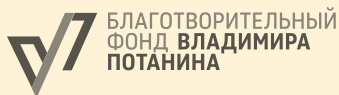


А. В. Гармонова, Е. А. Опфер,
Д. В. Щеглова, С. В. Гаврилов

ЛАНДШАФТ
РОССИЙСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ:
модели DEANS

Коллективная монография



МОСКВА – 2023

УДК 378
ББК 74.48
Г20



<https://elibrary.ru/vbgbhh>

*Издание подготовлено при финансовой поддержке
благотворительного фонда Владимира Потанина*

Рецензент:

В. С. Никольский – профессор, д. филос. н., главный научный сотрудник
ПУЛ «Молодежная политика»

Отв. редактор:

А. В. Гармонова – канд. полит. наук, доцент, директор Центра
университетского партнерства (ФГАОУ ВО «НИУ «Высшая школа экономики»)

Авторы:

А. В. Гармонова, Е. А. Опфер, Д. В. Щеглова, С. В. Гаврилов

Ландшафт российской магистратуры: модели DEANS : коллективная
Г20 монография / Отв. редактор А. В. Гармонова. – Москва : МАКС Пресс, 2023. –
164 с.

ISBN 978-5-317-07040-3

<https://doi.org/10.29003/m3547.978-5-317-07040-3>

В книге представлены результаты пятилетнего исследования российского магистерского образования коллективом авторов из НИУ «Высшая школа экономики». Монография написана на основе эмпирических данных проекта «Ландшафт российской магистратуры», реализованного авторами монографии в 2021–2023 гг. Подчеркивается, что магистратура выполняет ряд функций (зачастую конфликтных) для разных субъектов образовательного процесса. Для доказательного обоснования сделанных выводов авторами подробно проиллюстрированы следующие сюжеты: мотивы выбора образовательных и профессиональных траекторий магистрантов, оценка сформированности компетенций (особое внимание уделено цифровым), зарплатные ожидания и профессиональные планы студентов магистратуры, связь профессиональных планов с регионом обучения, степень мобильности, оценка качества и форматов магистерского образования. Монография завершается набором моделей магистратур, сформировавшихся в результате реформ последних нескольких десятилетий. Авторами было предложено пять DEANS' моделей российских магистратур: 1. dummy (пустышка). 2. elementary (средняя школа для взрослых). 3. academic (академическая). 4. night school (вечернее отделение/второе высшее). 5. supplementary (ДПО). Модели DEANS позволили описать разнообразие ландшафта магистерского образования не с географической (регионы), а с содержательной (наполнение магистерских программ и их эффект для выпускников) точки зрения.

Ключевые слова: российская магистратура, магистерское образование, реформы высшего образования в России, мотивы поступления в магистратуру, российский академический рынок, компетенции российских магистрантов, траектории поступления в магистратуру, модели магистратур.

УДК 378
ББК 74.48

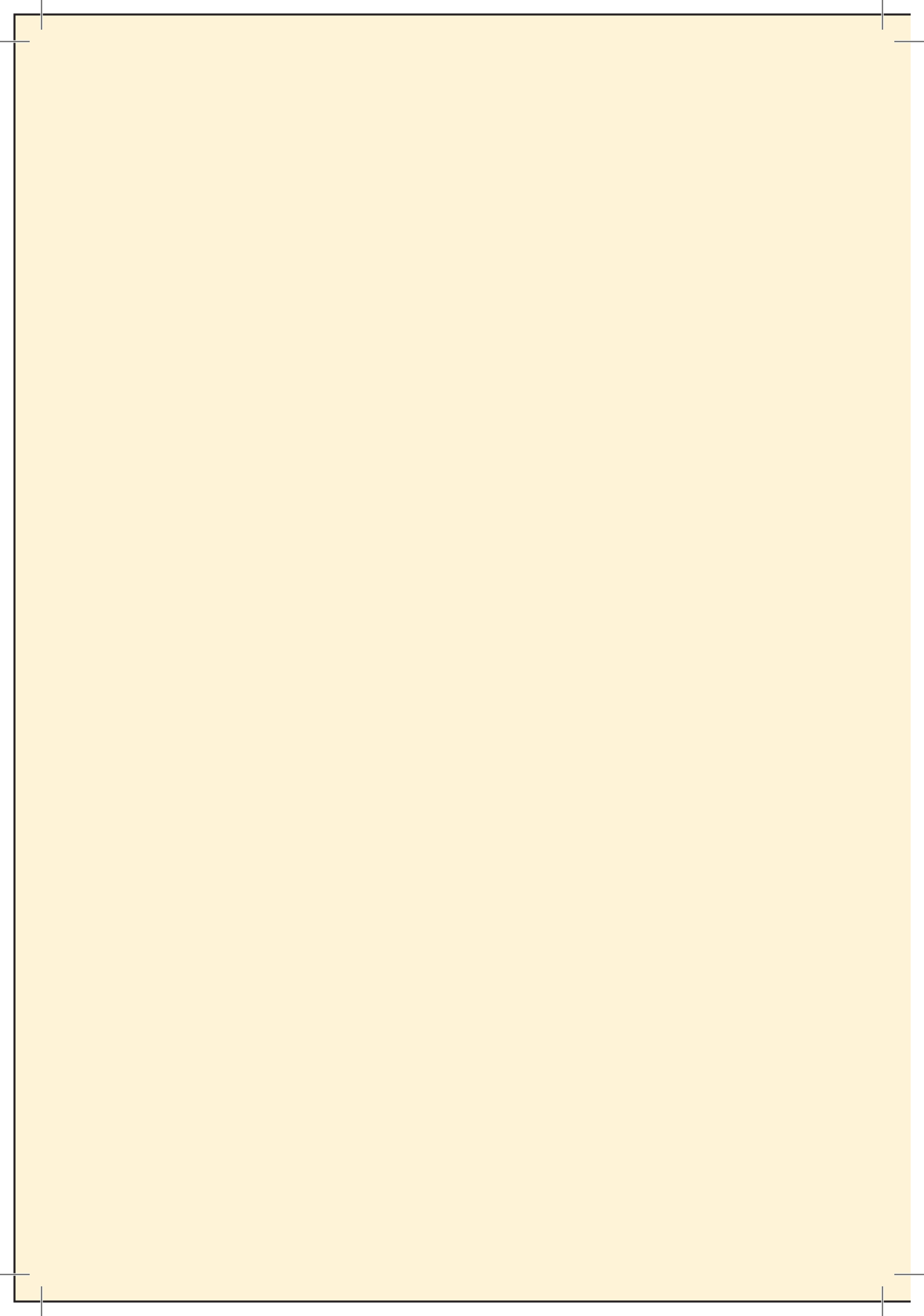
ISBN 978-5-317-07040-3

© Коллектив авторов, 2023

© Оформление. ООО «МАКС Пресс», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
Глава 1. Методология и инструменты исследования: от анализа к моделям	9
Глава 2. Образовательные мотивы и дифференциация образовательных траекторий в российской магистратуре	31
Глава 3. Компетенции российских магистрантов: ожидания vs реальность	49
Глава 4. Игры в учебу: образование vs работа	67
Глава 5. Индивидуальные образовательные траектории и форматы обучения в магистратуре	85
Глава 6. Магистратура и академический рынок	103
Глава 7. Модели магистратуры «DEANS»: смыслы и принципы	121
Заключение	152
Литература	157



ВВЕДЕНИЕ

Авторский коллектив начал исследование российской магистратуры в 2018 году, выбрав эту тему из-за невысокой степени изученности и при этом большого количества вопросов, накопившихся в то время к магистратуре: какое место она занимает в структуре высшего образования, чем сущностно она отличается от специалитета, работает ли она как ступень подготовки к аспирантуре и формированию научных кадров, зачем магистратура студентам и есть ли от нее эффекты для вуза, региона и сколько-либо измеримая отдача для выпускника. За пять лет исследований мы нашли ответы на эти (и не только эти) вопросы, проанализировали свыше ста кейсов магистратур российских университетов, выпустили ряд статей и несколько монографий, которые зафиксировали результаты всех этапов продолжительного исследования магистратуры в России. Работа над таким масштабным проектом была бы невозможна без поддержки со стороны Благотворительного Фонда Владимира Потанина¹. В течение 5 лет Фонд поддерживал исследовательские инициативы коллектива в рамках двух крупных проектов – «Рождение российской магистратуры» и «Ландшафт российской магистратуры».

Данная монография является итогом работы и системным осмыслением полученных данных и знаний о том, как устроена российская магистратура. Представленные в данной работе модели

¹ Проект реализуется в рамках программы «Стипендиальная программа Владимира Потанина» Благотворительного фонда Владимира Потанина.

разработаны на основе анализа социологических данных, а именно ответов студентов и преподавателей российских вузов. Содержательно наполнение проверяемых моделей магистратур сформировалось на основе экспертных интервью с руководителями вузов и изучения ведущих мониторинговых исследований высшего образования. Монография является примером того, что системный анализ в изучении высшего образования может быть применен не только для сравнения национальных систем высшего образования, но и для понимания сущности и содержания ее элементов (Pfeffer, Stichweh, 2015).

Актуальность издания заключается в разработке вопросов, связанных с национальными стратегическими целями трансформации высшего образования России. В частности, это задачи подготовки высококвалифицированных кадров для экономики в условиях серьезных внешних вызовов. В рамках стратегии академического лидерства, большинство ведущих университетов России поставили перед собой задачу стратегического проектирования изменений в магистратуре до 2030 года. Такое внимание к магистратуре было не случайно. Во-первых, магистратура служит индикатором жизненных стратегий молодых людей, которые проявляются в треках, выбранных после окончания бакалавриата. Имея опыт обучения в бакалавриате, абитуриент магистратуры делает более осознанный выбор направления подготовки, в том числе ориентируясь на рынок труда. Во-вторых, у российской магистратуры есть специфическая социальная роль как инструмента антикризисного регулирования занятости. Так, российская магистратура является самой массовой среди стран ОЭСР и позволяет «смягчать» выход на рынок труда молодым специалистам. При этом, магистратура в России, несмотря на единую нормативную рамку стандартов и методических рекомендаций по организации образовательного процесса, существенно отличается в разных вузах (содержательно и организационно), т.е. имеет различные конфигурации. Однако, инструмента описания российской магистратуры и ее функций для конкретных вузов или направлений подготовки пока не сложилось. Особенно актуальным это становится в рамках повестки подготовки кадров по отдельным отраслям экономики: инженерным, медицинским и кадрам в области информационных технологий.

Оригинальность и новизна издания определяется содержанием тех проблем, которые затрагиваются авторами. Во-первых, магистратура как институт и образовательная система реализует

идею по формированию нового типа специалистов, которые должны обладать принципиально иным для российских выпускников вузов уровнем профессионализма. Выпускники магистратуры должны уметь решать сложные управленческие, аналитические, исследовательские задачи. Магистерские программы служат инструментом, помогающим в этой «кузнице кадров». Изучение и анализ моделей магистерского образования, сформировавшихся в результате реформ последних нескольких десятилетий, позволил описать «ландшафт» магистерского образования не с географической (регионы), а с содержательной (наполнение магистерских программ и их эффект для выпускников) точки зрения. Во-вторых, методологическая новизна заключается в применении системного и функционального подходов для анализа сложившихся моделей магистратур в одной национальной системе – российской (а не для сравнения национальных образовательных систем нескольких стран). Такой методологический маневр обусловлен потенциалом концепта разнообразия внутри сложных социальных систем, который позволил заглянуть «вглубь» процессов магистерского образования. Авторы использовали исследовательский прием «от субъекта», то есть отталкивались от идеи, что представления студентов о полезности и содержании магистерской программы напрямую связаны с тем, как в действительности эта программа устроена фактически. Этот методологический прием заимствован из исследования магистрантов STEM направлений норвежскими учеными (Holmegaard, 2021).

Для доказательного обоснования сделанных выводов авторами подробно проиллюстрированы все элементы предлагаемых моделей магистратуры: мотивы выбора образовательных и профессиональных траекторий магистрантов, оценка сформированности компетенций (особое внимание уделено цифровым), зарплатные ожидания и профессиональные планы студентов магистратуры, связь профессиональных планов с регионом обучения, степень мобильности, оценка качества и форматов магистерского образования. Также развёрнут сюжет потенциала магистратуры как ступени академической карьеры и воспроизводства научных кадров.

Результаты представленного исследования отличает масштаб и совокупность анализируемых когорт, индикаторов, прогнозирование перспектив магистерского образования на основе

данных, а также рекомендации для политики в области развития магистерского образования.

Авторский коллектив выражает глубокую благодарность за поддержку в ходе всех пяти лет исследования коллегам из Института образования НИУ ВШЭ, коллективу Благотворительного Фонда Владимира Потанина, всем участникам и соавторам из российских университетов, которые были вовлечены в проект.

Методология и инструменты исследования: от анализа к моделям

1

О чем эта глава:

Данная глава является вводной и во многом объясняющей то, какую исследовательскую стратегию выбрал авторский коллектив данной монографии при изучении российской магистратуры. Содержание главы строится от общего – проблем и тенденций в российском магистерском образовании, которые зафиксированы общедоступными данными – к частному: в чем состоял исследовательский интерес нашей группы.

Ссылаясь на примеры российских и иностранных коллег, занимающихся исследованием высшего образования, обоснованы методологические инструменты, которые помогли нам сформулировать модели магистратуры сложившиеся в российских университетах. Мы надеемся, что наши теоретические и методологические поиски будут полезны коллегам-исследователям, занимающимся поиском объяснительных концепций для понимания тенденций в самых разных областях изучения высшего образования в России. Отметим, что основными реципиентами моделей магистратур являются администраторы вузов, а также руководители магистерских программ. Идентификация магистерских программ с моделями позволят принимать управленческие решения на доказательной основе относительно открытия/закрытия образовательных программ или трансформации магистерского образования в вузе.

Не будет преувеличением сказать, что оптика исследования магистратуры напрямую зависит от того, как она инструментально связана и «настроена» относительно других уровней образования

(общего, среднего, высшего и уровня подготовки научных кадров). Изучение кейсов российской магистратуры показало, что главной «боевой единицей» успешного магистерского образования становится не вуз, не регион и даже не система образования в целом, а конкретная магистерская программа (Гармонова, Щеглова и др. 2020). От содержания образовательного процесса, набора преподавателей, формата и условий обучения на конкретной программе часто зависит больше, чем от ресурсов вуза и региона. Может показаться, что в одном вузе созданы примерно одинаковые условия для реализации программ высшего образования, включая уровень преподавания, материальной базы, практики и качества проектной работы. Отличия могут быть по факультетам, институтам или укрупненным группам направлений подготовки. Например, физики и «айтишники» априори имеют более доступный выход на гранты, консалтинговые договоры, а значит, на поддержание и развитие центров компетенций. С другой стороны, политика руководства вуза и его подразделений также играет немаловажную роль в том, что и как преподают в магистратуре и насколько выпускники оказываются востребованными на рынке труда. Доказано, что выпускники магистерских программ даже одного факультета по-разному готовы к вызовам рынка труда и способам решения профессиональных задач (Винокурова Н.А., Гудович И.С., 2022). Единственное, что можно назвать общим почти во всех программах без исключения, это сочетание учебы в магистратуре и работы (зачастую – полный рабочий день).

Среди многообразия субъектов, вовлеченных в управление и реализацию магистерских программ, особую роль играют академические и научные (часто в одном лице) руководители. Интервью с администраторами вузов, проведенные авторским коллективом в 2021-2022 гг. показали, что руководители структурных подразделений и магистерских программ сталкиваются с одинаковыми проблемами²:

- необходимостью сохранять нагрузку преподавателям (часы=деньги);

² Интервью взяты в 2021-2022 гг. в ходе реализации исследовательского проекта «Ландшафт Российской магистратуры», на момент издания монографии эти результаты не опубликованы

- проблемы с неконкурентным набором студентов на магистерские программы и низкое качество приема в магистратуру по большинству направлений;
- нежеланием преподавателем менять содержание и технологии обучения на уровне программы;

непониманием со стороны работодателей роли и места выпускников магистратуры и их компетентностного отличия от бакалавров.

Решения этих проблем и конфигурации магистратур в российских университетах оказываются крайне разнообразными. Индивидуальные образовательные траектории (ИОТ) могут быть ограничены курсами по выбору и возможностью асинхронного освоения лекционного материала, а могут отстраиваться от образовательных целей студента при поступлении и формироваться в набор уникальных компетенций в рамках одного и того же профиля. С другой стороны, остаются стратегии привлечения любых абитуриентов в магистратуру для сохранения нагрузки и рабочих мест, а для студентов возможность «продлить время за партой» без особых усилий. Магистратура в этом случае работает, как «антикризисная мера», смягчая выход или нахождение на рынке труда для студентов и «поддерживая» привычную нагрузку преподавателя. Эти магистратуры часто похожи на «вечерние школы» для взрослых (вне зависимости от формы обучения). Не будет открытием и то, что довольно много магистерских программ остаются, по сути, «пустышками» – существуют по инерции, набирая студентов из собственного бакалавриата и не достраивая дополнительных компетенций. Уловить эти нюансы в реализации программ магистратуры, опираясь на статистику вузов, министерства науки и высшего образования, рейтинги университетов, совершенно невозможно. Статистика показывает скорее институциональные макро-проблемы, иногда «в разрезе» субъекта и совсем редко – по типам вузов. Однако от макроуровня важно и нужно «отстраиваться» в поиске исследовательских вопросов конкретных исследований. Контекстуальные данные иллюстрируют общие тенденции, отражающиеся на всем институте магистратуры. Предлагаем рассмотреть их внимательнее.

На основе общероссийских данных видно, что число магистерских программ растет соразмерно числу бакалаврских (Рисунок 1.1).



Рис. 1.1 Динамика числа программ высшего образования в российских университетах. Данные ВПО-1 (Министерство науки и высшего образования РФ)

При этом, число магистрантов увеличивается гораздо большими темпами, чем бакалавров (Рисунок 1.2).

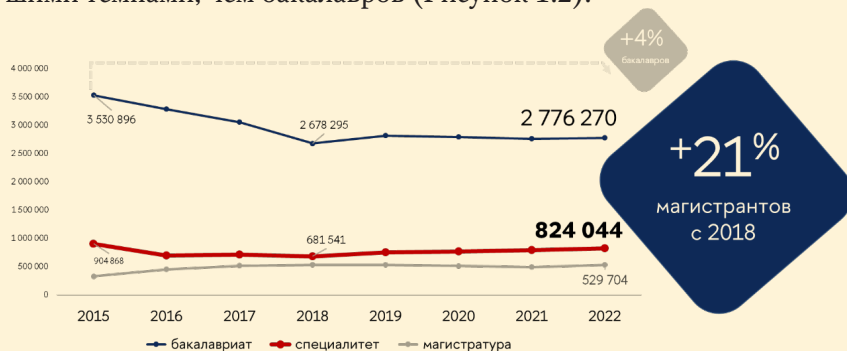


Рис. 1.2 Динамика численности студентов высшего образования (по всем курсам). Данные ВПО-1 (Министерство науки и высшего образования РФ)

Эти тенденции интересны с учетом того, что численность населения 20-24 лет, которые составляют основной «костяк» магистрантов сокращается (Рисунок 1.3), хотя демографический прогноз этой возрастной группы показывает положительную динамику и дальнейший рост численности этой группы через 3-5 лет.

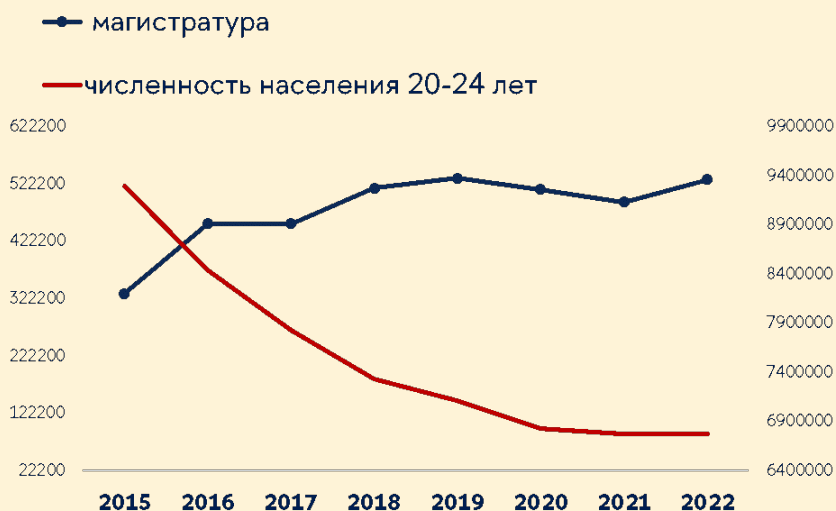


Рис. 1.3. Динамика численности магистрантов и населения в возрасте 20-24 года. Данные ВПО-1 (Министерство науки и высшего образования РФ), данные Росстата

Доля «взрослых» магистрантов – то есть тех, кто пришел в магистратуру после перерыва увеличилась с 30% в 2017 до 38% в 2022 г. Увеличению числа магистрантов способствовал и рост КЦП в магистратуру. Их значения выросли в 2022-2023 учебных годах. Общий прирост КЦП в магистратуру за 5 лет составил 33 %.

Отметим, что макропоказатели Министерства науки и высшего образования РФ дополняются результатами мониторингов высшего образования. К ним можно отнести масштабное исследование НИУ ВШЭ «Мониторинг экономики образования», «Мониторинг эффективности организаций высшего образования» и отдельные мониторинговые исследования по узким проблемам высшего образования. Данные исследования анализируют внутренние механизмы и элементы высшего образования, включая магистратуру (хотя обычно без особого внимания к ней). Благодаря этим исследованиям магистратура превращается (говоря словами системного анализа) в «белый ящик». То есть мы имеем представление о ее внутренних элементах, механизмах и дизайне. Однако, конкуры этих механизмов остаются по-прежнему нечеткими. «Наведение резкости» на магистратуру требует специфического инструментария, учитывающего ее роль в системе высшего образования. Важно, что

отстройка от исследовательских задач и собственных гипотез – некоторая роскошь для исследователя образования, однако благодаря реализации проекта «Ландшафт российской магистратуры», поддержанного Благотворительным Фондом Владимира Потанина, такая возможность появилась в 2018 году у авторского коллектива Института образования Высшей школы экономики.

Исследование проводилось вплоть до конца 2022 года и состояло из двух крупных блоков: 1. «Рождение российской магистратуры» (2018–2021 гг.) и 2. Ландшафт российской магистратуры (2021–2023 гг.). Первая часть исследования стала попыткой выделить магистерское образование, как отдельный исследовательский предмет, отследить его эволюцию в России, сравнить с содержанием и темпами внедрения Болонской системы и даже поэкспериментировать с объяснительными рамками: от теории ценностей Р. Инглхарта и К. Вельцеля (Гармонова, Щеглова и др., 2021) до институционального подхода (Щеглова, Опфер и др., 2022). Второй этап изучения магистратуры отличался большей системностью и был направлен на составление общей карты российских магистратур, оценки ее эффективности и описанию моделей магистратур, сложившихся в российских университетах.

«Точек отсчета» и вопросов в исследовании российского магистерского образования накопилось очень много.

- Нужно ли возвращаться к специалитету или «пересобирать» уровни высшего образования в другом формате?
- Как конфигурируются элементы магистратур в российских университетах?
- Какие модели магистратур сложились в российских университетах?

Множественное число в последнем вопросе фигурирует случайно – мы подходили к исследованию с предположением, что в российских университетах, не смотря на достаточно жесткие нормативные рамки стандартов, сложились разные по содержанию, форматам, способам организации учебного процесса и вовлечения в научную/практическую деятельность магистратуры. Эти модели магистратур не равны магистерским программам, так как могут охватывать целый пул программ разных направлений, но функционирующих по одному принципу (например, с большой долей выборности курсов, четким академическим треком и привязкой к центрам компетенций университета).

В основу представленного исследования легли два тезиса:

- определенные магистратуры привлекают определенный тип студентов с разными образовательными стратегиями и ожиданиями от программы;
- магистратуры в российских университетах, помещенные в «рамку» федеральных стандартов, кажутся «белым ящиком» с понятной структурой, но по факту демонстрируют разнообразие в подходах к образовательному процессу, организации обучения, привлечения абитуриента, выстраивании образовательного трека студента и т.д.

Отметим, что российская магистратура (ее устройство, задачи и функция для вузов, студентов и работодателей) действительно воспринимается экспертами и исследователями, как «белый ящик», то есть как что-то однородное и одинаковое по своей структуре и функциям почти для всех вузов: занятия, спроектированные под вечернее обучение, небольшая учебная нагрузка из-за занятости основной массы студентов (и преподавателей), низкий уровень отбора на большинство программ, повторение содержания программ бакалавриата, отдельные «элитные»/лучшие магистерские программы, которые «закрывают» нужные показатели вузов и т.д. Однако за последнее десятилетие формы и форматы магистратур претерпели значительные изменения. Об этом свидетельствуют в первую очередь, качественные исследования, основанные на кейсах университетов (Гармонова, Щеглова, 2020).

Оказалось, что магистратура, как социальный институт отличается значительным разнообразием. Зачастую такое разнообразие сохраняется даже после «подгонки» и «приспособления» уникальных условий университета и региона к образовательным стандартам. Изучение механизмов адаптации и трансформации в рамках реформ высшего образования – предмет отдельного исследования. Для нас было важно получить доказательства существования значительного разнообразия форм и форматов магистерского образования, его конфигураций в российских университетах. Доказательное обоснование разнообразия основывалось на полученной в ходе опросов и экспертных интервью информации. С методологической точки зрения мы исходили из тезиса, что ответы студентов могут нам что-то сказать о магистратурах, на которых они учатся. Такая концептуальная «натяжка» была принята, не только из-за выбранных измерительных процедур, но и из-за фокуса на субъектность.

Последняя подразумевает оценку магистратуры субъектами образовательного процесса «изнутри». Логика социологической «субъектности» довольно проста – какие сигналы нам подает субъект из социального института (в нашем случае магистратуры) мы понимаем, как оценку характеристики (функционирования) этого института. Студент магистратуры оказывается объектом воздействия всех элементов магистерской программы, а с другой стороны, достаточно сознательно к ним относится и оценивает. «Субъективистский» методологический прием не нов для социологии высшего образования и был позаимствован авторским коллективом данной монографии из исследования норвежских и датских магистрантов STEM направлений, выполненного в университете Копенгагена (Holmegaard, 2021). В фокусе внимания зарубежных коллег были нарративные репертуары магистрантов, которые рассказывали о своей программе и профессиональных стратегиях. На основе нарративов были сделаны выводы о том, что ответы студентов могут сказать нам о том, на какой программе они обучаются (академическая или прикладная). Так, магистранты – «академисты» показали большой оптимизм, как в проектировании своего будущего, так и в оценке процесса обучения, а студенты прикладных программ менее оптимистичны по всем параметрам. Но для нас был интересен не столько содержательный вывод авторов, сколько методологический: о наличии связи между ответами студентов и особенностями магистерских программ, на которых они обучаются. Мы выбрали похожую тактику – искать критерии дифференциации магистратур на основе ответов респондентов массового опроса. Поиск объяснительной теоретической рамки задавался задачей подчеркнуть через модели магистратур её разнообразие, поэтому мы обратили внимание, что понятиями «разнообразие» и «сложность» оперируют в современных социальных науках представители системного и структурно-функционального подходов, в которых нам был особенно интересен фокус функций (Telem, 1981). Характеристики «разнообразие» (diversity) и «сложность» (complexity) используются в российских исследованиях в нескольких измерениях.

1. Оценка социотехнических (в первую очередь, экспертных) систем для поддержки и принятия решений, а также сложных самоорганизующихся и плохо организованных (измеряемых на основе выборочной совокупности и части показателей) систем и границы формализации сложных,

и особенно плохо организованных систем. Главное ограничение в том, чтобы построить аналитическую модель для сложной системы — это существенное упрощение ее элементов. С другой стороны, имитационная модель может быть построена в самых общих предположениях и может иллюстрировать функционирование системы. Моделирование включает структурную схему системы, которая отражает положение «здесь и сейчас» (Антонов А.В., 2004).

2. Построение концептуальных моделей высшего образования на основе экспертных оценок. Основным «измерительным инструментом» для получения результатов не метрических измерений является использование шкал экспертных оценок. Такой принцип взят из практики изучения качества высшего образования методом экспертных оценок (Баранникова И.В., Шафоростова Е.Н., 2018).
3. Моделирование сценариев развития высшего образования и отельных его уровне (Петрова О. В., Чепьюк О. Р., и др., 2021) на основе эконометрических и социологических методов.
4. Разнообразие региональных моделей высшего образования в контексте неопределенности (Зборовский Г.Е., 2018) и разнообразных имитационных практик среди вузовского менеджмента (Амбарова П.А., Зборовский Г.Е., 2021).
5. Разнообразие управленческих моделей в образовании в зависимости от роли и функций руководителя образовательной организации (на примере общего образования) (Фархатдинов Н.Г., Евстигнеева Н.В., Куракин Д. Ю., Малик В.М., 2015).

Говоря о магистратуре, как исследовательском объекте, мы имеем в виду некоторую систему, которую мы моделируем дескриптивно. Магистратура является и подсистемой в системе высшего образования, и социальным институтом. Её элементы (как и вся она) выполняют определённые функции для студентов, вуза и работодателя. Системный, институциональный и структурно-функциональный измерения магистерского образования объединяются одним понятийным и методологическим

«мостом» – характеристиками сложности и разнообразия. Концепция разнообразия (*diversity*) адекватна применительно к институтам высшего образования, которые достаточно консервативны по своей природе, а также «зажаты» в жесткие рамки образовательных стандартов, ограничивающих, на первый взгляд, любое разнообразие. Исходя из понимания, что институты высшего образования (и магистратура, в частности) характеризуются разнообразием, был использован концепт ***diversity in higher education, который показывает, каким образом*** высшее образование неоднородно. Используя данную исследовательскую логику, в монографии прослеживается, как магистратура как институт разворачивается в нескольких «плоскостях» разнообразия (*diversity*):

1. Уровневое разнообразие: бакалавриат-магистратура-аспирантура. На этом уровне магистратура усилила внутри-институциональное разнообразие высшего образования в России в последние 20 лет, то есть выступила «катализатором» усиления сложности системы высшего образования.
2. Типологическое (статусное) разнообразие университетов на основе собственных ресурсов и уровня поддержки государства (НИУ, Федеральные, опорные, «приоритетные» и т.д.). Роль магистратуры дифференцировалась для университетов разного типа (например, для национальных исследовательских университетов формат элитной – магистратуры и высокий уровень отсева в аспирантуру для поддержания качества и преемственности научных школ).
3. Секторальное разнообразие (*Sectoral diversity*) (деление на технические, классические, педагогические, медицинские и др. вузы, выставляющие специфические требования второму уровню высшего образования).
4. Региональное разнообразие (*Regional diversity*) – устройство ведущих университетов страны ничего не говорит о системе высшего образования. То есть модели магистратуры не должны быть «моделями магистратуры ведущих вузов».

Указанные выше уровни показывают не только системное разнообразие высшего образования, но и на то, что магистратура внутри этой системы также оказывается функционально разной.

Например, магистратура выполняет для разных целевых аудиторий функции, которые не замыкаются на приобретении компетенций, прописанных в учебных планах. Магистерские программы привлекают абитуриентов с разными мотивами и ожиданиями. Эти мотивы и ожидаемые эффекты от магистерского образования могут сказать исследователям о том, какую функцию для студентов выполняет магистратура и дать понимание того, как устроены магистерские образовательные программы не «на бумаге», а на самом деле. Рамка системного анализа в области изучения социальных систем и эвристический потенциал функционального подхода, дают возможность описать и интерпретировать полученное описание разнообразие магистратур. То есть, какие магистратуры сложились в российских вузах и чем отличаются друг от друга с точки зрения выполняемых функций. Таким образом, **разнообразие анализируется через функциональные элементы магистратур** (Throw M., 1999). Например, если зафиксировано, что магистратура по разным УГСН (или в разных вузах, институтах) сфокусирована на разных функциях (дать преподавателям нагрузку, привлечь абитуриентов, поддержать собственные научные кадры, поставлять кадры для работодателей (индустрии) и т.д.), то можно сделать вывод, что и организована она по-разному. Это основывается на постулате функционального подхода (functional approach), который подразумевает, что есть некоторые универсальные социальные задачи/вызовы, с которыми сталкиваются институты высшего образования и на которые они дают разный ответ. Например, четкое разграничение массового бакалавриата и «элитарной» магистратуры «лучших», выполняет функцию занятости для молодежи на уровне бакалавриата, но сохраняет функцию воспроизводства научных кадров («элита») в магистратуре, готовя исследователей для академического рынка труда. Но в таком случае и университеты должны быть ранжированы: те, кто занимается подготовкой «массового бакалавриата» и те, кто имеют право на магистратуру. В российской системе высшего образования это не так. По большому счету, мы не знаем, какую функцию (миссию) выполняет магистратура для каждого вуза и насколько сильно отличаются модели магистратур в российских университетах: то есть, насколько велико разнообразие моделей магистратур. Таким образом, задача исследования, представленного в монографии, не только описать модели магистратуры, но и понять, какие функции она реально

выполняет (а какие не выполняет, но хотелось бы: например, слабо участвует в воспроизводстве научных кадров). Выбор элементов магистратуры, включенных в модели, был сделан на основе того, какие институциональные паттерны были зафиксированы предыдущими исследованиями авторского коллектива. Эти институциональные паттерны («institutional patterns») легли в основу логики связывания элементов магистратуры в конкретную модель. В разворачивании такой методологии мы следовали за логикой, примененной при сравнении образовательных систем «Востока» и «Запада» Ф. Альтбахом в конце 1990-х гг. Автор прослеживал, какие модели западных университетов «прижились» в странах Азии, а точнее, какие «институциональные паттерны» при формировании системы высшего образования оказались востребованными и «выжили» на почве стран азиатской культуры, а какие нет (централизация управления академиями, элитарность высшего образования, организация образовательного процесса, то, как студенты «накапливают», а затем применяют знания, выходя на рынок труда) (Altbach, Ph. G., 1989). Методологический конструкт таких институциональных паттернов, нормативных по своей природе, был позже дополнен типологией разнообразия в высшем образовании Бирнбаума, который использовал такие понятия, как «институциональные типы»/системное разнообразие (*Systemic diversity* (e.g. institutional types) типы отношений и ролей, сложившихся в системе высшего образования) и «конституентное разнообразие» (типы студентов, которых привлекает магистратура (*constituential diversity* (e.g. types of students served)) (Birnbaum, R., 1983).

К институциональным паттернам российской магистратуры мы отнесли:

- Присутствие академических дисциплин и компетенций в большинстве программ магистратуры (вне зависимости от типа: прикладная, академическая, корпоративная или иная). При этом, роль магистратуры в формировании академических кадров не значительна.
- В магистратуру поступают «простым путем»: без перерыва, в тот же вуз, без смены направления подготовки.
- «Премия» от магистратуры (в виде прибавки к заработной плате, повышения статуса) остаётся не очевидной, как для студента, так и для работодателей. Высокий

уровень удовлетворенности от качества образования не приводит к «рыночным эффектам».

- Образовательный процесс: ограничения в курсах по выбору и возможности выстроить индивидуальную образовательную траекторию в магистратуре приводит к тому, что студенты не получают опыт выбора и не формируют субъектность, ответственность за принятия решений.

Некоторые паттерны изменяются со временем (например, растет доля магистрантов, которые делают перерыв между бакалавриатом и магистратурой).

Критерии моделирования на первом, концептуальном, этапе, как уже отмечено выше, были выбраны на основе опыта предыдущих исследований и содержательного анализа пула интервью и экспертных оценок руководителей вузов и программ магистратуры. Эти критерии были соотнесены с выделенными паттернами магистерского образования и теми данными, которые авторский коллектив получил на основе интервью руководителей вузов, магистерских программ и преподавателей магистратуры, групповых дискуссий, проведенных с 2020 по 2022 годы, и межрегионального исследования проблем магистерского образования «Ландшафт российской магистратуры». Схожий прием отстройки от экспертных мнений и построение стартовых дескриптивных моделей была использована, например, международным коллективом исследовательского института экономики и социологии образования (The FiBS Research Institute for the Economics of Education and Social Affairs) в проекте «Higher Education Digital (AHEAD) – International Horizon Scanning/Trend Analysis on Digital Higher Education» (Orr D., et al, 2020). В этом проекте образовательные траектории и их описания были выделены на основе экспертных интервью, групповых дискуссий и данных международного исследования моделей образования будущего.

Модели образовательных траекторий, которые будут формировать и модели образования в будущем, были названы авторами в честь разного типа игрушек:

- Тамагочи («Tamagotchi») образовательная программа предлагает базовую подготовку, представляет собой закрытую экосистему, в которой университет «ведет» студента по четкой программе и определяет образовательные цели и результаты. Эта модель работает для тех, кто

поступил в университет сразу после школы или программы СПО.

- Дженга («Jenga»). Модель, в которой получение первой степени (бакалавриата) предполагает серьезное наполнение студента новыми знаниями, компетенциями в достаточно короткий срок. Модель обучения предполагает много дополнительных курсов, которые предлагает, как университет, так и внешние агенты. Из этих курсов студент формирует свою программу (значительную часть мейджора).
- Лего («Lego») Курс обучения не «завязан» на университет или колледж, а состоит из индивидуально объединенных модулей разного объема от разных поставщиков обучения. Учащиеся сами решают, какие этапы или блоки обучения они хотят пройти. В дополнение к предоставлению учебных единиц университет несет ответственность за признание завершенных этапов обучения путем предоставления официальных сертификатов/дипломов/микростепеней.
- Конструктор («Transformer»). Студенты в этой модели не приходят в вуз сразу после школы, а уже приобрели собственную профессиональную идентичность и жизненный опыт. Они поступают в университет или колледж в более позднем возрасте, интегрируя свой жизненный опыт в учебу. Им нужен гибкий курс обучения, чередующийся между дидактическим контролем со стороны преподавателей и консультантов и их собственным самоопределением.

Основаниями дифференциации моделей служили следующие:

- содержание образовательного контента,
- проектирование образовательного процесса
- соотношение ролей студент-преподаватель
- студенческая группа (степень ее гомогенности),
- технологии (цифровые, гибридные, оффлайн)
- сценарии цифрового обучения (форматы организации образовательного процесса через геймификацию и коллаборацию).

Эти основания связаны с задачами упомянутого исследования, фокусирующимися на образовательном треке современного студента.

Отстраиваясь от похожей логики, мы начали поиск оснований, по которым можно было бы дифференцировать российские магистратуры. Приведем причины выбора той системы координат, которая видится самой оптимальной для иллюстрации многообразия магистратур в российских университетах.

Первым шагом к выбору оснований стал анализ экспертных интервью администраторов вузов и руководителей магистерских программ. Опираясь не вопросы о том, чем отличаются лучшие (самые эффективные) магистерские программы в их вузе и зачем им магистерские программы, мы выделили несколько ключевых блоков, встречающихся во всех интервью:

1. Зачем магистерские программы вузу (показатели, которые позволять подняться в рейтинге академической гонки вузов).
2. Зачем магистерские программы студентам (для лучших позиций на рынке труда, для «общего развития», чтобы продолжить обучение в аспирантуре).
3. Какие решения вуз/руководители структурных подразделений и программ предлагают для решения стратегических задач (тактика приема «хватай-всех», перераспределение КЦП внутри укрупненных групп подготовки и т.д.).
4. Как устроен (содержательно и организационно) учебный процесс в магистратуре и отличается ли он от бакалавриата (ответы показали сильную дифференциацию между «топовыми» и остальными программами).
5. Эффекты от магистратуры для вуза, студентов и рынка труда (подготовка высококвалифицированных кадров для региона).

Оценка согласованности мнений экспертов проводилась через процесс декомпозиции системы: ввода понятий вербального описания системы (ВОС), полученных от экспертов при описании магистратуры в своем вузе. ВОС: больше/меньше; слабо/незначительно/также/сильнее; много/мало/достаточно и т.д. Далее была проведена процедура функциональной декомпозиции полученных качественных данных, разработана оценочная шкала для

апробирования концептуальных моделей. Предметом «приложения» этой шкалы стали данные массового опроса, полученные в результате всероссийского исследования Института образования НИУ ВШЭ «Ландшафт российской магистратуры» – победителя конкурса стипендиальных программ Благотворительного фонда Владимира Потанина. Выборка охватила 28 вузов из 21 региона РФ (Республика Татарстан, Республика Башкортостан; Краснодарский край, Красноярский край; Севастополь, Москва; Волгоградская, Иркутская, Курганская, Нижегородская, Псковская, Тамбовская, Орловская, Оренбургская, Ростовская, Рязанская, Смоленская, Свердловская, Томская, Ульяновская, Ярославская области). В выборке представлены национальные исследовательские, федеральные университеты, опорные и вузы, не подведомственные Минобрнауки РФ. Данные были собраны в 2021 году.

Число опрошенных магистрантов составило 2498 человек. В книге будут приведены также данные опроса 4648 бакалавров тех же вузов и УГСН. Опрос проводился при поддержке региональных партнеров проекта внутри каждого вуза и администрации университетов. Сбор данных был реализован через цифровую анкету на сетевой интернет-платформе. Анкета для магистрантов была посвящена оценке студентами своего обучения на программе, мотивов поступления, выбора вуза, их профессиональным планам после окончания магистратуры, самооценке компетенций, получаемых в ходе обучения, ожиданий отдачи от магистратуры. В анкету также был включен блок для исследования проблем инклюзии в магистерском образовании российских университетов, что позже вылилось в отдельный сюжет исследования.

Таблица 1.1. Описание выборки вузов с указанием их типа в исследовании «Ландшафт российской магистратуры»

Классификатор	Характеристика	Доля вузов (%)	Кол-во
Статус	НИУ	14	4
	Федеральные	8	2
	Опорные вузы	14	4
	Без статуса	64	18

Классификатор	Характеристика	Доля вузов (%)	Кол-во
Предметная направленность	Классические/многопрофильные университеты	67	19
	Технические университеты	11	3
	Педагогические	11	3
	Отраслевые	11	3
Участие в программе «Приоритет 2030»	Участствует	30	8
	Не участвует	70	20

Таблица 1.2. Описание выборки магистрантов исследования «Ландшафт российской магистратуры»

Переменная (N = 2498)	Значение
мужчин	0,34
средний возраст	22,5
обучаются за счет государственного бюджета	0,76
сочетают работу и учебу	0,79
очная форма обучения	0,72

Данные исследования «Ландшафт российской магистратуры» показали следующие контуры того, как студенты оценивают свою магистерскую программу и насколько они вовлечены в образовательный процесс.

- 79% имеют оплачиваемую работу (лидеры – образование и педагогические науки, и экономика и менеджмент), примерно столько же (70%) заняты полный рабочий день, большинство из них (67%) уже работает по специальности;
- 59% не достраивают свои компетенции через ДПО, хотя отмечают, что программа не формирует некоторые из них (предпринимательство, лидерство, цифровые компетенции);
- нехватка времени (перегруженность работой, выполнением домашних обязанностей) – основная проблема, с которой сталкивается большинство (63%) магистрантов;

- 60,3% магистрантов отметили, что для них было важно то, что на программе легко учиться (отметим отдельным вопросом - что значит «легко» и что это говорит о программах?)
- 46% магистрантов хотели бы учиться на другой программе/в другом вузе или не поступать вообще.
- удобный график учебы (60%) – то есть учиться в вечернее время, сочетая с работой – важно для магистрантов.
- 45% выбирало между магистратурой и различными курсами ДПО и переподготовки.

В поиске оснований для дифференциации моделей российских магистратур, мы задали сами себе вопрос: какие системообразующие взаимосвязи мы хотели бы «подсветить» в будущих моделях? Основываясь на тех тенденциях, которые мы указывали выше (на основе вторичных данных), доказанной базе предыдущих исследований и выделенных институциональных паттернов российской магистратуры, мы сформулировали несколько приоритетов «на стыке» требований студентов и организации образовательных программ.

1. Образовательные приоритеты:

- 1.1. Организация образовательного процесса с точки зрения возможности выбора и возможности сформировать индивидуальную образовательную траекторию (ИОТ).
 - 1.2. Освоение (получение) компетенций, востребованных обучающимся (=востребованных на рынке труда).
3. Разнообразии траекторий поступления в магистратуру.

2. Профессиональные приоритеты:

- 2.1. Полезность программ для будущей работы.
- 2.2. Занятость/сочетание учебы и работы как стратегия «наращивания» профессионального опыта.

Эти приоритеты были операционализированы в следующие группы показателей и соотнесены с институциональными паттернами магистратуры:

Мотивы: выбора вуза, поступления в магистратуру, выбора программы, а также, сделал(и) бы тот же выбор (программы магистратуры) сейчас.

Траектории поступления: стратегии «легкого» (поступление в тот же вуз и на то же направление подготовки в сочетании

с «легкостью» обучения) и «сложного» пути (смена направления, перерыв в обучении, переезд в другой город).

Компетенции: насколько магистратура формирует (и насколько от нее это вообще ожидают) разные группы компетенций: профессиональные (hard), «мягкие» (soft), цифровые.

Индивидуализация образования/выбор: наличие реальных курсов по выбору, возможность достройки компетенций через ДПО (в т.ч. бесплатно/платно в вузе), частота студенческой оценки образования и обратная связь от неё.

Наука: частота участия магистрантов в научных мероприятиях, публикации, вовлеченность в работу лабораторий и научных центров университетов.

Качество образования: оценка качества получаемого образования и его полезности для будущей работы.

Занятость: наличие/отсутствие занятости до поступления и во время обучения в магистратуре, работа по специальности или нет в сочетании с уровнем загруженности из-за работы (бюджет времени).

Эффекты от магистратуры: повысится ли статус/должность и заработная плата после окончания магистратуры, будут ли сформированы необходимые для работы компетенции.

Выделенные ключевые показатели были проверены по ряду распределений: по типам вузов, УГСН, региону, чтобы понять, какую единицу «отсчета» использовать при моделировании; оставить ли минимальный элемент – ответ студента, или «собрать» эти ответы в гомогенизированные группы. Ниже представлены ответы на методические вопросы, которые закономерно стояли при выборе единиц счета для моделей магистратур.

Первый вопрос - что взять за единицу счета модели: все ответы студентов, отдельные направления подготовки, магистерские программы или что-то другое? Если посмотреть «срез» по УГСН, то ответы подвыборок различных направлений по некоторым вопросам отличались незначительно (сочетание работы и учебы, мотивы поступления), но по другим иллюстрировали явные различия (так, педагоги и «компьютерщики» в большинстве своем работали по специальности до поступления в магистратуру в то время, как физики, биологи и другие «естественно-научники» – нет). То есть одни и те же УГСН отличаются друг от друга не одинаково, эту группу нельзя считать гомогенной. По типам вузов ситуация так

же не «ровная» – разные вузов одного типа (например, национально-исследовательские) могут отличаться друг от друга, включая показатели по науке. Отсюда «вырастает» второй вопрос. Если вузы даже одного типа могут содержать в себе несколько разных моделей магистратур, как это соотносится с привычной нам типологией «прикладные – академические (иногда корпоративные)» магистратуры. Тем более, что магистерское образование во многом остаётся смешанным – без четкого разделения академического и прикладного треков. Отметим, что разделение на академическую и прикладную магистратуры пока не состоялось (Щеглова Д.В., Гармонова А.В., Опфер Е.А., 2022), этот вектор взят ведущими вузами и заложен в стратегиях развития университетов, но пока это только начало пути.

В итоге, мы остановились на восьми элементах моделей, которые показали, зачем студентам магистратура, как устроен образовательный процесс, существует ли «премия» от магистратуры, насколько магистерское образование связано с рынком труда и какова ее роль в подготовке будущих научных кадров (Рис. 1.4).



Рисунок 1.4. Элементы модели магистратур («лепестковая» диаграмма)

Таким образом, мы «разобрали» магистратуру на некоторые элементы на основании ряда сложившихся в России институциональных паттернов, ориентируясь на тезис о том, что разные модели магистратур привлекают разных студентов. Следующей задачей было «собрать» эти паттерны обратно – то есть представить разнообразие в моделях и продуцировать новое генерализирующее знание, что само по себе, задача нетривиальная. «Сборку» можно найти в заключении данной монографии. В заключении этой главы отметим, что преимущество моделей заключается в том, что они представляет собой некую целостность, вопреки аналитическому (компонентному) рассмотрению феномена, что обеспечивает сохранение его системных признаков даже в случае максимально абстрактных моделей. Именно это преимущество обеспечивает использование дескриптивного моделирования как метода исследования, моделей как упрощенных «схем», позволяющих изучать взаимосвязи между различными индикаторами. Целостность и взаимодополняемость моделей социальной реальности обеспечивает их использование для реинтерпретации эмпирических данных, полученных другими исследователями и с иными целями.

Далее в монографии рассмотрен каждый из элементов моделей в развернутом виде с обоснованием значимости и актуальности для магистерского образования.

Словарь терминов

Модель – отображение реальной системы, имеющая объективное соответствие с ней. Объективное соответствие определяется **показателями**, характеризующие элементы системы.

Критерии моделирования – показатели, дающие представление о функционировании магистратуры в вузе.

Индикаторы критериев моделирования – значения (инварианты) по критериям, конфигурация которых показывает отличие моделей друг от друга.

Магистратура – социальная подсистема высшего образования. Магистратура как подсистема включает в себя элементы, составляющие ее структуру. Магистратура рассматривается, как объект управления.

Модель магистратуры – конфигурация элементов системы на основе выделенных критериев. Иллюстрирует общие институциональные паттерны магистерского образования и то, какую функцию выполняет магистратура в вузе.

Образовательные мотивы и дифференциация образовательных траекторий в российской магистратуре

2

О чем эта глава:

Данная глава посвящена исследованию образовательных мотивов и траекторий в российской магистратуре. Мотивы и траектории студентов являются важными факторами, содержательно влияющими на образование, и разработка способов их изучения может стать одним из инструментов для описания различных моделей магистерского образования.

В проведенном исследовании применено разделение образовательных мотивов на внутренние мотивы, внешние активные мотивы и внешние реактивные мотивы. Принятие решения о продолжении образования в магистратуре рассмотрено с точки зрения поведенческой экономики, через теорию перспектив Канемана и Тверски. В результате чего выдвинуто предположение о связи между образовательными мотивами и траекториями студентов, в частности о том, что студентам с нелинейной образовательной траекторией при поступлении в магистратуру больше свойственны внутренние мотивы, связанные с самореализацией или желанием заниматься научными исследованиями. Для этого было проведено исследование мотивов студентов с разными траекториями, формами обучения, специальностями и направлениями подготовки.

В современных условиях, в рамках теории человеческого капитала, образование рассматривают как инвестицию (Becker, G., 2009). Как и любая инвестиция оно должно оцениваться по соответствующим характеристикам, таким как уровень отдачи от вложений (денежных и временных ресурсов) и гибкость используемых механизмов, с целью «диверсификации рисков». Что в переложении на

функции образования предстает в качестве прогнозируемости эффекта от обучения и соответствия содержания образования ожиданиями студента, а также в возможности выстраивать оптимальную для своих образовательных потребностей траекторию.

При таком сравнении магистратура, как «объект инвестиций» выгодно отличается от специалитета степенями свободы предоставляемых возможностей. Наличие уровней в системе образования дает возможность выбора своей образовательной траектории, в том числе и *нелинейной образовательной траектории*, когда человек, переходя после бакалавриата в магистратуру, может сменить направление подготовки, сделать перерыв в обучении, окончить бакалавриат по одной специальности работать по другой и поступить в магистратуру на программу в соответствии со своей актуальной профессиональной сферой и т. д.

Эта возможность выбора определяет магистратуру как образование для людей с четким представлением о своем профессиональном назначении что дифференцирует их образовательные потребности в широких пределах. Они могут формулироваться от достройки специфических профессиональных компетенций, до рассмотрения магистратуры как начального этапа научной карьеры и получения академических навыков. Возможности проектирования и наполнения образовательных программ под потребности в определенных компетенциях формирует содержательное многообразие магистерских программ в России, среди которого студенту необходимо сделать свой выбор.

Выбор магистерской программы во многом продиктован образовательными мотивами. Изучение мотивов людей является валидным инструментом для описания социального института, частью которого они являются. Через их характеристику мы можем попытаться описать разные сложившиеся формы магистратуры и выявить различия.

К определению и типологии понятия «мотив» существует множество подходов. Единой и удовлетворяющей всех классификации мотивов нет, они могут быть разделены в зависимости от целей исследователя, подходов к рассмотрению вопроса и т. п. Все точки зрения можно объединить в два различных направления понимания «мотива»: мотив как нечто внешнее и мотив как нечто внутреннее, это рамка является актуальной и используется в современных исследованиях мотивации (Гордеева Т. О., 2014)

Внутренние мотивы – мотивы, индуцированные естественными внутренними интересами к познанию, исследованию, поэтому внутренние мотивы принято считать более «сильными» и «благоприятными» для обучения. Они могут выражаться в стремлении к саморазвитию через образование или интересу к научной и исследовательской деятельности. *Внешние мотивы* обычно ассоциируют с мотивами обладания определенным статусом, положением или материальным (внешним) благополучием через занимаемую должность, карьерный рост, уровень заработной платы. Кроме этого, внешние мотивы – это мотивы на базовом уровне, связанные с понятием и ощущением безопасности, которое может реализовываться разными способами, через активное действие или через избегание сложных, опасных ситуаций.

Образовательные мотивы разнообразны и часто могут быть связаны вовсе не с желанием дальнейшего развития, а например с желанием не делать выбор вообще и продлить свое пребывание в вузе, из-за отсутствия сформированных представлений о своем будущем. В этой связи, при изучении образовательных мотивов в магистратуре, внешние мотивы целесообразно было разделить на *внешние активные мотивы*, когда обучение в магистратуре воспринимается как способ достижения внешних благ и *внешние реактивные мотивы*, когда магистратура – это инструмент избегания принятия решения или сложной ситуации (например службы в армии) или просто выбор в отсутствие иных планов с целью сохранения устоявшейся окружающей среды.

Вместе с тем широта предоставляемых возможностей для выбора связана с ответственностью. Выбор осуществляется между изменением образовательной траекторией (смена направления подготовки, вуза или города), прекращением обучения и выходом на рынок труда, и сохранением *линейной образовательной траектории*, когда студент поступает в магистратуру в год окончания бакалавриата, в тот же вуз без изменения направления. Каждое из этих направлений требуют от человека разных усилий и является объектом исследования в поведенческой экономике (Lavecchia, A.M., Liu, H., Oreopoulos, P., 2016).

Переходный момент между бакалавриатом и магистратурой, в котором человек принимает решение о том сменить направление подготовки или продолжить обучение в канве линейной траектории, хорошо описывается теорией перспектив Канемана, Тверски

(Kahneman, D. & Tversky, 1979). Согласно этой теории, люди оценивают итоги решений как совокупность приобретений и потерь. При принятии решений субъективная ценность потерь (изменений) оценивается выше, чем ценность приобретений. В контексте нашей темы, принять решение об изменении образовательной траектории в принципе сложнее чем сохранить ее линейность и непрерывность. Изменение образовательной траектории — это переход в зону с меньшим уровнем предсказуемости с новыми акторами, иными требованиями, поэтому оно требует более сильных причин или более сильных мотивов (С., Demić, E., Esteban-Serna, 2020).

Если принять, что внутренние мотивы «сильнее», то можно предположить, что у людей с нелинейной образовательной траекторией эти мотивы будут более ярко выражены, чем у других.

В настоящий момент вузам в России в магистратуре приходится иметь дело с более дифференцированной целевой аудиторией чем в бакалавриате. В результате мы наблюдаем абитуриентов с разными образовательными траекториями и разными мотивами поступления. Мотивы студентов при поступлении в магистратуру, являются фактором, определяющим их вовлеченность в учебный процесс, академическую успеваемость и образовательную активность. В этой связи важной исследовательской задачей является описание связи между разными образовательными траекториями и мотивами поступления в магистратуру.

Данными для исследования послужили ответы на вопрос о мотивах поступления в магистратуру и изменениях образовательной траектории из опроса, проведенного в рамках исследовательского проекта «Ландшафт российской магистратуры». Предложенные варианты ответов опроса были соотнесены и сгруппированы по принадлежности к тем или иным мотивам.

К проявлению внутренних мотивов относились ответы: «Это дает возможность саморазвития и самореализации», «Хочу продолжить учебу в аспирантуре и получить ученую степень»;

Внешние активные мотивы: «Получить диплом магистра для более успешного устройства на работу», «Это дает возможность переезда в другой город», «Чтобы получать стипендию и/или другие выгоды от статуса магистранта»;

Внешние реактивные мотивы: «Потому что у меня не было других планов», «Это дает возможность не идти в армию», «Затрудняюсь ответить».

2.1 Образовательные мотивы в магистратуре

Результаты опроса студентов об образовательных мотивах в магистратуре представлены на рисунке 2.1. В опросе участвовали бакалавры и магистранты. Магистранты отвечали на этот вопрос с точки зрения своих мотивов поступления, бакалавры говорили о возможных мотивах будущего поступления.

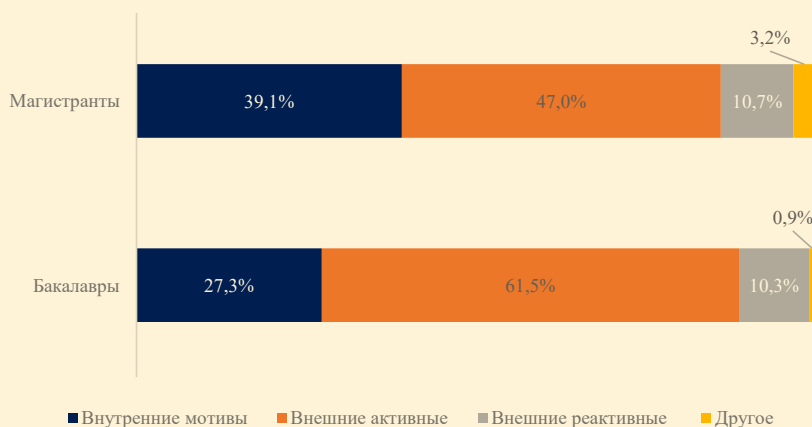


Рис. 2.1. Мотивы поступления в магистратуру

Из результатов видно, что несмотря на то, что внешние активные мотивы являются преобладающими как у магистрантов, так и у бакалавров, бакалавры больше рассматривают будущую магистратуру как инструмент улучшения своих карьерных возможностей и приобретения статуса, их внешние активные мотивы составляют 61,3%, у магистрантов внешние активные составляют 47% ответов. В то же время сами магистранты, смотря на магистратуру скорее как на способ для самореализации и как этап перед аспирантурой, их связанные с этим внутренние мотивы составляют 39%, у бакалавров – 27,3 %. Различие в мотивах может быть обусловлено разницей в контингенте. При переходе в магистратуру происходит отсев людей с внешними активными мотивами, которые выбрали ранний выход на рынок труда и построение карьеры вместо продолжения образования. Вместе с тем, в магистратуру приходят люди «со стороны», студенты с нелинейными образовательными

траекториями, кто сделал перерыв в обучении или изменил специальность, и для которых возможно более характерны внутренние образовательные мотивы, связанные с самореализацией и желанием заниматься исследовательской работой.

2.2 Мотивы студентов с нелинейной образовательной траектории

Получили ли нелинейные образовательные траектории распространение в российской магистратуре? Как было отмечено ранее в российской магистратуре последние годы сохранялась тенденция на увеличение количества мест для приема, что вынуждало вузы пытаться сохранить студентов, поступающих в магистратуру на своих направлениях с целью выполнения показателей. При этом, по данным проведенного исследования 21,3% магистрантов, участвовавших в опросе, поступили в магистратуру после перерыва, 26,6% изменили направление подготовки после бакалавриата, 9,9% сочетали в себе оба условия. Это говорит о том, что доля студентов с нелинейной образовательной траекторией значительна и особенности их образовательных мотивов требует изучения.

Если рассматривать особенности образовательных мотивов с точки зрения перерыва в образовании после бакалавриата (рис. 2.2), то мы можем увидеть, что студенты, поступающие в магистратуру с перерывом, обладают более выраженными внутренними мотивами, связанными с потребностью в самореализации, саморазвитии или желанием в дальнейшем заниматься научными исследованиями (48%), при том, что у студентов, у которых не было перерыва, внутренние мотивы составляют 36,8%. Внешние же мотивы, ассоциированные с желанием карьерного роста и получением дополнительных выгод от статуса магистра – преобладают у этих студентов с линейной образовательной траекторией. А также у таких студентов значительно выше внешние реактивные мотивы (12,7%), связанные с отсутствием иных планов и возможностью после поступления в магистратуру не идти в армию.

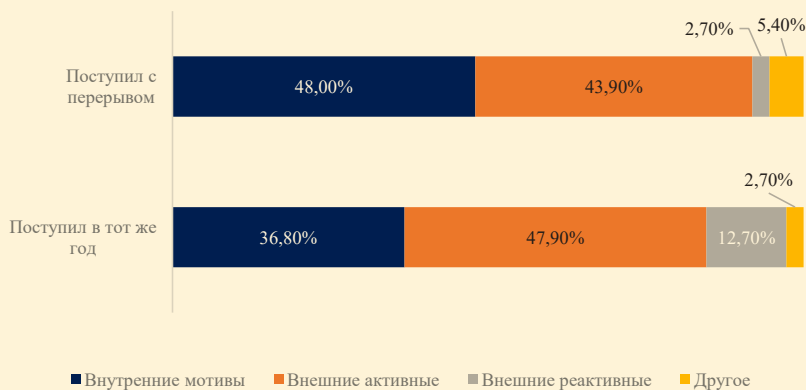


Рис. 2.2. Распределение мотивов студентов в зависимости от наличия или отсутствия перерыва в обучении

Разницу во внутренних мотивах можно интерпретировать следующим образом: студенты, поступающие в магистратуру сразу после бакалавриата склонны рассматривать ее как «зону комфорта», то есть неотъемлемое, логичное продолжение бакалавриата с уже устоявшимися связями, которое дает возможность не идти в армию или не принимать сложных решений, связанных с планированием будущего.

Нам удалось зафиксировать связь между перерывом в образовании и выбором вуза. Студенты сразу после окончания бакалавриата более склонны выбирать свой вуз для продолжения образования, чем студенты с перерывом в обучении. Из данных видно (рис. 2.3), что из тех, кто поступает в магистратуру в год выпуска из бакалавриата 82,8% поступают в тот же вуз, при этом среди студентов, у которых был перерыв, продолжают обучение в своем вузе только 42,8%.

Если анализировать образовательные мотивы студентов в зависимости от изменения или сохранения направления подготовки, то данные опросов показывают, что среди магистрантов, сменивших направление подготовки, преобладают внутренние мотивы (42,9%) в сравнении с теми, кто поступил по тому же (37,1%) или смежному направлению (37,8%). (Рисунок. 2.4).

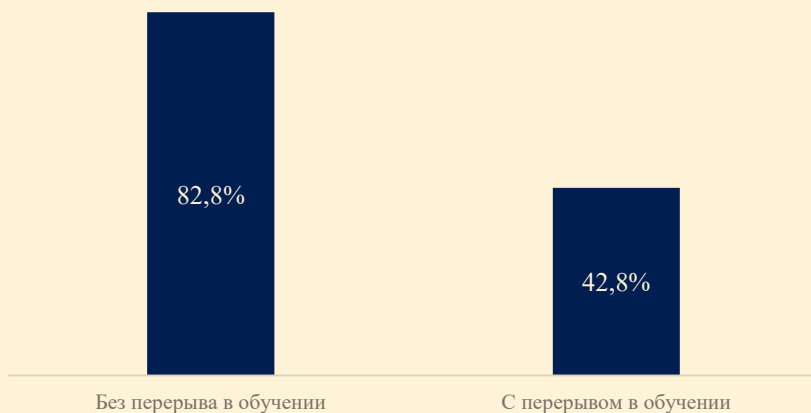


Рис. 2.3. Доля студентов, продолжающих обучение в магистратуре в своем вузе

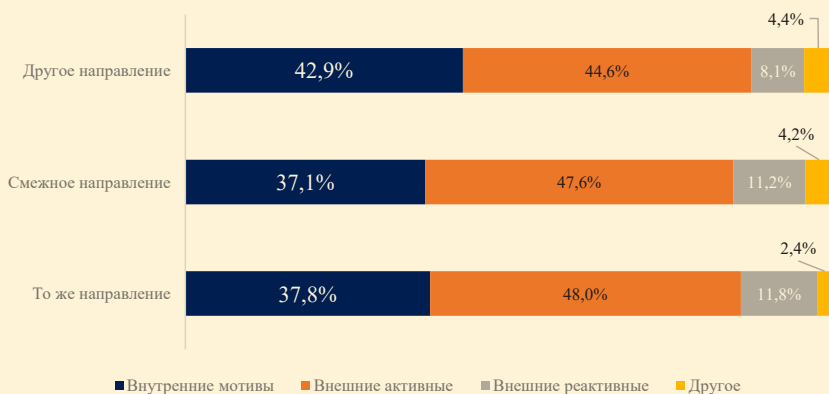


Рис. 2.4. Распределение мотивов магистрантов в зависимости от смены / не смены направления подготовки

Продемонстрированные результаты согласуются с данными о связи нелинейной образовательной траектории, когда у студента был перерыв в магистратуре и преобладанием в их ответах внутренних образовательных мотивов. При это нужно отметить, что перерыв в обучении оказывает на мотивы большее воздействие чем смена направления, что в действительности не очевидно, так как именно выбор образовательного направления является содержательным выбором.

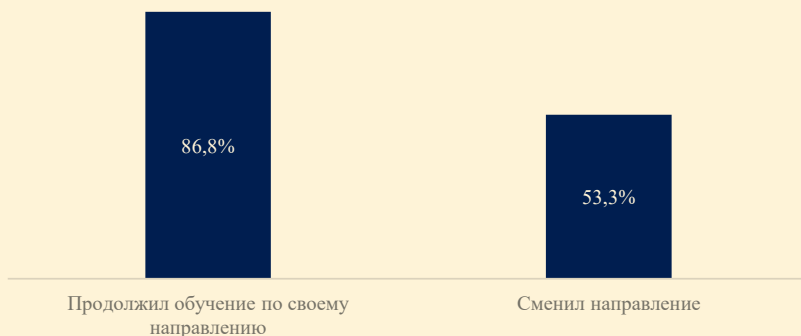


Рис. 2.5. Доля студентов, продолжающих обучение в магистратуре в своем вузе

То есть именно студенты с перерывом в обучении и соответственного наличием разнообразного внешнего опыта видят в магистратуре инструмент для самореализации или этап для начала академической карьеры.

На вероятность изменения направления при переходе из бакалавриата в магистратуру оказывает влияние то, продолжает ли студент образование в своем вуз или переходит в другой (рисунок 2.5).

Заметно, что если студенты остаются в своем вузе, то в магистратуре они чаще продолжают выбранное в бакалавриате образовательное направление. Из тех, кто идет дальше в магистратуру по-своему же направлению, в своем вузе остается 86,8%, среди сменивших направление таких лишь 53,3%. Как уже было отмечено с точки зрения теории перспектив – изменение образовательной траектории – это более сложное действие, связанное с непредсказуемостью и возможными потерями и по результатам опроса, только 73,4% опрошенных не изменили свое направление подготовки при поступлении в магистратуру. Это говорит о том, что продолжение обучения в рамках своего вуза накладывает дополнительное ограничение на студента по изменению направления подготовки, что может быть объяснено с разных позиций. Возможно те, кто остаются в своем вузе, просто менее склонны к мобильности и поиску возможных альтернатив или же переход в рамках одного вуза менее психологически комфортен и требует дополнительных внутренних усилий.

2.3 Образовательные мотивы и траектории студентов разных формы обучения

Образовательные мотивы и траектории различаются у студентов разных форм обучения (очная, заочная, бюджетная, договорная). На рисунке 2.6 представлены образовательные мотивы студентов очной и заочной форм обучения.



Рис. 2.6. Распределение мотивов магистрантов в зависимости от формы обучения

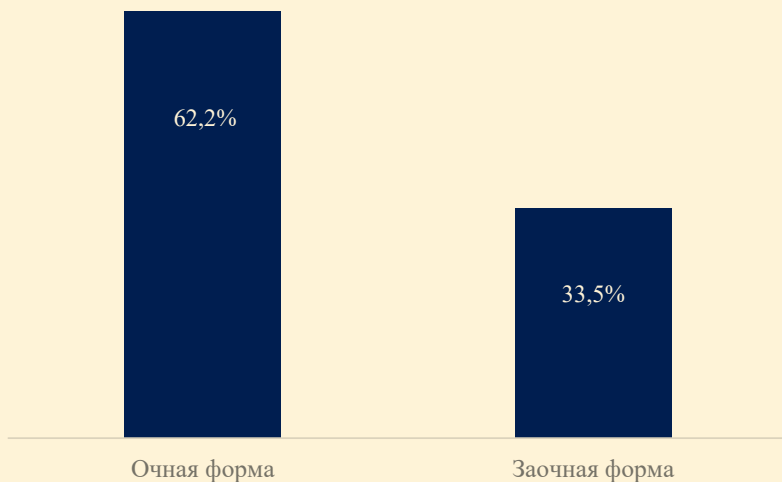


Рис. 2.7 Доля студентов с линейной образовательной траекторией очной/заочной форм обучения

Видно, что студенты очной формы обучения более сосредоточены на внешних мотивах, чем студенты заочники.

В целом внешним мотивам соответствует 59,7% ответов, против 52,8% у студентов заочной формы. При этом у студентов очной формы внешние реактивные мотивы составляют 12,5%, в то время как у студентов заочной формы таких ответов 5,5%, это говорит о том, что студенты очной формы чаще выбирают обучение в магистратуре из-за отсутствия иных планов или возможности получить отсрочку от прохождения военной службы. В то же время студенты заочной формы обучения больше рассматривают магистратуру как возможность для саморазвития и самореализации, так в их ответах более выражены внутренние мотивы (42,9%), у студентов очников внутренние мотивы занимают 37,4%.

Если посмотреть на долю студентов с линейной образовательной траекторией, то среди магистрантов очной формы в своем вузе остались 62,2%, заочной – 33,5% (рисунок 2.7). Эти данные, подтверждают связь между образовательными мотивами и траекториями.

Студенты заочной формы обучения как правило обладают большим внешним опытом, они имеют работу и возможно наличие работы является для них основным источником удовлетворения внешних активных мотивов, связанных с карьерой и заработной платой, в то время как получение образования воспринимается ими как способ для саморазвития, место, где можно «узнавать новое», заниматься исследованиями, что является мотивом «более высокого порядка». Таким студентам больше свойственна нелинейная образовательная траектория.

Стоит отметить, что описываемые различия все же не являются радикальными, но при этом подтверждаются тем, что мы не видим значительных различий в образовательных мотивах магистрантов бюджетной и договорной форм обучения (рисунок 2.8), где наличие внешнего опыта не является определяющим различием.

Мотивы студентов обучающихся на бюджетной основе или платно различаются в меньшей степени чем мотивы студентов очной и заочной форм обучения.

При этом студенты обучающиеся по договору чаще склонны менять свою образовательную траекторию (рисунок 2.9). 61,3% процентов студентов бюджетной формы сохраняют линейную образовательную траекторию, при том, что среди студентов обучающихся в магистратуре платно, таких студентов только 33,9%.

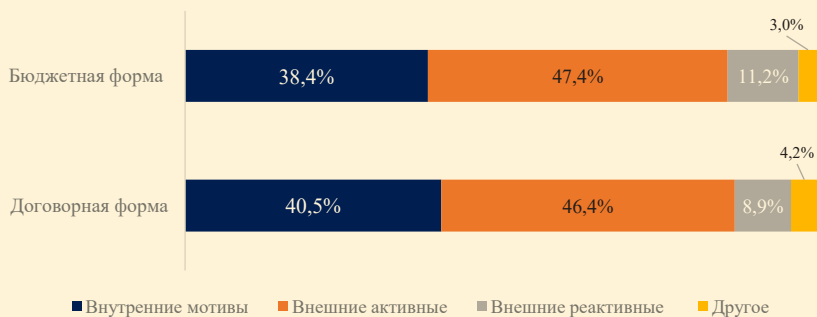


Рис. 2.8. Распределение мотивов магистрантов в зависимости от основания обучения (бюджет / договор)

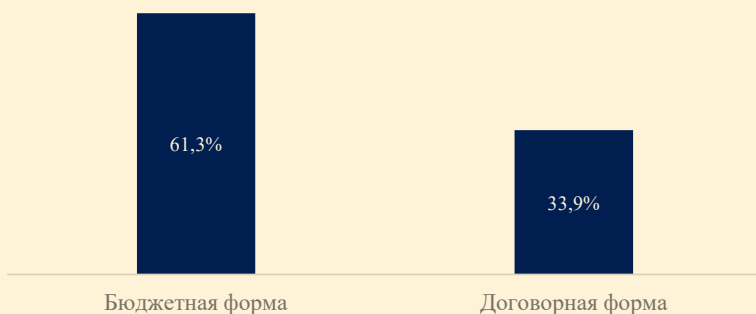


Рис. 2.9. Доля студентов с линейной образовательной траекторией платной/договорной форм обучения

Студенты, оплачивающие свое обучение менее привязаны к вузу, в котором они окончили бакалавриат.

Студенты очной и бюджетной форм обучения чаще чем студенты заочники и обучающиеся по договору следуют линейной образовательной траектории. Можно сказать, что изменение образовательной траектории студентов обучающихся по договору имеет свою специфику, и может быть связано с выбором более для поступления в магистратуру популярных направлений, за которые студенты готовы платить, такими как «Экономика» и «Менеджмент». По данным ВПО-1 за последние годы, на этих направлениях подготовки число студентов, принятых по договору, значительно превышает число студентов обучающихся за счет бюджета.

2.4 Образовательные траектории и мотивы студентов различных УГСН

Более сильную дифференциацию образовательных мотивов и траекторий можно увидеть у магистрантов в зависимости от принадлежности к какой-либо укрупненной группе специальностей и направлений (УГСН). На рисунке 2.10 представлены студенты с линейной образовательной траекторией различных групп специальностей.

Мы видим, что линейная образовательная траектория преобладает у студентов направлений, связанных с компьютерными науками, инженерным делом и естественными науками. Все эти группы специальностей относятся к области STEM (science, technology, engineering, mathematics). Студенты STEM в целом менее склонны к смене направления, в отличие, например, от гуманитариев. Это может объясняться более высоким барьером для входа в магистратуру по STEM направлениям «со стороны» и более тесной связью бакалавриата и магистратуры, когда в магистратуре лишь достраиваются специфические, узкопрофессиональные компетенции на приобретенной в бакалавриате «базе». В то же время направления, связанные с экономикой и менеджментом, напротив приходят студенты в основном с нелинейными образовательными траекториями.

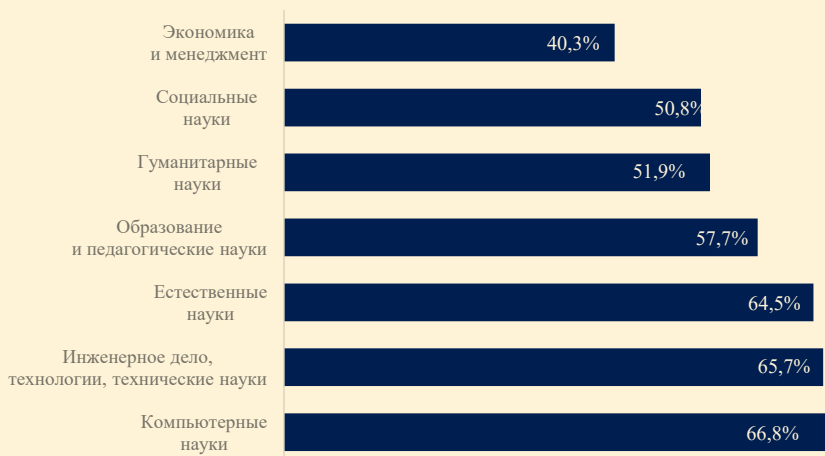


Рис. 2.10 Доля студентов с линейной образовательной траекторией платной/договорной форм обучения.

Из представленных данных о образовательных мотивах (рисунок 2.11) видно, что внутренние мотивы наиболее выражены у представителей социальных наук (42,8%), а также образования и педагогики (42,6%), меньше всего эти мотивы поступления в магистратуру сопровождают студентов компьютерных наук (32,7%) и инженерного дела (34,9%), то есть студентов STEM направлений, за исключением естественных наук. При этом видно, что среди ответов студентов этих направлений в выборе магистратуры наиболее «реактивны» в своих мотивах.

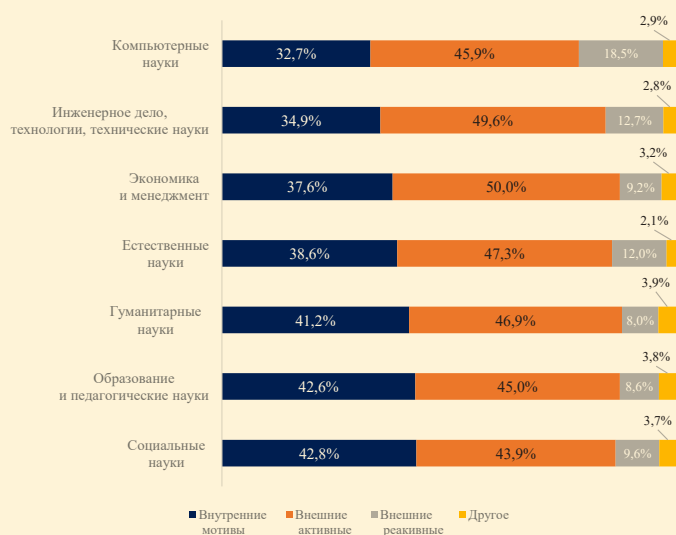


Рис. 2.11 Распределение мотивов магистрантов в зависимости от УГСН

Необходимо отметить, что на полученные результаты сильное воздействие может оказывать гендерный состав учащихся на этих направлениях. Так как на STEM направлениях обучается как правило больше мужчин, следовательно, большую долю в их реактивных внешних мотивах будет занимать нежелание идти в армию. Из принявших участие в исследованиях, 48% респондентов мужчин и 27,7% женщин учиться на STEM направлениях.

Для установления более объективной картины образовательных мотивов для этих направлений представленные данные опросов для мужчин и женщин по отдельности (рисунок 2.12).

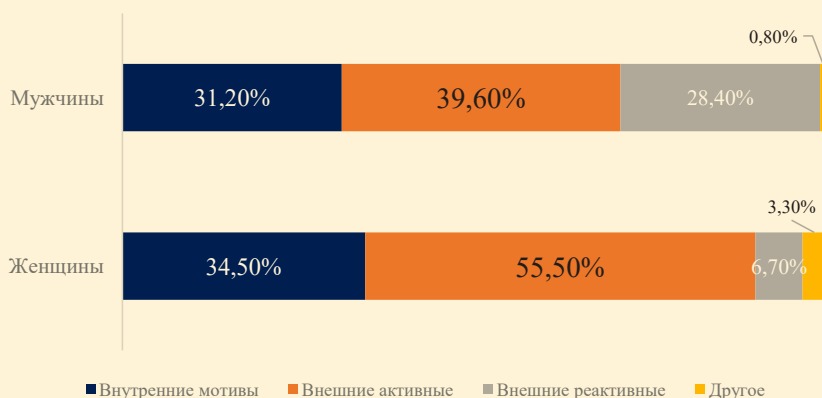


Рис. 2.12 Гендерные различия образовательных мотивов студентов STEM направлений

Как видно, у мужчин обучающихся на STEM действительно внешние реактивные мотивы, связанные с отсутствием иных планов и возможность не идти в армию, занимают значительную долю в ответах – 28,4%, при этом у женщин доля этих мотивов лишь 6,7%. Это подтверждает, что вопрос с армией оказывает сильное воздействие на результаты опроса. Вместе с тем внутренние образовательные мотивы студентов STEM не зависят от пола, их доля сопоставима у мужчин и женщин (31,2% и 34,5% соответственно).

Резюмируя полученные результаты, можно выделить основные особенности образовательных мотивов и дифференциации образовательных траекторий в российской магистратуре.

- Внешние активные мотивы, связанные с улучшения карьерных возможностей и приобретения статуса - являются преобладающими как у магистрантов, так и у бакалавров, при этом среди магистрантов, в сравнении с бакалаврами, ярче выражены внутренние мотивы направленные на поиск возможности для самореализации и саморазвития или занятия научной деятельностью.
- Наибольшую долю внутренние образовательные мотивы занимают в ответах магистрантов с нелинейной образовательной траекторией, то есть сменивших направление подготовки или сделавших перерыв в обучении после бакалавриата. Перерыв в образовании оказывает на мотивы большее воздействие на наличие внутренних мотивов,

чем смена направления подготовки. Можно сказать, что на увеличение в образовательных мотивах доли внутренних мотивов оказывает влияние наличие внешнего контекста в жизни студента, такого, как например работа. Это влияние также заметно на студентах заочной формы обучения, у которых доля внутренних мотивов в ответах больше, чем у очников.

- Связь между мотивами и образовательными траекториями у студентов обучающихся по договору или за счет бюджета – менее выражена, чем у очников и заочников. Возможно изменение образовательной траектории студентов обучающихся по договору связано с выбором более популярных направлений магистратуры.
- Нелинейные образовательные траектории свойственны студентам заочных и договорных форм обучения, эти студенты более свободны в принятии решений по изменению вуза или направления. Студентам сложнее сменить направление внутри своего вуза.
- Существует дифференциация образовательных траекторий и мотивов студентов направлений входящих в разные УГСН. Линейная образовательная траектория преобладает у студентов STEM, что может быть связано с более тесной связью бакалавриата и магистратуры и высоким порогом вхождения для поступающих на эти направления со стороны. На направления, связанные с экономикой и менеджментом, напротив приходят студенты в основном с нелинейными образовательными траекториями.
- Внутренние образовательные мотивы больше других выражены у студентов, изучающих социальные науки, и менее всего они свойственны студентам компьютерных наук и инженерного дела, которые относятся к STEM.
- Студенты STEM выделяются высоким уровнем внешних реактивных мотивов, что связано со сложившейся гендерной диспропорцией с преобладанием среди студентов мужчин, для которых одним из важнейших мотивов поступления в магистратуру остается возможность получить отсрочку от армии.

Компетенции российских магистрантов: ожидания vs реальность

3

О чем эта глава:

Данная глава посвящена анализу мнений магистрантов о том, какие компетенции им необходимы и ожидают ли они их получить в результате обучения в магистратуре. Проведен сравнительный анализ потребностей магистрантов в личностных, профессиональных, информационно-коммуникационных, управленческих компетенциях и возможностей магистерских программ обеспечить эти компетенции (по мнению магистрантов).

Отдельно проанализированы цифровые компетенции магистрантов, а именно частота их использования и потребность в формировании компетенций, связанных с цифровой и информационной грамотностью, решением проблем в цифровой среде, созданием собственного цифрового контента, безопасностью в цифровой среде.

На основе анализа данных в конце главы приведены основные выводы о роли магистерских программ в форматировании различных групп компетенций.

Магистранты, большинство из которых (78,6%) работают на момент поступления и во время обучения, заинтересованы в достройке компетенций для повышения своей конкурентоспособности на рынке труда. Однако, остается непонятным, на формирование каких именно компетенций должно быть в первую очередь направлено обучение в магистратуре – сугубо профессиональных (hard skills), или на достройку мягких компетенций, востребованных на современном рынке труда. Исследователи чаще склоняются к балансу в вопросе компетенций магистрантов (Varabash, et al, 2022), но рассуждение о пропорциях остается открытым. Стоит

иметь в виду, что уровень магистерского образования предполагает достройку компетенций, позволяющих занимать руководящие позиции, следовательно, управленческие и личностные компетенции выходят на передний план наряду с профессиональными.

Еще один краеугольный камень в магистерском образовании – дискуссия о необходимости формирования / целенаправленного развития цифровых компетенций в магистратуре. Примерно пятая часть магистрантов (21,5%), согласно данным Министерства науки и высшего образования, поступают в вузы после перерыва в обучении. Большинство из них еще не имели возможности системного формирования цифровых компетенций в школе или бакалавриате / специалитете. Можно предположить, что у магистрантов старшего возраста цифровые компетенции были сформированы в процессе трудовой деятельности, на программах ДПО и пр. Но, на непрофильных программах магистратуры отсутствует входное тестирование уровня цифровой грамотности и цифровых компетенций, что может затруднить освоение образовательной программы, не предусматривающей целенаправленное формирование последних.

Реализация национального проекта «Кадры для цифровой экономики», в частности создание цифровых кафедр в российских университетах, призвано частично решить проблему достройки цифровых компетенций, получив дополнительную квалификацию. Но значит ли это, что сами программы высшего образования, в том числе магистратуры, не должны включать в себя формирование этой группы навыков. Мы придерживаемся мнения о том, что в магистратуре необходимо формировать цифровые компетенции более высокого порядка для решения нетривиальных задач в профессиональной деятельности (Опфер, Щеглова, Гармонова, 2021).

Нормативное включение компетенций из ФГОС не гарантирует их реального формирования в необходимом объеме и на уровне, который удовлетворил бы как магистрантов, так и их работодателей. Это зачастую приводит к несовпадению мнений различных субъектов образования. В данной главе представлены результаты опроса магистрантов и преподавателей о том, насколько программа, на которой они обучаются или преподают, формирует различные группы компетенций.

3.1. Магистранты и преподаватели о потенциале магистерских программ в формировании компетенций.

В ходе исследования магистрантам предлагалось оценить: «Насколько, с Вашей точки зрения, Ваша программа магистратуры обеспечивает формирование следующих компетенций».

Преподавателям тех же университетов был задан перекрестный вопрос: «Оцените, насколько, с Вашей точки зрения, программа(ы) магистратуры, на которой Вы преподаете обеспечивает формирование следующих компетенций у студентов».

Варианты ответа у обеих групп респондентов совпадали:

- личностные (креативность, критическое мышление, самоорганизация и самообучение, исполнительность и дисциплина, инициативность и смелость в освоении нового, толерантность, мобильность);
- профессиональные (базовые знания из новых профессиональных областей, углубленные знания из своей профессиональной области, навыки проведения исследований);
- информационно-коммуникационные (искать и обрабатывать информацию из различных источников, включая специализированные базы данных; информационные технологии и обеспечение информационной безопасности; презентация результатов исследований в виде статей, докладов, отчетов; умение работать с данными, в т.ч. с большими; коммуникации на иностранном языке);
- управленческие (принятие решений и умение нести за них ответственность; управление командами (проектами); работа в междисциплинарных, разнопрофильных, гетерогенных командах; умение вести переговоры и разрешать конфликты; лидерство; навыки предпринимательства; системное мышление и умение решать комплексные задачи.).

На основе полученных ответов был сгенерирован индекс формирования компетенций на программе, где 0-1 – низкий уровень, 1,5-2 – средний уровень, 2,5-3 – высокий уровень формирования компетенций на программе. Полученные значения

индексов позволили сопоставить мнения магистрантов и преподавателей о потенциале программы относительно исследуемых групп компетенций.

Отдельно были проанализированы показатели в зависимости от направления подготовки. Все укрупненные группы специальностей и направлений (УГСН), по которым обучаются респонденты, были объединены в несколько групп: гуманитарные науки (философия, филология, история и т.д.); естественные науки (химия, биология, физика и т.д.); инженерное дело (в т.ч. строительство, технологии, технические науки); компьютерные науки и математика; образование и педагогические науки; социальные науки (социология, психология, политология и т.д.); экономика и менеджмент. Распределение ответов магистрантов по УГСН не были сопоставлены с ответами преподавателей. Целью анализа данных в этом разрезе была проверка гипотезы о нехватке «мягких» навыков (soft skills) на технических и естественно-научных направлениях, а также ИКТ-компетенций на гуманитарных и социальных направлениях подготовки в магистратуре.

3.1.1. Личностные компетенции.

Обе когорты респондентов солидарны во мнении о высоком потенциале магистерских программ в формировании личностных компетенций. Индексы 2,5-3 – высокий уровень – выбрали, 52,5% преподавателей и 49,5% магистрантов. (рис. 3.1.).

Из STEM-направлений только магистранты естественно-научного направления оказались оптимистичны по данному вопросу: более половины (55,5%) считают, что достроят личностные компетенции в процессе обучения. Магистранты направлений «Компьютерные науки и математика», меньше всех ожидают личностных компетенций: только 34% считают, что они будут полностью сформированы.

Наибольшим потенциалом в формировании личностных компетенций, по мнению магистрантов, обладают программы по образованию и педагогическим наукам (63,1%).

Традиционно компетенциям, входящим в soft skills, большее внимание уделяется на гуманитарных и социальных направлениях, предполагающих подготовку выпускников к работе в системе «человек-человек». Полученные результаты подтвердили данный тезис (рис. 3.2).

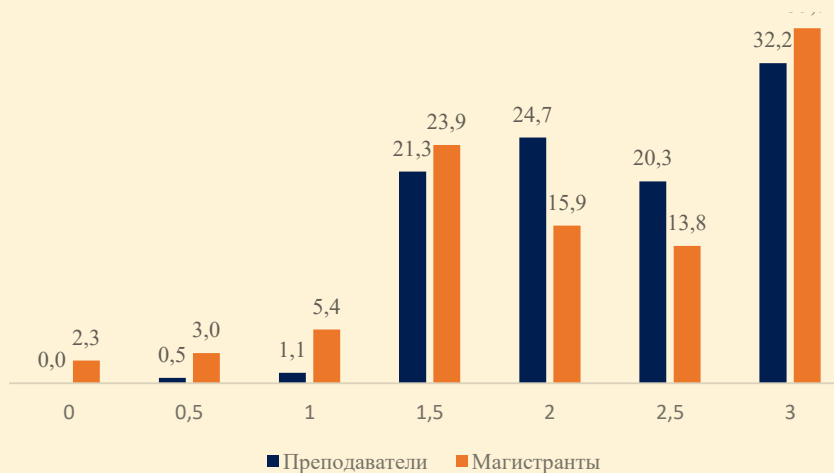


Рис. 3.1. Индекс формирования личностных компетенций в оценках магистрантов и преподавателей (%)



Рис. 3.2. Распределение мнений магистрантов о потенциале программы магистратуры в формировании личностных компетенций по направлениям подготовки

3.1.2. Профессиональные компетенции.

Потенциал магистерских программ относительно профессиональных компетенций высоко оценили обе группы респондентов: высокий индекс формирования профессиональных компетенций выявлен в ответах 70,3% преподавателей и 53,4% магистрантов. При этом 5,3% магистрантов считают, что их программа магистратуры не обеспечит профессиональные компетенции (рис. 3.3).



Рис. 3.3. Индекс формирования профессиональных компетенций в оценках магистрантов и преподавателей (%)

Магистранты направлений «Экономика и менеджмент» статистически значимо меньше ожидают профессиональных компетенций в магистратуре (42,3%); 8,8% магистрантов этих направлений подготовки вовсе их не ожидают, это наибольший показатель по выборке.

Еще один значимый результат – низкие показатели индекса у магистрантов по направлениям «Компьютерные науки и математика»: только 11,2% магистрантов этих направлений считают, что получают профессиональные компетенции в процессе обучения; 44,0% не ожидают их формирования. Это подтверждает дискуссию о том, что наиболее компетентные ИТ-специалисты получали *hard skills* вне университета, а вузовские преподаватели сами не владеют необходимым уровнем ИТ-компетенций, т.к. никогда не работали в ИТ-компаниях (Spada et al, 2022).

Наиболее оптимистичны в отношении профессиональных компетенций магистранты направления «Образование и педагогические науки» – среди них 64,1% высоко оценивают потенциал программ по данному параметру (рис. 3.4).

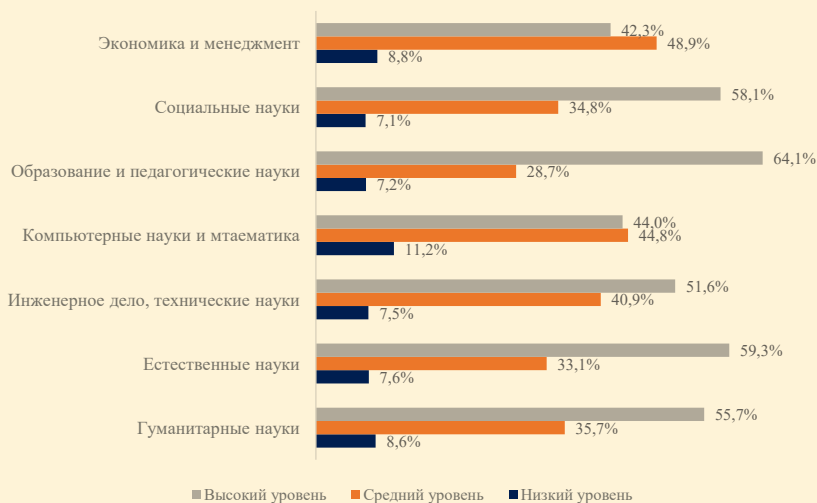


Рис. 3.4. Распределение мнений магистрантов о потенциале программы магистратуры в формировании профессиональных компетенций по направлениям подготовки

3.1.3. Информационно-коммуникационные компетенции.

Около 9,5% магистрантов считают, что их программа не обеспечивает компетенций, связанных с информационно-коммуникационными технологиями. Преподаватели оказались более оптимистичны: 56,7% присвоили этому показателю высокий индекс, среди магистрантов таких оказалось 44,6% (рис. 3.5).



Рис. 3.5. Индекс формирования информационно-коммуникационных компетенций в оценках магистрантов и преподавателей (%)

Вновь магистранты направлений «Компьютерные науки и математика» ниже остальных оценивают возможности программы в формировании ИКТ-компетенций: 10% вовсе не ожидают этих компетенций. Полученные данные вновь подводят к дискуссии о качестве университетского ИТ-образования.

Среди магистрантов социальных и гуманитарных направлений больше всего тех, кто не ожидает от программы ИКТ-компетенций (10,9% и 11,4% соответственно). Наиболее оптимистичными вновь казались магистранты направления «Образование и педагогические науки»: среди них более половины (51,8%) ожидают высокого уровня формирования этой группы компетенций (рис. 3.6).

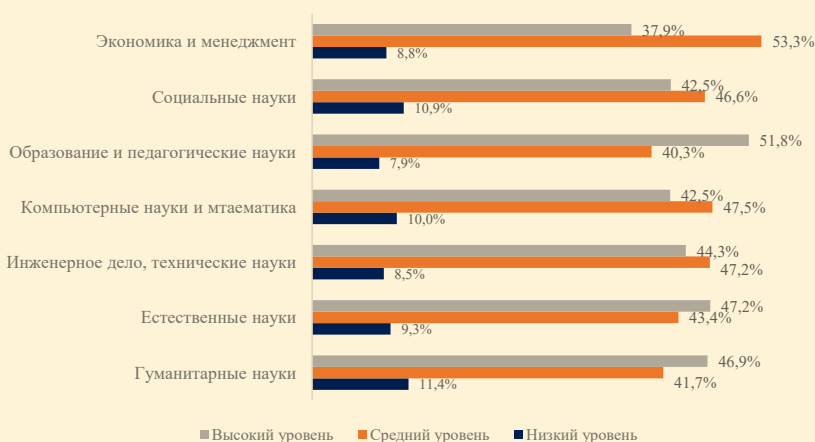


Рис. 3.6. Распределение мнений магистрантов о потенциале программы магистратуры в формировании информационно-коммуникационных компетенций по направлениям подготовки

3.1.4. Управленческие компетенции.

Наибольший разброс во мнениях респондентов зафиксирован о оценках управленческих компетенций. В сравнении с другими группами компетенций, перспективы управленческих компетенций в магистратуре оценены ниже всего, как преподавателями, так и студентами: только 38,1% преподавателей и 28,6% магистрантов дали оценки, соответствующие высокому уровню (рис. 3.7).

Перспективы формирования управленческих компетенций были оценены ниже всего и в разрезе направлений подготовки.

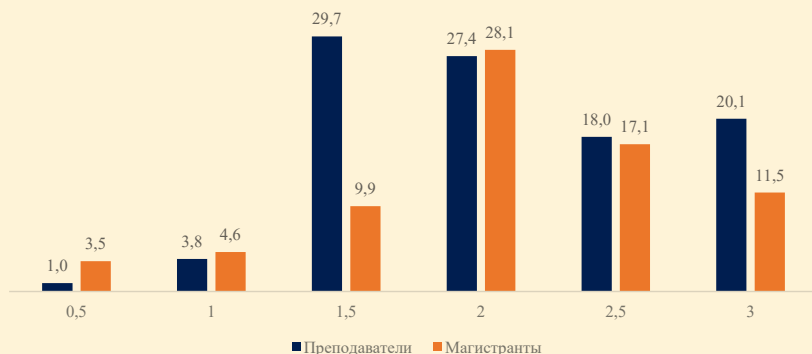


Рис. 3.7. Индекс формирования управленческих компетенций в оценках магистрантов и преподавателей (%)

Почти четверть (24,75%) магистрантов направлений «Компьютерные науки и математика» не ожидают управленческих компетенций.

Магистранты гуманитарных направлений тоже пессимистично настроены по данному вопросу: 21,0% респондентов совсем их ожидают, и только 35,5% считают, что они будут полностью сформированы.

Магистранты направления «Образование и педагогические науки» вновь оказались самыми оптимистичными: 44,6% считают, что получают управленческие компетенции в полном объеме.

Низкие показатели в оценках магистрантов по всем направлениям подготовки ставят под сомнение тезис о том, что магистратура одной из приоритетных задач должна иметь надстройку управленческих компетенций. На практике, им уделяется недостаточно внимания и / или они формируются на качественно низком уровне (рис. 3.8).

В целом, преподаватели выше оценивают потенциал магистерских программ в формировании всех без исключения групп компетенций по сравнению с магистрантами. С одной стороны, это может говорить о том, что магистранты пока не имеют системного взгляда на взаимосвязь курсов и практик, на которых в итоге будут сформированы исследуемые компетенции. С другой стороны, проблема может заключаться в некорректном выборе содержания образования и образовательных технологий преподавателями.

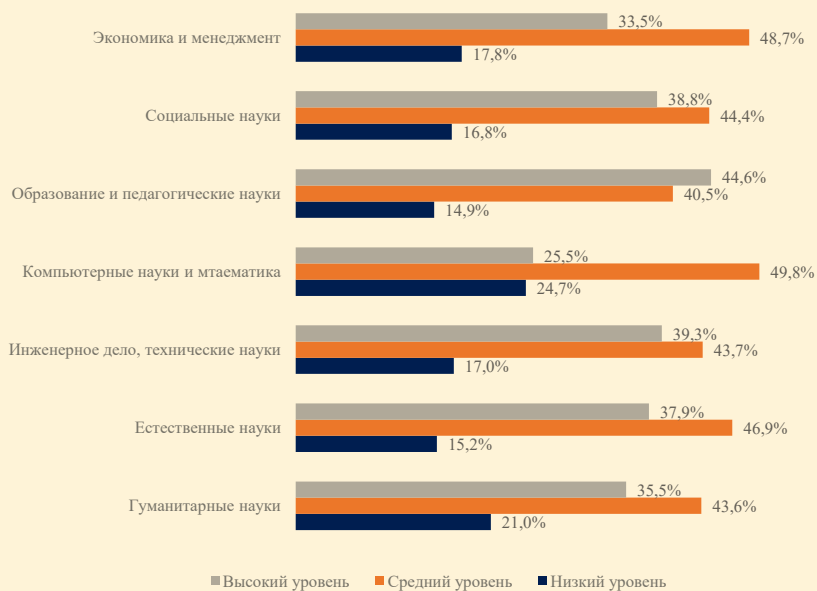


Рис. 3.8. Распределение мнений магистрантов о потенциале программы магистратуры в формировании управленческих компетенций по направлениям подготовки

Т.е. преподаватели планируют формирование исследуемых компетенций в рамках программ магистратуры, знают, что они предусмотрены административно, но для студентов их формирование неочевидно или недостаточно.

Анализ мнений магистрантов по направлениям подготовки показал следующие **тенденции**.

Направления «Экономика и менеджмент» является одним из самых массовых в российской магистратуре. В 2022/23 гг. КЦП на эти направления составил 8815 мест (Приказ Минобрнауки России № 1 от 11 января 2021 г.). Кроме того, подготовку по данным направлениям ведут вузы без ограничений по статусу и отраслевой принадлежности. Следствием этой массовизации стало снижение качества формирования как *hard skills*, так и *soft skills* экономистов и менеджеров.

Магистранты направления «Образование и педагогические науки» оказались наиболее оптимистичны практически по всем группам компетенций: более половины респондентов считают, что программа полностью сформирует личностные,

профессиональные, информационно-коммуникационные и управленческие группы компетенций. Вопрос об объективности мнений магистрантов этих направлений остается открытым.

Студенты направлений «Компьютерные науки и математика» низко оценили возможность программ магистратуры, на которых они обучаются, по формированию профессиональных компетенций. Эти результаты коррелируют с оценками работодателей о стартовых компетенциях выпускников вузов (Сандлер, Сущенко и др., 2018) и с дискуссией о необходимости (или ее отсутствии) наличия диплома о высшем образовании у IT-специалистов.

3.2. Цифровые компетенции магистрантов (на основе самооценок).

Востребованность цифровых компетенций для успешного трудоустройства не вызывает сомнений. Вопрос о том, нужно ли формировать их в магистратуре, уже был затронут в предыдущем разделе данной главы. Одной из задач исследования было сравнить необходимость и достаточность цифровых компетенций у магистрантов.

Магистрантам были заданы вопросы о частоте использования цифровых компетенций и уровне их сформированности:

Вопрос 1: «Как часто за последний год Вы использовали следующие цифровые компетенции в своей деятельности?» предполагал варианты ответа: ежедневно; 2-3 раза в неделю; раз в неделю; несколько раз в месяц; раз в месяц и реже; никогда. Варианты ответов были объединены по степени проявления частоты использования компетенций: «ежедневно», «2-3 раза в неделю» «раз в неделю» – часто; «раз в месяц и реже», «несколько раз в месяц» – редко; никогда.

Вопрос 2: «На сколько, на Ваш взгляд, у Вас сформированы следующие цифровые компетенции?» предполагал бинарную шкалу ответов: «Сформированы в наибольшей степени», «Вам пока не хватает».

Классификация цифровых компетенций³ в обоих вопросах включала следующие элементы:

³ Классификация заимствована из доклада Еврокомиссии «The Digital Competence Framework for Citizens» (2022) (<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>)

- информационная и цифровая грамотность (поиск и сбор информации в интернете, работа с контентом по своей специальности);
- коммуникация в цифровой среде (взаимодействие с другими в цифровой среде; «расшаривание» информации для разных групп людей; коллаборация через сеть Интернет; нетикет);
- создание собственного цифрового контента (создание и продвижение собственного цифрового контента, копирайтинг, создание сайтов, программирование);
- информационная безопасность (использование различных средств защиты персональных и рабочих данных; защита окружающей среды; меры по предотвращению информационной «загрязненности»);
- решение проблем в цифровой среде (решение технических задач, понимание технических проблем коллег/партнеров и их решение; креативность в использовании цифровых технологий; понимание пробелов в цифровой культуре/навыках и их восполнение).

Ответы респондентов были проанализированы в зависимости от пола, возраста, наличия работы. Ниже представлены только статистически значимые результаты.

Более половины респондентов используют все упомянутые цифровые компетенции раз в неделю и чаще. Больше всего в повседневной жизни магистранты используют навыки, относящиеся к цифровой грамотности (89,5%) (рис. 3.9).

Чем чаще магистранты используют цифровую компетенцию, тем закономерно лучше она сформирована.

Магистранты оценивают свою цифровую грамотность выше остальных предложенных цифровых компетенций (82,2%), на втором месте – коммуникации в цифровой среде (70%). Только половина респондентов имеют компетенции в обеспечении информационной безопасности (51,3%) и решении проблем в цифровой среде (49,9%), что связано с меньшей потребностью в их ежедневном использовании (рис. 3.10).

Цифровая и информационная грамотность.

Компетенциями, входящими в цифровую грамотность, пользуются респонденты не зависимо от пола, возраста и места работы.



Рис. 3.9. Частота использования магистрантами цифровых компетенций (в самооценках магистрантов)



Рис. 3.10. Взаимосвязь сформированности цифровых компетенций магистрантов и частоты их использования

Статистически значимых различий ни по одному из параметров не зафиксировано. Цифровая грамотность позволяет человеку полноценно существовать в современном мире. На этапе поступления в магистратуру студенты уже активно применяют компетенции цифровой грамотности как в работе и повседневной жизни.

Коммуникация в цифровой среде.

Активнее всего коммуникацию в цифровой среде осуществляют магистранты в возрасте 20-24 лет. Магистранты старших возрастных групп (от 36 лет и старше) в два раза чаще отвечали, что никогда не использовали компетенцию по коммуникации в цифровой среде (рис. 3.11).

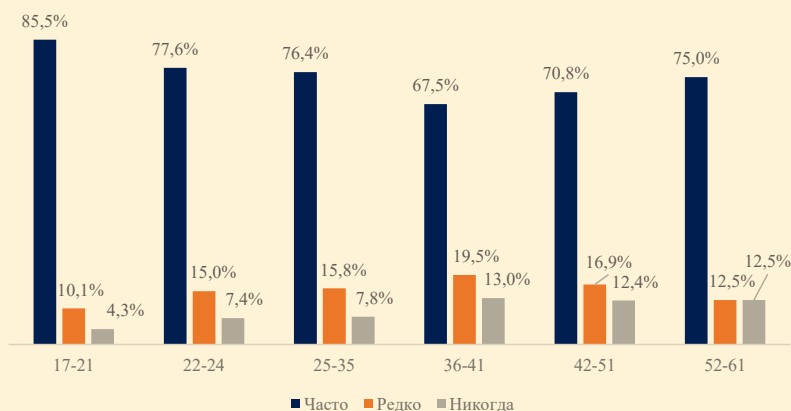


Рис. 3.11. Частота использования магистрантами компетенций по коммуникации в цифровой среде в зависимости от возраста (в самооценках магистрантов)

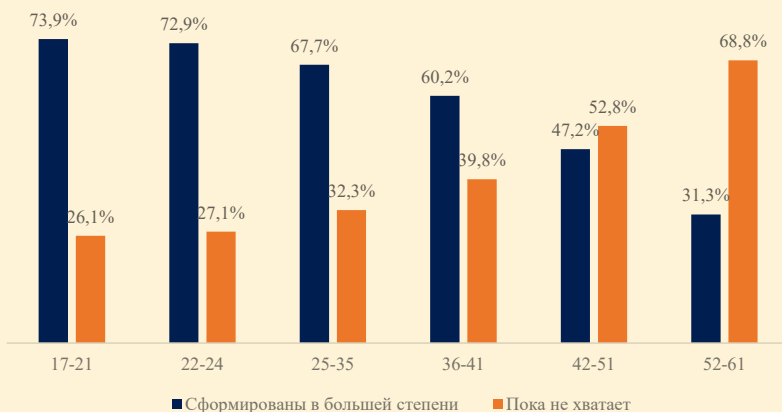


Рис. 3.12. Зависимость сформированности коммуникативной компетенции в цифровой среде от возраста магистрантов

Что касается сформированности данной компетенции, наиболее значимым фактором здесь также оказался возраст: чем старше магистранты, тем меньше, по их мнению, сформированы компетенции по коммуникации в цифровой среде (рис. 3.12).

Создание собственного цифрового контента.

Работающие магистранты чаще создают цифровой контент. Предположительно, это может входить в их должностные обязанности.

Анализ по возрасту показал, что магистранты в возрасте 20-21 г. чаще всего создают цифровой контент (52,2%), среди респондентов 42-51 лет таких только 30,3% (рис. 3.13).

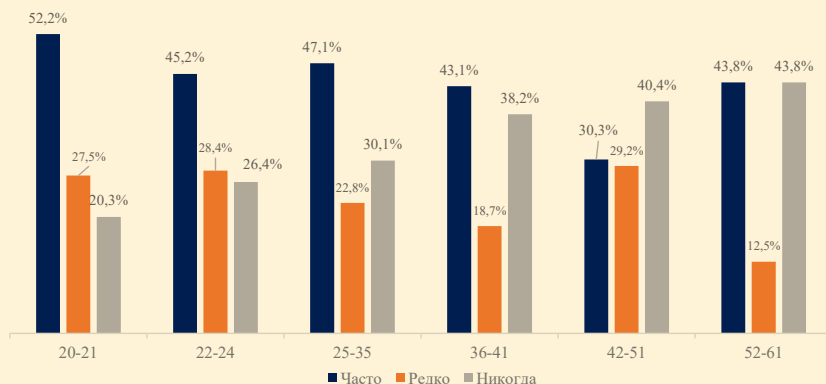


Рис. 3.13. Частота использования магистрантами компетенций по созданию собственного цифрового контента в зависимости от возраста

По данной группе компетенций не удалось зафиксировать значимых факторов, влияющих на уровень их сформированности. По всем параметрам выявлены низкие показатели, эти компетенции требуют целенаправленного формирования.

Безопасность в цифровой среде.

Наблюдается прямая зависимость использования компетенций цифровой безопасности от возраста: 68,1% магистрантов в возрасте 20-21 года часто используют данную группу компетенций, в то время как магистранты 52-61 года – в 2 раза реже (37,5%) (рис. 3.14).

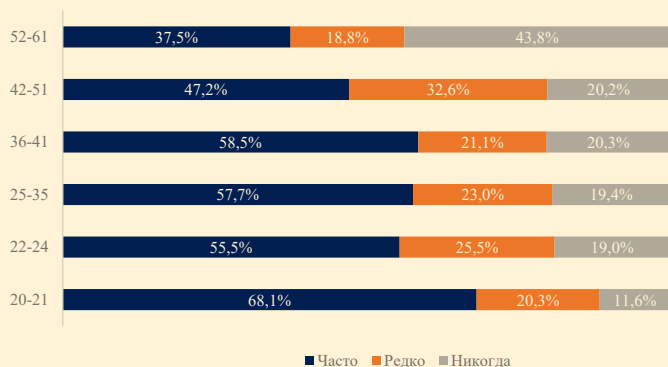


Рис. 3.14. Частота использования магистрантами компетенций по информационной безопасности в зависимости от возраста

Решение проблем в цифровой среде.

По данной группе компетенций вновь возраст имеет наибольшее влияние на частоту их применения. Среди магистрантов в возрасте 20-21 года только 14,5% никогда не использовали эти компетенции, в то время как среди магистрантов в возрасте 52-61 года таких в три раза больше (37,5%) (рис. 3.15).

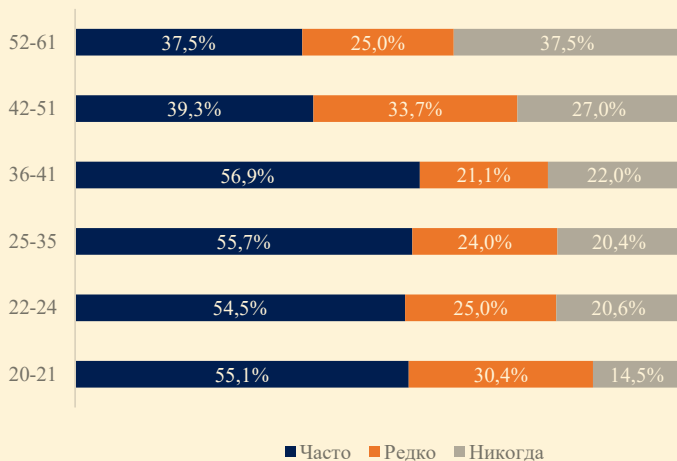


Рис. 3.15. Частота использования магистрантами компетенций по решению проблем в цифровой среде в зависимости от возраста

На сформированность данной группы компетенций значимо влияет гендерная принадлежность магистрантов: мужчины на 17% чаще оценивали эти компетенции как сформированные (рис. 3.16). Такие факторы, как возраст и наличие работы, не являются статистически значимыми по данной группе компетенций.

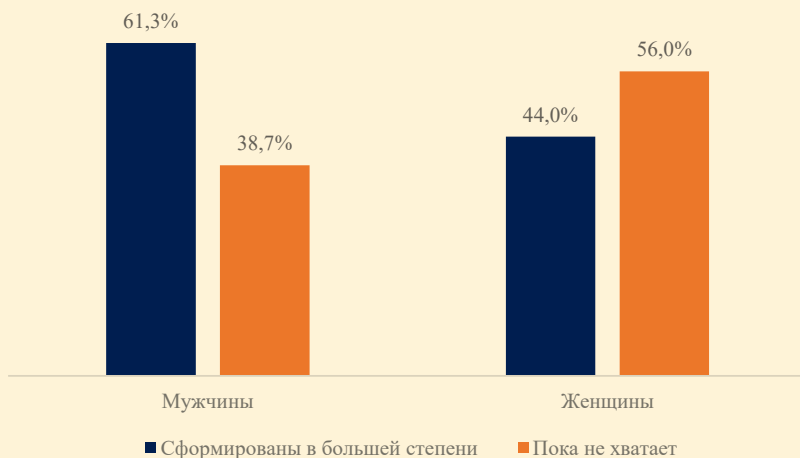


Рис. 3.16. Сформированность компетенций по решению проблем в цифровой среде в зависимости от гендерной принадлежности (самооценка)

Цифровые компетенции, которые могут сформироваться «бытовым путем» оказались наиболее востребованы: информационная и цифровая грамотность формируется у человека в повседневной жизни независимо от его образования и сферы занятости: это неотъемлемое условие полноценной жизни в современном мире. То же самое можно сказать о коммуникации в цифровой среде: общение с друзьями и членами семьи, а также значительная часть деловой коммуникации на сегодняшний день осуществляется в «цифре».

Компетенции, связанные с созданием цифрового контента, обеспечением безопасности и решением проблем в цифровой среде требуют целенаправленного формирования: владения методами, умения работать со специальными программами, приложениями и пр. Как следствие, не все респонденты владеют

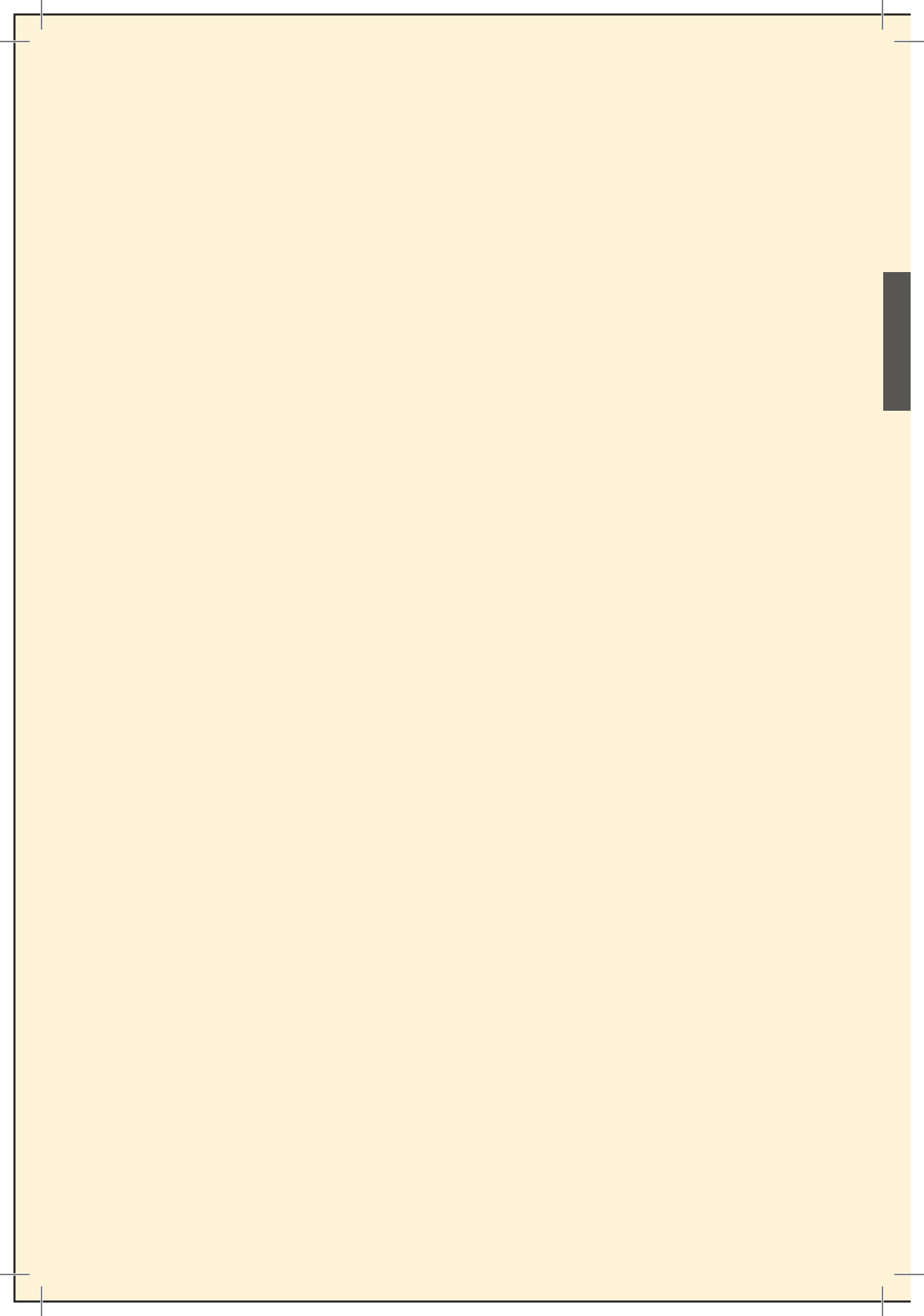
данными компетенциями. Продолжая дискуссию о необходимости формирования цифровых компетенций в магистратуре, именно на этих специфических компетенциях необходимо фокусироваться на уровне магистерского образования.

Выводы:

- Преподаватели выше, чем магистранты оценивают потенциал магистерских программ, на которых они преподают, в формировании компетенций.
- Магистранты меньше всего ожидают от программы управленческих компетенций, несмотря на то что подготовка магистрантов к управленческой деятельности является одной из ключевых принципиально отличающих вторую ступень образования от бакалавриата.
- Магистранты направления «Образование и педагогические науки» наиболее оптимистичны в отношении как soft skills, так и hard skills. Высокие субъективные оценки могут быть связаны с большей лояльностью магистрантов педагогических программ к получаемому образованию.
- Программы магистратуры по ИТ не обеспечивают формирования hard skills, по мнению самих магистрантов. Это ставит под сомнение целесообразность подготовки ИТ-специалистов в магистратуре, где преподают преимущественно те, кто не имеет опыта работы в ИТ-секторе.
- Массовизация программ по направлениям «Экономика и менеджмент» повлекла за собой низкий уровень ожиданий обучающихся на них магистрантов по формированию практически всех групп компетенций (личностных, профессиональных, информационно-коммуникационных, управленческих).
- Все магистранты часто или достаточно часто пользуются компетенциями, входящими в понятие цифровой и информационной грамотности. Возраст, пол, наличие работы не влияют на частоту их использования. Цифровая

грамотность в современном мире стала метапредметной, необходимой для полноценной жизнедеятельности всех членов общества. Необходимость формирования ее в вузе фактически отсутствует. Корреляция частоты использования цифровых компетенций с возрастом зафиксирована по всем группам компетенций. Магистранты обладают базовой цифровой грамотностью независимо от возраста и опыта работы.

- Компетенции, связанные с созданием цифрового контента, соблюдением информационной безопасности и решением проблем в цифровой среде, не так часто используются магистрантами. На частоту их использования влияет возраст магистрантов. В первую очередь это связано с частотой использования социальных сетей и других Интернет-ресурсов представителями младшего поколения. Соответственно более молодые магистранты чаще публикуют посты (создают контент), в процессе неизбежно сталкиваются с техническими проблемами, которые вынуждены решать, повышая свой уровень компетенций.
- Частота использования цифровых компетенций прямо пропорциональна уровню их сформированности. Компетенции, требующие владения специальными технологиями или программами, используются магистрантами реже и недостаточно сформированы (создание собственного цифрового контента, обеспечение информационной безопасности, решение проблем в цифровой среде). Это те группы компетенции, которые не могут сформироваться хаотично, при этом являются востребованными в современном мире. Формирование этих компетенций целесообразно включать в образовательные программы применительно к получаемому профилю и запросам рынка труда.



О чем эта глава:

Представленная вашему вниманию глава описывает существующие практики совмещения учебы и работы магистрантами выхода на рынок труда, целесообразность этого выхода и стартовые условия. Особо внимание уделено вопросам необходимых и достаточных компетенций, а также методам и способам их достройки, как самими студентами, так и университетскими образовательными программами. Но наиболее сложным вопросом стал сюжет о модели магистратуры, которую реализуют работающие студент, их перспективах и ожиданиях.

Совмещать работу с учебой в современном мире — это и норма, и условие определённого образа жизни. Страдает ли от этого качество получаемого образования или, наоборот, студент становится уникальным работником? В любом случае, неконвенциональное совмещение всегда ведет к потерям, а иногда, к конфликтам. Наверное, у каждого есть не очень удачный опыт ролевых конфликтов: шел в комнату- попал в другую. В данном сюжете важно зафиксировать не просто наличие и объём совмещения учебы с работой, но и попытаться выяснить, а почему такое совмещение состоялось и к чему оно приведет, когда придется полноценно выйти на рынок труда уже без компромиссов и оговорок и в какой степени, предлагаемые образовательные программы магистратуры удовлетворяют потребностям магистрантов как субъектам рынка труда.

4.1. Начало

Существует общепринятое утверждение, что студенты максимально рано начинают подрабатывать. Основываясь на данных исследования, ситуация выглядит следующим образом. По итогам опроса почти у 36% (Рис. 4.1) современных бакалавров есть оплачиваемая работа, причем 28 % из них работают полный рабочий день. Соответственно, треть бакалавров просто не заходит в аудиторию, но очень четко понимает ценность диплома для своего будущего. Так, более 60% считают, что получение диплома повлияет на их размер заработной платы.

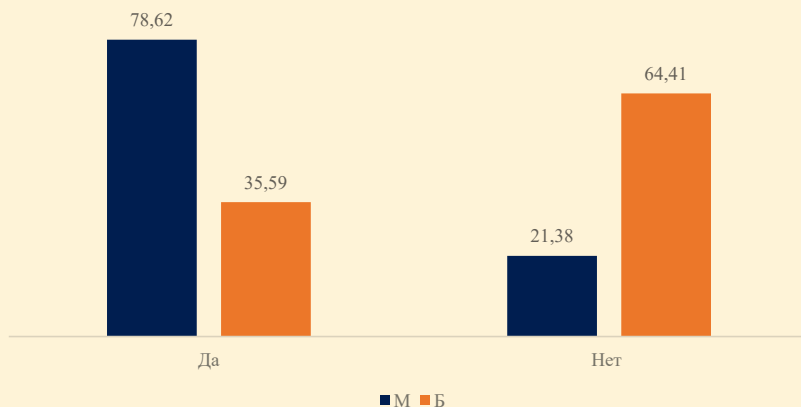


Рис. 4.1. Наличие оплачиваемой работы (распределение по студентам бакалавриата и магистратуры) (%)

Работать в магистратуре — это почти негласное условие для существования современного молодого человека. Работающих магистрантов — 78%, а полный рабочий день трудятся 70% (Рис. 4.2.), характерно, что в своем вузе на разного рода позициях заняты около 10 % магистрантов, что подтверждает намерение студентов о выборе академической карьеры.

Если бакалавры не связывают выбор оплачиваемой работы с будущей специальностью и занимаются, в основном, нерегулярными краткосрочными подработками (около 36%), то 67% работающих магистрантов заняты в профессии (Рис. 4.3.)

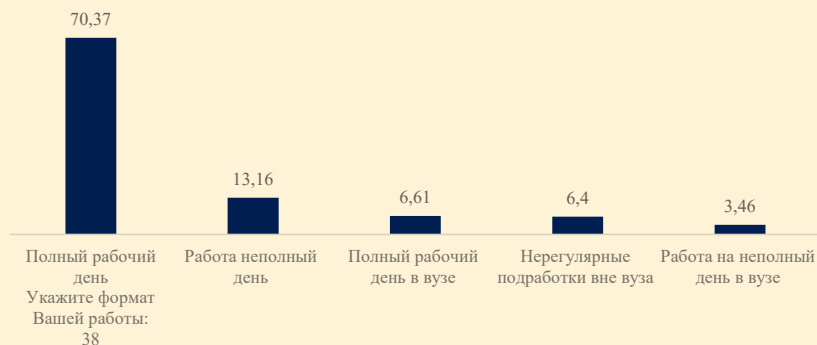


Рис. 4.2. Формат работы (магистранты) (%)

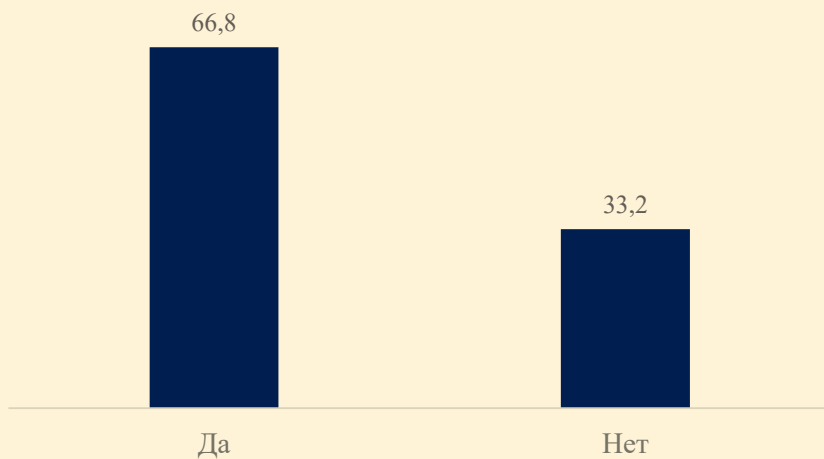


Рис. 4.3. Распределение ответов магистрантов на вопрос, работают ли они по специальности (%)

Причем, по специальности работают студенты всех форм обучения (Рис. 4.4)

Распределение сфер занятости и их связь с базовыми компетенциями, получаемыми в магистратуре, косвенно характеризует рынок труда.

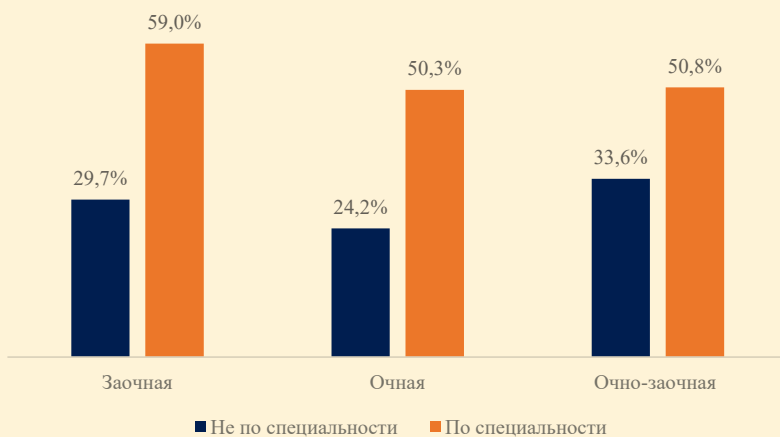


Рис. 4.4. Работа по специальности студентов магистратуры различной формы обучения

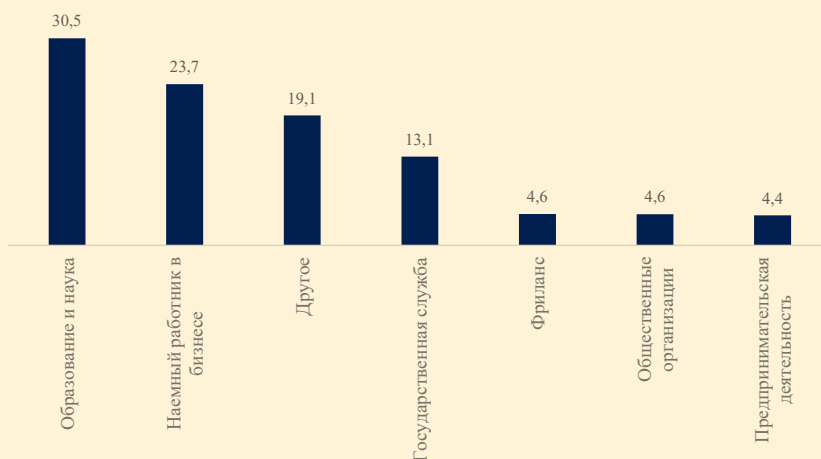


Рис. 4.5. Область профессиональной деятельности (магистранты) (%)

Наиболее популярными сферами занятости магистрантов стали наука и образование (30%), наемная работа в бизнесе (24%), государственная служба (13%) (Рис. 4.5).

Примечательно, что идея предпринимательства в различных форматах близка почти 10 % магистрантов. Не факт, что, выйдя из

стен университета, магистры сохраняют выбранную траекторию, но вот то, что они собираются работать по полученной специальности, сегодня утверждает почти 40 % обучающихся в магистратуре.

Таким образом, треть бакалавров и почти две трети современных магистров работают, причем, работа у магистров не связана со случайными приработками ради дохода, (более половины всех опрошенных когорт по уровню дохода работают по специальности – Рис. 4.6.), а совершенно определённо с развитием перспективной карьерной траекторией.



Рис. 4.6. Связь показателей «работа по специальности» и уровня дохода семьи

4.2. Забудьте все, чему вас учили...?

Высшее образование ради диплома – достаточно расхожее мнение или уже почти мем, но есть ли основания для такого нелицеприятного суждения требует отдельного внимания. Мы решили подойти к прояснению этого вопроса, с одной стороны, поняв степень удовлетворенности получаемым образованием, с другой – через призму необходимых и достаточных компетенций, которые предлагает образовательная программа нашим респондентам – бакалаврам и магистрантам.

Большинство магистрантов полностью удовлетворены получаемым образованием – 42,6 % опрошенных. (Рис. 4.7)



Рис. 4.7. Удовлетворенность получаемым образованием (магистранты) (%)

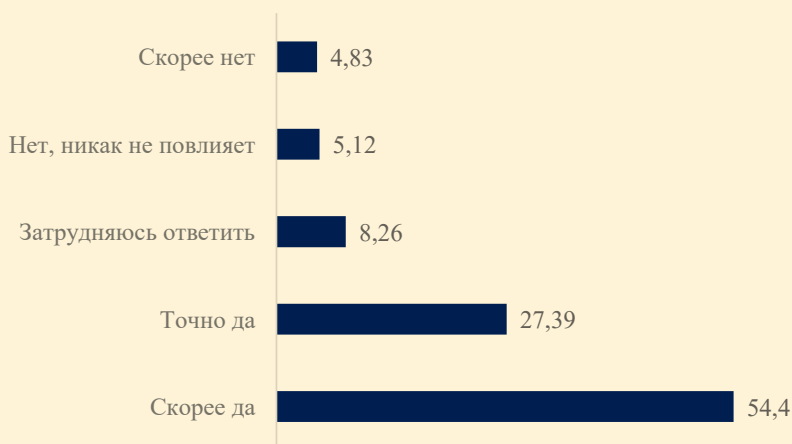


Рис. 4.8. Магистратура и шансы на трудоустройство (бакалавры) (%)

В то же время большинство бакалавров высоко оценивают эффективность магистратуры для своей будущей карьеры. Об этом говорит их намерение продолжить образование: 51%, собираются поступать сразу же после бакалавриата. Вовсе не выбирают магистерское образование около 28%, а спустя несколько лет – 14% (Рис. 4.8).

Всего несколько лет назад 75% респондентов готовы были продолжить обучение сразу же после бакалавриата и только 8% с некоторым перерывом (Гармонова А.В., Щеглова Д.В., 2021).

Интервал между двумя исследованиями составляет всего два года, а разница в намерения молодых людей существенна. Логично предположить, что почти 25% выпускников бакалавриата 2019 г. выпуска достаточно уверенно чувствовали себя на рынке труда, не нуждаясь в достройке образования именно в магистратуре. В противовес им 55% и 30% выпускников бакалавриата 2021 г. намерены максимально и целенаправленно использовать магистерское образования для карьеры и считает, что диплом магистра значительно повысит их шансы на трудоустройство.

Если бакалавры только проектируют статусные перспективы, то магистры достаточно уверенно оценивают свои шансы на материальное благополучие. Подавляющее большинство респондентов, распределённых по различным направлениям подготовки, считают, что магистратура - залог повышения зарплаты, наиболее уверены в этом будущее инженеры и айтишники (Рис. 4.9).

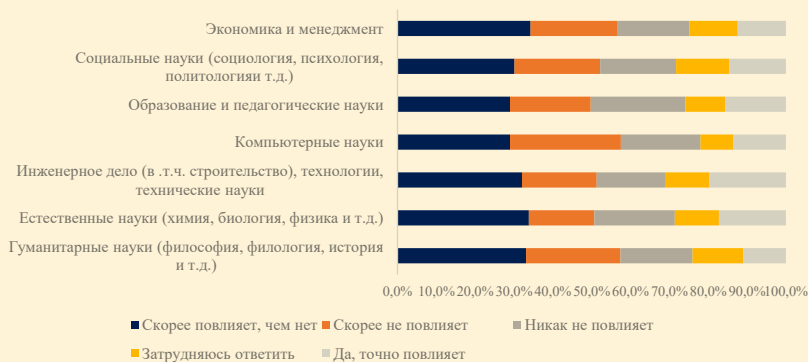


Рис. 4.9. Влияние обучения в магистратуре на рост заработной платы

Наряду с быстрым выходом на рынок труда у опрошенных магистрантов сохраняется тенденция к выбору академической карьеры. Около 10% готовы вступить на этот путь и продолжить обучение в аспирантуре.

Тем не менее, около 20% студентов топовых вузов, хотели бы обучаться в академической магистратуре с одновременной работой в исследовательском центре (Рис. 4.10), что может говорить о потере академическим рынком около 10% выпускников.



Рис. 4.10. Проективный выбор типа магистратуры (%)

Фактическая массовая занятость магистрантов во время обучения, связанная с получаемыми профессиональными компетенций, дает основание проанализировать необходимость и достаточность надпрофессиональных навыков, предлагаемых образовательными программами. Другими словами, удовлетворяет ли программа требованиям современных студентов, которые транслирует образовательный рынок труда?

Наиболее востребованными «софтами», по мнению респондентов, стали управленческие навыки, в частности «управление командами/проектами», «навыки предпринимательской деятельности», лидерство. На вопрос, обеспечивает ли ваша образовательная программа данные компетенции, были получены следующие ответы: в целом, подавляющее число бакалавров и магистрантов читают, что данные компетенции не обеспечиваются или «в некоторой степени». Навык управления командами и проектами не обеспечен для 60% бакалавров и 54% магистрантов. Навыки предпринимательства отсутствуют в программах 55% бакалавров и 58% магистрантов, соответственно. Не достраиваются лидерские компетенции почти у 60% бакалавров и у 56% магистрантов (Рис. 4.11).

Наиболее полно компетенция «управление проектами» обеспечена у магистрантов, обучающихся по направлению подготовки «образование и педагогические науки» – 51%, а наибольший

дефицит данной компетенции прослеживается у студентов направления «компьютерные науки» – 48% (Рис. 4.12).

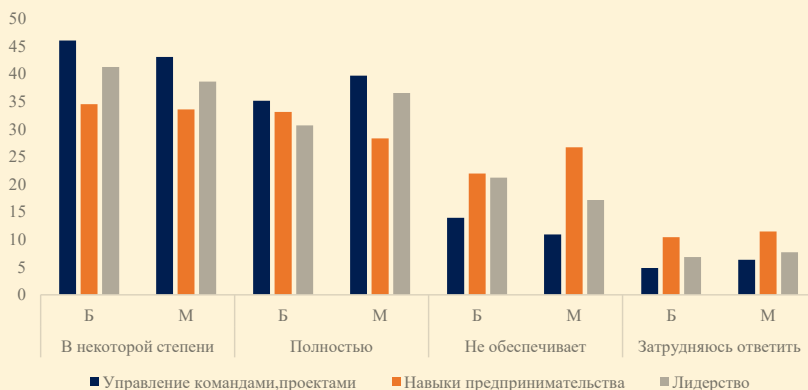


Рис. 4.11. Степень обеспеченности ОП компетенций (%)



Рис. 4.12. Компетенция «Управление проектами» по направлениям подготовки (магистранты)

Парадоксально, но те же самые студенты направления «компьютерных наук, удовлетворенные уровнем обеспеченности компетенций в сфере управления проектами, считают, что ОП не обеспечивает компетенций предпринимательства, так утверждают почти 37% студентов (Рис. 4.13).



Рис. 4.13. Компетенция «навыки предпринимательства» по направлениям подготовки (магистранты)

Возможно, те разделы образовательной программы, которые направлены на расширение компетенций по управлению проектами, работу в команде, как раз и заканчиваются до этапа коммерциализации собственных разработок.

Наиболее подготовленными с точки зрения лидерских навыков себя считают педагоги, психологи, социологи и политологи (в среднем – 47%), наименее компетентными – философы, историки, филологи и – будущие айтишники – около 34 % (Рис. 4.14).



Рис. 4.14. Компетенция «лидерство» по направлениям подготовки (магистранты)

Распределение ответов об обеспеченности управленческих компетенций по типам вузов важно для понимания уровня трансформации образовательного процесса. По итогам анализа становится видно, что весь комплекс заявленных компетенций «полностью» с максимальным показателем обеспечен в отраслевых университетах. Соперничество между педагогическими и классическими университетами проиграно педагогами только по компетенции «навыки предпринимательства» (Рис. 4.15).

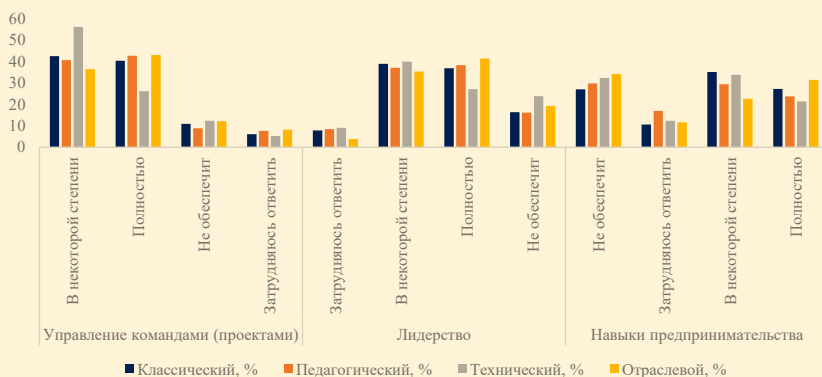


Рис. 4.15. Обеспеченность управленческими компетенциями по типам вузов (магистранты)

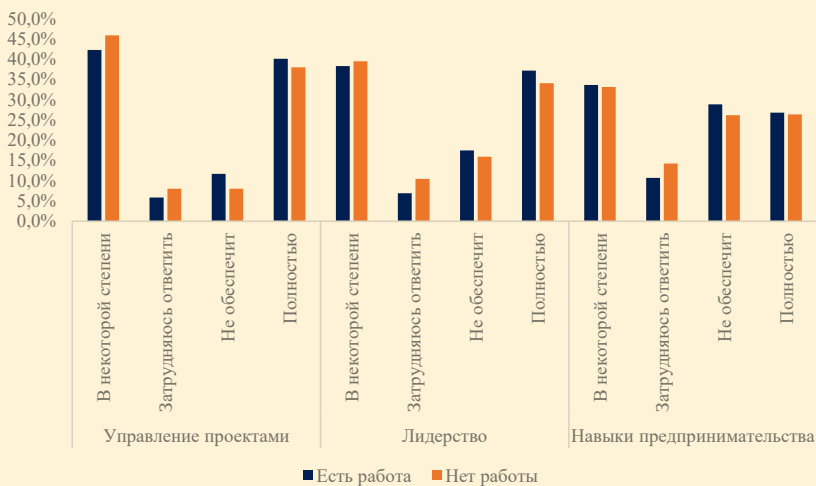


Рис. 4.16. Обеспеченность компетенциями у работающих и не работающих магистрантов

Система оценки предлагаемых компетенций образовательными программами у работающих и неработающих магистрантов, практически, не отличается. С одной стороны, это говорит о том, что все опрошенные магистранты, понимая требования рынка, адекватно оценивают программы, с другой, что все уже имели опыт занятости и совершенно четко оценивают свои возможности (Рис. 4.16).

Подводя итог, необходимо признать, что магистранты, в большей части считают, что самые необходимые компетенции для будущей или нынешней профессиональной карьеры обеспечены не в полной мере (с различными вариациями по направлениям подготовки, типам вузам, статусу магистранта). Совершенно определенно, что в период учебы опрошенной когорты, а и возможно в последующие, изменений в программах ждать не приходится, а ликвидировать дефициты необходимо. Каким образом это происходило с нашими опрошенным мы предлагаем обсудить в следующем разделе.

4.3. Дефициты и способы их ликвидации (черепяхи против капусты)

В китайской исследовательской традиции высшего образования принято классифицировать магистрантов, обучающихся за государственный счет и самостоятельно оплачивающих обучение как «блистательных морских черепах» и «морскую капусту», более того, считается, что «морская капуста» – менее способны и менее успешны, чем «черепяхи». В чем проблема? В первую очередь в том, что блестящее образование на государственный счет не становится гарантией блестящей карьеры и черепяхи, превращаются в капусту (Цвайг Д., Ду Ц., 2021).

В нашем случае аналогия уместна для понимания вопроса, а на какие средства и за счет каких ресурсов российские магистранты восполняют дефициты компетенций, и кто они в этом случае: черепяхи или капуста?

Важно принять во внимание, что большинство опрошенных нами магистрантов (76%) в периоде обучались на бюджетной основе. Рис. 17.



Рис. 4.17. Условия обучения (магистранты) (%)

Возможно, их трудно считать «блестящими черепахами» но то, что эти люди сделали свой выбор осознанно, целенаправленно и прошли через входные фильтры, сомневаться не приходится. Тем не менее, все опрошенные ощутили дефициты компетенций и не нашли другого способа восполнить их, как пройти дополнительный модуль в виде курсов повышения квалификации, тренингов, занятий с репетитором и т.д.

Почти 41% магистрантов во время учебы были вынуждены заниматься дополнительно (Рис. 4.18).

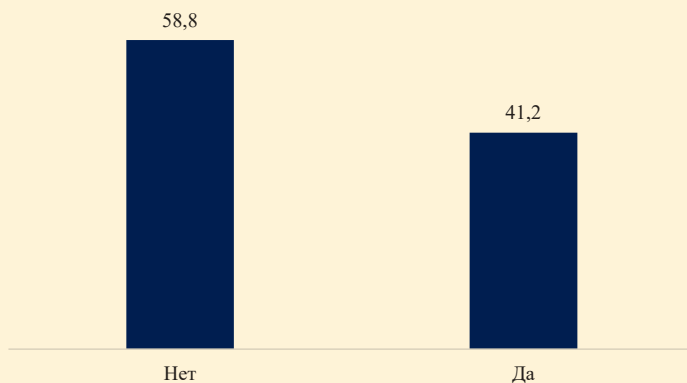


Рис. 4.18. Дополнительное обучение во время учебы в магистратуре (%)

На вопрос, а почему опрашиваемые выбрали дополнительные форматы обучения, «просто интересно» было 42% опрошенных, 38,5% хотели углубить специализированные знания, а вот почти 12% откровенно признались, что им не хватало знаний, получаемых в вузе (Рис. 4.19).

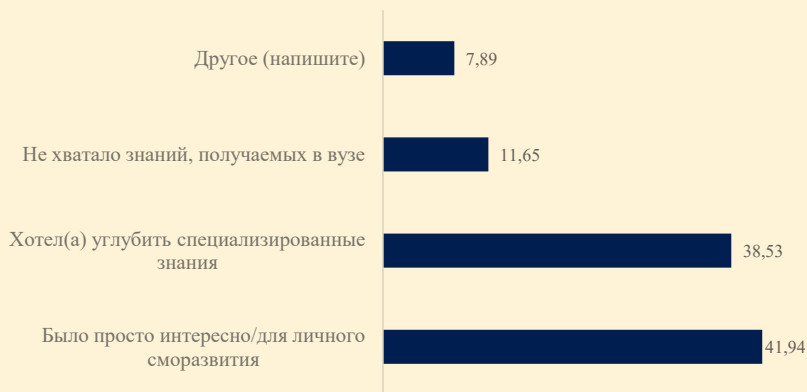


Рис. 4.19. Занимались ли Вы во время обучения в магистратуре дополнительно (%)

Во время опроса студенты пояснили на достраивание каких компетенций было направлено дополнительное обучение. Большинству не хватало узкоспециализированных и цифровых навыков — 30 и 23% соответственно. Низкий уровень обладания управленческими навыками, навыками предпринимательства, слабое знание иностранного языка и вопросы самоорганизации также требуют дополнительных занятий современных магистрантов. (Рис. 4.20.)

Важно и то, где студенты проходили обучение. Вне вуза достраивало навыки около трети студентов, в собственном вузе данной услугой воспользовались около 11% опрошенных. Примечательно, что внешние занятия примерно поровну делятся на платные и бесплатные, тогда как платных услуг почти вдвое больше внутри университетов. (Рис. 4.21.)

Небезынтересно зафиксировать, что преподаваемые дополнительные курсы в родном университете были пройдены студентами по следующим причинам: «...входило в курс обучения, требования программы, требует преподаватель, дополнительные баллы, заставили...». Ни одного ответа, окрашенного в смыслы добровольности, интереса мы, к сожалению, не получили.



Рис. 4.20. На развитие каких навыков/компетенций были направлены эти занятия? (%)



Рис. 4.21. Распределение ответов на вопрос, «Где и на какой основе Вы занимались дополнительно во время обучения в магистратуре» (%)

Печально, что университет не в полной мере обеспечивает необходимые компетенции своим обучающимся, теряет рынки ДПО, достаточно неумело и принудительно привлекая на свои курсы студентов.

Из тех студентов, кто готов платить за ДПО лидируют педагоги, экономисты, гуманитарии. Бесплатно, но вне вуза, достаивают компетенции представители компьютерных наук. (Рис. 4.22).



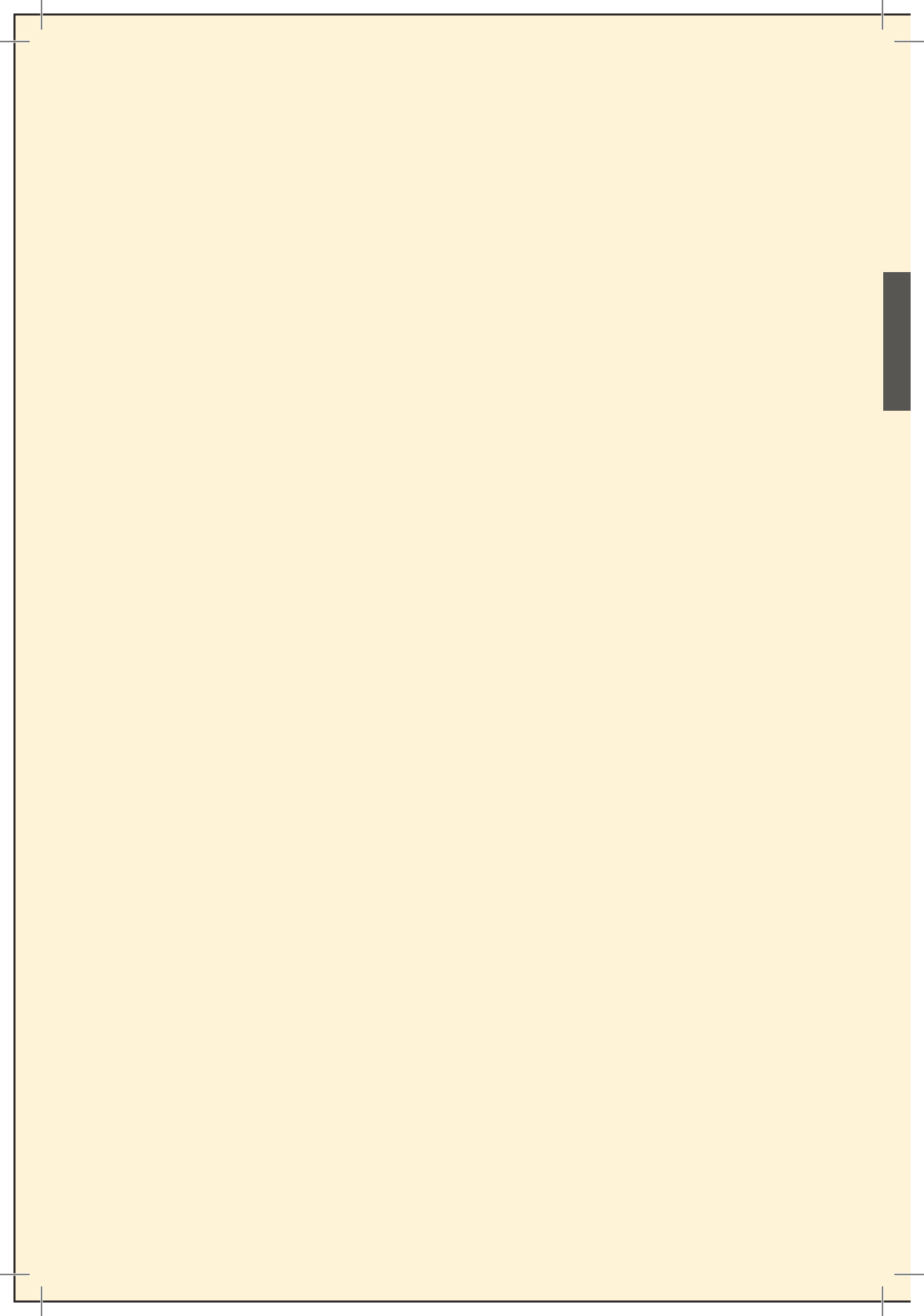
Рис. 4.22. Распределение ответов на вопрос «Где Вы занимались дополнительно во время обучения в магистратуре» (по направлениям подготовки)

Таким образом, дополнительное образование, и на каких условиях в большинстве случаев инициируется самими студентами, они же самостоятельно ищут бесплатные возможности, но, если таких возможностей не появляется, то готовы вкладывать в это собственные средства. Относительно университетов, то, видимо, они, по-прежнему, продолжают использовать ДПО для студентов как источник дополнительного дохода, а не расширение меню возможностей студента. К сожалению, дифференциация студентов на «черепах» и «капусту» в нашей системе образования пока невозможна из-за серьезных дефицитов компетенций в образовательных программах, предлагаемых университетами, поэтому черепахи превращаются в капусту, меняя смыслы данных категорий, когда студенты самостоятельно достают необходимые компетенции, что в целом говорит об ответственном отношении к будущей карьере и жизни.

Выводы:

- две трети российских магистрантов совмещают работу с учебой;
- 67% работающих магистрантов заняты в профессии;

- наиболее популярные сферы занятости магистрантов – наука и образование (30%), наемная работа в бизнесе (24%), государственная служба (13%);
- идея предпринимательства в различных форматах близка 10 % магистрантов;
- 55% выпускников бакалавриата намерены максимально и целенаправленно использовать магистерское образования для карьеры и считает, что диплом магистра значительно повысит их шансы на трудоустройство;
- большинство респондентов, распределённых по различным направлениям подготовки, считают, что магистратура – залог повышения зарплаты, наиболее уверены в этом будущее инженеры и айтишники;
- около 10 % магистрантов готовы продолжить обучение в аспирантуре;
- навык управления командами и проектами не обеспечен для 60% бакалавров и 54% магистрантов;
- навыки предпринимательства отсутствуют в программах 55% бакалавров и 58% магистрантов;
- не достраиваются лидерские компетенции почти у 60% бакалавров и у 56% магистрантов;
- магистранты, в большей части считают, что самые необходимые компетенции для будущей или нынешней профессиональной карьеры обеспечены не в полной мере;
- почти 41% магистрантов во время учебы были вынуждены заниматься дополнительно;
- 12% объяснили, что им не хватало знаний, получаемых в вузе;
- вне вуза достраивало навыки около трети студентов, в собственном вузе данной услугой воспользовались около 11% опрошенных;
- внешние занятия примерно поровну делятся на платные и бесплатные, тогда как платных услуг почти вдвое больше внутри университетов;
- из тех студентов, кто готов платить за ДПО лидируют педагоги, экономисты, гуманитарии



О чем эта глава:

Эта глава посвящена анализу возможностей магистрантов в выстраивании индивидуальной образовательной траектории в рамках образовательной программы: наличие студенческой оценки преподавания, как инструмента коммуникации между студентами и преподавателями, возможности прохождения дополнительных образовательных программ, разнообразие дисциплин по выбору.

Анализ предпочтений магистрантов и преподавателей по форматам (офлайн, онлайн, смешанный) и формам (очная, заочная, очно-заочная) обучения позволил сделать выводы о наиболее комфортных, а иногда противоречивых условиях для работы и обучения в магистратуре.

Положение магистратуры в системе высшего образования в России неоднозначно, но в ближайшем будущем она останется в структуре образования. Поэтому актуальность вопросов, связанных с ролью магистратуры, еще более возрастает. Создаются необходимость в поиске ответов на вопросы о том, что содержательно магистратура представляет из себя сейчас и какой она может стать в ближайшем будущем; какие функции выполняет магистратура в многоуровневой системе; какие компетенции должна достраивать эта ступень образования.

Современное состояние экономики, развитие технологических и социальных процессов приводит к тому, что конкретные компетенции, приобретенные в вузе, быстро устаревают. Это, вкупе с ростом профессиональной мобильности, формирует особые требования к формам и содержанию образовательного процесса.

Структурирование высшего образования – общепринятый подход, реализуемый практически во всех странах мира, что вызвано глобальными тенденциями, обуславливающими потребность перехода к гибко настраиваемым системам и образовательным моделям, складывающимся в индивидуальные образовательные траектории (ИОТ) студентов. Согласно федеральным государственным стандартам, вузы обязаны предлагать студентам вариативные дисциплины, и этот выбор формально есть, однако вопрос о степени свободы магистрантов при построении образовательной траектории остается открытым.

Еще один механизм выстраивания образовательной траектории студентов – это вовлечение их в оценку качества преподаваемых дисциплин. Наличие трехсторонней конструктивной связи между студентами, преподавателями и администраторами учебных подразделений способно повысить субъектность студентов и повысить их мотивацию к обучению.

Выстраивание индивидуальной образовательной траектории магистрантов не ограничивается только содержанием основной образовательной программы. Не получая требуемые компетенции во время обучения, магистранты обращаются к дополнительному образованию (ДПО). Рынок ДПО в последние годы стремительно растет, появляются новые игроки из коммерческого сектора, которые предлагают качественные программы с гарантией трудоустройства. Для вузов это является дополнительным вызовом в смысле проектирования конкурентоспособных программ и привлечения контингента из числа мотивированных студентов для достройки компетенций.

На данных проведенного исследования мы зафиксировали текущую ситуацию с возможностями, которые вузы предоставляют (или не предоставляют) магистрантам для формирования индивидуальной образовательной траектории как в рамках образовательной программы, так и вне ее.

5.1. Возможности для построения индивидуальной образовательной траектории в магистратуре

Возможности для построения индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) в магистратуре в рамках исследования оценивались через показатели:

- наличие в вузе студенческой оценки преподавания (СОП);
- наличие и достаточность дисциплин по выбору на программе;
- мнения магистрантов о влиянии их мнения на принятие управленческих решений на программе;
- включение программ дополнительного образования в образовательную траекторию.

Студенческая оценка преподавания

Магистрантам было задано два вопроса относительно системы студенческой оценки преподавания: «Проводится ли на Вашей программе магистратуры студенческая оценка преподавания?» с бинарной шкалой ответов (да / нет); «Как часто проводится СОП?» (варианты ответа: «Раз в семестр (модуль)», «Раз в год», «Реже, чем раз в год»).

Согласно полученным результатам, только 11% магистрантов знают о наличии СОП в вузе. Вероятно, студенты могли ответить отрицательно даже при наличии СОП в их вузе. Это открывает дискуссию о доступности информации для студентов и о формальности процедур оценки преподавания, реализуемых в вузах.

Из числа магистрантов, ответивших положительно, 61,6% ответили, что СОП проводится раз в семестр (модуль), 31,2% – раз в год, 7,2% – реже одного раза в год. Предположительно, фактическое наличие СОП, которое проводится нерегулярно, носит формальный характер и не влияет на построение ИОТ студентов.

Отметим, что наличие или отсутствие СОП не зависит от типа вуза. Предположение о том, что национальные исследовательские и федеральные университеты имеют более развитую систему оценки преподавания как инструмент проектирования ИОТ студентов, не подтвердилась.

Дисциплины по выбору или выбор большинства

Согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, образовательные программы должны содержать вариативную часть. Важно подчеркнуть, что зачастую выбор дисциплин происходит формально, вузы не включают в процесс выбора самих студентов. Таким образом, студенты не могут влиять на формирование собственной образовательной траектории посредством выбора дисциплин (рис. 5.1).

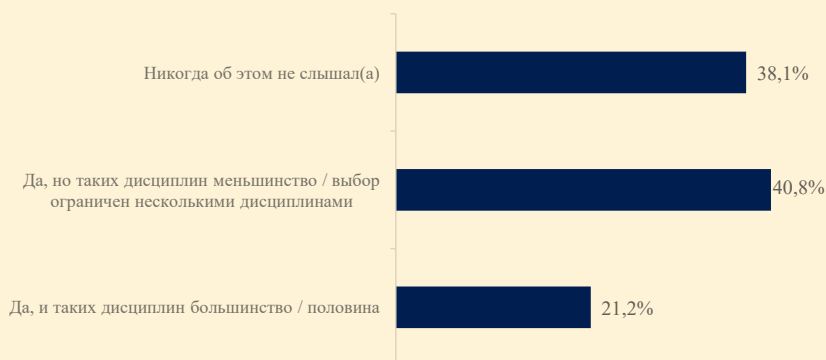


Рис. 5.1. Распределение ответов магистрантов на вопрос: «Имеются ли на Вашей программе магистратуры дисциплины по выбору?»

Только пятая часть респондентов (21,2%) ответили, что дисциплин по выбору в их образовательной программе большинство. Значительная часть магистрантов (40,8%) указали на их ограниченность. Более трети респондентов (38,1%) никогда не слышали о возможности выбора дисциплин. Учитывая, что наличие дисциплин по выбору – обязательное требование стандартов, речь идет об административном распределении магистрантов на курсы «по выбору» исходя из нагрузки преподавателей и других формальных условий.

Важность мнений магистрантов для преподавателей и администраторов

Возможность студентов влиять на содержание курсов и всей образовательной программы – важный маркер их субъектной позиции в построении образовательной траектории. Возможность конструктивного диалога с преподавателями и администрацией

вуза способствует вовлеченности студентов и способно повысить образовательные результаты.

Данный параметр оценивался через оценку магистрантами высказываний: «Я чувствую, что мое мнение о содержании курсов интересно преподавателям» / «Я чувствую, что мое мнение о форматах занятий важно для руководителей программы и факультета/института». Каждое высказывание предлагалось оценить по шкале: «Полностью согласен(на)», «Скорее согласен(на)», «Трудно сказать», «Скорее не согласен(на)», «Полностью не согласен(на)» (рис. 5.2).

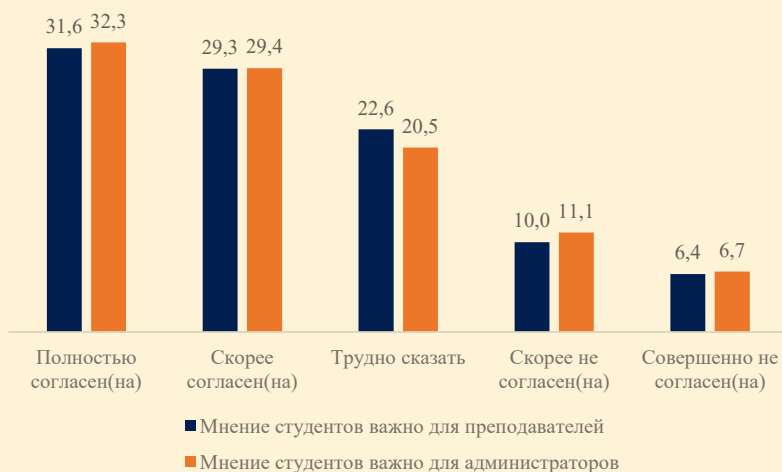


Рис. 5.2. Распределение ответов студентов на вопросы: «Я чувствую, что мое мнение о содержании курсов интересно преподавателям» / «Я чувствую, что мое мнение о форматах занятий важно для руководителей программы и факультета/института» (%)

Более половины магистрантов считают, что их мнение важно, как для преподавателей, так и для администраторов. Характерно, что оценка значимости мнений для преподавателей и для администраторов совпадает по всем вариантам ответов. Анализ ответов по типам вузов показал, что магистранты из вузов без особого статуса в большей степени чувствуют значимость своего мнения по сравнению с магистрантами из национальных исследовательских, федеральных и опорных университетов (рис. 5.3).

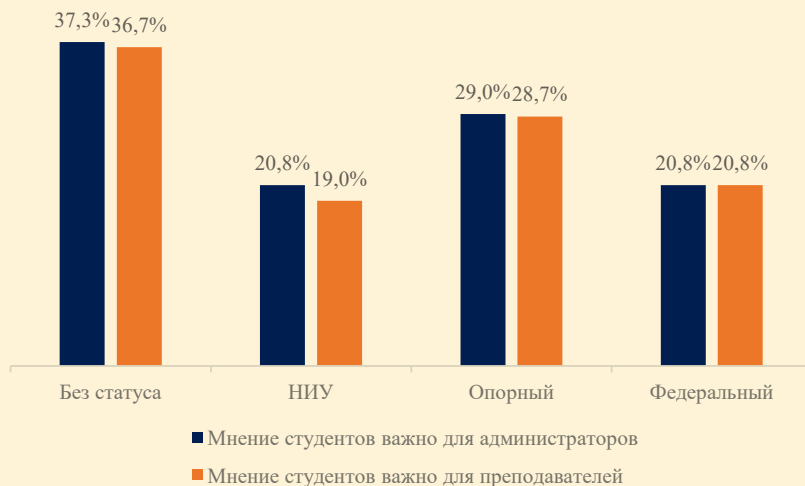


Рис. 5.3. Распределение ответов студентов на вопросы: «Я чувствую, что мое мнение о содержании курсов интересно преподавателям» / «Я чувствую, что мое мнение о форматах занятий важно для руководителей программы и факультета/института» по типу вуза

Зафиксирована прямая зависимость важности мнений студентов для преподавателей и администраторов от наличия в вузе системы студенческой оценки преподавания. Среди магистрантов, ответивших, что в вузе имеется СОП, 69,2% считают, что их мнение важно для преподавателей и 70,2% – что их мнение важно для администраторов. Из магистрантов, ответивших отрицательно на вопрос о наличии СОП в вузе, только 50,3% чувствуют важность своего мнения для преподавателей и 50,6% – важность своего мнения для администраторов.

5.2. Программы дополнительного образования в образовательной траектории магистрантов

Большинство магистрантов (51%) обучались на программах дополнительного профессионального образования во время обучения, из них 12% заявили, что обучались на ДПО из-за нехватки компетенций в магистратуре.

Среди тех, кто обучались на программах ДПО, большинство выбирали программы за пределами своего вуза, как платные, так и бесплатные (15,81% и 13,69% соответственно). В вузах не сложились условия для выстраивания ИОТ магистрантов через программы ДПО. Причинами могут быть как неосведомленность магистрантов о предлагаемых программах, так и неготовность самих вузов предлагать магистрантам востребованные программы для достройки профессиональных компетенций (Рис. 5.4).

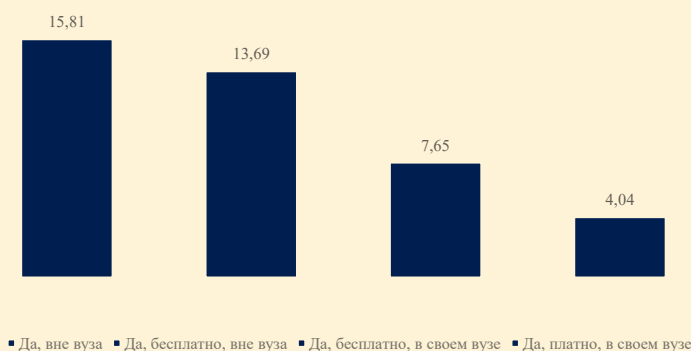


Рис. 5.4. Распределение ответов магистрантов на вопрос о том, на каких программах ДПО они обучались параллельно с магистратурой (%)

Среди тех, кто обучались на ДПО во время обучения, большинство (83,8%) работали, из них 57,7% по специальности.

Основные мотивы обучения на программах ДПО связаны с мотивами личного развития (18,73%) и с мотивом углубить специализированные знания, не формируемые в рамках магистратуры (17,21%). Среди подвыборки работающих магистрантов 31,8% руководствовались мотивами личного саморазвития, 37,7% обучались на программах ДПО для углубления специализированных знаний (Рис. 5.5).

Наиболее популярная тематика ДПО связана с узкоспециализированными навыками в профессиональной деятельности (12,9%) и навыками предпринимательства (11,6%) (Рис. 5.6).

На программы ДПО нацелены магистранты, имеющие опыт трудовой деятельности и четко понимающие, какие именно компетенции за пределами программы магистратуры им необходимо

достроить для успешной работы. Однако, по всей выборке магистрантов, обучавшихся на программах ДПО, ведущим мотивом является саморазвитие и получение компетенций за пределами профиля магистерской программы.

Вузы недостаточно интегрируют программы ДПО в образовательный процесс магистратуры, хотя это могло бы стать мотивирующим фактором привлечения абитуриентов на программу, а также позволило бы расширить спектр формируемых компетенций, быстро реагируя на актуальные запросы как самих студентов, так и рынка труда.

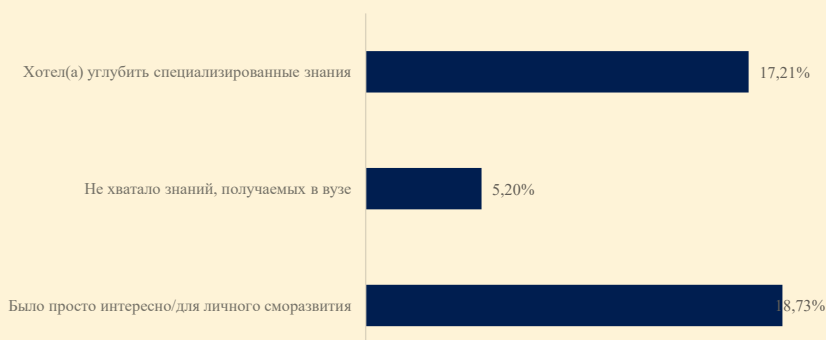


Рис. 5.5. Распределение ответов магистрантов на вопрос: «Почему Вы решили пройти дополнительное обучение?»



Рис. 5.6. Распределение ответов магистрантов на вопрос: «На развитие каких навыков/компетенций были направлены эти занятия?» (%)

5.3. Предпочтительные форматы и формы обучения / преподавания в магистратуре по мнению студентов и преподавателей

Бакалаврам, магистрантам и преподавателям были заданы перекрёстные вопросы о том, какие формы и форматы обучения или преподавания являются для них предпочтительными (Табл. 5.1).

Среди бакалавров вопрос был задан только тем, кто планирует обучение в магистратуре. Ответы магистрантов были проанализированы по основанию наличия / отсутствия работы, возрасту, текущей форме обучения; ответы преподавателей – по основаниям наличия ученой степени, публикационной активности и возрасту.

Таблица 5.1. Вопросы анкеты для студентов и преподавателей о предпочтительных форматах обучения

Вопрос для студентов	Вопрос для преподавателей	Варианты ответов
Какая из форм обучения в магистратуре был бы для вас удобнее?	Если бы Вы могли выбрать, то выбрали бы преподавание:	Очная Заочная Очно-заочная
Если бы Вы могли выбрать, то какой формат обучения в магистратуре Вы бы выбрали?	Если бы Вы могли выбирать форматы чтения Ваших курсов, то предпочли бы:	Офлайн Онлайн Смешанный

Преподавателям и магистрантам также был задан вопрос о привлекательности работы / учебы в академической и прикладной магистратуре. Ответы преподавателей на данный вопрос проанализированы по возрасту и публикационной активности респондентов; ответы магистрантов – по наличию / отсутствию работы, возрасту, планам о поступлении в аспирантуру.

Форматы обучения в магистратуре

После перехода вузов на дистанционное обучение в период Пандемии COVID-19, практика реализации образовательного процесса в дистанционном формате сохранилась, показав свою целесообразность. Студенты и преподаватели имели возможность на

основе полученного опыта сформировать свое мнение относительно привлекательности очного и дистанционного форматов.

Отметим, что необходимо различать дистанционный и асинхронный формат: дистанционный формат предполагает организацию образовательного процесса с применением цифровых технологий, при этом он может проходить как в синхронном режиме, когда преподаватель и студенты взаимодействуют в режиме реального времени, так и асинхронном, когда студенты просматривают заранее выложенные в сеть материалы.

Студенты и преподаватели солидарны в выборе смешанного формата обучения: этот вариант выбрали 41,7% бакалавров, 53% магистрантов и 50,4% преподавателей. Обучение полностью в онлайн чаще всего выбирали магистранты (29,1%), в то время как более четверти преподавателей (27,9%) склоняются к традиционному офлайн формату (рис 5.7).

Бакалавры, имея меньше всего опыта обучения в вузе, чаще всех выбирали вариант ответа «все равно» (33,0%). Характерно, что среди магистрантов менее одного процента (0,9%) ответили, что для них не имеет значения формат, в котором организован образовательный процесс.



Рис. 5.7. Предпочитаемые форматы обучения / преподавания в магистратуре по мнению бакалавров, магистрантов и преподавателей (%)

Магистранты заочной формы обучения чаще остальных выбирали дистанционный формат обучения (48,4%), Офлайн-формат оказался непопулярным в том числе среди магистрантов очной формы обучения. После достаточно удачного опыта обучения в

дистанте, проблема возвращения образовательного процесса в аудитории на повестке у большинства университетов. В попытке обеспечить явку магистрантов очной формы на занятия многие вузы планируют занятия в вечернее время, чтобы они могли посещать занятия после работы. Такой подход не снимает проблему, но провоцирует репутационные риски очной магистратуры (рис. 5.8).

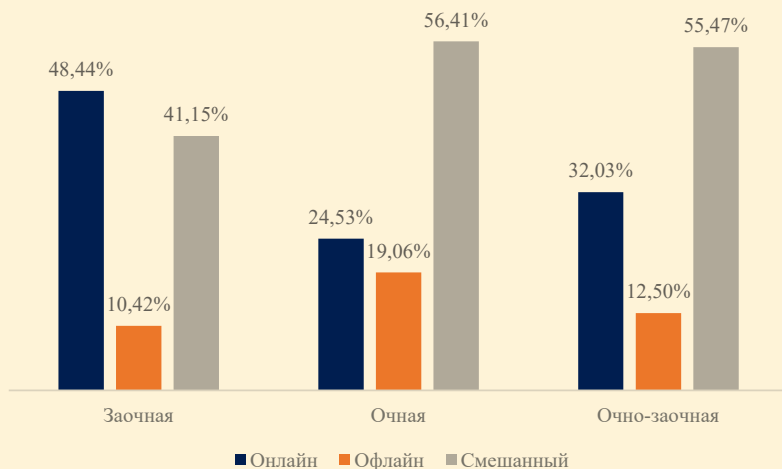


Рис. 5.8. Распределение ответов магистрантов на вопрос о предпочитаемых форматах обучения в зависимости от формы обучения

Выбор магистрантами всех форм обучения смешанного формата объясняется тем, что большинство из них работают параллельно с обучением. Смешанный формат обучения в магистратуре позволил бы им эффективно сочетать работу с обучением (рис. 5.9).

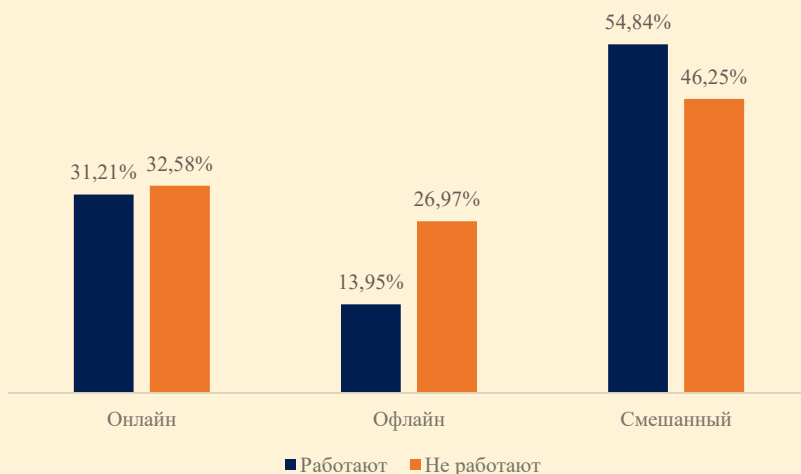


Рис. 5.9. Распределение ответов магистрантов на вопрос о предпочитаемых форматах обучения в зависимости от наличия / отсутствия работы в период обучения

Данные опроса не показали различий в мнениях респондентов в зависимости от возраста. Предположение о том, что более молодые магистранты предпочтут смешанный или онлайн формат, не подтвердилось. Наиболее значимым фактором при выборе формата обучения в магистратуре является наличие работы в период обучения.

Формы обучения в магистратуре

Почти половина магистрантов (47%) сделали выбор в пользу очной магистратуры. Преподаватели также хотели бы работать преимущественно в очной магистратуре (40,2%), у 37% из них нет предпочтений по форматам. У бакалавров нет четких предпочтений по форматам обучения (Рис. 5.10).

Несмотря на занятость, магистранты предпочитают обучение на очной программе, что свидетельствует об их заинтересованности в качестве получаемого образования. Оптимальным вариантом для всех групп респондентов является очная магистратура в смешанном формате, когда часть занятий можно посещать дистанционно. Такой подход позволил бы сохранять вовлеченность магистрантов в процесс обучения с возможностью совмещения учебы и работы.



Рис. 5.10. Предпочитаемые формы обучения / преподавания в магистратуре по мнению бакалавров, магистрантов и преподавателей (%)

Академическая и прикладная магистратура

Большинство магистрантов (57%) хотели бы учиться в практикоориентированной магистратуре (Рис. 5.11). Только пятая часть предпочли бы академическую программу с возможностью дальнейшего поступления в аспирантуру. Такие результаты подтверждают обоснованность выделения академического и прикладного треков в магистратуре.

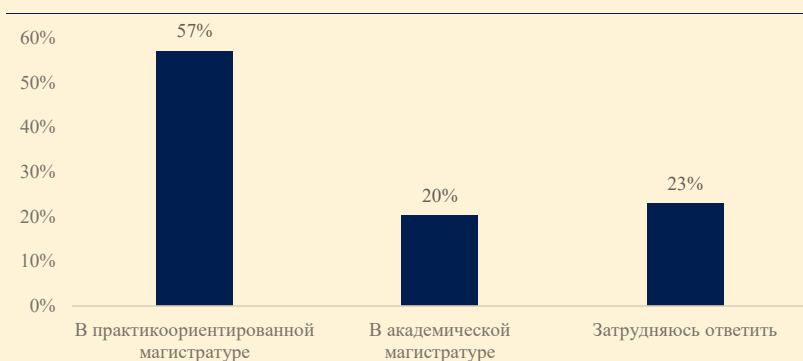


Рис. 5.11. Распределение ответов магистрантов на вопрос о направленности магистратуры

Работающие и неработающие магистранты в большей степени хотели бы учиться в практико-ориентированной

магистратуре (53% и 58% соответственно). Зачастую в российских университетах реализуются программы смешанного типа. Отсутствие артикулированной специфики программ вводит в заблуждение как магистрантов, так и преподавателей. Требование о публикации научной статьи для всех магистрантов приводит к формализации научной деятельности, а выполнение прикладных проектов без реального заказчика не способствует полноценному формированию ожидаемых практических компетенций.

Большинство опрошенных преподавателей хотели бы работать в академической магистратуре (59,1%). Из них 54,1% публикуют не более двух статей в год в российских рецензируемых журналах. Это объясняется тем, что, с одной стороны, у штатных вузовских преподавателей недостаточно практических компетенций для реализации дисциплин в соответствии с актуальным запросом рынка труда, а с другой стороны – отсутствуют условия для занятия исследованием.

Значимыми факторами выбора академической или прикладной магистратуры для преподавателей стали возраст и ученая степень. Возрастные группы 25-35 и старше 61 года выбирают работу в академической магистратуре (Рис. 5.12).

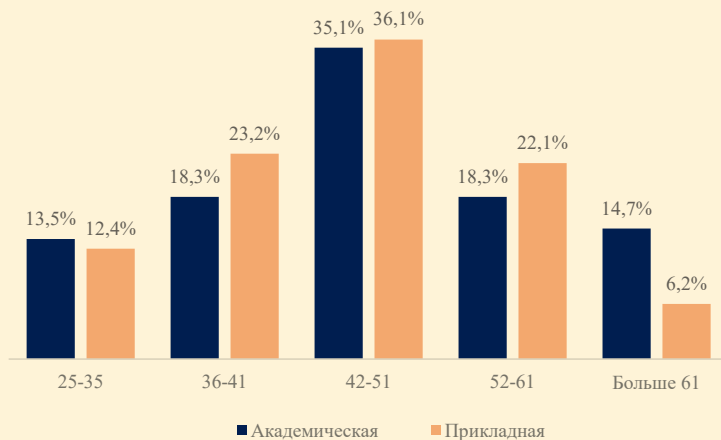


Рис. 5.12. Распределение ответов преподавателей на вопрос о предпочтительном формате магистратуры (академическая / прикладная) по возрасту

Среди докторов наук большинство (75%) выбирают работу в академической магистратуре (Рис. 5.13).

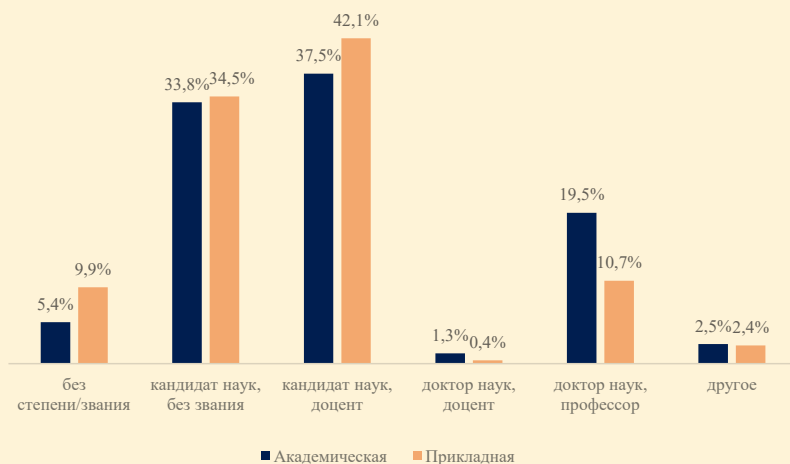


Рис. 5.13. Распределение ответов преподавателей на вопрос о предпочтительном формате магистратуры (академическая / прикладная) по научной степени и званию

Полученные результаты актуализируют вопрос о внедрении в вузах профессиональных траекторий преподавателей с ориентацией на серьезную научную деятельность или на поддержание прикладных компетенций. Возобновившаяся в экспертном сообществе дискуссия о нормативном разделении программ магистратуры на академическую прикладную также свидетельствует о целесообразности разделения треков профессионального развития преподавателей.

5.4. Сценарии развития высшего образования

Всем группам респондентов был задан вопрос о возможных сценариях развития высшего образования. Отметим, что вопрос был задан до выхода России из Болонского процесса, что определяет высокий уровень субъективности ответов. Учитывая, что российская система высшего образования находится в поиске

релевантного сценария развития системы высшего образования, мнения студентов и преподавателей приобретают принципиально важное значение.

Респондентам были заданы перекрестные вопросы с одинаковыми вариантами ответов (табл. 5.2).

Таблица 5.2. Вопросы анкеты для студентов и преподавателей о желаемых сценариях развития высшего образования

Вопрос для студентов	Вопрос для преподавателей	Варианты ответов
Представьте, что перед Вашим поступлением в магистратуру в России произошла реформа высшего образования. Оцените привлекательность лично для Вас каждого из сценариев по сравнению с тем, что есть сейчас.	Оцените, насколько Вам было бы комфортно работать при каждом из сценариев:	Возвращение к специалитету Микростепени 2+2+2

Большинство преподавателей и магистрантов выбрали сценарий «Возвращение к специалитету» (5 лет обучения с возможностью поступить в аспирантуру). Бакалавры предпочли дискретность и многовариантность сценариев, что объясняется небольшим опытом обучения в системе высшего образования.

Магистранты выбрали микростепени как желаемый сценарий развития высшего образования. Одной из значимых причин, на наш взгляд, является желание магистрантов быстро достроить профессиональные компетенции для продвижения по карьерной лестнице. По сути, данный сценарий является альтернативой обучения на ДПО.

Все три когорты отнеслись с недопониманием к модели «2+2+2» (специализация после второго курса бакалавриата с достройкой компетенций в магистратуре). Данная модель отвечает запросам студентов на построение индивидуальной образовательной траектории, однако механизм ее внедрения не до конца понятен в условиях существующей системы (рис. 5.14).

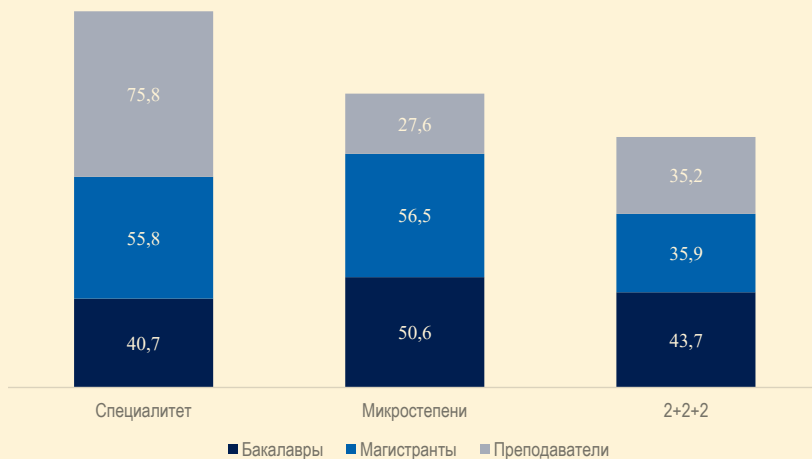


Рис. 5.14. Предпочтение различных сценариев развития высшего образования по мнению бакалавров, магистрантов и преподавателей (%)

На сегодняшний день на уровне Министерства образования и науки обсуждаются и другие сценарии трансформации высшего образования, в частности, отказ от бакалавриата и магистратуры на ряде направлений. В этой связи необходим дополнительный срез мнений студентов и преподавателей как непосредственных участников образовательного процесса.

Выводы:

- Анализ данных опроса показал, что реальные возможности индивидуализации образовательных траекторий в магистратуре в настоящее время очень ограничены. Большинство действующих магистерских программ ригидны, условия для вариативности даже на базовом закреплённом уровне через дисциплины по выбору не созданы во многих вузах (или созданы формально).
- Многие вузы не используют систему студенческой оценки преподавания как инструмент получения обратной

связи, теряя возможность оперативно реагировать на запросы студентов.

- Встраивание программ дополнительного образования в индивидуальные образовательные траектории магистрантов могло бы восполнить дефициты компетенций, не полученных при обучении на основной образовательной программе. Студенты готовы учиться на программах ДПО и платить за них. Однако, вузы не готовы обеспечивать студентов конкурентоспособными востребованными курсами. Это приводит к тому, что студенты осваивают дополнительные курсы на внешних коммерческих площадках, а вузы теряют прибыль.
- Актуальный разговор о вариативности уровней и моделей образования («4+2», «5+1», «5+2» и пр.) соответствует запросам студентов на гибкий трек с возможностью быстрого выхода на рынок труда или перепрофилизации. Идеальным сценарием для магистрантов является короткий, гибкий формат с прикладной траекторией, возможность смены направления и добора компетенций «через время и расстояние» (ДПО, микростепени). Студенты и преподаватели предпочитают смешанный формат обучения / преподавания, где часть курсов можно освоить в дистанционном формате, уделив внимание формированию профессиональных компетенций. Для магистрантов это наиболее комфортный способ совмещать учебу и работу.
- В этой связи обсуждение ограничений на смену направлений подготовки после бакалавриата / специалитета противоречат запросу магистрантов и может замедлить приток новых кадров с высшим образованием по некоторым специальностям.
- На этапе проектирования новых сценариев развития российской системы высшего образования критически важна разработка релевантных механизмов их реализации, в частности механизмов проектирования ИОТ. На сегодняшний день эти механизмы не отработаны и могут быть признаны неэффективными.

О чем эта глава:

Данная глава описывает роль магистратуры в процессе подготовки и обновления научно-исследовательских и преподавательских кадров в российских университетах.

В данной главе решаются исследовательские задачи, связанные с ролью магистратуры в подготовке научных кадров: зафиксировать студенческую оценку обучения в магистратуре в области научно-исследовательской работы; выявить основные стратегии выбора академического образовательного трека магистрантов; проанализировать, как эти стратегии выбора связаны с типом вуза (с особым фокусом на национально-исследовательские университеты) и вовлеченностью в работу научных коллективов вуза (для формирования исследовательских компетенций). Глава отвечает на вопрос, какую роль российская магистратура играет в подготовке научно-педагогических кадров.

Существующие научные школы вузов в 1990-е гг. начали активно трансформироваться, когда содержание образовательного процесса с одной стороны, быстро изменялось под рынок, а с другой – пытались ответить на возросший спрос на академическую свободу со стороны студентов и преподавателей (Гармонова, Щеглова, 2020). В эти же годы начала формироваться российская магистратура, как среда для получения студентами более глубоких, по сравнению со специалитетом, научных знаний, выступая подготовительным этапом в аспирантуру. Ее формы и содержание учебных курсов и практик также имели сугубо научный характер. Так, первые магистратуры могли стать серьезным базисом для воспроизводства научных кадров. В процессе развития магистратуры, ее целевые установки дифференцировались, разделив программы

на академические и прикладные. С 2008 года в аспирантуру в России стало возможно поступить только после окончания магистратуры (или специалитета), что сделало эти ступени образования формально связанными. Следовательно, магистратура должна играть значимую роль в мотивации к научной деятельности и в формировании исследовательских компетенций студентов. Однако итогом реформ стало появление скорее гибридной магистратуры, не выделяющей четкого академического или прикладного трека внутри, при этом часть дисциплин в магистратуре и аспирантуре дублируются, а качество приема в аспирантуру снижается (Терентьев, Бекова, 2018).

Гибридность магистерских программ объясняется несколькими причинами. С 2010 года, после введения третьего поколения стандартов, магистратура стала позиционироваться функционально как второе высшее образование и возможность получения дополнительной квалификации в более короткие сроки. Как следствие, появилась возможность принимать на программы магистратуры бакалавров с других профилей подготовки. В результате, подготовка исследователя, которая ранее занимала 6 лет, для многих студентов должна была уложиться в 2 года, не потеряв при этом в качестве. Это сопровождалось снижением количества аспирантов, что повлекло упадок целого ряда научных школ и лабораторий (Райчук, Минина, 2016). Только к 2022 году наметился рост числа аспирантов, число которых достигло своего максимума за последнее десятилетие и составило 109700 человек).

С 2018 по 2023 годы количество бюджетных мест в магистратуру стабильно возрастало (с 115824 мест в 2019/20 уч.г. до 124676 в 2023/24 уч.г.), и эта тенденция будет сохраняться согласно плановым показателям Правительства РФ до 2024 года.

Магистратура в России является самой массовой среди всех стран ОЭСР (28% населения в возрасте от 25 до 64 лет охвачены магистерским или эквивалентным ему (специалитет) образованием). При таком охвате магистерским образованием, доля выпускников аспирантуры-докторантуры составляет 0,5 % от общего числа населения 25-64 лет. Для сравнения, доля той же возрастной группы, обучавшаяся в докторантуре (*doctoral studies*⁴) в странах ОЭСР, составляет в среднем 1,5 %. 2% - в Люксембурге, Великобритании, Соединенных Штатах, Германия, Австрия. И в единственной

⁴ В случае с Россией это те, кто получил степень кандидата или доктора наук.

стране – Швейцарии это значение достигло 3% в 2021 году. При этом, доля населения в возрасте от 25 до 64 лет, охваченного магистерским образованием в странах ОЭСР составляет в среднем 12 %. В странах ОЭСР с самыми высокими показателями доли докторантов, большинство их тех, кто получал академическую степень доктора – это зарубежные специалисты. В Люксембурге доля докторантов – иностранцев достигает 78%, в Швейцарии – 54%, в Швеции – 30%, в Словении – 20%. В России таких специалистов было 8% в 2021 году. Это говорит о том, что магистратура своих вузах в этих странах не ключевой источник научных и преподавательских кадров. Но при этом, в системе уровневого высшего образования, она содержательно ближе к уровню докторантуры и часто в статистических данных они объединяются в одну категорию (Education at a glance, 2021).

«Воронка» высшего образования предполагает снижение количества выпускников аспирантуры по сравнению с магистратурой. По данным НИУ «Высшая школа экономики», на 2018 г. в российской аспирантуре обучалось 90 923 студента (Индикаторы образования. Статистический сборник, 2020), а в магистратуре – 531 673. В динамике с 2017 по 2021 гг. соотношение магистрантов к аспирантам составило в среднем 5 к 1. Но возрастание числа магистрантов не приводит к тому, что возрастает и число тех, кто выбирает академическую карьеру. Логично предположить, что большинство магистерских программ в такой ситуации должны быть прикладными (ориентированными на индустрию). Но российская магистратура сохраняется до сих пор во многом как академическая (Макарова, Резник, 2019). Число научно педагогических работников в России неуклонно сокращается. Количество научных работников в вузах уменьшилось с 18877 в 2013 г. до 16677 в 2021 г. Численность ППС также сократилась: с 319348 в 2013 г. до 217653 в 2021 г. При возрастающей нагрузке на наукоемкие производства, это говорит о нарастающем дефиците научных кадров.

К признакам кризиса подготовки научных кадров, относят слабую академическую мотивацию поступающих в аспирантуру (Нефедова, Дьяченко, 2019). Мотивы поступления в аспирантуру действительно не всегда связаны с планированием академической карьеры, аспирантура видится как «повышение квалификации» высшего уровня (Терентьев, Рыбаков и др., 2020). Дрейфу аспирантуры в этом направлении способствовал и нормативный

контекст. Отметим неоднозначность образовательной политики государства в отношении связки магистратуры и аспирантуры. Во-первых, программы магистратуры в обновленном ФГОС 3++ перестали разделяться на академическую и прикладную, задавая единые требования к условиям и результатам реализации образовательных программ. Это повлекло размывание целевых установок магистерской подготовки и непонимание субъектами – студентами, преподавателями, работодателями – назначения магистерского образования. Во-вторых, аспирантура, традиционно являясь послеузовским образованием, нацеленным на подготовку научных кадров, в 2014 г. стала считаться третьей ступенью образования, вписываясь в рамки ФГОС, и не имея обязательным результатом защиту научной диссертации. Это поставило под сомнение основное назначение аспирантуры, стимулируя кризис молодых научных кадров в университетах и научных организациях (Караваева, Костенко и др., 2022). Может ли снижение воспроизводства научных кадров с низким процентом магистрантов, выбравших академический трек, считаться показателем кризиса, или это следствие тренда на смену роли аспирантуры в подготовке профессиональных кадров (Yudkevich., Altbach et al, 2022). Стратегической задачей для ведущих российских вузов является увеличение доли магистрантов, выбирающих академическую карьеру. Возвращение аспирантуре статуса научного уровня подготовки в 2021 г. должно способствовать возвращению ей функции подготовки научных кадров для дальнейшего развития научных школ (Красинский, Климова, 2020), но на это потребуются годы. Под воспроизводством академических кадров понимается подготовка в вузе молодых исследователей – кандидатов наук, конкурентоспособных на открытом академическом рынке. Безусловно, вуз может рекрутировать своих выпускников, внесших вклад в развитие научной школы или конкретного исследования. Однако, инбридинг не является основной целью воспроизводства академических кадров, решая более глобальную задачу снижения кадрового голода в академической сфере в России.

В данной главе решаются следующие исследовательские задачи, связанные с ролью магистратуры в подготовке научных кадров:

1. зафиксировать студенческую оценку обучения в магистратуре в области научно-исследовательской работы;

2. выявить основные стратегии выбора академического образовательного трека магистрантов;
3. проанализировать, как эти стратегии выбора связаны с типом вуза (НИУ или нет) и вовлеченностью в работу научных коллективов вуза (для формирования исследовательских компетенций).

Для решения этих задач были использованы следующие показатели:

1. возможность получить в магистратуре компетенции, формирующие академические навыки (участие в реальных научных проектах, работа в лабораториях и научных коллективах);
2. степень индивидуализации траектории обучения в магистратуре (доля и достаточность курсов по выбору);
3. научная активность магистрантов (публикации, участие в научных мероприятиях);
4. треки поступления магистрантов, планирующих поступать в аспирантуру;
5. профессиональные планы магистратов, чьим мотивом было продолжение обучения в аспирантуре.

Планы поступления в аспирантуру в опросе «Ландшафт российской магистратуры» фиксировались не прямо, а через вопрос о причинах поступления в магистратуру, среди которых значилась причина «планирую продолжить обучение в аспирантуре». Такой дизайн опросника позволил работать с подвыборкой магистрантов, ориентированных на академический трек.

Возможность получать академические компетенции измерялась вовлеченностью магистранта в научную работу структурных подразделений университета. Вовлеченными считались магистранты, давшие на вопрос «В каких формах научной работы вы участвовали в текущем или прошедшем учебном году в данной или другой образовательной организации (вузе)?» один из (или сразу несколько) ответов: «Принимал(а) участие в научных проектах лабораторий, центров и т.п. по договору, в рамках гранта и т.д. с оплатой работ»; «Принимал(а) участие в научных проектах лабораторий, клубов, кружков и т.п. на безвозмездной основе»; «Являюсь штатным сотрудником лаборатории». Остальные комбинации ответов (ответ предполагал множественный выбор) были отнесены к невовлеченности. Значения рассчитывались от общего числа ответивших.

Научная активность магистрантов оценивалась анализом распределения ответов на вопросы: «В каких формах научной работы вы принимали участие в текущем или прошедшем учебном году во время обучения в магистратуре?»; «В каких изданиях опубликованы Ваши работы?» (из подвыборки магистрантов, которые ответили «Да» на вопрос: «Есть ли у Вас научные публикации?»).

Профессиональные планы магистрантов оценивались ответами на вопрос о том, были ли респонденты трудоустроены по специальности на момент поступления в магистратуру («Была ли у вас оплачиваемая занятость до поступления в магистратуру?»; «Есть ли у Вас на данный момент оплачиваемая работа?») и о том, где респонденты планируют трудоустроиться после окончания обучения («В какой сфере вы планируете работать в ближайшие пять лет по окончании магистратуры?»). Оба значения распределения ответов рассчитывались от общего числа ответивших.

Для решения поставленных задач, по всем показателям была отдельно проанализирована подвыборка магистрантов, которые при поступлении ориентировались на академический трек (к академическому треку были отнесены все, кто в своих ответах о причинах поступления в магистратуру указали «продолжить обучение в аспирантуре»).

Были проанализированы треки поступления, которые выбирают магистранты, планирующие продолжить обучение в аспирантуре. Трек включал в себя варианты следующих параметров: смена направления при поступлении в магистратуру; наличие перерыва между предыдущим образованием и магистратурой.

Также были проанализированы распределения ответов по типам вузов. Типология вузов была бинарной: вузы НИУ и другие (предполагая, что в НИУ должны быть созданы лучшие условия для вовлечения магистрантов в реальные исследования, чем в других типах вузов, и в них должна быть большая доля магистрантов, планирующих академический карьерный трек).

Также в данном разделе приведена аналитика на основе вторичных данных из открытых источников Министерства науки и высшего образования РФ (База Данных министерства науки и высшего образования (согласно формам ВПО-1, 2022) и данных Росстата о численности аспирантов (Федеральная служба государственной статистики. Подготовка кадров высшей квалификации, 2020).

Таблица 6.1. Стратегии поступления в магистратуру

Стратегия	Трек
Стратегия 1: Не делал(а) перерыв в обучении, не сменил(а) направление подготовки	1
Стратегия 2: Сделал(а) перерыв в обучении, не сменила направление подготовки	2
Стратегия 3: Не делал(а) перерыв в обучении, сменил(а) направление подготовки	3
Стратегия 4: Сделал(а) перерыв в обучении, сменил(а) направление подготовки	4

Согласно опросу проекта «Ландшафт российской магистратуры» (далее – ЛРМ), среди опрошенных студентов магистратуры, в 2021 году желали продолжить обучение в аспирантуре 26,3%. Из их числа работать в академической среде и построить академическую карьеру планировала половина ответивших (50%). Большинство (61,2%) из тех, кто поступил в магистратуру с планами продолжить учиться в аспирантуре, учатся по тому же направлению подготовки; 18,3% – по смежному и 20,5% – по другому направлению (Рисунок 6.1).

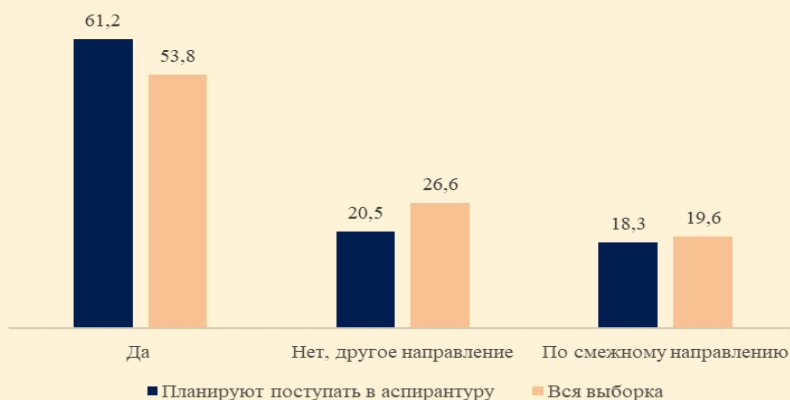


Рис. 6.1. Распределение ответов на вопрос «Вы учтись по тому же направлению подготовки?» все выборки магистрантов и подгруппы, ориентированной на академический трек (%)

Из подвыборки магистрантов, желающих обучаться в аспирантуре, 80,4% продолжили своё обучение сразу после получения диплома бакалавра или специалиста и большинство (77,3%) в том же вузе, где учились в бакалавриате / специалитете; 48,5% уже работали по специальности к моменту поступления в магистратуру, а в ходе обучения таковых стало уже 58,6%. В этих тенденциях подгруппа магистрантов, планирующих поступление в аспирантуру, практически не отличается от общей выборки, разница в распределении ответов по этим вопросам составляет не более 1,5%.

Самыми частыми видами научной деятельности у магистрантов являются публикация результатов своих исследований, выступление на конференциях и посещение научных семинаров и иных мероприятий. Основными формами участия в научной работе и у бакалавров, и у магистрантов остаются участия в конференциях, семинарах и участие в конкурсах научных работ (Рисунок 6.2).



Рис.6.2. Формы участия в научной работе бакалавров и магистрантов по результатам МЭО (%)

Согласно данным МЭО, 45,3% магистрантов хотели бы заниматься научной деятельностью, а 7,8% уже работают в лабораториях и научных коллективах, как штатные сотрудники, и еще 6,6% по договору в рамках гранта. Согласно данным ЛРМ вовлечены в научную работу на любой платной основе – 12,2% магистрантов. По данным МЭО, 38,4% магистрантов не участвуют в научной работе, а по данным ЛРМ таких 32,5%.

Что касается вовлеченности в научную работу, по данным ЛРМ у магистрантов, планирующих поступление в аспирантуру, показатели закономерно выше: в среднем научная активность выбирающих академический трек выше на 8-12% по сравнению с общей выборкой. Вместе с тем, 8,3% магистрантов, планирующих академический трек, отметили, что ни разу не участвовали в научной работе. Есть основания говорить о довольно низкой включенности магистрантов в науку, следовательно, они имеют мало возможностей, чтобы набрать соответствующие академические компетенции.

Рассмотрим результаты в дополнительном разрезе: сравним ответы о вовлеченности в науку тех, кто обучается в НИУ и в других вузах. Структура выборки опроса ЛРМ включала 3 НИУ, выигравших реализацию научно-исследовательского трека в программе «Приоритет 2030». Последнее говорит о том, что в этих вузах есть официально признанный ресурс для поддержания и развития студенческой науки. Таким образом, данные ЛРМ позволили сравнить подвыборки магистрантов в специфичных срезах, таких как научная активность среди магистрантов различных типов вузов и треки поступления в магистратуру тех, кто планирует обучаться в аспирантуре.

Среди магистрантов из НИУ научная активность оказалась в некоторых аспектах ниже средней. Эта активность измерялась несколькими показателями. Так, например, доля штатных сотрудников научных лабораторий среди магистрантов НИУ немного превысила средний показатель (5,9% против 5,6%). Анализ вариантов ответа «Не принимал участие в научной работе» по типу вуза показал, что магистранты НИУ даже чаще всего выбирали этот вариант, чем остальные студенты выборки (36,8% против 32,5% по общей выборке) (Таблица 6.2).

Таблица 6.2. *Формы научной работы магистрантов согласно данным опроса «Ландшафт российской магистратуры»*

Формы научной работы	Планируют аспирантуру (%)	Все магистранты (%)	НИУ (%)
Являюсь штатным сотрудником научной лаборатории, центра и т.п.	5	3,2	5,9

Формы научной работы	Планируют аспирантуру (%)	Все магистранты (%)	НИУ (%)
Публиковал(а) результаты своих исследований	22	22,5	21,8
Принимал(а) участие в научных проектах лабораторий, центров и т.п. по договору, в рамках гранта и т.д. с оплатой работ	5,8	3,7	2,8
Принимал(а) участие в научных проектах лабораторий, клубов, кружков и т.п. на безвозмездной основе	6,7	4,8	6,9
Принимал(а) участие в научных семинарах, кружках и других научных мероприятиях	15,2	12,7	14,6
Выступал(а) на конференции (в том числе студенческой), научном семинаре	23,7	21,6	6,3
Участвовал(а) в конкурсе научных студенческих работ	13,2	9,6	12,5
Не участвовал(а) в научной работе	8,3	22	29,2

Когорта магистрантов, планирующих поступление в аспирантуру и/или обучающихся в НИУ, отличается от общей выборки, по нескольким параметрам.

1. Среди магистрантов, обучающихся в НИУ больше тех, кто работает штатным сотрудником лаборатории/центра. Магистранты из НИУ реже остальных выступают на конференциях и участвуют в научных кружках. Но по факту, только 15,6% магистрантов НИУ имеют возможность получать навыки научной деятельности через участие в реальных исследованиях (на возмездной и безвозмездной основах). Полученные данные могут быть интерпретированы по-разному. Предположительно, что в основе лежат организационные причины. При достаточном

количестве научных подразделений и исследовательских проектов, которые являются важнейшей составляющей программ развития НИУ, задача вовлечения в них студентов не решена. Другими словами, научный потенциал университета не реализован в образовательных программах магистратуры и в индивидуальных траекториях студентов НИУ. Для магистрантов, ищущих свой путь в академической работе, не хватает условий для получения реальных навыков. В этой связи необходим поиск эффективных механизмов вовлечения магистрантов в научную деятельность.

2. О возможности построения индивидуального трека через курсы по выбору заявили 36,3% магистрантов от общей выборки. При этом 25,6% указали, что выбор дисциплин по выбору есть, но он формален, а 38 % никогда не слышали о возможности выбрать дисциплины. Среди тех, кто планирует в аспирантуру, 42,5% отметили возможность построения индивидуального трека. Таким образом, менее половины магистрантов, выбравших академический трек, имеют возможность влиять на содержание собственного образования. Это может существенно снизить мотивацию и формирование исследовательских компетенций магистрантов, особенно в условиях гибридных / неакадемических программ магистратуры. Среди респондентов, представляющих национальные исследовательские университеты, о возможности выбора дисциплин заявили 50,6% – это значительно превышает результаты по общей выборке, и свидетельствует о большей свободе для магистрантов НИУ формировать собственный трек.
3. Публикационная активность. Российские магистранты чаще всего публикуются в локальных сборниках конференций (33,8%). Около четверти опрошенных имеют публикации в журналах, индексируемых РИНЦ (36,4%). Вместе с тем статистически значимая часть опрошенных (3,4%) имеет публикации в изданиях, индексируемых международных базах научного цитирования. Более трети респондентов выбрали вариант «В других изданиях» (36,4%), это может означать, что респондент не уверен в статусе издания или имеет в виду публикации в более

низких по статусу, «мусорных» изданиях. Магистранты, ориентированные на академический трек, активнее остальных публикуются в рейтинговых журналах (в том числе международных), что объясняется их намерениями добиться высоких академических показателей по сравнению с остальными студентами.

Магистранты из НИУ реже публикуются в сборниках конференций и журналах РИНЦ. При этом значительно чаще публикуют статьи в журналах, индексируемых международных базах научного цитирования (9,9% и 3,4% соответственно) и в журналах из списка ВАК (12,3% и 9,1% соответственно). Это может свидетельствовать о том, что магистранты НИУ сфокусированы на более рейтинговых публикациях, выбирая качество, а не количество опубликованных статей (Рисунок 6.3).

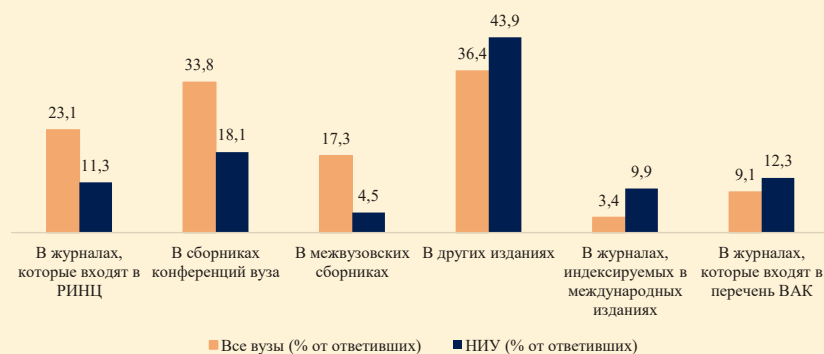


Рис. 6.3. Научные издания, в которых публикуются российские магистранты (%)

4. Работа и профессиональные планы. Ответы респондентов о трудоустройстве показали, что 70,0% уже были трудоустроены на момент поступления в магистратуру. В процессе обучения уже 78,6% магистрантов работали. На вопрос о карьерных планах магистрантов, 26,3% ответили, что планируют работать в сфере образования и науки; 15,6% – на государственной службе; 8,6% хотят заняться предпринимательской деятельностью; 19,5% – стать наемным работником в бизнесе; 6,0% – во фрилансе.

Среди тех, кто поступил в магистратуру с намерением продолжить обучение в аспирантуре, планируют работать в сфере образования и науки 50,6%. Среди респондентов НИУ только пятая часть планирует работать в этой сфере (Рисунок 6.4).

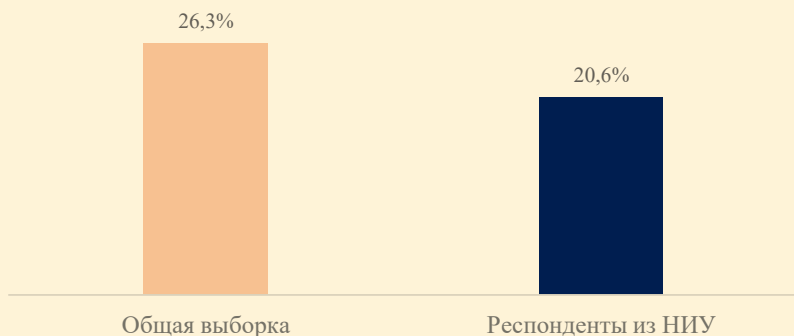


Рис. 6.4. Доля магистрантов, желающих построить карьеру в сфере образования и науки

Было обнаружено, что профессиональные планы планирующих поступать в аспирантуру научно-исследовательских университетов отличаются от тех, кто планирует поступать в аспирантуру и учиться не в НИУ. Так, среди первой когорты на 8,2% больше тех, кто планирует работать в образовании и науке; на 7,6% – наемным работником в бизнесе и на 2,9% в общественных организациях. При этом, такие магистранты меньше ориентированы на карьеру в области государственной службы (на 5% меньше среднего значения по выборке и на 15% меньше, чем магистранты федеральных университетов). Также менее привлекательной кажется им и предпринимательская деятельность.

Далее мы рассмотрели треки поступления в магистратуру студентов, планирующих продолжить обучение в аспирантуре, и проверили, насколько они отличаются по типам вузов, уделяя внимание НИУ.

Общероссийская тенденция на основе данных ВПО-1 Министерства образования и науки РФ состоит в том, что половина магистрантов (52%) поступают с перерывом в обучении (считалась

доля магистрантов в возрасте 23 лет и выше, поступивших в магистратуру в 2021 году).

Данные опросов показали, что магистранты, сменившие направление подготовки, менее склонны поступать в НИУ. Так, согласно данным МЭО, 18,7% порошенных магистрантов сменило направление в магистратуре и учится в НИУ. Среди обучающихся по тому же направлению таких 23,4%. Этот срез не показывает когорту тех, кто планирует поступать в аспирантуру. Для этого обратимся к результатам опроса ЛРМ. Большинство студентов, планирующих поступление в аспирантуру, поступают в магистратуру без перерыва (Трек 1 и 3). Со сменой направления это делает четверть опрошенных, без смены – чуть больше половины. Среди тех, кто сменил направление подготовки (Трек 3 и 4), 11,2% – респонденты из НИУ, а среди тех, кто не сменил таких 10%. Таким образом, связи типа вуза (НИУ и остальные) со сменой направления не зафиксировано. Что касается перерыва в обучении, то 16,3% сделавших перерыв, поступили в НИУ; среди тех, кто не делал перерыв, таких 10%. В этой связи, перерыв в обучении между бакалавриатом и магистратурой у тех, кто планирует поступать в аспирантуру связан с типом вуза сильнее, чем смена направления подготовки. Можно предположить, что у НИУ больше возможностей привлекать тех, кто сделал перерыв и осознанно выбирает вуз для академической карьеры. Нельзя однозначно сказать, что непрерывный трек бакалавриат–магистратура является гарантом академической карьерной траектории, скорее этот трек делает такую траекторию более комфортной для обучающегося.

В НИУ, как было отмечено выше, больше всего тех, кто планирует работать в образовании и науке (выборка планирующих поступление в аспирантуру). Показательно, что в опорных и федеральных вузах меньше половины (а в опорных – четверть) магистрантов, планирующих поступать в аспирантуру, не планируют строить академическую карьеру и понимают это уже на этапе учебы в магистратуре (Таблица 6.3).

Таблица 6.3. Распределение ответов о профессиональных планах магистрантов, планирующих поступление в аспирантуру

Профессиональные планы/ Тип вуза	Без статуса	НИУ	Опорный	Федеральный	Всего
Государственная служба	12,5%	8,2%	16,3%	23,4%	13,5%
Другое	8,1%	0,0%	27,5%	8,5%	10,2%
Наемный работник в бизнесе	9,4%	18,0%	8,8%	10,6%	10,4%
Образование и наука	56,6%	59,0%	26,3%	46,8%	50,8%
Общественные организации	2,8%	6,6%	7,5%	0,0%	3,7%
Предпринимательская деятельность	5,9%	4,9%	10,0%	10,6%	6,8%
Фриланс	4,7%	3,3%	3,8%	0,0%	3,9%

Данные опросов и анализ вторичной статистической информации позволили сделать следующие выводы о том, какую роль играет магистратура в академическом треке студента.

Структура и способы вовлечения студентов в науку не отличается в бакалавриате и магистратуре. Основными формами остаются публикации в сборниках студенческих работ, участие в конференциях и точечное вовлечение студентов к научным кружкам. При этом, уровень магистерского образования предполагает развитие более серьезных академических компетенций. Очевидной связи между типом вуза (НИУ или нет) и вовлеченностью магистранта в работу научных коллективов не обнаружена.

Магистранты, ориентированные на научную карьеру, придерживаются непрерывного трека без смены направления подготовки, однако этот тренд не подавляющий, есть и другие стратегии, которые необходимо учитывать. Непрерывный академический трек объясняется тем, что для учёбы в аспирантуре необходимы углубленные знания, накапливаемые не один год.

Большинство магистрантов не связывают обучение в магистратуре с академической карьерой, только с лучшей позицией в других профессиональных сферах. Это требует обсуждения

большей вариативности треков внутри программ аспирантуры и, соответственно, внутри магистратуры. Сторонники идеи разных треков предлагают разделение программ аспирантуры на научные и профессиональные, другие ученые выступают за общее увеличение самостоятельности организаций в выборе содержания и форматов обучения (Нефедова, Дьяченко, 2019).

С нашей точки зрения, сложившаяся ситуация не является кризисом академического образования – это может оказаться гибким ответом на требования рынка труда. Проблема скорее в том, что вовлеченность в науку магистрантов сохраняет устаревшие формы участия (неэффективные для освоения современных академических компетенций, которые могли бы сформировать конкурентный академический рынок) – внутривузовские студенческие конференции и публикации «для галочки» в низкорейтинговых журналах. Фактически, магистранты слабо вовлечены в работу научных коллективов и центров, особенно на возмездной основе. Это связано с тем, что в магистратуре большинства вузов не сложились условия для выстраивания индивидуального трека для достройки необходимых компетенций. То есть тенденция индивидуализации образовательных траекторий студентов, в частности академического трека, слабо реализована в российских вузах.

Национальные исследовательские университеты, имеющие более сильный научный потенциал, не стали лидерами по вовлечению магистрантов в научную деятельность. Показатели вовлеченности магистрантов в науку в НИУ по ряду показателей оказались ниже среднего по выборке, и мотивация магистрантов этого типа вузов к академической карьере также не превышает средних значений.

Полученные данные позволили сформулировать ряд рекомендаций для администраторов вузов и руководителей образовательных программ магистратуры и аспирантуры. Прежде всего, необходимо заложить возможность выбора академического трека уже после бакалавриата, так как значительная часть магистрантов при поступлении уже понимает, готовы ли они заниматься научной деятельностью.

Назрела также необходимость в изменении практик управления вовлеченностью студентов в решение задач развития образовательных программ. На сегодняшний день, при проектировании магистерских программ и анализе эффективности управления ими (Калачикова, Акимова, 2018), студенты редко рассматриваются

как субъекты со-управления, хотя это напрямую отвечает принципу *student centered learning* и формированию практик участия и вовлеченности.

Можно заключить, что роль магистратуры в подготовке академических кадров в российских вузах носит преимущественно формальный характер. Существует ряд практик в ведущих вузах страны, которые включают магистерский уровень образования в единый академический трек, связанный с аспирантурой (НИУ ВШЭ, МГУ им. Ломоносова и др.) или поддерживают развитие академических навыков через вовлеченность магистрантов в работу лабораторий, но нельзя говорить о широком распространении подобных практик. Необходимо масштабировать их на большее число вузов, у которых есть ресурсы для проведения научно-исследовательской деятельности и разработок (особенно для решения задач развития региона, в котором расположен вуз).

Реализация принципа индивидуализации обучения, наличие большого числа курсов по выбору, майноров и возможности для магистрантов дотраивать свои компетенции через самостоятельный выбор дисциплин может создать благоприятные условия для тех, кто планирует академическую карьеру. При этом магистратура, по сравнению с бакалавриатом, должна предоставлять более широкие возможности конструирования индивидуальных образовательных траекторий (Ким, Лисиенко, 2012). С точки зрения развития магистерского образования, два трека (академический и прикладной) внутри магистратуры отличаются, прежде всего тем, что академический (аспирантский) трек предполагает углубленное изучение дисциплин. Необходимо создать условия, когда будет существовать реальное разделение на академическую и прикладную магистратуру.

Сохранение размытой границы между академической и прикладной / смешанной магистратурами и невозможность выбора индивидуального трека обучения может привести к усилению дефицита научных кадров и ослаблению существующих научных школ. Это ставит острые вопросы о стратегии формирования российского академического рынка. Создавать его «сверху», ориентируясь только на рейтинги вузов и перераспределение средств на исследования не видится целесообразным. Также не кажется удачной и стратегия увеличения контрольных цифр приема в магистратуру, которая не подкреплена увеличением спроса на магистратуру

со стороны абитуриентов. Скорее это стремление сохранить занятость молодежи и обеспечить государственный сектор молодыми кадрами. Такая политика размывает академический трек для магистранта.

Стратегически важно понимать, как выстроить трек магистратура-аспирантура, связав его с практикой работы уже существующих ведущих научных центров российских вузов. Число академических программ магистратуры должно быть адекватно количеству научных школ, а входной фильтр высок. Это может стать стратегической задачей образовательной политики, как в области сохранения и развития университетских научных школ, так и в области магистратуры, которая позволит выстроить чёткий образовательный трек тем, кто хотел бы продолжить своё обучение в аспирантуре. Трансформировать стратегии магистерского образования внутри вуза можно через стратегические проекты академического лидерства, актуализированные в 2021 году программой «Приоритет 2030».

Таким образом, пока нельзя говорить о значимой конвергенции заявленных нормативно задач образовательной политики в области академической магистратуры и их реализацией на микроуровне (то есть наличием значимого эффекта в восприятии магистрантов). Тем не менее, студенты, формируя спрос на навыки академической работы, могут стать тем ресурсом, который поддержит сложившиеся научные школы и будет способствовать созданию конкурентного академического рынка в российском и международном академическом пространстве.

О чем эта глава?

Представленная глава является заключительной в серии развернутых выше сюжетов. Она отражает в обобщенном виде тенденции, которые отмечались на основе данных исследования российской магистратуры.

Глава начинается с краткой отсылки к методологическим установкам авторского коллектива (подробно показанных в главе 1), подчеркивая разнообразие (зачастую парадоксальное) российской магистратуры, сложившиеся в рамках существующих институтов и нормативных ограничений высшего образования, а также содержит описание шкал для оценки элементов моделей магистратур, сами модели, конфигурации моделей в университетах различных и перспективы дальнейших исследований.

В поисках оснований для описательных моделей магистратуры, мы исходили из нескольких стартовых условий:

- Магистратура в России, несмотря на единую жесткую нормативную рамку стандартов и методических рекомендаций по организации образовательного процесса, существенно отличается содержательно и организационно в разных вузах и по разным УГСН.
- Нет инструмента описания российской магистратуры с точки зрения и ее функций и эффектов для студентов, преподавателей, вуза и региона.

Оба этих тезиса следует подробно аргументировать в силу того, что вокруг них выстраивалась вся логика исследования и «сборки» моделей российских магистратур. К этим выводам мы

пришли на основе анализа 46 интервью администраторов вузов, которые были собраны в течение трех лет проведения исследования. Этапы интервьюирования включали несколько пилотных проектов в 2019–2020 гг. и основной – в 2021 году. В основном этапе было взято 21 полуструктурированное интервью с нарративными сюжетами, проведенных с администраторами вузов в период с апреля по октябрь 2021 г. В выборку вошли интервью с 2 ректорами, 16 проректорами и 3 руководителями среднего звена (директора структур управления образовательной деятельностью) российских университетов различного статуса: национальных исследовательских, федеральных, опорных, вузов без статуса. Администраторы вузов отвечали на вопросы, обобщенные в несколько блоков: как открывались программы магистратуры в их вузе, какие кейсы магистратур своего вуза они считают самыми успешными и почему, как устроено управление магистерскими программами и образовательный процесс, в чем миссия магистерского образования для вуза (какие оно решает задачи для вуза, студентов, преподавателей и самих администраторов). Респонденты признавали серьезные диспропорции в конкурсе на естественно-научные, технические и социально-гуманитарные направления. С конкурсом связывалась востребованность и эффективность магистерских программ (чем выше конкурс, тем более она эффективна). Причем, востребованность у абитуриентов служит также индикатором востребованности у работодателей (и те, и те выступают с позиции «рынка»). Образовательный процесс (организационно и содержательно) оказывается связан с тем, что требуют студенты, которых, в свою очередь, стараются максимально «удержать» и снизить долю отсева. Учитывая, что, согласно проведенному исследованию, 79% магистрантов имеют оплачиваемую работу и большинство из них трудоустроено полный рабочий день, политика удержания и вовлечения студента приводит к вариациям «обустройства» учебного процесса магистерских программ: пары вечером и по субботам, внедрение смешанного формата занятий, «адаптационные курсы» для тех, кто пришел со сменой направления или упрощение программы до «расширенного бакалавриата». Это зачастую сочетается с попыткой сохранить академический трек в виде большого блока по академической работе (научно-исследовательские семинары, академический формат магистерской диссертации). В то же время, существуют бенчмарки магистратур с понятным для студента

треком, приобретаемыми компетенциями и выходом на рынок труда (это, как правило, корпоративные магистратуры с правлением работодателя). С другой стороны, есть и те программы, которые «используются» для цели сохранения штата и нагрузки преподавателей – без достройки новых компетенций, вовлечения в науку и минимальной связью запроса студента с содержанием учебного процесса.

Парадокс разнообразия магистерского образования заключается в том, что внутри одного вуза может существовать несколько разных типов магистратур (академическая, проектная, корпоративная), которые при сравнении оказываются практически идентичными для студентов с точки зрения форматов, образовательной нагрузки и даже формируемых компетенций. С другой стороны, даже в рамках одного факультета могут существовать несколько программ, в которых значительно отличаются: доля курсов по выбору, форматы обучения, организация обратной связи об образовательном процессе, оценка образовательных результатов и отслеживание образовательных целей обучающихся. Не менее значительно могут отличаться программы магистратуры по доле привлеченных преподавателей из «внешнего рынка», а также выполнять разные роли для рынка труда, вуза и его структурных подразделений. Одни программы позволяют сохранять нагрузку преподавателям и «удержать штат», другие «делают» 80% научных показателей, а третьи – обеспечивают самое высокое «дожитие» и трудоустройство к работодателям, вовлеченным в образовательный процесс (может быть и обратный процесс – целевое обучение, а также практики и работа в качестве стажера на базе работодателя приводит к большому «отсеву» магистрантов). Очевидно, что программы магистратуры оказываются отстроены по-разному. Об этом разнообразии нам не скажут учебные планы и положения (равно как и типы ВКР), но косвенно оно отражается в статистике (например, коэффициенты эффективности магистерских программ или доля НИОКР с привлечением магистрантов в доходах вуза) и в социологических мониторингах – зафиксированных мнениях студентов и преподавателей, их оценке содержания и эффектов магистерской программы лично для себя. Социологические данные, с нашей точки зрения, в полной мере позволяют делать обоснованные суждения о том, как устроена магистратура в российских университетах. Данные массовых опросов студентов магистратуры

разбиваются на паттерны ответов, которые иллюстрируют, как и в чем различаются программы магистратуры с функциональной точкой зрения.

По совокупности социологических данных массовых опросов, экспертных полуструктурированных интервью и вторичной открытой информации, авторами было предложено пять DEANS' моделей российских магистратур⁵:

1. *dumty (пустышка)*: магистратура, в которую поступают ради того, чтобы безопасно «пересидеть» несколько лет за партой, смягчить выход на рынок труда, выбрав при этом самый легкий путь обучения без перерыва в том же вузе и по тому же направлению подготовки, но без ожидаемых эффектов в виде конкретных навыков и повышения уровня дохода, связанного с получаемым образованием. Студенты в таких магистратурах, как правило работают не по специальности, не достраивают профессиональных и цифровых компетенций (и не ожидают этого от программы, но при этом, используют эти компетенции в жизни и работе), занятия проводятся по вечерам и в субботу, подстраиваясь под режим полного рабочего дня магистрантов. «Научная» отдача от такой программы минимальна (почти нулевая), студенты не вовлечены в научную жизнь вуза, затрудняются в оценке качества получаемого образования, так как не понимают (и не планируют) применять его на практике. Программа не индивидуализирована.
2. *elementary (средняя школа для взрослых)*: содержание курсов частично дублируют/продолжают бакалавриат по тому же направлению, преподаватели и в бакалавриате, и в магистратуре одни и те же; студенты достраивают в первую очередь «мягкие компетенции, выбирают «легкий путь» поступления (без перерыва/с перерывом в один год, по тому же направлению), нет индивидуального

⁵ Понятия «магистратура» и «магистерская программа» в данном разделе максимально сближаются по смысловому содержанию. Выбор и оценка студентами своих магистерских программ служит индикаторами состояния магистратуры в вузе (или по УГСН) в связи с чем два эти понятия используются в данном разделе до степени слияния. Магистратура, как социальный институт характеризуется в заключительной части данной книги.

трека, но высокое качество образования при минимальном ожидаемом эффекте («премии») от магистратуры; магистранты хотят повысить свою конкурентоспособность на рынке труда, но не понимают своего конкретного профессионального трека после окончания программы, не вовлечены в научную работу.

3. *academic (академическая)*: содержательно и по формату занятий ближе к аспирантуре; мотивы поступления в магистратуру сохраняются рыночные, но со значительной (относительно других моделей) долей тех, кто планирует поступать в аспирантуру; соотношение компетенций паритетное с фокусом на академические компетенции; имеющиеся академические компетенции студенты оценивают высоко, есть индивидуализация обучения с упором на научную работу; магистранты активно вовлечены в науку, совмещают учебу и работу в лаборатории/вузе.
4. *nightschool (вечернее отделение/второе высшее)*: похоже на получение второго высшего образования по своей интенсивности, новизне знаний, нагрузке и отдаче от программы магистратуры, которая существенно отличается от бакалавриата; соотношение компетенций в сторону профессиональных (хард) и цифровых, треки поступления: с перерывом, с переездом и сменой направления; слабое вовлечение в научную деятельность, магистранты совмещают работу по специальности и учебу.
5. *supplementary (как повышение квалификации/ДПО)*: поступают для рынка труда – с четким пониманием того, что им необходимо «достроить» из компетенции под конкретные рабочие задачи, также могут достраивают компетенции базового бакалавриата, которых им не хватило для работы; характер компетенций – профессиональные (хард), треки поступления; по тому же направлению (с перерывом или без); слабое вовлечение в научную деятельность, формат преподавания – отличается от бакалавриата, магистранты совмещают работу (по специальности) и учебу. Отличие от модели «второго высшего»/«вечернего отделения» состоит в том, что магистранты получают достаточно узкий набор новых компетенций «в глубь» профессиональной области. Эти компетенции

могут быть как мягкими (для управленцев), так и «жесткими» (для прикладных задач). Поступают без смены направления подготовки/или на смежное.

Как видно из описания, модели включали в себя такие общие элементы, как: мотивы поступления в магистратуру; компетенции, получаемые студентами (и их соотношение); индивидуализацию трека через возможность выбора; показатели научной деятельности обучающихся; траектории поступления; качество образования; занятость магистрантов; ожидаемые эффекты от магистратуры «на выходе». Почему именно столько и такие элементы были взяты за основу?

Первая причина – методологическая. Чем больше составляющих моделей (мерностей), там более «размытую» картину дает модель об исследуемом объекте. С другой стороны, дву-трехмерные статистические модели дают зачастую довольно узкий объяснительный «размах», то есть охватывает только некоторые причинно-следственные связи, сформулированные в виде гипотез. Любую дескриптивную модель с большим количеством элементов можно «свернуть» в статистическую, соблюдая закон сохранения и принимая некоторые концептуальные натяжки (Collier, D., Mahon, J. E., 1993). То есть многомерная дескриптивная модель любого социального процесса будет частично «спекулятивной» – в том смысле, что в ней будет высока доля интерпретативного экспертного знания. Баланс спекулятивности и доказательности – уникальны для каждой объяснительной модели. В исследовании российской магистратуры эта уникальность основывается на обширной базе данных социологического исследования магистрантов, которые проводились в 2018-2022 гг. в рамках двух больших проектов – «Рождение российской магистратуры и «Ландшафт российской магистратуры». Эти данные дополняют и расширяют базу данных, заложенную мониторингом экономики образования (Мониторинг экономики образования, 2022) и «точечными» исследования российской магистратуры последних 10 лет.

Вторая причина выбора именно таких элементов – причина функциональная. Модели магистратур видятся объяснительным инструментом – то есть иллюстрацией того, как происходит трансформация содержания и форматов высшего постдипломного образования. С другой стороны, есть и технологическая функция моделей – как аналитического инструмента поддержки принятия

решений в конкретном вузе/регионе относительно того, каким образом выстраивать магистерское образования для более эффективной его отдачи для самих студентов, вуза, региона.

Структурные элементы магистратур конфигурируются в модели, выполняющие определенную функцию для:

- вуза,
- студента,
- преподавателя,
- региона.

Именно на том, какую функцию выполняет каждый элемент (и в итоге все элементы вместе), мы отталкивались в логике «сборки» конфигурации моделей. Ответ на вопрос, зачем магистратура студенту, вузу, преподавателю и региону содержит взаимоисключающие элементы. Так, студенту, магистратура может быть важна, как место, где можно «пересидеть» какое-то время, сочетая учебу и работу не по специальности, для кого-то – это место достройки профессиональных, или наоборот, «мягких» компетенций, а для других – ступенька в академической карьере. Этот список далеко не полон (подробно раскрыт в разделе про мотивы поступления и оценке программ магистратуры). Мы исходим из тезиса о том, что мотивы студентов в конкретной магистратуре/вузе или по направлениям подготовки говорит нам о некоторых институциональных чертах магистерских программ. То есть при сочетании мотива поступления в магистратуру с точки зрения рынка труда с достройкой жестких компетенций и высокой оценки по «отдаче» и удовлетворенности от магистратуры говорит нам о том, что программа «работает: как на студента, так и на вуз (престиж, привлекательность программ) и рынок труда (студенты магистратуры, как его агенты транслируют это в своих ответах). С другой стороны, программы магистратуры могут «работать» с точки зрения сохранения нагрузки преподавателей (так сохраняются «пустышки»), сохранения численности программ и высоких показателей приема (средняя школа и магистратура, как ДПО). Если при этом магистерские программы представляют собой не что иное, как пролонгированный бакалавриат с минимальной нагрузкой и достройкой компетенций, то это также находит свое отражение в ответах студентов, которые становятся объектом такой политики.

Модели «вечерней школы/второго высшего» и «магистратура, как ДПО» соответствует тому, что исследователи обычно

вкладывают в понятие «прикладная» магистратура, включая в себя и корпоративные магистратуры, которые направлены на то, чтобы обучить своих бывших бакалавров и работников партнера-заказчика конкретным компетенциям, которые необходимы для работы в конкретной компании. Такие прикладные и корпоративные магистратуры по своей организации и отдаче для студентов также достаточно разнообразны. При этом, даже внутри одного вуза содержание и модели программ могут значительно отличаться. То есть «портрет» вуза с точки зрения моделей магистратур может быть неоднородным, но с «доминированием» какой-то одной из моделей.

Может быть ситуация, когда запланированная академическая магистратура с сильной научной школой «набирает» бюджетные места за счет тех, кто совершенно не заинтересован в академическом треке и «буксует» до финала обучения из-за социальных выгод обучения, возможности не идти в армию или жить в общежитии. Такие академические программы, по сути, становятся «пустышками», которые не выполняют свои задачи для большинства студентов (работая в лучшем случае с 1-2 талантами). В этом случае, проблема уже институциональная. Наша задача – выявить такие «несостыковки» и выйти на объяснения их возможных причин в заключении данной монографии.

7.1 Структурная операционализация моделей магистратур.

Все элементы модели измерялись показателями по 10 балльной шкале (от 0 до 9). Значения собирались из более «мелких» показателей – (шкалы опросника мерностью от 2 до 10). «Свертка» показателей в 10 балльную шкалу производилась на основе экспертного решения и методики семантического дифференциала (содержательного различия в значениях каждой единицы индекса, в зависимости от комбинации ответов респондентов).

Выставление балльных оценок основывалось на нескольких условиях.

1. Каждый критерий выставлялся в границах долей тех или иных ответов, которые служили маркерами того, какую

магистратуру нам описывают студенты через свои оценки. Границы балльных значений (где заканчивается 0 баллов и начинается 1 и т.д.) обосновывались данными предыдущих опросов, количеством мерностей шкал, включенных в интегральную шкалу (варианты ответов на вопросы анкеты), экспертной оценкой.

2. Балльные оценки соответствовали каждой из дескриптивных моделей.
3. В случае многоступенчатых логических процедур усреднения баллов для интегральной (универсальной) шкалы (например, по блокам оценки компетенций), использовались интервальные значения (от и до) степени сформированности блоков компетенций (цифровые, «мягкие» и профессиональные).
4. Показатели по использованию курсов ДПО и тому, какие компетенции ими достраивает магистрант, использовались при оценке индивидуальной образовательной траектории. Если вуз, помимо курсов по выбору может предложить ДПО для достройки компетенций, то это маркировалось, как одно из решений по индивидуализации образовательного трека.
5. Эффекты от магистратуры включали нормирование под мерность интегральной шкалы (0-9) ответов по поводу перспектив повышения дохода в результате обучения в магистратуре и показателя сформированности программой компетенций.

Ниже представлены 8 элементов моделей магистратур в их аналитическом срезе: как операциональные вопросы соотносились с баллами и распределением ответов респондентов.

Для баллов, которые отделяют одну модель от другой по отдельным показателям, выстроены нечеткие границы. То есть, при универсальной шкале 0-9, к одной модели может относиться разный диапазон баллов (например, к пустышке - 0-1 или 0-2) или одному и тому же диапазону соответствовать две модели (8 и 9 соответствовать и академической магистратуре, и магистратуре как ДПО). Это объясняется тем, что для определения итоговой модели магистратуры, в которую «помещает» себя студент, используется агрегированный индекс по каждому из 8 элементов.

7.1.1. Мотивы поступления

Мотивы поступления ранжировались по тому, насколько рационально и взвешенно магистрант подходил к выбору программы и вуза: был ли это «легкий путь» для «подстраховки» или осознанный выбор с понятной траекторией.

Социальная выгода от магистратуры (получить общежитие, стипендию, иные преференции жизни студента) близка к эффекту «безбилетника» – когда магистрант решает за счет вуза и программы задачу личной выгоды, никак не связанной с общественным благом. В сочетании с ответами, «не было других планов»/ «чтобы не идти в армию» такой выбор мотивов иллюстрирует студента, который ориентирован на программу-пустышку или «среднюю школу». Совершенно другая ситуация – выбор программы и вуза для карьерного роста, повышения дохода (профессиональные мотивы), саморазвития (ценности) или академической карьеры (поступить в аспирантуру). В анкете это соответствовало вопросам: «Вы учитесь в магистратуре, потому что (варианты ответов с выбором не более 3 ответов)». На присвоение баллов по универсальной шкале данного показателя оказывал влияние еще один показатель – оценка собственного выбора программы/вуза и поступления в магистратуру, который был операционализирован в вопрос: «Если бы Вы вновь принимали решение о поступлении, то Вы предпочли бы (учиться на той же программе в том же вузе/ поступить в другой же вуз, но на ту же программу/ учиться в том же вузе, но на другой программе/ поступить в другой вуз и на другую программу/не поступать вообще)». Таким образом, показатель мотивации дополнялся подкрепляющей или ослабляющей оценкой сделанного выбора (уровень удовлетворенности выбранной программы и собственным решением о поступлении). Из-за наличия множественного выбора, показатель «мотивы поступления» оказался самым многомерным, что потребовало отдельного раздела таблицы «содержание шкалирования».

Таблица 7.1. Шкала оценки мотивов поступления в магистратуру

Баллы	Содержание шкалирования	Выбранные варианты ответов
Магистратура – тягостная случайность		
0	Поступил случайно и хотел бы не поступать вообще (но продолжает обучение): мотивы не связаны	-не было других планов/не идти в армию/стипендия, выгоды; -не поступать вообще или на

Баллы	Содержание шкалирования	Выбранные варианты ответов
	с карьерой и саморазвитием, хотел на другую программу/вуз или не поступать вообще	другую программу в другой вуз.
1	Поступил случайно, мотивы не связаны с карьерой, частично - с саморазвитием, хотел на другую программу в тот же или другой вуз	-не было других планов/не идти в армию/стипендия и соцвыгоды + для саморазвития; -другой вуз/другая программа.
Мотивы «безбилетника»		
2	соцвыгоды от магистратуры +саморазвитие (не в приоритете), поступил на ту программу, которую хотел(а)	-не было других планов/не идти в армию/стипендия, соцвыгоды, саморазвитие, - выбрал(а) бы тот же вуз, ту же программу
3	Саморазвитие (на первом месте), мотивы соцвыгоды (второе)/ карьерные цели (третий выбор или отсутствуют); хотел (а) на другую программу.	- саморазвитие/не было других планов/не идти в армию/стипендия, выгоды, саморазвитие/ работа (опционально), - тот же вуз, другая программа / другой вуз, другая программа
Магистратура – как способ переезда с фоновыми выгодами		
4	Мотивы соцвыгоды и саморазвития, а также переезда в другой город (без карьерных или академических планов); поступил на ту программу, куда хотел(а) в тот же или другой вуз. Программа содержательно не подходит, но устраивает из-за стипендии, общежития и позволила «безболезненно» переехать в другой город.	-возможность переезда в другой город, не было других планов/ не идти в армию/стипендия, выгоды, саморазвитие; -поступил(а) бы на ту же программу в тот же или другой вуз.
Магистратура для карьеры и развития с открытым профессиональным треком		
5	Саомразвитие/соцвыгоды и переезд в другой город; карьерные цели на втором-третьем месте; поступил(а) в тот же вуз на ту же программу.	-возможность переезда в другой город более/стипендия, выгоды, саморазвитие/карьера, - поступил(а) бы в тот же вуз, на ту же программу.

Баллы	Содержание шкалирования	Выбранные варианты ответов
6	Карьера + саморазвитие, соцвыгоды опционально (на третьем месте)/переезд (на третьем месте), поступил (а) на ту программу, куда хотел	- карьера/ саморазвитие/ Переезд в другой город, выгоды, - поступил бы в тот же вуз на ту же программу /в другой вуз на ту же программу.
Магистратура как карьерный трек с понятным эффектом		
7	Карьера/саморазвитие главные мотивы, поступил на ту программу и в тот вуз, куда и планировал	саморазвитие/карьера/наука, учится на той же программе в том же вузе
8	Карьера /саморазвитие главный мотив, поступил на ту программу и в тот вуз, куда и планировал	- саморазвитие/карьера, - учиться на той же программе в том же вузе
Человек науки		
9	Наука/ ведущий мотив (вторым-третьим – карьера/саморазвитие опционально), поступил на ту программу и в тот вуз, куда и планировал, переезд – опционально (при продолжении обучения по тому же или смежному направлению для поступления в аспирантуру – это выбор более сильного вуза/базы).	- поступить в аспирантуру/карьера/ -учиться на той же программе в том же вузе/другой вуз та же программа

Для «пустышек» чаще всего характерны ответы студентов о случайности поступления на программу, желании обучаться по другому направлению или не обучаться вовсе. Также в такой модели студенты не видят связи между обучением в магистратуре и будущей профессией или иными профессиональными, или персональными выгодами.

Понимание социальных выгод, стратегия «пересидеть за партой», получить диплом магистранта «на всякий случай» без понятного профессионального/научного треков (частично с мотивами саморазвития) более характерно для тех, кому магистратура служит в качестве «средней школы».

Обе когорты, как правило, поступают без перерыва на то же направление в тот же вуз.

Мотивы социальной выгоды и саморазвитие, карьерные цели представлены более четко в магистратурах, которые используются, как получение «второго высшего». У студентов научных

целей нет, достройка компетенций для рынка труда, происходит со сменой трека.

На магистратуру, понимая ее как ДПО, поступают в продолжение обучения/после перерыва в равной мере и рассматривают ее как достройку необходимых узких (или софт) компетенций, которых не дал бакалавриат. Эти магистратуры также не связываются с научным треком, но связываются с видимыми эффектами от обучения в виде повышения своего статуса и заработной платы.

Академические мотивы (защитить диссертацию), в связке с высокой долей ответов о саморазвитии, «попадание» туда, куда хотел и трек без перерыва у магистрантов говорят о «принадлежности» их к академической магистратуре.

Отметим, что здесь и далее мы не исключаем, что, например, на академических программах, встречаются студенты с различными мотивами (а также с входными компетенциями, низкими ожиданиями от магистратуры «выключенными» из содержательного образовательного процесса. Любая программа для них будет «пустышкой». Социологический инструментарий по всем 8 измерениям модели настроен так, чтобы зафиксировать некоторую конфигурацию распределения ответов, позволяющих уловить тенденцию в том, какая функциональная модель магистратуры оказывается востребованной и реализованной в вузе.

7.1.2. Траектории поступления

Траектории поступления сильно связаны в определении моделей с мотивами поступления, выбора программы и вуза. Треки поступления ранжированы по «сложности» для студента. Мы исходили из того, что трек без перерыва в тот же вуз считается «легким путем». Однако, в совокупности с четкими академическими мотивами (поступить в аспирантуру и защитить диссертацию, а также планами работы в науке) дает мультипликативный эффект, позволяющий выявить модель академической магистратуры.

Траектория поступления, которая (в совокупности с мотивами) показывает то, насколько осознанным и «затратным» был выбор программы и вуза (и тем этот выбор ценнее и рациональнее). Так, студент, сделавший перерыв и/или сменивший программу и направление подготовки для того, чтобы получить полезные знания для работы, поступивший на ту программу и в тот вуз, куда и планировал, говорит о «притягательности» программы и ее

характеристиках. Также, как и выбор студентом «длинного трека» без перерыва по тому же направлению с целью поступить в аспирантуру.

Показатель «траектории поступления» был операционализирован в следующие вопросы: «Вы поступили в магистратуру сразу же после окончания бакалавриата? (да/нет/спустя несколько лет)»; Вы поступили в магистратуру: (в тот же вуз, где учился в бакалавриате/специалитете/ в другой вуз в другом городе/в другой вуз в том же городе/обучался в другой стране)»; «Вы учитесь по тому же направлению подготовки?» (да/по смежному/нет, другое направление).

В универсальной шкале зафиксированы границы распределений, соответствующие следующим 6 стратегиям

1. Остался в том же городе, не сменил(а) вуз, не делал(а) перерыв в обучении.
2. Остался в том же городе, не сменил(а) вуз, сделал(а) перерыв в обучении.
3. Переехал(а), сменил(а) вуза, не делал(а) перерыв в обучении.
4. Переезд, смена вуза, перерыв в обучении.
5. Остался в том же городе, сменил(а) вуз, сделал(а) перерыв в обучении.
6. В том же городе, сменил(а) вуз, не делал(а) перерыв в обучении.

Эти треки дополнены показателем смены направления.

Таблица 7.2

Универсальная шкала показателя траектории поступления в магистратуру

Баллы	Выбранные варианты ответов
0	Остался в том же городе, не сменил(а) вуз, не сменил направление, не делал(а) перерыв в обучении.
1	В том же городе, не сменил(а) вуз, сменил(а) направление на смежное, не делал(а) перерыв в обучении
2	В том же городе, не сменил(а) вуз, сменил направление другое, не делал(а) перерыв в обучении
3	В том же городе, сменил(а) вуз, не сменил(а) направление, сделал(а) перерыв в обучении.

Баллы	Выбранные варианты ответов
4	В том же городе, сменил(а) вуз, сменил(а) на смежное, сделал(а) перерыв в обучении.
5	В том же городе, сменил(а) вуз, сменил направление другое, делал(а) перерыв в обучении
6	Переехал(а), не сменил(а) направление, не сделал(а) перерыв в обучении.
7	Переехал(а), сменил(а) направление на смежное, не сделал(а) перерыв в обучении.
8	Переехал(а), сменил(а) направление на смежное, делал(а) перерыв в обучении.
9	Переехал(а), сменил(а) направление подготовки на другое, сделал(а) перерыв в обучении

7.1.3. Компетенции

Цифровые

Дискуссия о том, должна ли магистратура (за исключением профильных) достраивать цифровые компетенции и какие? Мы задались вопросом о том, как оценивать в этой связи работу программы магистратуры: если цифровые компетенции не нужны студенту (они им не востребованы), и не формируются программой, то маркировать ее как неэффективную мы не можем. С другой стороны, если мы увидим, что какие-то цифровые компетенции используются часто, студенту их не хватает, но программа их не формирует или формирует слабо, то налицо недоработка в области понимания востребованных компетенций.

В большинстве шкал оценки компетенций важным «вкладом» в шаг разделения шкалирования мы считали долю затруднившихся ответить. Это связано с тем, что затруднения в оценке собственных компетенций как правило служат индикатором того, что они не используются и не актуализируются респондентом. То есть уход от ответа более четверти опрошенных служит для социологов сигналом о том, что ответ на этот вопрос как минимум вызывает дискомфорт несоответствия социально ожидаемых ответов и собственных установок. Например, когда респондент не хочет отвечать о том, что программа, которую он сам рационально выбрал для достройки компетенций не выполняет своих образовательных функций, а значит, он ошибся в выборе.

Оценка уровня сформированности и востребованности набора цифровых компетенций были операционализированы в соответствующие вопросы анкеты, которые позволили оценить соотношение имеющихся, желаемых и формируемых программой цифровых компетенций у магистрантов на основе их самооценки.

К универсальной шкале были сведены распределения ответов на три вопроса:

1. Как часто за последний год Вы использовали следующие цифровые компетенции в своей деятельности? (список)
2. Насколько у Вас сформированы следующие цифровые компетенции? (идентичный список)
3. Насколько программа магистратуры, по которой Вы обучаетесь, обеспечит следующие цифровые компетенции (идентичный список)?

В анкете использовались 5 типов цифровых компетенций для оценки частоты использования и их нехватки/достаточности, а также вопрос о том, насколько программа обеспечит освоение цифровых компетенций. В связи с этим в распределении баллов мы опирались на то, как респонденты характеризовали большинство типов цифровых компетенций (большинством считалось 3-4 из 5).

Таблица 7.3

Шкала самооценки цифровых компетенций (используемых и формируемых программой) в ответах магистрантов

Балл	Универсальная шкала
0	Использование всех/большинства ЦК – никогда/раз в месяц и реже, все/большинство (3-4 из 5) типов ЦК не сформированы, программа не обеспечит ЦК
1	Использование всех/большинства ЦК – раз в месяц и реже (несколько раз в месяц), все/большинство ЦК не сформированы, программа не сформирует ЦК
2	Использование всех/большинства ЦК – раз в месяц и реже (несколько раз в месяц), Все/большинство ЦК не сформированы, программа не сформирует большинство ЦК
3	Использование 2-3 из 5 ЦК – раз в месяц и реже (несколько раз в месяц), Всех ЦК не сформированы, программа не сформирует большинство ЦК

Балл	Универсальная шкала
4	Использование 1-2 из 5 ЦК – раз в месяц и реже (несколько раз в месяц), все/большинство ЦК не сформированы, программа не обеспечит большинство ЦК
5	Использование 1-2 из 5 ЦК – несколько раз в месяц+ раз в неделю – 20-40%, все/большинство ЦК не сформированы, программа не обеспечит большинство ЦК
6	Использование 1-2 из 5 ЦК – несколько раз в месяц+ раз в неделю, все/большинство ЦК не сформированы, программа не обеспечит большинство ЦК
7	Использование большинства ЦК - раз в неделю/ежедневно все/большинство ЦК сформированы, программа обеспечит большинство ЦК
8	Использование большинства ЦК - раз в неделю/ежедневно, все/большинство ЦК сформированы, программа обеспечит большинство ЦК
9	Большинство (3-4 из 5) или все ЦК сформированы и используется ежедневно/2-3 раза в неделю, программа обеспечит получение всех ЦК полностью

Мягкие и профессиональные компетенции

Для групп «мягких» и профессиональных компетенций замер частоты использования не производился, так как мы исходили из того, что все эти компетенции заложены в программу, которая их должна сформировать, у студентов есть некоторые ожидания в этой связи, а также набор уже имеющихся компетенций.

Мягкие и профессиональные компетенции были операционализированы в конкретные компетенции: управление разнородными командами, принятие решений и умение нести за них ответственность, узкоспециализированные знания и т.д.

Конфигурации ответов складывались из ответов на 7 вопросов насколько магистерская программа сформирует указанные компетенции (ответы соответствовали 4-балльной шкале – от не обеспечит до полностью обеспечит).

Таблица 7.4

Шкала оценки, насколько магистерская программа обеспечит формирование «мягких» и профессиональных компетенций

Балл	Универсальная шкала
0	Не обеспечит /затрудняюсь ответить (5-7 ответов из 7 субпоказателей)
1	Не обеспечит /затрудняюсь ответить (4-3 ответов из 7 субпоказателей). Скорее обеспечит (4-3 из 7 субпоказателей)
2	Затрудняюсь ответить (5-7). Скорее обеспечит (0-2 из 7). Полностью обеспечит 0-1 из 7)
3	Затрудняюсь ответить (3-4). Скорее обеспечит (2-4 из 7). Полностью обеспечит (1-2 из 7)
4	Скорее обеспечит (4-5 из 7). Полностью обеспечит (1-2 из 7). Затруднились (2-3 из 7).
5	Скорее обеспечит (5-6 из 7). Полностью обеспечит (1-2 из 7). Затруднились (0-1) из 7
6	Скорее обеспечит (6-7 из 7). Полностью обеспечит (0-1 из 7)
7	Полностью обеспечит (2-3 из 7). Скорее обеспечит (4-5 из 7)
8	Полностью обеспечит (4-5 из 7). Скорее обеспечит (2-3 из 7)
9	Полностью обеспечит (6-7 из 7). Скорее обеспечит (0-1 из 7)

7.1.4. Индивидуальные траектории

Индивидуальная траектория обучения предполагает со стороны студента сформировано желание брать ответственность за свое обучение и участвовать в той учебной деятельности, которая соответствует их индивидуальным потребностям (Unger M., Zaussinger S., 2018). Индивидуальная траектория подразумевает также наличие четких образовательных треков и портрета выпускника по каждому из них, возможность выбора лекции/практик в режиме «конструктора компетенций» (Шрайбер Е.Г., Овинова Л.Н., 2020).

Индивидуализация траектории пока слабое место большинства магистратур. С другой стороны, администраторы университетов стараются так или иначе предложить форматы индивидуализации с учетом всех существующих ограничений. Например, расширять линейку курсов по выбору, следя за тем, чтобы их конфигурации помогали индивидуализировать обучение. Предложение ДПО в вузе (платно или бесплатно), интересуются мнением

студентов в плане оценки образовательного процесса и особенно преподавания (обязательно с обратной связью). Студенты, которые чувствуют, что их мнение важно и учитывается, с большей вероятностью возьмут на себя ответственность за выбор дисциплин. В рамках представленного исследования, это было операционализовано в вопросы о проведении студенческой оценки преподавания (и ее аналогов), оценке обратной связи и учета мнения студентов при изменении содержания образовательного процесса, а также использование ДПО вуза для достройки отдельных компетенций.

Таблица 7.5

Шкала оценки индивидуальных образовательных траекторий

Баллы	Универсальная шкала
0	Не проводится СОП; мнение студентов не интересно преподавателям/администраторам; о к/в никогда не слышал(а); не проходил ДПО.
1	СОП проводится реже, чем раз в год; мнение почти не интересно; выбор курсов есть, но он номинальный; не проходил ДПО.
2	СОП проводится реже, чем раз в год; мнение не интересно преподавателям/администраторам, выбор курсов есть, но он номинальный; не проходил ДПО.
3	СОП проводится реже, чем раз в год; мнение скорее интересно преподавателям/администраторам; к/в есть, но ограничены несколькими дисциплинами; ДПО бесплатно вне вуза для саморазвития/мягкие навыки; не хватало знаний, получаемых в вузе.
4	СОП Проводится раз в год/ реже, чем раз в год, мнение скорее интересно преподавателям/администраторам, к/в есть, но таких программ меньшинство; ДПО бесплатно вне вуза для цифровых навыков /мягких компетенций; не хватало знаний, получаемых в вузе.
5	СОП Проводится раз в год/ реже, чем раз в год, мнение интересно преподавателям/администраторам, к/в есть, примерно половина программ, ДПО бесплатно в вузе для саморазвития, творчества, было интересно.
6	СОП проводится раз в год, мнение скорее важно преподавателям/администраторам, к/в есть, но их меньшинство; ДПО бесплатно платно в вузе для иностранных языков/мягких навыков.
7	СОП проводится раз в семестр, мнение скорее интересно, к/в есть, но ограничены, ДПО бесплатно в вузе для навыков в профессиональной деятельности/цифровые.

Баллы	Универсальная шкала
8	СОП проводится, раз в семестр, мнение скорее интересно, к/в есть, но по несколько дисциплинам; ДПО платно в вузе/личный интерес или «мягкие навыки»
9	Проводится СОП, раз в семестр, мнение интересно, к/в – большинство или половина; ДПО платно в вузе/ для навыков в профессиональной деятельности/цифровые как личный интерес и саморазвитие.

7.1.5. Наука (академические навыки и вовлеченность в научную деятельность)

Данный универсальный показатель складывался из конфигурации ответов на три вопроса: «О каких из следующих форм мобильности для Вашей программы магистратуры Вы знаете?» (не более 3 вариантов ответа); « В каких формах научной работы вы принимали участие в текущем или прошедшем учебном году во время обучения в магистратуре?» (список); «Есть ли у Вас научные публикации?».

Степень «академичности» программы измеряется частотой и содержанием научной работы, в которую вовлечен магистрант. Любая магистерская программа подразумевает (по стоянию на 2023 год) минимальную академическую активность в виде публикации или выступления на конференции. Прикладные и корпоративные программы, «заточенные» под формирование профессиональных навыков, естественно, будут менее «академическими», но отличаться по трекам поступления, степени занятости, быстрой «отдаче» от магистерского образования. Чем выше показатели по шкале, представленной ниже, тем более программа «академическая».

Таблица 7.6

Универсальная шкала оценки параметра «наука» в оценке магистратур

Баллы	Универсальная шкала
0	Не публикуются, не участвуют в НИР, не знает ни о каких формах мобильности на программе
1	Не публикуются, участвуют конкурсе студенческих работ/выступают на семинаре, не знает ни о каких формах мобильности на программе

Баллы	Универсальная шкала
2	Публикуется в сборниках вуза/других; участвует в студенческих конференциях, не знает ни о каких формах мобильности на программе
3	Публикуется в межвузовских сборниках/других; участвует в научных семинарах/кружках своего вуза и студенческих конференциях, не знает ни о каких формах мобильности на программе
4	Публикуется в межвузовских сборниках, участвует в студенческих конференциях своего и других вузов.
5	Публикации РИНЦ, выступления на конференциях в своем и в других вузах
6	Публикации в РИНЦ, научные семинары/кружки в своем вузе, работа в научных проектах безвозмездно + научные семинары, выступления на конференциях в своем и других вузах
7	Публикации РИНЦ, работа в научных проектах безвозмездно, участие в конференциях в других вузах
8	Публикации ВАК+РИНЦ, работа в проектах научных лабораторий по договору, в рамках гранта; выступления на всероссийских конференциях.
9	Публикуются в ВАК/Международных индексируемых изданиях; участвуют в проектах лабораторий (за оплату), являются штатными сотрудниками вуза; участвуют в международных и всероссийских конференциях.

7.1.6. Качество образования

Качество образования по самооценке студентов измерялось двумя вопросами: Как бы Вы оценили по шкале от 1 до 5, где 1 – минимальный уровень удовлетворенности, 5- максимальный уровень удовлетворенности: 1. Качество образования на программе (формы занятий, содержание курсов, качество преподавания). 2. Полезность получаемого образования для будущей работы.

Вопрос о полезности служил главным водоразделом шкалирования – если в ответах фиксировался большой разрыв между оценкой качества программы и ее полезностью, то показателю присваивались баллы ниже, так как в понятие «качество образования» мы включаем и его полезность для будущей работы (для магистрантов, которые четко ориентированы на рынок это очень важно).

Таблица 7.7

Универсальная шкала оценки качества обучения в магистратуре

Баллы	Универсальная шкала
0	Полностью не удовлетворен качеством и полезностью
1	Скорее не удовлетворен качеством и полностью не удовлетворен полезностью
2	Скорее не удовлетворен качеством и полезностью
3	Затруднился(ась) ответить по 1 или обоим вопросам
4	Полностью удовлетворен качеством, скорее не удовлетворен полезностью
5	Полностью удовлетворён качеством, но полностью не удовлетворен полезностью.
6	Скорее удовлетворен качеством, скорее не удовлетворён полезностью
7	Скорее удовлетворён качеством и полезностью
8	Полностью удовлетворен(а) качеством; скорее удовлетворен полезностью
9	Полностью удовлетворен(а) по обоим вопросам

7.1.7. Занятость

Занятость подразумевает распределение бюджетов времени на учебу и работу. При этом, работа может быть по специальности с высокой учебной нагрузкой или не по специальности с низкой учебной нагрузкой, что также косвенно говорит нам о том, как устроен учебный процесс и его наполнение для магистранта. Этот показатель измерялся через следующие вопросы: «Есть ли у Вас на данный момент оплачиваемая работа?», «Вы работаете по специальности?», «Была ли оплачиваемая занятость до поступления в магистратуру?» «Оцените степень трудностей в процессе обучения в вузе с которыми сталкивались лично вы – Нехватка времени (перегруженность работой, выполнением домашних обязанностей)».

Универсальная (агрегированная шкала) выстроена по принципу нарастания баллов за опыт работы по специальности, степени занятости и успешности сочетания работы и учебы. Успешное сочетание работы и учебы (времени хватает на все), наличие опыта работы по специальности и работа в вузе дает максимальный балл по данной шкале.

Таблица 7.8

Универсальная шкала оценки занятости магистранта

Баллы	Универсальная шкала
0	Не работал(а) до поступления, не работает сейчас, не хватает времени на учебу
1	Работал(а) до поступления не по специальности, не работает сейчас/работает не полный день не по специальности, не хватает времени на учебу
2	Не работал(а) до поступления, работает сейчас полный день, не по специальности, не хватает времени на учебу
3	Работал(а) до поступления, работает сейчас, не по специальности, полный день, не в вузе, не хватает времени на учебу
4	Работал(а) до поступления, работает сейчас, по специальности, полный день, не хватает времени на учебу
5	Не работал(а) до поступления, работает сейчас, по специальности, полный день, хватает времени на учебу
6	Работал(а) до поступления не по специальности, работает сейчас, по специальности, неполный день, хватает времени на учебу
7	Работал(а) до поступления не по специальности, работает сейчас, по специальности, полный день, хватает времени на учебу
8	Работал(а) до поступления по специальности, работает неполный день в вузе, хватает времени на учебу
9	Работает полный день в вузе, по специальности, хватает времени на учебу

7.1.8. Эффекты от магистратуры

Эффекты от магистратуры, или, другими словами, оценка «отдачи»/ «премии от магистратуры» измерялись несколькими показателями: «Как Вы считаете, повлияет ли получение степени магистра на увеличение размера Вашей заработной платы?» и «С вашей точки зрения, увеличится Ваша зарплата после получении диплома об окончании бакалавриата? (напишите)». Вопрос о заработной плате был нормирован по степени того, насколько значительно или нет увеличится заработная плата).

Данный показатель мы «утяжелили» сводным показателем по компетенциям, формируемым программой (сведя его к мерности полностью сформирует компетенции, частично формирует, не формирует). Это позволило расширить диапазон границ шкал опросника

про эффекты (мерность 5) для универсальной шкалы мерности 10). Этот показатель иллюстрирует как «эффект» от магистратуры лично для студента, так и связь с рынком труда. Если полученное образование никак не повлияет на увеличение заработной платы, то даже при формировании ожидаемых компетенций, его функциональность оказывается ограниченной – магистратура не «работает» на студента.

Таблица 7.9

Универсальная шкала оценки эффектов магистратуры для студентов

Баллы	Универсальная шкала
0	Не повлияет на заработную плату, она не увеличится, большинство компетенций программой не сформируется
1	Не повлияет на заработную плату, она не увеличится, большинство компетенций программой формируется частично
2	Не повлияет на заработную плату, она не увеличится, большинство компетенций программой будут сформированы полностью
3	Скорее не повлияет на заработную плату, увеличится незначительно, большинство компетенций программой формируется частично
4	Скорее не повлияет на заработную плату, увеличится незначительно, большинство компетенций программой будут сформированы полностью
5	Скорее повлияет на заработную плату, увеличится средне, большинство компетенций программой будут сформированы частично
6	Скорее повлияет на заработную плату, увеличится средне, большинство компетенций программой будут сформированы полностью
7	Точно повлияет на заработную плату, увеличится средне, большинство компетенций программой будут сформированы полностью
8	Точно повлияет на заработную плату, увеличится значительно, большинство компетенций программой будут сформированы частично
9	Точно повлияет на заработную плату, увеличится значительно, большинство компетенций программой будут сформированы полностью

Ниже представлены конфигурации показателей, которые соответствуют каждой из дескриптивных моделей. Отметим, что эти модели относятся к типу «идеальных» – то есть с ними сравниваются полученные конфигурации магистратур (например, по типам вузов или УГСН) по степени сближения. Каждая модель иллюстрирует то, как показатели «работают» вместе.

7.2. Модели магистратур

ПУСТЫШКА (DUMMY)

Магистратура оторвана от достройки компетенций бакалавриата, не привязана ни к академическому, ни к прикладному треку, студенты не вовлечены в науку, сочетают работу (не по специальности) и учебу (пары вечером), преподавание в формате классических лекций/семинаров (низкое качество образования), нет индивидуального трека, не слышали про курсы по выбору, поступают без перерыва в тот же вуз и по той же специальности, не ожидают никаких эффектов и выгод от магистратуры, кроме возможности социальных выгод «безбилетника».



Рис. 7.1 Модель магистратуры «Пустышка»

СРЕДНЯЯ ШКОЛА ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ (ELEMENTARY ADULT SCHOOL)

Содержание курсов магистратуры частично дублируют бакалавриат, студенты достраивают отдельные компетенции (но не в полной мере, а «фоном»), «легкий путь» поступления (без перерыва, по тому же /смежному направлению), нет индивидуального трека, но оценивают качество образования как высокое; студенты работают не по специальности, успешно сочетая работу и несложную учебу, не вовлечены в научную работу; не ожидают особых эффектов для себя от магистерского образования.



Рис. 7.2 Модель магистратуры «Средняя школа для взрослых»

АКАДЕМИЧЕСКАЯ (ACADEMIC)

Эти магистратуры ближе всех к аспирантуре. В мотивах поступления присутствуют планы поступления в аспирантуру; траектория поступления соответствует «легкой» – без смены направления и вуза (реже, со сменой вуза но без перерыва и смены направления) – за счет того, что академическая карьера предполагает длинную (и часто непрерывный) траекторию. Для данной магистратуры характерна высокая оценка студентами получаемых компетенций, индивидуальный трек (курсы по выбору, возможность достройки узкоспециализированных знаний), активно вовлечены в науку, успешно совмещают учебу и работу в лаборатории/вузе, но имеют низкие показатели по эффектам магистратуры за счет низкого уровня оплаты, выравниваясь только за счет полезности для будущей работы.

ВЕЧЕРНЯЯ ШКОЛА/ ВТОРОЕ ВЫСШЕЕ (NIGHT SCHOOL/NEXT HE)

Мотивы поступления четко связаны с карьерой и профессиональным развитием, но с открытым профессиональным треком, так как часто на такой магистратуре студенты меняют направление подготовки или достраивают в смежной области; соотношение компетенций в сторону профессиональных (хард) (остальные



Рис. 7.3 Модель магистратуры «Академическая»



Рис. 7.4 Модель магистратуры «Второе высшее»

являются для них избыточными), что дает смещение оценки компетенций к «середине»; треки поступления: со сменой направления на смежное и перерывом; слабое вовлечение в научную деятельность; магистранты совмещают работу по специальности и учебу («вечерняя школа»), причем времени на то и другое у них не хватает, ожидают достаточно высокую «отдачу» от магистерского образования, но не такую высокую, как в модели ДПО, так как профессиональный трек менее очевиден.

ДПО (SUPPLEMENTARY)

Для рынка труда – с четким профессиональным треком, «достраивают» компетенции бакалавриата; характер компетенций – профессиональные (хард), треки поступления: с перерывом, по тому же направлению; слабое вовлечение в научную

деятельность, магистранты «достраивают» компетенции базового бакалавриата; формат преподавания – отличается от бакалавриата, онлайн курсы включены в учебный процесс, магистранты совмещают работу (в большинстве – по специальности) и учебу.



Рис. 7.5 Модель магистратуры «ДПО»

Таблица 7.10

Экспертные балльные оценки интервалов показателей моделей для их построения на основе данных опроса

№	Элементы магистратур / модели	Пустышка	ДПО	Академическая	Средняя школа	Второе высшее
1	Мотивы	0-2	6-8	4-6	2-4	5-6
2	Компетенции	0-2	7-9	7-9	3-5	6-9
3	Индивидуализация/выбор	0-2	2-3	3-5	0-2	2-4
4	Наука	0-2	0-2	7-9	0-2	3-6
5	Треки поступления	0-2	7-9	0-3	1-3	6-9
6	Качество образования	0-2	7-9	7-9	6-8	7-8
7	Занятость	0-3	6-7	7-9	4-6	7-9
8	Эффекты от магистратуры	0-2	6-8	7-9	0-4	5-7

КАК ЭТО РАБОТАЕТ?

Внутри одного вуза программы магистратуры могут отличаться: какие-то существовать годами, как «пустышки», а какие-то сформироваться как прикладные по достройке компетенций для работающих магистрантов или возможности дать вторую специализацию. При наличии на факультетах мощной научной школы есть и академические магистратуры (причем это не всегда связано с типом вуза), которые могут быть в одном подразделении, как с магистратурами – ДПО, так и с пустышками.

Для описания этого разнообразия, мы провели двухступенчатую аналитическую процедуру: сначала составили подвыборки вузов по их типам, затем в каждом типе «сгруппировали» ответы респондентов, определив для каждого его «модель» и сгруппировали эти показатели по тому, какую долю они занимают среди всех ответов респондентов данного типа вузов.

Получилась следующая картина, богатая на интерпретации (Рис. 7.6)

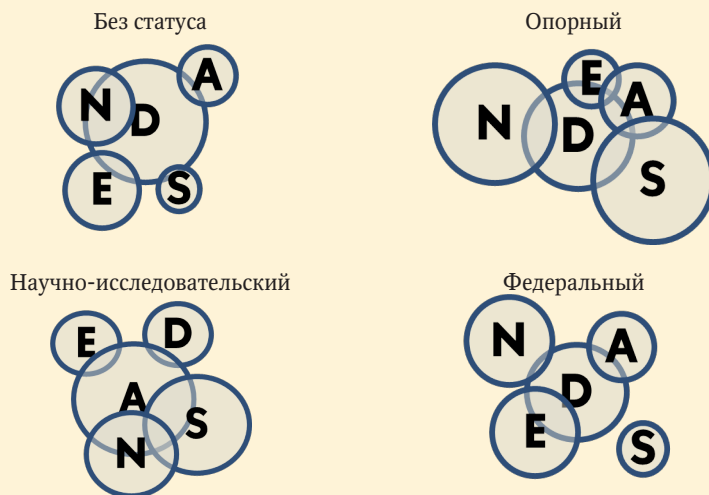


Рис. 7.6

Модели магистратур, сложившиеся в вузах различного типа

Используя предложенную методику, можно определить модель магистратуры, которая реализуется в любом подразделении вуза вплоть до конкретной программы. При проведении массового опроса обучающихся на программе студентов, можно следовать

логике присвоения балла по каждому из элементов каждому из студентов, или опираться на распределение ответов по каждой программе, где будут пороговые значения по каждому из суб-элементов, дающих итоговую оценку (по интегрированной шкале).

Выводы:

- Представленные модели вносят вклад в создание многомерного «портрета» российской магистратуры, сложившегося в последние 5 лет. Дескриптивные модели магистратуры позволили зафиксировать разнообразие в области магистерского образования в российских университетах. Это говорит о том, что у российских университетов есть реальный потенциал индивидуализации магистерских школ/ специализированного высшего образования. Для этого нужна более гибкая нормативная рамка для таких программ высшего профессионального образования.
- Данные указывают на то, что в университетах разных типов сочетаются между собой разные конфигурации моделей магистратур: в научно-исследовательских университетах значительный пул «академических» моделей соседствует и с моделью-ДПО, и с «пустышками». Больше всего «пустышек» обнаружено в вузах без статуса. Последнее не означает, что в вузах этого типа необходимо закрыть большую часть программ магистратур. Это означает, что для студентов (и региона) магистратуры этого вуза играют роль «социального стабилизатора», смягчения выхода на рынок и уменьшения социального напряжения среди молодежи.
- В задачи проекта не входила оценка эффективности программ или сложившихся моделей магистратур в конкретных вузах. Мы очертили институциональные контуры тех практик организации образовательного процесса и функций магистратур, которые выполняют университеты.
- Несколько «измерений» моделей позволяют продемонстрировать специфику не только разного типа вузов, но направлений подготовки (гуманитарных, технических, естественных и т.д.). Это шаг в сторону доказательного обоснования дифференциации подходов к трансформации гуманитарных, технических, творческих магистратур.

Заключение

Базовой целью данного исследования было обоснование разнообразия российских магистратур. Наши доказательные усилия были направлены на опровержение бытующего мнения, что российская магистратура (ее устройство, задачи и функции для вузов, студентов и работодателей) - это что-то однородное и одинаковое по своей структуре: занятия, спроектированные под вечернее обучение, небольшая учебная нагрузка из-за занятости основной массы студентов (и преподавателей), низкий уровень отбора на большинство программ, повторение содержания программ бакалавриата, отдельные «элитные» магистерские программы, которые «закрывают» нужные показатели вузов и т.д. Мы постарались показать, что магистратура отличается существенным разнообразием, которое сохраняется даже после «подгонки» и «приспособления» уникальных условий университета и региона к строгим рамкам федеральных образовательных стандартов.

В ходе исследования, были получены данные о существовании широкого спектра форм, форматов, конфигураций и функций магистерского образования для студентов, используя 8 «измерений»: **мотивы** выбора вуза, поступления в магистратуру и выбора программы; **траектории поступления** (стратегии «легкого» (поступление в тот же вуз и на то же направление подготовки в сочетании с «легкостью» обучения) и «сложного» пути (смена направления, перерыв в обучении, переезд в другой город); **компетенции** (насколько магистратура формирует разные группы компетенций); **индивидуализация** образования (возможность реального образовательного выбора); **наука** (частота участия магистрантов в научных мероприятиях, публикации, вовлеченность в работу лабораторий и научных центров университетов); **качество**

образования (оценка качества получаемого образования и его полезности для будущей работы); **занятость** (наличие/отсутствие занятости до поступления и во время обучения в магистратуре, работа по специальности или нет в сочетании с уровнем загруженности из-за работы); **эффекты от магистратуры для выпускника** (повысится ли статус/должность и заработная плата после окончания магистратуры, будут ли сформированы необходимые для работы компетенции). Показатели этих измерений основывались на полученных в ходе опросов и экспертных интервью данных. Первые шесть глав монографии подробно раскрывали методологический базис исследования и все перечисленные выше измерения магистерского образования в России. Подробная аналитика данных позволила нам выявить ряд противоречий, позволяющие рельефно увидеть главные «болевы́е точки» в функционировании российской магистратуры. Самыми острыми проблемами мы считаем проблему индивидуализации образования, связи с рынком труда и воспроизводства научных кадров.

По ответам магистрантов о возможности выбора, можно констатировать, что возможности индивидуализации обучения в магистратуре очень ограничены. Условия для вариативности даже на базовом закреплённом уровне через дисциплины по выбору не созданы во многих вузах (или созданы формально). При этом, у студентов магистратуры сложился запрос на гибкий образовательный трек с возможностью быстрого выхода на рынок труда или перепрофилизации. Идеальным сценарием для магистрантов является короткий, гибкий формат с прикладной траекторией, возможность смены направления и добора компетенций «через время и расстояние» (ДПО, микростепени). Это во многом объясняется тем, что две трети российских магистрантов совмещают работу с учёбой, а 67% работающих магистрантов уже заняты в профессии.

Магистранты, в большей части считают, что самые необходимые компетенции для будущей или нынешней профессиональной карьеры обеспечены программой, на которой они обучаются, не в полной мере. То есть программы магистратуры «не дорабатывают» до ожиданий студентов. Магистранты меньше всего ожидают от программы управленческих компетенций, несмотря на то что подготовка магистрантов к управленческой деятельности является одной из ключевых принципиально отличающих вторую ступень образования от бакалавриата. Для достройки недостающих

компетенций магистранты готовы учиться на программах ДПО и платить за них. Однако, вузы не готовы обеспечивать студентов конкурентоспособными востребованными курсами. Это приводит к тому, что студенты осваивают дополнительные курсы на внешних коммерческих площадках, а вузы теряют прибыль.

Около 10 % магистрантов готовы продолжить обучение в аспирантуре и активно публикуются (до 3-4% работают в вузе/лабораториях на возмездной основе). С другой стороны, до защиты диссертации менее 50% аспирантов. В связи с этим, стратегически важно понимать, как выстроить трек магистратура-аспирантура, связав его с практикой работы уже существующих ведущих научных центров российских вузов. Число академических программ магистратуры должно быть адекватно количеству научных школ, а входной фильтр высок. Это может стать стратегической задачей образовательной политики, как в области сохранения и развития университетских научных школ, так и в области магистратуры, которая позволит выстроить чёткий образовательный трек тем, кто хотел бы продолжить своё обучение в аспирантуре. Трансформировать стратегии магистерского образования внутри вуза можно через стратегические проекты академического лидерства, актуализированные в 2021 году программой «Приоритет 2030». Пока нельзя говорить о значимой конвергенции заявленных нормативно задач образовательной политики в области академической магистратуры и их реализацией на микроуровне (то есть наличием значимого эффекта в восприятии магистрантов). Тем не менее, студенты, формируя спрос на навыки академической работы, могут стать тем ресурсом, который поддержит сложившиеся научные школы и будет способствовать созданию конкурентного академического рынка в российском образовательном пространстве. Подчеркнув эти противоречия, в заключительной главе монографии, были сформулированы 5 моделей российских магистратур:

1. Пустышка (dummy) – магистратура, выполняющая функцию подержать студентов за партой без особенных усилий с их стороны, обеспечить нагрузку преподавателям, без индивидуализации и содержательных отличий от бакалавриата.
2. Средняя школа для взрослых (elementary adult school) – магистратура, которая дает некоторые новые

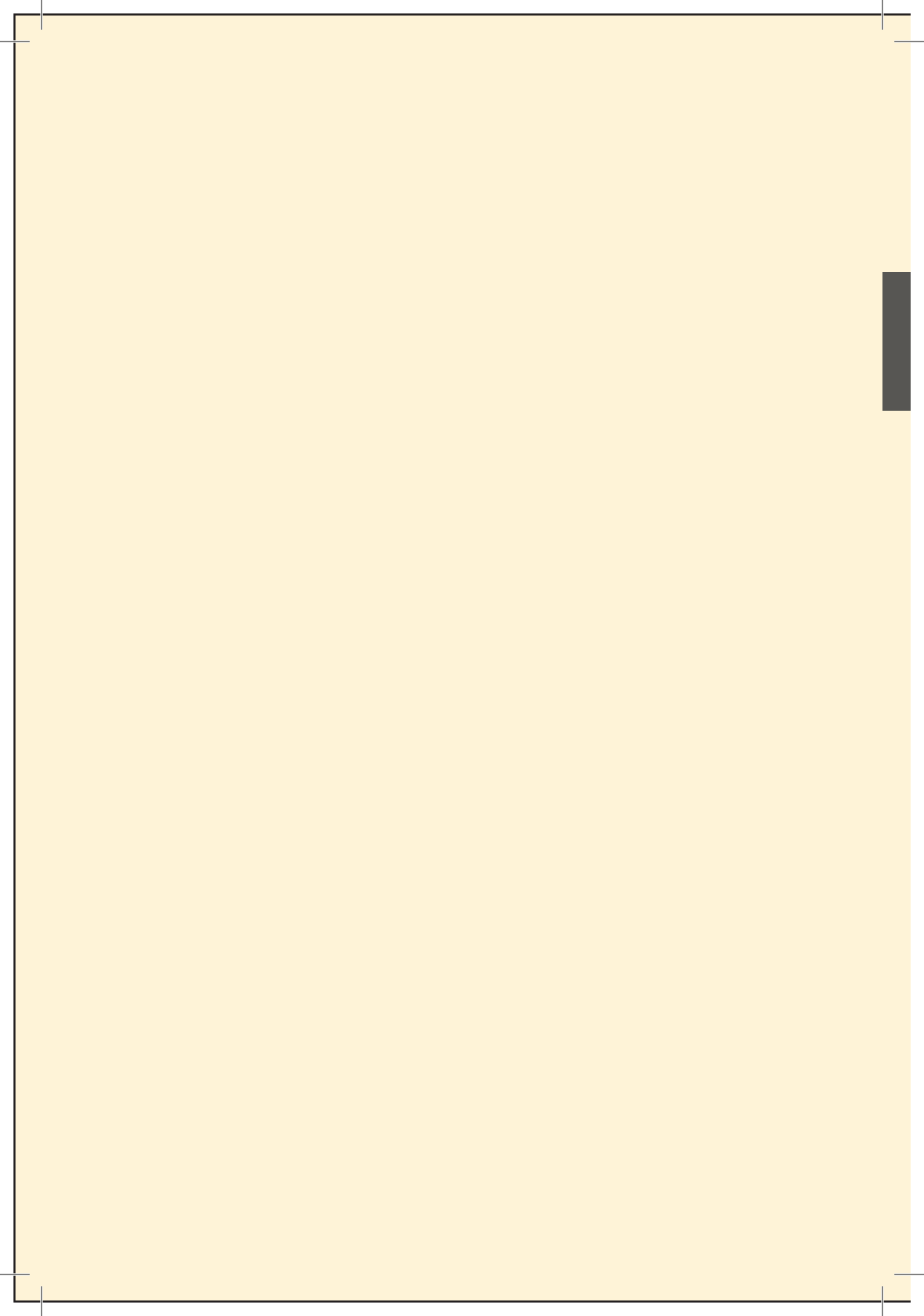
теоретические и прикладные навыки, которые легко «ложатся» на базовое образование обучающихся. Магистратура «на всякий случай».

3. Академическая (academic) – магистратура, вносящая вклад в подготовку будущих научных кадров, с высокими показателями вовлеченности учащихся в науку и подкрепленная центрами компетенций вуза.
4. Вечерняя школа/ второе высшее (night school/next HE) – магистратура для смены (или уточнения) профессионального трека, занимающая достаточно много времени по получению знаний и навыков в новой (или забытой старой) области для обучающегося. Часто требует «выравнивания» уровня обучающихся магистрантов.
5. ДПО (supplementary) – магистратура для достройки компетенций уже работающих по профессии студентов, со значительной прикладной частью, требующая достаточно серьезных временных вложений со стороны магистранта, однако, не таких интенсивных, как в модели «второе высшее».

Как эти модели могут сработать для университета и магистрантов (нынешних и будущих)? Во-первых, любой из российских университетов может попробовать «приложить» получившуюся матрицу к своим программам магистратуры (как и в общем приближении, так и максимально конкретно, воспользовавшись инструментарием и предложенной методикой). Во-вторых, получившиеся модели могут стать базой для оценки эффективности магистратур, а также понимания тех реальных функций, которая она выполняет для вуза, преподавателя и студента. Эти функции могут приходиться в серьезное противоречия друг с другом, которые с первого взгляда могут быть не заметны «изнутри» процесса управления образовательными программами вуза. В-третьих, системное понимание конфигурации различных моделей магистратур в вузе позволит учесть функции магистратуры для нескольких стейкхолдеров: студентов (и их родителей), управленцев вузов и работодателей.

Несмотря на то, что исследование завершено, мы бы хотели зафиксировать ряд вопросов, на которые еще предстоит найти ответы исследователям магистратуры и российского высшего образования. Самым актуальным видится вопрос о том, какую роль магистратура играет для регионов? Закрывать дефицит научных

разработок (для внедрения инновационных технологий на предприятиях по стратегическим направлениям развития)? Выпустить квалифицированных управленцев с «софт»-скилами, умеющих управлять разнородными командами? В каком количестве и по каким направлениям нужны для этих целей выпускники магистратуры? В каких отраслях магистратура кажется работодателям избыточной (*overeducated*), а где наблюдается острый недостаток высококвалифицированных кадров? Почему сохраняются «пустышки»? Из-за институциональной инертности высшего образования или для поддержания «социальной функции» успокоения – удержания части образованной молодежи «за партой» в условиях «сужающегося» рынка? Почему в НИУ «работают» не только академические магистратуры? Решили ли опорные вузы задачу обеспечения кадров для региона за счет магистратуры в том числе? Что магистратура, как вторая ступень высшего образования дает преподавателям вуза (используют ли они специальные методы для работы с магистрантами, повышают ли ради этого квалификацию и т.д.? Эти вопросы – своеобразный академический пассаж (в его прямом значении) к будущим перспективным исследованиям не только российской магистратуры, а всей системы российского высшего образования.



Литература

1. Altbach, Ph. G. (1989). Twisted Roots: The Western Impact on Asian Higher Education. *Higher Education* 18, no. 19–29. DOI: <http://www.jstor.org/stable/3447441>.
2. Barabash V., Milz M., Kuhn T., Laufer R. (2022). Development of a competence ecosystem for the future space workforce: strategies, practices and recommendations from international master programs in northern Sweden. *Acta Astronautica*. Vol. 197. Pp. 46-52. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actaastro.2022.05.017>
3. Becker, G. (2009). Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. - URL: <https://www.nber.org/books-and-chapters/human-capital-theoretical-and-empirical-analysis-special-reference-education-third-edition>.
4. Birnbaum, R. (1983). Maintaining diversity in higher education. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 209 p.
5. Collier, D., Mahon, J. E. (1993). Conceptual «Stretching» Revisited: Adapting Categories in Comparative Analysis // *The American Political Science Review*, 87(4), 845–855. DOI: <https://doi.org/10.2307/2938818>
6. Demić, C., Esteban-Serna, E., Friedemann, C., Gibson, M., Jarke S. P., Karakasheva H., Khorrami R., Kveder P. R., Andersen J., Lofthus T. L., McGill I. S., Nieto L., Folke, T. (2020). Replicating patterns of prospect theory for decision under risk. *Nature Human Behaviour*. 4(6), 622–633. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0886-x>
7. Education at a glance 2021. (P.50). - URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b35a14e5-en.pdf?expires=165>

- 0892263&id=id&accname=oid008831&checksum=6400C-5BCB13F4D70C3BD37AD3EC6EEEE
8. Holmegaard H.T. (2020). Master Students' Imagined Futures. The Interaction of Students' Resources, Narrative Repertoires and Their Thoughts About Postgraduate Futures Within Selected STEM Master Programmes, *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2020.1789213
 9. Kahneman, D., Tversky, A. (1979). Prospect theory: an analysis of decisions under risk. *Econometrica*, 47, 263–291.
 10. Lavecchia, A. M., Liu, H., Oreopoulos, P. (2016). Behavioral Economics of Education: Progress and Possibilities. *Handbook of the Economics of Education*, 5, 1–74. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-63459-7.00001-4>
 11. Orr D., Luebcke M., Schmidt J., Ebner M., Wannemacher K., Ebner M., Dohmen D. (2020). Higher Education Landscape 2030. A Trend Analysis Based on the AHEAD International Horizon Scanning/ FiBS - Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, and HIS-Institut für Hochschulentwicklung (HIS-HE), 59 pp. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44897-4>
 12. Pfeffer, T., Stichweh, R. (2015). Systems Theoretical Perspectives on Higher Education Policy and Governance. In book: *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*. Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-1-137-45617-5_9.
 13. Spada I., Chiarello F., Barandoni S., Ruggi G., Martini A., Fantoni G. (2022). Are universities ready to deliver digital skills and competences? A text mining-based case study of marketing courses in Italy. *Technological Forecasting and Social Change*. Vol. 182. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.121869>
 14. Telem, M. (1981). The Institution of Higher Education: A Functional Perspective. *Higher Education*, 10, no. 5, 581–96. DOI: <http://www.jstor.org/stable/3446299>
 15. Throw M. (1999). From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage. *Minerva*, 37(4), 303–328. DOI: <http://www.jstor.org/stable/41827257>.

16. Unger M., Zaussinger S. (2018). The New Student: Flexible Learning Paths and Future Learning Environments. – Conference Background Paper. Vienna: Institute for Advanced Studies (IHS). 39 pp. URL: https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4785/1/EU2018_The%20new%20student_Background%20paper.pdf.
17. Амбарова П.А., Зборовский Г. Е. (2021). Имитации в высшем образовании как социальная проблема. *Высшее образование в России*. №5. С. 88-96.
18. Антонов А.В. (2004). Системный анализ. Построение моделей систем. М.: «Высшая школа», 454 с.
19. База Данных министерства науки и высшего образования (согласно формам ВПО-1). URL: <https://minobrнауки.gov.ru/action/stat/highed/>
20. Баранникова И.В., Шафоростова Е.Н. (2018). Методика оценки качества обучения в высших учебных заведениях Социальная статистика. *Статистика и экономика*. Т. 15. № 6. 2018 <https://doi.org/10.21686/2500-3925-2018-6-36-45>
21. Винокурова Н.А., Гудович И.С. (2022). Проблемы выхода выпускников вузов на рынок труда: амбиции, реальность, перспективы. *Современная экономика: проблемы и решения*. Т.7. С. 97-112. (<https://journals.vsu.ru/meps/article/view/9736/9415> DOI: <https://doi.org/10.17308/meps/2078-9017/2022/7/93-112>)
22. Гармонова А. В., Щеглова Д. В., Юманова И. Ф., Опфер Е. А. (2021). Ценности современных российских студентов в контексте трансформации системы высшего образования. *Вестник Института социологии*. Т. 12. № 4. С. 167-192
23. Гармонова А. В., Щеглова Д. В., Опфер Е. А., Андрейченко Н. В., Плохая М. О. (2022). Треки поступления в магистратуру: какие программы привлекают абитуриентов (кейс Южного федерального университета). *Регион: Экономика и Социология*. № 4. С. 133-162
24. Гармонова А. В., Щеглова Д. В., Серова А. В., Суханова Г. Н., Бочарова Ю. Ю., Емельянова И. Н., Сухова Е. Е., Хлебович Д. И., Петрова О. В., Опфер Е. А., Макарова С. Д., Сафонова М. В. (2020). *Трансформация высшего*

- образования: кейсы российской магистратуры / М.: МАКС Пресс. 280 с.
25. Гордеева Т. О. (2014) Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология.* №3 с.63-78.
 26. Доказательная магистратура: результаты и перспективы (2021). Отв. Редакторы: Гармонова А.В., Щеглова Д.В. Москва: Макспресс, 228 с.
 27. Зборовский Г. Е. (2018). Высшее образование как фактор сохранения городов в Уральском макрорегионе. *Экономика региона.* Том 14, выпуск 3. С. 914-926
 28. Индикаторы образования. Статистический сборник 2020 URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/352549981.pdf>
 29. Макарова С.Н, Резник С.Д. (2019). Магистранты российского университета: социальное поведение и качество обучения. *Высшее образование в России.* №11. Т.28. С.9-21.
 30. Мониторинг экономики образования (2018-2022). URL: <https://memo.hse.ru/>
 31. Нефедова А. И., Дьяченко Е. Л. (2019). Реформа аспирантуры в России в зеркале глобальных трендов. *Мир России*, 28(4), 92-111. <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2019-28-4-92-111>
 32. Опфер Е.А., Щеглова Д.В., Гармонова А.В. (2022). Нормативные «следы» цифровых компетенций в российской магистратуре. *eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2021: материалы междунар. конф.: Proc. of the Intern. Conf.* Москва, 1–2 декабря 2021 г. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики»; отв. ред. Е. Ю. Кулик. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, С. 217-226.
 33. Петрова О. В., Чепьюк О. Р., Макарова С. Д., Марико В. В., Горылев А. И. (2021). Российская магистратура будущего: четыре траектории развития. *Высшее образование в России.* №8-9. С.20-31.
 34. Приказ Минобрнауки России № 1 от 11 января 2021 г. Об утверждении общих объемов контрольных цифр приема по специальностям и направлениям подготовки и (или) укрупненным группам специальностей и направлений подготовки для обучения по образовательным

- программам высшего образования за счет бюджетный ассигнований федерального бюджета в 2022/23 учебный год.
35. Приказ Минобрнауки России от 10 января 2022 г. № 16 «Об утверждении общих объемов контрольных цифр приема по специальностям и направлениям за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета на 2023/24 учебный год») URL: https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=45886.
 36. Сандлер Д.Г., Сущенко А.Д., Кузнецов П.Д., Печенкина Т.Е. (2018). Трудоустройство выпускников и его связь с качеством высшего образования. *Университетское управление: практика и анализ*. Том 22. № 3. 2018. С. 73-85. DOI 10.15826/итра.2018.03.028
 37. Терентьев Е.А., Бекова С.К., Малошонок Н.Г. (2018). Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления. *Университетское управление: практика и анализ*. № 22(5). С. 54-66. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpra.2018.05.049>
 38. Терентьев Е.А., Рыбаков Н.В., Бедный Б.И. (2020). Зачем сегодня идут в аспирантуру. типологизация мотивов российских аспирантов. *Вопросы образования*. №1. С. 40-69. 2018:10.17323/1814-9545-2020-1-40-69
 39. Фархатдинов Н. Г., Евстигнеева Н. В., Куракин Д. Ю., Малик В. М. (2015) Модели управления общеобразовательной организацией в условиях реформ: опыт социологического. *Вопросы образования*. № 2. С. 196-219.
 40. Федеральная служба государственной статистики. Подготовка кадров высшей квалификации (форма № 1-НК) URL: https://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/asp-dokt.htm
 41. Цвайг Д., Ду Ц. (2021). Неужели китайские «морские черепахи» превращаются в «морскую капусту»? Меняющийся рынок труда. *Международное высшее образование*. 2021. №. 106. С. 31-33
 42. Шрайбер Е. Г., Овинова Л. Н. (2020). Онлайн-курс как способ реализации принципа индивидуализации в образовательном процессе. *Вестник Южно-Уральского*

- государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки.* Т. 12. № 2. С. 62-72.
43. Щеглова Д. В., Гармонова А. В., Опфер Е. А. (2022). Роль магистратуры в системе подготовки академических кадров. *Высшее образование в России.* Т. 31. № 11. С. 47-62
44. Щеглова Д. В., Опфер Е. А., Гармонова А. В. (2022). Институциональная система поддержки магистратуры в России: негосударственные игроки и эффекты их влияния. *Университетское управление: практика и анализ.* № 2. С. 67-80.



Анна Гармонова
к.полит.н., доцент Института
образования,
директор Центра
университетского партнерства
НИУ ВШЭ
agarmonova@hse.ru



Евгения Опфер
к.пед.н., доцент Института
образования, НИУ ВШЭ
eopher@hse.ru



Дарья Щеглова
к.полит.н., доцент Института
образования, НИУ ВШЭ
dshcheglova@hse.ru



Сергей Гаврилов
к.тех.н., научный сотрудник ПУЛ
«Развитие университетов», НИУ
ВШЭ
svgavrilov@hse.ru

С 2023 года авторский коллектив начал новое исследование «профессиональные стратегии преподавателей высшей школы в современной России» в рамках Зеркальной лаборатории НИУ «Высшая школа экономики» и Уфимского университета науки и технологий

The landscape of the Russian Magistracy: DEANS models : monograph /
Ed. by A. V. Garmonova. – Moscow : MAKS Press, 2023. – 164 p.

ISBN 978-5-317-07040-3

<https://doi.org/10.29003/m3547.978-5-317-07040-3>

The book covers the results of a five-year study of Russian master's education by the authors of the Higher School of Economics. The empirical background of the book is the project «Landscape of the Russian master's education», implemented by the authors in 2021–2023. It is emphasized that the master education in Russia has a conflicting function for different subjects of the educational process. To substantiate the conclusions drawn, the authors illustrate in detail the following topics: the motives for choosing educational and professional trajectories, skills building (special attention is paid to digital ones), salary expectations and professional plans of master students, the relationship of professional plans with the region of study, academic mobility, assessment of quality and formats of master's education. The book contains a set of master education (programs) models that have emerged because of the reforms of the last few decades in Russia. The authors proposed five DEANS' models of Russian master's programs: 1. dummy. 2. elementary (secondary school for adults). 3. academic. 4. night school (evening department / second higher education). 5. Supplementary EDU. The DEANS models made describes the diversity of the master's education landscape in Russian universities. The diversity means high level of the differentiation in content, forms and practices of master's programs and their effect on graduates at the Russian Universities.

Key words: Russian master education, master's education, higher education reforms in Russia, motives for entering a postgraduate education, the Russian academic market, competencies (skills) of Russian graduate students, trajectories of master students in Russia, models of master's programs.

Научное издание

ЛАНДШАФТ РОССИЙСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ: МОДЕЛИ DEANS

Коллективная монография

Подготовка оригинал-макета:
Издательство «МАКС Пресс»
Главный редактор: *Е. М. Бугачева*
Верстка: *А. В. Кононова*
Дизайн обложки: *Д. В. Щеглова*

Подписано в печать 31.03.2023 г.
Формат 60x90 1/16. Усл.печ.л. 10,25.
Тираж 50 экз. Заказ 125.

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»
109316, г. Москва, Волгоградский проспект, д. 42,
корп. 5, эт. 1, пом. I, ком. 6.3-23Н