

# ДОКАЗАТЕЛЬНАЯ МАГИСТРАТУРА: результаты и перспективы

*Коллективная монография*



---

МОСКВА – 2021

УДК 378  
ББК 74.48  
Д63

*Издание подготовлено при финансовой поддержке  
благотворительного фонда Владимира Потанина*

**Рецензенты:**

*Н. А. Ильина* – профессор, ректор Псковского государственного университета

**Отв. редакторы:**

*А. В. Гармонова* – канд. полит. наук, доцент,  
директор центра Университетского партнерства  
(ФГАОУ ВО «НИУ «Высшая школа экономики»);

*Д. В. Щеглова* – канд. полит. наук, научный сотрудник  
(ФГАОУ ВО «НИУ «Высшая школа экономики»)

**Авторы:**

*А. В. Гармонова, М. Б. Балова, Ю. Ю. Бочарова, Е. В. Воеводина, А. М. Галимов,  
А. А. Дьячук, И. Н. Емельянова, К. К. Лукьянова, С. Д. Макарова, Л. Р.  
Мунавирова, Е. А. Оффер, О. В. Петрова, Е. А. Савеленок, А. В. Серова, Е. Е.  
Сухова,  
О. А. Теплякова, Д. И. Хлебович, Д. В. Щеглова*

**Доказательная магистратура: результаты и перспективы:**

Д63 коллективная монография / Отв. редакторы: А. В. Гармонова, Д. В. Щеглова. –  
Москва: МАКС Пресс, 2021. – 228 с.

ISBN 978-5-317-06566-9

В книге комплексно, с опорой на эмпирические данные, представлена ситуация и перспективы развития магистерского образования в современной России. В фокусе внимания авторов – сценарии трансформации магистерского образования в России по сравнению с болонскими сценариями, траектории студентов на этапе поступления в магистратуру и их профессиональные планы по окончании обучения, устройство и дизайн магистерских программ, цифровизация магистерского образования, мобильность магистрантов, компетенции, которые они хотят получить в ходе обучения, магистратуры в неподведомственных вузах, а также перспективы развития магистерского образования в России. Анализируются эффекты реализации государственной политики в области магистратуры с точки зрения имплементации норм Болонского процесса и образовательных стандартов.

Книга представляет интерес для исследователей высшего образования, управленческих и педагогических работников системы образования, широкой общественности.

*Ключевые слова:* современная российская магистратура, магистерское образование, магистерские программы, компетенции магистрантов, дизайн магистерских программ, цифровизация высшего образования, образовательная политика.

УДК 378  
ББК 74.48

ISBN 978-5-317-06566-9

© Коллектив авторов, 2021  
© Оформление. ООО «МАКС Пресс», 2021

# АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ:

**1. Гармонова Анна Владимировна**, директор Центра Университетского партнерства НИУ ВШЭ, доцент Института образования, кандидат политических наук, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (руководитель авторского коллектива) (Глава 1,9)

**2. Балова Мария Борисовна**, директор гуманитарного института, кандидат исторических наук, филиал ФГАОУ ВО «Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова» в г. Северодвинске (Глава 4)

**3. Бочарова Юлия Юрьевна**, проректор по науке и сетевому взаимодействию, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» (Глава 5)

**4. Воеводина Екатерина Владимировна**, доцент департамента социологии, истории и философии, кандидат социологических наук, ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ» (Глава 8)

**5. Галимов Алмаз Мирзанурович**, проректор, доктор педагогических наук, ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (Глава 7)

**6. Дьячук Анна Анатольевна**, доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» (Глава 5)

**7. Емельянова Ирина Никитична**, доцент кафедры общей и социальной педагогики, доктор педагогических наук, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (Глава 4)

**8. Лукьянова Ксения Константиновна**, старший преподаватель кафедры управления персоналом и экономики труда, кандидат экономических наук, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (Глава 6)

**9. Макарова Светлана Дмитриевна**, заместитель директора института экономики и предпринимательства по учебной работе, кандидат экономических наук, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (Глава 4)

**10. Мунавирова Ляйсан Ринатовна**, специалист отдела качества образования, ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (Глава 7)

**11. Опфер Евгения Анатольевна**, научный сотрудник Института образования, кандидат педагогических наук, ФГАОУ ВО «Национальный

исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Глава 2, 4)

**12. Петрова Ольга Викторовна**, проректор, кандидат социологических наук, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (Глава 4)

**13. Савеленок Евгений Алексеевич**, академический руководитель образовательной программы «Экономика и управление образованием», кандидат экономических наук, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Глава 6)

**14. Серова Александра Владимировна**, советник ректора НИУ «Высшая школа экономики» (Глава 2)

**15. Сухова Елена Евгеньевна**, декан социологического факультета, кандидат социологических наук, ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» (Глава 2)

**16. Теплякова Ольга Андреевна**, доцент кафедры конституционного и муниципального права, кандидат юридических наук, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (Глава 4)

**17. Хлебович Дарья Игоревна**, доцент кафедры менеджмента, маркетинга и сервиса, кандидат экономических наук, ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет» (Глава 3)

**18. Щеглова Дарья Владимировна**, научный сотрудник Института образования, кандидат политических наук, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Глава 1,9)

# СОДЕРЖАНИЕ:

Магистратура: доказательное знание .....	7
Введение .....	9
Как изучать магистратуру в условиях трансформации .....	13
Болонский процесс с российским акцентом .....	33
Российская магистратура в зеркале данных .....	65
Траектории магистранта: мотивация и выбор .....	103
Дизайн магистерских программ: от рекрутинга к вовлеченности .....	123
Магистратура: карьерный старт .....	151
Магистратура в отраслевых вузах .....	163
Цифровизация российской магистратуры .....	183
Будущее российской магистратуры? .....	199
Заключение .....	215
Литература .....	217



## **Магистратура: доказательное знание**

С момента своего создания в 1999 году Фонд Владимира Потанина содействует развитию российского высшего образования. Наряду со стипендиальными и грантовыми программами в последние годы мы поддерживали несколько исследовательских проектов по изучению образовательной среды. Мы уверены, что для доказательного принятия управленческих решений, построения долгосрочных стратегических планов, прогнозирования развития высшего образования в России необходим системный анализ данных.

Развитие магистратуры – один из приоритетов российской высшей школы. Уникальные магистерские программы становятся «визитной карточкой» университетов. Управление развитием магистратуры, несомненно, оказывает влияние и на конкурентоспособность вуза. Магистратура, призвана и способна быстрее всего реагировать на новые вызовы, а магистерские программы находятся в постоянном развитии и движении. Однако зачастую эта трансформация формальна, в то время как содержательные изменения происходят гораздо медленнее. Резкий и массовый переход в онлайн подтвердил, что магистерское образование может гибко реагировать на изменения форматов образовательной деятельности. При этом, чтобы адекватно применять эти форматы, нужна соответствующая исследовательская база, знание и понимание среды. Именно поэтому фонд поддерживал проведение широкомасштабного исследования «Рождение российской магистратуры», инициированного Институтом образования НИУ ВШЭ.

Проект осуществлялся в 2018–2020 годах командой, в которую вошли более 30 человек из 19 вузов в 16 регионах Российской Федерации. Было опрошено 700 преподавателей, более 3000 студентов бакалавриата

и 1100 магистрантов. С момента перехода на дистанционное обучение в марте 2020 года команда проекта провела несколько дополнительных «замеров» готовности студентов и преподавателей магистратуры к обучению онлайн. Это позволило оценить уровень требуемых цифровых компетенций участников образовательного процесса.

Книга, подготовленная по результатам проекта, охватывает несколько ключевых тем – от изучения магистратуры в условиях трансформации до особенностей реализованных моделей магистратуры по сравнению с первоначальными болонскими сценариями. Современная российская магистратура представлена в зеркале данных – о магистерской программе как инструменте мобильности, мотивах поступления в магистратуру и выборе вуза. Авторы исследования уделяют внимание связи между дизайном магистерских программ и вовлеченностью студентов и преподавателей магистратуры в образовательный процесс, занятием наукой и управлением программой. Интересен обзор ситуации с магистерскими программами в неподведомственных вузах, а также анализ того, как магистратура становится этапом профессиональной деятельности и настоящим карьерным стартом для ее выпускников. В своей работе исследователи не смогли обойти стороной и тему формирования цифровых навыков у российских магистрантов. Подводя итоги, исследователи ставят вопрос о будущем российской магистратуры: какие модели кажутся наиболее перспективными с точки зрения главных участников процесса – студентов и преподавателей, какие рекомендации можно было бы сделать для образовательной политики в области магистратуры.

Многое из того, что удалось увидеть и зафиксировать, еще предстоит осмыслить. Особенно сейчас, в условиях глобального кризиса – когда весь мир вынужден искать, адаптировать и претворять в жизнь новые формы обучения и работы.

Мы приглашаем вас сообщать отразить собранные данные, вошедшие в монографию «Доказательная магистратура: результаты и перспективы».

*Оксана Орачева,  
генеральный директор  
Благотворительного фонда Владимира Потанина*



## **ВВЕДЕНИЕ**

Уважаемый читатель, перед Вами книга, которая стала результатом нескольких лет работы большого авторского коллектива в рамках проекта, посвященному изучению российской магистратуры – «Рождение российской магистратуры». Проект был поддержан Благотворительным Фондом Владимира Потанина, став победителем стипендиальной программы «Стипендиальная программа Владимира Потанина» в конце 2018 года и Институтом образования НИУ «Высшая школа экономики».

Магистратура стала объектом изучения по ряду причин. Магистерское образование предполагает как развитие научно-исследовательского потенциала у обучающихся и первичное рекрутирование научно-педагогических кадров, так и преследует более амбициозную задачу по формированию управленческих компетенций и развитию креативного мышления. Иными словами, она нацелена на подготовку профессиональных специалистов, восприимчивых к изменениям, происходящим в современном мире, что как никогда актуально для сегодняшней ситуации. Магистратура также дает возможность молодым специалистам более гибко реагировать на потребности рынка труда, приобретая дополнительные необходимые компетенции за счет возможности выбора другого трека, но пользуются ли этой возможностью студенты? Исследовательским коллективом была поставлена цель провести анализ эффектов становления и развития магистратуры в России. Данная книга является физическим доказательством достижения этой цели.

Логика текста монографии выстроена так, чтобы поэтапно «подсветить» ключевые реперные точки магистерского образования в современной России: как исследовать магистратуру в контексте перемен; чем

становление двухуровневой системы образования в России отличалось от болонских сценариев; что нам говорят «сухие цифры» о состоянии магистерского образования; как студенты выбирают магистратуру и влияет ли на это дизайн магистерских программ; какие перспективы профессионального развития и трудоустройства видят магистранты; какова ситуация с магистерским образованием в вузах, не подведомственных Министерству образования и науки?

2020 год не мог не подтолкнуть авторов монографии к написанию отдельной главы про цифровизацию российской магистратуры и включить в сюжет о будущем магистерского онлайн образования.

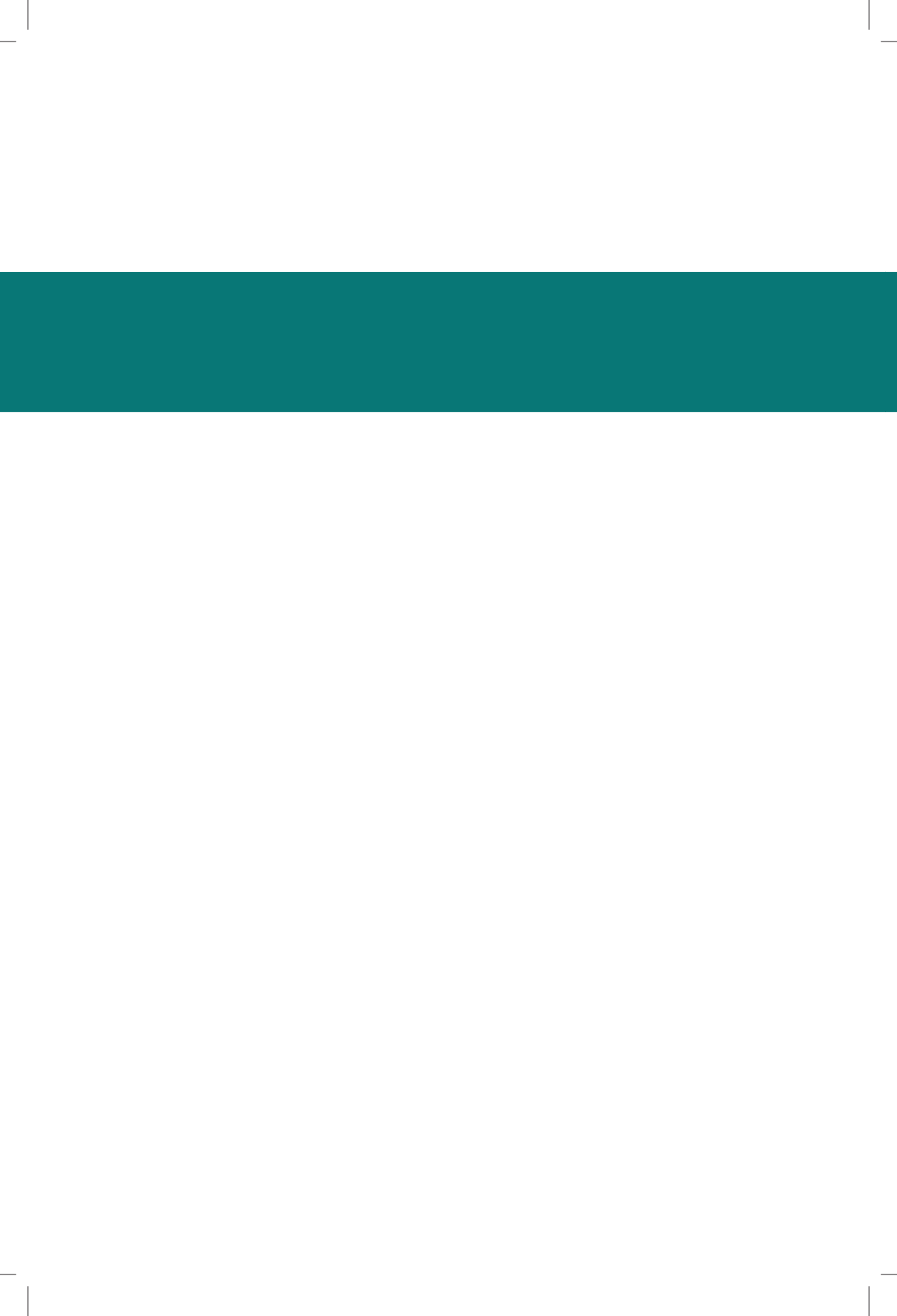
В конце каждой главы, посвященной одной из обозначенных тем, можно найти ключевые выводы (Keypoints) и вопросы для дискуссии (Discussion), которые авторы задают не только себе, как исследователю, но и читателю, и всем заинтересованным в том, чтобы понять, как устроено российское высшее образование.

Можно смело утверждать, что такой междисциплинарный продукт работы сетевой исследовательской группы является уникальным примером практики объединения усилий в исследовании российского магистерского образования.

Авторский коллектив выражает глубокую признательность научному руководителю Института образования НИУ «Высшая школа экономики» Фрумину Исаку Давидовичу, заместителю директора по административной работе Института образования НИУ ВШЭ Тимковой Татьяне Викторовне за всестороннюю поддержку проекта; Проектно-учебной лаборатории «Развитие университетов» (отдельно – Платоновой Дарье Павловне, Лешукову Олегу Валерьевичу, в разное время руководящими лабораторией), Центру социологии высшего образования (в частности – Терентьеву Евгению Андреевичу за консультации по исследовательским задачам и текстам статей на всех этапах их подготовки); Абанкиной Ирине Всеволодне – профессору, главному научному сотруднику и директору Центра финансово-экономических решений в образовании; Болотову Виктору Александровичу – профессору, научному руководителю центра психометрики Института образования НИУ ВШЭ, которые выступили экспертами для интервью, использованных в сюжете о болонской реформе в России, а также всем коллегам, которые оказались вовлечены в массовые исследования 2019 и 2020 гг., обсуждение текстов, консультации по написанию сюжетов, вошедших в данную книгу: Воробьевой И.А., (Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского); Котенковой С.Н.

---

(Казанский (Приволжский) федеральный университет»); Ягнаковой Э.З. («Челябинский государственный университет»); Новиковой В.П. («Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»), Назмутдиновой Е.В. («Тюменский индустриальный университет»), Юмановой И.Ф. (Уральский федеральный университет имени первого президента России Б.Н. Ельцина); Беленко В.А. (Белгородский государственный национальный исследовательский университет); Серебряковой А.А., Серовой О.А. («Псковский государственный университет»); Ковриковой О.И. (Тамбовский государственный университет им. Державина); Серовой А.В., Советнику ректора НИУ ВШЭ.



# КАК ИЗУЧАТЬ МАГИСТРАТУРУ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ

1

Гармонова А.В., Щеглова Д.В.

Любое исследование начинается с вопроса. Центральным вопросом исследовательского проекта «Рождение российской магистратуры» стал вопрос о том, что происходит с современной российской магистратурой в условиях трансформации высшего образования.

Для того, чтобы начать искать ответы, в первую очередь, необходимо было решить, насколько способы изучения магистратуры должны отличаться от общепринятых подходов в исследовании высшего образования. Это зависит от того, какой предмет мы изучаем – магистратуру как социальный институт, магистерские программы, как «образовательный «инструмент», который выполняет свои задачи (по подготовке кадров для рынка труда, задач образовательной политики и т.д.) или магистрантов и преподавателей магистратуры, как основной «человеческий ресурс» магистратуры и главных субъектов образовательного процесса.

Можно собрать много данных о высшем образовании, но важно понять, как и для чего их интерпретировать. Например, что означает «успешность магистратуры» и действительно ли можно считать успехом 100% устройство по специальности выпускников вузов? Как оценить качество образовательных программ, через какие показатели его фиксировать? Меняется ли магистратура как социальный институт, а магистерские программы – по форме и содержанию? И самое сложное – как доказать на «простых фактах», что дела с высшим образованием обстоят так, а не иначе.

Задача данного раздела – сделать обзор подходов, которые помогают исследователям решить, как изучать магистратуру в меняющемся мире: глобально, локально и «географически»; с какими «рамками»

и измерениями подходить ко второй ступени высшего образования и как интерпретировать полученные данные.

Нельзя не отметить, что магистратура в контексте трансформации высшего образования для России остается во многом *terra incognita*. Если исследований и данных о бакалавриате, как самом массовом сегменте высшего образования, достаточно (мониторинги Министерства науки и высшего образования РФ, мониторинг качества приема в вузы, мониторинг экономики образования и т. д.), то магистратура часто остается в тени. При этом понимание того, как происходит переход «бакалавриат-магистратура», как строятся стратегии выбора магистерских программ, важно для выработки подходов работы с абитуриентами магистратуры, при проектировании магистерских программ, реагировании на запросы рынка труда, особенно регионального.

В ситуации, когда внешние условия постоянно меняются (глобализация, вызовы цифровизации) и диктуют новые правила (изменение вектора образовательной политики), магистерские программы призваны быть наиболее гибким инструментом реагирования во всей трехуровневой системе высшего образования.

Трансформация российского высшего образования в последние несколько десятков лет происходит в рамках Болонского процесса. В этой связи описание моделей перехода России к двухступенчатой модели в политической и исторической перспективе и сравнение российского пути с европейскими «болонскими» сценариями помогут зафиксировать причины «пробуксовки» магистерского образования: лежат ли причины в частой трансформации нормативных оснований и требований к магистерским программам или иной ненормативной плоскости? Не менее важно понять, какими данными можно оперировать, а каких попросту нет. Статистические показатели по магистратуре, как уже было отмечено выше, по своему объему и содержанию пока уступают данным о бакалавриате, хотя для стратегического планирования образовательной политики необходимо зафиксировать значимые различия, указывающие на то, как отличаются уровни высшего образования с точки зрения качества приема, возраста, пола абитуриентов и т.д. В связи с этим еще до начала исследования необходимо проанализировать наличие данных в статистике, какие есть лакуны и как это может повлиять на принятие решений в образовательной политике.

Не менее важной задачей является ответ на вопрос, кто выбирает магистратуру и почему, а точнее:

- мотивы продолжения обучения в магистратуре,
- причины выбора вуза, направления подготовки,
- почему магистранты делают перерыв в обучении (и связь с мотивами поступления),
- мобильность магистрантов,
- траектории научной и образовательной деятельности.

Другие важные вопросы, связанные со студенческим фокусом исследования, это:

Как соотносится дизайн магистерских программ с запросом студентов на разные виды учебной работы?

Соответствует ли дизайн программ, формы и виды учебной работы спросу современных студентов?

Каковы ожидания студентов от дизайна магистерских программ?

Достаточно ли вовлечение студентов и преподавателей в управление магистратурой?

В контексте восприятия магистратуры как ответа на запросы рынка труда, нельзя не обратить внимание на оценку магистрантами перспектив трудоустройства и их профессиональные планы.

Максимально неосвещенной пока остается тема образовательных реформ и отраслевых вузов, в частности нужна ли в отраслевых, неподведомственных вузах какая-то особая модель магистратуры?

Это только краткий перечень вопросов о российской магистратуре, которые исследовательский коллектив ставил для понимания общей ситуации с магистерским образованием в России в контексте трансформации высшего образования.

## **Основные теоретические подходы к изучению высшего образования, в целом, и магистратуры, в частности**

Институт высшего образования и магистратура, как одна из его ступеней, являются объектом исследования, для которого подбор концептуальной рамки всегда означает объединение нескольких дисциплинарных полей.

Анализ макроуровня, как правило, опирается на теории международных отношений<sup>1</sup> (Vukasovic, 2013), так как высшее образование связывают с процессами интернационализации, глобализации и европеизации (например, Болонский процесс) (De Wit, 2003<sup>2</sup>, 2015<sup>3</sup>; European University Association (EUA), 2013; European Commission, 2015<sup>4</sup>, Robertson, 2009<sup>5</sup>). Высшее образование с точки зрения международных отношений рассматривается даже как новая форма империализма (Naidoo, 2011)<sup>6</sup>. Но если оставить за скобками борьбу за гегемонию на международной арене и сфокусироваться на трансформации высшего образования, то такая трансформация подразумевает принятие новых норм не только на уровне политики (макроуровень), но и в университетах (мезоуровень), а также основными субъектами: студентами, преподавателями, академическими работниками (микроуровень). Институционализация формальных и неформальных правил включает принятие наднациональных субъектов, их правил игры, а это достаточно долгий и нелинейный процесс адаптации. Он может идти разнонаправленно на макро-, мезо- и микроуровнях<sup>7</sup>. Например, принятие новых принципов организации высшего образования управленческими элитами не означает их автоматической поддержки академическим сообществом и остальными игроками. А студенты, увидев в академической мобильности инструмент миграции, могут принять новые правила положительно, ориентируясь только на личные стратегии, а не на изменение «качества» знаний.

1 Vukasovic, M. Change of Higher Education in Response to European Pressures: Conceptualization and Operationalization of Europeanization of Higher Education. // Higher Education. 2013. No 66. P.p 311–324.

2 De Wit K. The consequences of European integration for higher education // Higher Education Policy 2003 No 16(2). pp 161–178.

3 De Wit K, Hunter F, Howard L and Egron-Polak E Internationalisation of Higher Education., 2015, Strasbourg: European Parliament think tank/ – URL: [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=IPOL\\_STU\(2015\)540370](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=IPOL_STU(2015)540370)

4 The Bologna Process: Towards the European Higher Education Area. Brussel: EUA. European Commission. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. – URL: [https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/european\\_higher\\_education\\_area\\_bologna\\_process\\_implementation\\_report.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/european_higher_education_area_bologna_process_implementation_report.pdf)

5 Dale R., Robertson S. Globalisation and Europeanisation in Education. Oxford: Symposium Books, 2009. 233 pp.

6 Naidoo R Rethinking development: Education and the new imperialism. / Handbook on Globalization and Higher Education, 2011, Cheltenham: Edward Elgar, pp.40–59.

7 Huisman J. The Bologna process in European and post-Soviet higher education: institutional legacies and policy adoption 2019. pp 465–480.



Рамка **европеизации** предполагает, что трансформация высшей школы — это процесс «сверху вниз» (top-down). Но при этом процессы, идущие «снизу вверх», могут оказаться не менее важными, так как включают инициативы со стороны локальных сообществ, международных акторов (стейкхолдеров), которые могут вносить свои идеи в повестку дня и образовательную политику (Börzel, Risse, 2000)<sup>1</sup>. Важно понимать, чего хотят сами университеты, академическое сообщество, студенты. Их содействие, или, наоборот, противодействие может оказаться решающим фактором в качестве и скорости имплементации норм Болонского процесса. Это касается не столько расчета выгод и издержек, сколько изучения принятия/восприятия процесса в логике целесообразности: видится ли реформирование правильным, логичным и легитимным всеми участниками процесса.

Успех реформы высшего образования, таким образом, зависит от набора факторов разного уровня. Вукасович (Vukasovic, 2013)<sup>2</sup> оценивает потенциал реформы высшего образования через ряд показателей макро- и микроуровня, утверждая, что реформа высшего образования имеет больше шансов на успех, если:

- унификация системы высшего образования приведет к значимым привилегиям государства/региона на европейском пространстве;
- не требует значительных изменений на уровне локальных общественных отношений (grass-root level),
- повестка дня и политический процесс не блокируются вето-игроками,
- политики, участвующие в процессе, обладают высоким административным мастерством и профессионализмом;
- процесс трансформации высшего образования воспринимается как легитимный (поддерживается) всеми субъектами, включая ответственных за саму реформу;
- местные/национальные системы открыты для международного влияния (экспертизы, импорта решений зарубежных специалистов в области образования и т.д.).

1 Börzel T., Risse T. When Europe Hits Home: Europeanization and Domestic Change // SSRN Electronic Journal. 2000 No 4(15) <http://eiop.or.at/eiop/pdf/2000-015.pdf>

2 Vukasovic, M. Change of Higher Education in Response to European Pressures: Conceptualization and Operationalization of Europeanization of Higher Education. // Higher Education, 2013. No 66. pp. 311–324.

Конечно, часть этих факторов сложно зафиксировать эмпирически, а некоторые не исключают противоположно направленных процессов (интернационализация и сохранение локальных практик), но общий набор таких условий создает благоприятную почву для проведения реформы высшего образования по европейскому образцу. Подход, предложенный Вукасович, оказался полезным для выявления различий между системами высшего образования стран Западной Европы и постсоветского пространства. Согласно данным ЕНЕА, между странами Западной Европы и постсоветским пространством есть значительный разрыв в темпах реформирования, и причины тому не только «качество» норм или разные академические традиции, но и причины микроуровня: принятие реформы основными субъектами образовательного процесса, как правильной и удачной, оказывается, как минимум, значимым фактором.

Такой подход близок к тому, как исследуется процесс трансфера политических практик, инноваций и изменений (*policy diffusion, transfer, innovation*). В приложении к процессу модернизации высшей школы его использовали Д. Маш и Дж. Шарман (Marsh, Sharman 2009<sup>1</sup>), М. Фулан<sup>2</sup> (Fullan, 2015), М. МакЛендон, Дж. Хири, Р. Дитон (McLendon, Hearn, Deaton, 2006)<sup>3</sup>, Д. Лэйси, Д. Танберг (Lacy, Tandberg, 2014)<sup>4</sup>.

МакЛендон, Хир и Дитон, исследуя регионы с разным уровнем экономического развития, связали скорость внедрения новых норм образовательной политики с уровнем экономического развития регионов. Их выводы основываются на анализе не только макрорегионов, но и штатов в США и интересны выводами о том, что территории с более низким уровнем образования и экономическим климатом будут с большей вероятностью принимать новую политику в области высшего образования<sup>5</sup>. Правда, немаловажной составляющей этого процесса является и профессионализм местных легислатур. Но этот фактор для России мож-

1 Marsh, D., Sharman, J. C. Policy Diffusion and Policy Transfer//Policy Studies. 2009. No30 (3). pp.269–288.

2 Fullan, M. 2015. The new Meaning of Educational Change. 5th ed. New York: Teachers College Press. 312 p.

3 McLendon, M. K., J. C. Hearn, and R. Deaton. Called to Account: Analyzing the Origins and Spread of State Performance-Accountability Policies for Higher Education //Educational Evaluation and Policy Analysis. 2006. No 28 (1). pp.1–24.

4 Lacy, T. A., D. A. Tandberg. Rethinking Policy Diffusion: The Interstate Spread of “Finance Innovations”// Research in Higher Education. 2014. No 55 (7). pp. 627–649.

5 McLendon M., Hearn J., Deaton R. Called to Account: Analyzing the Origins and Spread of State Performance-Accountability// Policies for Higher Education. 2006. Volume: 28. Issue: 1, pp. 1–24.

но считать не столь значительным, как для США, из-за централизации управления высшим образованием, где во главе угла стоит политика министерства науки и высшего образования и правительства, а не решения региональных структур власти.

**Нормативный подход**, пожалуй, лежит на «самой поверхности» изучения трансформации высшего образования, так как предполагает работу с принятыми нормами, процессом их имплементации и результатами внедрения по заданной зачастую самими же нормами методологии.

Нормативный подход для оценки интернационализации высшего образования для конкретного случая используют эстонские исследователи Мерли Тамтик, Лаура Кирсс (Merli Tamtik, Laura Kirss, 2015) которые «вооружились» концептуальной схемой Марты Финнемор и Кэтрин Сиккинк (Finnemore M., Sikkink K., 1998)<sup>1</sup> и оценили принятие норм интернационализации высшего образования основными субъектами образовательного процесса, связав их мотивы и механизмы реализации новых норм<sup>2</sup>.

Рамка нормативного анализа позволяет проследить то, как международные нормы влияют на поведение субъектов образовательной деятельности. Однако, некоторые авторы указывают на то, что при этом подходе оказываются размытыми границы между социально-культурными и академическими категориями<sup>3</sup>. Дж. Найт отмечает, что существует разница между национальным и институциональным обоснованием реформ. Например, в некоторых случаях развитие человеческого капитала для целей государственного строительства может не соответствовать институциональному стремлению к более широкому международному признанию программ высшего образования посредством их реализации на английском языке<sup>4</sup>.

**Концепция устойчивого развития** вне плоскости применения политики может служить рамкой для понимания того, какова роль университетов и, в частности, магистратуры в формировании человеческого капитала<sup>5</sup>. Качество человеческого капитала – одно из составляющих

1 Finnemore M., Sikkink K. International Norm Dynamics and Political Change // International Organization, 1998, Vol. 52, No. 4., pp. 887-917.

2 M. Tamtik, L. Kirss Building a Norm of Internationalization: The Case of Estonia's Higher Education System // Journal of Studies in International Education. 2015. Vol. 20, pp. 164-183.

3 Merli T. Building a Norm of Internationalization: The Case of Estonia's Higher Education System // Journal of Studies in International Education. 2015. No 11, pp. 290-305.

4 Knight, J. Internationalization: Concepts, complexities, and challenges. / International handbook of higher education Springer: Netherlands. 2006. pp. 207-227.

5 Kolmar O., Sakharov A. Prospects of Implementation of the UN SDG in Russia // International Organisations Research Journal 2019. No 14. pp. 189-206.

понятий устойчивого развития, в том числе и для стран<sup>1</sup>, включенных в Болонский процесс<sup>2</sup>. В этой связи значимым видится учет тренда «устойчивости» при проектировании дизайна образовательных программ (с ориентацией на формирование у студентов «устойчивого» мировоззрения, развития собственной системы профессиональной гибкости, мобильности и конкурентоспособности, социальной и гражданской ответственности и т.д.). Таким образом, компетенции студентов – вот что изучается, прежде всего, в рамках устойчивого развития<sup>3</sup>. Сформированность компетенций и навыков может быть оценена как итоговой аттестацией (формально), так и самооценкой студентов. Последнее может показать, какие компетенции прорабатываются в рамках образовательных программ хуже всего, с точки зрения студентов.

Рыночные эффекты рассматривают в рамках неолиберализма и подхода к высшему образованию, как к квазирынку. **Квазирыночный подход** в образовании обусловлен тем, что знания трактуются в нем как объективная, а не субъективная ценность, и их получение является скорее рыночным актом для того, чтобы вписаться в экономику знаний, требующую обучения в течении всей жизни. По сути, такой подход основывается на том, соответствуют ли полученные знания и навыки требованиям рынка. Это связано с европейской структурой квалификации труда и обусловлено европейскими реформами качества в ходе Болонского процесса. Знания – это бизнес, в котором студенты являются клиентами, а их требования к высшему образованию приводят к кастомизации получаемых знаний и практических умений, как того требует рынок.

Рыночная рамка для исследования магистратуры ориентирует на оценку социального капитала для будущего трудоустройства, включающего «мягкие» и «жесткие» навыки, а также некогнитивные черты (non-cognitive traits): адаптивность, стрессоустойчивость, высокая мотивация<sup>4</sup>.

Отличие от подхода устойчивого развития заключается в том, что от системы высшего образования ожидается, что она будет поддержи-

---

1 Rode H., Michelsen G. Levels of indicator development for education for sustainable development // Environmental Education Research, 2008. No 14(1). Pp. 19-33.

2 Salimova T., Guskova N., Neretina E. Education for sustainable development in Russia: problems and challenge // International Journal of Innovation and Sustainable Development. 2015. No 9. 246-261

3 Burkhardt-Holm P., Chebbi C. Master's degree in sustainable development in Switzerland, the first master course comprising three faculties // Environmental Science and Pollution Research. 2008. Volume 15, pp. 136-142.

4 Klees, S. Human Capital and Rates of Return: Brilliant Ideas or Ideological Dead Ends?. // Comparative Education Review. 2016.60. -pp. 644-672.

вать развитие тех навыков, которые необходимы конкретным работодателям, а не те, которые прописаны в стратегиях развития и даже в европейской системе квалификаций (EQF)<sup>1</sup>.

Дискурс «экономического» измерения высшего образования фокусируется на корпорациях<sup>2</sup> (Schrecker, 2010), коммодификации (Meek, 2003)<sup>3</sup>, маркетизации<sup>4</sup> (Brown, 2015; 2013)<sup>5</sup>, академического капитализма и экономике знаний<sup>6</sup> (Marginson, 2010). Университеты меняют суть своей миссии, развернув ее в предпринимательскую деятельность и делая ее более релевантной рынку (Pussera, Marginson, 2013). Такой поворот означает, что компетенции и навыки, получаемые студентами в ходе образования, должны ориентироваться только на рынок (например, такие *soft skills* – лидерские качества, навыки предпринимательства и управление командами), а профессиональные знания – иметь максимально прикладной характер. Для магистерского образования это означает не просто «ориентацию на рынок труда», а определенный дизайн магистерских программ, предполагающий вариативную модульность (возможность быстро внедрять курсы под нужды заказчика), междисциплинарность, сетевое взаимодействие с вузами-партнерами, научными организациями, бизнес-структурами, открытость для глобального рынка образования (преподавание на английском языке, приглашение иностранных преподавателей), использование достижений индустрии *e-learning* и др. В рыночную трактовку реформ высшей школы обязательно входит оценка междисциплинарной знаний, которая максимально реализуется именно в магистерских программах и ориентирована на развитие навыков приспособления выпускника к быстро меняющимся условиям рынка<sup>7</sup>.

1 Maclean, R., Ordóñez, V. Work, skills development for employability and education for sustainable development. *Educational Research for Policy and Practice* 2007. No 6. Pp. 123–140

2 Schrecker E. *The Lost Soul of Higher Education: Corporatization, the Assault on Academic Freedom, and the End of the American University*. New York: New Press. 2010. 301 p.

3 Meek L. Market Coordination, Research Management, and the Future of Higher Education in the Post-Industrial Era. UNESCO Forum Regional Scientific Committee for Asia and the Pacific. Paris: UNESCO, 2003.

4 Brown R. The marketisation of higher education: Issues and ironies // *New Vistas*. 2015. No 1 (1). Pp. 4–6.

5 Brown R., Carasso H. Everything for Sale? The Marketisation of UK Higher Education // *British Journal of Educational Studies*. 2014. 62(2). Pp. 223–225.

6 Marginson S. Space, mobility, and synchrony in the age of the knowledge economy / *Global Creation: Space, Mobility, and Synchrony in the Age of the Knowledge Economy*. New York: Peter Lang, 2010. pp. 117–149

7 Kans M.Å. Gustafsson Internal stakeholders' views on interdisciplinarity: An empirical study within an interdisciplinary master's program, // *Cogent Education*. 2020.- No. 71 <https://www.cogentoa.com/article/10.1080/2331186X.2020.1731221>,

Таким образом, оценка перехода высшего образования на двухуровневую систему с позиции рыночного подхода предполагает изучение того, какие компетенции требуются студенту для успешного трудоустройства и карьерного роста, оценку готовности студента сменить направление подготовки, чтобы получить смежную или иную профессию, адаптируясь под требования рынков труда.

Дискуссию об исследовательской рамке трансформации магистерского образования можно и нужно дополнять принципами **критического рефлексивного подхода**, который обращает внимание на вызовы, напряженность и критические точки зрения на оценку происходящих перемен, как на уровне политики, так и на уровне академических практик. Представители критического подхода, оценивая модели перехода к новым формам обучения, пытаются ответить на вопрос, стало ли лучше после реформ, чем было до, и как это «лучше» измерить<sup>1</sup>.

Авторы, придерживающиеся критического подхода, считают, что за государственной образовательной политикой, в первую очередь, стоят конъюнктурные, тактические политические цели, а цели трансформации высшего образования – вторичны. В результате этого политические эффекты от реформы высшего образования проявляются быстрее, чем эффекты трансформации системы высшего образования (Teelken, 2010<sup>2</sup>, Wihlborg, 2014<sup>3</sup>).

Серьезные исследования трансформации высшего образования ведутся также в контексте **культурологических подходов, технологических инноваций, экономических конфликтов интересов, частно-государственных отношений** (Marginson 2010, 2017<sup>4</sup>). С данных позиций динамика модернизации высшего образования и ее содержание зависит от того, какое место занимает высшее образование в отношениях «государство – рынок – гражданское общество» (state,

1 Stelmach, B.L. von Wolff, S.D. (A Challenge to Metrics as Evidence of Scholarity, European Educational Research Journal, 2011. 10, 64–82

2 Teelken C. Wihlborg M. Reflecting on the Bologna Outcome Space: some pitfalls to avoid? Exploring universities in Sweden and the Netherlands. European Educational Research Journal (2010) 9(1), 105–115;

3 Wihlborg M., Teelken C. Striving for Uniformity, Hoping for Innovation and Diversification: A critical review concerning the Bologna Process-providing an overview and reflecting on the criticism. Policy Futures in Education (2014) No. 12) pp. 1084–1100

4 Marginson S (2010) Space, mobility, and synchrony in the age of the knowledge economy. In: Marginson S, Murphy P and Peters MA (eds) Global Creation: Space, Mobility, and Synchrony in the Age of the Knowledge Economy. New York: Peter Lang, pp.117–149; Marginson S (2017) Higher Education and the Common Good. CGHE seminar, 2 February 2017. Available at: <https://www.researchcghe.org/blog/2017-02-07-rediscovering-the-common-good-in-higher-education>.

civil society and market) и насколько образование относится к private или public sector. Эти исследования опираются на описание институциональных или системных факторов, влияющих на то, какие модели отношений в области высшего образования складываются в конкретной стране или макрорегионе. Это попытка посмотреть на систему высшего образования «издалека», и она имеет ряд ограничений для прикладных и сервисных исследований конкретных кейсов: используя такой поход, можно увидеть глобальные тенденции, выявить основания для кросс-регионального сравнительного исследования, однако это мало что даст при оценке практик конкретных университетов или оценке образовательных программ.

### **Как изучается магистратура в рамках проекта «Рождение российской магистратуры»**

Исследование российской магистратуры в рамках проекта «Рождение российской магистратуры» использовало эвристический потенциал подхода, когда результаты трансформации системы высшего образования могут быть оценены как *конвергенция на макроуровне* (политика, нормы), совпадающая с *трансформациями на микроуровне*<sup>1</sup>.

*Исследование микроуровня магистерского образования опиралось на методологию А. Клиффорда, который оценивал систему высшего образования с точки зрения студентов, как главных субъектов образовательного процесса<sup>2</sup>, в частности:*

- оценку результатов обучения (чтобы сравнить с заявленными «qualification frameworks» – квалификациями и компетенциями);
- процесс конструирования меню образовательных треков студентов, включая программы короткого цикла, комбинации e-learning и классического обучения, наличия программ с учетом занятости магистрантов (очно-заочные).
- оптимальные модели различных типов университетов: технических (“applied sciences”), классических, отраслевых и иных.

<sup>1</sup> Westerheijden et al., (2008) Lines in change of the discourse on quality assurance. An overview of some studies, The Bologna process, 2009, 2012 (The European higher education area in the new decade. Communiqué, Leuven, 2020

<sup>2</sup> Adelman, C. The Bologna Process for U.S. Eyes: Re-learning Higher Education in the Age of Convergence. Institute for Higher Education Policy



Стратегия оценки магистратуры «сверху вниз» была заимствована у Ганса Фоссенштейна, который использовал ее в своем исследовании реализации болонской реформы в Дании<sup>1</sup>. Он отмечал, что для стратегического развития магистерского образования важно следующее:

- увеличение числа студентов, которые сменили образовательный трек после бакалавриата;
- наличия нескольких сценариев поступления в магистратуру: «жесткий сценарий» (“hardcut”) – подразумевает, что студенты продолжают обучение, не автоматически в магистратуре, а с серией экзаменов, отборов или перерывом в обучении, «мягкий сценарий» – плавный переход от одного уровня к другому (через дополнительные промежуточные курсы или «переходные» микростепени);
- оптимизация поддержки магистерских программ должна двигаться в сторону большей прозрачности требований приема в магистратуру, особенно для студентов из других университетов и городов;
- возможность внедрения программ двойных/сопряженных степеней (двойная степень включает в себя работу студента на двух университетских степенях параллельно – либо в том же учебном заведении, либо в разных, часто за 3 года).

В результате, магистратуру необходимо оценивать по тому, как выстраиваются образовательные траектории студентов, каковы требования на «входе» при поступлении и что студент хочет получить «на выходе».

С институциональными условиями во многом связаны мотивы поступления и выбора программы обучения и вуза: эти условия могут быть комфортными для свободного выбора и выстраивания индивидуальной траектории обучения, или могут препятствовать этому.

Выбор студента может быть обусловлен типом финансирования, требованиями к поступлению на конкретную магистерскую программу, доступностью студенческих грантов на обучение, близостью вуза, а также оценкой того, достаточно ли работодателю диплома бакалавра или нет. Для студента есть риск того, что работодатели не рассматривают бакалавриат, как стартовую квалификацию, достаточную для успешного выхода на рынок труда<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Veerman, C. P., Berdahl, R. M., Bormans, M. J. G., Geven, K. M., Hazelkorn, E., Rinnooy Kan, A. H. G., ... Vossensteyn, J. H. (2010). Threefold differentiation: recommendations of the Committee on the Future Sustainability of the Dutch higher education system. Den Haag: Koninklijke Broese en Peereboom.

<sup>2</sup> Teelken C. The Higher Education System in the Netherlands. Overview and Analysis of Changes Induced by the Bologna Process // Higher Education System Reform



Мировые тренды поступления в магистратуру таковы, что с каждым годом количество желающих продолжить свое обучение в магистратуре растет, но при этом сохраняется неоднородность абитуриентов в магистратуру по разным направлениям подготовки. Так, большинство поступающих хотят получить степень магистра в области экономических наук или информационных технологий, и выбирают магистерскую программу, близкую к той сфере, которую они изучали в бакалавриате. Чтобы решить вопрос академической неоднородности, в ряде стран Болонского процесса есть специальные программы подготовки к поступлению в магистратуру (для тех, кто меняет направление подготовки или кому необходимо повысить свой уровень знаний для поступления на следующий уровень образования, особенно для научно-исследовательских магистратур).

Знать мотивы поступления студентов важно для того, чтобы понимать, как выстраивать стратегию развития магистратуры. Также, как маркетологи изучают мотивы потребителей, академический рынок не может оставить в стороне мотивацию абитуриентов в желании продолжить получать высшее образование.

В научной литературе есть различные модели, которые описывают выбор студентов: продолжать обучение в высшей школе или нет, на какую программу идти, а также решение не продолжать обучение (*student choice theory*)<sup>1</sup>.

Для изучения мотивации перехода студентов из бакалавриата в магистратуру (*students' transition motivations*) можно использовать несколько моделей<sup>2</sup> (Hossler et al, 1999; Vossensteyn, 2005):

1. Статусная модель (социологическая) – *Status-attainment models*;
2. Экономическая модель – *Economic models*;
3. Модели обработки информации (комбинированные) *Information-processing models*.

Зарубежные исследователи Гарри Бур, Ренце Кольстер и Ганс Фосенштейн (H. Boer, R. Kolster, H. Vossensteyn, 2005) отмечают, что оптимальной для изучения мотивов перехода из бакалавриата в магистратуру является третья, комбинированная модель, так как она позволяет включить в себя много объясняющих переменных и сгруппировать их

1 Hossler, P., Schmidt, J. and Vesper, N. (1999) *Going to College: How Social, Economical and Education Factors Influence the Decision Students Make*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press

2 Vossensteyn, H (2005) 'Perceptions of student price-responsiveness', Ph.D. dissertation, Center for Higher Education Policy Studies, Universiteit Twente)

в несколько классов на основании различной природы выбора (внешние факторы, внутренние, факторы образа жизни т.п.). Такая рамка выбора описана моделью Хансона и Литтена<sup>1</sup> и учитывает влияние ряда факторов: социально-демографических характеристик студентов, персональные атрибуты, внешние условия, характеристики университета, влияние медиа и т.д.

Ограничением этой модели выступает то, что в ней не учитывается институциональный уровень или временной лаг между принятием решения (например, перерыв в образовании). Однако, если мы прослеживаем эффекты реформы высшего образования на микроуровне, то первое ограничение вполне обосновано, а второе может быть нивелировано тем, что по факту, в России большинство бакалавров продолжают обучение сразу же по окончании первого уровня образования.

Гарри Бур, Ренце Кольстер и Ганс Фоссенштейн выделяют следующие мотивы перехода студентов из бакалавриата в магистратуру: перспективы более высокой зарплаты, хорошей/престижной работы, востребованности на рынке труда; шансы получить руководящую должность; получить ученую степень/звание; более высокий статус; чтобы выгоднее отличаться от бакалавров по тому же направлению подготовки; чтобы получить больше знаний; потому что интересно; чтобы углубить уже полученные знания; желание чего-то большего, чем просто закончить программу; чувство неудовлетворенности после окончания бакалавриата; понимание того, что в бакалавриате получил не то образование, которое хотелось; ограничения рынка труда для бакалавра; бакалавриат не рассматривается как полноценная степень; чтобы подольше не начинать работать; чтобы как можно дольше изучать интересующий предмет; чтобы продолжить студенческую жизнь.

Наборы мотивов группируются по четырем основаниям: внешняя и внутренняя мотивация, степень разочарования/удовлетворенности и образ жизни. Принятая классификация позволяет оценить значимость мотивов – личные или внешние – то есть, насколько выбор студента зависит или не зависит от внешних факторов.

Ориентация на высокую зарплату и рынок труда относятся к внешним факторам, а саморазвитие – к внутренним. Помимо этого, мотивация, связанная с образом жизни (в основном с его сохранением – быть студентом) или сменой (переехать, учиться в другом месте) не менее важна. Для российской реальности значимой является причина избежать

<sup>1</sup> Hanson, K. and Litten, L. (1982) 'Mapping the road to academia: A review of research on women, men, and the college selection process', *Review of Higher Education* 19: 179–198.

призыва в армию для юношей. Этот мотив можно отнести к группе внешних мотивов (государственная политика).

Следуя этой логике, мотивы обучения в магистратуре можно определить следующим образом:

1. получить образование по другому направлению подготовки;
2. получать более высокую заработную плату;
3. лучшие возможности карьерного роста;
4. продолжить обучение в аспирантуре;
5. жить в общежитии;
6. избежать призыва в армию;
7. решить проблему трудоустройства;
8. возможность учиться (стажироваться) за рубежом;
9. для самореализации и саморазвития;
10. случайный выбор/решение.

Перечень лаконичен, но позволяет разделить внешние, внутренние мотивы и мотивы, связанные с образом жизни.

То, что хотят получить в результате обучения в магистратуре, проверяется следующими предлагаемыми развилками выбора:

1. получить высокий уровень знаний, новые умения и навыки или диплом об окончании магистратуры и степень магистра;
2. умение получать новые знания, которые помогут быстро адаптироваться на рабочем месте или практические навыки, которые можно сразу использовать в работе;
3. окончить престижный вуз или получить любой диплом;
4. получить профессию, востребованную на рынке труда, или профессию, которая интересна и соответствует способностям;
5. учиться для того, чтобы получить высокооплачиваемую работу или учиться только тому, что интересно;
6. получить любую степень магистра на бюджетной основе или степень магистра в данном вузе по данному направлению подготовки;
7. продолжить обучение в аспирантуре по направлению подготовки, полученному в магистратуре, или получить другую профессию.

Если посмотреть на результаты опросов с использованием подобного инструментария, то можно увидеть, что студенты закономерно полагают, что магистерская степень позволит им зарабатывать больше денег. Но при этом, немаловажными остаются и мотивы личностного роста. Нельзя однозначно сказать, что рынок «победил» интерес и саморазвитие<sup>1</sup>.

Выводы относительно мотивации поступления в магистратуру могут помочь в выстраивании стратегий общения с потенциальными магистрантами. Университеты должны учитывать то, чем вызван интерес к магистратуре: мотивами развития личности и компетенций, или финансовыми факторами и показателями будущего дохода.

Также в оценку магистратуры должно включаться влияние реформы высшего образования на изменение качества, конкурентоспособности и скорости выхода на рынок труда выпускников магистратуры – в зависимости от реализуемой модели магистратуры<sup>2</sup>.

Исследование Г. Грациози и Ф. Паули (G. Graziosi, F. Pauli), основанное на квазиэксперименте на двух группах студентов: тех, кто поступил за год до введения новой системы и продолжал учиться по-старому, и тех, кто выбрал обучение по новой схеме «3+2» (короткий бакалавриат и двухгодичная магистратура), показало, что бакалавры по трехгодичной программе более успешно заканчивают свое обучение и выпускаются из университета. Также, подтвердилась связь между социально-экономическим бэкграундом студентов и успешностью обучения в магистратуре. В целом, итальянские исследователи пришли к выводу, что студенты, обучающиеся по новой системе «3+2», более конкурентоспособны на рынке труда и более успешны в учебе. В этой связи, при изучении магистратуры нельзя игнорировать оценку студентами моделей магистратуры и их эффективности, особенно моделей онлайн магистратур. Последняя актуализировалась в 2020 году, как никогда ранее – в результате вынужденного массового перехода на дистанционное образование. Резкая цифровая трансформация высшего образования, в том числе и магистратуры, обосновала необходимость оценки готовности к переходу, необходимости и достаточности цифровых компетенций.

Перечисленные теоретические подходы призваны решать главную задачу – интерпретации имеющихся данных об объекте исследования.

1 Allen, J., Coenen, J., Kaiser, F. de Weert, E. WO-Monitor 2004 en 2005 / VSN Ukengetallen, Analyse en Interpretatie, Den Haag: VSN.

2 Chies L., Graziosi G., Pauli F. The Impact of the Bologna Process on Graduation: New Evidence from Italy// Research in Higher Education. 2019. Vol. 60, p. 203–218.

Таковыми данными для этой книги выступили результаты исследовательского проекта «Рождение российской магистратуры», победителя программы «Стипендиальная программа Владимира Потанина» Благотворительного фонда Владимира Потанина». Выводы большинства глав основываются на данных массового опроса, проведенного в 2019 году в 19 вузах России. В выборку были включены регионы с разным уровнем экономического развития, которое определялось согласно данным Росстата, Минфина и Федерального казначейства<sup>1</sup>: пять регионов — с высоким (Республика Татарстан, Тюменская, Кемеровская, Свердловская области и Красноярский край), шесть — со стабильно средним (Белгородская, Самарская, Липецкая, Нижегородская, Челябинская, Волгоградская области) и пять — с низким (Костромская, Архангельская, Псковская, Тамбовская области и Республика Адыгея). В выборке вузов представлены национально-исследовательские, федеральные университеты, опорные и подведомственные вузы. Число опрошенных магистрантов определялось общей стратифицированной выборкой исследования, в котором участвовали как магистранты, так и бакалавры, а также профессорско-преподавательский состав. Выборка всех трех когорт строилась согласно распределению численности студентов первого курса по уровню образования в 2018 году, которое включало 654 689 студентов бакалавриата и 244 517 — магистратуры соответственно, то есть соотношение составляло примерно один к трем<sup>2</sup>. Поэтому среднее число опрошенных магистрантов равнялось 1140 человекам, бакалавров — 3420, преподавателей — 700 (рис. 1.1).

<sup>1</sup> Данные по уровню экономического развития регионов основывались на интегральном индексе социально-экономического положения регионов в 2018 году. <[http://vidl.rian.ru/ig/ratings/rating\\_regions\\_2019.pdf](http://vidl.rian.ru/ig/ratings/rating_regions_2019.pdf)>.

<sup>2</sup> Министерство науки и высшего образования. <<https://minobrnauki.gov.ru/ru/activity/stat/highed/>>.



Рис. 1.1. Выборка и география проекта «Рождение российской магистратуры»

Опираясь на анализ результатов и разработанные зарубежными и российскими методами исследования, мы констатируем, что магистранты, как объект исследования имеют определенные особенности. Это, как правило, уже сформированный специалист, понимающий, каковы его цели поступления и на какие результаты он ориентируется. Поэтому ответы, основанные на самооценке магистрантами компетенций, мотивов выбора и результатов обучения трактуются как более объективные, чем аналогичные оценки бакалавров.

При этом, учитывая особенности выборки магистрантов, к магистратуре как институту применяют все общие для исследования образования подходы, обозначенные ранее.

Таким образом, главные методологические вопросы представленного в данной книге исследования состоят в том, как изучить магистратуру, чтобы:

- понять, как воспринимаются нормы и ценности перехода к новым форматам обучения, всеми участниками;
- оценить качество магистерского образования не нормативно, а содержательно;
- проследить связь дизайна образовательных программ и качества знаний студентов;

- проанализировать, упрощает или усложняет ли нормативное поле создание гибких форм реагирования вузов на внешние вызовы через перестройку магистерских программ;
- выявить, какую роль магистратура играет для выстраивания стратегии профессионального развития и планов по трудоустройству студентов.

Таким образом, проект «Рождение российской магистратуры» направлен на выявление связи между процессами трансформации российской магистратуры и проводимой образовательной политикой для выхода на рекомендации по стратегическому развитию магистерского образования.

В качестве перспектив исследования планируется анализ процессов «сборки» образовательной траектории в магистратуре, оценка перспектив моделей микростепеней, практико-ориентированных коротких магистратур, готовность к изменениям среди студентов и преподавателей магистратуры.





# БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС С РОССИЙСКИМ АКЦЕНТОМ

## 2

Сухова Е.Е., Опфер Е.А., Серова А.В.

Переход на многоуровневое высшее образование направлен на решение задач по созданию системы легко понимаемых и сопоставимых степеней в целях повышения привлекательности и конкурентоспособности Европейского пространства высшего образования (ЕПВО), сближения национальных структур высшего образования, облегчения процедур признания квалификаций и улучшения возможностей трудоустройства выпускников вузов на европейском рынке труда. Эта инициатива по изменению структуры европейского высшего образования, будучи одним из основных положений Болонского процесса, одновременно является инструментом достижения двух других его ведущих положений – расширения академической мобильности и обеспечения качества высшего образования, прежде всего, за счет разработки и внедрения единых стандартов. Если первоначально в Болонской конвенции шла речь о введении многоуровневой подготовки, основанной на двух циклах (бакалавриат и магистратура), то в 2003 году на Берлинской конференции министров образования принимается решение о том, чтобы дополнить общеевропейскую структуру высшего образования еще одной ступенью – PhD с трехлетним сроком обучения. Затем, в ходе развития Болонского процесса, осуществлялась конкретизация каждого обозначенного выше цикла, что нашло отражение в официальных документах, прежде всего, в ряде коммюнике по результатам регулярных встреч министров, ответственных за образование, в Дублинских дескрипторах и квалификационных рамках ЕПВО, где определены соответствующие образовательные уровни,

рекомендуемый объем кредитов (зачетных единиц) и обобщенные компетенции, образующие болонскую арочную структуру высшего образования.

В европейских рамках ЕПВО для первого цикла установлен уровень бакалавриата с учебной нагрузкой от 180 до 240 ECTS-кредитов (зачетных единиц), для второго – магистратура с рекомендуемым объемом обучения от 90 до 120 кредитов, но не менее 60. Зафиксированный позже в требованиях Европейской системы накопления и перевода кредитов годовой объем учебной нагрузки с полной занятостью обучающихся по очной форме, равный 60 ECTS-кредитам, позволил определить сроки обучения: 3–4 года на бакалавриате и 1–2 года в магистратуре. В целях обеспечения сопоставимости образовательных систем в 2011 году Генеральной конференцией ЮНЕСКО была принята Международная стандартная классификация образования (МСКО), которая определяет уровни образования и содержит сводное описание образовательных структур<sup>1</sup>, согласованное на встрече министров образования в Бергене в 2005 году<sup>2</sup>.

## **Европейские болонские сценарии перехода на двухуровневую систему высшего образования и российская специфика**

***Стратегии изменения структуры высшего образования в странах Европы и российский путь перехода на бакалавриат и магистратуру.*** Заложенная в болонской структуре вариативность и принятые в каждой стране собственные стратегии перехода к многоуровневой подготовке, продиктованные особенностями функционирования систем высшего, среднего профессионального и общего образования, обусловили развитие в Европе различных моделей многоуровневого высшего образования. Официальное вхождение в Болонский процесс вовсе не означало, что все его страны-участницы незамедлительно приступят к изменению национальных структур высшего образования; и как показала практика, каждая страна по-своему решала, как и какими темпами переходить к болонской многоуровневой системе, исходя,

1 Международная стандартная классификация образования МСКО 2011. Институт Статистики ЮНЕСКО, 2013. 89 с. // <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscd-2011-ru.pdf> (Дата обращения: 23.03.2020)

2 Европейская квалификационная рамка для обучения в течение всей жизни. Европейская комиссия, 2008. 26 с. // <http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/nauk%20method%20rada/ekr.pdf> (Дата обращения: 04.03.2020).

прежде всего, из национальных интересов и ориентируясь на 2010 год, обозначенный первоначально как конечная точка построения общеевропейского образовательного пространства.

В большинстве стран Европы активная фаза перехода на многоуровневую структуру высшего образования пришлось на период с 1999 по 2006 гг. При этом оказалось, это время не всегда было связано с датой присоединения к Болонской конвенции, что хорошо прослеживается на примере Германии, Венгрии и Испании, которые в числе первых стран в 1999 году включились в процесс построения общеевропейского образовательного пространства, но в разное время приступили к введению многоуровневой подготовки – соответственно в 2003, 2006 и 2008 гг. В Польше и Словении, для которых многоуровневая система была характерна и до Болонского процесса, начало масштабного реформирования по адаптации структур высшего образования относится к 2007 и 2009 гг<sup>1</sup>.

В России история бакалавриата и магистратуры начинается задолго до Болонского процесса в 1991 году с инициативы Государственного комитета РСФСР по делам науки и высшей школы по введению наряду со специалитетом двухуровневой подготовки. Уже на следующий год данная инициатива включается в Закон РФ «Об образовании», и более пятидесяти вузов приступают к подготовке бакалавров и магистров.

*Болотов В.А.<sup>2</sup>, будучи в 2003 году первым заместителем Министра образования и науки РФ, фактически стоял у истоков перехода российского высшего образования на болонскую модель. «Одним из главных инициаторов был В.Г. Кинелев, в то время председатель Госкомитета по науке и высшей школе. Тогда переход на многоуровневое высшее образование решал следующие проблемы. Первая – военные кафедры. В большинстве вузов отказались от военных кафедр, поскольку, с одной стороны, Минобороны не нужно было столько офицеров запаса, а с другой стороны, они фактически «съедали» год обучения. Таким образом, освободился временной ресурс, и, в принципе, пятилетнюю программу можно было попробовать реализовать за 4 года. Второй момент. Надо помнить, что и в Советском Союзе ряд программ были 4-х летними, например, подготовка учителей и экономистов. Кроме того, в советское время была так называемая интенсивная подготовка*

<sup>1</sup> Акцент на структуру Высшего образования в Европе 2006/07. Национальные тенденции в Болонском процессе. Европейская комиссия. Информационная сеть по образованию в Европе Eurydice, 2007. 73 с. // [http://fgosvo.ru/support/downloads/1035/?f=uploadfiles/bolonsk/FOTS\\_R.doc](http://fgosvo.ru/support/downloads/1035/?f=uploadfiles/bolonsk/FOTS_R.doc). (Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07 National Trends in the Bologna Process. Eurydice, 2007).

<sup>2</sup> Болотов Виктор Александрович, профессор, д.п.н., академик РАО, заслуженный профессор НИУ ВШЭ.

*специалистов, и во многих вузах, которые готовили, например, инженера для работы в условиях космоса или в условиях использования военного снаряжения, был дополнительный, шестой год обучения. В этом плане у нас было и 4-х, и 6-тилетнее образование. Около 20% вузов реализовывали подготовку, эквивалентную бакалавриату и магистратуре. Далее встал вопрос о трудоустройстве выпускников инженерных вузов. Выяснилось, что зачастую они работают мастерами на производстве, где знания, полученные на пятом году обучения, оказались избыточными. Поэтому стали создавать 4-х летние учебные планы и над ними делать надстройку. Условно говоря, бакалавры были приспособлены для работы по алгоритму, а магистры способны находить решения в ситуациях, где нет готовых алгоритмов. К последним относятся, например, инженеры-проектировщики, которые создают новые технологии. Вот такое различие было в свое время предложено Кинелевым В.Г., а потом поддержано Шадриковым В.Д. и другими коллегами».*

В начале 90-х годов XX века введение программ бакалавриата и магистратуры признается успешной практикой <sup>1</sup>, занимает свою нишу в российской высшей школе, но так и не находит массового распространения в нашей стране. В 1996 году возможность получения степеней бакалавра и магистра закрепляется в законе «О высшем и послевузовском образовании».

Присоединение в 2003 году к Болонскому процессу стало вторым этапом введения многоуровневой подготовки, которое охватило всю систему высшего образования. Повторное предложение вузам вводить программы бакалавриата и магистратуры не привело к широкомасштабному переходу на двухуровневое высшее образование ввиду критики и серьезных дискуссий по поводу присоединения России к Болонскому процессу, а также нерешенности ряда вопросов, связанных с содержанием и организацией учебного процесса. Массовый переход на двухуровневое высшее образование в нашей стране был осуществлен только спустя четыре года после подписания Болонской конвенции, в 2007 году, после того как окончательно был решен вопрос о том, какие специальности не затронет реформирование структуры высшей школы. Третьим этапом стал перевод подготовки кадров высшей квалификации первой ступени (аспирантура) на уровень высшего образования.

<sup>1</sup> Через три года после начала подготовки первых бакалавров и магистров был проведен опрос профессорско-преподавательского состава и студентов новых направлений подготовки, результаты которого подтвердили успешность нововведения // Кинелев В.Г. Объективная необходимость. История, проблемы и перспективы реформирования высшего образования России. – М.: Республика, 1995. 327 с.

Таким образом, переход на многоуровневое высшее образование в нашей стране был продиктован интересами внутренней образовательной политики, а присоединение к Болонскому процессу, который ассоциируется в России, в первую очередь, с введением бакалавриата и магистратуры, обусловлено иными причинами.

*Болотов В.А.: «Инициатором присоединения к Болонской конвенции был В.М. Филиппов, который подписывал ее по поручению Правительства РФ. Главной целью построения единого пространства высшего образования является развитие в европейских вузах мобильности обучающихся. Рассмотрев основные положения Болонского процесса, было принято решение присоединиться к нему, и взять на себя обязательства разработать систему кредитов трудоемкости учебного процесса, создать единообразное приложение к диплому и систему аккредитации, сопряженную с европейскими принципами. Вот, по сути, что мы делали в рамках Болонской конвенции. Включение нашей страны в построение ЕПВО решало несколько задач. Первое – признание российских дипломов за рубежом. Второе – возможность российским студентам обучаться в иностранных вузах, а отечественным университетам принимать иностранных студентов».*

Практически повсеместно на общеевропейском пространстве высшего образования сохранилась одноуровневая система в таких областях, как архитектура, право, медицина, инженерное образование. При этом в ряде стран помимо вышеназванных специальностей введение многоуровневой структуры не затронуло педагогику, например, в Австрии, Словакии и Эстонии, искусство в Армении, Испании и Польше, теологию в Исландии, Польше и Португалии, ветеринарию и технологию пищевой промышленности в Германии. Вместе с тем, двухцикловое медицинское образование в соответствии с требованиями Болонского процесса, реализуется только в Дании, Нидерландах, Швеции и двух сообществах Бельгии (фламандском и французском), при этом деление на бакалавриат и магистратуру является формальным, поскольку без окончания второго уровня подготовки выпускники не получают права ведения профессиональной деятельности<sup>1</sup>. В нашей стране введение бакалавриата и магистратуры не затронуло такие области, как культура и искусство, здравоохранение и специальности, обеспечивающие безопасность в информационной, экономической, ресурсной,

<sup>1</sup> Акцент на структуру Высшего образования в Европе 2006/07. Национальные тенденции в Болонском процессе. Европейская комиссия. Информационная сеть по образованию в Европе Eurydice, 2007. 73 с. // [http://fgosvo.ru/support/downloads/1035/?f=uploadfiles/bolonsk/FOTS\\_R.doc](http://fgosvo.ru/support/downloads/1035/?f=uploadfiles/bolonsk/FOTS_R.doc). (Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07 National Trends in the Bologna Process. Eurydice, 2007).

политической, социально-гражданской и военной сферах<sup>1</sup>. Вместе с тем до сих пор не теряет свою актуальность вопрос, насколько новые образовательные программы бакалавриата и магистратуры отличаются от специалитета.

*Серова А.В.<sup>2</sup> «В разных вузах неоднородная ситуация по отличию двухуровневой подготовки от специалитета. Есть, к сожалению, ряд очень сильных вузов, которые воспринимают магистратуру как возможность повторения специалитета. Т.е. бывшие программы специалитета ужимаются до 4-х лет, а оставшиеся два года воспринимаются либо как подготовка к академическому треку, либо как возможность углубить знания в тех областях, которые были изучены на бакалавриате. Но гораздо более интересен и перспективен путь, по которому сегодня идут все больше университетов – это магистратура, воспринимаемая как особый уровень программ. Тогда мы действительно получаем разницу между академической магистратурой, ведущей в аспирантуру, и магистратурой прикладной, где обучающиеся, имеющие опыт работы, приходят для того, чтобы поменять профессиональный вектор, либо получить управленческие компетенции, либо фактически пройти углубленное повышение квалификации».*

**Модели двухуровневой подготовки по срокам обучения** определяются, прежде всего, исходя из общей трудоемкости учебного процесса, измеряемой в кредитах ECTS. Следуя рекомендациям Бергенского коммунике, все страны ЕПВО на первом и втором циклах высшего образования используют систему ECTS, которая выполняет накопительную и перезачетную функции. Принятая во всех национальных системах образования годовая учебная нагрузка 60 кредитов реализуется в разных странах в диапазоне 36 – 40 учебных недель, а трудоемкость одного кредита в часах колеблется от 24 до 30<sup>3</sup>. В нашей стране один ECTS-кредит обычно соответствует 36 ака-

1 Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2009 г. N 1136 «Об утверждении перечня направлений подготовки (специальностей) высшего профессионального образования, по которым установлены иные нормативные сроки освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования (программ бакалавриата, программ подготовки специалиста или программ магистратуры) и перечня направлений подготовки (специальностей) высшего профессионального образования, подтверждаемого присвоением лицу квалификации (степени) «специалист» (с изменениями и дополнениями) // <http://base.garant.ru/197076/> (Дата обращения: 10.03.2020)

2 Серова Александра Владимировна, советник ректора НИУ ВШЭ, член рабочей группы Национального совета при Президенте РФ по профессиональным квалификациям по применению профессиональных стандартов в системе профессионального образования и обучения.

3 Акцент на структуру Высшего образования в Европе 2006/07. Национальные тенденции в Болонском процессе. Европейская комиссия. Информационная сеть по образованию в Европе Eurydice, 2007. 73 с. // [http://fgosvo.ru/support/downloads/1035/?f=uploadfiles/bolonsk/FOTS\\_R.doc](http://fgosvo.ru/support/downloads/1035/?f=uploadfiles/bolonsk/FOTS_R.doc). (Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07 National Trends in the Bologna Process. Eurydice, 2007).

демическим часам (определяется вузом, но должен укладываться в границы 24-32 астрономических часов). Таким образом, закладываемая уже на этапе проектирования образовательных программ разница в объеме затрачиваемых студентами времени и усилий приводит к тому, что реализуемые программы бакалавриата и магистратуры по одним и тем же или схожим направлениям подготовки оказываются в итоге весьма неравновесными.

На первом цикле образования в странах ЕПВО сложились две основные модели программ бакалавриата в зависимости от объема учебной нагрузки. В более чем половине европейских систем высшего образования функционирует трехлетний бакалавриат (180 ECTS-кредитов), например, в Италии, Лихтенштейне, Франции и Швейцарии. Вторая модель, более длительная по времени (4 года обучения) и трудоемкая (240 ECTS-кредитов), распространена в странах так называемого постсоветского пространства и некоторых других государствах Южной и Восточной Европы. Причем в Греции, Грузии, Турции и Украине такая модель является единственной, а в Азербайджане, Армении, Болгарии, Испании, Кипре преобладающей (90% от общего числа программ бакалавриата). Четверть стран Европы реализуют промежуточную модель бакалавриата (210 ECTS-кредитов). Особняком стоят Казахстан с объемом учебной нагрузки 231 кредитов, и Беларусь, где трудоемкость программ бакалавриата равна 300 или 270 ECTS-кредитов.

На втором уровне высшего образования наиболее распространенной моделью является двухлетняя магистратура (120 ECTS-кредитов). Такие программы доминируют в большинстве национальных систем высшего образования. Вторая модель – однолетняя магистратура – варьируется по числу ECTS-кредитов от 60 до 75 и представлена во многих европейских странах, но ассоциируется, прежде всего, с Белоруссией, Болгарией, Испанией, Сербией и Черногорией. Наименее распространенной является промежуточная трехсеместровая модель (90 ECTS-кредитов), которая представлена в Великобритании, Ирландии и Украине. Представлены и такие модели магистратуры, которые функционируют вне общепринятых рамок 60–120 ECTS-кредитов. Они характерны, например, для Казахстана (93 или 119 ECTS-кредитов). Альтернативные магистерские программы по объему учебной нагрузки представлены также в Латвии, Норвегии и на Мальте, но, в отличие от Казахстана, их доля в национальных образовательных системах относительно невелика.

В большинстве стран ЕПВО общий срок обучения на первом и втором циклах составляет пять лет, а совокупная учебная нагрузка равна 300 кредитам ECTS. Для национальных систем высшего образования Восточной и Южной Европы характерны более длительные сроки обучения (6 лет) и объем



учебной нагрузки (360 ECTS-кредитов) за счет пролонгированного бакалавриата. В подавляющем большинстве национальных систем высшего образования нормативный срок обучения на бакалавриате и в магистратуре находится в диапазоне от пяти до шести лет, а объем учебной нагрузки соответственно от 300 до 360 кредитов. Исключение составляет Мальта, где суммарный объем трудоемкости на первом и втором циклах равен 270 ECTS-кредитам<sup>1</sup>.

В целом можно говорить о том, что к настоящему времени в странах ЕПВО сложились три основные модели двухуровневого образования по срокам обучения: 3+2 (Италия, Польша, Франция, Швеция, Эстония), 4+1 (Венгрия, Испания, Украина), обе модели сосуществуют в Великобритании, Германии и Финляндии. Модель 4+2 преобладает в Турции и Шотландии<sup>2</sup>.

В нашей стране нормативные сроки обучения на разных уровнях высшего образования установлены Федеральным законом РФ и составляют для получения степени бакалавра четыре года, степени магистра два года<sup>3</sup>. Трудоемкость образовательных программ первого и второго уровней определена в федеральных государственных стандартах высшего образования и равна соответственно 240 и 120 зачетных единиц. При этом во ФГОС ВО (3+) зафиксирован годовой объем учебной нагрузки 60 зачетных единиц, а во ФГОС ВО с учетом профессиональных стандартов (3++) предусмотрена некоторая вариативность образовательных программ, поскольку допустимой становится годовая трудоемкость в пределах 70 зачетных единиц<sup>45</sup>. Довольно жесткие рамки в определении сроков обучения и трудоемкости учебного процесса обеспечили доминирование в российской системе высшего образо-

1 European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union // <http://ec.europa.eu/eurydice> (Дата обращения: 04.03.2020)

2 Сухова Е.Е. А была ли интеграция? Некоторые итоги реформирования систем высшего образования в контексте Болонского процесса // Вестник экономики, права и социологии. 2019. № 1. С. 158-162.

3 Федеральный закон от 24 октября 2007 г. N 232-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)» (с изменениями от 18 июля, 10 ноября 2009 г.) // <http://fgosvo.ru/uploadfiles/prp/20110325114734.pdf> (Дата обращения: 10.03.2020).

4 Приказ Министерства образования и науки РФ от 05 февраля 2018 г. N 75 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 39.03.01 Социология» // [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/390301\\_B\\_3\\_07032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/390301_B_3_07032018.pdf) (Дата обращения: 12.03.2020).

5 Приказ Министерства образования и науки РФ от 27 февраля 2018 г. N 79 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 39.04.01 Социология» // [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/390401\\_M\\_3\\_06032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/390401_M_3_06032018.pdf) (Дата обращения: 12.03.2020).



вания модели 4+2. Однако наряду с ней имеет место и модель 5+2, которая характерна, например, для педагогического образования с двумя профилями укрупненной группы «Образование и педагогические науки», поскольку подготовка учителей-предметников на первой ступени (бакалавриат) сохранила пятилетний срок обучения, как и по программам специалитета.

*Серова А.В. «Вариативность программ по срокам обучения – это весьма любопытная и пока совершенно нереализуемая в нашей стране практика, потому что продолжительность магистратуры может быть сокращена максимально до полутора лет, а однолетние программы весьма востребованы, особенно в области культуры и искусства, где за один год очень многое меняется. Здесь российские двухгодичные программы очень сильно проигрывают, поскольку однолетняя интенсивная подготовка сохраняет высокое качество, а в финансовом и временном отношении является менее затратной. Несмотря на то, что ряд российских вузов имеет возможность самостоятельно проектировать программы, пока ни один вуз не предпринял попытку сократить сроки обучения в магистратуре».*

*Абанкина И.В.<sup>1</sup> «В отношении сроков обучения в нашей стране выбран достаточно жесткий формат – двухлетняя магистратура, которая может удлиняться до 2,5 лет в случае, например, заочной формы обучения, с целью сохранения общего числа зачетных единиц, определяемых стандартом. В отличие от многих стран, которые предоставили большую гибкость программам и возможность вузам самостоятельно присваивать степень и выдавать диплом, для нашей страны характерны строго нормированные сроки обучения на бакалавриате, в специалитете и магистратуре. Поэтому зачастую при проектировании программ разработчики руководствуются не компетентностным подходом, а заданными сроками обучения и числом зачетных единиц».*

**Модели двухуровневой структуры в зависимости от направленности/ориентации подготовки.** В зависимости от направленности или ориентации образовательные программы бакалавриата и магистратуры в соответствии с болонскими установками могут реализовываться в рамках двух моделей или категорий ориентации – академическое и профессиональное образование, что означено в МСКО 2011. Первое ведет к присвоению исследовательских квалификаций более низкого уровня по сравнению с учеными степенями, второе предусматривает более глубокую подготовку по получаемой профессии. В российских ФГОС ВО «3+» поколения обозначены две модели бакалавриата и магистратуры по типам

<sup>1</sup> Абанкина Ирина Всеволодовна, к.э.н., заслуженный профессор, главный научный сотрудник Института образования, директор центра финансово-экономических решений в образовании НИУ ВШЭ.

задач профессиональной деятельности обозначения, в этих же документах дана их краткая характеристика. Первая модель – академическая – ориентирована на научно-исследовательский и/или педагогический вид деятельности, вторая – прикладная – направлена на производственно-технологический, практико-ориентированный, прикладной виды профессиональной деятельности<sup>12</sup>. Во ФГОС последнего поколения нет упоминания об академических и прикладных программах. По мнению экспертов, в нашей стране сложились как минимум две модели – академическая и прикладная, а при рассмотрении особенностей реализации двух циклов имеет место третья модель – интегрированная магистратура. При этом все же эксперты склоняются к тому, что здесь речь идет не о моделях, а скорее об образовательных треках, рассчитанных на академическую или профессиональную карьеру, в рамках реализуемых программ двухуровневой подготовки.

*Болотов В.И.: «Стандарты не дают четкого разграничения академической и прикладной моделей. Вузы определяют направленность самостоятельно благодаря значительному объему вариативной части образовательных программ. Следует отметить, что в отношении бакалавриата снова возобновились дискуссии о необходимости разработки отдельных стандартов для академического и прикладного бакалавриата. В отношении магистратуры такого пока не происходит. Это может свидетельствовать о том, что вузам достаточно имеющихся механизмов, чтобы различать эти треки. Реализуя их, магистратура отчасти ответила на потребности науки и производства: академический трек (пред-аспирантура) ориентирован на тех, кто хочет заниматься научными исследованиями, а прикладной на тех, кто готов работать на сложном оборудовании и в сложных условиях».*

*Серова А.В. «Модели магистратур сложились, они очень разнятся, особенно в зависимости от укрупненных групп направлений подготовки и специальностей. По техническим направлениям подготовка больше инженерная и чаще всего интегрированная, т.е. не предполагает выход бакалавров на рынок труда, а сама магистратура дает два года специализации. Такая модель наиболее близка программам французских технических высших школ. Это не академическая, но и не прикладная магистратура. Вместе с тем, такие*

1 Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 ноября 2015 г. N 1328 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.01 Социология (уровень бакалавриата)» // <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/390301.pdf> (Дата обращения: 12.03.2020).

2 Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 марта 2015 г. N 326 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.04.01 Социология (уровень магистратуры)» С изменениями и дополнениями от 13 июля 2017 г. // [http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/390401\\_M\\_18062018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/390401_M_18062018.pdf). (Дата обращения: 12.03.2020).

программы высокотехнологичны, содержат большой исследовательский блок, но готовят инженеров. Академическая магистратура существует как модель, но не является востребованной на академическом рынке труда ввиду особенностей функционирования последнего. В рамках этой модели обучающиеся готовятся к поступлению в аспирантуру, после которой уходят либо в бизнес, либо остаются в вузах. Но, несмотря на неоднократные попытки ее модернизировать, модель пока не дает значимых результатов, о чем свидетельствует невысокий уровень защит по окончании аспирантуры. Наиболее активно работающая и перспективная модель сегодня – это прикладная и интегрированная магистратура. Во многом это связано с тем, что именно она в наименьшей степени связана с предыдущим бэкграундом учащихся».

Абанкина И.В.: «В нашей стране реализуется несколько типов магистратуры: исследовательская, проектная и «комплементарная», позволяющая дополнить знания и компетенции, полученные на бакалавриате или даже в специалитете, внутри профессиональной карьеры. Например, бизнес-планирование или юридическая грамотность становятся ключевыми для инженера, если работник вырастает до уровня руководителя. Понимание необходимости такого трека может возникнуть во время обучения. Этот новый функционал становится востребованным для того, чтобы дополнить новыми компетенциями имеющиеся знания и профессиональный опыт. При этом нет ни одной программы бакалавриата и специалитета, которая могла бы рассматриваться как исследовательская. Бакалавриат скорее помогает разобраться в профессиональном самоопределении, позволяет получить базовый уровень компетенций, которые позволяют выйти на рынок труда и определиться с дальнейшей образовательной траекторией. Пятилетние программы в свою очередь имеют иную задачу, они рассчитаны на подготовку специалистов».

## **Траектории перехода ко второму уровню высшего образования и популярность магистерских программ**

В официальных документах Болонского процесса бакалавриат признается законченным высшим образованием первого уровня, по завершении которого выпускник имеет альтернативу: выйти на рынок труда или продолжить обучение. Довольно длительное время высокая популярность магистратуры в странах ЕПВО объяснялась неготовностью работодателей принимать на работу бакалавров, образование которых не воспринималось как завершенное, поэтому выпускники первой степени были

вынуждены возвращаться в университеты для продолжения обучения. Еще в 2012 году в тринадцати европейских странах фиксировалась высокая доля (75%–100%) непосредственного перехода из бакалавриата в магистратуру. Затем ситуация стала меняться, и число таких стран к 2015 году сократилось вдвое. В последние годы образовательный трек для выпускников бакалавриата демонстрирует более высокую привлекательность. Число стран с высокой долей выпускников бакалавриата, продолживших обучение на второй ступени в год получения диплома, возросло с шести в 2015 году до восьми в 2018 году. К ним относятся Албания, Греция, Люксембург, Нидерланды, Россия, Словакия, Украина и Хорватия. В то же время в десяти образовательных системах фиксируется низкая доля прямого перехода из бакалавриата в магистратуру (менее 25%)<sup>1</sup>.

В целом усиление популярности трека «бакалавриат – магистратура» без выхода на рынок труда может объясняться тем, что общий уровень занятости демонстрирует более выгодное положение на рынке труда выпускников именно второй ступени высшего образования. Исключение составляют только Великобритания и Словения, где показатели востребованности молодежи со степенью бакалавра несколько выше, чем магистра (соответственно 90,4% против 88,1% и 84,7% против 82,9%). Причем в странах с общими высокими показателями трудоустройства разница в востребованности бакалавров и магистров ничтожно мала (в Норвегии она соответственно равна 90,1% и 92,7%, в Ирландии – 88,0% и 88,7%, в Бельгии – 86,5% и 88,1%, в Германии – 86,4% – 87,8%) или не превышает 6%. Последнее характерно, например, для Исландии (90% против 96,8%), Дании (80,7% и 85,2%), Венгрии (80,3% и 84,5%). Более значимая разница востребованности бакалавров и магистров на рынке труда зафиксирована в странах с более низкими показателями занятости. К ним относятся Греция (65,9% и 77,3%), Чехия (74,7% и 82,6%), Австрия (77,4% и 90,2%) и Люксембург (77,4% и 91,9%), где окончание магистратуры обеспечивает гораздо более высокие шансы для трудоустройства<sup>2</sup>.

Россия входит в число стран с высокими показателями непосредственного перехода из бакалавриата в магистратуру (75% – 100%). Поступление в магистратуру предусматривает возможность смены вуза,

1 European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union // <http://ec.europa.eu/eurydice> (Дата обращения: 04.03.2020).

2 Employment rates of young higher education graduates (25-34 year-olds) from short-cycle, bachelor's and master's programmes, 2017 // Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes // [https://www.oecd-ilibrary.org/education/higher-education-in-mexico\\_9789264309432-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/higher-education-in-mexico_9789264309432-en). (Дата обращения: 03.03.2020)

региона, страны и направления подготовки. Выбор дальнейшей траектории образования связан с тем, заинтересован ли выпускник бакалавриата в углублении профессиональных знаний или ведении научно-исследовательской работы, какие дополнительные компетенции требуются для успешного трудоустройства и карьерного роста, какова его готовность сменить направление подготовки для того, чтобы получить смежную профессию либо вообще уйти в другую сферу деятельности.

*Болотов В.И.: «При поступлении в вузы многие абитуриенты слабо понимают, где и кем будут работать, к тому же изменения на рынке труда происходят так быстро, что очень сложно спрогнозировать востребованность профессии по завершении образования. Отсюда возможность смены образовательного трека после четырех и даже двух лет обучения – это правильный тренд. В быстро меняющемся мире надо ставить точки, где человек может сменить свою траекторию. Магистратура в свою очередь повышает гибкость образовательных треков. Кроме того, работодателей гораздо легче привлечь к преподаванию на магистерских программах, чем на бакалаврских. С другой стороны, многие выпускники бакалавриата хорошо понимают, где они будут работать, и довольно объективно оценивают свои знания и умения. Магистратура воспринимается ими как возможность восполнить дефицит компетенций. Третьей стороной здесь является рынок труда, который не готов брать на работу бакалавров».*

*Серова А. В.: «Магистры имеют на старте немного более высокую заработную плату по сравнению с бакалаврами. Немаловажен и тот факт, что работодатели лучше взаимодействуют с магистрами, которые для них более привычны, поскольку воспринимаются близкими к специалистам».*

Есть и другие не менее весомые причины, по которым выпускники бакалавриата устремляются в магистратуру сразу после получения диплома о высшем образовании.

*Болотов В.И.: «Для мальчиков магистратура – это отсрочка от армии. А для тех, кто не готов выходить на рынок труда, это продолжение привычного образа жизни и продление его на какой-то период.»*

*Абанкина И.В.: «Специфика нашей страны заключается в том, что большинство обучающихся очной формы обучения начинают работать на старших курсах бакалавриата, продолжая эту практику в магистратуре. Это происходит практически во всех вузах и не зависит от того, учится ли студент на бюджете или платно. Их доля составляет порядка 80%, остальные 20% – это те учащиеся, которые пока не нашли своего места в жизни и профессии. Они рассматривают учебу как жизненную стратегию и делают ставку на саморазвитие путем продолжения обучения».*

Сопоставление данных о выпуске российских бакалавров и приеме в тот же год в магистратуру<sup>1</sup> позволяет определить общие масштабы перехода в нашей стране на второй уровень образования. По данным на 2018 год каждый третий выпускник первого уровня высшего образования выбрал трек непосредственного перехода в магистратуру после получения диплома. Динамика востребованности магистратуры за последние три года демонстрирует возрастание популярности такой образовательной стратегии: в 2016 году доля продолживших учебу на втором уровне составила 26%, в 2017 году – 28%, в 2018 году достигла 31%. Следует также отметить и тот факт, что в 2016 – 2018 гг. в нашей стране фиксируется устойчивый рост числа обучающихся, получивших степень магистра (в 2016 году 7,1 % от общего числа выпускников вузов, в 2017 году – 14,2%, в 2018 году – 18,3%) при одновременном снижении доли выпускников специалитета (с 27,2% в 2016 году до 10,2% в 2017 году и 10,9% в 2018 году)<sup>2</sup>.

Вместе с тем, возможность поступления в магистратуру вне зависимости от направления подготовки бакалавриата весьма неоднозначно оценивается российскими экспертами. В случае поступления бакалавра на родственную магистерскую программу можно говорить о преемственности уровней высшего образования с точки зрения их содержания. Тогда обучение в академической магистратуре позволяет продолжить научно-исследовательскую работу на более высоком уровне с перспективой поступления в аспирантуру, а в практико-ориентированной – углубить полученные на бакалавриате знания и получить новые профессиональные компетенции в рамках того же или близкого направления подготовки. Такой сценарий перехода от одного уровня к другому положительно оценивается экспертами. Иная ситуация наблюдается при поступлении на неродственное направление второго уровня. Эта траектория, по мнению Сенашенко В.С. и Пыхтиной Н.А., нарушает преемственность высшего образования и имеет положительные эффекты только, когда речь идет о междисциплинарных практико-ориентированных магистерских программах. В противном случае магистерские программы фактически обеспечивают не более высокий уровень подготовки, а получение

1 Индикаторы образования: 2020 : статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Д.Р. Бородина, А.М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 496 с. // <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/352549981.pdf> (Дата обращения: 12.03.2020).

2 Образование в цифрах: 2019 : краткий статистический сборник / Н.В. Бондаренко, А.М. Гохберг, Н.В. Ковалева и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 96 с. // <https://www.hse.ru/data/2019/08/12/1483728373/oc2019.PDF> (Дата обращения: 11.03.2020)



дополнительного образования с получением второй квалификации<sup>1</sup>. Имеет место и иная точка зрения относительно возможности получения дополнительной профессии в магистратуре.

*Абанкина И.В. «Смена треков возможна только в условиях ком-плементарной магистратуры, которая не является всеобщей. Случаев и траекторий, когда гуманитарии были способны освоить естествен-нонаучные направления, довольно редки. Например, в Российской эконо-мической школе на магистерских программах вначале обучались выпуск-ники экономических вузов, а затем стали доминировать выпускники МГТУ им. Н.Э. Баумана и МФТИ, которые были готовы получать эконо-мические компетенции в дополнение к имеющимся отраслевым знаниям, полученным в специалитете».*

*Серова А.В. «Смена УГС при поступлении в магистратуру – одна из позитивных примет. Нужно строить образовательные программы, что-бы было минимум «образовательных тупиков». Здесь очень важно правиль-но позиционировать программы и не обещать, что с нуля магистрант ста-нет аналитиком данных, если он на входе обладал минимальными знаниями в области математики. Например, когда в ВШЭ открывали магистерскую программу по финансам по заказу Сбербанка, Г.О. Греф отметил, что хо-тел бы видеть на ней не бакалавров-экономистов, а выпускников МФТИ. То, что обучающиеся с иным бэкграундом другими глазами смотрят на от-расль, является несомненным плюсом и для нее, и для самих магистрантов. Вместе с тем очевидна невозможность такого подхода к подготовке ин-женеров или физиков-ядерщиков. Поэтому единого решения для всех УГ-Н/С не может быть. Должны быть программы, которые это позволяют и активно позиционируют, и такие, которые на входе, например, на всту-пительном экзамене, будут иметь возможность отсеять представителей иных УГН/С».*

Несмотря на то, что вопрос о необходимости диалога между вузами и работодателями для принятия новых квалификаций в рамках трехцикло-вого высшего образования обсуждался еще на Берлинском саммите в 2003 году, в нашей стране этот вопрос долгое время оставался открытым. Новый этап, связанный с массовым взаимодействием вузов и работодателей при раз-работке новых учебных планов, связан с реализацией стандартов «3++», широкомасштабный переход на которые приходится лишь на 2019 год. Од-нако, в Европе известны случаи, когда тесное сотрудничество университе-тов и работодателей при разработке новых программ не спасло бакалавров

<sup>1</sup> Сенашенко В.С., Пыхтина Н.А. Преимущество бакалавриата и магистратуры: некоторые клю-чевые проблемы // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 13-25.

от проблем с трудоустройством. Так произошло, например, в Германии, где работодатели приняли самое активное участие в разработке программ бакалавриата, выпускники которого после получения диплома о высшем образовании так и не смогли трудоустроиться и вынуждены были массово вернуться в университеты для продолжения обучения в магистратуре.

*Болотов В.И.: «Интересы <российских> работодателей стали учитываться с тех пор, как в нормативных документах появилась фраза о том, что учебные планы разрабатываются в соответствии с ФГОС и с учетом профессиональных стандартов. Но это не решает главных проблем, первая из которых обусловлена изначально плохим контактом с рынком труда, а вторая связана с операциональным отличием набора компетенций выпускников первого и второго циклов высшего образования.*

*Эта проблема осталась нерешенной с самого начала введения двухуровневой подготовки. Связь с рынком труда была плохая, сигнал от него шел не очень внятный. Гомеостаз у рынка труда в 90-е годы XX века был полгода – год, длинные горизонты не удерживали, поэтому проблем остается до сих пор актуальной. До сих пор четко и операционально не определены отличия бакалавра и магистра. Они прописаны в категориях «больше», «лучше», «глубже», что не является операциональным. В любом выпуске есть те, кто лучше знает предмет, и те, кто подготовлен хуже, но это не есть основание для того, чтобы одному давать диплом бакалавра, а другому диплом магистра».*

*Серова А.В.: «Мы все еще никак не разведем компетенции, что должен уметь делать бакалавр и что – магистр».*

*Абанкина И.В.: «Самый главный результат массового перехода на двухуровневую подготовку – трансформация содержания образовательных программ, то, что не удалось сделать в 90-е годы XX века – начале 2000-х гг. Введение бакалавриата и магистратуры стало драйвером развития вузов, заставило их меняться, начать разрабатывать принципиально новые программы, привлекать других преподавателей. Эти изменения затронули всех преподавателей и студентов».*

## **Трансформации в требованиях к программам магистратуры в России**

Под трансформациями в требованиях к программам магистратуры мы понимаем процесс изменений нормативных требований к содержательным и организационным аспектам проектирования и реализации образо-



вательных программ магистратуры. Наше исследование сфокусировано на анализе изменений в требованиях к кадровому обеспечению программ магистратуры, к содержанию основных образовательных программ, а также к результатам освоения основных образовательных программ магистратуры.

Для этого нами был проведен кластерный анализ государственных образовательных стандартов всех поколений (с 1993 по 2020 гг.). Стандарты каждого кластера (стандарты естественно-научного направления, стандарты гуманитарного направления и стандарты технического направления) были проанализированы с помощью двух методик. Первая состояла в анализе двух стандартов из каждого кластера, которые существовали в каждом из поколений стандартов, а именно: «Физика»<sup>1</sup>, «Химия» (естественно-научное направление), «Педагогическое образование», «Социология» (гуманитарное направление), «Строительство», «Опtotехника» (техническое направление). Это позволило проследить динамику изменений по анализируемым критериям. Вторая методика заключалась в выборочном анализе стандартов в количестве не менее пяти из каждого кластера. Это позволило обеспечить достоверность выводов и распространить их на стандарты всего кластера в случае совпадения результатов обеих методик (рис.2.1).

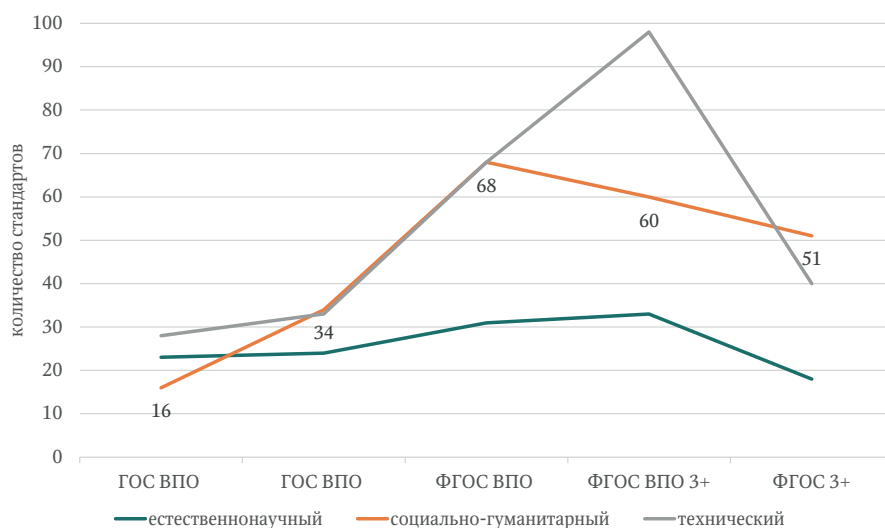


Рис. 2.1. Стандарты магистерской подготовки в разрезе выделенных кластеров (в %)

<sup>1</sup> На март 2020 г. ФГОС ВО – магистратура по направлению подготовки 03.04.02 «Физика» не утвержден, анализировался проект стандарта.

## **Динамика требований к кадровому обеспечению программ магистратуры**

Проанализируем данный параметр по следующим критериям: требования к профессорско-преподавательскому составу программ магистратуры, требования к руководителю магистерской программы.

С развитием поколений образовательных стандартов усиливается внимание к кадровому обеспечению магистерских программ. Так, стандарты первого и второго поколений (1993 г., 2000 г.) не предъявляли требований к процентному соотношению преподавателей с различной квалификацией на программе. Поскольку магистерские программы рассматривались как научно ориентированная ступень высшего образования, не было потребности в привлечении работодателей к образовательному процессу.

Требования стандартов третьего поколения к кадровому обеспечению магистерских программ были сформулированы, в частности, под влиянием изменения назначения магистратуры<sup>1</sup>. Они предъявляют требования к процентному соотношению преподавателей на программе, имеющих ученую степень и/или ученое звание. При этом ФГОС ВО (2010) требует больший процент остепененных преподавателей по сравнению с ФГОС 3++ - в среднем на 10-15%. Это говорит о том, что меняется принцип формирования прикладных программ магистратуры, когда университет выполняет функцию научно-методического обеспечения образовательной программы, в то время как содержательные и ресурсные задачи частично переходят в ответственность работодателя. Об этом свидетельствует и появление во ФГЗ ОС 3+ требования к обязательному привлечению представителей работодателя к образовательному процессу магистратуры от 5% до 20% от общей численности ППС, работающего на программе. Отметим, что академическая магистратура не является исключением и также предполагает привлечение определенного процента работодателей.

Что касается требований к руководителю программы, в стандартах второго поколения было введено требование наличия у него степени доктора наук, а также штатной принадлежности к вузу, реализующему программу. Такое требование также аргументируется академическим типом всех магистерских программ, реализуемых в начале 2000-х годов. ФГОС третьего поколения (2010) требовал от научного руководителя, помимо штатной принадлежности наличие степени доктора наук и/или звания про-

<sup>1</sup> Баринаева Н.В. Магистерские программы в России: теория и практика // Иннов: Электронный научный журнал. 2017. №3(32).<https://elibrary.ru/item.asp?id=30031151>.

фессора. В стандартах 3+ и 3++ достаточно наличие у руководителя любой научной степени, условием является проведение научных исследований и наличие научных публикаций по направлению магистерской программы.

Следствием привлечения работодателей к формированию образовательных программ стало появление принципиально новых узкоспециализированных магистерских программ под запросы конкретных работодателей, например, «Проектирование высоконагруженных интернет-сервисов» (МАИ и «Avito»); «Финансовые технологии и анализ данных» (НИУ ВШЭ и «Сбербанк»).

Данные опроса преподавателей магистратуры (рис. 1.2) показали, что на сегодняшний день в магистратуре преподают в основном доценты (62,73%). При этом около 15% преподавателей магистратуры не имеют ученой степени. Среди руководителей магистерских программ число докторов и кандидатов наук распределено практически поровну с небольшим перевесом в сторону последних (46,92% и 53,08% соответственно).

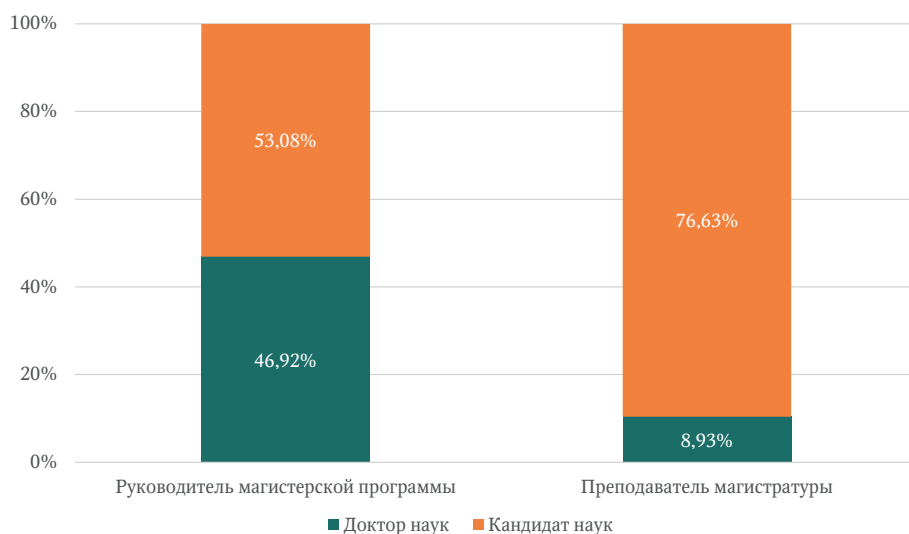


Рис. 2.2. Распределение ученых степеней руководителей магистерских программ и преподавателей магистратуры (в %)

Таким образом, требования к кадровому обеспечению программ магистратуры меняются от обязательного наличия научной квалификации профессорско-преподавательского состава и руководителя магистерской

программы в сторону наличия у них опыта практической деятельности в реальном секторе. Это свидетельствует о смене целевых ориентиров магистерской подготовки. Выпускник со степенью магистра в первую очередь рассматривается как специалист с высоким уровнем практических компетенций, подкрепленных научной базой. Продолжение научной карьеры, безусловно, является актуальным для магистра, но не предполагается единственно возможным треком.

### **Требования к содержанию основных образовательных программ магистратуры**

Анализ трансформаций в требованиях к содержанию образовательных программ магистратуры в различных поколениях стандартов был проведен по следующим критериям: структура образовательной программы (распределение часов на различные виды дисциплин, объем практик); типы/виды деятельности, к которым готовятся выпускники магистратуры; требования к привлечению работодателей на всех этапах формирования основной профессиональной образовательной программы; требования к привлечению студентов к формированию своих образовательных траекторий (табл. 2.1).

*Структура образовательной программы.* Стандарты первого и второго поколений рассматривали образовательную программу магистратуры как часть общей образовательной программы, состоящей из программы бакалавриата и магистратуры. Соответственно программа считалась освоенной при освоении разделов и часов на них исходя из шести лет обучения. Стандарты третьего поколения выделяют программы магистратуры как обособленную ступень образования, рассчитанную на два академических года с соответствующим количеством зачетных единиц на освоение программы (120 з.е.). Другими словами, образование уровня магистратуры не связано напрямую с предыдущим полученным образованием, что предполагает возможность получения дополнительной профессии.

Анализ требований к структуре образовательных программ показал, что во всех поколениях стандартов существуют общие требования к структурной рамке программ, а именно наличие в них трех блоков: дисциплины, практики, итоговая государственная аттестация. Вместе с тем практически в каждом стандарте менялся подход к построению этих блоков.

Рассмотрим блок дисциплин. В первом поколении стандартов дисциплины разделялись по принципу их принадлежности к тому или иному научному циклу (гуманитарные и социально-экономические, математические и естественнонаучные, общепрофессиональные), также выделялся блок специальных дисциплин. Обязательный минимум содержания программ дисциплин был указан в тексте стандарта, т.е. регламентация магистерской подготовки в государственных вузах была значительной.

Стандарты второго поколения разделяли дисциплины по принципу их уровня регулирования (федеральный и региональный компонент), также были выделены специальные дисциплины. Таким образом, вузы получали большую свободу в формировании образовательных программ магистратурой, что позволяло учесть специфику развития науки и практики в изучаемой отрасли в конкретном регионе.

Стандарты третьего поколения (ФГОС ВПО) разделяли дисциплины на циклы – общенаучный и профессиональный, каждый из которых содержал базовую и вариативную часть. Отметим, что, начиная с этого поколения стандартов, стало возможно построение образовательного процесса по модульному принципу. Таким образом, стандарты третьего поколения расширили свободу вузов в формировании образовательных программ магистратуры, позволяя им самостоятельно формировать большую часть образовательной программы.

Стандарты ФГОС ВО 3+ упростили деление дисциплин, оставив только базовую и вариативную часть, таким образом принадлежность дисциплин к общенаучным или профессиональным стала определяться группой компетенций, на формирование которых было направлено их содержание.

Обновленные стандарты ФГОС ВО 3++ не предполагают разделение дисциплин/модулей на какие-либо типы, регламентируя формирование их содержания ориентацией на утвержденные примерные основные образовательные программы (ПООП). Такой подход, позволяет вузу самостоятельно определять компетенции и учитывать при формировании содержания программ учебных дисциплин и основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) в целом, специфику своих научных школ и ориентацию на потребности рынка труда. Но отметим, что на сегодняшний день утверждена лишь незначительная часть ПООП, которые реализуются в вузах.

Что касается видов практик, стандарты первого и второго поколений ориентировались на их научную составляющую. Практики были нацелены на получение магистрантами опыта проведения научного

исследования и опыта педагогическое деятельности. Как было упомянуто выше, стандарты третьего поколения предполагают большую практическую ориентацию магистерской подготовки. Это отразилось и на видах практик. Так, наибольшее количество часов отводится на производственную практику, предполагающую формирование профессиональных компетенций.

Таблица 2.1

Трансформация требований стандартов для магистерских программ

		ГОС ВПО (1993)	ГОС ВПО (2000)	ФГОСВПО	ФГОС ВО3+	ФГОС ВО 3++
Структура образовательных программ	Виды дисциплин	Циклы: • гуманитарные и социально-экономические дисциплины • математические и естественно-научные дисциплины • общепрофессиональные дисциплины направления • специальные дисциплины	• федеральный компонент; • региональный (вузовский) компонент • специальные дисциплины • дисциплины по выбору	Циклы: • общенаучный (базовая и вариативная часть) • профессиональный (базовая и вариативная часть)	Дисциплины/модули (базовая и вариативная части)	Дисциплины/модули. Ориентация на примерные основные образовательные программы
	Виды практик	научно-исследовательская научно-педагогическая	научно-исследовательская работа в семестре научно-исследовательская практика научно-педагогическая практика	производственная; научно-исследовательская; научно-производственная	учебная (практика по получению первичных профессиональных умений и навыков) производственная (практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, НИР, преддипломная практика)	учебная практика (ознакомительная, педагогическая, научно-исследовательская работа) производственная практика (технологическая, проектная, научно-исследовательская работа)

Типы/виды деятельности, к которым готовятся магистранты <sup>1</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Научно-исследовательский</li> <li>• Научно-педагогический</li> </ul>				
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Проектный</li> <li>• Организационно-управленческий</li> </ul>		
Требования к привлечению работодателей	-	-		Указан минимальный процент привлеченных работодателей в зависимости от типа программы – академической или прикладной	Указан минимальный процент привлеченных работодателей
Требования к привлечению студентов к формированию образовательной траектории	-	Приведение магистрантов к формированию индивидуального плана при главенствующей роли научного руководителя	Вуз обязан обеспечить студентам возможность участия в формировании образовательных программ	40% общего объема образовательной программы – курсы по выбору	
			40% общего объема образовательной программы – курсы по выбору		

Анализ соотношения часов, выделенных на освоение дисциплин образовательной программы и на прохождение разных видов практик, показал, что стандарты третьего поколения в среднем по всем выделенным кластерам предполагают в 3 раза больше практики по сравнению со стандартами ранних поколений (рис. 2.3). Данный вывод также свидетельствует о смене акцента магистерской подготовки с теоретического на прикладной. В процессе смены поколений образовательных стандартов менялся подход определению объема практик. Так, во втором поколении стандартов (ФГОС ВПО, 2000) были установлены нижние границы зачетных единиц, отведенных на практику. Стандарты третьего поколения устанавливали требования в абсолютных числах, 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, а объемы практик каждого типа организация устанавливает самостоятельно. Однако анализ стандартов 3++ позволяет предположить, что снижение требований к минимальному количеству часов на практику по сравнению с предыдущими стандартами третьего поколения компенсируется вовлечением магистрантов

<sup>1</sup> Указаны только типы/виды деятельности, характерные для всех направлений подготовки, без учета специфических.

в проектную деятельность на базе работодателей и переходу к понятию «практическая подготовка», которая может быть частью дисциплинарного блока. Также отметим, что стандарты третьего поколения ориентируют на применение при реализации основных образовательных программ «электронного обучения и дистанционных образовательных технологий», а также реализацию программы в сетевой форме. Такое дополнение к условиям реализации образовательной программы стимулирует вузы привлекать к образовательному процессу ведущих специалистов по направлению магистерской программы, расширять аудиторию магистрантов, а также использовать ресурсы организаций-партнеров для обеспечения качественного формирования компетенций у выпускников магистратуры.

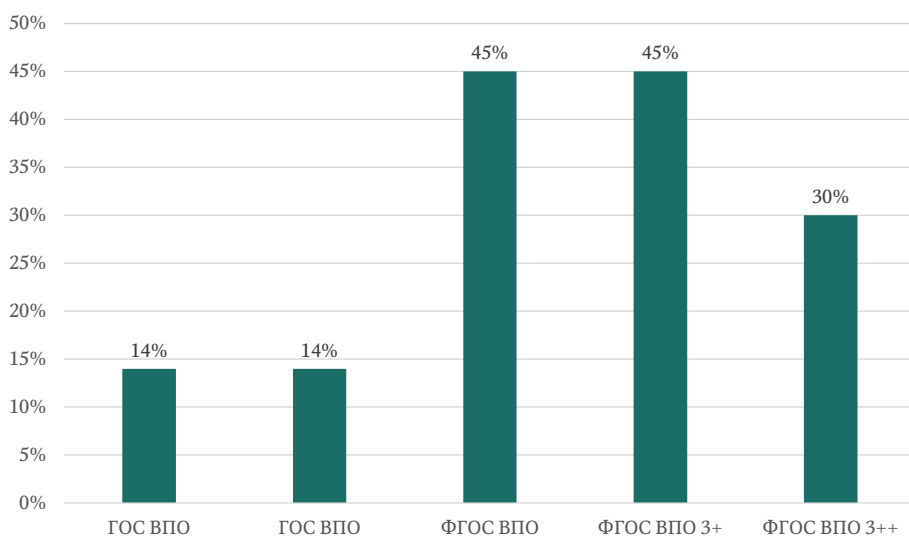


Рис. 2.3. Процент практик в структуре образовательных программ магистратуры в различных поколениях стандартов (средние значения по всем кластерам)

Согласно данным опроса преподавателей, на вопрос о том, что отличает дизайн магистерских программ, на которых они преподают, более половины (65,7%) отметили практико-ориентированный подход. Также большой процент преподавателей отметили, что магистерские программы включают междисциплинарные модули и предполагают индивидуализацию обучения (42,5% и 39,2% соответственно).

*Типы/виды деятельности, к которым готовятся выпускники магистратуры.* В рассмотренных стандартах всех поколений, наряду со специ-



фическими, предполагается подготовка магистров к осуществлению таких типов/видов деятельности как научно-исследовательский, организационно-управленческий и научно-педагогический. Отметим, что стандарты первого и второго поколений предполагали в основном научные типы деятельности (научно-исследовательский и научно-педагогический), это еще раз подчеркивает ту роль, которая отводилась магистерской подготовке на ранних этапах развития магистратуры, а именно роль подготовительной ступени к дальнейшему обучению в аспирантуре.

Практическая ориентация стандартов третьего поколения определила введение проектного типа/вида деятельности. Проектная деятельность в процессе обучения в магистратуре предполагается как в процессе научно-исследовательской деятельности, так и при изучении дисциплин, в том числе с применением междисциплинарного подхода.

*Требования о привлечении работодателей к формированию образовательных программ магистратуры.*

Стандарты первого поколения не предполагали привлечения внешних стейкхолдеров к проектированию и реализации образовательных программ. Это объясняется упомянутой выше научной направленностью магистерской подготовки. Программа формировалась исключительно профессорско-преподавательским составом конкретного вуза с расчетом на продолжение магистрантами академической карьеры в аспирантуре. Стандарты второго поколения по-прежнему не предполагали привлечения работодателей к образовательному процессу.

Стандарты третьего поколения внесли значительные коррективы в принципы построения образовательной программы, а именно закрепили требования о привлечении к проектированию и реализации образовательного процесса работодателей. Об этом более подробно написано выше в тексте данной главы.

*Требования к привлечению студентов к формированию собственных образовательных траекторий.*

Начиная со второго поколения стандартов, было введено требование о формировании индивидуального плана работы магистранта, в котором были бы учтены пожелания самого магистранта при главенствующей роли научного руководителя. Безусловно, речь шла об индивидуальном плане именно научной работы, а не формировании набора дисциплин, практик и стажировок под конкретного студента.

Включение магистрантов в формирование собственного образовательного трека также регламентировано стандартами третьего поколения. В стандарте ФГОСВПО указано: «Вуз обязан обеспечить обучающимся реальную возможность участвовать в формировании своей программы

обучения, включая возможную разработку индивидуальных образовательных программ». Кроме того, в стандарте указано, что не менее 40% дисциплин должны являться курсами по выбору.

Стандарты ФГОС ВО 3+ и ФГОС ВО 3++ определяют объем дисциплин по выбору через указание количества зачетных единиц, отведенное на них в образовательной программе. В процентном отношении это количество зачетных единиц составляет около 40%.

Сравнительный анализ ответов респондентов на вопрос о возможности выбора дисциплин показал большой разброс в ответах преподавателей и магистрантов (рис. 2.4). Так, более 30% преподавателей считают, что у магистрантов есть реальная возможность выбора дисциплин, в то время как лишь 20% самих магистрантов согласны с данным утверждением. Мнение о том, что выбор дисциплин формален, разделяет более половины магистрантов и менее 20% преподавателей. Среди преподавателей практически не нашлось тех, кто считает, что возможности выбора нет совсем (0,28%), при этом около трети магистрантов (27,57%) выбрали этот вариант ответа.

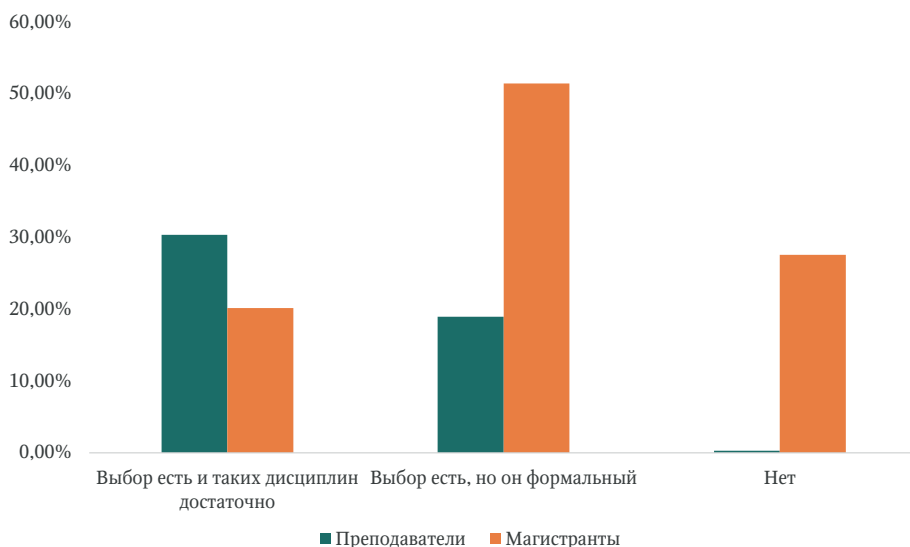


Рис. 2.4. Распределение ответов преподавателей и магистрантов на вопрос: «Есть ли у обучающихся на вашей программе возможность выбора из нескольких дисциплин?» (в %)

Ответы магистрантов. насколько индивидуализирована их траектория обучения на программе магистратуры, показали, что в большинстве случаев возможность выбора образовательного трека формальна и ограничивается возможностью выбора из двух-трех дисциплин и определяется большинством желающих их посещать (72,26%). Менее 10% респондентов ответили, что мало или совсем нет обязательных дисциплин и они имеют реальную возможность проектировать свою образовательную траекторию

Одним из показателей взаимодействия вузов с работодателями является учет запроса работодателей при выборе тем выпускных квалификационных работ магистрантов. Результаты опроса показали, что большинство ВКР, защищенных в рамках магистерских программ (64,89%), написаны без учета их востребованности работодателями (рис. 2.5).

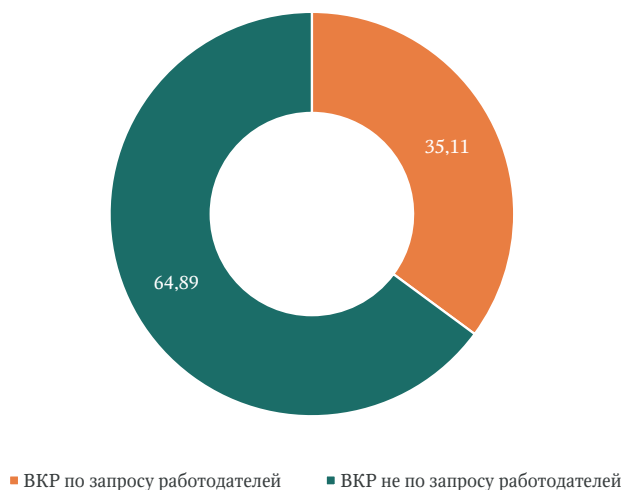


Рис. 2.5. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Можно ли считать, что большинство магистерских диссертаций на вашей программе выполняется по заказу работодателей?» (в %).

## **Требования к результатам освоения основных образовательных программ магистратуры**

В стандартах первого и второго поколений прописаны «общие требования к образованности магистра», при этом магистерская подготовка предполагает обучение в бакалавриате и магистратуре, т.е. магистерское образование не рассматривалось как самостоятельная ступень высшего образования. Требования к освоению дисциплин в стандартах первого и второго поколений сформулированы на языке ЗУН (знания, умения и навыки).

В стандартах третьего поколения требования выражены на языке компетенций. Во ФГОС 3+ выделены три группы компетенций: общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные. При этом образовательная организация имела право добавить специальные компетенции. Во ФГОС 3++ требования по всем циклам, кроме специальных дисциплин задаются примерной образовательной программой, требования к специальным компетенциям формирует вуз, ориентируясь на профессиональные стандарты и примерные основные образовательные программы (при их наличии). Все обозначенные в стандарте ФГОС 3++ компетенции (универсальные и общепрофессиональные) более масштабны и разделены на категории, что позволяет более четко разрабатывать индикаторы их достижения.

Опрос магистрантов показал: абсолютное большинство (97,83%) считают, что в процессе обучения у них в большей степени будут сформированы личностные компетенции. В первую очередь магистранты называют «способность к самоорганизации и самообучению» (95,7%) и «исполнительскую дисциплину» (93,94%)<sup>1</sup>. Также магистранты ожидают формирование профессиональных компетенций (95,58%) - базовые знания из новых профессиональных областей (96,58) и навыки проведения исследований (95,61%). В меньшей степени магистранты ожидают от обучения формирования управленческих и организационных компетенций (86,65%). В данном блоке компетенций меньше всего, по мнению респондентов, будут сформированы навыки предпринимательства (66,46%). В целом полученные данные говорят о том, что магистранты ожидают формирования всех групп компетенций на достаточно высоком уровне (рис. 2.6).

<sup>1</sup> На рисунке представлены процентные данные по группам компетенций. В тексте приведены процентные данные по конкретным компетенциям, которые будут сформированы в большей степени по каждой группе компетенций.

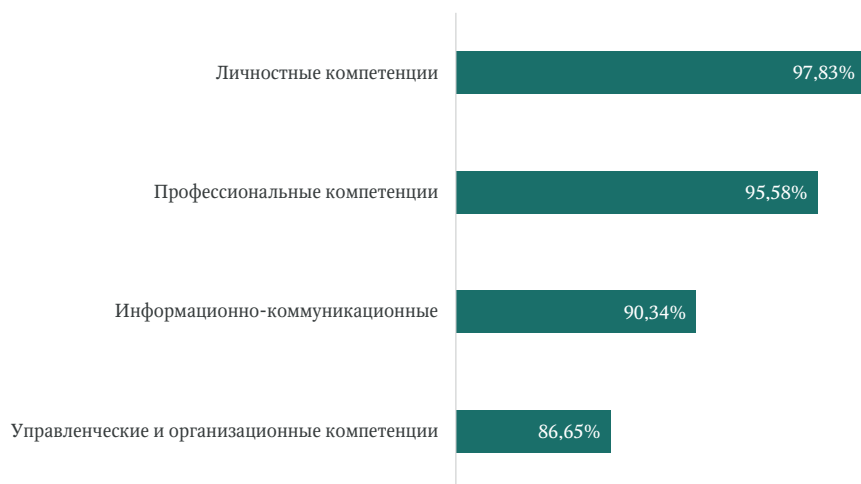


Рис. 2.6. Распределение ответов магистрантов на вопрос: «В какой мере, на ваш взгляд, выбранная вами программа магистратуры обеспечит формирование следующих «мягких» компетенций?» (средние значения по группам компетенций, на графике представлены положительные ответы (в %))

## Key points

- В большинстве европейских стран в России массовый переход на двухуровневое высшее образование произошел через несколько лет после официального вхождения в Болонский процесс. Форсированное изменение структуры высшей школы не характерно ни для нашей страны, ни для других участников построения ЕПВО. В отечественной высшей школе реализация болонских установок стала вторым этапом перехода на бакалавриат и магистратуру, инициированного еще в 1991 году и не нашедшего в то время широкого распространения.
- Введение двухуровневой подготовки в рамках Болонского процесса обусловило трансформацию европейских структур высшего образования, в результате которой бакалавриат и магистратура стали доминирующими структурообразующими элементами высшей школы в России и других странах ЕПВО.

- Национальная специфика функционирования систем высшего образования и выработанных в каждой стране стратегий привели к тому, что в ЕПВО сложились различные модели двухуровневой подготовки по срокам обучения, трудоемкости образовательных программ бакалавриата и магистратуры, их направленности, траекториям перехода от первого ко второму уровню высшего образования.
- Специфика нашей страны заключается в довольно длительных и жестко фиксированных сроках обучения на бакалавриате и в магистратуре. В отличие от других европейских стран изменение структуры российской высшей школы привело фактически не к сокращению, а к увеличению общих сроков обучения (4+2, 5+2). Российские программы тяжеловесны не только ввиду более продолжительных сроков обучения, но и их трудоемкости, обусловленной большим числом учебных недель).
- В российских ФГОС определены две основных модели бакалавриата и магистратуры в зависимости от их направленности – академическая и прикладная. Де-факто на первом уровне наиболее распространен академический бакалавриат, на втором реализуется несколько моделей. Наиболее часто встречаются академическая, прикладная и интегрированная магистратуры. Выбор модели магистратуры определяется на уровне вуза и во многом зависит от области знания. С точки зрения применения полученной в магистратуре квалификации вторая и третья модели признаются более успешными и перспективными.
- В России, как и в большинстве стран Европы, весьма популярен трек непосредственного перехода в магистратуру по окончании бакалавриата в связи с более выгодным положением выпускников второго уровня на рынке труда. Специфичной для нашей страны является возможность поступления в магистратуру на неродственное направление подготовки.
- Основной эффект перехода на двухуровневую подготовку – глубинная трансформация содержания образовательных программ, которой не удалось достичь в результате диверсификации российского высшего образования в конце XX века. К нерешенным проблемам относятся отсутствие четкого разграничения компетенций бакалавров, магистров и специалистов, а также слабая связь с рынком труда.
- В процессе становления российской магистратуры менялась ее роль в системе высшего образования России, в связи с этим менялся и баланс направлений подготовки. Программы магистратуры стали более при-

кладными, отвечающими запросам рынка труда. Это привело к активному привлечению работодателей к проектированию и реализации основных профессиональных образовательных программ магистратуры.

- Структура образовательной программы изменилась в сторону увеличения практик и проектных форм работы, проектный вид деятельности стал одним из ключевых в подготовке выпускника магистратуры, наряду с научно-исследовательским, организационно-управленческим и научно-педагогическим.

- Подход к формулировке требований к результатам освоения основных профессиональных образовательных программ магистратуры изменился от знаниевого к компетентностному, что позволило обеспечить ориентацию на запросы рынка труда при проектировании программ магистратуры.

## Discussion

- В России введение бакалавриата и магистратуры не затронуло такие области, как культура и искусство, здравоохранение и специальности, обеспечивающие безопасность в информационной, экономической, ресурсной, политической, социально-гражданской и военной сферах. Вместе с тем до сих пор не теряет свою актуальность вопрос, насколько новые образовательные программы бакалавриата и магистратуры отличаются от специалитета.

- Удачно ли выбрана модель перехода на двухуровневое образование в России?

- Несмотря на то, что бакалавриат считается законченным высшим образованием, в России среди работодателей есть мнение, что это лишь начальная ступень высшего образования. Данный фактор является драйвером популяризации трека бакалавриат-магистратура, поскольку магистратура дает конкурентное преимущество на рынке труда.

- Как влияет на качество образования возможность поступления в магистратуру по направлению подготовки, отличному от бакалавриата?

- Согласно ФГОС 3++, магистранты на сегодняшний день имеют возможность формировать собственную образовательную траекторию, однако, на практике механизмы реализации этой возможности отработаны недостаточно четко.





Хлебович Д.И.

Государственный статистический учет в сфере высшего образования ведется с использованием двух форм: ВПО–1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» и ВПО–2 «Сведения о материально-технической и информационной базе, финансово-экономической деятельности образовательной организации высшего образования»<sup>1</sup>. Единая межведомственная информационно-статистическая система (ЕМИСС) содержит официальную статистическую информацию, формируемую субъектами официального статистического учета в рамках Федерального плана статистических работ. Система создана и введена в эксплуатацию в соответствии с Постановлением Правительства РФ от 26 мая 2010 г. № 367. К 2020 году деятельность организаций, подведомственных Министерству науки и высшего образования, отслеживается на основе 67 показателей<sup>2</sup>. Ряд из них традиционно использовались и используются для сбора, измерения, мониторинга, анализа «состояния дел» – *statusa* – для научных и образовательных учреждений. К ним можно отнести: выпуск специалистов образовательными организациями разных форм собственности, в том

1 Статистическая информация в сфере научных исследований и разработок и в сфере высшего образования [Электронный ресурс] / Министерство науки и высшего образования РФ. Официальный сайт. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/ru/activity/stat/highed/>

2 Единая межведомственная информационно-статистическая система (ЕМИСС) [Электронный ресурс] / Федеральная служба государственной статистики. Официальный сайт. – URL: <https://fedstat.ru/organizations/>

числе, по разным формам обучения; объем финансирования образовательных организаций; численность принятых на обучение студентов; расходы образовательных организаций высшего образования; численность студентов и выпускников по формам обучения; численность образовательных организаций высшего образования и ряд других.

Статистическая информация в сфере научных исследований и разработок и в сфере высшего образования размещается на сайте Министерства образования и науки РФ, доступна по годам как в обобщенном виде, так и в разрезе субъектов РФ. Ряд показателей формы ВПО–1 позволяет отследить основные тенденции развития многоуровневой системы высшего образования, прежде всего, магистратуры.

Большую аналитическую ценность представляют статистические сборники, издаваемые совместно Минобрнауки РФ, Министерством просвещения РФ, Федеральной службой государственной статистики и НИУ ВШЭ «Индикаторы образования» (с 2007 г.), «Образование в цифрах» (с 2010 г.), «Образование в Российской Федерации» (с 2010 г.). В этих сборниках содержатся данные, обеспечивающие всестороннюю характеристику уровня и современных тенденций развития сферы образования в стране. Форма представления материалов приближена к международным стандартам. Используются сведения разных служб, в том числе международных, а также собственные методологические и аналитические разработки.

В совокупности массив вторичной статистической информации дает возможность описать основные тенденции, характерные для ситуации с магистерской подготовкой в российских вузах.



Рис. 3.1. Образовательные программы в вузах РФ, ед.

В течение ряда лет наблюдается рост числа программ магистратуры, причем более быстрыми темпами, чем программы бакалавриата (рис. 3.1).

За 2016–2019 уч. гг. их количество увеличилось на 22% (для программ бакалавриата аналогичный показатель – 12%), а доля среди образовательных программ достигла 38%, однако, не изменившись при этом существенно (рис. 3.2). Численность обучающихся на программах магистратуры и доля обучающихся на них также растет (рис. 3.3). В 2017 г. продолжить образование в магистратуре входило в планы 44% опрошенных выпускников бакалавриата<sup>1</sup>. В некоторых исследованиях эта доля доходила до 55%<sup>2</sup>.

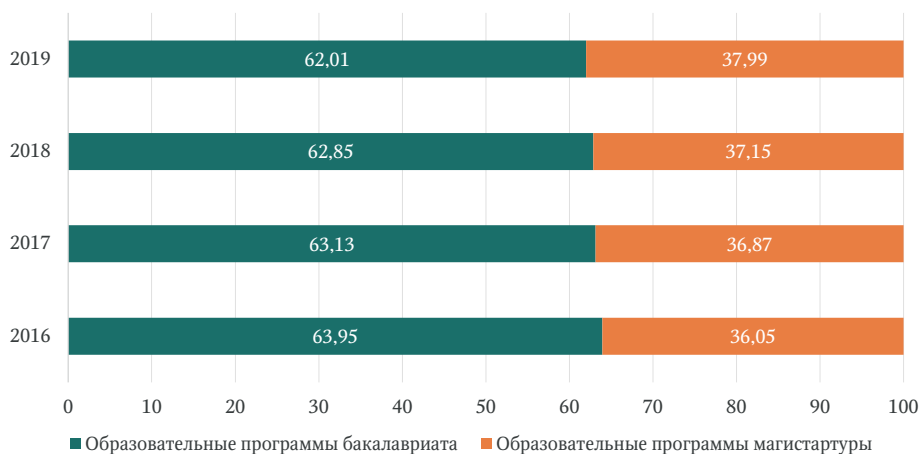


Рис. 3.2. Соотношение образовательных программ, (в %).

Тот факт, что программы магистратуры составляют в общем числе образовательных программ высшего образования более трети, достаточно позитивен и свидетельствует о том, что ежегодно формируется предложение новых программ, и «продуктовые портфели» магистратуры российских вузов насыщаются. Такие портфели – важный объект для управления и необходимо не только фиксировать рост или снижение числа программ, но и отслеживать этапы и продолжительность стадий их жизненного цикла, оценивая параллельно востребованность и рентабельность (особенно,

<sup>1</sup> Рудаков В.Н., Рощина Я.М., Битокова Л.А. Изменения стратегий, мотиваций и экономического поведения студентов и преподавателей российских вузов [Электронный ресурс]. – URL: [https://memo.hse.ru/data/2019/03/05/1196154632/2019\\_inbu\\_133\(1\).pdf](https://memo.hse.ru/data/2019/03/05/1196154632/2019_inbu_133(1).pdf)

<sup>2</sup> Баранова Т.А., Муратова Ю.Р., Овчинникова Ю.В. Стратегия получения высшего образования студентами в контексте Болонского процесса // Вопросы образования. 2006. №1. С. 328–346.

если речь идет о программах магистратуры исключительно с местами обучения по договорам оказания платных образовательных услуг).

Численность обучающихся в магистратуре значительно увеличилась (в три раза) при одновременном ее снижении для бакалавриата, наблюдаемом с 2014 г. (рис. 3.3). Среднее число студентов на программе магистратуры за четыре года существенно не изменилось и составляет 34 человека. Для программы бакалавриата среднее число студентов снизилось со 139 человек в 2016 г. до 106 в 2019 г. Доля обучающихся в магистратуре в рамках двухуровневой системы подготовки стабильно растет (рис. 3.4), замедляясь в последние три года.

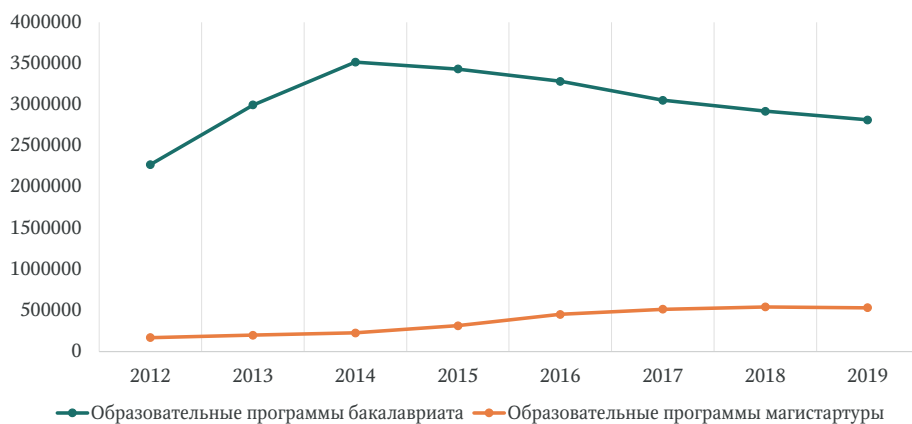


Рис. 3.3. Обучающиеся на программах бакалавриата и магистратуры, чел.

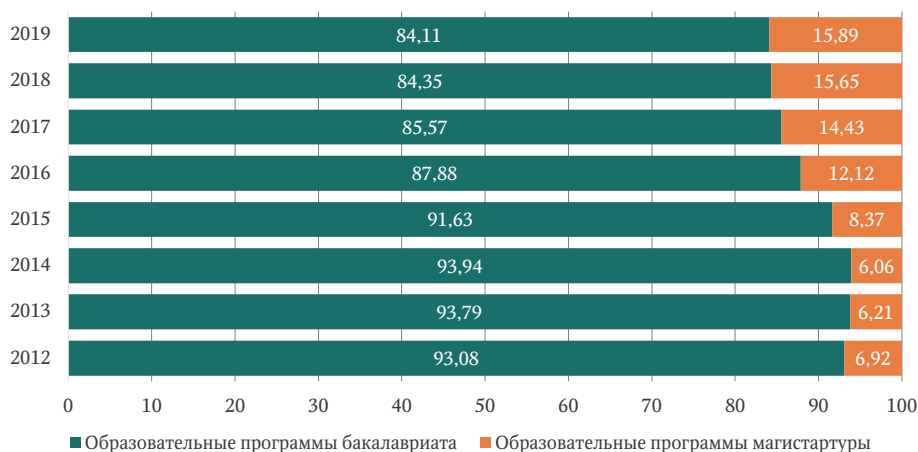


Рис. 3.4. Структура обучающихся на образовательных программах, (в %).

Прием на обучение по программам магистратуры демонстрировал устойчивый рост вплоть до 2019 г. (рис. 3.5). Скачок в численности набора в 2015 г. на 75% по сравнению с предыдущим годом объясняется тем, что 2010 г. стал последним для набора по программам традиционного специалитета, и в 2015 г. вузы окончили бакалавры, для многих из которых степень казалась «неполной», и они были намерены сразу же поступать в магистратуру, не прерывая траекторию обучения «4+2». В 2015 и 2016 гг. среди поступивших на программы магистратуры до 69% составляли лица, окончившие в предшествующем учебном году программы бакалавриата. Позднее эта доля снизилась до 64%.

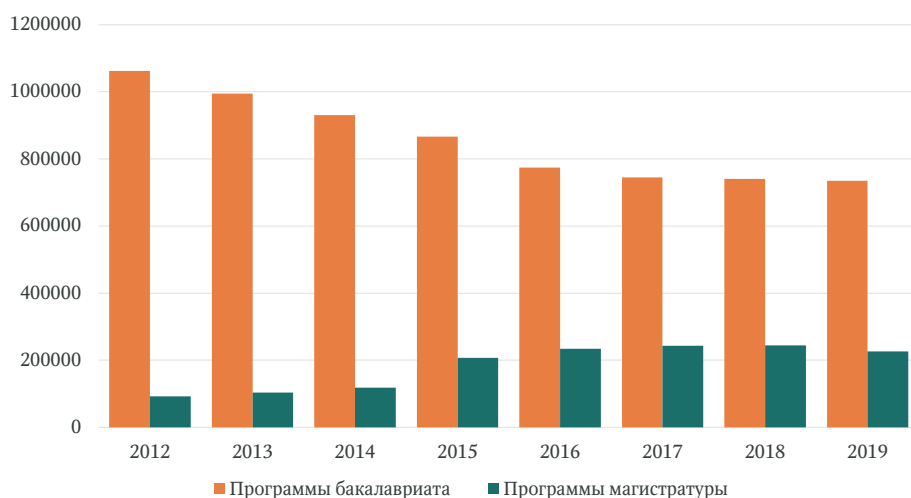


Рис. 3.5. Прием на обучение по программам бакалавриата и магистратуры, чел.

Среди студентов магистратуры чуть более 40% обучаются по договорам об оказании платных образовательных услуг. Эта доля относительно стабильна за наблюдаемый период (5 лет) (рис. 3.6). Исследования показывают, что студенты магистратуры чаще других сразу подают документы на платную форму обучения. В исследованиях НИУ ВШЭ таких оказалось 67,3% среди опрошенных студентов программ магистратуры<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Рудаков В.Н., Рощина Я.М., Битокова Л.А. Изменения стратегий, мотиваций и экономического поведения студентов и преподавателей российских вузов [Электронный ресурс]. – URL: [https://memo.hse.ru/data/2019/03/05/1196154632/2019\\_inbul\\_133\(1\).pdf](https://memo.hse.ru/data/2019/03/05/1196154632/2019_inbul_133(1).pdf)

С связи с достаточно большой долей обучающихся по договорам оказания платных образовательных услуг и потенциальной готовностью платить за обучение актуализируется сюжет об изменении отношения и покупательского поведения студентов к образовательным кредитам. Результаты исследований свидетельствуют о том, что взять образовательный кредит потенциально готовы 7,5% опрошенных (реально брали 2,4%), но 52% вообще ничего не слышали о нем. Потребительский же кредит для оплаты обучения брали 6% опрошенных. Это сигнализирует о малоразвитости института образовательного кредитования в России, что подтверждается данными официальной статистики. Среди принятых в магистратуру в 2018–2019 уч. году на «платные» места образовательным кредитом воспользовались 0,06%.



Рис. 3.6. Обучающиеся в магистратуре, чел.

Обучаясь в магистратуре, многие студенты совмещают работу и учебу, тем более что занятия в большинстве «дневных» магистратур проводятся по вечерам в будние дни и субботам. Согласно данным мониторинга экономики образования 78% среди опрошенных студентов магистратуры имеют опыт работы и столько же (77,6%) совмещают работу и учебу, работая в среднем 30 часов в неделю (среди студентов бакалавриата – 47,5%, продолжительность рабочей недели – 24 часа)<sup>1</sup>. Заочная форма обучения

<sup>1</sup> Рудаков В.Н., Рощина Я.М., Битокова А.А. Изменения стратегий, мотиваций и экономического поведения студентов и преподавателей российских вузов [Электронный ресурс]. – URL: [https://memo.hse.ru/data/2019/03/05/1196154632/2019\\_inbu\\_l133\(1\).pdf](https://memo.hse.ru/data/2019/03/05/1196154632/2019_inbu_l133(1).pdf)

также сохраняет и даже наращивает свою востребованность, что подтверждается существенным увеличением доли обучающихся (рис. 3.7), несмотря на минимальное количество бюджетных мест. Перспективы развития заочной формы обучения будут определяться рядом факторов, например, динамикой бюджетных мест, форматами очной магистратуры, внедрением новых, в т.ч. дистанционных цифровых форматов, установками абитуриентов и т.п. Следует согласиться с мнением, что развитие магистратуры и рост спроса на программы должны быть поддержаны эффективным диалогом между вузом и индустрией, смысл которого «способствование формированию профессионально-ориентированных компетенций магистров, дополняющих компетенции бакалавров»<sup>1</sup>.

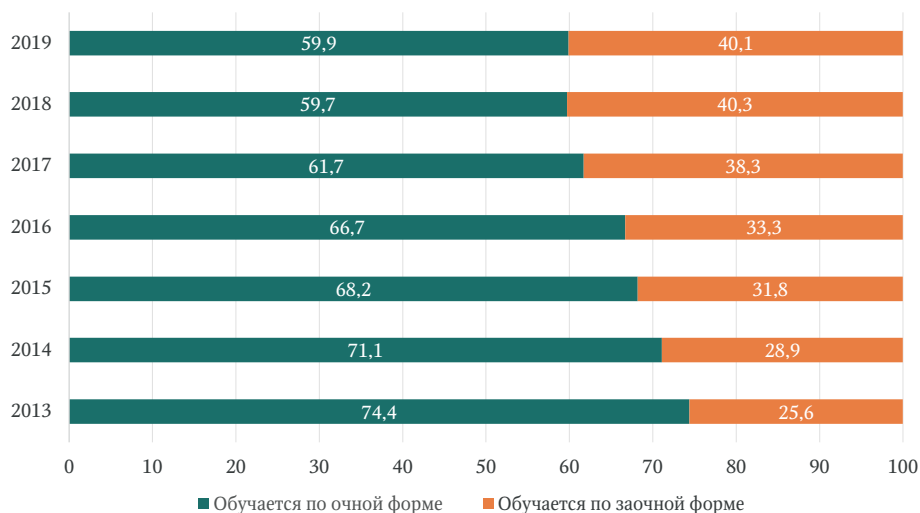


Рис. 3.7. Структура обучающихся в магистратуре, (в %).

Доля поступающих на программы, реализуемые в заочной форме, достигла трети от всего приема в магистратуру (рис. 3.8).

К важным наблюдаемым и фиксируемым в официальных документах показателям, характеризующим динамику процессов в магистратуре, можно отнести количество программ магистратуры, реализуемых в сетевых, электронных и дистанционных форматах. Сетевая форма реализации программ не становится популярнее год от года. Ее доля в общем числе

<sup>1</sup> Кузнецова В.Н. Магистратура: проблемы становления // Высшее образование в России. 2011. № 1. С. 45-48.

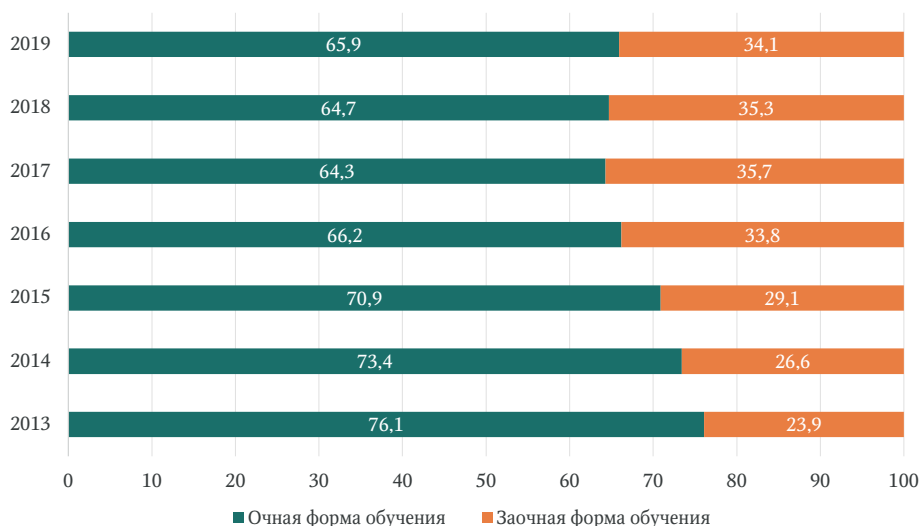


Рис. 3.8. Структура приема в магистратуру, (в %).

программ не превышает 3% (рис. 3.9). При этом число организаций, с которыми заключены договоры на реализацию программ магистратуры в сетевой форме, за 2016–2019 гг. увеличилось на 28%, а доля иностранных организаций в их числе достигла почти половины (48%). Доля программ с применением «дистанта» достигла 13%, а электронное обучение используется более, чем в четверти всех реализуемых программ к 2019 г. Ситуация



Рис. 3.9. Образовательные программы, реализуемые в различных формах, ед.



2020 г. резко изменила этот показатель, но необходимо время и дополнительные данные, чтобы оценить, насколько полноценным был этот форс-мажорный для большинства вузов переход на дистанционные форматы.

Наконец, говоря о структуре выпуска из российских вузов, необходимо отметить, что доля магистров в ней увеличилась с 0,4% в 2000 г. до почти 20% в 2019 г., основной причиной такого увеличения стал рост КЦП на магистерские программы.

Данные официальной статистики в целом свидетельствуют о положительных тенденциях, характеризующих развитие магистратуры как второй ступени высшего образования. При этом один из наиболее дискуссионных вопросов в исследовательской среде – это восприятие квалификаций «бакалавр» и «магистр» работодателями при трудоустройстве. Ответы на него противоречивы, а поиск ответа крайне важен, поскольку он связан с оценкой успешности или неуспешности трудоустройства выпускников и бакалавриата, и магистратуры.

В одном из исследований сделан вывод о том, что оценить квалификацию «магистр» работодатели на региональном рынке труда пока не готовы<sup>1</sup>. Выпускники считают, что работодатели формируют требования к должности таким образом, что для этого достаточно уровня подготовки бакалавриата. Компетенции выпускников магистратуры недооцениваются работодателями. Магистры ожидают иного, чем бакалавры, характера работы: более творческого и самостоятельного.

22% россиян считают, что проблема трудоустройства больше всего волнует студентов (2019 г.)<sup>2</sup>. В 2014 г. удельный вес респондентов, отметивших эту проблему, составлял 27%. В ряде исследований, как правило, 20–25% опрошенных отмечает проблему трудоустройства молодых людей как основную, которая мешает сегодня молодежи в нашей стране достичь успеха в жизни и реализовать себя.

В официальной форме статистического учета ВПО–1 представлена информация о направлении на работу выпускников, обучавшихся по очной форме обучения за счет бюджетных ассигнований по уровням и направлениям подготовки. Показано, сколько из выпускников получили направление на работу. Доля выпускников программ магистратуры, получивших направление на работу, за период 2015–2019 гг. составляла от 44,5 до 52,6%. Максимальная была достигнута в 2019 г. Отметим, что в целом около 60%

1 Степанова Ю. Б. Молодые специалисты с высшим образованием и работодатели: взаимные ожидания в практике социологического изучения // Вестник Поволжского института управления. 2018. Т. 18. № 2. С. 95–103.

2 <https://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/14277>

студентов магистратуры – бюджетники. На рис. 3.10 показана динамика численности выпускников магистратуры, обучавшихся очно за счет бюджетных ассигнований, и количество получивших направления на работу среди них.



Рис. 3.10. Направление на работу выпускников магистратуры, чел.

Безусловно, удельный вес получивших направление на работу в общей численности выпускников отличается в зависимости от направления подготовки. Самый высокий он для технических специальностей и точных наук: до 80% для направлений «Ядерная энергетика», «Энергетическое машиностроение», «Ракетные комплексы», «Летательные аппараты». Для направлений подготовки «Строительство», «Информационная безопасность», «Прикладная математика», «Электроэнергетика» до 70% выпускников получают направление на работу. Для гуманитарных направлений подготовки доля получивших направление на работу составляет 25% и менее. По направлению «Педагогика» до 60% выпускников магистратуры традиционно получают направление на работу.

Трудоустройство выпускников вузов по профилю полученной специальности – актуальная исследовательская проблема, которой посвящен ряд аналитических материалов. Росстат проводит «Обследование рабочей силы» и «Выборочное наблюдение трудоустройства выпускников», и это формирует соответствующие базы данных. Согласно данным «Обследования рабочей силы» Росстата, 55% выпускников 2016–2018 гг. работают по специальности, еще 14% – скорее по специальности, скорее не по специальности трудятся 6% выпускников, совсем не по специальности – 25%<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> <https://www.hse.ru/data/2020/07/28/>

Перемены в российских университетах вызывают дискуссии и полемику, в ходе которых делается попытка найти ответы на многочисленные исследовательские вопросы. Дискурсы, доминирующие сегодня в сфере высшего образования, связаны с результатами реформы и различными эффектами вступления России в Болонский процесс. Таким образом, современный дискурс о высшем образовании уже невозможен без осмысления практик внедрения уровня магистратуры в образовательную деятельность университетов, а эти практики, в свою очередь, очерчивают ландшафт российского высшего образования как неотъемлемой части глобального образовательного пространства.

## Тенденции российской магистратуры в цифрах

Обращение к социологическим методам при изучении высшего образования объясняется сложностью исследуемых проблем, отсутствием надежных экспериментальных или нормативных инструментов, частой недостаточностью данных официальной статистики. Информационная открытость системы образования к 2015 г. оценивается на уровне почти 100% и опережает остальные сферы социальных услуг<sup>1</sup>, но востребованность социологических методов усиливается «по мере увеличения доли качественных критериев в отображении и оценке социально-экономических процессов»<sup>2</sup>. Эмпирическая социология, фокусируясь на конкретных фактах и процессах, связанных с высшим образованием, помогает преодолеть недостаток информации. Опыт показывает, что методы эмпирической социологии используются для изучения целого спектра исследовательских проблем. В результате реализации проектов, мониторинговых исследований, других специально организованных полевых исследований накапливаются базы данных, отражающие процессы и результаты перехода на новую модель высшего образования, отношение участников образовательного процесса к происходящим изменениям и ответы на самые волнующие вопросы.

Внимание социологов при изучении высшего образования традиционно было сосредоточено на двух проблемах: «изучение отношения к высшему образованию многих социальных групп общества; выявление отношений внутри университетов, между образовательными и иными

1 Мерцалова Т.А. Информационная открытость системы образования: вопросы эффективности государственной политики // Вопросы образования. 2015 № 2. С. 40-75.

2 Вертакова Ю. В. Исследование социально-экономических и политических процессов / Ю. В. Вертакова, О. В. Согачева. — М.: Кнорус, 2012. — 336 с (с. 208)

сообществами, складывающихся вокруг учебного процесса, научных исследований, управления»<sup>1</sup>. Количество исследовательских центров и групп постепенно увеличивалось. В структуре университетов стали создаваться подразделения, деятельность которых сосредоточивалась на изучении переходных процессов в высшем образовании. Результаты таких исследований формируют эмпирическую базу для дальнейших кабинетных исследований, в том числе, сравнительных.

В исследованиях центров изучения общественного мнения, как правило, выясняется отношение различных групп населения к высшему образованию в целом, без детализации уровней. Так, в мониторинговом исследовании ВЦИОМ «Высшее образование: социальный лифт или потерянное время»<sup>2</sup> респондентов просят высказать мнение о мотивации к получению высшего образования, его значении в обеспечении успешной карьеры и благополучной жизни, оценить доступность высшего образования и готовность оплачивать получение образования. Оценивается эффективность и перспективность высшего образования без деления на уровни. Образование, по мнению россиян, является социальным лифтом, обеспечивающим успешную карьеру и достижение жизненных целей, но убежденность в этом с каждым годом снижается. Собственные силы и знания как главный фактор и условие, способствующие реализации жизненных планов молодежи, отмечают до 84% опрошенных, а постоянное повышение уровня своего образования – 50,6%, мастерство, профессионализм – 60,9%<sup>3</sup>.

Однако увидеть роль магистерской подготовки в этом процессе на основании данных исследования невозможно. За 10 лет доля тех, кто считает, что высшее образование обеспечивает человеку успешную карьеру, снизилась на 19% (с 76% в 2018 г. до 63% в 2018 г. и до 57% в 2020 г.)<sup>4</sup>. Все больше опрошенных склонны думать, что значимость диплома вуза зачастую преувеличивают, так как устроить удачно жизнь можно и без него (рост с 45% в 2008 г. до 56% в 2018 г.). Молодежь в возрасте от 18 до 24 лет (72%) чаще

1 Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Социология высшего образования в структуре отраслевого социологического знания: проблема структурирования // Социологические исследования. 2019. № 5. С. 139-149. С. 140.

2 Высшее образование: социальный лифт или потерянное время? / База Данных ВЦИОМ, июль 2019. - URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/vysshee-obrazovanie-sotsialnyj-lift-ili-poteryannoe-vremya/>

3 Чудновская И. Н. Агенты социально- коммуникативного воздействия на формирование образовательных стратегий нового поколения молодежи России / И. Н. Чудновская, М. Е. Липатова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – № 11. – С. 50-58.

4 <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9235>

придерживается позиции, что в наше время и без диплома можно подняться по карьерной лестнице. По мнению 44% опрошенных россиян, высшее образование необходимо для того, чтобы иметь диплом для трудоустройства на хорошую работу («диплом как сигнал»), и только по мнению 22% – для того, чтобы получить знания и стать хорошим профессионалом.

Представление о низком качестве образования в небольших городах и селах закреплено в сознании россиян. Они считают, что у молодежи больше перспектив в мегаполисах. В большей степени с этим согласны жители сел, что отражает желание людей из глубинки перебраться в более крупные города. Реже такой ответ дают москвичи, потому что они понимают, что в Москве трудно закрепиться только за счет обучения в вузе, учитывая высокий уровень конкуренции на рынке труда. Четверо из пяти россиян (79%) советуют выпускникам школ из небольших городов уезжать учиться в Москву или как минимум в областной центр<sup>1</sup>. Только 13% опрошенных полагают, что продолжить учебу стоит в родном городе или селе. Глубинка воспринимается гражданами как бесперспективное место для выпускника школы, а образовательная миграция – как шанс на новую жизнь. Так полагают 47%.

Говоря о профессиях, которые наши соотечественники порекомендовали бы к освоению детям своих знакомых, если бы они выпускались из школы в этом году, чаще всего называют медицинское направление: врач, медсестра (25%). Многие порекомендовали бы выбрать направления ИТ и программирования (18%), а также стать инженером (12%), юристом или адвокатом (11%), педагогом (10%)<sup>2</sup>. При опросе молодежи о планах на учебу<sup>3</sup> большинство при выборе специальности руководствуются в первую очередь своими способностями и интересами (58%), лишь затем среди мотивов идут востребованность этой специальности на рынке труда (10%) и хорошая зарплата (7%). Нынешние студенты уверены, что после обучения будут работать по своей специальности, лишь 10% уже сейчас говорят, что по другой.

Поиск будущей работы – один из самых значимых аспектов учебы. Это отмечают 42% обучающихся, опрошенных в 2019 г.<sup>4</sup>. За последние десять лет на 5% выросла доля тех, кто считает, что найти работу выпускнику вуза удастся лишь с большим трудом (с 50% в 2009 г. до 55%

1 <https://www.levada.ru/2018/05/22/vypusknikam-rekomendovali-stolitsy/>

2 <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=10329>

3 <https://fom.ru/Obraz-zhizni/12857>

4 <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9523>

в 2019 г.). Каждый пятый опрошенный полагает, что трудоустроиться человеку, только что получившему диплом о высшем образовании, практически невозможно. Еще 18% считают, что работу найти можно, приложив небольшие усилия. Лишь 3% убеждены, что выпускник вуза легко может трудоустроиться. Результаты опросов, к сожалению, не дифференцированы для выпускников бакалавриата и магистратуры.

По результатам исследований абсолютное большинство работодателей (до 90%) предпочли бы иметь прямые связи с вузами, но наличие таких связей отмечают лишь до 15% работодателей. Важнейшая форма взаимодействия с вузами с точки зрения работодателей – прохождение практики.

Наличие и развитие тесных связей работодателей и университетов становится более актуальным. По оценкам россиян, возможностей для трудоустройства недавних выпускников уменьшается. Так, почти половина респондентов (47%) считает, что ухудшается ситуация с трудоустройством выпускников по полученной специальности (об улучшении говорят 13%), еще 40% полагают, что вчерашним студентам все сложнее найти высокооплачиваемое место работы. Противоположного мнения сегодня придерживаются 11% (в 2013 г. таких было 18%)<sup>1</sup>.

Различные аспекты становления новой уровневой модели современного российского университета оказались в центре полемики и стали предметом многочисленных эмпирических исследований. Внедрение в российских вузах «несвойственных» традиционной системе образования уровней, рейтингов, модулей, кредитной системы, академической мобильности, измерения эффективности теоретически должны были привести к расширению спектра наблюдаемых показателей и разнообразию исследовательских вопросов в исследованиях. Процессы формирования и развития российской магистратуры изучались как отдельно, так и в составе комплексных исследований. Чаще всего, объектом изучения становится студенчество и процессы в университете в целом без деления по уровням подготовки, что затрудняет анализ и детализацию результатов именно для магистратуры. В некоторых обследованиях студенчества среди респондентов только 5% тех, кто учится в магистратуре<sup>2</sup>. Принимая во внимание то, что бакалавриат и магистратура – это два различных уровня высшего образования, сложно и рискованно распространять результаты исследований студенчества, обучения и преподавания в вузе в целом на уровень магистерской подготовки в том числе. Важным в такой ситуации становится выполнение специальных проектов.

1 <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116041>

2 <https://fom.ru/Obraz-zhizni/12857>

Современный дискурс о высшем образовании уже невозможен без осмысления роли квалификации магистра для коммерческих и некоммерческих организаций. В 2015 г. среди 12 самых значимых институциональных изменений в образовательной сфере окончательный переход на двухуровневую систему «бакалавр-магистр» и для преподавателей, и для студентов получил второе место по значимости, а увеличение количества магистерских программ – девятое и седьмое места соответственно. Значимость окончательного перехода на двухуровневую систему была оценена преподавателями в 7,1 балла по 10-балльной шкале. Более высокую значимость (7,4 балла) получило только такое изменение как «бюрократизация образовательного процесса»<sup>1</sup>.

В научном сообществе внимание было сосредоточено на следующих аспектах роста и развития магистратуры, формируя, таким образом, ландшафт исследования, фокусы которого меняются с течением времени.

1. Эффекты реформы высшего образования в контексте включения Российской Федерации в Болонский процесс.
2. Ожидания студентов выпускных курсов при трудоустройстве и их профессиональные перспективы.
3. Удовлетворенность работодателей качеством профессиональной подготовки работающих у них молодых специалистов с высшим образованием разных уровней, готовность работодателей к сотрудничеству и их вовлеченность в реализацию образовательных программ.
4. Эффективность многоуровневой образовательной практики и вовлеченность вузов в составляющие Болонского процесса.
5. Тактика реализации программ магистратуры (учебные планы, структура основной образовательной программы и ее результаты, тип магистратуры, самостоятельная работа студентов и т.п.).
6. Восприятие квалификаций «бакалавр» и «магистр» различными профессиональными группами.
7. Изменения реальных учебных и образовательных практик основных акторов образовательной системы.
8. Исследователи отмечают, например, что «потребность в высококвалифицированных кадрах с магистерским образованием реально проявляется не только в высших учебных заведениях

<sup>1</sup> Вольчик В. В. Идентификация направлений институциональных изменений в сфере российского высшего образования / В. В. Вольчик, Т. А. Зотова, Ю. В. Филоненко и др. // *Journal of Economic Regulation* (Вопросы регулирования экономики). – 2015. – № 2. – С. 114–131.



в качестве преподавателей или в научно-исследовательских организациях, но и в компаниях и организациях различных сфер деятельности и форм собственности»<sup>1</sup>, а магистр – специалист, готовый к аналитической, консультационной, педагогической и исследовательской видам деятельности. Но действительно ли магистры становятся высококвалифицированными специалистами, существенно отличающимися от прежних специалистов, что «добавляет» степень магистра к уже имеющимся компетенциям? Возможно ли за два года сформировать требуемые компетенции? Отвечая на похожий вопрос в 2009 г., респонденты высказали мнение: «В магистратуру по экономике усиливается приток лиц, не имеющих специального экономического образования. За один или два года учебы они не в состоянии освоить основы экономической теории»<sup>2</sup>. Один-два года магистратуры может привести к массовому выпуску «магистров-недоучек»<sup>3</sup>.

Исследовательскому опыту изучения стратегий получения высшего образования и переход с уровня бакалавриата на уровень магистратуры уже 15 лет<sup>4</sup>. Оценки процессов и результатов Болонского процесса для российского высшего образования остаются противоречивыми, часто пессимистичными. В 2007 г. лишь треть руководителей и половина преподавателей 164 российских вузов посчитали возможным отказ от программ подготовки дипломированных специалистов<sup>5</sup>. Переход на двухуровневую систему считался ими возможным лишь в отдаленном будущем, сам принцип оценивался «как неприемлемый и разрушительный для российской высшей школы». Исследование 2010–2011 гг.<sup>6</sup> показало негативные настроения лиц, принимающих решения в вузах, по отношению к отказу

1 Черданцев В.П. Реформирование российской системы высшего образования // *Kant*. 2018. № 1. С. 98–102.

2 Колесов Н.Д. О путях повышения уровня теоретической и методологической подготовки студентов экономистов // *Вестник СПбГУ*. Сер. 5. 2009. Вып. 1. С. 153.

3 Арефьев А.А. Что думают о Болонском процессе руководители и преподаватели российских вузов // *Мониторинг общественного мнения*. 2008. № 1. С. 72–85.

4 Баранова Т.А., Муратова Ю.Р., Овчинникова Ю.В. Стратегия получения высшего образования студентами в контексте Болонского процесса // *Вопросы образования*. 2006. № 1. С. 328–346.

5 Арефьев А.А. Что думают о Болонском процессе руководители и преподаватели российских вузов // *Мониторинг общественного мнения*. 2008. № 1. С. 72–85.

6 Мишинкина А.В. Становление новой уровневой модели современного российского университета // *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2012. Т. 15. № 3. С. 115–129.



от специалитета и перехода к уровневой системе подготовки. Результаты исследования 2018 г., в котором приняли участие 92 преподавателя вузов из двадцати регионов Российской Федерации и четырех стран ближнего зарубежья, отразили отношение к проблемам адаптации национальных систем высшего образования к евроинтеграционным процессам (в частности, к Болонскому процессу)<sup>1</sup>. Отвечая на вопрос «Как повлияло внедрение Болонской системы на качество высшего образования в стране?», 81,3% респондентов указали, что оно ухудшилось. Только 7,7% опрошенных отметили улучшение. Высшее образование в стране до проведения Болонских реформ оценили как хорошее и очень хорошее 70% опрошенных.

Ранние исследования были связаны со сравнением результатов высшего образования для разных уровней. Вопросы признания/непризнания на рынке диплома бакалавра привели к оценке сравнительной значимости двух квалификаций. В магистратуре образование признавалось более качественным (что, в свою очередь, становилось ведущим мотивом получения диплома магистра), а вот увеличение доли самостоятельной работы в структуре освоения образовательной программы оценивалось противоречиво. Позиция магистерского диплома на рынке труда рассматривалась как более выгодная. Качество обучения на магистерских программах ассоциируется не с самостоятельным обучением и установками студентов, а с уровнем преподавания, составом преподавателей, их практическим опытом.

Процесс обучения студентов магистратуры также вызывает много вопросов, часть из которых могут стать по-настоящему востребованными исследователями. Это, например, вопросы об эффективности обучения после рабочего дня, доминировании самостоятельной работы, комплектовании групп студентов, получивших различное по направлению образование в бакалавриате и имеющих различный прежний профессиональный опыт (или не имеющих его вообще)<sup>2</sup>. Контекст преподавания в магистратуре все больше усложняется.

В предыдущем разделе отмечалось, что изначально магистерские программы в нашей стране воспринимались как научно-исследовательские. Считалось, что они готовят студентов к преподавательской или научной деятельности». Это приводило к тому, что снижалась их востребованность. Магистерскими программами постепенно вытесняется с рынка так называемое

1 Васкевич Т.В., Остапенко А.А. Адаптация отечественной системы высшего образования к евроинтеграции, или не пора ли осуществить импортозамещение в вузах? // Образовательные технологии (г. Москва). 2019. № 1. С. 4-31.

2 Роботова А. С. О смысле магистратуры: размышления преподавателя / А. С. Роботова // Высшее образование в России. – 2013. – № 5. – С. 45-50.

«второе высшее образование», а работодатели хотят получить специалистов, имеющих, в их представлении, «полновесное» высшее образование – образование на магистерском уровне, поскольку диплом бакалавра еще не воспринимается в качестве полноценного диплома о высшем образовании. Существует и противоположное мнение о том, что «время, когда магистратура рассматривалась как вторая ступень бакалавриата и/или пропедевтический этап аспирантуры, постепенно уходит. Сейчас стартует период практического освоения конструкций, таких как академический (универсальный) и прикладной бакалавриат, исследовательская и прикладная магистратура»<sup>1</sup>.

Какое отражение нашли в исследованиях основные положения Болонской декларации применительно к магистратуре?

Исследование «Институциональные изменения структуры российской сферы образования и адаптивное экономическое поведение (на примере Ростовской области)», проведенное в 2015 г., показало, что более половины опрошенных студентов воспринимают российскую систему высшего образования как нестабильную и часто меняющуюся. Более категоричны преподаватели: только 7% назвали систему «стабильной, устойчивой» и 4% – «подверженной незначительным изменениям»; в то же время 53% отметили ее нестабильность, 36% – бессистемный, хаотичный характер изменений. 90% респондентов отметили, изменения, вызванные реформой высшего образования, оказали прямое влияние на их учебу и жизнь. 17% опрошенных отметили Болонский процесс как важное институциональное изменение. Негативным моментом респонденты при этом считают изменение количества лет обучения (до 6), при том, что «обучение в магистратуре необходимо, в связи с непониманием работодателей, что степень бакалавра является окончанным высшим образованием»<sup>2</sup>, магистратура становится средством исключения потерь от перехода на четырехлетний бакалавриат. Увеличение количества направлений подготовки в магистратуре оценивается, скорее, как положительное явление (рис. 3.11). Среди преподавателей положительную оценку изменениям в целом давали 11%, отрицательную – 36%, 53% считали влияние двойственным.

Существенного развития мобильности обучающихся не произошло. Исследования свидетельствуют, что до сих пор большую часть студен-

1 Чудновская И. Н. Агенты социально- коммуникативного воздействия на формирование образовательных стратегий нового поколения молодежи России / И. Н. Чудновская, М. Е. Липатова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – № 11. – С. 50-58.

2 Вольчик В.В., Зотова Т.А., Филоненко Ю.В., Фурса Е.В., Кривошеева-Медянцева Д.Д. Идентификация направлений институциональных изменений в сфере российского высшего образования // Journal of Economic Regulation (Вопросы регулирования экономики). 2015

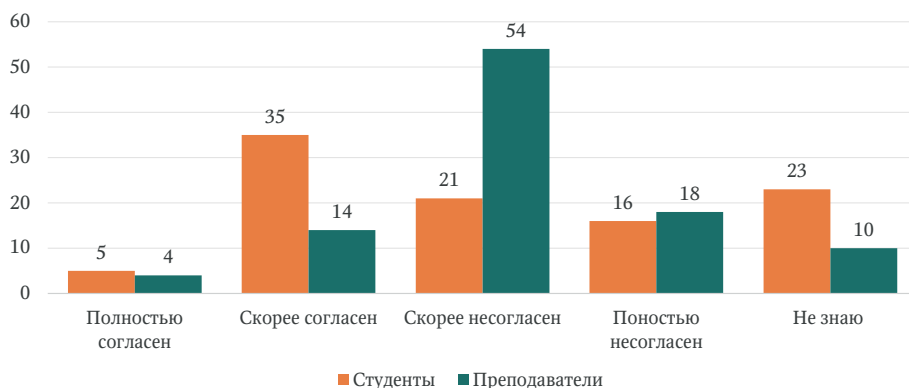


Рис. 3.11. Степень согласия с утверждением «Увеличение количества направлений подготовки в магистратуре дезориентирует студентов, затрудняет выбор программы обучения», (в %).

тов можно отнести к категории «пассивного большинства», для которых академическая мобильность и послевузовская миграция воспринимаются как желаемые, но реальной активности для достижения этих целей они не проявляют<sup>1</sup>. В международных программах принимают участие немногие. Лишь 5% студентов РФ были вовлечены в обучение за рубежом и 31% – планируют это сделать<sup>2</sup>. Международная мобильность студентов РФ, по сравнению со студентами других стран, не самая высокая; наиболее мобильными являются скандинавские студенты, 16–21% из которых обучались за рубежом. Отмечается значимость региональной идентичности в контексте миграционных взглядов молодежи: местным студентам в меньшей степени свойственно проявлять заинтересованность в переезде. Вовлеченность студентов в программы академической мобильности следует повышать, поскольку данная активность приводит к положительным эффектам. У студентов, принимавших участие в программах академической мобильности, выше профессиональная адаптируемость и возможность трудоустроиться, личная самооценка и оценка собственных профессиональных данных. Например, студенты – участники программы Erasmus видят себя в будущем на более высоких должностях<sup>3</sup>.

1 Винокуров В.В. Интеллектуальная миграция студенческой молодежи Калининградской области: ожидания и реальность // Власть. 2017. № 7. С. 69–74.

2 Нарбут Н.П., Пузанова Ж.В., Ларина Т.И. Жизнь студента в европейском измерении // Социологические исследования. 2017. № 5. С. 47–50.

3 Бука С.А., Баврина Л.М. Участие в программе Эразмус+ студентов-магистрантов: возможности, проблемы и прогностические параметры // Образовательные технологии и общество. 2017. № 3. С. 471–481.

Включенное обучение в рамках межвузовского сотрудничества в течение одного или более семестров без выдачи второго диплома – самая популярная форма мобильности<sup>1</sup>. В них задействованы до 63,5% студентов, участвовавших в молодежных обменах. В совместных научно-исследовательских программах и конференциях по итогам научных исследований принимали участие 19,0% опрошенных, а у 13,4% была возможность посредством мобильности пройти практику. В летних школах обучались 8,3%, а в программы двойных дипломов (степеней) были вовлечены 5,1% респондентов. Главными мотивами участия в программах обменов была возможность саморазвития (63,9%); языковая практика (31,4%); получение дополнительного образования (30,1%).

Результаты исследования 2014 г. показали большую уверенность среди магистров в том, что получаемое ими образование соответствует требованиям работодателя (61% против 46% бакалавров). К магистратуре сокращается доля тех, кто не смог найти работу по специальности, кто сосредоточен исключительно на учебе, кто считает слишком сложным и утомительным сочетать работу и учебу. Конечно, это связано и с сокращением аудиторной нагрузки в магистратуре по сравнению с бакалавриатом, что объективно упрощает совмещение работы и учебы, но вряд ли стоит недооценивать давление факторов окружения и осознание необходимости опыта работа для успешного трудоустройства после окончания магистратуры. Примерно каждый второй студент магистратуры уверен, что сможет легко и быстро найти работу по специальности. По сравнению с бакалаврами магистры менее убеждены в своей конкурентоспособности, но более уверены, что точно смогу трудоустроиться и без дополнительной подготовки<sup>2</sup>. Вместе с тем нелегко найти публикации о дальнейшем профессиональном самоопределении магистров, об их карьере, эффективности их трудовой деятельности.

Результаты обучения и компетентностный подход. Внимание исследователей сосредоточено на востребованности формируемых компетенций работодателями и их соответствии потребностям рынка труда. Работодатели часто критикуют российские вузы за низкий уровень подготовки и устаревшие компетенции<sup>3</sup>. Они мало доверяют внешним признакам, ха-

1 Максимова С.Г., Жанбосинова А.С. Молодежные обмены как отражение интеграции стран - участниц шанхайской организации сотрудничества // Society and Security Insights. 2018. № 3. С. 12-35.

2 Нарбут Н.П., Троцук И.В. Жизненные планы российской студенческой молодежи: гендерные и иные различия в оценках собственных перспектив на рынке труда // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2014. № 3. С. 143-168.

3 Навыки и компетенции, приобретаемые студентами во время обучения в вузе: соответствие потребностям рынка труда [https://memo.hse.ru/data/2018/04/19/1150470102/iam\\_13\\_2018\(79\).pdf](https://memo.hse.ru/data/2018/04/19/1150470102/iam_13_2018(79).pdf)

рактикующим уровень полученного образования, а в большей степени ценят наличие опыта работы.

Поскольку вузы уделяют серьезное внимание формированию компетенций студентов, на которые есть спрос со стороны работодателей, то важно отследить результат этого процесса. Преподавателей, ведущих занятия на выпускных курсах, просили дать оценку ряду компетенций по пятибалльной шкале – от «плохо сформирована» до «очень хорошо сформированная» (рис. 3.12)<sup>1</sup>.



Рис. 3.12. Доля преподавателей, оценивающих уровень владения навыками студентов выпускных курсов как хорошие или очень хорошие (2015 г.), (в %)².

Из девяти оцененных компетенций оценки выше 50% получили шесть компетенций, и наиболее высокие – умение работать в команде и самостоятельно работать с профессиональной информацией. Это свидетельствует о том, что пять лет назад, вероятно, именно эти компетенции были в фокусе магистерской подготовки и воспринимались как основное

1 [https://memo.hse.ru/data/2017/12/28/1160694283/iam\\_48\\_2017.pdf](https://memo.hse.ru/data/2017/12/28/1160694283/iam_48_2017.pdf)

2 Преподавательские практики штатных преподавателей московских и региональных вузов в 2015 г. [https://memo.hse.ru/data/2017/12/28/1160694283/iam\\_48\\_2017.pdf](https://memo.hse.ru/data/2017/12/28/1160694283/iam_48_2017.pdf)

преимущество при трудоустройстве. При этом две компетенции, которые традиционно считаются отличающими магистров от бакалавров (самостоятельность в постановке целей и выборе путей ее достижения, а также управленческие способности) оценены достаточно невысоко – 54,2 % и 44,8 % соответственно. Это должно было стать тревожным сигналом и поводом к пересмотру образовательных целей в магистерских программах; интересно было бы повторить исследование на более свежих данных. Ниже всего оценено владение иностранным языком – что может служить как признаком традиционно неуспешной языковой подготовки в российской школе и вузе, так и признаком личной невостребованности магистрантами данной компетенции.

**Эффекты Болонского процесса.** Стоит отметить массив данных, получаемый в ходе проекта “EUROSTUDENT”. Это исследование, целью которого является социальное измерение жизни студенчества, проводимое в европейских странах с 2000 г. по единой методике, инициированное Информационной системой высшего образования в Ганновере (Германия) совместно с Сетью европейских студентов. В проекте участвуют 29 стран. Данные являются одними из основных при оценке качества реализации Болонской системы, обсуждаются на регулярных встречах министров образования европейских стран. В 2014 г. Россия впервые в качестве пилотного участника приняла участие в пятом раунде проекта (Eurostudent V)<sup>1</sup>. В исследовании охватывается широкий круг тем, связанных с социальными и экономическими условиями жизни обучающихся. Одна из установок проекта – обеспечить надежные и содержательные сравнения между странами, что позволяет провести оценку сильных и слабых сторон соответствующих национальных структур высшего образования. Все собранные данные доступны в специализированной базе.

### **Российская магистратура в отражении специальных проектов «Болонья глазами студентов»**

Одно из первых крупных исследований, посвященных эффектам Болонского процесса, называлось «Болонья глазами студентов» и было выполнено в 2006 г. Оно охватило студентов 11 российских вузов. Во втором раунде 2007 г. опрашивались и студенты, и аспиранты («Болонья глазами студентов

<sup>1</sup> Нарбут Н. П., Пузанова Ж. В., Ларина Т. И. Жизнь студента в европейском измерении // Социологические исследования. 2017. № 5. С. 47–50.

и аспирантов»)<sup>1</sup>. Параметры исследования были сопоставимы с «Bologna with Student Eyes», осуществляемым Европейским объединением студенческих союзов. Для сбора информации использовались методы опроса в форме анкетирования и фокусированные групповые интервью-дискуссии.

Поскольку студенты и аспиранты – ключевые стороны, участвующие в реализации Болонского процесса, конечные «потребители» основных преимуществ Болонского процесса, то осведомленность об их мнениях и суждениях становится критически важной для отслеживания тенденций и принятия решений. Исследование проводилось в восьми вузах семи российских городов из пяти федеральных округов.

Ключевыми направлениями исследования и обсуждения стали<sup>2</sup>:

- оценка уровня реализации принципов Болонского процесса в российских вузах;
- уровень информированности респондентов об основных Болонских принципах и инструментах;
- понимание сути, целей и задач реализации принципов Болонского процесса;
- опыт участия респондентов в реализации принципов Болонского процесса в вузе;
- отношение, уровень поддержки принципов Болонского процесса;
- причины и мотивы того или иного отношения студентов и аспирантов российских вузов к внедрению основных принципов Болонской декларации.

Среди респондентов студенты магистратуры составили 24%. В целом, информированность студентов о двухуровневой системе на тот момент была оценена как недостаточная, хотя за один год (с 2006 г. по 2007 г.) доля тех, кто учится по системе «4+2» или слышал о ней, выросла на 13%.

В 2007 г. 38% студентов бакалавриата были ориентированы на поступление в магистратуру. 28% студентов отмечали, что диплом бакалавра по их специальности не признается работодателями, а 32% считали, что признается только в некоторых случаях. Проблема непризнания бакалаврского диплома широко обсуждалась во время фокус-групп. Через четыре года после присоединения Российской Федерации к

1 <http://window.edu.ru/resource/902/61902/files/52291.pdf#page=4&zoom=auto,-66,313>

2 Горбунова Е.М. Основные результаты мониторинга участия России в болонском процессе: Болонья глазами студентов // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2008. № 2. С. 9-26.

Болонскому процессу диплом бакалавра продолжал восприниматься – причем не только работодателями, но часто и самими студентами – как неполное, незаконченное высшее образование, только как ступенька на пути к магистерскому диплому, как элемент некой общей неразрывной системы «4+2» (в противовес пятилетней системе).

При сопоставлении магистратуры и специалитета ряд студентов ассоциировали степень магистра с более академическим, ориентированным на научную карьеру, в противоположность более практик ориентированной подготовке специалиста. Лишь 1% опрошенных полагал, что диплома бакалавра им будет достаточно для трудоустройства на желаемое место, а 47% считали, что для обеспечения себе более высоких шансов на рынке труда следует заканчивать магистратуру. 44% студентов готовы были учиться в магистратуре на платной основе (при условии, что стоимость обучения будет равна стоимости обучения в бакалавриате). Стало понятно, что введение двухуровневой систем подготовки не может быть автоматически положительно воспринято рынком труда.

В исследовании было замечено, что «выявление причин ориентации студентов на получение того или иного диплома о высшем образовании требует дополнительного глубокого анализа данных фокус-групп, а также проведения специального исследования ситуации на рынке труда с учетом различий по направлениям подготовки и сферам трудоустройства выпускников»<sup>1</sup>.

Поскольку почти половина опрошенных полагала, что диплом магистра наиболее привлекателен для работодателей по их специальности, то был сделан вывод о том, что магистратура должна быть доступна как минимум для трети выпускников бакалавриата российских вузов.

Изучение вопросов академической мобильности студентов показало, что, по мнению большинства студентов, в вузах должна существовать практика прохождения каждым студентом обучения (один семестр) в другом российском или зарубежном вузе. Почти половина опрошенных (45%) отметили, что в их вузах такой практики не существует. Среди опрошенных убежденных в том, что один семестр в другом вузе необходим при обучении именно в магистратуре, 15% (для бакалавриата эта доля составляет 9%).

К самым важным формам мобильности опрошенные отнесли: краткосрочное пребывание в зарубежном вузе с целью обмена опытом, сбора информации и т.п.; семестр за рубежом; совместные научно-исследовательские проекты и участие в конференциях.

<sup>1</sup> Горбунова Е.М. Основные результаты мониторинга участия России в болонском процессе: Болонья глазами студентов // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2008. № 2. С. 9-26.



Исследование 2006–2007 гг. позволило сделать выводы о том, что необходима серьезная работа по продвижению идей и принципов, а также инструментов и выгод Болонского процесса. Работа по прозрачному описанию учебных программ в терминах компетенций и результатов обучения, и четкому разделению трех существующих степеней высшего образования – бакалавра, специалиста и магистра – является важной составляющей Болонского процесса.

Один из важнейших выводов исследования состоял в возникновении идеи об обязательных мониторинговых исследованиях хода и результатов Болонского процесса. Вузы, многие из которых на тот момент не были готовы к переходу на многоуровневую систему высшего образования, должны понимать важность такого исследования и активно использовать его результаты для дальнейшей работы со студентами и со всеми заинтересованными сторонами.

### **«Магистратура 5.0: Модель эффективной поддержки для устойчивого развития магистратуры нового поколения»**

Один из крупнейших проектов, результаты которого отражают тенденции развития российской магистратуры в 32 вузах-лидерах-партнерах стипендиальной программы В. Потанина – «Магистратура 5.0: Модель эффективной поддержки для устойчивого развития магистратуры нового поколения», реализованный 2018–2019 гг. в рамках совместной инициативы Благотворительного фонда Владимира Потанина и Национального фонда подготовки кадров в партнерстве с Агентством мониторинга и оценки регионального развития «Терра Курс». Проект «был призван системно проанализировать процессы развития института магистратуры в России и за рубежом в связи с изменениями в сфере высшего образования и в запросах рынка на образовательные услуги этого уровня»<sup>1</sup> и системно ответить на вопрос «Чему учить в магистратуре?» С 2020 г. деятельность в рамках проекта сосредоточена на уточнении процессов функционирования магистратуры в условиях экстремальных и неожиданных вызовов.

Ключевыми направлениями исследования и обсуждения стали:

<sup>1</sup> <https://ntf.ru/sites/default/files/Monitoring%20ustoychivosti%20magistratury%20v%20vuzakh%20istoriya%20razrabotki%20i%20rekomentatsii%20po%20primeneniyu%20s%20uchetom%20novykh%20vyzovov%20i%20zadach%20razvitiya%202020%20goda.pdf>

- выбор модели управления магистратурой в условиях конкуренции и дифференциации системы высшего образования;
- потребности и возможности внутреннего мониторинга развития институциональной среды магистратуры;
- развитие новых компетенций у сотрудников вузов, которые будут способствовать продвижению образовательных программ магистратуры;
- развитие внешних партнерских связей вузов для формирования портфеля программ магистратуры нового поколения;
- возможности использования результатов исследования для оценки качества развития магистратуры.

Основной тренд – неопределенность среды только возрастает и будет возрастать в дальнейшем, что актуализирует необходимость исследований и формирования баз данных, что создаст основу для принятия решений о магистерских программах на основе доказательной базы<sup>1</sup>.

Используемая в проекте система оценки, состоящая из четырех блоков (внутреннее развитие вуза, международный компонент, кадровый потенциал и партнерства) непроста, но она позволяет создать структурированную базу данных, и полагаем, что ее можно использовать в перспективных исследованиях. Безусловно, система показателей может рассматриваться как новый инструмент для бенчмаркинга. Удалось выявить, что потенциал магистерского образования в российских вузах раскрыт не полностью, доля новых магистерских программ не очень высока относительно общего количества образовательных программ в университетах, но стоит ожидать всплеска их развития в ближайшие пять лет, в том числе с участием различных партнеров. Партнерства – это один из самых серьезных трендов сегодня, причем международная составляющая этого фактора тоже не до конца раскрыта. Данными официальной статистики это подтверждается слабо – темп роста сетевых и партнерских программ относительно невысок.

В профессиональном сообществе считается, что «сетевой университет является моделью кросс-институционального взаимодействия, обеспечивающего научно-образовательное превосходство и эффективные способы производства знаний»<sup>2</sup>. В содержание концепта «сетевой университет» входят: научно-образовательные партнерства, междисципли-

1 <https://www.ntf.ru/content/2-dekabrya-sostoyalas-prezentatsiya-rezultatov-proekta-magistratura-50>

2 Карпов А. О. Университет 3.0 - социальные миссии и реальность // Социологические исследования. 2017. № 9. С. 114-124.

нарные исследовательские коллаборации, сетевые учебные программы, виртуальные обучающие среды, дистанционные познавательные практики, академическая мобильность, матричные структуры управления и т.д.

75,4% опрошенных преподавателей в одном из исследований выступают за сотрудничество между вузами в рамках разных моделей партнерских отношений<sup>1</sup>. Несмотря на то, что многие вузы, особенно реализующие проект “5–100”, ориентируются в выборе партнеров на зарубежные университеты, большинство преподавателей относятся к такому выбору негативно. Поддерживают его всего 4,9%. Среди опрошенных 22,5% выступают за сотрудничество, прежде всего, с российскими партнерами, а 66,9% оказались сторонниками сотрудничества в равной степени как с зарубежными, так и российскими университетами. Характеризуя один из элементов сетевого взаимодействия уральских вузов – совместные образовательные программы, преподаватели оценили уровень их развития в собственном вузе на 2,7 по пятибалльной шкале. При этом готовность вуза к разработке таких программ совместно с другими вузами УрФО была оценена на 3,4 балла.

Было зафиксировано, что жизненный цикл новых магистерских программ недолгий. Маркетинг российской магистратуры – незрелый, пересмотр подходов к разработке и продвижению программ поможет обеспечить качественный рост новых программ магистратуры. В мире разнообразие и качество магистерских программ непосредственно влияет на привлекательность университета при выборе места обучения, институт магистратуры играет роль серьезного инструмента развития университетов с транснациональной точки зрения, растет взаимовлияние магистратуры и академических рейтингов университетов.

Исследования доказывают, что магистратура приобретает множество форм: международная, клиентоориентированная, исследовательская, микромагистратура, онлайн-магистратура, оффлайн магистратура с применением подходов смешанного обучения. Таким образом, континуум «академическая магистратура-прикладная магистратура» в чистом виде перестает существовать и, возможно, от такого деления, особенно при позиционировании программ, скоро откажутся. Тем более, что у студента часто возникают сложности, риски и, как следствие, неудовлетворенность процессом обучения, когда, поступая в академическую магистратуру, он не связывает свое будущее с научной карьерой и/или с преподаванием (например, в одном из исследований только 13% респондентов,

<sup>1</sup> Зборовский Г. Е., Амбарова П. А., Шуклина Е. А. Существует ли система высшего образования в России? // Социологические исследования. 2017. № 11. С. 76–86.

обучавшихся по академически ориентированной программе, планируют в будущем заняться исследовательской деятельностью)<sup>1</sup>.

Неопределенность внешней среды, усилившаяся в начале 2020 г., привела к скачку (возможно, вынужденному) в развитии новых программ магистратуры, учитывающих потребности рынка. Исследование 2019 г. показало, что на фоне несущественного прироста новых программ магистратуры в целом, показатели новых программ магистратуры на иностранных языках или разработанных с участием иностранных партнеров выглядят незначительными. Экспресс-анализ состояния магистратуры в российских вузах в 2020 г. показывает, что картина постепенно начинает меняться. Вузы проекта 5-100 анонсируют новые полностью англоязычные программы по все большему числу направлений подготовки. Некоторые начинают это делать полностью в онлайн формате с привлечением в качестве партнеров мировых площадок массовых онлайн курсов – Coursera, edX<sup>2</sup>. Магистратура развивается вместе с новыми технологиями, университеты постепенно осваивают потенциал магистратуры с точки зрения институционального развития, продвижения своего бренда, повышения имиджа и привлекательности.

### **Мониторинг экономики образования: тенденции в магистратуре**

Крупнейший проект, формирующий единственную в России систему комплексных ежегодных социологических и статистических исследований, охватывающих все уровни образования – Мониторинг экономики образования, реализуемый НИУ ВШЭ с 2002 г. Поскольку исследования носят мониторинговый характер, то в ходе них анализируются и выявляются не только долгосрочные тренды, но и происходит адаптация к приоритетным задачам государственной образовательной политики и расширение спектра наблюдаемых индикаторов.

Эволюция проекта тесно связана с расширением информационного охвата: социологические обследования проводятся в образовательных организациях всех уровней, выявляются мнения и мотивации многочисленных участников сферы образования. Ценность мониторинга опреде-

1 Мотовилов О. В. Проблемы подготовки кадров в магистратуре // Высшее образование в России • № 2, 2016. С. 38-44.

2 <https://ntf.ru/sites/default/files/Instrumenty%20razvitiya%20magistratury%20v%20novykh%20usloviyakh%20reytingi.pdf>

лятся сочетанием источников получения информации: массовые опросы и социологические обследования; специальные статистические обследования в образовательных организациях; материалы государственной и ведомственной статистики; экспертные оценки.

Исследования процессов в высшем образовании концентрировались вокруг таких проблем, как трудоустройство выпускников вузов, эффективный контракт и трудовые стратегии преподавателей, сотрудничество российских компаний с организациями высшего образования, негативные вузовские практики (мошенничество, плагиат), научная деятельность и публикационная активность, компетенции, приобретаемые студентами в вузе, карьерные планы студентов вузов, стратегическое управление университетом, стратегии преподавателей и студентов. Таким образом, целевыми группами респондентов становились представители всех сторон, вовлеченных в образовательный процесс: студенты, преподаватели, административно-управленческий персонал, работодатели. При этом особенности процессов для разных уровней высшего образования отдельно, как правило, или совсем не изучались, или изучались фрагментарно. Рассмотренные в мониторинге сюжеты не дифференцировались в рамках уровневой системы. Только в нескольких исследованиях можно найти отдельные оценки для программ бакалавриата и магистратуры. Например, в исследовании 2013 г. получены первые оценки опыта и заинтересованности компаний в программах прикладного бакалавриата<sup>1</sup>. В 2014 г. важнейшим критерием выбора работодателем образовательной организации высшего образования для целевой подготовки специалиста стала возможность влияния на содержание программ, набора дисциплин (37% респондентов указали на него), что косвенно могло свидетельствовать о заинтересованности в магистерских программах с большой долей дисциплин вариативной части и с привлечением специалистов-практиков в состав преподавателей.

Для оценки спроса на магистерские программы изучалась осведомленность работодателей об особенностях квалификаций в рамках многоуровневой системы. Данные мониторинга экономики образования в 2012 г. показали, что 68,5% работодателей не имели опыта работы с бакалаврами, а 73,2% – с магистрами, что объяснимо, поскольку полный переход к системе «бакалавриат-магистратура» был осуществлен с 2011–2012 уч. года и в 2012 г. осведомленность работодателей о специфике подготовки на этих программах и их различиях со специалитетом была крайне низка.

<sup>1</sup> Характер сотрудничества российских компаний с образовательными организациями высшего образования// МЭО. 2015. №4.<https://www.hse.ru/data/2015/05/08/15.pdf>

15% опрошенных работодателей, которые имели опыт работы с бакалаврами и/или магистрами, полагали, что в уровне их профессиональной подготовки нет различий со специалистами.

Изучая стратегии руководителей профессиональных образовательных организаций и вузов<sup>1</sup>, с 2013 г. внимание уделялось практикам расширения спектра предлагаемых образовательных программ. Отмечалось, что такие практики способствуют привлечению самых способных студентов для обучения на новых программах. Квалифицированные преподаватели и специалисты-практики также проявляют большую заинтересованность в работе на таких программах. В 2014 г. отмечалось, что «в вузах уже сейчас обеспечивается весьма существенное разнообразие программ. В дополнение к программам бакалавриата около 2/3 организаций реализуют программы подготовки специалистов, магистров, научно-педагогических кадров». В 65% обследованных вузов реализовывались программы магистратуры (в 2013 г. – в 60%).

Магистратуре как второму уровню высшего образования уделялось максимальное внимание в мониторинговых исследованиях «Преподаватели и студенты вузов: образовательные и трудовые стратегии» и «Изменения стратегий, мотиваций и экономического поведения студентов и преподавателей российских вузов». В 2014 г. оценка внедрения многоступенчатой системы высшего образования согласно результатам опроса преподавателей и администраторов вузов составила 2,93 балла из 5, а не знали о такой системе только 4,9% респондентов<sup>2</sup>. Необходимость анализа именно в разрезе видов образовательных программ связана со значительными изменениями в доле студентов, обучающихся по данным программам: появляются первые массовые выпуски бакалавриата и магистратуры, все большее количество студентов обучается не на программах специалитета, а по Болонской системе – «бакалавриат – магистратура». Ожидалось, что доля студентов магистратуры в дальнейшие годы будет возрастать и должна стабилизироваться примерно к 2022–2024 году<sup>3</sup>. Статистическими данными это подтверждается.

Среди студентов понимание преимуществ степени магистра в 2013–2014 гг. только формировалось, при этом почти пятая часть опрошенных бакалавров не видела в наличии степени магистра никаких преимуществ. Обучающиеся на программах магистратуры считали,

1 <https://www.hse.ru/data/2016/10/129.pdf>

2 [https://www.hse.ru/data/2016/05/12/1129178977/6%20\(95\)%202016.pdf](https://www.hse.ru/data/2016/05/12/1129178977/6%20(95)%202016.pdf)

3 [https://memo.hse.ru/data/2019/03/05/1196154632/2019\\_inbul\\_133\(1\).pdf](https://memo.hse.ru/data/2019/03/05/1196154632/2019_inbul_133(1).pdf)

что они смогут получить более высокую должность (мнение 74%) и более высокую зарплату (мнение 64%). Какими были причины поступления в магистратуру в 2017 г.? Их можно объединить в несколько групп. Наиболее распространенная – ожидаемое студентами преимущество на рынке труда: 58% опрошенных считали, что магистратура обеспечит лучшие возможности карьерного роста, 30% – предоставит возможность получать более высокую заработную плату, 21% – позволит быстрее найти работу после окончания вуза.

Вторая группа мотивов – «академическая»: 35% участников опроса указали, что поступили в магистратуру, так как им интересно учиться и получать новые знания, 19% – что это является ступенью для дальнейшего обучения в аспирантуре. Еще 15% воспользовались возможностью сменить специальность (направление подготовки), которую предоставляет обучение в магистратуре. Самые непопулярные – «бытовые» мотивы: 6% студентов поступили в магистратуру, чтобы иметь возможность жить в общежитии, 6% – чтобы избежать призыва в армию, 3% – за компанию с друзьями и т. д. Лишь 3% студентов поступили в магистратуру, чтобы поехать на зарубежную стажировку.

Для студентов магистратуры одним из наиболее распространенных способов поступления являлось поступление на основании конкурса дипломов бакалавра, экзамена, конкурса портфолио

Результаты мониторинга показали, что, в 2017 г. 86,8% студентов магистратуры ранее обучались в той же образовательной организации, что и сейчас, что превышает соответствующий показатель 2014 г. и в целом подтверждает противоречивую по оценкам установку продолжать обучение на следующем уровне образования в том же вузе, где проходило обучение на предыдущем уровне. Только 4,3% учились в российском вузе в другом городе, еще 1,1% учились в другой стране. Таким образом, практика поступления в магистратуру в иной вуз, чем тот, где была получена квалификация бакалавра, не была традиционной.

Интересный сюжет исследования – вовлеченность студентов магистратуры в учебный процесс. Был использован блок вопросов с оценкой частоты по различным формам участия в занятиях (рис. 3.13). Студентов магистратуры отличают несколько более частое обращение к дополнительной литературе, не списывание домашних заданий и выполнение домашних заданий. Активные формы вовлечения в учебный процесс (проекты, групповые задания, презентации и доклады) свойственны для магистрантов больше, что объяснимо особенностями второго уровня высшего образования и дифференцирует программы магистратуры



от программ бакалавриата. В 2015 г. отмечалось, что студенты магистратуры обладали высокой академической активностью, еще обучаясь в бакалавриате или специалитете. Так, 29% участвовали в конкурсах научных работ, 43% вступали на конференциях, 32% участвовали в научных семинарах, лабораториях, кружках, 16% имели публикации в российских научных журналах.



Рис. 3.13. Средние значения индексов участия в занятиях (0-практически никогда, 1-практически каждый день)

Студенты магистратуры почти в два раза чаще участвуют в различных видах научной активности (рис. 3.14), и за два года эта активность возросла. Поскольку научно-исследовательская деятельность является одним из типов деятельности, к решению задач которой должен быть подготовлен магистр, то это хороший показатель. Он отражает специфику и содержания программ магистратуры, и результаты освоения программ. Он также свидетельствует о том, что научно-исследовательская деятельность оказывается предпочтительной для студентов магистратуры.



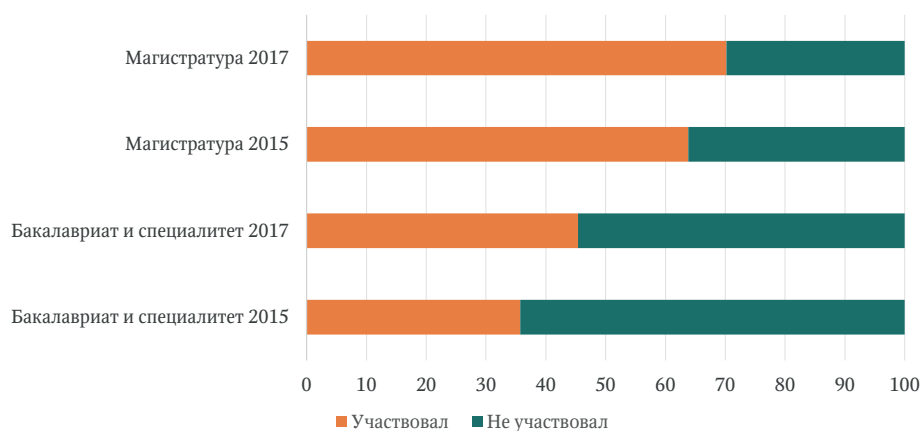


Рис. 3.14. Участие студентов в научной активности, (в %).

Посредством чего формируются компетенции для научно-исследовательской деятельности выпускников магистратуры, можно увидеть на рис. 3.15.

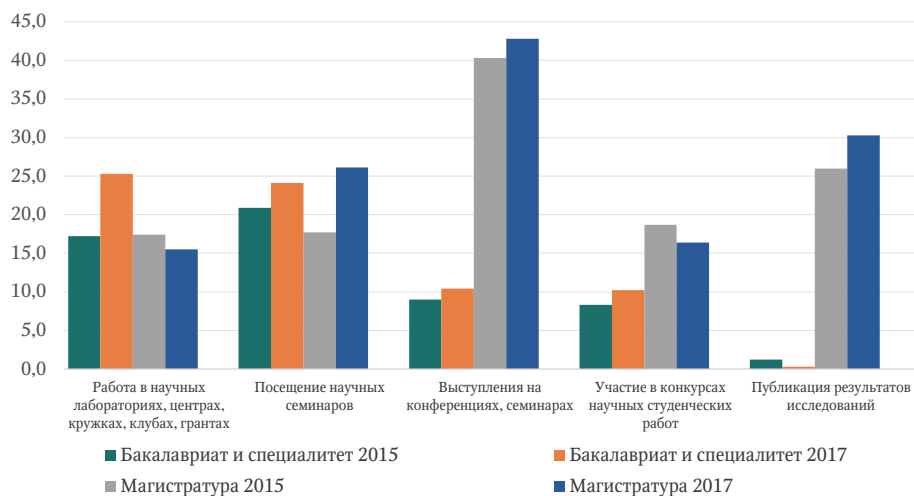


Рис. 3.15. Формы участия в научной активности, (в %).

Велика доля тех магистрантов, которые активно презентуют результаты своих исследований, тем самым формируя дополнительные навыки

публичных выступлений и академического письма. Можно предположить, что значительная доля принимающих участие в конференциях и публикующих свои работы определяется обязательностью этих видов деятельности в период обучения в магистратуре и во время прохождения практик. Конкурсы научных студенческих работ в целом стимулируют научно-исследовательскую деятельность, хотя в них принимает участие менее пятой части опрошенных студентов магистратуры. Еще меньше магистранты вовлечены в работу лабораторий, центров и грантовую деятельность. Предположительно это может быть объяснено фактом совмещения учебы в магистратуре и работы для большинства обучающихся и недостатком времени для систематической научной работы. Активность научно-исследовательской деятельности и разнообразие форм участия в ней, вероятно, зависит от типа магистерской программы (академическая или прикладная), что следует изучить и оценить дополнительно.

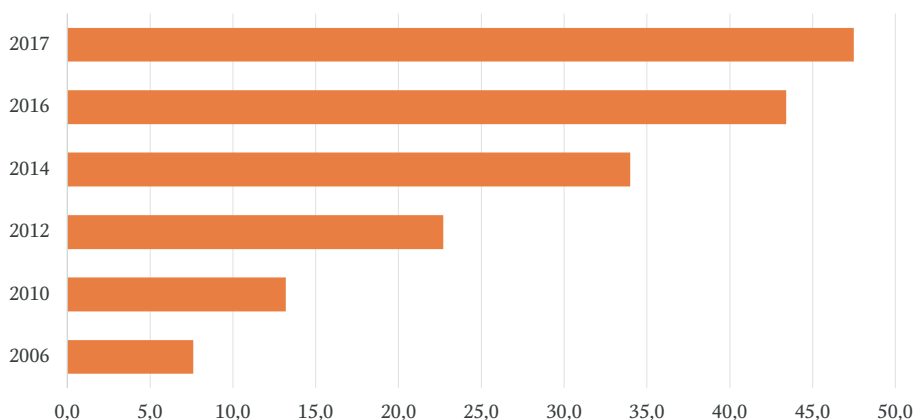


Рис. 3.16. Доля студентов, планирующих продолжить обучение в магистратуре в России, (в %).

Мониторинг позволил отследить, как менялись намерения студентов относительно продолжения учебы в магистратуре в российских вузах (рис. 3.16). В 2014-2017 гг. наметился рекордный рост доли студентов, планирующих обучаться в магистратуре (с 34 до 47%). Это объяснялось как первыми массовыми выпусками бакалавров, так и изменением образовательных стратегий студентов и возросшим интересом к программам магистратуры. Перспективные образовательные траектории, таким образом, связаны с поступлением на магистерские программы.

Мониторинговые исследования формируют основу для базы данных относительно процессов на разных уровнях образования, обеспечивает объективность оценки хода реформ и реагирования на институциональные изменения. Их результаты приводят к новым исследовательским вопросам и предметам изучения (табл. 3.1.).

Таблица 3.1.

Фокусы исследований в различные периоды становления российской магистратуры

Период	Этап развития магистратуры <sup>1</sup>	Фокусы исследований
Первая половина 2000-х	Магистратура эпохи формального разделения уровней высшего образования в рамках принятия Болонской конвенции	Предпосылки перехода на двухуровневую систему. Реформа высшего образования. Болонский процесс и участие в нем России. Новые ступени высшего образования в России и их наполнение.
2008-2012	Магистратура в зеркале базовых кафедр и целевой подготовки кадров. Магистратура как катализатор интернационализации вузов	Проблемы, связанные с переходом на новую модель образования. Проблемы становления (учебные планы, исследовательская составляющая, наполнение практик и подходы к ВКР, самостоятельная работа студентов). Совместные программы, мобильность и рост интернационализации образования.
2012-2015	Магистратура как источник развития новых форматов образовательных программ, партнерств	Относительная позиция магистратуры среди других уровней высшего образования. Ученая степень vs профессиональная квалификация. Виды магистратур, смена профиля. Иноязычная магистратура в российском вузе.
С 2017 г. по настоящее время	Магистратура – драйвер инноваций в университете, переход к управлению образовательными программами	Конструирование и редизайн образовательных программ. Конкурентная среда, осмысление новых задач Гибридизация системы Компетентностный подход Эффективный контракт Эффективность многоуровневой образовательной практики

## Key points

- Вступление Российской Федерации в Болонский процесс повлекло за собой изменения системы высшего образования, которые могут быть охарактеризованы как радикальные, системные и масштабные.

<sup>1</sup> Такой подход к условной периодизации развития магистратуры в России использовался в проекте «Магистратура 5.0: Модель эффективной поддержки для устойчивого развития магистратуры нового поколения»

- Магистратура в силу первоначальной непонятности ее назначения (больше, чем специалитет, но еще не аспирантура с присуждением академической степени) становилась объектом различных оценок, а фокусы исследований менялись и усложнялись (табл. 3.1). Если в первой половине 2000-х годов они концентрировались на изучении предпосылок перехода на двухуровневую систему и на понимании того, что представляет собой образование на каждом из уровней новой системы образовательных степеней, то позднее акцент сместился на проблемы становления новой модели образования (учебные планы, исследовательская составляющая, наполнение практик и подходы к ВКР, самостоятельная работа студентов, новые типы образовательных программ).
- Сегодня актуальным становится дальнейшее развитие магистратуры с акцентом на новые виды образовательных программ (международные, в том числе реализуемые на иностранных языках, микромагистратура, исследовательская магистратура, онлайн магистратура и т.д.).
- За почти двадцатилетний период исследования российской магистратуры сформировались формы статистического наблюдения и развились направления эмпирических исследований. Последние проводятся при помощи как количественных, так и качественных методов сбора информации. Качественные методы сбора и анализа информации сегодня актуализируются, поскольку в образовательной среде формируются новые (часто противоречивые) нормы, стереотипы и правила поведения всех участников образовательного процесса, меняются ценностные установки, формируются новые практики.

## Discussion

- Сохраняющий актуальность дискурс выстраивается вокруг противопоставления «Заимствование чужой системы (с негативным подтекстом) vs Приведение отечественного образования к международным стандартам (с позитивным подтекстом)» и вокруг континуума «Положительные – Отрицательные эффекты Болонского процесса для российских вузов».

- Эволюция магистерской подготовки, безусловно, остается дискуссионным исследовательским вопросом. Попытки периодизации<sup>1</sup> (магистратура эпохи формального разделения уровней – магистратура в зеркале базовых кафедр и целевой подготовки кадров – магистратура как катализатор интернационализации вузов – магистратура как источник развития новых форматов образовательных программ, партнерств – магистратура – драйвер инноваций в университете, переход к управлению образовательными программами) показывают, насколько разнообразной может быть роль второго уровня высшего образования.

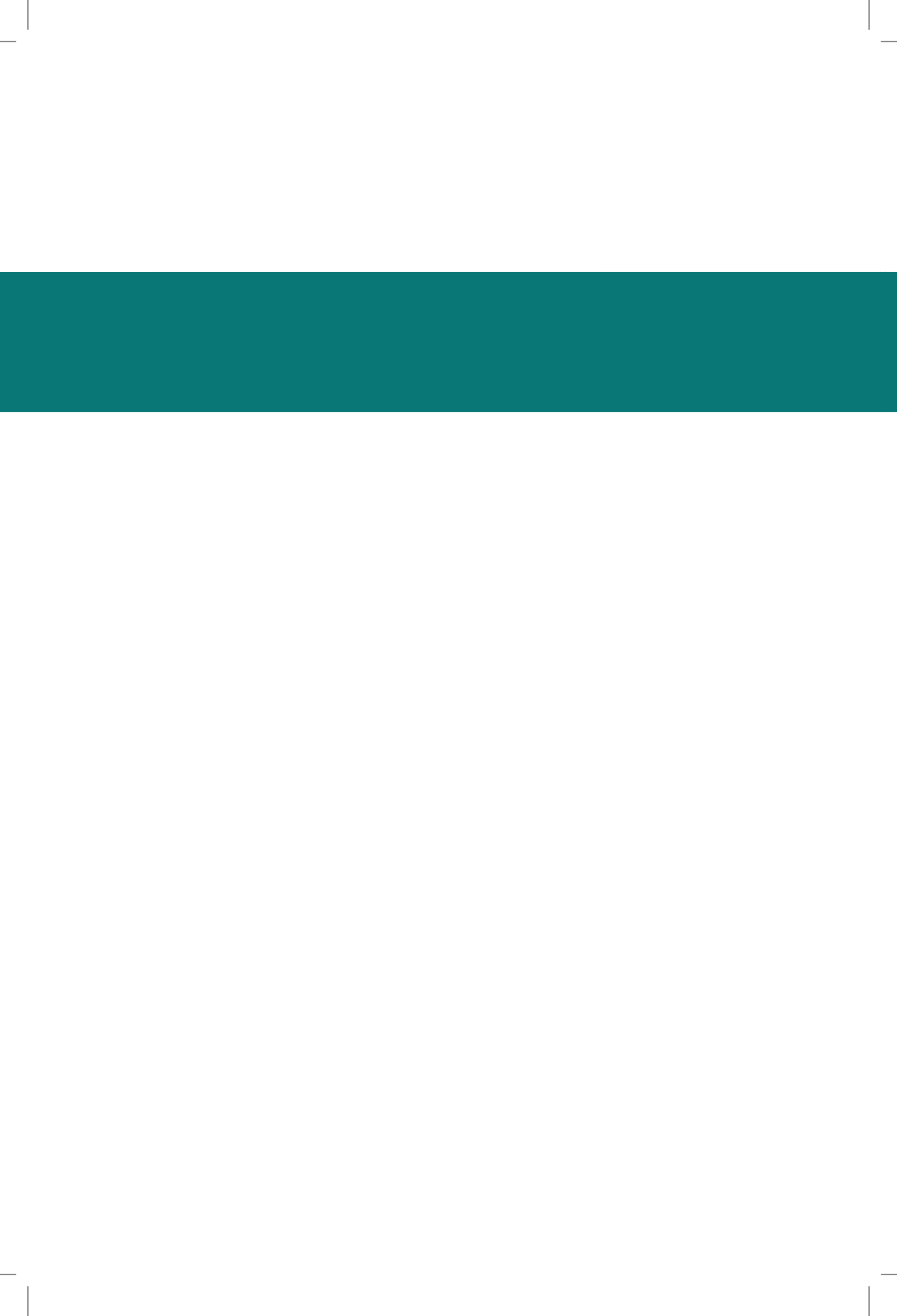
- Активное обсуждение разворачивается вокруг конструирования и редизайна образовательных программ, осмысления новых задач магистратуры в ситуации обострения конкуренции за абитуриента, оценки эффективности многоуровневой образовательной практики.

- Очерчивая перспективные направления исследований, можно выделить такие:

1. Оценка удовлетворенности обучением и преподаванием на программах магистратуры с использованием специальных методов (SERVQUAL, IPA, HEdPERF).
2. Возможности реализации исследовательского потенциала обучения в магистратуре.
3. Внедрение академического маркетинга: разработка, продвижение, оценка эффективности образовательных программ магистратуры.
4. Оценка вовлеченности российских вузов в европейские образовательные практики и пространство.
5. Поиск новых направлений мониторинговых исследований.
6. Изучение особенностей преподавательской занятости и практик при работе на программах магистратуры.
7. Анализ продуктового портфеля магистратуры российских вузов.
8. Понимание того, как магистратура содействует развитию лидерского потенциала вузов.

---

<sup>1</sup> Такой подход к условной периодизации развития магистратуры в России использовался в проекте «Магистратура 5.0: Модель эффективной поддержки для устойчивого развития магистратуры нового поколения»



## ТРАЕКТОРИИ МАГИСТРАНТА: МОТИВАЦИЯ И ВЫБОР

# 4

Емельянова И.Н., Теплякова О.А., Макарова С.Д., Петрова О.В., Опфер Е.А.

31 декабря 2010 г. вузы Российской Федерации прекратили прием на обучение по образовательным программам высшего профессионального образования соответствующих ступеней с присвоением квалификации бакалавр, дипломированный специалист, магистр, и с 2011 г. прием стал осуществляться только на образовательные программы уровней бакалавриата и магистратуры. Для некоторых направлений подготовки был сохранен специалитет с пятилетним сроком обучения, который теперь представлял собой один уровень подготовки с магистратурой. В течение ряда лет вузы продолжали выпускать дипломированных специалистов, срок подготовки которых, как правило, составлял пять лет по очной форме обучения и шесть лет по заочной, соответственно, их массовый выпуск завершился в 2015–2016 гг. В этот период вузы постепенно увеличивали прием на магистерские программы, достигнув максимального увеличения в 2015 г. (первый год полномасштабного выпуска бакалавров очной формы обучения).

По данным исследований, основными мотивами обучения современных магистрантов являются возможность самореализации (68%), а также карьерные мотивы (89%)<sup>1</sup>. Для студентов выбор траектории обучения – это знаковое событие, во время которого происходит «изменение направления индивидуальной траектории развития»<sup>2</sup>.

1 Никулина И. В. Мотивы учебной деятельности обучающихся в магистратуре // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6 (111). С. 137-143.

2 Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования Педагогическое образование в России. № 3. 2014 с. 74-82.

Кроме того, двухуровневая система образования, реализуемая в рамках Болонского процесса, открыла возможности для активизации академической мобильности студентов. Мобильность – это форма активности личности, которая проявляется в способности к изменениям в соответствии с социальными запросами и собственными потребностями и находит отражение в деятельности. В таком аспекте рассматривают мобильность ряд исследователей, такие как Зеер<sup>1</sup>, Бвурева В.Г.<sup>2</sup>, Игошев Б.М.<sup>3</sup>.

Для оценки мотивов магистрантов и бакалавров (как потенциальных магистрантов) к обучению в магистратуре, а также их академической мобильности были взяты следующие критерии:

- причины поступления в магистратуру и их связь с образовательным бэкграундом студентов;
- мотивы выбора вуза, направления подготовки в магистратуре и их связь успеваемостью студентов;
- планы бакалавров о продолжении обучения в магистратуре и их связь с мотивом смены места жительства;
- нормативно-правовое сопровождение академической мобильности;
- направления и формы академической мобильности магистрантов.

## **Причины поступления в магистратуру и образовательный бэкграунд**

Три четверти магистрантов (75%) продолжили обучение сразу после получения диплома бакалавра или специалиста (рис. 4.1.); 8,2% поступили через год после окончания предыдущей ступени обучения. Более длительные промежутки между обучением в бакалавриате/специалитете указали от 4,5% до 1,2% респондентов.

Самой частой причиной поступления в магистратуру является улучшение условий для карьерного роста (рис. 4.2). У респондентов, поступивших в магистратуру через 5 и более лет после окончания предыдущей

1 Зеер Э.Ф., Морозова С.А., Сыманюк Э.Э. Инновации в практике образования // Педагогическое образование в России. 2011. № 5. С. 90-97.

2 Бвурева В.Г. Профессиональная мобильность как интегральное качество личности современного специалиста // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4(13) С. 70-73.

3 Игошев Б.М. Сущностно-логический анализ мобильности как межнаучного понятия // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 105-111.



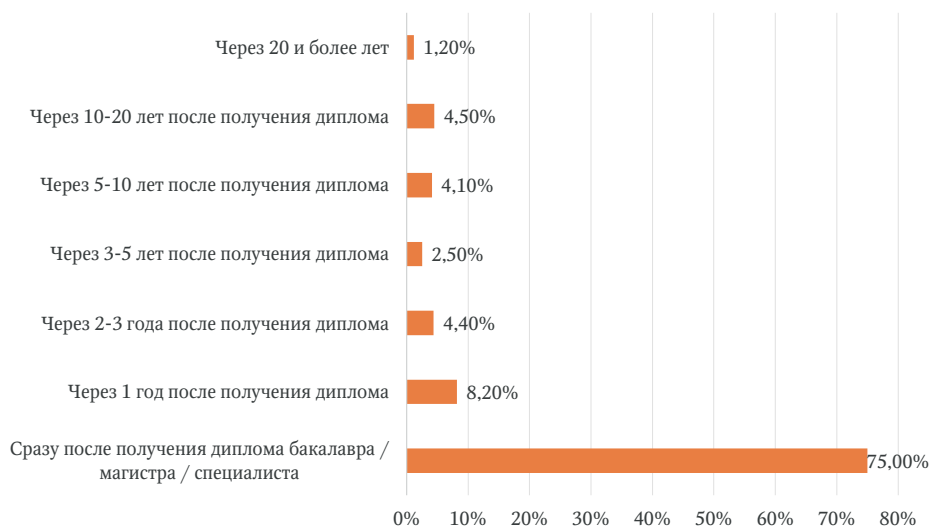


Рис. 4.1. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Вы поступили в данную магистратуру через...», (в %).

ступени образования, данный мотив проявляется реже по сравнению с остальными (55,6%). При этом 38% респондентов данной группы отметили, что поступили в магистратуру для самореализации и саморазвития, это примерно в 2 раза больше по сравнению с другими респондентами (17,9% и 19,6%). Дальнейшее поступление в аспирантуру наиболее актуально для магистрантов, поступивших сразу после бакалавриата/специалитета (8%). Мотивы, не связанные с карьерой и саморазвитием (уклонение от призыва в армию, возможность жить в общежитии, спонтанный выбор и др.), чаще всего указывали респонденты, поступившие через год после окончания бакалавриата/специалитета (8,7%). Среди магистрантов, поступивших через 5 и более лет после предыдущего образования, данный мотив оказался непопулярен (0,9%).

Полученные результаты позволяют говорить, что мотивы магистрантов, поступивших сразу и через год после окончания предыдущей ступени образования, схожи по частоте их проявления. Магистранты, поступившие через пять и более лет, рассматривают обучение как возможность карьерного роста и саморазвития и реже выбирают обучение в магистратуре для решения бытовых вопросов.

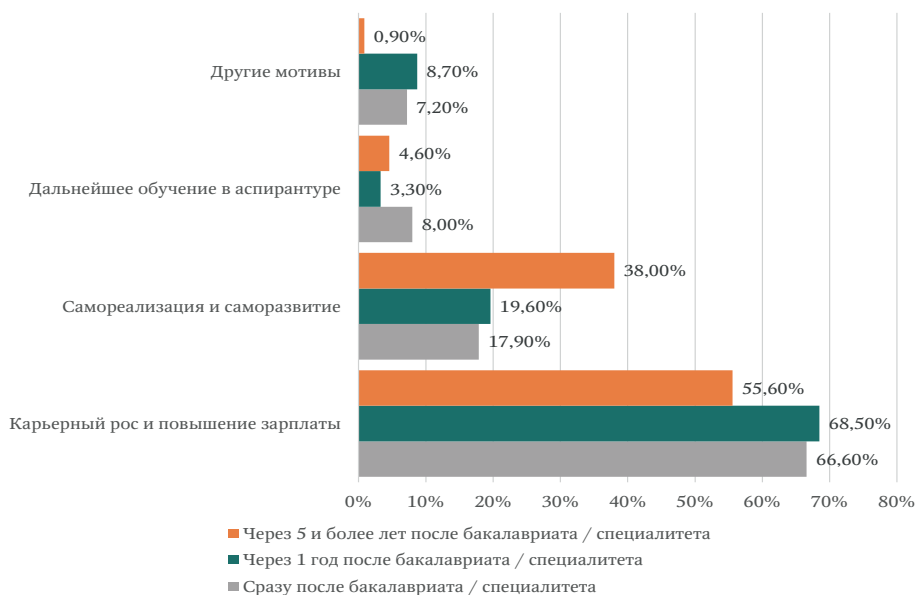


Рис. 4.2. Зависимость мотива поступления от промежутка времени между окончанием бакалавриата/специалитета и поступлением в магистратуру, (в %).

Около половины магистрантов продолжили обучение по тому же направлению, что и на бакалавриате/специалитете (45,1%), около трети (30,7%) обучаются по смежному направлению и 24,2% сменили направление подготовки при поступлении в магистратуру (рис. 4.3). Это позволяет говорить о том, что магистранты воспринимают обучение в магистратуре как горизонтальную и вертикальную мобильность.

Большинство студентов не готовы менять вуз и место проживания при переходе на следующую ступень образования. При этом желание продолжить обучение в магистратуре своего вуза статистически значимо связано с успеваемостью бакалавров: 27,6% «отличников» желает продолжить обучение в магистратуре своего вуза, а 13% – хотели бы учиться в другом месте. Среди кандидатов на отчисление – лишь 20,7% хотели бы продолжать учиться в своем вузе в магистратуре, а 19% – не хотели (рис.4.4).

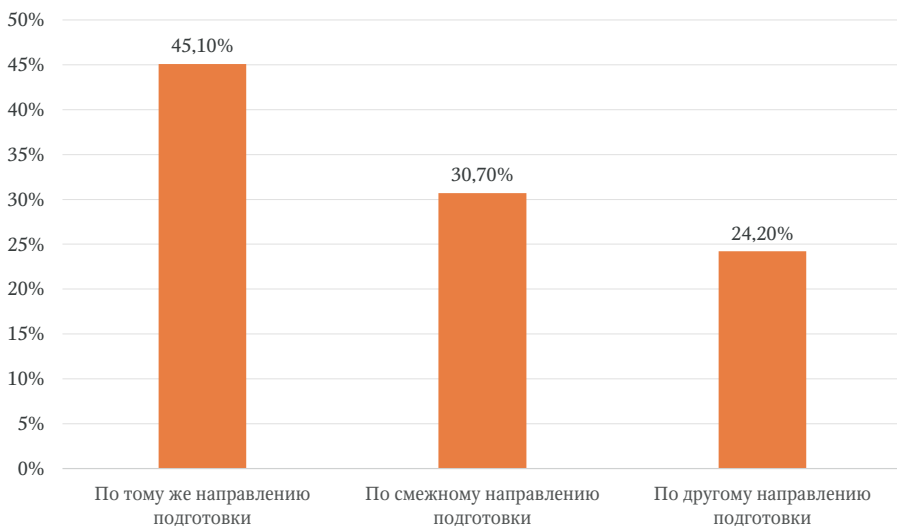


Рис. 4.3. Распределение ответов респондентов на вопрос: «По отношению к предыдущему образованию ваше обучение в магистратуре идет...», (в %).



Рис. 4.4. Распределение ответов бакалавров на вопрос «Собираетесь ли Вы продолжить обучение в своем вузе?», (в %).

## Мотивы выбора вуза и направления подготовки

Наиболее частой причиной выбора магистрантами вуза для обучения является качество обучения по выбранному направлению подготовки (41,8%), а также высокая квалификация преподавателей (31,3%). Как для магистрантов, так и для бакалавров важным критерием является репутация вуза (20,9% и 47,6% соответственно).

Для бакалавров (рис. 4.5) приоритетным критерием выбора вуза для обучения в магистратуре является возможность обучаться бесплатно (58,9%). Хорошая обеспеченность оборудованием важна для 21,4% бакалавров, при этом среди магистрантов только 7,5% выбрали данный вариант ответа. Наличие доступной среды является критерием выбора вуза для 3,3% бакалавров, при этом ни один магистрант не выбрал данный вариант ответа.



Рис. 4.5. Распределение ответов бакалавров на вопрос: «Что, на ваш взгляд, является наиболее важным при выборе вуза для обучения в магистратуре?», (в %).

Среди ответов магистрантов (рис. 4.6) выделилась группа мотивов, связанных с легкостью поступления и обучения, а именно «Здесь несложно учиться», «Сюда поступали одноклассники, друзья», «Сюда нетрудно поступить», «Здесь учились родственники, друзья». В целом на эти варианты приходится около 20% от общего числа ответов. Мотивы близости к дому – «Вуз расположен близко к дому», «Это единственный вуз в моем населенном пункте» – оказались актуальны для 16,4% магистрантов.

Таким образом, выбор магистратуры определяется не только и не столько возможностью профессионального развития. Существенное значение для выбора магистратуры имеют доступность и легкость получения образования.



Рис. 4.6. Распределение ответов магистрантов на вопрос: «Почему вы выбрали вуз, в котором вы сейчас обучаетесь?», (в %).

Более половины магистрантов выбрали направление подготовки, соответствующее их способностям и интересам (58,7%). Для 31% респондентов выбранное направление – это возможность иметь интересную работу. Для одинакового количества магистрантов (по 25,1%) основными мотивами выбора направления подготовки возможность карьерного роста и легкость поступления. Вместе с тем такие мотивы как «...удалось поступить только на это» (2,2%), «случайный выбор» (3,2%) и «за компанию с друзьями» (2,9%) оказались наименее популярными среди респондентов (рис. 4.7).

Таким образом, преимущественно магистранты при выборе направления подготовки руководствовались карьерными и личностными мотивами.

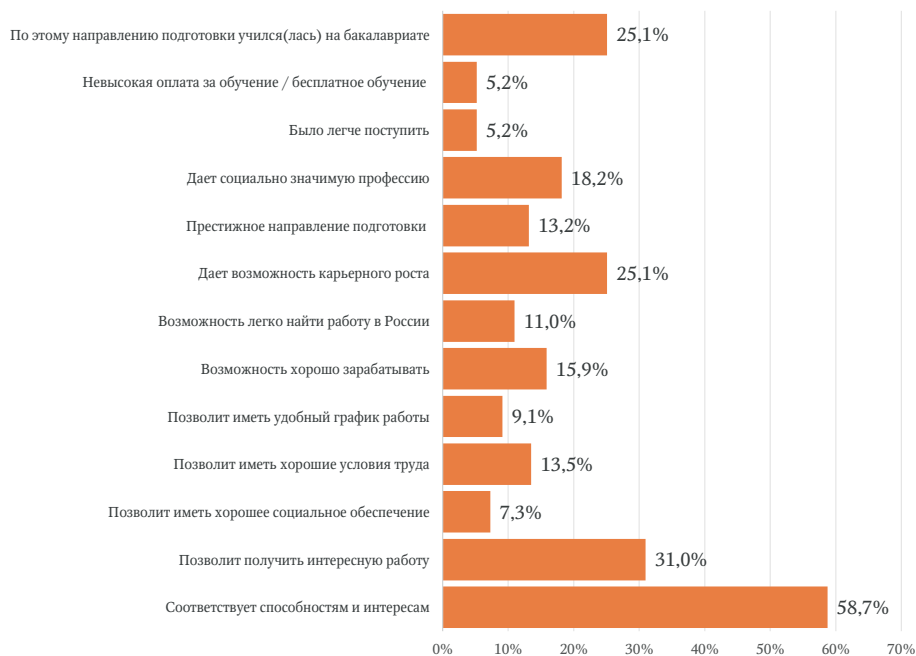


Рис. 4.7. Распределение ответов магистрантов на вопрос: «По каким причинам вы выбрали направление подготовки, по которому вы обучаетесь?», (в %).

### Планы бакалавров о продолжении / не продолжении обучения

Большинство опрошенных бакалавров планируют продолжить обучение в магистратуре, из них 25,9% полностью убеждены в своем намерении, 42,4% склоняются в сторону продолжения обучения. Только 5,7% бакалавров категорически не собираются продолжать обучение (рис. 4.8).

83,7% бакалавров отказались назвать причину нежелания продолжать обучение в магистратуре (рис. 4.9). Среди ответивших 8,9% бакалавров считают диплом бакалавра достаточным для успешной карьеры, 7,7% планируют компенсировать обучение в магистратуре опытом работы. Среди открытых ответов бакалавров было намерение компенсировать обучение в магистратуре онлайн курсами и планы обучения за рубежом.

Из числа бакалавров, которые планируют продолжить обучение в магистратуре, 41,7% еще не определились ни с вузом, ни с направлением подготовки. Четверть респондентов (25,2%) имеют представление о том и о другом (рис. 4.10).

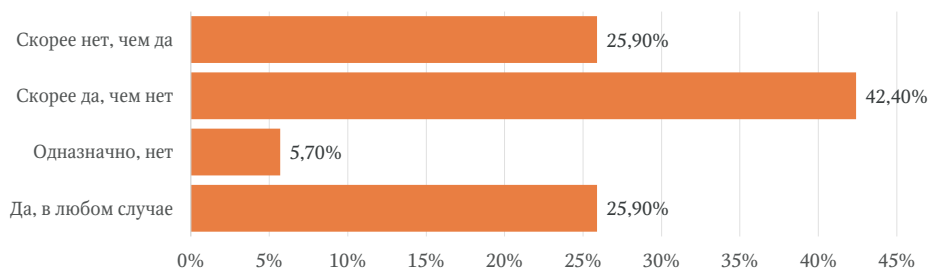


Рис. 4.8. Распределение ответов бакалавров на вопрос: «Укажите, пожалуйста, собираетесь ли вы продолжать обучение в магистратуре», (в %).



Рис. 4.9. Распределение ответов бакалавров на вопрос: «Почему Вы не собираетесь продолжать обучение в магистратуре?», (в %).

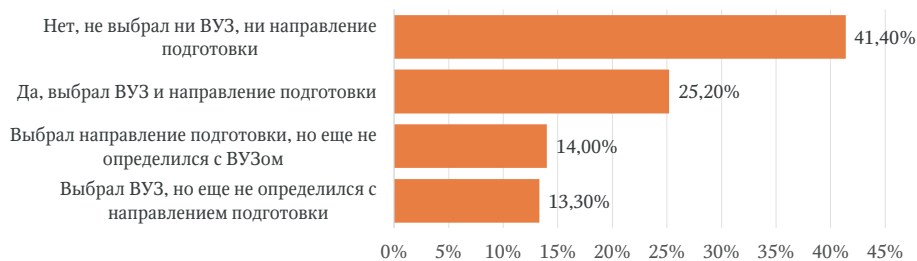


Рис. 4.10. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Определелись ли Вы с выбором образовательного учреждения и магистерской программы?», (в %).

Бакалавры в равной степени рассматривают возможность обучения в магистратуре в очной и заочной формах (37,9% и 36,4% соответственно). Наименее востребована дистанционная форма обучения (6%), что объясняется малым количеством подобных предложений на рынке образовательных услуг (рис. 4.11).

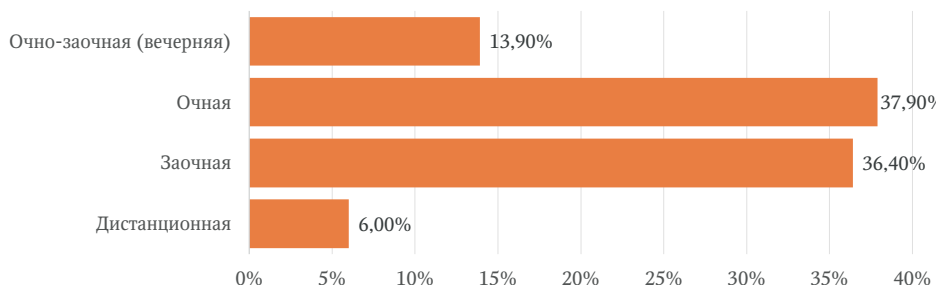


Рис. 4.11. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какая форма обучения в магистратуре для вас наиболее предпочтительна?», (в %).

Стоит отметить, что 65% бакалавров с той или иной степенью уверенности отвечают, что готовы переехать, если в другом городе будет интересная им программа магистратуры (рис. 4.12). Кроме того, успеваемость бакалавров статистически значимо связана с желанием переехать в другой город при наличии в нем интересной магистерской программы. Так, например, среди «отличников» 46,8% уверенно отвечают, что готовы переехать, и лишь 9% – что точно не поедут, в то время как среди кандидатов на отчисление – лишь 39,7% готовы переехать в другой город и 19% не готовы переехать, это на 10% больше, чем в группе «отличников».

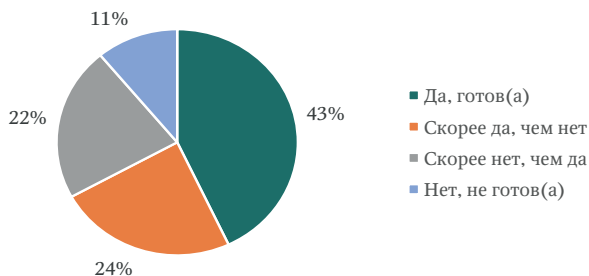


Рис. 4.12. Распределение ответов бакалавров на вопрос о готовности переехать в другой город, если там будет интересующая их магистратура, (в %).



## **Мобильность студентов: нормативно-правовое сопровождение**

В обучении мобильность студента проявляется в подвижности, гибкости, активности при освоении новых образовательных ресурсов в пределах вуза, страны и за рубежом; умении ставить развивающие задачи и выстраивать траекторию своего личностного и профессионального развития, используя возможности, которые предоставляются на этапе обучения<sup>1</sup>. Возможность академической мобильности также может служить одним из мотивов для поступления в магистратуру<sup>2</sup>.

Понятие академической мобильности по рекомендациям Комитета Министров Совета Европы подразумевает ограниченный период обучения, преподавания, исследования за рубежом и предполагает возвращение в свою родную страну после завершения данного периода<sup>3</sup>. Таким образом, в контексте Болонского процесса академическая мобильность связана с перемещением в другую страну.

Студенческая мобильность является одним из показателей оценки эффективности деятельности вузов. В «Федеральных целевых программах развития образования», начиная с 2014 года, планировался динамичный рост входящей и исходящей академической мобильности студентов. Был установлен следующий показатель: к 2020 г. доля студентов, прошедших в течение учебного года обучение за рубежом не менее одного семестра, должна возрасти до 6%<sup>4</sup>. Проблемы, связанные с достижением данного показателя в большинстве вузов страны, привели к отмене фиксированного процента входящей и исходящей

1 Сергеева Т.Б. Личностная и профессиональная мобильность: проблема сопряженности // NovalInfo.Ru - №33-2, 2015 г. С.281-289.

2 «От Волги до Енисея...»: образовательная миграция молодежи в России / Н.К. Габрахманов, Н.Ю. Никифорова, О.В. Лешуков; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 48 с.

3 Recommendation № R (95) 8 of the Committee of Ministers to Member States on academic mobility, adopted by the Committee of Ministers on 2 March 1995 at the 531st meeting of the Ministers' Deputies // URL: <http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/resources/mobility.pdf> (Рекомендации № R (95) 8 Комитета Министров Совета Европы государствам-членам об академической мобильности, принятые Комитетом Министров Совета Европы 2 мая 1995 года на 531-ой встрече заместителей министров).

4 Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 N 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы» // Собрание законодательства РФ. 2014. № 17. Ст. 2058.

мобильности<sup>1</sup>. Фактически вузы не смогли достичь обозначенного показателя. В настоящее время мониторинг академической мобильности проводится без установления требований к количественным значениям. В мониторинге эффективности деятельности вузов имеется показатель: удельный вес численности студентов, прошедших обучение за рубежом не менее семестра (триместра), в общей численности студентов, обучающихся по очной форме обучения. Государство не устанавливает требований к вузам, сколько должно быть таких студентов, однако данный вопрос остается в фокусе внимания государства.

Ответственность за разработку механизмов реализации студенческой академической мобильности возлагается на вузы. Вузы, как субъекты, самостоятельно регулирующие порядок академической мобильности студентов, имеют право принимать локальные нормативные акты в данной сфере. Такое право вузов вытекает из ст. 30, подп. 7 п. 1 ст. 34, подп. 2 п. 3 ст. 105 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Российские вузы активно развивают академические обмены студентами, однако именно эта форма мобильности требует локального правового регулирования. Образовательные организации вправе направлять обучающихся в иностранные образовательные организации в рамках академических обменов, а студенты имеют права на зачет результатов обучения, полученных в других вузах. При этом образовательные организации должны урегулировать, как будет проходить промежуточная аттестация всех студентов, в том числе особенности промежуточной аттестации студентов, участвующих в академической мобильности.

Оценивая локальное правовое регулирование вузов в сфере академической мобильности, следует выделить положительные моменты:

- имеются положения об академической мобильности, определены основания и документы для реализации обучения за рубежом;
- определены должностные лица и органы, которые вправе сопровождать процесс обучения за рубежом; в ряде вузов назначаются академические координаторы института (факультета);
- разработаны механизмы перезачета результатов обучения в российских

---

<sup>1</sup> Постановление Правительства РФ от 31 марта 2017 года № 376 «О внесении изменений в государственную программу Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы» // Собрание законодательства РФ. 2017. № 15. Ст. 2211

Нерешенными остаются проблемы:

- отсутствует механизм учета несовпадающих сроков семестра и промежуточной аттестации в России и за рубежом, в результате чего у студента возникает академическая задолженность;
- не прописан механизм включения результатов обучения в зарубежном вузе в диплом о высшем образовании;
- Обозначенные проблемы приводят к снижению интереса студентов к освоению новых форм международной академической мобильности, формированию их готовности включать обучение в зарубежном вузе в собственную траекторию индивидуального развития. Мы полагаем, что указанные проблемы могут быть решены вузами, участвующими в организации академической мобильности через административные механизмы поддержки и документационного сопровождения студентов.

## **Внутрироссийская мобильность студентов**

В целом по стране наблюдается «дрейф» студентов с периферии к центру (таблица 1). Вузы в центральной России становятся центром притяжения для абитуриентов со всей страны. Причины очевидны: в Центральном федеральном округе располагаются 30% всех вузов и обучается 31% всех российских студентов. В Приволжском федеральном округе расположено еще 19% всех вузов страны и обучается 20% студентов от общего количества студентов России<sup>1</sup>. Причинами такого притяжения становится развитая академическая инфраструктура, поскольку очевидна прямая зависимость количества студентов от количества вузов.

---

<sup>1</sup> Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования // Мониторинг эффективности деятельности организаций высшего образования. Режим доступа: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/> (Дата обращения 24.10.2020)

Таблица 4. 1.  
Распределение вузов и студентов по федеральным округам России

Федеральный округ	Количество студентов	Доля студентов в процентах от общего количества студентов	Количество вузов	Доля вузов в процентах от общего количества вузов
Центральный ФО	1 290 408	31 %	383	30 %
Северо-Западный ФО	422 933	10 %	126	10 %
Приволжский ФО	830 624	20 %	236	19 %
Южный ФО	419 635	10 %	141	11 %
Северо-Кавказский ФО	214 336	5 %	81	6 %
Уральский ФО	309 800	7 %	93	7 %
Сибирский ФО	492 398	12 %	125	10 %
Дальневосточный ФО	194 810	5 %	79	6 %
Итого:	4 174 944	100 %	1264	100 %

### **Формы академической мобильности студентов при построении индивидуальной траектории обучения**

Мобильность как качество личности обеспечивает успешное включение в социальную жизнь и профессиональную деятельность. Поступая в магистратуру, студенты рассчитывают приобрести либо развить его. Мобильность позволяет самостоятельно определять приоритеты, ставить новые задачи и осуществлять необходимые действия для решения поставленных задач. Ожидания студентов представлены на рис. 4.13.

По нашим данным, 90 % студентов считают, что обучение в магистратуре полностью или частично обеспечит формирование мобильности, как личностного качества.

Основные формы международной мобильности студентов при построении индивидуальной траектории обучения – это обучение в течение одного семестра в зарубежном вузе (16%) (рис. 4.14).

Таким образом, можно говорить о недостаточной реализации потенциала академической мобильности магистрантов. В основном магистранты указали традиционные формы, такие как участие в конференциях в других вузах.

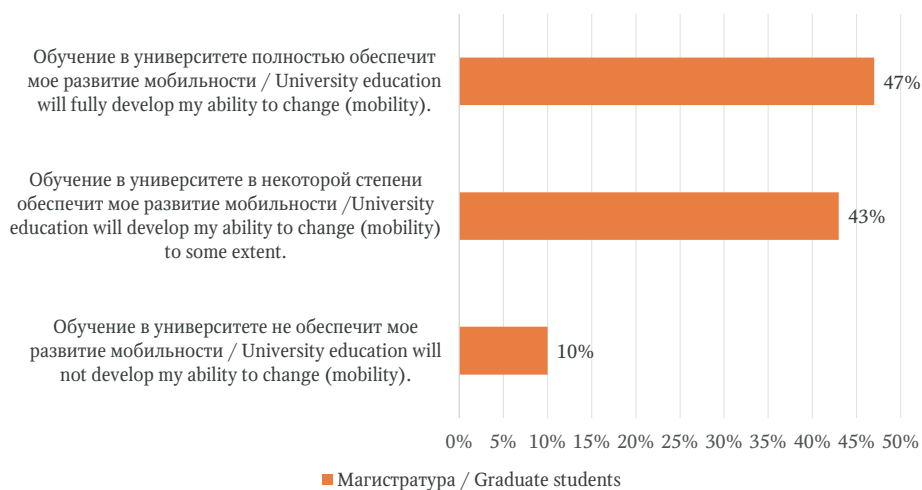


Рис. 4.13. Ожидания студентов магистратуры о формировании в период обучения в вузе мобильности как личностного качества, (в %).



Рис. 4.14. Распределение ответов магистрантов на вопрос о на вопрос: «В какой форме мобильности участвуют студенты, обучающиеся на Вашей программе?», (в %).

Студенты магистратуры проявляют слабый интерес к стажировкам как в российских, так и в зарубежных вузах. По данным проведенного исследования, 13% преподавателей, отвечая на вопрос: предлагается ли вашим студентам возможность стажировки за рубежом, отвечают, что такая возможность есть для всех. 34% преподавателей отметили, что такая возможность предоставляется на конкурсной основе. Судя по ответам респондентов, стажировкой в зарубежном вузе воспользовались только 5% студентов, обучающихся на программах магистратуры.

## Key points

- Большинство поступивших в магистратуру выпускников бакалавриата приходят туда сразу после окончания обучения и, как правило, в тот же вуз, в котором обучались. Чаще всего они поступают либо на то же самое направление подготовки, либо на смежное. Поменяли направление подготовки почти четверть поступивших в магистратуру.
- Магистратура чаще всего рассматривается как возможность карьерного роста и получения большей зарплаты, а также как средство для саморазвития и самореализации.
- Для бакалавров важными критериями при выборе вуза для обучения в магистратуре является возможность обучаться бесплатно и репутация вуза. Для магистрантов в приоритете качество образования и квалификация преподавателей.
- Большинство бакалавров планируют продолжение обучения в магистратуре, при этом примерно половина из них определилась либо с вузом, либо с направлением подготовки, либо и с тем, и с другим.
- Большинство бакалавров готовы переехать в другой город, при наличии там подходящей программы магистратуры.
- Вузы центральной России являются центрами притяжения для магистрантов из периферии.
- Академическая мобильность магистрантов во основном происходит в форме участия в конференции в другом российском вузе.

## Discussion

- Тенденция поступления в магистратуру своего вуза выпускников-бакалавров, причем на то же самое направление подготовки, устойчиво сохраняется несмотря на то, что в мониторинг эффективности деятельности организаций высшего образования был введен показатель, который характеризует удельный вес численности обучающихся по программам магистратуры, имеющих диплом бакалавра, диплом специалиста или диплом магистра других организаций в общей численности обучающихся по программам магистратуры. Исходный посыл к этому дает сам вуз, который должен обеспечить бюджетный прием на контрольные цифры приема и платный набор, чтобы сформировать полноценные группы. Основные абитуриенты магистратуры — это обучающиеся в вузе бакалавры, которым преподаватели на старших курсах предлагают продолжить обучение в магистратуре. При этом руководители магистерских программ выделяют наиболее склонных к научной работе студентов и ориентируют их на дальнейший научный трек с перспективой поступления в аспирантуру. Немаловажным фактором является ситуация с условиями приема в магистратуру, когда перечень, формы и программы вступительных испытаний определяет сам вуз, и “своим” выпускникам выполнить эти требования зачастую легче, чем абитуриентам из другого вуза. Кроме этого, программы магистратуры воспринимаются студентами как продолжение программ бакалавриата, и они выбирают их для получения более полного и углубленного образования по выбранному направлению подготовки, которое соответствует их способностям и интересам. Многие бакалавры не решаются сменить направление подготовки из-за опасений, что им сложно будет осваивать его, не имея предыдущего профильного образования, и эти опасения не лишены оснований, так как не все вузы при разработке магистерских программ предусматривают адаптационные дисциплины.

- Постепенный отказ вузов от построения магистерских программ по схеме «программа магистратуры как продолжение программы бакалавриата» и переход к их проектированию как самостоятельного образовательного продукта постепенно способствуют увеличению количества магистрантов, решивших изменить

направление подготовки после освоения предыдущей образовательной программы.

- Магистратура стала рассматриваться как самостоятельный уровень образования, дающий обучающимся возможность получить подготовку в новой области, и как средство саморазвития и самореализации.

- Выбор направления подготовки в магистратуре зависит в первую очередь, от способностей и интересов магистрантов, а затем от влияния на карьерный рост. Это отражает общую, не совсем определенную ситуацию на рынке труда с учетом уровня высшего образования при приеме на работу.

- Магистранты демонстрируют большую готовность к финансовым затратам для продолжения обучения, чем бакалавры. Это объясняется тем, что они в принципе взрослее, имеют опыт получения первого образования, многие из них трудоустроены или имеют опыт работы, соответственно, они лучше понимают, что им необходимо для профессиональной реализации и больше ориентированы на получение качественной подготовки и реальных компетенций, даже если это потребует от них финансовых вложений.

- Удельный вес контактной (аудиторной) работы в магистратуре меньше, чем в бакалавриате, поэтому многие вузы предлагают обучающимся очной формы гибкий график и удобное для работающих расписание. В силу этого для обучающихся одинаково приемлемы и очная, и заочная формы обучения.

- Реализация любой формы мобильности, связанной с реальным перемещением, требует дополнительных ресурсов. Этот фактор является одним из ключевых в вопросе обеспечения магистрантов возможностью участия в данном процессе.

- Мобильность, как синхронизация усилий вузов по реализации взаимозачетных единиц и программ не удалась из-за нормативно-правового дисбаланса, который до сих пор не преодолен. Мобильность становится инструментом миграции магистра с более высоким статусом, а не обменом академическим опытом между вузами. Таким образом, студенческая мобильность в том виде, в каком она сложилась в России, с точки зрения преподавателей, а особенно руководителей образовательных программ видится скорее, как препятствие для развития программы и университета.



- 
- Перемещение в другую страну или регион в связи с поступлением на бакалавриат или в магистратуру вызвано как объективными обстоятельствами (неоднородность образовательного пространства регионов), так и субъективными (какой-либо особый интерес).



# ДИЗАЙН МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ: ОТ РЕКРУТИНГА К ВОВЛЕЧЕННОСТИ

5

Бочарова Ю.Ю., Дьячук А.А.

Содержательное развитие магистратуры как второй ступени высшего образования связано с решением нескольких вопросов:

- определение специфики выпускника магистратуры, характеризующегося отличными от бакалавра качествами, образовательными результатами;
- проектирование содержания учебных дисциплин и формы организации образовательного процесса, позволяющие обучающимся различать и утверждать в качестве отличных от обучающихся других ступеней образования;
- определение запроса на выпускников магистратуры на рынке труда (в том числе и образовательного запроса на получение образования данной ступени у самих обучающихся, поступающих на магистерские программы);
- соответствие мировым тенденциям образования, определяющие едиными подходами к оценке качества образования, возможности сопоставления и признания дипломов.
- Решение данных вопросов находит отражение в проектировании дизайна магистерских программ.

## Специфика дизайна магистерских программ

Необходимость разработки программ магистратуры как отличных от программ бакалавриата, учет особенностей обучающихся в магистратуре, которые совмещают работу и учебу, определяет поиск дизайна программы, которая делала бы ее отличительной от других программ для тех обучающихся, которые уже четко осознают свои мотивы выбора направления и ожидаемые от образования результаты.

Дизайн магистерских программ включает в себя применяемые методики и формы обучения, модели организации взаимодействия преподавателя и магистранта, возможность построения индивидуальных траекторий в освоении компетентностей. В данной главе оценка дизайна современных магистерских программ осуществлялась путем сопоставления результатов опроса преподавателей и обучающихся магистрантов региональных вузов.

В качестве отличительных характеристик дизайна магистерских программ преподаватели отмечают практико-ориентированный подход, междисциплинарность, т.е. большая интегрированность, возможно, связанная с ориентацией на решение задач, индивидуализация обучения, модульный учебный план (рис.5.1.).



Рис. 5.1. Отличительные характеристики дизайна магистерских программ, (в %).

Практико-ориентированный подход в магистратуре, направленный на формирование ключевых компетентностей и решение типовых задач для своей профессиональной области, является преобладающим в разработке дизайна магистерских программ. Вкупе с практическими навыками отмечается и междисциплинарность дисциплин/модулей, что включает в себя в том числе и приглашенных специалистов-практиков для проведения интерактивных занятий. Индивидуализация в контексте практической деятельности чаще всего означает, что студент сам (или при помощи научного руководителя, наставника практики) выбирает задачи, которые ему предлагают. В итоге, даже при ориентации на практико-ориентированный подход, преподаватель часто не знает запросов со стороны студентов.

Несмотря на изменение ориентиров при проектировании образовательных программ, переход к модульному проектированию программ пока не получил широкого распространения (около 3% опрошенных преподавателей отметили такую форму организации образовательного процесса). Возможно, это связано с недостаточным пониманием специфики модуля как способа формирования компетенций и их учета при построении индивидуализированной образовательной программы.

Данные предположения находят подтверждение при сопоставлении характеристик дизайна программ. Так, при наличии модульного плана работодатели участвуют в промежуточной аттестации, но при этом лишь 10,5% отмечается индивидуализация обучения, 4,9% – приглашение внешних специалистов для проведения интерактивных занятий, 18,9% – практико-ориентированный подход. Таким образом, в представлениях профессорско-преподавательского состава модуль, как укрупненная единица организации учебного процесса практически не соотносится с индивидуальными траекториями студентов, привлечением работодателей на отдельных этапах реализации программ, совместной работой с внешними специалистами.

Стоит отметить малое количество программ, реализуемых в сетевой форме. С одной стороны, это связано с недостаточной проработанностью нормативного регулирования разработки и реализации таких программ<sup>1</sup>, что требует достаточно больших усилий для их реализации, распределением задач, ответственности, организацией мобильности участников. С другой стороны, этому препятствует практика сохранения нагрузки в вузе и не совсем понятные финансовые модели сетевых магистерских программ.

<sup>1</sup> Методические рекомендации по организации образовательного процесса при сетевых формах реализации образовательных программ от 28 августа 2015 г. N АК-2563/05

Одним из вариантов обеспечения реализации сетевых форм может стать использование онлайн курсов на внешних платформах, что отмечается при сопоставлении характеристик. Однако для многих российских вузов остается в таком случае открытым вопрос о необходимости лабораторных занятий с использованием качественного оборудования. Вынужденный переход на массовое дистанционное обучение в 2020 году, показал, что ведущие вузы смогли решить этот вопрос за счет виртуальных лабораторий, но в подавляющей массе, российские университеты эту проблему решить пока не готовы.

Другая проблема сетевых форм магистерских программ – это проблема подготовки кадров педагогов и повышения уровня их квалификации в условиях реализации сетевого взаимодействия, так как именно от преподавательского корпуса и наличия центра компетенций, которые эти преподаватели формируют, как команда, зависит качество создаваемых сетевых образовательных программ.

Здесь можно ориентироваться на практики ведущих региональных вузов, например, Томского государственного университета, который создал модель сетевой распределенной структуры повышения квалификации преподавателей и научных сотрудников вузов по внедрению результатов инновационных образовательных программ. Она основана на применении современных информационных технологий и содержит основные элементы единой образовательной среды<sup>1</sup>. Еще один аспект обучения по сетевым образовательным программам магистратуры – это понимание практических результатов, и уникальной образовательной практики в условиях разных регионов. Межрегиональный сетевой формат позволяет делать важные сравнительные исследования, организуя совместную практику, НИР, определять темы ВКР магистрантов. Для такого формата работы необходима единая цифровая платформа – только в случае цифровизации обучения по таким программам, можно компенсировать слабую мобильность преподавателей и магистрантов внутри страны, отмеченную в главе 4.

Индивидуализация обучения также рассматривается как одно из условий реализации основных положений проектирования программ, которая предполагает выбор дисциплин, возможность построить свой маршрут при освоении программы. Выделим созданные условия для этого при реализации программ.

Выбор дисциплин из перечня, представленных в учебном плане, и посещение интересующих занятия на других программах после согла-

<sup>1</sup> Формирование сетевой распределенной структуры повышения квалификации. <http://ppk.tsu.ru/index.php?page=text&text=mode>

сования с курирующим преподавателем отметили лишь 1,85% магистрантов. Практика взаимозачетов, возможность построить самостоятельную траекторию пока только складывается, является мало распространенной, что может быть связано со многими организационными трудностями при реализации программ. 17,93% отмечают наличие в учебном плане дисциплин, которые они выбирают по интересам. Для большинства (72,32%) индивидуализация обучения скорее представлена формально, ограничена несколькими дисциплинами и возможностями реализации данных дисциплин при наборе групп.

С другой стороны, 36,52% профессорско-преподавательского состава отмечает наличие большого количества дисциплин по выбору, а если рассматривать отдельно руководителей магистерских программ, то эта доля возрастает до 44,61%. Подобного ответа придерживается лишь 20,21% магистрантов.

Данное расхождение может быть связано с оценкой возможностей, которые проектировались в самой программе и условий реализации программы, в том числе и финансовых, когда при небольшой численности группы, все слушают одну дисциплину, которая не всегда соответствует интересам обучающегося. В итоге, выбор рассматривается как ограниченный, формальный, что находит и выражение в ответах: 34,41% профессорско-преподавательского состава и 28,65% магистрантов оценивает выбор как ограниченный несколькими дисциплинами, а 16,01% преподавателей и 22,85% магистрантов рассматривает выбор как формальный, 27,59% магистрантов затруднились с ответом на данный вопрос, что может быть связано с началом обучения по программе, отсутствием представлений об учебном плане.

Выбор мест практик менее ограничен. 53,51% профессорско-преподавательского состава отметили, что магистранты могут выбирать любую организацию для прохождения практики или стажировки, 31,6% выбор из списка организаций, с которыми заключен договор. И только 2,95% отметили, что выбора мест прохождения практики или стажировки не имеется. Вариативность связана с меньшим количеством организационных трудностей, ориентацией на взаимодействие с работодателями при их заинтересованности в обучающимся, методических материалов для обеспечения индивидуальной траектории прохождения практики и пр.

Обобщая результаты, можно отметить, что при проектировании программ закладываются возможности для индивидуализации обучения, построения образовательных траекторий. Однако их реализация сталкивается с материально-техническими, кадровыми и иными условиями реализации программ: на малой по численности группе сложно реализовать

разнообразное количество дисциплин по выбору, что требует пересмотра списка дисциплин по выбору, которые проектируется не под отдельную программу, а дают возможность обучающимся разных программ выбрать дисциплины, исходя из своих интересов.

В ряде вузов уже существует определенная практика дисциплин по выбору, представленных не для одной конкретной программы, а для множества программ. Например, в виде *major* – профессионального блока, дисциплины которого формируют профессиональные компетенции студента, *minor* – блока дисциплин непрофильного для студента направления подготовки, представляющую дополнительную образовательную траекторию, *major* – пул общеуниверситетских дисциплин, из которого студент отбирает то, что он считает необходимым для своего индивидуального учебного плана. Несмотря на существующее до сих пор мнение, что магистратура является достройкой программ бакалавриата, в нашем исследовании мы фиксируем, что более 75% преподавателей стремятся иначе выстроить процесс обучения, использовать другие методики обучения, чем в бакалавриате (рис. 5.2).

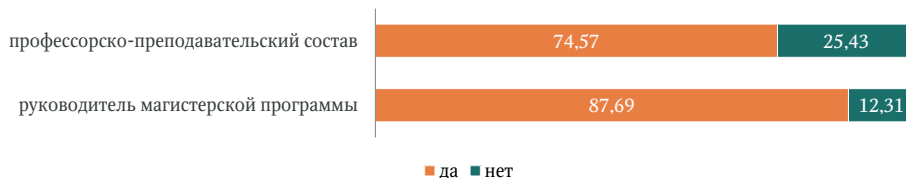


Рис. 5.2. Оценка различия используемых методов и методики обучения на программах разного уровня (бакалавриат и магистратура), (в %).

При этом руководители магистерских программ чаще отмечают использование различных методик обучения на программах разной ступени образования, так как одной из задач решаемых ими при проектировании программ – это привлечение абитуриентов и удержание студентов, выделение разных задач обучения в магистратуре: более углубленное изучение предмета, подготовка к аспирантуре, наличие дипломов по другому направлению подготовки или специальности.

Магистранты отмечают, что формы работы в магистратуре действительно отличаются (44,6%), хотя число тех, кто отметил, что не видит разницы достаточно велико – 37,3%. Это значит, что чуть больше трети магистерских программ предлагают форматы работы схожие с бакалавриатом и не учитывают специфику второго уровня образования.



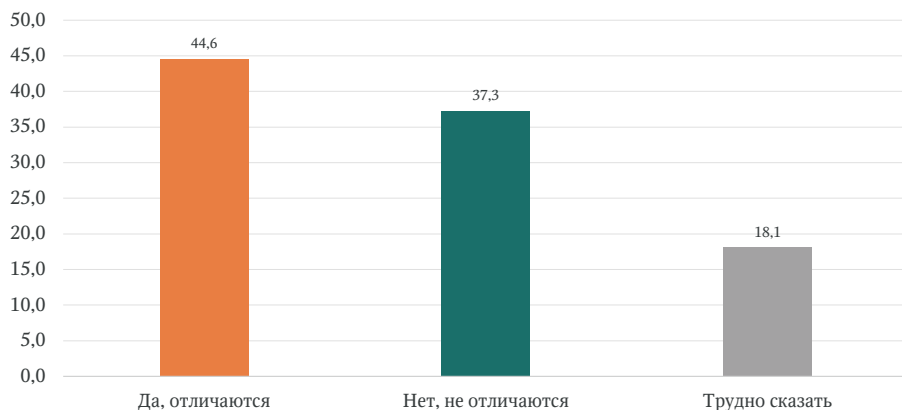


Рис. 5.3. Распределение ответов на вопрос, отличаются ли формы работы в магистратуре от бакалавриата (среди тех, кто продолжил обучение по той же специальности), (в %).

В качестве методов и методик обучения, используемых преподавателями на магистратуре, отмечается проектная работа (15,03%), работа с кейсами (13,09%), интерактивные (11,1%) и активные (12,64%) методы, обращение к исследовательским методам (10,81%), т.е. методы, связанные с активностью самого обучающегося, направленные на решение задач, кейсов и пр. (рис. 5.4).

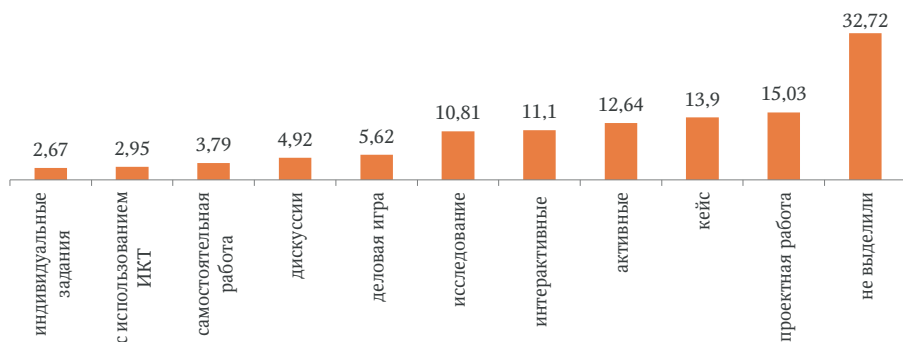


Рис. 5.4. Распределение методов и методик обучения, используемых на магистерских программах, (в %).

При этом, 51% магистрантов отметили, что они согласны с утверждением, что проектной работы стало больше в магистратуре по сравнению с бакалавриатом.

Анализ преобладающих форм работы показывает, что общение, обсуждение вопросов с преподавателями, рассматривается магистрантами как приемлемая для обучения в магистратуре форма работы. При этом не сдают свои позиции классические лекции и семинары: более половины отмечают, что такие формы работы также могут быть представлены при обучении в магистратуре. Однако сопоставление приемлемого и реального положения дел, показывает, что их доля в процессе обучения должна быть ниже, чем реализуется в процессе обучения.

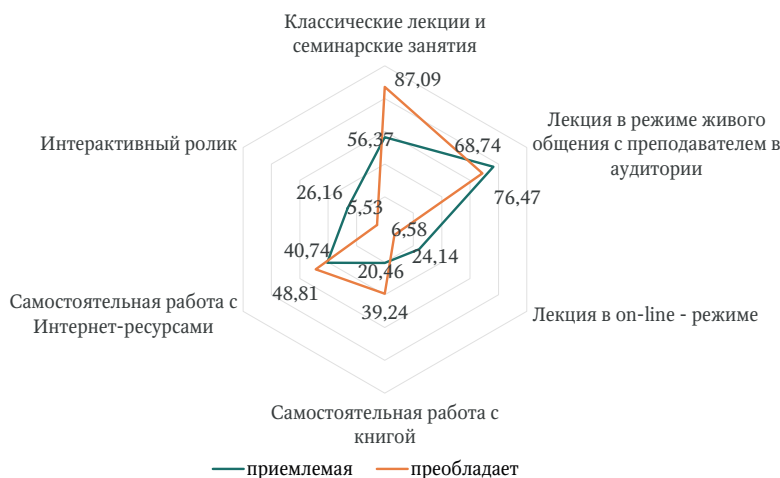


Рис. 5.5. Структура форм работы как приемлемых и преобладающих в оценках магистрантов, (в %).

В качестве приемлемых форм выделяется возможность проведения лекций онлайн, а также интерактивный ролик, что может быть связано желанием магистрантов иметь возможность присоединиться к занятиям из любого места и в любое удобное время. Однако данный запрос по состоянию на конец 2019 года не удовлетворен: только 6,58% магистрантов отмечали обращения к данным формам в процессе обучения (рис. 5.5).

В 2020 году ситуация изменилась. Приведем данные из пилотного исследования в рамках проекта, проведенные в ноябре 2020 года среди магистрантов. Тенденция такова, что почти 60% учащихся в магистратуре отметили, что предпочли бы смешанные технологии, а 24,5% – онлайн магистратуру (рис. 5.6).

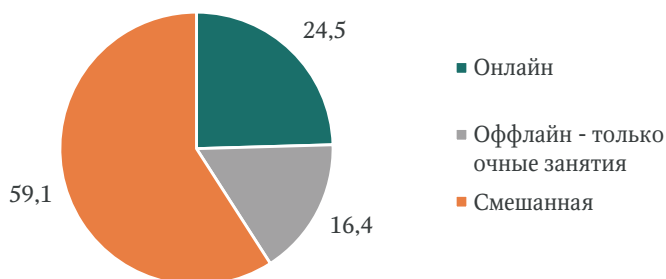


Рис. 5.6. Распределение ответов магистрантов на вопрос о желаемом формате магистратуры, ноябрь 2020, (в %).

Для такой формы работы как самостоятельная работа с книгой есть расхождение в применении и актуальности ее: почти вдвое меньше магистрантов отмечает, что данная работа приемлема на магистерских программах, чем это реализуется.



Рис. 5.7. Оценка студентами приемлемой интенсивности различных форм обучения на магистратуре, (в %).

Полученный результат отражает, скорее всего, необходимость в интерактивности, в возможности получить дополнительную информацию о прочитанном, обсудить материал с носителями практик, компетентными в данной области специалистов.

Менее востребованной формой работы студентами выделяется записывание учебного материала с доски, однако 30% считает, что данная форма должна присутствовать. Подобные соотношения могут быть связаны с запросами на работу в активных и интерактивных форматах, обучаться, погружаясь в практику, а также с готовностью студентов к самостоятельной работе, освоению компетентностей через деятельность (рис. 5.7).

Сопоставляя формы обучения, выделенные преподавателями, и оценку интенсивности работ магистранты отмечают необходимость направленность не просто освоения определенных техник и навыков, но возможность применить теоретические знания на практике, прикладной характер теоретического материала; на обсуждение прочитанного, найденного, сделанного для получения обратной связи, оценки выполнения работы.

Актуален запрос на выполнение индивидуальной работы, с построением своей образовательной траектории, при которой становятся востребованными онлайн курсы и работа в специализированной аудитории.

Проведение работы в группах актуализирует необходимость самостоятельной практической работы, применения теоретических знаний для решения практических задач, работу в специализированных лабораториях, занятия на базе работодателей.

Все больше преобладает запрос на интерактивные формы работы, включение в определенную деятельность, осуществление профессиональных проб на местах, где реализуются практики. При этом важна как групповая работа, так и самостоятельный поиск информации.

Оценка магистрами компетенций, которые может сформировать программа, соотносится с уровнем их сформированности если данное качество магистрант оценивает как недостаточно развитое, то он, скорее полагает, что магистратура может обеспечить их достройку, а не только формирование. Однако есть компетентности, относительно которых магистратура рассматриваются как ресурс для их развития: презентация результатов исследований в виде статей, докладов, отчетов; поиск и обработка информации из различных источников, включая специализированные базы данных; узкоспециализированные компетентности из своей профессиональной области.

Магистранты считают, что выбранная программа позволит сформировать следующие мягкие навыки: самоорганизация и самообучение,

презентация результатов, углубленные компетенции, умение работать с информацией, базовые знания из профессиональных областей.

Выделенные особенности дизайна магистерских программ позволяют представить вторую ступень высшего образования как отличную от бакалавриата – их различают сами магистранты, что показывает оценка магистрантами их различий: 14,76% отмечают отсутствие различий в программах, а 28,12% – что программы очень разные, более половины магистрантов отмечают определенные сходства программ бакалавриата и магистратуры.

### **Вовлеченность профессорско-преподавательского состава в проектирование магистерских образовательных программ**

Нормативные положения и методологические принципы проектирования магистерских программ позволяют выделить их специфические характеристики: достройка управленческих компетенций, увеличение степени ответственности и самостоятельности в принятии решений выпускника магистратуры, интегрированность компетенций, углубленная специализация в профессиональной области или исследовательской работе и т.п. Однако задаваемые различия могут быть и неявными, нечетко обозначенными и выделяемыми профессорско-преподавательским составом, реализующим программы магистратуры.

В связи с этим необходимо рассмотреть особенности магистерских программ, выделяемые преподавательским корпусом, проанализировать вид и степень участия в формировании магистерских программ, насколько принципы проектирования реализуются в программах, на которых они работают.

Участие в формировании магистерских программ принимает в силу должностных обязанностей 53,6% опрошенных преподавателей, 28,74% по причине наличия интереса. 8,49% отметили, что их не привлекают к формированию программ. Руководители магистерских программ в большинстве своем принимают участие в силу своих должностных обязанностей (63,85%), а треть потому, что они в этом заинтересованы (31,32%) (рис. 5.8).

В зависимости от статуса работника – является ли он руководителем программы – вовлеченность в процесс формирования образовательной программы меняется. Статус задает определенные требования, обязанности, в связи с чем доля ответов по сравнению с профессорско-преподавательским составом, участвующим в реализации программ, возрастает на 20%. Также обращает на себя внимание, что доля руководителей магистерских программ, которые участвуют в их упаковке в силу личного интереса, возможно, становится условием карьерного роста и запросом на новый статус.

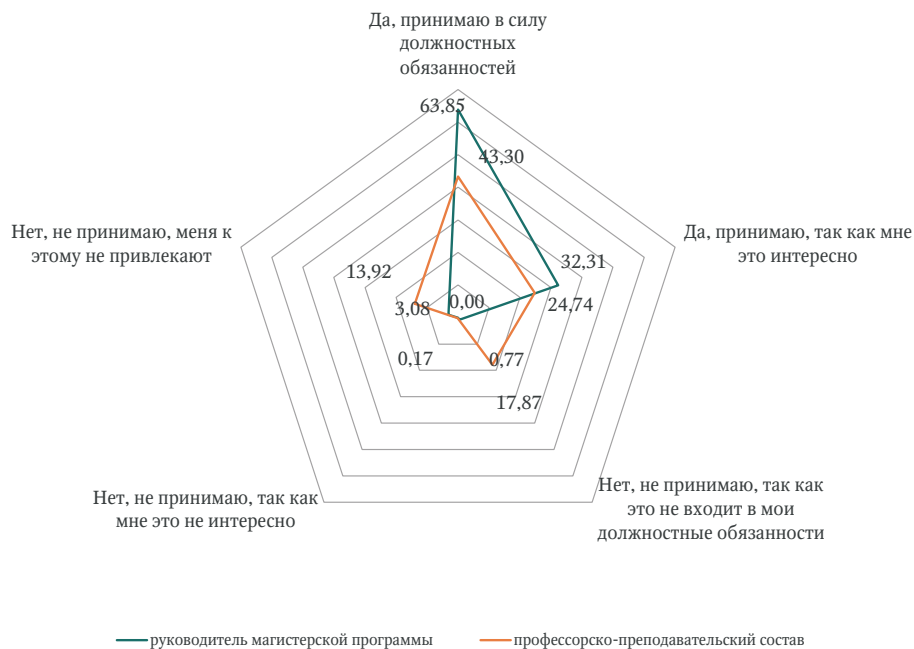


Рис. 5.8. Степень участия в формировании образовательной программы магистратуры, (в %).

Оценивая степень участия на разных этапах проектирования программ всей опрошенной когорты (рис. 5.9), можно говорить о том, что половина опрошенных (50,6%) выполняют отдельные задачи при формировании программ. Если рассматривать степень участия в зависимости от статуса – руководитель магистерской программы, – то выделяются следующие тенденции. 67,69% руководителей программ участвуют в формировании на всех этапах – от подготовки к лицензированию до начала набора (и лишь 14,95% профессорско-преподавательского состава). Участие руководителей прикладной и академической программы на всех эта-

пах формирования также отличается: для прикладной магистратуры доля больше (74,36%), чем для академической (64,84%).

Активное участие на отдельных этапах формирования программы отмечено 19,23% руководителей программ, при этом отличия по видам программ не наблюдается.

Большая доля (58,93%) профессорско-преподавательского состава выполняет отдельные задачи.

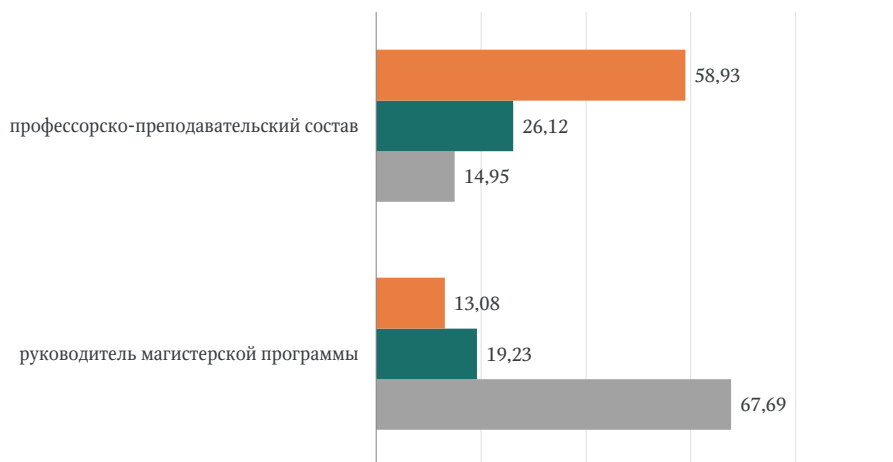


Рис. 5.9. Доля участия в формировании программ на разных этапах, (в %).

Сопоставление участия и степени этого участия демонстрирует важную тенденцию: 95,2% профессорско-преподавательского состава, которые отмечают, что участие в формировании программ магистратуры не входит в их обязанности, и 95,3% из тех, кто отметил, что не привлекают, выполняют отдельные задачи при формировании программ. Таким образом, участвующий в реализации программ профессорско-преподавательский состав выполняет определенные задачи, решение которых не связывается с формированием самой программы. Возможно, это является следствием недостаточной работой руководителя магистратуры с профессорско-преподавательским составом, отсутствием общего содержательного поля, командной работой при проектировании и реализации магистерских программ. Все задачи, связанные с отдельными этапами реализации образовательных программ можно разделить на две группы.

Первая – учебно-методическое обеспечение образовательного процесса, предметным наполнением учебного плана через предложение

и разработку новых дисциплин. Вторая, которую осуществляет лишь 8,71% профессорско-преподавательского состава – продвижение, позиционирование программы, в том числе профориентационная работа. При этом из них треть отмечала, что они не участвуют в формировании программ, т.к. это не входит в обязанности, либо их не привлекают к проектированию. Примерно такое же распределение относительно задачи налаживание внешних связей с работодателем (2,95% из 6,18%). Данные результаты могут говорить о том, что проектирование программы сводится к разработке учебного плана, содержательному наполнению, учебно-методическому наполнению, и в меньшей степени как определенному продукту, направленному на удовлетворение запросов рынка труда, образовательных запросов поступающих. (рис. 5.10)



Рис. 5.10. Структура отдельных задач, выполняемых профессорско-преподавательским составом при формировании программы магистратуры, (в %).

Баланс между теорией и практикой при проектировании образовательных программ предполагает проведение прикладных исследований, проектных работ, позволяющих освоить компетенции, подходящими для вступления на рынок труда, либо для самостоятельного решения разных задач в течение жизни. В связи с этим представляет интерес, выполняются ли магистерские диссертации по заказу работодателей.



66,99% в качестве особенности дизайна магистерской программы, которая реализуется в вузе, выделили практико-ориентированный подход. Выполнение выпускных квалификационных работ по заказу работодателя указали только 35,11% профессорско-преподавательского состава и 48,46% руководителей магистерских программ. Как можно было ожидать, для прикладных магистерских программ доля выше – 53,85%.

Взаимодействие с работодателями при реализации программ, привлечение в качестве экспертов при оценке образовательных результатов промежуточной аттестации не получило широкого распространения: 25,7% профессорско-преподавательского состава отмечают, что особенностью дизайна программы магистратуры, которые они реализуют, является участие работодателей в комплексных экзаменах (промежуточной аттестации обучающихся).

В связи с чем можно констатировать разрыв реализации практико-ориентированного подхода без привлечения носителей практик при проектировании программ, оценки образовательных результатов на промежуточных этапах, получение обратной связи специалистов, что может быть связано с готовностью сторон к содержательному взаимодействию по проектированию компетентностей, необходимых для выполнения практических запросов

Проектирование условий для удовлетворения различных образовательных запросов обучающихся, определение списка дисциплин по выбору предполагает исследование запросов, получение обратной связи от обучающихся, т.е. включение их в проектирование образовательной программы.

Активное вовлечение студентов, преподавателей, работодателей в проектирование программ рассматривается как одно из условий реализации программ. В зарубежных исследованиях, посвященных теме «student voice» (учет мнений учащихся) было установлено, что он может быть рассмотрен как один из механизмов улучшения качества образования, формирование чувства сопричастности к обучающимся к программе, вузу, чувство контроля над образовательным процессом, что соотносится с одним из принципов Болонского процесса<sup>1</sup>.

1 Fielding M. Students as radical agents of change //Journal of educational change. – 2001. – Т. 2. – №. 2. – С. 123–141.

Lodge C. From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school improvement //Journal of Educational Change. – 2005. – Т. 6. – №. 2. – С. 125–146.

Mitra D. Student voice in school reform: Reframing student-teacher relationships //McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill. – 2003. – Т. 38. – №. 002. С. 289–304.

39,02% магистрантов отмечают, что принимают участие в формировании, обсуждении и изменении программ магистратуры. Сопоставление результатов магистрантов, обучающихся на внебюджете и бюджете, различий не выявило. Однако из тех, кто отметил, что не слышали о такой возможности, 49,28% принимают участие в оценке преподавания. Данные результаты говорят о формализованном характере процедуры оценивания для магистрантов, чем о включенности, субъектности в проектировании программ. Это находит и отражение в расхождении оценок профессорско-преподавательским составом и магистрантами частоты оценивания преподавания.

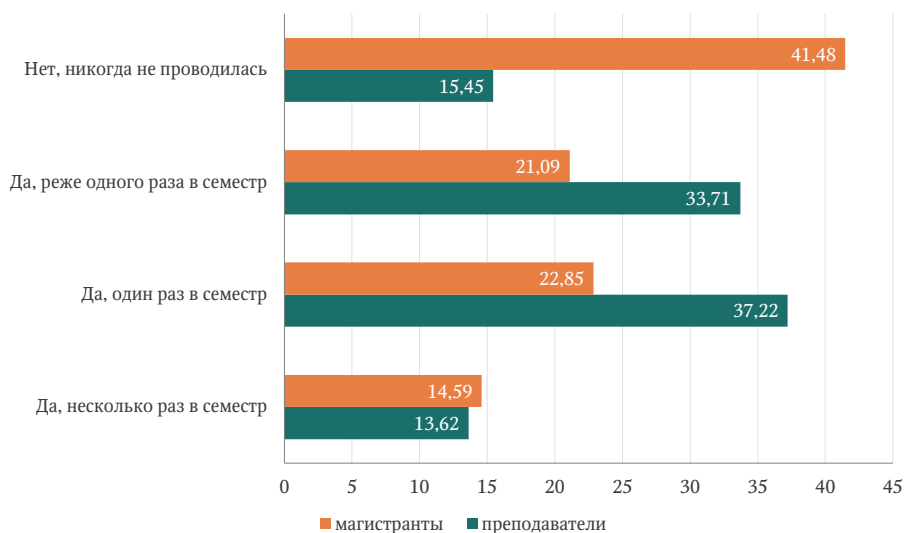


Рис. 5.11. Структура оценивания частоты студенческой оценки преподавания в вузе, (в %).

Выявленное расхождение может быть связано с готовностью к участию в оценке качества образования, видения себя как активного участника образовательных отношений. Участие в опросах не рассматривается студентами как механизм влияния на реализацию программы, изменения в самой программе.

## Портрет руководителя магистерской программы

Важную роль в проектировании магистерских программ играет ее руководитель. Анализ кейсов становления магистерских программ в разных вузах<sup>1</sup> показывает, что его отношение к программе, определение целей, содержания и логики построения программы играет важную роль в становлении магистратуры как самостоятельной ступени образования.

На основе полученных в исследовании результатов выделим портрет руководителя магистерской программы ( $n=130$ ).

Преобладающее количество руководителей магистратуры составляют женщины (67,69%), что отражает тенденцию роста доли женщин в российской высшей школе (в 2018 г. доля женщин составила 57,1%)<sup>2</sup>. С другой стороны, возможно, данная специфика связана с определенной преобладаем программ направления подготовки, где традиционно представлено больше женщин.

Средний возраст руководителей магистерских программ 49,5, из них средний возраст женщин 50,1, мужчин – 48,9.

Возрастные характеристики руководителей магистратуры представлены на рисунке 5.12.

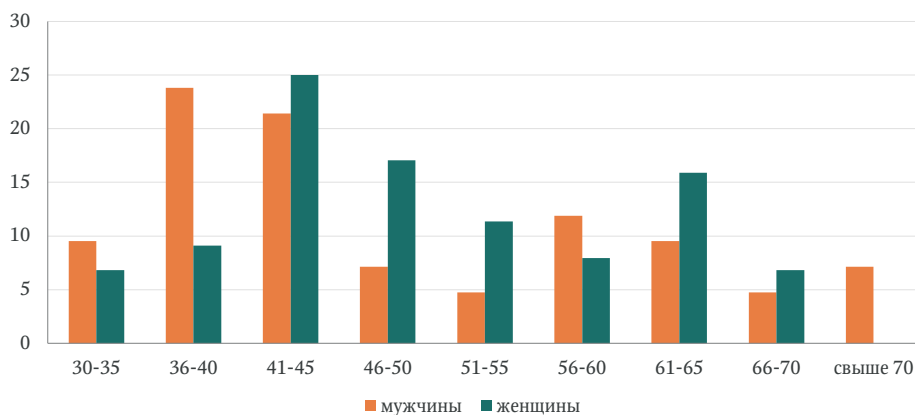


Рис. 5.12. Распределение по возрасту руководителей магистерских программ, разделенных по половому признаку, (в %).

<sup>1</sup> Трансформация высшего образования: кейсы российской магистратуры: Коллективная монография / Институт образования НИУ ВШЭ; отв. ред. Гармонова А.В., Савеленок Е.А. – М.: МАКС Пресс, 2020. – 244 с.

<sup>2</sup> Образование в цифрах: 2019: краткий статистический сборник / Н.В. Бондаренко, А.М. Гохберг, Н.В. Ковалева и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 96 с.

Можно выделить две возрастные группы мужчин–руководителей программ: от 36 до 45 лет и свыше 55 лет. Женщин – руководителей магистерских программ больше в возрасте от 40 до 55, а также 61–65 лет.

Руководителями магистерских программ являются кандидаты наук 52,3%, доктора наук – 46,9%, а также Ph.D – 0,76%. В стандартах ФГОС ВО изменилось требование к руководителю программы магистратуры: теперь им может стать не только доктор наук, но работник, имеющий ученую степень (в том числе ученую степень, присвоенную за рубежом и признаваемую в Российской Федерации). Данные требования позволили расширить количество программ магистратуры разного профиля. Однако преобладание руководителей, имеющих степень кандидата, не столь значительное, что может быть связано с необходимостью осуществлять научно-исследовательскую работу, публиковать результаты в научных журналах и апробировать результаты на конференциях разного уровня.

Распределение руководителей относительно степени позволяет выделить, что большая доля представлена женщинами кандидатами наук (39,2%), при этом более вероятным руководителем–мужчиной будет работник со степенью доктора наук (59,5%).

Соотношение мужчин и женщин кандидатов и докторов наук отличается в зависимости от типа магистерской программы. Более вероятно, что руководителем академической программы будет женщина со степенью кандидата наук либо мужчина со степенью доктора наук. При этом для руководителей примерно одинаковое распределение по половому признаку и наличию степени.

В зависимости от направленности образовательной программы доля мужчин и женщин руководителей программ различна. В сферах педагогической деятельности, филологии и языкознании большую долю представляют женщины, сфере экономической и управленческой деятельности, естественнонаучных направлениях, юриспруденции, различных технологий производства преобладают руководители программ мужчины.

Участие руководителей магистерских программ в публикациях результатов в рецензируемых научных журналах активное: 69,2% имеют публикации в журналах индексируемых в Web of Science, Scopus, 73,9% в журналах перечня ВАК, 64,6% в других российских журналах. 37,7% представляют результаты в монографиях, либо разделах, главах монографий. В грантовой деятельности участвует почти треть руководителей магистерских программ: отчеты по завершенным проектам

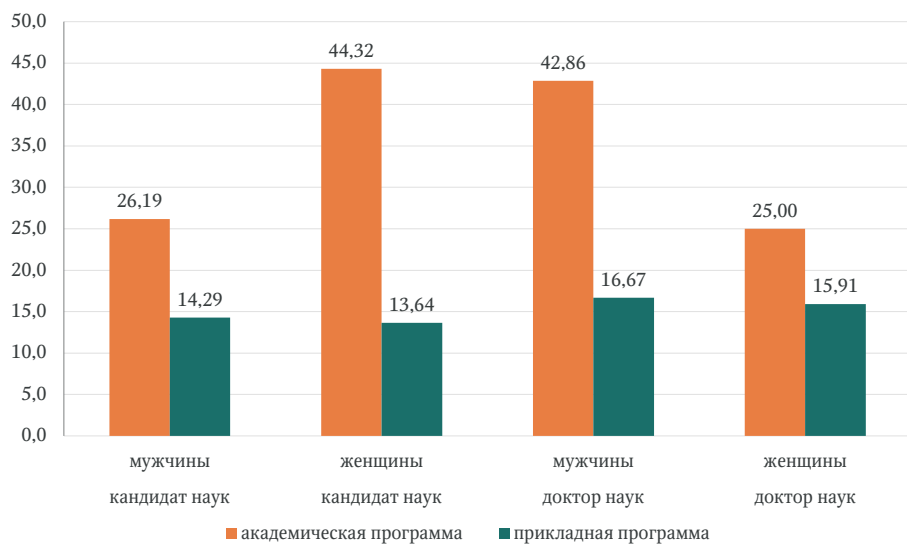


Рис. 5.13. Доля руководителей разных типов магистерских программ в зависимости от пола и наличия ученой степени, (в %).



Рис. 5.14. Структура руководителей магистерских программ по группам направлений подготовки, (в %).

предоставили 31,5%, выиграли грантовую заявку 25,4%. Редактированием сборников научных работ, изданных в России, занимается 23,8% руководителей магистерских программ. Апробацию результатов на конференциях разного уровня осуществляет значительная доля руководителей магистерских программ (63,3%), кроме выступлений на научных конференциях за рубежом (16,9%).

Публикационная активность и выступления на конференциях за рубежом невысокая: 16,9% выступают на конференциях за рубежом, 16,2% публикуются в зарубежных журналах, 5,4% участвуют в публикациях монографий за рубежом.

Иностранным языком разной степени владеют 80% руководителей магистерских программ: свободно изъясняются с иностранными студентами и/или преподавателями 41,5%, читают лекции и пишут статьи 26,9%, остальные отмечают базовый уровень, написание, перевод текстов со словарем. При этом доля руководителей академической (исследовательской) магистратуры, не владеющих иностранным языком в 1,47 раза меньше, чем в прикладной магистратуре. Среди докторов наук также меньше представителей, не владеющих иностранным языком (14,7% против 25% у кандидатов наук).

Свободное владение иностранным языком позволяет публиковать научные статьи в журналах, индексируемых в Web of Science, Scopus (77,9%), однако половина руководителей (50%), которые не владеют иностранным языком также имеют публикации в международных реферативных базах данных и системах цитирования. С одной стороны, это отражает выполнение требований к профессорско-преподавательскому составу, стимулирование публикаций, с другой, это может быть связано с публикацией в отечественных журналах, входящих в данные базы. Публикации в других зарубежных журналах более представлены у читающих и пишущих статьи (25,7%), свободно изъясняющихся на иностранном языке (16,7%), 7,7% не владеющих иностранным языком также имеют публикации в зарубежных журналах.

Выступление на научных конференциях за рубежом преобладает, читающие лекции и пишущие научные статьи на иностранном языке (31,4%), только 14,8% из тех, кто может изъясняться на иностранном языке, выступают на конференциях за рубежом. Иное распределение участия в публикациях монографий, разделов, глав монографий за рубежом: 9,2% могущих изъясняться на иностранном языке, 5,7% – тех, что читает и пишет на иностранном языке. Умение свободно говорить

на языке позволяет устанавливать связи, включаться в работу авторских коллективов.

Владение иностранным языком увеличивает вероятность грантовой заявки: 15,4% не владеющих языком в качестве результата указали выигранную заявку по сравнению с 29,1% тех, кто имеет разный уровень владения иностранным языком, что может быть связано с большим количеством грантов, предполагающий международные связи.

46,1% среди не владеющих языком, 38,9% среди свободно изъясняющихся на иностранном языке преподавателей, лишь четверть (25,7%) читающих лекции и пишущих научные статьи на иностранном языке меньше публикуют учебники и учебные пособия. Таким образом, читающие лекции и пишущие научные статьи на иностранном языке больше сосредоточены на показателях научной работы, публикациях в зарубежных изданиях.

Низкий уровень владения иностранным языком снижает возможности публикации за рубежом и в журналах, индексируемых в Web of Science, Scopus, но руководители программ, не владеющих иностранным языком, находят возможности представить публикации в зарубежных изданиях. При этом доля выступлений на конференциях, проводимых в России, публикационная активность в журналах перечня ВАК и иных российских журналах, публикация монографий и/или разделов монографий у них не ниже остальных, а публикация учебников, учебных пособий даже выше.

Соотношение распределения приоритетов научной и преподавательской деятельности позволяет увидеть, что большая доля руководителей магистерских программ научную и преподавательскую деятельность считают значимой. Приоритет той или иной работы связан с типом программы: 47,3% руководителей академических программ магистратуры выделяют приоритет научной работы, а среди руководителей прикладных программ большая доля тех, кто рассматривает приоритет преподавания 56,4%.

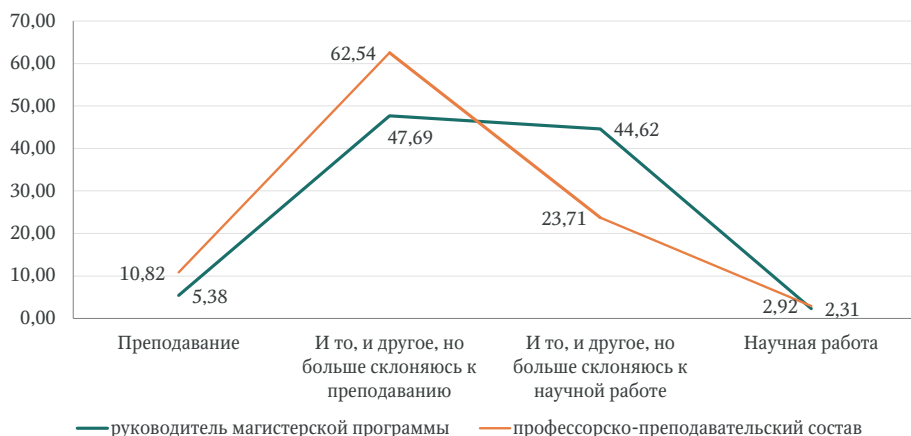


Рис. 5.15. Распределение выборов приоритетов научной и преподавательской деятельности работников, участвующих в реализации магистерских программ, (в %).

Сопоставление результатов научной работы руководителей магистерских программ и профессорско-преподавательского состава представлены в таблице 5.1.

Таблица.5.1.

Доля руководителей магистерских программ и профессорско-преподавательского состава, имеющие представленные научные результаты (в %).

Результаты научной работы	Руководители магистерских программ	Профессорско-преподавательский состав
Публикации в журналах, которые входят в перечень ВАК	73,85	70,6
Публикации научных статей в научных журналах, индексируемых в Web of Science, Scopus	69,23	47,94
Публикации в других российских журналах	64,62	59,3
Выступления на научных конференциях в Вашей организации	64,61	48,8
Выступления на научных конференциях в России в других российских организациях	61,92	39,2
Публикации монографий, разделов, глав в монографиях в России	37,69	13,6



Публикации учебников, учебных пособий и т.п.	35,38	29,03
Отчеты по завершенным научным проектам	31,54	11,5
Публикации методических материалов (учебно-методические рекомендации и т.п.)	27,69	27,8
Выигранные заявки на грант	25,38	10,5
Редактирование сборников научных трудов, изданных в России	23,85	9,1
Публикации в препринтах вашей организации	16,92	9,6
Выступления на научных конференциях за рубежом	16,92	8,4
Публикации в других зарубежных журналах	16,15	13,1
Публикации в препринтах других организаций	6,92	3,6
Патенты/свидетельства на результаты интеллектуальной деятельности	6,92	3,8
Публикации монографий, разделов, глав в монографиях за рубежом	5,38	2,9
Конструкторские разработки	1,53	1,37
Редактирование сборников научных трудов, изданных за рубежом	0	0,05
Ничего из перечисленного	0	2,6

По публикациям в журналах перечня ВАК, иных российских журналах, а также публикация методических материалов, конструкторских разработках совпадают в двух выборках. Публикации в журналах, входящих в международные базы научного цитирования, выступления на конференциях, участие в научных проектах, публикация монографий (глав, разделов монографий) выше в выборке руководителей магистерских программ. С одной стороны, высокие результаты научной работы могут быть основанием для инициирования создания программы, ее проектирования ее содержания, привлечения специалистов для ее реализации, с другой стороны, требования к общему руководству программой становятся

стимулирующим фактором для выполнения требований к кадровому обеспечению магистерской программы.

Возможен и вариант, когда руководителем назначается человек, имеющий, определенные достижения, для привлечения потенциальных абитуриентов, как лицо программы. Однако оценка участия степени и вида участия в формировании образовательных программ, что лишь 3,8% не принимают участия, т.к. это не входит в их обязанности или не привлекают к этому. При этом стоит отметить, что они являются руководителями академической (исследовательской) магистратуры.

Большая доля руководителей магистерских программ (67,7%) участвует на всех этапах: от подготовки к лицензированию до начала набора на образовательную программу. При этом распределение по видам участия для руководителей академических (исследовательских) и прикладных программ различается.

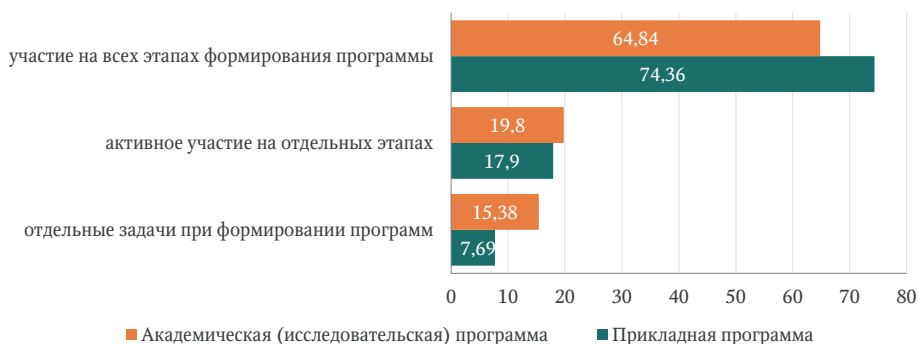


Рис. 5.16. Распределение вида участия руководителей разных типов магистерских программ, (в %).

Руководители прикладных программ более включены в процесс разработки программ, что может быть связано с необходимостью выделения определенной, в том числе становящейся, практики, определения потребности, постоянном взаимодействии со специалистами для выделения, продвижения образовательной программы, моделирования портрета выпускника магистратуры, проектирования деятельности по освоению этой практики и т.д.

Таким образом, руководитель магистерской программы становится ключевой фигурой управленческой парадигме магистратуры. Организация образовательного процесса, привлечение преподавателей

и выстраивание работы команды для достижения образовательных результатов руководителем, его профессионализм, научные достижения определяют уникальность и привлекательность программы.

## Keypoints

- Проектирование программ магистратуры осуществляется на основе возможностей организации и профессорско-преподавательского состава, а не исходя из потребностей рынка труда и образовательных запросов абитуриентов.
- Дизайн магистерских программ ориентирован на реализацию практико-ориентированного подхода, обращением к интерактивным методам, анализу кейсов, проектному методу, при этом в меньшей степени участием работодателей в комплексных экзаменах, определением тем выпускных квалификационных работ по заказу работодателей.
- Построение индивидуальной траектории обучения ограничивается выбором из заданного списка дисциплин, места прохождения практики характеризуется более широкими возможностями. Индивидуализация обучения и интеграция теории, и практики являются основными запросами к формам обучения у студентов. Возможность построения собственных образовательных маршрутов, гибкость в освоении программы приводит к актуализации онлайн-формам работы, стремлением погрузиться в практическую работу для освоения компетенций.
- Вовлеченность студентов, работодателей в процесс проектирования программ магистратуры оценивается как формальная, связанная с выполнением требований стандартов, должностных обязанностей, систематических процедур оценки. Преподаватели, выполняя отдельные задачи в реализации программ, не рассматривают их часть процесса проектирования программ.
- В результате участие профессорско-преподавательского состава в проектировании и реализации программ ограничивается выполнением должностных обязанностей.
- Проектирование программ магистратуры осуществляется основными силами руководителей магистратуры, они являются держателями основного замысла и построения логики реализации программы. При этом отсутствует коллективное видение

всем профессорско-преподавательским составом общего замысла, философии программы.

## Discussion

- Участие в проектировании программы преподавателями осуществляется в рамках своих дисциплин, обязанностей, связанных с реализацией отдельных задач, в связи с этим у большинства преподавателей отсутствует общее видение содержания, философии программы, низкая вовлеченность в формирование качественной образовательной программы. В связи с этим для проектирования программ необходима командная работа, предполагающая изменение позиции преподавателей, структуры профессиональной деятельности в сторону усиления научных исследований, создания на разных уровнях управления образованием условий для реализации данных задач.

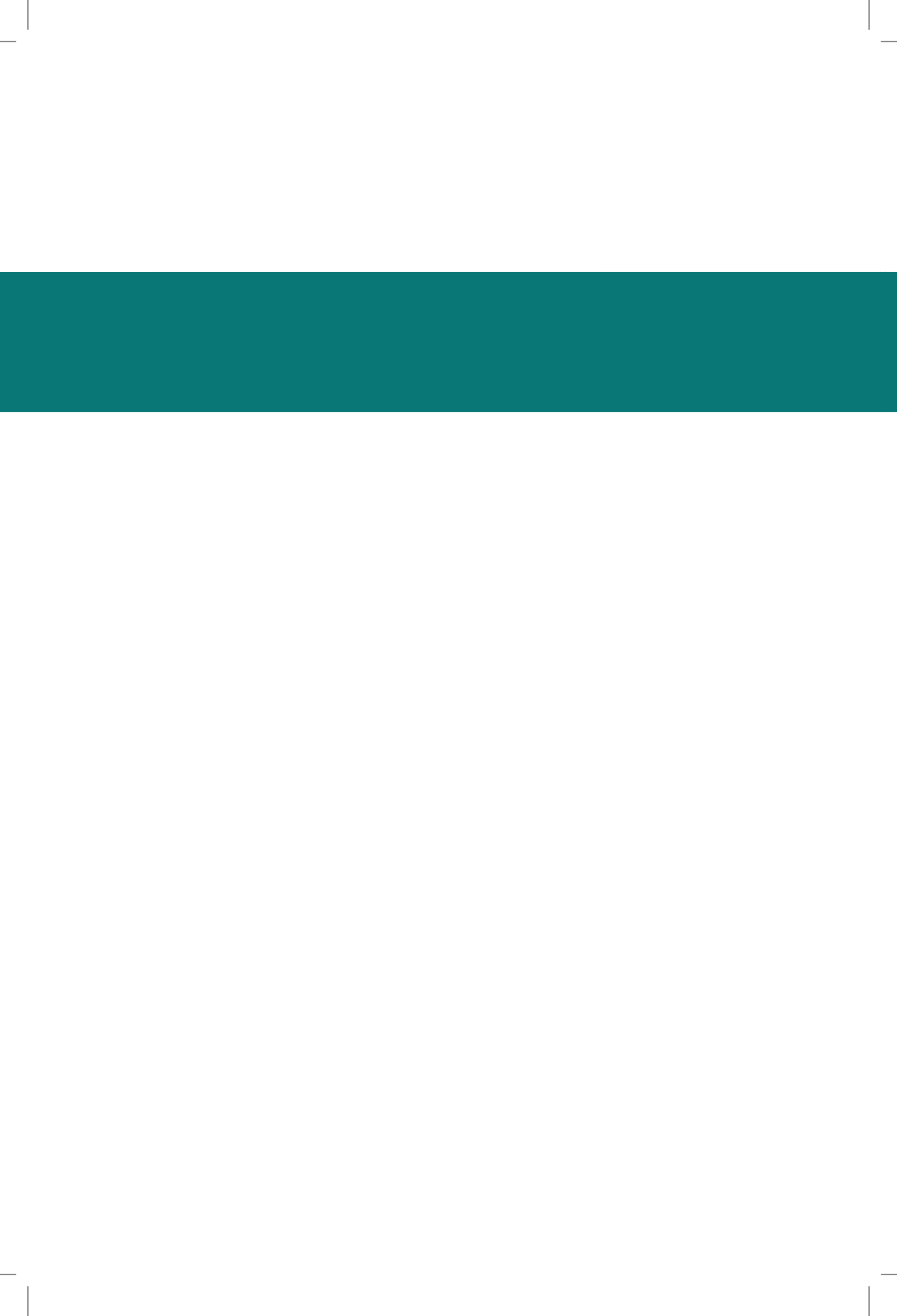
- Руководитель магистерской программы не только определяет дизайн программы, что придает особый почерк организации образовательного процесса, он производит отбор преподавателей и выстраивает с большим или меньшим успехом работу команды для достижения образовательных результатов. Таким образом, можно говорить о становлении магистратуры как творческой мастерской: абитуриенты идут учиться не на программу, а к конкретному ученому, специалисту. В связи с чем можно говорить о необходимости особых управленческих механизмов поддержки руководителей магистратур.

- Можно выделить запрос у студентов на индивидуализацию, возможности реализации различных образовательных треков, удовлетворение которого затруднительно в современных реалиях в связи с готовностью преподавательского корпуса менять содержание и способы работы, отношения к обучающемуся как участнику образовательного процесса, ресурсного обеспечения вариативности обучения, организационных механизмов реализации индивидуального маршрута.

- Модульная структура образовательных программ, направленной согласно болонским соглашениям на формирование определенных образовательных результатов, не стала широ-

---

ко применимой в проектировании образовательных программ. Модуль выступает как совокупность дисциплин, а не завершенная учебная единица, освоение которой может быть осуществлено в разных вариантах (онлайн-курсы, майноры, на других образовательных программах и пр.).



Савеленок Е.А., Лукьянова К.К.

Реформа высшего образования в рамках Болонского процесса, с одной стороны, несколько усложнила ситуацию на рынке труда, поскольку на него стали выходить выпускники с разными уровнями высшего образования, с другой стороны, дала дополнительные возможности выпускникам по регулированию сроков и условий начала самостоятельной трудовой деятельности.

Тенденция устойчивого роста численности и удельного веса студентов, обучающихся по программе магистратуры (рис. 6.1), свидетельствует о том, что второй уровень подготовки пользуется все большей популярностью.

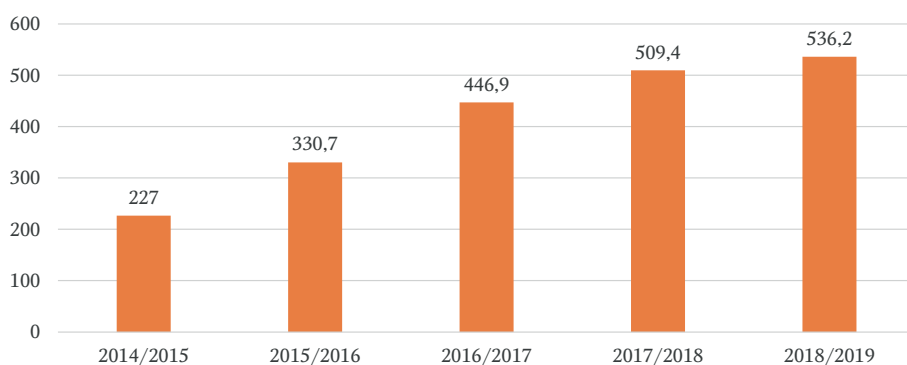


Рис. 6.1. Динамика численности студентов, обучающихся в магистратуре в 2014-2019 гг. (на начало учебного года, тыс. чел.)

Источник: Индикаторы образования 2020: статистический сборник

Согласно Федеральному закону N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», магистратура представляет собой более высокий уровень высшего образования относительно бакалавриата. Однако, если применительно к исследовательской карьере важность магистратуры не вызывает сомнений, поскольку институт магистратуры появился в ответ, в том числе, на запрос о подготовке исследовательских кадров, в части готовности выпускников к самостоятельной трудовой деятельности преимущества магистратуры не так очевидны. По данным опроса в рамках проекта «Рождение российской магистратуры», на момент поступления в магистратуру 71% абитуриентов были трудоустроены, из них 43 % – по специальности. Около 80 % магистрантов отметили, что на собеседованиях работодатели не интересовались наличием диплома магистра. 74 % респондентов считают, что работодатель, указывая в вакансии о необходимости наличия законченного высшего образования, готов рассматривать выпускников бакалавриата, и только 8 % опрошенных сталкивались в описании вакансий с требованием работодателей к наличию диплома магистра. Все это говорит о том, что образовательно-квалификационный уровень выпускников бакалавриата в целом удовлетворяет требованиям работодателей.

Выбор, учиться дальше в магистратуре или начинать трудовую деятельность, не является для выпускников бакалавриата простым и линейным. Здесь действует комплекс факторов, влияющих на принятие решения.

Согласно данным проведенного опроса магистрантов, приоритетным мотивом поступления в магистратуру является построение успешной карьеры — около трети респондентов считает, что наличие диплома магистра создает лучшие возможности для карьерного роста (32,2 %). На втором месте находится смена направления подготовки для того, чтобы получить смежную профессию либо вообще уйти в другую сферу деятельности (20,9 %). Пятая часть (около 20%) опрошенных выбирает магистратуру с целью саморазвития и дальнейшей самореализации. 10,8 % опрошенных магистрантов рассматривают обучение в магистратуре как возможность получения в дальнейшем более высокой заработной платы, и 6,6 % ориентированы на академический трек и планируют продолжить обучение в аспирантуре.

Из данных проведенного опроса следует, что для большей части респондентов значимой причиной поступления в магистратуру является возможность карьерного роста. В этой связи представляется актуальным вопрос — как обучение в магистратуре связано с возможностью карьерного роста, или, другими словами, какие преимущества в части карьерного роста дает магистратура?



## **Вторичная занятость магистрантов (совмещение учебы и работы)**

Бакалавриат является законченным высшим образованием первого уровня подготовки, по завершении которого выпускник определяет — выйти на рынок труда или продолжить обучение. Студент оказывается перед выбором: повышать квалификацию за счет более глубокого изучения профессиональных дисциплин и освоения тем самым более высокой ступени образования или выходить на рынок труда и получать практические навыки и опыт работы, которые, возможно, обеспечат более высокую зарплату в будущем<sup>1</sup>.

Как показывают результаты опроса, большинство студентов магистратуры делают выбор в пользу совмещения учебы и работы. 83% опрошенных магистрантов отметили, что они уже работают, из них 59% — по специальности. Тех, кто не работает, в магистратуре всего 17%, при этом в качестве основной причины для этого они указывают то, что работа мешает учебе.

Исходя из данных опроса, можно сделать вывод о том, что все магистранты, которые хотят совмещать работу и учебу, делают это.

Безусловно, значимую роль здесь играет финансовое положение респондента. 81,4 % магистрантов относят себя (семьи своих родителей) к разряду недостаточно обеспеченных. 32% от общего количества магистрантов оплачивают учебу из собственных средств, этот показатель по магистратуре почти в четыре раза выше, чем в бакалавриате (8,5%).

Однако экономический фактор, хотя и является значимым, не является в магистратуре единственной причиной совмещения учебы и работы. По данным опроса, почти две трети магистрантов (62%) оценивают совмещение работы с учебой на очном отделении положительно, считая, что это помогает развить им свои навыки и приобрести опыт.

Одной из отличительных черт магистратуры, по сравнению с бакалавриатом, является ее направленность на профессионализацию студентов в процессе обучения. Начало трудовой деятельности в процессе обучения позволяет магистрантам сразу соотнести получаемые знания с практикой и при необходимости корректировать как свою образовательную траекторию в соответствии с условиями рынка и требованиями работодателей, так и, наоборот, профессиональную траекторию в соответствии с развитием представлений и знаний о выбранной области. В процессе учебы в магистратуре можно поработать не по специальности, попробовать себя и свои силы в разных областях деятельности.

<sup>1</sup> Рошин С. Ю. Совмещение учебы и работы студентами российских вузов / С. Ю. Рошин, В. Н. Рудаков // Вопросы образования. — 2014. — № 2. — С. 152-178.

## Планирование карьеры

Ключевой тезис здесь заключается в том, что в магистратуру идут не просто за карьерным ростом, а за карьерным ростом в определенных областях деятельности. На рисунках 6.2 и 6.3 представлены данные о планировании профессиональной деятельности студентами бакалавриата и магистрантами.

Где планируют работать бакалавры? Пятая часть бакалавров настроена на работу в коммерческом секторе (менеджер в фирме, аналитическая или прикладная работа в фирме, работа в частной клинике, частной школе (вузе)). 17 % бакалавров собираются освоить предпринимательскую деятельность. Освоить практическую работу в бюджетном секторе хотят 17 % опрошенных. Работать в органах государственной власти планируют 14 % бакалавров, и всего 8 % из них – в академической, научной сфере (рис. 6.2).

Большая часть магистрантов при планировании профессиональной деятельности нацелена на практическую работу в бюджетном секторе (28 %), четвертая часть (25%) – на работу в коммерческом секторе, одна пятая часть (19%) планирует работать в академической сфере. Работу госслужащего считают для себя привлекательной 14 % респондентов, занятость в сфере предпринимательства – 15 % (рис. 6.3).

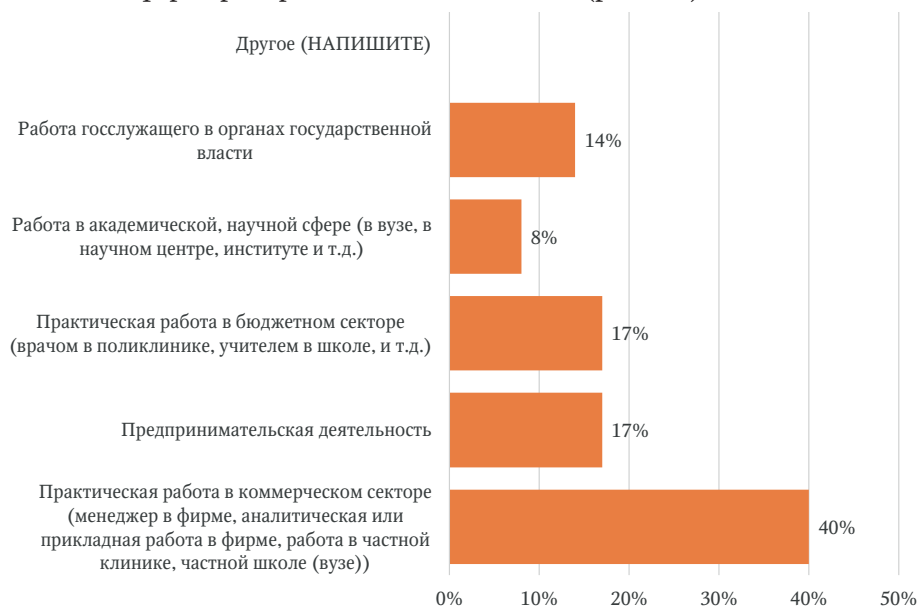


Рис. 6.2. Планирование профессиональной деятельности бакалавров, (в %).



Рис. 6.3. Планирование профессиональной деятельности магистрантов, (в %).

Анализ результатов опроса показывает, что магистранты чаще ориентированы на карьеру в бюджетном секторе, чем студенты бакалавриата. Это может быть обусловлено тем, что бюджетные организации при приеме на работу в большей степени, чем коммерческие, ориентируются на профессиональные стандарты, в которых есть требование к определенному уровню образования кандидатов на те или иные должности. В некоторых организациях для трудоустройства на руководящую должность требуется диплом второго и даже третьего уровня подготовки, и это может быть закреплено в принципах кадровой политики организации.

Магистранты более ориентированы на академическую деятельность, чем студенты бакалавриата. Одной из ключевых задач магистратуры является подготовка кадров для исследовательской деятельности, причем это относится как к академической, так и к прикладной магистратуре: в то время как в академической магистратуре студентов готовят к собственно исследовательской деятельности, в прикладной магистратуре готовят применять исследовательские навыки для выявления, постановки и решения на практике прикладных задач.

Вопрос планирования карьеры тесно связан с тем, как сами магистранты оценивают возможность формирования актуальных для рынка труда компетенций во время учебы. Согласно результатам исследования, магистранты следующим образом отвечают на вопрос, что дает и что не дает им магистратура в части компетенций (рис. 6.4–6.7).



Рис. 6.4. Оценка магистрантами результатов обучения в магистратуре, (в %).

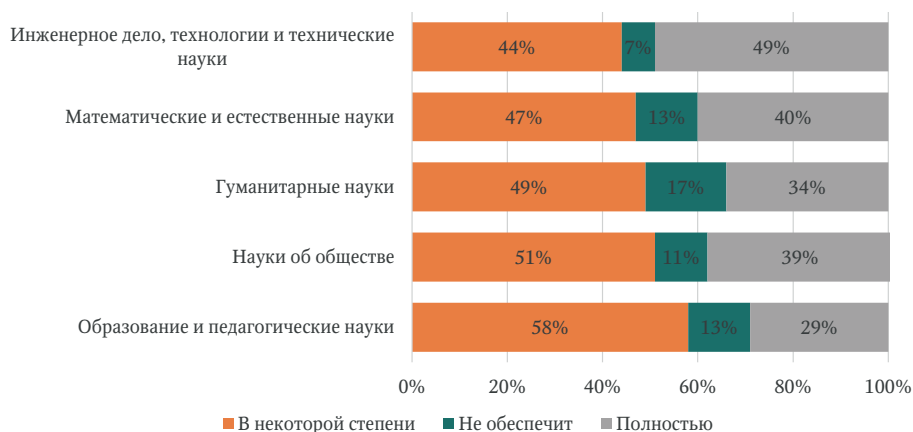


Рис. 6.5. Оценка магистрантами возможности формирования во время обучения в магистратуре компетенций в сфере ИКТ, (в %).



Рис. 6.6. Оценка магистрантами степени сформированности за время обучения в магистратуре компетенций в сфере ИКТ, (в %).

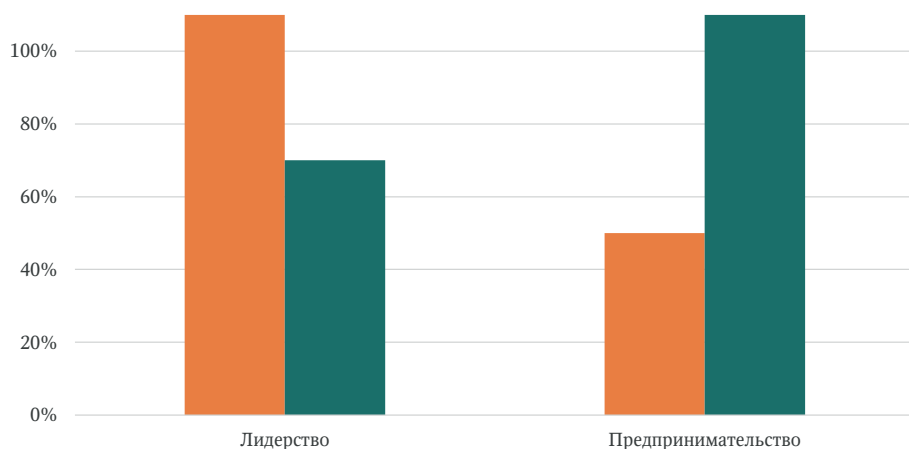


Рис. 6.7. Оценка магистрантами степени сформированности за время обучения в магистратуре компетенций в области лидерства и предпринимательства, (в %).

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что обучение в магистратуре воспринимается студентами не столько как способ получения новых знаний, сколько как способ овладения практическими навыками, которые позволяют в кратчайшие сроки и с максимальной эффективностью начать трудовую деятельность. Речь идет о *soft skills* — в первую очередь, это цифровые навыки, навыки коммуникации, организации и самоорганизации, работы с информацией, общие установки и отношение к работе<sup>1</sup>.

*Soft skills*, в отличие от *hard skills* — профессиональных знаний и умений, — не могут быть сформированы только в процессе учебы, для их формирования требуется выход за пределы учебного процесса в сферу практической деятельности. Это достигается как путем совмещения учебы с работой, так и использованием в образовательном процессе проектного подхода (участия студентов в профессионально-ориентированных проектах), прохождения практик в реальных компаниях и организациях, внутригруппового нетворкинга.

Акцент на формирование *soft skills* служит отличительным признаком магистратуры и дает обучающимся дополнительное преимущество перед выпускниками бакалавриата как в планировании карьеры, так и при выходе на рынок труда.

<sup>1</sup> Кузьминов Я.И., Сорокин П.С., Фрумин И.Д. Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала / ФОРСАЙТ. — 2019. т.13, №2 сс.19–41

## Трудоустройство магистров

Влияет ли уровень образования на стартовую должность при трудоустройстве? Мнения магистрантов на этот счет разделились: большинство (58 %) полагают, что на будущую должность влияет именно опыт работы, а не уровень образования, 40 % ответили положительно, считая, что выпускнику магистратуры работодатели предлагают более интересную работу и высокую должность.

Однако, принимая во внимание, что привлекательность магистратуры для работодателей во многом обусловлена как раз тем фактом, что магистры более готовы к успешному старту карьеры благодаря владению soft skills, а также то, что в процессе учебы магистры уже получают опыт работы, можно сделать вывод о том, что эти данные не противоречат друг другу.

В целом магистратура способствует лучшему трудоустройству – это характерно и для ведущих стран ОЭСР, и для России.

По оценкам Федерального бюро статистики труда США, количество вакансий, требующих степени магистра, увеличится на 18% с 2012 по 2022 год. Получение степени магистра обеспечивает возможность увеличения дохода. В среднем сотрудники со степенью бакалавра зарабатывают 65400 долларов в год, в то время как сотрудники со степенью магистра получают 80200 долларов в год, т.е. на 23% больше<sup>1</sup>.

В британском отчете Higher Education Policy Institute за 2020 год, отмечается, что магистры зарабатывают в среднем на 18% больше, чем бакалавры, уже через 6 месяцев после выпуска. Получение степени магистра может существенно повлиять на занимаемую должность через год после начала карьеры: наличие степени магистра на 20% увеличивает возможности получения работы, требующей более высокой профессиональной компетентности и ответственности<sup>2</sup>.

Согласно сведениям Росстата о трудоустройстве в зависимости от уровня образования<sup>3</sup> (указанные данные актуализируются каждые пять лет, и последняя актуализация проводилась в 2016 году), следу-

1 The Benefits of a Master's Degree in Today's Job Market. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.northeastern.edu/graduate/blog/masters-degree-benefits> (02.12.2020)

2 Masters Degrees, Employment and Earnings. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.findamasters.com/advice/finding/masters-employability.aspx>

3 Выпускники среднего профессионального и высшего образования на российском рынке труда: информационный бюллетень / М. В. Лопатина, А. А. Леонова, П. В. Травкин, С. Ю. Рошин, В. Н. Рудаков; под науч. ред. С. Ю. Рошина, В. Н. Рудакова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 72 с.

ет, что показатель трудоустройства у выпускников магистратуры выше, чем у выпускников бакалавриата: 91,5 % против 85,3 %. При этом уровень безработицы среди магистров ниже, чем среди бакалавров: 4,7 % и 6,9 %, соответственно. Также выявлена дифференциация по заработной плате в зависимости от уровня образования: заработная плата выпускников бакалавриата ниже, чем у выпускников магистратуры, и составляет 23,7 тыс. руб., тогда как у магистров 25,3 тыс. руб. (средний показатель в ценах 2016 г.). Отчасти эти различия связаны с более молодым возрастом бакалавров и относительно небольшим накопленным стажем.

Сравнивая эти данные с показателями, представленными в статистическом сборнике НИУ ВШЭ «Индикаторы образования 2020»<sup>1</sup>, из числа выпускников магистратуры 2010-2015 гг., которые трудоустроились не позднее года после выпуска, 5,3 % назначены на руководящие должности, 61,2 % заняли позиции специалистов высшего уровня квалификации, тогда как из числа выпускников бакалавриата – 3,8 % и 59,5 %, соответственно. При этом на позиции специалистов среднего уровня квалификации чаще трудоустраиваются выпускники бакалавриата (12,5 %), чем магистратуры (11,5 %), также в сфере обслуживания и торговли, охраны граждан и собственности показатель трудоустройства выше у бакалавров: 12,5 % против 10 % магистров.

Таким образом, магистратура привлекает выпускников бакалавриата тремя типами возможностей:

1. Совмещения учебы и работы, в том числе на очной форме обучения.
2. Получения преференций в виде компетенций и возможности ведения профессиональной деятельности в выбранных областях.
3. Трудоустройства по выбранной специальности.

При всех «схожестях» двух уровней образования (особенно, если рассматривать программы бакалавриата и магистратуры одного вуза), магистратуру отличает от бакалавриата направленность на профессионализацию студентов. С точки зрения развития теории человеческого капитала, можно говорить о том, что магистратура формирует специфический человеческий капитал — капитал навыков и профессионального опыта,

<sup>1</sup> Индикаторы образования: 2020: статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Д. Р. Бородина, Л. М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 496 с.

в то время как в бакалавриате происходит формирование общего человеческого капитала — капитала базовых универсальных знаний и умений. В этом смысле совмещение учебы и работы магистрантами, хотя бы это и было для многих экономически вынужденным шагом, является необходимым условием магистерского образования — не только отдельные образовательные практики, но и сам процесс образования в магистратуре строится вокруг профессиональной деятельности студентов.

В первую очередь это касается проектной работы, практики, написания курсовых работ и магистерских диссертаций. Студент приходит в магистратуру со своей профессиональной задачей, более того, решение этой задачи уже может быть оформлено как проект. Далее он развивает решение этой задачи в курсовой работе, на практике, в рамках проектов на дисциплинах программы. Финалом работы над профессиональной задачей является подготовка и защита магистерской диссертации, когда результатом обучения для студента является решение его профессиональной задачи в виде его собственного интеллектуального продукта. Без этой профессионализации магистратуре сложно «оторваться» от бакалавриата, перестать быть ступенью доучивания бакалавров.

Именно профессионализация в период учебы вместе с исследовательской подготовкой, которая является обязательной для всех типов магистратур, и делает выпускников магистратуры более подготовленными к вхождению на рынок труда в сравнении с бакалаврами.

Таким образом, магистратура является не просто более высоким, по сравнению с бакалавриатом, уровнем образования. Магистратура выполняет функцию более “мягкого” выхода студентов на рынок труда, она позволяет сбалансировать процесс погружения студентов в профессиональную среду, сделать этот процесс более гибким, более адаптивным. Институт магистратуры выполняет роль инструмента тонкой настройки бакалавров на профессиональную деятельность, как бы “растягивая” на два года процесс вступления во взрослую жизнь, предоставляя своего рода “отсрочку” от начала полноценной самостоятельной трудовой деятельности для тех, кто по разным причинам еще к этому не готов. Два года обучения в магистратуре — это два года адаптации к рынку труда, два года возможности для студента попробовать себя в различных областях или же начать параллельно учебе строить карьеру в выбранной области.

Проведенное исследование показало, что прямой связи между появлением в России института магистратуры и изменениями рынка труда не наблюдается. При этом, по данным исследования, отсев в магистратуре составляет до 50%, и с учетом этого в расчете на одну магистерскую про-



грамму в России приходится около 15 выпускников, в связи с чем потери бюджета составляют около 5 млрд. рублей в год. В этом плане можно говорить о том, магистратура, наряду с задачей “мягкого” вывода студентов на рынок труда, выполняет также роль социального демпфера.

## Keypoints

- треть бакалавров поступает в магистратуру с целью получения лучших возможностей для карьерного роста;
- подавляющая часть опрошенных магистрантов (81 %) относит себя к недостаточно обеспеченному слою населения; 32 % из них – оплачивают учебу из собственных средств;
- большинство бакалавров (71 %) работали при поступлении на магистратуру, из них чуть менее половины (43 %) – по специальности; при этом 62 % магистрантов положительно оценивают совмещение учебы с работой;
- подавляющая часть опрошенных магистрантов (83%) имеет опыт совмещения учебы и работы, из которых 59 % – трудоустроены по специальности. При этом 58 % магистрантов считает, что на будущую должность влияет опыт работы, 40 % – уровень образования;
- доля трудоустройства магистров выше, чем бакалавров, соответственно, уровень безработицы, в первой группе выпускников ниже, чем во второй.

## Discussion

- магистратура формирует специфический человеческий капитал — капитал навыков и профессионального опыта, в то время как в бакалавриате происходит формирование общего человеческого капитала — капитала базовых универсальных знаний и умений;
- магистратура выполняет функцию “мягкого” выхода студентов на рынок труда, позволяет сбалансировать процесс погружения студентов в профессиональную среду, сделать этот процесс более гибким, более адаптивным;
- наряду с задачей “мягкого” вывода студентов на рынок труда, магистратура выполняет роль социального демпфера.



Галимов А.М., Мунавирова Л.Р.

В данной главе проанализирован вопрос о тенденциях развития магистерского образования в отраслевых вузах, которые сегодня выступают самостоятельным структурным элементом российской системы высшего образования. В ряде случаев такие вузы являются градообразующими, на которые возложена роль региональных центров по подготовке кадров и поддержке устойчивого развития.

Однако несмотря на то, что отраслевые вузы вносят существенный вклад в развитие экономической и социальной сферы, эта область недостаточно исследована, что вызывает интерес к ней в рамках регионального анализа развития магистратуры.

## **Интерпретация ключевых понятий: отраслевые вузы и отраслевое образование**

Наряду с небольшим количеством исследований в области отраслевых вузов, можно говорить о недостаточной проработанности данной категории в российской законодательной базе. Это касается как непосредственного регламентирования понятий «отраслевые вузы» и «отраслевое образование», так и системы критериев «подведомственности» вузов органам исполнительной власти.

Отраслевое образование рассматривается как особая форма профессионального образования, структурно связанная с конкретным сектором экономики, который может определять ряд параметров процесса

и структуры обучения, включая формирование у выпускников необходимых компетенций для соответствующей отрасли<sup>1</sup>. В свою очередь, отраслевые вузы – это образовательные организации, курируемые профильными министерствами, осуществляющими подготовку специалистов данной отрасли. Такой подход направлен на то, чтобы, с одной стороны, обеспечить соблюдение интересов граждан в получении высшего образования, а с другой стороны – потребности отдельных отраслей в кадровом обеспечении. При этом отраслевое образование не является прерогативой профильных подведомственных вузов. Его можно получить в любой образовательной организации, реализующей программы по укрупненным группам специальностей и направлениям подготовки, которые курируют федеральные органы исполнительной власти. Последние, в свою очередь, осуществляют функции по выработке и реализации государственной политики, нормативно-правовому регулированию в данной области.

С учетом имеющихся в российской нормативно-правой базе «пробелов» возникает вопрос о том, как отраслевые вузы вписаны в общую систему высшего образования? Для ответа на данный вопрос обратимся к историческому анализу и характеристике структурных взаимосвязей между основными элементами системы высшего образования. Такой подход соответствует теории зависимости от предыдущего развития – *path dependence theory*<sup>2</sup>.

Отметим, что формирование отраслевых вузов, принципа их подчиненности профильным министерствам – наследие советского периода развития системы высшего образования. В период реализации образовательных реформ 30-х годов XX века, происходит активный рост количества вузов. Он становится возможным за счет формирования отдельных институтов на базе крупных университетов, подведомственных Министерству просвещения, подчинения их отраслевым комиссариатам. Основная экономическая роль государства в этот период заключалась в регулировании объемов производства, что отразилось и на секторе высшего образования. Осуществлялось планирование численности студентов, перечня специальностей и программ для каждого вуза в соответствии с прогнозируемыми потребностями тех или иных отраслей. Иными словами, развитие системы высшего отраслевого образования подчинялось потребностям народного

1 Проект стратегии развития аграрного образования в Российской Федерации до 2020 г. М.: НИУ ВШЭ, 2016. 97 с.

2 Feeney S., Hogan J. A Path Dependence Approach to Understanding Educational Policy Harmonisation: The Qualifications Framework in The European Higher Education Area // Higher Education Policy, 2016, 30(3); Jesus F., Aashish M., Education and the Journey to the Core: Path-dependence or Leapfrogging \ Economics Working Papers, 2014. – URL: <http://hdl.handle.net/11540/1974>

хозяйства в рабочей силе.<sup>1</sup> В итоге, тенденции, исторически сложившиеся в советский период, оказали сильное влияние на особенности развития системы современного образования в сфере отраслевых вузов.

## Тенденции отраслевого образования в цифрах

При проведении мониторинга эффективности деятельности организации высшего образования Департаментом государственной политики сфере высшего образования и молодежной политики Министерства науки и высшего образования (Минобрнауки), с учетом специфики вузов, выделяются следующие группы отраслевого высшего образования: медицинская, сельскохозяйственная, творческая, спортивная, транспортная, военная.

На сегодняшний день в Российской Федерации образовательную деятельность осуществляют 743 вуза, из которых «классическими» являются 174, гуманитарными – 127, техническими – 83<sup>2</sup>. Согласно данным из различных источников – Министерства образования и науки<sup>3</sup>, Министерства обороны<sup>4</sup>, 275 отраслевых вузов реализуют свою образовательную деятельность по различным направлениям подготовки (без учета филиалов). На рисунке 7.1 представлено распределение вузов по профилям (сферам) подготовки кадров.

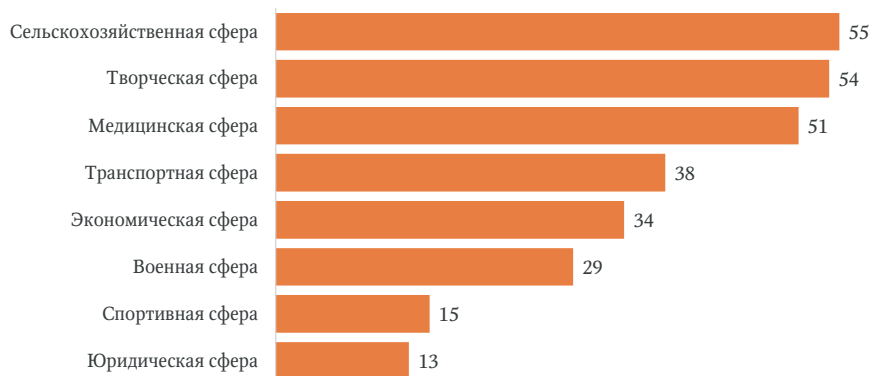


Рис. 7.1. Распределение вузов по сферам подготовки кадров (приводится в абсолютных значениях)

1 Кузьминов Я.И., Семенов Д.С., Фрумин И.Д. Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 8–69.

2 Образование в цифрах: 2019 : краткий статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, Н. В. Ковалева и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 96 с.

3 <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo>

4 <https://www.mil.ru/>

Преобладающее количество отраслевых университетов относится к сельскохозяйственной сфере (19%), на втором месте находятся вузы творческой направленности (18,7%). Наименьшую долю составляют спортивные (5,2%) и юридические (4,5%) отраслевые вузы. Следует отметить, что не все образовательные учреждения, отображенные в данной статистике, в ведении профильных министерств, часть из них – это подведомственные вузы Минобрнауки РФ и негосударственные университеты.

Таким образом, одной из специфичных характеристик российской системы высшего образования является то, что в ней, наравне с вузами, находящимися в ведении Минобрнауки, выделяются отраслевые вузы, учредителями которых являются отраслевые министерства РФ. Количество вузов, подведомственных отраслевым министерствам представлено в таблице 7.1.

Таблица 7.1.

Количество вузов, подведомственных отраслевым министерствам РФ (приводится в абсолютных значениях).

Наименование федерального органа исполнительной власти	Количество подведомственных вузов
Министерство науки и высшего образования РФ	252
Министерство сельского хозяйства РФ	55
Министерство здравоохранения РФ	51
Министерство культуры РФ	48
Министерство просвещения РФ	33
Министерство спорта РФ	14
Министерство чрезвычайных ситуаций РФ	6
Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ	4
Министерство иностранных дел РФ	2
Министерство транспорта РФ	2
Министерство юстиции РФ	1
Министерство труда и социальной защиты РФ	1
Министерство финансов РФ	1
Министерства экономического развития РФ	1

Как было отмечено выше, профильные вузы подведомственны отраслевым министерствам: к примеру, «спортивные» вузы находятся в ведении Министерства спорта, а университеты, реализующие программы в области сельского хозяйства, – в ведении Министерства сельского хозяйства.

При этом практика отраслевой принадлежности вузов, направленных на подготовку кадров конкретной отрасли, не характерна для стран-участников Болонского процесса. Как правило, управление вузами осуществляется вне зависимости от их профиля: либо, органами государственной исполнительной власти (например, Институт спорта Финляндии (Sport Institute) подведомственен Министерству образования и культуры Финляндии (Finnish Ministry of Education and Culture), либо территориальными органами управления (например, Университет Кантабрии Испании подчиняется правительству Кантабрии (автономная область Испании)).

Также как и в российской магистратуре, за рубежом есть отдельные направления подготовки в сфере гуманитарных, естественных, инженерных исследований и др. В качестве примера можно привести такие направления, как Master of Entrepreneurship, Innovation and Management; Master in Sport Management, Master degree in physical education и др. При этом зарубежных странах подавляющее большинство вузов имеют статус университета и готовят специалистов по широкому кругу образовательных программ.

## **Специфика подведомственного подчинения отраслевых вузов: плюсы и минусы**

Подчиненность отраслевых вузов России профильным Министерством обладает положительными эффектами, благодаря возможности взаимодействия и обратной связи между этими структурными единицами. Это может способствовать более результативному решению государственных задач подготовки специалистов отдельных отраслей, с учетом соответствующих стратегий и программ развития. При таком подходе учитываются запросы работодателей к качеству профессиональной подготовки работников отрасли и требования рынка труда в целом.

Подведомственное подчинение имеет значение при распределении мест в пределах квоты приема на целевое обучение по обра-

зовательным программам. Это становится возможным в силу того, что основным звеном, осуществляющим прогноз потребностей в кадрах в конкретных сферах, являются профильные министерства. При такой форме сетевого взаимодействия более полно учитываются запросы работодателей в области качества профессиональной подготовки и количества специалистов, необходимых для конкретной сферы. Взаимовлияние и взаимодействие ярко прослеживается на примере медицинской отрасли, а именно при выделении бюджетных мест в пределах квоты приема на целевое обучение по специальностям медицинской направленности. К примеру, анализ приказов о зачислении поступающих во ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет» на обучение за счет средств федерального бюджета, указывает на преобладание «целевого» контингента. В него входят лица, заключившие договор с Министерством здравоохранения РФ, которое выступает заказчиком целевого обучения. Такой контингент составляет более половины (57%) зачисленных по целевой квоте от общего количества поступивших на бюджетные места.

Приоритетным принципом обучения в отраслевых вузах является возможность формирования специальных компетенции в рамках реализации магистерских программ. Достигается это за счет следующих условий:

1. ресурсная обеспеченность образовательного процесса;
2. связь с реальным сектором экономики (к примеру, спортивными и сельскохозяйственными базами);
3. связь с работодателями – ключевыми «потребителями» кадров (обеспечивается в процессе прохождения практик и при трудоустройстве).

Приобретение специальных компетенций в процессе обучения на магистерских программах отраслевого вуза способствует увеличению конкурентоспособности выпускников на рынке труда. При подготовке кадров в магистратуре отраслевых вузов наиболее результативна реализация узкоспециализированных программ в продолжение тех, которые реализуются в бакалавриате. В частности, такие магистерские программы могут быть ориентированы на непрерывный образовательный трек, который предполагает повышение профессионального мастерства. За счет тесного взаимодействия с работодателями конкретной сферы и наличия обратной связи с профильными министерствами



упрощается возможность подготовки обучающихся в рамках практико-ориентированных магистратур. Этому также способствует наличие возможности открытия базовых кафедр, баз практик на объектах отраслевой организации, сетевого взаимодействия вуза и предприятий реального сектора экономики.

Конкурентные преимущества отраслевых вузов заключаются в возможности реализации корпоративных программ магистратуры в сотрудничестве с крупными организациями, направленными на удовлетворение текущего спроса на рынке труда, реализацию магистерских программ, имеющих практическую направленность, в частности, обучения в исполнительных магистратурах (*executive master*)<sup>1</sup>. Они предполагают внедрение специальных, «продвинутых» образовательных программ для руководителей высшего звена, находящихся в середине карьерной лестницы и ориентированных на дальнейший рост.

Кроме того, отраслевые министерства России осуществляют административно-финансовую поддержку вузов. Согласно федеральному законодательству<sup>2</sup> федеральные органы исполнительной власти осуществляют управленческие, социально-культурные и иные функции некоммерческого характера и финансируют образовательные организации полностью или частично<sup>3</sup>.

Несмотря на то, что отраслевые вузы имеют отличия в осуществлении своей деятельности по сравнению с вузами Минобрнауки России, они входят в общую систему высшего образования. Это означает, что они подчиняются нормам российского законодательства и требованиям Болонского процесса. Правовое регулирование деятельности отраслевых вузов осуществляется в рамках федерального закона «Об образовании»<sup>4</sup>, который регламентирует все вопросы нормативного функционирования и развития системы образования. Кроме этого, нормативно-правовое регулирование отраслевых вузов включает в себя нормы иных отраслей права, выражается в регулировании некоторых вопросов ведомственными нормативными актами в силу того, что учредителями отраслевых вузов, как правило, являются профильные ведомства – министерства транспорта, спорта, культуры, сельского хозяйства,

1 Черников А.С.. Особенности магистратуры Великобритании// Отечественная и зарубежная педагогика, vol. 1, no. 2 (37), 2017, pp. 164-175.

2 Часть первая Гражданского кодекса Российской Федерации от 30 ноября 1994 г. N 51-ФЗ

3 Федеральный закон от 12 января 1996 г. N 7-ФЗ «О некоммерческих организациях»

4 Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

здравоохранения и другие. Они, в свою очередь, имеют в структуре отдельные департаменты, регулирующие осуществление образовательной деятельности подведомственными организациями, в том числе – вузами. Таковыми являются структурные подразделения министерств, осуществляющие функции по разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования, науки, научно-методического обеспечения отрасли. Например – Департамент образования науки и международных отношений Министерства спорта Российской Федерации, Департамент медицинского образования и кадровой политики здравоохранения Министерства здравоохранения.

В настоящее время на федеральном уровне сформирована нормативно-правовая база, регламентирующая осуществление образовательной деятельности в рамках Болонской системы. Однако наблюдается ряд проблем на микроуровне – в регионах и отдельных вузах. К их числу можно отнести двойственность управления вузами со стороны Минобрнауки России и отраслевых министерств. Ряд трудностей возникает в вопросах финансирования отраслевых вузов министерствами, подотчетности образовательных организаций нескольким ведомственным органам исполнительной власти. Актуальны проблемы распределения контрольных цифр приема и целевой квоты отраслевым вузам при частичном участии ведомств; вопросы финансирования научной деятельности в них; проектного управления и участия в конкурсах. Отраслевым вузам, которые не находятся в ведении Минобрнауки, сложнее стать участником конкурсов и исполнителем проектов. Как показывает практика, иногда на это имеется прямой запрет.

Соотношение положительных и отрицательных аспектов явления «подведомственности» отраслевых вузов профильным министерствам схематично представлено на рисунке 7.2.

Недостаточность нормативного регулирования проблемных зон создает трудности на локальном уровне – низкий процент финансирования исследований обучающихся магистратуры, недостаточное количество бюджетных мест по отраслевым направлениям. При этом, наравне с профильными вузами, бюджетные места по тем же направлениям подготовки выделяются вузам, подведомственным Минобрнауки. В частности, образовательные программы спортивной направленности реализуются в 98 классических и педагогических вузах Минобрнауки и 14 отраслевых вузах (без учета филиалов). Таким образом, вузы спортивной направленности конкурируют с «классическими» университетами в вопросах подготовки специалистов одного и того же профиля.

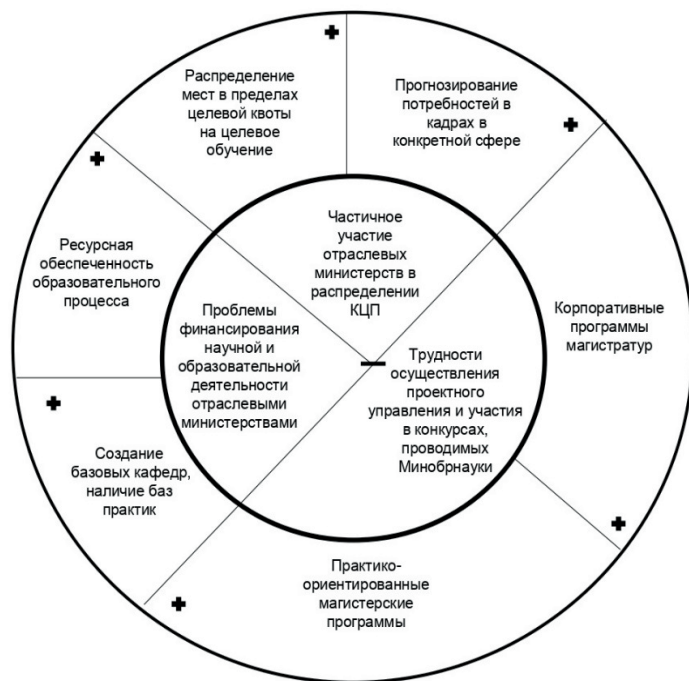


Рис.7.2. Соотношение положительных и отрицательных аспектов «подведомственности» отраслевых вузов профильным министерствам

Несколько иная картина наблюдается в области сельскохозяйственных, медицинских, транспортных вузов. Подготовка специалистов данных секторов экономики осуществляется, как правило, только профильными вузами. К примеру, из 17 вузов, подведомственных Минобрнауки, участвовавших в исследовании «Рождение Российской Магистратуры» (за исключением вузов спортивной направленности), в 58% реализуется УГСН 49.00.00 «Физическая культура и спорт», как и в 2 «спортивных» вузах, включенных в выборку исследования. При этом программы в области сельского хозяйства реализуются в 35% вузах, участвовавших в опросе, в сфере медицины – в 18%. Заметим также, что программа 35.03.10 «Ландшафтная архитектура» (сельскохозяйственное направление) реализуется в рамках бакалавриата только в одном вузе, участвовавшем в исследовании. Только в двух вузах, охваченных проектом, реализуются программы магистратуры по направлениям подготовки 35.04.04 «Агрономия» и 35.04.06. «Агроинженерия».

Наравне с вузами, относящимся к «спортивной» отрасли, ряду непрофильных вузов (Северо-Кавказский федеральный университет, Ульяновский государственный университет, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского и др.) выделяются бюджетные места в бакалавриате и магистратуре спортивной направленности.

Повышение конкурентоспособности отраслевых вузов на национальном и региональном уровне в целях подготовки высококвалифицированных специалистов, которые также «выпускаются» классическими и педагогическими университетами, становится возможным при условии самостоятельной разработки собственных образовательных стандартов. Однако возможность внедрения собственных образовательных стандартов имеется только у ведущих российских вузов, относящихся к категориям «федеральный университет», «национальный исследовательский университет», у федеральных государственных образовательных организаций высшего образования, перечень которых утверждается указом Президента Российской Федерации<sup>1</sup>. На сегодняшний день этим указом такое право предоставлено 18 вузам, одиннадцать из которых имеют отраслевую специфику, а именно<sup>2</sup>: 5 вузов творческой отрасли, 3 военной, 2 вуза финансово-экономической направленности, 1 «транспортный» вуз. Вузам других отраслей данная прерогатива не предоставляется.

Наделение всех отраслевых вузов правом внедрения собственных образовательных стандартов по всем уровням высшего образования, открыло бы возможность более полного учета интересов предприятий отрасли, научно-исследовательских организаций и других партнеров. Это позволило бы повысить конкурентоспособность данной категории вузов на рынке образовательных услуг. Ведь на федеральном уровне реагировать на общественные, технологические, инновационные и культурные изменения получается медленнее, чем в отдельно взятом профильном вузе. Отраслевыми вузами поддерживаются более плотные связи с партнерами в различных сферах деятельности, учитывается профессиональная направленность выпускников, потребности регионального рынка труда и запросы конкретных работодателей, специфика отрасли, особые

1 Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета», N 303, 31.12.2012

2 Указ Президента РФ от 09.09.2008 N 1332 (ред. от 01.02.2020) «Об утверждении перечня федеральных государственных образовательных организаций высшего образования, которые вправе разрабатывать и утверждать самостоятельно образовательные стандарты по всем уровням высшего образования»

требования к организации практик обучающихся. Это позволяет проявлять гибкость и подстраиваться, насколько это возможно, под интересы и запросы «своей» отрасли рынка труда, не ограничиваясь общей нормативной рамкой федерального законодательства.

### **Сравнительный анализ результатов опроса магистрантов отраслевых и не отраслевых вузов на примере спортивной направленности**

Как было отмечено выше, по сравнению с другими отраслями, программы в области спортивных направлений подготовки, зачастую реализуются классическими и педагогическими университетами Минобрнауки. В связи с этим, интерес представляет вопрос сравнительного анализа опроса магистрантов двух категорий вузов - отраслевых и не отраслевых.

Соотношение ответов двух категорий магистрантов – из числа обучающихся в подведомственных вузах Минобрнауки и Министерства спорта, характеризующих выбор магистерской программы, представлено на рисунке 7.3.



Рис. 7.3. Выбор магистрантами направления подготовки по отношению к предыдущему образованию (вопрос анкеты: «По отношению к предыдущему образованию ваше обучение в магистратуре идет ...», (в %)).

В частности, большинство магистрантов продолжает свое обучение по тому же направлению подготовки, что и в бакалавриате. Среднее

значение количества обучающихся, продолжающих свое обучение по тому же направлению подготовки, что и на бакалавриате по «спортивным» вузам составляет 66%, а по вузам Минобрнауки – 45%. Возможно, обучающиеся отраслевых вузов более ориентированы на «расширение» компетенций в конкретной области. При этом по смежному направлению подготовки получают образование 30% магистрантов вузов Минобрнауки, для «спортивных» вузов доля таких респондентов составляет 17%. Основной причиной выбора образовательной программы магистрантами является соответствие профессиональной ориентации способностям и интересам (для отраслевых вузов – 48% респондентов, для не отраслевых 58%, соответственно).

Большинство обучающихся считает, что обучение по выбранному ими направлению, позволит получить интересную и разнообразную работу (в не отраслевых вузах – 33% респондентов, в «спортивных» вузах – 29%). Преобладающее большинство обучающихся как не отраслевых, так и отраслевых вузов, продолжает учебу в той же образовательной организации, что и в бакалавриате.

Обучающиеся в вузах, подведомственных Минобрнауки России, в указании причин выбора вуза придерживаются следующего мнения (рисунок 4):

- (1) «здесь хорошие, квалифицированные преподаватели» – 31%;
- (2) «у этого вуза хорошая репутация» – 21 %;
- (3) «здесь хорошее обучение по направлению подготовки» – 18%.

Ответы респондентов, обучающихся в вузах, подведомственных Министерству спорта, распределились следующим образом (рис. 7.4):

- (1) «это – лучший вуз для обучения по выбранному направлению подготовки» – 25%;
- (2) «здесь хорошая обеспеченность оборудованием, есть компьютеры и библиотека» – 12%;
- (3) «здесь хорошее обучение по выбранному направлению подготовки» – 24%;
- (4) «у этого вуза хорошая репутация» – 14%;
- (5) «здесь хорошие, квалифицированные преподаватели» – 25%

При этом для преобладающего большинства респондентов, отметивших суждения «Это – лучший вуз для обучения по выбранному направлению подготовки», «Здесь хорошее обучение по выбранному направлению подготовки», характерен непрерывный трек «бакалавриат – магистратура» в том же вузе и направлении подготовки. Таким образом, результаты опроса магистрантов «спортивных» вузов свидетельствуют о желании продолжить обучение, приобрести новые компетенции по ранее выбранному направлению подготовки.



Рис. 7.4. Причины выбора вуза магистрантами (выбор нескольких вариантов ответа), (в %).

Анализ основных причин поступления в магистратуру позволяет сделать вывод о том, что респонденты видят в этом возможность карьерного роста, достижение которого предполагается посредством повышения уровня знаний, умений, навыков. Не менее важным мотивом обучения в магистратуре является получение в последующем более высокой зарплаты, потребность в самореализации. Преобладающая часть опрошенных в качестве основной причины поступления в магистратуру отметила необходимость получения образования по другому направлению подготовки. Свойственно это в основном магистрантам, обучающимся в не отраслевых вузах, (средний показатель по вузам Минобрнауки – 18%, по «спортивным» вузам – 6%).

Если обращаться к результатам опроса студентов Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма (далее – ПГАФКСиТ), то наиболее частой причиной продолжения обучения в магистратуре (или желания поступить в магистратуру) является мотив к карьерному росту. При этом, сравнивая результаты опроса разных групп студентов на данный вопрос, можно утверждать, что магистранты чаще ориентированы продвижение по службе (на 18,9%), чем бакалавры.

Сопоставление основных причин продолжения обучения в магистратуре и намерения поступить в магистратуру у бакалавров представлена на рисунке 7.5.



Рис. 7.5. Причины продолжения обучения в магистратуре / намерения поступить в магистратуру обучающихся в ПГАФКСиТ, (в %).

Основными формами учебной работы, преобладающими в магистратуре, обоих направлений подведомственности, являются классические лекции и семинарские занятия, лекции в режиме «живого общения» с преподавателем, самостоятельная работа с интернет-ресурсами (рис. 7.6). При этом существенных различий между ответами респондентов в вузах, подведомственных Минобрнауки, и отраслевых вузах не наблюдается.



Рис. 7.6. Формы учебной работы, преобладающие в магистратуре, (в %).





Рис. 7.7. Сопоставление уровня сформированности знаний, умений и навыков магистрантами отраслевых и не отраслевых вузов (выбор нескольких вариантов ответа), (в %).

Важным показателем в сравнительном анализе результатов опроса студентов отраслевых и не отраслевых вузов, является оценка уровня сформированности компетенций (рис. 7.7).

Все обучающиеся, вне зависимости от характера вуза, считают, что у них достаточно развиты компетенции в области принятия решений и умения нести за них ответственность. Следующими по количеству высоких оценок являются: сформированность системного мышления, умение решать комплексные задачи, вести переговоры и решать конфликты. Такие компетенции и умения, как лидерские навыки, управление командами, работа в междисциплинарных разнопрофильных, гетерогенных командах – сформированы на среднем уровне. При этом у преобладающего большинства обучающихся, по их оценкам, наименее сформированы навыки предпринимательства.

Поступление в магистратуру позволяет бакалаврам улучшить показатели по наименее сформированным компетенциям. По окончании обучения данные компетенции возможно развивать в рамках дополнительного образования.

Сравнение ответов респондентов о планах по трудоустройству в ближайшие пять лет по окончании магистратуры, свидетельствует о том, что большинство магистрантов не отраслевых вузов, предпочитают:

- (1) практическую деятельность в бюджетном секторе (врач поликлиники, школьный учитель и т.д.);
- (2) практическую деятельность в коммерческом секторе (аналитика, работа в «частной» клинике или школе);
- (3) управленческую деятельность в коммерческом секторе в качестве наемного работника (топ-менеджмент, менеджмент «среднего звена» в фирме и т.д.).

Магистранты, обучающиеся в «спортивных» вузах, выбирают следующие направления деятельности:

- (1) предпринимательская деятельность;
- (2) управленческая деятельность в коммерческом секторе в качестве

Важно отметить, что имея намерения заниматься по окончании вуза предпринимательской деятельностью, обучающиеся «спортивных» вузов не учитывают низкий уровень сформированности у них данной компетенции.

Результаты исследования свидетельствуют о несущественных различиях ответов магистрантов «спортивных» вузов и вузов Минобрнауки. Между двумя группами обучающихся не наблюдается сильных расхождений в выборе направления подготовки и вуза, указанных форм учебной работы и оценке сформированности компетенций.

В связи с вышеизложенным, возникает вопрос – так ли необходимо менять форму и содержание отраслевой магистратуры? Возможно ли законодательно отрегулировать структуру модели магистратуры и пути взаимодействия отраслевых министерств и вузов-неподведомств?

Очевидно, что у большинства отраслевых вузов имеется потенциал в вопросах подготовки кадров с учетом государственного задания, происходит тесное взаимодействие со структурными элементами реального сектора экономики. Это способствует учету требований всех участников процесса подготовки квалифицированных кадров и их последующего трудоустройства. Также наличие у большинства отраслевых вузов силь-



Рис. 7.8. Выбор магистрантами области трудоустройства на ближайшие пять лет по окончании магистратуры, (в %).

ной материально-технической базы, баз практик и возможностей реализации корпоративных и практикоориентированных программ, является мотивирующим фактором при выборе вуза абитуриентами.

## Keypoints

- В России и за рубежом существуют различные системы подчинения вузов. В отечественной системе в общей структуре высшего образования выделяются отраслевые вузы, учредителями которых

являются профильные министерства. Для зарубежных вузов-участников Болонского соглашения такая практика не свойственна.

- Существование подведомственных (отраслевых) вузов – особенность российской образовательной системы, которая является наследием советского периода. Управление такими вузами осуществляется отраслевыми министерствами и Минобрнауки РФ, что характеризует двойственность подчинения и подотчетности данных вузов. Это приводит к локальным проблемам, которые не имеют на данный момент нормативного регулирования; влияет на процесс и результативность обучения, последующее трудоустройство магистров.

- Несмотря на то, что отраслевые вузы имеют особенности осуществления и регулирования их деятельности в сравнении с вузами, подведомственными Минобрнауки России, они входят в общую систему высшего образования и осуществляют свою деятельность в рамках общероссийского образовательного законодательства и Болонского процесса.

- Преимуществом подготовки обучающихся в отраслевых вузах является возможность формировать особые компетенции, в том числе в рамках реализации магистерских программ. Данные вузы, как правило, имеют методическую базу, структурные подразделения, созданные совместно с компанией-партнером (базовые кафедры), хорошую ресурсную обеспеченность образовательного процесса, связь с реальным сектором экономики и работодателями, что расширяет возможности для реализации в магистратуре узкоспециализированных и практико-ориентированных, корпоративных программ.

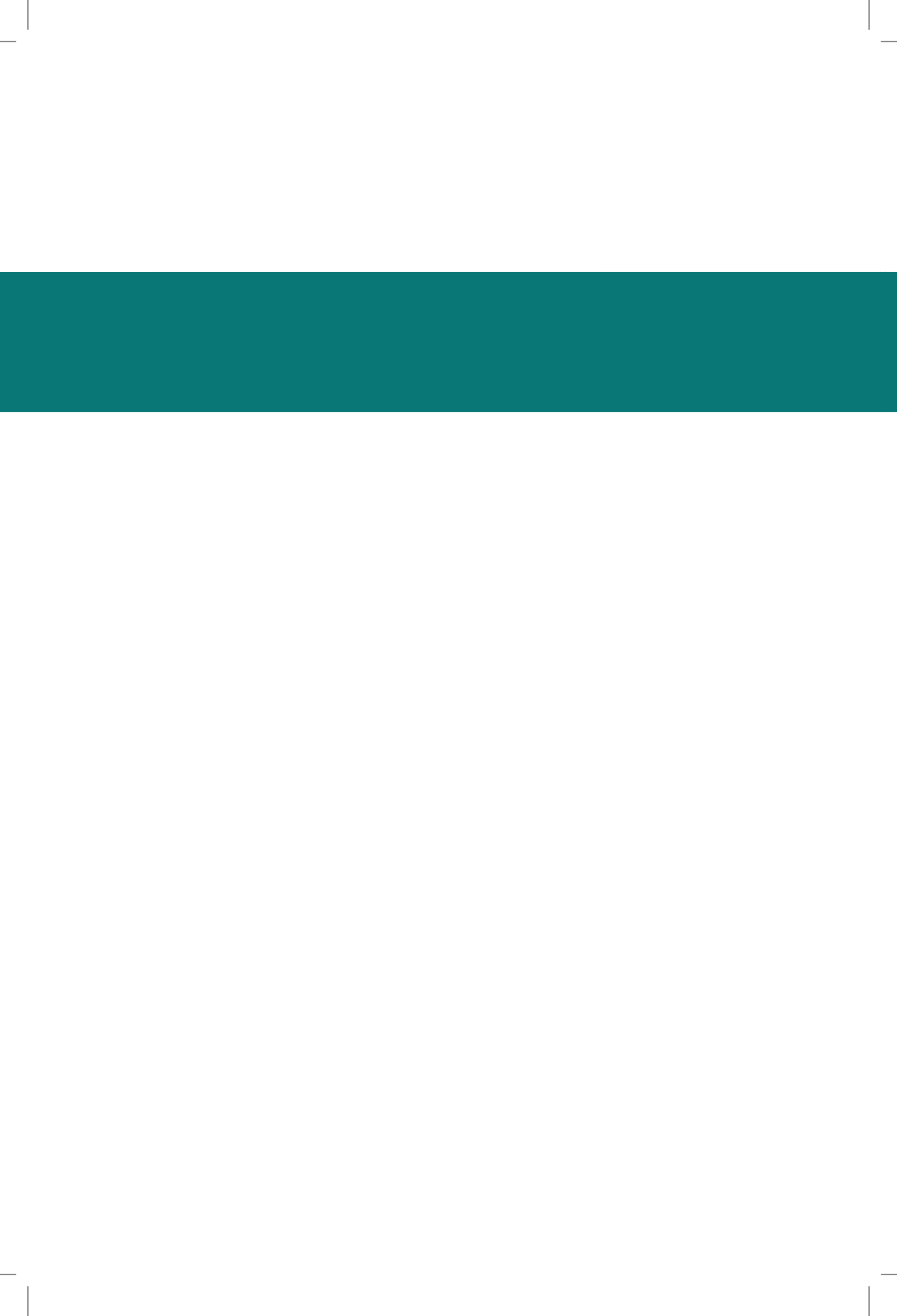
## Discussion

- Выпускники отраслевых вузов, имеющие профильное образование в конкретной отрасли, сталкиваются с трудностями при трудоустройстве. Это происходит в силу перенасыщенности рынка труда выпускниками «классических» университетов Минобрнауки, обучавшихся по тем же направлениям подготовки. Для решения этой проблемы необходимо сократить количество квот, выделяемых

для подведомственных вузов, или упразднить отраслевую специфику вузов в России.

- В сравнении с отраслевыми вузами, подготовка специалистов в классических (федеральных) и педагогических вузах по таким направлениям как сельское хозяйство, творчество, транспорт, медицина, спорт, в силу недостаточности необходимых ресурсов, методической базы, осуществляется не в полной мере.

- Необходимо внести изменения в действующее законодательство, определив критерии подведомственности отраслевых вузов и предоставив им возможность разрабатывать и утверждать собственные образовательные стандарты.



**Воеводина Е.В.**

С каждым годом в мире увеличивается влияние информационных технологий практически во всех сферах человеческой деятельности, при этом вполне естественно, что данные процессы не обошли стороной и высшее образование. Вызовы 2020 года, обусловленные пандемией COVID-19, актуализировали не только вопросы цифровизации образования, но и коснулись более глобальных проблем – цифрового неравенства и его последствий для обучающихся и преподавателей, конкурентоспособности выпускников в цифровом обществе, качества подготовки кадров для «умной экономики» и др. Сложившаяся ситуация, как отмечают Пер Андерссон и Ларс-Йоран Маттссон, стала неким «катализатором» назревающих цифровых трансформаций, не обходя стороной педагогические ценности, касающиеся коммуникативных аспектов образования<sup>1</sup>.

Еще до пандемии в научном пространстве широко освещалась проблематика цифровизации, заключающаяся в противоречии между стратегическими вызовами и потребностями новой реальности и институциональными возможностями<sup>2</sup>. С одной стороны, переход к цифровым

1 Andersson P., Mattsson L.-G. Future digitalization of education after COVID-19 [Электронный ресурс] <https://www.hhs.se/en/research/sweden-through-the-crisis/future-digitalization-of-education-after-covid-19/> (дата обращения: 30.07.2020)

2 См. например, работы: Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / Под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. – 344с.; Днепроvская Н.В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике // Статистика и экономика. 2018. № 4. Т. 15. С. 16-28; Баннх Г.А. Использование интернет-технологий в университетском образовании: информационная компетентность и возможности ее

форматам выглядел логичным и необходимым – в условиях глобализации рынка высшего образования университетам необходимо бороться за «место под солнцем», отвоевывая «сильных» абитуриентов и лучшие кадры. При этом цифровые навыки уже сегодня рассматриваются исследователями как необходимый атрибут конкурентоспособности и высокой заработной платы специалиста<sup>1</sup>. С другой стороны, вопрос о готовности к цифровым инновациям самих вузов, а прежде всего, тех социальных групп без которых невозможно представить высшее образование – преподавателей и студентов – по-прежнему остается открытым. Последующие события только усилили внимание к обозначенной проблеме и методологии ее изучения, поставив «ребром» вопрос о готовности к цифровизации как к одному из ключевых факторов жизнеспособности образовательной системы.

В данной главе мы затронем результаты опроса магистрантов и преподавателей, полученные еще до пандемии COVID-19 – в рамках первого замера проекта «Рождение российской магистратуры» в регионах. Ключевой задачей на данном этапе исследования было выявление тенденций, характеризующих готовность магистратуры к цифровизации. Для этого были выделены три эмпирических показателя:

1) самооценка уровня сформированности цифровых компетенций обучающимися магистратуры;

2) оценка ресурсных возможностей цифровизации преподавателями магистратуры;

3) измерение отношения студентов к цифровым трендам на примере онлайн-обучения.

Обозначенные показатели были включены в инструментарий опроса студентов и преподавателей магистратуры в рамках изучаемой проблемы. Эмпирический замер позволил выявить тенденции, характеризующие готовность российской магистратуры к цифровизации на допандемийном этапе. Кроме того, мы обратимся к обзору более поздних исследований, проведенных в период пандемии COVID-19, чтобы дополнить общую картину цифровизации российской магистратуры современными трендами.

---

формирования у студентов и преподавателей // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология, 2016, № 1 (33). С. 15–33; Дятлов С.А., Селищева Т.А. Регионально-пространственные характеристики и пути преодоления цифрового неравенства в России // Экономика и образование. 2014. №2. С.48-52; и др.

1 Falck O., Wiederhold, S., Heimisch, A. Returns to ICT Skills // Research Policy . 2020 [https://www.researchgate.net/publication/306118379\\_Returns\\_to\\_ICT\\_Skills](https://www.researchgate.net/publication/306118379_Returns_to_ICT_Skills) (дата обращения: 30.07.2020)



## **Интерпретация ключевых понятий: цифровая грамотность и цифровая компетентность**

Концептуальная модель исследования, в первую очередь, требует уточнения категории «цифровые компетенции». В русскоязычной научной литературе значение данного термина не столь сильно отличается от зарубежных интерпретаций. Так, в публикации Т.А. Гилевой, приводится следующее определение: «Цифровые компетенции – общий термин, используемый для характеристики способностей человека (гражданина, сотрудника, студента и др.) использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в определенном контексте»<sup>1</sup>. Похожее значение мы находим у зарубежных авторов, что сопряжено с обращением к терминологии Евросоюза. К примеру, в работе К. Рицца, цифровая компетентность обозначается как уверенность пользователя, его критический подход при техническом использовании инструментов информационного общества (IST) в сфере досуга, трудовой деятельности, социальной коммуникации. При этом в качестве неотъемлемых атрибутов отмечается: необходимость владения базовыми навыками в IT-сфере, использование ПК для поиска информации, ее оценки, хранения, производства, презентации и обмена информацией, в том числе в социальных сетях<sup>2</sup>. Из приведенных определений следует, что цифровая компетентность тесно сопрягается с еще одним понятием – цифровой грамотности. Под последней, согласно материалам ЮНЕСКО, понимается «способность получать доступ, управлять, понимать, интегрировать, общаться, оценивать и создавать информацию безопасно и надлежащим образом с помощью цифровых технологий для обеспечения занятости, достойных рабочих мест и предпринимательства»<sup>3</sup>. Ее индикаторы опираются на компьютерную грамотность и включают в себя: грамотность в области ИКТ, информационную грамотность и медиа грамотность.

Необходимо отметить, что понятие цифровой компетентности в правовом аспекте достаточно абстрактно, так же как и сопряженные категории – цифровая грамотность, цифровая образовательная среда и др. Так, Е.А. Певцова отмечает, что в российской практике отсутствует достаточное

1 Гилева Т.А. Компетенции и навыки цифровой экономики: разработка программы развития персонала // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия экономика. № 2 (28), 2019. С. 24

2 Rizza C. Digital Competences: Michalos A.C. (eds) Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research. Springer; Dordrecht. 2014. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5\\_731](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_731) (дата обращения: 30.07.2020)

3 A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2 [Электронный ресурс] <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf> (дата обращения: 30.07.2020)

количество нормативно-правовых актов в области цифровизации образовательных отношений<sup>1</sup>. В частности, понятие цифровых компетенций напрямую не отражено в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и имеющихся федеральных государственных образовательных стандартах. Цифровые компетенции определяются косвенно, через их отдельные виды, например, способность «решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности»<sup>2</sup>. При этом в последнее время наблюдаются тенденции закрепления данного понятия в нормативно-правовой документации вузов. Например, НИУ «Высшая школа экономики» представила концепцию развития цифровых компетенций студентов, в которой они рассматриваются как «комплекс компетенций по работе в цифровой среде и с цифровыми продуктами, включая активность по созданию и сбору данных, их обработке и анализу, а также по автоматизации процессов с помощью компьютерных технологий»<sup>3</sup>. На федеральном уровне в Приказе Министерства экономического развития «Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национального проекта «Цифровая экономика Российской Федерации», формируется следующий компетентностный набор – коммуникация и кооперация в цифровой среде, саморазвитие в условиях неопределенности, креативное мышление, управление информацией и данными, критическое мышление в цифровой среде. Данные компетенции обозначаются в качестве «ключевых компетенции цифровой экономики», необходимых «для решения человеком поставленной задачи или достижения заданного результата деятельности в условиях глобальной цифровизации общественных и бизнес-процессов»<sup>4</sup>.

1 Певцова Е.А. Правовое регулирование цифровизации образовательных отношений // Народное образование. 2018. № 10. С. 15-20 (С.18)

2 ФГОС ВО по направлению подготовки 39.03.01 Социология: Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс] <http://fgosvo.ru/news/1/1506> (дата обращения: 19.10.2020)

3 Концепция развития цифровых компетенций студентов НИУ ВШЭ: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» [Электронный ресурс] <https://www.hse.ru/data/2020/07/07/1595396188.pdf> (дата обращения: 19.10.2020)

4 Приказ Минэкономразвития России от 24 января 2020 г. № 41 «Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»: Министерство экономического развития Российской Федерации [Электронный ресурс] [https://www.economy.gov.ru/material/file/bd31fe31b5135c35e402b702c346f304/41\\_24012020.pdf](https://www.economy.gov.ru/material/file/bd31fe31b5135c35e402b702c346f304/41_24012020.pdf) (дата обращения: 19.10.2020)

Как в докладе ЮНЕСКО, так и в отдельных авторских научных исследованиях отмечается, что определения грамотности и компетентности в настоящее время неоднозначны, что создает определенные затруднения в конструировании их исследовательской методологии. Так, в одном из недавних исследований, отмечается, что термины часто «путают» между собой: отсюда возникает и более общий взгляд на цифровую компетенцию как способность гибко адаптироваться к жизни в информационном обществе<sup>1</sup>. В нашем исследовании мы исходим из того допущения, что цифровая грамотность является более емким понятием, вмещающим в себя результат развития цифровых компетенций на разном уровне: от «базового», заключающегося в знании и умении использовать ИКТ в сфере труда и досуга, до «продвинутого», узкоспециализированного уровня.

Опираясь на методологию Евросоюза, выделим в качестве важных индикаторов цифровых компетенции следующие навыки, умения и способности в сфере информационно-коммуникативных технологий:

(1) навыки поиска и обработки необходимой информации из различных источников, в том числе специализированных баз данных;

(2) способность использовать информационные технологии и обеспечивать безопасность информации;

(3) навыки презентации результатов исследований в виде статей, докладов, отчетов<sup>2</sup>;

(4) умение работать с данными, в том числе «большими».

В соответствии с этими индикаторами в анкету для обучающихся вузов был введен соответствующий вопрос: «Какие знания, умения и навыки сформированы у вас в большей степени, а каких, на ваш взгляд, вам пока не хватает?» с дихотомической шкалой – сформированность в большей степени/нехватка компетенции. Совокупная оценка выделенных индикаторов позволяет построить на их основе агрегированный индекс сформированности цифровых компетенций обучающихся магистратуры (индекс ЦК). В таблице 8.1 приведена информация, касающаяся текущей сформированности цифровых компетенций у магистрантов по субъектам РФ, а распределение индексов представлено на рисунке 8.1.

Таблица 8.1.

1 Spante M., Sofkova Hashemi S., Lundin M., Algers A. Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use // Cogent Education, 2018. № 5. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>

2 Несмотря на то, что «презентационные» навыки напрямую связаны с коммуникативными, в современном обществе их реализация помимо прочего тесно связана с цифровой грамотностью – умением оформлять исследовательские материалы с помощью прикладных компьютерных программ.

Самооценка сформированности цифровых компетенций студентами магистратуры по Федеральным округам (в числителе приведено кол-во респондентов, в знаменателе % от числа опрошенных по данному вопросу по всем ФО)<sup>1</sup>.

Наименование ФО	НАИМЕНОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ							
	Искать и обрабатывать информацию из различных источников, включая специализированные базы данных		Презентация результатов исследований в виде статей, докладов, отчетов		Информационные технологии и обеспечение информационной безопасности		Умение работать с данными, в т.ч. с большими	
	(А)	(В)	(А)	(В)	(А)	(В)	(А)	(В)
Северо-западный ФО	18 / 10.84	123 / 12.64	36 / 11.69	105 / 12.64	68 / 12.76	73 / 12.05	38 / 11.69	103 / 12.65
Сибирский ФО	10 / 6.02	77 / 7.91	28 / 9.09	59 / 7.1	34 / 6.38	53 / 8.75	28 / 8.62	59 / 7.25
Уральский ФО	44 / 26.51	216 / 22.2	80 / 25.97	180 / 21.66	129 / 24.2	131 / 21.62	84 / 25.85	176 / 21.62
Центральный ФО	41 / 24.7	258 / 26.52	79 / 25.65	220 / 26.47	145 / 27.2	154 / 25.41	73 / 22.46	226 / 27.76
Приволжский ФО	33 / 19.88	213 / 21.89	54 / 17.53	192 / 23.1	105 / 19.7	141 / 23.27	59 / 18.15	187 / 22.97
Южный ФО	20 / 12.05	86 / 8.84	31 / 10.06	75 / 9.03	52 / 9.76	54 / 8.91	43 / 13.23	63 / 7.74
Итого:	166	973	308	831	533	606	325	814

Индекс сформированности цифровых компетенций

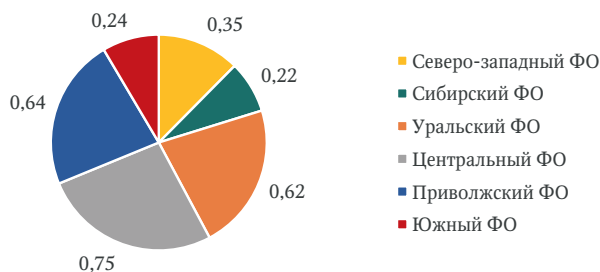


Рис. 8.1. Агрегированные индексы ЦК по субъектам РФ

<sup>1</sup> Прим. к таблице: Серым цветом обозначены компетенции, которых «пока не хватает» респондентам (А), а зеленым – те, которые «сформированы в наибольшей степени» (В).

Чем ближе значение индекса к единице, тем выше уровень сформированности цифровых компетенций по самооценкам магистрантов. Как видим, наиболее высокие значения наблюдаются среди респондентов Центрального и Уральского федеральных округов, а наименьшие – в Сибирском и Южном. В целом, результаты нашего замера очень хорошо «перекликаются» с другим исследованием – индекса цифровизации регионов, проведенным «Сколково» в 2017-2018 гг.<sup>1</sup>. Наименьшие показатели цифровизации как раз-таки наблюдаются в Южных регионах РФ – Карачаево-Черкесской Республике, Ингушетии, Калмыкии, Адыгее (в нашем исследовании приняли участие респонденты из Калмыкии и Адыгеи). Северо-Кавказский и Южный Федеральные округа занимают последние строчки в рейтинге цифровизации «Цифровая Россия» – 8 и 6 по данным за 2018 год, а Сибирский ФО занимает 7-ю строчку<sup>2</sup>. Наиболее высокие показатели у Уральского, Северо-Западного и Центрального ФО (в порядке убывания). Отметим, что в исследовании «Сколково» использовались 7 показателей (на основе метода экспертных оценок): нормативное регулирование и административные показатели цифровизации; специализированные кадры и учебные программы; наличие и формирование исследовательских компетенций и технологических заделов, включая уровень научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ; информационная инфраструктура; информационная безопасность; экономические показатели цифровизации; социальный эффект от внедрения цифровизации. Относительно нашего исследования это позволяет сделать вывод о том, что степень развития цифровой инфраструктуры регионов, по-видимому, сильно влияет на уровень сформированности цифровых компетенций у студентов.

Показательно также и обращение к отдельным индикаторам сформированности ЦК – в большей степени у магистрантов развиты навыки поиска и обработки информации из источников и специализированных баз данных, а недостаточно – умение и знание, о том, как защитить свою информацию в цифровом мире. Интересен и вопрос о возможных взаимосвязях между уровнем сформированности ЦК с такими показателями, как пол, возраст, материальное положение магистрантов. С помощью статистического критерия Спирмена была проверена гипотеза о возможной связи между

1 Индекс «Цифровая Россия»: отражение цифровизации субъектов РФ через призму открытых источников. Авторская методология с учетом российской специфики и лучших практик. – М.: Центр финансовых инноваций и безналичной экономики Московской школы управления СКОЛКОВО, 2018. 193 с.

2 Там же, с. 70

сформированностью цифровых компетенций, возрастом и материальным положением респондентов. Оказалось, что они не оказывают значимого влияния друг на друга. Значимой оказалась связь между гендерной принадлежностью респондентов и отдельными индикаторами – умением искать и обрабатывать информацию из различных источников, использовать информационные технологии и обеспечивать информационную безопасность, презентовать результаты исследований. Анализ показывает, что мужчины более критично оценивают сформированность у себя «поисковых» и «презентационных» компетенций, чем женщины; зато лучше ориентируются в IT-технологиях и информационной безопасности (таблица 8.2).

Таблица 8.2.

Самооценка сформированности цифровых компетенций студентами магистратуры в зависимости от пола (в числителе приведено кол-во респондентов, а в знаменателе % от числа опрошенных соответствующего пола).

Пол респондента	Наименование компетенции					
	Искать и обрабатывать информацию из различных источников, включая специализированные базы данных		Презентация результатов исследований в виде статей, докладов, отчетов		Информационные технологии и обеспечение информационной безопасности	
	(А)	(В)	(А)	(В)	(А)	(В)
Мужской	66 / 39.76%	304 / 31.24%	119 / 38.64%	251 / 30.2%	145 / 27.2%	225 / 37.13%
Женский	100 / 60.24%	669 / 68.76%	189 / 61.36%	580 / 69.8%	388 / 72.8%	381 / 62.87%
Итого:	166	973	308	831	533	606

Еще один значимый показатель исследования был связан с оценкой ожидаемого развития цифровых компетенций магистрантами (см. таблицу 8.3).<sup>1</sup> Как видим, наиболее скептические ожидания у студентов связаны с формированием в рамках освоения программы магистратуры компетенции, обеспечивающей знания и владения в области IT-технологий и информационной безопасности. Таким образом, магистранты не только ощущают недостаток данной компетенции, но и не надеются на ее приобретение.

<sup>1</sup> Вопрос анкеты, направленный на исследование данного показателя, был сформулирован следующим образом: «В какой мере программа магистратуры, обеспечит формирование следующих компетенций...».

Таблица 8.3.

Ожидаемая самооценка сформированности цифровых компетенций студентами магистратуры по федеральным округам (в числителе приведено кол-во респондентов, а в знаменателе % от числа опрошенных)<sup>1</sup>.

Наименование ФО	Наименование компетенции											
	Искать и обрабатывать информацию из различных источников, включая специализированные базы данных			Презентация результатов исследований в виде статей, докладов, отчетов			Информационные технологии и обеспечение информационной безопасности			Умение работать с данными, в т.ч. с большими		
	«А»	«В»	«С»	«А»	«В»	«С»	«А»	«В»	«С»	«А»	«В»	«С»
Северо-западный	104 / 13.4	33 / 10.22	4 / 9.1	97 / 13.47	37 / 10.08	7 / 13.46	62 / 13.33	66 / 12.04	13 / 10.32	86 / 13.5	47 / 10.73	8 / 12.5
Сибирский	55 / 7.13	28 / 8.67	4 / 9.1	57 / 7.92	24 / 6.54	6 / 11.54	37 / 7.96	44 / 8.03	6 / 4.77	55 / 8.63	29 / 6.62	3 / 4.69
Уральский	173 / 22.43	77 / 23.84	10 / 22.73	159 / 22.08	88 / 23.98	13 / 25	106 / 22.79	125 / 22.81	29 / 23.02	139 / 21.82	103 / 23.52	18 / 28.12
Центральный	196 / 25.42	89 / 27.55	14 / 31.82	181 / 25.14	107 / 29.15	11 / 21.15	123 / 26.45	139 / 25.36 -	37 / 29.37	169 / 26.53	113 / 25.8	17 / 26.56
Приволжский	165 / 21.4	74 / 22.91	7 / 15.9	156 / 21.67	79 / 21.53	11 / 21.15	101 / 21.72	118 / 21.53	27 / 21.43	133 / 20.88	101 / 23.06	12 / 18.75
Южный	78 / 10.6	22 / 6.81	5 / 11.36	70 / 9.72	32 / 8.72	4 / 7.69	36 / 7.74	56 / 10.22	14 / 11.11	55 / 8.63	45 / 10.27	6 / 9.37
<b>Итого</b>	<b>771</b>	<b>323</b>	<b>44</b>	<b>720</b>	<b>367</b>	<b>52</b>	<b>465</b>	<b>548</b>	<b>126</b>	<b>637</b>	<b>438</b>	<b>64</b>

Теперь перейдем к ответу на еще один вопрос – о том, как оцениваются ресурсные возможности для развития цифровых компетенций не сами студенты, а преподаватели магистратуры. Для этого обратимся к анализу

<sup>1</sup> Прим. К таблице: Зеленым цветом («А») обозначены компетенции, которые по ожиданиям респондентов будут сформированы «полностью» в процессе обучения; синим («В») – «в некоторой степени»; серым («С») – «не обеспеченные» программой магистратуры.

частотных распределений по полуоткрытому вопросу «Что отличает дизайн вашей магистерской программы?». Отметим, что важным индикатором ресурсного обеспечения цифровизации является степень использования в образовательном процессе таких современных технологий, как on-line-обучение, а также высокотехнологичного оборудования. Довольно тревожной в этом свете выглядит оценка доли лабораторных занятий с использованием высококачественного оборудования в вузах – на присутствие таких технологий в практике своих вузов указали 17,36% опрошенных преподавателей. В то же время, справедливо отметить, что не все направления подготовки требуют наличия такого оборудования в образовательном процессе, а также и то, что некоторые респонденты просто не считают наличие такового значимым признаком. Облако тегов по полуоткрытому вопросу «Что отличает дизайн вашей магистерской программы?» представлено на рисунке 8.2.



Рис. 8.2. Облако тегов по полуоткрытому вопросу «Что отличает дизайн вашей магистерской программы?»

Как интенсивно должны проводиться в магистратуре on-line курсы

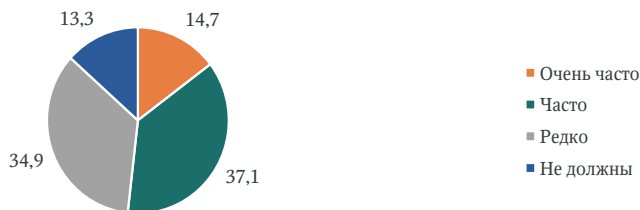


Рис. 8.3. Отношение магистрантов к проведению занятий в онлайн формате, (в %).



Как видим, мнение магистрантов по данному вопросу неоднозначно: чуть более половины считает, что онлайн занятия должны проводиться «часто» и «очень часто». При этом 34,9% считают их использование должно быть редким, а 13,3% и вовсе считают такую форму обучения не нужной. Вероятно, что настороженное отношение обусловлено неуверенностью в качестве обучения с помощью цифровых технологий, а с другой стороны – весьма вероятно, что сами студенты не придают особого значения форме образовательного процесса, ориентируясь на иные показатели (например, качество обучения).

Что касается возможных корреляций между отношением к онлайн-обучению и социально-демографическим портретом респондента – его возрастом, материальным положением и регионом проживания, то при использовании статистического критерия Спирмена значимые тенденции выявлены не были. Это означает, что данные признаки не влияют на восприятие данной формы обучения в выборке опрошенных. Но интересная взаимосвязь все же присутствует, и она опять связана с полом респондентов: в частности, мы можем наблюдать, что среди женщин больше сторонниц использования онлайн-технологий в процессе обучения (рис. 8.4). Возможно, это связано с тем, что женщины одновременно с учебой включены во внутрисемейные гендерные роли, сопряженные с домашним хозяйством и воспитанием детей, которые хорошо совместимы с онлайн обучением - хотя в целом этот вопрос является лишь предположением и требует дополнительных исследований.

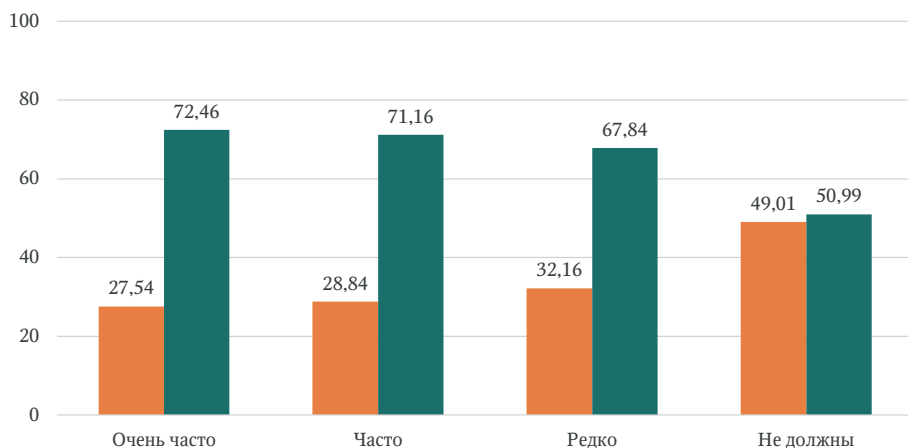


Рис. 8.4. Отношение магистрантов к проведению занятий в онлайн формате в зависимости от пола, (в %).

## После пандемии: первые итоги «экстренной» цифровизации

Результаты проведенного исследования в регионах позволили нам зафиксировать ряд важных тенденций, основные из которых – неравенство в самооценке сформированности цифровых компетенций магистрантами в регионах, неоднозначное отношение к онлайн-формату учебных занятий, его недостаточная распространенность в практике российской магистратуры. Именно с такими тенденциями региональные университеты вошли в период пандемии COVID-19, столкнувшись с вызовами дистанционного образовательного процесса. Хотя подводить итоги еще рано, мы осмелимся провести обзор первых исследований, касающихся проблем перехода на онлайн-обучение.

Большинство исследований сосредоточилось в плоскости анализа рисков и возможностей дистанционного обучения в онлайн-формате. Один из наиболее масштабных по своей репрезентативности проектов в форме массового опроса преподавателей российских вузов был реализован весной 2020 года сотрудниками Института социального анализа и прогнозирования РАНХиГС и Минобрнауки России (58 612 респондентов). Ключевые выводы исследования зафиксировали высокую степень самооценки «цифровой» подготовленности преподавателей к переходу на данный формат образования и, в то же время, психологические и социальные барьеры<sup>1</sup>. Так, значительная часть опрошенных (75%) оценили свою компетентность в области компьютерных технологий выше, чем у коллег. И в то же время подавляющее большинство – 87,8% респондентов выступили за очный формат обучения, и почти столько же опрошенных (85,7%) отметили увеличение рабочей нагрузки при переходе на «дистанционку». Кроме того, преподаватели столкнулись с рядом барьеров – ресурсных, касающихся обеспечения инструментами для проведения занятий, коммуникативных и организационных, связанных с «бюрократическим давлением», необходимостью подготовки отчетов и стандартизацией обучения. Что касается образовательных рисков, влияющих на качество знаний студентов, то к ним исследователи отнесли: спад учебной мотивации, недостаточность самоорганизации со стороны студентов, недостаточность индивидуализации обучения, невозможность контроля знаний, формализацию обучения, перегруженность преподавателей и ограничение дистанционной передачи знаний в естественнонаучных и ма-

<sup>1</sup> Преподаватели высказали свое мнение о вынужденном переходе образовательного процесса в онлайн: Публикация Лаборатории методологии социальных исследований РАНХиГС [Электронный ресурс] <https://socialresearch.ru/posts/68-prepodavатели-vyskazali-svoe-mnenie-o-vynuzhdennom-perekhode-obrazovatel-nogo-protsesta-v-onlajn> (дата обращения: 07.07.2020).

тематических дисциплинах. «Экстренная» цифровизация высшего образования хоть и нашла полное понимание и сочувствие у преподавателей, оставила много проблемных вопросов, касающихся, в первую очередь, инфраструктурного и социального, педагогического и психологического характера.

Что касается российских студентов, то здесь по данным репрезентативных исследований, переход на дистанционный формат обучения также характеризуется специфичными рисками. Половина студентов отметила снижение эффективности образовательного процесса во время пандемии, а более 40% – значительное увеличение учебной нагрузки<sup>1</sup>.

В свете данных тенденций высветилась проблема цифрового неравенства, являющегося следствием неравенства социального. В частности, в работе Т.В. Александровой, анализирующей индексы цифровизации российских регионов, говорится о медианном отклонении индекса цифровизации регионов в пределах 17-22%<sup>2</sup>. Разброс индексов сформированности цифровых компетенций магистрантов в обследованных нами регионах лишь укрепляет эти выводы. Среди причин, усиливающих цифровое неравенство регионов, Дятлов С.А., Селищева Т.А. называют следующие факторы: социальное неравенство (в т.ч. в уровне доходов населения), низкое качество связи и высокую стоимость услуг провайдеров в некоторых регионах, различия в степени рациональности использования интернета, проблемы глобализации<sup>3</sup>. К примеру, в июньском докладе Лаборатории «Развитие университетов» Института образования НИУ ВШЭ, отмечено, что 30% студентов из низкодоходных групп населения не обеспечены техникой, необходимой для удаленного обучения<sup>4</sup>.

Зарубежный опыт цифровизации сопровождается похожими рисками. «Допандемийный» этап также, как и в России, характеризовался постепенным внедрением цифровых трансформаций в образовательный процесс. К примеру, в одном из исследований, проведенном в немецком университете

1 Дайджест COVID-19: Пандемия и высшее образование. Выпуск №10 (26 июня 2020 г.): Лаборатория Развитие университетов Института образования НИУ ВШЭ [Электронный ресурс] [https://clt1154978.bmeurl.co/A87EE47?fbclid=IwAR2I7MQ2Q9ghNFH9vWwxDc5eOKZL2xoM-mb4Gfyz\\_Flk-Gsk92fkvGEVcl](https://clt1154978.bmeurl.co/A87EE47?fbclid=IwAR2I7MQ2Q9ghNFH9vWwxDc5eOKZL2xoM-mb4Gfyz_Flk-Gsk92fkvGEVcl) (дата обращения: 30.07.2020).

2 Александрова Т.В. Цифровое неравенство регионов России: причины, оценка, способы преодоления // Экономика и бизнес: теория и практика. 2019. №8. С. 9-12.

3 Дятлов С.А., Селищева Т.А. Регионально-пространственные характеристики и пути преодоления цифрового неравенства в России // Экономика и образование. 2014. №2. С.48-52.

4 Дайджест COVID-19: Пандемия и высшее образование. Выпуск №10 (26 июня 2020 г.): Лаборатория Развитие университетов Института образования НИУ ВШЭ [Электронный ресурс] [https://clt1154978.bmeurl.co/A87EE47?fbclid=IwAR2I7MQ2Q9ghNFH9vWwxDc5eOKZL2xoM-mb4Gfyz\\_Flk-Gsk92fkvGEVcl](https://clt1154978.bmeurl.co/A87EE47?fbclid=IwAR2I7MQ2Q9ghNFH9vWwxDc5eOKZL2xoM-mb4Gfyz_Flk-Gsk92fkvGEVcl) (дата обращения: 30.07.2020).

в 2018 году, отмечается, что и студенты, и преподаватели использовали ограниченное количество цифровых технологий, и для существенных изменений необходимы подталкивающие реформы «сверху вниз» – исходящие от руководства вузов<sup>1</sup>. Что касается реакции на необходимые изменения в образовательном процессе, вызванные пандемией COVID-19, то она различна для образовательных экосистем в разных государствах. В частности, к такому выводу приходит коллектив авторов, осуществивший макроанализ в 20 странах (Китай, Египет, Австралия, Германия, Индия, Индонезия, Италия, Малайзия, Нигерия, США, Южная Корея, ОАЭ и др.)<sup>2</sup>. Развивающиеся страны сосредоточились в основном на низкотехнологичных решениях в поддержке онлайн-обучения (презентации Power Point с комментариями, использование бесплатного софта – Skype, Google Classroom, Moodle, Facebook.), а экономически развитые – на проблемах онлайн-педагогике. По мнению исследователей, университеты в период пандемии как никогда продемонстрировали свою открытость для обмена опытом, необходимую для выбора лучших практик.

Подводя итоги данной главы, отметим, что российская магистратура сегодня испытывает на себе вызовы, стимулированные глобальной необходимостью цифровизации образования. Однако их нельзя считать эксклюзивными, поскольку похожая ситуация наблюдается в ряде стран, хотя исследований в данной области пока немного. При этом нельзя сказать, что Россия оказалась неподготовленной к «экстренной» цифровизации в период пандемии – об этом свидетельствуют, как данные опроса РАНХиГС, так сведения опроса в рамках проекта «Рождение российской магистратуры» относительно индексов сформированности цифровых компетенций. Также необходимо подчеркнуть, что сложившаяся ситуация открывает новые возможности для российской магистратуры, среди которых усиление цифровизации (пусть и вынужденным путем), возможность обмена опытом как внутри страны, так и в международном масштабе.

## Keypoints

- Значение индекса сформированности цифровых компетенций магистрантов различается в зависимости от региона проживания ре-

1 Bond M., Marín V. I., Dolch C., Bedenlier S., Zawacki-Richter O. Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2018. № 15 (1). 48.

2 Crawford J.A, Butler-Henderson K.A., Jurgen R., Malkawi B.H. COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses // *Journal of Applied Learning & Teaching*, 2020. N.1 (3) DOI: 10.37074/jalt.2020.3.1.7

спондента; наименьшие показатели у регионов, характеризующихся низкими показателями цифровизации населения.

- Допандемийный этап характеризовался неоднозначным отношением магистрантов к цифровизации образования: часть из них положительно отнеслась к возможности проведения онлайн-занятий, другая, напротив проявила настороженность – соотношение групп, проявивших лояльность / нелояльность к данному формату обучения, находится в практически равных долях.

- Ресурсное обеспечение цифровизации магистерских программ в регионах до пандемии можно оценить как недостаточное: с одной стороны об этом свидетельствует относительно доля негативных ожиданий магистрантов относительно формирования цифровых компетенций в процессе обучения, а с другой – результаты опроса преподавателей, отмечающих редкое использование онлайн-обучения и высокотехнологичного оборудования.

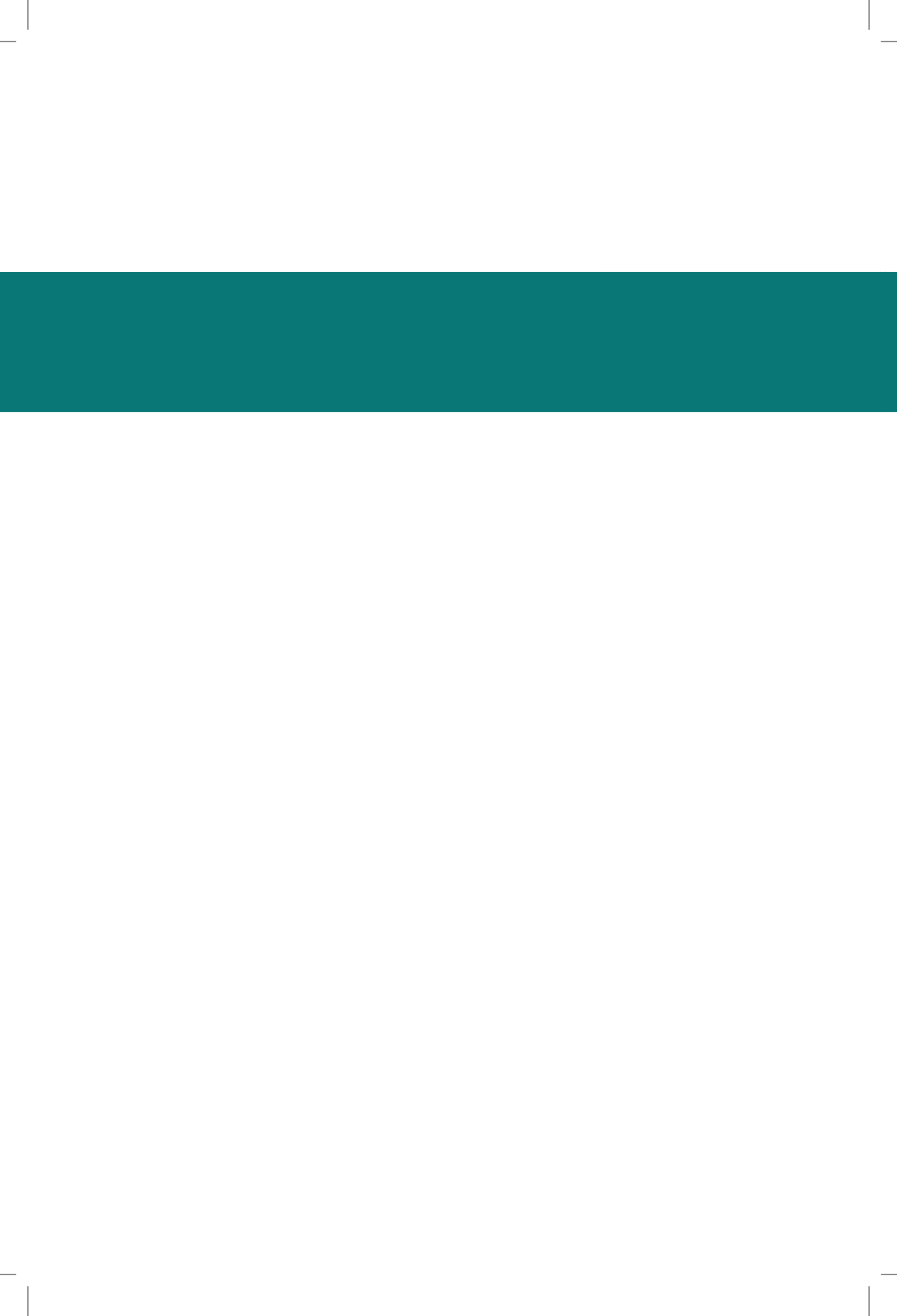
## Discussion

- Базовые категории в области цифровизации высшего образования – «цифровые компетенции», «цифровая грамотность» пока недостаточно разработаны в российском нормативно-правовом поле, хотя в последнее время появляются попытки их закрепления в нормативно-правовой базе отдельных вузов.

- Индексы сформированности цифровых компетенций магистрантов отражают общероссийские тенденции, сопряженные с цифровым неравенством регионов, как следствием неравенства социально-экономического.

- Основные барьеры в формировании цифровых компетенций магистрантов связаны с недостаточным обеспечением ресурсной базы университетов, однако в «постковидном» периоде можно ждать их сглаживания.

- Резкий переход к дистанционному обучению во время пандемии COVID-19 обострил не только вопросы ресурсного обеспечения цифровизации магистерских программ, но и социальные, психолого-педагогические аспекты, связанные с необходимостью развития новой отрасли знаний - онлайн-педагогике высшего образования.



Гармонова А.В., Щеглова Д.В.

## Будущее Болонской реформы в России

В 2007 году число магистерских программ, их размер и доля магистров в общем числе студентов были относительно малы<sup>1</sup>. Но эксперты в исследовании высшего образования считали, что российские вузы в целом находились ровно на полпути к формату единого европейского образовательного пространства<sup>2</sup>. Прошли ли они оставшуюся половину за последующие 13 лет? Стало ли российское образование действительно двухуровневым, а магистратура – гибким инструментом достройки компетенций и дорогой в академическое будущее?

Мы постарались зафиксировать эффекты трансформации высшего образования и описать состояние магистратуры, как второй ступени обучения сквозь призму мнений основных субъектов образовательного процесса – студентов и преподавателей. Это может послужить основанием для размышлений о том, какие модели магистратуры могут отказаться инновационными. Например, готовы ли российские студенты и преподаватели к практико-ориентированным или онлайн магистратурам, новым формам работы и содержательной трансформации образовательного процесса. Как стало понятно из событий 2020 года и массового

<sup>1</sup> Муратова О.Р., Радаев В.В. На полдороге к будущему: оценка включенности группы российских вузов в Болонский процесс // Вопросы образования. 2007. № 3. С. 84–114

<sup>2</sup> Там же

перехода в дистанционный формат обучения, реальность онлайн магистратур<sup>1</sup> уже не кажется такой уж невозможной.

Важно понимать, что решающим фактором успеха или неудачи внедрения норм Болонской системы является не только имплементация административных процедур, но и то, как их оценивают основные субъекты образовательного процесса. Принцип *teaching and learning*, провозглашенный в Ереванском коммюнике 2015 года, требует приоритета качества и значимости обучения и преподавания (*quality and relevance of learning and teaching*)<sup>2</sup>, поэтому эффектом болонской реформы должны были стать новые форматы и методы в преподавании: *student-centered learning*, в рамках которого акцент делается на образовательной самостоятельности студента<sup>3</sup>. Такая ориентация на студента требует содержательных, а не только внешних изменений: применения новых форматов *blending learning*, стрим-лекции или *collaborative learning*. Магистратура дает преподавателю возможность овладеть разными моделями профессиональной деятельности (учебно-методической, научно-педагогической), которые соотносятся с моделями организации такой совместной деятельности преподавателя и студентов

Но это эти принципы столкнулись с рядом проблем, а эффекты оказались «отложенными». Сложнее всего преобразования в российской высшей школе давались преподавателям. Отношение к реформам и Болонскому процессу оставалось стабильно негативным, а желание вернуть «как было», высоким<sup>4</sup>. При этом значительная доля преподавателей все же ориентирована на новые формы обучения и так или иначе знакома с содержанием требований болонского процесса.

В связи с этим, нам был интересен вопрос об отношении магистрантов и преподавателей к реформе высшего образования в России в контексте перехода к Болонской системе и степени их осведомленности.

1 МакЭндрю К. Укрощение инноваций: как онлайн-магистратура вернула университету инициативу в преобразованиях // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 60–80

2 Yerevan communiqué / Final version / Ministerial conference Yerevan - [Электронный ресурс] URL: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015>

3 Student-Centered Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions ESU. Brussels, October 2010. URL: [http://www.esib.org/documents/publications/SCL\\_toolkit\\_ESU\\_EI.pdf](http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf)

4 Серякова С.Б., Красинская Л.Ф. Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования // Высшее образование в России. № 11, 2013. С. 22-30



Знаете ли Вы что-то о Болонском процессе



Считаете ли Вы успешным переход на двухуровневую систему

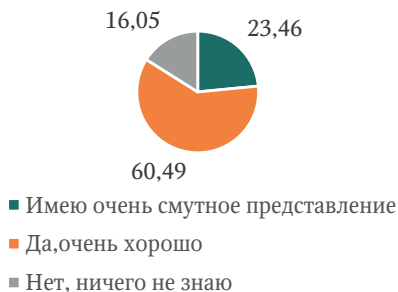


Рис. 9.1. Уровень знаний магистрантов о болонском процессе и их оценка успешности перехода двухуровневую систему высшего образования, (в %).

Исследование показало (рис.9.1), что 40% магистров знают о Болонском процессе, остальные или имеют самые общие представления (35%) или не знают о нем ничего (25%). Ответы на вопрос: «Считаете ли вы переход на двухуровневую систему высшего образования удачной реформой?» распределились следующим образом: 58% магистрантов считают ее неудачной и только 42% – соглашаются, что она так или иначе удалась.

Негативно оценивающих переход на двухуровневую систему в 1,5 раза больше среди тех, кто не сменил вуз и направление подготовки, то есть, по сути, не воспользовался теми возможностями, которая эта реформа предоставила. Полученные данные свидетельствуют, что слабая информированность о Болонском процессе связана с его негативной оценкой (рис. 9.2).

Считаете переход на Болонскую систему удачной реформой



Считаете переход на Болонскую систему неудачной реформой



Рис. 9.2. Оценка реформы высшего образования в зависимости от знаний о Болонском процессе, (в %).

перехода в дистанционный формат обучения, реальность онлайн магистратур<sup>1</sup> уже не кажется такой уж невозможной.

Важно понимать, что решающим фактором успеха или неудачи внедрения норм Болонской системы является не только имплементация административных процедур, но и то, как их оценивают основные субъекты образовательного процесса. Принцип *teaching and learning*, провозглашенный в Ереванском коммюнике 2015 года, требует приоритета качества и значимости обучения и преподавания (*quality and relevance of learning and teaching*)<sup>2</sup>, поэтому эффектом болонской реформы должны были стать новые форматы и методы в преподавании: *student-centered learning*, в рамках которого акцент делается на образовательной самостоятельности студента<sup>3</sup>. Такая ориентация на студента требует содержательных, а не только внешних изменений: применения новых форматов *blending learning*, стрим-лекции или *collaborative learning*. Магистратура дает преподавателю возможность овладеть разными моделями профессиональной деятельности (учебно-методической, научно-педагогической), которые соотносятся с моделями организации такой совместной деятельности преподавателя и студентов

Но это эти принципы столкнулись с рядом проблем, а эффекты оказались «отложенными». Сложнее всего преобразования в российской высшей школе давались преподавателям. Отношение к реформам и Болонскому процессу оставалось стабильно негативным, а желание вернуть «как было», высоким<sup>4</sup>. При этом значительная доля преподавателей все же ориентирована на новые формы обучения и так или иначе знакома с содержанием требований болонского процесса.

В связи с этим, нам был интересен вопрос об отношении магистрантов и преподавателей к реформе высшего образования в России в контексте перехода к Болонской системе и степени их осведомленности.

1 МакЭндрю К. Укрощение инноваций: как онлайн-магистратура вернула университету инициативу в преобразованиях // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 60–80

2 Yerevan communiqué / Final version / Ministerial conference Yerevan - [Электронный ресурс] URL: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015>

3 Student-Centered Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions ESU. Brussels, October 2010. URL: [http://www.esib.org/documents/publications/SCL\\_toolkit\\_ESU\\_EI.pdf](http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf)

4 Серякова С.Б., Красинская Л.Ф. Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования // Высшее образование в России. № 11, 2013. С. 22-30



Рис. 9.4. Оценка студентами успешности перехода на двухуровневое образования в зависимости от причин поступления

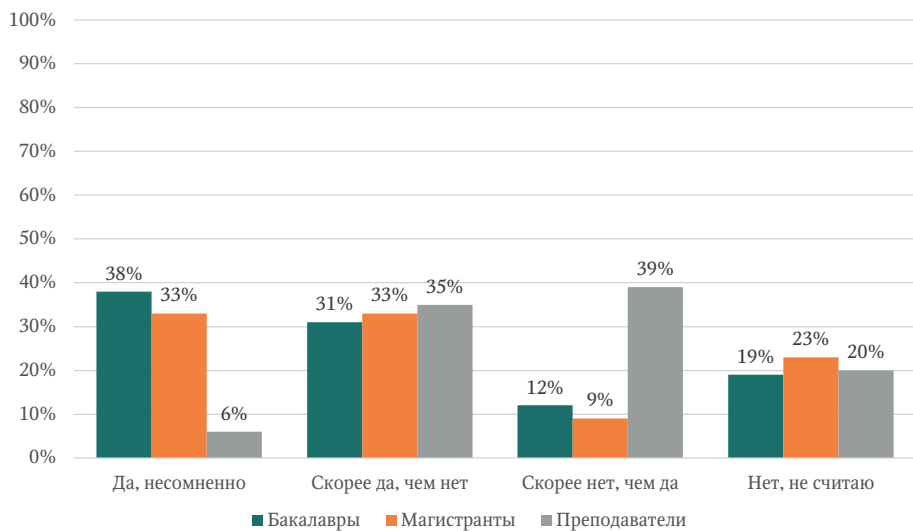


Рис. 9.5. Распределение ответов на вопрос «Считаете ли Вы успешной Болонскую реформу в России» среди бакалавров, магистрантов и преподавателей

перехода в дистанционный формат обучения, реальность онлайн магистратур<sup>1</sup> уже не кажется такой уж невозможной.

Важно понимать, что решающим фактором успеха или неудачи внедрения норм Болонской системы является не только имплементация административных процедур, но и то, как их оценивают основные субъекты образовательного процесса. Принцип *teaching and learning*, провозглашенный в Ереванском коммюнике 2015 года, требует приоритета качества и значимости обучения и преподавания (*quality and relevance of learning and teaching*)<sup>2</sup>, поэтому эффектом болонской реформы должны были стать новые форматы и методы в преподавании: *student-centered learning*, в рамках которого акцент делается на образовательной самостоятельности студента<sup>3</sup>. Такая ориентация на студента требует содержательных, а не только внешних изменений: применения новых форматов *blending learning*, стрим-лекции или *collaborative learning*. Магистратура дает преподавателю возможность овладеть разными моделями профессиональной деятельности (учебно-методической, научно-педагогической), которые соотносятся с моделями организации такой совместной деятельности преподавателя и студентов

Но это эти принципы столкнулись с рядом проблем, а эффекты оказались «отложенными». Сложнее всего преобразования в российской высшей школе давались преподавателям. Отношение к реформам и Болонскому процессу оставалось стабильно негативным, а желание вернуть «как было», высоким<sup>4</sup>. При этом значительная доля преподавателей все же ориентирована на новые формы обучения и так или иначе знакома с содержанием требований болонского процесса.

В связи с этим, нам был интересен вопрос об отношении магистрантов и преподавателей к реформе высшего образования в России в контексте перехода к Болонской системе и степени их осведомленности.

1 МакЭндрю К. Укрощение инноваций: как онлайн-магистратура вернула университету инициативу в преобразованиях // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 60–80

2 Yerevan communiqué / Final version / Ministerial conference Yerevan - [Электронный ресурс] URL: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015>

3 Student-Centered Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions ESU. Brussels, October 2010. URL: [http://www.esib.org/documents/publications/SCL\\_toolkit\\_ESU\\_EI.pdf](http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf)

4 Серякова С.Б., Красинская Л.Ф. Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования // Высшее образование в России. № 11, 2013. С. 22-30



Рис. 9.7. Суждения преподавателей об эффектах присоединения к Болонскому процессу

заниматься значительно сложнее, возможности академической мобильности ограничены, а бесполезной бумажной работы становится все больше.

Судя по оценке преподавателей, вероятность найти новую работу в академическом секторе в регионах после присоединения к Болонскому процессу очень мала. Зарботная плата на академическом рынке труда неконкурентоспособна в сравнении с другими сферами занятости, после перехода к новой системе образования стало больше бесполезной бумажной работы, а заниматься научной работой после перехода на новую систему образования стало сложнее.

перехода в дистанционный формат обучения, реальность онлайн магистратур<sup>1</sup> уже не кажется такой уж невозможной.

Важно понимать, что решающим фактором успеха или неудачи внедрения норм Болонской системы является не только имплементация административных процедур, но и то, как их оценивают основные субъекты образовательного процесса. Принцип *teaching and learning*, провозглашенный в Ереванском коммюнике 2015 года, требует приоритета качества и значимости обучения и преподавания (*quality and relevance of learning and teaching*)<sup>2</sup>, поэтому эффектом болонской реформы должны были стать новые форматы и методы в преподавании: *student-centered learning*, в рамках которого акцент делается на образовательной самостоятельности студента<sup>3</sup>. Такая ориентация на студента требует содержательных, а не только внешних изменений: применения новых форматов *blending learning*, стрим-лекции или *collaborative learning*. Магистратура дает преподавателю возможность овладеть разными моделями профессиональной деятельности (учебно-методической, научно-педагогической), которые соотносятся с моделями организации такой совместной деятельности преподавателя и студентов

Но это эти принципы столкнулись с рядом проблем, а эффекты оказались «отложенными». Сложнее всего преобразования в российской высшей школе давались преподавателям. Отношение к реформам и Болонскому процессу оставалось стабильно негативным, а желание вернуть «как было», высоким<sup>4</sup>. При этом значительная доля преподавателей все же ориентирована на новые формы обучения и так или иначе знакома с содержанием требований болонского процесса.

В связи с этим, нам был интересен вопрос об отношении магистрантов и преподавателей к реформе высшего образования в России в контексте перехода к Болонской системе и степени их осведомленности.

1 МакЭндрю К. Укрощение инноваций: как онлайн-магистратура вернула университету инициативу в преобразованиях // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 60–80

2 Yerevan communiqué / Final version / Ministerial conference Yerevan - [Электронный ресурс] URL: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015>

3 Student-Centered Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions ESU. Brussels, October 2010. URL: [http://www.esib.org/documents/publications/SCL\\_toolkit\\_ESU\\_EI.pdf](http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf)

4 Серякова С.Б., Красинская Л.Ф. Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования // Высшее образование в России. № 11, 2013. С. 22-30

## Будущие модели магистратуры

В ходе пилотного опроса в марте 2020 года на выборке Псковского государственного университета 72 преподавателя оценили возможность различных сценариев трансформации второй ступени высшего образования в России. Это иллюстрирует ряд дискуссионных вопросов о социально-экономических эффектах двухуровневого образования в России.

Результаты приведены в сравнении с ответами студентов, чтобы была видна дифференциация по таким же группам респондентов, как и в данных, приведенных ранее.

При оценке сценария возвращения к специалитету или введения микростепеней, студенты и преподаватели показали значимую разницу в том, как они видят дальнейшую судьбу специалитета. Для студентов это уже отживший себя формат, а, вот среди преподавателей мнение иное (рис. 9.9).



Рис. 9.9. Распределение ответов «не думаю, что такое возможно» в оценке сценариев возврата к специалитету или введения микростепеней (магистратура за 1 год)

Опрошенные преподаватели резко отрицательно относятся к возможности введения микростепеней, но очень положительно настроены на возврат специалитета, – 15% из них прямо указали на необходимость возврата к бывшей советской модели (рис. 9.10).

перехода в дистанционный формат обучения, реальность онлайн магистратур<sup>1</sup> уже не кажется такой уж невозможной.

Важно понимать, что решающим фактором успеха или неудачи внедрения норм Болонской системы является не только имплементация административных процедур, но и то, как их оценивают основные субъекты образовательного процесса. Принцип *teaching and learning*, провозглашенный в Ереванском коммюнике 2015 года, требует приоритета качества и значимости обучения и преподавания (*quality and relevance of learning and teaching*)<sup>2</sup>, поэтому эффектом болонской реформы должны были стать новые форматы и методы в преподавании: *student-centered learning*, в рамках которого акцент делается на образовательной самостоятельности студента<sup>3</sup>. Такая ориентация на студента требует содержательных, а не только внешних изменений: применения новых форматов *blending learning*, стрим-лекции или *collaborative learning*. Магистратура дает преподавателю возможность овладеть разными моделями профессиональной деятельности (учебно-методической, научно-педагогической), которые соотносятся с моделями организации такой совместной деятельности преподавателя и студентов

Но это эти принципы столкнулись с рядом проблем, а эффекты оказались «отложенными». Сложнее всего преобразования в российской высшей школе давались преподавателям. Отношение к реформам и Болонскому процессу оставалось стабильно негативным, а желание вернуть «как было», высоким<sup>4</sup>. При этом значительная доля преподавателей все же ориентирована на новые формы обучения и так или иначе знакома с содержанием требований болонского процесса.

В связи с этим, нам был интересен вопрос об отношении магистрантов и преподавателей к реформе высшего образования в России в контексте перехода к Болонской системе и степени их осведомленности.

1 МакЭндрю К. Укрощение инноваций: как онлайн-магистратура вернула университету инициативу в преобразованиях // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 60–80

2 Yerevan communiqué / Final version / Ministerial conference Yerevan - [Электронный ресурс] URL: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015>

3 Student-Centered Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions ESU. Brussels, October 2010. URL: [http://www.esib.org/documents/publications/SCL\\_toolkit\\_ESU\\_EI.pdf](http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf)

4 Серякова С.Б., Красинская Л.Ф. Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования // Высшее образование в России. № 11, 2013. С. 22-30



В то же время, в марте 2020 года четверть преподавателей не готова была работать удаленно, 11% считали, что это маловероятно, а 64% – полностью поддерживали эту идею.

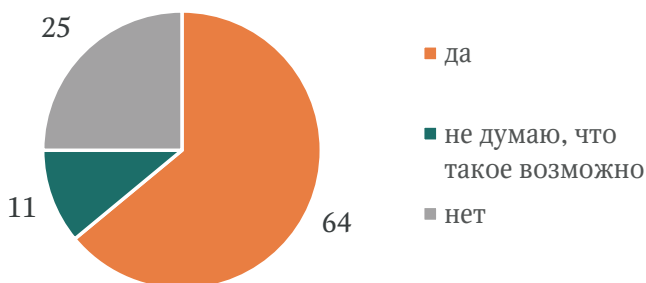


Рис. 9.12. Распределение ответов преподавателей на вопрос о готовности работать удаленно

Об эффектах проводимых реформ на микроуровне говорит то, как преподаватели сами себя оценивают в контексте текущих преобразований и что бы они хотели изменить. В открытом вопросе о том, что хотелось бы поменять и каков статус преподавателя в России, наши респонденты выдали развернутые оценки происходящего. Мы прочитали многое: от цитат философа К. Пирогова про бытие и возраст – до риторических вопросов о «блаженных преподавателях»:

*«Выдавать сверхрезультаты, работая круглосуточно за прожиточный минимум или зп (**заработную плату**) молодого специалиста, могут позволить себе лишь блаженные. Может ли блаженный воспитать успешного на рынке труда специалиста?». «Исследовательская деятельность ... выглядит дорогостоящим хобби».*

Жалоб преподавателей хватило бы на жалобную книгу, но в ответах мы надеялись также встретить упоминания новых форм работы таких, как например, онлайн обучение, *blending learning* или желание содержательно поменять коммуникацию «студент – преподаватель». Из всех ответов было сгенерировано «облако тегов» (рис. 9.13).

Чего нужно «больше» и что хочется «вернуть» – оказались главным смысловым «водоразделом» во мнениях преподавателей. Больше им бы хотелось уделять времени на исследования, разработку и внедрение онлайн курсов, дистанционных форм обучения и практико-ориентированных занятий. А вернуть хочется, «как было»: специалитет и традиции советской системы образования (такие рассуждения оказались характерны как для группы преподавателей старше 55 лет, так и для 31-45 летних). Таким образом,

перехода в дистанционный формат обучения, реальность онлайн магистратур<sup>1</sup> уже не кажется такой уж невозможной.

Важно понимать, что решающим фактором успеха или неудачи внедрения норм Болонской системы является не только имплементация административных процедур, но и то, как их оценивают основные субъекты образовательного процесса. Принцип *teaching and learning*, провозглашенный в Ереванском коммюнике 2015 года, требует приоритета качества и значимости обучения и преподавания (*quality and relevance of learning and teaching*)<sup>2</sup>, поэтому эффектом болонской реформы должны были стать новые форматы и методы в преподавании: *student-centered learning*, в рамках которого акцент делается на образовательной самостоятельности студента<sup>3</sup>. Такая ориентация на студента требует содержательных, а не только внешних изменений: применения новых форматов *blending learning*, стрим-лекции или *collaborative learning*. Магистратура дает преподавателю возможность овладеть разными моделями профессиональной деятельности (учебно-методической, научно-педагогической), которые соотносятся с моделями организации такой совместной деятельности преподавателя и студентов

Но это эти принципы столкнулись с рядом проблем, а эффекты оказались «отложенными». Сложнее всего преобразования в российской высшей школе давались преподавателям. Отношение к реформам и Болонскому процессу оставалось стабильно негативным, а желание вернуть «как было», высоким<sup>4</sup>. При этом значительная доля преподавателей все же ориентирована на новые формы обучения и так или иначе знакома с содержанием требований болонского процесса.

В связи с этим, нам был интересен вопрос об отношении магистрантов и преподавателей к реформе высшего образования в России в контексте перехода к Болонской системе и степени их осведомленности.

1 МакЭндрю К. Укрощение инноваций: как онлайн-магистратура вернула университету инициативу в преобразованиях // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 60–80

2 Yerevan communiqué / Final version / Ministerial conference Yerevan - [Электронный ресурс] URL: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015>

3 Student-Centered Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions ESU. Brussels, October 2010. URL: [http://www.esib.org/documents/publications/SCL\\_toolkit\\_ESU\\_EI.pdf](http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf)

4 Серякова С.Б., Красинская Л.Ф. Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования // Высшее образование в России. № 11, 2013. С. 22-30

Оценки магистрантами моделей обучения кажутся противоречивыми: большинство из них стало положительно оценивать специалитет (63,3%) (рис. 9.15) после опыта дистанционного образования, хотя ранее относились к идее возврата к специалитету скептически (рис. 9.9).

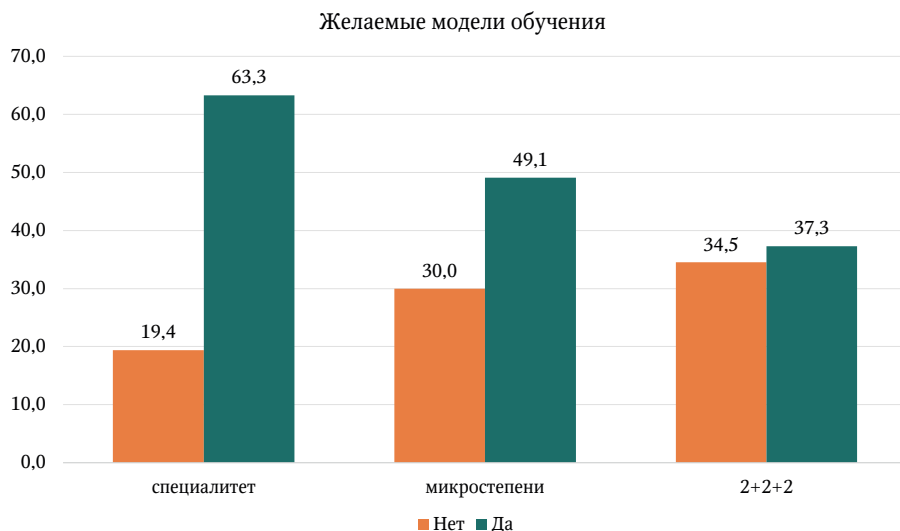


Рис. 9.15. Желаемые модели магистратуры в оценках студентов

Приведенные данные иллюстрируют важные тенденции, которые справедливы для многих российских вузов:

Магистранты (равно как и бакалавры) «вписались» в преобразования высшей школы, готовы принять содержательные изменения в любой форме, особенно если это будет происходить с сокращением времени на обучение и с совмещением его с работой.

Ретроградный сценарий остается прерогативой преподавателей. Согласно типологии Р. Флориды, преподаватели должны были стать социальной группой, инициирующие изменения, «креативным классом», который проектирует и создает что-то новое, делает это с высокой степенью автономии и гибкости<sup>1</sup>. Такой эффект ожидался в среднесрочной перспективе от болонских преобразований в России, но, согласно данным, этого не произошло.

<sup>1</sup> Флорида Р. Большая перезагрузка. Как кризис изменит наш образ жизни и рынок труда / Ричард Флорида; перевод с англ. М. Неклюдова. - М.: Классика-XXI, 2012. - 240 с.

перехода в дистанционный формат обучения, реальность онлайн магистратур<sup>1</sup> уже не кажется такой уж невозможной.

Важно понимать, что решающим фактором успеха или неудачи внедрения норм Болонской системы является не только имплементация административных процедур, но и то, как их оценивают основные субъекты образовательного процесса. Принцип *teaching and learning*, провозглашенный в Ереванском коммюнике 2015 года, требует приоритета качества и значимости обучения и преподавания (*quality and relevance of learning and teaching*)<sup>2</sup>, поэтому эффектом болонской реформы должны были стать новые форматы и методы в преподавании: *student-centered learning*, в рамках которого акцент делается на образовательной самостоятельности студента<sup>3</sup>. Такая ориентация на студента требует содержательных, а не только внешних изменений: применения новых форматов *blending learning*, стрим-лекции или *collaborative learning*. Магистратура дает преподавателю возможность овладеть разными моделями профессиональной деятельности (учебно-методической, научно-педагогической), которые соотносятся с моделями организации такой совместной деятельности преподавателя и студентов

Но это эти принципы столкнулись с рядом проблем, а эффекты оказались «отложенными». Сложнее всего преобразования в российской высшей школе давались преподавателям. Отношение к реформам и Болонскому процессу оставалось стабильно негативным, а желание вернуть «как было», высоким<sup>4</sup>. При этом значительная доля преподавателей все же ориентирована на новые формы обучения и так или иначе знакома с содержанием требований болонского процесса.

В связи с этим, нам был интересен вопрос об отношении магистрантов и преподавателей к реформе высшего образования в России в контексте перехода к Болонской системе и степени их осведомленности.

1 МакЭндрю К. Укрощение инноваций: как онлайн-магистратура вернула университету инициативу в преобразованиях // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 60–80

2 Yerevan communiqué / Final version / Ministerial conference Yerevan - [Электронный ресурс] URL: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015>

3 Student-Centered Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions ESU. Brussels, October 2010. URL: [http://www.esib.org/documents/publications/SCL\\_toolkit\\_ESU\\_EI.pdf](http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf)

4 Серякова С.Б., Красинская Л.Ф. Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования // Высшее образование в России. № 11, 2013. С. 22-30

боты, вузом, степени участия в разработке магистерских программ) обнаружено не было.

- Преподаватели не ощущают конкуренции, отмечают, что научной работой стало заниматься значительно сложнее, возможности академической мобильности ограничено; в вузе по-прежнему преподают в основном его же выпускники, а бесполезной бумажной работы становится все больше.

- Абитуриенты идут в магистратуру, чтобы получить необходимые для работы дополнительные компетенции, которые смогут обеспечить им карьерный рост.

- Магистранты хотят обучаться в смешанном формате, а также показывают готовность обучаться онлайн, самое главное для них: содержательное наполнение и возможность выстраивать индивидуальный образовательный трек.

## Discussion

- Реформа высшего образования после вступления в Болонский процесс не привела к созданию конкурентного академического рынка и повышению мобильности преподавателя. Конкурсы на вакантные должности остаются, по факту, закрытыми. Руководители структурных подразделений весьма редко берут преподавателей «извне», не обновляя кадровый состав. Конкуренция сохраняется, в основном, за часы нагрузки, которые обеспечивают больший заработок. Заниматься научной деятельностью в такой обстановке весьма затруднительно.

- В вузах сохраняется инбридинг, что не способствует повышению качества образовательной и научной деятельности. Возможно, это связано с формированием высокого лоялизма к месту работы (уход в другой вуз считается «предательством») и страхом перемен в целом (так как короткие контракты, частые реформы высшего образования привели к неуверенности преподавателя в завтрашнем дне).

- С точки зрения подавляющего большинства преподавателей, и трети студентов, реформа высшего образования в рамках перехода к Болонскому процессу не удалась. Это можно трактовать так, что преподаватели оказались менее всего готовы к новым форматам

перехода в дистанционный формат обучения, реальность онлайн магистратур<sup>1</sup> уже не кажется такой уж невозможной.

Важно понимать, что решающим фактором успеха или неудачи внедрения норм Болонской системы является не только имплементация административных процедур, но и то, как их оценивают основные субъекты образовательного процесса. Принцип *teaching and learning*, провозглашенный в Ереванском коммюнике 2015 года, требует приоритета качества и значимости обучения и преподавания (*quality and relevance of learning and teaching*)<sup>2</sup>, поэтому эффектом болонской реформы должны были стать новые форматы и методы в преподавании: *student-centered learning*, в рамках которого акцент делается на образовательной самостоятельности студента<sup>3</sup>. Такая ориентация на студента требует содержательных, а не только внешних изменений: применения новых форматов *blending learning*, стрим-лекции или *collaborative learning*. Магистратура дает преподавателю возможность овладеть разными моделями профессиональной деятельности (учебно-методической, научно-педагогической), которые соотносятся с моделями организации такой совместной деятельности преподавателя и студентов

Но это эти принципы столкнулись с рядом проблем, а эффекты оказались «отложенными». Сложнее всего преобразования в российской высшей школе давались преподавателям. Отношение к реформам и Болонскому процессу оставалось стабильно негативным, а желание вернуть «как было», высоким<sup>4</sup>. При этом значительная доля преподавателей все же ориентирована на новые формы обучения и так или иначе знакома с содержанием требований болонского процесса.

В связи с этим, нам был интересен вопрос об отношении магистрантов и преподавателей к реформе высшего образования в России в контексте перехода к Болонской системе и степени их осведомленности.

1 МакЭндрю К. Укрощение инноваций: как онлайн-магистратура вернула университету инициативу в преобразованиях // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 60–80

2 Yerevan communiqué / Final version / Ministerial conference Yerevan - [Электронный ресурс] URL: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015>

3 Student-Centered Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions ESU. Brussels, October 2010. URL: [http://www.esib.org/documents/publications/SCL\\_toolkit\\_ESU\\_EI.pdf](http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf)

4 Серякова С.Б., Красинская Л.Ф. Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования // Высшее образование в России. № 11, 2013. С. 22-30

## Заключение

Подводя итоги представленного исследования, нельзя не сказать о его дальнейших перспективах. Проект «Рождение российской магистратуры», результаты которого представлены в данной книге, был посвящен изучению моделей перехода к двухуровневому высшему образованию по сравнению с Болонскими сценариями и тем эффектам, к которым привела эта реформа в России. Однако, реформа по болонскому сценарию и дальнейшие преобразования высшего образования в рамках федеральных государственных стандартов выступали скорее контекстом для описания сложившихся форматов обучения в магистратуре, условий выбора направления подготовки, готовности переехать, осмыслению своих профессиональных перспектив магистрантами. Нормативный контекст и микроуровень (оценка магистратуры самими учащимися и преподавателями) позволили показать эффекты трансформации второго уровня высшего образования с точки зрения его главных субъектов: студентов и преподавателей.

В дальнейшем хотелось бы произвести более пристальную сборку данных о магистерских программах по вузам и регионам, описать типы магистерских программ и модели магистерского образования, которые сложились в российских вузах. Это позволит описать «ландшафт» магистерского образования в современной России: в каких регионах и университетах есть уникальные программы, кто и как на них поступает; какие направления и программы, наиболее востребованные в том или ином регионе. С точки зрения прикладных задач, важно понять, возникают ли в стране магистерские «кремниевые долины» (уникальные программы), как они связаны с вузом (научной школой, уникальными преподавателями), и с регионом, что это может дать для экономики регионов и страны в целом.

Перспективным видится сравнительный анализ российских моделей магистратур с опытом зарубежных стран (США и страны ОЭСР). Это позволит понять, насколько российские модели магистратуры отличаются от других, в чем их уникальность, какие проблемы типичны в условиях цифровизации экономики и всех сфер профессиональной деятельности.

Перспективный сюжет – о неподведомственных министерству науки и высшего образования магистерских программах, как уникальном российском опыте формирования компетенций под отдельные отрасли экономики.

Новые данные о магистратуре важны не только «сами по себе», но самое главное – для основания обоснованных рекомендаций для

перехода в дистанционный формат обучения, реальность онлайн магистратур<sup>1</sup> уже не кажется такой уж невозможной.

Важно понимать, что решающим фактором успеха или неудачи внедрения норм Болонской системы является не только имплементация административных процедур, но и то, как их оценивают основные субъекты образовательного процесса. Принцип *teaching and learning*, провозглашенный в Ереванском коммюнике 2015 года, требует приоритета качества и значимости обучения и преподавания (*quality and relevance of learning and teaching*)<sup>2</sup>, поэтому эффектом болонской реформы должны были стать новые форматы и методы в преподавании: *student-centered learning*, в рамках которого акцент делается на образовательной самостоятельности студента<sup>3</sup>. Такая ориентация на студента требует содержательных, а не только внешних изменений: применения новых форматов *blending learning*, стрим-лекции или *collaborative learning*. Магистратура дает преподавателю возможность овладеть разными моделями профессиональной деятельности (учебно-методической, научно-педагогической), которые соотносятся с моделями организации такой совместной деятельности преподавателя и студентов

Но это эти принципы столкнулись с рядом проблем, а эффекты оказались «отложенными». Сложнее всего преобразования в российской высшей школе давались преподавателям. Отношение к реформам и Болонскому процессу оставалось стабильно негативным, а желание вернуть «как было», высоким<sup>4</sup>. При этом значительная доля преподавателей все же ориентирована на новые формы обучения и так или иначе знакома с содержанием требований болонского процесса.

В связи с этим, нам был интересен вопрос об отношении магистрантов и преподавателей к реформе высшего образования в России в контексте перехода к Болонской системе и степени их осведомленности.

1 МакЭндрю К. Укрощение инноваций: как онлайн-магистратура вернула университету инициативу в преобразованиях // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 60–80

2 Yerevan communiqué / Final version / Ministerial conference Yerevan - [Электронный ресурс] URL: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015>

3 Student-Centered Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions ESU. Brussels, October 2010. URL: [http://www.esib.org/documents/publications/SCL\\_toolkit\\_ESU\\_EI.pdf](http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf)

4 Серякова С.Б., Красинская Л.Ф. Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования // Высшее образование в России. № 11, 2013. С. 22-30



## Литература

1. «От Волги до Енисея...»: образовательная миграция молодежи в России / Н.К. Габрахманов, Н.Ю. Никифорова, О.В. Лешуков; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 48 с.
2. Акцент на структуру Высшего образования в Европе 2006/07. Национальные тенденции в Болонском процессе. Европейская комиссия. Информационная сеть по образованию в Европе Eurydice, 2007. 73 с. // [http://fgosvo.ru/support/downloads/1035/?f=uploadfiles/bolonsk/FOTS\\_R.doc](http://fgosvo.ru/support/downloads/1035/?f=uploadfiles/bolonsk/FOTS_R.doc). (Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07 National Trends in the Bologna Process. Eurydice, 2007)
3. Александрова Т.В. Цифровое неравенство регионов России: причины, оценка, способы преодоления// Экономика и бизнес: теория и практика. 2019. №8. С. 9-12
4. Банных Г.А. Использование интернет-технологий в университетском образовании: информационная компетентность и возможности ее формирования у студентов и преподавателей// Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2016. № 1 (33). С. 15–33
5. Барина Н.В. Магистерские программы в России: теория и практика // Иннов: Электронный научный журнал. 2017. №3(32).<https://elibrary.ru/item.asp?id=30031151>.
6. Бураева В.Г. Профессиональная мобильность как интегральное качество личности современного специалиста // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4(13) С. 70-73.
7. Выпускники среднего профессионального и высшего образования на российском рынке труда: информационный бюллетень / М. В. Лопатина, Л. А. Леонова, П. В. Травкин, С. Ю. Роцин, В. Н. Рудаков; под науч. ред. С. Ю. Роцина, В. Н. Рудакова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 72 с.
8. Гилева Т.А. Компетенции и навыки цифровой экономики: разработка программы развития персонала // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия экономика. № 2 (28), 2019. С. 24
9. Дайджест COVID-19: Пандемия и высшее образование. Выпуск №10 (26 июня 2020 г.): Лаборатория Развитие университетов

- Института образования НИУ ВШЭ. URL: [https://clt1154978.bmeurl.co/A87EE47?fbclid=IwAR217MQ2Q9ghNFH9vWwxD-c5eOKZL2xoM-mb4Gfyzb\\_FLk-Gsk92fkvGEVcI](https://clt1154978.bmeurl.co/A87EE47?fbclid=IwAR217MQ2Q9ghNFH9vWwxD-c5eOKZL2xoM-mb4Gfyzb_FLk-Gsk92fkvGEVcI).
10. Днепровская Н.В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике // Статистика и экономика. 2018. № 4. Т. 15. С. 16-20
  11. Дятлов С.А., Селищева Т.А. Регионально-пространственные характеристики и пути преодоления цифрового неравенства в России // Экономика и образование. 2014. №2. С.48-52.
  12. Европейская квалификационная рамка для обучения в течение всей жизни. Европейская комиссия, 2008. 26 с. URL: <http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/nauk%20method%20rada/ekr.pdf>.
  13. Зеер Э. Ф., Морозова С. А., Сыманюк Э. Э. Инновации в практике образования // Педагогическое образование в России. 2011. № 5. С. 90-97.
  14. Зеер Э.Ф. Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования Педагогическое образование в России. № 3. 2014 с. 74-82.
  15. Игошев Б.М. Сущностно-логический анализ мобильности как межнаучного понятия // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 105-111.
  16. Индикаторы образования: 2020: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Д.Р. Бородина, Л.М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 496 с. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/352549981.pdf>
  17. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования // Мониторинг эффективности деятельности организаций высшего образования. URL: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring>.
  18. Концепция развития цифровых компетенций студентов НИУ ВШЭ: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: <https://www.hse.ru/data/2020/07/07.pdf>
  19. Кузьминов Я.И., Сорокин П.С., Фрумин И.Д. Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала / ФОРСАЙТ. — 2019. т.13, №2. С.19-41

20. Магистратура в России: Рост спроса и предложения, дифференциация по регионам и вузам. // Факты образования. Выпуск № 9 URL: <https://ioe.hse.ru/data/2017/01/26/1114567851.pdf>.
21. МакЭндрю К. Укрощение инноваций: как онлайн-магистратура вернула университету инициативу в преобразованиях // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 60–80
22. Международная стандартная классификация образования МСКО 2011. Институт Статистики ЮНЕСКО, 2013. 89 с. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscled-2011-ru.pdf>
23. Письмо Министерства образования и науки РФ от 28 августа 2015 г. N АК-2563/05 «О методических рекомендациях» (Методические рекомендации по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ) 28 августа 2015 г. URL: <http://edu.garant.ru/relevant/docs/649911/>
24. Муратова Ю.Р., Радаев В.В. На полдороге к будущему: оценка включенности группы российских вузов в Болонский процесс // Вопросы образования. 2007. № 3. С. 84–114
25. Никулина И. В. Мотивы учебной деятельности обучающихся в магистратуре // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6 (111). С. 137-143.
26. Образование в цифрах: 2019: краткий статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, Н. В. Ковалева и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 96 с. URL: <https://www.hse.ru/data/2019/08/12/1483728373/oc2019.PDF>
27. Образование в цифрах: 2019: краткий статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, Н.В. Ковалева и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 96 с.
28. Образовательные и карьерные стратегии студентов старших курсов российских вузов. Информационный бюллетень. – Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2014. – 52 с. – (Мониторинг экономики образования; № 8 (82)). URL: <https://www.hse.ru/data/2015/03/05/1094092378/МЕО.pdf>

29. Певцова Е.А. Правовое регулирование цифровизации образовательных отношений // Народное образование. 2018. № 10. С. 15-20 (С.18)
30. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 N 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы» // Собрание законодательства РФ. 2014. № 17. Ст. 2058.
31. Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2009 г. N 1136 «Об утверждении перечня направлений подготовки (специальностей) высшего профессионального образования, по которым установлены иные нормативные сроки освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования (программ бакалавриата, программ подготовки специалиста или программ магистратуры) и перечня направлений подготовки (специальностей) высшего профессионального образования, подтверждаемого присвоением лицу квалификации (степени) «специалист» (с изменениями и дополнениями) URL: <http://base.garant.ru/197076/>.
32. Постановление Правительства РФ от 31 марта 2017 года № 376 «О внесении изменений в государственную программу Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы» // Собрание законодательства РФ. 2017. № 15. Ст. 2211.
33. Приказ Министерства образования и науки РФ от 05 февраля 2018 г. N 75 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 39.03.01 Социология» URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/390301\\_B\\_3\\_07032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/390301_B_3_07032018.pdf).
34. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 ноября 2015 г. N 1328 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.01 Социология (уровень бакалавриата)» // URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/390301.pdf>.
35. Приказ Министерства образования и науки РФ от 27 февраля 2018 г. N 79 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 39.04.01 Социология» URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/390401\\_M\\_3\\_06032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/390401_M_3_06032018.pdf).

36. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 марта 2015 г. N 326 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.04.01 Социология (уровень магистратуры)» С изменениями и дополнениями от 13 июля 2017 г. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/390401\\_M\\_18062018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/390401_M_18062018.pdf).
37. Приказ Минэкономразвития России от 24 января 2020 г. № 41 «Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»: Министерство экономического развития Российской Федерации URL: [https://www.economy.gov.ru/material/file/bd31fe31b5135c35e402b702c346f304/41\\_24012020.pdf](https://www.economy.gov.ru/material/file/bd31fe31b5135c35e402b702c346f304/41_24012020.pdf)
38. Рощин С. Ю. Совмещение учебы и работы студентами российских вузов / С. Ю. Рощин, В. Н. Рудаков // Вопросы образования. 2014. № 2. С. 152-178.
39. Сенашенко В.С., Пыхтина Н.А. Преемственность бакалавриата и магистратуры: некоторые ключевые проблемы // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 13-25.
40. Сергеева Т.Б. Личностная и профессиональная мобильность: проблема сопряженности // NovaInfo.Ru - №33-2, 2015 г. С.281-289.
41. Серякова С.Б., Красинская Л.Ф. Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования // Высшее образование в России. № 11, 2013. С. 22-30
42. Стрекалова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образовании // Вестник Самарского университета. История. Педагогика. Филология. 2019. Т.25. №2. С. 84-88
43. Сухова Е.Е. А была ли интеграция? Некоторые итоги реформирования систем высшего образования в контексте Болонского процесса // Вестник экономики, права и социологии. 2019. № 1. С. 158-162.
44. Трансформация высшего образования: кейсы российской магистратуры: Коллективная монография / Институт образования НИУ ВШЭ; отв. ред. Гармонова А.В., Савеленок Е.А. – М.: МАКС Пресс, 2020. – 244 с.
45. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / Под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. – 344с.

46. ФГОС ВО по направлению подготовки 39.03.01 Социология: Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования URL: <http://fgosvo.ru/news/1/1506>.
47. Федеральный закон от 24 октября 2007 г. N 232-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)» (с изменениями от 18 июля, 10 ноября 2009 г.) URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20110325114734.pdf>.
48. Флорида Р. Большая перезагрузка. Как кризис изменит наш образ жизни и рынок труда / Ричард Флорида; перевод с англ. М. Неклюдова. - М.: Классика-XXI, 2012. – 240 с.
49. Флорида Р. Креативный класс /Ричард Флорида; перевод с англ. Н. Яцюк. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 650 с.
50. Цифровая экономика: 2020: краткий статистический сборник / Г. И. Абдрахманова, К. О. Вишневский, Л. М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 112 с.
51. Чистохвалов В.Н., Ким Ч.Ю., Омурзакова А.Б. Рамки единого пространства. сравнительный анализ национальных рамок квалификаций России и Казахстана, сопряженных с европейскими // Аккредитация в образовании. - 2013. - N 62. - С. 22-25.
52. A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2 URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>
53. Adelman, C. The Bologna Process for U.S. Eyes: Re-learning Higher Education in the Age of Convergence. Institute for Higher Education Policy
54. Allen, J., Coenen, J., Kaiser, F. and de Weert, E. WO-Monitor 2004 en 2005; VSN Ukengetallen, Analyse en Interpretatie, Den Haag: VSNU, Maastricht.
55. Andersson P., Mattsson L.-G. Future digitalization of education after COVID-19 URL: <https://www.hhs.se/en/research/sweden-through-the-crisis/future-digitalization-of-education-after-covid-19/>
56. Bond M., Marín V. I., Dolch C., Bedenlier S., Zawacki-Richter O. Digital transformation in German higher education: student and teacher

- perceptions and usage of digital media // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2018. № 15 (1). 48.
57. Börzel T., Risse T. When Europe Hits Home: Europeanization and Domestic Change November 2000 // *SSRN Electronic Journal* 4(15)
  58. Brown R (2015) The marketisation of higher education: Issues and ironies. *New Vistas* 1(1): 4–6. Brown R and Carasso H (2013) *Everything for Sale? The Marketisation of UK Higher Education*. Oxford and New York: Routledge Brown and Carasso, 2013; Lynch, 2006
  59. Chies L., Graziosi G., Pauli F. The Impact of the Bologna Process on Graduation: New Evidence from Italy // *Research in Higher Education*. 2019. Vol. 60, p. 203–218.
  60. Crawford J.A, Butler-Henderson K.A., Jurgen R., Malkawi B.H. COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses // *Journal of Applied Learning & Teaching*, 2020. N.1 (3) DOI: 10.37074/jalt.2020.3.1.7
  61. Dale R and Robertson S (eds) (2009) *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books.
  62. De Wit K (2003) The consequences of European integration for higher education. *Higher Education Policy* 16(2): 161–178.
  63. De Wit K, Hunter F, Howard L and Egron-Polak E (2015) *Internationalisation of Higher Education*. Strasbourg: European Parliament
  64. Employment rates of young higher education graduates (25-34 year-olds) from short-cycle, bachelor's and master's programmes, 2017 // *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes* URL: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/higher-education-in-mexico\\_9789264309432-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/higher-education-in-mexico_9789264309432-en).
  65. European Commission (2010) *Focus on Higher Education in Europe 2010: New Report on the Impact of the Bologna Process*. Brussels: Eurydice. European Commission (2013)
  66. European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union URL: <http://ec.europa.eu/eurydice>.
  67. Falck O., Wiederhold, S., Heimisch, A. Returns to ICT Skills // *Research Policy* . 2020 URL: [https://www.researchgate.net/publication/306118379\\_Returns\\_to\\_ICT\\_Skills](https://www.researchgate.net/publication/306118379_Returns_to_ICT_Skills)
  68. Fielding M. Students as radical agents of change // *Journal of educational change*. 2001. T. 2. №. 2. C. 123–141.



69. Finnemore M., Sikkink K. International Norm Dynamics and Political Change // International Organization, Vol. 52, No. 4, (Autumn, 1998), pp. 887-917.
70. Fullan, M. 2015. The new Meaning of Educational Change. 5th ed. New York: Teachers College Press. and for higher education examples
71. Hanson, K. and Litten, L. (1982) 'Mapping the road to academia: A review of research on women, men, and the college selection process', Review of Higher Education 19: 179–198.
72. Hossler, P., Schmidt, J. and Vesper, N. (1999) Going to College: How Social, Economical and Education Factors Influence the Decision Students Make, Baltimore: The Johns Hopkins University Press
73. Huisman J. The Bologna process in European and post-Soviet higher education: institutional legacies and policy adoption, P. 465-480, 2019
74. Klees, S. Human Capital and Rates of Return: Brilliant Ideas or Ideological Dead Ends?. // Comparative Education Review. 2016. No.60.
75. Knight, J. (2006). Internationalization: Concepts, complexities, and challenges. In J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds). International handbook of higher education (pp. 207-227). Springer: Netherlands.
76. Kolmar O., Sakharov A. Prospects of Implementation of the UN SDG in Russia, International Organisations Research Journal. 2019. №14, P.189-206.
77. Kans M. Gustafsson Å. Internal stakeholders' views on interdisciplinarity: An empirical study within an interdisciplinary master's program, Cogent Education, 2020, №7.
78. Lacy, T. A., and D. A. Tandberg. 2014. "Rethinking Policy Diffusion: The Interstate Spread of "Finance Innovations"." Research in Higher Education 55 (7): 627–649.
79. Lodge C. From hearing voices to engaging in dialogue: Problematizing student participation in school improvement //Journal of Educational Change. – 2005. – T. 6. – №. 2. – C. 125–146
80. Maclean, R., Ordonez, V. Work, skills development for employability and education for sustainable development. Educ Res Policy Prac 6, 123–140 (2007).
81. Marginson S (2010) Space, mobility, and synchrony in the age of the knowledge economy. In: Marginson S, Murphy P and Peters



- MA (eds) *Global Creation: Space, Mobility, and Synchrony in the Age of the Knowledge Economy*. New York: Peter Lang, pp.117–149.; Marginson and Rhoades, 2002; Marginson and Sawir, 2005
82. Marginson S (2017) Higher Education and the Common Good. CGHE seminar, 2 February 2017. Available at: <https://www.researchcghe.org/blog/2017-02-07-rediscovering-the-common-good-in-higher-education>.
  83. Marsh, D., Sharman J. C. 2009. "Policy Diffusion and Policy Transfer." *Policy Studies* 30 (3): 269–288.
  84. Masters Degrees, Employment and Earnings. URL: <https://www.findamasters.com/advice/finding/masters-employability.aspx>
  85. McLendon M., Hearn J., Deaton R. Called to Account: Analyzing the Origins and Spread of State Performance-Accountability Policies for Higher Education Volume: 28 issue: 1, page(s): 1-24, 2006
  86. Meek L (2003) Market Coordination, Research Management and the Future of Higher Education in the Post-Industrial Era. UNESCO Forum Regional Scientific Committee for Asia and the Pacific. Paris: UNESCO, paper no 5.
  87. Tamtik M., Kirss L. Building a Norm of Internationalization: The Case of Estonia's Higher Education System // *Journal of Studies in International Education*, 2015, vol. 20, 2: pp. 164-183.
  88. Mitra D. Student voice in school reform: Reframing student-teacher relationships // *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*. 2003. T. 38. №. 002. C. 289–304.
  89. Naidoo, 2011: 42). Naidoo R (2011) Rethinking development: Education and the new imperialism. In: Kong R, Marginson S and Naidoo R (eds) *Handbook on Globalization and Higher Education*, Cheltenham: Edward Elgar, pp.40–59.
  90. Burkhardt-Holm P., Chebbi C. Master's degree in sustainable development in Switzerland, the first master course comprising three faculties // *Environmental Science and Pollution Research* volume 15, pages136–142(2008)
  91. Rizza C. Digital Competences: Michalos A.C. (eds) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer, Dordrecht. 2014. C. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5\\_731](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_731)
  92. Rode H., Michelsen G. Levels of indicator development for education for sustainable development, *Environmental Education Research*, 14(1), 19-33, (2008).

93. Salimova T., Guskova N., Neretina E. Education for sustainable development in Russia: problems and challenges, *Int. J. Innovation and Sustainable Development* 9, 246-261, (2015).
94. Schrecker E (2010) *The Lost Soul of Higher Education: Corporatization, the Assault on Academic Freedom, and the End of the American University*. New York: New Press
95. Spante M., Sofkova Hashemi S., Lundin M., Algers A. Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use // *Cogent Education*, 2018. № 5. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>
96. Stelmach, B.L. & von Wolff, S.D. (2011) A Challenge to Metrics as Evidence of Scholaryity, *European Educational Research Journal*, 10, 64–82
97. Student-Centered Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions ESU. Brussels, October 2010. URL: [http://www.esib.org/documents/publications/SCL\\_toolkit\\_ESU\\_EI.pdf](http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf)
98. Tamtik M. (2015) Building a Norm of Internationalization: The Case of Estonia's Higher Education System // *Journal of Studies in International Education*
99. Teelken C. The Higher Education System in the Netherlands. Overview and Analysis of Changes Induced by the Bologna Process // *Higher Education System Reform*
100. Teelken C., Wihlborg M (2010) Reflecting on the Bologna Outcome Space: some pitfalls to avoid? Exploring universities in Sweden and the Netherlands. *European Educational Research Journal* 9(1), 105–115;
101. The Benefits of a Master's Degree in Today's Job Market. URL: <https://www.northeastern.edu/graduate/blog/masters-degree-benefits>
102. The Bologna Process: Towards the European Higher Education Area. Brussel: EUA. European Commission (2015)
103. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
104. Veerman, C. P., Berdahl, R. M., Bormans, M. J. G., Geven, K. M., Hazelkorn, E., Rinnooy Kan, A. H. G., ... Vossensteyn, J. J. *Threefold differentiation: recommendations of the Committee on the Future Sustainability of the Dutch higher education system*. Den Haag: Koninklijke Broeseen Peereboom. 2010.

105. Vossensteyn, J.J. 'Perceptions of student price-responsiveness', Ph.D. dissertation, Center for Higher Education Policy Studies, Universiteit Twente, 2005.
106. Vukasovic, M. Change of Higher Education in Response to European Pressures: Conceptualization and Operationalization of Europeanization of Higher Education. // Higher Education. 2013. 66. P.311–324.
107. Westerheijden et al. Lines in change of the discourse on quality assurance. An overview of some studies, The Bologna process, 2008
108. Wihlborg M., Teelken C. (2014) Striving for Uniformity, Hoping for Innovation and Diversification: A critical review concerning the Bologna Process-providing an overview and reflecting on the criticism. Policy Futures in Education 12(8): 1084–1100
109. Yerevan communiqué / Final version / Ministerial conference Yerevan - URL: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015>

**Evidence – based Masters’ education: results and prospects** : monograph / Ed. by A. V. Garmonova, D. V. Shcheglova. – Moscow : MAKS Press, 2021. – 228 p.

ISBN 978-5-317-06566-9

The book is an example of the evidence based research about the master’s education in modern Russia. The authors compared the master’s education in Russia and Bologna system countries. Research covered different aspects: the motives of students, their plans after graduation, design of master’s programs, digitalization of master’s education, mobility of students, etc. This book identifies the master’s students’ attitudes to the effects of Bologna reform in Russia. The core idea is that the main challenges in Bologna Process implementation in Russia are connect deeply with the quality of education policy. Conclusions were based on the results of a large-scale survey, conducted in 2019, in 19 Russian universities. The authors examined the shortcomings of higher education reform at the micro-level. The book is for the researchers of higher education, management and university, public.

*Keyword:* Russian Master’s degree, Master’s education, Master’s programs, Masters programs design, digitalization of higher education, educational policy.

---

Научное издание

## ДОКАЗАТЕЛЬНАЯ МАГИСТРАТУРА: РЕЗУЛЬТАТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

*Коллективная монография*

Подготовка оригинал-макета:  
Издательство «МАКС Пресс»  
Главный редактор: *Е. М. Бугачева*  
Верстка: *А. В. Кононова*  
Обложка: *А. В. Кононова*

Подписано в печать 09.02.2021 г.  
Формат 60х90 1/16. Усл.печ.л. 14,25.  
Тираж 300 экз. Заказ 020.

Издательство ООО «МАКС Пресс»  
Лицензия ИД N 00510 от 01.12.99 г.  
119992, ГСП-2, Москва, Ленинские горы,  
МГУ им. М.В. Ломоносова,  
2-й учебный корпус, 527 к.  
Тел. 8(495)939-3890/91. Тел./Факс 8(495)939-3891.

Отпечатано в полном соответствии с качеством  
предоставленных материалов в ООО «Фотоэксперт»  
115201, г. Москва, ул. Котляковская, д.3, стр. 13.