem i uslugoy // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2011. № 4. S. 47–57.
21. Tuning Educational Structures in Europe (Nastroyka obrazovatel'nykh struktur v Evrope – «T'yuning») (University of Densto, University of Groningen, 2003, 2005).